



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας στις εξωσχολικές δομές ξένων γλωσσών: Τα παράδοξα μιας κοινωνικής συναίνεσης.

Ζωή Γεωργίου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δέσποινα Τσακίρη

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Δέσποινα Τσακίρη: Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Άννα Τσατσαρώνη: Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Νικόλαος Φωτόπουλος: Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

(Όπως ορίστηκε από τη Γενική Συνέλευση Ειδικής Σύγκλησης του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στη Συνεδρίαση της)

Δέσποινα Τσακίρη, Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Επιβλέπουσα)

Άννα Τσατσαρώνη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)

Νικόλαος Φωτόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Μέλος)

Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη, Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Μέλος)

Αθανάσιος Βέρδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος)

Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής (μόνιμος), Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος)

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα (σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 201, παράγραφος 2 του ν. 5343/1932)

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην υλοποίηση του. Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα της διατριβής μου καθηγήτρια κ. Δέσποινα Τσακίρη, η οποία υπήρξε κύριος αρωγός του έργου. Οφείλω να τονίσω πόσο πολύτιμη υπήρξε η καθοδήγηση και η υποστήριξή της. Σημαντική επίσης υπήρξε η συμβολή της ομότιμης καθηγήτριας κ. Άννας Τσατσαρώνη καθώς και του αναπληρωτή καθηγητή κ. Νικόλαου Φωτόπουλου ως μελών της τριμελούς επιτροπής στην ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής και τους ευχαριστώ ιδιαίτερω για αυτό. Ευχαριστίες επίσης οφείλω στα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς επιτροπής, στην καθηγήτρια κ. Δέσποινα Καρακατσάνη, στην καθηγήτρια κ. Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη, στον αναπληρωτή καθηγητή κ. Αθανάσιο Βέρδη και στον επίκουρο καθηγητή κ. Ιωάννη Ρουσσάκη.

Επίσης θεωρώ σημαντικό να ευχαριστήσω τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες στην έρευνα, γονείς και εκπαιδευτικούς για την συμβολή τους στην παρουσίαση διαφορετικών οπτικών της πραγματικότητας της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην χώρα μας.

Ευχαριστώ επίσης τις αγαπημένες μου κόρες, Ευαγγελία και Κωνσταντίνα όχι μόνο για την έμπρακτη υποστήριξή τους αλλά και για την αγάπη και την ανοχή τους. Κυρίως όμως οφείλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, την μητέρα μου Βασιλική και τον πατέρα μου Κώστα οι οποίοι με κάθε δυνατό μέσο στήριξαν την δική μου εκπαίδευση.

Στις κόρες μου και στους γονείς μου

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	9
Abstract	11
Εισαγωγή	13
Α ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	19
1. Η αγγλική γλώσσα στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.	20
1.1. Τα αγγλικά ως γλώσσα της παγκοσμιοποίησης	20
1.2. Η Αγγλική ως <i>lingua franca</i>	22
1.3. Τα αγγλικά ως πολυκεντρική γλώσσα	27
1.4. Η Αγγλική ως γλώσσα ισχύος.....	31
1.5. Το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της κυριαρχίας της αγγλικής γλώσσας	40
1.6. Παγκόσμια γλώσσα και πολυγλωσσία	45
1.7. Η Αγγλική ως γλώσσα της επιστήμης	53
2. Η πιστοποίηση	61
2.1. Η έννοια της πιστοποίησης	62
2.2. Ο πληθωρισμός των διπλωμάτων.	73
2.3. Πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας	80
2.4. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες	87
2.5. Η πιστοποίηση στην Αγγλική Γλώσσα.....	97
3. Η γονεϊκή επιλογή	109
3.1. Το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής	109
3.2. Οι γονείς ως κοινωνικά υποκείμενα: διαχειριστές του κινδύνου της καθοδικής κινητικότητας.	112
3.3. Το φαινόμενο της παροχής εξωσχολικών μαθημάτων	117
3.4. Τα εξωσχολικά μαθήματα στην αγγλική γλώσσα.	125
3.5. Τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα και η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.....	128
3.5.1. Η πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα στην Ελλάδα	140
3.5.2. Οι γονείς ως κοινωνικά υποκείμενα: η συναίνεση των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας.	153
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	163
4. Ερευνητική μεθοδολογία	164
4.1. Εισαγωγή	164
4.2. Επιλέγοντας την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση	166
4.3. Οι υποθέσεις εργασίας ως ευαισθητοποιούσες έννοιες	167
4.4. Η επιλογή της συνέντευξης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων	171
4.5. Ο ρόλος της ερευνήτριας ως συνεντεύκτριας	175
4.6. Τριγωνοποίηση με τρεις ομάδες στόχου.....	180
4.7. Η διαδικασία της δειγματοληψίας	181
4.8. Το δείγμα της παρούσας έρευνας	185
4.9. Η δομή των συνεντεύξεων	191
4.10..... Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας	195

5. Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας με τους γονείς	198
5.1. <i>Πρώτος ερευνητικός άξονας: Η αγγλική γλώσσα ως ένα γλωσσικό κεφάλαιο ισχύος.</i>	198
5.1.1. Η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας ως κεφάλαιο διάκρισης και η δημιουργία ενός νέου κοινωνικού προτύπου: του κοσμοπολίτη.....	201
5.1.2. Η αναπαραγωγή ενός γλωσσικού κεφαλαίου ισχύος	202
5.2. <i>Δεύτερος ερευνητικός άξονας: Η πιστοποίηση.</i>	203
5.2.1. Οι φορείς της πιστοποίησης.	209
5.3. <i>Τρίτος ερευνητικός άξονας: Η παράλληλη διδασκαλία της της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο και εξωσχολικά.</i>	212
5.3.1. Τα εξωσχολικά μαθήματα.	213
5.3.2. Ποιος επιλέγει.	215
5.3.3. Εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών στην προσχολική ηλικία.	216
5.3.4. Εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών στο δημοτικό.	218
5.3.5. Η ηλικία ολοκλήρωσης των εξωσχολικών μαθημάτων και ο πληθωρισμός των πιστοποιήσεων.	220
5.3.6. Είδος εξωσχολικών μαθημάτων: φροντιστήριο ή ιδιαίτερα. Κριτήρια επιλογής του φροντιστηρίου ξένων γλωσσών ή του διδάσκοντος στα ιδιαίτερα μαθήματα.	224
5.3.7. Το κόστος των εξωσχολικών μαθημάτων.	232
5.3.8. Ο σκοπός των εξωσχολικών μαθημάτων	236
5.3.9. Η αντίληψη των γονέων για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.	237
5.4. <i>Τέταρτος ερευνητικός άξονας: Η στάση των γονέων απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο.</i>	254
5.5. <i>Πέμπτος ερευνητικός άξονας: Η συναίνεση των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.</i>	263
6. Παρουσίαση ευρημάτων που αφορούν διδάσκοντες και διδάσκουσες	281
6.1. <i>Πρώτος ερευνητικός άξονας: Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.</i>	282
6.1.1. Τάξεις μικτής ικανότητας.	282
6.1.2. Σχολικά βιβλία	290
6.1.3. Ο αριθμός των μαθητών	292
6.1.4. Ώρες διδασκαλίας	293
6.1.5. Τα εξωσχολικά μαθήματα.	295
6.2. <i>Δεύτερος ερευνητικός άξονας: Η πιστοποίηση</i>	297
6.2.1. Οι φορείς της πιστοποίησης	301
6.2.2. Ηλικία απόκτησης της πιστοποίησης. Πληθωρισμός διπλωμάτων.	303

6.2.3. Σύνδεση της διδασκαλίας στο δημόσιο σχολείο με την απόκτηση πιστοποίησης	304
6.3. Τρίτος ερευνητικός άξονας: Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα των αγγλικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	310
6.3.1. Η στάση των γονέων απέναντι στην αξιολόγηση των τέκνων τους στο μάθημα των αγγλικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	315
6.3.2. Τα Αγγλικά ως ειδικό μάθημα	319
6.4. Τέταρτος ερευνητικός άξονας: Η θέση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	323
6.4.1. Αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών	323
6.5. Πέμπτος ερευνητικός άξονας: Η στάση των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου απέναντι στα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας.	328
7. Οι εκπαιδευτικοί των εξωσχολικών μαθημάτων	333
7.1. Η πιστοποίηση	346
7.1.1. Η ηλικία της απόκτησης πιστοποίησης.	352
7.2. Η αντίληψη για την γλώσσα και την εκμάθηση άλλων γλωσσών.	359
7.3. Η αντίληψη για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο	360
8. Συμπεράσματα	367
8.1. Η αγγλική γλώσσα ως ένα γλωσσικό κεφάλαιο ισχύος και κοινωνικής ταξινόμησης.	367
8.2. Η παράλληλη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και τα εξωσχολικά μαθήματα.	369
8.3. Οι πιστοποιήσεις	370
8.4. Η αξιολόγηση του μαθητή	377
8.5. Η συναίνεση των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.	379
Βιβλιογραφικές αναφορές	384
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	409
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Πρωτόκολλο συνέντευξης για γονείς	410
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Πρωτόκολλο συνέντευξης για καθηγητές αγγλικών στο δημόσιο σχολείο σχολείο	413
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Πρωτόκολλο συνέντευξης για καθηγητές αγγλικών σε φροντιστήρια/ιδιαιτέρα.....	415
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Πρωτόκολλο συνέντευξης για ιδιοκτήτες κέντρων ξένων γλωσσών.	416
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Συνέντευξη με τη μητέρα 13	417
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Συνέντευξη με εκπαιδευτικό δημοσίου σχολείου	434
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: Συνέντευξη με εκπαιδευτικό εξωσχολικών δομών	445
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8: Κατάλογος διεθνών πιστοποιήσεων για το επίπεδο κατάρτισης της Αγγλικής γλώσσας.	482

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή διερευνά υπό την οπτική της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής ζητήματα που σχετίζονται με την παράλληλη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και στις εξωσχολικές δομές (κέντρα ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα μαθήματα). Κεντρικός στόχος της διατριβής είναι να αποτυπώσει μια εικόνα του εκπαιδευτικού τοπίου της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας στην χώρα μας αναδεικνύοντας τις νοηματοδοτήσεις των επιλογών των εκπαιδευτικών συντελεστών, γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο και εξωσχολικά.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνά μας επιχειρεί να φωτίσει το φαινόμενο της εμμένουσας προσφυγής των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας παρά την επέκταση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αυτή η εμμένουσα προσφυγή εξετάστηκε υπό το πρίσμα μιας συναίνεσης με παθητικό χαρακτήρα των γονέων υποκειμένων στον «κοινωνικά κυρωμένο» (Καστοριάδης, 1985, στην Τσακίρη, 2018) ρόλο του θεσμού του φροντιστηρίου των αγγλικών.

Για την διερεύνηση των ανωτέρω φαινομένου πραγματοποιήσαμε μια ποιοτική έρευνα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις από είκοσι γονείς (μητέρες) δέκα εκπαιδευτικούς του δημοσίου σχολείου και δέκα εκπαιδευτικούς των εξωσχολικών δομών (τρεις ιδιοκτήτες κέντρων ξένων γλωσσών και επτά διδάσκουσες σε ιδιαίτερα). Θεωρήσαμε σημαντικό να συμμετέχουν στην έρευνά μας άτομα από τρεις ομάδες στόχου προκειμένου φωτίσουμε τα προς διερεύνηση ζητήματα υπό την οπτική ατόμων με διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Οι συνεντεύξεις μας είχαν αρκετά αφηγηματικά στοιχεία καθώς η ερευνήτρια θεώρησε σωστό να αφήσει τα άτομα να αφηγηθούν περιστατικά και εμπειρίες τα οποία μας επέτρεψαν να κατανοήσουμε εις βάθος τις διαφορετικές πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στη χώρα μας.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ένα εκπαιδευτικό τοπίο ανεστραμμένων ρόλων με τα εξωσχολικά μαθήματα να έχουν το προβάδισμα έναντι του δημοσίου σχολείου στην εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας. Τα βασικά

χαρακτηριστικά υπεροχής των εξωσχολικών μαθημάτων είναι σύμφωνα με τους συνεντευξιασθέντες και των τριών ομάδων στόχου οι περισσότερες ώρες μαθημάτων, ο μικρός αριθμός μαθητών ή η εξατομικευμένη διδασκαλία στην περίπτωση των ιδιαίτερων μαθημάτων και η απόκτηση πιστοποίησης. Η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα αναδεικνύεται ως ο κύριος στόχος των εξωσχολικών μαθημάτων ενώ παράλληλα αναδεικνύεται και μια τάση απόκτησης πιστοποίησης επιπέδου B2 και επιπέδου Γ2 σε όλο και μικρότερη ηλικία. Η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας φαίνεται να είναι ένα κεφάλαιο ισχύος που εξασφαλίζει το μέγιστο «κέρδος στις γλωσσικές αγορές» («κατ' αναλογία» με την ανάλυση του Bourdieu για την εθνική γλώσσα στο *langage et pouvoir symbolique*) το οποίο πάση θυσία πρέπει να αποκτηθεί και να πιστοποιηθεί μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων τα οποία προτάσσονται έναντι οποιασδήποτε άλλης εξωσχολικής δραστηριότητας.

Το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό απαξιωμένο και αδύναμο να υποστηρίξει την διδασκαλία της ξένης γλώσσας που «κινεί το όχημα της παγκόσμιας επικοινωνίας». Η εμπιστοσύνη των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας φαίνεται ακλόνητη και οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας φαίνονται αμετάπειστες ως προς την μη παροχή εξωσχολικών μαθημάτων ακόμη και στην περίπτωση της σύνδεσης της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο με την απόκτηση του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Μέσα από τις συνεντεύξεις της έρευνάς μας αναδεικνύεται μια εικόνα προσκόλλησης των γονέων στις δυνατότητες των επιλογών που τους προσφέρουν τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας η οποία μας οδηγεί στην έννοια μιας γενικότερης συναίνεσης στο *status quo* των εξωσχολικών μαθημάτων.

Λέξεις κλειδιά: αγγλική γλώσσα, γλώσσα ως συμβολική εξουσία, παγκοσμιοποίηση δημόσιο σχολείο εξωσχολικές δομές (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα), γονεϊκή επιλογή, οι γονείς διαχειριστές του κινδύνου, κοινωνική συναίνεση.

Abstract

This thesis attempts to contribute to the discussion about the teaching of English as a foreign language in the Greek context. It deals with issues related to the parallel teaching of the English language in state schools and in language centers called “frontistiria” or in private lessons. These issues are investigated through the lens of the Sociology of Education and Educational Policy in order to shed light on the meanings of choices of educational factors, parents, state school teachers of English as a foreign language and teachers of English as a foreign language in the private sector. Our research mainly focuses on parents and their persistent resort to supplementary private tutoring despite the expansion of the teaching of English in the early grades of primary school. What we particularly seek to identify is the consensus that lies beneath the choices of parents to the "socially sanctioned" (Castoriadis, 1985, in Tsakiri, 2018) role of “frontistiria” and private lessons.

We conducted a qualitative research with semi-structured interviews with three target groups, twenty parents (mothers), ten state school teachers and ten teachers of the private sector (three owners of foreign language centers and seven teachers who teach English in private lessons). Our interviews had a lot of narrative elements which helped us gain a deeper understanding of the social reality of English language teaching in our country. The analysis of the interviews revealed an educational landscape of inverted roles, with “frontistiria” and private lessons taking precedence over state school as far as the English as a foreign language is concerned. According to the interviewees from all target groups frontistiria and private lessons offer better educational resources, adaptability to the individualized needs of the learners and a pathway to certification. The acquisition of a B2 and a C2 certificate seems to be the ultimate goal of English language teaching in “frontistiria” and private lessons.

Proficiency in the English language appears to be a linguistic capital of power that ensures “maximum profit” in the international “linguistic markets” (by analogy to Bourdieu’s analysis of the national language in his book “langage et pouvoir symbolique”) and is to be acquired at all costs through private courses which are prioritised over any other extracurricular activity. Parents do not seem to trust state school to provide quality language teaching to students and seem adamant about their choices concerning private lessons of English to their children. An image of consensus

on the status quo of extracurricular courses in “frontistiria” and private lessons seems to emerge.

Key words: English as a foreign language, parents, choice, , frontistiria, private lessons, consensus.

Εισαγωγή

Η σπουδαιότητα της ύπαρξης της δημόσιας εκπαίδευσης και της δυνατότητας μιας δίκαιης κατανομής του εκπαιδευτικού αγαθού αποτελεί σημείο εκκίνησης για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής και το κυριότερο κριτήριο επιλογής του θέματος. Το θέμα στο οποίο εστιάζει η παρούσα έρευνα είναι η παράλληλη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και εξωσχολικά. Θεωρούμε σημαντικό να εστιάσουμε την έρευνά μας στα μαθήματα της αγγλικής γλώσσας ειδικότερα και όχι στα μαθήματα των ξένων γλωσσών γενικότερα διότι η γνώση της αγγλικής στις μέρες μας συνιστά λόγω της υπόστασής της ως παγκόσμιας γλώσσας σημαντική δεξιότητα επικοινωνίας και μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης.

Στη χώρα μας η αγγλική γλώσσα διδάσκεται στο δημόσιο σχολείο και σε εξωσχολικές δομές, σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα μαθήματα. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις εξωσχολικές δομές συνιστούν δύο κοινωνικούς χώρους οι οποίοι λειτουργούν παράλληλα και επηρεάζουν σημαντικά ο ένας τον άλλον. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην αποτύπωση των κοινωνικών δυναμικών των δύο αυτών κοινωνικών χώρων και των επιπτώσεων τους στις νοηματοδοτήσεις των δρώντων υποκειμένων, γονέων, εκπαιδευτικών του δημοσίου σχολείου και εκπαιδευτικών των εξωσχολικών δομών.

Όσον αφορά την δημόσια εκπαίδευση η αγγλική γλώσσα διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς και στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο. Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1992 η επέκτασή της στην τρίτη δημοτικού το 2001 και στην πρώτη δημοτικού το σχολικό έτος 2011-12 σε 961 σχολεία και σε όλα τα σχολεία της χώρας το 2016, συνιστούν σημαντικούς σταθμούς για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και αποτελούν σημείο εκκίνησης του ερευνητικού μας προσανατολισμού. Με δεδομένο ότι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη δημοτικού εκφράζει το ενδιαφέρον της πολιτείας για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από μικρή ηλικία, θα ήταν αναμενόμενο οι επιλογές των γονέων ως προς τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας να διαφοροποιηθούν. Θα περίμενε δηλαδή κανείς ότι θα υπήρχε μια μείωση των εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας. Αυτό όμως δεν φαίνεται να συμβαίνει. Οι εξωσχολικές δομές

συνεχίζουν να είναι ο βασικότερος φορέας εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας όπως αποδεικνύεται και από την τελευταία δημοσίευση των στατιστικών στοιχείων του Υπουργείου παιδείας για το σχολικό έτος 2012-13 σύμφωνα με την οποία ο αριθμός των φροντιστηρίων ξένων γλωσσών ανέρχεται στα 6.619 με αριθμό μαθητών 472.423, εκ των οποίων οι 421.220 παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών¹.

Το ζήτημα αυτό φαίνεται να έχει προβληματίσει ερευνητές όπως τους Macedo, Dendrinou και Gounari, (2015), Μπιρμπίλη (2015) Angouri Mattheoudakis και Zigrika (2010), Μπιρμπίλη και Παπαοικονόμου (2019), Mattheoudakis και Alexiou (2009) Stavraki και Karagianni (2020), Rothoni (2019), Παντολέων (2013), Hovhannisyan (2014), Τσιπλακίδης (2014), Tsiapakidis (2018) κ.ά. οι οποίοι θίγουν το ζήτημα των ανισοτήτων που απορρέουν από την ύπαρξη ενός τόσο εκτεταμένου τομέα εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα ο Τσιπλακίδης (2014, 2018) επιχείρησε να προσεγγίσει το ζήτημα της μαζικότητας της προσφυγής στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας διερευνώντας τις απόψεις πρωτοετών φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο.

Η δική μας έρευνα εστιάζει στις επιλογές των γονέων αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας τις οποίες επιχειρεί να διερευνήσει υπό μια διττή οπτική: Αρχικά θεωρούμε ότι οι γονείς αντιδρούν στην επέκταση της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ως «διαχειριστές του κινδύνου» (riskmanagers)². Ο «κίνδυνος» για τους γονείς είναι η απώλεια του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού διότι μόνο οι γονείς οι οποίοι διέθεταν το απαραίτητο οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο μπορούσαν να προσφέρουν μαθήματα αγγλικών στα παιδιά τους από μικρή ηλικία. Η επέκταση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού συνιστά κατάργηση αυτού του πλεονεκτήματος διότι σύμφωνα με τον Bourdieu (1993:163, στο Reay, et al., 2005) «όταν ένα προσόν διανέμεται ευρέως ταυτόχρονα υποβαθμίζεται αφού πλέον μπορεί να αποκτηθεί από ανθρώπους χαμηλότερου κοινωνικού γίνεσθαι». Οι γονείς αντιδρώντας ως «διαχειριστές του κινδύνου» όχι μόνο συνεχίζουν να επιλέγουν αλλά και

¹ <http://www.eea.gr/system/uploads/asset/data/132pdf>

² Ο όρος αυτός επινοήθηκε από την Vincent (2001) σε έρευνά της για την συνάφεια της κοινωνικής τάξης και της γονεϊκής παρέμβασης

εντατικοποιούν τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας στοχεύοντας μάλιστα στην απόκτηση πιστοποίησης σε όσο δυνατόν μικρότερη ηλικία. Η απόκτηση πιστοποίησης σε όσον τον δυνατόν μικρότερη ηλικία συνιστά το νέο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, την νέα διάκριση η οποία δημιουργεί ένα πληθωρισμό πιστοποιήσεων της αγγλικής γλώσσας τον οποίο οι γονείς προσπαθούν εκ νέου να διαχειριστούν.

Από την άλλη μεριά θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ένα φαινόμενο συναίνεσης με παθητικό χαρακτήρα, «υποταγής», «των υποκειμένων-γονέων στον κοινωνικά κυρωμένο» (Καστοριάδης, 1985, όπως αναφέρεται στην Τσακίρη, 2018) ρόλο του θεσμού του φροντιστηρίου των αγγλικών. Οι γονείς συναινούν κατά ένα παράδοξο τρόπο, αντίθετο δηλαδή με τα συμφέροντά τους στη προσφορά ενός δημόσιου εκπαιδευτικού αγαθού, στην υποβάθμιση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στην δημόσια εκπαίδευση και στην διατήρηση ενός συστήματος εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας που λειτουργεί με βάση τους κανόνες της αγοράς και ευνοεί τους οικονομικά ισχυρότερους. Αυτό μάλιστα συμβαίνει παρότι τα τελευταία χρόνια οι γονείς τείνουν να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με μαζικότερο, πιο διεκδικητικό και ουσιαστικότερο τρόπο (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Θεωρούμε σημαντικό να ασχοληθούμε με τους γονείς διότι αυτοί ως «εν δυνάμει χρήστες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών» (Τσακίρη, 2018) διαμορφώνουν με τις επιλογές τους κατά ένα σημαντικό ποσοστό το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Παράλληλα θεωρούμε σημαντική την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου και των εξωσχολικών μαθημάτων προκειμένου να αποτυπωθεί μια ως το δυνατόν πληρέστερη εικόνα της παράλληλης διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και τα εξωσχολικά μαθήματα.

Με βάση τα παραπάνω ο στόχος της παρούσας διατριβής είναι η μελέτη ενός εκπαιδευτικού τοπίου της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας στο παγκοσμιοποιημένο και εθνικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο εθνικό περιβάλλον και στην νοηματοδότηση των γονεϊκών επιλογών αναφορικά με την εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας μέσα από το λόγο των γονέων και των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου και των εξωσχολικών δομών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από τον προαναφερθέντα στόχο είναι τα εξής:

- Ποια είναι τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον;
- Πώς διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό τοπίο της της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας και ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;
- Ποιες κοινωνικές δυναμικές διαμορφώνονται στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που φαίνεται να μεριμνά για την εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και μιας αυξητικής τάσης προσφυγής των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας
- Πώς νοηματοδοτείται η εμμένουσα γονεϊκή επιλογή υπέρ των εξωσχολικών δομών από τους εκπαιδευτικούς συντελεστές και πώς τελικά ερμηνεύεται ένα φαινόμενο συναίνεσης στο υφιστάμενο καθεστώς της παράλληλης διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και στις εξωσχολικές δομές;

Η δομή της εκπονηθείσας διατριβής διαμορφώνεται ως ακολούθως:

Το θεωρητικό μέρος της διατριβής περιλαμβάνει τρία κεφάλαια τα οποία πλαισιώνουν τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους επιχειρείται μία παρουσίαση του φαινομένου της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* και της ιδιαίτερης «αξίας» της στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης. Παρουσιάζονται ζητήματα που εντάσσονται στο κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο που δημιουργεί η υπόσταση της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca*, όπως της πολυκεντρικής υπόστασής της και της μορφής της αγγλικής γλώσσας που θεωρείται πρότυπο. Επίσης παρουσιάζεται το πλαίσιο της ανάδειξης της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας ισχύος αναφορικά με την ανάλυση του Bourdieu (2001) για την εθνική γλώσσα. Παράλληλα περιγράφονται το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της κυριαρχίας της αγγλικής γλώσσας και επιχειρείται και μία συνοπτική παρουσίαση δύο σημαντικών ζητημάτων που άπτονται της κυριαρχίας της αγγλικής γλώσσας όπως είναι το ζήτημα της πολυγλωσσίας και της προστασίας λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών. Τέλος επιχειρείται μια παρουσίαση της επικρατούσας ρητορικής για την χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας της επιστήμης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το ζήτημα της πιστοποίησης ως προστιθέμενης ατομικής ιδιότητας το οποίο κατατάσσει τα άτομα στον εργασιακό και

στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Στην συνέχεια τίγεται το ζήτημα του πληθωρισμού των διπλωμάτων το οποίο ορίζουμε ως την συνεχή εμπλοκή των ατόμων στην αναζήτηση όλο και περισσότερων πιστοποιήσεων. Ακολούθως επιχειρείται μια παρουσίαση της ρητορικής που αφορά την κριτική προσέγγιση των εξετάσεων για την απόκτηση πιστοποιήσεων γλωσσομάθειας και την ιδιαίτερη ισχύ των την εξετάσεων για την απόκτηση πιστοποιήσεων στην αγγλική γλώσσα η οποία οφείλεται στην υπόσταση της αγγλικής γλώσσας ως της κύριας διεθνούς γλώσσας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια κριτική προσέγγιση του ζητήματος της γονεϊκής επιλογής ως μιας από τις κυριότερες μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν σε νεοφιλελεύθερα καθεστώτα με στόχο την αναβάθμιση της δημόσιας παιδείας. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται μια προσέγγιση των επιλογών των γονέων ως κοινωνικών υποκειμένων. Αρχικά ως «διαχειριστών του κινδύνου της καθοδικής κινητικότητας». Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς με διάφορες στρατηγικές προσπαθούν να διατηρήσουν και να επαυξήσουν τα κοινωνικά τους πλεονεκτήματα. Μια από αυτές τις στρατηγικές είναι τα εξωσχολικά μαθήματα για τα οποία μιλάμε στο επόμενο κομμάτι του κεφαλαίου. Στη συνέχεια αναφερόμαστε στα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο και έπειτα σε εθνικό επίπεδο σε αντιδιαστολή με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Ακολούθως επιχειρούμε μια προσέγγιση του ζητήματος της πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας στην χώρα μας ως της κυριότερης στρατηγικής που χρησιμοποιούν οι γονείς για να ανατρέψουν τον εξισωτικό ρόλο του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.

Στο τέλος του κεφαλαίου προσεγγίζουμε το ζήτημα των εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιώντας την έννοια της συναίνεσης. Επιχειρούμε δηλαδή ερμηνεύσουμε την μαζικότητα της προσφυγής των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας εστιάζοντας στην συναίνεση ως κοινωνική πρακτική η οποία εξασφαλίζει στα άτομα την ένταξη στην πλειονότητα των ατόμων και μειώνει τον κίνδυνο της λανθασμένης απόφασης και της συνεπαγόμενης κοινωνικής παραφωνίας.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας παρουσιάζουμε την έρευνά μας η οποία βασίστηκε στους τρεις πυλώνες του θεωρητικού μας προβληματισμού, την αγγλική γλώσσα ως κεφάλαιο ισχύος, την πιστοποίηση και την γονεϊκή επιλογή σε σχέση με τα δύο αυτά ζητήματα. Στο κεφάλαιο που αφορά την ερευνητική μεθοδολογία

εξηγούμε γιατί επιλέξαμε την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και συγκεκριμένα την ποιοτική ερευνητική συνέντευξη την οποία παρουσιάζουμε ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για να φωτίσει τις υποθέσεις εργασίας της έρευνάς μας. Αναφέρουμε επίσης ότι οι υποθέσεις εργασίας της έρευνάς μας μετουσιώθηκαν σε «ευαισθητοποιούσες έννοιες» (sensitizing concepts) οι οποίες προέκυψαν από την οπτική της ερευνητικής μας προσέγγισης και προσδιόρισαν την ερευνητική μας ατζέντα. Στη συνέχεια του κεφαλαίου μιλήσαμε για τον ρόλο της ερευνήτριας στην διεξαγωγή των συνεντεύξεων και αναφερθήκαμε στο δείγμα της έρευνάς μας εξηγώντας γιατί επιλέξαμε να συμμετέχουν στην έρευνά μας τρεις ομάδες στόχου. Εξηγήσαμε γιατί η συμμετοχή τριών ομάδων στόχου συνιστά τριγωνοποίηση της έρευνάς μας και αναφέρουμε τους λόγους για τους οποίους επιλέξαμε την σκόπιμη δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Στη συνέχεια αναφέρουμε τους ερευνητικούς άξονες και τις ερωτήσεις βάσει των οποίων διαμορφώθηκε το πρωτόκολλο των συνεντεύξεων εξηγώντας παράλληλα ότι οι συνεντεύξεις μας παρότι τυπικά ημιδομημένες εξελίχθηκαν σε «ελεύθερες συζητήσεις» μεταξύ της ερευνήτριας και των συνεντευξιζόμενων.

Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας μας όπως αυτά αποτυπώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις μας με κάθε ομάδα στόχου και τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνάς μας.

Α ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Η αγγλική γλώσσα στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση σημαντικών ζητημάτων που άπτονται της υπόστασης της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας της παγκόσμιας επικοινωνίας τα οποία την διαφοροποιούν από άλλες γλώσσες του πλανήτη και της προσδίδουν ιδιαίτερη «αξία» ως εκπαιδευτικού αγαθού. Η αγγλική γλώσσα αποτελεί την σύγχρονη *lingua franca* πράγμα που την καθιστά γλώσσα ισχύος και ταξινόμησης των ανθρώπων σε παγκόσμια κλίμακα. Η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* αποτελεί πλέον ένα ξεχωριστό πεδίο επιστημονικής έρευνας το οποίο έχει αναδείξει ζητήματα όπως αυτό της γλώσσας πρότυπο, της πολυκεντρικότητας της αγγλικής γλώσσας, της «κυριαρχίας» της αγγλικής γλώσσας σε συνάρτηση με το ζήτημα της πολυγλωσσίας και της εκτεταμένης χρήσης της αγγλικής γλώσσας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο χώρο των επιστημονικών δημοσιεύσεων.

1.1. Τα αγγλικά ως γλώσσα της παγκοσμιοποίησης

Η παγκοσμιοποίηση είναι σύμφωνα με την Υφαντή (2001) ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με ποικίλες επιδράσεις σε διάφορες περιοχές της ανθρώπινης εμπειρίας και της κοινωνικής πραγματικότητας. Όσον αφορά την εκπαίδευση, ο Spring (2009) υπογραμμίζει ότι η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης φαίνεται να συμβαδίζει με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, της πολιτικής, της κουλτούρας και άλλων συνισταμένων της σύγχρονης κοινωνίας. Ειδικότερα οι οικονομικές εξελίξεις επηρεάζουν σημαντικά την εκπαίδευση η οποία προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός διεθνούς ανταγωνισμού που επιβάλλει την ανάγκη για μια εύκαμπτη παραγωγή (Burbules & Torres, 2000) και την παραγωγή ενός ανθρώπινου κεφαλαίου με τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς (Ματθαίου, 2000). Στην πραγματικότητα, μιλάμε για μια σχέση εξάρτησης της εκπαίδευσης από την οικονομία καθώς, όπως επισημαίνουν οι Burbules και Torres (2000), η παγκοσμιοποίηση αγγίζει έναν από τους κατά παράδοση σκοπούς της εκπαίδευσης, ήτοι η προετοιμασία για την εργασία.

Τα προτάγματα της παγκοσμιοποίησης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Τσακίρη (2018), έχουν ουσιαστικά μεταβάλει και την αντίληψη για την γνώση η οποία

πλέον έχει κυρίως μία χρηστική διάσταση (Ματθαίου, 2000). Οι γνώσεις και οι ικανότητες των ανθρώπων αποτελούν το πιο αξιοποιήσιμο δυναμικό μιας χώρας και για τον λόγο αυτό οι επενδύσεις που γίνονται για την εκπαίδευση θεωρούνται οι πλέον αποδοτικές. Ο Grin (2002) αναφέρει ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε μια ξένη γλώσσα είναι μία επένδυση που (α) αποσκοπεί σε συγκεκριμένα οφέλη και (β) συνδέεται με την πρόσβαση σε άλλες κουλτούρες και διαφορές στις αμοιβές στον εργασιακό χώρο. Οι δυνατότητες επικοινωνίας που επιβάλλει το πεδίο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας καθιστά την γνώση μίας ή περισσότερων ξένων γλωσσών ένα «πολύτιμο γλωσσικό κεφάλαιο», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bourdieu (1991). Έτσι λοιπόν την εποχή που οι διεθνείς ανταλλαγές και η κινητικότητα των ανθρώπων γνωρίζουν μία θεαματική αύξηση και οι τεχνολογίες των επικοινωνιών εξαφανίζουν αστραπιαία τις αποστάσεις, η γνώση των ξένων γλωσσών αποκτά μία νέα διάσταση η οποία επιβάλλει σε όσους λαμβάνουν αποφάσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών μια αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά την διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Pilhion, 2003).

Η παγκοσμιοποίηση ουσιαστικά αλλάζει τις συνθήκες της διδασκαλίας και της εκμάθησης των γλωσσών και οι αλλαγές αυτές έχουν κυρίως οικονομικό χαρακτήρα διότι η παγκόσμια επικοινωνία δεν απαιτεί μόνο ένα κοινό κανάλι επικοινωνίας όπως το διαδίκτυο αλλά και ένα κοινό γλωσσικό κώδικα (Block & Cameron, 2002). Οι άνθρωποι πάντα μάθαιναν ξένες γλώσσες για οικονομικούς λόγους όμως οι δεξιότητες επικοινωνίας και οι νέοι γραμματισμοί που απαιτούν οι νέες τεχνολογίες, καθώς και η αναγκαιότητα για επάρκεια σε μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες διαφοροποιούν τα κίνητρα της εκμάθησης των ξένων γλωσσών και τις επιλογές τους σχετικά με το ποια γλώσσα θα μάθουν (ό. π.). Σύμφωνα μάλιστα με τον Grin (2005) οι ξένες γλώσσες όλο και περισσότερο θα αντιμετωπίζονται ως εμπορεύματα, κάτι που ανατρέπει παραδοσιακές αντιλήψεις για τις γλώσσες οι οποίες συνιστούσαν κυρίως σύμβολα εθνικής ταυτότητας.

Παράλληλα, στο πλαίσιο των περισσότερων πολιτικών συζητήσεων που αφορούν την διδασκαλία των γλωσσών, τίθεται και το ζήτημα της «αξίας της γλώσσας» (Grin, 2005). Η «αξία» αυτή μπορεί να είναι αγοραστική και μη αγοραστική. Η αγοραστική αξία σχετίζεται με τον τομέα της εργασίας και με τις διαφορές στις μισθολογικές απολαβές των εργαζομένων που απορρέουν από τις

γνώσεις και τις ικανότητες στις ξένες γλώσσες, ενώ η μη αγοραστική σχετίζεται με την γλωσσική ποικιλομορφία, την πρόσβαση σε διάφορα πολιτιστικά αγαθά, καθώς και την δυνατότητα κοινωνικών σχέσεων με τα μέλη διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων (Grin, 2005).

Στις μέρες μας που η παγκοσμιοποίηση έχει μεταβάλει σημαντικά την αντίληψη για την γλώσσα, η Αγγλική φαίνεται να είναι η γλώσσα που υπερέχει σημαντικά έναντι άλλων γλωσσών ως προς την αγοραστικές αλλά και τις μη αγοραστικές αξίες καθώς είναι συνυφασμένη με την παγκόσμια δυνατότητα επικοινωνίας και την επαγγελματική εξέλιξη. Τα αγγλικά είναι, όπως υποστηρίζει ο Graddol (2006) αναφερόμενος στην σχέση της αγγλικής γλώσσας με την παγκοσμιοποίηση, η *lingua franca* που επιτρέπει την βαθύτερη ενσωμάτωση οικονομιών που βασίζονται στις υπηρεσίες και διευκολύνει την διεθνή επικοινωνία δίνοντας με αυτόν τον τρόπο την δυνατότητα σε έθνη, θεσμούς και πολίτες από οποιοδήποτε μέρος του κόσμου να ανταλλάξουν απόψεις και να εκφράσουν τις ταυτότητές τους. Είναι όπως αναφέρει ο Ryan (2006), η γλώσσα της παγκοσμιοποίησης, η σύγχρονη *lingua franca*, η οποία επαναπροσδιορίζει, σύμφωνα με τον Graddol (2006), τις εθνικές και τις ατομικές ταυτότητες και δημιουργεί νέα σχήματα ευμάρειας και κοινωνικού αποκλεισμού.

1.2. Η Αγγλική ως *lingua franca*

Ο όρος *lingua franca* είναι ιταλικός και σημαίνει η γλώσσα των Γάλλων (βλ. Πύλη για την ελληνική γλώσσα), ή, όπως αναφέρει η Björkman (2013: 9), η γλώσσα των Φράγκων. Ο όρος αυτός έχει γενικά χρησιμοποιηθεί για τους Δυτικούς Ευρωπαίους. Η House (2003) ωστόσο υποστηρίζει ότι ο όρος *lingua franca* προέρχεται από την αραβική φράση *lisan-al-farang*, η οποία ήταν ένα γλωσσικό κατασκεύασμα (*pidgin*) που χρησιμοποιούσαν διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες που ζούσαν στη Μεσόγειο για λόγους εμπορικούς. Το γλωσσικό αυτό κατασκεύασμα αποτελείτο ουσιαστικά από στοιχεία διαφόρων γλωσσών όπως τα ιταλικά, τα Γαλλικά, τα Ελληνικά, τα Τουρκικά, τα Αραβικά, τα Ισπανικά και τα Πορτογαλικά και είχε περιορισμένο λεξιλόγιο και γραμματική (Björkman, 2013).

Οι Conrad και Mauranen (2003) υποστηρίζουν ότι *lingua franca* είναι μια γλώσσα όχημα (*vehicular*) που ανοίγει την δίοδο της επικοινωνίας από ανθρώπους που δεν έχουν την ίδια μητρική γλώσσα και έχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτιστικό

υπόβαθρο (Formentelli, 2017). Σύμφωνα με την Björkman (2013), τα Αγγλικά υπηρετούν άριστα τον στόχο της επικοινωνίας και αναδεικνύονται ως η σύγχρονη *lingua franca*. Με την άποψη αυτή συμφωνούν πολλοί μελετητές όπως ο Pihlioni (2003), η Björkman (2013), καθώς και οι Bourdieu, DeSwaan, Hagège, Fumaroli και Wallerstein (2001). Η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca* ορίζεται από την Seidlhofer (2011: 7) ως «η χρήση της αγγλικής γλώσσας από ομιλητές με διαφορετική μητρική γλώσσα για τους οποίους η αγγλική γλώσσα είναι το επιλέξιμο μέσο επικοινωνίας και συχνά η μόνη επιλογή». Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι η αγγλική γλώσσα λειτουργεί σήμερα ως *lingua franca*, παρότι κάποιοι θεωρούν την εξέλιξη αυτή θετική και άλλοι ατυχή (Seidlhofer, 2005).

Στο παρελθόν και άλλες γλώσσες όπως η ελληνιστική κοινή και τα λατινικά χρησιμοποιήθηκαν ως *linguae francae*. Αποτέλεσαν εργαλείο επικοινωνίας στις αχανείς αυτοκρατορίες των αρχαίων χρόνων. Καμία όμως από τις γλώσσες επικοινωνίας του παρελθόντος ή του παρόντος δεν μπορεί να συγκριθεί με την αγγλική γλώσσα ως προς τον αριθμό των ομιλητών, την γεωγραφική εξάπλωση και τους τομείς στους οποίους χρησιμοποιείται (Jenkins, 2014). Σύμφωνα με τα παγκόσμια ιστορικά δεδομένα, η αγγλική γλώσσα είναι πλέον η διεθνής γλώσσα με υπεροχή, καθώς όλο και περισσότεροι άνθρωποι την χρησιμοποιούν σήμερα σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη γλώσσα στο παρελθόν ως πρώτη ή δεύτερη ξένη γλώσσα. Ως μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται από περίπου 380 εκατομμύρια ανθρώπους (βλ. List of languages, 2019), ενώ περισσότεροι από δύο δισεκατομμύρια άνθρωποι την χρησιμοποιούν ως δεύτερη γλώσσα για να επικοινωνήσουν με ανθρώπους με τους οποίους δεν μοιράζονται το ίδιο γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο (Crystal, 2008). Η Αγγλική διδάσκεται σε περισσότερες από 100 χώρες στον κόσμο ως η κύρια ξένη γλώσσα, ενώ το ένα τέταρτο του πληθυσμού της γης την μιλά με ευχέρεια ή αρκετά καλά. Ο αριθμός αυτός σταθερά αυξάνεται και μπορεί πλέον με βεβαιότητα να υποστηριχθεί ότι καμία γλώσσα δεν έχει γνωρίσει παρόμοια ανάπτυξη και τίποτα δεν μπορεί στο προβλεπόμενο μέλλον να σταματήσει την συνεχόμενη εξάπλωση της (Crystal, 2012).

Η αγγλική γλώσσα κυριαρχεί απόλυτα στην παγκόσμια επικοινωνία (Montgomery, 2013) και φέρνει κοντά εκατομμύρια ανθρώπους στο πλαίσιο μιας ευρείας κλίμακας επικοινωνιακών περιστάσεων και για ένα διευρυμένο φάσμα στόχων (Björkman, 2013). Σύμφωνα με τους Clyne και Sharifian (2008) η σπουδαιότητα της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* είναι αδιαμφισβήτητη καθώς η γνώση της είναι

απαραίτητη στις μέρες μας αλλά και στο προβλεπόμενο μέλλον για λόγους επικοινωνίας επιβίωσης των ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες και έθνη. Δεν είναι πλέον μια γλώσσα που σχετίζεται με μια συγκεκριμένη κουλτούρα ή γεωγραφική περιοχή αλλά μια γλώσσα που συνδέεται με μια διεθνή κουλτούρα που ενσωματώνει ανάμεσα σε άλλα τις επιχειρήσεις, την τεχνολογική καινοτομία, τα ταξίδια σε όλο τον κόσμο, τα σπορ και την μουσική (Lamb, 2004, στο Angouri, Mattheoudakis, & Zigrika, 2010). Η οικονομική και κοινωνική ευημερία των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο εξαρτάται πλέον από τα αγγλικά τα οποία έχουν διεισδύσει σε τομείς όπως η πολιτική ζωή, η ασφάλεια, η επικοινωνία, η ψυχαγωγία, τα μέσα επικοινωνίας και η εκπαίδευση (Crystal, 2012).

Σύμφωνα με τον Warschauer (2000) υπάρχει μια τεράστια επέκταση του αριθμού των ανθρώπων που μιλούν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα λόγω της παγκοσμιοποίησης στα μέσα ενημέρωσης και στο εμπόριο ενώ η βιομηχανία λογισμικών για τους υπολογιστές εξαρτώνται πλήρως από την αγγλική γλώσσα (Crystal, 2012). Η Αγγλική αναφέρεται από τον Spring (2009) ως η γλώσσα της παγκόσμιας επιχειρηματικής δραστηριότητας πράγμα που όπως υποστηρίζει ο Warschauer (2000) θα δημιουργήσει μία κατάσταση διγλωσσίας, στο πλαίσιο της οποίας οι άνθρωποι θα χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα για την επικοινωνία και το εμπόριο σε τοπικό επίπεδο και την αγγλική γλώσσα για την διεθνή επικοινωνία και το εμπόριο στο διαδίκτυο. Γενικότερα η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιείται σήμερα ως γλώσσα εργασίας και σε πολλούς άλλους διεθνείς τομείς σύμφωνα με τον Graddol (όπως αναφέρεται στο Björkman, 2013: 6) εκτός από τον τομέα της επιχειρηματικότητας, με σημαντικότερους τους παρακάτω:

- i. Γλώσσα εργασίας διεθνών οργανισμών και διασκέψεων
- ii. Επιστημονικές δημοσιεύσεις
- iii. Διεθνές τραπεζικό σύστημα, οικονομικές υποθέσεις
- iv. Διαφήμιση παγκόσμιων εταιρειών
- v. Οπτικοακουστικά προϊόντα π.χ. τηλεόραση, δημοφιλής μουσική
- vi. Διεθνής τουρισμός
- vii. Τριτοβάθμια εκπαίδευση
- viii. Διεθνής ασφάλεια
- ix. Διεθνές δίκαιο
- x. Γλώσσα αναμετάδοσης σε διερμηνεία και μετάφραση

- xi. Επικοινωνία μέσα από το διαδίκτυο
- xii. Μεταφορά τεχνολογίας

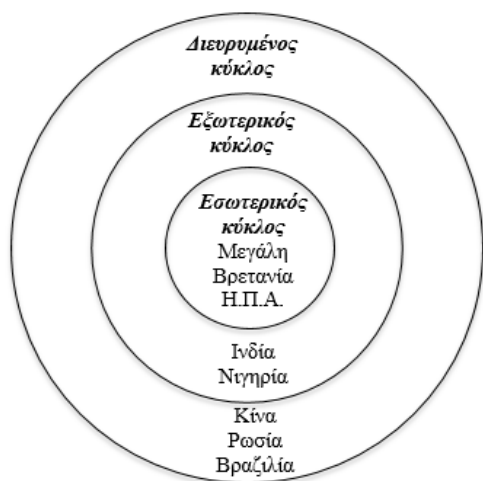
Σύμφωνα με την Björkman (2013: 6), οι τομείς (i) ως (iii) και (vii) ως (x) είναι τομείς ελίτ, και, καθώς ο αριθμός των ανθρώπων που χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα σε αυτούς τους τομείς συνεχώς αυξάνεται, η αγγλική γλώσσα φαίνεται ότι θα διατηρήσει τη θέση της ανάμεσα στις κυρίαρχες γλώσσες του κόσμου και στο μέλλον. Αντίθετα, η Mauranen (2017) θεωρεί ότι η βαρύτητα που έχει αποκτήσει η αγγλική γλώσσα σε παγκόσμιο επίπεδο δεν οφείλεται τόσο στην χρήση της σε τομείς ελίτ όπως η επιστήμη, η πολιτική ή η διεθνής επιχειρηματικότητα, όσο στο γεγονός ότι χρησιμοποιείται από ανθρώπους διαφόρων εθνικοτήτων και σε μία ευρεία κλίμακα καθημερινών δραστηριοτήτων.

Ο Ammon (1992, στο Tsuda, 2013) συνοψίζει τις παραμέτρους της επικράτησης της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* παραθέτοντας τα παρακάτω αριθμητικά δεδομένα: η Αγγλική είναι η κυρίαρχη παγκόσμια γλώσσα διότι είναι η επίσημη γλώσσα 62 κρατών, είναι η γλώσσα της επιστημονικής επικοινωνίας δεδομένου ότι ένα ποσοστό 70% έως 80% των επιστημονικών δημοσιεύσεων είναι στα αγγλικά, είναι η επίσημη και γλώσσα εργασίας των περισσότερων διεθνών οργανισμών και τέλος η γλώσσα που διδάσκεται ως ξένη γλώσσα περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη γλώσσα στον κόσμο.

Οι ομιλητές της Αγγλικής μπορούν σύμφωνα με την Björkman (2013) να χωριστούν σε τρεις ομάδες, αυτούς που την μιλούν ως μητρική γλώσσα, αυτούς που την μιλούν ως δεύτερη γλώσσα και αυτούς που την έχουν μάθει ως ξένη γλώσσα. Οι ανωτέρω ομάδες απεικονίζονται από τον Ινδό γλωσσολόγο Braj Bihari Kachru (1992) με τρεις ομόκεντρους κύκλους, οι οποίοι αποτελούν το κοινωνιογλωσσικό προφίλ των Αγγλικών. Στον εσωτερικό κύκλο ο Kachru (1992) τοποθετεί τις χώρες στις οποίες τα αγγλικά είναι η μητρική γλώσσα, όπως οι Η.Π.Α., η Μ. Βρετανία, η Ιρλανδία, ο Καναδάς, η Αυστραλία και η Ν. Ζηλανδία. Στον εξωτερικό κύκλο τοποθετούνται οι χώρες στις οποίες η αγγλική γλώσσα έχει μία ιστορική σημασία και χρησιμοποιείται ως γλώσσα κάποιων ή όλων των θεσμών. Ως παράδειγμα, ο Kachru (1992) αναφέρει την Ινδία, την Νιγηρία, την Σιγκαπούρη, την Νότιο Αφρική και τις Φιλιππίνες. Τέλος, στον διευρυμένο ή αλλιώς επεκτεινόμενο κύκλο, τα αγγλικά διδάσκονται ως ξένη γλώσσα. Ο εξωτερικός και ο επεκτεινόμενος κύκλος απαριθμούν ένα σαφώς μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών της αγγλικής γλώσσας από τον εσωτερικό και στις μέρες

μας ο αριθμός των ατόμων που χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα ως *lingua franca* υπερβαίνει κατά πολύ τον αριθμό των φυσικών ομιλητών της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Crystal (2012) μόνο ένας στους τέσσερις ομιλητές της αγγλικής γλώσσας είναι φυσικός ομιλητής.

