

Μαρία Ιακώβου¹

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα Φιλολογίας

Μαρία Ανδριά²

Πανεπιστήμιο Βαρκελώνης

Παιδαγωγικό Τμήμα

Αθανασία Γκούμα³

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Παναγιώτης Παναγόπουλος⁴

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα Φιλολογίας

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΕΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2⁵

Η παρούσα μελέτη διερευνά την επίδραση της σύντομης παραμονής στη χώρα της γλώσσας-στόχου στις δεξιότητες της γραπτής παραγωγής, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις 41 μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2). Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι είχαν διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, παρακολουθούσαν ένα θερινό πρόγραμμα έξι εβδομάδων στην Ελλάδα. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συντάξουν ένα γραπτό κείμενο (έκφραση προσωπικής γνώμης), το θέμα του οποίου σχεδιάστηκε ειδικά ώστε να εκμαιεύσει τον στοχασμό τους σχετικά με την εμπειρία εκμάθησης της Ελληνικής ως Γ2 στην Ελλάδα και στη χώρα τους. Τα δεδομένα αναλύθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Η γραπτή παραγωγή των συμμετεχόντων μετρήθηκε με βάση την Πολυπλοκότητα, την Ακρίβεια και την Ευχέρεια (ΠΑΕ), ενώ ο στοχασμός τους εξετάστηκε μέσω μιας ποιοτικής θεματικής ανάλυσης των γραπτών τους κειμένων. Τα αποτελέσματα

¹ mariak@phil.uoa.gr

² maria.andria@ub.edu

³ nasiagkouma@phil.uoa.gr

⁴ p.panagopoulos@phil.uoa.gr

⁵ Η παρούσα έρευνα χρηματοδοτήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Καινοτομίας (ΓΓΕΚ) και το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛΙΔΕΚ) στο πλαίσιο της 1ης Προκήρυξης Έργων για την Ενίσχυση Μεταδιδακτόρων Ερευνητών/Ερευνητριών (Κωδικός Έρευνας: 1656). Ευχαριστούμε θερμά το Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ για την πολύτιμη συνεργασία του.

έδειξαν ότι η σύντομη παραμονή στη χώρα της Γ2 οδήγησε σε βελτίωση της γραπτής παραγωγής ως προς τη λεξική πολυπλοκότητα και την ευχέρεια. Επιπλέον, βοήθησε τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν επίγνωση του ρόλου του περιβάλλοντος εκμάθησης σε σχέση με τον εμπλουτισμό των εμπειριών τους και τη διεύρυνση των γνώσεών τους για τη γλώσσα-στόχο.

Λέξεις-κλειδιά: Περιβάλλον εκμάθησης, Κατάκτηση δεύτερης γλώσσας, Σύντομη παραμονή στη χώρα της γλώσσας-στόχου, Ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, Μετα-στοχασμός, ΠΑΕ, Θεματική ανάλυση

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μαθησιακό περιβάλλον κατέχει σημαντική θέση στο πεδίο έρευνας της Κατάκτησης Δεύτερης Γλώσσας (Collentine & Freed 2004). Ένα μαθησιακό περιβάλλον με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες είναι αυτό που δημιουργεί η σύντομη παραμονή των μαθητών στη χώρα της γλώσσας-στόχου για σπουδές (*Study Abroad*) (Pérez-Vidal 2014· Sanz & Morales-Front 2018). Το συγκεκριμένο περιβάλλον έχει θεωρηθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό για τη γλωσσική ανάπτυξη σε μία ξένη γλώσσα (Γ2), λόγω της ποσότητας και της ποιότητας του γλωσσικού εισαγομένου (input) που προσφέρει σε σχέση με τα παραδοσιακά περιβάλλοντα τάξης. Μελέτες έχουν δείξει ότι η σύντομη παραμονή λόγω σπουδών ενδέχεται να οδηγήσει όχι μόνο σε βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου, αλλά και σε αλλαγές στα κίνητρα, τις στάσεις και τη διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών της Γ2 (Amuzie & Winke 2009· Tragant 2012). Σε μία προσπάθεια να συνδυαστεί η μελέτη των πιθανών αλλαγών τόσο σε γλωσσικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο στάσεων, ο στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι διπλός: (1) να μελετήσει τον αντίκτυπο που έχει η σύντομη παραμονή λόγω σπουδών στη χώρα της γλώσσας-στόχου για την ανάπτυξη της παραγωγής γραπτού λόγου στη Γ2 και (2) να εξετάσει μέσα από τα γραπτά κείμενα των μαθητών της Γ2 τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι βλέπουν τη μαθησιακή τους εμπειρία αναστοχαζόμενοι τη σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος για τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν με το περιβάλλον σύντομης παραμονής για σπουδές στην Ελλάδα η γλωσσική εξέλιξη των μαθητών και ο αναστοχασμός τους, ζητήματα που κινούνται σε διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης, φορμαλιστικό η πρώτη και εννοιολογικό ο δεύτερος. Για τον λόγο αυτό, τα δεδομένα μελετώνται μέσα από διαφορετικά εργαλεία και αναλύονται με διαφορετικούς τρόπους.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ - ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΑΜΟΝΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΣΤΟΧΟΥ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ (STUDY ABROAD)

