



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η επίδραση της τελειοθηρίας και της ανάληψης ρίσκου στην
εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας»**

Δήμητρα Πάνου

Θεσσαλονίκη 2023

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η επίδραση της τελειοθρίας και της ανάληψης ρίσκου στην εκμάθηση της αγγλικής
ως ξένης γλώσσας»

“The impact of perfectionism and risk-taking on learning English as a foreign
language”

Δήμητρα Πάνου

Εξεταστική Επιτροπή:

Μαρία Πλατσίδου, Καθηγήτρια (Επόπτρια)

Αναστασία Ψάλτη, Καθηγήτρια

Μαριάνθη Καρατσιώρη, ΕΔΠ

Θεσσαλονίκη 2023

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Δήμητρα Πάνου

Περιεχόμενα	σελ.
Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
 A' Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο	
1. Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών και Παράγοντες Επιτυχίας	10
2. Προσωπικότητα	15
2.1.Παράγοντες Προσωπικότητας και Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών	17
2.2.Μοντέλα Προσωπικότητας	20
2.3.Μοντέλα Προσωπικότητας και Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών	21
3. Ανάλυση ρίσκου	29
3.1.Η Σχέση της Ανάλυσης Ρίσκου με την Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών	29
3.2.Προηγούμενες Έρευνες Ανάλυσης Ρίσκου στις Ξένες Γλώσσες	33
4. Τελειοθρία	37
4.1.Διαστάσεις Τελειοθρίας	38
4.2.Η Σχέση της Τελειοθρίας με την Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών	43
 B' Μέρος – Έρευνα	
5. Ερευνητική Μεθοδολογία	48
5.1.Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	48
5.2.Συμμετέχοντες	49
5.3.Ερευνητικά Εργαλεία	50
5.3.1. Εργαλείο Μέτρησης Τελειοθρίας	51
5.3.2. Εργαλείο Μέτρησης Ανάλυσης Ρίσκου	52
5.3.3. Μέτρηση Επιπέδου Γλωσσομάθειας	53
5.4.Διαδικασία	54
5.5.Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων	55
6. Αποτελέσματα Έρευνας	57
6.1.Έλεγχος Αξιοπιστίας Ερευνητικών Εργαλείων	57
6.2.Βαθμός Τελειοθρίας	57
6.3.Βαθμός Ανάλυσης Ρίσκου	61
6.4.Επίπεδο Γλωσσομάθειας Αγγλικής Γλώσσας	63

6.5. Διαφοροποίηση Επιπέδου Γλωσσομάθειας μεταξύ Προσαρμοστικής και Μη- Προσαρμοστικής Τελειοθηρίας	64
6.6. Τελειοθηρία και Ανάλυση Ρίσκου ως Προβλεπτικοί Παράγοντες του Επιπέδου Γλωσσομάθειας	66
7. Συζήτηση - Συμπεράσματα	68
7.1. Βαθμός Τελειοθηρίας και Ανάλυσης Ρίσκου	69
7.2. Διαφοροποίηση Επιπέδου Γλωσσομάθειας μεταξύ Προσαρμοστικής και Μη- Προσαρμοστικής Τελειοθηρίας	70
7.3. Τελειοθηρία και Ανάλυση Ρίσκου ως Προβλεπτικοί Παράγοντες Επιπέδου Γλωσσομάθειας	72
7.4. Εκπαιδευτικές Εφαρμογές Έρευνας	75
7.5. Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	78
Βιβλιογραφία	80
Παράρτημα	94

Περίληψη

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία την οποία επηρεάζουν διάφοροι παράγοντες, είτε εσωτερικοί είτε εξωτερικοί. Στους εσωτερικούς παράγοντες συγκαταλέγονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Η παρούσα έρευνα ασχολείται συγκεκριμένα με την τελειοθρία και την ανάληψη ρίσκου. Πρόκειται για χαρακτηριστικά που έχουν παρατηρηθεί ότι επηρεάζουν τις επιδόσεις στις ξένες γλώσσες. Ειδικά στα πλαίσια της Ελλάδας δεν έχει υπάρξει κάποια σχετική μελέτη που να αφορά αυτούς τους δύο παράγοντες και τη σχέση τους με την επιτυχή εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Αυτό το ερευνητικό κενό σκοπεύει να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 103 ενήλικες με γνώσεις αγγλικής γλώσσας διαφορετικών επιπέδων. Η εκμάθηση της γλώσσας μετρήθηκε βάσει του επιπέδου γλωσσομάθειας που κατέχουν (A1-Γ2). Για τη μέτρηση της τελειοθρίας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Almost Perfect Scale-Revised (APS-R, Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001), ενώ για τη μέτρηση της ανάληψης ρίσκου το Language Class Risk-taking Scale (Ely, 1986). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ανάληψη ρίσκου και τα υψηλά κριτήρια ασκούν στατιστικά σημαντική πρόβλεψη στο επίπεδο γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας, η οποία βέβαια είναι περιορισμένη. Αυτό το εύρημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από καθηγητές/-τριες αγγλικών όσο και από εκπαιδευόμενους/-ες, έτσι ώστε να γίνει η κατάλληλη προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων από τη μια και των στρατηγικών μάθησης από την άλλη με σκοπό την επιτυχή εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: τελειοθρία, ανάληψη ρίσκου, εκμάθηση αγγλικής ως ξένης γλώσσας, εκμάθηση ξένων γλωσσών

Abstract

Learning a foreign language is a complex process that can be affected by various factors, either external or internal. Individual personality traits are part of the internal factors. The current research is concerned particularly with perfectionism and risk-taking. These are personality traits that have been noticed to influence second language learning and performance. Especially in Greece the study of these two factors and their relationship with successfully learning English as a foreign language is not existent. The current research attempts to cover this research gap. The research participants were 103 adults with varying knowledge of English. The degree of their English knowledge was determined by the CEFR level they have achieved (A1-C2). For the assessment of perfectionism the Greek version of the Almost Perfect Scale-Revised (APS-R, Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001) was applied, while for the assessment of risk-taking the Language Class Risk-taking Scale (Ely, 1986). The research findings showed that risk-taking and high standards predict in a statistically significant manner the CEFR level in English even though to a small extent. Not only English teachers, but also learners of English can take advantage of the conclusions drawn from the research and adjust appropriately the teaching methods on the one side and the learning strategies on the other, in order to successfully teach or learn the English language.

Keywords: perfectionism, risk-taking, English as a foreign language, second language learning

Εισαγωγή

Σύμφωνα με έρευνες, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που είτε την ενισχύουν είτε την αποδυναμώνουν (Karim et al., 2016). Ένας τέτοιος παράγοντας είναι και η προσωπικότητα, η οποία θεωρείται καθοριστικής σημασίας (Karim et al., 2016). Η προσωπικότητα του ατόμου και η επίδρασή της έχουν μελετηθεί αρκετά σε σχέση με τις ξένες γλώσσες. Σύμφωνα με τις θεωρίες προσωπικότητας, ο καθένας είναι διαφορετικός και χαρακτηρίζεται από τη δική του ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία και από ένα ξεχωριστό και αναλλοίωτο μοτίβο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και προδιαθέσεων (Sharp, 2008).

Ειδικότερα για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας έχουν μελετηθεί τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που μπορούν να συμβάλλουν θετικά και να οδηγήσουν στην ευκολότερη εκμάθησή της. Οι μελέτες που ερευνούν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας βασίζονται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευόμενοι/-ες χρησιμοποιούν στην τάξη όχι μόνο τις γνωστικές τους ικανότητες αλλά και τις συναισθηματικές με αποτέλεσμα και οι δύο να επηρεάζουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Khasinah, 2014). Στη βιβλιογραφία, ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας έχουν ξεχωρίσει, για παράδειγμα, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η επιθυμία για επικοινωνία, η αυτοσυγκράτηση, η ανάληψη ρίσκου, το άγχος, η ενσυναίσθηση, η εξωστρέφεια και η κινητοποίηση (Brown, 2006).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο της προσωπικότητας που έχει παρατηρηθεί ότι ασκεί επιρροή είναι η τελειοθηρία. Η εσωτερική πίεση για την τελειότητα φαίνεται να είναι αντιθετική ως προς την εκμάθηση νέων γλωσσών, ειδικά σε άτομα που έχουν στοιχεία αυτοαμφισβήτησης και ίσως υπολείπονται σε αυτοπεποίθηση (Flett et al.,

2016). Η δυσκολία εκμάθησης γραφής, ανάγνωσης και ομιλίας σε μια νέα γλώσσα επιτείνεται σημαντικά σε άτομα που αισθάνονται πίεση να αποδίδουν τέλεια ή που νιώθουν ότι πρέπει να φαίνονται τέλειοι σε βαθμό που τους καθιστά εξαιρετικά φοβισμένους να κάνουν λάθη (Flett et al., 2016). Παρόλα αυτά, η σχέση της τελειοθρίας με την εκμάθηση γλωσσών έχει παραμεληθεί από τους σύγχρονους ερευνητές της τελειοθρίας (Flett et al., 2016).

Στον αντίποδα της τελειοθρίας θα μπορούσε να τοποθετηθεί η προδιάθεση για ανάληψη ρίσκου. Όποιος την διαθέτει είναι πρόθυμος να δοκιμάσει διαφορετικές δομές στη νέα γλώσσα και να πάρει το ρίσκο να κάνει λάθος (Wang & Lin, 2015). Επίσης, έχει σημειωθεί ότι η ικανότητα ανάληψης ρίσκου δίνει στα άτομα δύναμη και κουράγιο να εκφραστούν σε μια γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους καθώς και ότι τα άτομα αυτά τείνουν να αρπάζουν κάθε ευκαιρία για επικοινωνία με άλλα άτομα σε μια ξένη γλώσσα είτε στα πλαίσια της τάξης είτε εκτός (Wang & Lin, 2015). Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν αναλογιστεί κανείς την αξία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Η παρούσα εργασία θα αναλύσει τον ρόλο της προσωπικότητας κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και των ατομικών διαφορών που συνεισφέρουν στην αρίστευσή της. Έπειτα, θα εξεταστεί συγκεκριμένα ο ρόλος της τελειοθρίας και της ανάληψης ρίσκου έτσι ώστε μέσω ποσοτικής έρευνας να διερευνηθεί κατά πόσο αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της επιτυχούς εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Ως θεματική χρήζει διερεύνησης καθώς η κατανόηση του τρόπου επίδρασης αυτών των παραγόντων μπορεί να οδηγήσει στην αξιοποίηση των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων και θα είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Επίσης, πρόκειται για ένα

θέμα που δεν έχει διερευνηθεί καθόλου σε ελληνικά πλαίσια παρόλο που η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια.

Α' Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο

1. Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών και Παράγοντες Επιτυχίας

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αφορά τη διαδικασία εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας έπειτα από την κατάκτηση της μητρικής (Liu, 2017). Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται συγκεκριμένα την εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, η οποία αφορά όσους διδάσκονται τα αγγλικά έχοντας κάποια άλλη γλώσσα ως μητρική και κατοικώντας σε μια χώρα όπου τα αγγλικά δεν είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους (Gunderson, 2009). Η επιτυχής εκμάθηση της γλώσσας υποδηλώνει την άριστη γνώση της (Zhang, 2008).

Πρόκειται για μια διαρκή και σύνθετη διαδικασία που απαιτεί κόπο και προσπάθεια καθώς ο/η μαθητευόμενος/-η καλείται να υπερβεί τα όρια της μητρικής του γλώσσας και να εισέλθει σε μια καινούργια γλώσσα, μια καινούργια κουλτούρα, έναν καινούργιο τρόπο σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς (Brown, 2006). Αυτή η διαδικασία αφορά τη συνειδητή μελέτη και ενασχόληση με τη γλώσσα μέσω επίσημης εκπαίδευσης, για παράδειγμα μέσω της φοίτησης σε αντίστοιχα γλωσσικά τμήματα (Khasinah, 2014). Διαφέρει δηλαδή από την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, η οποία επιτυγχάνεται με έναν μη συνειδητό και φυσικό τρόπο που δεν απαιτεί την εισήγηση από κάποιον/-α εκπαιδευτή/-τρια. Γι' αυτό, για τη μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο ο όρος κατάκτηση (acquisition), ενώ για την ξένη ο όρος εκμάθηση (learning) (Khasinah, 2014).

Καθώς η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι μια περίπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία, ορισμένες φορές ολοκληρώνεται επιτυχώς ενώ άλλες όχι. Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί με σκοπό να καθορίσουν ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν τελικά στην επιτυχία ή την αποτυχία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Τέτοιοι

παράγοντες μπορεί να είτε γνωστικοί, είτε συναισθηματικοί, είτε ψυχοκινητικοί (Capellan, 2017). Ο Ellis (1985) μάλιστα τόνισε τη σημασία παραγόντων όπως η ηλικία, η κλίση, η ευφυΐα, το στυλ μάθησης, οι στάσεις, τα κίνητρα και η προσωπικότητα του/της εκπαιδευόμενου/-ης. Έχει παρατηρηθεί μάλιστα, μεταβολή της έρευνας αρχικά από συμπεριφορικά ερωτήματα, σε γνωστικά και τέλος στις τελευταίες δεκαετίες σε ερωτήματα που αφορούν τον συναισθηματικό τομέα (Cervatiuc, 2007).

Η μελέτη συναισθηματικών παραγόντων και παραγόντων της προσωπικότητας, όπως για παράδειγμα η αυτοεκτίμηση, η αυτοσυγκράτηση, η ανάληψη ρίσκου, η αποφασιστικότητα, το άγχος, η εξωστρέφεια, ο τύπος χαρακτήρα και τα κίνητρα, έχουν κεντρίσει το ερευνητικό ενδιαφέρον στον κλάδο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών (Cervatiuc, 2007). Οι σχετικές έρευνες μελετούν κυρίως τι ξεχωρίζει έναν «καλό» μαθητευόμενο από έναν «κακό». Για παράδειγμα, χαρακτηριστικά όπως η κοινωνικότητα, η ευελιξία, η αυτοπεποίθηση, η επιμονή, η φαντασία, η ανεξαρτησία, η συνεχής εμπλοκή όπως και η καλή οργάνωση, η σχολαστικότητα, η περιέργεια και η ενεργητικότητα έχουν αναγνωριστεί ως χαρακτηριστικά ενός/μιας «καλού/-ής» μαθητευόμενου/-ης (Ożańska-Ponikwia, 2018b). Σύμφωνα με τον Ehrman (2009), οι καλύτεροι μαθητευόμενοι/-ες μιας ξένης γλώσσας είναι όσοι τείνουν να έχουν εσωστρεφή προσωπικότητα και πιο συγκεκριμένα όσοι είναι διαισθητικοί, λογικοί και ακριβείς στην σκέψη τους και ικανοί να ασκήσουν κριτική. Επιπλέον, στην έρευνα των Naiman et al. (1978) οι ξενόγλωσσοι καθηγητές/-τριες που συμμετείχαν ανέφεραν ότι οι μαθητευόμενοι/-ες που είχαν υψηλές επιδόσεις συμπεριφέρονταν μέσα στην ξενόγλωσση τάξη με επιμέλεια, ωριμότητα, υπευθυνότητα και αυτοπεποίθηση, ενώ από την άλλη όσοι είχαν χαμηλές επιδόσεις χαρακτηρίζονταν από χαμηλή αυτοπεποίθηση, συστολή, νευρικότητα και μειωμένη προθυμία για συμμετοχή.

Τα παραπάνω αποτελούν ατομικές διαφορές που επηρεάζουν τη μάθηση και μπορούν να παρεμποδίσουν ή να υποστηρίξουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Khasinah, 2014). Σύμφωνα με τον Dörnyei (2005), ατομικές διαφορές είναι τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες που ξεχωρίζουν τα άτομα μεταξύ τους και που προσδίδουν στον καθένα την μοναδικότητα και την ατομικότητά του. Η μελέτη θεμάτων που αφορούν τις ατομικές διαφορές καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική από πρακτικής άποψης επειδή οι ατομικές διαφορές έχουν αναδειχθεί μέσω ερευνών ως οι πιο σταθεροί προβλεπτικοί παράγοντες για επιτυχία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Dörnyei, 2005). Ο βαθμός επιτυχίας ή αποτυχίας εξαρτάται από τη θέληση και την προσπάθεια που καταβάλλει ο/η εκπαιδευόμενος/-η η οποία μπορεί να επηρεαστεί από εσωτερικούς παράγοντες που συνδέονται έμμεσα με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Επομένως, η επιτυχία εξαρτάται από την ανάπτυξη εκείνων των στοιχείων που ασκούν θετική επιρροή και διευκολύνουν τη μάθηση αλλά και από την ελαχιστοποίηση της επιρροής των αρνητικών στοιχείων που την παρεμποδίζουν.

Η επιτυχία εκμάθησης εξαρτάται λοιπόν τόσο από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι κοινωνικοί παράγοντες, το περιβάλλον μάθησης, η επαφή με τη γλώσσα και η αλληλεπίδραση με άλλους ομιλητές της όσο και από εσωτερικούς που αφορούν ατομικές διαφορές σε τομείς όπως είναι για παράδειγμα η ευφυΐα (Liu, 2017). Στοιχεία που είναι συνδεδεμένα με την έννοια της ευφυΐας, όπως ο λογικός συλλογισμός και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, θεωρούνται δείκτες ενός/μιας επιτυχημένου/-ης μαθητευόμενου/-ης (Sharp, 2008). Με την ευφυΐα είναι επίσης συνδεδεμένη η χρήση και η εφαρμογή γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Sharp, 2008). Στις πρώτες αντιστοιχούν στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την άμεση επεξεργασία της γλώσσας όπως η απομνημόνευση, η εξαγωγή νοήματος, η επίλυση προβλημάτων

και η αναγνώριση ή κατανόηση των σχέσεων, ενώ οι τελευταίες στρατηγικές αφορούν τον συλλογισμό πάνω στις προαναφερθείσες διαδικασίες και μεθόδους (Sharp, 2008).

Ενώ η ευφυΐα παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων και είναι συνυφασμένη με την επιτυχία στις ξένες γλώσσες, ποικίλες μελέτες έχουν αναδείξει τον ρόλο και άλλων παραγόντων όπως τα κίνητρα, οι στάσεις, τα ενδιαφέροντα, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, το άγχος, η ενσυναίσθηση, η αυτοεικόνα, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, η προσωπικότητα, η ανεκτικότητα απέναντι στην ασάφεια και η τάση για αφομοίωση σε έναν διαφορετικό πολιτισμό (Liu, 2017). Πρόκειται για παράγοντες που προωθούν την ανάπτυξη της ευφυΐας και που εξασφαλίζουν την ενεργή και επιτυχή ολοκλήρωση των γλωσσικών δραστηριοτήτων του ατόμου (Liu, 2017). Οι εσωτερικοί παράγοντες μπορεί λοιπόν να κάνουν τη διαφορά στη μάθηση. Γι' αυτό το λόγο παρατηρούμε μέσα στην ίδια τάξη κάποιους/-ες μαθητευόμενους/-ες να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα με σχετική ευκολία, ενώ κάποιοι άλλοι να χρειάζεται να κοπιάσουν περισσότερο για να φτάσουν στον ίδιο επίπεδο.

Τέλος, αναφορικά με την επίδραση συναισθηματικών παραγόντων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών ο Krashen (1982) διατύπωσε την υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου. Σύμφωνα με αυτήν, ένα πλήθος συναισθηματικών παραγόντων σχετίζονται με την επιτυχία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Chen, 2020). Παραδείγματα συναισθηματικών παραγόντων που δρουν διευκολυντικά σύμφωνα με τον Krashen είναι η κινητοποίηση, η αυτοπεποίθηση, η επιμονή, η αυτοεκτίμηση και κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Chen, 2020). Σε αυτή την περίπτωση το συναισθηματικό φίλτρο είναι μειωμένο, συνεπώς ο/η εκπαιδευόμενος/-η δεν νιώθει άγχος και επιδιώκει να γίνει μέλος της ομάδας (Chen, 2020). Συναισθηματικοί παράγοντες όπως οι παραπάνω προάγουν την επικοινωνία με

φυσικούς ομιλητές της συγκεκριμένης γλώσσας και ως αποτέλεσμα αυξάνουν το βαθμό έκθεσης και πρόσληψης της ξένης γλώσσας κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό κατά τη διαδικασία εκμάθησής της (Chen, 2020). Συνεισφέρουν τόσο στην ενθάρρυνση της πρόσληψης γλωσσικού περιεχομένου όσο και στη μείωση των συναισθημάτων που αποτελούν εμπόδιο για τη μάθηση (Chen, 2020). Ένα τέτοιο συναίσθημα είναι για παράδειγμα το άγχος το οποίο δύναται να δράσει κατασταλτικά κατά τη διαδικασία μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση το συναισθηματικό φίλτρο είναι αυξημένο και ο/η εκπαιδευόμενος/-η έχει έλλειψη κινήτρων, αυτοπεποίθησης και ανησυχεί μήπως αποτύχει (Chen, 2020). Επομένως, αυτή η υπόθεση εξηγεί από τη μια τη σχέση της στάσης των εκπαιδευομένων και της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και από την άλλη την αξία δημιουργίας κλίματος που ευνοεί την επίδραση ενός χαμηλού συναισθηματικού φίλτρου (Chen, 2020). Γενικότερα, πρόκειται για μια σημαντική υπόθεση που μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτές/-τριες στην προσπάθειά τους να μειώσουν το άγχος των εκπαιδευομένων τους (Chen, 2020). Επιπλέον, τους βοηθάει να διακρίνουν αν ο/η εκάστοτε εκπαιδευόμενος/-η έχει αρκετά μειωμένο το συναισθηματικό του φίλτρο έτσι ώστε να μπορέσει να επιτύχει στην εκμάθηση της γλώσσας (Chen, 2020). Αναδεικνύει λοιπόν το γεγονός ότι δεν αρκεί η εμπειριστατωμένη παροχή γλωσσικών πληροφοριών και δεδομένων, αλλά και η εξασφάλιση μιας ευχάριστης και δημιουργικής ατμόσφαιρας που ενθαρρύνει και ωθεί τον/την εκπαιδευόμενο/-η στη μάθηση.