Το ενδιαφέρον των μελετητών εστιάζεται στον εξωτερικό και τον επεκτεινόμενο κύκλο του Kachru (1992) και όχι τόσο στους φυσικούς ομιλητές της Αγγλικής (Crystal, 2008), κυρίως διότι η υπόσταση της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας έχει αναδείξει διάφορα γλωσσικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά ζητήματα. Η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca* αποτελεί πλέον ένα ξεχωριστό και υποσχόμενο πεδίο έρευνας (Mollin, 2006) για γλωσσολόγους κοινωνιογλωσσολόγους και παιδαγωγούς (Taguchi & Ishihara, 2018) για το οποίο, μάλιστα, χρησιμοποιείται το ακρωνύμιο EFL (English as a lingua franca).



Σχήμα 1. Οι κύκλοι ομιλίας της Αγγλικής σε παγκόσμιο επίπεδο κατά τον Kachru (1992).

Πολλές έρευνες, λοιπόν, στο πεδίο της Αγγλικής ως *lingua franca* επικεντρώνονται (α) στο οικονομικό πλαίσιο της κυριαρχίας της αγγλικής γλώσσας, (β) στο κοινωνικοπολιτιστικό συγκείμενο της χρήσης της, (γ) στο φαινόμενο της διγλωσσίας σε συνάρτηση με το φαινόμενο της εξαφάνισης των γλωσσών, (δ) στο ζήτημα της πολυγλωσσίας, (ε) στις γλωσσολογικές εξελίξεις που αφορούν την ευρεία διάδοση της Αγγλικής και ειδικότερα

στην μελέτη της δημιουργίας γλωσσικών ποικιλιών με βάση την επίδραση της «κοινής» Αγγλικής σε τοπικές γλώσσες (Englishisation) ή την επίδραση των τοπικών γλωσσών στην αγγλική γλώσσα (nativisation), (στ) στην διδασκαλία και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στον εξωτερικό και τον επεκτεινόμενο κύκλο (Kachru, στο Jenkins, 2006), καθώς και (ζ) στην ιδιαίτερη θέση της αγγλικής γλώσσας στο χώρο της επιστήμης.

1.3. Τα αγγλικά ως πολυκεντρική γλώσσα

Τα Αγγλικά θεωρούνται μια πολυκεντρική (pluricentric) γλώσσα σύμφωνα με τον ορισμό του Heinz Kloss (1978 II, 67-68, στο Clyne, 2012). Με τον όρο pluricentric ο Kloss (ό. π.) περιέγραψε γλώσσες με διαφορετικά διαδραστικά κέντρα από τα οποία δημιουργούνται εθνικές ποικιλίες που έχουν μία τουλάχιστον κωδικοποιημένη μορφή. Σύμφωνα με την Mollin (2006), οι γλώσσες είναι δυνατόν να έχουν ποικίλες μορφές, όπως ομάδες ιδιολεκτών που έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Υπάρχουν όμως και γλωσσικές ποικιλίες που έχουν διαμορφωθεί από τους μη φυσικούς ομιλητές γλωσσών σε χώρες που είχαν αποικιοκρατικό καθεστώς όπως στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας, η οποία θεωρείται από τον Clyne (2006: 99) ως «η πιο πολυκεντρική και η πιο διεθνής από όλες τις γλώσσες». Σύμφωνα με τον Muhr (2016), η Αγγλική είναι πολυκεντρική από το 1776 και οι διαφορές ανάμεσα στα βρετανικά Αγγλικά και τα Αγγλικά της Αμερικής είναι εμφανείς με την έκδοση του λεξικού Webster το 1806 και στην μετέπειτα έκδοσή του το 1844. Όπως αναφέρει ο Muhr (ό. π.), περισσότερο από ένα αιώνα αργότερα, δηλαδή περί τα τέλη του εικοστού αιώνα, η πολυκεντρικότητα της αγγλικής γλώσσας αποδόθηκε με τον όρο «Παγκόσμια Αγγλικά» (World Englishes) και το μοντέλο του Kahru (1992), για το οποίο έχει γίνει λόγος σε προηγούμενο κομμάτι της εργασίας, αποτελεί μία σχηματική αποτύπωση της πολυκεντρικότητας της αγγλικής γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Bolton (2004), ο όρος «παγκόσμια αγγλικά» (World Englishes) έχει τρεις ερμηνείες. Πρώτον είναι ένας όρος-ομπρέλα ο οποίος καλύπτει όλες τις ποικιλίες της αγγλικής γλώσσας παγκοσμίως και τις διαφορετικές προσεγγίσεις για την περιγραφή και την ανάλυσή τους. Δεύτερον χρησιμοποιείται για τα «Νέα Αγγλικά» (New Englishes) στις χώρες του εξωτερικού κύκλου. Τρίτον αποτελεί μία αποδοχή της πολυκεντρικής προσέγγισης που υιοθέτησαν για την μελέτη της αγγλικής γλώσσας ο Kahru (1992) και οι συνεργάτες του. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι το μοντέλο των Kahru (ό. π.) συνιστά «αλλαγή παραδείγματος» για την γλωσσολογική μελέτη της παγκόσμιας διάδοσης της αγγλικής γλώσσας, καθώς τονίζει όχι μόνο το στοιχείο της πολυκεντρικότητας της γλώσσας αλλά και της συμπερίληψης. Όπως διαβάζουμε στην ίδια πηγή (Bolton, 2004), οι Kahru και Smith (όπως αναφέρονται στο Bolton, 2004), έχουν επισημάνει ότι η χρήση του πληθυντικού αριθμού με την λέξη Englishes (και όχι English) έχει συμβολικό χαρακτήρα διότι αποδίδει την λειτουργική και τυπική

μεταβλητότητα της Αγγλικής, καθώς και την ενσωμάτωσή της στις κουλτούρες άλλων χωρών, όπως οι χώρες της Αφρικής ή της νοτιοανατολικής Ασίας εκτός, δηλαδή, από τις χώρες όπως οι Η.Π.Α. το Ηνωμένο Βασίλειο, η Αυστραλία, ο Καναδάς και η Νέα Ζηλανδία, όπου ομιλείται η αγγλική γλώσσα. Ο όρος “Englishes” αποτελεί σύμφωνα με τον Kachru (1992) έκφραση των πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων της αγγλικής γλώσσας και αποδοχή μιας νέας κοινωνιογλωσσολογικής πραγματικότητας που αφορά την χρήση της Αγγλικής. Η μελέτη των Παγκόσμιων Αγγλικών σύμφωνα με τον Bolton (2005) σχετίζεται με μία νέα έννοια «ήθους», η οποία εμπεριέχει στάσεις και αντιλήψεις για την γλωσσική και φυλετική διαφορετικότητα, την στήριξη των γλωσσών και των πολιτισμών που απειλούνται με εξαφάνιση, της ισότητας των φύλων και των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την Jenkins (2006), η φράση «Παγκόσμια Αγγλικά» (στον πληθυντικό), δείχνει πόσο η γνώση για την παγκόσμια διάδοση της αγγλικής γλώσσας έχει επηρεάσει την διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, πράγμα που αποδεικνύεται σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα (ό. π.) και από την δημοσίευση σχετικών επιστημονικών άρθρων μετά από το 1991 σε περιοδικά όπως το *TESOL Quarterly*. Ο όρος «Παγκόσμια Αγγλικά» είναι συναφής με τον όρο EFL (English as a Lingua Franca) και εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της συζήτησης για την αποδοχή της αγγλικής γλώσσας, όπως αυτή διαμορφώνεται και εξελίσσεται και από τους μη φυσικούς ομιλητές της. Σημαντικός σταθμός υπήρξε η δημοσίευση βιβλίων, όπως ο τόμος *International Corpus of English (ICE)*, το οποίο αντλεί το υλικό του από 18 χώρες του εσωτερικού και του εξωτερικού κύκλου (Greenbaum & Nelson, 1996, στο Jenkins, 2006), του Vienna Oxford Corpus of English (VOICE) της Seidlhofer, το οποίο αφορά την επικοινωνιακή διάσταση της αγγλικής γλώσσας (Jenkins, 2006), καθώς και του *ELFA Project*, το οποίο αφορά την προφορική επικοινωνία σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα (Conrad & Mauranen, 2003).

Γενικά η εξέλιξη της αγγλικής γλώσσας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους μη φυσικούς ομιλητές της Seidlhofer (2017), καθώς τα περιβάλλοντα που χρησιμοποιείται ως lingua franca συνεχώς διαφοροποιούνται. Η Larsen-Freeman (2017) υποστηρίζει σχετικά ότι κάθε χρήστης της γλώσσας έχει αξιωματικά το δικαίωμα να την επεκτείνει. Η ίδια ερευνήτρια θεωρεί ότι το προνόμιο των φυσικών ομιλητών της Αγγλικής τίθεται υπό αμφισβήτηση ενώ οι Kachru και Smith (όπως αναφέρεται στο Bolton 2004), υποστηρίζουν ότι η αγγλική γλώσσα ανήκει τόσο σε

αυτούς που την χρησιμοποιούν ως πρώτη γλώσσα όσο και στα άτομα που την χρησιμοποιούν ως μία δεύτερη γλώσσα στην standard μορφή της ή στην μορφή που έχει διαμορφωθεί από τις τοπικές γλώσσες (localised forms).

Σύμφωνα με την Seidlhofer (2017), η χρήση της αγγλικής γλώσσας σε όλες τις ηπείρους από ανθρώπους με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό επίπεδο γνώσης συνιστά ένα φαινόμενο της μετανεωτερικότητας, το οποίο αποδεικνύει ότι η αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία συνιστά μία διαδικασία μεταβλητότητας και αποσταθεροποίησης των καθιερωμένων γλωσσικών προτύπων. Στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα αναφέρεται ότι πρότυπη γλώσσα είναι η ποικιλία της γλώσσας που έχει προκύψει από την διαδικασία της τυποποίησης και χρησιμοποιείται από τους κρατικούς θεσμούς, την διοίκηση την εκπαίδευση κλπ. ως η επίσημη γλώσσα του κράτους. Στην ίδια πηγή αναφέρεται ότι οι πρότυπες μορφές γλώσσας συνδέονται με αξιολογικές στάσεις διότι διαθέτουν κοινωνικό κύρος και στηρίζονται στην αποδοχή μιας σαφώς προσδιορισμένης γλωσσικής νόρμας ως μέσου επικοινωνίας προφορικής και κυρίως γραπτής (Πύλη, 2020).

Σύμφωνα με την Seidlhofer (2017) οι γλώσσες-πρότυπα είναι συνυφασμένες με το στοιχείο της επιβολής των κοινωνικών συμβάσεων, δηλαδή «επιβάλλονται» προκειμένου να επιτευχθούν επικοινωνιακές συμβάσεις και μια αίσθηση κοινής, συχνά εθνικής, ταυτότητας και ασφάλειας. Όπως αναφέρει η ίδια ερευνήτρια η γλώσσα πρότυπο ισοδυναμεί με σταθμισμένες μορφές γλωσσικής συμπεριφοράς και παρέχει θεσμικές νόρμες με τις οποίες η ατομική γλωσσική συμπεριφορά μπορεί να μετρηθεί. Αυτό συμβαίνει διότι η γλώσσα-πρότυπο είναι, όπως υποστηρίζει ο Milroy (2006), συνυφασμένη με τις έννοιες της ορθότητας, της νομιμότητας και του κύρους. Είναι η γλώσσα που αναπαράγεται και νομιμοποιείται μέσω της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης και τα γλωσσικά στοιχεία που δεν εντάσσονται σε ότι ορίζεται ως γλώσσα πρότυπο θεωρούνται μη δόκιμα, αποκλίνοντα και αξιολογούνται αρνητικά (Seidlhofer, 2017).

Η ίδια ερευνήτρια υποστηρίζει ότι η επιβολή της γλώσσας-προτύπου αποτελεί μια διαδικασία που είναι ουσιαστικά αντίθετη με την ίδια την φύση της γλώσσας, η οποία είναι ένα φαινόμενο το οποίο δεν είναι ενιαίο και ομοιόμορφο, αλλά παρουσιάζει διαφοροποιήσεις και βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη, καθώς προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις επικοινωνίας (Seidlhofer, 2017). Σύμφωνα με τον Milroy (1999) όλες οι γλώσσες μεταβάλλονται συνεχώς και έχουν διαφορετικές

μορφές-ποικιλίες. Οι γλώσσες-πρότυπα συνιστούν εξιδανικεύσεις και όχι επαληθεύσιμες πραγματικότητες πράγμα που αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι τα άτομα που υποτίθεται ότι μιλούν την γλώσσα πρότυπο δεν συμβιβάζονται ποτέ απόλυτα με την εξιδανίκευση που αντιπροσωπεύει (ό. π.). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης οι Milroy και Milroy (2012) αναφέρουν ότι «Μια γλώσσα-πρότυπο μπορεί να είναι περισσότερο μια ιδέα παρά μια πραγματικότητα: ένα σύνολο από αφηρημένες νόρμες με τις οποίες η κοινή χρήση συμβιβάζεται λιγότερο ή περισσότερο» (ό.π., 19).

Όσον αφορά την μορφή της αγγλικής γλώσσας που θα μπορούσε να θεωρηθεί πρότυπο, η Seidlhofer (2005) υποστηρίζει ότι το ζήτημα αυτό έχει προκαλέσει αντικρουόμενες συζητήσεις και είναι εξαιρετικά δύσκολο να διευθετηθεί πλήρως. Η ίδια ερευνήτρια υποστηρίζει (ό. π.) ότι οι ομιλητές του εξωτερικού και επεκτεινόμενου κύκλου έχουν το δικαίωμα να δημιουργούν τις δικές τους γλωσσικές νόρμες, χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να ευθυγραμμίζονται με το πρότυπο της γλώσσας που επιβάλλεται από τους μορφωμένους φυσικούς ομιλητές. Ωστόσο, παρά την συζήτηση για τα Παγκόσμια Αγγλικά και την αποδοχή της χρήσης της γλώσσας από τους μη φυσικούς ομιλητές της, τα Αγγλικά, όπως ομιλούνται από τους φυσικούς ομιλητές και ομιλήτριες, συνεχίζουν να αποτελούν το κυρίαρχο γλωσσικό πρότυπο για την διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Sifakis & Bayyurt, 2017· Jenkins, 2006) και την αξιολόγηση των συμμετεχόντων στις εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα (Jenkins, 2006).

Από την άλλη μεριά καθώς η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και η απόκτηση πιστοποίησης είναι ένα ζήτημα που άπτεται οικονομικών και κοινωνικών παραμέτρων, τα Αγγλικά πρότυπο δεν είναι απλώς ένας περιγραφικός όρος, όπως αναφέρει ο Bex (στο Seidlhofer, 2017) αλλά ένας δείκτης κοινωνικού status. Ουσιαστικά, υπάρχει, όπως επισημαίνουν οι Bex και Watts (1999: 256), «μία σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στη γλωσσική μορφή και την κοινωνική διάκριση η οποία καθιστά κυρίως ιδεολογική την θεώρηση της αγγλικής γλώσσας πρότυπο». Το στοιχείο της κοινωνικής διάκρισης και διαφοροποίησης επισημαίνεται και από τους Milroy και Milroy (2012: 19), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «η γραπτή κυρίως, σταθερή και προσεκτική χρήση της αγγλικής γλώσσας από τους μορφωμένους ομιλητές της αντιπροσωπεύει μία γλωσσική νόρμα κύρους που αναγνωρίζεται σε συγκεκριμένες κοινότητες και διασφαλίζει τις μαθησιακές επιδόσεις και επομένως κοινωνικό status». Η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας με δεδομένη την θέση της ως γλώσσας της παγκοσμιοποίησης φαίνεται ότι

αναδεικνύεται σε μία γλώσσα ισχύος και κατ' επέκταση σε ένα νέο κριτήριο ταξινόμησης και κοινωνικής διαφοροποίησης.

1.4. Η Αγγλική ως γλώσσα ισχύος.

Η γλώσσα, ως ανθρώπινη δραστηριότητα, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης σημαντικών ερευνών και επιστημονικών αναζητήσεων που επιχείρησαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν ποικίλα ζητήματα όπως η καταγωγή, η εξέλιξη, ο συμβολισμός η σχέση της με την σκέψη και την διάνοηση αλλά και την διάστασή της ως εργαλείου επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα μιας κοινωνίας (Τοκατλίδου, 2003). Σύμφωνα με τον ορισμό των Skutnabb-Kangas και McCarty (2008), «γλώσσα» είναι:

ένα σύστημα ήχων, λέξεων, σημείων, γραμματικής και κανόνων που έχουν ως σκοπό (α) την επικοινωνία σε μια δεδομένη κοινότητα ανθρώπων μέσω της προφορικής, γραπτής και σημειωτικής διαντίδρασης, (β) την διατήρηση, την επιτέλεση και την ανάπτυξη πολιτισμικών αξιών και συνειδητοποιήσεων, καθώς και (γ) την παρουσίαση, την ανάλυση, την δόμηση και την δημιουργία της προσωπικής και συλλογικής κοινωνικής ταυτότητας (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008: 8).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η «γλώσσα» υπάρχει μόνο όταν χρησιμοποιείται, δημιουργείται και επιτελείται μέσα σε μια κοινότητα και έχουν διατυπωθεί αρκετές απόψεις για το πώς εξηγείται ιστορικά, κοινωνικά και εξελικτικά η ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών ανάμεσα σε διαφορετικές κοινότητες και περιοχές του κόσμου. Για τον Humbolt, (όπως αναφέρεται στο Τοκατλίδου, 2003: 26), του οποίου οι μελέτες σχετικά με την γλώσσα αποτελούν σημείο αναφοράς ακόμη και σήμερα, γλώσσα και σκέψη είναι αδιαίρετες και αναπόσπαστες. Ο Humbolt, (1999, όπως αναφέρεται στο Underhill, 2009) υποστήριξε ότι η γλώσσα δεν είναι κάτι το στατικό και αμετάβλητο αλλά μια ζωντανή διαδικασία που υφίσταται διότι ζούμε μέσα σε αυτήν. Το στοιχείο της μεταβλητότητας και της συνεχούς εξέλιξης της γλώσσας επισημαίνεται και από τον Evans (2014), ο οποίος γράφει ότι «η γλώσσα ως μορφή συμπεριφοράς διατηρείται και αναδύεται στην καθημερινή διαντίδραση και ο γεωγραφικός της διαχωρισμός σημαίνει ότι οι διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες θα

αλλάζουν την γλώσσα με διαφορετικό τρόπο, ακολουθώντας διαφορετικές τροχιές» (ό. π., 255).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις του Hagège (2006), ο οποίος τονίζει ότι η γλώσσα αποτελεί την «εκ βαθέων» ταυτότητα μιας κοινότητας, πράγμα που της αποδίδει σημαντικές συμβολικές αξίες, όπως είναι ο τρόπος έκφρασης μιας συγκεκριμένης κουλτούρας καθώς και το γεγονός ότι τροφοδοτείται και δομείται από τα ίχνη του παρελθόντος έτσι ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τις αβεβαιότητες του μέλλοντος. Ο ίδιος μελετητής (ό. π.) υπογραμμίζει την σημασία της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Θέτοντας μάλιστα το ερώτημα σε τι χρησιμεύουν οι γλώσσες, ο Hagège (ό. π.) θεωρεί ότι οι ανθρώπινες κοινωνίες τις χρησιμοποιούν κυρίως για να επικοινωνούν. Αναφέρει μάλιστα ότι και άλλοι μελετητές θεωρούν ότι αυτός ο στόχος εξαντλεί τον ορισμό της γλώσσας. Σύμφωνα με αυτήν την θεώρηση, όταν σε κάποια ιστορική στιγμή μια γλώσσα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες που αναμένονται από αυτήν μπορεί, χωρίς την εμπλοκή ψυχικών δεσμεύσεων, να αντικατασταθεί από μια άλλη η οποία φαίνεται καταλληλότερη ως εργαλείο επικοινωνίας.

Ο Saussure, όπως αναφέρει η Τοκατλίδου (2003: 29), διατυπώνει τη θέση ότι «η γλώσσα είναι κοινωνικός θεσμός που δεν υπάρχει παρά δυνάμει ενός συμβολαίου ανάμεσα στα μέλη μίας κοινότητας». Έχει ένα πρωταρχικά κοινωνικό χαρακτήρα, ανεξάρτητο από το άτομο και ένα δεύτερο «ψυχοφυσικό» που εμφανίζει στη γλωσσική δραστηριότητά του το κάθε άτομο. Όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή (ό. π., 29), ο Saussure, «προτείνει τη διχοτομία γλώσσα/ομιλία (langue/parole), θεωρώντας την πρώτη «κοινωνική αποκρυστάλλωση» των εκδηλώσεων της δεύτερης «που δεν είναι παρά το έμβρυο της γλώσσας». Ωστόσο, η Τοκατλίδου (2003: 31) αναφέρει ότι, σύμφωνα με την θεωρία του Saussure για το γλωσσικό σημείο και τα χαρακτηριστικά του, η γλώσσα είναι «μορφή» και όχι «ουσία».

Ο Bourdieu στο *Language et pouvoir symbolique*, φαίνεται να θεωρεί ανεπαρκή την θεωρία του Saussure για την γλώσσα, υποστηρίζοντας ότι αυτή βασίζεται στον αποκλεισμό των συμφυών με την γλώσσα κοινωνικών διαστάσεων της (βλ. Bourdieu, 2014) και των ερευνών που συσχετίζουν την γλώσσα με την εθνολογία, την πολιτική ιστορία αυτών που την ομιλούν και την γεωγραφία του τομέα που ομιλείται. Ο Bourdieu συμφωνεί με την φράση του Saussure, η οποία αναφέρεται στο *Cours de linguistique générale* (έργο που συνοψίζει την θεωρία του Saussure), ότι «η κοινωνική

φύση της γλώσσας είναι ένα από τα ενδογενή χαρακτηριστικά της», τονίζει όμως ότι και η κοινωνική ετερογένεια είναι συμφυής με την έννοια της γλώσσας (ό. α.: 54).

Επίσης, ο Bourdieu (2001), σε μια δημόσια συζήτηση με τους Abram De Swaan, Claude Hagège, Marc Fumaroli και Immanuel Wallerstein, εκφράζει την αντίθεση του με την δομιστική ή την σημειολογική παράδοση, η οποία αντιπροσωπεύεται κυρίως από τους Sapir- Whorf και η οποία κυριαρχούσε στη γαλλική διανόηση για πολλά χρόνια. Τα συμβολικά συστήματα, σύμφωνα με τον Bourdieu (2001), δεν είναι απλά εργαλεία έκφρασης της πραγματικότητας. Υφίστανται σύμφωνα με τον συγκεκριμένο στοχαστή για να συμβάλουν στην κατασκευή του πραγματικού. Επιπρόθετα ο Bourdieu (2001) υποστηρίζει ότι αν κάποιος παραδεχθεί ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα εργαλείο επικοινωνίας αλλά ότι έχει λειτουργίες όπως της κυριαρχίας και της κατασκευής του πραγματικού η συζήτηση για την επιλογή της γλώσσας παρουσιάζει πολλές δυσκολίες.

Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης της γλώσσας ως μέσου επιβολής και κυριαρχίας, άλλοι μελετητές όπως ο Graddol (2006), αναφέρουν ότι στην Ευρώπη του 19ου αιώνα οι γλώσσες αποτέλεσαν σύμβολα εθνικής ταυτότητας, ενώ παράλληλα συνέβαλαν στην ενοποίησή της συχνά εις βάρος άλλων γλωσσών που ομιλούνταν στα πλαίσια των εθνικών συνόρων. Σύμφωνα με τους Wright και Zheng (2017), η γλώσσα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο προκειμένου ένα έθνος να ορίζεται ως μια κοινότητα επικοινωνίας. Η Κοιλιάρη (2005:26) αναφέρει ότι η συγκρότηση των εθνικών κρατών στο πλαίσιο της ιδεολογίας «ένα κράτος, μία γλώσσα» οδήγησε στην ανάδειξη της γλώσσας σε συστατικό παράγοντα της εθνικής ταυτότητας. Η συγκρότηση του έθνους είναι, όπως αναφέρουν οι Wright και Zheng (2017), συνυφασμένη με τον σχεδιασμό της εθνικής γλώσσας-προτύπου. Αυτή η εθνική αντίληψη για την γλώσσα χρησιμοποιήθηκε, σύμφωνα με την Κοιλιάρη (2005: 26), για την ενίσχυση της πολιτικής της εσωτερικής ομοιογένειας, ενώ παράλληλα, η δημιουργία των στάνταρντ εθνικών γλωσσών προέκυψε από την περιθωριοποίηση της γλωσσικής πολυμορφίας, δηλαδή την περιθωριοποίηση άλλων διαλέκτων ή άλλων γλωσσών πλην της γλώσσας της ισχυρής κοινωνικής πλειοψηφίας.

Η περιθωριοποίηση των ιδιολέκτων με σκοπό την ανάδειξη της στάνταρντ γλώσσας αναφέρεται και από τον Bourdieu (2014: 74) ο οποίος υποστηρίζει ότι «η γλώσσα των διανοούμενων της γαλλικής επανάστασης χρησιμοποιήθηκε έναντι των ιδιολέκτων και των τοπικών διαλέκτων για την άσκηση συμβολικής ισχύος και με

ουσιαστικό στόχο την διαμόρφωση και την αναδιαμόρφωση των πνευματικών δομών». Αυτή η γλώσσα, η συνυφασμένη με την άσκηση εξουσίας και τον θεσμό του έθνους είναι και η νόμιμη γλώσσα, η γλώσσα πρότυπο, η οποία είναι ένα προϊόν που εντάσσεται σε μια νόρμα (ό. α., 71) και «διδάσκεται στο σχολεία, σε παιδιά τα οποία μιλούν διαφορετικές ιδιολέκτους και διαλέκτους με στόχο να μιλούν την ίδια γλώσσα, να αισθάνονται και να αντιλαμβάνονται τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο» (Davy, όπως αναφέρεται στο Bourdieu, 2014: 75).

Την εθνική γλώσσα, όμως, δεν ορίζει μόνο ένα έθνος, αλλά, όπως αναφέρουν οι Clyne και Sharifian (2008), οι ομάδες και οι μεταξύ τους σχέσεις. Σύμφωνα με τους Macedo, Dendrinος και Gounari, (2015), η γλώσσα δεν μπορεί να θεωρηθεί «ουδέτερη» ή «αθώα» διότι δεν υφίσταται ως αυτόνομος κώδικας αποκομμένος από τους ομιλητές και το πολιτιστικό, κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. Όπως γράφουν οι Macedo, Dendrinος, και Gounari (2015: 32),

[η] γλώσσα είναι ένας πολιτιστικός και κοινωνικός δείκτης. Ουσιαστικά διαμορφώνει την ανθρώπινη ύπαρξη με ένα διττό τρόπο. Πρώτον διότι τα άτομα παράγουν λόγο μέσω της ταυτότητά τους η οποία είναι προϊόν της κοινωνικής τάξης, του φύλου, της εθνικότητας και άλλων παραγόντων και δεύτερον διότι επηρεάζει την αντίληψη των άλλων για τα άτομα (Macedo κ. ά., 2015: 32).

Η εθνική γλώσσα, με άλλα λόγια και όπως υποστηρίζει ο Donald (στο Macedo κ. ά.: 2015: 26), είναι «μια κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας αντιλαμβανόμαστε τους εαυτούς μας ως υποκείμενα». Σύμφωνα με τον Bourdieu (στο Macedo, κ.ά., 2015: 26), «η γλωσσική επικοινωνία είναι το προϊόν της σχέσης ανάμεσα στο γλωσσικό habitus του ατόμου και της γλωσσικής αγοράς». Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε από τον Bourdieu (1982) για να αποδοθεί μια περιγραφή στο προϊόν μιας συγκεκριμένης οικονομίας, η οποία δημιουργεί μια κυρίαρχη γλωσσική «αγορά», στην οποία οι τιμές είναι καθορισμένες από αυτούς που έχουν το πολιτιστικό και γλωσσικό κεφάλαιο που απαιτείται για να επιβάλλουν την κυριαρχία τους. Η γλωσσική επικοινωνία είναι σύμφωνα με τον Bourdieu (2014: 99) μια «οικονομική συνδιαλλαγή, η οποία υφίσταται σε ένα συγκεκριμένο συμβολικό σχήμα δυνάμεων ανάμεσα σε αυτόν που παράγει γλώσσα και στερείται ενός συγκεκριμένου γλωσσικού κεφαλαίου

και ενός καταναλωτή ή μιας γλωσσικής αγοράς, και έχει ως στόχο να επιφέρει κάποιο υλικό ή συμβολικό κέρδος». Με άλλα λόγια, «ο λόγος δεν εκφέρεται μόνο για να γίνει κατανοητός. Είναι ένα αναγνωριστικό σημείο πλούτου το οποίο προορίζεται για να εκτιμηθεί και να αξιολογηθεί και ένα σημείο εξουσίας που αποσκοπεί στο να θεωρηθεί αληθές και «άξιο πειθαρχίας» (Bourdieu, 2014: 99).

Οι Macedo κ.ά. (2015: 29) αναφέρουν ότι «η γλωσσική επικοινωνία υφίσταται σε συγκεκριμένο πλαίσιο ή γλωσσική αγορά και προϋποθέτει μια ενταγμένη σε κοινωνικό πλαίσιο αξιολόγηση και τις προσδοκίες του ατόμου από αυτήν την αγορά». Είναι όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή, «ένα σύστημα αξιολόγησης που ταξινομεί τα άτομα και τα κατατάσσει σε προδιαγεγραμμένες ομάδες οι οποίες μιλούν την αποδεκτή ή μη αποδεκτή γλώσσα για τις αντίστοιχες γλωσσικές αγορές». Αυτός ο συμφυής με την γλώσσα μηχανισμός αξιολόγησης των ατόμων χρησιμοποιείται προκειμένου κάποιες ομάδες ατόμων να υποστούν ένα είδος πολιτιστικής κυριαρχίας, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των λαών που βρίσκονταν υπό καθεστώς αποικιοκρατίας. Ο Bourdieu (2014) για το ζήτημα αυτό αναφέρει τα εξής:

[σ]ε κάθε γλωσσική επικοινωνία υφίσταται ένα είδος κοινωνικής διάκρισης και ταξινόμησης των ατόμων σε απλούς χρήστες της γλώσσας που έχουν το απαραίτητο γλωσσικό κεφάλαιο για να μιλούν με τον συνηθισμένο τρόπο και σε αυτούς που έχουν την δυνατότητα να παράγουν λόγο που βασίζεται στην δυνατότητα που είχαν να ανατρέξουν σε ότι ελέγχεται και διατίθεται από το κράτος δηλαδή στις βιβλιοθήκες, στα βιβλία, ιδιαίτερα σε αυτά που έγραψαν οι «κλασσικοί», στα βιβλία της γραμματικής και τα λεξικά και μπορεί θεωρηθεί επαρκής για δημοσίευση ή αλλιώς επισημοποίηση...Πρόκειται για ένα είδος λόγου που έχει ισχύ αναφορικά με την γλώσσα και την δυνατότητα να ασκεί εξουσία στους απλούς χρήστες της γλώσσας και στο γλωσσικό τους κεφάλαιο (ό. π.: 88).

Η ανάλυση του Bourdieu για την ισχύ της εθνικής επίσημης γλώσσας μπορεί να χρησιμοποιηθεί σύμφωνα με τον Phillipson (2008) για να διερευνηθεί η παγκόσμια διάδοση και αποδοχή της Αγγλικής. Συγκεκριμένα, ο Bourdieu (1992, όπως αναφέρεται στο Phillipson, 2008), θεωρεί ότι κάθε συμβολική κυριαρχία προϋποθέτει

ότι τα άτομα που την υφίστανται συναινούν σε αυτήν χωρίς αυτό να σημαίνει μια παθητική υποταγή ή μια πλήρη αποδοχή των αξιών της. Αναφορικά όμως με την αγγλική γλώσσα θεωρεί ότι ως συμβολικό σύστημα έχει μία τέτοια συμβολική ισχύ στην παγκόσμια γλωσσική αγορά που η νομιμότητά της τείνει να γίνει αποδεκτή χωρίς κρίση.

Ο Ryan (2006), στο πλαίσιο ενός επαναπροσδιορισμού των κινήτρων εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και με δεδομένη την ισχύ της ως την *de facto* πλέον γλώσσα της παγκοσμιοποίησης, θεωρεί ότι όσοι μαθαίνουν Αγγλικά επιθυμούν να γίνουν μέλη μίας φαντασιακής παγκόσμιας κοινότητας, και έχουν σχηματίσει εικόνες του εαυτού τους ως χρήστες της αγγλικής οι οποίες δεν δημιουργούνται σε ένα κενό αλλά είναι προϊόντα της υπόστασης του ατόμου ως κοινωνικού όντος και της αλληλεπίδρασής του με τα άλλα μέλη της κοινότητας. Η κοινότητα και η κοινωνική διάδραση θεωρείται προϊόν των φαντασιακών αναπαραστάσεων των ατόμων που μαθαίνουν Αγγλικά ως ξένη γλώσσα, έχουν την ιδιότητα του μέλους της κοινότητας και συμμετέχουν σε αυτήν παρότι μπορεί να μην είναι δυνατή η επικοινωνία με την κοινότητα των φυσικών ομιλητών της γλώσσας.

Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή το κίνητρο όσων μαθαίνουν αγγλικά δεν εκφράζει μόνο την επιθυμία τους να αποκτήσουν το υλικό όφελος με το οποίο συνδέεται η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας αλλά και την ανάγκη για την απόκτηση μιας νέας ταυτότητας και για ένταξη και σε μια συνεχώς εξελισσόμενη κοινότητα που διαμορφώνεται μέσα από τις αλλαγές που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση. Πρόκειται, όπως επισημαίνουν οι Korros και Csizér (2008) για μια χωρίς συγκεκριμένη μορφή φαντασιακή κοινότητα των διεθνών χρηστών της αγγλικής γλώσσας ή μια ομάδα ατόμων που διακρίνονται ως οι κοσμοπολίτες και οι πιο μορφωμένοι μιας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας οι οποίοι έχουν ένα διεθνές προφίλ, ενδιαφέρον για τις παγκόσμιες υποθέσεις, τα ταξίδια και την επικοινωνία με ανθρώπους από άλλες χώρες (Yashima, Lori, & Shimizu, όπως αναφέρεται στο Lamb, 2012).

Η θέση του Ryan (2006) αναφορικά με την παγκόσμια κοινότητα όσων μαθαίνουν Αγγλικά παραπέμπει κατά αντιδιαστολή στην «κοινότητα» των ατόμων που δεν γνωρίζουν αγγλικά και τίθενται στο περιθώριο λόγω της μη δυνατότητας επικοινωνίας σε διεθνές επίπεδο. Μιλώντας λοιπόν για ένα πεδίο σύγκρισης και κατάταξης των ατόμων σε μια παγκόσμια κλίμακα οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας έχουν διευρυμένες δυνατότητες επικοινωνίας, ανεξάρτητα από τη συζήτηση γύρω από

την αποδοχή και την νομιμοποίηση της αγγλικής γλώσσας όπως αυτή διαμορφώνεται από τους ομιλητές της αγγλικής γλώσσας στις χώρες του εξωτερικού και του επεκτεινόμενου κύκλου. Σύμφωνα μάλιστα με τον Tsuda (2013) οι φυσικοί ομιλητές της αγγλικής γλώσσας είναι σε πλεονεκτική θέση και «βασιλεύουν», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «ως μία άρχουσα τάξη» διότι μπορούν με ευκολία και οποιαδήποτε στιγμή να εκφράσουν τις ιδέες τους ενώ οι άνθρωποι που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας ή δεν μιλούν αγγλικά αποτελούν την εργατική τάξη χωρίς φωνή της διεθνούς επικοινωνίας». Αυτό σημαίνει ότι στην εποχή μας τα άτομα είναι υποχρεωμένα να μαθαίνουν Αγγλικά και όταν δεν το καταφέρνουν αυτό σε ένα ικανοποιητικό βαθμό έχουν δυσκολίες στο να εκφράσουν τις απόψεις τους. Επομένως η άριστη γνώση της αγγλικής συνιστά, όπως έχουμε προαναφέρει, ένα κριτήριο ταξινόμησης των ανθρώπων γεγονός που ο Tsuda (2013) ονομάζει «ταξική δομή της διεθνούς επικοινωνίας».

Το ερώτημα που προκύπτει αναφορικά με τον ερευνητικό προσανατολισμό της παρούσας εργασίας είναι το πώς διαμορφώνεται η παγκόσμια «γλωσσική αγορά», που περιλαμβάνει τους φυσικούς ομιλητές της αγγλικής γλώσσα, τους ομιλητές του εξωτερικού κύκλου, την γλωσσική κοινότητα που συνθέτουν οι ομιλητές του επεκτεινόμενου κύκλου και τους ανθρώπους που δεν γνωρίζουν καλά ή καθόλου αγγλικά. Η γλώσσα, όπως ομιλείται από τους φυσικούς ομιλητές της, εκλαμβάνεται σε αρκετά περιβάλλοντα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως η γλώσσα πρότυπο, η «νόμιμη γλώσσα» παρά την συζήτηση για την αποδοχή της αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο της χρήσης της ως *lingua franca*. Πρόκειται για μία «γλωσσική αγορά» (Bourdieu, 2014), στην οποία οι φυσικοί ομιλητές είναι κατά κύριο λόγο αυτοί που οριοθετούν την «ορθή χρήση» της (*le bon usage*) όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bourdieu (2014). Οι μη φυσικοί ομιλητές της γλώσσας, αυτοί που μιλούν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα, αποτελούν μια γλωσσική κοινότητα: μια επιμέρους γλωσσική αγορά, στην οποία υπάρχουν «αξίες» που έχουν ένα πραγματικό και ένα συμβολικό «κέρδος». Οι αξίες αυτές διαμορφώνονται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. Η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιείται λόγω της ευρείας διάδοσής της σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια ή «αγορές», τα οποία καθορίζουν και το «κέρδος» των ατόμων που συμμετέχουν. Υπάρχουν «γλωσσικές αγορές» στις οποίες η επιτυχής διεκπεραίωση της επικοινωνίας είναι ο κύριος στόχος και η γλωσσική ορθότητα ως προς την προφορά, την χρήση των γραμματικο-συντακτικών δομών και του λεξιλογίου

δεν συνδέονται με την απόδοση «αξίας» στους συμμετέχοντες. Σε επικοινωνιακά πλαίσια όμως που «η γλωσσική αγορά» είναι «επίσημη» (Bourdieu 2014), όπως για παράδειγμα ένα επιστημονικό συνέδριο, ή μία πολιτική συζήτηση όπου η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει πολύ καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας υφίσταται μία διαφορετική σχέση δυνάμεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Αυτοί που έχουν την δυνατότητα να κάνουν χρήση όχι των συνηθισμένων λέξεων αλλά ενός πιο εκλεπτυσμένου λεξιλογίου, σύνθετων γραμματικο-συντακτικών δομών και που γενικά ο λόγος τους έχει ορθότητα, στυλ και επιτήδευση αξιολογούνται θετικά, χαίρουν θαυμασμού και εκτίμησης. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι όπως έχει υποστηρίξει ο (Coleman, 2011) τα άτομα που έχουν άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας αποτελούν μία παγκόσμια ελίτ ικανή να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης.

Θα μπορούσε επομένως να υποστηριχθεί ότι η χρήση της αγγλικής γλώσσας σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια έχει ταξικό χαρακτήρα με «την κοινωνική δομή να είναι παρούσα» κατ' αναλογία με την ανάλυση του Bourdieu (2014) για την εθνική γλώσσα. Αυτό συμβαίνει διότι παρά την ευρεία διάδοσή της αγγλικής γλώσσας η άριστη γνώση της δεν ένα αγαθό στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι. Το κοινωνικό και οικονομικό status της οικογένειας καθορίζει, σύμφωνα την Muñoz (2008), τις εκπαιδευτικές παροχές που αφορούν το μάθημα της Αγγλικής, όπως την ηλικία της έναρξης της εκμάθησής της, της παροχής των μαθημάτων σε ιδιωτικά σχολεία, την πρόσβαση σε εξωσχολικά μαθήματα καθώς και σε άλλες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες που δίνουν την δυνατότητα της επαφής με την γλώσσα.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών στην ξένη γλώσσα σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας του Gardner (1985) ο οποίος μελέτησε την εκμάθηση της γαλλικής ως δεύτερης γλώσσας στο δίγλωσσο περιβάλλον του Καναδά. Μεταγενέστερη έρευνα του PISA (2003) φαίνεται να επιβεβαιώνει αυτά τα αποτελέσματα ενώ σύμφωνα με έρευνες της Nikolov (2009) στην Ουγγαρία και των Kormos και Kiddle (2013) στη Χιλή το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει σημαντικά την διαμόρφωση των κινήτρων για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Ανάλογα φαίνεται να είναι και τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε ο Lamb (2012) στην Ινδονησία. Ο συγκεκριμένος ερευνητής διεπίστωσε την διαφορετική στάση των μαθητών στην απέναντι στο μάθημα των αγγλικών σε σχέση με τον τόπο διαμονής τους. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι οι μαθητές που ζουν σε αστικά

περιβάλλοντα έχουν ένα σημαντικό προβάδισμα στην αγγλική γλώσσα διότι οι γονείς τους είναι περισσότερο ενημερωμένοι για εκπαιδευτικά ζητήματα σε αντίθεση με τις αγροτικές περιοχές όπου οι γονείς σχεδόν αγνοούν τα πλεονεκτήματα που σχετίζονται με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και οι μαθητές εκτίθενται σε λιγότερα ερεθίσματα τα οποία επίσης λειτουργούν ως μια άτυπη μορφή εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Επίσης οι Collazos, Mona και Gómez Rodríguez (2017) οι οποίοι επιχείρησαν να διερευνήσουν το ζήτημα της διαμόρφωσης της ταυτότητας μαθητών που διδάσκονται την αγγλική γλώσσα σε δημόσιο σχολείο περιοχής της Κολομβίας, η οποία πλήττεται από οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, αναφέρουν ότι οι μαθητές δεν θεωρούσαν σημαντική την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας διότι θεωρούσαν τους εαυτούς τους κοινωνικά περιθωριοποιημένους, με ελάχιστες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν τα Αγγλικά στη μελλοντική τους ζωή. Στην ίδια πηγή (ό. π.) διαβάζουμε ότι οι μαθητές επενδύουν στην εκμάθηση της αγγλικής ανάλογα με την κοινωνική διάδραση και τις σχέσεις ισχύος που υπάρχουν στην τάξη της διδασκαλίας των Αγγλικών ενώ με την Norton (1995) οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα μόνο για να επικοινωνήσουν αλλά και για να οργανώσουν εκ νέου την αντίληψή τους σχετικά με το ποιοι είναι και ποια είναι η σχέση τους με τον κοινωνικό κόσμο.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ο λόγος των μαθητών στην τάξη των αγγλικών είναι «κοινωνικά ταξινομημένος», σύμφωνα με την έκφραση του Bourdieu (2014: 100), διότι διαμορφώνεται σύμφωνα με το οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας, δηλαδή την έκθεση του μαθητή σε γλωσσικά ερεθίσματα εκτός του σχολείου (γονείς που μιλούν αγγλικά ως ξένη γλώσσα, ταξίδια, διαδίκτυο κ.α.), το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών στην μητρική γλώσσα και την πρόσβαση στα εξωσχολικά μαθήματα. Όταν μάλιστα τα εξωσχολικά μαθήματα συνιστούν ένα φορέα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, σημαντικότερο από το σχολείο η τάξη των αγγλικών λειτουργεί ως ένα πεδίο ανταγωνισμού. Στο εν λόγω πεδίο, οι στρατηγικές διάκρισης που χρησιμοποιούν οι γονείς, δηλαδή τα εξωσχολικά μαθήματα και η απόκτηση πιστοποιήσεων σε μικρή ηλικία, επικυρώνονται μέσω της τυπικής σχολικής αξιολόγησης και παράλληλα δυσχεραίνουν την διδασκαλία και υποβαθμίζουν τον εξισωτικό ρόλο της.

1.5. Το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της κυριαρχίας της αγγλικής γλώσσας

Αναφορικά την παγκόσμια διάδοση την αγγλικής γλώσσας, τα αίτια, τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις αυτού του φαινομένου και τις συνέπειες του στην επιβίωση και την διάδοση άλλων γλωσσών, έχει αναπτυχθεί μια ρητορική από τους γλωσσολόγους, οι οποίοι μπορούν να διαχωριστούν σε «αντιμπεριαλιστές», όπως ο Phillipson, οι οποίοι αντιτίθενται στην παγκόσμια επικράτηση της αγγλικής γλώσσας και σε «άλλους», όπως οι Canagarajah, Parakrama και Kachru που εστίασαν στην προσαρμογή της αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο της χρήσης της από τους μη φυσικούς ομιλητές της (βλ. Jenkins, 2006).

Η έννοια του «φυσικού ομιλητή» της γλώσσας δημιουργήθηκε σύμφωνα με τον Graddol (2006) με την εμφάνιση των σύγχρονων γλωσσών και οδήγησε στην αντίστοιχη έννοια της «ξένης γλώσσας» η οποία πριν από τον 18ο αιώνα δεν υπήρχε όπως την αντιλαμβανόμαστε σήμερα. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Kaplan (2001), οι ξένες γλώσσες διδάσκονται όσο υπάρχει καταγραφή των ανθρώπινων κοινωνιών. Οι Έλληνες, για παράδειγμα, δίδασκαν ελληνικά στους λαούς που κατακτούσαν και οι Ρωμαίοι, ομοίως, δίδασκαν Λατινικά. Επίσης κατά την διάρκεια της μεγάλης εξάπλωσης του Ισλάμ, τα Αραβικά διαδόθηκαν σε όλο τον γνωστό, για εκείνη την εποχή, κόσμο. Αργότερα η διδασκαλία των Γαλλικών, των Ρωσικών, των Ισπανικών και των Πορτογαλικών διαδόθηκε από τους Ευρωπαίους στη σφαίρα της αποικιακής τους δραστηριότητας, δηλαδή στην Αφρική, στην Ασία, στην Νότιο και Κεντρική Αμερική ενώ τα αγγλικά διδάσκονται σε πληθυσμούς με διαφορετική μητρική γλώσσα από την εποχή της εξάπλωσης της Βρετανικής Αυτοκρατορίας (Kaplan, 2001).

Ο Kaplan (2001) μιλώντας για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας την εποχή της βρετανικής αποικιοκρατίας υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της γλώσσας των αποικιοκρατών υπαγορεύεται από συγκεκριμένα κίνητρα και εξυπηρετεί συγκεκριμένους πολιτικούς στόχους. Αναφέρει ως παράδειγμα ότι ήταν αναγκαίο για τους Βρετανούς να διδάσκουν αγγλικά σε όλη την έκταση της εκτεταμένης βρετανικής αυτοκρατορίας προκειμένου ακόμη και στα απομακρυσμένα τμήματά της οι άνθρωποι να μιλούν αγγλικά έτσι ώστε να αναπτυχθεί ένας κρατικός μηχανισμός και να εξασφαλιστεί η υποταγή στη βρετανική διοίκηση. Την σημασία της διδασκαλίας της γλώσσας των αποικιοκρατών επισημαίνει, ήδη από τις αρχές του 19ου αιώνα ο Macaulay (στο Phillipson, 2008), ο οποίος θεωρεί ότι η αγγλική γλώσσα ήταν ένα

εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από τους Βρετανούς αποικιοκράτες για την διάχυση «ταυτόσημων σκέψεων». Στο ίδιο πλαίσιο, ο Foncin (1889, στο Hagège, 2006), αναφερόμενος στην γαλλική αποικιοκρατία, τονίζει ότι η υλική κατάκτηση δεν είναι τίποτα σε σχέση με την ηθική κατάκτηση, δεδομένου ότι οι ντόπιοι δεν θα νιώσουν Γάλλοι αν δεν μάθουν την γαλλική γλώσσα. Για τον λόγο αυτόν ο Foncin (ό. π.) θεωρεί την διδασκαλία της γλώσσας των αποικιοκρατών ένα από τα βασικότερα μέσα επιβολής της αποικιοκρατίας.

Ο Tsuda (2013) κάνει λόγο για «αποικιοκρατία του μυαλού», θεωρώντας ότι οι αποικιοκρατούμενοι και γενικότερα οι υφιστάμενοι κάποιο καθεστώσ κυριαρχίας ταυτίζονται με τον κυρίαρχο και εξυψώνουν την γλώσσα του, υποβαθμίζοντας ταυτοχρόνως την δική τους γλώσσα και κουλτούρα. Αναφέρει επίσης τον ακαδημαϊκό Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), ο οποίος στο βιβλίο του *Decolonising the Mind* περιγράφει πως οι αποικιοκράτες ελέγχουν το μυαλό των αποικιοκρατούμενων υποστηρίζοντας ότι η γλωσσική κυριαρχία οδηγεί σε πνευματικό έλεγχο. Ο πνευματικός έλεγχος καθίσταται δυνατός με την καταστροφή ή την σκόπιμη υποτίμηση της κουλτούρας ενός λαού και την ταυτόχρονη ανύψωση της αξίας της γλώσσας των αποικιοκρατών (Thiong'o, Ngũgĩ, όπως αναφέρεται στο Tsuda, 2013). Η καταστροφή της κουλτούρας των αποικιοκρατούμενων λαών ήταν σύμφωνα με τους Macedo κ. ά. (2015) κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής των αποικιοκρατών, η οποία, ήταν διαχωρισμένη από την πραγματικότητα της αποικιοκρατούμενης χώρας (Freire, όπως αναφέρεται στο Macedo κ. ά. 2015). Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής δημιουργήθηκαν σχολεία τα οποία «λειτούργούσαν ως πολιτικοί χώροι και αναπαρήγαγαν ανισότητες που αφορούσαν το φύλο, την καταγωγή και την κοινωνική τάξη» (Macedo κ. ά.2015: 15).