Το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργεί η σύντομη παραμονή στη χώρα της γλώσσας-στόχου για σπουδές έχει θεωρηθεί ότι αποτελεί ιδανικό περιβάλλον για την εκμάθηση μιας Γ2, καθώς συνδυάζει τις ευκαιρίες για γλωσσική χρήση και αλληλεπίδραση σε πραγματικές πολιτισμικές συνθήκες με τη διδασκαλία σε επίσημο πλαίσιο τάξης. Έρευνες αναφορικά με αυτή τη συνθήκη εστιάζουν κυρίως σε δύο θέματα: αφενός, στα γλωσσικά οφέλη που προκύπτουν (ή στην απουσία αυτών) και αφετέρου στη μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών απέναντι σε αυτή την εμπειρία (Freed 1995· Llanes 2011· Pérez-Vidal 2014· Sanz & Morales-Front 2018). Οι πρώτες είναι κυρίως ποσοτικής φύσης, ενώ οι δεύτερες ποιοτικής. Τα τελευταία χρόνια, έχει παρατηρηθεί μία στροφή του ενδιαφέροντος των ερευνητών προς μία πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται στις ατομικές διαφορές (*individual differences*) που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση όλων αυτών των παραγόντων σε συνδυασμό με τον εντατικό χαρακτήρα της γλωσσικής διδασκαλίας, καθιστούν το συγκεκριμένο περιβάλλον ιδιαίτερα πολύπλοκο (Churchill & Dufon 2006). Η πολυπλοκότητά του σχετίζεται, επιπλέον, με το γεγονός ότι η βιωμένη εμπειρία κατά την παραμονή στη χώρα της γλώσσας-στόχου μπορεί να επηρεάσει ένα ευρύ φάσμα διαστάσεων της ατομικότητας του μαθητή, όχι μόνο γλωσσικών, αλλά και ψυχολογικών, συναισθηματικών, γνωστικών και πολιτισμικών (Isabelli-García 2006· Kinginger 2008).

Αναφορικά με τα γλωσσικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνθήκη αυτή, οι έρευνες δεν έχουν καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα. Με άλλα λόγια, κάποιοι μαθητές σημειώνουν σημαντική πρόοδο κατά την παραμονή τους, ενώ άλλοι όχι (DeKeyser 2007· Collentine 2009· Llanes 2011· Sanz 2014). Το κατά πόσο ένα περιβάλλον σύντομης παραμονής θα οδηγήσει πράγματι σε γλωσσική ανάπτυξη στη Γ2 φαίνεται να εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Κάποιοι από αυτούς είναι η γλωσσική δεξιότητα που εξετάζεται, ο χρόνος παραμονής, τα χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών στο οποίο λαμβάνουν μέρος οι μαθητές, το αρχικό επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, καθώς και το είδος διαμονής που έχουν επιλέξει (για παράδειγμα, διαμέρισμα με συγκατοίκους, εστία, και άλλα) (Pérez-Vidal et al. 2018).

Οι γλωσσικές δεξιότητες, στις οποίες φαίνεται να παρουσιάζεται η μεγαλύτερη εξέλιξη ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης συνθήκης, περιλαμβάνουν πρωτίστως την παραγωγή προφορικού λόγου και ειδικότερα, την προφορική ευχέρεια (*oral fluency*) (Freed et al. 2004· Llanes & Muñoz 2009). Ένας άλλος γλωσσικός τομέας που έχει βρεθεί ότι παρουσιάζει βελτίωση είναι η πραγματολογία και κυρίως, το κομμάτι της πραγματολογικής επίγνωσης, της

παραγωγής γλωσσικών πράξεων, καθώς και της χρήσης φορμουλαϊκού λόγου (Pérez-Vidal & Shively 2019). Όσον αφορά την ανάπτυξη της παραγωγής γραπτού λόγου, που είναι και το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, η έρευνα είναι πολύ περιορισμένη και τα ευρήματα αντιφατικά (Vallejos & Sanz 2021). Μεγάλο μέρος τους επικεντρώνονται στη σύγκριση της ανάπτυξης του γραπτού έναντι του προφορικού λόγου (Freed et al. 2003· Llanes & Muñoz 2009· Serrano et al. 2011). Κάποιες από αυτές εντόπισαν βελτίωση μόνο στον προφορικό λόγο και όχι στον γραπτό (Freed et al. 2003), ενώ άλλες εντόπισαν κάποια βελτίωση και στα δύο είδη λόγου, αλλά σε διαφορετικούς δείκτες (Serrano et al. 2011· Pérez-Vidal & Juan Garau 2009). Ο μικρός αριθμός ερευνών σε συνδυασμό με τις διαφορές που εμφανίζουν στον μεθοδολογικό σχεδιασμό και τους δείκτες που αναλύουν, καθώς και τα περιορισμένα δείγματα συμμετεχόντων καθιστούν δύσκολη την εξαγωγή συμπερασμάτων (Vallejos & Sanz 2021: 261). Ωστόσο, κάποια πρώτα συμπεράσματα φαίνεται να δείχνουν ότι η σύντομη παραμονή στο εξωτερικό μπορεί να ευνοήσει συγκεκριμένες πλευρές των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών μιας Γ2. Αξίζει να σημειωθεί ότι ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει την ανάπτυξη της γραπτής παραγωγής στο εξωτερικό λαμβάνοντας υπόψη, πέρα από το μαθησιακό περιβάλλον, και άλλους παράγοντες που μπορεί να την επηρεάζουν, όπως για παράδειγμα τα κίνητρα (Sasaki 2011) ή τις στάσεις των μαθητών (Serrano et al. 2012).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι αλλαγές από μία σύντομη παραμονή στο εξωτερικό για σπουδές δε συντελούνται μόνο σε γλωσσικό επίπεδο. Αντίθετα, αφορούν και άλλους τομείς της προσωπικότητας των μαθητών. Έρευνες έχουν εξετάσει τον αντίκτυπο μιας σύντομης παραμονής στο εξωτερικό στα κίνητρα (Isabelli-García 2006), στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στη γλώσσα-στόχο και στα μέλη της κοινότητας της συγκεκριμένης γλώσσας (Tragant 2012), στη μείωση του άγχους εκμάθησης της ξένης γλώσσας, στην αυτοπεποίθηση και διάθεση για επικοινωνία, (Dewaele et al. 2015), στην εκτιμώμενη αυτο-αποτελεσματικότητα (*self-efficacy*) και στα εκτιμώμενα οφέλη (*self-perceived gains*), καθώς και στην απόλαυση από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Η μελέτη όλων αυτών των παραγόντων είναι ιδιαίτερη σημαντική, καθώς συνεισφέρει στη βαθύτερη κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων και των προκλήσεων που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον.