2. Προσωπικότητα

Όπως προαναφέρθηκε, η προσωπικότητα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις ενός ατόμου. Η προσωπικότητα είναι ένας ευρύς όρος ο οποίος υποδηλώνει διάφορους τομείς των ξεχωριστών χαρακτηριστικών ενός ατόμου (Ożańska-Ponikwia, 2018a). Πρόκειται γενικά για μια έννοια που είναι αρκετά δύσκολο να οριστεί καθώς αφορά μια αφηρημένη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης (Nosidlak, 2015). Από τους Richards και Schmidt (2002) έχει οριστεί ως η τυπική συμπεριφορά, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, οι σκέψεις, οι πράξεις και τα συναισθήματα από τα οποία διακρίνεται ένα άτομο και τα οποία αναγνωρίζονται με αυτό τον τρόπο τόσο από το ίδιο όσο και από τους υπόλοιπους. Η προσωπικότητα σχετίζεται με τα μοτίβα σκέψεων, κοινωνικών συμπεριφορών, συναισθημάτων και συμπεριφορών που επαναλαμβάνονται με το πέρασμα του χρόνου και ασκούν έντονη επιρροή στις ατομικές προσδοκίες, στις αξίες, στην αυτοαντίληψη και στις στάσεις του ατόμου (Capellan, 2017).

Αναφορικά με την ατομικότητα της προσωπικότητας έχουν επικρατήσει δύο οπτικές. Σύμφωνα με την ιδιογραφική οπτική, κάθε άτομο έχει μια ξεχωριστή ψυχολογική ιδιοσυγκρασία δίνοντας έμφαση στη μοναδικότητα της ατομικότητας (Capellan, 2017). Ο καθένας είναι ξεχωριστός και κατέχει τις δικές του ατομικές ιδιαιτερότητες που τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους. Από την άλλη, η νομοθετική οπτική τονίζει τη συγκρισιμότητα μεταξύ των ατόμων και αντιμετωπίζει τα ατομικά χαρακτηριστικά σαν να έχουν την ίδια ψυχολογική σημασία για όλους (Capellan, 2017). Σε αυτή την περίπτωση τα άτομα που έχουν ένα ίδιο χαρακτηριστικό, όπως για παράδειγμα την εξωστρέφεια, ομαδοποιούνται μαζί και μπορούν να συγκριθούν με τα άτομα που ανήκουν στον αντίποδα, δηλαδή στο προηγούμενο παράδειγμα στην εσωστρέφεια.

Το βασικό δομικό στοιχείο το οποίο χρησιμοποιείται για να περιγραφεί μια προσωπικότητα είναι τα χαρακτηριστικά γνώρισμά της. Συνεπώς η προσωπικότητα δομείται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (Ożańska-Ponikwia, 2018a). Για να υποδηλώσει κανείς ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα χρησιμοποιεί περιγραφικά επίθετα (Nosidlak, 2015). Αυτά τα επίθετα σηματοδοτούν διάφορες ιδιότητες του ατόμου και έχουν συνήθως την ίδια σημασία σε όλες τις γλώσσες (Nosidlak, 2015). Χρησιμοποιούνται επίσης σε εκπαιδευτικά πλαίσια έτσι ώστε να περιγραφούν οι ιδιότητες του εκάστοτε μαθητή (Nosidlak, 2015). Ακόμα, συνεισφέρουν στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων οι οποίοι με τη σειρά τους αποσκοπούν στην ανάπτυξη της ανεξαρτησίας, της φαντασίας και της πειθαρχίας των εκπαιδευομένων (Nosidlak, 2015).

Αναλυτικότερα ως χαρακτηριστικό γνώρισμα ορίζεται ο τυπικός τρόπος σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς, δηλαδή το σύνηθες μοτίβο σύμφωνα με το οποίο ένα άτομο σκέφτεται, αισθάνεται και συμπεριφέρεται (Kassin, 2003, όπως αναφέρεται στο Ożańska-Ponikwia, 2018a). Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, τα χαρακτηριστικά γνώρισματα είναι σχετικά σταθερά κατά το πέρασμα του χρόνου, διαφέρουν από άτομο σε άτομο και τέλος επηρεάζουν τη συμπεριφορά του (Ożańska-Ponikwia, 2018a). Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι πρόκειται για προδιαθέσεις (Ożańska-Ponikwia, 2018a). Πρόκειται δηλαδή για τάσεις, σκέψεις και συμπεριφοράς που έχει ένα άτομο απέναντι σε συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα. Τέλος, τα χαρακτηριστικά γνώρισματα οργανώνονται σε μια συγκεκριμένη ιεραρχία καθώς χωρίζονται σε κεντρικά γνώρισματα που απαρτίζουν βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου και σε δευτερεύοντα τα οποία είναι περισσότερο επουσιώδη (Ożańska-Ponikwia, 2018a). Γενικότερα η προσωπικότητα αποτελείται από ένα πλήθος συγκεκριμένων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να

ορίσει κανείς το προσωπικό προφίλ του εκάστοτε ατόμου με ακρίβεια (Sharp, 2008). Παραδείγματα τέτοιων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων είναι το άγχος, το κέντρο ελέγχου, ο προσανατολισμός προς την επίτευξη, η εσωτερική κινητοποίηση, η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική ικανότητα και ούτω καθεξής (Sharp, 2008).

2.1. Παράγοντες Προσωπικότητας και Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών

Ως παράγοντες της προσωπικότητας στη διαδικασία μάθησης ορίζεται το μοτίβο των ξεχωριστών χαρακτηριστικών ενός ατόμου που προσφέρουν στη συμπεριφορά του ένα είδος σταθερότητας και ατομικότητας καθώς και τα χαρακτηριστικά ή οι ιδιότητες που φαίνεται να ξεχωρίζουν τον/την έναν/μια εκπαιδευόμενο/-η από τον/την άλλο/-η κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (Suliman, 2014).

Η σημασία της προσωπικότητας κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών έχει τονιστεί και στο «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες - ΚΕΠΑΓ» (Common European Framework of References- CEFR) (Nosidlak, 2015). Συγκεκριμένα το ΚΕΠΑΓ ορίζει ότι οι επικοινωνιακές ενέργειες των μαθητευόμενων δεν επηρεάζονται μόνο από τις γνώσεις, την αντίληψη και τις δεξιότητές τους, αλλά και από ατομικούς παράγοντες οι οποίοι είναι συνδεδεμένοι με την προσωπικότητά τους και χαρακτηρίζονται από τις στάσεις, τα κίνητρα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, το γνωστικό στυλ και τον τύπο προσωπικότητας που απαρτίζουν την προσωπική τους ταυτότητα (Council of Europe, 2001).

Οι θεωρίες εκμάθησης ξένων γλωσσών υποστηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας καθορίζουν σημαντικά την επιτυχία εκμάθησης μιας γλώσσας από ενήλικες εκπαιδευόμενους/-ες (Capellan, 2017). Μάλιστα, ερευνητές έχουν

αναδειξεί ότι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενισχύουν κάποιες όψεις της εκμάθησης της γλώσσας, ενώ εμποδίζουν κάποιες άλλες (Cook, 1993· Gass, 2013· Gregg, 2010· Larsen-Freeman, 2013, όπως αναφέρεται στο Capellan, 2017). Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση (Chen, 2020). Τόσο η προσωπικότητα ασκεί επιρροή στην εκμάθηση μιας ή και περισσότερων ξένων γλωσσών όσο και οι ξένες γλώσσες επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός ατόμου (Busato et al., 2011· Carrell et al., 1996).

Η ανάδειξη αυτού του θέματος έχει ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης κατά την οποία η αναγνώριση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων θα τους ωθήσει να γίνουν περισσότερο ανεξάρτητοι και αυτόνομοι με αποτέλεσμα την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας (Camarillo & Wenden, 1993· Novikova et al., 2020· Tamada, 1996). Συνεπώς, δεν φτάνουν οι επαρκείς γλωσσολογικές γνώσεις ή οι διαφοροποιημένες διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές από πλευράς εκπαιδευτή/-τριας αλλά απαιτείται και η αξιοποίηση μαθησιακών στρατηγικών και στυλ μάθησης από πλευράς εκπαιδευόμενου/-ης τα οποία συμβαδίζουν με την προσωπικότητά του (Karim et al., 2016). Αναφορικά με τα τελευταία είναι γνωστό ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι/-ες έχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ, αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο στην πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών και τις κατανοούν με διαφορετικό ρυθμό (Capellan, 2017). Μάλιστα, η συμφωνία ή ασυμφωνία μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας του/της εκπαιδευτή/-τριας και του τρόπου μάθησης του/της εκπαιδευόμενου/-ης έχουν σημαντικές επιπτώσεις τόσο στη συνολική ικανοποίηση του δεύτερου όσο και στην τελική επιτυχία του (Marcela, 2015). Οι ενήλικες μαθητευόμενοι/-ες των οποίων το μαθησιακό στυλ και ο τύπος προσωπικότητας συμβαδίζουν με το διδακτικό στυλ και την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτή/-τριας τείνουν να έχουν καλύτερες

ακαδημαϊκές επιδόσεις, να συγκρατούν τις πληροφορίες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, να τις εφαρμόζουν αποτελεσματικότερα και τέλος να αποκτούν μια πιο θετική στάση απέναντι στο μάθημα γενικότερα (Ariani, 2015). Φανερόνεται λοιπόν η σημασία της συμβατότητας μεταξύ εκπαιδευτή/-τριας και εκπαιδευόμενου/-ης.

Τέλος, σύμφωνα με τον Brown (2006) η μεθοδική και συστηματική διερεύνηση του ρόλου της προσωπικότητας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας έχει συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας εκμάθησης μιας γλώσσας και σε βελτιωμένες διδακτικές πρακτικές. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν τεθεί κάποιοι προβληματισμοί πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Αρχικά, η επίδραση της προσωπικότητας σε μια ξένη γλώσσα είναι δύσκολο να διερευνηθεί καθώς αυτοί οι παράγοντες δεν είναι εύκολο να οριστούν και να μετρηθούν (Ellis, 1985). Αρκετά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δεν παραμένουν πάντα σταθερά και ενδέχεται να μεταβάλλονται αναλόγως των καταστάσεων (Khasinah, 2014). Για παράδειγμα, ένας/μία εκπαιδευόμενος/-η μπορεί να συμπεριφέρεται διαφορετικά σε παρόμοιες καταστάσεις αποκλειστικά λόγω εξωγενών παραγόντων, όπως η διάθεσή του ή η κούραση (Khasinah, 2014). Επιπλέον, η Nosidlak (2015) υποστηρίζει ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ως ξεχωριστές μεταβλητές που επηρεάζουν τις στάσεις, τις γνώσεις και τις γλωσσολογικές δεξιότητες όσων μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα καθώς όλα τα χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με αποτέλεσμα να δημιουργούν ένα ξεχωριστό σύνολο αλληλένδετων μεταβλητών για το εκάστοτε άτομο. Δεν μπορούμε, δηλαδή, να προβλέψουμε πώς ακριβώς επιδρά ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ενός ατόμου καθώς δεν πρόκειται για κάτι μεμονωμένο αλλά για κάτι που αλληλεπιδρά και συνυπάρχει με άλλους παράγοντες τόσο εσωγενείς όσο και εξωγενείς. Εκτός αυτού, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητευόμενων μιας ξένης γλώσσας αλληλεπιδρούν με ένα

περίπλοκο και δυναμικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι είναι δύσκολο να ξεχωρίσει κανείς την επίδραση της προσωπικότητας από ένα πλήθος γνωστικών, κοινωνικών και περιστασιακών παραγόντων που συμβάλλουν στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Dewaele, 2013).

2.2. Μοντέλα Προσωπικότητας

Για την ευκολότερη κατανόηση του τύπου προσωπικότητας ενός ατόμου έχουν προταθεί κάποια μοντέλα προσωπικότητας που συνδέουν τον κάθε τύπο προσωπικότητας με τα ανάλογα χαρακτηριστικά που του ταιριάζουν. Τα μοντέλα πολλαπλών χαρακτηριστικών αναπτύχθηκαν μέσω παραγοντικής ανάλυσης με σκοπό να περιορίσουν τις ευρείες λίστες των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας σε ένα μικρότερο αριθμό βασικών στοιχείων της προσωπικότητας τα οποία είναι ικανά να προσφέρουν μια πιο ακριβή περιγραφή του προφίλ ενός ατόμου (Sharp, 2008). Τα μοντέλα πολλαπλών χαρακτηριστικών προσωπικότητας έχουν γίνει ευρέως αποδεκτά ως ικανά να προσδιορίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και έπειτα από εκτενείς έρευνες έχει αποδειχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά τους (Sharp, 2008).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, παραδείγματα τέτοιων μοντέλων τα οποία έχουν ερευνηθεί σε σχέση με τις ξένες γλώσσες είναι το μοντέλο των 5 παραγόντων (Five Factor Model - FFM) (Costa & McCrae, 1992), το μοντέλο του τύπου προσωπικότητας των Myers και Briggs (Myers-Briggs Type Indicator - MBTI) (Myers et al., 1998) και το μοντέλο προσωπικότητας του Eysenck (Eysenck Personality Questionnaire - EPQ) (Eysenck, 1975), τα οποία θα αναλυθούν σύντομα παρακάτω. Οι ξενόγλωσσοι καθηγητές/-τριες είναι σημαντικό να αναγνωρίζουν τον τύπο προσωπικότητας του

εκάστοτε μαθητή καθώς ο κάθε τύπος ενδέχεται να ασκήσει διαφορετική επιρροή στην διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (Chen, 2020). Η κατανόηση του ρόλου των παραγόντων της προσωπικότητας εκ μέρους των καθηγητών είναι χρήσιμη στην κατανόηση των μαθητευόμενων τους και ως επακόλουθο στην εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στη δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος (Karim et al., 2016). Για την επίτευξη αυτού του στόχου τα μοντέλα προσωπικότητας είναι χρήσιμα εργαλεία που συμβάλλουν στο να αντιληφθεί ο/η εκπαιδευτής/-τρια καλύτερα τους/τις μαθητευόμενους/-ες του (Chen, 2020).

2.3. Μοντέλα Προσωπικότητας και Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών

Πρώτα θα γίνει αναφορά στο μοντέλο των 5 παραγόντων. Το συγκεκριμένο μοντέλο αντιπροσωπεύει τους 5 βασικούς τρόπους κατά τους οποίους διαφέρει η προσωπικότητα των ατόμων (Ożańska-Ponikwia, 2018a). Παρουσιάζει δηλαδή μια ταξινόμηση των πιο βασικών και καθολικών στοιχείων προσωπικότητας (MacIntyre & Charos, 1996). Επίσης, έχει αναδειχθεί ως ένα παγκόσμιο μοντέλο καθώς και το πιο ολοκληρωμένο γι' αυτό και παραμένει σταθερά το πιο δημοφιλές (Nosidlak, 2015). Στην ουσία πρόκειται για 10 παράγοντες προσωπικότητας επειδή καθένας από τους 5 έχει το αντίστοιχο άλλο άκρο του σε μια γραμμική κλίμακα (Ożańska-Ponikwia, 2018a). Έχουν δημιουργηθεί λοιπόν 5 ζευγάρια παραγόντων μιας και το υψηλό σκορ σε έναν παράγοντα του εκάστοτε ζεύγους συνεπάγεται χαμηλό σκορ στον άλλο παράγοντα του ζεύγους (Ożańska-Ponikwia, 2018a). Αυτά τα 5 ζευγάρια είναι τα εξής: εσωστρέφεια-εξωστρέφεια, συνεργατικότητα-διένεξη, ευσυνειδησία-δολιότητα, νευρωτισμός-συναισθηματική σταθερότητα και ανοικτότητα ή μη σε εμπειρίες (Ożańska-Ponikwia, 2018a).

Η επιρροή της εξωστρέφειας και της εσωστρέφειας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι το ζευγάρι που έχει μελετηθεί περισσότερο. Ως εξωστρεφή άτομα χαρακτηρίζονται όσα είναι κοινωνικά, δραστήρια και στρέφονται κυρίως στον εξωτερικό και όχι τόσο στον εσωτερικό τους κόσμο (Zafar & Meenakshi, 2012). Αρκετές θεωρίες εκμάθησης ξένων γλωσσών υποστηρίζουν ότι τα εξωστρεφή άτομα είναι οι καλύτεροι μαθητευόμενοι/-ες καθώς είναι περισσότερο πιθανό να επιδιώκουν να έρχονται σε επαφή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας και ως αποτέλεσμα να εξασκούν περισσότερο τη γλώσσα (Zafar & Meenakshi, 2012). Εκμεταλλεύονται δηλαδή ευκολότερα τις ευκαιρίες για επικοινωνία που τους παρουσιάζονται. Επιπλέον, έχουν περισσότερο την τάση να παίρνουν ρίσκο όταν χρησιμοποιούν τη γλώσσα και να δοκιμάζουν ένα μεγαλύτερο πλήθος και μια ποικιλία γλωσσολογικών τύπων και γραμματικών δομών σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα από ό,τι ένα εσωστρεφές άτομο (Zafar & Meenakshi, 2012). Τα τελευταία μάλιστα τείνουν να είναι πιο διστακτικά στην επικοινωνία τους, καθώς αποφεύγουν να προβούν σε λάθη (Capellan, 2017).

Μπορεί βέβαια η ομιλητικότητα και η ικανότητα γρήγορης ανταπόκρισης να θεωρούνται σημαντικές κινητήριες δυνάμεις που συμβάλλουν στην απόκτηση επικοινωνιακής ευχέρειας, αυτό όμως δεν σημαίνει πως ένα πιο συνεσταλμένο και μοναχικό άτομο δεν είναι ικανό να μάθει επιτυχημένα μια ξένη γλώσσα (Khasinah, 2014). Το γεγονός ότι οι εξωστρεφείς επικοινωνούν περισσότερο δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι εκφράζονται με τον σωστό τρόπο (Mohideen, 2016). Έχει παρατηρηθεί μάλιστα ότι λόγω της δραστήριας και ενεργητικής τους φύσης αποπροσανατολίζονται εύκολα και είναι δύσκολο να παραμείνουν συγκεντρωμένοι για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Zafar & Meenakshi, 2012).

Τα εσωστρεφή άτομα κινητοποιούνται από τον εσωτερικό τους κόσμο, από τις ατομικές τους σκέψεις, από τον αναστοχασμό που κάνουν και μέσω της παρατήρησης

και της αντίληψής τους (Capellan, 2017). Αυτά τα άτομα έχει παρατηρηθεί ότι χρησιμοποιούν τη γλώσσα με έναν πιο προσεκτικό τρόπο ο οποίος δίνει έμφαση στην ορθή σύνταξη και διατύπωση των προτάσεων, δηλαδή σε λεπτομέρειες του λεξιλογίου, της γραμματικής και της προφοράς (Zafar & Meenakshi, 2012). Δίνουν δηλαδή μεγαλύτερη βαρύτητα στην ακρίβεια της επικοινωνίας από ό,τι στη συχνότητα ή την ποσότητά της. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εξωστρεφείς έχουν περισσότερη ευχέρεια λόγου, ενώ οι εσωστρεφείς είναι πιο ακριβείς στον λόγο τους (Coker & Mihai, 2016· Dewaele & Furnham, 2008· Ożańska-Ponikwia & Dewaele, 2012). Συνεπώς, και οι δύο τύποι προσωπικότητας έχουν τόσο τις αδυναμίες όσο και τα δυνατά τους σημεία τα οποία ο/η εκπαιδευτής/-τρια δύναται να αξιοποιήσει κατάλληλα.

Όπως η εξωστρέφεια έτσι και η ανοικτότητα σε εμπειρίες είναι συνδεδεμένη με την κοινωνικότητα και έχει μελετηθεί αρκετά. Άτομα με υψηλά επίπεδα ανοικτότητας χαρακτηρίζονται από περιέργεια, δημιουργικότητα, πρωτοτυπία, ευρηματικότητα και αντισυμβατικότητα, ενώ διαθέτουν εύρος ενδιαφερόντων (Dewaele, 2013). Από την άλλη, όσοι έχουν χαμηλά επίπεδα ανοικτότητας είναι περισσότερο συμβατικοί, προσγειωμένοι, ακαλαίσθητοι και μη αναλυτικοί, ενώ διαθέτουν περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων (Costa & McCrae, 1992). Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση των Eisenberg και Lee (2020), η ανοικτότητα αφού είναι συνδεδεμένη με την κοινωνικότητα είναι μια σημαντική επικοινωνιακή δεξιότητα και φαίνεται ότι σχετίζεται θετικά με τις ακουστικές δεξιότητες που αφορούν μια ξένη γλώσσα (listening), δηλαδή με πιο ανεπτυγμένη ικανότητα πρόσληψης της γλώσσας. Υποστηρίζουν επίσης ότι άτομα που είναι περισσότερο κοινωνικά έχουν καλύτερες επιδόσεις στις ξένες γλώσσες από ό,τι τα λιγότερα κοινωνικά άτομα. Γενικά η ανοικτότητα θεωρείται ένας καλός προβλεπτικός παράγοντας για την επιτυχία στις ξένες γλώσσες (Dewaele, 2013). Σύμφωνα με έρευνα των Verhoeven και Vermeer

(2002), κατά κύριο λόγο η ανοικτότητα σε εμπειρίες και έπειτα η εξωστρέφεια και η ευσυνειδησία βρέθηκαν συνδεδεμένες με την ανάπτυξη βασικών οργανωσιακών δεξιοτήτων που αφορούν την εκμάθηση μιας γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων λεξικών, συντακτικών, διαλογικών, λειτουργικών και πραγματολογικών ικανοτήτων και με την ανάπτυξη στρατηγικών.

Η ευσυνειδησία αφορά το βαθμό οργάνωσης, επιμονής και κινητοποίησης μιας συμπεριφοράς που είναι προσηλωμένη στον στόχο (Dewaele, 2013). Άτομα με υψηλά σκορ σε αυτό τον παράγοντα περιγράφονται ως οργανωμένα, αξιόπιστα, εργατικά, πειθαρχημένα, συνεπή, επιμελή, τακτικά, φιλόδοξα και επίμονα, ενώ όσα έχουν χαμηλό σκορ περιγράφονται ως αναξιόπιστα, οκνηρά, ανεύθυνα, ξέγνοιαστα, αμελή, άβουλα, ηδονιστικά και με έλλειψη στόχων (Costa & McCrae, 1992). Η ευσυνειδησία θεωρείται σημαντική στην αρίστευση σε μια ξένη γλώσσα καθώς τα άτομα που σημειώνουν υψηλά σκορ στον συγκεκριμένο παράγοντα τείνουν να προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνονται και χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως για παράδειγμα στοχοθεσία, αυτοαξιολόγηση και αυτοπαρακολούθηση της προόδου τους (Dewaele, 2013). Πρόκειται δηλαδή για οργανωμένα και μεθοδικά άτομα που εργάζονται σκληρά ώστε να καταφέρουν να κατακτήσουν τους στόχους και τις φιλοδοξίες τους. Επίσης, ένα ακόμα θετικό στοιχείο αυτών των ατόμων είναι η προσοχή που δίνουν στις λεπτομέρειες κάτι το οποίο μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για παράδειγμα στην εκμάθηση της γραμματικής και των κανόνων της (Nosidlak, 2015). Σύμφωνα με την Wilson (2013), Βρετανοί μαθητές που διδάσκονταν τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα και είχαν υψηλά επίπεδα ευσυνειδησίας είχαν περισσότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν το συγκεκριμένο μάθημα με επιτυχία. Η ευσυνειδησία δηλαδή φάνηκε να λειτουργεί ως ένας προβλεπτικός παράγοντας της επιτυχίας των μαθητευόμενων.