Η αγγλική γλώσσα, παρά τη συρρίκνωση της Βρετανικής αυτοκρατορίας, διατήρησε το *status* της επίσημης γλώσσας σε πολλές χώρες που υπήρξαν βρετανικές αποικίες. Αναδείχθηκε σε κυρίαρχη γλώσσα στην διεθνή επικοινωνία όχι μόνο λόγω της βρετανικής αποικιοκρατίας αλλά και λόγω της οικονομικής και πολιτικής ισχύος των Ηνωμένων Πολιτειών. Ο Crystal (2012: 9) επισημαίνει ότι «μια γλώσσα καθίσταται διεθνής για ένα κύριο λόγο: την ισχύ, την πολιτική ή την στρατιωτική των ανθρώπων που την ομιλούν». Ως παράδειγμα, ο συγκεκριμένος γλωσσολόγος (ό. π.) αναφέρει τα Ελληνικά, τα Αραβικά, τα Ισπανικά και τα Αγγλικά. Ειδικότερα για την αγγλική γλώσσα υποστηρίζει ότι η παγκόσμια διάδοση της οφείλεται στην

ιμπεριαλιστική πολιτική και την οικονομική κυριαρχία του Ηνωμένου Βασιλείου και των Ηνωμένων Πολιτειών, ενώ ο Bourdieu (2001) θεωρεί σημαντικότερο παράγοντα την οικονομική και πολιτική ισχύ των Η.Π.Α. και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα Αγγλικά δεν είναι η γλώσσα της Αγγλίας αλλά της οικονομικής και πολιτιστικής αυτοκρατορίας της Αμερικής. Αναφέρει επίσης (ό. π.) ότι δεν μπορεί να τεθεί θέμα της κυριαρχίας της αγγλικής γλώσσας χωρίς να τεθεί το ζήτημα της αμερικανικής ηγεμονίας. Ο Kaplan (2001) αποδίδει την επικράτηση της Αγγλικής ως γλώσσας της διεθνούς επικοινωνίας στο γεγονός ότι οι Ηνωμένες Πολιτείες και οι σύμμαχοί τους δημιούργησαν από κοινού τις συνθήκες οργάνωσης του μεταπολεμικού κόσμου και επιπλέον στο γεγονός ότι οι Ηνωμένες Πολιτείες ως αγγλόφωνη χώρα ήταν η μόνη δύναμη στον δυτικό κόσμο της οποίας η εκπαιδευτική και επιστημονική υποδομή παρέμεινε εντελώς ανέπαφη.

Παράλληλα, η αυξημένη ανάγκη για διάχυση της γνώσης τον εικοστό αιώνα επέβαλε την χρήση μίας γλώσσας για κάθε τύπο επικοινωνίας. (Björkman, 2013) Στη συνέχεια η παγκοσμιοποίηση κατέστησε αναγκαίο το να γίνει κάποιος κατανοητός διεθνώς (Κοιλιάρη, 2005). Πράγματι, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης θεωρείται από μελετητές όπως ο Sharma (2018) και Macedo κ. ά. (2015: 15) «ένα είδος νέο αποικιοκρατίας, συνέχισης του καθεστώτος της ηγεμονίας των αποικιοκρατών στις χώρες που υπήρξαν επίσημα αποικίες και υποταγής των αναπτυσσόμενων χωρών στις αναπτυγμένες χώρες της Αμερικής και της Ευρώπης». Σύμφωνα με τους Macedo κ. ά. (2015: 16) «η παγκοσμιοποίηση εκφράζει την ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού και προωθεί γλωσσικές πολιτικές σύμφωνα με τις οποίες τα αγγλικά είναι μία υπεργλώσσα που πρέπει να γνωρίζουν όλες οι κοινωνίες που επιθυμούν να είναι ανταγωνιστικές στην νέα τάξη οικονομίας». Αναφορικά με την ατομική εξέλιξη, συνδέεται με την επιτυχία και τις απαιτήσεις μιας τεχνολογικά προηγμένης κοινωνίας ως ένα μέσον οικονομικής βελτίωσης, πρόσβασης στην εργασία και αυξημένης παραγωγικότητας (ό. α., 2015: 16).

Ως εκ τούτου το γεγονός ότι η αγγλική γλώσσα αποτελεί τη γλώσσα της παγκόσμιας επικοινωνίας δεν συνιστά για κάποιους μελετητές μια ουδέτερη διαδικασία. Σύμφωνα με την Björkman, (2013), μια από τις λέξεις που συχνά χρησιμοποιείται σε συζητήσεις για την παγκοσμιοποίηση είναι η λέξη κυριαρχία και όπως αναφέρει η ίδια ερευνήτρια, υπάρχουν δύο τρόποι για να ερμηνεύσει κανείς τον όρο κυριαρχία (ό. π.). Ο Ammon (2001) θεωρεί ότι κυριαρχία είναι η ευρεία χρήση και

αποδοχή μίας γλώσσας σε αντίθεση με άλλες γλώσσες ενώ η Björkman (2013) θεωρεί ότι μπορεί να θεωρηθεί η ανωτερότητα των αξιών και των πολιτιστικών συσχετισμών που συνδέονται με μία γλώσσα. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου γλωσσικού διαχωρισμού η Skutnabb-Kangas (1988: 13) ορίζει ως «γλωσσισμό» [linguicism] τις «ιδεολογίες, τις δομές και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη νομιμοποίηση, πραγμάτωση και αναπαραγωγή μιας άνισης κατανομής ισχύος και πόρων (υλικών και άυλων) ανάμεσα σε ομάδες ανθρώπων με βάση τη γλώσσα», ενώ ο Phillipson (1992) γράφει : «Γλωσσισμό», έχουμε, για παράδειγμα, όταν υπάρχει μεν πολιτική για την υποστήριξη πολλών γλωσσών, αλλά η προτεραιότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δίνεται στην χρήση μίας και μοναδικής γλώσσας (Phillipson, 1992: 47).

Συναφής με την έννοια του γλωσσισμού είναι η έννοια του «γλωσσικού ιμπεριαλισμού», ο οποίος σύμφωνα με τον Phillipson (1992) είναι μια μορφή «γλωσσισμού», στην οποία μια κοινότητα ή μια συλλογικότητα κυριαρχεί πάνω στις άλλες, όπως ακριβώς γίνεται στην αποικιοκρατία, στον ιμπεριαλισμό και στην «παγκοσμιοποίηση» των πολυεθνικών εταιρειών. Στον γλωσσικό ιμπεριαλισμό, η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας έχει την πρωτοκαθεδρία στην διανομή των πόρων και την ιδεολογική ηγεμονία στις στάσεις και στις πεποιθήσεις των ανθρώπων που την χρησιμοποιούν. Ο «γλωσσικός ιμπεριαλισμός», λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ως μια υποκατηγορία του πολιτισμικού ιμπεριαλισμού, παράλληλα με τον εκπαιδευτικό, τον επιστημονικό και τον ιμπεριαλισμό των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας (Phillipson, 1992). Ο «γλωσσικός ιμπεριαλισμός της Αγγλικής» σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (ό. α.) μπορεί έτσι να ορισθεί «ως η καθιέρωση και η διαρκής αναπαραγωγή των δομικών και πολιτισμικών ανισοτήτων ανάμεσα στην αγγλική και τις άλλες γλώσσες. Ο όρος «δομικός» αναφέρεται σε υλικές ιδιότητες (για παράδειγμα, ιδρύματα, οικονομικά κονδύλια) ενώ ο όρος «πολιτισμικός» σε άυλες ή ιδεολογικές ιδιότητες (για παράδειγμα, στάσεις, παιδαγωγικές αρχές). Όπως περιγράφει ο Phillipson (1992: 47): «Δομικές και πολιτισμικές ανισότητες σιγουρεύουν την διανομή περισσότερων εκπαιδευτικών πόρων προς την Αγγλική παρά σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα και ωφελούν εκείνους που είναι καλοί χρήστες της Αγγλικής».

Κεντρική διάσταση του αγγλικού γλωσσικού ιμπεριαλισμού θεωρείται σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Phillipson, 2008) η διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, η οποία προωθείται από την Μεγάλη Βρετανία μέσω του Βρετανικού Συμβουλίου, με

στόχο την προώθηση των γεωπολιτικών συμφερόντων της (ό. α). Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι το TESOL (Teaching of English to Other Languages) είναι ένα προϊόν εξαγωγικού εμπορίου που περιλαμβάνει, διδακτικό υλικό, και μεθοδολογία, εξετάσεις και εκπαιδευτικούς και λειτουργεί με στόχο την παγκόσμια επιβολή της αγγλικής γλώσσας. Επίσης στις Η.Π.Α. εφαρμόστηκε, σύμφωνα με τους Macedo κ. ά. (2015: 25), «μία εκπαιδευτική πολιτική γλωσσικής αφομοίωσης» των μεταναστών με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας να προωθείται ως το κύριο μέσο ένταξης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες». Η υπόθεση μάλιστα ότι η αγγλική γλώσσα είναι η καταλληλότερη επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό λόγο στην Αμερική και δεν αμφισβητήθηκε ούτε ακόμα και με την εμφάνιση της κριτικής παιδαγωγικής η οποία έθιξε ζητήματα όπως της πολιτιστικής δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και γενικά εναλλακτικών τρόπων θεώρησης του κόσμου (ό. π.).

Η αγγλική γλώσσα όμως δεν χρησιμοποιήθηκε μόνο στις ΗΠΑ όπου συνυπάρχουν πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο προκειμένου να επιτευχθεί γλωσσική και πολιτιστική ομοιογένεια (ό. π.) αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω του διαδικτύου του διεθνούς εμπορίου και της διάχυσης μίας συγκεκριμένης κουλτούρας μέσω του κινηματογράφου (Macedo κ. ά., 2015). Την σημασία του αμερικάνικου κινηματογράφου έχει επισημάνει και ο Hagège (2006), υπογραμμίζοντας ότι αντιπροσωπεύει μια τεράστια αναλογία, σε παγκόσμια κλίμακα, παραγωγής ταινιών μέσω των οποίων προωθείται η αγγλική γλώσσα, η οποία μάλιστα χρησιμοποιείται και σε ταινίες από άλλες χώρες διότι εξασφαλίζει μεγαλύτερη εμπορική επιτυχία. Ο Hamelink (1994:114) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «ζούμε σ' έναν κόσμο όπου το ογδόντα τοις εκατό των ταινιών που προβάλλονται προέρχονται από την Καλιφόρνια, ενώ μόνο το δύο τοις εκατό των ταινιών που προβάλλονται στη Βόρεια Αμερική προέρχεται από την Ευρώπη».

Για «Αγγλο-αμερικανοποίηση» της παγκόσμιας κουλτούρας και Αγγλο-αμερικανικό μονοπώλιο της παγκόσμιας πληροφόρησης και του πεδίου αγοράς της ψυχαγωγίας με στόχο τον ιδεολογικό έλεγχο του παγκόσμιου πληθυσμού, ειδικότερα από τις Η.Π.Α. κάνει λόγο και ο Tsuda (2013), ο οποίος αναφέρει ότι η κυριαρχία των αμερικάνικων προϊόντων είναι εμφανής στην διεθνή αγορά της επικοινωνίας με τις αμερικάνικες ταινίες, τις τηλεοπτικές σειρές, τα βίντεο, τις ειδήσεις και τα περιοδικά που εξάγονται σε όλο τον κόσμο. Αναφορικά με την πληροφόρηση σε παγκόσμιο

επίπεδο, ο Phillipson (2008) θεωρεί ότι η αγγλική γλώσσα αποτελεί ένα είδος διαλέκτου των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης εις βάρος άλλων διεθνών γλωσσών, όπως τα Γαλλικά ή τα Ρωσικά.

Σε μεταγενέστερο άρθρο του, ο Phillipson (2017) υποστηρίζει ότι η αγγλική γλώσσα προωθείται ως *lingua nullius* μέσω του «μύθου των Παγκόσμιων Αγγλικών» (the myth of Global English), ως μια βασική δεξιότητα που όλοι πρέπει να έχουν και ως η μοναδική γλώσσα της επιστήμης, των επιχειρήσεων, της ευρωπαϊκής ένταξης, η οποία στην πραγματικότητα συμβάλλει στην προβολή και την διεθνή εδραίωση της αμερικανικής κουλτούρας, η οποία επίσης προβάλλεται ως μία ουδέτερη κουλτούρα, ως *cultura nullius*. Ο Tsuda (2013), στο πλαίσιο μίας συνολικότερης θεώρησης, υποστηρίζει ότι η «αμερικανοποίηση» και η παγκοσμιοποίηση συμβαδίζουν και δίνουν την δυνατότητα στις Η.Π.Α. να ελέγχουν, να επηρεάζουν και να ασκούν κυριαρχία σε άλλες χώρες σε σχέση τις αξίες, τα πιστεύω και τις σκέψεις.

Οι Bourdieu κ.ά. (2001: 47–48) θέτουν το ερώτημα του «αγωνίζεσθαι» ενάντια στον συμβολικό ιμπεριαλισμό και την κατάχρηση της γλωσσικής ισχύος που επιβάλλει η «γλωσσική ηγεμονία». Παράλληλα εκφράζει την απορία του σχετικά με το αν είναι δυνατή η αποδοχή της χρήσης της αγγλικής γλώσσας διότι όπως υποστηρίζει, με την έκθεση στην «αγγλοποίηση» και τις πνευματικές δομές της γλώσσας υπάρχει ο κίνδυνος της πλύσης εγκεφάλου από τις «γλωσσικές ρουτίνες» της αγγλικής γλώσσας.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η ρητορική για την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας παρουσιάζει την αγγλική γλώσσα ως ένα μέσον προώθησης των συμφερόντων παγκόσμιων δυνάμεων και εδραίωσης πολιτικών και οικονομικών ανισοτήτων. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης εντάσσεται και η έρευνα για την αυξανόμενη χρήση της αγγλικής γλώσσας εις βάρος άλλων εθνικών γλωσσών αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως και για την διευρυμένη χρήση της στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των επιστημονικών δημοσιεύσεων.

1.6. Παγκόσμια γλώσσα και πολυγλωσσία

Ο όρος πολυγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου ή μιας κοινότητας να χρησιμοποιεί πολλαπλές γλώσσες σε αντίθεση με τον όρο μονογλωσσία (monolingualism), ο οποίος εκφράζει την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί σε μία μόνο γλώσσα. Η λέξη πολυγλωσσία αποτελεί τη μετάφραση της αγγλικής λέξης

plurilingualism, η οποία αναφέρεται στο ρεπερτόριο των γλωσσών ενός ατόμου δηλαδή της μητρικής του γλώσσας και άλλων γλωσσών που μπορεί το άτομο αυτό να χρησιμοποιεί αλλά και της λέξης multilingualism, η οποία αναφέρεται στην παρουσία περισσότερων από μίας γλωσσών ή ποικιλιών γλωσσών σε μία περιοχή και στην συνύπαρξή τους σε μια κοινωνία (King, 2017). Όπως διαβάζουμε στην ίδια πηγή η πολυγλωσσία (multilingualism) μπορεί να επιτευχθεί με την διαφοροποίηση των γλωσσών που προσφέρονται σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα και με την ενθάρρυνση των μαθητών να μάθουν περισσότερες από μία ξένη γλώσσα και την μείωση της κυρίαρχης θέσης της αγγλικής γλώσσας στην διεθνή επικοινωνία. Ο όρος plurilingualism σχετίζεται με την διεύρυνση των εμπειριών του ατόμου αναφορικά με την γλώσσα και τα πολιτιστικά πλαίσια ένταξής της και την ανάπτυξη της δυνατότητας επικοινωνίας ενώ παράλληλα υπάρχει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης και της διαπολιτισμικής διάδρασης ανάμεσα στις γλώσσες (Council of Europe, 2001). Σύμφωνα με τη Κοιλιάρη (2005: 25), «η πολυγλωσσία αποτελεί κατάσταση και πλαίσιο επικοινωνίας όταν περισσότερες από δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή, όταν τα μέλη μίας ομάδας ή μίας κοινωνίας επικοινωνούν σε περισσότερες από δύο γλώσσες, ακόμη και αν επισήμως δεν τις διδάσκονται. Συνθήκες όπως η διεθνής μετανάστευση ή η διάχυση διεθνών γλωσσών με υψηλό κοινωνικό κύρος, ενισχύουν τη δημιουργία πολυγλωσσικών επικοινωνιακών πλαισίων (ό. π.).

Το ζήτημα της γλωσσικής ετερότητας και της προστασίας των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών αποτελεί μέρος της συζήτησης για την πολυπολιτισμική διαφορετικότητα, καθώς στις μέρες μας άνθρωποι με διαφορετική καταγωγή, θρησκεία, εθνική συνείδηση και κουλτούρα καλούνται να συνυπάρξουν στο ίδιο κρατικό και ευρύτερο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο. Την σημασία της πολιτιστικής διαφορετικότητας επισημαίνει και ο Germann (2004), ο οποίος θεωρεί ότι η πολιτιστική διαφορετικότητα αντιπροσωπεύει μία αξία από μόνη της για την κοινωνία και αποτελεί ένα δημόσιο αγαθό. Επιπλέον αποτελεί μία απαραίτητη συνθήκη για την άσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όπως της πρόσβασης στην πληροφορία και της ελευθερίας της έκφρασης κυρίως της καλλιτεχνικής και ουσιαστικό στοιχείο για μια δημοκρατία που θεμελιώνεται σε κανόνες δικαίου (ό. π.).

Η πολυγλωσσία, ως στοιχείο της προσωπικότητας και ως ζήτημα που συνδέεται με την προστασία των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών, καθώς και η υπόσταση της Αγγλικής γλώσσας ως lingua franca, συνιστούν, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές,

ένα ιδεολογικά αντιφατικό σχήμα σε σχέση με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Κοιλιάρη (2005: 14) επισημαίνει ότι η παγκοσμιοποίηση «υπαγορεύει την ανάγκη να γίνει κάποιος κατανοητός διεθνώς» με την χρήση μιας διεθνούς γλώσσας και ταυτόχρονα ως μια «ομογενοποιητική διαδικασία» «υπονομεύει την επιθυμία του να το επιτύχει διατηρώντας διακριτό το ιδιαίτερο προφίλ του και την γλωσσική ταυτότητά του. Η γνώση της αγγλικής γλώσσας φαίνεται, υπό το πρίσμα αυτής της αντίληψης, να συνιστά μία απαραίτητη δεξιότητα, ένα σημαντικό *soft skill*, που επιβάλλουν οι συνθήκες της παγκοσμιοποίησης το οποίο αντιτίθεται στην ρητορική της προστασίας των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών. Η αντιφατικότητα αυτή περιγράφεται από τον (Edwards) 2008) ως μια «εκπληκτική γλωσσική διαφορετικότητα που συνεχίζει να υπάρχει σε ένα κόσμο που μιλάει μόνο Αγγλικά και έχει μία «επίφαση ομοιογένειας» (ό.π.,5).

Σύμφωνα με τον Crystal (2012) και τον Kaplan (2001) η πολυγλωσσία αποτελεί μια παγκόσμια πηγή αποθεμάτων η οποία επιτρέπει διαφορετικές προοπτικές και αναλύσεις που ενθαρρύνουν μια εκ βαθέων κατανόηση της φύσης της ανθρώπινης διάνοιας. Από την άλλη μεριά μια παγκόσμια γλώσσα παρέχει δυνατότητες για διεθνή συνεργασία ιδιαίτερα, σε σχέση με την επίλυση επιστημονικών και τεχνολογικών προβλημάτων (Kaplan, 2001). Ωστόσο, ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι η παγκόσμια χρήση της αγγλικής γλώσσας συμβάλλει στο θάνατο των μικρών γλωσσών και ότι το τίμημα της δυνατότητας επικοινωνίας σε διεθνές επίπεδο είναι ιδιαίτερα υψηλό. Όπως υποστηρίζει η εξαφάνιση των μικρών γλωσσών είναι πιο καταστροφική από την εξαφάνιση των βιολογικών ειδών διότι η εξαφάνιση των γλωσσών ισοδυναμεί με την εξαφάνιση των μέσων κατανόησης του κόσμου και της αλληλεπίδρασης με αυτόν.

Το ενδεχόμενο της εξαφάνισης των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών είναι ένα από τα κύρια ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα διευρυμένη γλωσσική πολυμορφία. Υπολογίζεται ότι στην Ευρώπη μιλούνται πάνω από 80 γλώσσες σε λίγο περισσότερες από 40 χώρες (Κοιλιάρη 2005). Σύμφωνα με τον Graddol (2006) η πολυγλωσσία αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού μεταμοντερνισμού, της νέας δηλαδή ταυτότητας της Ευρώπης. Το Συμβούλιο της Ευρώπης με πολυάριθμες οδηγίες (Recommendations) έχει αναγνωρίσει την πολυγλωσσία (plurilingualism) ως βασική αρχή και στόχο της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Κοιλιάρη, 2005). Η πολυγλωσσία

προωθείται με προγράμματα όπως το Socrates, Erasmus, Leonardo da Vinci, την Διαδικτυακή Σελίδα για την Πολυγλωσσία, το Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί συνθήκη *sine qua non* για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (Τοκατλίδου, 2003) και κεντρικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι «κάθε Ευρωπαίος πολίτης να μιλά δύο γλώσσες εκτός από την μητρική του» (Κοιλιάρη 2005: 104) καθώς οι πολύγλωσσοι φαίνεται να έχουν την δυνατότητα να αξιοποιήσουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες που δημιουργούνται λόγω της ευρωπαϊκής ενοποίησης.

Ωστόσο, το εγχείρημα της γλωσσικής ισοτιμίας φαίνεται να είναι αρκετά δύσκολο να υλοποιηθεί, καθώς παρουσιάζει πολλές ενδογενείς αντιφάσεις. Σύμφωνα με την Κοιλιάρη (2005) «η ευρωπαϊκή γλωσσική πρακτική δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στις επαγγελίες των νομικών κειμένων και στις προσδοκίες που αυτές δημιουργούν» (ό.π.,105). Επίσης η House (2003) θεωρεί ότι το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει μια επίσημη γλώσσα για κάθε κράτος ουσιαστικά αντιτίθεται στην επίσημη θέση της Ευρώπης, σύμφωνα με την οποία υπάρχει σεβασμός στις γλώσσες των μειονοτήτων. Ανάλογη φαίνεται να είναι και η θέση του Philipson (2003), ο οποίος αναφέρει ότι το να είσαι δίγλωσσος και η μία γλώσσα να είναι μια γλώσσα μειονότητας είναι κάτι που δεν αναγνωρίζεται. Επιπλέον, ενώ σε όλες τις γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποδίδεται η ίδια αξία, το γεγονός ότι υπάρχουν επίσημες γλώσσες και γλώσσες εργασίας όπως τα Αγγλικά, τα Γαλλικά και τα Γερμανικά αποτελεί διάκριση που ευνοεί τους φυσικούς ομιλητές των γλωσσών εργασίας και αναγκάζει τους εκπροσώπους χωρών των οποίων κατά τα άλλα η γλώσσα έχει χαρακτηριστεί επίσημη, να χρησιμοποιούν μια ξένη για αυτούς γλώσσα (ό. π..). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Τοκατλίδου (2003):

[ο]ι ευρωπαϊκοί οργανισμοί κηρύσσουν την γλωσσική ισοτιμία μεταξύ των ευρέως και των ολίγο ομιλουμένων και διδασκόμενων γλωσσών, οι καθημερινές πρακτικές των οργάνων τους προκρίνουν, και είναι πολύ φυσικό την χρήση ορισμένων γλωσσών, της Αγγλικής, της Γαλλικής και της Γερμανικής. Η διάδοση και η διάσωση των λιγότερο ομιλούμενων και διδασκόμενων γλωσσών ουσιαστικά επαφίεται στη φροντίδα των λαών και των κρατών που τις μιλούν (Τοκατλίδου 2003:124)

Η ίδια ερευνήτρια (ό. α.) επισημαίνει επίσης ότι ακόμη και στην περίπτωση που κάποιες ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες επιβάλλονται από τις πολιτικές των κρατών ή επιλέγονται από τους γονείς, δεν είναι εύκολο να βρεθούν οι διδάσκοντες αυτών των γλωσσών. Η House (2003) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι κάποιες γλώσσες είναι «πιο ίσες από άλλες» ενώ η Κοιλιάρη (2005: 105) κάνει λόγο για «ισοπεδωτική επίδραση των ισχυρών γλωσσών στο πλαίσιο ενός ελεύθερου ανταγωνισμού που θα περιορίσει τις λιγότερο ομιλούμενες και ασθενέστερες γλώσσες».

Όσον αφορά την αγγλική γλώσσα θα λέγαμε ότι έχει μια ιδιαίτερη θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και διαφοροποιείται σημαντικά από τις υπόλοιπες γλώσσες της Ευρώπης ως γλώσσα με υψηλή επικοινωνιακή αξία (βλ. House (2003). Σύμφωνα με την Seidlhofer (2010) η αγγλική γλώσσα είναι η πιο σημαντική γλώσσα για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, για τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, αναδεικνύεται ως η πιο σημαντική γλώσσα επικοινωνίας της ευρωπαϊκής πολιτικής και η γλώσσα ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών που έχουν την έδρα τους στην Ευρώπη όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα Ηνωμένα Έθνη και το NATO (Dollerup, 1996, στο Seidlhofer, 2010). Η ίδια μάλιστα ερευνήτρια (Seidlhofer, 2010) επισημαίνει ότι το να θεωρείται η πολυγλωσσία ένα κοινωνικό και οικονομικό πλεονέκτημα συνιστά ένα φιλόδοξο σχέδιο, το οποίο όμως δεν φαίνεται να εντάσσεται στις προτεραιότητες των ευρωπαίων πολιτών οι οποίοι επιλέγουν τα αγγλικά και άλλες ισχυρές γλώσσες.

Ωστόσο η ανάδειξη της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* της Ευρώπης έχει προκαλέσει την ανησυχία πολλών Ευρωπαίων γλωσσολόγων όπως οι Ammon (2006), Björkman (2013), Hagège (2006) και Phillipson (2017). Σύμφωνα με τους ανωτέρω ερευνητές το *status* της Αγγλικής όχι μόνο συμβάλλει στην εξαφάνιση των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά αποτελεί και απειλή για την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία της Ευρώπης. Ο Hagège (2006, 2012) για παράδειγμα υποστηρίζει ότι η γλώσσα δεν είναι απλά εργαλείο επικοινωνίας αλλά και ο καθρέφτης και η ταυτότητα ενός λαού, ο χώρος αποθήκευσης της ιστορίας του και των αναπαραστάσεών του. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης θεωρεί ότι η παγκόσμια εξάπλωση της αγγλικής γλώσσας, ενώ φαίνεται ότι αποτελεί την υλοποίηση της αρχέγονης επιθυμίας των ανθρώπων για μία επικοινωνία χωρίς όρια, στην ουσία συνιστά απειλή για τις γλώσσες της ανθρωπότητας. Στο βιβλίο του *Contre la Pensée Unique* ο Hagège (2012), αναφέρει ότι η γλώσσα είναι ο κύριος φορέας της

διαφορετικότητας και υποστηρίζει ότι η προστασία της γλωσσικής και πολιτιστικής ετερότητας είναι εξαιρετικά σημαντική για την ατομική και κοινωνική ευημερία. Επιπλέον τονίζει ότι η κυριαρχία μίας γλώσσας σημαίνει και κυριαρχία της σκέψης. Θεωρεί ότι πρέπει να υπάρξει συνειδητοποίηση αυτής της κατάστασης και στη συνέχεια δραστηριοποίηση και έλεγχος του μηχανισμού που έχει αποφασιστικά τεθεί σε λειτουργία αν και, όπως αναφέρει, η τάση επέκτασης της αγγλικής γλώσσας στην Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο εις βάρος των άλλων γλωσσών φαίνεται ως μία διαδικασία που είναι δύσκολο να ανατραπεί (ό. π.).

Ο Trabant (2012) επίσης υποστηρίζει ότι η ευρεία χρήση της Αγγλικής ευθύνεται για την απλοποίηση και φτωχοποίηση των γλωσσών και για τον θάνατο της πολυγλωσσίας, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά. Εκτιμά ότι στις μέρες μας υπάρχουν περίπου έξι χιλιάδες γλώσσες ενώ τον 19ο αιώνα υπήρχαν δεκαπέντε χιλιάδες γλώσσες και υποστηρίζει ότι σε εκατό χρόνια θα έχουν απομείνει περί τις εκατό με διακόσιες γλώσσες. Θεωρεί ότι η πολυγλωσσία έχει αντικατασταθεί από την παγκόσμια διάδοση της αγγλικής γλώσσας και αναφέρει ότι όταν οι άνθρωποι ανατρέχουν σε μία ξένη γλώσσα φτωχαίνουν και την ξένη γλώσσα που χρησιμοποιούν αλλά και την μητρική τους (ό. π.). Υπενθυμίζει μάλιστα ότι ο Humbolt υπήρξε πάντα υποστηρικτής της πολυγλωσσίας θεωρώντας ότι οι διαφορετικές γλώσσες συνιστούν διαφορετικά πλαίσια του κόσμου τα οποία διατηρούν τις διαφορετικές θεωρήσεις του κόσμου οι οποίες στις μέρες μας τείνουν να εξαλειφθούν (ό. π.).

Ο Crystal (2012) από την άλλη μεριά αποδίδει στην γλώσσα στοιχεία ταυτότητας όπως και ο Hagège (2006, 2012) και τονίζει ότι η εξαφάνιση μιας γλώσσας είναι ένα τραγικό φαινόμενο ιδιαίτερα στην περίπτωση που δεν υπάρχει γραπτή καταγραφή αυτής της γλώσσας. Υποστηρίζει όμως ότι η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για την εξαφάνιση των γλωσσών, φαινόμενο που όπως αναφέρει, είναι συνυφασμένο με την ιστορία της γλώσσας. Επιπλέον αναφέρει ότι η γλώσσα μιας εθνότητας κινδυνεύει να εξαφανιστεί στην περίπτωση που έχει υπάρξει αφομοίωση της εθνότητας αυτής από μια κυρίαρχη κοινωνική ομάδα και υιοθέτηση της γλώσσας της. Παραδειγματικά αναφέρει και την περίπτωση της Αγγλικής γλώσσας αναφορικά με την εξαφάνιση γλωσσών των ιθαγενών πληθυσμών στην Αυστραλία, στη Βόρειο Αμερική και στις περιοχές που ζούσαν οι Κέλτες στα Βρετανικά Νησιά. Τονίζει επίσης (ό. π.) ότι τον επόμενο αιώνα θα εξαφανιστεί ποσοστό μεγαλύτερο από το πενήντα τοις εκατό των έξι χιλιάδων ζωντανών γλωσσών χωρίς αυτό να σημαίνει

ότι η ανάδειξη μίας γλώσσας ως παγκόσμιας γλώσσας έχει σχέση αιτίας και αποτελέσματος με το φαινόμενο αυτό. Αντίθετα, θεωρεί ότι στις μέρες μας υπάρχει ευαισθητοποίηση αναφορικά με το φαινόμενο της εξαφάνισης των γλωσσών, ιδιαίτερα των ιθαγενών της Βόρειας Αμερικής, της Αυστραλίας, της Ινδονησίας και της Αφρικής, η οποία αποδεικνύεται και με την ίδρυση οργανισμών όπως ο International Clearing House for Endangered Languages στο Τόκυο, ο Foundation for Endangered Languages στο Ηνωμένο Βασίλειο και ο The Endangered Language Fund στις Η.Π.Α. Επίσης ο συγκεκριμένος ερευνητής θεωρεί ότι η γλώσσα σχετίζεται με την ταυτότητα των ατόμων και είναι ένας μείζονος σημασίας τρόπος έκφρασης του ανήκειν σε μία ομάδα και διάκρισης της μίας κοινωνικής ομάδας από μία άλλη. Για τον λόγο αυτό θεωρεί ότι στις μέρες μας υπάρχει περισσότερο γλωσσική απόκλιση και όχι τόσο γλωσσική σύγκλιση.

Στο πλαίσιο της ίδιας αντίληψης και άλλοι μελετητές, όπως ο Graddol (2006) και η House (2003) θεωρούν ότι η παγκόσμια διάδοση της αγγλικής γλώσσας δεν συνιστά απειλή για τις εθνικές ή τις τοπικές γλώσσες ή το ιδεώδες της πολυγλωσσίας. Ο Graddol (2006) υποστηρίζει ότι η επίδραση της αγγλικής γλώσσας αφορά κυρίως το status άλλων εθνικών γλωσσών όπως της γαλλικής γλώσσας, η οποία αποτελούσε τη γλώσσα εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η House (2003) υποστηρίζει ότι αν κάποιος μάλιστα κάνει την διάκριση ανάμεσα σε γλώσσες επικοινωνίας και σε γλώσσες ταυτότητας θα καταλάβει ότι η αγγλική γλώσσα *lingua franca* δεν συνιστά απειλή (ό. π) για το εγχείρημα της πολυγλωσσίας. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη ερευνήτρια η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca* δεν είναι μια εθνική γλώσσα αλλά ένα εργαλείο που έχει το στοιχείο του συλλογικού πολιτιστικού κεφαλαίου. Οι τοπικές γλώσσες και κυρίως η μητρική γλώσσα προσδιορίζουν την ταυτότητα και το γλωσσικό-πολιτιστικό κεφάλαιο των ατόμων. Η αγγλική γλώσσα δεν είναι μία γλώσσα που σηματοδοτεί την ταυτότητα των ατόμων ή την διάθεση ένταξης στην ομάδα των ανθρώπων των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η αγγλική και για τον λόγο αυτό δεν αποτελεί γλώσσα ταυτοποίησης (*identification*) (ό. π).

Η House (2003) μάλιστα τάσσεται επίσης υπέρ της υιοθέτησης της Αγγλικής ως *lingua franca* της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υποστηρίζει ότι η αγγλική γλώσσα θα πρέπει να διδάσκεται εντατικά και από μικρή ηλικία ως η βασική γλώσσα επικοινωνίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενώ παράλληλα κάποια αποθέματα θα μπορούσαν να αποδεσμευτούν για την υποστήριξη όλων των ευρωπαϊκών γλωσσών. Με την

επιχειρηματολογία της House (ό. π) ως προς την γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμφωνεί και η (Seidhofer, 2010), η οποία υποστηρίζει ότι η ιδέα της πολυγλωσσίας αναγκάζει την Ευρώπη να χρησιμοποιεί δαπανηρές, πολύπλοκες, μη πρακτικές και άβολες διαδικασίες όπως η διερμηνεία και η μετάφραση πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με την ανάγκη για την χρήση μιας *lingua franca* που είναι η αγγλική.

Ο Gerhards (2014) επίσης υποστηρίζει ότι η ευρωπαϊκή πολιτική πρέπει να διαφοροποιηθεί με κύριο στόχο την προώθηση την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Gerhards (ό. π.), η εκμάθηση ξένων γλωσσών γενικά και ειδικότερα δύο τυχαίων ξένων γλωσσών δεν προάγει τις δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών³ όσο η εκμάθηση μίας *lingua franca* όπως η αγγλική γλώσσα, η οποία θα διευκόλυνε την ανάπτυξη του εμπορίου και της κινητικότητας των Ευρωπαίων πολιτών καθώς και την συμμετοχή τους στην κοινή Ευρωπαϊκή πολιτική.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να προβάλουμε τον ισχυρισμό ότι το ερώτημα ως προς το αν η αγγλική γλώσσα είναι μια ουδέτερη *lingua franca* ή μία κυρίαρχη γλώσσα που βλάπτει την ιδέα της πολυγλωσσίας (Björkman, 2013) ίσως να μην έχει μια ξεκάθαρα αρνητική η θετική απάντηση. Σύμφωνα με τον Crystal (2012) η πολυγλωσσία και η γνώση μίας διεθνούς κοινής γλώσσας δεν αντιπροσωπεύουν δύο αντίθετες αξίες. Η πολυγλωσσία προσφέρει την δυνατότητα διαφορετικών οπτικών και αναλύσεων της ανθρώπινης σκέψης και η γνώση μίας παγκόσμιας γλώσσας νέες προοπτικές και δυνατότητες επικοινωνίας, κατανόησης και συνεργασίας. Περίπου στο ίδιο πνεύμα μπορεί να ενταχθεί και η άποψη της Mauranen, (2017), η οποία θεωρεί ότι η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* τοποθετείται εξ ορισμού σε ένα πολυγλωσσικό πλαίσιο δεδομένου ότι πολλοί από τους ανθρώπους που μιλούν αγγλικά είναι ήδη δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι ή μαθαίνουν και άλλες ξένες γλώσσες και έχουν όπως αναφέρει η House (2003) μια πολυγλωσσική δυνατότητα επικοινωνίας και ένα πολυγλωσσικό *habitus*.

³Αναφέρει μάλιστα υπολογισμούς του Philippe Van Parijs (2004, 2011).

1.7. Η Αγγλική ως γλώσσα της επιστήμης

Η επιστημονική κειμενική παραγωγή έχει περάσει ουσιαστικά σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης και η χρήση μιας κοινής γλώσσας σε όλη αυτή την επικοινωνία αποτελεί, σύμφωνα με τους Mauranen, Hynninen και Ranta (2010) μια εξαιρετικά απαραίτητη συνιστώσα. Πράγματι, η μεταφορά της γνώσης γίνεται με αυξανόμενο ρυθμό (βλ. Martel, 2001) και η χρήση μιας εθνικής γλώσσας φαίνεται ανεπαρκής σε ένα πλαίσιο στο οποίο η χρήση μιας *lingua franca* είναι όχι μόνο ευπρόσδεκτη αλλά και αναγκαία, όπως αναφέρουν οι Mauranen κ.ά. (2010). Σύμφωνα με τον διακεκριμένο γλωσσολόγο David Crystal (1997), χωρίς την χρήση μίας κοινής γλώσσας, η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας τόσο στον πραγματικό όσο και στον εικονικό κόσμο, θα ήταν αδύνατη.

Στο ίδιο πλαίσιο, η Martel (2001) υποστηρίζει ότι η αγγλική γλώσσα φαίνεται ότι υπηρετεί τον διττό ρόλο της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της παγκόσμιας ακαδημαϊκής κοινότητας αλλά και ανάμεσα στις επιχειρήσεις. Ως γλώσσα της ακαδημαϊκής κοινότητας, η Αγγλική διαμορφώνει την προφορική διάσταση της παγκόσμιας επιστήμης διότι είναι γλώσσα που χρησιμοποιείται στα επιστημονικά συνέδρια, τα διαλέξεις, τα συμπόσια και τα εργαστήρια (Montgomery, 2013), καθώς και στις σημαντικότερες από άποψη διαδραστικότητας, επιστημονικές δημοσιεύσεις. Πολλοί ερευνητές, μάλιστα, όπως η Björkman, (2013) και οι Mauranen κ.ά. (2010), υποστηρίζουν ότι η αγγλική γλώσσα είναι σήμερα η μοναδική κυρίαρχη *lingua franca* στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας. Αυτή η χωρίς προηγούμενο εξάπλωση της Αγγλικής αποτελεί αντικείμενο ενός αυξανόμενου αριθμού γλωσσολογικών και κοινωνιογλωσσολογικών ερευνών που αφορούν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της αγγλικής γλώσσας στην παραγωγή και στην διάχυση της επιστημονικής σκέψης (βλ. Xue, & Zuo, 2013· Ferguson, Pérez-Llantada, & Plo, 2011).

Η Martel (2001) κάνει λόγο για ένα φαινόμενο το οποίο δεν φαίνεται να απασχολεί μόνο τα άτομα αλλά και συλλογικούς οργανισμούς, όπως τα κράτη που δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε αυτό που κάποιοι αποκαλούν «εισβολή» της αγγλικής γλώσσας. Αναφέρει επίσης ότι διαφορετικές στάσεις απέναντι στο εν λόγω ζήτημα φαίνεται να επικρατούν, όπως ότι κάποιοι αποδέχονται την κυριαρχία ή την «εισβολή» της αγγλικής γλώσσας ως μία επιταγή της σύγχρονης εποχής και ότι άλλοι αναζητούν

εναλλακτικές λύσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η Martel (2001) θεωρεί ότι οι συλλογικοί οργανισμοί όλο και περισσότερο προσανατολίζουν τις πολιτικές που αφορούν τις γλώσσες στο δικό τους ξεχωριστό κοινωνικό-οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο σύμφωνα με την γλωσσική τους ιδεολογία και τους σκοπούς που υπαγορεύονται από τις γενικότερες θέσεις και τους στόχους τους.

Η ίδια ερευνήτρια (ό. π.) συνοψίζει την προβληματική αναφορικά με το ζήτημα της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας της επιστήμης με την διατύπωση των ακόλουθων ερωτημάτων. Σε επίπεδο πολιτικής η Martel (2001) θέτει το ερώτημα του πώς μπορεί να γίνει κατανοητή η αυξανόμενη εξάπλωση της αγγλικής γλώσσας στην επιστήμη και στην τεχνολογία όταν μάλιστα συμβαδίζει με την οικονομία. Πώς μπορεί η υποταγή σε μία συγκεκριμένη εθνική γλώσσα ή σε μία επιστημονική/ οικονομική κοινότητα να αναλυθεί; Πώς μπορούμε να στραφούμε σε ένα εργαλείο ανάλυσης, με το οποίο θα καταφέρουμε να κατανοήσουμε αυτό το σύνθετο και συνεχώς εξελισσόμενο πεδίο της γλωσσικής κυριαρχίας; Πώς μπορούν να γίνουν κατανοητές οι δυναμικές στο χώρο των δημοσιεύσεων οι οποίες αποτελούν και τη βάση των επιστημονικών και των τεχνολογικών δραστηριοτήτων;

Ο Kaplan (2001), ένας από τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την αναζήτηση απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα, κάνει λόγο για κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας στην επιστημονική επικοινωνία, η οποία όπως υποστηρίζει οφείλεται σε πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις που πραγματοποιήθηκαν κυρίως μετά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, ο Kaplan (ό. π.) αναφέρει ότι οι οικονομικές αλλαγές που συνέβησαν μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η δημιουργία των Ηνωμένων Εθνών, η ανακάλυψη των υπολογιστών και η ανάπτυξη με γεωμετρική πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας δημιούργησαν τις συνθήκες που έκαναν τα Αγγλικά όχι απλά μία σημαντική γλώσσα αλλά την προεξέχουσα γλώσσα στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Ο ίδιος συγγραφέας (ό. π.) υπογραμμίζει επίσης τον σημαντικό ρόλο των ΗΠΑ στην ανάδειξη της αγγλικής γλώσσας. Θεωρεί ότι η επιστημονική, τεχνική και εκπαιδευτική δομή των Ηνωμένων Πολιτειών, η οποία παρέμεινε ανέπαφη κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, είχε ως συνέπεια φοιτητές και ερευνητές από τις χώρες του τρίτου κόσμου να καταφύγουν σε πανεπιστημιακά ιδρύματα των ΗΠΑ. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ένας μεγάλος αριθμός επιστημόνων να έχει λάβει εκπαίδευση στα Αγγλικά και ένας επίσης τεράστιος όγκος

πληροφοριών να έχει γραφτεί, αποθηκευτεί και διαδοθεί στην αγγλική γλώσσα. Καθώς μάλιστα το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που έγιναν την δεκαετία του 50 και του 60 είναι γραμμένο στα Αγγλικά, το μεγαλύτερο μέρος των επιστημονικών πληροφοριών και των διαδικτυακών αποθετηρίων είναι στην αγγλική γλώσσα. Σύμφωνα επίσης με τον Kaplan (2001) η εξέλιξη αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την υπόσταση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας της επιστημονικής επικοινωνίας διότι η επιστημονική πρόοδος στηρίζεται σε ότι γραπτώς καταγραφεί και για τον λόγο αυτό η επιστήμη χρειάζεται μεγάλα αποθετήρια πληροφοριών και συστήματα ανάκτησης της πληροφορίας. Οι ερευνητές που κάνουν τις περισσότερες έρευνες απαιτούν να έχουν πρόσβαση σε μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών και συνεισφέρουν με μεγαλύτερες ποσότητες πληροφοριών σε αυτά τα αποθετήρια.

Ωστόσο, η Αγγλική δεν είναι η πρώτη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε ως μέσον επικοινωνίας των μελών της επιστημονικής κοινότητας. Μελετητές όπως η Björkman, (2013) υποστηρίζουν ότι η επιστήμη ήταν ανέκαθεν μία παγκόσμια υπόθεση, ότι οι ακαδημαϊκές κοινότητες ήταν από τη φύση τους διεθνείς, καθώς και ότι τα πανεπιστήμια, όπως αναφέρουν οι Maunanen κ. ά. (2010), είχαν από τη γένεσή τους διεθνή χαρακτήρα. Στον Μεσαίωνα οι λόγιοι είχαν διαμορφώσει ένα κλειστό δίκτυο προκειμένου να μοιράζονται σκέψεις και ανακαλύψεις. Αυτό γινόταν μέσω των Λατινικών τα οποία, πέρα από τα Ελληνικά, ήταν η πρώτη διεθνής γλώσσα των ανθρώπων με διακεκριμένη μόρφωση. Η λατινική γλώσσα διατήρησε αυτή την θέση μέχρι τον 17ο αιώνα (Lindberg, 1984, στο Björkman, 2013) και το να αντικατασταθεί με κάποια άλλη φαινόταν εξαιρετικά απίθανο (Johnson, 1706, στο Björkman, 2013). Τα λατινικά, όμως, εγκαταλείφθηκαν περίπου πριν από τριακόσια χρόνια, δίνοντας τη θέση τους σε άλλες γλώσσες. Τον 19ο αιώνα τα Αγγλικά, τα Γαλλικά και τα Γερμανικά χρησιμοποιούνταν στις διεθνείς δημοσιεύσεις που αφορούσαν την επιστήμη και την τεχνολογία ενώ στα μέσα του 20ου αιώνα η κύρια γλώσσα των επιστημονικών δημοσιεύσεων ήταν τα Αγγλικά (Björkman, 2013). Προς το τέλος του 20ου αιώνα οι δημοσιεύσεις στην αγγλική γλώσσα έφτασαν στο ογδόντα τοις εκατό στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και το ενενήντα τοις εκατό στις φυσικές επιστήμες (Hamel, 2007, όπως αναφέρεται στο Formentelli, 2017).

Στις μέρες μας η αγγλική γλώσσα είναι η γλώσσα που δημοσιεύονται τα περισσότερα επιστημονικά άρθρα και γράφονται οι περιλήψεις άρθρων που δεν είναι γραμμένα σε εθνικές γλώσσες τα οποία περιέχουν και ένα σημαντικό αριθμό

βιβλιογραφικών αναφορών στην αγγλική γλώσσα (Swales, 1985), ενώ παράλληλα, σύμφωνα με τον κανονισμό πολλών μη αγγλόφωνων πανεπιστημίων, οι διδακτορικές διατριβές μπορούν να γράφονται στα αγγλικά και μάλιστα, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές όπως η Mühleisen (2003), θεωρούνται μεγαλύτερου κύρους. Επίσης τα άρθρα που υπάρχουν στη μείζονος σημασίας βάση δεδομένων SCI (Science Citation Index) σε ποσοστό μεγαλύτερο του ενενήντα τοις εκατό προέρχονται από αγγλόφωνα περιοδικά, πράγμα που συμβαίνει και με τις ευρωπαϊκές βάσεις δεδομένων, στις οποίες δεν υπάρχει περιθώριο για επιστημονικά άρθρα γραμμένα σε άλλη γλώσσα από την αγγλική (Truchot:2002, στο Björkman, 2013). Τα περιοδικά στα οποία δημοσιεύονται τα επιστημονικά άρθρα και αποτελούν μία από τις κυριότερες πηγές πρόσβασης στην πληροφορία στο χώρο της επιστήμης και της έρευνας σε διεθνές επίπεδο είναι πλέον κυρίως βρετανικά ή αμερικανικά ενώ επιστημονικά περιοδικά στην Γερμανία και την Γαλλία (Swales, 1985) αλλά και σε άλλες χώρες έχουν υιοθετήσει την αγγλική γλώσσα για λόγους ευρείας αναγνωσιμότητας (Björkman, 2013).

Ο Kaplan (2001) εξαιρεί την αξία των δημοσιεύσεων γενικώς, αναφέροντας ότι αποτελούν ένδειξη της ζωτικότητας και της επιστημονικής ανάπτυξης σε μία χώρα. Σε ατομικό επίπεδο είναι για κάθε μέλος της ακαδημαϊκής κοινότητας ένα μέσον κοινοποίησης των αποτελεσμάτων διάφορων ερευνών και συνεισφοράς στο κεφάλαιο της γνώσης και επομένως ένδειξη παραγωγικότητας και κύρους. Επιστήμονες με ακαδημαϊκή εξέλιξη απαιτείται να δημοσιεύουν σε αγγλόφωνα διεθνή περιοδικά με κριτές (De Swaan, 2001· Swales, 1985), πράγμα για το οποίο μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας έχουν εκφράσει την αντίθεσή τους. Οι Mauranen κ. ά. (2010) αναφέρουν ότι μια μειοψηφία φυσικών ομιλητών της αγγλικής γλώσσας ελέγχει την ορθότητα και την σαφήνεια των επιστημονικών άρθρων τα οποία γράφονται και διαβάζονται από μία μεγάλη πλειοψηφία μη φυσικών ομιλητών. Ο Kaplan (2001) εκφράζει επίσης την αντίθεσή του σε αυτό υπογραμμίζοντας ότι η εξουσία και ο έλεγχος στο χώρο της επιστήμης βρίσκεται στα χέρια των εκδοτών των επιστημονικών περιοδικών, αυτών που αξιολογούν την ποιότητα των εργασιών για δημοσίευση και σε ένα επιτελείο που περιφρουρεί την νομιμότητα της γραφής.

Ο ίδιος μελετητής (Kaplan, 2001) θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο Αμερικάνοι και Βρετανοί εκδότες και κριτές ασκούν, χωρίς να έχουν πρόθεση, μείζονος σημασίας επίδραση στην επιλογή και την προώθηση επιστημόνων από άλλες χώρες των οποίων η επαγγελματική εξέλιξη εξαρτάται από αυτές τις δημοσιεύσεις. Με άλλα λόγια καλοί

επιστήμονες που δεν μπορούν να γράψουν στα αγγλικά ή είναι ανεπαρκείς σε αυτό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην δημοσίευση των ερευνών τους και στην πραγματικότητα μπορεί ουσιαστικά να αποκλεισθούν από την ανταλλαγή επιστημονικών πληροφοριών. Οι επιστήμονες που δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα που έχουν τεθεί από τους εκδότες των αγγλόφωνων ακαδημαϊκών περιοδικών χάνουν την ευκαιρία να δουν τις απόψεις τους και την συμβολή τους στην επιστήμη να διαχέεται μέσω των παγκόσμιων δικτύων πληροφόρησης με αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους αλλά κυρίως για την ίδια την επιστήμη. Με την παραπάνω άποψη φαίνεται να συμφωνεί και ο Siguan (2001), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας της επιστημονικής παραγωγής μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην επιστημονική δημιουργία και ουσιαστικά να την ελαττώσει.