Τέλος, θεωρητικές επισκοπήσεις στο συγκεκριμένο πεδίο έρευνας έχουν τονίσει πόσο σημαντικό είναι να υπάρξουν έρευνες από προγράμματα σύντομης παραμονής για περισσότερες γλώσσες-στόχους, καθώς μπορούν να φέρουν στην επιφάνεια νέα δεδομένα για τον ρόλο του περιβάλλοντος μάθησης (Sanz 2014). Ωστόσο, παρά το αυξανόμενο, σε διεθνές επίπεδο, ενδιαφέρον για τη μελέτη του μαθησιακού περιβάλλοντος που δημιουργείται από τη σύντομη παραμονή στη χώρα της γλώσσας-στόχου για σπουδές, οι έρευνες που έχουν ως αντικείμενο μελέτης τους τα ελληνικά είναι περιορισμένες (Συγγραφέας 2, 2014·

Συγγραφέας 2, 2017). Επιπλέον, με δεδομένο τον μεγάλο αριθμό προγραμμάτων που προσφέρουν σύντομη παραμονή για την εκμάθηση της Ελληνικής στην Ελλάδα και παρέχονται ετησίως από διάφορους φορείς και πανεπιστημιακά ιδρύματα στη χώρα μας, η μελέτη του ρόλου που διαδραματίζουν στη γλωσσική (αλλά και μη γλωσσική) ανάπτυξη των μαθητών της Ελληνικής ως Γ2 μπορεί να δώσει πολύτιμες πληροφορίες που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση του σχεδιασμού αποτελεσματικότερων γλωσσικών παρεμβάσεων. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να συνεισφέρει στο συγκεκριμένο ερευνητικό κενό μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που ακολουθεί.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο του ευρύτερου ερευνητικού έργου LETEGR2 (*LEarning, TEaching and Learning to Teach in GReek as a Second/Foreign Language: Evidence from different learning contexts*), το οποίο εκπονήθηκε κατά την τετραετία 2018-2022. Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν 41 μαθητές και μαθήτριες⁶ (άνδρες 7, γυναίκες 33) (ηλικία: Min: 17, Max: 74, μέση ηλικία: 26.62, Τυπική Απόκλιση: 13,004) που διδάσκονταν την Ελληνική ως Γ2 σε έναν πανεπιστημιακό φορέα διδασκαλίας στην Ελλάδα. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν λάβει μέρος σε ένα εντατικό θερινό πρόγραμμα Ελληνικής έξι εβδομάδων και είχαν τοποθετηθεί σε επίπεδα γλωσσομάθειας από A2 - Γ2 (Council of Europe, 2001) με διαγνωστική εξέταση που χορήγησε ο φορέας στην έναρξη των μαθημάτων. Αρχικά, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο⁷ από το οποίο αντλήθηκαν βασικές πληροφορίες για την ηλικία, το φύλο, την επαγγελματική ιδιότητα και τη γλωσσομάθειά τους και έδωσαν έγγραφη συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές έλαβαν μέρος σε μία γραπτή δραστηριότητα παραγωγής λόγου με θέμα την έκφραση της προσωπικής τους γνώμης σχετικά με τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνταν να εκφράσουν την άποψή τους για τα μαθήματα ελληνικών στη χώρα τους και στην Ελλάδα. Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 30 λεπτά στα πρότυπα προηγούμενων ερευνών (Barrot & Gabinete 2019). Η επιλογή της βασίστηκε στο γεγονός ότι αποτελεί μία μη ελεγχόμενη παραγωγή κατά την οποία οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν μια προσωπική μαθησιακή τους εμπειρία και ταυτόχρονα, να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα τη γλώσσα-στόχο.

Η συλλογή των γραπτών παραγωγών σχεδιάστηκε στο πλαίσιο έρευνας σε βάθος χρόνου (longitudinal study). Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκαν δύο

⁶ Για λόγους οικονομίας όπου χρησιμοποιείται το αρσενικό γραμματικό γένος θα εννοούνται τα φύλα των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα.

⁷ Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος LETEGR2.

συλλογές σε δύο διαφορετικές φάσεις, η πρώτη κατά την έναρξη του θερινού προγράμματος (pre-test) και η δεύτερη κατά τη λήξη του (post-test). Και στις δύο φάσεις χρησιμοποιήθηκε η ίδια γραπτή δραστηριότητα προκειμένου να εξεταστεί αυτούσια η γλωσσική εξέλιξη, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η αλλαγή της θεματολογίας ή του κειμενικού είδους. Μετά τη διαδικασία της συλλογής, ακολούθησε ανωνυμοποίηση των γραπτών παραγωγών και ψηφιοποίησή τους σε ηλεκτρονικά αρχεία επεξεργασίας.

3.1 Ποσοτική ανάλυση

Σε σχέση με τα γλωσσικά οφέλη έγινε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της επισημείωσης με τη χρήση του εργαλείου UAM CorpusTool, version 3.3 (Ο' Donnell 2008). Επισημειώθηκαν οι περίοδοι, οι προτάσεις (κύριες και δευτερεύουσες) και οι ελάχιστες δυνατές ενότητες (στο εξής: ΕΔΕ)⁸ για τη μέτρηση της συντακτικής πολυπλοκότητας και ο αριθμός και τα είδη των λαθών για τη μέτρηση της γλωσσικής ακρίβειας (μορφοσυντακτικά, ορθογραφικά, γραφηματικά και λεξιλογικά λάθη⁹). Μετά την επισημείωση, ακολούθησε η διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων βάσει των τριών μεταβλητών της Πολυπλοκότητας, της Ακρίβειας και της Ευχέρειας (στο εξής: ΠΑΕ) (Πίνακας 1). Η επιλογή δεικτών πραγματοποιήθηκε βάσει προηγούμενων ερευνών (Norris & Ortega 2009' Lu 2011' Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim 1998). Η λεξική πολυπλοκότητα μετρήθηκε με τον δείκτη Guiraud, ο οποίος υπολογίζεται με την αναλογία των μοναδικών λέξεων προς την τετραγωνική ρίζα του συνόλου των λέξεων (Guiraud 1959). Η γενική συντακτική πολυπλοκότητα μετρήθηκε μέσα από το μέσο μήκος περιόδου, προτάσεων και ΕΔΕ (συνολικός αριθμός λέξεων ανά περίοδο, πρόταση και ΕΔΕ). Στο πλαίσιο της συντακτικής πολυπλοκότητας μετρήθηκε, επίσης, ο βαθμός χρήσης της υποτακτικής (δευτερεύουσες ανά ΕΔΕ και ανά πρόταση, συνολικός αριθμός προτάσεων ανά ΕΔΕ) και παρατακτικής σύνδεσης (ΕΔΕ ανά περίοδο) και ο βαθμός πολυπλοκότητας της περιόδου (Προτάσεις ανά σύνολο περιόδων). Η γλωσσική ακρίβεια μετρήθηκε βάσει του συνολικού αριθμού λαθών και η γλωσσική ευχέρεια μέσω του συνολικού αριθμού των λέξεων. Μετά την επισημείωση ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσω του στατιστικού προγράμματος ανάλυσης SPSS.