Τα άτομα με υψηλά επίπεδα συνεργατικότητας θεωρούνται ευχάριστα και τείνουν να προσδοκούν να αποκτήσουν περισσότερες θετικές αλληλεπιδράσεις με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (Babakhouya, 2018). Τα άτομα με υψηλή συνεργατικότητα χαρακτηρίζονται ως ευαίσθητα, καλοσυνάτα, έμπιστα, εξυπηρετικά, επιεική, ευκολόπιστα και ειλικρινή, ενώ όσα έχουν χαμηλή συνεργατικότητα προσδιορίζονται ως κυνικά, αγενή, καχύποπτα, μη εξυπηρετικά, εκδικητικά, αδίστακτα, οξύθυμα και χειριστικά (Dewaele, 2013). Τα πρώτα φαίνεται ότι έχουν γενικά καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αφού διατηρούν μια καλή σχέση τόσο με τους εκπαιδευτές/-τριες τους όσο και με τους/τις υπόλοιπους/-ες εκπαιδευόμενους/-ες και παρουσιάζουν καλή διαγωγή και ακαδημαϊκή επιτυχία (Hair & Graziano, 2003).

Από την άλλη, ο νευρωτισμός θεωρείται γενικά ένα αρνητικό χαρακτηριστικό. Άτομα με υψηλά επίπεδα νευρωτισμού χαρακτηρίζονται από ψυχική δυσφορία, μη ρεαλιστικές ιδέες, υπερβολικές επιθυμίες και παρορμήσεις και δυσπροσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων (Dewaele, 2013). Σύμφωνα με τους MacIntyre και Charos (1996), άτομα με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής σταθερότητας, άρα υψηλού νευρωτισμού, είναι πιο επιρρεπή σε άγχος σχετικό με την ξένη γλώσσα. Το άγχος γενικότερα ενδέχεται να επιδεινώσει τις επιδόσεις και την αυτοεικόνα ενός ατόμου. Αυτά τα άτομα συνήθως δίνουν περισσότερη προσοχή στη συναισθηματική τους κατάσταση και στον εσωτερικό τους διάλογο με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η προσοχή τους στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα και ως συνέπεια οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (De Raad & Schouwenburg, 1996). Κάτι ακόμα που μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλές επιδόσεις στις ξένες γλώσσες και σχετίζεται με τον νευρωτισμό είναι οι αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Pourfeiz, 2015). Η ύπαρξη θετικών στάσεων απέναντι σε αυτή τη διαδικασία

έχει υποστηριχθεί ότι συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της προθυμίας για περαιτέρω μάθηση και ανάπτυξη (Lightbrown & Spada, 2013).

Όσον αφορά το μοντέλο των Myers και Briggs, χρησιμοποιείται συχνά στις ξενόγλωσσες μελέτες ως ένα μέτρο του μαθησιακού στυλ ενός ατόμου (Chen, 2020). Σε αυτό το μοντέλο υπάρχουν 4 διαφορετικές διαστάσεις της προσωπικότητας οι οποίες είναι η εσωστρέφεια-εξωστρέφεια, συναίσθημα-λογική, κριτική-αντίληψη και διαίσθηση-αίσθηση (Chen, 2020). Αυτό που τονίζει το συγκεκριμένο μοντέλο είναι το γνωστικό στυλ, δηλαδή τον προτιμώμενο τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών, γεγονός που φανερώνει πόσο δύσκολο είναι να διαχωριστεί το συναίσθημα από τη γνώση (Chen, 2020). Αναφορικά με τις ξένες γλώσσες η κάθε διάσταση προσωπικότητας έχει συσχετιστεί με συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές (Sharp, 2008). Για παράδειγμα, άτομα που προτιμούν τη λογική από το συναίσθημα επιχειρούν να αναλύουν περισσότερο τα γλωσσολογικά δεδομένα και είναι πιο ικανοί να διακρίνουν τις λεπτομέρειες από την καθολική εικόνα (Sharp, 2008). Από την άλλη, όσοι προτιμούν το συναίσθημα βλέπουν τα πράγματα πιο ολιστικά και αξιοποιούν αντίστοιχες στρατηγικές, όπως για παράδειγμα κάνοντας εικασίες, προβλέψεις ή παράφραση αποφεύγοντας τη γραμματική ανάλυση (Sharp, 2008). Ένα ακόμα εύρημα είναι το γεγονός ότι όσοι τείνουν προς την κριτική επιθυμούν περισσότερη καθοδήγηση και σαφή επεξήγηση των γραμματικών κανόνων, ενώ όσοι τείνουν προς τη διαίσθηση νιώθουν άνετοι με στρατηγικές όπως οι εικασίες ή προβλέψεις κατά τη χρήση της γλώσσας (Sharp, 2008). Μάλιστα, αυτό που φανερώθηκε στην έρευνα του Moody (1988) είναι ότι τα άτομα που σκέφτονται με διαισθητικό τρόπο δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας καθώς προτιμούν να χρησιμοποιούν γλωσσολογικούς όρους και σύμβολα, να εφαρμόζουν γραμματικούς κανόνες και να προβαίνουν στην ανάλυσή τους. Για άλλη μια φορά αναδεικνύεται λοιπόν πως

ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου μπορούν να επηρεάσουν και να συνδράμουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, θα γίνει λόγος για το μοντέλο προσωπικότητας του Eysenck (Eysenck, 1975). Σε αυτό το μοντέλο προσδιορίστηκαν τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας οι οποίες είναι η εξωστρέφεια, ο νευρωτισμός και ο ψυχωτισμός (Capellan, 2017). Μάλιστα, οι δύο διαστάσεις του σταθερού ή ασταθούς νευρωτισμού και της εσωστρέφειας ή εξωστρέφειας μπορούν να συνδυαστούν με διαφορετικούς τρόπους με αποτέλεσμα να προκύψουν μια πληθώρα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Furnham & Heaven, 1999).

Για την εξωστρέφεια και τον νευρωτισμό έχει γίνει ήδη αναφορά παραπάνω οπότε σε αυτό το σημείο θα σχολιαστεί μόνο ο ψυχωτισμός και η σχέση του με τις επιδόσεις ενός ατόμου. Τα άτομα με υψηλό επίπεδο ψυχωτισμού τείνουν να είναι εχθρικά, ψυχρά, επιθετικά και κατέχουν μειωμένες διαπροσωπικές σχέσεις (Dewaele, 2013). Γενικότερα ως όρος έχει βρεθεί να συσχετίζεται αρνητικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις καθώς είναι συνδεδεμένος με χαρακτηριστικά όπως η αναισθησία, η μοναχικότητα και η άστοργη συμπεριφορά (Sharp, 2008). Αναφορικά με τις ξένες γλώσσες η επίδραση του ψυχωτισμού φαίνεται περιορισμένη (Dewaele, 2013). Σύμφωνα με έρευνα του Dewaele (2007), όσοι Φλαμανδοί μαθητές λυκείου είχαν υψηλότερο σκορ στη διάσταση του ψυχωτισμού, έτειναν να έχουν χαμηλότερη αξιολόγηση στα γαλλικά ως ξένη γλώσσα αλλά όχι στις υπόλοιπες ξένες γλώσσες που μάθαιναν, οι οποίες ήταν ολλανδικά, αγγλικά και γερμανικά. Αυτό ίσως να οφείλεται στο κοινωνικό κύρος που έχουν τα γαλλικά στη συγκεκριμένη κοινότητα και το επικοινωνιακό άγχος που τους δημιουργεί αυτό το γεγονός και όχι τόσο σε παράγοντες προσωπικότητας (Dewaele, 2002, όπως αναφέρεται στο Dewaele, 2013). Επίσης σύμφωνα με μια άλλη έρευνα του ίδιου (Dewaele, 2002, όπως αναφέρεται στο

Dewaele, 2013), Φλαμανδοί μαθητές αγγλικών με υψηλό επίπεδο ψυχωτισμού ένιωθαν λιγότερο άγχος σχετικά με την ξένη γλώσσα σε σχέση με αυτούς που είχαν χαμηλά επίπεδα ψυχωτισμού. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό επειδή το άγχος έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζει αρνητικά το βαθμό πρόσληψης της ξένης γλώσσας αλλά και τον βαθμό και την ποιότητα παραγωγής της (Liu, 2017).

3. Ανάλυση Ρίσκου

Ένας από τους παράγοντες που εντάσσεται στις ατομικές διαφορές και έχει αναδειχθεί ότι ασκεί σημαντικό ρόλο κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι η τάση για ανάληψη ρίσκου (Burgucu, et al., 2010). Η ανάληψη ρίσκου είναι ένα θεμελιώδες ανθρώπινο χαρακτηριστικό που συμβαίνει σε καθημερινή βάση (Beebe, 1983). Συγκεκριμένα, ως ανάληψη ρίσκου ορίζεται μια κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο καλείται να πάρει μια απόφαση της οποίας το αποτέλεσμα είναι αβέβαιο και υπάρχει το ενδεχόμενο να οδηγήσει σε αποτυχία (Beebe, 1983). Ο Ely (1986) που δημιούργησε την κλίμακα για την μέτρηση της ανάληψης ρίσκου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (Language Class Risk-taking Scale), προσδιόρισε τις 4 διαστάσεις της οι οποίες είναι η έλλειψη δισταγμού για τη χρήση ενός νέου γλωσσικού στοιχείου, η προθυμία για χρήση περίπλοκων ή δύσκολων γλωσσικών στοιχείων, η ανοχή στα λάθη και την ανακρίβεια κατά τη χρήση της γλώσσας και η τάση για δοκιμή ενός νέου γλωσσικού στοιχείου σιωπηλά πριν ειπωθεί κανονικά.

3.1. Η Σχέση της Ανάληψης Ρίσκου με την Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών

Η ανάληψη ρίσκου έχει μελετηθεί αρκετά στον τομέα διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών. Αρχικά, έχει υποστηριχθεί ότι η αίσθηση του ρίσκου συνδέεται με πιθανή δυσφορία ή πιθανό άγχος τα οποία προκαλούνται από παράγοντες όπως ο φόβος για παραγωγή λαθών, η αντίληψη για αποτυχία κατανόησης του λόγου των υπολοίπων ή και κατανόησης του λόγου του ίδιου του ατόμου από τους υπόλοιπους, η απώλεια της ατομικής ταυτότητας, η ανικανότητα για κοινωνικοποίηση και ούτε καθεξής (Griffiths & Slavkov, 2021). Ένα ρίσκο λοιπόν προκαλεί δυσφορία σε ορισμένους/-ες εκπαιδευόμενους/-ες με αποτέλεσμα να διστάζουν να κάνουν

πράγματα χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα σε διάφορες καταστάσεις επειδή υπολείπονται γλωσσικής ή πολιτισμικής ικανότητας, σχετικής εμπειρίας ή αντίστοιχων συνηθειών (Griffiths & Slavkon, 2021). Επιπλέον, δυσφορία προκαλείται σε άτομα που φοβούνται την ασάφεια μιας ξένης γλώσσας (Beebe, 1983). Αυτά τα άτομα χάνουν ευκαιρίες να εξασκήσουν την ξένη γλώσσα και συχνά καταφεύγουν σε χρήση της μητρικής τους είτε μέσα στην τάξη είτε και εκτός.

Οι Griffiths και Slavkon (2021) πρότειναν έναν πολυδιάστατο ορισμό του ρίσκου που αφορά τη χρήση μιας ξένης γλώσσας ο οποίος δεν το περιορίζει μόνο σε παραδοσιακές δραστηριότητες, όπως η ομιλία ή η παραγωγή γραπτού λόγου. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές φέρνουν ως παραδείγματα ανάληψης ρίσκου και δραστηριότητες όπως το διάβασμα ενός ξενόγλωσσου βιβλίου, την παρακολούθηση κάποιας ξενόγλωσσας ταινίας ή την ενημέρωση για τα καθημερινά νέα στην ξένη γλώσσα αντί για τη μητρική, καθώς και αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να προκαλέσουν δυσφορία λόγω της ανεπαρκούς κατανόησης, της αίσθησης ότι τα άτομα κατέχουν χαμηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας σε καθημερινές αλληλεπιδράσεις ή της αίσθησης ότι είναι λιγότεροι ικανοί κοινωνικά και γλωσσικά.

Εκπαιδευόμενοι/-ες που διακρίνονται από υψηλή τάση ανάληψης ρίσκου χαρακτηρίζονται από την προθυμία να αναλάβουν δύσκολα καθήκοντα, από το θάρρος να κάνουν λάθη και από την αυτοπεποίθηση να υποστηρίζουν μη δημοφιλείς ή αντισυμβατικές ιδέες, στοιχεία τα οποία συνεισφέρουν συνολικά στην προσωπική ανάπτυξη και επιτυχία τους (Wang & Lin, 2015). Πρόκειται για άτομα που είναι ομιλητικά, αυθόρμητα και περιπετειώδη (Bouhenika, 2015). Μέσα στην τάξη συμμετέχουν αρκετά και χρησιμοποιούν στρατηγικές τεχνικές, όπως οι εικασίες, για να αντιμετωπίσουν την αβεβαιότητα και τα επίπεδα ρίσκου που εμφανίζονται (Beebe, 1983). Είναι αρκετά παθιασμένοι και πρόθυμοι να αποδεχθούν τις προκλήσεις κατά τη

διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας με αποτέλεσμα να δράττουν κάθε ευκαιρία να την εξασκήσουν και να είναι αρκετά γενναίοι να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς επιφυλακτικότητα ή συστολή για το σχολιασμό τρίτων (Wang & Lin, 2015).

Όπως φαίνεται, η ανάληψη ρίσκου θεωρείται συνδεδεμένη και με την έννοια της αυτοπεποίθησης. Όλοι οι άνθρωποι προστατεύουν τον εαυτό τους μέσω αμυντικών μηχανισμών (Khasinah, 2014). Όση περισσότερη αυτοπεποίθηση έχουν τόσο χαμηλότερο επίπεδο συστολής και αυτοπεριορισμού έχουν με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν πιο επιτυχημένη μάθηση στις ξένες γλώσσες (Khasinah, 2014). Τα άτομα με αυτοπεποίθηση πιστεύουν στις ικανότητές τους και τείνουν να παίρνουν περισσότερο ρίσκο επιχειρώντας να δρουν εκτός της ζώνης άνεσής τους (Cervatiuc, 2007). Πρόκειται για άτομα που δεν φοβούνται να κάνουν λάθη αλλά τα βλέπουν ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας καθώς επίσης δέχονται την κριτική με θετικό τρόπο (Karim et al., 2016). Ακόμα και αν γελάσει κάποιος εις βάρος τους δεν αποθαρρύνονται από αυτές τις αντιδράσεις (Zafar & Meenakshi, 2012). Παραμερίζουν τα αισθήματα ντροπής και μαθαίνουν τα αξιολογούν τα λάθη τους για να αποφύγουν την συχνή επανάληψή τους ή ακόμα χειρότερα την «διαιώνιση» τους (Karim et al., 2016). Η δημιουργία λαθών είναι απαραίτητη κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, έχει παρατηρηθεί όμως ότι αποτελεί εμπόδιο περισσότερο για τους ενήλικες παρά για τα παιδιά καθώς οι πρώτοι νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια ή αμηχανία (Khasinah, 2014). Βέβαια το κομβικό σημείο της ανάληψης ρίσκου ως στοιχείο υψηλών επιδόσεων αφορά όχι μόνο το ίδιο το ρίσκο, αλλά και τη διαδικασία μάθησης από τις αποτυχίες (Brown, 2006). Ένας/μια εκπαιδευόμενος/-η πρέπει να είναι σε θέση να αποδεχθεί οποιαδήποτε αποτυχία, να αξιολογήσει όλες τις πλευρές της και έπειτα να την μετατρέψει σε μια εμπειρία που τον δίδαξε πώς να υπολογίσει το επόμενο ρίσκο (Brown, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι υπάρχει υποκειμενικότητα σχετικά με το τι καταστάσεις θεωρεί ο καθένας ρίσκο και τι όχι. Διαφορετικές καταστάσεις επιφέρουν διαφορετικό βαθμό ρίσκου σε κάθε άτομο (Griffiths & Slavkov, 2021). Έχει παρατηρηθεί μάλιστα ότι σε καταστάσεις όπου υπάρχει η πιθανότητα κέρδους, όπως για παράδειγμα όταν ένας/μια εκπαιδευόμενος/-η προσδοκά έναν καλό βαθμό, τα άτομα συμπεριφέρονται περισσότερο συντηρητικά και προτιμούν να αποφύγουν να ρισκάρουν (Zafar & Meenakshi, 2012). Αντιθέτως σε καταστάσεις όπου αναμένουν κάποια απώλεια, για παράδειγμα όταν ένας/μια εκπαιδευόμενος/-η προσδοκά μια χαμηλή βαθμολογία, καταφεύγουν ευκολότερα σε κάποιο ρίσκο και επιδιώκουν να δοκιμάσουν διαφορετικά πράγματα (Zafar & Meenakshi, 2012). Βέβαια για άλλη μια φορά οι όροι κέρδος και απώλεια είναι υποκειμενικοί και βασίζονται στην αξιολόγηση της εκάστοτε κατάστασης από τον/την εκάστοτε εκπαιδευόμενο/-η (Zafar & Meenakshi, 2012).

Τέλος, στο πεδίο της εκμάθησης ξένων γλωσσών έχουν τεθεί δύο διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ανάληψη ρίσκου. Από την μία, υποστηρίζεται η άποψη ότι η υψηλή ανάληψη ρίσκου σε καταστάσεις προφορικής εξάσκησης ή έκφρασης της ξένης γλώσσας επιφέρει θετική επίδραση στην εκμάθησή της καθώς οι εκπαιδευόμενοι/-ες δεν νιώθουν συστολή να δοκιμάσουν λέξεις ή εκφράσεις για τις οποίες δεν είναι τελείως σίγουροι (Ely, 1986). Από την άλλη, υπάρχει η πεποίθηση ότι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επιτυγχάνουν εκπαιδευόμενοι/-ες που αναλαμβάνουν ρίσκο με ήπιο και προμελετημένο τρόπο καθώς πειραματίζονται μόνο με λέξεις ή εκφράσεις που έχουν μάθει αφού προτιμούν να έχουν τον έλεγχο της μαθησιακής τους διαδικασίας και δεν επιθυμούν να ρισκάρουν, να γελοιοποιηθούν ή να ακουστούν αστείοι (Beebe, 1983). Υπάρχει λοιπόν προβληματισμός σχετικά με τον βαθμό της ανάληψης ρίσκου που απαιτείται με σκοπό την αποτελεσματικότερη μάθηση.

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει είναι ότι στην περίπτωση έλλειψης ανάληψης ρίσκου οι εκπαιδευόμενοι/-ες δεν λαμβάνουν ανατροφοδότηση (Mohideen, 2016). Όταν δηλαδή δεν δοκιμάζουν νέες λέξεις και συντακτικές δομές, δεν ανατροφοδοτούνται για τα σωστά ή τα λανθασμένα σημεία τους με συνέπεια να μην μαθαίνουν νέες πληροφορίες και να περιορίζονται σε όσες ήδη γνωρίζουν. Τα άτομα που τολμούν να δοκιμάσουν νέα γλωσσικά στοιχεία λαμβάνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση και έτσι ενθαρρύνονται για περαιτέρω προσπάθεια (Wang & Lin, 2015). Επιπλέον, μέσω της ανατροφοδότησης καταλήγουν να κάνουν σταδιακά λιγότερα λάθη κατά την προφορική τους επικοινωνία (Wang & Lin, 2015). Στο άλλο άκρο όμως τα υπερβολικά ρίσκα μπορεί να οδηγήσουν στην παραγωγή και «διαίονιση» λαθών τα οποία στη συνέχεια είναι δύσκολο να ξεμαθευτούν (Trawiński, 2005). Αναδεικνύεται λοιπόν από τη μια η σημασία της ανατροφοδότησης από τον/την εκπαιδευτή/-τρια και από την άλλη η καθιέρωση μέτρου ως προς την ανάληψη ρίσκου και συνειδητών προσπαθειών από τον/την εκπαιδευόμενο/-η με σκοπό τη σωστή και επιτυχή εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Ένα έξυπνο και ήπιο ρίσκο, όπως για παράδειγμα οι υποθέσεις για τη νοηματοδότηση λέξεων βάσει προηγούμενων γνώσεων ή η συχνή ομιλία παρά την πιθανότητα λαθών, είναι χρησιμότερο από την παντελή έλλειψή του ή την υπερβολική και μη συνειδητή χρήση του (Oxford, 1990).

3.2. Προηγούμενες Έρευνες για την Ανάληψη Ρίσκου στις Ξένες Γλώσσες

Σχετικές έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι η υψηλή ανάληψη ρίσκου συμβάλλει στην επιτυχημένη και γρηγορότερη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αφού τα άτομα που αναλαμβάνουν ρίσκο τείνουν να πειραματίζονται με τη ξένη γλώσσα και συνεπώς κάνουν περισσότερες υποθέσεις οι οποίες επαληθεύονται ως σωστές ή λανθασμένες

άμεσα (Nosidlak, 2015). Μάλιστα, στην έρευνα του Cervatiuc (2007) οι ίδιοι οι συμμετέχοντες παραδέχθηκαν τη σημασία του ρίσκου στις ξένες γλώσσες. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 ενήλικες με υψηλό επίπεδο αγγλικών και ερωτήθηκαν μέσω άτυπων συνεντεύξεων σε ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους αποδίδουν την επιτυχία τους στην άριστη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Αρκετοί από τους συμμετέχοντας ανέφεραν ότι για να μάθει κανείς πώς να χρησιμοποιεί σωστά τις λέξεις είναι απαραίτητο να παίρνει ρίσκο στις συνομιλίες του και να ξεπεράσει τον φόβο του για λάθη (Cervatiuc, 2007). Επίσης, τόνισαν τη σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας, της επιμονής, του θάρρους και της συνειδητής προσπάθειας να μην αποθαρρύνονται από τυχόν αστεία που γίνονται εξαιτίας των λαθών τους αλλά να συνεχίζουν να πιστεύουν ότι θα βελτιωθούν (Cervatiuc, 2007). Κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες υποστήριζαν τη σημασία της εμπλοκής σε διαφορετικά περιβάλλοντα που απαιτούν τη συχνή χρήση της ξένης γλώσσας καθώς και τη σημασία του πειραματισμού με τη χρήση νέων λέξεων (Cervatiuc, 2007).