Επιπροσθέτως, ο Kaplan (1983 στο Kaplan, 2001) επισημαίνει ότι η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας στο πεδίο της επιστήμης και της τεχνολογίας έχει αρνητικές συνέπειες στην επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη χωρών όχι τόσο αναπτυγμένων και ως εκ τούτου σχετίζεται και με ζητήματα ισχύος και κυριαρχίας σε επίπεδο κρατών. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι η επικράτηση της αγγλικής γλώσσας στον χώρο των επιστημονικών δημοσιεύσεων επιβεβαιώνει την εξάρτηση λιγότερο αναπτυγμένων χωρών από ένα μικρό αριθμό κρατών με σημαντικό προβάδισμα στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας. Αποτελεί απειλή όχι μόνο για την επιβίωση των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών αλλά παγώνει την φωνή της επιστήμης και σε άλλες γλώσσες με αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας στις χώρες που μιλιούνται αυτές οι γλώσσες.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, παρουσιάζει ενδιαφέρον η άποψη του De Swaan, (2001) για τον ιδιαίτερο ρόλο της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με την συλλογή και την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Ο συγκεκριμένος ερευνητής αναφέρει ότι η αγγλική γλώσσα έχει γίνει το βασικό μέσο για κάθε διαχρονική, διαπολιτισμική σύγκριση και ταξινόμηση στις κοινωνικές επιστήμες διότι το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας έχει γραφτεί στα αγγλικά. Αυτό διευκολύνει τις συγκριτικές αναλύσεις οι οποίες θεωρητικά μπορούν να καλύψουν συνολικά την ιστορία και τις εμπειρίες των ανθρώπων δημιουργώντας ένα παγκόσμιο κώδικα και ένα μέτρο σύγκρισης με την δυνατότητα της ανάπτυξης και της εξέτασης παγκόσμιων μοντέλων και θεωριών. Ταυτοχρόνως, όμως, αυτή η ενιαία και καινοφανής δυνατότητα καθολικότητας μπορεί να προβάλλει και να επιβάλει την

εμπειρία των αγγλόφωνων κοινωνιών και κυρίως των Ηνωμένων Πολιτειών ως το πρότυπο των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων και των κοινωνικών θεσμών και την αμερικάνικη εμπειρία να παρουσιάζεται ως το πεπρωμένο όλης της ανθρωπότητας.

Η επικράτηση της Αγγλικής γλώσσας στον τομέα των επιστημονικών δημοσιεύσεων και η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης αποτελούν σύμφωνα με την Björkman (2013) τους βασικούς λόγους επιλογής της αγγλικής γλώσσας ως μέσου εκπαίδευσης σε ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό πανεπιστημίων σε όλο τον κόσμο. Ο Graddol (2006) κάνει λόγο για μια νέα πραγματικότητα, η οποία φαίνεται να χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών στον κόσμο με την διδασκαλία των περισσότερων μαθημάτων στο πανεπιστήμιο να γίνεται στα αγγλικά. Τονίζει επίσης ότι και στην περίπτωση που δεν ισχύει αυτό αναμένεται από τους φοιτητές να έχουν την δυνατότητα να μελετούν βιβλία στα αγγλικά και ουσιαστικά να έχουν άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας από την αρχή της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο. Για τον λόγο αυτό παρέχονται λιγότερα μαθήματα αγγλικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο με εξαίρεση τα αγγλικά ειδικότητας που αφορούν το διδασκόμενο αντικείμενο.

Η χρήση της αγγλικής γλώσσας προωθείται γενικότερα, καθώς διευκολύνει την διεξαγωγή μέρους ή όλων των προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών σε άλλη χώρα (Björkman, 2013). Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει ο ΟΟΣΑ (OECD, 2016), η κινητικότητα των φοιτητών έχει αυξηθεί δραματικά τα τελευταία δέκα χρόνια και οι ξένοι φοιτητές που έχουν εγγραφεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα από το 2012 έως το 2015 έχουν αυξηθεί κατά ένα ποσοστό μεγαλύτερο του πενήντα τοις εκατό. Στην ίδια πηγή (Björkman, 2013) αναφέρεται ότι μη αγγλόφωνα πανεπιστημιακά ιδρύματα που προσφέρουν μέρος ή το σύνολο προγραμμάτων σπουδών στα αγγλικά έχουν αποκτήσει ελκυστικότερο και ανταγωνιστικότερο χαρακτήρα. Τα προγράμματα σπουδών που γίνονται στα αγγλικά είναι πλέον τόσο διαδεδομένα που είναι γνωστά με το ακρωνύμιο EIP (English as medium of instruction programmes) (Formentelli, 2017), πράγμα που φαίνεται να επιβεβαιώνει την πρόβλεψη του Coleman (2006, στο Formentelli, 2017) ότι η αγγλική γλώσσα θα είναι η γλώσσα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Με την εγγραφή αλλοδαπών φοιτητών και με διδάσκοντες και ερευνητές από άλλες χώρες ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα που στοχεύει στο να γίνει το κέντρο της διεθνούς αριστείας αποκτά μεγαλύτερο εισόδημα, περισσότερο κύρος και ενισχύει το

κλίμα της διανόησης (Graddol, 2006). Η κινητικότητα, η απασχολησιμότητα, η ανταγωνιστικότητα και η δυνατότητα προσέλκυσης φοιτητών από άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιστοιχούν σε στόχους που έθεσε η συμφωνία της Μπολόνια (European Commission, 2009, στο Björkman:14, 2013), η οποία στόχευε στην εναρμόνιση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ευρώπη σύμφωνα με τα πρότυπα του Βρετανικού μοντέλου χρησιμοποιώντας μία κοινή προσέγγιση αναφορικά με την διάρκεια και το επίπεδο των μαθημάτων. Η πολιτική αυτή της Ευρωπαϊκής Ένωσης ερμηνεύεται από τους Graddol (2006) και Björkman (2013) ως μια τυποποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης με στόχο την δημιουργία μίας κοινής ευρωπαϊκής περιοχής για την ανώτερη εκπαίδευση μέχρι το 2010. Η κοινή αυτή ευρωπαϊκή περιοχή έχει πλέον αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο και τα αγγλικά είναι πλέον η «κοινή γλώσσα». Η Hultgren (2014) αναφέρει μάλιστα τον όρο αγγλοποίηση (Englishisation) για την χρήση της αγγλικής γλώσσας σε πανεπιστήμια κρατών της Ευρώπης όπου τα αγγλικά δεν είναι η επίσημη γλώσσα.

Η χρήση της αγγλικής γλώσσας εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της διεθνοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία προβάλλεται ως μια αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη της καινοτομίας και της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα οι ανταλλαγές φοιτητών και προσωπικού είναι πιο εύκολες, η συνεργασία μεταξύ των πανεπιστημίων είναι πιο άμεση και οι ευκαιρίες στον εργασιακό τομέα περισσότερες, ωστόσο δεν είναι λίγοι οι μελετητές που έχουν εκφράσει την αντίθεσή τους στην ευρέως διαδεδομένη χρήση της αγγλικής γλώσσας. Για παράδειγμα η Björkman (2013) αναφέρει ότι όταν τα αγγλικά χρησιμοποιούνται ως γλώσσα διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντί για την εθνική γλώσσα κάποιοι φοιτητές μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και η μελέτη τους να είναι λιγότερο αποδοτική. Η άποψη αυτή παραπέμπει και στο ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων που σχετίζονται με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών και ειδικότερα της πολύ καλής ή και άριστης γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Επίσης σύμφωνα με την Björkman (2013) η χρήση της αγγλικής γλώσσας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στηρίζει την νεοφιλελεύθερη ιδεολογία του ανταγωνισμού που επιβάλλει η παγκόσμια οικονομία της γνώσης, των συστημάτων κατάταξης, και των ποσοτικών δεικτών επίδοσης (Piller & Cho, 2013, όπως αναφέρεται στο Hultgren, 2014). Αυτό αποτυπώνεται και σε αξιολογήσεις και κατατάξεις των πανεπιστημίων από διάφορες χώρες. Για παράδειγμα, η κατάταξη των πανεπιστημίων από το

ινστιτούτο του πανεπιστημίου Jiao Tong της Σανγκάης αναφέρεται όλο και πιο συχνά στις κατατάξεις των πανεπιστημίων και με την πρώτη ματιά βλέπει κανείς την κυρίαρχη θέση των πανεπιστημίων της Αμερικής και των αγγλόφωνων χωρών (Graddol, 2006). Περίπου τα δύο τρίτα των πρώτων 100 πανεπιστημίων στον κόσμο βρίσκονται σε «αγγλόφωνες χώρες, έχουν κυρίως επιχειρηματικό χαρακτήρα και αναζητούν εισόδημα προωθώντας τα προγράμματά τους σε ξένους φοιτητές. Η χρήση της αγγλικής γλώσσας και σε μη αγγλόφωνες χώρες προσδίδει κύρος στο πανεπιστήμιο, προσθέτει αξία στην εκπαίδευση των ατόμων κυρίως ως ένα σημαντικό πλεονέκτημα στην διεθνή αγορά εργασίας (Formentelli, 2017) και αναδεικνύει την αγγλική γλώσσα σε εξαιρετικά σημαντική εκπαιδευτική επένδυση (Graddol, 2006: 76), η οποία όμως δεν μπορεί να μην ενταχθεί στο πλαίσιο της προβληματικής για τις κοινωνικές ανισότητες και της αναπαραγωγής τους στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Η πιστοποίηση

Σε αυτό το δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μία προσέγγιση του ζητήματος της πιστοποίησης ως ατομικού χαρακτηριστικού και ως κοινωνικής νόρμας η οποία αναδεικνύει αλλά και νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές, εργασιακές και κοινωνικές ανισότητες και αποτελεί την βάση μιας νέας οικονομικής και κοινωνικής ιεράρχησης των ατόμων. Θίγεται επίσης το ζήτημα του πληθωρισμού των διπλωμάτων και της συνεπαγόμενης υποτίμησης των πιστοποιήσεων η οποία προκαλεί μία εντατικοποίηση των σπουδών και εμπλέκει τα άτομα σε μία συνεχή αναζήτηση περισσότερων και ανώτερων πιστοποιήσεων.

Στην συνέχεια του κεφαλαίου αναφερόμαστε σε μία συγκεκριμένη κατηγορία πιστοποιήσεων, τις πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας και επιχειρούμε μία συνοπτική παρουσίαση της βιβλιογραφίας που αφορά την κριτική προσέγγιση των εξετάσεων γλωσσομάθειας (critical language testing). Σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση οι εξετάσεις γλωσσομάθειας είναι εξετάσεις ισχύος διότι διαμορφώνουν την αντίληψη για την γλώσσα, επηρεάζουν σημαντικά την διδασκαλία των γλωσσών και έχουν σημαντικές συνέπειες στην ζωή των εξεταζόμενων. Στο πλαίσιο της κριτικής προσέγγισης των εξετάσεων γλωσσομάθειας αναφερόμαστε και στην πιο σημαντική κλίμακα επιδόσεων για τις γλώσσες, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ).

Το επόμενο τμήμα του κεφαλαίου αφορά τις εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα οι οποίες αποτελούν εξετάσεις ιδιαίτερης ισχύος αλλά και κοινωνικής ταξινόμησης και διαχωρισμού διότι η αγγλική γλώσσα είναι, όπως έχει παρουσιαστεί στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μια ισχυρή γλώσσα, ένα εκπαιδευτικό αγαθό με ιδιαίτερα υψηλή αξία και ως εκ τούτου ένα κεφάλαιο διάκρισης. Στο πνεύμα αυτό θεωρήσαμε σημαντικό να αναφερθούμε στην ρητορική που έχει αναπτυχθεί γύρω από τις εξετάσεις TOEFL και IELTS διότι οι εξετάσεις αυτές ως εξετάσεις επιλογής για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν το στοιχείο της ταξινόμησης και του κοινωνικού διαχωρισμού.

Επίσης στο κεφάλαιο αυτό αναφερόμαστε στο ζήτημα της γλώσσας που θεωρείται πρότυπο στις εξετάσεις της αγγλικής γλώσσας και στην σχετική βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία, η αγγλική γλώσσα στο πλαίσιο της χρήσης της

ως παγκόσμια γλώσσα από τους μη φυσικούς ομιλητές της συνιστά μια διαφορετική γλωσσική δομή η οποία θα πρέπει να γίνει αποδεκτή στις εξετάσεις.

2.1. Η έννοια της πιστοποίησης

Το ζήτημα της πιστοποίησης φαίνεται να έχει βαρύνουσα σημασία στις μέρες μας διότι, όπως αναφέρει ο Λιντζέρης (2010), «αγγίζει ταυτοχρόνως δύο από τα σημαντικότερα πεδία κρατικής παρέμβασης και πολιτικής: την εκπαίδευση και την εργασία» (ό.α., 42). Σύμφωνα μάλιστα με τον ίδιο μελετητή «η συσχέτιση της πιστοποίησης με την εκπαίδευση και την εργασία», αποτελεί τους βασικούς λόγους για τους οποίους η πιστοποίηση βρίσκεται «στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ατόμων, ενώ συγχρόνως αποτελεί πεδίο σημαντικών πολιτικών παρεμβάσεων» (ό.α., 420).

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης έχει αναδείξει την ανάγκη απόκτησης πιστοποίησης δεδομένης της κινητικότητας των εργαζομένων και των γενικότερων αλλαγών που έχει επιφέρει σε σχέση με την αντίληψη για την γνώση και την εκπαίδευση. Η κύρια ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να είναι πλέον η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, λέξεις οι οποίες κυριαρχούν στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό λόγο και αντιστοιχούν στα δεδομένα που επιβάλλονται από τον χώρο της παραγωγής. Η πιστοποίηση ως απόδειξη αυτών των ικανοτήτων αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την ανεύρεση εργασίας.

Η αναγκαιότητα της ύπαρξης πιστοποίησης και η συνεπαγόμενη διαφοροποίηση της αντίληψης για τον σκοπό της εκπαίδευσης επισημαίνεται και από τους Bourdieu και Boltanski (1975) οι οποίοι αναφέρουν ότι η εκπαίδευση λειτουργεί πλέον ως ένα σύστημα παραγωγής ατόμων με ικανότητες και ως ένα νομικό σύστημα το οποίο παρέχει την εγγύηση αυτών των ικανοτήτων. Η Vinocur (1995:165) μάλιστα θεωρεί την εκπαίδευση «μια βιομηχανία, η οποία παράγει ένα ενδιάμεσο αγαθό το οποίο καθορίζεται από τις ανάγκες του παραγωγικού συστήματος όπως αυτές εκφράζονται μέσα από την δομή των αμοιβών του ειδικευμένου εργατικού δυναμικού». Η ίδια ερευνήτρια προσδιορίζει την σχέση της πιστοποίησης και της εκπαίδευσης ως εξής:

[Το] εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα τεχνικό σύστημα για την παραγωγή προσόντων και ταυτόχρονα ένα νομικό σύστημα για τη

διασφάλισή τους. Ο έλεγχος αυτών των λειτουργιών, αφενός της επώασης και αφετέρου της πιστοποίησης συνιστά ένα διακύβευμα της αναπαραγωγής των ατόμων και του κεφαλαίου. Είναι επομένως απαραίτητο να εξετασθούν οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των λειτουργιών του διπλώματος, αφενός ως νομικού «τίτλου» στην αγορά εργασίας, και αφετέρου ως νόρμας παραγωγής γνώσης στην τρέχουσα φάση του μετασχηματισμού των θεσμικών μορφών της εκπαίδευσης (ό. α., 175).

Η υπόσταση της πιστοποίησης ως πλαισίου νομιμότητας και ελέγχου γνώσεων αποτυπώνεται και σε ορισμούς που έχουν διατυπωθεί από διάφορους μελετητές. Η Grenard (1996), επί παραδείγματι, χρησιμοποιεί την έννοια της συμμόρφωσης σε προκαθορισμένους όρους αναφέροντας ότι «η πιστοποίηση είναι μια διαδικασία με την οποία ένα τρίτο μέρος δίνει μία γραπτή διαβεβαίωση ότι ένα προϊόν, διαδικασία ή υπηρεσία συμμορφώνεται με συγκεκριμένες απαιτήσεις» (ό.α., 53). Όσον δε αφορά τα άτομα η ίδια ερευνήτρια αναφέρει ότι η πιστοποίηση ενός ατόμου πιστοποιεί την επάρκεια του να εκτελέσει καθορισμένα έργα. Σε ανάλογο πλαίσιο η Τσακίρη (2006) περικλείοντας όμως και την έννοια της αξιολόγησης ορίζει ως πιστοποίηση την «επικύρωση κεκτημένων γνώσεων και εμπειριών που συνδέονται με προκαθορισμένες δεξιότητες και ελέγχονται από τα προγράμματα των εξετάσεων» (ό.α., 107). Ο Rose (2007) κάνει λόγο για ένα σύστημα αναφοράς πιστοποίησης στο οποίο αντιστοιχούν οι πιστοποιημένες ιδιότητες, εν όλω ή εν μέρει και το οποίο καθιστά δυνατή τη σύγκριση των αποκτηθεισών ιδιοτήτων με τις αναμενόμενες ιδιότητες. Ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι:

[υπό] το πρίσμα μίας πολύ γενικής άποψης η πιστοποίηση που αποδίδεται/ δίνεται σε ένα άτομο, όπως εξάλλου και σε ένα προϊόν, πιστοποιεί την κατοχή συγκεκριμένων ιδιοτήτων που έχουν αξιολογηθεί και πιστοποιηθεί από επίσημους φορείς και νόμιμες διαδικασίες και έχουν την δυνατότητα αναγνώρισης στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Στην πραγματικότητα, μία ορθή διατύπωση θα ήταν όχι ότι το άτομο είναι "πιστοποιημένο", όπως μπορεί να είναι ένα προϊόν ή μια διαδικασία παραγωγής, αλλά ότι (το άτομο) μέσω αυτού του μέσου (της πιστοποίησης) αποκτά ένα νέο χαρακτηριστικό, ένα πιστοποιητικό ή μία πιστοποίηση. Και η πιστοποίηση αυτή είναι ταυτόχρονα

και πιστοποιημένη, επειδή πρέπει να έχει κάποια νομιμότητα για να έχει κάποια αξία αλλά και πιστοποιεί, επειδή προσφέρει την εγγύηση ενός συγκεκριμένου προσόντος του προσώπου (ό.α., 14).

Η πιστοποίηση, το δίπλωμα έχει μία εγγενή αξία η οποία επικυρώνει την ποσότητα και την ποιότητα γνώσεων και ικανοτήτων γενικών ή επαγγελματικών οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με τον κάτοχο της πιστοποίησης (Durut-Bellat, 2006:22). Συνιστά, όπως αναφέρουν οι Bourdieu και Boltanski (1975), ένα ατομικό χαρακτηριστικό το οποίο ακολουθεί, το άτομο διά βίου, έχει παγκόσμια και διαχρονική αξία και εντάσσεται σύμφωνα με τον Rose (2007) σε ένα πλαίσιο νομιμότητας, γενικότητας και ορατότητας. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να αποδοθούν στην πιστοποίηση διότι, όπως επισημαίνει η Dauvissis (1999), η πιστοποίηση είναι το αποτέλεσμα μίας διαδικασίας αξιολόγησης, η οποία φέρει τα χαρακτηριστικά μίας κοινωνικής πρακτικής ενταγμένης σε ένα πολιτιστικό μοντέλο.

Σε αυτό το πλαίσιο ο Rose (2007) θεωρεί ότι η πιστοποίηση επικυρώνει ικανότητες που είναι κοινωνικά χρήσιμες, μπορούν να μεταφερθούν και είναι μετρήσιμες. Μπορεί να είναι σχολική ή ακαδημαϊκή και η κατοχή της να επικυρώνει την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών και να επιτρέπει την πρόσβαση σε μία ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Μπορεί επίσης να έχει επαγγελματικό χαρακτήρα ως νομική προϋπόθεση για την άσκηση ενός επαγγέλματος (Brown & Souto-Otero, 2020) και ως το εχέγγυο ότι το πιστοποιημένο άτομο έχει τις ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών. Σε κάθε περίπτωση παραμένει ένα χαρακτηριστικό, ένας τίτλος, όπως αναφέρουν οι Bourdieu και Boltanski (1975), ο οποίος έχει σημασία για την εύρεση εργασίας.

Η Vinocur (1995:155) υποστηρίζει ότι η πιστοποίηση παρέχει στον άνθρωπο μία «αξία» ανεξάρτητη από τα μέσα επιβίωσης που διαθέτει και παράλληλα ένα «τίτλο» πρόσβασης σε μέσα επιβίωσης. Η συσχέτιση του τίτλου και της θέσης εργασίας παραπέμπει, σύμφωνα με τους Bourdieu και Boltanski (1975), στην σχέση ανάμεσα στα πράγματα και τις λέξεις, ανάμεσα στο όνομα και τη πραγματικότητα. Η πιστοποίηση, ο τίτλος αντιπροσωπεύουν σύμφωνα με τους συγκεκριμένους μελετητές, μία ονομαστική ταυτότητα η οποία αναδεικνύει την κοινωνική διάσταση της πιστοποίησης. Η πρόσβαση στην ονομαστική ταυτότητα είναι, όπως αναφέρουν, ένα ζήτημα ταξικής πάλης δεδομένου ότι μόνο όσοι έχουν την οικονομική δυνατότητα έχουν πρόσβαση στην απόκτηση της πιστοποίησης. Η απόκτηση πιστοποίησης

συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων με τις ονομαστικές διαφορές των πιστοποιήσεων να συντηρούν τις διαφορές ανάμεσα στις πραγματικές ταυτότητες.

Η ονομαστική ταυτότητα δεν κρύβει την πραγματική ανισότητα; Αλλά δεν είναι μόνο αυτό: στην ταξική πάλη, ο κυρίαρχος μπορεί να πληρώσει σε πραγματικές ικανοποιήσεις ή σε ονομαστικές ικανοποιήσεις (που δεν είναι λιγότερο πραγματικές κοινωνιολογικά). Αυτό σημαίνει ότι εάν η ονομαστική ταυτότητα μπορεί να καλύψει την πραγματική διαφορά, οι ονομαστικές διαφορές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διατήρηση πραγματικών ταυτοτήτων: αυτή είναι η λογική των λειτουργιών.Το να έχεις το όνομα είναι να νιώθεις δικαιούχος να διεκδικήσεις τα πράγματα που συνήθως συνδέονται με αυτές τις λέξεις,τα αντίστοιχα υλικά και συμβολικά κέρδη (αυτές είναι οι απαιτήσεις του μισθού κ.λπ.)(ό.α.,95).

Η απόδοση του ονομαστικού τίτλου ενός επαγγέλματος έχει σύμφωνα με τον Bourdieu (1991:307) την διάσταση της ορθότητας, της νομιμότητας, της νόμιμης διάκρισης αλλά και της ισχύος δεδομένου ότι επιβάλλεται από το κράτος. Θεωρεί μάλιστα ότι η επιβολή αυτή έχει το στοιχείο της συμβολικής βίας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η επίσημη απόδοση του ονόματος, πράξη συμβολικής επιβολής, έχει την δύναμη της ομάδας, της συναίνεσης, της κοινής λογικής, διότι επιβάλλεται από έναν εκπρόσωπο του κράτους που έχει το μονοπώλιο της νόμιμης συμβολικής βίας». Πρόκειται για μία ταξική μάχη για την «ισχύ της γνώσης», για την «ισχύ μέσω της γνώσης», για «το μονοπώλιο της νόμιμης συμβολικής βίας» που μόνο το κράτος μπορεί να απονείμει ως «κάτοχος του μονοπωλίου της επίσημης απόδοσης του ονόματος, της σωστής κατάταξης, της σωστής τάξης» (Bourdieu (1991:311).

Το όνομα του επαγγέλματος που έχει αποδοθεί στους κοινωνικούς εταίρους και ο τίτλος που τους αποδίδεται είναι ένα διακριτικό σήμα που λαμβάνει αξία από την θέση του σε ένα σύστημα τίτλων οργανωμένο ιεραρχικά και συμβάλλει από αυτή την θέση στον καθορισμό των σχετικών θέσεων των ατόμων (agents) και των ομάδων (Bourdieu (1991:309). Αυτό έχει ως συνέπεια οι εταίροι να καταφεύγουν σε στρατηγικές πρακτικές ή συμβολικές με στόχο να

μεγιστοποιήσουν το συμβολικό κέρδος της απόδοσης του ονόματος... Ο επαγγελματικός τίτλος ή ο σχολικός είναι ένα είδος νομικού κανόνα κοινωνικής αντίληψης, μία οντότητα που γίνεται αντιληπτή ως δικαίωμα. Είναι ένα συμβολικό κεφάλαιο θεσμοθετημένο και νομικό (και όχι μόνο νόμιμο)... Ο ίδιος ο τίτλος είναι «θεσμός» όπως η γλώσσα ο οποίος έχει μεγαλύτερη διάρκεια από τα ενδογενή χαρακτηριστικά της εργασίας, και έτσι οι ανταμοιβές που σχετίζονται με την πιστοποίηση μπορούν να διατηρηθούν παρά τις αλλαγές στην εργασία και τη σχετική αξία της: δεν είναι η σχετική αξία της εργασίας που προσδιορίζει την αξία του ονόματος αλλά η θεσμοθετημένη αξία του τίτλου που επιτρέπει να υπερασπισθεί κανείς και να διατηρήσει την αξία της εργασίας. (Bourdieu, 1991:310).

Ο τίτλος λοιπόν, η πιστοποίηση ταξινομεί και κατατάσσει τα μέλη μιας κοινωνίας σε κατόχους ενός ή περισσότερων πιστοποιητικών και σε μη κατόχους κάποιας πιστοποίησης ενώ η ταξινόμηση διαμορφώνεται σύμφωνα με την ονοματολογία των επιπέδων της πιστοποίησης η οποία αντιστοιχεί, σύμφωνα με τον Kirch (2007), σε μία αντίστοιχη ονοματολογία των θέσεων στην εργασία. Οι κατηγοριοποιήσεις στον επαγγελματικό χώρο, ως προς τις αμοιβές και την κατάληψη θέσεων σχετίζονται με την απόκτηση οικονομικού κεφαλαίου το οποίο βέβαια μπορεί να μετατραπεί σε μορφωτικό και πολιτιστικό κεφάλαιο και να αποτελέσει αιτία νέων κοινωνικών ταξινομήσεων και ανισοτήτων. Γενικά η πιστοποίηση, όπως επισημαίνει και ο Rose (2007), αποτελεί στοιχείο του πολιτιστικού κεφαλαίου του ατόμου, το οποίο μπορεί να διαφοροποιήσει και το κοινωνικό του κεφάλαιο και για τον λόγο αυτό τα άτομα επιδιώκουν να αποκτήσουν μία πιστοποίηση προκειμένου να επιτύχουν πρόσβαση στην εργασία αλλά και κοινωνική αναγνώριση πράγμα που προσδίδει στην πιστοποίηση τον χαρακτήρα του ατομικού και του κοινωνικού διακυβεύματος (Rose, 2007).

Ο Passeron (1982) αλλά και άλλοι μεταγενέστεροι μελετητές όπως οι Brown και Souto-Otero (2020) τοποθετούν την αξία της πιστοποίησης στο πλαίσιο ενός αναλογικού συλλογισμού με στοιχεία από το χώρο της οικονομίας. Σύμφωνα με τους Brown και Souto-Otero (2020:95) η πιστοποίηση είναι ένα «νόμισμα ευκαιρίας» που καθορίζει τη σχέση εκπαίδευσης και των επαγγελματικών θέσεων. Ο Passeron (1982)

θεωρεί ότι η πιστοποίηση έχει μία «συμβολική αξία», η οποία, όπως υποστηρίζει, προσδιορίζεται από την «αγοραστική της δύναμη» στην αγορά εργασίας αλλά και στις «συμβολικές αγορές» (ό.α., 578). Αναφέρει επίσης ότι η συμβολική αξία των «κοινωνικών πραγμάτων» είναι ένα «αντικειμενικό γεγονός» διότι «δεν μπορεί να αφαιρεθεί άμεσα από την τεχνική λειτουργία των πληροφοριών ή των εγγενών ιδιοτήτων των ανθρώπων» παρότι «μπορεί να φαίνεται φανταστική ή αυθαίρετη σε όσους θέλουν να παραμείνουν στις ορατές μορφές χρησιμότητας και ανταλλαγής» (ό.α., 575). Όσον αφορά δε τις «συμβολικές αγορές» θεωρεί ότι είναι «οι κοινωνικές καταστάσεις που προσδιορίζουν με μηχανισμούς διαφορετικούς αλλά και σχετικούς με μια αλληλεπίδραση παραγόντων σε ένα θεσμικά καθορισμένο πεδίο, την πολιτιστική αξία των πληροφοριών και των ανθρώπων» (ό.α., 575). Στις συμβολικές αγορές, όπως υποστηρίζει ο ίδιος μελετητής, η πιστοποίηση εξελίσσεται παράλληλα με τα κοινωνικά και τα πολιτιστικά πλεονεκτήματα που μπορεί η πιστοποίηση αυτή να «αγοράσει» όπως για παράδειγμα κύρος, σεβασμό, διανοητική νομιμότητα, συμμαχίες κ.α. (ό.α., 579).

Οι έννοιες της συμβολικής αγοράς και της συμβολικής αξίας έχουν χρησιμοποιηθεί και από τον Bourdieu (1971) ο οποίος αναφερόμενος στην αξία της ακαδημαϊκής πιστοποίησης θεωρεί ότι δημιουργεί κατά κύριο λόγο δύο σημαντικές κοινωνικές ταξινομήσεις: τα άτομα που έχουν πιστοποίηση και αυτά που δεν έχουν. Επίσης θεωρεί ότι η ακαδημαϊκή πιστοποίηση είναι ένα προϊόν με μετατρέψιμη «αξία» σε διαφορετικές «αγορές» (Bourdieu, 1977). Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής:

[τα] ακαδημαϊκά προσόντα είναι για το πολιτιστικό κεφάλαιο ότι τα χρήματα για το οικονομικό κεφάλαιο. Δίνοντας την ίδια αξία στους κατόχους του ίδιου πιστοποιητικού, έτσι ώστε ο ένας να παίρνει την θέση του άλλου, το εκπαιδευτικό σύστημα ελαχιστοποιεί τα εμπόδια για την ελεύθερη διακίνηση του πολιτιστικού κεφαλαίου, τα οποία απορρέουν από το γεγονός ότι είναι ενσωματωμένα στα άτομα (χωρίς ωστόσο να θυσιάζει την χαρισματική ιδεολογία του αναντικατάστατου ατόμου) και καθιστά δυνατό να συσχετίζονται όλοι όσοι κατέχουν πιστοποιητικά (και βέβαια αρνητικά όλα τα άτομα που δεν κατέχουν πιστοποιητικά) με ένα συγκεκριμένο στάνταρντ και ως εκ τούτου δημιουργεί μία και μοναδική αγορά για όλες τις πολιτιστικές ικανότητες και εγγυάται την μετατρεψιμότητα του

πολιτιστικού κεφαλαίου σε χρήματα, με συγκεκριμένο κόστος εργασίας και χρόνου. Τα ακαδημαϊκά προσόντα, όπως και τα χρήματα έχουν μία συμβατική, καθορισμένη αξία, για την οποία επειδή εγγυάται ο νόμος, είναι ελεύθερη από τοπικούς περιορισμούς (σε αντίθεση με το μη πιστοποιημένο πολιτιστικό κεφάλαιο) και από προσωρινές διακυμάνσεις ενώ παράλληλα το πολιτιστικό κεφάλαιο το οποίο κατά μία έννοια εγγυώνται δεν χρειάζεται να αποδειχθεί.

Το ζήτημα της ταξινόμησης των ατόμων με βάση την πιστοποίηση αναφέρεται και από τον Passeron (1982) ο οποίος υποστηρίζει ότι η πιστοποίηση κατηγοριοποιεί τα άτομα διότι καθορίζει το επάγγελμά τους και την εξέλιξή τους σε αυτό δημιουργώντας νέες ανισότητες οι οποίες θεωρούνται νόμιμες λόγω της αξιολόγησης που γίνεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η Τσακίρη (2018) μάλιστα εξηγεί πώς το σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης διαμορφώνει τις διακρίσεις στον εργασιακό χώρο οι οποίες, όπως υποστηρίζει, έχουν και κοινωνικό χαρακτήρα:

«...η κύρωση και η πιστοποίηση των δοκιμασιών (προαγωγικών και απολυτήριων) και εντέλει των αποτελεσμάτων τους συντελούν ουσιαστικά στη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με το κοινωνικό σύστημα και δη με το σύστημα της αγοράς εργασίας και της απασχόλησης.....Η σχολική διάκριση μετατρέπεται ακολούθως σε κοινωνική διάκριση ένεκα της σύνδεσης του σχολικού θεσμού με την αγορά εργασίας δεδομένου ότι η αγορά εργασίας αναγνωρίζει κοινωνικά τις πιστοποιημένες επιδόσεις των ατόμων και τις κυρώνει σύμφωνα με τις δικές της ανάγκες, όπως αυτές απορρέουν από την αρχή της διαίρεσης εργασίας με βάση την οποία διαμορφώνεται εν τέλει η κοινωνική κατανομή των ατόμων (ό.α, 60).

Την σημασία της πιστοποίησης τονίζει και ο Rose θεωρώντας ότι η διαδικασία της αξιολόγησης που οδηγεί στην απόκτηση πιστοποίησης συνιστά μια «δοκιμασία μεγαλείου» (*épreuve de grandeur*) (ό.α.,14). Η αντίληψη του Rose (2007) για την αξιολόγηση και την εξέταση, ως «δοκιμασία μεγαλοπρέπειας» ευθυγραμμίζεται με την αντίληψη των Boltanski και Thévenot (1991) οι οποίοι υποστηρίζουν τα εξής:

[H] απόδοση προσόντων στα άτομα σύμφωνα με το μεγαλείο δεν είναι αυτονόητη, αφού μια κατάσταση μεγαλείου δεν μπορεί να αποδίδεται διαρκώς στα άτομα βάσει των προσωπικών τους χαρακτηριστικών, λόγω της απαίτησης μίας κοινής αξιοπρέπειας που απαγορεύει τη μόνιμη προσκόλληση μίας κατάστασης σε ένα άτομο [...]. Η απόδειξη του μεγαλείου ενός ατόμου δεν μπορεί να στηριχθεί απλώς σε μια εγγενή ιδιότητα [...] πρέπει να βασίζεται σε αντικείμενα έξω από τα άτομα που θα λειτουργούν με κάποιο τρόπο ως όργανα ή κατασκευαστές μεγαλείου (ό.α. 164-165).

Σύμφωνα με τον Rose (2007) σε κάθε κόσμο υπάρχει «μία δοκιμασία μεγαλοπρέπειας» και «το δίπλωμα πιθανότατα έχει μεγαλύτερη απήχηση στον βιομηχανικό κόσμο» (ό. α.) ο οποίος σύμφωνα με τους Boltanski και Thévenot (1991) «βασίζεται στην αποδοτικότητα των ανθρώπων, στις επιδόσεις τους, στην παραγωγικότητα τους, στην ικανότητά τους να εγγυηθούν μια κανονική λειτουργία, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες με χρήσιμο τρόπο [...]» Στον βιομηχανικό κόσμο οι άνθρωποι έχουν επαγγελματικά προσόντα τα οποία σύμφωνα με τους Boltanski και Thévenot ταξινομούν τους ανθρώπους σε «μεγάλα όντα» και σε «μικρά όντα» (ό.α., 14). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Η ποιότητα των μεγάλων όντων, που επιτελούν μία λειτουργία ή λειτουργούν μία επιχείρηση ή ασκούν ένα επάγγελμα εκφράζει την ικανότητά τους να ενσωματωθούν στα γρανάζια ή τα εργαλεία ενός οργανισμού ταυτόχρονα με την προβλεψιμότητα, την αξιοπιστία τους οι οποίες εγγυώνται την εκτέλεση των έργων (ό.α., 254)....Αντίθετα, τα μικρά όντα σε αυτόν τον κόσμο είναι «αναποτελεσματικά», χωρίς προσόντα και διάθεση προσαρμογής. Τα άτομα στον βιομηχανικό κόσμο έχουν μία επαγγελματική ιδιότητα που συνδέεται με την ικανότητα και την δραστηριότητά τους. Σε αυτή την κλίμακα των προσόντων υφίσταται μία ιεραρχία καταστάσεων μεγαλείου των ατόμων που φέρει τη σφραγίδα των δεξιοτήτων και των ευθυνών (ό.α. 255).

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης ο Rose (2007) θεωρεί ότι η πιστοποίηση λειτουργεί ως ένα σημείο αναγνώρισης των ικανοτήτων του ατόμου δεδομένου ότι

μειώνει το αίσθημα της αβεβαιότητας που υπάρχει απέναντι στο άτομο αυτό από την πλευρά του εργοδότη. Σύμφωνα με την Borrás (2007) το εκπαιδευτικό σύστημα με την οργάνωση των εξετάσεων και την απόδοση πιστοποίησης λειτουργεί ως ένα σύστημα πληροφόρησης για τις ικανότητες του ατόμου αλλά και νομιμοποίησης της επιλογής των ατόμων από τους εργοδότες. Η πιστοποίηση σύμφωνα με τον Rose (2007) προσδίδει ένα χαρακτήρα νομιμότητας στην απόφαση της πρόσληψης ενός ατόμου ενώ η Borrás (2007) υποστηρίζει ότι η ιεραρχία που υπάρχει στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος μετατοπίζεται σε μία αντίστοιχη ιεραρχία στο χώρο της εργασίας η οποία θεωρείται δίκαιη και νόμιμη και χαίρει κοινωνικής αποδοχής διότι επικυρώνεται από την αξιολόγηση που διενεργείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ο σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος μετατοπίζεται από την επιλογή των πιο αποδοτικών για την εργασία ατόμων στην παραγωγή ενός κριτηρίου επιλογής, που χαίρει κοινωνικής αποδοχής, θεωρείται νόμιμο και ως εκ τούτου προάγει την συνεργασία στον επαγγελματικό τομέα, όπως για παράδειγμα το κριτήριο της αξίας.

Η πιστοποίηση με άλλα λόγια αποτελεί την εγγύηση ότι οι καλύτερες θέσεις καταλαμβάνονται από τα άτομα που έχουν ήδη επιλεγεί από το εκπαιδευτικό σύστημα με κριτήρια κοινωνικά αποδεκτά. Το διακύβευμα αυτής της ρητορικής είναι η άμβλυνση των κοινωνικών εντάσεων που σχετίζονται με τις ανισότητες (Borrás, 2007). Η ίδια ερευνήτρια θεωρεί σημαντικό σημείο αναφοράς για την έννοια της πιστοποίησης την θεωρία του φίλτρου (Arrow 1973) και την θεωρία του σήματος (Spence 1973). Οι δύο αυτές θεωρίες αναδεικνύουν, σύμφωνα με τον Rose (2007) δύο κοντινές μεταξύ τους έννοιες: την έννοια του σήματος που τονίζει το στοιχείο της πληροφορίας και την έννοια της φίλτρου που τονίζει το στοιχείο της επιλογής. Η θεωρία του Arrow (1973) αναφέρεται και από την Vinocur (1995) η οποία υπογραμμίζει την χρησιμότητά της για την κατανόηση της έννοιας της πιστοποίησης. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η λειτουργία της πιστοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται στην βιβλιογραφία που αφορά τις οικονομικές θεωρίες στις αρχές της δεκαετίας του εβδομήντα με τη λεγόμενη θεωρία του «φίλτρου» (Arrow, 1973), την οποία μάλιστα θεωρεί τυποποίηση μίας υπόθεσης που είχε διατυπωθεί από κοινωνιολόγους όπως ο Berg. Σύμφωνα με την Vinocur (1995) η αξία της πιστοποίησης αναδεικνύεται μέσα από την θεωρία του φίλτρου δεδομένου ότι στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας αποτελεί σημαντικό στοιχείο παροχής πληροφοριών για τα άτομα στον επαγγελματικό χώρο. Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής:

Η θεωρία του φίλτρου, η οποία δεν αφορά παρά μόνο την μισθωτή εργασία, υφίσταται στο πλαίσιο της ορθόδοξης υπόθεσης των ανταγωνιστικών αγορών, με εξαίρεση την προϋπόθεση διαφάνειας στην αγορά εργασίας, η οποία δεν υποτίθεται ότι πληρούται. Ο εργοδότης δεν αγοράζει ώρες γνωστής παραγωγικότητας, προσλαμβάνει εργαζομένους των οποίων η πιθανή παραγωγικότητα είναι εκ των προτέρων άγνωστη σε αυτόν. Προκειμένου η αγορά εργασίας να προσεγγίσει τις συνθήκες του τέλειου ανταγωνισμού, είναι επομένως απαραίτητο για τις επιχειρήσεις να έχουν προηγούμενες πληροφορίες, ακόμη και κατά προσέγγιση, σχετικά με τις παραγωγικές ικανότητες. Οι πληροφορίες αυτές τους παρέχονται από το δίπλωμα (ό.α., 155)

Η πιστοποίηση επομένως, «το δίπλωμα», όπως αναφέρει ο Arrow (1973:193) «χρησιμοποιείται κυρίως ως μέτρο των παραγωγικών ικανοτήτων (performance ability) παρά ως απόδειξη των δεξιοτήτων (skills) που αποκτήθηκαν». Με άλλα λόγια, «η κύρια λειτουργία των ιδρυμάτων που χορηγούν πτυχία δεν είναι να αναπτύξουν παραγωγικές ικανότητες, αλλά να αποκαλύψουν, μέσω του φίλτρου των πτυχίων, προϋπάρχουσες ικανότητες» (Arrow, 1973:193).

Σύμφωνα με τον Spence (1974, στο Rose, 2007) οι χρήσιμες πληροφορίες για τον εργοδότη είναι δύο τύπων: τα «σήματα» που μπορεί να τροποποιήσει το άτομο (το δίπλωμα αλλά και η επαγγελματική εμπειρία) και οι «ενδείξεις» που αποτελούν συστατικά στοιχεία του ατόμου και του παρελθόντος του (φύλο, ηλικία, κοινωνικό υπόβαθρο). Η θεωρία αυτή βασίζεται στην υπόθεση ότι «ένα άτομο αντιμετωπίζεται ως το μέσο μέλος μιας ομάδας ατόμων που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά» (Spence, 1974:159, στο Rose, 2007)) και ότι κάποιος ενδιαφέρεται να ενώσουν τις δυνάμεις τους για να «ξεχωρίσουν από κάποιους άλλους» (Spence, 1974:164, στο Rose, 2007).

Η Borras (2007) προσεγγίζοντας την θεωρία του σημείου του Spence αναφέρει ότι τα άτομα μπαίνουν στην διαδικασία της απόκτησης της καλύτερης πιστοποίησης πράγμα που οδηγεί σε μία σταδιακή μείωση της αξίας των κατώτερων πιστοποιήσεων. Ωστόσο σύμφωνα με τον Passeron (1982) η επένδυση στην εκπαίδευση με την επιδίωξη του πιο υψηλού διπλώματος παραμένει για την πλειοψηφία των ανθρώπων μία λογική επιλογή δεδομένου ότι υπάρχει μία στατιστική αναλογία ανάμεσα στα

επαγγέλματα και τα εισοδήματα δηλαδή ανάμεσα στα διπλώματα και τις κοινωνικές ευκαιρίες. Η πιστοποίηση συνιστά σύμφωνα με τους Brown και Souto-Otero (2020:96) ένα «αμυντικό εργαλείο» για την αγορά εργασίας, μία συνθήκη «εκ των ων ουκ άνευ» για την πλειονότητα των επαγγελματιών ακόμη και στο πλαίσιο της διεύρυνσης της εκπαίδευσης. Η Borrás (2007) υπογραμμίζει την σημασία της απόκτησης πιστοποίησης για τα άτομα επισημαίνοντας ότι:

Η επένδυση των ατόμων στην απόκτηση ενός σήματος, μίας πιστοποίησης μπορεί να μην είναι κερδοφόρα, όμως η μη επένδυση, είναι ακόμη λιγότερο επικερδής διότι τα άτομα κινδυνεύουν να χάσουν περισσότερα με το να μην «σηματοδοτηθούν» καθόλου στην αγορά εργασίας (ό.α., 37).

Το αίσθημα της αναγκαιότητας της απόκτησης μίας πιστοποίησης συνοψίζεται από τους Lévy-Garboua και Mingat (1979:560, στο Passeron, 1982) στην ακόλουθη πρόταση: «Με το δίπλωμα δεν έχει κανείς σχεδόν τίποτα αλλά χωρίς δίπλωμα δεν έχει τίποτα απολύτως». Ακόμη και το φαινόμενο της αύξησης των ατόμων που έχουν μία ή περισσότερες πιστοποιήσεις και της συνεπαγόμενης μείωσης της απόδοσης των πιστοποιήσεων αυτών για τους κατόχους τους τείνει, όπως αναφέρουν οι Bourdieu και Boltanski (1975), να ευνοεί τον αποκλεισμό των ατόμων χωρίς πιστοποίηση και να τοποθετεί σύμφωνα με την Durut-Bellat (2006:30) στο «τέλος της γραμμής αναμονής» τα άτομα με τις λιγότερες πιστοποιήσεις.

Η έννοια του αποκλεισμού χρησιμοποιείται και από τον Tholen (2020) ο οποίος μιλώντας για τις ακαδημαϊκές πιστοποιήσεις, τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια (credentials), υποστηρίζει ότι ισχυροποιούν παλαιότερα και δημιουργούν νέα σχήματα κοινωνικής περικλείσεως και διαστρωμάτωσης μέσω της κατηγοριοποίησης της εργασίας. Αναφέρει μάλιστα ότι και εκπρόσωποι της θεωρίας της κοινωνικής σύγκρουσης όπως ο Weber, ο Collins και ο Parker έχουν υποστηρίξει ότι η πιστοποίηση, τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια (educational credentials) έχουν κυρίως πολιτιστικό χαρακτήρα και όχι τεχνικό και χρησιμοποιούνται με σκοπό τον αποκλεισμό και όχι για να αυξήσουν την παραγωγικότητα. Στις θεωρίες των διαπιστευτηρίων των ανωτέρω κοινωνιολόγων η εκπαίδευση γενικότερα λειτουργεί ως ένα νομιμοποιημένο μέσο για τον αποκλεισμό ή την ένταξη των ατόμων και τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια είναι κυρίως ένας μηχανισμός περικλείσεως που

διαφοροποιεί την κατάσταση των ατόμων καθορίζοντας τις θέσεις τους στην αγορά εργασίας (Tholen, 2020).

Ο ίδιος μελετητής θεωρεί ότι οι ακαδημαϊκές πιστοποιήσεις δημιουργούν μονοπώλια και συνθήκες αποκλεισμού όχι μόνο με πρακτικές επιλογής που αναπαράγουν την πολιτιστική κυριαρχία μίας ομάδας αλλά και με την απόδοση ενός νέου νοήματος στα πτυχία, τις δεξιότητες και τα επαγγέλματα. Πρόκειται σύμφωνα με τον συγκεκριμένο μελετητή για ένα είδος συμβολικής εξουσίας που δικαιολογεί τις θέσεις, τις αμοιβές, τις κατηγοριοποιήσεις, τις συνθήκες εργασίας συγκεκριμένων ομάδων το οποίο μάλιστα συγκαλύπτεται από το ιδεώδες της αξιοκρατίας που υποτίθεται ότι ρυθμίζει την αγορά εργασίας. Οι έχοντες μόρφωση, όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή, «μπορούν να διαμορφώνουν τις απαιτήσεις στον εργασιακό χώρο και να αποκλείουν όποιον δεν έχει το σωστό λεξιλόγιο, τη γνώση, τα ιδανικά, και κυρίως τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια. Τα πανεπιστήμια έχουν αναλάβει την διαφύλαξη αυτού του «ανώτερου» τμήματος της εργασιακής αγοράς επιβεβαιώνοντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κύριο πεδίο της οικονομικής και κυρίως της κοινωνικής διάκρισης. Πρόκειται, όπως αναφέρει ο ίδιος μελετητής (υιοθετώντας την αντίληψη του Bourdieu) για ένα είδος συμβολικής βίας η οποία αναγκάζει τα άτομα και τις ομάδες να αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές τους στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της κοινωνίας των διαπιστευτηρίων και της συνεχούς διακύμανσης της αξίας τους.

2.2. Ο πληθωρισμός των διπλωμάτων.

Η φράση «πληθωρισμός των διπλωμάτων» εντάσσεται στο πλαίσιο του αναλογικού συλλογισμού που έχουν χρησιμοποιήσει μελετητές όπως ο Passeron (1982) και ο Bourdieu (1971, 1977) προκειμένου να ερμηνεύσουν με στοιχεία από τον τομέα της οικονομίας τις μεταβολές στην αξία των πιστοποιήσεων. Σύμφωνα με τον ανωτέρω συλλογισμό η πιστοποίηση θεωρείται ένα νόμισμα το οποίο υφίσταται διακυμάνσεις στην αγορά εργασίας αλλά και στις «κοινωνικές αγορές», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Passeron (1982:552), ο οποίος εξετάζει το φαινόμενο της υποτίμησης του σχολικού απολυτηρίου ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση και την δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας.

Ο Collins (2019) μιλά για τον πληθωρισμό των εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων (credentialism), των πτυχίων, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των οποίων την αξία θεωρεί φθίνουσα καθώς ένα αυξανόμενο ποσοστό του πληθυσμού αποκτά πρόσβαση σε ανώτερες σπουδές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εκ νέου αύξηση του ποσοστού του πληθυσμού που επιδιώκει την συνέχιση των σπουδών αλλά και την αύξηση του απαιτούμενου επιπέδου εκπαίδευσης για την κατάληψη μιας θέσης εργασίας. Ο ίδιος μελετητής αναφερόμενος στην αξία του σχολικού απολυτηρίου αναφέρει ότι στις ΗΠΑ το να έχει κάποιος ολοκληρώσει τις σπουδές του στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν σχετικά σπάνιο πριν από το 1940, σε αντίθεση με την σημερινή εποχή που το απολυτήριο του λυκείου είναι τόσο ευρέως διαδεδομένο ώστε η αξία του στην αγορά εργασίας να είναι σχεδόν μηδαμινή.

Πρόκειται σύμφωνα με τον Passeron (1982) για την υποτίμηση μίας κοινωνικής αξίας που για χρόνια ήταν «σπάνια και αποτελεσματική» (ό.α., 552), μιας «πολιτιστικής σπανιότητας» όπως αναφέρει χαρακτηριστικά (ό.α., 553). Η αξία της πιστοποίησης της ολοκλήρωσης των σχολικών σπουδών φθίνει, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, καθώς η αύξηση των ατόμων με απολυτήριο λυκείου δημιουργεί μία «συστηματική μετατόπιση» της στατιστικής αναλογίας ανάμεσα στον τίτλο ολοκλήρωσης των σχολικών σπουδών και του κοινωνικού κέρδους που αυτό συνεπάγεται, όπως ευκαιρίες εργασιακής απασχόλησης, υψηλότερο επίπεδο αμοιβών, ταχύτερη επαγγελματική εξέλιξη, κοινωνικό κύρος κ.α. (ό.α., 552). Η υποτίμηση της αξίας του σχολικού τίτλου προκύπτει σύμφωνα με τον Bourdieu (1978) από την εντατικοποίηση της χρήσης του σχολείου από τις κοινωνικές ομάδες με στόχο την ενδυνάμωση των κοινωνικών τους θέσεων.