⁸ Από τον αγγλικό όρο T-Unit: minimum terminable unit (Hunt 1965).

⁹ Επισημειώθηκαν, αλλά δεν χρησιμοποιήθηκαν στις τελικές αναλύσεις τα τονικά λάθη, επειδή το ποσοστό τους ήταν πολύ υψηλό, με αποτέλεσμα να αυξάνεται σημαντικά το συνολικό ποσοστό λαθών και ενδεχομένως, θα προέκυπταν λανθασμένα συμπεράσματα για τη γενική ακρίβεια των μαθητών.

Μεταβλητή	Δείκτης	Υπολογισμός
Λεξική Πολυπλοκότητα	Guiraud	μοναδικές λέξεις (types) εκφωνήματα (tokens)
Γενική συντακτική πολυπλοκότητα	Μέσο Μήκος Περιόδου (MM_ΠΕΡ)	Αριθμός Περιόδων προς σύνολο λέξεων.
	Μέσο Μήκος ΕΔΕ (MM_ΕΔΕ)	Αριθμός ΕΔΕ προς σύνολο λέξεων.
	Μέσο Μήκος Πρότασης (MM_ΠΡ)	Αριθμός Προτάσεων προς σύνολο λέξεων.
Πολυπλοκότητα περιόδου	Προτάσεις/Περίοδο (ΠΡ/ΠΕΡ)	Αριθμός Προτάσεων προς σύνολο Περιόδων.
Παράταξη	ΕΔΕ/Περίοδο (ΕΔΕ/ΠΕΡ)	Αριθμός ΕΔΕ προς σύνολο Περιόδων.
Υπόταξη	Δευτερεύουσες/ΕΔΕ (ΔΠ/ΕΔΕ)	Αριθμός Δευτερευουσών προς σύνολο ΕΔΕ.
	Δευτερεύουσες/Προτάσεις (ΔΠ/Π)	Αριθμός Δευτερευουσών προς σύνολο Προτάσεων.
	Προτάσεις/ΕΔΕ	Αριθμός Προτάσεων προς σύνολο ΕΔΕ.
Ακρίβεια	Λάθη/λέξεις	Αριθμός λαθών προς σύνολο λέξεων $\times 100$
Ευχέρεια	Λέξεις	Συνολικός αριθμός λέξεων

Πίνακας 1: Δείκτες συντακτικής πολυπλοκότητας

3.2 Ποιοτική ανάλυση

Ομοίως, τα δεδομένα εξετάστηκαν ως προς το περιεχόμενό τους και τον τρόπο με τον οποίο αποκωδικοποιούν την έννοια της «βιωμένης εμπειρίας» με θεματική ανάλυση (thematic analysis, Braun & Clarke 2006). Στο πλαίσιο αυτό,

ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια: Στο πρώτο στάδιο και οι τέσσερις ερευνητές προέβησαν σε πολλαπλή ανάγνωση των 82 γραπτών παραγωγών προκειμένου να εξοικειωθούν με τα δεδομένα. Κατόπιν, ο κάθε ερευνητής προχώρησε ανεξάρτητα σε θεματική ανάλυση, με κριτήριο την έννοια της βιωμένης εμπειρίας, εντοπίζοντας σημεία ενδιαφέροντος και θέματα/κατηγορίες που αναδύονταν από τα δεδομένα. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα όλων συγκρίθηκαν και προέκυψε υψηλός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών. Οι ετικέτες/κατηγορίες που αναδύθηκαν από τα δεδομένα (*data-driven categorization*) είναι οι εξής:

- α) Σύγκριση των δύο περιβαλλόντων εκμάθησης
- β) Ψυχολογία της εκμάθησης Γ2 (*psychology of language learning*)
- γ) Συνειδητοποίηση (*awareness*) της εμβάπτισης (*immersion*) στην ελληνική γλώσσα και κουλτούρα
- δ) Απόλαυση της διδακτικής διαδικασίας
- ε) Εκτιμώμενα οφέλη από τη σύντομη παραμονή.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Γλωσσικά οφέλη

Για τη σύγκριση των επιδόσεων σε πρώτο χρόνο (pre test) και σε δεύτερο χρόνο (post test), χρησιμοποιήθηκε ως στατιστικό εργαλείο ανάλυσης το t-test κατά ζεύγη (paired-sample t-test) (Πίνακας 2). Η λεξική πολυπλοκότητα βελτιώθηκε σημαντικά σε βάθος χρόνου (pre test: MT=6,57, TA=1,18' post test: MT=7,02, TA=1,23), με τη διαφορά μάλιστα να κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(40) = -1,068$ $p=0,003$]. Στατιστικά σημαντική βελτίωση σημείωσε, επίσης, ο δείκτης της ευχέρειας (pre test: MT=90,73 TA=37,79' post test: MT=119,61 TA=45,13) [$t(40) = -4,645$ $p=0,000$]. Ωστόσο, η βελτίωση των δεικτών της συντακτικής πολυπλοκότητας (μέσο μήκος, υπόταξη, παράταξη) δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Ομοίως, σε επίπεδο ακρίβειας, αν και ο αριθμός συνολικών λαθών φαίνεται να μειώνεται σε βάθος χρόνου, αυτή η μείωση δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική (βλ. Πίνακας 2).