Στην έρευνα της Bouhenika (2015) βρέθηκε σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάληψη ρίσκου και την προφορική ευχέρεια στα αγγλικά. Στην έρευνα συμμετείχαν 91 προπτυχιακοί φοιτητές αγγλικής φιλολογίας του Πανεπιστημίου στην Κωνσταντίνη της Αλγερίας. Μέσω της ολοκλήρωσης προφορικών δραστηριοτήτων επιχειρήθηκε να μελετηθεί εάν οι φοιτητές με τάση να παίρνουν ρίσκο είχαν περισσότερη ευχέρεια από αυτούς που ήταν πιο συγκρατημένοι και διστακτικοί. Φάνηκε ότι η ανάληψη ρίσκου είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για επιτυχή προφορική παραγωγή της αγγλικής γλώσσας.

Αναφορικά με το μοντέλο των 5 παραγόντων της προσωπικότητας που αναφέρθηκε παραπάνω, στη βιβλιογραφία έχουν υπάρξει ευρήματα σχετικά με την ανάληψη ρίσκου. Αρχικά, έχει σημειωθεί ότι οι εξωστρεφείς εκπαιδευόμενοι/-ες έχουν

περισσότερο την τάση να αναλαμβάνουν ρίσκο από ό,τι οι εσωστρεφείς (Dewaele, 2013). Αυτό αποδεικνύει και η έρευνα της Liu (2012) στην οποία φανερώθηκε ότι όσοι προπτυχιακοί φοιτητές έπαιρναν περισσότερο ρίσκο έτειναν να είναι περισσότερο κοινωνικοί κατά το μάθημα των αγγλικών. Αυτοί οι φοιτητές επίσης ανήκαν στο υποσύνολο με τις υψηλότερες επιδόσεις στις εξετάσεις εξαμήνου του συγκεκριμένου μαθήματος (Liu, 2012). Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εξωστρεφείς τείνουν να συνδιαλέγονται ευκολότερα σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις και είναι περισσότερο πρόθυμοι να εμπλακούν σε συνομιλίες με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Η αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι εκπαιδευόμενοι/-ες πέρα από την επικοινωνιακή δεξιότητα αποκτούν και γνώσεις που αφορούν κοινωνικοπραγματικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις της ξένης γλώσσας (Griffiths & Slavkov, 2021). Επίσης, η ανάληψη ρίσκου έχει συνδεθεί με την ανοικτότητα στις εμπειρίες η οποία χαρακτηρίζεται από την προθυμία για καινούργια, κάποιες φορές ακόμα και επικίνδυνα, γεγονότα και εμπειρίες (Nosidlak, 2015). Είναι ένα χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την περιπέτεια, τον αυθορμητισμό και την ευελιξία στις κοινωνικές περιστάσεις, ενώ αντιτίθεται την κοινωνική αμηχανία και την αυτοσυγκράτηση (Ely, 1986).

Όσον αφορά τη σχέση του φύλου και της ανάληψης ρίσκου οι έρευνες δείχνουν ότι οι άνδρες υπερτερούν σε σύγκριση με τις γυναίκες ακόμα και σε απλές, καθημερινές καταστάσεις (Majidifard, et al., 2014). Σύμφωνα με τους Maubach και Morgan (2001), οι άνδρες χαρακτηρίζονται περισσότερο από αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση με αποτέλεσμα να κάνουν περισσότερες ερωτήσεις μέσα στην τάξη και να παίρνουν περισσότερο τον λόγο. Σε γενικές γραμμές είναι περισσότερο ανταγωνιστικοί, αισιόδοξοι, περιπετειώδεις και σίγουροι για τον εαυτό τους (Karimi & Biria, 2017). Οι γυναίκες από την άλλη προσέχουν περισσότερο τι θα πούν και δοκιμάζουν να

εκφράσουν λιγότερες προτάσεις χωρίς ιδιαίτερη πολυπλοκότητα για να αποφύγουν τα λάθη (Maubach & Morgan, 2001). Επίσης, κρατούν περισσότερο απαισιόδοξη στάση σε θέματα που αφορούν την ασάφεια, την πίεση και τον υπολογισμό των πιθανοτήτων (Karimi & Biria, 2017). Η σχολαστικότητα και ο έντονος συλλογισμός πριν μιλήσουν ενδέχεται να υπάρξει εμπόδιο στην αποτελεσματική επικοινωνία χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα καθώς οι άμεσες απαντήσεις είναι απαραίτητες για την επέκταση μιας συνομιλίας (Maubach & Morgan, 2001). Η έλλειψη ρίσκου από την πλευρά των γυναικών αναδείχθηκε και στην έρευνα των Karimi και Biria (2017) στην οποία 120 μεταπτυχιακοί φοιτητές με ειδίκευση στην αγγλική μετάφραση κλήθηκαν να λάβουν μέρος σε τεστ αξιολόγησης πολλαπλών επιλογών με αρνητική βαθμολογία σε περίπτωση λάθους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γυναίκες συμμετέχουσες άφησαν περισσότερες ερωτήσεις αναπάντητες για να αποφύγουν την πιθανότητα λάθους, ενώ οι άνδρες ήταν πιο τολμηροί και απάντησαν σε περισσότερες (Karimi & Biria, 2017).

4. Τελειοθηρία

Ως άτομα με τελειοθηρία ορίζονται όσα θέτουν πολύ υψηλά κριτήρια για τον εαυτό τους και ασκούν υπερβολική αυτοκριτική καθώς επίσης όσα ανησυχούν αρκετά για το πώς οι υπόλοιποι τους αντιλαμβάνονται και τους αξιολογούν (Frost et al., 1990). Σύμφωνα με έρευνες η τελειοθηρία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο με διαφορετικές όψεις οι οποίες προκαλούν επιπλοκές στα άτομα που αντιμετωπίζουν πίεση να είναι τέλειοι στις επιδόσεις τους, ειδικά σε περιστάσεις που είναι δημόσιες και ιδιαίτερα ορατές σε άλλους (Flett et al., 2016). Οι τελειοθήμες προσδιορίζουν τον εαυτό τους βάσει των επιδόσεών τους και διαρκώς λαχταρούν να βελτιώνονται (Cervatiuc, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με τελειοθηρία σύμφωνα με τον Brophy (1999) είναι τα εξής: το επιθυμητό επίπεδο των επιδόσεών τους είναι υπερβολικά υψηλό και αυστηρό, η κινητοποίησή τους πηγάζει από τον φόβο τους για αποτυχία και όχι από το κυνήγι της επιτυχίας, μετράνε την αξία τους με βάση την παραγωγικότητα και τα επιτεύγματά τους, αξιολογούν τις επιδόσεις τους με αυστηρό και απόλυτο τρόπο χαρακτηρίζοντας ως αποτυχία οτιδήποτε δεν είναι τέλειο, δυσκολεύονται να πάρουν τα εύσημα ή να νιώσουν ευχαρίστηση ακόμα και με τις επιτυχίες τους γιατί θεωρούν ότι αυτό πρέπει να είναι το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, χρονοτριβούν όταν πρόκειται να ξεκινήσουν κάποια εργασία που γνωρίζουν ότι θα δεχθεί κριτική και τέλος καθυστερούν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους ή τις ξαναξεκινούν από την αρχή επειδή η κάθε εργασία πρέπει να είναι τέλεια από την αρχή έως το τέλος. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι τελειοθήμες εκπαιδευόμενοι/-ες συνήθως δεν προτιμούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις εκτός αν είναι σίγουροι για τη σωστή απάντηση, αντιδρούν με πολύ ευαίσθητο και «καταστροφικό» τρόπο (π.χ. με έκρηξη θυμού, λεκτική ή σωματική επιθετικότητα) ακόμα και σε μικρές αποτυχίες και δεν είναι πολύ παραγωγικοί λόγω της

αναβλητικότητάς τους ή των πολλών προσπαθειών να ξεκινήσουν ξανά από την αρχή (Gregersen & Horwitz, 2002).

Γενικότερα η τελειοθηρία ως όρος έχει συσχετιστεί με αρνητικά συναισθήματα όπως δυσφορία, δυσλειτουργία, φόβο και θλίψη (Flett et al., 2016). Τα ψυχολογικά προβλήματα που συνδέονται με την τελειοθηρία αφορούν κυρίως την τάση για αυτοκριτική παρά την υψηλή στοχοθεσία (Frost et al., 1990). Η αυτοκριτική εστιάζει στην ανησυχία για λάθη στις επιδόσεις (Frost et al., 1990). Η αρνητική επιρροή της τελειοθηρίας πέρα από την αυτοκριτική μπορεί να προκληθεί και από την αμφισβήτηση ως προς τις πράξεις κάποιου καθώς και από τις προσδοκίες και την κριτική των γονέων (Barabadi & Khajavy, 2020). Αυτά τα άτομα φαίνεται ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποδοχή του εαυτού (Barabadi & Khajavy, 2020). Θεωρούν τον εαυτό τους ως ανίκανο επειδή πιστεύουν ότι οι αποτελεσματικοί άνθρωποι καταφέρνουν τους προκαθορισμένους στόχους τους χωρίς σοβαρά λάθη με αποτέλεσμα να θεωρούν τον εαυτό τους κατώτερο από αυτούς (Ghorbandordinejad & Afshar, 2017). Σε αυτή την περίπτωση η αποτυχία ισούται με την απουσία της τελειότητας βάσει των κριτηρίων του ατόμου και δεν ανταποκρίνεται απαραίτητα στην πραγματικότητα (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020). Για αυτούς οτιδήποτε δεν είναι τέλειο το θεωρούν ασήμαντο και ακόμα κι ένα μικρό ψεγάδι το αντιλαμβάνονται ως αποτυχία (Frost et al., 1990).

4.1. Διαστάσεις Τελειοθηρίας

Η τελειοθηρία έχει χωριστεί από διάφορους ερευνητές σε διαφορετικές διαστάσεις. Οι Hewitt και Flett (1991) τοποθέτησαν την τελειοθηρία τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό πλαίσιο και την διέκριναν σε «αυτο-προσανατολιζόμενη» (self-oriented perfectionism), «άλλο-προσανατολιζόμενη» (other-oriented perfectionism)

και «κοινωνικά συνταγογραφούμενη» (socially prescribed perfectionism). Αναλυτικότερα, η πρώτη αναφέρεται στη συμπεριφορά που αφορά το ίδιο το άτομο και συμπεριλαμβάνει τη θέσπιση υψηλών στόχων και την αυστηρή αξιολόγηση της συμπεριφοράς του (Hewitt & Flett, 1991). Αυτά τα άτομα κινούνται παρορμητικά για να επιτύχουν τους στόχους τους και σε περίπτωση που δεν ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες τους τείνουν να τιμωρούν τον εαυτό τους (Flett et al., 2016). Η δεύτερη απευθύνεται σε άλλα άτομα και αφορά την καθιέρωση υψηλών στόχων για τις ικανότητες και τις επιδόσεις άλλων (Hewitt & Flett, 1991). Δεν αφορά δηλαδή την αυτοκριτική αλλά την εχθρότητα και την τιμωρητική στάση απέναντι σε άλλους (Hewitt & Flett, 1991). Τέλος, η τρίτη αναφέρεται σε άτομα που έχουν υψηλές προσδοκίες και πεποιθήσεις απέναντι σε ένα άτομο με αποτέλεσμα να του ασκούν πίεση (Hewitt & Flett, 1991). Αυτά τα άτομα μπορεί να είναι για παράδειγμα οι γονείς ενός ατόμου ή άλλοι σημαντικοί άνθρωποι στη ζωή του. Σε αυτή την περίπτωση τα άτομα επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τους στόχους που έχουν ορίσει άλλοι για αυτούς καθώς έτσι πιστεύουν ότι θα κερδίσουν τον θαυμασμό τους (Ghorbandordinejad & Afshar, 2017).

Ένας ακόμη διαχωρισμός της τελειοθηρίας σε διαφορετικές διαστάσεις έγινε από τον Frost και τους συνεργάτες του (1990). Συγκεκριμένα όρισαν τις εξής έξι διαστάσεις της τελειοθηρίας: τη θέσπιση υψηλών προσωπικών στόχων, την υπερβολική ανησυχία απέναντι στα λάθη, την αντίληψη των υψηλών προσδοκιών από τους γονείς, την ανησυχία για αυστηρή κριτική από τους γονείς, την αμφισβήτηση για την ποιότητα των πράξεων του ατόμου και τέλος την προτίμηση για οργάνωση και τάξη (Frost et al., 1990). Υποστήριξαν ακόμη ότι για να καταλάβει κανείς επαρκώς τη φύση της τελειοθηρίας πρέπει να εξετάσει κάθε διάστασή της ξεχωριστά καθώς κάθε άτομο διαθέτει την καθεμία σε διαφορετικό βαθμό.

Ο Hamachek (1978) χώρισε την τελειοθηρία σε δύο κατηγορίες αναλόγως των θετικών ή αρνητικών επιπτώσεων που προκαλεί. Την αρνητική πλευρά της τελειοθηρίας την όρισε ως «νευρωτική» (neurotic perfectionism). Υποστήριξε ότι αυτά τα άτομα θέτουν πολύ υψηλούς στόχους και δεν έχουν ανοχή απέναντι στα λάθη με αποτέλεσμα να είναι πάντα δυσαρεστημένα με τις επιδόσεις τους. Χαρακτηρίζονται με αυτό που όρισε ως «τελειοθηρική ανησυχία» (perfectionistic concern), η οποία περιλαμβάνει υπερβολική αυτοαμφισβήτηση, ανησυχία για τις προσδοκίες άλλων ατόμων και αρνητική στάση απέναντι σε αντιληπτά λάθη (Wang et al., 2018). Την θετική πλευρά της τελειοθηρίας την ονόμασε «φυσιολογική» (normal perfectionism). Τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία προσπαθούν να κάνουν ορθή χρήση της τάσης τους προς την τελειότητα (Moradan et al., 2014). Χαρακτηρίζονται από αυτό που όρισε ως «προσπάθεια για τελειότητα» (perfectionistic striving) που συνεπάγεται τη συνεχή απαίτηση από τον εαυτό για τελειότητα (Wang et al., 2018). Επιπλέον, τα άτομα με «φυσιολογική» τελειοθηρία νιώθουν ικανοποίηση και χαρά με τα επιτεύγματά τους καθώς πασχίζουν για την αριστεία και διακατέχονται από θετικά συναισθήματα, όπως η υπερηφάνεια και η ευχαρίστηση (Barabadi & Khajavy, 2020).

Τέλος, η τελειοθηρία έχει χωριστεί σε προσαρμοστική και μη-προσαρμοστική. Η αρνητική πλευρά της τελειοθηρίας, η «μη-προσαρμοστική», σχετίζεται με χαρακτηριστικά, διαδικασίες και αποτελέσματα που αντανάκλουν ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα, όπως για παράδειγμα αρνητικές αντιδράσεις, νευρωτισμός και αποφυγή αντιμετώπισης των προβλημάτων (Stoeber et al., 2018). Στην έρευνα των Barabadi και Khajavy (2020), οι μη-προσαρμοστικοί τελειοθήμες είχαν συσχετιστεί με τα αρνητικά συναισθήματα του θυμού, του άγχους, της απελπισίας, της ντροπής και της αμηχανίας. Αυτά τα άτομα επικεντρώνονται στους στόχους τους με σκοπό να αποφύγουν τις αρνητικές συνέπειες, όπως το αίσθημα της αποτυχίας, και όχι με σκοπό

την ικανοποίηση της επίτευξης, όπως συμβαίνει σε άτομα με προσαρμοστική τελειοθηρία η οποία θα αναφερθεί παρακάτω (Barabadi & Khajavy, 2020). Αδυνατούν δηλαδή να νιώσουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση για τις προσπάθειες και τα επιτεύγματά τους καθώς ποτέ δεν είναι αρκετά.

Υπάρχει όμως και η θετική πλευρά της, ο «προσαρμοστικός» τύπος τελειοθηρίας που αφορά χαρακτηριστικά, διαδικασίες και αποτελέσματα που υποδεικνύουν ψυχολογική προσαρμογή όπως θετικές αντιδράσεις, σχολαστικότητα και αντιμετώπιση επικεντρωμένη γύρω από το πρόβλημα (Stoeber et al., 2018). Η θετική πλευρά της τελειοθηρίας, η προσαρμοστική, αφορά τις προσπάθειες που εκτελούνται για να επιτύχει κανείς τους υψηλούς προσωπικούς στόχους που έχει θέσει καθώς και οι προσπάθειες για ακρίβεια και καλή οργάνωση (Stoeber et al., 2018). Η προσαρμοστική τελειοθηρία ωθεί τα άτομα σε θέσπιση ξεκάθαρων στόχων και σταθερή προσπάθεια για την επίτευξή τους (Wang et al., 2018). Επίσης, οι υψηλές προσδοκίες του ατόμου δεν ακολουθούνται από αρνητική κριτική ή αμφισβήτηση του εαυτού, όπως συμβαίνει στον μη-προσαρμοστικό τύπο τελειοθηρίας (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020).

Και στους δύο τελευταίους τύπους τελειοθηρίας λοιπόν τα άτομα θέτουν υψηλούς στόχους, η διαφορά τους όμως έγκειται στο γεγονός ότι ένας μη-προσαρμοστικός τελειοθήρας ασκεί έντονη κριτική και αμφισβητεί τον εαυτό του με αποτέλεσμα να θεωρεί αποτυχίες ακόμα και ικανοποιητικές προσπάθειες, ενώ ένας προσαρμοστικός τελειοθήρας αναγνωρίζει ευκολότερα τις επιτυχίες του και δεν κατακρίνει τόσο έντονα τον εαυτό του. Οι τελευταίοι θέτουν πολύ υψηλούς στόχους για τον εαυτό τους και το τελικό αποτέλεσμα συμφωνεί αρκετά με αυτούς τους στόχους, ενώ οι πρώτοι θέτουν επίσης υψηλούς στόχους αλλά το τελικό αποτέλεσμα δεν ανταποκρίνεται σε αυτούς κατά τη γνώμη τους (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020).

Αυτός ο διαχωρισμός ανάμεσα στους δύο τύπους τελειοθηρίας είναι σημαντικός να γίνει καθώς σύμφωνα με έρευνες τόσο οι προσαρμοστικοί όσο και οι μη-προσαρμοστικοί τελειοθήμες προσπαθούν να επιτύχουν, η μη-προσαρμοστική τελειοθηρία όμως φαίνεται να ασκεί αρνητική επιρροή στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ η προσαρμοστική θετική (Ghorbandordinejad & Nasab, 2013).

Το ερωτηματολόγιο Almost Perfect Scale-Revised (APS-R, Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001) που χρησιμοποιήθηκε στην τρέχουσα έρευνα ενδείκνυται γι' αυτό τον σκοπό. Στο ερωτηματολόγιο έχει οριστεί ως τρόπος μέτρησης της προσαρμοστικής τελειοθηρίας η υποκλίμακα των υψηλών κριτηρίων (High Standards) και της μη-προσαρμοστικής η υποκλίμακα της ασυμφωνίας (Discrepancy) (Wang et al., 2018). Στην πρώτη κλίμακα μετριέται ο βαθμός της προσπάθειας για τελειότητα (perfectionistic striving) μέσω της θέσπισης υψηλών προσδοκιών (Wang et al., 2018). Υπολογίζεται δηλαδή κατά πόσο το άτομο θέτει υψηλούς ατομικούς στόχους και τι προσδοκά από τον εαυτό του χωρίς όμως να υποβάλλεται σε αμφισβήτηση του εαυτού και του τελικού αποτελέσματος (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020). Στην δεύτερη υποκλίμακα μετριέται ο βαθμός των τελειοθηρικών ανησυχιών (perfectionistic concerns) διαμέσου της τάσης του ατόμου να αντιλαμβάνεται κάποιο κενό ανάμεσα στις προσδοκίες του και στις επιδόσεις του (Wang et al., 2018). Υπολογίζεται δηλαδή κατά πόσο υπάρχει αντιληπτή διαφορά ανάμεσα στα αρχικά κριτήρια που τείνουν προς την τελειότητα και στο τελικό αποτέλεσμα (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ακόμη μια υποκλίμακα, την τάξη (Order), που σχετίζεται με την προσαρμοστική τελειοθηρία και μετρά τον βαθμό προτίμησης του ατόμου για τάξη και οργάνωση όχι μόνο στην εργασία του αλλά και στη ζωή του γενικότερα (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020).

4.2. Η Σχέση της Τελειοθηρίας με την Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών

Η τελειοθηρία έχει διαφορετικές διαστάσεις οι οποίες ασκούν διαφορετικές επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Wang et al., 2018). Γι' αυτό, είναι σημαντικό να ξέρουμε πώς οι διαφορετικές διαστάσεις της επιδρούν στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και στο άγχος που ενδέχεται να συνοδεύει αυτή η διαδικασία (Wang et al., 2018). Τα ευρήματα τόσο για την αρνητική αλλά και για τη θετική πλευρά της τελειοθηρίας αναδεικνύουν τη διττότητα του όρου (Barabadi & Khajavy, 2020). Μάλιστα σύμφωνα με την έρευνα των Fahim και Noormohammadi (2014) η διαφορά ανάμεσα στα άτομα με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις είναι ότι τα πρώτα επιδεικνύουν περισσότερο τη θετική πλευρά της τελειοθηρίας με αποχή της αρνητικής της πλευράς, ενώ τα δεύτερα δείχνουν σημάδια και της θετικής αλλά και της αρνητικής πλευράς της. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι η προσαρμοστική τελειοθηρία αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ η μη-προσαρμοστική αρνητικό (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020). Αυτό οφείλεται στο ότι η πρώτη ενεργοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου με αποτέλεσμα να τον ωθεί και να τον ενισχύει (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020).

Η τελειοθηρία σε συνάρτηση με τις επιδόσεις σε μια ξένη γλώσσα δεν έχει μελετηθεί αρκετά και ο αριθμός σχετικών ερευνών είναι περιορισμένος (Ghorbandordinejad & Nasab, 2013· Lin, 2020). Στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί η μάθηση έχει συσχετιστεί κυρίως με την αρνητική πλευρά της τελειοθηρίας (Fahim & Noormohammadi, 2014). Για παράδειγμα, αρκετές έρευνες την έχουν συσχετίσει με την εμφάνιση άγχους (Dewaele, 2013· Ghorbandordinejad & Nasab, 2013· Wang et al., 2018).