Μεταξύ των επιπτώσεων της διαδικασίας πληθωρισμού των σχολικών τίτλων και της σχετικής υποτίμησης η οποία έχει βαθμιαία περιορίσει όλες τις τάξεις και τμήματα των τάξεων ξεκινώντας από τους πιο σημαντικούς χρήστες του σχολείου, να εντατικοποιήσουν χωρίς διακοπή την χρήση του σχολείου συμβάλλοντας έτσι στην υπερπαραγωγή τίτλων, το πιο σημαντικό είναι αναμφίβολα το σύνολο των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι κάτοχοι υποτιμημένων τίτλων προκειμένου να διατηρήσουν τη θέση που έχουν κληρονομήσει ή για να αποκτήσουν μέσω των τίτλων τους αυτό που αντιστοιχεί

πραγματικά σε αυτό το οποίο τους παρείχε σε προηγούμενη κατάσταση η σχέση ανάμεσα στον τίτλο και τη θέση (ό.α., 8).

Η διαφοροποίηση της σχέσης του τίτλου και της θέσης, επιβάλλει σύμφωνα με τον Bourdieu (1978) στις κοινωνικές ομάδες να διαφοροποιήσουν τις στρατηγικές τους με στόχο την αποφυγή της υποβάθμισης των κοινωνικών τους θέσεων. Πρόκειται για μία διαδικασία εντατικοποίησης ενός ταξικού ανταγωνισμού που καθορίζεται από την διαφοροποίηση της αξίας της πιστοποίησης και περιγράφεται από τον ίδιο μελετητή ως εξής:

Στις επιπτώσεις του ανταγωνισμού μεταξύ των αντιμαχόμενων ομάδων για επαναταξινόμηση και κατά της υποβάθμισης που δημιουργείται γύρω από τον σχολικό τίτλο (και, γενικότερα, γύρω από όλα τα είδη τίτλων με τους οποίους οι ομάδες επιβεβαιώνουν και συνθέτουν την σπανιότητα τους σε σύγκριση με άλλες ομάδες), πρέπει να προστεθεί ένας παράγοντας πληθωρισμού ο οποίος μπορεί να ονομαστεί δομικός. (ό.α., 3).

Στο ίδιο πνεύμα ο Passeron (1982) αναφέρει ότι οι κοινωνικές ομάδες αναπτύσσουν διαφοροποιημένες στάσεις απέναντι στις αλλαγές που επιφέρει η υποτίμηση του σχολικού τίτλου οι οποίες προσδιορίζονται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινούνται τα άτομα και οι ομάδες. Στο πλαίσιο του πληθωρισμού που αφορά τον τίτλο της ολοκλήρωσης των σχολικών σπουδών εντάσσονται σύμφωνα με τον Passeron (1982) και οι στρατηγικές συνέχισης των σπουδών στο πανεπιστήμιο ή και στον αμέσως επόμενο κύκλο πράγμα που στην ουσία προκαλεί υποτίμηση και των ανώτερων σπουδών (ό.α.).

Εκτός όμως από τις στρατηγικές «κάθετης» διαφοροποίησης ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πρακτικές οριζόντιας διάκρισης που ακολουθούν οι κοινωνικές ομάδες και ειδικότερα οι γονείς στο πλαίσιο της ετερογένειας που υφίσταται εντός της σχολικής εκπαίδευσης. Οι γονείς εμπλέκονται σε διαδικασίες «αναζήτησης προνομιούχων σχολικών τίτλων προκειμένου να προφυλαχθούν από την γενική υποτίμηση» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Passeron (1982:564). Προσπαθούν μάλιστα να παραβιάσουν τον σχολικό χάρτη με την επιλογή σχολείων για παράδειγμα ιδιωτικών-τα οποία παρέχουν δυνατότητες πρόσβασης σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του εξωτερικού- αλλά και δημόσιων σχολείων με διακεκριμένο

χαρακτήρα, όπως στη χώρα μας τα πρότυπα και πειραματικά σχολεία. Επιπρόσθετα εφαρμόζουν και άλλες τακτικές διάκρισης με την παροχή εξωσχολικών μαθημάτων με στόχο τις καλύτερες επιδόσεις ή και την απόκτηση πιστοποιήσεων σε γνωστικά αντικείμενα όπως οι ξένες γλώσσες ή η πληροφορική.

Πρωτίστως οι επιλογές αυτές των γονέων θα μπορούσαν να θεωρηθούν παράδοξες δεδομένου ότι η ολοκλήρωση των σπουδών σε όλα τα δημόσια σχολεία οδηγεί στην απόκτηση ενός σχολικού απολυτηρίου τυπικά ισοδύναμου και τα μαθήματα των ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα των αγγλικών ξεκινούν από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ωστόσο θα μπορούσαν και να επιβεβαιώνουν την άποψη του Passeron (1982) για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου μέσω της επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος μελετητής θεωρεί λανθασμένη αλλά και αφελή την αντίληψη σύμφωνα με την οποία η πρόσβαση στην σχολική εκπαίδευση από μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού οδηγεί σε ένα εκδημοκρατισμό του σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα, αμβλύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Την άποψη αυτή φαίνεται να συμμερίζεται και η Durut-Bellat, (2006:103) η οποία αναφέρει ότι ενώ η επέκταση της σχολικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι προάγει την αξιοκρατία, τον «αναγκαίο μύθο», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, στην ουσία συμβάλλει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Ο Passeron (1982:566) αποδίδει την αποτυχία της εξάλειψης των ανισοτήτων μέσω της διεύρυνσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις υφιστάμενες κοινωνικές διαφορές. Χρησιμοποιώντας μάλιστα τον αναλογικό συλλογισμό, ο οποίος έχει προαναφερθεί, αναφέρει ότι όταν ένα νόμισμα υποτιμάται τα μέλη της κοινωνίας δεν πλήττονται το ίδιο αλλά κατ' αναλογία με τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες.

Όταν ένα νόμισμα υποτιμάται, η αύξηση του ονομαστικού εισοδήματος δεν είναι ποτέ αναλογική, σε όλες τις κοινωνικές κατηγορίες με το συνολικό ποσοστό του πληθωρισμού. Ομοίως, η αύξηση των δεικτών της σχολικής εκπαίδευσης στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μπορεί ανάλογα με την περίπτωση να κατανεμηθεί στις διάφορες κοινωνικές τάξεις ανάλογα με τις προϋπάρχουσες ανισότητες, να περιορίσει το εύρος της ανισότητας των σχολικών ευκαιριών ή, γιατί όχι, να τις διευρύνει (ό.α., 566).

Η επέκταση γενικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία για χρόνια υπήρξε σύμφωνα με τους Teese, Lamb και Durut-Bellat, (2007: xx), η «ιστορική αρένα» όπου αναπτύχθηκαν κοινωνικές θεωρίες σχετικά με την ανισότητα, όχι μόνο δεν καταφέρνει να εξαλείψει τις ανισότητες αλλά τις διαφοροποιεί ποιοτικά (Durut-Bellat, 2006:20). Η Durut-Bellat (2006:20) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «περισσότερες σπουδές για όλους δεν σημαίνει ίδιες σπουδές για όλους». Επιπρόσθετα οι στρατηγικές που αναπτύσσουν οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες για την ανατροπή των ανισοτήτων είναι, όπως αναφέρει ο Passeron (1982), ελάχιστα αποτελεσματικές εξαιτίας των υφιστάμενων διαφορών.

Οι οικογένειες των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και οι μαθητές διαφορετικών κατηγοριών δεν αντιμετωπίζουν με ίσα όπλα ένα σχολικό σύστημα που διαφοροποιείται όλο και περισσότερο υπό την επίδραση του πληθωρισμού. Η ανισότητα της πληροφόρησης για το καινούργιο παιχνίδι που θεσπίζεται από τον πληθωρισμό, η άνιση εξάρτηση των κοινωνικών ομάδων σε σχέση με τα μοντέλα της πολιτιστικής επανάληψης ή οι περιορισμοί που αποκλείουν οποιαδήποτε ελευθερία απόκρισης, προσδιορίζουν μία άνιση μεταβολή των συμπεριφορών των τάξεων τις οποίες μπορούμε να τις αποκαλέσουμε στρατηγική σύμφωνα με την πλήρη έννοια της λέξης και κατά συνέπεια, μια άνιση δύναμη στρατηγικής ανάλυσης στην ερμηνεία των διαφορών στη σχολική συμπεριφορά (ό.α., 569).

Οι ανισότητες όχι μόνο δεν ανατρέπονται αλλά γίνονται οξύτερες καθώς υπάρχουν σύμφωνα με την Durut-Bellat (2006:28) κοινωνικές ομάδες οι οποίες ευνοούνται από τον πληθωρισμό των διπλωμάτων διότι έχουν την γνώση και τα μέσα να προσαρμοστούν στην νέα κατάσταση.

Πράγματι αυτή η πληθωριστική διαδικασία ευνοεί αυτούς που είναι καλύτερα ενημερωμένοι (για τον άνισο βαθμό υποτίμησης των διαφόρων τομέων), αυτούς που είναι λιγότερο πεισμένοι για το χρόνο (αφού πρέπει πάντα κάποιος να προχωράει περισσότερο), και αυτούς που γνωρίζουν με ποια (διαφορετικά) μέσα θα αντισταθμίσουν για τα παιδιά τους την απώλεια αξίας των διπλωμάτων που έγιναν λιγότερο διακριτά. (ό.α., 28).

Πρόκειται σύμφωνα με την Durut-Bellat (2006:13) για μία διάψευση των υποσχέσεων του «κοινωνικού ανελκυστήρα» που υποτίθεται ότι είναι το σχολείο το οποίο θεωρητικά παρέχει την εγγύηση ότι σε μία κοινωνία αξιοκρατική οι ικανότητες ρυθμίζουν την πρόσβαση στις κοινωνικές θέσεις (ό. α., 13). Η κοινωνική κινητικότητα, όπως αναφέρει η ίδια ερευνήτρια, αντίθετα με ότι θα ήταν αναμενόμενο, όχι μόνο δεν είναι ανάλογη με την επέκταση της σχολικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης. (ό. α. 2006:13) αλλά συνεχίζει να προσδιορίζεται από το υφιστάμενο κοινωνικό πλαίσιο

Θα μπορούσε να σκεφτεί κανείς ότι ανοίγοντας τις πόρτες του σχολείου, οι ευκαιρίες της ζωής θα αναδιανέμονταν πιο ισότιμα. Ωστόσο, η μαζική ιστορική εξέλιξη της σχολικής εκπαίδευσης επηρέασε τελικά λίγο τη στεγανότητα των ομάδων και την αδράνεια της κοινωνικής κληρονομικότητας (ό. α., 2006:17).

Η απόκλιση ανάμεσα στις προσδοκίες που δημιουργεί η διεύρυνση της πρόσβασης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στις πραγματικές ευκαιρίες που προσφέρει το απολυτήριο του λυκείου διαμορφώνουν σύμφωνα με τον Bourdieu (1978) τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών απέναντι στο σχολείο.

Οι νεοφερμένοι στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσδοκούν και μόνο από το γεγονός της πρόσβασης σε αυτήν, αυτό που τους παρείχε την εποχή που ήταν αποκλεισμένοι από αυτήν. Αυτές οι φιλοδοξίες που, σε άλλη εποχή και για άλλο κοινό, ήταν απόλυτα ρεαλιστικές, αφού αντιστοιχούσαν σε αντικειμενικές ευκαιρίες, συχνά είναι κάτι από το οποίο αποκλείονται, περισσότερο ή λιγότερο γρήγορα, λόγω της ετυμηγορίας των σχολικών αγορών και των αγορών εργασίας. Το λιγότερο παράδοξο αυτού που ονομάζεται «εκδημοκρατισμός των σχολείων» δεν είναι ότι θα ήταν απαραίτητο οι λαϊκές τάξεις, οι οποίες μέχρι τότε δεν είχαν σκεφτεί πολλά για το σχολείο ή είχαν αποδεχθεί χωρίς να γνωρίζουν πολλά την ιδεολογία του «απελευθερωτικού σχολείου», περνούν από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να ανακαλύψουν μέσω του υποβιβασμού και της απόρριψης, το συντηρητικό σχολείο. Η συλλογική απογοήτευση που προκύπτει από την δομική μετατόπιση των ευκαιριών, ανάμεσα στην κοινωνική ταυτότητα που το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να

υπόσχεται ή αυτό που προτείνει ως προσωρινό τίτλο (δηλαδή το status του «φοιτητή» -πολύ ευρεία έννοια της λέξης στην λαϊκή χρήση της για λίγο ή περισσότερο χρόνο, από τις ανάγκες του εργασιακού κόσμου, στη διφορούμενη κατάσταση που χαρακτηρίζει την εφηβεία) και την κοινωνική ταυτότητα που πραγματικά, προσφέρει η αγορά εργασίας μετά την έξοδο από το σχολείο, βρίσκεται στην αρχή της δυσaréσκειας σε σχέση με την εργασία και όλων των εκδηλώσεων άρνησης του κοινωνικού επιτελείου, η οποία βρίσκεται στη ρίζα της κάθε φυγής και θεσμικής άρνησης της αντικουλτούρας των εφήβων (ό.α., 9).

Σύμφωνα με την Durut-Bellat (2006:38) το σχολείο δεν καταφέρνει να αντισταθμίσει τις ανισότητες ανάμεσα στα παιδιά. Αντίθετα «τείνει να τις ενισχύει από τον τρόπο λειτουργίας του, από το περιεχόμενο που προσφέρει, από τις κοινωνικές κρίσεις στις οποίες βασίζονται οι αποφάσεις του, από την άνιση ποιότητα αυτού που προσφέρει στους μαθητές (ό.α. 38)». Τα παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα πρέπει να αποκτήσουν περισσότερα διπλώματα για να διεκδικήσουν πρόσβαση στις ίδιες θέσεις εργασίας από τα παιδιά που έχουν μία κοινωνική προέλευση περισσότερο ευνοημένη (ό.α. 34).

Αυτή η συνεχής αναζήτηση όλο και περισσότερων πιστοποιήσεων εμπλέκει τα άτομα σε ένα «πληθωριστικό σπινάλ» σύμφωνα με την φράση των Bourdieu και Boltanski (1975:104) το οποίο σηματοδοτεί και την «συσσώρευση ατομικών στρατηγικών καθώς το ενδιαφέρον του κάθε ατόμου είναι να κατατάσσεται καλύτερα» Durut-Bellat (2006:17) και να αποφύγει τον κίνδυνο μίας κοινωνικά «καθοδικής κινητικότητας» (Van de Werfhorst & Andersen, 2005:322).⁴ Παράλληλα η σύνδεση της εκπαίδευσης με την πιστοποίηση διαφοροποιεί την διδασκαλία αλλά και την αντίληψη για την γνώση. Η πιστοποιημένη γνώση φαίνεται να είναι πλέον η γνώση που έχει την μεγαλύτερη αξία δεδομένου ότι μόνο αυτή μπορεί να οδηγήσει σε εργασιακή εξέλιξη και κοινωνική κινητικότητα.

4. θεωρία της «αποστροφής σχετικού κινδύνου» που προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Boudon (1974), και αργότερα επεξεργάστηκε από τους Breen και Goldthorpe (1997; Goldthorpe, 1996a; Breen, 2001)

2.3. Πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας

Στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον η μετανάστευση, η ανάπτυξη των διακρατικών σχέσεων και οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας δημιουργούν νέες συνθήκες αλληλεπίδρασης γλωσσών και πολιτισμών σύμφωνα με τους Lopez, Turkan, και Guzman-Orth (2017). Η καινοφανής αυτή συνύπαρξη γλωσσών και πολιτισμών και η συνεπαγόμενη αβεβαιότητα για την σημασία της γλώσσας διαφοροποιούν σημαντικά σύμφωνα με την Shohamy (2008, 2017) τις παιδαγωγικές, πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις των εξετάσεων για την απόκτηση πιστοποιήσεων γλωσσομάθειας.

Η αξιολόγηση των γνώσεων στην ξένη γλώσσα και η απόδοση της σχετικής πιστοποίησης δεν είναι βέβαια ένα απλό εγχείρημα. Αρχικά πρέπει να προσδιοριστεί το τι σημαίνει γνωρίζω μία ξένη γλώσσα και επομένως να οριστεί τι θα αξιολογηθεί και με ποιον τρόπο (Roever & McNamara, 2006). Οι εξελίξεις στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας διαμορφώνουν την επικρατούσα αντίληψη για την γλώσσα και επομένως καθορίζουν το τι θα αξιολογηθεί ενώ για την επιλογή εργαλείων μέτρησης και αξιολόγησης υπάρχει μία εκτεταμένη βιβλιογραφία στον τομέα της ψυχομετρίας. Η τρέχουσα βιβλιογραφία για την αξιολόγηση της ξένης γλώσσας φέρει την σφραγίδα της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας η οποία επηρέασε σημαντικά την εξέλιξη της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στις αγγλόφωνες χώρες στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές του 1980 (Jenkins και Leung, 2019). Το άρθρο των Canale και Swain με τίτλο «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», το οποίο δημοσιεύτηκε το 1980 στο περιοδικό «Applied Linguistics», αντιπροσωπεύει την αρχή μιας αλλαγής παραδείγματος από μια θεώρηση της γλώσσας ως συστήματος γραμματικοσυντακτικών δομών σε μια κοινωνικά πιο ευαισθητοποιημένη αντίληψη (Jenkins & Leung, 2019). Η αξιολόγηση της ξένης γλώσσας η οποία μέχρι τότε αφορούσε την αξιολόγηση ξεχωριστών στοιχείων στο πνεύμα του δομισμού και της ψυχομετρίας στράφηκε στην αξιολόγηση της γνώσης της διεκπεραίωσης μίας επικοινωνιακής πράξης.

Παράλληλα ιδιαίτερα σημαντικές υπήρξαν οι έρευνες που αφορούν τις επιπτώσεις των εξετάσεων γλωσσομάθειας στους εξεταζόμενους και στη διδασκαλία. Για την επίδραση των εξετάσεων που οδηγούν στην απόκτηση πιστοποίησης στην

διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας υπάρχει ο όρος “washback effect” ή «αναδραστική επιρροή των εξετάσεων» (Alderson & Wall, 1993· Cheng, Watanabe, & Curtis, 2004· Messick, 1996· Watanabe, 1996) ο οποίος αναφέρεται στις συνέπειες που έχουν οι εξετάσεις για τις εκπαιδευτικές επιλογές και τις στρατηγικές μελέτης των εξεταζόμενων πριν τις εξετάσεις τους. Οι McKinley και Thompson (2018) χρησιμοποιούν τον όρο washback effect για να περιγράψουν την επίδραση των εξετάσεων στον σχεδιασμό της διδασκαλίας στις διδακτικές πρακτικές και στις μαθησιακές συμπεριφορές. Αυτό σημαίνει, όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή, ότι οι επιλογές των διδασκόντων και των διδασκομένων διαφοροποιούνται σημαντικά, οι διδάσκοντες προσανατολίζουν την διδασκαλία τους στις εξετάσεις (ο όρος στα αγγλικά είναι teach to the test) και οι διδασκόμενοι εστιάζουν στις πτυχές της γλώσσας οι οποίες αξιολογούνται στις εξετάσεις γλωσσομάθειας.

Και ενώ σύμφωνα με τους McKinley και Thompson (2018) ο προσανατολισμός αυτός της διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει θετικά με την ανάπτυξη καλών διδακτικών πρακτικών, άλλοι μελετητές έχουν εκφράσει την αντίθεσή τους στις αλλαγές που έχει υποστεί η διδασκαλία και ιδιαίτερα η διδασκαλία των ξένων γλωσσών λόγω των εξετάσεων. Ο Rastier (2013), για παράδειγμα, θεωρεί ότι στις μέρες μας η διδασκαλία, η οποία θα έπρεπε να λειτουργεί ως μία «προέκταση της επιθυμίας για μάθηση», έχει αποκτήσει μία χρηστική διάσταση και είναι πλέον μια «μέθοδος αξιολόγησης με καθαρά διαχειριστικό χαρακτήρα» (ό. α., σελ. 33). Όπως υποστηρίζει ο ίδιος μελετητής (ό. π.) στις μέρες μας παρατηρείται ένας «διδακτικός πληθωρισμός» σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης η οποία εκλαμβάνεται ως μια μορφή επικοινωνίας και μετάδοσης της πληροφορίας που καλείται να εκσυγχρονιστεί με τον ρυθμό που επιβάλλουν οι νέες τεχνολογίες. Όσον αφορά την διδασκαλία των γλωσσών, ο Rastier (ό. π.) επισημαίνει ότι οι γλώσσες στις μέρες μας διδάσκονται για να αποκτήσουν οι μαθητές μέσω μίας ταχείας κατάρτισης ικανότητες σε αυτές τις γλώσσες προκειμένου να μπορέσουν να βελτιώσουν την απασχολησιμότητά τους.

Σύμφωνα και με την Dendrinos (2013:52) οι εξετάσεις πιστοποίησης, οι οποίες είναι βέβαια απαραίτητες για την απόδειξη των δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα, προκαλούν, μέσω του “washback effect” που είδαμε προηγουμένως, μία «στρέβλωση» των στόχων της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και επιβάλλουν μία φιλοσοφία μέτρησης της διδασκαλίας με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόκειται, όπως αναφέρει ο Rastier (2013: 37), για ένα εμπόριο γλωσσών που «αδιαφορεί για την

ποιητική της γλώσσας» μέσω του οποίου προωθούνται οι «χρήσιμες γλώσσες», που χαρακτηρίζονται «ομόφωνα ως εργαλεία επικοινωνίας». Για τις γλώσσες αυτές μάλιστα ο Rastier (ό. π.) χρησιμοποιεί τον όρο «γλώσσες υπηρεσίας» (langues de service) και υποστηρίζει ότι η αγγλική γλώσσα έχει μία ιδιαίτερη θέση στην ομάδα αυτών των γλωσσών διότι δεν είναι μόνο εργαλείο διεθνούς επικοινωνίας αλλά και γλώσσα με διαχειριστικό χαρακτήρα (langue managériale).

Στο ίδιο πνεύμα η Denimal (2017) θεωρεί ότι υπάρχει «μείωση των γλωσσών» (ό. α., 3) και υποστηρίζει ότι θα πρέπει να αναζητηθούν τα «ελλείποντα μέρη της γλώσσας» (ό. α., 25) στο πλαίσιο του γλωσσικού ωφελιμισμού και του πληθωρισμού των αξιολογήσεων που, όπως υποστηρίζει, υπάρχει στις μέρες μας. Ένα από αυτά τα ελλείποντα μέρη της γλώσσας είναι, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, το φαντασιακό και αισθητικό στοιχείο που υπάρχει σε κάθε γλώσσα. Το στοιχείο αυτό δεν μπορεί (ό. π., 2) να αναδειχθεί μέσα από μία μέθοδο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών που έχει ως κύριο στόχο την απόκτηση ενός πιστοποιητικού γλωσσομάθειας και προσαρμόζεται σε κριτήρια αξιολόγησης διότι η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας σημαίνει πολύ περισσότερα πράγματα από την προετοιμασία για την συμμετοχή σε εξετάσεις και την απόκτηση ενός πιστοποιητικού. Όπως αναφέρει:

Αυτό που αποκαλύπτει η είσοδος σε μια ξένη γλώσσα, μέσω νέων τρόπων του να ζήσει κανείς την γλώσσα και να ζήσει σε αυτήν, είναι ότι η γλώσσα δημιουργεί ένα κενό ανάμεσα στο θέμα, μία αδυναμία σύλληψης του πραγματικού και των αντικειμένων του λόγου, αφού παρεμβαίνει πριν από αυτά η αδιαφάνεια των σημαινόντων. Στην υπό κατασκευή γλώσσα επικρατεί η αμφισημία, η αμφισβήτηση και η μη διαφάνεια του νοήματος, ταυτόχρονα με τη δυνατότητα επεξεργασίας πολύ μοναδικών εννοιών, που συχνά βασίζονται σε παιχνίδια ανάμεσα στο σημαίνον και συνδυασμούς ιδεών και αντηχήσεων. Σε αυτές τις επεξεργασίες υπεισέρχονται προσωπικές ιστορίες, οι διαθέσεις, τα σώματα και οι φωνές που γίνονται παράξενα από τις νέες λέξεις και την επιθυμία της ομιλίας (Denimal, 2017:25)

Ο Anderson, (2016: 47) υποστηρίζει ότι το να μαθαίνεις μία ξένη γλώσσα «πρέπει να τοποθετηθεί κάτω από το σημείο μιας συνάντησης, η οποία είναι ταυτόχρονα παράξενη και συνδυάζει την οικειότητα» ενώ η Denimal (2017:27) θεωρεί

ότι η «συνάντηση» αυτή υπενθυμίζει σε όλους την έλλειψη του ανήκειν στη γλώσσα και συγχρόνως τους δίνει την ευκαιρία «να δουν τον εαυτό τους και τις γλώσσες τους από μία εξωτερική πλευρά μέσα από τα λόγια και τις λέξεις του άλλου».

Από την άλλη μεριά, και όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εξετάσεις γλωσσομάθειας, ιδιαίτερα αυτές που οδηγούν στην απόκτηση μίας πιστοποίησης όχι μόνο επηρεάζουν σημαντικά την διδακτική των γλωσσών, αλλά έχουν και σημαντικές κοινωνικές διαστάσεις. Οι Roever και McNamara (2006) αναφέρουν ότι οι εξετάσεις γλωσσομάθειας αποτελούν μια κοινωνική πρακτική, όπως άλλωστε και η γλώσσα, με μακρά ιστορία. Λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από αυτούς που σχεδιάζουν τις εξετάσεις, αυτούς που συμμετέχουν σε αυτές, τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν όσοι συμμετέχουν, καθώς και τους τρόπους, με τους οποίους αξιοποιούνται τα αποτελέσματα των εξετάσεων. Οι εξετάσεις έχουν ιδιαίτερα σημαντική ισχύ και συνιστούν στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου (Roever & McNamara, 2006) και του πολιτιστικού του κεφαλαίου (Dendrinos, 2013). Θα μπορούσε μάλιστα να υποστηριχθεί σε αναλογία με την θεώρηση του Hanson (2000:68) για τις εξετάσεις ότι «στην σύγχρονη κοινωνία το άτομο δεν περιγράφεται τόσο από τις εξετάσεις γλωσσομάθειας αλλά κατασκευάζεται από αυτές». Η κατασκευή αυτή της ταυτότητας του ατόμου προσδιορίζεται από το επίπεδο της γλωσσομάθειας (άριστη, πολύ καλή, καλή, μέτρια γνώση της γλώσσας) αλλά και από την απόδοση της βαθμολογίας που επιτυγχάνεται στο πλαίσιο των εξετάσεων. Με αυτόν τον τρόπο, οι εξετάσεις γλωσσομάθειας αναδεικνύονται σε μηχανισμό ιεράρχησης και ταξινόμησης των ατόμων. Όσοι έχουν πάρει Α θεωρούνται ανώτεροι από αυτούς που έχουν πάρει Β.

Παράλληλα τα άτομα ταξινομούνται και με βάση την «αξία» της γλώσσας στην οποία έχουν πιστοποίηση. Για παράδειγμα, οι πιστοποιήσεις που αφορούν τις λεγόμενες «δυνατές» γλώσσες, με το σκεπτικό ότι η «δύναμη» της γλώσσας αποτιμάται σύμφωνα με τον αριθμό των ομιλητών της στον κόσμο, συνιστούν ένα πιο σημαντικό πολιτιστικό κεφάλαιο και έχουν μεγαλύτερο κύρος από τις πιστοποιήσεις σε μία «αδύναμη» γλώσσα, για την οποία δεν υπάρχουν συνήθως προχωρημένα ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία εργαλεία μέτρησης. Η διαφοροποίηση αυτή μάλιστα τείνει να επαυξάνει τις ανισότητες όχι μόνο ανάμεσα στις πιστοποιήσεις αλλά ανάμεσα στις γλώσσες *per se* (Dendrinos, 2013). Σε αυτό το πνεύμα η Shohamy (2006)

αναφέρει ότι οι εξετάσεις για τις πιστοποιήσεις είναι εργαλεία όχι μόνο για την μέτρηση των γλωσσικών ικανοτήτων αλλά και για την μέτρηση του *status* και του κύρους των γλωσσών. Παραδειγματικά αναφέρει την εξέταση TOEFL η οποία επαυξάνει το κύρος της αγγλικής γλώσσας διότι χρησιμοποιείται διεθνώς για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Shohamy 2006:95).

Η Shohamy (1998), το έργο της οποίας εντάσσεται στην κριτική προσέγγιση των εξετάσεων γλωσσομάθειας (*critical language testing*), έχει υποστηρίξει ότι οι εξετάσεις γλωσσομάθειας έχουν σημαντικές πολιτικές διαστάσεις. Αναφέρει μάλιστα ότι υπάρχουν αξίες και «κρυμμένες ατζέντες» που αφορούν την εκμάθηση των γλωσσών και τις εξετάσεις που διοργανώνονται για την απόκτηση πιστοποιήσεων (Shohamy, 2006). Με αφετηρία το παράδειγμα των χωρών που ζει μεγάλος αριθμός μεταναστών η ίδια ερευνήτρια (Shohamy, 2011) έχει υποστηρίξει ότι οι εξετάσεις γλωσσομάθειας χρησιμοποιούνται για να επιβάλλουν μονόγλωσσες πολιτικές ιδεολογίες και για να διατηρήσουν εθνικές και συλλογικές ταυτότητες. Η Dendrinos (2013) επίσης θεωρεί ότι υπάρχει μία πολιτική προώθησης της διεθνούς υπόστασης μίας γλώσσας, μέσω των εξετάσεων γλωσσομάθειας οι οποίες οδηγούν στην απόκτηση πιστοποιήσεων με παγκόσμια αναγνώριση παρότι με μια αρχική θεώρηση του θέματος το διεθνές κύρος κάποιων πιστοποιήσεων εκλαμβάνεται ως το αποτέλεσμα της παγκόσμιας διάδοσης μιας γλώσσας.

Επιπροσθέτως η Shohamy (2001) επισημαίνει ότι οι εξετάσεις γλωσσομάθειας έχουν όχι μόνο, σημαντική ισχύ αλλά χαίρουν και ευρείας αποδοχής. Η ίδια ερευνήτρια (Shohamy, 2001:117) θεωρεί μάλιστα ότι αυτή η ιδιάζουσα ισχύς των εξετάσεων γλωσσομάθειας παραπέμπει, στην έννοια της συμβολικής ισχύος και της συμβολικής βίας όπως χρησιμοποιήθηκαν από τον Bourdieu (Shohamy, 2001:117).

... η ευκολία με την οποία τα τεστ έχουν γίνει αποδεκτά και χαίρουν θαυμασμού είναι αξιοσημείωτη. Πώς είναι δυνατόν τα τεστ να συνεχίζουν να είναι τόσο ισχυρά, να ασκούν τόσο έντονες επιδράσεις, είναι τόσο κυρίαρχα και να παίζουν τόσο τεράστιους ρόλους στην κοινωνία μας; Μία απάντηση σε αυτήν την ερώτηση θα μπορούσε να είναι ότι οι εξετάσεις έχουν γίνει σύμβολο ισχύος τόσο για τα άτομα όσο και για την κοινωνία (Shohamy, 2001:117)

Την κυρίαρχη θέση των εξετάσεων γλωσσομάθειας και των ανάλογων πιστοποιήσεων επισημαίνουν και άλλοι ερευνητές όπως ο Fulcher (2004) και οι Roever και McNamara (2006). Σύμφωνα με τους Roever και McNamara (2006) οι εξετάσεις γλωσσομάθειας έχουν σημαντικές και πολλές φορές μη προβλέψιμες συνέπειες για τη ζωή των ατόμων. Ως παράδειγμα αναφέρουν τις εξετάσεις γλωσσομάθειας που αφορούν την χορήγηση ασύλου, υπηκοότητας, την φοίτηση σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή την άδεια άσκησης ενός επαγγέλματος σε μία συγκεκριμένη χώρα. Την άποψη αυτή φαίνεται να συμμερίζεται και ο Bachman (2004:3) ο οποίος αναφέρει τους τομείς στους οποίους χρησιμοποιούνται οι εξετάσεις γλωσσομάθειας προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για τα άτομα ενώ παράλληλα επισημαίνει το ζήτημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας:

Οι εξετάσεις γλωσσομάθειας αποτελούν ένα κύριο τμήμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και της κοινωνίας μας. Βαθμολογίες από τις γλωσσικές εξετάσεις χρησιμοποιούνται για να εξαχθούν συμπεράσματα για τα άτομα και για να διαμορφωθούν οι αποφάσεις που λαμβάνονται για αυτά τα άτομα. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούμε τις γλωσσικές εξετάσεις γλώσσας για να μας βοηθήσουν στην ταυτοποίηση των μαθητών μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας στα σχολεία, για να επιλέξουμε τους φοιτητές για την εισαγωγή σε πανεπιστήμια, για να βάλουμε σπουδαστές σε προγράμματα γλωσσών, για να ανιχνεύσουμε πιθανούς μετανάστες και για να επιλέξουμε υπαλλήλους. Οι εξετάσεις γλωσσομάθειας έχουν έτσι την δυνατότητα να μας βοηθήσουν να συλλέξουμε χρήσιμες πληροφορίες που θα ωφελήσουν ένα μεγάλο εύρος ατόμων. Ωστόσο για την πραγματοποίηση αυτού του δυναμικού, πρέπει να είμαστε σε θέση να δείξουμε ότι οι βαθμολογίες που λαμβάνουμε από εξετάσεις γλωσσομάθειας είναι αξιόπιστες και ότι οι τρόποι με τους οποίους ερμηνεύουμε και χρησιμοποιούμε τις βαθμολογίες των εξετάσεων γλωσσομάθειας είναι έγκυρες. (Bachman, 2004:3).

Οι συνέπειες των εξετάσεων διαμορφώνονται σύμφωνα με τις βαθμολογίες που επιτυγχάνονται σε αυτές. Οι συνέπειες των εξετάσεων γλωσσομάθειας αποτέλεσαν το κύριο στοιχείο της θεωρίας του Messick (1989), ο οποίος στο άρθρο του “Meaning

and values in test validation”, υποστηρίζει ότι οι συνέπειες των εξετάσεων συνιστούν σημαντικό στοιχείο της εγκυρότητας των αξιολογήσεων γλωσσομάθειας. Σύμφωνα με τον Messick (1989) οι συνέπειες των εξετάσεων γλωσσομάθειας έχουν κυρίως κοινωνικές διαστάσεις οι οποίες ερείδονται σε δύο βασικές παραμέτρους. Πρώτον η αντίληψη για αυτό που μετράμε και τα πράγματα στα οποία δίνουμε προτεραιότητα στην μέτρηση αντικατοπτρίζουν αξίες οι οποίες έχουν κοινωνικό και πολιτιστικό χαρακτήρα και δεύτερον οι εξετάσεις έχουν πραγματικές συνέπειες στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο που χρησιμοποιούνται. Συγκεκριμένα αναφέρει:

οι επιπτώσεις της ερμηνείας της βαθμολογίας δεν είναι μόνο μέρος της σημασίας της βαθμολογίας, αλλά και ένα μέρος της έννοιας της βαθμολογίας σχετικό με την κοινωνία που συχνά πυροδοτεί δράσεις με βάση τα σκορ και χρησιμεύει για τη σύνδεση της δομής που μετρείται με ζητήματα εφαρμοσμένης πρακτικής και κοινωνικής πολιτικής (Messick, 1989:9).

Η Τσακίρη (2006) ωστόσο, υιοθετώντας μία άλλη οπτική για τις εξετάσεις στην ξένη γλώσσα και την απόκτηση πιστοποίησης, θεωρεί ότι η πιστοποίηση αποτρέπει τον κοινωνικό διαχωρισμό ανάμεσα σε αυτούς που έχουν επιδόσεις εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και στους αποκλεισμένους από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου ότι η συμμετοχή σε αυτές γίνεται μέσα από ιδιωτικούς φορείς και σε ατομικό επίπεδο. Παρά το γεγονός ότι οι εξετάσεις αυτές συνδέονται με την ύπαρξη ενός οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου, δεδομένου οι οργανισμοί πιστοποίησης είναι ιδιωτικοί, δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ένας παράγοντας επιλογής, για να χρησιμοποιήσουμε την έκφραση των Bourdieu και Passeron (1968), σύμφωνα με τον οποίο κάποιοι υποψήφιοι επιλέγονται ενώ κάποιοι άλλοι αποκλείονται, λόγω περιορισμένου αριθμού θέσεων όπως για παράδειγμα οι εξετάσεις για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Με αυτόν τον τρόπο, η πιστοποίηση στην ξένη γλώσσα μπορεί να γίνει εργαλείο ανάπτυξης της προσωπικότητας και του «ευ ζην» του ατόμου, σύμφωνα με την Dauvissis (1996, στο Τσακίρη, 2006), δεδομένου ότι του παρέχει δυνατότητες εξέλιξης στο επάγγελμά του προλαμβάνοντας έτσι μια ταυτοτική συρρίκνωση, η οποία θα ευνοούσε συμπεριφορές ρήξης του κοινωνικού δεσμού. Με βάση αυτόν τον συλλογισμό, η δυνατότητα συμμετοχής σε εξετάσεις πιστοποίησης ειδικότερα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης εμπλέκει το άτομο στην κοινωνία και τους θεσμούς,

προσφέρει δυνατότητες για κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία και συμβάλλει στην διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Τσακίρη, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, οι πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας αποτελούν στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου και μία σημαντική πηγή πληροφοριών για τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει στην ξένη γλώσσα. Για τον λόγο αυτό οι εξετάσεις που οργανώνονται με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σταθμισμένων επιδόσεων θεωρούνται πιο χρήσιμες δεδομένου ότι τα πρότυπα επίδοσης στην γλώσσα περιγράφουν με ακρίβεια τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν αποκτηθεί σε κάθε στάδιο εκμάθησης και αξιολόγησης της γλώσσας και καθιστούν εφικτές τις συγκρίσεις διαφορετικών γλωσσικών εξετάσεων πιστοποίησης.

Η πρώτη τέτοια κλίμακα αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950 από το Ινστιτούτο Εξωτερικών Υπηρεσιών για χρήση από τον αμερικανικό στρατό. Μέχρι τη δεκαετία του 1960, αυτό εξελίχθηκε στην κλίμακα Στρογγυλής Τράπεζας Interagency Language, η οποία εξακολουθεί να χρησιμοποιείται σήμερα (Fulcher, 2004). Η αντίστοιχη κλίμακα σε πολιτικό επίπεδο είναι η ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) η οποία δημιουργήθηκε το 1967 και αποτελεί το πρότυπο για την διδασκαλία και την αξιολόγηση των σύγχρονων γλωσσών στις ΗΠΑ (Liskin-Gasparro, 2003).

Στην Ευρώπη η σημαντικότερη κλίμακα επιδόσεων που βασίζεται σε συγκεκριμένα πρότυπα και αφορά την εκμάθηση, την διδασκαλία και την αξιολόγηση των γλωσσών είναι το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες το οποίο δημιουργήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης το 2001 (Fulcher, 2004). Μάλιστα σύμφωνα με τους Byram και Parmenter, (2012) το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ) έχει πλέον διεθνή απήχηση καθώς οργανισμοί εξετάσεων και εκτός των Ευρωπαϊκών ορίων έχουν προσαρμόσει τις αξιολογήσεις τους στα επίπεδα γλωσσομάθειας και τα πρότυπα αξιολόγησης όπως περιγράφονται σε αυτό.

2.4. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες

Μία πιστοποίηση γλωσσομάθειας συνιστά απόδειξη των γνώσεων στην ξένη γλώσσα και ως εκ τούτου αναγκαία συνθήκη για την αξιοποίηση των γνώσεων αυτών στον εργασιακό χώρο αλλά και σε άλλους τομείς. Ειδικότερα όσον αφορά την

Ευρωπαϊκή Ένωση, η κατάργηση των συνόρων ανάμεσα στα κράτη μέλη ευνόησε την μετακίνηση των εργαζομένων από μία χώρα σε άλλη. Οι αυξημένες ευκαιρίες μετακίνησης των εργαζομένων κατέστησαν απαραίτητες τις διαδικασίες πιστοποίησης της «μεταθεσιμότητας» (transferabilité) των προσόντων (Τσακίρη, 2006). Αυτό σημαίνει ότι τόσο οι εργοδότες όσο και οι εργαζόμενοι πρέπει να γνωρίζουν τι ακριβώς σημαίνουν τα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας που έχει αποκτήσει κάποιος σε μία χώρα, τι ακριβώς αναμένεται από τον κάτοχο ενός συγκεκριμένου πιστοποιητικού να κάνει και πώς μπορούν να υπάρξουν έγκυρες συγκρίσεις ανάμεσα στα πιστοποιητικά που έχουν αποκτηθεί σε διαφορετικές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Τσακίρη, 2006). Κατά συνέπεια το καλύτερο μέσο αξιοποίησης της διδασκαλίας μίας ξένης γλώσσας φαίνεται να είναι, σύμφωνα με την Denimal (2017) η απόκτηση μίας πιστοποίησης προσαρμοσμένης στα πρότυπα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη διδασκαλία, εκμάθηση και αξιολόγηση των γλωσσών (Common European Framework of Reference for Languages), και της προσέγγισης σύμφωνα με τις δεξιότητες.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για τις γλώσσες δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1996, εκδόθηκε το 2001 και έκτοτε αποτελεί το σημαντικότερο έγγραφο γλωσσικής πολιτικής για τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Απευθύνεται σε όσους μαθαίνουν την γλώσσα, σε αυτούς που την διδάσκουν και σε όσους ασκούν το έργο του αξιολογητή (Barni & Salvati, 2017). Οι επιμέρους αρχές του είναι, όπως αναφέρουν οι Κοκκινίδου, Μάρκου, Ρουσουλιώτη, και Αντωνοπούλου (2014:165), «χρήσιμες σε όλα τα στάδια της γλωσσικής διαδρομής, δηλαδή στους σημαντικούς πυλώνες της εκμάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης». Καθώς παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001) «καθιστά εφικτές τις συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα ποσοτικών προσδιορισμών» (Συμβούλιο της Ευρώπης Council of Europe 2001, σ. 21 στο Leung & Lewkowicz, 2017; Fulcher. 2004). Μάλιστα ενώ το αρχικό σχέδιο αφορούσε ένα πανευρωπαϊκό πλαίσιο σε μία γλωσσικά ποικιλόμορφη ήπειρο (Barni & Salvati, 2017), στην οποία υπήρχε ελεύθερη μετακίνηση των ανθρώπων, η επίδρασή του ξεπέρασε τις αρχικές προσδοκίες και το ΚΕΠΑ είναι τώρα ένα υπερεθνικό έγγραφο, το οποίο έχει μεταφραστεί σε 40 γλώσσες (North, 2014). Σύμφωνα με τους Barni και Salvati, (2017) έχει επηρεάσει σημαντικά την διδασκαλία,

την εκμάθηση αλλά και την αξιολόγηση των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη ενώ παράλληλα ασκεί σημαντική επίδραση στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική (Bygam & Parmenter, 2012). Σε κάποιες χώρες μάλιστα το ΚΕΠΑ έχει εξαιρετικά μεγάλη ισχύ διότι καθορίζει το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών (Menken, 2008).

Το ΚΕΠΑ ορίζει έξι επίπεδα γλωσσομάθειας A1-A2, B1-B2 και Γ1-Γ2 και προσφέρει ενδεικτικές περιγραφές για το καθένα συνυφασμένες με επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες σε μία αντικειμενική και διαφανή βάση (Barni & Salvati, 2017). Είναι το σημαντικότερο σημείο αναφοράς για όσους διοργανώνουν μαθήματα και εξετάσεις στην ξένη γλώσσα διότι καθιστά δυνατή την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών σε κάθε στάδιο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Barni & Salvati, 2017). Για τον λόγο αυτόν τα επίπεδα γλωσσομάθειας που ορίζονται από το ΚΕΠΑ αποτελούν και το κύριο στοιχείο καθορισμού του επιπέδου της ξένης γλώσσας στα βιβλία που προορίζονται για την εκμάθησή της και για την προετοιμασία στις αντίστοιχες εξετάσεις (Little 2005:335).

Επίσης στο ΚΕΠΑ έχουν εισαχθεί εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση και το Ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών. Η αυτοαξιολόγηση είναι το κύριο συστατικό του πορτοφόλιου, το οποίο προάγει, σύμφωνα με τις αρχές του ΚΕΠΑ, τον αναστοχασμό και τον μετριάσμό των κοινωνικών αντιπαραθέσεων αλλά και την διάδραση ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση (Little 2005:335). Η κλίμακα των επιπέδων γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ έχει στην πραγματικότητα διαμορφώσει την αξιολόγηση των ξένων γλωσσών σε παγκόσμιο επίπεδο διότι όπως αναφέρουν οι Κοκκινίδου και σ. (2014) έχει υιοθετηθεί και εφαρμόζεται, για την πιστοποίηση του επιπέδου γλωσσομάθειας από δημόσιους και άλλους φορείς και σε χώρες εκτός Ευρώπης όπως ο Καναδάς η Ιαπωνία, η Νότιος Αφρική κ.ά. Μάλιστα σύμφωνα με τους Roever και McNamara, (2006:212) και Shohamy (2017) οργανισμοί εξετάσεων των ΗΠΑ που δραστηριοποιούνται στην Ευρώπη όπως το Educational Testing Service το οποίο διοργανώνει την εξέταση για την αγγλική γλώσσα Test of English as a Foreign Language (TOEFL) για λόγους πολιτικής αναγκαιότητας προσαρμόζουν την αξιολόγησή τους στα επίπεδα του ΚΕΠΑ παρά το γεγονός ότι οι εξετάσεις τους έχουν μία ριζικά διαφορετική δομή. Η Shohamy (2017:589) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «ευυπόληπτοι οργανισμοί εξετάσεων όπως το Educational Testing

Service σπεύδουν να συνδέσουν τις εξετάσεις τους με το ΚΕΠΑ» διότι η μη ευθυγράμμιση με το ΚΕΠΑ «θα έχει ως αποτέλεσμα λιγότερες πωλήσεις, λιγότερα κέρδη και μικρότερο κύρος».

Σύμφωνα με τους Κοκκινίδου και σ. (2014) το ΚΕΠΑ αποτελεί «ένα διάφανο αποτελεσματικό εργαλείο» (ό.α., 168) που έχει ως στόχο την ενίσχυση και την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας, της δημοκρατικής πολιτότητας, της κοινωνικής συνοχής και του διαπολιτισμικού διαλόγου που επιβάλλουν οι νέες συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και της μετακίνησης πληθυσμών. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι μελετητές που έχουν εκφράσει την αντίθεσή τους στην ευθυγράμμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών με τις εξετάσεις που οδηγούν στην απόκτηση πιστοποίησης στην ξένη γλώσσα σύμφωνα με το πλαίσιο του ΚΕΠΑ. Η αρνητική κριτική που έχει δεχθεί το ΚΕΠΑ αφορά το ζήτημα της πολυγλωσσίας, την αντίληψη για την γνώση των ξένων γλωσσών και την υπόσταση του ως εργαλείου άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο τμήμα της εργασίας μας, η πολυγλωσσία αποτελεί μία βασική αρχή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία προωθείται μέσα από νομοθετικά κείμενα και προγράμματα που αφορούν την διδασκαλία, την εκμάθηση και την αξιολόγηση των ξένων γλωσσών. Το ΚΕΠΑ φαίνεται ότι εκφράζει αυτήν την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με την αποδοχή γλωσσικών ποικιλιών (language varieties) που αποκλίνουν από την γλώσσα των φυσικών ομιλητών της γλώσσας και την γενικότερη προώθηση της πολυγλωσσικής ικανότητας. Συγκεκριμένα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001, σ. 4) αναφέρονται τα εξής:

ο στόχος της εκπαίδευσης γλωσσών [πρέπει] να τροποποιηθεί βαθιά. Δεν θα [πρέπει] πλέον να θεωρείται απλώς ότι επιτυγχάνεται «κυριαρχία» μίας ή δύο, ή ακόμη και τριών γλωσσών, με καθεμιά από αυτές σε απομόνωση, με το «ιδανικό του φυσικού ομιλητή» ως το απόλυτο μοντέλο. Αντ' αυτού, ο στόχος θα πρέπει να είναι αναπτυχθεί ένα γλωσσικό ρεπερτόριο, στο οποίο όλες οι γλωσσικές ικανότητες να έχουν θέση. Αυτό σημαίνει, βέβαια, ότι οι γλώσσες που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς θα πρέπει να

διαφοροποιηθούν και οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια πολυγλωσσική ικανότητα.

Ωστόσο οι Barni και Salvati (2017) επισημαίνουν ότι ενώ η θεωρητική προσέγγιση του ΚΕΠΑ του 2001 αντανακλά την επιθυμία της Ευρωπαϊκής Ένωσης να προβάλλει το ζήτημα της πολυγλωσσίας προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργή συμπερίληψη των πολιτών, η περιγραφή της γλωσσικής δεξιότητας που υπάρχει στο ΚΕΠΑ βασίζεται σε μία μονόγλωσση προοπτική η οποία χρησιμοποιεί αυθαίρετα πρότυπα που βασίζονται στην επαγγελματική εμπειρία παρά σε εμπειρικά δεδομένα για την επίδοση των διδασκόμενων. Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές πολύγλωσσο θεωρείται το άτομο που μιλά πολλές γλώσσες (γλώσσα 1 + γλώσσα 2 + γλώσσα 3...) και άνθρωποι, όπως οι μετανάστες οι οποίοι δεν έχουν μία τυπική εκπαίδευση αλλά ένα πλούσιο γλωσσικό ρεπερτόριο, το οποίο χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν, θεωρούνται ανεπαρκείς ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες.

Αντίθετα οι Lopez και σ. (2017) θεωρούν πολύγλωσσα τα άτομα που σχεδόν ταυτόχρονα, σε διάφορους τομείς και κοινότητες αξιοποιούν όλους τους γλωσσικούς πόρους που διαθέτουν χρησιμοποιώντας δύο ή περισσότερες γλώσσες στον ίδιο λόγο ή ακόμα και στην ίδια ομιλία. Η Shohamy (2011:418), επίσης αναφέρει την ικανότητα της ταυτόχρονης χρήσης διαφορετικών γλωσσικών λειτουργιών π.χ. να διαβάζει κανείς σε μία γλώσσα και να μιλάει σε μία άλλη. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια (ό. α.) στο πλαίσιο αυτού του παραδείγματος οι άνθρωποι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το μέγιστο των σημειωτικών αποθεμάτων τους προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά σε μονόγλωσσα, δίγλωσσα και πολύγλωσσα περιβάλλοντα.