		Pre		Post		t-test κατά ζεύγη		
		MT	TA	MT	TA	t	df	sig
Λεξική Π.		6,57	1,18	7,02	1,23	-3,184	40	0,003
Γενική Συντακτική Πολ.	MM Περίοδου	14,93	5,99	15,82	5,17	-1,068	40	0,292
	MM ΕΔΕ	9,59	4,52	10,23	3,99	-1,181	40	0,245
	MM Πρότασης	5,47	0,97	5,62	1,01	-0,798	40	0,430
Πολ. Περίοδου		2,75	1,07	2,86	0,97	-0,658	40	0,515
Παράταξη	ΕΔΕ/ Περίοδο	1,61	0,52	1,62	0,46	-0,025	40	0,980
Υπόταξη	Δευτ./ΕΔΕ	0,72	0,52	0,81	0,53	-1,088	40	0,283
	Δευτ./ Πρόταση	0,38	0,16	0,40	0,16	-1,261	40	0,215
	Προτάσεις/ ΕΔΕ	1,72	0,52	1,81	0,53	-1,088	40	0,283
Ακρίβεια		14,48	9,63	12,57	7,50	1,100	40	0,278
Ευχέρεια		90,73	37,79	119,61	45,13	-4,645	40	0,000

*Με έντονη γραφή στατιστικά σημαντικές διαφορές: $p < 0,05$.

Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία pre-post test. Ανάλυση t-test κατά ζεύγη

4.2. Βιωμένη εμπειρία

Γενική εκτίμηση που προκύπτει από όλα τα δεδομένα είναι η σαφής προτίμηση των μαθητών στο περιβάλλον στο οποίο ομιλείται η γλώσσα-στόχος και στον τρόπο με τον οποίο αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του σε σχέση με το περιβάλλον της αρχικής μαθησιακής τους εμπειρίας. Για τον λόγο αυτό προβαίνουν σε μία συνεχή σύγκριση των δύο περιβαλλόντων η οποία αντιπαραβάλλει το πλαίσιο του ενός έναντι του άλλου και καταλήγει στην ανωτερότητα του περιβάλλοντος σύντομης παραμονής. Η ανωτερότητα αυτή λεξικοποιείται μέσα από τη χρήση επιθέτων, όπως “φανταστικά”, “καταπληκτικά”, “ενδιαφέροντα”, “πραγματικά και χρήσιμα”, “ποτέ κουραστικά”, “πολύ σημαντικά” και πραγματώνεται μέσα από δομές που τονίζουν emphaticά το περιβάλλον αυτό με τη χρήση ακόμα και εσφαλμένων γραμματικά τύπων, όπως

(1) **#24_B2:** Μαθήματα ελληνικών στην Ελλάδα είναι **πιο καλότερο** από τα μαθήματα στην Ουκρανία

(2) **#2_A2:** Μαθαίνω τα ελληνικά στο πανεπιστήμιο στη χώρα μου, στην Γαλλία. **Είναι καλά.** Μαθαίνω τις λέξεις σιγά σιγά, με ένα ελληνικό βιβλίο. **Αλλά, να μαθαίνω ελληνικά στην Ελλάδα είναι πιο πολύ καλά**

Είναι ενδιαφέρον ότι παρά την αναγνώριση ομοιοτήτων ή/ και διαφορών μεταξύ των δύο περιβαλλόντων ή της όποιας συμπληρωματικότητας ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους

(3) **#31_C1:** Τώρα που πέρασα 40 ημέρες στο θερινό πρόγραμμα στην Ελλάδα μου φαίνεται ότι τα μαθήματα εδώ και στην χώρα μου **μοιάζουν πολύ**, κάνουμε τα μαθήματα σε ίδιο τρόπο και υποχρεώσεις των μαθητών είναι οι **ίδιες**.

η παραδοχή που υπερισχύει είναι αυτή που χαρακτηρίζει το περιβάλλον σύντομης παραμονής ως το βασικό πλαίσιο για τη μεταφορά της όποιας μαθησιακής εμπειρίας και στο περιβάλλον προέλευσης του μαθητή

(4) **#16_B1:** Και βέβαια μαθαίνω γραμματική πολλά. Δεν ξέρω που είναι λιγότερο να μαθαίνω ελληνικά, αλλά **σκέφτομαι ότι θέλω να μαθαίνω αυτό στη Ρωσία όπως στην Ελλάδα.**

Ομοίως, επανερχόμενο μοτίβο είναι το διμερές σχήμα “πρόβλημα/ δυσκολία - λύση/ ευκαιρία” στο οποίο το περιβάλλον προέλευσης των μαθητών συνιστά τη “δυσκολία” και αυτό της χώρας στην οποία ομιλείται η Ελληνική χαρακτηρίζεται πάντα ως “ευκαιρία”

(5) **#9_B1:** Όταν είμαστε έξω, **εχούμε τη ευκαρία** για να μιλάμε με έλληνες για καθημερινή θέματα στα ελληνικά. (...) **αλλά στην χώρα μου αυτό είναι δυσκολό** για να παντα βρω ανθρωποι που μίλαν ελληνικά ως μητρική γλώσσα τους.

Στη θετική ανάδειξη του περιβάλλοντος σύντομης παραμονής κινείται και η δεύτερη θεματική κατηγορία η σχετική με το ίδιο το υποκείμενο και τα συναισθήματα που του υπαγορεύονται από τη συγκεκριμένη μαθησιακή συνθήκη. Το περιβάλλον σύντομης παραμονής προβάλλεται μέσα από χαρακτηρισμούς έντονης προφορικότητας

(6) **#10_B1:** Εδώ στην Ελλάδα τα μαθήματα ελληνικών είναι **“άλλο πράγμα” (έσεις καταλαβαίνετε τι θέλω να πω!).**

και πιστώνεται την ιδιαίτερα καλή ψυχολογία στην οποία βρίσκεται ο μαθητής και νιώθει την ανάγκη να μοιραστεί με τη μορφή ευγνωμοσύνης προς έναν ιδεατό αποδέκτη ο οποίος έχει συμβάλει τα μέγιστα στην επιτυχή έκβαση της όλης μαθησιακής του εμπειρίας

(7) **#14_B1:** Είμαι πάρα πολύ **χαρούμενη** πού είμαι εδώ. **Ευχαριστώ.** Στην χωρα μου είναι διαφορετικά αυτό και **λείπει πολύ κάθε φορά η Αθήνα.**