Ενδεικτικά, στην έρευνα των Sönmez και Kurtoğlu (2021) διερευνήθηκε μέσω μικτής μεθόδου η σχέση της τελειοθηρίας και της συμπόνιας με το άγχος που αφορά τις ξένες γλώσσες σε 200 προπτυχιακούς φοιτητές. Ένας συμμετέχων της έρευνας παραδέχθηκε ότι νιώθει περισσότερο άγχος όταν ομιλεί την ξένη γλώσσα μπροστά σε κάποιον/-α εκπαιδευτή/-τρια καθώς δεν θέλει να τον απογοητεύσει. Φάνηκε δηλαδή η επιρροή της παρουσίας και της πιθανής κριτικής του/της εκπαιδευτή/-τριας στις επιδόσεις του. Σύμφωνα με τους Gregersen και Horwitz (2002) τα άτομα που ανησυχούν πολύ για την εντύπωση που σχηματίζουν οι άλλοι για αυτούς τείνουν να συμπεριφέρονται με τρόπο που ελαχιστοποιεί την πιθανότητα για δυσμενείς κριτικές. Επίσης, ένας άλλος συμμετέχων της έρευνας ανέφερε ότι αποθαρρύνεται όταν οι επιτυχίες του δεν αναγνωρίζονται και δεν εκτιμώνται (Sönmez & Kurtoğlu, 2021). Γι' αυτό τον λόγο, οι εκπαιδευτές/-τριες θα πρέπει να έχουν επίγνωση του γεγονότος ότι οι προσωπικές τους προτιμήσεις και πεποιθήσεις πάνω στην εκμάθηση ξένων γλωσσών μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι/-ες αντιλαμβάνονται τι καθιστά έναν μαθητεύόμενο επιτυχημένο (Pishghadam & Akhondpoor, 2011).

Έπειτα, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές οι τελειοθήρες λόγω των υψηλών προσδοκιών τους και της αυστηρής αυτοκριτικής τους οδηγούνται σε υψηλό άγχος απέναντι στις προφορικές τους δεξιότητες. Οι χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγή της γλώσσας επομένως οφείλονται ως έναν βαθμό στο αίσθημα τελειοθηρίας (Sönmez & Kurtoğlu, 2021). Τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν τα λάθη ως μια αποτυχία για την επίτευξη των προσδοκιών τους και είναι συνήθως εγωπαθή και ανασφαλή σε σημείο που δεν επιθυμούν οι ανεπάρκειές τους να φανερώνονται δημόσια για να τις βλέπουν και οι υπόλοιποι (Flett et al., 2016). Αυτός ο φόβος απέναντι στα λάθη καθυστερεί την πρόοδό τους κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η μάθησή τους (Dewaele, 2013).

Στα πλαίσια μιας ξένης γλώσσας τα άτομα που φοβούνται τα λάθη τείνουν να μην παίρνουν εύκολα τον λόγο. Σπανίως θα ξεκινήσουν κάποια συζήτηση ή τείνουν να αλληλεπιδρούν ελάχιστα (Gregersen & Horwitz, 2002). Αυτό προσπάθησαν να μελετήσουν στην έρευνα τους ο Navidinia και οι συνεργάτες του (2019). Επιχείρησαν να ερευνήσουν την επιρροή της τελειοθρίας και του άγχους στην προθυμία για επικοινωνία σε 120 Ιρανούς προπτυχιακούς φοιτητές αγγλικής φιλολογίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η τελειοθρία συμβάλλει σε μειωμένη προθυμία για επικοινωνία καθώς αυτά τα άτομα αντί να επικεντρώνονται στην επικοινωνία, καταναλώνουν ενέργεια προσπαθώντας να αποφύγουν να κάνουν λάθη. Η αίσθηση της αυτοεκτίμησής τους πηγάζει από την επίτευξη της τελειότητας και φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει ευαισθησία απέναντι στο άγχος που επικεντρώνεται γύρω από τον φόβο τους να κάνουν λάθη και την αντίδραση των άλλων σε αυτά τα λάθη (Flett et al., 2016). Σημαντικό μέρος της μάθησης όμως συμβαίνει μέσω των λαθών με αποτέλεσμα όσοι φοβούνται να τα κάνουν, να μην παίρνουν το απαραίτητο ρίσκο που χρειάζεται για την εξέλιξή τους (Flett et al., 2016). Σε αυτό το σημείο φαίνεται πως η ανάληψη ρίσκου και η τελειοθρία συνδέονται στο κομμάτι διαχείρισης και αντιμετώπισης των λαθών κατά τη μάθηση.

Οι τελειοθρές δεν είναι ικανοποιημένοι χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα απλά για επικοινωνία αλλά επιθυμούν να την ομιλούν αψεγάδιαστα χωρίς κανένα γραμματικό λάθος ή κάποιο λάθος στην προφορά, με την άνεση και την ευχέρεια ενός φυσικού ομιλητή (Gregersen & Horwitz, 2002). Αυτό βέβαια πρόκειται για έναν μη ρεαλιστικό και μη επιτεύξιμο στόχο. Αντί να επιδείξουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους που κατά τη γνώμη τους δεν είναι άρτιες και να εκθέσουν τους εαυτούς τους σε αρνητικές αντιδράσεις από τους υπόλοιπους, προτιμούν να παραμένουν ήσυχτοι και να περιμένουν έως ότου γνωρίζουν πώς ακριβώς να εκφράσουν τις σκέψεις τους

(Gregersen & Horwitz, 2002). Αυτή η στάση τους επιβραδύνει τη διαδικασία μάθησης και τους προσφέρει μειωμένες ευκαιρίες εξάσκησης της ξένης γλώσσας.

Οι Pishghadam και Akhondpoor (2011) υλοποίησαν σχετική έρευνα σε 300 προπτυχιακούς φοιτητές αγγλικής γλώσσας και λογοτεχνίας με σκοπό να ανακαλύψουν τον ρόλο της τελειοθηρίας κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δεξιότητες ανάγνωσης κειμένου (reading), οι προφορικές (speaking) και οι ακουστικές δεξιότητες (listening) αλλά και οι γενικές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Grade Point Average - GPA) των συμμετεχόντων ήταν αρνητικά συσχετισμένες με την τελειοθηρία. Πιο συγκεκριμένα φανερώθηκε ότι όσο περισσότερο τελειοθήρας ήταν κάποιος, τόσο χαμηλότερο σκορ θα καταλάμβανε στις παραπάνω γλωσσικές δεξιότητες αλλά και στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις (Pishghadam & Akhondpoor, 2011). Τα αποτελέσματα της έρευνας τα απέδωσαν στο γεγονός ότι οι υπερβολικές προσδοκίες των ατόμων με τελειοθηρία, η δυσαρέσκεία τους από μέτριες επιδόσεις και η αυστηρή κριτική στα λάθη τους, τους δημιουργούν δυσάρεστα συναισθήματα, όπως το άγχος, με συνέπεια να μην αποδίδουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Επιπλέον, έχει διερευνηθεί η σημασία του ευρύτερου πλαισίου και η σχέση του με τη τελειοθηρία. Η Kang (2006) επιχείρησε να μελετήσει πώς η τελειοθηρία προκαλεί προβλήματα και άγχος κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Flett et al., 2016). Συγκεκριμένα, ασχολήθηκε με την ανάλυση της περίπτωσης του Κορεάτη γυναικολόγου Sungwoo που μετανάστευσε στις ΗΠΑ και κλήθηκε να μάθει την αγγλική γλώσσα. Από την ανάλυση περίπτωσης διαπίστωσε ότι το υψηλό άγχος του και η διστακτικότητά του να μιλήσει αγγλικά οφείλονταν εν μέρει στην ανάγκη του να μιλήσει με τέλειο τρόπο επειδή υπήρχαν οι κοινωνικές προσδοκίες ότι λόγω του ιατρικού επαγγέλματός του πρέπει να είναι άψογος και αλάνθαστος (Flett et al., 2016).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε δηλαδή εμφανής η επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος και του κύρους του επαγγέλματός του στην ευχέρεια και ευκολία χρήσης της αγγλικής γλώσσας στην καθημερινότητά του.

Τέλος, αναφορικά με την επίδραση του φύλου στην τελειοθηρία δεν υπάρχει ξεκάθαρη τοποθέτηση και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση για την καλύτερη κατανόηση του ρόλου του (Starley, 2018). Για παράδειγμα στην έρευνα των Pishghadam και Akhondpoor (2011) που προαναφέρθηκε, δεν βρέθηκε κάποια διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα και την τελειοθηρία. Επίσης, στην ίδια έρευνα δεν φάνηκε να υπήρξε διαφορά ανάμεσα στα διαφορετικά ηλικιακά γκρουπ και την τελειοθηρία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα για τη σχέση της τελειοθηρίας και της ανάληψης ρίσκου με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και δεδομένης της έλλειψης σχετικών ερευνών, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρακάτω έρευνα που επιχείρησε να διερευνήσει εάν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δρούν ως προβλεπτικοί παράγοντες επιτυχίας στις ξένες γλώσσες και συγκεκριμένα στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.

Β' Μέρος – Έρευνα

5. Ερευνητική Μεθοδολογία

5.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση του ρόλου χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, ειδικότερα της τελειοθηνρίας και της ανάληψης ρίσκου, κατά την εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας από ενήλικες μαθητευόμενους/-ες. Στις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω η προσαρμοστική τελειοθηνρία έχει φανεί να επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις ενός ατόμου στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ενώ η μη-προσαρμοστική αρνητικά (Ghorbandordinejad & Nasab, 2013· Fahim & Noormohammadi, 2014· Wang et al., 2018). Επίσης, στις παραπάνω έρευνες η ανάληψη ρίσκου έχει συσχετιστεί με θετική επιρροή στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Bouhenika, 2015· Cervatiuc, 2007· Liu, 2012) και έχει βρεθεί ότι οι άνδρες τείνουν περισσότερο προς την ανάληψη ρίσκου από ό,τι οι γυναίκες (Karimi & Biria, 2017· Majidifard, et al., 2014· Maubach & Morgan, 2001). Επομένως, έχει ενδιαφέρον να ελεγχθούν τα ευρήματα από τις προηγούμενες έρευνες και να εξεταστεί εάν η τελειοθηνρία και η ανάληψη ρίσκου είναι προβλεπτικοί παράγοντες ενός υψηλότερου ή ενός χαμηλότερου επιπέδου γλωσσομάθειας, αν δηλαδή υποστηρίζουν ή παρεμποδίζουν την επιτυχή εκμάθηση ξένων γλωσσών από ενήλικες εκπαιδευόμενους/-ες. Το συγκεκριμένο θέμα αξίζει να μελετηθεί επειδή δεν έχει ερευνηθεί αρκετά ως τώρα και οι σχετικές έρευνες στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία είναι ελάχιστες.

Αναλυτικότερα, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Υπάρχει διαφοροποίηση του επιπέδου εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας μεταξύ ατόμων με προσαρμοστική και μη-προσαρμοστική τελειοθηρία;
2. Πώς δύναται η τελειοθηρία και η ανάληψη ρίσκου να προβλέψουν το επίπεδο εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας;

Για να απαντηθούν τα βασικά ερωτήματα πρέπει πρώτα να εξεταστεί ο βαθμός τελειοθηρίας των συμμετεχόντων και να γίνει ο διαχωρισμός τους στις ομάδες της τελειοθηρίας, να εξεταστεί ο βαθμός που παίρνουν ρίσκο κατά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας και αν αυτός ο βαθμός διαφέρει ανάμεσα στα δύο φύλα και τέλος να βρεθεί ποιο είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας στο συγκεκριμένο δείγμα.

5.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα κλήθηκαν να συμμετάσχουν ενήλικες με γνώσεις αγγλικής γλώσσας. Πραγματοποιήθηκε μη πιθανοτική δειγματοληψία και συγκεκριμένα σκόπιμη δειγματοληψία (ή δειγματοληψία κατά κρίση) για να συμπεριληφθούν άτομα όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 103 άτομα. Όπως δείχνει ο Πίνακας 1, οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα και ανέρχονται στις 78 (75.7%) ενώ οι άνδρες στους 25 (24.3%).

Πίνακας 1. Πίνακας Συχνοτήτων Φύλου

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	25	24.3 %
Γυναίκα	78	75.7 %

Οι ηλικίες κυμαίνονται από 19 έως 59 έτη με την πλειονότητα να καλύπτει τις ηλικίες 19-29 (συνολικά το 65%) και έπειτα τις ηλικίες 30-40 (17.5%) και 42-59 (17.5%). Συνεπώς, το δείγμα απαρτίζεται κυρίως από νεότερους ενήλικες με μέσο όρο ηλικίας 30.3 και τυπική απόκλιση 9.73, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ηλικίας

	Ηλικία
Μέσος όρος	30.3
Τυπική απόκλιση	9.73

Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων είναι υψηλό κατά κύριο λόγο. Όπως δείχνει ο Πίνακας 3, οι κάτοχοι βασικού πτυχίου έρχονται πρώτοι με ποσοστό 48.5%, ενώ ακολουθούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου με ποσοστό 32.1%. Οι απόφοιτοι λυκείου αγγίζουν το 17.5%, ενώ οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου συνιστούν τη μικρότερη ομάδα με ποσοστό μόλις 1.9%.

Πίνακας 3. Πίνακας Συχνοτήτων Μορφωτικού επιπέδου

Μορφωτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό %
απόφοιτος λυκείου	18	17.5 %
πτυχιούχος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	50	48.5%
κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	33	32.1 %
κάτοχος διδακτορικού τίτλου	2	1.9%

5.3.Ερευνητικά Εργαλεία

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τη μέτρηση της τελειοθρίας και ένα για τη μέτρηση της ανάληψης ρίσκου. Ακολουθεί η περιγραφή του κάθε ερωτηματολογίου καθώς και του τρόπου μέτρησης

του επιπέδου γλωσσομάθειας. Ολόκληρο το ερευνητικό εργαλείο βρίσκεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

5.3.1. Εργαλείο Μέτρησης Τελειοθηρίας

Για τη μέτρηση της τελειοθηρίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο [Almost Perfect Scale-Revised](#) (APS-R, Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις, χωρισμένες σε 3 υποκλίμακες: στα υψηλά κριτήρια (ερωτήσεις 1, 5, 8, 12, 14, 18, 22), στην ασυμφωνία (ερωτήσεις 3, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23) και στην τάξη (ερωτήσεις 2, 4, 7, 10). Μερικά παραδείγματα ερωτήσεων από κάθε υποκλίμακα είναι τα παρακάτω: «Συχνά αισθάνομαι απογοητευμένος/-μένη επειδή δεν μπορώ να ανταποκριθώ στους στόχους μου.» (ερώτηση 3 - ασυμφωνία), «Έχω υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό μου.» (ερώτηση 8 – υψηλά κριτήρια), «Μου αρέσει πάντα να είμαι οργανωμένος/-μένη και πειθαρχημένος/-μένη» (ερώτηση 10 - τάξη). Είναι μεταφρασμένο στα ελληνικά από τη Διαμαντοπούλου (2009) και η χρήση του είναι επικυρωμένη για τα ελληνικά πλαίσια (Diamantopoulou & Platsidou, 2014). Οι υποκλίμακες των υψηλών κριτηρίων και της τάξης θεωρείται ότι ανταποκρίνονται στη θετική πλευρά της τελειοθηρίας δηλαδή στην προσαρμοστική, ενώ η υποκλίμακα της ασυμφωνίας στην αρνητική, τη μη-προσαρμοστική (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020· Ghorbandordinejad & Afshar, 2017· Wang et al., 2018). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο παρέχει τη δυνατότητα να μετρηθούν και να διαχωριστούν αυτές οι δύο διαστάσεις της τελειοθηρίας (Wang et al., 2018). Έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε μέσω της ανάλυσης συστάδων να είναι εφικτή η κατηγοριοποίηση των ατόμων σε 3 ομάδες, στους προσαρμοστικούς

τελειοθήρες, στους μη-προσαρμοστικούς τελειοθήρες και τέλος στους μη τελειοθήρες (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020).

Το ερωτηματολόγιο της τελειοθηρίας βρίσκεται στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου και απαντάται σε κλίμακα Likert με 5βάθμια κλιμάκωση (1= Διαφωνώ Απόλυτα, 5= Συμφωνώ Απόλυτα).

5.3.2. Εργαλείο Μέτρησης Ανάληψης Ρίσκου

Για τη μέτρηση της ανάληψης ρίσκου χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Language Class Risk-taking Scale (Ely, 1986) το οποίο περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις και αφορά την ανάληψη ρίσκου αποκλειστικά στο πλαίσιο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Προς το παρόν δεν υπάρχει μετάφρασή του στα ελληνικά οπότε η μετάφραση και προσαρμογή του πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Γι' αυτό τον σκοπό υλοποιήθηκε η διαδικασία της διπλής αντίστροφης μετάφρασης. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά. Έπειτα, το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε κάποιον πολύ καλό γνώστη της αγγλικής γλώσσας για να το μεταφράσει στα αγγλικά χωρίς να γνωρίζει το πρωτότυπο. Τέλος, έγινε σύγκριση μεταξύ του τελευταίου και του πρωτότυπου για να εξακριβωθούν τυχόν διαφορές στην απόδοση και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις έτσι ώστε η τελική μετάφραση να αποδίδει το πρωτότυπο με τον καλύτερο τρόπο. Κάποιες ακόμα προσαρμογές που έγιναν είναι πρώτον ότι το πρωτότυπο αναφερόταν στην ισπανική ως ξένη γλώσσα ενώ η συγκεκριμένη έρευνα αφορά την αγγλική και δεύτερον ότι το πρωτότυπο είχε κάποιες ερωτήσεις που αναφέρονταν στο πλαίσιο μιας τάξης ενώ η συγκεκριμένη έρευνα αφορά την ανάληψη ρίσκου σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και όχι αποκλειστικά μέσα στην τάξη.

Κάτι ακόμη που πρέπει να σημειωθεί για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι ότι όπως επισημαίνει και ο δημιουργός του Ely (1986) περιέχει κάποιες ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση. Οι ερωτήσεις αυτές αντιστράφηκαν και είναι οι εξής: «Μου αρέσει να περιμένω μέχρι να είμαι απόλυτα σίγουρος/η για το πώς ακριβώς χρησιμοποιείται μια αγγλική λέξη πριν την χρησιμοποιήσω» (ερώτηση 1), «Δεν μου αρέσει να δοκιμάζω να διατυπώσω μία δύσκολη πρόταση.» (ερώτηση 2), «Στην παρούσα χρονική στιγμή, δεν μου αρέσει να προσπαθώ να εκφράσω περίπλοκες ιδέες στα αγγλικά.» (ερώτηση 3), «Προτιμώ να λέω στον εαυτό μου μια πρόταση πριν την εκφέρω.» (ερώτηση 5), «Προτιμώ να ακολουθώ βασικές δομές προτάσεων παρά να ρισκάρω να χρησιμοποιήσω λανθασμένα τη γλώσσα» (ερώτηση 6).

Το ερωτηματολόγιο της ανάληψης ρίσκου αποτέλεσε τη δεύτερη ενότητα του τελικού ερωτηματολογίου και απαντάται σε 6βάθμια κλίμακα Likert (1= Διαφωνώ Απόλυτα, 6= Συμφωνώ Απόλυτα).

5.3.3. Μέτρηση Επιπέδου Γλωσσομάθειας

Όσον αφορά το επίπεδο των αγγλικών, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν το επίπεδο γλωσσομάθειας (A1-Γ2) που κατέχουν σύμφωνα με το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες» (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δημιούργησε το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες» για να παρέχει μια διαφανή, συνεκτική και περιεκτική βάση για τον καθορισμό της σχετικής ύλης και των προγραμμάτων σπουδών, τον σχεδιασμό διδακτικού και μαθησιακού υλικού και την αξιολόγηση της επάρκειας στις ξένες γλώσσες (Council of Europe, n.d.-b). Για την αξιολόγηση της επάρκειας το

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει καθορίσει έξι επίπεδα (A1, A2, B1, B2, Γ1, Γ2) τα οποία απευθύνονται σε όλες τις γλώσσες και για τα οποία έχουν οριστεί συγκεκριμένες περιγραφές που προσδιορίζουν τη σταδιακή εκμάθηση της γλώσσας (Council of Europe, n.d.-a). Το ΚΕΠΑΓ ανανεώθηκε το 2018 με την προσθήκη νέων όρων, όπως η διαμεσολάβηση (mediation) και η πολύγλωσση και πολυπολιτισμική ικανότητα (plurilingual and pluricultural competence), και με την ανανέωση των ήδη υπάρχουσών περιγραφών και τη συμπερίληψη περιγραφών για τις νοηματικές γλώσσες (Council of Europe, 2018). Στο ΚΕΠΑΓ αναφέρεται αναλυτικά για κάθε επίπεδο τι είναι ικανός να κάνει ένας/μια μαθητευόμενος/-η σε όλες τις δεξιότητες μιας γλώσσας, δηλαδή στη δεξιότητα κατανόησης κειμένου (reading) και κατανόησης ακουστικού λόγου (listening), στη δεξιότητα γραφής (writing) και ομιλίας (speaking). Τα έξι επίπεδα μπορούν να χωριστούν σε τρεις ευρείες κατηγορίες, στον βασικό χρήστη (A1-A2), στον ανεξάρτητο χρήστη (B1-B2) και στον χρήστη που έχει άριστη γνώση (Γ1-Γ2) (Council of Europe, n.d.-a).

Η καταγραφή του επιπέδου γλωσσομάθειας επιλέχθηκε ως τρόπος μέτρησης της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας καθώς αποτελεί αντικειμενικό μέτρο για τη σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων αλλά και για λόγους ευκολίας καθώς η ξεχωριστή αξιολόγηση κάθε συμμετέχοντα μέσω τεστ αξιολόγησης θα ήταν χρονοβόρα ως διαδικασία.