Για την ικανότητα αυτή των πολύγλωσσων ατόμων, οι García και Wei (2014) χρησιμοποιούν τον όρο “translanguaging” ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται με την λέξη διαμεσολάβηση. Η διαμεσολάβηση σύμφωνα με την Σταθοπούλου (2020:98) «χρησιμοποιείται για να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ συνομιλητών, αναγνωστών κ.λ.π. οι οποίοι δεν έχουν τις ίδιες γνώσεις και την ίδια επικοινωνιακή επάρκεια» (ό.α., 98). Όπως αναφέρει η ίδια ερευνήτρια «ο όρος διαμεσολάβηση άρχισε να γίνεται ευρέως γνωστός το 2001 όταν το ΚΕΠΑ την συμπεριέλαβε ως μία από τις βασικότερες επικοινωνιακές δραστηριότητες για την διδασκαλία και την αξιολόγηση της γλωσσομάθειας» (ό.α., 98).

Η Shohamy (2011) προτείνει την πολυγλωσσική αξιολόγηση (multilingual assessment), η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των γλωσσών που μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιος. Υποστηρίζει ότι η πολυγλωσσική αξιολόγηση νομιμοποιεί την ανάμιξη των γλωσσών από τα πολύγλωσσα άτομα τα οποία αποκτούν έτσι την δυνατότητα να ερμηνεύσουν και να δημιουργήσουν νέες έννοιες χρησιμοποιώντας το γλωσσικό, πολιτιστικό και σημειωτικό κεφάλαιό τους.

Στο επικαιροποιημένο ΚΕΠΑ του 2018 υπάρχουν, σύμφωνα με την Σταθοπούλου (2020), νέες προτεραιότητες για την γλωσσοδιδασκτική στην Ευρώπη. Όπως αναφέρει η συγκεκριμένη ερευνήτρια, αυτό επιτυγχάνεται με την εισαγωγή νέων περιγραφητών (can-do statements) για την διαμεσολάβηση η οποία στοχεύει «στην ανάπτυξη και εφαρμογή εναλλακτικών τύπων γλωσσικής εκπαίδευσης και δίνει έμφαση στην εναλλαγή γλωσσών (language alternation), την ανταλλαγή κοινωνικοπολιτικών στοιχείων (blending) και την διαπραγμάτευση γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών αντικρούοντας το μονογλωσσικό ήθος επικοινωνίας». Συνοψίζει μάλιστα τις διαφορές ανάμεσα στο ΚΕΠΑ του 2001 και του 2018 ως εξής:

Με άλλα λόγια ενώ το ΚΕΠΑ του 2001 τόνιζε ότι οι χρήστες της γλώσσας χρειάζεται να αποκτήσουν κυρίως ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, δηλαδή επαρκή επίπεδα κατανόησης στην ξένη γλώσσα, το επικαιροποιημένο ΚΕΠΑ του 2018 προσθέτει και την ικανότητα να διαμεσολαβούν και να χρησιμοποιούν τις διαπολιτισμικές δεξιότητές τους ώστε να εναλλάσσουν κώδικες (translanguaging) και συνεπώς και πολιτισμικά στοιχεία (ό.α., 97).

Από την άλλη μεριά κάποιοι άλλοι μελετητές τοποθετούν την αντίθεσή τους απέναντι στις κλίμακες σταθμισμένων επιδόσεων γενικά και ειδικότερα απέναντι στο ΚΕΠΑ στο πλαίσιο της αντίληψης για την γλώσσα και την διδασκαλία της. Ο Trouné (2015b) για παράδειγμα θεωρεί ότι η διδασκαλία και η αξιολόγηση των ξένων γλωσσών με βάση τις κλίμακες των σταθμισμένων επιδόσεων εκφράζει μία χρηστική και ωφελμιστική διάσταση της γνώσης. Όπως αναφέρει:

Αυτός ο κυρίαρχος ωφελμισμός επενδύει έτσι στην καρδιά της γνώσης με κίνδυνο να την μειώσει στην πραγματιστική της διάσταση. Αυτή η ερμηνεία οδηγεί συνεπώς σε μία υποτίμηση της γνώσης της

οποίας η μόνη αξία δεν βρίσκεται παρά στη χρησιμότητά της (Trouné, 2015b:62).

Στο ίδιο πνεύμα οι Prieur και Volle (2016:84) αναφέρουν ότι στο ΚΕΠΑ η γλώσσα λειτουργεί ως ένα εργαλείο χωρίς εκφραστικότητα το οποίο υπηρετεί συγκεκριμένες πράξεις. Συγκεκριμένα αναφέρουν τα εξής:

Δράση / στρατηγική / δεξιότητα / στόχος / επιτυχία: το μοντέλο που επικρατεί στη χρήση της γλώσσας είναι αυτό της αποτελεσματικής δράσης. Ο λόγος ξεκινά από έναν στρατηγικό υπολογισμό που στοχεύει σε ένα αποτέλεσμα, δηλαδή η γλώσσα που έχει προτεραιότητα στο ΚΕΠΑ λειτουργεί μόνο ως ένας κώδικας, ως ένα τεχνικό ιδίωμα. Η λέξη συνθλίβεται από την δράση, από την εκτέλεση του έργου. Στο πλαίσιο αυτό η ομιλία-εργαλείο έχει ως αποτέλεσμα την απόκρυψη της ανεπάρκειάς της, του κενού της και της στοιχειώδους ακαταλληλότητας της γλώσσας (ό.ά., 84).

Επιπρόσθετα οι Shohamy και Menken (2015) υποστηρίζουν ότι κλίμακες όπως αυτή του ΚΕΠΑ επιβάλλουν στάδια εκμάθησης της γλώσσας η οποία όμως δεν μπορεί να ακολουθήσει πάντα μία προδιαγεγραμμένη και γραμμική πορεία δεδομένης της πολυπλοκότητας των γλωσσών αλλά και της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cumming, 2009). Το ΚΕΠΑ είναι σύμφωνα με την Denimal (2017), ένα αποθετήριο διαδικαστικών γνώσεων οι οποίες αναλύονται σε εργασίες και μικροεργασίες για τις οποίες οι γλωσσικές γνώσεις λειτουργούν ως εργαλεία, αποθετήρια για τον επικοινωνιακό στόχο του εκπαιδευόμενου ο οποίος ονομάζεται χρήστης της γλώσσας και η εργασία υλοποίηση της δεξιότητας. Σηματοδοτεί, όπως αναφέρει η ίδια ερευνήτρια (ό. π.), την προσαρμογή των διδασκόντων, των διδασκομένων και της διδασκαλίας σε συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης και προώθησης ενός «ήθους επίδοσης», ανταγωνισμού και τεχνογνωσίας που προέρχεται από το χώρο των επιχειρήσεων. Πρόκειται για την «γενίκευση ενός μοντέλου δεικτών αναφοράς δεξιοτήτων» που μεταφέρθηκε από τον επιχειρηματικό κόσμο αρχικά στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και που ατυχώς φαίνεται αντιπροσωπευτικό του μέλλοντος της διδασκαλίας των γλωσσών» (ό. α. 14). Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνούν και οι Prieur, και Volle (2016:84) οι οποίοι θεωρούν ότι το ΚΕΠΑ εκφράζει μία τεχνοκρατική και διαχειριστική λογική που έχει ως στόχο να προσανατολίσει και να

ασκήσει έλεγχο στις παιδαγωγικές πρακτικές και να επιφέρει μία ομοιομορφία στον παιδαγωγικό λόγο.

Η ύπαρξη του ΚΕΠΑ απαιτεί σύμφωνα με την Shohamy (2017) την επαγρύπνηση όσων εμπλέκονται στην διδασκαλία και την αξιολόγηση των γλωσσών διότι αποσκοπεί σε μία ομοιογένεια στην διδασκαλία. Η έννοια της ομοιογένειας και της εναρμόνισης έχουν επισημανθεί και από τον Fulcher (2004) ο οποίος υπογραμμίζει την λέξη «κοινό» στην ονομασία της συγκεκριμένης κλίμακας. Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή το ΚΕΠΑ έχει γίνει το πρότυπο με βάση το οποίο κατασκευάζεται μία πιστοποίηση στην γλώσσα προκειμένου να έχει αναγνώριση κυρίως στην Ευρώπη με αποτέλεσμα όσοι ασχολούνται με την διδασκαλία και την αξιολόγηση των γλωσσών να αντιλαμβάνονται τα πράγματα υπό το πρίσμα της κοινής ερμηνείας που επιβάλλει το ΚΕΠΑ. Πρόκειται για ένα θεσμό (ό. α.) ο οποίος ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων, διδασκομένων, εξεταστών κ.α., καθιστά εφικτές τις συγκρίσεις ανάμεσα στις πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας και επιβάλλει μία μη αναστρέψιμη πλέον θεώρηση της αντίληψης για την διδασκαλία και την αξιολόγηση των ξένων γλωσσών.

Παράλληλα στο πλαίσιο της συζήτησης για τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις των εξετάσεων γλωσσομάθειας, το ΚΕΠΑ και γενικότερα οι κλίμακες σταθμισμένων επιδόσεων θεωρούνται εργαλεία με τα οποία δεν αποτιμώνται αλλά γλωσσικές δεξιότητες αλλά ασκείται εκπαιδευτική πολιτική. Σύμφωνα με τους Roever και McNamara (2006), οι κλίμακες των σταθμισμένων επιδόσεων δεν μπορούν να θεωρηθούν ουδέτερες και απαλλαγμένες από πολιτικές σκοπιμότητες. Προσδιορίζονται από συγκεκριμένες πολιτικές ιδεολογίες και συνιστούν την έκφραση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής την οποία υπηρετούν. Αποτελέσαν σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές (Roever & McNamara, 2006: 213) κυρίαρχο στοιχείο της «διαχειριστικής κουλτούρας» που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου, της Αυστραλίας, του Καναδά και των Η.Π.Α και ευθυγραμμίζονται, σύμφωνα με τον Trouné (2015b), με την αντίληψη για την αξιολόγηση που έχει επιβληθεί από τον ΟΑΣΑ και των ταξινομήσεων που πραγματοποιούνται με το PISA.

Αναφορικά με το ΚΕΠΑ οι Shohamy και McNamara (2009) θεωρούν ότι είναι ένα εργαλείο μέσω του οποίου ασκείται πολιτική και έλεγχος στην διδασκαλία και την

αξιολόγηση των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη (Roever & McNamara, 2006:4). Σε κάποιες χώρες μάλιστα έχει τόσο μεγάλη ισχύ ώστε να καθορίζει το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών (Menken, 2008). Σύμφωνα με τους Roever και McNamara (2006: 212) ενώ το αρχικό κίνητρο του έργου του Συμβουλίου της Ευρώπης ήταν η μεταφορά διαπιστευτηρίων της γλωσσικής επάρκειας πέρα από τα εθνικά και γλωσσικά όρια όπως αυτά ορίζονται από συγκεκριμένες εθνικές ρυθμίσεις που αφορούν εργαζόμενους μετανάστες και άλλους επαγγελματίες το ΚΕΠΑ μετετράπη σε «ένα σαφές όχημα γλωσσικής και εκπαιδευτικής πολιτικής» (ό. α., 182) το οποίο κινείται στα όρια που προσδιορίζονται από το πολιτιστικό περιεχόμενο της παγκοσμιοποίησης (ό. α., 2006:212). Σύμφωνα με τους Byram and Parmenter (2012) το ΚΕΠΑ λειτουργεί ως ένα πολιτικό έγγραφο το οποίο ασκεί επίδραση στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική και χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει γλωσσικές πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση. Όπως γράφουν:

Το ΚΕΠΑ είναι ένα πολιτικό έγγραφο το οποίο φέρει αξίες και προθέσεις. Ωστόσο όπως ισχύει για κάθε έγγραφο οι προθέσεις των ανθρώπων που το συνέταξαν δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές και κατανοητές μέσα από την ανάγνωσή του αλλά να χρησιμοποιηθούν μερικώς για τους σκοπούς των χρηστών (Byram & Parmenter, 2012:4)

Οι Roever και McNamara (2006) θεωρούν ότι ο κύριος στόχος του ΚΕΠΑ είναι η χρησιμοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για την απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών συστημάτων και ουσιαστικά η πολιτικοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Το ΚΕΠΑ αντικατοπτρίζει ορισμένα χαρακτηριστικά της διαχείρισης των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Το ένα είναι η απαίτηση από τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναφέρουν στους χορηγούς τους τα επιτεύγματα των μαθητών χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ενός συγκεκριμένου πλαισίου πρότυπων απόδοσης, το οποίο ως εκ τούτου ασκεί κυρίαρχη επιρροή τόσο στο πρόγραμμα σπουδών όσο και στην αξιολόγηση. Η άλλη απαίτηση είναι ο ορισμός αυτών των προτύπων με όρους που αντικατοπτρίζουν το στόχο της προετοιμασίας ενός εργατικού δυναμικού για την συμμετοχή του σε

ένα παγκοσμιοποιημένο και ευέλικτο σύστημα παραγωγής. Υπάρχει μια τάση να χρησιμοποιούν οι κυβερνήσεις την αξιολόγηση ως τμήμα ενός γενικού κλίματος μεγαλύτερης λογοδοσίας στην εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, ως μέσο για την επίτευξη συγκεκριμένων πολιτικών στόχων. Η πολιτικοποίηση της αξιολόγησης με αυτούς τους τρόπους είναι ίσως το πιο εντυπωσιακό χαρακτηριστικό των σημερινών εξελίξεων στην αξιολόγηση της γλώσσας (Roever & McNamara, 2006:212).

Ο McNamara (2011) μάλιστα επισημαίνει ότι η δομή του ΚΕΠΑ είναι αυτή που το καθιστά ένα εύχρηστο εργαλείο για την διαχείριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους ασκούντες εκπαιδευτική πολιτική. Όπως αναφέρει:

Το ΚΕΠΑ είναι κατά κύριο λόγο ένας συντονισμός πολιτικής και μια διοικητική πρωτοβουλία, που ενεργεί ως ένα σύστημα απόδοσης, διαχείρισης και άσκησης ελέγχου με την συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ανεξάρτητα από ένα συγκεκριμένο τεστ ή γλώσσα. Οι ασκούντες πολιτική χρειάζονται εργαλεία για την απόδοση λόγου (accountability), την διοικητική ευκολία και την επιστημονική αποδοχή και το ΚΕΠΑ με την κλιμάκωση των επιπέδων αναφοράς είναι ένα τέτοιο εργαλείο. Η λειτουργικότητα ενός παγκόσμιου συστήματος με γράμματα ή αριθμούς για την κωδικοποίηση των έξι επιπέδων γλωσσομάθειας είναι το βασικό χαρακτηριστικό του ΚΕΠΑ το οποίο το καθιστά ελκυστικό για τους διαχειριστές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. (McNamara, 2011:227)

Ως παράδειγμα οι Roever και McNamara (2006:183) αναφέρουν την νομοθεσία χωρών όπως η Αυστρία, η Γερμανία και η Φιλανδία που αφορά την μετανάστευση και την χορήγηση υπηκοότητας και βασίζεται στις επίπεδα γλωσσομάθειας όπως ορίζονται από το ΚΕΠΑ. Η χρήση αυτή του ΚΕΠΑ το καθιστά εργαλείο επιλογής, αποκλεισμού και ταξινόμησης, όπως επισημαίνουν και οι Barni και Salvati (2017). Σύμφωνα με τον Fulcher (2004) το ΚΕΠΑ αποτελεί ένα ισχυρό σύμβολο της ισχύος των εξετάσεων γλωσσομάθειας στην Ευρώπη και μία συναρπαστική μελέτη περίπτωσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές και κοινωνικές ατζέντες μπορούν να επηρεάσουν

τις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Όπως μάλιστα επισημαίνει ο ίδιος μελετητής οι ατζέντες δεν είναι διακριτές διότι στο ΚΕΠΑ υπάρχει η επίφαση μίας αξιέπαινης προσπάθειας που είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας και η μείωση της προκατάληψης. Το ΚΕΠΑ είναι σύμφωνα με την Shohamy (2017:589) ένα «μεγάλο εργαλείο» που υποστηρίζεται από τις κυβερνήσεις και τους οργανισμούς πιστοποίησης (ό. ά. 589) αλλά και ένα πεπερασμένο σύστημα το οποίο αποτελεί πλέον μία ταυτότητα, μία ιδεολογία μία κοινή γλώσσα αντίληψης της ταξινόμησης σε A1 ή B2.

2.5. Η πιστοποίηση στην Αγγλική Γλώσσα

Στην εποχή μας η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα φαίνεται να είναι σημαντικά μεγαλύτερης αξίας έναντι της απόκτησης πιστοποίησης σε άλλες γλώσσες, κυρίως λόγω του αδιαμφισβήτητου ρόλου της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca*. Οι εξετάσεις που οδηγούν στην απόκτηση πιστοποίησης πολύ καλής ή άριστης γνώσης της αγγλικής γλώσσας είναι εξετάσεις με ιδιάζουσα ισχύ διότι συνδυάζουν την ισχύ των εξετάσεων γενικά και την ισχύ της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca*. Η αγγλική γλώσσα είναι η γλώσσα ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου και όπως αναφέρει ο Pearson (2019) είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα άτομα που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της αγγλικής γλώσσας να μπορούν να αποδείξουν τις γνώσεις τους στα αγγλικά με την απόκτηση πιστοποίησης την οποία θα χρησιμοποιήσουν για να μεταναστεύσουν, να εισαχθούν σε ένα αγγλόφωνο πανεπιστήμιο, να προσληφθούν σε μία επιχείρηση και να επιτύχουν μία επαγγελματική εξέλιξη.

Η υπόσταση της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* αποτελεί τη βάση μίας ρητορικής που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο της κριτικής προσέγγισης των εξετάσεων γλωσσομάθειας, όπως έχουμε μεταφράσει τον όρο “critical language testing”, και έχει δύο βασικούς άξονες: το ποια γλώσσα εξετάζεται με δεδομένο ότι η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca* συνιστά για πολλούς μελετητές μία ξεχωριστή δομή (construct) (για το ζήτημα αυτό έχει γίνεται λόγος στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας), και τις κοινωνικές διαστάσεις της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα, με βάση την αντίληψη ότι η επιτυχία στις εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης σε μία γλώσσα με την «ισχύ» της αγγλικής γλώσσας συνιστά στοιχείο ταξινόμησης και διαχωρισμού.

Η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca* περιλαμβάνει τα αγγλικά των τριών κύκλων του Kachru (1992), του εσωτερικού, του εξωτερικού και του επεκτεινόμενου κύκλου, δηλαδή τα αγγλικά που μιλούν οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας, τα αγγλικά που μιλούν οι κάτοικοι χωρών που ήταν αποικίες της Μεγάλης Βρετανίας και τα αγγλικά που μιλούν όσοι έχουν διδαχθεί την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με τους Jenkins και Leung (2017), η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιείται κυρίως από τους ομιλητές του επεκτεινόμενου κύκλου, δηλαδή ως ξένη γλώσσα στο πλαίσιο της διεθνούς και διαπολιτισμικής επικοινωνίας προκειμένου να καλύψει σύμφωνα με την Shohamy (2017) τις ανάγκες των παγκοσμιοποιημένων, διακρατικών, «υπερδιαμορφωμένων» κοινωνιών (ό.α., 2017:xi). Συχνά αποκτά μία μη προβλέψιμη, μεταβλητή ή και υβριδική μορφή που ωστόσο προάγει την επιτυχή επικοινωνία. (Jenkins & Leung, 2017:105). Οι «εκτεταμένες» πλέον, σύμφωνα με την Jenkins (2006:42), αλλαγές στους χρήστες και τις χρήσεις της αγγλικής γλώσσας επιβάλλουν «μία σημαντική επανεξέταση των στόχων της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και ουσιαστική αναθεώρηση των εξετάσεων» (ό. α., 2006:42).

Ωστόσο σύμφωνα με τον McNamara (2011:513) παρότι η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca* συνιστά «ένα βασικό χαρακτηριστικό ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου» και κατά συνέπεια «μια ισχυρή πρόκληση για την εξουσία του φυσικού ομιλητή» η γλώσσα που «συνεχίζει να κατοχυρώνεται στις γλωσσικές δομές των εξετάσεων» (McNamara, 2011:513), ως η γλώσσα πρότυπο (Jenkins & Leung, 2017) είναι η γλώσσα των φυσικών ομιλητών (Lowenberg, 2002· Jenkins & Leung, 2017). Η γλώσσα των φυσικών ομιλητών αντιστοιχεί σύμφωνα με τις περισσότερες κλίμακες επιδόσεων με το επίπεδο άριστης γνώσης της γλώσσας (Shohamy, 2017).

Ένας από τους πρώτους ερευνητές που επεσήμαναν την απόκλιση ανάμεσα στον τρόπο που χρησιμοποιούνται τα αγγλικά από τους μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας και των αγγλόφωνων γλωσσικών προτύπων που χρησιμοποιούνται από τα μεγάλα διεθνή εξεταστικά συμβούλια, ο Lowenberg (1993), υποστηρίζει ότι υπάρχει «μια σιωπηρή και συχνά ρητή υπόθεση» ότι ο «καθολικός στόχος για επάρκεια στα τυπικά αγγλικά σε όλο τον κόσμο» είναι το σύνολο των κανόνων που είναι αποδεκτοί και χρησιμοποιούνται από τους ιδιαίτερα μορφωμένους φυσικούς ομιλητές της αγγλικής γλώσσας (2000:67). Η σωστή γλώσσα, η γλώσσα-πρότυπο θεωρείται αποκλειστικά σύμφωνα με τον Hall (2014) η γλώσσα των φυσικών ομιλητών, αντίληψη που

σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, προάγει μία μονολιθική προσέγγιση της γλώσσας (ό. α., 2014:376). Μάλιστα αυτή φαίνεται να είναι και η επικρατέστερη αντίληψη για τους διδάσκοντες την αγγλική γλώσσα, τους γλωσσολόγους (Hall, 2005, 2013) και για την πλειονότητα των μη φυσικών ομιλητών της γλώσσας που επιθυμούν να μάθουν τα «καλύτερα αγγλικά» (Hall, 2014:377). Σύμφωνα με τους Jenkins και Leung (2019), η παγκόσμια βιομηχανία της αγγλικής γλώσσας, η οποία συντονίζεται από το Ηνωμένο Βασίλειο και τις Η.Π.Α., συνεχίζει να αναπτύσσεται αγνοώντας την υφιστάμενη κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα και θεωρώντας τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας ως τους ιδανικούς διδάσκοντες και την χρήση της από τους μη φυσικούς ομιλητές εξ ορισμού λανθασμένη (ό. π., 99).

Ωστόσο ο Hall (2014:376), επισημαίνει ότι τα αγγλικά (englishes) που χρησιμοποιούν οι μη φυσικοί ομιλητές της γλώσσας, είναι «ποιοτικώς διαφορετικά» από τα αγγλικά-πρότυπο και θα έπρεπε για γνωστικούς και κοινωνικούς λόγους να αξιολογούνται. Τα αγγλικά των μη φυσικών ομιλητών συνιστούν σύμφωνα με την (Shohamy, 2017) την πολυμορφία της αγγλικής γλώσσας, η οποία καταστέλλεται από τις διεθνείς εξετάσεις στην αγγλική γλώσσα. Ο Hall (2014) προτείνει μία διαφορετική μορφή αξιολόγησης την οποία ονομάζει “englishing”. Η αξιολόγηση αυτή εκφράζει μία μετατόπιση «από την εξέταση του πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την γλώσσα στην εξέταση του τι μπορούν να κάνουν με αυτή» (ό. α., 384). Επίσης, δεν ευνοεί συγκεκριμένες ομάδες ομιλητών ή γλωσσικών μορφών, αλλά αναγνωρίζει «την μοναδική διάδραση» ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες χρηστών της αγγλικής γλώσσας που χρησιμοποιούν «άνισα γλωσσικά ή άλλα σημειωτικά αποθέματα» και συντονίζεται με τις ταυτότητες και τις εξατομικευμένες ανάγκες τους (ό. α., 383).

Στο ίδιο πνεύμα ο Davidson (2006) επισημαίνει ότι ενώ τα αγγλικά των φυσικών ομιλητών μπορεί να θεωρούνται σωστά σε αγγλόφωνα περιβάλλοντα στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία ή τις Ηνωμένες Πολιτείες, σε άλλα τοπικά πλαίσια μπορεί να μην θεωρούνται κατάλληλα ή ακόμα και σωστά. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (ό. α.), αυτό θέτει υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα των διεθνών εξετάσεων της αγγλικής γλώσσας. Την αντίληψη αυτή υποστηρίζει και η Shohamy (2017), η οποία αναφέρει ότι η βάση της έρευνας για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας αφορά το τι εξετάζεται, δηλαδή ποια γλωσσική δομή και το πώς γίνεται η εξέταση. Όσον αφορά το πώς γίνεται η εξέταση η ίδια ερευνήτρια (ό. α.) υποστηρίζει ότι την τελευταία δεκαετία υπάρχει

ένα αυξανόμενο πεδίο έρευνας που περιλαμβάνει στατιστική ανάλυση των δεδομένων και κατασκευή των κλιμάκων αξιολόγησης (“rating scales”). Αντίθετα δεν έχει υπάρξει, όπως επισημαίνει η ίδια ερευνήτρια μία αντίστοιχη πρόοδος όσον αφορά το τι εξετάζεται, δηλαδή ένας εκσυγχρονισμός των εξετάσεων, σύμφωνα με τους νέους ορισμούς της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca*.

Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνούν και οι Jenkins και Leung (2019), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ενώ οι εξετάσεις για την πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα διαμορφώνονται σύμφωνα με την αντίληψη για την γλώσσα ως μέσου επικοινωνίας και θίγουν ζητήματα κοινωνικά και πολιτιστικά αυτό γίνεται σε ένα περιορισμένο πλαίσιο που αφορά την γλώσσα πρότυπο, τα αγγλικά της Μ. Βρετανίας ή των Η.Π.Α. Σύμφωνα με την Shohamy (2017) οι διεθνείς εξετάσεις γλωσσομάθειας στερούνται εγκυρότητας περιεχομένου (*construct validity*) διότι αυτό το οποίο εξετάζεται, αξιολογείται με πρότυπο τα αγγλικά των φυσικών ομιλητών, ενώ η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε παγκόσμιο επίπεδο είναι τα αγγλικά ως *lingua franca*, τα οποία συνιστούν μία διαφορετική γλωσσική δομή. Για αυτόν τον λόγο θεωρεί ότι τα αγγλικά των μη φυσικών ομιλητών θα πρέπει να ενσωματωθούν στις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και άλλοι μελετητές όπως ο Lowenberg (2002) και η Jenkins (2016), η οποία θεωρεί ότι μια διεθνής εξέταση στην αγγλική γλώσσα για να έχει εγκυρότητα θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ικανότητα όλων να χρησιμοποιούν τα αγγλικά ως εργαλείο διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο δικό τους πλαίσιο και όχι μόνο στην ικανότητα των μη φυσικών ομιλητών να μιμούνται τους φυσικούς ομιλητές.

Επίσης όσον αφορά την κλίμακα του ΚΕΠΑ οι Jenkins και Leung (2017) εκφράζουν την αντίθεσή τους στο γεγονός ότι δεν υφίσταται διάκριση ανάμεσα στην ξένη γλώσσα και σε μία γλώσσα που χρησιμοποιείται ως *lingua franca* με στόχο την επικοινωνία. Θεωρούν μάλιστα ότι αυτό είναι ένα πρόβλημα δεδομένου ότι το ΚΕΠΑ με το υπερεθνικό status του και την παγκόσμια εμβέλειά του προωθεί με τρόπο όχι εύκολα ανατρέψιμο την λανθασμένη, όπως αναφέρουν, αντίληψη ότι το να μαθαίνεις μία γλώσσα σημαίνει να μαθαίνεις την γλώσσα των φυσικών ομιλητών. Βέβαια εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο η Shohamy (2017) όσο και η Jenkins (2016) θεωρούν ότι η μεταβλητότητα της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* δεν είναι συμβατή με την αξιολόγηση που εφαρμόζεται στο πλαίσιο των διεθνών εξετάσεων για την αγγλική

γλώσσα, η οποία έχει σχεδιαστεί με βάση τα δεδομένα των διαφόρων ψυχομετρικών θεωριών (θεωρίες των τεστ), οι οποίες, όπως είναι γνωστό, μετρούν και τεκμηριώνουν δομές στις απαντήσεις εξεταζόμενων σε λήμματα εξετάσεων (items), οι οποίες είναι συγκεκριμένες, σταθερές και πεπερασμένες.

Οι ίδιοι ερευνητές Jenkins and Leung (2014:1613) υποστηρίζουν ότι οι διεθνείς εξετάσεις της αγγλικής γλώσσας στην πραγματικότητα δεν μπορούν να θεωρούνται διεθνείς διότι εστιάζουν στα αγγλικά των φυσικών ομιλητών και στην ουσία «αποτυγχάνουν στο να διατηρήσουν την επαφή με τις τρέχουσες εξελίξεις στην αγγλική γλώσσα». Ως παράδειγμα, αναφέρουν σε μεταγενέστερη έρευνά τους (Jenkins and Leung, 2017:111) την εξέταση IELTS (International English Language Testing System), η οποία προωθείται σε μια διεθνή αγορά και γενικά παρουσιάζεται ως «διεθνής», ενώ βασίζεται στα περιορισμένα γλωσσικά πρότυπα των φυσικών ομιλητών της αγγλικής. Οι συμμετέχοντες σε διεθνείς εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως το IELTS θα έπρεπε να εξετάζονται σύμφωνα με τους Jenkins και Leung (2019) ως προς την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της γλωσσικής επικοινωνίας ενός διεθνούς πανεπιστημιακού προγράμματος όπου εκ των πραγμάτων και κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται η «δομή» (construct) αγγλικά ως lingua franca (EFL) και όπου οι μη φυσικοί ομιλητές της αγγλικής είναι κατά κανόνα περισσότεροι από τους φυσικούς ομιλητές. Οι ίδιοι ερευνητές θεωρούν ότι γενικότερα οι συμμετέχοντες στις εξετάσεις για την αγγλική γλώσσα εξετάζονται σε γλωσσικές δομές που στην πραγματικότητα δεν τους χρειάζονται στον σύγχρονο κόσμο του οποίου κύρια χαρακτηριστικά είναι η κινητικότητα και η ποικιλομορφία. Οι εξεταζόμενοι θα χρειαστεί να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά κυρίως με άλλους ανθρώπους των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η αγγλική γλώσσα και όχι να αναπαράγουν τα εξιδανικευμένα γλωσσικά πρότυπα των φυσικών ομιλητών. Για τον λόγο αυτό οι εν λόγω μελετητές θεωρούν το status quo της αξιολόγησης της αγγλικής γλώσσας όχι μόνο «ακατάλληλο» αλλά και «άδικο» (ό. α., 97). Στο ίδιο πνεύμα η Shohamy (2017) θεωρεί το γεγονός ότι οι εξεταζόμενοι που συμμετέχουν σε διεθνείς εξετάσεις της αγγλικής γλώσσας συγκρίνονται με τους φυσικούς ομιλητές και δεν μπορούν να θεωρηθούν ικανοί χρήστες της γλώσσας, παρά το γεγονός ότι έχουν αφιερώσει πολύ χρόνο στην εκμάθησή της, εγείρει ένα σοβαρό ζήτημα για την ηθική αυτής της αξιολόγησης.

Παράλληλα μελετητές όπως οι Davies, Hamp-Lyons και Kemp (2003:571) υποστηρίζουν ότι η επιβολή της γλώσσας των φυσικών ομιλητών ως προτύπου σε εξετάσεις όπως το TOEIC, το TOEFL (Test of English as a Foreign Language), και το IELTS (International English Language Testing System) προσδίδει στις εξετάσεις αυτές ένα στοιχείο διάκρισης και διαχωρισμού. Σύμφωνα με τον Templer (2004) οι εξετάσεις για την πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα δημιουργούν ανισότητα σε όλο τον κόσμο μέσα από αυτό που ονομάζει «μεγάλη διαίρεση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας» (Great EFL Divide) (ό. π., 191). Η βιομηχανία των εξετάσεων που βασίζεται στο καθεστώς της διεθνοποίησης της αγγλικής γλώσσας αποτελεί, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Templer, 2004), ένα μοναδικό πεδίο μελέτης της εμπορευματοποίησης της γνώσης και της αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων και των ανισοτήτων.

Αυτή η παγκόσμια βιομηχανία των εξετάσεων υπάρχει διότι εμπορεύεται ένα συγκεκριμένο προϊόν την σταθμισμένη εξέταση της επάρκειας στην αγγλική γλώσσα (ό. α., 190). Η πιστοποίηση της άριστης γνώσης της αγγλικής γλώσσας είναι ένα ευπώλητο προϊόν διότι συνδέεται με κοινωνικές αναπαραστάσεις που αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη, την πρόσβαση σε αγγλόφωνα πανεπιστήμια και γενικά την έννοια της επιτυχίας. Ο Truchot (2005) αναφέρει ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας συνδέεται με την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα των ατόμων που δεν είναι εγκλωβισμένα σε μία εθνική κουλτούρα, μπορούν να χρησιμοποιούν με άνεση την αγγλική γλώσσα και έχουν πρόσβαση σε επαγγελματικές θέσεις υψηλού επιπέδου. Τις περισσότερες φορές πρόκειται για μαθητές, όπως αναφέρει ο Templer, (2004), των προνομιούχων τάξεων, που προέρχονται από τις καλές αστικές περιοχές, φοιτούν στα καλύτερα σχολεία, συχνά ιδιωτικά, κάνουν εξωσχολικά μαθήματα για να επιτύχουν στις εξετάσεις και αποτελούν ουσιαστικά την «πελατεία» του TOEFL, του IELTS και άλλων αναγνωρισμένων πιστοποιήσεων (ό. π., 192) που απαιτούνται για την φοίτηση σε αγγλόφωνα πανεπιστήμια.

Το TOEFL, το IELTS, το TOEIC (Test of English for International Communication) και το Pearson Test of English (PTE) Academic συνιστούν ένα πλαίσιο αξιολόγησης υψηλού διακυβέυματος (high stakes exams) διότι σχετίζονται με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Jenkins & Leung, 2013). Ειδικότερα οι εξετάσεις TOEFL και το IELTS είναι αυτές που χρησιμοποιούνται από τα περισσότερα πανεπιστήμια παγκοσμίως προκειμένου να καθορίσουν ποιοι θα γίνουν δεκτοί σε αυτά

και ποιοι θα απορριφθούν (Jenkins & Leung, 2019). Σύμφωνα με τον Templer (2004) το TOEFL και το IELTS καθορίζουν σε ένα «πλαίσιο υψηλής έντασης που κυριολεκτικά εκτείνεται σε όλο τον πλανήτη» (ό.ά., 2004:191) το αν κάποιος θα γίνει μέλος μίας υπερεθνικής ελίτ (Phillipson 1992) η οποία θα έχει την δυνατότητα να σπουδάσει στα πανεπιστήμια των αγγλόφωνων χωρών ή στα άλλα αγγλόφωνα πανεπιστήμια του υπόλοιπου κόσμου. Για τον λόγο αυτό και ο Templer (2004:194) θεωρεί ότι το TOEFL και το IELTS είναι ένα «πραγματικό δίπολο αξιολόγησης» το οποίο έχει ένα χαρακτήρα ταξινόμησης και πειθάρχησης των ανθρώπων και αναπαραγωγής των ταξικών ανισοτήτων σε παγκόσμιο επίπεδο. Προτείνει μάλιστα μία «κριτική εθνογραφία των εξετάσεων» (critical ethnography of testing) η οποία θα αναδειξει ζητήματα που αφορούν τις εξετάσεις TOEFL και IELTS, στο πνεύμα της κριτικής προσέγγισης των εξετάσεων γλωσσομάθειας (critical language testing), όπως εκπονήθηκε από την Elena Shohamy (1998· 2001).

Η παλαιότερη εξέταση από τις δύο είναι το TOEFL, το οποίο ελέγχεται από το Educational Testing Service (ETS) που είναι σύμφωνα με τον Templer (2004) ο μεγαλύτερος ιδιωτικός οργανισμών εξετάσεων στον κόσμο. Σύμφωνα με την Hamp-Lyons (2000:583) στην ιστοσελίδα του TOEFL (www.toefl.org) η πιστοποίηση αυτή εισήχθη το 1964 και είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας 30 ιδιωτικών και δημόσιων οργανισμών. Δημιουργήθηκε από ένα εθνικό συμβούλιο, το οποίο αποτελούταν από αντιπροσώπους ιδιωτικών οργανισμών και κυβερνητικών υπηρεσιών και είχε ως στόχο την αξιολόγηση της επάρκειας των γνώσεων στην αγγλική γλώσσα των μη φυσικών ομιλητών της αγγλικής γλώσσας που επιθυμούσαν να φοιτήσουν στα κολλέγια και τα πανεπιστήμια των Η.Π.Α. Το πρόγραμμα αυτό αρχικά χρηματοδοτήθηκε από τα ιδρύματα Ford και Danford, ενώ ανήκε διοικητικά στο Σύλλογο της Σύγχρονης Γλώσσας (Modern Language Association). Το 1965 το College Board⁵ και το ETS ανέλαβαν από κοινού την ευθύνη του προγράμματος TOEFL (ό.ά., 2004:583).

Οι εξετάσεις γλωσσομάθειας στις Η.Π.Α. που διενεργήθηκαν εκείνη την εποχή εκφράζουν την επικρατούσα αντίληψη για την γλώσσα, τον δομισμό, και εντάσσονται σύμφωνα με την Hamp-Lyons (2000) σε ένα γενικότερο πνεύμα θετικισμού και

⁵ Το College Board είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που δημιουργήθηκε το 1889 στην Αμερική ως College Entrance Examination Board με στόχο την διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

εμπιστοσύνης προς τις θέσεις της ψυχομετρίας. Οι εξετάσεις αυτές, όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή, θεωρήθηκαν ένα μέσον επιλογής με βάση τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ανάδειξης μίας ελίτ της αμερικανικής κοινωνίας που βασίζεται στην αξία μέσω της εργασίας και όχι στον πλούτο ή την καταγωγή. Το TOEFL, όπως αναφέρουν οι Bachman, Davidson, και Foulkes (1993) είναι μία πρωτότυπη και άριστα σταθμισμένη ψυχομετρική εξέταση. Η ψυχομετρική προσέγγιση δίνει έμφαση στην αξιοπιστία και την ανάλυση των απαντήσεων των εξεταζόμενων σε θέματα εξετάσεων ή λήμματα (items) και ως εκ τούτου προσδίδει αντικειμενικότητα και κύρος στην συγκεκριμένη εξέταση.

Στον υπόλοιπο αγγλόφωνο κόσμο η απαιτούμενη εξέταση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι το IELTS (Templer, 2004:191), το οποίο δημιουργήθηκε στην Μεγάλη Βρετανία όπου οι εξετάσεις γλωσσομάθειας είχαν, όπως αναφέρει η Hamp-Lyons (2000), μία αρκετά διαφορετική ιστορία. Πρώτον, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, η Βρετανία είχε μία μακρύτερη και βαθύτερα ριζωμένη παράδοση προφορικών και γραπτών εξετάσεων στα πανεπιστήμια (όπως της Οξφόρδης και του Κέμπριτζ), στα δημόσια σχολεία και στις δημόσιες υπηρεσίες της. Επίσης, το άγχος της άρχουσας τάξης έναντι της αξίας της προσωπικής εργασίας ήταν κάτι που η Βρετανία βίωσε αργότερα από ότι οι ΗΠΑ. Δεύτερον, η ψυχομετρία ήταν ένας πολύ λιγότερο γνωστός κλάδος της εκπαιδευτικής έρευνας στην Βρετανία, η οποία επικεντρωνόταν περισσότερο στην ψυχολογία παρά στην ψυχομετρία. Τρίτον, οι εξετάσεις γλωσσομάθειας μεγάλης κλίμακας ξεκίνησαν στην Μεγάλη Βρετανία πολύ νωρίτερα σε σχέση με την Αμερική (ό.ά.) από το τμήμα αξιολόγησης της αγγλικής γλώσσας του πανεπιστημίου του Cambridge (UCLES) (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) το οποίο παρουσίασε την πρώτη εξέταση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (EFL), το “Certificate of Proficiency” το 1913.

Ο Weir (2013) αποδίδει τις διαφορές στην προσέγγιση των εξετάσεων γλωσσομάθειας ανάμεσα στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Η.Π.Α. από το 1913 μέχρι το 1970 στις διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικράτησαν στην Βρετανία και το Ηνωμένο Βασίλειο στις αρχές του εικοστού αιώνα. Όπως αναφέρει, η αύξηση του μαθητικού πληθυσμού και η ανάγκη κατανομής ρόλων σε περισσότερους από ένα εκατομμύριο στρατιώτες κατά την διάρκεια του πρώτου παγκοσμίου πολέμου κατέστησαν αναγκαία στις Η.Π.Α την παραγωγή ψυχομετρικών εξετάσεων σε

βιομηχανική κλίμακα και την υιοθέτηση αντικειμενικών μεθόδων αξιολόγησης όπως τα τεστ πολλαπλής επιλογής, πρώτα για τον χώρο της εργασίας και μετά για τον χώρο της εκπαίδευσης (ό. α.). Ο ίδιος μελετητής αναφέρει ότι στις Η.Π.Α. η εγκυρότητα της βαθμολογίας και οι ψυχομετρικές ιδιότητες των εξετάσεων ήταν το κύριο μέλημα των εξεταστών, σε αντίθεση με το Ηνωμένο Βασίλειο όπου το κύριο ενδιαφέρον των διοργανωτών των εξετάσεων ήταν η εγκυρότητα περιεχομένου των εξετάσεων, καθώς και ο συσχετισμός των εξετάσεων με την πραγματικότητα της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η διαφορετικότητα στην προσέγγιση στις δύο πλευρές του Ατλαντικού συνοψίζεται όπως, αναφέρεται στην ίδια πηγή (Weir, 2013) στο ενδιαφέρον για το «τι» των εξετάσεων στο Ηνωμένο Βασίλειο και για το «πώς» των εξετάσεων στις Η.Π.Α.

Η Hamp-Lyons (2000) μάλιστα αναφέρει ότι οι εξετάσεις του Cambridge δεν εξετάστηκαν ποτέ εκ των υστέρων για την αξιοπιστία τους και την εσωτερική τους εγκυρότητα. Η βαθμολογία στις εξετάσεις του Cambridge πάντα είχε το στοιχείο της υποκειμενικότητας, το οποίο μάλιστα θεωρήθηκε ως η πλέον νόμιμη εφαρμογή της ποιοτικής αξιολόγησης της γνώσης της Αγγλικής. Πράγματι, τα βρετανικά τεστ, σε αντίθεση με τα αμερικάνικα, δεν εξετάστηκαν ποτέ ως προς την αξιοπιστία τους ή την εσωτερική τους εγκυρότητα, παρά μόνο ως προς τον βαθμό επινοητικότητας που διέθεταν ή δεν διέθεταν. Μάλιστα το γεγονός ότι γενικά βαθμολογούνται με υποκειμενικό τρόπο όχι μόνο δεν θεωρήθηκε κακό ως προς την αξιοπιστία τους αλλά αντίθετα εκλαμβάνονταν ως κάτι το νόμιμο. Όπως μάλιστα επισημαίνει η ίδια ερευνήτρια (Hamp-Lyons, 2000), η γλωσσική εξέταση για την εισαγωγή στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Μεγάλης Βρετανίας γινόταν για πολλά χρόνια από το Βρετανικό Συμβούλιο με βάση το «υποκειμενικό τεστ», το οποίο ήταν μια άτυπη συνέντευξη που είχε ως στόχο να προσδιορίσει εάν ένας υποψήφιος είχε επαρκείς γνώσεις αγγλικών για να φοιτήσει σε ένα πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου (Hamp-Lyons, 2000).

Το 1980 το Βρετανικό Συμβούλιο και το πανεπιστήμιο του Cambridge (Cambridge Local Examinations Syndicate) εισήγαγαν για πρώτη φορά την εξέταση ELTS, προκειμένου να επιλεγούν με βάση τις γνώσεις τους στην αγγλική γλώσσα όσοι και όσες επιθυμούσαν να φοιτήσουν στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Μεγάλης Βρετανίας (Hamp-Lyons, 2000). Στην εξέταση αυτή υπήρχε το στοιχείο της

αυθεντικότητας, της πραγματικής επικοινωνίας και το πρωτοποριακό για την εποχή κριτήριο της αξιολόγησης με αναφορά σε συγκεκριμένες περιγραφές (Taylor & Weir, 2012). Το 1989 εισάγεται μία απλούστερη και συντομότερη εκδοχή της εξέτασης ELTS, το IELTS (Pearson, 2019). Η εξέταση αυτή μάλιστα έχει, όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή (ό. α.) δύο εκδοχές: το ακαδημαϊκό IELTS, το οποίο απευθύνεται σε αυτούς που θέλουν να γίνουν δεκτοί σε ένα ίδρυμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Βρετανία και το “General Training”, το οποίο αποσκοπεί στην μέτρηση της γλωσσικής ικανότητας αυτών επιθυμούν να μεταναστεύσουν στην Αυστραλία τον Καναδά ή το Ηνωμένο Βασίλειο.

Ο επανασχεδιασμός αυτός του IELTS και η έκδοση “General Training” αποδείχθηκε, σύμφωνα με τον Pearson (2019), μία ιδιαίτερα έξυπνη κίνηση διότι οι κοινωνικές τάσεις που επικράτησαν μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, κυρίως η αύξηση της παγκόσμιας μετανάστευσης, η εδραίωση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας της ακαδημαϊκής κοινότητας (Dearden 2014· Wächter & Maiworm 2014) και η ανάγκη για διεθνοποίηση των ακαδημαϊκών σπουδών (Ramia, Marginson & Sawir 2013), μεγιστοποίησε την ανάγκη για μία διεθνή, τυποποιημένη και αξιόπιστη εξέταση της επάρκειας στην αγγλική γλώσσα. Αυτό είχε ως συνέπεια το IELTS να γίνει μία τεράστια επιχείρηση με τεράστια κέρδη. Όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή (ό. α.), το αριθμός των εξεταζόμενων στο IELTS ανήλθε από πεντακόσιες χιλιάδες υποψήφιους το 2003 σε τρία εκατομμύρια το 2016. Η εξέταση διεξάγεται σήμερα σε 1100 σημεία σε 140 χώρες και αναγνωρίζεται από δέκα χιλιάδες οργανισμούς.

Σύμφωνα με τον Pearson (2019), το IELTS είναι μία εξέταση με επιχειρηματικό χαρακτήρα. Ανάλογη είναι και η άποψη του Templer (2004) για το TOEFL. Ο Pearson (2019) εστιάζει την έρευνά του στις κοινωνικές, οικονομικές αλλά και ηθικές επιπτώσεις του IELTS στους εξεταζόμενους οι οποίες αποκτούν, όπως αναφέρει, ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις καθώς αυξάνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων. Αρχικά, όπως αναφέρει ο συγκεκριμένος ερευνητής (ό. α.), πρόκειται για ένα ακριβό τεστ, το οποίο «διανέμεται δυσανάλογα» στους εξεταζόμενους (ό. π.). Τα εξεταστικά διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Σε κάποιες μάλιστα είναι ιδιαίτερα υψηλά, όπως για παράδειγμα στην Κίνα ίσως διότι υπάρχει, σύμφωνα με τον Pearson (2019), ιδιαίτερα μεγάλη προθυμία από τους Κινέζους να σπουδάσουν σε ιδρύματα εκτός της χώρας τους και ιδιαίτερα στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Παράλληλα οι σχετικά εύκολες εξετάσεις καθιστούν το IELTS μία «εύκολη λύση» (ό. π., 2019:202), η οποία ευνοεί τους υποψηφίους που έχουν την δυνατότητα να πληρώσουν τα δίδακτρα όχι μόνο μία φορά αλλά περισσότερες διότι δίνεται η δυνατότητα της επανάληψης της εξέτασης σε περίπτωση αποτυχίας. Εκτός όμως από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο ίδιος μελετητής (ό. α.) θεωρεί ότι το IELTS έχει παρεισφρήσει σε τομείς για τους οποίους δεν είχε αρχικά σχεδιαστεί. Χρησιμοποιείται, όπως αναφέρει (ό. π.) από τους εργοδότες, ως ένα μέσο εκτίμησης της απόδοσης των εργαζομένων. Πρόκειται για μια εξέταση με ιδιαίτερα μεγάλη ισχύ, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, Pearson (2019), η οποία επαυξάνεται, όπως αναφέρει η Shohamy (2001) από το γεγονός ότι οι εξεταζόμενοι έχουν εμπιστοσύνη σε αυτήν και ουσιαστικά συναινούν σε ένα είδος κοινωνικού συμβολαίου που υπάρχει ανάμεσα στον κυρίαρχο, εξεταστή, τον φορέα της εξέτασης και τους υφιστάμενους την κυριαρχία, τους εξεταζόμενους.

Σύμφωνα με τους Pearson (2019), Hamp-Lyons (2000) και Templer (2004), οι επιπτώσεις των εξετάσεων IELTS και TOEFL στους εξεταζόμενους είναι ιδιαίτερα σημαντικές και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, προκειμένου να αναδειχθούν και οι «κοινωνικές βιογραφίες» όπως τις αναφέρει ο Templer (2004:195) όσων προσπάθησαν «να ανέλθουν στην κλίμακα» της κοινωνικής αναρρίχησης (ό. π.,195), αλλά σταμάτησαν εξαιτίας μίας βαθμολογίας που τους αποδόθηκε στο IELTS ή στο TOEFL. Ωστόσο, σύμφωνα με την Hamp-Lyons (2000), παρότι υπάρχει εξέλιξη των εργαλείων μέτρησης και ουσιαστικά σύγκλιση των εξετάσεων IELTS και TOEFL ως προς την δυνατότητά τους να συνεργαστούν με ακαδημαϊκούς φορείς, με γλωσσολόγους και με ειδικούς στην αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων, να ανταλλάξουν απόψεις και να δεχθούν κριτική, οι επιπτώσεις των εξετάσεων στους εξεταζόμενους δεν περιλαμβάνονται στην ερευνητική ατζέντα των εξεταστικών φορέων των συγκεκριμένων εξετάσεων.