Το εύρημα αυτό του ιδεατού αποδέκτη το οποίο απαντά σε μεγάλο αριθμό γλωσσικών παραγωγών τονίζει εμφατικά τη συναισθηματική εμπλοκή

του υποκειμένου σε μια προσωποποιημένη μαθησιακή συνθήκη. Η συνθήκη αυτή ενεργοποιεί το θυμικό του σε τέτοιο βαθμό ώστε να φτάνει στο σημείο να αναγνωρίζει τη διαφορά ανάμεσα στην αναγκαστική επιβολή και στην ελεύθερη βούληση της συμμετοχής (πρβ. τη διαφορά ανάμεσα στο απρόσωπο “πρέπει” και το προσωπικό “θέλω”) σε σχέση με τα μαθήματα που προσφέρονται στα δύο περιβάλλοντα

(8) **#24_B2:** Στην Ουκρανία μαθήματα δεν είναι τόσο ενδιαφέρουν και αν παω στο πανεπιστήμιο μου νιώσω ότι **πρέπει** να πάω και εδώ στην Ελλάδα **θέλω** να πάω

Η τρίτη θεματική κατηγορία συνδέει την υπεροχή του συγκεκριμένου περιβάλλοντος με τη συνειδητοποίηση του ρόλου που παίζει η εμπάπτιση στη γλώσσα-στόχο εντός αυτού: εμπάπτιση που σχετίζεται τόσο με την αυθεντικότητα του γλωσσικού εισαγομένου όσο και με τη συχνότητα εμφάνισης του σε διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες και καταστάσεις μέσα και έξω από την τάξη

(9) **#17_B1:** Στην Ελλάδα κάνουμε **πιο πραγματικά πράγματα**. Διδασκόμαστε γραμματική, αλλά όχι τόσο γρήγορα στο Πανεπιστήμιο στην Μόσχα και αυτό μου αρέσει.

(10) **#33_C1:** όχι μόνο στο διδασκαλαίο μιθαινούμε **παντού** είμαι **ζούμε με την γλώσσα** και προσπαθούμε να παρακολουθούμε πώς παει αυτή γλώσσα.

Η ποσότητα σε συνδυασμό με την ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου αναγνωρίζονται από τους ίδιους τους μαθητές ως οι πλέον κρίσιμοι παράγοντες για τη μαθησιακή συνθήκη που τους διασφαλίζει το περιβάλλον σύντομης παραμονής ώστε

(11) **4_A2:** Όλο το ταξίδι στην Ελλάδα ήταν το μάθημα Ελληνικών!

Το ίδιο το “μάθημα ελληνικών” συνιστά την τέταρτη θεματική κατηγορία. Η απόλαυση που βιώνουν μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον επηρεάζεται από τη διδακτική διαδικασία που κατά την κρίση τους διαφέρει από αυτή στη χώρα τους ως προς τη μέθοδο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας

(12) **#41_C2:** Αντιθέτως, εδώ στην Ελλάδα **ακουστική κατανόηση καθίσταται το πιο σημαντικό κομμάτι μαζί με την ελεύθερη προφορική έκφραση σχετικά με συγκεκριμένα θέματα** που αντιμετωπίσαμε στην τάξη. Υπήρχε βέβαια και **εστίαση σε γραμματικά ζητήματα της επίσημης γλώσσας**, με τα οποία δυσκολεύονται ακόμα οι Έλληνες.

αλλά και το κλίμα που δημιουργείται μέσα στην τάξη που είναι πάντα χαρούμενο, παιχνιδιάρικο και ποτέ βαρετό

(13) **#6_A2:** Εδώ στην Αθήνα μπορούμε να τραγουδούμε και να χορεύουμε γι’ αυτό μ’ αρέσει. επειδή είναι **χρήσιμα και παιχνιδιάρικα**. Στην Γαλλία, μαθαίνουμε **πολύ γραμματική** γι’ αυτό **δεν μπόρω να μιλάω** γιατί δεν ξέρω πολλές λεξιές.

(14) **#36_C1:** αλλά τα μαθήματα δεν είναι πολύ ενδιαφέρον. Εδώ **διαβάζουμε** με κείμενα, **με τραγούδια** και **δεν βαριόμαστε ποτέ**.

Άμεσα συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη είναι η γλώσσα στην οποία διενεργείται το μάθημα, για την οποία δεν υπάρχει καμία αμφισβήτηση ότι θα μπορούσε να είναι άλλη από την ίδια τη γλώσσα-στόχο,

(15) **#20_B1:** Στην Αθηνά **όλα τα μαθήματα είναι στα ελληνικά** και **πρέπει** να καταλάβω και μιλήσω στα ελληνικά.

γεγονός που συνάδει με την ανάλογη προκατασκευασμένη τους ιδέα ότι ένας διδάσκων θα υπερτερεί από τη στιγμή που είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας που καλείται να διδάξει

(16) **#40_C2:** Από την άλλη, οι καθηγητές είναι πιο πολύ μορφωμένοι **αφού είναι φυσικοί ομιλητές**. Τα μαθήματα είναι πολύ χρήσιμα, διασκεδαστικά και ποτέ κουραστικά. **Απολαμβάνω την κάθε στιγμή** που περνάω σε αυτό το κτήριο και χάρη στις καταπληκτικές καθηγήτριες και **τον τέλειο τρόπο διδασκαλίας**.

Τέλος, η υπεροχή της διδακτικής διαδικασίας που προσφέρεται εντός του συγκεκριμένου περιβάλλοντος αντανakλάται στην πέμπτη θεματική κατηγορία στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα οφέλη τους ως ατόμων. Η προσωπική τους βελτίωση εξειδικεύεται σε συγκεκριμένους γλωσσικούς τομείς άμεσα συσχετιζόμενους με τις δυνατότητες που προσφέρει το εν λόγω περιβάλλον

(17) **#41_C2:** έχω την εντύπωση ότι **έχω βελτιωθεί**, έχω αποκτήσει μεγαλύτερη άνεση όταν **μιλάω** ελληνικά και βεβαίως έχω **εμπλουτίσει** το λεξιλόγιό μου και με **εκφράσεις αργκό** και με **πολύ λόγιες λέξεις**.