5.4. Διαδικασία

Αφού κατασκευάστηκε το ερευνητικό πρωτόκολλο, διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες μέσω κοινοποίησης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και με την αποστολή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να

συμπληρώσουν πρώτα το ερωτηματολόγιο της τελειοθηρίας. Στις οδηγίες που δόθηκαν αναγραφόταν ότι οι προτάσεις αφορούσαν «τις στάσεις των ατόμων απέναντι στον εαυτό τους, στην επίδοσή τους και σε άλλα άτομα» και διευκρινίστηκε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Έπειτα, ενημερώθηκαν πώς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σύμφωνα με την κλίμακα του ερωτηματολογίου καθώς και να διαβάσουν προσεκτικά κάθε πρόταση πριν υποβάλλουν την απάντησή τους. Στη συνέχεια συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της ανάληψης ρίσκου. Στις οδηγίες αναγραφόταν ότι μετράει «την ανάληψη ρίσκου των ατόμων κατά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας». Και σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και έπειτα διατυπώθηκε πώς να δηλωθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας βάσει της συγκεκριμένης κλίμακας. Στο τέλος συμπληρώθηκε το επίπεδο γλωσσομάθειας στην αγγλική γλώσσα (A1-Γ2) και τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων (φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο). Κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν συμμετέχοντες από όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Γι' αυτό ενώ στον αρχικό διαμοιρασμό τα ερωτηματολόγια απευθύνονταν σε άτομα όλων των επιπέδων, σταδιακά το δείγμα περιορίστηκε και απευθυνόταν σε άτομα από τα επίπεδα που υπολείπονταν απαντήσεων. Κατόπιν της συλλογής του επιθυμητού αριθμού απαντήσεων, ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

5.5. Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω του λογισμικού προγράμματος jamovi στην έκδοση 2.3.18. Συνοπτικά η διαδικασία ήταν η ακόλουθη.

Πρώτα έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων και δημιουργία των μεταβλητών βάσει των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: υψηλά κριτήρια, ασυμφωνία, τάξη, ανάληψη ρίσκου και επίπεδο γλωσσομάθειας αγγλικής γλώσσας. Έπειτα, έγινε περιγραφική στατιστική των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος της έρευνας και δημιουργία σχετικών πινάκων μέσω του υπολογισμού συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Ακολούθησε ο έλεγχος της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων μέσω του συντελεστή α του Cronbach και έπειτα ο υπολογισμός των μέσων όρων και της τυπικής απόκλισης κάθε κλίμακας για να βρεθεί ο βαθμός τελειοθρίας και ανάληψης ρίσκου του δείγματος. Για να διερευνηθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της ανάληψης ρίσκου ως προς το φύλο έγινε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test). Για τον διαχωρισμό του δείγματος στις διακριτές ομάδες της τελειοθρίας πραγματοποιήθηκε ανάλυση συστάδων με τη μέθοδο k means (cluster analysis). Για να βρεθεί ποια ομάδα αντιπροσωπεύει κάθε συστάδα υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις τους στις υποκλίμακες των υψηλών κριτηρίων και της ασυμφωνίας. Για να διερευνηθεί αν οι συμμετέχοντες με προσαρμοστική και μη-προσαρμοστική τελειοθρία διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας έγινε ανάλυση διασποράς (one way anova). Τέλος, για τον έλεγχο της τελειοθρίας και της ανάληψης ρίσκου ως προβλεπτικούς παράγοντες του επιπέδου γλωσσομάθειας στην αγγλική γλώσσα έγινε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression).

6. Αποτελέσματα Έρευνας

6.1.Έλεγχος Αξιοπιστίας Ερευνητικών Εργαλείων

Για να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο συντελεστής α του Cronbach για κάθε υποκλίμακα της τελειοθρίας και για την κλίμακα της ανάληψης ρίσκου. Όλες οι υποκλίμακες είχαν τιμές α πάνω από 0.70 όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, γεγονός που δείχνει ότι η αξιοπιστία τους ήταν ικανοποιητική. Αναλυτικότερα, η υποκλίμακα των υψηλών κριτηρίων είχε συντελεστή $\alpha=0.797$, η υποκλίμακα της ασυμφωνίας $\alpha=0.916$, η υποκλίμακα της τάξης $\alpha=0.788$ και η κλίμακα της ανάληψης ρίσκου $\alpha=0.756$.

Πίνακας 4. Στατιστικά Αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου

	Cronbach's α
Υψηλά κριτήρια	0.797
Ασυμφωνία	0.916
Τάξη	0.788
Ανάληψη ρίσκου	0.756

6.2.Βαθμός Τελειοθρίας

Μετά από τη διαδικασία ελέγχου της αξιοπιστίας υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των κλιμάκων. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην κλίμακα της τελειοθρίας υπάρχουν 3 υποκλίμακες (υψηλά κριτήρια, ασυμφωνία, τάξη) σε 5βάθμια κλίμακα Likert (1-5). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, στην υποκλίμακα των υψηλών κριτηρίων ο μέσος όρος είναι 3.85. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες της έρευνας τείνουν να

μη θέτουν ούτε πολύ χαμηλά κριτήρια ούτε πολύ υψηλά. Στην υποκλίμακα της ασυμφωνίας ο μέσος όρος είναι 2.62 πράγμα που δείχνει ότι υπάρχει σχετική συμφωνία μεταξύ των στόχων και των αντιληπτών τελικών αποτελεσμάτων. Τέλος, στην υποκλίμακα της τάξης ο μέσος όρος είναι 3.91, επομένως οι συμμετέχοντες τείνουν να προτιμούν την τάξη, την οργάνωση και τη μεθοδικότητα. Η τυπική απόκλιση στις προαναφερθείσες υποκλίμακες δεν ξεπερνάει τη μονάδα (0.679, 0.872 και 0.810 αντίστοιχα) συνεπώς η διασπορά των τιμών είναι μικρή και υπάρχει συνεκτικότητα στον τρόπο που απάντησαν οι συμμετέχοντες στις συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Πίνακας 5. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση υποκλιμάκων τελειοθρίας

	ΜΟ (ΤΑ)
Υψηλά κριτήρια	3.85 (0.679)
Ασυμφωνία	2.62 (0.872)
Τάξη	3.91 (0.810)

Ποιος είναι λοιπόν ο βαθμός τελειοθρίας του συγκεκριμένου δείγματος; Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τις παραπάνω αναλύσεις είναι ότι το δείγμα της έρευνας έχει μέτριο βαθμό τελειοθρίας και δεν βρίσκεται σε κάποιο από τα δύο άκρα της. Δηλαδή κατά μέσο όρο δεν απαρτίζεται ούτε από άτομα που μπορούν να χαρακτηριστούν ως μη τελειοθρές ούτε από άτομα με πολύ υψηλό βαθμό τελειοθρίας.

Έπειτα, για να χωριστεί το δείγμα στις τρεις ομάδες της τελειοθρίας πραγματοποιήθηκε ανάλυση συστάδων με τη μέθοδο k-means. Για να διαπιστωθεί ποιος τύπος τελειοθρίας αντιπροσωπεύει κάθε συστάδα υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και η τυπική απόκλιση στις υποκλίμακες των υψηλών κριτηρίων και της ασυμφωνίας.

Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στον Πίνακα 6. Διαπιστώθηκε ότι στην πρώτη συστάδα ανήκουν οι μη τελειοθήρες διότι σε κάθε υποκλίμακα είχαν τον μικρότερο μέσο όρο από όλες τις συστάδες, 3.26 (TA=0.495) στην υποκλίμακα των υψηλών κριτηρίων και 1.95 (TA=0.554) στην υποκλίμακα της ασυμφωνίας. Στην τρίτη συστάδα ανήκουν οι προσαρμοστικοί τελειοθήρες και στη δεύτερη οι μη-προσαρμοστικοί καθώς και στις δύο υπάρχει αρκετά υψηλός μέσος όρος στην υποκλίμακα των υψηλών κριτηρίων (MO=4.41 TA=0.374 και MO=3.77 TA=0.541 αντίστοιχα), ενώ διέφεραν στην υποκλίμακα της ασυμφωνίας όπου ο μέσος όρος ήταν αρκετά υψηλότερος στη δεύτερη συστάδα (MO=3.75 TA=0.554 σε σύγκριση με τον MO=2.51 TA=0.512 της τρίτης συστάδας).

Πίνακας 6. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση υψηλών κριτηρίων και ασυμφωνίας ανά συστάδα

	1 ^η συστάδα	2 ^η συστάδα	3 ^η συστάδα
	MO (TA)	MO (TA)	MO (TA)
Υψηλά Κριτήρια	3.26 (0.495)	3.77 (0.541)	4.41 (0.374)
Ασυμφωνία	1.95 (0.554)	3.75 (0.554)	2.51 (0.512)

Το δείγμα λοιπόν χωρίστηκε στις τρεις ομάδες που φαίνονται στον Πίνακα 7. Στην πρώτη ομάδα των μη τελειοθήρων ανήκουν 36 άτομα (35%), στη δεύτερη οι μη-προσαρμοστικοί τελειοθήρες φτάνουν τους 25 (24.2%) και συνιστούν τη μικρότερη ομάδα, ενώ η τρίτη με τους προσαρμοστικούς τελειοθήρες είναι η μεγαλύτερη με 42 άτομα (40.8%).

Πίνακας 7. Πίνακας Συχνοτήτων Ομάδων Τελειοθηρίας

Ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό %
1. Μη τελειοθήρες	36	35.0 %

Πίνακας 7. Πίνακας Συχνοτήτων Ομάδων Τελειοθηρίας

Ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό %
2. Μη-προσαρμοστικοί τελειοθήρες	25	24.2 %
3. Προσαρμοστικοί τελειοθήρες	42	40.8 %

Ακολούθησε η ανάλυση της διασποράς των συστάδων με τη μέθοδο one-way anova. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε τεστ κανονικότητας Shapiro-Wilk. Τα αποτελέσματά του που βρίσκονται στον Πίνακα 8 έδειξαν ότι και στις δύο υποκλίμακες των υψηλών κριτηρίων και της ασυμφωνίας υπάρχει κανονικότητα.

Πίνακας 8. Τεστ κανονικότητας (Shapiro-Wilk) για τις υποκλίμακες των υψηλών κριτηρίων και της ασυμφωνίας ανάμεσα στις συστάδες

	W	p
Υψηλά κριτήρια	0.983	0.205
Ασυμφωνία	0.984	0.243

Αφού υπάρχει κανονικότητα πραγματοποιήθηκε μετά τεστ ομοιογένειας (Levene's test) στο οποίο βγήκε ότι υπάρχουν ίσες διασπορές, όπως παρατηρείται στον Πίνακα 9. Γι' αυτό ακολούθησε το τεστ του Fisher. Τα αποτελέσματα για την υποκλίμακα των υψηλών κριτηρίων ήταν $F(2,100)=48.7$ σε στάθμη σημαντικότητας $p<0.001$ και για την υποκλίμακα της ασυμφωνίας $F(2,100)=85.3$ σε στάθμη σημαντικότητας $p<0.001$. Επομένως, αναδείχθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των υψηλών κριτηρίων και της ασυμφωνίας ανάμεσα στις τρεις συστάδες. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με τη θεωρία στην οποία αναφέρεται ότι η διαφορά αυτών των δύο υποκλιμάκων ανάμεσα στις συστάδες είναι αυτή που καθορίζει ποια ομάδα συνιστά τους προσαρμοστικούς και ποια τους μη-προσαρμοστικούς τελειοθήρες (Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020· Ghorbandordinejad & Nasab, 2013· Wang et al., 2018).

Πίνακας 9. Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df1	df2	p
Υψηλά κριτήρια	2.273	2	100	0.108
Ασυμφωνία	0.570	2	100	0.568

One-Way ANOVA (Fisher's)

	F	df1	df2	p
Υψηλά κριτήρια	48.7	2	100	< .001
Ασυμφωνία	85.3	2	100	< .001

Συμπερασματικά, οι μη τελειοθήρες είναι λιγότεροι (35%) σε σύγκριση με τους τελειοθήρες (65%). Οι πρώτοι είναι άτομα που δεν ανησυχούν για τις επιδόσεις τους, δεν έχουν υψηλή στοχοθεσία και δεν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ του τελικού αποτελέσματος και των στόχων τους. Από τους τελειοθήρες το μεγαλύτερο ποσοστό συνιστούν οι προσαρμοστικοί τελειοθήρες που διαφέρουν από τους μη-προσαρμοστικούς ως προς τον βαθμό που κρίνουν ότι το τελικό αποτέλεσμα συμφωνεί με τα κριτήριά τους ή όχι.

6.3. Βαθμός Ανάλυσης Ρίσκου

Αναφορικά με την κλίμακα της ανάλυσης ρίσκου ο μέσος όρος είναι 3.91 σε 6βάθμια κλίμακα Likert (1-6), ενώ η τυπική απόκλιση ξεπερνάει τη μονάδα και έχει τιμή 1.09, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 10. Ο μέσος όρος δείχνει ότι το δείγμα της έρευνας τείνει να παίρνει ρίσκο κατά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας αλλά σε μικρό βαθμό.

Πίνακας 10. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κλίμακας ανάληψης ρίσκου

	ΜΟ (ΤΑ)
Ανάληψη ρίσκου	3.91 (1.09)

Σε τι βαθμό λοιπόν παίρνουν ρίσκο κατά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας οι ενήλικες; Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι το συγκεκριμένο δείγμα τείνει να επιδεικνύει χαμηλό βαθμό ανάληψης ρίσκου όταν χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα. Παίρνει δηλαδή ρίσκο αλλά όχι διαρκώς. Άρα σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις προτιμά να χρησιμοποιεί λέξεις, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένο και δοκιμάζει να εκφράσει πιο σύνθετες και απαιτητικές προτάσεις. Η υψηλή τυπική απόκλιση δείχνει όμως ότι υπάρχουν διάσπαρτες τιμές, άρα ορισμένα άτομα του δείγματος τείνουν να επιδεικνύουν υψηλότερο βαθμό ανάληψης ρίσκου, ενώ άλλα χαμηλότερο.

Για να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της ανάληψης ρίσκου ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού φύλου πραγματοποιήθηκε έλεγχος σημαντικότητας για δύο ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test). Πρώτα έγινε έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk και διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονικότητα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11. Τεστ κανονικότητας (Shapiro-Wilk) για την κλίμακα της ανάληψης ρίσκου ανάμεσα στο φύλο

	W	p
Ανάληψη ρίσκου	0.964	0.007

Έπειτα έγινε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U (=969). Τα αποτελέσματα που φαίνονται στον Πίνακα 12, έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της ανάληψης ρίσκου ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Συνεπώς, ο βαθμός της ανάληψης ρίσκου μεταξύ των δύο φύλων δεν είναι διαφορετικός.

Πίνακας 12. Έλεγχος ισότητας μέσω των τιμών ανάληψης ρίσκου και φύλου

		Statistic	p
Ανάληψη ρίσκου	Mann-Whitney U	969	0.966

6.4.Επίπεδο Γλωσσομάθειας της Αγγλικής Γλώσσας

Το επίπεδο γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας στο συγκεκριμένο δείγμα είναι υψηλό. Η πλειονότητα ανήκει στο Γ επίπεδο (68%) που αποτελείται από τα επίπεδα Γ1 (11.7%) και Γ2 (56.3%), το οποίο μάλιστα είναι το επίπεδο με το υψηλότερο ποσοστά από τα 6, όπως δείχνει αναλυτικά ο Πίνακας 13. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στο Γ επίπεδο ανήκουν άτομα με άριστη γνώση της γλώσσας που μπορούν να κατανοήσουν και να παράγουν περίπλοκες και απαιτητικές λεκτικές δομές και φράσεις. Ακολουθεί το Β επίπεδο με ποσοστό 24.2 %, στο οποίο ανήκουν όσοι χαρακτηρίζονται ως ανεξάρτητοι χρήστες, δηλαδή όσοι είναι ικανοί να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν και να γίνουν κατανοητοί με σχετική ευκολία και αυθορμητισμό. Στον Πίνακα 13 φαίνεται ότι στο Β επίπεδο ανήκουν ως επί το πλείστον άτομα με B2 (22.3%), ενώ τα άτομα με B1 είναι ελάχιστα (1.9%). Το μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων κατέχει το Α επίπεδο, μόλις 7.8%, με το Α1 να υπερτερεί (4.9%) έναντι του Α2 (2.9%). Σε αυτό ανήκουν οι αρχάριοι και όσοι χαρακτηρίζονται ως βασικοί χρήστες, δηλαδή όσοι κατέχουν ελάχιστες και πολύ βασικές γνώσεις της γλώσσας.

Πίνακας 13. Πίνακας Συχνοτήτων Επιπέδου Γλωσσομάθειας Αγγλικής Γλώσσας (Α1-Γ2)

Επίπεδο γλωσσομάθειας αγγλικής γλώσσας (Α1-Γ2)	Συχνότητα	Ποσοστό %
A1	5	4.9 %
A2	3	2.9 %
B1	2	1.9 %
B2	23	22.3 %
Γ1	12	11.7 %
Γ2	58	56.3 %

6.5. Διαφοροποίηση Επιπέδου Γλωσσομάθειας μεταξύ Προσαρμοστικής και Μη-Προσαρμοστικής Τελειοθηρίας

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα για την προσαρμοστική και την μη-προσαρμοστική τελειοθηρία, επιχειρήθηκε να ελεγχθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση του επιπέδου γλωσσομάθειας ανάλογα την ομάδα τελειοθηρίας στην οποία ανήκει ένα άτομο.

Αρχικά ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του επιπέδου γλωσσομάθειας μεταξύ των διαφορετικών ομάδων τελειοθηρίας μέσω της ανάλυσης διασποράς με τη μέθοδο one-way anova. Πρώτα έγινε τεστ κανονικότητας Shapiro-Wilk. Τα αποτελέσματα που φαίνονται στον Πίνακα 14 δείχνουν ότι δεν υπάρχει κανονικότητα. Γι' αυτό ακολούθησε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis από τον οποίο προέκυψε το αποτέλεσμα $\chi^2=5.36$, $df=2$ σε στάθμη σημαντικότητας $p=0.069$. Συμπερασματικά, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του επιπέδου γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας μεταξύ των ομάδων τελειοθηρίας.

Πίνακας 14. Τεστ κανονικότητας (Shapiro-Wilk) επιπέδου γλωσσομάθειας αγγλικής γλώσσας ανάμεσα στις ομάδες τελειοθηρίας

	W	p
Επίπεδο γλωσσομάθειας αγγλικής γλώσσας	0.840	< .001

Έπειτα υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του επιπέδου γλωσσομάθειας σε κάθε ομάδα. Έχοντας υπόψη ότι το 1 ισούται με το χαμηλότερο επίπεδο (Α1) και το 6 με το υψηλότερο (Γ2), παρατηρεί κανείς στον Πίνακα 15 ότι η ομάδα με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι οι προσαρμοστικοί τελειοθήρες (ΜΟ=5.36 ΤΑ=1.14), ακολουθούν οι μη-προσαρμοστικοί (ΜΟ=5.04 ΤΑ=1.34), ενώ η ομάδα με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι οι μη τελειοθήρες (ΜΟ=4.61 ΤΑ=1.59). Φαίνεται λοιπόν ότι οι τελειοθήρες, είτε προσαρμοστικοί είτε μη-προσαρμοστικοί, κατέχουν υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας από τους μη τελειοθήρες αν και η διαφορά τους δεν είναι στατιστικά σημαντική όπως έδειξε η παραπάνω ανάλυση διασποράς.

Πίνακας 15. Πίνακας μέσου όρου και τυπικής απόκλισης επιπέδου γλωσσομάθειας αγγλικής γλώσσας ανά ομάδα τελειοθηρίας

Ομάδα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Μη τελειοθήρες	4.61	1.59
2. Μη-προσαρμοστικοί τελειοθήρες	5.04	1.34
3. Προσαρμοστικοί τελειοθήρες	5.36	1.14

Υπάρχει λοιπόν διαφοροποίηση του επιπέδου γλωσσομάθειας στην αγγλική γλώσσα μεταξύ ατόμων με προσαρμοστική και μη-προσαρμοστική τελειοθηρία; Συμπεραίνεται βάσει των προηγούμενων στατιστικών αναλύσεων ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση του επιπέδου γλωσσομάθειας μεταξύ προσαρμοστικών και μη-προσαρμοστικών τελειοθήρων.

6.6. Τελειοθηρία και Ανάλυση Ρίσκου ως Προβλεπτικοί Παράγοντες του Επιπέδου Γλωσσομάθειας

Για τη διερεύνηση του ρόλου της τελειοθηρίας και της ανάληψης ρίσκου ως προβλεπτικούς παράγοντες του επιπέδου γλωσσομάθειας στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της γραμμικής παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές την τελειοθηρία και την ανάληψη ρίσκου και εξαρτημένη το επίπεδο γλωσσομάθειας.

Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης για τα 6 επίπεδα γλωσσομάθειας (Α1-Γ2) απεικονίζονται στον Πίνακα 16. Η ανάληψη ρίσκου και η υποκλίμακα των υψηλών κριτηρίων επιδεικνύουν στατιστικά σημαντική πρόβλεψη του επιπέδου γλωσσομάθειας. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη τάση για ρίσκο επιδεικνύει κάποιος και όσο υψηλότερα κριτήρια θέτει για τις επιδόσεις του, τόσο πιο πιθανό είναι να κατέχει υψηλότερο επίπεδο στην αγγλική γλώσσα. Οι άλλες δύο υποκλίμακες της τελειοθηρίας (ασυμφωνία, τάξη) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική πρόβλεψη του επιπέδου γλωσσομάθειας. Επομένως, η τάση του ατόμου να θεωρεί ότι το τελικό αποτέλεσμα δεν ανταποκρίνεται στους στόχους του και η τάση του για τάξη και οργάνωση δεν φαίνεται να προβλέπουν θετικά το επίπεδο γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας.

Έπειτα, από την ανάλυση παλινδρόμησης βλέπουμε ότι ο συντελεστής R^2 ισούται με 0.209, άρα ο βαθμός πρόβλεψης της εξαρτημένης μεταβλητής από τις ανεξάρτητες είναι περιορισμένος. Η ανάληψη ρίσκου φαίνεται να έχει μεγαλύτερη επίδραση από την τελειοθηρία με τυποποιημένο συντελεστή $\beta=0.34120$ σε στάθμη σημαντικότητας $p<0.001$. Συνεπώς, η ανάληψη ρίσκου προβλέπει θετικά το επίπεδο γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας. Αναφορικά με την τελειοθηρία η υποκλίμακα

των υψηλών κριτηρίων έχει τη μεγαλύτερη επίδραση από τις υπόλοιπες υποκλίμακες με τυποποιημένο συντελεστή $\beta=0.29508$ σε στάθμη σημαντικότητας $p=0.005$. Επομένως και η υποκλίμακα των υψηλών κριτηρίων προβλέπει θετικά το επίπεδο γλωσσομάθειας.