Όπως επισημαίνει η ίδια ερευνήτρια στην ιστοσελίδα του TOEFL γίνεται μία έκκληση για συνέχιση της έρευνας στο πεδίο της εγκυρότητας, της πληροφορίας, της αξιοπιστίας, της χρήσης, της θεωρητικής κατασκευής (construction), της εφαρμογής, των επιδόσεων των εξεταζόμενων και των τεχνικών μέσων εφαρμογής του. Όλα αυτά ωστόσο δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ένδειξη ενδιαφέροντος για τις επιπτώσεις του TOEFL στους εξεταζόμενους. Η ίδια ερευνήτρια (ό. α.) αναφέρει χαρακτηριστικά

ότι το TOEFL «αρνείται να αναγνωρίσει ή να ερευνήσει τις επιπτώσεις του στην ζωή των μαθητών» και ότι «οι εξεταζόμενοι και οι γονείς τους σπάνια έχουν δυνατότητα συμμετοχής σε μία κριτική των εξετάσεων» (ό. α., 584).

Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα του Pearson (2019) για το IELTS. Ο συγκεκριμένος ερευνητής αναφέρει ότι παρότι το εγχειρίδιο του IELTS (2007: 5) προτείνει την εξέταση των αποτελεσμάτων του IELTS σε ένα πλαίσιο όπου θα λαμβάνονταν υπόψη διάφοροι παράγοντες, όπως η ηλικία, τα κίνητρα της συμμετοχής στις εξετάσεις, το εκπαιδευτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, η μητρική γλώσσα και το ιστορικό που αφορά την τυχόν εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών, οι εξεταζόμενοι δεν έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους για αυτή καθαυτή την εξέταση ή για τις συνέπειες που έχει η εξέταση αυτή για αυτούς. Αντίθετα, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (ό. α., 200) οι εξεταζόμενοι έχουν την εικόνα «θυμάτων που συναινούν» στην διαιωιζόμενη ισχύ του IELTS.

3. Η γονεϊκή επιλογή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται μια προσέγγιση του ρόλου που διαδραματίζουν οι γονείς στην εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα στην εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας. Αρχικά παρουσιάζεται το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων που έχουν ως στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από το δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Στη συνέχεια επιχειρείται η ανάδειξη της σημασίας των στρατηγικών των γονέων ως κοινωνικών υποκειμένων που επιθυμούν να διατηρήσουν και να επαυξήσουν την κοινωνική τους θέση. Μια από τις κυριότερες από αυτές τις στρατηγικές, είναι τα εξωσχολικά μαθήματα για τα οποία γίνεται λόγος στο επόμενο μέρος του κεφαλαίου ενώ στην συνέχεια επιχειρείται μια παρουσίαση των εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο. Ακολούθως επιχειρείται μια περιγραφή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε δύο παράλληλους κοινωνικούς χώρους το δημόσιο σχολείο και τα ιδιωτικά μαθήματα. Στην συνέχεια επιχειρούμε την παρουσίαση του θέματος της πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας ως της κύριας γονεϊκής στρατηγικής η οποία έχει σημαντικές επιπτώσεις στην διδασκαλία των αγγλικών στα εξωσχολικά μαθήματα και στο δημόσιο σχολείο. Στο τέλος του κεφαλαίου επιχειρείται μια προσέγγιση του ζητήματος της συναίνεσης των γονέων στο ισχύον καθεστώς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

3.1. Το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής

Η γονεϊκή επιλογή αποτελεί ένα ευρύτερο κοινωνικό ζήτημα και επιστημονικό θέμα που συνδέεται με την αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων να επιλέγουν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και βασίζεται στην παραδοχή ότι οι γονείς είναι εν δυνάμει χρήστες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και πρέπει να έχουν δυνατότητα επιλογής (Τσακίρη, 2018). Είναι μάλιστα ένα από τα θέματα μίας ιδιαίτερα εκτενούς βιβλιογραφίας καθώς έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Feinberg & Lubienski, 2008· Musset, 2012). Η ιδέα της γονεϊκής επιλογής αναφέρθηκε για

πρώτη φορά από τον οικονομολόγο Milton Friedman το 1955 στο άρθρο του *The Role of Government in Education* στο οποίο προτείνει να υιοθετηθεί ένα μοντέλο της αγοράς στην δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Schoenig, 2013). Αποτέλεσε τον κεντρικό άξονα στρατηγικών και μεταρρυθμίσεων που προωθήθηκαν μετά το 1980 με στόχο μια ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης με την δημιουργία μιας εκπαιδευτικής αγοράς μέσα από την οποία οι γονείς επιλέγουν το σχολείο που θεωρούν ότι παρέχει καλύτερη εκπαίδευση στα παιδιά τους.

Η εφαρμογή εκπαιδευτικών συστημάτων που προσπαθούν να μιμηθούν τα χαρακτηριστικά των αγορών βασίζεται στην αντίληψη ότι το σύστημα των αγορών έχει υψηλά επίπεδα απόδοσης. Στηρίζεται δε στην παραδοχή ότι υπάρχει μια γενικότερη κακοδαιμονία στη δημόσια εκπαίδευση λόγω της κρατικής παρέμβασης η οποία τείνει να περιορίζει την δημιουργικότητα που υπάρχει στον κόσμο των επιχειρήσεων και της αγοράς (Feinberg & Lubienski, 2008). Γενικά προωθείται η αντίληψη ότι η δημόσια εκπαίδευση που παρέχεται από τους κρατικούς μηχανισμούς είναι χαμηλής ποιότητας και για τον λόγο αυτό πρέπει να υπάρξουν σημαντικές αλλαγές και κυρίως ένας νέος προσανατολισμός της εκπαίδευσης σύμφωνος με την αρχή «μικρό κράτος-ελεύθερη αγορά» (Ball & Youdell, 2008:12). Αυτή η προσέγγιση οδηγεί σύμφωνα με τους Ball και Youdell (2008) σε μία κρυφή ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης η οποία μπορεί να είναι ενδογενής ή εξωγενής. Στην εξωγενή ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης ιδέες, τεχνικές και πρακτικές από τον ιδιωτικό τομέα εισάγονται στο δημόσιο σχολείο έτσι ώστε η λειτουργία του να προσομοιάζει με αυτή των επιχειρήσεων. Για παράδειγμα υπάρχει άνοιγμα της εκπαίδευσης στους κανόνες της αγοράς δηλαδή στην γονεϊκή επιλογή και στον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων για την προσέλκυση μαθητών (ό.α.).

Οι καινοτομίες και οι μηχανισμοί της αγοράς παρουσιάζονται ως μια λύση των εκπαιδευτικών ζητημάτων η οποία θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των σχολείων. Ένας από αυτούς τους μηχανισμούς είναι η απολογισμικότητα (accountability) δηλαδή η υποχρέωση των σχολείων και των εκπαιδευτικών να αποδίδουν λόγο προς την κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό η γονεϊκή επιλογή συνδέεται και με την έννοια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, κυρίως στις χώρες όπως οι Η.Π.Α. και η Μ. Βρετανία όπου έχει επικρατήσει η νεοφιλελεύθερη άποψη για την παιδεία. Το «κίνημα για τα

αποτελεσματικά σχολεία» προβλήθηκε ως μια απάντηση στο βασικότερο ερώτημα της έρευνας για την σχολική αποτελεσματικότητα το οποίο είναι αν τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν εξισωτικά ως προς τις κοινωνικές ανισότητες.

Το αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση μέσα από την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορεί να ενταχθεί και στο πλαίσιο των συζητήσεων για δικαιοσύνη στην εκπαίδευση η οποία είναι σύμφωνα με τον Brighthouse (2008) η πρώτη αρετή των κοινωνικών θεσμών και ιδιαίτερα των θεσμών που ρυθμίζουν την εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική πολιτική, όπως αναφέρει ο ίδιος ερευνητής, θα πρέπει να έχει ως άξονα την δικαιοσύνη και δευτερευόντως πραγματιστικές θεωρήσεις. Με βάση την ανωτέρω αντίληψη του Brighthouse το βασικότερο ερώτημα που τίθεται αναφορικά με την γονεϊκή επιλογή είναι κατά πόσον συμβάλλει στην δικαιότερη κατανομή του εκπαιδευτικού αγαθού και στον εξισωτικό ρόλο που θα πρέπει να έχει το σχολείο ως προς τις κοινωνικές ανισότητες.

Ο Brown (1999:66 στο VanZanten, 2009) δίνει μία ξεκάθαρα αρνητική απάντηση σε αυτό το ερώτημα στο άρθρο του «Το τρίτο κύμα: η εκπαίδευση και η ιδεολογία της γονεοκρατίας» υποστηρίζοντας ότι τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα εξαιτίας νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων που προωθούν τις αρχές της ελεύθερης αγοράς και την γονεϊκή επιλογή έχει αποδυναμωθεί ο αξιοκρατικός ρόλος του σχολείου ενώ παράλληλα σημειώνεται άνοδος της εκπαιδευτικής γονεοκρατίας που σημαίνει ότι η εκπαίδευση των παιδιών ολοένα και περισσότερο εξαρτάται από τον πλούτο και τις επιθυμίες των γονέων παρά από τις ικανότητες και τις προσπάθειες τους.

Σοβαροί προβληματισμοί αναφορικά με τους μηχανισμούς της αγοράς που εισάγονται στον εκπαιδευτικό χώρο και κυρίως για αυτόν του γονέα-καταναλωτή που έχει την δυνατότητα των διαφορετικών επιλογών έχουν εκφραστεί και από τους Feinberg και Lubienski (2008) οι οποίοι επισημαίνουν τον ανταγωνισμό που δημιουργείται ανάμεσα στα σχολεία τα οποία προσπαθούν να προσελκύσουν τους γονείς καταναλωτές. Ο ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στα σχολεία εκφράζεται μέσα από ρυθμίσεις όπως η κατά κεφαλή χρηματοδότηση των σχολείων, η χαλάρωση των ρυθμίσεων εγγραφής, η μεταβίβαση των ευθυνών της διοίκησης και των προϋπολογισμών στα σχολεία και η δημοσίευση των αποτελεσμάτων απόδοσης ως μια μορφή αγοραίας πληροφόρησης προς τους γονείς-επιλογείς. Οι ρυθμίσεις αυτές

συνιστούν τις λεγόμενες «οιονεί αγορές» (quasi markets) (σύμφωνα με την κριτική βιβλιογραφία) και συμβάλλουν σε μια «κρυφή ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης» (Ball & Youdell, 2008:19). Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές οι τάσεις ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης βρίσκονται στο κέντρο της μετατόπισης από την εκπαίδευση η οποία γίνεται αντιληπτή ως δημόσιο αγαθό, προς την εκπαίδευση ως ιδιωτικό αγαθό το οποίο υπηρετεί το συμφέρον του εκπαιδευόμενου ατόμου, του εργοδότη και της οικονομίας.

Η ιδιωτικοποίηση στο «εσωτερικό της εκπαίδευσης» μπορεί, όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή, να αλλάξει την σημασία της ισότητας στην εκπαίδευση με «ολέθριες επιπτώσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη» (Ball & Youdell, 2008:17). «Οι κοινωνικές αξίες της εκπαίδευσης και η αξία της ως συλλογικού αγαθού παραμερίζονται» (Ball & Youdell, 2008:16). Με άλλα λόγια υπάρχει μια εννοιολογική μετατόπιση από την εκπαίδευση ως κοινό αγαθό με εγγενή αξία που το κράτος οφείλει στους πολίτες του, προς την εκπαίδευση ως καταναλωτικό προϊόν, του οποίου την ευθύνη πρέπει να έχει κατ' αρχήν το άτομο, καθώς το άτομο είναι εκείνο που πρέπει να δρέπει τους καρπούς της εκπαίδευσης. Αυτή η εννοιολογική μετατόπιση αλλάζει εκ θεμελίων αυτό που σημαίνει για μια κοινωνία το να εκπαιδεύει τους πολίτες της» (Ball & Youdell, 2008:116· Ball, 2010:160) καθώς όπως επισημαίνουν οι Ball και Youdell (2008) «τα συστήματα επιλογής και ανταγωνισμού παράγουν διαφορές στις συνθήκες και την εμπειρία που προσφέρει η σχολική εκπαίδευση σε μαθητές με διαφορετικές κοινωνικές προελεύσεις» (Ball & Youdell, 2008:108).

3.2. Οι γονείς ως κοινωνικά υποκείμενα: διαχειριστές του κινδύνου της καθοδικής κινητικότητας.

Όπως είδαμε η γονεϊκή επιλογή είναι ένα μείζον εκπαιδευτικό ζήτημα κυρίως διότι παρεμβαίνει στον εξισωτικό ρόλο που οφείλει να έχει το σχολείο απέναντι στους μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Πολλοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης θεωρούν τους γονείς τους κύριους παράγοντες αναπαραγωγής των κοινωνικών πλεονεκτημάτων μέσα από την εκπαίδευση (VanZanten, 2005). Σύμφωνα με την Reay (1996) οι επιλογές των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση λαμβάνουν χώρα σε περιβάλλοντα με συγκεκριμένη κοινωνική και οικονομική δομή. Πρόκειται δηλαδή για καθαρά κοινωνικές επιλογές (Ball, Bowe, & Gewirtz, 1995) οι οποίες

«τείνουν να αντανakλούν αλλά και να ενισχύουν τις διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τις κοινωνικές τάξεις» (Hatcher, 1998:20 στο Ball, 2003:14).

Σύμφωνα με τους Bourdieu και Boltanski (1979) οι επιλογές στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελούν μια στρατηγική αναπαραγωγής. Αυτό συμβαίνει διότι, όπως υποστηρίζουν οι συγκεκριμένοι μελετητές, «τα μέλη μιας κοινωνικής τάξης και γενικότερα οι κοινωνικές ομάδες τείνουν συνειδητά ή ασυνείδητα να διατηρούν ή να βελτιώνουν τη θέση τους στο πλαίσιο των σχέσεων των κοινωνικών δομών» (Bourdieu & Boltanski, 1979:197). Η κοινωνική δομή διαμορφώνεται σύμφωνα με τους Vincent και Martin (2002) από τις κοινωνικές θέσεις που οι άνθρωποι κατέχουν, όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο και η εθνικότητα μεταξύ των οποίων αναπτύσσονται σχέσεις οι οποίες βασίζονται στα κοινά σημεία και τις διαφορές. Οι προτιμήσεις, οι προσανατολισμοί και οι προσδοκίες σε σχέση με την εκπαίδευση διαμορφώνονται όπως αναφέρουν οι ίδιοι ερευνητές με βάση το *habitus* ένα είδος «κοινωνικής κληρονομιάς» το οποίο αναπαράγεται σύμφωνα με τον Bourdieu (1998) μέσα στην οικογένεια. Σύμφωνα με τον (Bourdieu, 1998:67) το *habitus* είναι ένα σχήμα ταξινόμησης των αντιλήψεων και των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής:

Το habitus είναι μία γενεσιουργός αρχή διακριτών και διακριτικών πρακτικών - τι τρώει ο εργάτης και ειδικά ο τρόπος που το τρώει, το άθλημα που ασκεί και ο τρόπος που το ασκεί, οι πολιτικές του απόψεις και ο τρόπος που τις εκφράζει είναι συστηματικά διαφορετικές από τις αντίστοιχες δραστηριότητες του ιδιοκτήτη βιομηχανίας. Αλλά το habitus είναι επίσης ταξινομητικά σχήματα, αρχές ταξινόμησης, αρχές οράματος και διαίρεσης, διαφορετικά γούστα. Η διάκριση μεταξύ του τι είναι καλό και τι είναι κακό (ό.α., 8)

Ωστόσο σύμφωνα με τον Ball (2003) η έννοια του *habitus* παρότι κυριαρχεί στον λόγο που αφορά την ανάλυση των κοινωνικών διαστάσεων της εκπαίδευσης, παραμένει μια σαφώς δύσκολη και αόριστη έννοια (ό.α.,16). Ο συγκεκριμένος ερευνητής θεωρεί κύρια συνιστώσα των κοινωνικών ταυτοτήτων των γονέων την κοινωνική τάξη την οποία εξετάζει ως μια δυναμική και απρόβλεπτη διαδικασία. Την περιγράφει μάλιστα ως ακολούθως:

Η τάξη, με αυτήν την έννοια, είναι παραγωγική και αντιδραστική. Είναι μία ταυτότητα που βασίζεται σε τρόπους ύπαρξης, αλλαγής ή διαφυγής και σε μορφές διάκρισης που πραγματοποιούνται και αναπαράγονται σε συγκεκριμένους κοινωνικούς χώρους. Κάποιοι χώροι αποτελούν αντικείμενο αναζήτησης ενώ άλλοι είναι προς αποφυγήν. Σκεπτόμαστε και γινόμαστε αντιληπτοί με βάση την κοινωνική τάξη. Αφορά το να είσαι κάτι και να μην είσαι κάτι άλλο. Είναι σχεσιακό. Η τάξη είναι επίσης μια τροχιά, μια διαδρομή μέσα από το διάστημα και τον χρόνο. Παρόμοιες ταξικές θέσεις διατηρούνται και βιώνονται διαφορετικά, και έχουν διαφορετικές ιστορίες. Οι ταξικές θέσεις και οι προοπτικές παράγονται και επενδύονται μέσα από τα ίχνη παλαιότερων επιλογών, αυτοσχεδιασμών και ευκαιριών και επηρεάζονται και από την τύχη. Οι συναλλαγές είναι αθροιστικές. Κάθε νέα επιλογή ή σημείο απόφασης είναι αντιμετώπη με περιουσιακά στοιχεία ή κεφάλαιο (οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό) προς ανταλλαγή ή επένδυση (ό.α., 6-7).

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1998) η κοινωνική τάξη δεν είναι απλά μια ομάδα επαγγελματιών αλλά κάτι το οποίο βασίζεται σε διαφορετικά είδη κεφαλαίου. Επισημαίνει μάλιστα την σημασία του πολιτιστικού κεφαλαίου για την κατανόηση της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας και γενικότερα των ανισοτήτων στην σχολική επίδοση. Όπως υποστηρίζει αυτό που εκλαμβάνεται ως σχολική επιτυχία είναι το κέρδος που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και τμημάτων των τάξεων στην «σχολική αγορά» (Bourdieu, 1979:3). Η ανισότητα που χαρακτηρίζει την σχολική αγορά οφείλεται στο γεγονός ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ενέχει το στοιχείο της εξοικείωσης με την κυρίαρχη κουλτούρα μιας κοινωνίας και κυρίως την ικανότητα της χρήσης της γλώσσας όπως αυτή χρησιμοποιείται από τα μορφωμένα μέλη της (Bourdieu 1977, στο Sullivan & Whitty, 2007). Όπως αναφέρουν οι Bourdieu και Passeron (1977) στο σχολείο χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες γλωσσικές δομές και σχήματα εξουσίας με τα οποία τα παιδιά από υψηλότερες κοινωνικές θέσεις είναι εξοικειωμένα πράγμα που σημαίνει ότι το σχολείο αντλεί με άνισο τρόπο από τα μέλη μιας κοινωνίας κοινωνικά και πολιτιστικά αποθέματα. Η θεώρηση αυτή θα μπορούσε να μας οδηγήσει και σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας αφού σύμφωνα με τον Bernstein (2003, σελ. 159) η δομή και η χρήση τη γλώσσας συνδέεται με την κατασκευή «τάξης, σχέσεων, και

ταυτοτήτων, ενώ σύμφωνα με τις Tsatsaroni και Sarakinioti (2018) η λειτουργία της γλώσσας ως στοιχείου συμβολικού ελέγχου αποτελεί εργαλείο ερμηνείας πολλών φαινομένων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Γενικά η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας θεωρείται παράγοντας αναπαραγωγής των τάξεων (Hanafin & Lynch, 2002) και ιδιαίτερα για την μεσαία τάξη για την οποία η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικούς τομείς σχηματισμού και αναπαραγωγής της (Ball, 2003). Η μεσαία τάξη, όπως επισημαίνει ο Ball (2003), βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση διότι η «αγορά της εκπαίδευσης» είναι διαμορφωμένη με τρόπο που ταιριάζει στις διαθέσεις και στα ενδιαφέροντα της (ό.α., 2003: 173). Παράλληλα έχει την δυνατότητα να εκμεταλλεύεται στο έπακρο τις νέες ευκαιρίες που προκύπτουν από τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να επικυρώσει τα ιστορικά και οικονομικά πλεονεκτήματά της ή την απόκτηση μιας νέας κοινωνικής θέσης (Ball et al., 1995). Την άποψη αυτή φαίνεται να συμμερίζεται και η VanZanten (2010), η οποία αναφέρει ότι οι γονείς των μεσαίων και ανώτερων τάξεων πάντα προσπαθούσαν να ασκήσουν έλεγχο στην λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κυρίως από τότε που το σχολείο ξεκίνησε να παίζει ένα κρίσιμο ρόλο στην πρόσβαση σε επαγγέλματα με κοινωνική αξία και κατά συνέπεια στην παραγωγή, την αναπαραγωγή και την βελτίωση των ταξικών θέσεων.

Η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει ότι οι περισσότερες γονεϊκές στρατηγικές οι οποίες ήταν ενσωματωμένες σε εθνικές οικονομίες, κουλτούρες και συστήματα εκπαίδευσης, εντάσσονται πλέον σε νέα πλαίσια δράσης μέσα και έξω από το σχολείο εξαιτίας των οικονομικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών αλλαγών που έχει επιβάλει η παγκοσμιοποίηση (VanZanten, 2005) Η παγκοσμιοποίηση, όπως αναφέρει, μπορεί να εμφανιστεί ως ένας «νέος περιορισμός ή μία νέα ευκαιρία» (ό.α., 156) για τις οικογένειες όλων των κοινωνικών τάξεων, να τις οδηγήσει σε καινούργιες εκπαιδευτικές στρατηγικές και να δημιουργήσει «νέες συνθήκες και δυνατότητες για να χάσει κανείς ή να κερδίσει στο παιχνίδι της εκπαίδευσης» (ό.α., 156). Πιο συγκεκριμένα εισάγονται νέες ισορροπίες ανάμεσα στους γονείς της μεσαίας τάξης με υψηλά οικονομικά αποθέματα, και ανάμεσα στους αυτόχθονες γονείς που ανήκουν στην εργατική τάξη και τους μετανάστες (VanZanten, 2005). Ωστόσο οι γονείς της μεσαίας τάξης συνεχίζουν να υπερτερούν διότι έχουν περισσότερα όχι μόνο οικονομικά αλλά πολιτιστικά και κοινωνικά αποθέματα για να γίνουν «παγκόσμιοι»

και να δημιουργήσουν με τον τρόπο αυτό «νέα όρια» ανάμεσα σε αυτούς και τις «κατώτερες τάξεις» (ό.α., 157).

Για αυτούς τους «επιλέγοντες και αποτελεσματικούς γονείς» «ένα καλό σχολείο και καλοί δάσκαλοι» δεν είναι πλέον αρκετοί» (Ball, 2010:160). Όπως αναφέρει μητέρα παιδιού που φοιτά σε ιδιωτικό σχολείο, συμμετέχουσα στην έρευνα των Vincent, Rollock, Ball και Gillborn, (2012) «η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για να την αφήσουμε μόνο στους δασκάλους» (ό.α., 348). Στο πλαίσιο αυτής της λογικής οι γονείς ενεργούν ως «διαχειριστές του κινδύνου» (risk managers) (Vincent, 2001: 350). Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιήθηκε από την Vincent (2001) σε έρευνά της, για την συνάφεια της κοινωνικής τάξης και της γονεϊκής παρέμβασης και πιο συγκεκριμένα για να περιγράψει την έλλειψη εμπιστοσύνης των γονέων στο σχολείο και την διάθεσή τους να αφήσουν όσο το δυνατόν λιγότερο στην τύχη τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών τους. Στο ίδιο πνεύμα ο Ball (2010) αναφέρει ότι το σχολείο και δη το δημόσιο δεν χαίρει πλέον της εμπιστοσύνης των γονέων σε σχέση με την προώθηση των κοινωνικών τους πλεονεκτημάτων με αποτέλεσμα αυτοί να καταφεύγουν σε δραστηριότητες εκτός σχολείου ακόμη και στην προσχολική ηλικία. Μια από τις κύριες εξωσχολικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι γονείς όχι μόνο για να αποφύγουν μία καθοδική κινητικότητα αλλά και για να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση είναι τα εξωσχολικά μαθήματα.

Τα εξωσχολικά μαθήματα συνιστούν δηλαδή μια «αύξηση των επενδύσεων των κοινωνικών τάξεων» (Bourdieu & Boltanski, 1979: 220 στο Ball et al., 1995) και εκφράζουν την ανησυχία των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους (Ball, 2003). Με τα εξωσχολικά μαθήματα οι γονείς που έχουν τα οικονομικά και πολιτιστικά αποθέματα εξασφαλίζουν καλύτερες επιδόσεις εντός του σχολείου, επιτυχία σε εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος όπως είναι οι εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο και διεύρυνση των δυνατοτήτων των παιδιών τους σε αντικείμενα που διδάσκονται λιγότερο εντατικά στο σχολείο και δεν παρέχεται πιστοποίηση, όπως για παράδειγμα οι ξένες γλώσσες ή η πληροφορική. Τα εξωσχολικά μαθήματα είναι ένας μηχανισμός της αγοράς με τον οποίο οι γονείς-εργοδότες σταματούν να είναι δέκτες μιας εκπαίδευσης που έχει στόχο την άμβλυνση των ανισοτήτων. Αντίθετα λειτουργώντας ως «διαχειριστές του κινδύνου» αποκτούν ένα ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, διαφοροποιούν τα μαθησιακά επιτεύγματα, τις συνθήκες και τις

εμπειρίες της σχολικής εκπαίδευσης και παρεμβαίνουν στις σχέσεις και τις ισορροπίες της σχολικής τάξης.

3.3. Το φαινόμενο της παροχής εξωσχολικών μαθημάτων

Το φαινόμενο της παροχής εξωσχολικών μαθημάτων ή αλλιώς της συμπληρωματικής εκπαίδευσης, αποτελεί ένα από τα πεδία της εφαρμογής της γονεϊκής επιλογής η οποία ουσιαστικά καθορίζει την έκταση και την μορφή του. Σύμφωνα με τους Aurini, Davies, και Dierkes (2013) ο όρος συμπληρωματική εκπαίδευση αναφέρεται σε μία διδασκαλία που λαμβάνει χώρα μετά το σχολείο, τα σαββατοκύριακα ή κατά την διάρκεια των θερινών διακοπών. Λειτουργεί δηλαδή παράλληλα με το επίσημο σύστημα της εκπαίδευσης (Bray, 2009) και σύμφωνα με τους Dang και Rogers (2008) και τους Aurini και Davies (2013) συνιστά ένα μείζον τμήμα του εκπαιδευτικού τομέα το οποίο έχει αρκετά μεγάλες και συνεχώς αυξανόμενες διαστάσεις.

Σύμφωνα με τους Aurini et. al. (2013) η παροχή συμπληρωματικής εκπαίδευσης συνιστά μία παγκόσμια βιομηχανία πολλών δισεκατομμυρίων δολαρίων. Όπως μάλιστα αναφέρεται στην ίδια πηγή, σύμφωνα με στοιχεία από 17 χώρες για τις δαπάνες που αφορούν τα εξωσχολικά μαθήματα, ο κλάδος της συμπληρωματικής εκπαίδευσης αποφέρει 41.708.731.000 δολάρια ετησίως (ό.α., xvi). Η Silova (2010) αναφέρει σε έρευνα που αφορά τα ιδιωτικά μαθήματα σε χώρες της ανατολικής Ευρώπης και της κεντρικής Ασίας ότι τα ιδιωτικά μαθήματα έχουν διεισδύσει σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης από την προσχολική μέχρι την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα πανεπιστήμια ενώ ο Bray (2020, 4-7) σε σχετικά πρόσφατη ερευνά του επισημαίνει την εντατικοποίηση του φαινομένου στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και την εμφάνισή του ακόμη και στις χώρες της Σκανδιναβίας. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή το φαινόμενο των εξωσχολικών μαθημάτων είναι πιο έντονο στην Νότια Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα και την Κύπρο.

Σύμφωνα με τον Bray (1999a) η συμπληρωματική εκπαίδευση αποτελεί μαζί με την δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση ένα τρίτο τομέα της εκπαίδευσης ο οποίος όμως διαφοροποιείται σημαντικά από την ιδιωτική εκπαίδευση διότι δεν λειτουργεί ανεξάρτητα αλλά εξαρτάται από την εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία. Για τον

λόγο αυτό μάλιστα και ο συγκεκριμένος ερευνητής χρησιμοποίησε τον όρο «σκιώδης εκπαίδευση»⁶ για να περιγράψει το φαινόμενο της παροχής εξωσχολικών μαθημάτων είτε ομαδικών σε ιδιωτικούς οργανισμούς είτε ατομικών με την μορφή ιδιαίτερων μαθημάτων στο σπίτι. Πρόκειται για ένα σχήμα λόγου, μια μεταφορά, που περιγράφει το φαινόμενο της εξωσχολικής εκπαίδευσης. Η εξωσχολική εκπαίδευση υφίσταται επειδή υπάρχει η επίσημη εκπαίδευση και το μέγεθος και η μορφή της αλλάζουν σύμφωνα με τις αλλαγές του μεγέθους και της μορφής της σχολικής εκπαίδευσης, όπως ακριβώς συμβαίνει με ένα αντικείμενο και την σκιά του.

Όπως αναφέρει ο ίδιος μελετητής τα χαρακτηριστικά της εξωσχολικής εκπαίδευσης είναι πολύ λιγότερο διακριτά από αυτά της επίσημης εκπαίδευσης και σε όλες σχεδόν τις κοινωνίες το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην επίσημη εκπαίδευση (Bray, 2009). Πρόκειται για μια «κρυφή εκπαίδευση» (Augini et. al.,2013:xv) η οποία σύμφωνα μάλιστα με τους Bray, Mazavi και Sultana, (2013) και Zhang και Bray (2020) καθυστέρησε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνητών και γενικά όσων ασχολούνται επαγγελματικά με την εκπαίδευση καθώς, όπως αναφέρουν οι Bray και σ.(2013), τα Υπουργεία Παιδείας μπορούσαν να αγνοούν το φαινόμενο αυτό με την δικαιολογία ότι αφορούσε μια αγορά εργασίας διαφορετική από την σχολική εκπαίδευση την οποία δεν είχαν την υποχρέωση να επιτηρούν.⁷ Για τον λόγο αυτόν και η εκπαιδευτική πολιτική σπάνια το αναγνώριζε ή το χρησιμοποιούσε (Dang & Rogers, 2008).

Ωστόσο σύμφωνα με τον Bray (2009, 2020) οι ασκούντες εκπαιδευτική πολιτική μπορούν να μάθουν πολλά από το φαινόμενο της παροχής εξωσχολικών μαθημάτων, τόσο για την επίσημη εκπαίδευση (Bray, 2009, 2020) όσο και για τις κοινωνικές αλλαγές (Bray, 1999). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος μελετητής «Ακριβώς όπως η σκιά από ένα ηλιακό ρολόι μπορεί να πει στον παρατηρητή για το πέρασμα του χρόνου, έτσι και η σκιά ενός εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να μιλήσει στον

⁶ Ο όρος σκιώδης εκπαίδευση (shadow education) δεν επινοήθηκε από τον Bray. Όπως επισημαίνεται από τους Zhang και Bray (2020) οι Marimuthu et al. (1991), Baker και Stevenson Baker (1992) και George (1992) είχαν ήδη χρησιμοποιήσει την συγκεκριμένη φράση προκειμένου να περιγράψουν την παροχή μαθημάτων εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος.

⁷ Η πρώτη παγκόσμια συγκριτική μελέτη του φαινομένου γράφτηκε από τον Mark Bray το 1999 για λογαριασμό του Διεθνούς Ινστιτούτου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της UNESCO. Το 2009 δημοσιεύτηκε η συνέχεια αυτής της μελέτης (Bray, 2009).

παρατηρητή για την αλλαγή στις κοινωνίες» (ό.α.,17). Τα ιδιωτικά μαθήματα μπορούν, όπως αναφέρει ο Bray (2020), να λειτουργήσουν ως καθρέφτης των επίσημων εκπαιδευτικών συστημάτων και να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σε όσους ασχολούνται με τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ για τους μελετητές συνιστούν, σύμφωνα με τους Zhang και Bray (2020), μια ιδιαίτερη πρόκληση διότι συνεχώς επεκτείνονται αλλά και διαφοροποιούνται. Οι Zhang και Bray (2020) αναφέρουν ότι ο τομέας της παροχής εξωσχολικών μαθημάτων εκφράζει την διάθεση εκ μέρους των οικογενειών αλλά και των διδασκόντων για αυτονομία και ανεύρεση εναλλακτικών επιλογών έναντι του ελέγχου που ασκείται μέσω της σχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή αυτό γίνεται με το κόστος της «υποδούλωσης στις δυνάμεις της αγοράς» (ό.α., 329).

Μια αρχική προσέγγιση του ζητήματος της συμπληρωματικής εκπαίδευσης αναδεικνύει την υποστηρικτική της διάσταση καθώς, όπως αναφέρει η Silona (2010), πολλοί μαθητές αναζητούν μέσω των ιδιωτικών μαθημάτων επιπρόσθετες μαθησιακές ευκαιρίες προκειμένου να αντισταθμίσουν τις ελλείψεις της δημόσιας εκπαίδευσης. Με την αντίληψη αυτή φαίνεται ότι συμφωνούν και οι Dang και Rogers (2008) οι οποίοι θεωρούν ότι η συμπληρωματική εκπαίδευση αποτελεί ένα τομέα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών που κοστίζει συνήθως λιγότερο και είναι λιγότερο τυπικός και πολύ περισσότερο εύκαμπος από τον τομέα της ιδιωτικής εκπαίδευσης διότι προσφέρει μαθήματα εξατομικευμένης διδασκαλίας συμπληρώνοντας ουσιαστικά την δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Yung και Bray (2017) η συμπληρωματική εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν και με αυτόν τον τρόπο επεκτείνει το ανθρώπινο κεφάλαιό τους, το οποίο όπως επισημαίνει ο Bray (2009), με την σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε οικονομική ανάπτυξη. Παρέχει στα νεαρά άτομα στήριξη, πρότυπα και συμβουλές εκτός του σχολικού ωραρίου τους και προσφέρει εργασία στους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τα ιδιωτικά μαθήματα (Yung & Bray, 2017). Γενικά στην περίπτωση που τα ιδιωτικά εξωσχολικά μαθήματα γίνονται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι μαθητές αυτοί επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και αμβλύνονται οι διαφορές και οι ανισότητες στις μαθησιακές επιδόσεις.

Ωστόσο οι εξωσχολικές αγορές μαθημάτων υφίστανται και σε χώρες που διαθέτουν μεγάλα δημόσια αποθέματα στην εκπαίδευση και είναι αξιοσημείωτο ότι

μαθητές με υψηλές επιδόσεις, παράλληλα με τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια, καταφεύγουν στην συμπληρωματική εκπαίδευση (Aurini, Davies, & Dierkes, 2013). Σύμφωνα με τον Bray (2020) σε πολλά μέρη του κόσμου οι μαθητές που κάνουν εξωσχολικά μαθήματα δεν είναι αυτοί που το έχουν πραγματικά ανάγκη. Ως παράδειγμα αναφέρει τις χώρες της Ανατολικής Ασίας, όπου οι μαθητές που έχουν καλές επιδόσεις, έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρακολουθήσουν κάποια ιδιωτικά μαθήματα διότι οι οικογένειές τους επιθυμούν να διατηρήσουν και να επαυξήσουν την καλή τους επίδοση σε μία ανταγωνιστική κοινωνία. Σύμφωνα μάλιστα με τους Liu και Bray (2020) σε χώρες όπως η Ιαπωνία, η Σανγκάη, το Χονγκ Κονγκ και η Δημοκρατία της Κορέας, οι οποίες έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις στο PISA, οι μαθητές κάνουν πολλά ιδιωτικά μαθήματα. Όσον αφορά την Ευρώπη ο ίδιος μελετητής τονίζει ότι παρότι οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες είναι διαφορετικές από τις προαναφερθείσες χώρες οι μαθητές με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι αυτοί που πιθανότατα θα έχουν πρόσβαση σε εξωσχολικά μαθήματα αν δεν υπάρξει έλεγχος των δυνάμεων της αγοράς. Αναφέρει μάλιστα χαρακτηριστικά ότι

Η σκιά της εκπαίδευσης είναι πολύ λιγότερο για αυτούς που χρειάζονται μαθησιακή υποστήριξη, την οποία δεν μπορούν να βρουν στο σχολείο, και πολύ περισσότερο για την διατήρηση των ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων εντός του σχολείου των μαθητών που είναι ήδη προνομιούχοι και επιτυχημένοι» (ό.α., 11).

Σύμφωνα με τους Ball (2012) και Chan και Bray(2014) τα ιδιωτικά μαθήματα μπορούν να θεωρηθούν ως ένα υποπροϊόν του νεοφιλελευθερισμού που ενθαρρύνει τις ιδιωτικές αναζητήσεις και τις επιλογές στην εκπαίδευση. Ο νεοφιλελεύθερος χαρακτήρας των ιδιωτικών μαθημάτων αναδεικνύεται, σύμφωνα με τους Hamid, Khan και Islam (2018), μέσω της αναλογίας που χρησιμοποίησαν οι Kim και Park (2012) για την δημόσια εκπαίδευση και τα ιδιωτικά μαθήματα. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους μελετητές η δημόσια εκπαίδευση είναι το νερό της βρύσης στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι οι κάτοικοι μιας πόλης ενώ τα ιδιωτικά μαθήματα είναι το εμφιαλωμένο νερό το οποίο μπορούν να αγοράσουν από ιδιώτες όσοι έχουν την οικονομική δυνατότητα. Ομοίως σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές στην

αγορά της νεοφιλελεύθερης εκπαίδευσης τα άτομα επιδιώκουν την απόκτηση καλύτερων αγαθών και υπηρεσιών με τα ιδιωτικά μαθήματα.

Όμως, «σε αυτήν την νέα ηθική αρένα», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ball, (2010:164), όπου η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένα προϊόν (ό.α., 164) το ερώτημα του Bray (20:26) «ποιος έχει την οικονομική δυνατότητα να επιλέγει;» φαίνεται σημαντικό να απαντηθεί. Οι οικογένειες από υψηλότερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες έχουν σίγουρα περισσότερες πιθανότητες να επενδύσουν σε ιδιωτικά μαθήματα. Όπως επισημαίνει και η Silova (2010) οι μαθητές που έχουν πρόσβαση στα ιδιωτικά μαθήματα είναι αυτοί που οι γονείς τους διαθέτουν το απαραίτητο οικονομικό κεφάλαιο. Όσο περισσότερα χρήματα διαθέτει κανείς τόσο καλύτερα ιδιωτικά μαθήματα μπορεί να αγοράσει (Hamid, et al., 2018). Οι πιο εύπορες οικογένειες έχουν την δυνατότητα να επενδύσουν σε περισσότερα και ανώτερης ποιότητας ιδιωτικά μαθήματα (Bray κ.α. 2013; Yung & Bray, 2017; Bray & Lykins, 2012). Από την άλλη μεριά οι οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα «εξαναγκάζονται» να «αγοράσουν τα ιδιωτικά μαθήματα» «θυσιάζοντας» τα αποθέματά τους προκειμένου να παραμείνουν στον «αγωνιστικό χώρο» και να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο της «κοινωνικής παραφωνίας» (Bray, 2020:21).

Επιπλέον ο Ball (2010) αναφέρει ότι και για την εκπαίδευση εκτός του σχολείου απαιτούνται όχι μόνο χρόνος και χρήματα αλλά και «δεξιότητες πλοήγησης» και «στρατηγικής» για το σύστημα των διαθέσιμων επιλογών οι οποίες εξαρτώνται από το οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο των γονέων (ό.α., 158). Η συνάφεια του πολιτιστικού κεφαλαίου της οικογένειας και των ιδιωτικών μαθημάτων αποδεικνύεται και από τα πορίσματα έρευνας των Bray, et al. (2013) σύμφωνα με την οποία ένα μεγάλο ποσοστό, συγκεκριμένα 48% των γονιών που παρείχαν στα παιδιά τους ιδιωτικά μαθήματα, είχαν ανώτατη εκπαίδευση. Οι Bourdieu και Passeron (1977, στο VanZanten, 2015) αναφέρουν ότι οι γονείς που ανήκουν σε ομάδες που κυριαρχούν έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο τα πολιτιστικά τους πλεονεκτήματα και να μετατρέπουν το οικονομικό τους κεφάλαιο σε πολιτιστικό προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης και να έχουν μια επιτυχημένη πορεία στο σχολείο.

Τα πορίσματα συγκριτικής έρευνας που πραγματοποίησαν οι Park και Lim (2020) στην Ιαπωνία, την Σανγκάη, την Κορέα και τις Η.Π.Α. επιβεβαιώνουν την

συνάφεια του πολιτιστικού και οικονομικού κεφαλαίου των γονέων με την διαφοροποίηση στην παροχή εξωσχολικής εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές επεξεργάστηκαν τα δεδομένα έρευνας του PISA σε δεκαπεντάχρονους μαθητές που συμμετείχαν στο PISA του 2012. Οι μαθητές ανέφεραν το σύνολο των ωρών των εξωσχολικών μαθημάτων, ατομικών ή ομαδικών που παρακολουθούσαν σε εβδομαδιαία βάση. Η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι στην Ιαπωνία, Κορέα και Σανγκάη υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών και της συμμετοχής τους σε κάποια μορφή εξωσχολικής εκπαίδευσης ενώ στις Η.Π.Α. η συνάφεια των ανωτέρω μεταβλητών είναι αρνητική. Επίσης, στις προαναφερθείσες ασιατικές χώρες διαπιστώθηκε ότι οι εύποροι αλλά και οι ακαδημαϊκά ισχυρότεροι μαθητές είναι αυτοί που κυρίως κάνουν κάποια εξωσχολικά μαθήματα πράγμα που δεν φαίνεται να ισχύει για τις Η.Π.Α. Ωστόσο οι Park και Lim (2020) θεωρούν αξιοσημείωτο ότι το ποσοστό των μαθητών που παρακολούθησαν εξωσχολικά μαθήματα στις Η.Π.Α είναι 10,2%, το οποίο παρότι είναι σημαντικά χαμηλότερο από το 17,6 της Κορέας, το 46,9 της Κορέας και το 47,6 της Σανγκάης, δεν μπορεί να θεωρηθεί αμελητέο.

Σημαντικά είναι επίσης και τα πορίσματα της έρευνας των Addi-Raccah και Dana (2015) ως προς τις συνθήκες κοινωνικού διαχωρισμού οι οποίες φαίνεται ότι οξύνονται με τα ιδιωτικά μαθήματα. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές πραγματοποίησαν έρευνα σε 386 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ισραήλ και παρατήρησαν ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο κάνουν περισσότερα και πιο εντατικά ιδιωτικά μαθήματα από τους μαθητές των σχολείων με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Τα ιδιωτικά μαθήματα είναι μία «κανονικότητα», ένα στοιχείο του κοινωνικού περιβάλλοντος των σχολείων με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (ό.α., 198). Τα ευρήματα αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία διότι όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή το εκπαιδευτικό σύστημα στο Ισραήλ έχει μία κοινωνικά διαχωρισμένη δομή όπου οι κοινωνικά προνομιούχες ομάδες είναι συγκεντρωμένες σε συγκεκριμένα σχολεία και χρησιμοποιούν τα ιδιωτικά μαθήματα ως ένα επιπρόσθετο μηχανισμό για την διατήρηση των κοινωνικών προνομίων τους μέσω της εκπαίδευσης.

Στο ίδιο πνεύμα η Van Zanten (2015:5) αναφέρει ότι η παρέμβαση των «ελίτ οικογενειών» είναι αποφασιστικής σημασίας για τα παιδιά διότι τους δίνει την

δυνατότητα με την παροχή ιδιαίτερων μαθημάτων να μην μείνουν πίσω στα μαθήματα και τους παρέχει ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα σε βασικά σημεία μετάβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως επισημαίνει και η Sianou-Kyrgiou (2008) για την χώρα μας, η παρακολούθηση φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων είναι προνόμιο των μεσαίων και των ανώτερων κοινωνικών τάξεων και αποτελεί σημαντικό στοιχείο κοινωνικής διάκρισης όσον αφορά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα η παροχή ιδιωτικών μαθημάτων έχει ως αποτέλεσμα την διαφοροποίηση ως προς την απόκτηση πιστοποιήσεων, σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως στις ξένες γλώσσες ή στην πληροφορική που σχετίζονται με την πρόσβαση στην εργασία, την εξέλιξη και τις αμοιβές στον εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με τους Stevenson και Baker (1992, στο Dang και Rogers, 2008) η στενή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας έχει ως αποτέλεσμα τον έντονο ανταγωνισμό για την παροχή περισσότερης εκπαίδευσης και την διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων που σχετίζονται με τις καλύτερα αμειβόμενες θέσεις εργασίας. Γενικά η συνάφεια των ιδιωτικών μαθημάτων με το οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο των γονέων αναδεικνύει την παροχή συμπληρωματικής εκπαίδευσης σε ένα σημαντικό παράγοντα διατήρησης και ενδυνάμωσης των κοινωνικών ανισοτήτων και του ανταγωνισμού που δημιουργείται από τις τρέχουσες συνθήκες κινητικότητας των σπουδών και της εργασίας.

Επιπλέον σύμφωνα τους Liu και Bray (2020) τα εξωσχολικά μαθήματα επηρεάζουν αρνητικά την εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο. Αρχικά απορροφούν μεγάλο τμήμα του χρόνου και της ενέργειας των μαθητών με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν ένα αίσθημα κόπωσης στο σχολείο (Jheng, 2015). Δημιουργούν ανισότητες και εντός του σχολείου διότι προκαλείται ανομοιογένεια στο επίπεδο των μαθητών και ως εκ τούτου υποβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας (Bray, 2009· Yung & Bray, 2017) η οποία εκ νέου πλήττει τις οικογένειες που αδυνατούν να την αντισταθμίσουν με συμπληρωματική εκπαίδευση. Επίσης η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζεται δυσμενώς και από την στάση των μαθητών απέναντι στην διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Liu και Bray (2020) τα εξωσχολικά μαθήματα μπορούν να διαφοροποιήσουν την στάση των μαθητών απέναντι στην διδασκαλία στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές ενδέχεται να δείχνουν μεγαλύτερο σεβασμό στους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνουν οι οικογένειές τους δεδομένου ότι υπάρχει το στοιχείο της πληρωμής και της επιλογής (Yung, 2020). Όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή στα ιδιωτικά μαθήματα οι μαθητές μπορούν να επιλέγουν τους δασκάλους τους,

κάτι που δεν μπορούν να κάνουν στο σχολείο και για τον λόγο αυτό τείνουν να εκτιμούν τους δασκάλους τους στα ιδιωτικά μαθήματα περισσότερο. Παράλληλα είναι πιθανό να θεωρούν ότι οι δάσκαλοί τους στα ιδιωτικά μαθήματα τους βοηθούν περισσότερο στην αντιμετώπιση πραγματιστικών αναγκών που αφορούν τεχνικές για τις εξετάσεις.

Όσον αφορά τους διδάσκοντες στο δημόσιο σχολείο, η προαναφερθείσα αρνητική στάση που αναπτύσσουν οι μαθητές απέναντί τους τους επηρεάζει αρνητικά και τους κάνει να νιώθουν ότι οι μαθητές δεν τους σέβονται (Liu & Bray, 2020). Σύμφωνα μάλιστα με έρευνα των συγκεκριμένων ερευνητών για τα ιδιωτικά μαθήματα στην Βιρμανία οι διδάσκοντες του δημοσίου σχολείου επιθυμούν να διδάσκουν στην ιδιωτική εκπαίδευση προκειμένου να αποδείξουν τις ικανότητές τους. Από την άλλη μεριά οι Yung και Bray (2017) αναφέρουν ότι οι διδάσκοντες στο σχολείο ενδέχεται να καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια να υποστηρίξουν τους μαθητές μέσα στην τάξη διότι θεωρούν ότι η υποστήριξη που τους παρέχεται μέσω των ιδιωτικών μαθημάτων είναι αρκετή.

Τα εξωσχολικά μαθήματα εν ολίγοις δεν είναι, όπως αναφέρουν οι Bray, et al. (2013), ένα ανεξάρτητο ιδιωτικό φαινόμενο αλλά σχετίζονται και αλληλοεπιδρούν με ένα σύνθετο και πολύπλευρο τρόπο με την παροχή δημόσιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Liu και Bray (2020) μεγάλης κλίμακας ποσοτικές έρευνες όπως το PISA και μικρότερες ποιοτικές έρευνες στην Καμπότζη και στην Ινδία μας δείχνουν ότι η «σκιώδης εκπαίδευση» μπορεί να μην λειτουργεί υποστηρικτικά αναφορικά με την σχολική εκπαίδευση αλλά στην πραγματικότητα να υποσκάπτει (ό.α., 2) την δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολλούς τρόπους και να δημιουργεί προβλήματα και ανισότητες στο δημόσιο σχολείο.

Τα εξωσχολικά μαθήματα χρησιμοποιούνται από τους γονείς, ιδιαίτερα της μεσαίας τάξης ως μία στρατηγική διατήρησης και ενδυνάμωσης της κοινωνικής τους θέσης ιδιαίτερα όταν λόγω εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων προκύπτει πληθωρισμός και υποτίμηση των διπλωμάτων (Długosz, 2016). Όπως επισημαίνεται και από τους (Boudon, 2008; Goldthorpe, 2012:332) υπό συνθήκες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και προοδευτικής ισότητας ο ανταγωνισμός για τις κοινωνικές θέσεις γίνεται ισχυρότερος. Τα ιδιωτικά μαθήματα αποτελούν πλέον μία παγκόσμια βιομηχανία που λειτουργεί με βάση τις επιλογές των γονέων (Bray & Kwo, 2014; Bray & Lykins, 2012;

Bray, Mazawi, & Sultana, 2013) και έχει ως αποτέλεσμα την διόγκωση του φαινομένου του πληθωρισμού των διπλωμάτων (Dlugosz, 2016). Αυτό σημαίνει ακόμη περισσότερα ιδιωτικά μαθήματα, διεύρυνση και «κανονικοποίηση» του φαινομένου της εξωσχολικής εκπαίδευσης.

3.4. Τα εξωσχολικά μαθήματα στην αγγλική γλώσσα.