και επεκτείνεται στην απόκτηση ισχυρότερων δεσμών με τον ελληνικό πολιτισμό μέσα από την ενίσχυση της κοινωνιοπολιτισμικής επίγνωσης που τους διασφαλίζει για άλλη μια φορά η συγκεκριμένη συνθήκη

(18) **#40_C2:** Μάθαμε πολλά **διάφορα πράγματα** για την ιστορία της Ελλάδας, για την **ελληνική κληρονομιά**, για τον **πολιτισμό** και για τον **λαό**.

(19) **#15_B1:** Μεσα στην Ελλάδα μπορώ να **νιώθω ιστορία της χώρας**.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναφορικά με τα γλωσσικά οφέλη που αφορούσαν την παραγωγή γραπτού λόγου, τα αποτελέσματα των ποσοτικών αναλύσεων έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση σε δύο δείκτες, τη λεξική πολυπλοκότητα και την ευχέρεια. Σχετικά με τη λεξική πολυπλοκότητα, το εύρημα αυτό συμφωνεί με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η παραμονή για σπουδές στη χώρα της γλώσσας-στόχου φαίνεται να ευνοεί αυτόν τον δείκτη (Pérez-Vidal & Barquin 2014· Xu 2019). Όσον αφορά την ευχέρεια, τα αποτελέσματά μας συμφωνούν αντίστοιχα με αυτά προηγούμενων μελετών που επίσης εντόπισαν βελτίωση (Pérez-Vidal & Barquin 2014· Sasaki 2007). Για τους

υπόλοιπους δείκτες, δηλαδή τη συντακτική πολυπλοκότητα και την ακρίβεια, η απουσία στατιστικής σημαντικότητας αποτελεί εύρημα που συμφωνεί με αυτά προηγούμενων ερευνών και μπορεί να οφείλεται σε διαφορετικούς παράγοντες. Αρχικά, το διάστημα της παραμονής (έξι εβδομάδες) είναι σχετικά μικρό, ώστε να προκύψουν στατιστικά σημαντικές αλλαγές στους συγκεκριμένους δείκτες (Ortega 2003). Επιπλέον, ενδέχεται για τη βελτίωση αυτών των δεικτών να μην επαρκεί μόνο η εμφάνιση στην χώρα της γλώσσας-στόχου, αλλά να απαιτείται και μία πιο στοχευμένη παιδαγωγική προσέγγιση και διδασκαλία. Εξάλλου, ένας βασικός περιορισμός της έρευνάς μας ως προς τον ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον σύντομης παραμονής στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία ήταν το γεγονός ότι δεν στάθηκε δυνατόν να συμπεριληφθεί και μια ομάδα ελέγχου. Στόχος μας εδώ ήταν η μελέτη της εξέλιξης των ίδιων μαθητών κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην Ελλάδα. Επίσης, στην παρούσα έρευνα ουδετεροποιήθηκε η μεταβλητή του επιπέδου γλωσσομάθειας, καθώς μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε τον ρόλο του περιβάλλοντος σύντομης παραμονής στο σύνολό του, για όλους τους μαθητές.

Σε σχέση με τη «βιωμένη εμπειρία» τα ευρήματά μας, όπως προέκυψαν μέσα από την αναστοχαστική διεργασία των ίδιων των μαθητών, έρχονται σε πλήρη συμφωνία με αυτά άλλων ερευνών που έχουν συλλεγεί με άλλου τύπου εργαλεία (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις). Κοινή συνισταμένη όλων των παραγωγών ανεξαρτήτως επιπέδου ελληνομάθειας είναι η υπεροχή που αναγνωρίζουν στο μαθησιακό περιβάλλον της σύντομης παραμονής για όλους τους λόγους και με όλους τους τρόπους που εκτέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Η βιωμένη εμπειρία νοηματοδοτείται ως συνειδητοποίηση από τους ίδιους τους μαθητές της μαθησιακής διαδικασίας που είναι ιδιαίτερα επωφελής για την ατομική τους πορεία στη γλώσσα-στόχο. Κυρίαρχα μοτίβα είναι η διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι σε όλα τα περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας, η ενίσχυση των κινήτρων και του βαθμού εμπλοκής τους μέσα στο κοινωνιοπολιτισμικό γίνεσθαι της γλώσσας-στόχου, η απενοχοποίηση από οποιοδήποτε αρνητικό ή φοβικό συναίσθημα γεννά η έλλειψη γλωσσικής ακρίβειας, μια πιο χαλαρή αντίληψη για την ίδια τη γλωσσική διδασκαλία που μπορεί να μεταφερθεί και εκτός του περιβάλλοντος της γλωσσικής τάξης. Τα στοιχεία αυτά, επομένως, ανασύρουν παραδοχές που συνδέουν βιβλιογραφικά το περιβάλλον σύντομης παραμονής με την ποσότητα αλλά και την ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου (Collentine 2009· Pérez Vidal et al. 2018) και επιβεβαιώνουν την ανάγκη των ίδιων των μαθητών για την ενίσχυση της πραγματολογικής τους επίγνωσης την οποία δύσκολα μπορούν να επιτύχουν στα δικά τους μαθησιακά περιβάλλοντα.

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν ενδιαφέρον να μελετήσουν την επιρροή του περιβάλλοντος σύντομης παραμονής ως προς τα μαθησιακά οφέλη που μπορεί να αποφέρει με μεγαλύτερα δείγματα συμμετεχόντων και συνδυασμό