Πίνακας 16. Πίνακας παλινδρόμησης του επιπέδου γλωσσομάθειας αγγλικής γλώσσας (A1-Γ2) από την τελειοθηρία και την ανάληψη ρίσκου			
R²=0.209	β	t	p
Ανάληψη ρίσκου	0.34120	3.7285	< .001
Υψηλά κριτήρια	0.29508	2.8448	0.005
Ασυμφωνία	-0.04733	-0.5099	0.611
Τάξη	0.00122	0.0118	0.991

Εν κατακλείδι, η ανάληψη ρίσκου και η θέσπιση υψηλών κριτηρίων φαίνεται ότι έχουν στατιστικά σημαντική πρόβλεψη του επιπέδου γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας. Όσο περισσότερο ένα άτομο παίρνει ρίσκο και θέτει υψηλά κριτήρια για τον εαυτό του και τις επιδόσεις του, τόσο περισσότερο προχωράει στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Βέβαια να σημειωθεί ότι αυτή η πρόβλεψη δεν γίνεται σε μεγάλο βαθμό, όπως φάνηκε στις παραπάνω στατιστικές αναλύσεις του συντελεστή R².

7. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας είναι μια σύνθετη διαδικασία που βασίζεται σε συνειδητές και ασυνείδητες πρακτικές που επηρεάζονται από ένα εύρος εσωτερικών παραγόντων οι οποίοι είτε διευκολύνουν είτε δυσχεραίνουν τη μάθηση (Nosidlak, 2015). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες και εντάσσονται στην κατηγορία των ατομικών διαφορών (Nosidlak, 2015). Συνεπώς, μέρος της επιτυχίας στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εξαρτάται όχι μόνο από γνωστικούς παράγοντες αλλά και από συναισθηματικούς, συμπεριλαμβανομένων των παραγόντων της προσωπικότητας. Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς πόσο σημαντική είναι η κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων και των ατομικών διαφορών μεταξύ των ενήλικων εκπαιδευόμενων και της επιρροής που αυτές ασκούν στη μάθηση. Οι καθηγητές/-τριες αξίζει να αναγνωρίζουν τον τύπο της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων τους και των ιδιαίτερων αναγκών τους. Η αναγνώριση και κατανόηση των ατομικών διαφορών και από τους καθηγητές/-τριες και από τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες φαίνεται να οδηγεί σε μια πιο επιτυχημένη διδασκαλία (Oxford & Ehrman, 1993), σε χρήση πιο αποτελεσματικού εκπαιδευτικού υλικού, σε αξιοποίηση πιο κατάλληλων τεχνικών, μεθόδων, διδακτικών και μαθησιακών στυλ τα οποία εξασφαλίζουν την επιτυχή μάθηση (Karim et al., 2016).

Η παρούσα έρευνα εστίασε στην τελειοθηρία και την ανάληψη ρίσκου ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενήλικων εκπαιδευομένων και στον ρόλο που ασκούν στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας για τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα παρακάτω.

7.1. Βαθμός Τελειοθηρίας και Ανάλυσης Ρίσκου

Στο πρώτο βήμα υπολογίστηκε ο βαθμός τελειοθηρίας του δείγματος. Ο μέσος όρος στην υποκλίμακα των υψηλών κριτηρίων ήταν 3.85, στην υποκλίμακα της ασυμφωνίας 2.62 και στην υποκλίμακα της τάξης 3.91. Το δείγμα τείνει να μην θέτει πολύ υψηλά κριτήρια, οι στόχοι του τείνουν να συμφωνούν με το τελικό αποτέλεσμα και τέλος τείνει να προτιμάει την τάξη και την οργάνωση. Επομένως, ο βαθμός της τελειοθηρίας του δείγματος είναι μέτριος σε γενικές γραμμές. Ύστερα το δείγμα χωρίστηκε στις 3 διακριτές ομάδες της τελειοθηρίας. Οι προσαρμοστικοί τελειοθήρες αποτελούσαν την ομάδα με το υψηλότερο ποσοστό (40.8%), ακολούθησαν οι μη τελειοθήρες (35%) και τελευταίοι έρχονταν οι μη-προσαρμοστικοί τελειοθήρες (24.2%). Η πλειονότητα λοιπόν χαρακτηρίζεται από τη θετική πλευρά της τελειοθηρίας, την προσαρμοστική, η οποία θεωρείται ότι έχει θετικές επιπτώσεις στις επιδόσεις του ατόμου, όπως θα σχολιαστεί σε επόμενο ερευνητικό ερώτημα.

Έπειτα υπολογίστηκε ο βαθμός που παίρνουν ρίσκο οι ενήλικες κατά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας και αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών. Σύμφωνα με τον μέσο όρο που προέκυψε στη συγκεκριμένη κλίμακα του ερωτηματολογίου ($MO=3.91$), το δείγμα της έρευνας τείνει να παίρνει ρίσκο σε μικρό βαθμό. Χρησιμοποιεί δηλαδή έως έναν βαθμό νέες λέξεις ή δομεί πολύπλοκες προτάσεις, ενέργειες οι οποίες ελλοχεύουν την πιθανότητα λάθους. Άτομα με τάση για ανάληψη ρίσκου ανέχονται την ασάφεια μιας ξένης γλώσσας και τολμούν να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο παρόλο που μπορεί να το διατυπώσουν λάθος (Zafar & Meenakshi, 2012). Αντί να καταφεύγουν σε λέξεις και εκφράσεις με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι και γνωρίζουν πώς ακριβώς να τις χρησιμοποιήσουν προτιμούν να εξασκούνται σε διαφορετικά γλωσσικά δεδομένα με αποτέλεσμα να εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους και να μην περιορίζονται σε όσα έχουν μάθει. Επιπλέον, όταν

δοκιμάζονται διαφορετικές λέξεις και προτάσεις λαμβάνεται η αντίστοιχη ανατροφοδότηση που συμβάλλει στην ορθή εκμάθησή τους. Μάλιστα, η ανατροφοδότηση έχει καταγραφεί ως ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση του προφορικού λόγου στις ξένες γλώσσες (Sönmez & Kurtoglu, 2021). Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας διευκολύνεται από την ανατροφοδότηση επειδή μέσω της διόρθωσης των λαθών και της σαφής παρουσίασης των αντίστοιχων κανόνων βοηθάει τον/την εκπαιδευόμενο/-η να σχηματίσει μια πιο ακριβή εικόνα για τις γλωσσολογικές γενικεύσεις στη συγκεκριμένη γλώσσα (Capellan, 2017).

Τέλος, στην έρευνα δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της ανάληψης ρίσκου ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες οι οποίες υποστήριζαν ότι οι άνδρες τείνουν να παίρνουν συχνότερα ρίσκο από ό,τι οι γυναίκες που διακρίνονται περισσότερο από συστολή και επιφυλακτικότητα (Karimi & Biria, 2017· Majidifard, et al., 2014· Maubach & Morgan, 2001). Υπήρξε βέβαια μικρός αριθμός ανδρών (24.3%) σε σύγκριση με τις γυναίκες (75.7%) που συμμετείχαν στην έρευνα, οπότε είναι δυσκολότερο να βγούν γενικεύσιμα συμπεράσματα.

7.2. Διαφοροποίηση Επιπέδου Γλωσσομάθειας μεταξύ Προσαρμοστικής και Μη-Προσαρμοστικής Τελειοθηρίας

Το πρώτο βασικό ερώτημα της έρευνας αφορά τη διαφοροποίηση του επιπέδου εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας ανάμεσα σε προσαρμοστικούς και μη-προσαρμοστικούς τελειοθήρες, αν δηλαδή αυτοί οι δύο τύποι τελειοθηρίας σχετίζονται με ένα υψηλότερο ή με ένα χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας.

Οι προσαρμοστικοί τελειοθήρες έχουν το υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας (MO=5.36 TA=1.14). Οι μη-προσαρμοστικοί τελειοθήρες έχουν λίγο χαμηλότερο μέσο όρο επιπέδου γλωσσομάθειας από τους προσαρμοστικούς (MO=5.04 TA=1.34). Και οι δύο αυτές ομάδες τελειοθηρίας έχουν υψηλότερο μέσο όρο σε σύγκριση με τους μη τελειοθήρες (MO=4.61 TA=1.59). Η ανάλυση διασποράς έδειξε όμως ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του επιπέδου γλωσσομάθειας ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες της τελειοθηρίας. Επομένως, η διαφορά στο επίπεδο γλωσσομάθειας μεταξύ προσαρμοστικών και μη-προσαρμοστικών τελειοθήρων δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια ότι ο συντελεστής $p=0.069$ ίσως σε ένα μεγαλύτερο δείγμα να ήταν στατιστικά σημαντικός. Γι' αυτό το συγκεκριμένο ερώτημα θα μπορούμε να διερευνηθεί μελλοντικά σε μεγαλύτερο δείγμα για να εξεταστεί η διαφοροποίηση μεταξύ των διαφορετικών ομάδων τελειοθηρίας.

Σε προηγούμενες έρευνες η μη-προσαρμοστική τελειοθηρία είχε συσχετιστεί αρνητικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις ενώ η προσαρμοστική θετικά (Barabadi & Khajavy, 2020· Γκαύρας & Μεταλλίδου, 2020· Ghorbandordinejad & Afshar, 2017· Ghorbandordinejad & Nasab, 2013· Fahim & Noormohammadi, 2014· Razmi et al., 2020· Wang et al., 2018). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Barabadi και Khajavy (2020) διαστάσεις της μη-προσαρμοστικής τελειοθηρίας όπως η ανησυχία για λάθη, η αυτοαμφισβήτηση, οι γονεϊκές προσδοκίες και η γονεϊκή κριτική είχαν συσχετιστεί αρνητικά με την επιτυχία στις ξένες γλώσσες, ενώ διαστάσεις της προσαρμοστικής όπως τα υψηλά κριτήρια συσχετίστηκαν θετικά. Το γεγονός ότι οι προσαρμοστικοί τελειοθήρες κατείχαν καλύτερες επιδόσεις στην αγγλική γλώσσα είναι σύμφωνο με αυτές τις έρευνες αλλά όπως προαναφέρθηκε δεν πρόκειται για μια στατιστικά σημαντική διαφορά.

7.3. Τελειοθηρία και Ανάλυση Ρίσκου ως Προβλεπτικοί Παράγοντες Επιπέδου Γλωσσομάθειας

Το δεύτερο βασικό ερώτημα της έρευνας διερευνούσε κατά πόσο η τελειοθηρία και η ανάλυση ρίσκου μπορούν να προβλέψουν το επίπεδο εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Από την ανάλυση της παλινδρόμησης προέκυψε συντελεστής $R^2 = 0.209$, ο οποίος δεν είναι ιδιαίτερα υψηλός, με την ανάλυση ρίσκου και την υποκλίμακα των υψηλών κριτηρίων να επιδεικνύουν στατιστικά σημαντική πρόβλεψη του επιπέδου γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας. Η υποκλίμακα της ασυμφωνίας και της τάξης δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στο επίπεδο γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας. Συνεπώς, η τάση του ατόμου να κρίνει τις πράξεις του ασύμβατες με τους αρχικούς στόχους και η τάση να είναι οργανωμένο και μεθοδικό δεν προβλέπουν ένα υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας στην αγγλική γλώσσα, άρα δεν παίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

Η ανάλυση ρίσκου προβλέπει σε μεγαλύτερο βαθμό το επίπεδο γλωσσομάθειας από ό,τι η τελειοθηρία. Όσο περισσότερο ρισκάρει ένα άτομο, τόσο περισσότερο εξελίσσεται το επίπεδό του στην αγγλική γλώσσα. Όταν δηλαδή ένα άτομο δεν διστάζει να χρησιμοποιήσει διαφορετικές λέξεις και προτάσεις αλλά είναι πρόθυμο να τις δοκιμάσει ακόμα και αν δεν είναι σίγουρο, τότε είναι πιο πιθανό να κατακτήσει κάποιο υψηλότερο επίπεδο αφού εξασκείται σε διαφορετικά γλωσσικά δεδομένα και επεκτείνει τις γνώσεις του χωρίς να επαναπαύεται σε όσα γνωρίζει ήδη. Συνεπώς, η ανάλυση ρίσκου θεωρείται μέρος των ατομικών διαφορών που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και καλό είναι να προωθείται από τους καθηγητές/-τριες (Burgucu et al., 2010). Η δημιουργία ευχάριστου και δεκτικού κλίματος μέσα στην τάξη για παράδειγμα μπορεί να προσφέρει την αίσθηση ασφάλειας

που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι/-ες για να πάρουν ρίσκο και να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς δισταγμούς (Zafar & Meenakshi, 2012).

Αυτό το εύρημα έρχεται σύμφωνα με την έρευνα του Ely (1986) στην οποία βρέθηκε ότι η ανάληψη ρίσκου έχει θετική επιρροή στην γλωσσική ευχέρεια καθώς άτομα που χαρακτηρίζονται από αυτή την ιδιότητα δοκιμάζουν λέξεις και εκφράσεις για τις οποίες δεν είναι σίγουροι. Πρόκειται για μια ιδιότητα της προσωπικότητας η οποία έχει συσχετιστεί σε διάφορες έρευνες με την επιτυχία κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Bouhenica, 2015· Cervatiuc, 2007· Chen, 2020· Liu, 2012· Karimi & Biria, 2017· Majidifard et al., 2014· Wang & Lin, 2015· Zafar & Meenakshi, 2012) και με πιο γρήγορη μάθηση (Mohideen, 2016· Nosidlak, 2015). Θεωρείται δηλαδή γενικότερα ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου που έχει θετικές επιπτώσεις στις επιδόσεις.

Αναφορικά με την τελειοθηρία η καθιέρωση υψηλών κριτηρίων είναι προβλεπτικός παράγοντας ενός υψηλότερου επιπέδου γλωσσομάθειας. Όταν το άτομο θέτει υψηλά κριτήρια και έχει υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις του είναι πιο πιθανό να μάθει την αγγλική γλώσσα σε υψηλότερο επίπεδο καθώς για να ανταπεξέλθει στους υψηλούς στόχους που έχει θέσει χρειάζεται αρκετή προσπάθεια και επιμέλεια. Υπάρχει γενικά η πεποίθηση ότι οι τελειοθήρες δουλεύουν σκληρά και παραμένουν συγκεντρωμένοι και προσηλωμένοι για να επιτύχουν τους στόχους τους και επιδιώκουν πάντα να βελτιώνονται (Coker & Mihai, 2016).

Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Barabadi και Khajavy (2020) στην οποία τα υψηλά κριτήρια συσχετίστηκαν θετικά με την επιτυχία στις ξένες γλώσσες. Έρχεται όμως σε αντίθεση με την έρευνα της Lin (2020) στην οποία φάνηκε ότι τα προσωπικά υψηλά κριτήρια έχουν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση

και συνεπώς αρνητική επίδραση στις γραπτές επιδόσεις στην αγγλική γλώσσα. Συνεπώς, υπάρχει διαφοροποίηση στα ευρήματα σχετικά με τα υψηλά κριτήρια. Όπως διατυπώνουν και οι Wang et al. (2018), δεδομένου ότι η τελειοθηρία είναι ένας πολυδιάστατος όρος με διαφορετικές θετικές ή αρνητικές συνέπειες, η σχέση της με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι λογικό να ποικίλει.

Συνοπτικά, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η ανάληψη ρίσκου και η θέσπιση υψηλών κριτηρίων είναι προβλεπτικοί παράγοντες ενός υψηλότερου επιπέδου γλωσσομάθειας στην αγγλική γλώσσα. Η θετική πρόβλεψη όμως δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή. Παρ' όλα αυτά πρόκειται για παράγοντες που είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη κανείς καθώς μπορούν να ενισχύσουν και να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, να σημειωθεί ότι είναι δύσκολο να οριστεί η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως η ανάληψη ρίσκου και η τελειοθηρία, και της εκμάθησης ξένων γλωσσών (Karim et al., 2016). Πρόκειται για παράγοντες που αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες με έναν απρόβλεπτο και απεριόριστο τρόπο (Dewaele, 2013). Ακόμα και άτομα με παρόμοιο προφίλ προσωπικότητας μπορεί να διαφέρουν αρκετά ως προς την εξέλιξή τους και τα επιτεύγματά τους εξαιτίας της διαφορετικότητας του ευρύτερου πλαισίου (Dewaele, 2013). Κανένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας δεν μπορεί εξ ολοκλήρου από μόνο του να προκαθορίσει την επιτυχία κατά την εκμάθηση της αγγλικής ή κάποιας άλλης ξένης γλώσσας (Dewaele, 2013). Ο συνδυασμός των κατάλληλων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας παρά ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό μπορεί να δημιουργήσει καλύτερες προοπτικές για επιτυχία, ο οποίος μπορεί φυσικά να ενισχυθεί μέσω της σκληρής δουλειάς και της συνεχούς εξάσκησης από την πλευρά του/της εκπαιδευόμενου/-ης (Dewaele, 2013· Karim et al., 2016).

7.4.Εκπαιδευτικές Εφαρμογές Έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από καθηγητές/-τριες της αγγλικής ή και άλλων ξένων γλωσσών όσο και από εκπαιδευόμενους/-ες.

Οι καθηγητές/-τριες μπορούν να αξιοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες έτσι ώστε όταν κάποιος/-α εκπαιδευόμενος/-η παρουσιάσει χαρακτηριστικά τελειοθρίας ή ανάληψης ρίσκου, να εφαρμόσουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση τυχόν εμποδίων στην μάθηση και στην ενίσχυση των θετικών στοιχείων τους με αποτέλεσμα τις βέλτιστες επιδόσεις. Η επίγνωση του γεγονότος ότι διαφορετικοί εκπαιδευόμενοι/-ες αντιλαμβάνονται τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας με διαφορετικό τρόπο ανάλογο της προσωπικότητάς τους μπορεί να τους βοηθήσει στη δόμηση του κατάλληλου πλάνου μαθήματος που θα είναι εξατομικευμένο για την εκάστοτε ομάδα εκπαιδευομένων (Capellan, 2017). Εκπαιδευόμενοι/-ες με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά χρειάζονται διαφορετική προσέγγιση στη μάθηση και στη διδασκαλία (Gardner, 1980). Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας που έδειξαν ότι η ανάληψη ρίσκου και τα υψηλά κριτήρια προβλέπουν θετικά το επίπεδο γλωσσομάθειας, μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα για να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξή τους και να επωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι/-ες στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Καθώς στη βιβλιογραφία συνίσταται η προώθηση της ανάληψης ρίσκου από τους εκπαιδευτές/-τριες, ο Brown (2006) κατονόμασε ορισμένες ιδέες που μπορούν να εφαρμόσουν για να ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευομένους/-ές τους να παίρνουν ρίσκο. Τέτοιες ιδέες είναι η δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, η παροχή των απαραίτητων

προκλήσεων που δεν είναι ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες, η επεξήγηση της σκόπιμης ανάληψης ρίσκου και των θετικών στοιχείων της και τέλος η επιδοκιμασία των πιο τολμηρών προσπαθειών και η θετική ενίσχυσή τους (Brown, 2006). Οι εκπαιδευόμενοι/-ες εξάλλου, χρειάζονται γενικότερα την επιβράβευση και τον σεβασμό του/της εκπαιδευτή/-τριας για να συνεχίσουν τη μαθησιακή τους πορεία (Burgucu, 2010). Επίσης, οι καθηγητές/-τριες μπορούν να εκπαιδεύσουν τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες σε τεχνικές που διευκολύνουν την ανάληψη ρίσκου, όπως για παράδειγμα χρήση συνώνυμων ή εικασιών βάσει του πλαισίου (Oxford & Ehrman, 1993). Μια ακόμη αποτελεσματική μέθοδος σύμφωνα με τον Shatz (2015) είναι η αξιοποίηση μέσων παιχνιδοποίησης τα οποία μπορούν να προωθήσουν την ανάληψη ρίσκου επειδή παρέχουν άνεση και ελευθερία για δημιουργία λαθών και μεταφέρουν την προσοχή από το αποτέλεσμα στη διαδικασία της μάθησης. Ένα γνωστό παράδειγμα μέσου παιχνιδοποίησης που αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι η ιστοσελίδα Duolingo στην οποία μάλιστα μέσω της συγκέντρωσης πόντων οι εμπλεκόμενοι/-ες λαμβάνουν το αίσθημα της επίτευξης (Shatz, 2015).

Σχετικά με την τελειοθηρία, οι καθηγητές/-τριες ενδείκνυται να αναγνωρίζουν μέσω της κατάλληλης ανατροφοδότησης τις επιτυχημένες προσπάθειες των εκπαιδευόμενων για να τους ενθαρρύνουν και για να τους απωθήσουν από την αρνητική αυτοαξιολόγηση από την μια και να τους ωθήσουν να αποδεχθούν τις ατέλειές τους από την άλλη (Barabadi & Khajavy, 2020). Όπως έδειξε η παρούσα έρευνα, τα υψηλά κριτήρια προβλέπουν θετικά το επίπεδο γλωσσομάθειας. Γι' αυτό οι καθηγητές/-τριες συνίσταται να προσπαθούν να ενισχύσουν την εσωτερική κινητοποίηση και τις ατομικές προσδοκίες των εκπαιδευομένων τους, καθώς και να τους συμβουλεύουν να μην εφησυχάζονται αλλά να έχουν υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους. Καλό είναι όμως να έχουν λογικές απαιτήσεις από τον/την εκάστοτε

εκπαιδευόμενο/-η και να προσαρμόζουν το μάθημα αναλόγως έτσι ώστε οι καινούργιες προκλήσεις στη μάθηση να μην είναι αρκετά δύσκολες που θα τον/την αποθαρρύνουν ούτε πολύ εύκολες που θα του/της προκαλέσουν ανία και αδιαφορία (Barabadi & Khajavy, 2020). Όπως και στην περίπτωση της ανάληψης ρίσκου έτσι και στην περίπτωση της τελειοθρίας, ένα φιλικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον ενισχύει την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και συνεισφέρει στην αποφυγή ενός πολύ ανταγωνιστικού κλίματος μέσα στην τάξη (Fahim & NoorMohammadi, 2014). Επίσης, η δομή του μαθήματος καλό είναι να λαμβάνεται υπόψη επειδή οι ανήσυχοι τελειοθήρες εκπαιδευόμενοι/-ες αποδίδουν λιγότερο καλά σε μαθήματα που δίνουν προσοχή στην ακρίβεια, σε γρήγορες απαντήσεις και σε ερωτήσεις με μια μόνο αποδεκτή απάντηση, ειδικά σε πλαίσια που οι απαντήσεις τους είναι φανερές δημόσια (Flett et al., 2016).

Οι εκπαιδευόμενοι/-ες μπορούν να αποκτήσουν επίγνωση του γεγονότος ότι χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και συναισθηματικοί παράγοντες γενικότερα εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης. Ειδικότερα, μπορούν να αντιληφθούν σε ατομικό επίπεδο την επιρροή που ενδέχεται να έχει στη μάθησή τους η τελειοθρία και η ανάληψη ρίσκου και να επωφεληθούν μέσω της εφαρμογής στρατηγικών μάθησης που ενστερνίζονται τα θετικά στοιχεία τους, ενώ αμβλύνουν τα αρνητικά. Για παράδειγμα μπορούν να μάθουν να θέτουν μετρήσιμους, κατάλληλους και ρεαλιστικούς στόχους (Wang et al., 2018). Στην περίπτωση εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας ένας μη ρεαλιστικός στόχος είναι η άριστη γνώση της γλώσσας σε επίπεδο όπως ενός φυσικού ομιλητή (Wang et al., 2018). Οι εκπαιδευόμενοι/-ες χρειάζεται να κατανοήσουν ότι πρόκειται για μια ανέφικτη προσδοκία αλλά και να αντιληφθούν ότι μια γλώσσα από μόνη της δεν είναι τέλεια και ειδικά στην περίπτωση των αγγλικών υπάρχουν πλέον πολλές εκδοχές της λόγω του πληθυσμιακού εύρους που την ομιλεί

(Wang et al., 2018). Τέλος, χρήσιμο είναι να κατανοήσουν ότι τα λάθη είναι όχι μόνο αναπόφευκτο αλλά και απαραίτητο κομμάτι της μάθησης ειδικά κατά την επικοινωνία (Wang & Lin, 2015). Η συνειδητοποίηση της αξίας της επικοινωνίας, της συνεχούς εξάσκησης και της ανάληψης ρίσκου σε τέτοιες καταστάσεις θα τους βοηθήσει να εξελιχθούν περαιτέρω και να μάθουν καλύτερα την αγγλική γλώσσα (Wang & Lin, 2015).

7.5.Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Παρά τα ευρήματα και τις πρακτικές εκπαιδευτικές εφαρμογές που προκύπτουν υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί της έρευνας. Αρχικά, το δείγμα είναι αρκετά μικρό με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα. Ειδικά κάποιες από τις πληθυσμιακές ομάδες, όπως στο φύλο οι άνδρες και στο επίπεδο γλωσσομάθειας τα μικρότερα επίπεδα, είχαν αρκετά μικρό ποσοστό συμμετοχής. Μελλοντικές έρευνες συστήνεται να χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Με μεγαλύτερο δείγμα μπορεί να διερευνηθούν καλύτερα κάποια ερωτήματα, όπως για παράδειγμα το ερώτημα που αφορούσε τη διαφοροποίηση του επιπέδου γλωσσομάθειας μεταξύ προσαρμοστικών και μη-προσαρμοστικών τελειοθέρων και το ερώτημα για τη διαφοροποίηση της ανάληψης ρίσκου μεταξύ ανδρών και γυναικών. Επίσης, εάν η δειγματοληψία γινόταν με τρόπο που θα υπήρχε ίση κατανομή των ατόμων μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας, ενδεχομένως να προέκυπταν διαφορετικά αποτελέσματα.

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας αφορά τη μέτρηση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Η καταγραφή του επιπέδου γλωσσομάθειας (A1-Γ2) μπορεί να μην ανταποκρίνεται ακριβώς στο πραγματικό επίπεδο του ατόμου. Σε ορισμένες

περιπτώσεις μπορεί το άτομο να έχει κατακτήσει κάποιο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας αρκετά χρόνια πριν και να μην εξασκεί πλέον τη γλώσσα ή να μην έχει συχνή και ουσιαστική επαφή με αυτήν. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιήσει κάποιον άλλο τρόπο μέτρησης της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας που θα αποδίδει καλύτερα το πραγματικό ατομικό επίπεδο γλωσσομάθειας. Αυτό μπορεί να γίνει για παράδειγμα μέσω κάποιου κατάλληλου τεστ αξιολόγησης ή μέσω συνεντεύξεων στις οποίες θα γίνεται χρήση και αξιολόγηση της αγγλικής γλώσσας.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες προτείνεται να μελετήσουν τη σχέση διαφορετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με την εκμάθηση ξένων γλωσσών επειδή όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία πρόκειται για θέμα που δεν έχει διερευνηθεί αρκετά ακόμα (Coker & Mihai, 2016). Κάποια ενδεικτικά παραδείγματα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας είναι η αυτοπεποίθηση, η επιθυμία για επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, το άγχος και η δημιουργικότητα.

Βιβλιογραφία

- Ariani, D. W. (2015). Relationship model of personality, communication, student engagement, and learning satisfaction. *Business, Management and Economics Engineering*, 13(2), 175–202. <https://doi.org/10.3846/bme.2015.297>
- Babakhouya, Y. (2018). English language anxiety and the Big Five personality factors. *International Journal of Humanities and Social Science*, 8(2), 191-200.
- Babakhouya, Y. (2019). The Big Five personality factors as predictors of English language speaking anxiety: A cross-country comparison between Morocco and South Korea. *Research in Comparative and International Education*, 14(4), 502–521. <https://doi.org/10.1177/1745499919894792>
- Barabadi, E., & Khajavy, G. H. (2020). Perfectionism and foreign language achievement: The mediating role of emotions and achievement goals. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100874>
- Beebe, L.M. (1983). Risk-taking and the language learner. In H.W. Selinger and M. H. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. 311-327.
- Bouhenika, M. (2015). The effects of risk taking on the learning of spoken english at university. *Expressions*, 1(1), 84–94. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/145757>
- Brophy, J. (1999). *Working with perfectionist students*. (Report No. 4). Urbana, IL: ERIC clearinghouse on Elementary and early Childhood Education.

- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Longman.
- Burgucu, A., Han, T., Engin, A. O., & Kaya, M. D. (2010). Who are our students? Investigating learners' risk taking ability and achievement on second language acquisition. In *2nd International Symposium on Sustainable Development*. <https://omeka.ibu.edu.ba/items/show/2968>
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2011). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 427–441. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01302.x>
- Γκαύρας, Γ. & Μεταλλίδου, Π. (2020). Σχέσεις μεταξύ τελειοθηρίας και στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων σε φοιτητικό πληθυσμό. ΙΓ' Επιστημονική επετηρίδα - Τμήμα Ψυχολογίας ΑΠΘ. <http://ejournals.lib.auth.gr/psyanals/article/view/7738>
- Camarillo, T., & Wenden, A. (1993). Learner strategies for learner autonomy (Language Teaching Methodology Series). *TESOL Quarterly*, 27(1), 120-121. <https://doi.org/10.2307/3586957>
- Capellan, F. (2017). *A correlational study: Personality types and foreign language acquisition in undergraduate students*. [Doctoral dissertation, Southeastern University]. <https://firescholars.seu.edu/coe/11/>
- Carrell, P. L., Prince, M. S., & Astika, G. G. (1996). Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning*, 46(1), 75–99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb00641.x>

- Cervatiuc, A. (2007). Personality characteristics associated with successful second language acquisition. *Philologica Jassyensia*, 3(2), 201-211.
- Chen, S. (2020). *Understanding the effect of individual differences on second language acquisition: Focusing on personality*. [Master's Projects and Capstones, University of San Francisco].
https://repository.usfca.edu/capstone/1128?utm_source=repository.usfca.edu%2Fcapstone%2F1128&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Coker, C., & Mihai, F. (2016). Personality traits and second language acquisition: The influence of the enneagram on adult ESOL students. *TESOL Journal*, 8(2), 432–449.
<https://doi.org/10.1002/tesj.281>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *NEO-PI-R: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Council of Europe. (n.d.-a). *The CEFR levels - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. www.coe.int. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Council of Europe. (n.d.-b). *Council of Europe Language Policy Portal*. www.coe.int. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Retrieved from: <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Διαμαντοπούλου, Γ. (2009). *Διερεύνηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Μελών Δ.Ε.Π. των Ελληνικών Α.Ε.Ι.* [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10(5), 303–336. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199612\)10:5<303::AID-PER262>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<303::AID-PER262>3.0.CO;2-2)
- Dewaele, J.-M. (2007). Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: The effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*, 4(3), 169–197. <https://doi.org/10.2167/ijm080.0>
- Dewaele, J.-M., & Furnham, A. (2008). Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, 49(3), 509–544. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00098>
- Dewaele, J.-M. (2013). Personality in second language acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0904>
- Diamantopoulou, G., & Platsidou, M. (2014). Factorial validity and psychometric properties of the Greek version of the Almost Perfect Scale Revised (APS-R). *Hellenic Journal of Psychology*, 11(2), 123-137. <https://psycnet.apa.org/record/2014-45886-002>

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in Second language acquisition*. Routledge.
- Ehrman, M. (2009). Personality and the good language learner. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 61–72). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Eisenberg, S., & Lee, K. (2020). A literature review on the relationship between personal traits and language learning. *Journal of Convergence for Information Technology*, 10(6), 147-155. <https://doi.org/10.22156/CS4SMB.2020.10.06.147>
- Ellis, R. (1985). Understanding second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 10(1), 79-82. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/S0272263100007038>
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36(1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1986.tb00366.x>
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (junior and adult)*. London: Hodder and Stoughton.
- Fahim, M., & Noormohammadi, R. (2014). An investigation into perfectionism as a moderator of the links between language learning styles and strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1121-1131. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.5.1121-1131>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Su, C., & Flett, K. D. (2016). Perfectionism in language learners: Review, conceptualization, and recommendations for teachers and school

- psychologists. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 75–101.
<https://doi.org/10.1177/0829573516638462>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468.
<https://doi.org/10.1007/bf01172967>
- Furnham, A., & Heaven, P. (1999). *Personality and social behavior*. London, England: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1980). On the validity of affective variables in second language acquisition: Conceptual, contextual, and statistical considerations¹. *Language Learning*, 30(2), 255–270. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00318.x>
- Ghorbandordinejad, F., & Afshar, H. (2017). On the relationship between self-efficacy, perfectionism, and English achievement among Iranian EFL learners. *Teaching English Language*, 11(2), 103–129.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22132/TEL.2017.53185>
- Ghorbandordinejad, F., & Nasab, A. H. F. (2013). Examination of the relationship between perfectionism and English achievement as mediated by foreign language classroom anxiety. *Asia Pacific Education Review*, 14, 603–614.
<https://doi.org/10.1007/s12564-013-9286-5>
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562–570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>

- Griffiths, E., & Slavkov, N. (2021). Linguistic risk-taking: A bridge between the classroom and the outside world. *Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, 24(2), 127–158. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.31308>
- Gunderson, L. (2009). *ESL (ELL) literacy instruction: A guidebook to theory and practice* (2nd ed.). Routledge.
- Hair, E. C., & Graziano, W. G. (2003). Self-esteem, personality and achievement in high school: A prospective longitudinal study in Texas. *Journal of Personality*, 71(6), 971–994. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106004>
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27–33. <https://psycnet.apa.org/record/1979-08598-001>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Kang, S.-J. (2006). Individual and social-contextual factors affecting the learning and use of ESL: A case study of a visiting Korean physician. *TESL Canada Journal*, 24(1), 59–79. <https://doi.org/10.18806/tesl.v24i1.28>
- Karim, N. A., Abidin, D. Z., & Ali, S. N. D. M. (2016). Personality factors and second language acquisition: An Islamic Viewpoint. *International Journal of Business, Economics and Law*, 11(5), 12-19.

- Karimi, M., & Biria, R. (2017). Impact of risk taking strategies on male and female EFL learners' test performance: The case of multiple choice questions. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(10), 892–899. <https://doi.org/10.17507/tpls.0710.10>
- Khasinah, S. (2014). Factors influencing second language acquisition. *Englisia Journal of Language, Education, and Humanities*, 1(2), 256-269. <https://doi.org/10.22373/ej.v1i2.187>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Lightbrown, P. M., & Spada, N. (2013). Individual differences in second language learning. In *How languages are learned* (4th ed.), (pp. 75-101). Oxford University Press.
- Lin, L. (2020). Perfectionism and writing performance of Chinese EFL college learners. *English Language Teaching*, 13(8), 35-45. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n8p35>
- Liu, M. (2012). Predicting effects of personality traits, self-esteem, language class risk-taking and sociability on Chinese university EFL learners' performance in English. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 1 (1), 30-57. <http://clok.uclan.ac.uk/3318/>
- Liu, Y. (2017). Study on the influence of emotion factors in second language acquisition. *2017 International Conference on Financial Management, Education and Social Science (FMESS 2017)*, 261-264. <https://doi.org/10.25236/fmess.2017.55>

- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0261927x960151001>
- Majidifard, E., Shomoossi, N., & Ghourchaei, B. (2014). Risk taking, gender and oral narrative proficiency in Persian learners of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1085–1092. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.520>
- Marcela, V. (2015). Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473–3478. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1021>
- Maubach, A.-M., & Morgan, C. (2001). The relationship between gender and learning styles amongst A level modern languages students. *The Language Learning Journal*, 23(1), 41–47. <https://doi.org/10.1080/09571730185200081>
- Mohideen, H. (2016). Perceptions of personality factors in language education - cultural perspective. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 4(3), 661–666. <http://rep.iium.edu.my/id/eprint/52113>
- Moody, R. (1988). Personality preferences and foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 72(4), 389–401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04198.x>
- Moradan, A., Kazenian, E., & Niroo, Z. (2014). The relationship between perfectionism and listening comprehension among EFL students of Kerman University. *The Iranian EFL Journal*, 10(3), 22-33.

- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). *The MBTI Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Navidinia, H., Kazemi, T., & Ghazanfari, M. (2019). Uncovering the influence of EFL students' perfectionism and anxiety on their willingness to communicate in language classes. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 11(1), 93-112.
<https://doi.org/10.22111/ijals.2019.4933>
- Nosidlak, K. (2015). Personality traits and second language pedagogy. *Young Minds vs. Old Questions in Linguistics*. 156-168.
- Novikova, I. A., Berisha, N. S., Novikov, A. L., & Shlyakhta, D. A. (2020). Creativity and personality traits as foreign language acquisition predictors in university linguistics students. *Behavioral Sciences*, 10(1), 35.
<https://doi.org/10.3390/bs10010035>
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S. S. Magnan (ed.) *Shifting the instructional focus to the learner*, (pp. 35-55). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188–205.
<https://doi.org/10.1017/s0267190500002464>

- Ożańska-Ponikwia, K., & Dewaele, J.-M. (2012). Personality and L2 use: The advantage of being openminded and self-confident in an immigration context. *EUROSLA Yearbook*, 12(1), 112–134. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.07oza>
- Ożańska-Ponikwia, K. (2018a). The concept of personality. In *Personality and emotional intelligence in second language learning* (pp. 1-13). Cambridge Scholars Publishing.
- Ożańska-Ponikwia, K. (2018b). Personality in the context of second language learning and use. In *Personality and emotional intelligence in Second language learning* (pp. 15-41). Cambridge Scholars Publishing.
- Pishghadam, R., & Akhondpoor, F. (2011). Learner perfectionism and its role in foreign language learning success, academic achievement, and learner anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 432-440. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.2.432-440>
- Pourfeiz, J. (2015). Exploring the relationship between global personality traits and attitudes toward foreign language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 467–473. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.119>
- Razmi, M. H., Jabbari, A. A., & Fazilatfar, A. M. (2020). Perfectionism, self-efficacy components, and metacognitive listening strategy use: A multicategorical multiple mediation analysis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(6), 1047–1065. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09733-4>
- Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (3rd ed.). Essex: Pearson Education Limited.

- Sharp, A. (2008). Personality and second language learning. *Asian Social Science*, 4(11), 17-25. <https://doi.org/10.5539/ass.v4n11p17>
- Shatz, I. (2015). Conference: Proceedings of the 13th Annual MEITAL National Conference. In *Using Gamification and Gaming in Order to Promote Risk Taking in the Language Learning Process* (pp. 227–232). Haifa, Israel: Technion.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130–145. <https://psycnet.apa.org/record/2001-05693-001>
- Sönmez, G., & Kurtoğlu, M. (2021). Impact of perfectionism and self-compassion feelings of undergraduate students on their foreign language speaking anxiety. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 230-240. https://doi.org/10.52963/perr_biruni_v10.n2.16
- Starley, D. (2018). *Perfectionism: A challenging but worthwhile research area for educational psychology*. *Educational Psychology in Practice*, 35(2), 121–146. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1539949>
- Stoeber, J., Damian, L. E., & Madigan, D. J. (2018). Perfectionism: A motivational perspective. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 19–43). London: Routledge/ Taylor & Francis Group. <https://psycnet.apa.org/record/2017-21407-002>
- Suliman, F. H. A. (2014). The role of extrovert and introvert personality in second language acquisition. *Proceedings of SOCIOINT14 – International Conference on Social Sciences and Humanities*.

- Tamada, Y. (1996). *Japanese learners' language learning strategies: The relationship between learners' personal factors and their choices of language learning strategies*. [Master's thesis, Lancaster University, England].
- Trawiński, M. (2005). *An outline of second language acquisition theories*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2002). Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 361–374. <http://dx.doi.org/10.1017/S014271640200303X>
- Wang, Y., & Lin, Y. (2015). A study on correlation of risk-taking and the oral production of English majors in China. *English Language Teaching*, 8(10), 113-122. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p113>
- Wang, K. T., Permyakova, T. M., Sheveleva, M. S., & Camp, E. E. (2018). Perfectionism as a predictor of anxiety in foreign language classrooms among Russian college students. *ECPS Journal - Educational Cultural and Psychological Studies*, 18, 127-146. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-wang>
- Wilson, R. (2013). Another language is another soul. *Language and Intercultural Communication*, 13(3), 298-309. <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2013.804534>
- Zafar, S., & Meenakshi, K. (2012). A study on the relationship between extroversion-introversion and risk-taking in the context of Second language acquisition. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1(1), 33-40. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.v1i1.42>

Zhang, Y. (2008). The role of personality in second language acquisition. *Asian Social Science*, 4(5), 58-59. <https://doi.org/10.5539/ass.v4n5p58>

Παράρτημα



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο να εξετάσει τον ρόλο της τελειοθρίας και της ανάληψης ρίσκου στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο πακέτο ερωτηματολογίων. **Επισημαίνουμε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και όλες οι πληροφορίες που θα μας δώσετε θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.** Η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα είναι πολύτιμη και γι' αυτό το λόγο παρακαλούμε να απαντήσετε στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες.

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση σχετικά με την έρευνα, μπορείτε να απευθυνθείτε στην παρακάτω διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: lls22013@uom.edu.gr

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Πάνου Δήμητρα

Φοιτήτρια ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής:

Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

Πλατσίδου Μαρία

Επόπτρια

1^η Ενότητα

Οι παρακάτω προτάσεις έχουν σχεδιαστεί ώστε να μετρούν τις στάσεις των ατόμων απέναντι στον εαυτό τους, στην επίδοσή τους και σε άλλα άτομα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Παρακαλώ εκφράστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας για κάθε μία από τις προτάσεις βάσει της παρακάτω κλίμακας. Διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά πριν απαντήσετε.

Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

1. Έχω υψηλά κριτήρια για την επίδοσή μου στη δουλειά.
2. Είμαι μεθοδικό άτομο.
3. Συχνά αισθάνομαι απογοητευμένος/-μένη επειδή δεν μπορώ να ανταποκριθώ στους στόχους μου.
4. Η ευταξία είναι σημαντική για εμένα.
5. Αν δεν προσδοκάζ πολλά από τον εαυτό σου, δεν θα πετύχεις ποτέ.
6. Το καλύτερό που κάνω ποτέ δεν φαίνεται αρκετά καλό για εμένα.
7. Νομίζω ότι τα πράγματα θα πρέπει να τακτοποιούνται στη θέση τους.
8. Έχω υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό μου.
9. Σπάνια ανταποκρίνομαι στα υψηλά κριτήριά μου.
10. Μου αρέσει πάντα να είμαι οργανωμένος/-μένη και πειθαρχημένος/-μένη.
11. Το να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ, ποτέ δεν φαίνεται να είναι αρκετό.
12. Θέτω πολύ υψηλά κριτήρια για τον εαυτό μου.
13. Ποτέ δεν είμαι ικανοποιημένος/-μένη με τα επιτεύγματά μου.
14. Προσδοκώ το καλύτερο από τον εαυτό μου.
15. Συχνά ανησυχώ για το ότι δεν ανταποκρίνομαι στις δικές μου προσδοκίες.
16. Η επίδοσή μου σπάνια ανταποκρίνεται στα κριτήριά μου.
17. Δεν είμαι ικανοποιημένος/-μένη ακόμα και όταν γνωρίζω πως έχω κάνει ό,τι καλύτερο μπορώ.
18. Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ σε οτιδήποτε κάνω.
19. Σπάνια μπορώ να ανταποκριθώ στα δικά μου υψηλά κριτήρια επίδοσης.
20. Σχεδόν ποτέ δεν είμαι ικανοποιημένος/-μένη με την επίδοσή μου.
21. Σπάνια αισθάνομαι ότι αυτό που έχω κάνει είναι αρκετά καλό.
22. Έχω ισχυρή ανάγκη να αγωνίζομαι για αρίστευση.
23. Συχνά αισθάνομαι απογοήτευση αφού ολοκληρώσω μια εργασία επειδή γνωρίζω ότι θα μπορούσα να τα είχα καταφέρει καλύτερα.

2^η Ενότητα

Οι παρακάτω προτάσεις έχουν σχεδιαστεί ώστε να μετρούν την ανάληψη ρίσκου των ατόμων κατά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Παρακαλώ εκφράστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας για κάθε μία από τις προτάσεις βάσει της παρακάτω κλίμακας. Διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά πριν απαντήσετε.

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6

1. Μου αρέσει να περιμένω μέχρι να είμαι απόλυτα σίγουρος/η για το πώς ακριβώς χρησιμοποιείται μια αγγλική λέξη πριν την χρησιμοποιήσω.
2. Δεν μου αρέσει να δοκιμάζω να διατυπώσω μία δύσκολη πρόταση.
3. Στην παρούσα χρονική στιγμή, δεν μου αρέσει να προσπαθώ να εκφράσω περίπλοκες ιδέες στα αγγλικά.
4. Προτιμώ να λέω αυτό που θέλω στα αγγλικά χωρίς να ανησυχώ για τις μικρές λεπτομέρειες της γραμματικής.
5. Προτιμώ να λέω στον εαυτό μου μια πρόταση πριν την εκφέρω.
6. Προτιμώ να ακολουθώ βασικές δομές προτάσεων παρά να ρισκάρω να χρησιμοποιήσω λανθασμένα τη γλώσσα.

Δημογραφικά Στοιχεία

1. **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
2. **Ηλικία:**
3. **Μορφωτικό επίπεδο:** απόφοιτος λυκείου πτυχιούχος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου κάτοχος διδακτορικού τίτλου
4. **Επίπεδο γλωσσομάθειας αγγλικής γλώσσας (A1-Γ2):**

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!