διαφορετικών εργαλείων. Επιπλέον, το συγκεκριμένο περιβάλλον θα ήταν σκόπιμο να συνεξεταστεί με άλλες μεταβλητές (επίπεδα γλωσσομάθειας, κίνητρα, συχνότητα επαφής με τη γλωσσική κοινότητα- στόχο). Είναι γεγονός ότι η διερεύνηση των παραγόντων αυτών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη προγραμμάτων εκμάθησης της Ελληνικής στην Ελλάδα από ξένους φοιτητές θα οδηγούσε σε μια καλύτερη αποτίμηση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων και θα έθετε τις βάσεις για μια επιστημονικότερη προσέγγιση της εμπειρίας που παρέχουν στους συμμετέχοντές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amuzie & Winke 2009: G. Amuzie, P. Winke, Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37, 366–79.
- Barrot & Gabinete 2019: J. Barrot, M. K. Gabinete, Complexity, accuracy, and fluency in the argumentative writing of ESL and EFL learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 59(2), 209–232.
- Churchill & DuFon 2006: E. Churchill, M. DuFon, Evolving threats in study abroad research. In M. Dufon & E. Churchill (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 1–30). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Collentine 2009: J. Collentine, Study abroad research: Findings, implications and future directions. In M. H. Long & C. J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 218–233). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Council of Europe 2001: Council of Europe, *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collentine & Freed 2004: J. Collentine, B. Freed, Introduction. Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227–248.
- DeKeyser 2007: R. DeKeyser, Study abroad as foreign language practice. In R. DeKeyser (ed.), *Practicing in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 208–226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewaele, Comanaru & Faraco 2015: J. M. Dewaele, R. S. Comanaru, M. Faraco, The affective benefits of a pre-session course at the start of study abroad. In R. Mitchell, N. Tracy-Ventura & K. McManus (eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* (Eurosla Monograph Series 5) (pp. 33–50). European second language association.
- Freed 1995: F. B. Freed (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.

- Freed & Lazar 2003: B. F. Freed, S. So, N. A. Lazar, Language learning abroad: How do gains in written fluency compare with gains in oral fluency in French as a second language *ADFL Bulletin*, 34(3), 349–356.
- Housen, Kuiken, & Vedder 2012: A. Housen, F. Kuiken, I. Vedder (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hunt 1965: K. W. Hunt, *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. Illinois: National Council of English.
- Isabelli-García 2006: C. Isabelli-García, Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. In M. Dufont & E. Churchill (eds.), *Language Learner in Study Abroad Contexts* (pp. 232–258). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kinginger 2008: C. Kinginger, Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. *Modern Language Journal*, 92, 1–131.
- Llanes 2011: À. Llanes, The many facets of study abroad: An update of the research on L2 gains emerged during a SA experience. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 189–215.
- Llanes & Muñoz 2009: À. Llanes, C. Muñoz, A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37(3), 353–365.
- O’ Donnell 2008: M. O’Donnell, Demonstration of the UAM CorpusTool for text and image annotation. In J. Lin (ed.), *Proceedings of the ACL-08: HLT Demo Session* (pp. 13–16). Columbus, Ohio: Association for Computational Linguistics.
- Pérez-Vidal 2014: C. Pérez-Vidal, *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Vidal & Barquin 2014: C. Pérez-Vidal, E. Barquin, Comparing progress in academic writing after formal instruction and study abroad. In C. Pérez-Vidal (ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 217–234). Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Vidal & Juan-Garau 2009: C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau, The effect of Study Abroad (SA) on written performance. *EUROSLA Yearbook*, 9, 269–295.
- Pérez-Vidal, López-Serrano, Ament, Thomas-Wilhem 2018: C. Pérez-Vidal, C. S. López-Serrano, J. Ament, D. J. Thomas-Wilhem, *Learning Context Effects: Study Abroad, Formal Instruction and International Immersion Classrooms*. Berlin: Language Science Press.
- Pérez-Vidal & Rachel 2019: C. Pérez-Vidal, S. Rachel, Pragmatic development in study abroad settings. In N. Taguchi (ed.), *The Routledge handbook of Second Language Acquisition and pragmatics* (pp. 355–371). England: Routledge.

- Sanz 2014: C. Sanz, Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes. The SALA project, an appraisal. In C. Pérez-Vidal (ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 1–13). Amsterdam: John Benjamins.
- Sanz & Morales-Front 2018: C. Sanz, A. Morales-Front (eds.), *The Routledge handbook of study abroad research and practice*: England: Routledge.
- Sasaki 2011: M. Sasaki, Effects of varying lengths of study- abroad experiences on Japanese EFL students' L2 writing ability and motivation: A longitudinal study. *TESOL Quarterly*, 45(1), 81–105.
- Serrano, Llanes & Tragant 2011: R. Serrano, À Llanes, E. Tragant, Analyzing the effect of context of second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. *System*, 39(2), 133–143.
- Serrano, Tragant, & Llanes 2012: R. Serrano, E. Tragant, À. Llanes, A Longitudinal analysis of the effects of one year abroad. *The Canadian Modern Language Review*, 68(2), 138–163.
- Tragant 2012: E. Tragant, Change or stability in learners' perceptions as a result of a study abroad. In C. Muñoz (ed.), *Intensive exposure experiences in second language learning* (pp. 161–192). Bristol: Multilingual Matters.
- Vallejos & Sanz 2021: C. Vallejos, C. Sanz, L2 Writing in study-abroad contexts. In R. M. Manchón & C. Polio (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Writing* (pp. 254–267). England: Routledge.
- Xu 2019: Y. Xu, Changes in interlanguage complexity during study abroad: A meta-analysis. *System*, 80, 199–211.

Μαρία Ιακώβου
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μαρία Ανδριά
Πανεπιστήμιο Βαρκελώνης

Αθανασία Γκούμα
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παναγιώτης Παναγόπουλος
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**STUDY ABROAD IN GREECE: THE ROLE OF LIVED EXPERIENCE
IN THE LEARNING OF L2 GREEK**

Summary

The present study explores the impact of Study Abroad (SA) on written skills, beliefs and attitudes in Greek as a foreign language of 41 learners of various proficiency levels who were attending a 6-week summer course in Greece. Data collection took place at the start and at the end of the course. Participants were asked to produce a written composition (opinion essay), the topic of which was specially designed to elicit their reflection on their learning experience with Greek in Greece and at home. Data were analyzed both quantitatively and qualitatively. Participants' written development was measured in terms of Complexity, Accuracy, Fluency, (CAF), while their reflection was examined through a qualitative, thematic analysis of their written productions. Results showed that SA led to an improvement in written lexical complexity and fluency. It also helped participants to gain awareness on the role of the learning environment in enriching their experiences and broadening their knowledge about the target language.

Keywords: Language learning context, Second language acquisition, Study abroad, Greek as Second/Foreign language, Meta-reflection, CAF, Thematic analysis.