Μια σημαντική υποκατηγορία των εξωσχολικών μαθημάτων είναι τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας (Hamid, Sussex, & Khan, 2009). Πρόκειται για ένα παγκόσμιο φαινόμενο με αυξανόμενες διαστάσεις για το οποίο υπάρχει, σύμφωνα με τους Hamid et al. (2009) και τον Yung, (2019) μια σχετικά περιορισμένη βιβλιογραφία. Ωστόσο η σπανιότητα των ερευνών για τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας δεν φαίνεται σύμφωνα με τους Hamid (2009) να βρίσκεται σε αντιστοιχία με την δημοτικότητά τους. Τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας είναι, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι μελετητές, μια από τις πιο δημοφιλείς επενδύσεις των γονέων σε παγκόσμια κλίμακα. ⁸ Ο Yung (2015) αναφέρει ότι σε πολλές χώρες η αγγλική γλώσσα διδάσκεται εξωσχολικά σε ινστιτούτα ξένων γλωσσών ή σε ιδιαίτερα μαθήματα με στόχο την βελτίωση των επιδόσεων στο σχολείο ή την συμμετοχή σε εξετάσεις παρότι, όπως αναφέρει ο Nunan (2003) η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας είναι πλέον στις περισσότερες χώρες του κόσμου υποχρεωτική στο σχολείο και ξεκινά σε όλο και πιο μικρή ηλικία.

Ο Rixon (2013) ωστόσο επισημαίνει ότι δεν υφίστανται σε όλες τις χώρες συνθήκες ευνοϊκές για την ανάπτυξη ενός ιδιωτικού τομέα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Αναφέρει μάλιστα ότι σε κάποιες χώρες, όπως η Σουηδία, όπου υπάρχει εμπιστοσύνη απέναντι στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης της αγγλικής γλώσσας, το φαινόμενο της παροχής εξωσχολικών μαθημάτων στα αγγλικά είναι σπάνιο. Η βιβλιογραφία για τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας αφορά κυρίως χώρες της Ασίας όπου, σύμφωνα με τους Chan και Mongkolhutthi (2017), η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας είναι σημαντική διότι οι μαθητές επιδιώκουν να

⁸ Σύμφωνα με τους Howatt και Smith (2014), η διδασκαλία των σύγχρονων γλωσσών ήταν ένα ιδιωτικό ζήτημα και είχε περιορισμένη έκταση αρκετά πριν την εμφάνισή της, στα μέσα περίπου του 18ου αιώνα στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων.

επιτύχουν υψηλές επιδόσεις στις εξετάσεις αγγλικών του σχολείου ή σε άλλες εθνικές εξετάσεις ενώ παράλληλα ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών επιδιώκει να επιτύχει μία υψηλή βαθμολογία στις εξετάσεις TOEFL ή IELTS με στόχο την πραγματοποίηση σπουδών στις χώρες του δυτικού κόσμου. Σε χώρες όπως η Ιαπωνία (Dierkes 2010· Chan & Mongkolhutti, 2017), η Κίνα, η Ταϊβάν, η Νότια Κορέα, η Ταϊλάνδη (Chan & Mongkolhutti, 2017) και το Μπαγκλαντές (Hamid et al., 2000) τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας είναι εξαιρετικά δημοφιλή και οι γονείς επιλέγουν να επενδύσουν σε αυτά ένα σημαντικό μέρος του οικονομικού τους κεφαλαίου προκειμένου να εξασφαλίσουν τα οικονομικά και τα κοινωνικά πλεονεκτήματα που συνδέονται με την γνώση της αγγλικής γλώσσας.

Στο Μπαγκλαντές για παράδειγμα η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας θεωρείται αναγκαία, όπως αναφέρουν οι Hamid (2009) ακόμη και από οικογένειες σε μειονεκτικές περιοχές με χαμηλά εισοδήματα. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας των Erling, Seargeant, Solly, Chowdhury και Rahman (2012) η γνώση της αγγλικής αντιπροσωπεύει μία αναγκαία συνθήκη οικονομικής και κοινωνικής εξέλιξης και για τον αγροτικό πληθυσμό μάλιστα αυτής της χώρας. Επίσης όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή η ιδιωτική διδασκαλία των αγγλικών παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση την οικονομική κατάσταση των οικογενειών.

Στο Χονγκ-Κονγκ η γνώση της αγγλικής γλώσσας είναι σύμβολο «ευμάρειας και ισχύος» (Nunan, 2003:597) και η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ιδιωτικά είναι ιδιαίτερα σημαντική (Yung, 2019). Σύμφωνα με τους Besser και Chik (2014:350) περίπου στο ¼ των δημοσίων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ-Κονγκ όλα τα μαθήματα διδάσκονται στα αγγλικά. Το γεγονός ότι η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσον διδασκαλίας και άλλων μαθημάτων καθιστά τα αγγλικά ένα μάθημα με μεγάλη ζήτηση στα ιδιωτικά μαθήματα όπως αναφέρουν οι (Bray & Kwok 2003:614). Στο ίδιο πνεύμα οι Zhan, Bray, Wang, Lykins και Kwo (2013) αναφέρουν ότι σύμφωνα με τα πορίσματα έρευνας που πραγματοποίησαν σε 1.624 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ, το 61.1% των συμμετεχόντων είχαν κάνει εξωσχολικά μαθήματα στα αγγλικά.

Στην Κορέα σύμφωνα με τον Lee (2010), η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εξωσχολικά, σε ατομικά ή ομαδικά μαθήματα, είναι επίσης ιδιαίτερα διαδεδομένη. Οι Chun και Choi (2006) αναφέρουν ότι στην Κορέα 10 δις δολάρια ΗΠΑ δαπανώνται

στα ιδιωτικά μαθήματα αγγλικής γλώσσας, ποσό που αντιστοιχεί στο 1,9% του ΑΕΠ (GDP) της χώρας αυτής. Ο Lee (2010) μάλιστα αναφέρει ότι η ιδιωτική διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Κορέα επισκιάζει την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Όπως αναφέρει σε έρευνά του περίπου το 54% από 10.745 μαθητές της 6ης Δημοτικού δήλωσαν ότι η ιδιωτική εκπαίδευση που είχαν στα αγγλικά αντιστοιχεί στο 60% των γνώσεων τους στην αγγλική γλώσσα ενώ το 39% από 12.888 μαθητές της δευτέρας γυμνασίου θεωρούν ότι ποσοστό μεγαλύτερο του 60% των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων στα αγγλικά οφείλεται στα ιδιωτικά μαθήματα (Lee, 2009a στο Lee, 2010). Επίσης σε μεταγενέστερη έρευνα που πραγματοποίησε ο συγκεκριμένος ερευνητής, πρωτοετείς φοιτητές που είχαν παρακολουθήσει ιδιωτικά μαθήματα στα αγγλικά είχαν περισσότερες γνώσεις στην αγγλική γλώσσα και μεγαλύτερες πιθανότητες να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή οι διαφορές αυτές στην γνώση της αγγλικής γλώσσας είναι ένα ζήτημα που χρήζει επίλυσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς κάποια ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν δηλώσει ότι σκοπεύουν να υιοθετήσουν την αγγλική γλώσσα ως γλώσσα διδασκαλίας των μαθημάτων.

Σύμφωνα με τον Yung (2015) η συνύπαρξη των ιδιωτικών μαθημάτων με την διδασκαλία των αγγλικών στο σχολείο εγείρει σοβαρά παιδαγωγικά και κοινωνικά ζητήματα. Η αγγλική γλώσσα, όπως έχει ήδη συζητηθεί, είναι μία ισχυρή γλώσσα της οποίας η γνώση άπτεται ζητημάτων ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Όπως υποστηρίζεται από τον Rixon (2013) όταν ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών παρακολουθεί μαθήματα σε ιδιωτικά ιδρύματα παρατηρούνται ανισότητες στην επίδοση των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών, οι οποίες, σύμφωνα με την Butler (2014), τείνουν να γίνονται οξύτερες τα τελευταία χρόνια, καθώς υπάρχει μια αυξανόμενη τάση για εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε νεαρή ηλικία σε εξωσχολικά περιβάλλοντα. Είναι λοιπόν σημαντική, όπως επισημαίνει η συγκεκριμένη ερευνήτρια, η ανάδειξη της συνάφειας του κοινωνικού και οικονομικού προφίλ των γονέων που επιλέγουν τα εξωσχολικά μαθήματα σε όλο και πιο μικρή ηλικία και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής η αντιμετώπιση των ανισοτήτων που απορρέουν από τις επιλογές των γονέων.

3.5. Τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα και η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.

Η Ελλάδα είναι, σύμφωνα με την θεωρία του Kahru (1985), μια χώρα του εξωτερικού κύκλου όπου η αγγλική γλώσσα δεν έχει κάποιο επίσημο χαρακτήρα αλλά διδάσκεται και ομιλείται ως ξένη γλώσσα Sifakis (2009). Ο Oikonomidis (2003) αναφέρει ότι η αγγλική γλώσσα είναι η πιο διαδεδομένη ξένη γλώσσα στην Ελλάδα. Σύμφωνα τις Mitsikoroulou, Karavas και Papadopoulou (2018) η αγγλική γλώσσα ομιλείται από το 48% του ελληνικού πληθυσμού, κυρίως λόγω της παγκόσμιας επιρροής της αγγλοαμερικανικής κουλτούρας μετά το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου (Oikonomidis, 2003) και φυσικά λόγω της παγκοσμιοποίησης η οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα εργασία, ενισχύει την υπόσταση της αγγλικής ως της κύριας διεθνούς γλώσσας. Ο Sifakis (2012) αναφέρει ότι τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας η αγγλική γλώσσα κατέχει μία σημαντική θέση σε τομείς όπως οι επιχειρήσεις, ο τουρισμός, η ανώτατη εκπαίδευση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η ψυχαγωγία και μπορεί ως εκ τούτου να θεωρηθεί η εκ του νόμου (*de jure*) *lingua franca*.

Η αγγλική γλώσσα είναι, όπως αναφέρει ο Oikonomidis (2003) το απόλυτα αναγκαίο προσόν, ένα νέο είδος γραμματισμού κατά την Mitsikoroulou (2007). Η συγκεκριμένη ερευνήτρια υποστηρίζει ότι ενώ στο παρελθόν ως επίσημος γραμματισμός εννοείτο η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα, στις μέρες μας, η κυρίαρχη ρητορική αποδίδει ιδιαίτερη αξία στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και των νέων τεχνολογιών. Η γνώση της αγγλικής γλώσσας είναι ο νέος γραμματισμός ισχύος (Macedo et al., 2015) που όλοι επιθυμούν να αποκτήσουν δεδομένου ότι συνδέεται όπως αναφέρει η Tsagarí (2009) με την διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την πρόσβαση σε επαγγέλματα κύρους.

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι κατά συνέπεια ένα ζήτημα που απασχολεί σοβαρά τους μαθητές και τους γονείς τους. Βέβαια η σημασία που αποδίδεται στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εντάσσεται και στο γενικότερο πλαίσιο της σπουδαιότητας που αποδίδει η ελληνική κοινωνία στην εκπαίδευση (Sifakis, 2009) και ειδικότερα στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών η οποία φαίνεται να έχει μία ιδιαίτερη θέση στην εκπαίδευση που λαμβάνουν οι Έλληνες. Αυτό συμβαίνει διότι η ελληνική γλώσσα είναι η επίσημη γλώσσα στην Ελλάδα και την

Κύπρο και χρησιμοποιείται από τους Έλληνες της διασποράς (Oikonomidis,2003) αλλά δεν ανήκει στις γλώσσες που χρησιμοποιούνται στην διεθνή επικοινωνία. Έτσι λοιπόν στην χώρα μας έχει δημιουργηθεί, όπως διαπιστώνουν και οι Kantaridou, Papadopoulou και Angouri (2018), μια μακρά παράδοση στην επένδυση που αφορά την εκμάθηση και πιστοποίηση των ξένων γλωσσών και η επένδυση αυτή φαίνεται να έχει μία πιο μόνιμη αξία από ότι σε άλλες χώρες.⁹ Για τους Έλληνες γονείς μάλιστα η εκμάθηση των ξένων γλωσσών και η απόκτηση πιστοποίησης είναι, όπως αναφέρουν οι Dendrinou, Zouganeli και Karavas, (2013) ένα ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό με την αγγλική γλώσσα να έχει το προβάδισμα καθώς θεωρείται η γλώσσα κλειδί για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, την επαγγελματική ανάπτυξη και την κοινωνική κινητικότητα. (Mitsikopoulou, et al., 2018). Οι Angouri, Mattheoudakis και Zigraka (2010) περιγράφουν ως ακολούθως την σημαντικότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην χώρα μας:

Το πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα είναι μοναδικό στην Ευρώπη και αντικατοπτρίζει το έντονο ενδιαφέρον των Ελλήνων γονέων και μαθητών για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Καθώς τα ελληνικά είναι μία ολιγότερο ομιλούμενη γλώσσα, οι Έλληνες πιστεύουν ακράδαντα στην αναγκαιότητα της εκμάθησης τουλάχιστον μίας ξένης γλώσσας που τους επιτρέπει να επικοινωνούν με ομιλητές άλλων γλωσσών εντός ή εκτός των συνόρων της χώρας τους. Τα Αγγλικά, καθώς καταλαμβάνουν μια κυρίαρχη θέση παγκοσμίως, αναμένεται να τους παρέχουν σημαντικές εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και κοινωνικοοικονομικές ευκαιρίες και έτσι είναι η πρώτη ξένη γλώσσα που οι περισσότεροι Έλληνες επιλέγουν να μάθουν (ό.α., 183).

Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα συνιστά ένα μοναδικό εκπαιδευτικό συγκείμενο για τις Rotheri και Mitsikopoulou (2019) το οποίο

⁹ Αξίζει να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον των Ελλήνων για τις ξένες γλώσσες εκδηλώθηκε στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος με την εισαγωγή της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1836 σύμφωνα με τον Δημαρά (1983, στο Alexiou, & Mattheoudakis, 2013), το 1833 με την ίδρυση του πρώτου Γυμνασίου στο Ναύπλιο σύμφωνα με τις Γρίβα και Ηλιάδου-Τάχου (2010). Την περίοδο εκείνη η γαλλική γλώσσα, όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Ηλιάδου-Τάχου (2010) εθεωρείτο η γλώσσα της κουλτούρας και της κοινωνικής αξιοκρατίας.

διαμορφώνεται από την παράλληλη διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο και τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Όσον αφορά το δημόσιο σχολείο η αγγλική γλώσσα διδάσκεται σήμερα σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς και στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εισήχθη αρχικά στην δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το 1945 (Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου, 2019· Διάμεση, 2012· Γρίβα & Ηλιάδου-Τάχου, 2010) με την δημοσίευση στις 21/12/1945 του «Αναγκαστικού Νόμου Περί εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας ως υποχρεωτικού μαθήματος εις τα Γυμνάσια» (Γρίβα & Ηλιάδου-Τάχου, 2010:2). Σύμφωνα με τις Γρίβα και Ηλιάδου-Τάχου (2010) «η περίοδος από το 1833 μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1950 χαρακτηρίστηκε από την επικυριαρχία της γαλλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ η αντεπίθεση της Αγγλικής υπήρξε σφοδρή από το 1983 και μετά» (ό.α., 8).

Το 1983 το Υ.Π.Ε.Π.Θ. συγκρότησε ομάδα εργασίας για τη μελέτη θεμάτων διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών στη Μέση Εκπαίδευση (εγκύκλιος Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γ2/301 / 09-02-83), η οποία κλήθηκε να ασχοληθεί με την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Μέσης εκπαίδευσης, το σύστημα αξιολόγησης του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας και την αναμόρφωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των καθηγητών (Γρίβα & Ηλιάδου-Τάχου, 2010:9). Στη συνέχεια με το νόμο 1566/85 θεσπίστηκε η εισαγωγή της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου από εκπαιδευτικούς που είχαν τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα. (Γρίβα & Ηλιάδου-Τάχου, 2010:10). Όπως διαβάζουμε στην ίδια πηγή το σχολικό έτος 1987-88 εισήχθη σε πειραματική βάση η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε 80 δημοτικά σχολεία στη Δ' τάξη και το 1992 καθιερώθηκε η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως μοναδικής ξένης γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο και ιδρύθηκε ο κλάδος εκπαιδευτικών αγγλικής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Δ. 349/92 -ΦΕΚ 171Α). Γενικά μετά το 1990, όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Ηλιάδου-Τάχου (2010) ο προβληματισμός για την διδασκαλία της αγγλικής στο δημόσιο σχολείο γίνεται πιο έντονος καθώς η Ελλάδα μετά την είσοδό της στην Ευρωπαϊκή Ένωση «έπρεπε να ανταποκριθεί στις αντίστοιχες ευρωπαϊκές οδηγίες και συστάσεις» (Παντολέων, 2013:35).

Από το 1993 η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εισάγεται στην Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού (ΠΔ447/93 ΦΕΚ 185/7-10-93) και το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

εγκρίνει την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την Γ' Δημοτικού (πράξη 7/2001) (Ρεντζελά, 2010). Επίσης το 2003, εισάγεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο ως μάθημα εμπέδωσης και εμπλουτισμού. (Υπουργ.Απόφ. 12/2003, στο Γρίβα & Ηλιάδου-Τάχου, 2010)¹⁰. Το σχολικό έτος 2010-11 εισάγεται η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' Δημοτικού σε 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία (ΦΕΚ 804/9, Ιούνιος 2010)¹¹ και το σχολικό έτος 2011-12 σε 961 σχολεία με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) με στόχο την γενίκευσή της σε όλα τα σχολεία της χώρας. Σύμφωνα με την Παντολέων (2013) το σχολικό έτος 2012-13 είχε προγραμματισθεί, αλλά δεν πραγματοποιήθηκε, η εφαρμογή του προγράμματος ΕΑΕΠ σε 1.240 δημοτικά σχολεία (ό.α., 35). Το 2016 όμως, σύμφωνα με την Δενδρινού (2020), το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων αποφάσισε την διεύρυνση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη δημοτικού σε όλα τα σχολεία της χώρας. Καθόσον μάλιστα γράφεται η παρούσα εργασία το υπουργείο Παιδείας έχει εξαγγείλει την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Στο σημείο αυτό της εργασίας μας θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών τα οποία αποτελούν κύρια έκφραση των επιλογών της πολιτείας για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι οποίες συνδέονται σύμφωνα με την Δενδρινού (1996) με πολύπλοκα κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα και έχουν ιδεολογικές και πολιτικές προεκτάσεις. Σύμφωνα με τους Μπιρμπίλη και Παπαοικονόμου (2019:116) ένας σημαντικός αριθμός αναλυτικών προγραμμάτων έχει συνταχθεί για την διδασκαλία της αγγλικής. Εμείς θα αναφερθούμε επιλεκτικά σε κάποια από αυτά.

¹⁰ Ας σημειωθεί ότι η διδασκαλία της Αγγλικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν προβλέπεται για τα 1^ηθέςια, 2^ηθέςια και 3^ηθέςια δημοτικά σχολεία, στα οποία δεν μπορεί να διοριστεί καθηγητής, καθώς δεν μπορεί να συμπληρώσει ωράριο. Αυτό σημαίνει ότι η αγγλική γλώσσα δεν διδάσκεται σε 2.789 ολιγοθέσια σχολεία, τα οποία υπολογίζεται ότι αποτελούν περίπου το 45% του συνολικού αριθμού των δημοτικών σχολείων της Ελλάδας (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2008).

¹¹ Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Π.Ε.Α.Π.) Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Π.Ε.Α.Π.) εντάσσεται στο πλαίσιο της Πράξης «Νέες Πολιτικές Ξενογλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία», το οποίο χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο μέσα από το Περιφερειακό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». Υπεύθυνο για την εφαρμογή του είναι το Πανεπιστήμιο Αθηνών μέσω του Κέντρου Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας (<http://rcei.enl.uoa.gr/peap/articles>) (Παντολέων, 2013)

Αρχικά στο ενιαίο εξαετές αναλυτικό πρόγραμμα που εκδόθηκε το 1996 (Π. Δ. 15/18-01-96, ΦΕΚ 9/1996), το οποίο, σύμφωνα με τις Γρίβα και Ηλιάδου-Τάχου (2010), αναφερόταν κυρίως στους διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας από την Δ' Δημοτικού έως και την Γ' Γυμνασίου. Το πρόγραμμα αυτό διαφοροποιείτο σημαντικά από τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα της ξένης γλώσσας, τα οποία αποτελούσαν «καταλόγους της θεματολογίας που επρόκειτο να διδαχθεί χωρίς εκτεταμένους σαφείς στόχους και προτάσεις για την μεθόδευση της διδασκαλίας» (ό.α., 13).

Επίσης θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούμε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003) το οποίο δημοσιεύτηκε το 2003 και περιλαμβάνει τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) όλων των γνωστικών αντικειμένων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό - Γυμνάσιο). Σύμφωνα με την Διάμεση (2012) στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) το 2003, (όπως και στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης το 1997) υιοθετήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο. Οι Γρίβα και Ηλιάδου-Τάχου (2010) επισημαίνουν ότι το ΔΕΠΠΣ του 2003 δεν έχει σημαντικές διαφορές από το αναλυτικό πρόγραμμα του 1997 ως προς την στοχοθεσία και την μεθοδολογική προσέγγιση αλλά εισάγει τις έννοιες του γραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως τις βασικές γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που «χρειάζονται οι μαθητές για να ενταχθούν ενεργά στο κοινωνικό σύνολο και να κατανοήσουν ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια» (ό.α, 15).

Ωστόσο η Διάμεση (2012), στο πλαίσιο μιας κριτικής παρουσίασης του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), όπως αυτό δόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» (ό.α.,4), υποστηρίζει ότι υπάρχουν στοιχεία ασάφειας και κυρίως ερωτηματικά για την δυνατότητα υλοποίησής του παρότι υπάρχουν πολλά καινοτόμα στοιχεία, όπως το ενιαίο του προγράμματος σπουδών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ο προσδιορισμός της γλωσσικής επάρκειας κατά επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες) η σύνδεση της

διδασκαλίας στο σχολείο με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας κ.α. (ό.α., 6). Η συγκεκριμένη ερευνήτρια υποστηρίζει ότι το εν λόγω αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζει «μεγαλεπήβολα την διδασκαλία των ξένων γλωσσών», με υπερβολικές απαιτήσεις από τον διδάσκοντα όπως το να αποφασίσει για την διδακτέα ύλη, να δημιουργήσει δηλαδή δικό του *syllabus* και να οργανώσει το μάθημα «ακόμη και χωρίς εγχειρίδιο» (ό.α.,7). Επίσης θεωρεί άτοπη την κριτική που ασκείται στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα στην διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα φροντιστήρια και στον χρηστικό χαρακτήρα της υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχει κάτι το αρνητικό στην επικύρωση της γλωσσομάθειας με την απόκτηση πιστοποίησης.

Επανερχόμενοι στο ζήτημα της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη δημοτικού η Παντολέων (2013:1) υποστηρίζει ότι συνιστά μια «σημαντική καινοτομία για την δημόσια εκπαίδευση στη χώρα μας» η οποία εναρμονίζεται, σύμφωνα με την Δενδρινού (2010), με τις αντίστοιχες πρακτικές εισαγωγής της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης οι οποίες εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 2002. Επίσης εκφράζει, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια το αίτημα της ελληνικής κοινωνίας για ενίσχυση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο και στοχεύει σύμφωνα με τις Mattheoudakis και Alexiou (2009) στην μείωση των ανισοτήτων που απορρέουν από τις κοινωνικο-οικονομικές διαφορές των μαθητών.¹² Πράγματι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και των ξένων γλωσσών γενικότερα «σε ολοένα και πιο μικρή ηλικία» (Παντολέων, 2013:45) αποτελούσε επιλογή για τους γονείς που διέθεταν τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους και το μορφωτικό κεφάλαιο που τους παρείχε την δυνατότητα να γνωρίζουν τα οφέλη της εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία.

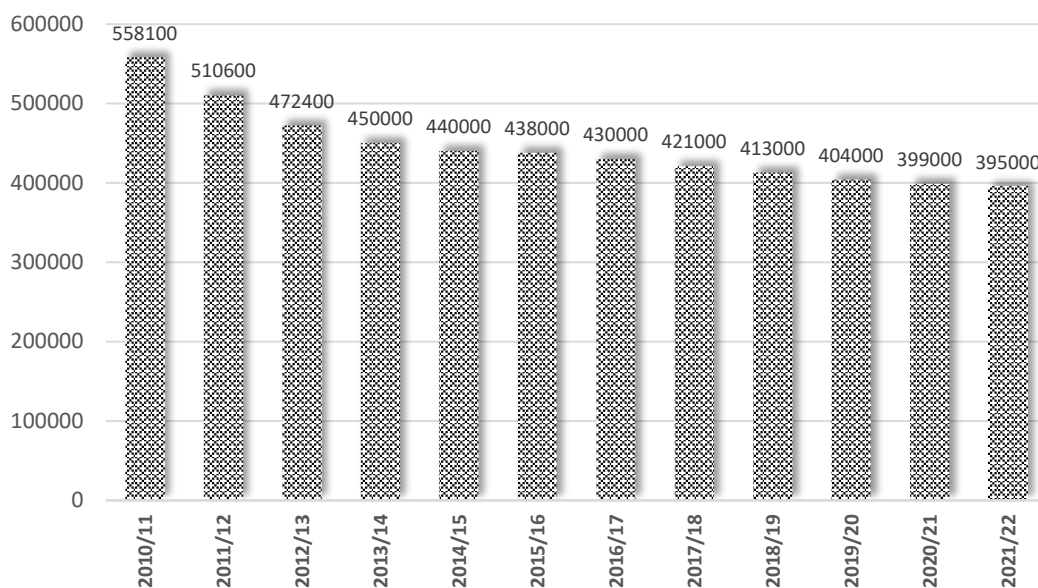
Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εκτός σχολείου, σε ινστιτούτα ξένων γλωσσών (Angouri et al., 2010· Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου, 2019) και σε ιδιαίτερα μαθήματα (Mattheoudakis & Alexiou, 2009 Stavradi & Karagianni, 2020) τα οποία μπορούν να προσφέρουν μόνο οι γονείς που διαθέτουν το απαραίτητο οικονομικό κεφάλαιο Rotheroni (2019) εγείρει ερωτηματικά για τις ανισότητες στην κατανομή του συμβολικού κεφαλαίου που συνιστά η γνώση της αγγλικής γλώσσας. Τα «ινστιτούτα

¹² Οι ίδιες ερευνήτριες αναφέρουν ότι η απόφαση αυτή ανταποκρίνεται στις έντονες διεκδικήσεις εκ μέρους των Ελλήνων γονέων για εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο σε μικρότερη ηλικία χωρίς ωστόσο να αναφέρουν περισσότερα στοιχεία για αυτές τις διεκδικήσεις.»

ξένων γλωσσών για τα οποία είναι ευκολότερο να υπάρξουν στοιχεία είναι, σύμφωνα με τις Dendrinos et al., (2013), ένας αναπτυσσόμενος επιχειρηματικός τομέας, «ακμάζων» κατά τις Mattheoudakis και Alexiou (2009:230) και Mitsikoroulou et al. (2018:298) ο οποίος απευθύνεται σε μαθητές κυρίως μεγαλύτερους των οκτώ ετών, αν και πολλές φορές, οργανώνονται ειδικά μαθήματα ακόμη και για παιδιά τριών ετών (Mattheoudakis & Alexiou, 2009).

Πρόκειται για ένα φαινόμενο ιδιαίτερα εκτεταμένο όπως αποδεικνύουν σχετικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποίησαν οι Mattheoudakis και Alexiou (2009) σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού το 80% των μαθητών παρακολουθούν μαθήματα σε ινστιτούτα ξένων γλωσσών ενώ ο Rixon (2013) αναφέρει σε έρευνα που πραγματοποίησε για λογαριασμό του Βρετανικού Συμβουλίου, ότι η Ελλάδα είναι μια χώρα που ποσοστό μεγαλύτερο από το 60% των μαθητών του δημοτικού παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών σε κέντρα ξένων γλωσσών. Η Rotheroni (2019:11) αναφέρει ότι υπάρχουν 7000 κέντρα ξένων γλωσσών από τα οποία τα 2300 βρίσκονται στην περιοχή των Αθηνών και στα οποία παρακολουθούν μαθήματα ένα εκατομμύριο μαθητές. Επίσης οι Mattheoudakis και Alexiou (2009) διαπίστωσαν ότι ο αριθμός των φροντιστηρίων ξένων γλωσσών τριπλασιάστηκε από το 1985 έως το 2000 (2000 φροντιστήρια ξένων γλωσσών το 1985 και 7000 φροντιστήρια το 2000). Τα αποτελέσματα των ανωτέρω ερευνών σχεδόν επιβεβαιώνονται και από τα στατιστικά στοιχεία που δημοσίευσε το υπουργείο παιδείας για το σχολικό έτος 2012-13, τα οποία δείχνουν ότι ο αριθμός των φροντιστηρίων ξένων γλωσσών ανέρχεται στα 6619 με αριθμό μαθητών 472.423, εκ των οποίων οι 421.220 παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών.¹³ Ωστόσο σύμφωνα με έρευνα του ICAP (2020) ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών που φοιτούν σε κέντρα ξένων γλωσσών «βαίνει μειούμενος την τριετία 2017-2019 σε ποσοστό 10%-20%» (ό.α., 10). Όπως διαβάζουμε στην ίδια πηγή τα ιδιαίτερα μαθήματα αποτελούν τις σημαντικότερες «υποκατάστατες υπηρεσίες ως προς τα κέντρα ξένων γλωσσών» καθώς οι «αμοιβές των καθηγητών στα ιδιαίτερα μαθήματα έχουν περιοριστεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν» (ό.α., 62).

¹³<https://www.minedu.gov.gr/idiwtikh-ekpaideysh/2012-2013/9608-sugentrwtika-xenwn-glwswn>



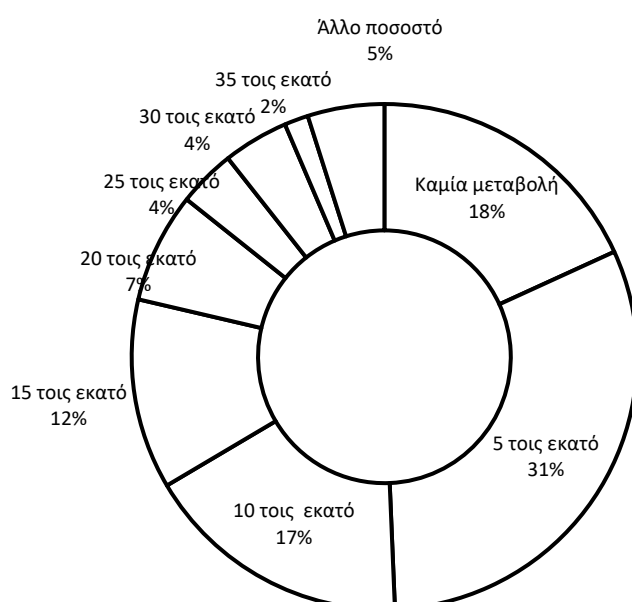
Γράφημα 1. Μειούμενη η συμμετοχή μαθητών και μαθητριών σε ιδιωτικά κέντρα εκμάθησης ξένων γλωσσών από το σχολικό έτος 2010/2011 μέχρι σήμερα. Οι τιμές για τις δύο τελευταίες ράβδους αποτελούν εκτίμηση της ICAP (πηγή ICAP, 2020).

Όσον αφορά δε το ετήσιο εθνικό κόστος της συμπληρωματικής εκπαίδευσης των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης και των φροντιστηρίων ξένων γλωσσών για τις ελληνικές οικογένειες ο Liodakis (2010:6) αναφέρει ότι είναι περίπου 1,7 δισεκατομμύρια ευρώ, ποσό που αντιστοιχεί στο 35% των συνολικών εξόδων μιας οικογένειας. Σύμφωνα με τον Ehlich (2009) τα ιδιωτικά ινστιτούτα απορροφούν το 2,4% των δαπανών των ελληνικών οικογενειών (ό.α.,35) ενώ η Rotheroni (2019:11) αναφέρει ότι 800.000 ευρώ δαπανώνται ετησίως σε δίδακτρα και αγορά ξενόγλωσσων βιβλίων. Παράλληλα όμως είναι αξιοσημείωτο ότι σύμφωνα με έρευνα του ερευνητικού πανεπιστημιακού ινστιτούτου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας¹⁴ το κόστος των διδασκτρών των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης και ξένων γλωσσών δεν αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο επιλογής του φροντιστηρίου καθώς μόλις το 37% των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα το θεώρησαν ως ένα από τα δύο σημαντικότερα κριτήρια επιλογής. Ακόμη και οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα

¹⁴ http://www.eea.gr/system/uploads/asset/data/132pdf_

παρέχουν στα παιδιά τους εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών (Mitsikoroulou, et al., 2018:299) και γενικότερα οι Έλληνες γονείς είναι «διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες» σύμφωνα με τον Rixon (2013:44), προκειμένου τα παιδιά τους να έχουν πρόσβαση σε ιδιωτικά μαθήματα αγγλικών.

Τα μαθήματα αυτά έχουν εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα, αποσκοπούν δηλαδή στην απόκτηση πιστοποίησης στην ξένη γλώσσα (Mattheoudakis & Alexiou, 2009· Parakammenou, 2016· Stavradi, & Karagianni, 2020). Αυτό σημαίνει ότι ευθυγραμμίζονται με τις πεποιθήσεις των γονέων (Anastasiadou, 2015) σχετικά με την εκμάθηση των γλωσσών σύμφωνα με τις οποίες ένα πιστοποιητικό γλώσσας είναι



Γράφημα 2. Αφήνοντας τα κέντρα ξένων γλωσσών. Εκτιμήσεις εκπροσώπων κέντρων ξένων γλωσσών για το ποσοστό μείωσης των μαθητών και μαθητριών τους λόγω μετακίνησής τους προς ιδιαίτερα μαθήματα (αφορά το έτος 2018-2019. Πηγή ICAP, 2020, σελ. 37).

απαραίτητο. Ένα πιστοποιητικό γλώσσας αποτελεί μία θεωρητική εγγύηση, σύμφωνα με τις Stavradi και Karagianni (2020) αυξημένων εργασιακών ευκαιριών με αποτέλεσμα η διδασκαλία των ξένων γλωσσών να «ισούται» όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Mitsikoroulou et al. (2018:299) με την απόκτηση μίας πιστοποίησης. Οι συγκεκριμένες ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι η έμφαση που δίνουν οι γονείς στην απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική εκφράζει μια υλιστική και ωφελμιστική στάση για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας ενώ ταυτόχρονα αποτελεί

μια εξήγηση για την ύπαρξη ενός τόσο εκτεταμένου τομέα ιδιωτικής διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας¹⁵ και της αποτυχίας, σύμφωνα με τις Mattheoudakis και Alexiou (2009), της επέκτασης της διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να αντικαταστήσει ή έστω να μειώσει την εξωσχολική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στα ινστιτούτα ή κέντρα ή φροντιστήρια ξένων γλωσσών έχει σύμφωνα με τις Rothoni και Mitsikoroulou (2019) ένα επίσημο πλέον και δομημένο κατά την Rothoni (2019) χαρακτήρα ο οποίος φαίνεται να είναι ελκυστικός για την ελληνική κοινωνία (Rothoni, 2019). Όπως διαβάζουμε στην έρευνα της Μπιρμπίλη (2015) υπάρχει μία αυξανόμενη ζήτηση για εκμάθηση της ξένης γλώσσας στις εξωσχολικές δομές και εμπιστοσύνη των Ελλήνων μαθητών στους ιδιωτικούς φορείς εκμάθησης των ξένων γλωσσών. Οι ελληνικές οικογένειες προσφεύγουν στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας για μια πιο προχωρημένη εκπαίδευση στα αγγλικά και κυρίως για την απόκτηση πιστοποίησης από αναγνωρισμένους φορείς την οποία δεν μπορούν να αποκτήσουν κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στο δημόσιο σχολείο καθώς η προετοιμασία για την συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης γίνεται, όπως επιβεβαιώνουν και οι Dendrinou et al. (2013), κυρίως στις εξωσχολικές δομές. Έτσι έχει δημιουργηθεί ένα φαινόμενο «γονεϊκής έμφασης» (Rothoni:2019:11) στην εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας την οποία οι Έλληνες γονείς θεωρούν καθοριστική για την κοινωνική κινητικότητα και τις ευκαιρίες ζωής των παιδιών τους (Mattheoudakis & Alexiou, 2009).

Σύμφωνα με την Rothoni (2019:11) περίπου 160.000 υποψήφιοι συμμετέχουν σε εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης στην ξένη γλώσσα. Ο αριθμός των συμμετεχόντων στις εξετάσεις πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα αποδεικνύει και το μέγεθος του φαινομένου των εξωσχολικών μαθημάτων διότι ενώ για τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών και τα μαθήματα αγγλικών σε αυτά είναι εύκολο να υπάρξουν αριθμητικά δεδομένα δεν μπορεί να γίνει κάτι αντίστοιχο για τα ιδιαίτερα μαθήματα. Οι Gakoudi και Aitsiselmi (2002) αναφέρουν ότι τα μαθήματα αγγλικών στα φροντιστήρια ή στο σπίτι με τη μορφή ιδιαίτερων μαθημάτων αποτελούν την

«συνηθισμένη πρακτική» διότι οι γονείς «φοβούνται ότι τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων δεν προετοιμάζουν τα παιδιά τους για τις εξετάσεις στα αγγλικά με διεθνή αναγνώριση» (ό.α., 64).

Η διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο εκλαμβάνεται ως μια διδασκαλία «χωρίς στόχο» (Abbot, 1981, στο Tsagari & Sifakis, 2014:213) εξαιτίας της μη σύνδεσής της με εξετάσεις (Tsagari & Sifakis, 2014). Ο δημόσιος τομέας χαρακτηρίζεται «ληθαργικός» (Tsagari & Sifakis, 2014:213) και ανεπαρκής (Dendrinis, 2013 et al., Ehlich, 2009). Οι Dendrinis et al., (2013) αναφέρουν μάλιστα τα αποτελέσματα της έρευνας “European Survey on Language Competences” (ESLC), η οποία χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και αποσκοπούσε στην συλλογή συγκρίσιμων δεδομένων για τις γνώσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ξένες γλώσσες. Σύμφωνα λοιπόν με τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας, η πλειονότητα των Ελλήνων μαθητών και μαθητριών βρίσκεται στο επίπεδο του «ανεξάρτητου χρήστη» όσον αφορά τα αγγλικά. Το επίπεδο αυτό αντιστοιχεί στο επίπεδο B του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για τις γλώσσες. Ωστόσο οι συγκεκριμένες ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι το εύρημα αυτό δεν μπορεί να αποδοθεί στην διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο διότι οι ώρες διδασκαλίας και οι συνθήκες διδασκαλίας στη δημόσια εκπαίδευση δεν φαίνεται να είναι συμβατές με τις εκτιμήσεις του ΚΕΠΑ σύμφωνα με τις οποίες οι ώρες που απαιτούνται για να φτάσει κανείς στο επίπεδο B1 στην ξένη γλώσσα είναι 400-500 και 600-700 για το επίπεδο B2. Οι ανωτέρω ερευνήτριες θεωρούν ότι το επίπεδο γνώσεων των μαθητών αποδίδεται κατά βάση στα εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών που παρακολουθούν οι Έλληνες μαθητές στα ιδιωτικά ξένων γλωσσών τα οποία, όπως υποστηρίζουν, τροφοδοτούνται από την έλλειψη εμπιστοσύνης στο δημόσιο σχολείο.

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Mattheoudakis και Alexiou (2009) το σχολικό έτος 2006-2007, στην οποία συμμετείχαν 356 μαθητές των τελευταίων τριών τάξεων δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, η πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, κάνει εξωσχολικά μαθήματα στα αγγλικά και θεωρεί σημαντική την συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης. Παράλληλα, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το είδος των εξωσχολικών μαθημάτων με τους μαθητές από

οικογένειες με υψηλότερο οικονομικό *status* να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι. Αυτό είναι ένα σημαντικό εύρημα διότι, όπως επισημαίνουν οι ίδιες οι ερευνήτριες, δείχνει ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα διαφοροποιούν τις επιδόσεις των μαθητών της ίδιας ηλικίας και αναδεικνύουν το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο των οικογενειών των μαθητών σε παράγοντα διαμόρφωσης των μαθησιακών ευκαιριών.

Επίσης τα πορίσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Angouri et al. (2010) και στην οποία συμμετείχαν μαθητές 16 έως 18 ετών, από την περιφέρεια με πιστοποίηση στα αγγλικά επιπέδου B2 και φοιτητές των ΙΕΚ 20 έως 28 ετών με πιστοποίηση στα αγγλικά επιπέδου B2 δείχνουν ότι τα ιδιωτικά ινστιτούτα θεωρούνται περισσότερο αξιόπιστα από το δημόσιο σχολείο διότι έχουν ένα πρόγραμμα σπουδών προσανατολισμένο στις εξετάσεις, η διδασκαλία έχει εντατικό χαρακτήρα και υπάρχει το στοιχείο της πληρωμής. Η διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο δεν θεωρείται αποτελεσματική λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών στην τάξη, του διαφοροποιημένου επιπέδου στις γνώσεις της αγγλικής γλώσσας, της μη απόδοσης πιστοποίησης και, παραδόξως, διότι παρέχεται δωρεάν (ό.α.).

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την Τσακίρη (2006) σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εκτός της Ελλάδας) επικυρώνεται η διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών που διδάχθηκαν κατά την διάρκεια της σχολικής φοίτησης με την αναγραφή τους στο απολυτήριο του λυκείου. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στον απόφοιτο να βεβαιώσει την ικανότητα χρήσης μιας ξένης γλώσσας (Τσακίρη, 2006). Στην χώρα μας όμως η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο δεν έχει συνδεθεί με την απόκτηση πιστοποίησης ούτε και με την συμμετοχή σε εξετάσεις του πιστοποιητικού γλωσσομάθειας παρά τις εξαγγελίες του υπουργείου παιδείας.

Η Ρεντζελά (2010) αναφέρει ότι από το 2000 η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ζήτησε από την κεντρική επιτροπή εξετάσεων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (το οποίο θεσμοθετήθηκε το 1999)¹⁶ την σύνδεσή του με το σχολείο ενώ τον Μάρτιο του 2010 έκανε γνωστή την πρόθεσή της «να προχωρήσει στην πιστοποίηση των ξένων γλωσσών μέσω του σχολείου παρουσιάζοντας σχέδιο

¹⁶ Σύμφωνα με την Mitsikopoulou (2003) οι πρώτες εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας έγιναν το 2003 για τα Αγγλικά, τα Γαλλικά, τα Γερμανικά και τα Ιταλικά.

πιλοτικής εφαρμογής το οποίο εφαρμόστηκε πειραματικά σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορους νομούς της χώρας» (Ρεντζελά, 2010 : 202, 470). Σε αυτό το πλαίσιο ο στόχος ήταν «η αποφοίτηση από το δημοτικό να συνδέεται με πιστοποιητικό επιπέδου A2 ή B1 και από το γυμνάσιο επιπέδου B2, δηλαδή καλής γνώσης της γλώσσας» (Ρεντζελά, 2010, 470).

Ωστόσο περισσότερο μετά από μία δεκαετία, η διδασκαλία στην δημόσια εκπαίδευση δεν συνδέεται, σε καμία βαθμίδα, με την προετοιμασία για τις εξετάσεις του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Όπως επισημαίνουν οι Gakouidi και Aitsiselmi (2002) «παρότι οι ξένες γλώσσες διδάσκονται στο δημόσιο σχολείο για περισσότερο από σαράντα χρόνια δεν έχει υπάρξει κάποια επίσημη εξέταση που να πιστοποιεί το επίπεδο της γνώσης των μαθητών στα αγγλικά» (ό.α., 64). Γενικότερα φαίνεται, όπως αναφέρουν οι Rotheroni και Mitsikoroulou (2019), και Rotheroni (2019), ότι το δημόσιο σχολείο αδυνατεί να καλύψει τις κοινωνικές ανάγκες της ελληνικής οικογένειας καθώς η πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα είναι απαραίτητη στην χώρα μας για την εύρεση εργασίας και την επαγγελματική εξέλιξη και οι Έλληνες γονείς είναι αυτοί που «καλούνται να παρέχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και ουσιαστικά την πρόσβαση των παιδιών τους σε αυτό το ισχυρό προσόν» (Rotheroni, 2019:10).

3.5.1. Η πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα στην Ελλάδα

Όπως προαναφέραμε η γνώση της αγγλικής γλώσσας έχει μία ιδιαίτερη σημασία για την ελληνική κοινωνία. Αντίστοιχη είναι και η αξία της απόκτησης πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα. Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για εξετάσεις και πιστοποιήσεις ισχύος οι οποίες συνδέονται με την εύρεση εργασίας, με την οικονομική την κοινωνική εξέλιξη των ατόμων αλλά και με μία «μοναδική κουλτούρα πιστοποίησης» σύμφωνα με τους Gass και Reed (2011:46) για την οποία οι συγκεκριμένοι ερευνητές χρησιμοποιούν την ενδιαφέρουσα αγγλική λέξη 'pervasive'. Η λέξη αυτή θα μπορούσε να μεταφραστεί με τις ελληνικές λέξεις «διάχυτη» «διαβρωτική» ή «διαπεραστική» και σίγουρα πρόκειται για μία κουλτούρα πιστοποίησης η οποία διαχέεται σε μία ευρεία κοινωνική κλίμακα, και διαπερνά τους δύο κοινωνικούς χώρους όπου διδάσκεται η αγγλική γλώσσα στην χώρα μας, το δημόσιο σχολείο και τα εξωσχολικά μαθήματα. Όσον αφορά τα εξωσχολικά μαθήματα αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της

ύπαρξής τους και όσον αφορά την δημόσια εκπαίδευση αποτελεί την κύρια αιτία της αμφισβήτησης της χρησιμότητας του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο και της «διάβρωσης», αν δεν είναι υπερβολική η έκφραση, του εξισωτικού ρόλου του.

Η Ελλάδα είναι σύμφωνα με τους Dendrinos (2013:34), Papafilippou (2012:34) και Gass και Reed (2011:33) μία από τις μεγαλύτερες «αγορές πιστοποιητικών» της αγγλικής γλώσσας. Η Dendrinos, (2013) αναφέρει την ύπαρξη 15 διεθνών εξετάσεων πιστοποίησης με επίσημη αναγνώριση ενώ σύμφωνα με τους Gass και Reed (2011:32) το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) αναγνωρίζει 14 πιστοποιητικά επιπέδου B2 και 11 πιστοποιητικά επιπέδου Γ2. Σύμφωνα με νεότερα στοιχεία από την ιστοσελίδα του ΑΣΕΠ¹⁷ αναφέρονται 27 πιστοποιητικά για την άριστη γνώση, 38 πιστοποιητικά για την πολύ καλή γνώση (επίπεδο Γ1) και 35 πιστοποιητικά για την καλή γνώση (επίπεδο B2).

Η Balourdi (2012:24) και η Parakammenou, I. (2016) διακρίνουν αυτές που διοργανώνονται από το Cambridge Program for Speakers of Other Languages (ESOL) και το English Language Institute of the University Michigan (ELI-UM). Η Balourdi (2012:24) αναφέρει επίσης τις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. Οι εξετάσεις που διοργανώνονται από τους φορείς των πανεπιστημίων Cambridge και Michigan φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη ισχύ για την ελληνική κοινωνία διότι τα ανωτέρω πανεπιστήμια έχουν μακρά ιστορία στην διδασκαλία και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας, ήταν από τις πρώτες εξετάσεις αγγλικής γλώσσας που διοργανώθηκαν στην Ελλάδα και συμμετέχει σε αυτές ένας μεγάλος αριθμός εξεταζόμενων σε παγκόσμια κλίμακα. Επίσης, όπως αναφέρει η Parakammenou (2016) οι πιστοποιήσεις από τους συγκεκριμένους φορείς αναγνωρίζονται στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα.

Το πανεπιστήμιο του Cambridge μάλιστα είναι αυτό που διοργάνωσε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το 1913 την πρώτη εξέταση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, το “Certificate of Proficiency in English” (CPE). Το 1939 εισήγαγε το “Lower Certificate in English” (LCE) το οποίο αργότερα, το 1975, μετονόμασε σε “First Certificate in English” (FCE) (Hawkey, 2009: 5-7). Στις Η.Π.Α. το Ινστιτούτο της Αγγλικής γλώσσας του πανεπιστημίου του Michigan (English Language Institute of the

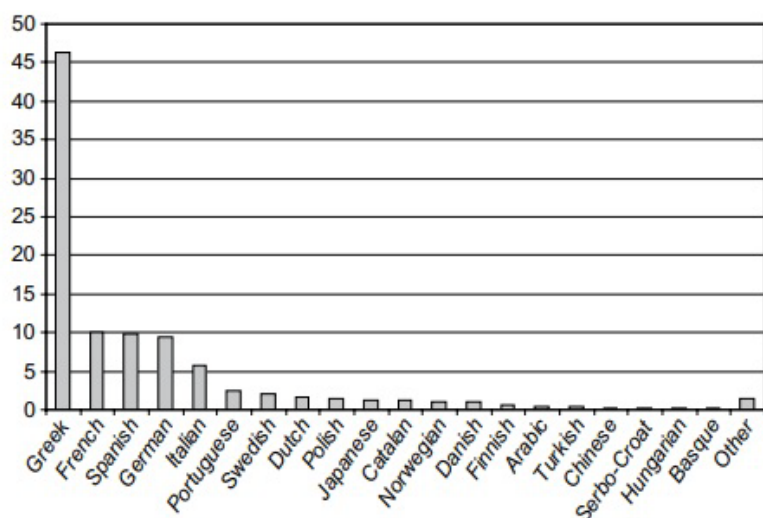
¹⁷ https://www.asep.gr/guide/1K_2020/englishproof.html.

University Michigan) δημιούργησε το 1941 το ECPE (Examination for the Certificate of Proficiency in English) και το 1953 μια εξέταση αντίστοιχη του First Certificate, το ECCE (Examination for the Certificate of Competency in English), για το οποίο οι εξετάσεις έγιναν πρώτη φορά στην Ελλάδα το 1994.

Το Certificate of Proficiency in English (CPE) είναι μία σημαντική πιστοποίηση η οποία σηματοδοτεί την επικράτηση της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca*. Η αύξηση του αριθμού των υποψηφίων από την έναρξη της διεξαγωγής της εξέτασης υπήρξε πραγματικά αξιοσημείωτη. Στις εξετάσεις του 1913 συμμετείχαν μόνο τρεις υποψήφιοι ενώ στις εξετάσεις του 2013 τέσσερα εκατομμύρια. (Milanovic, 2013). Επίσης το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εξέταση πιστοποιεί την άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας (επίπεδο Γ2 στην κλίμακα του ΚΕΠΑ) η μελέτη των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην εξέταση παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Όπως μάλιστα διαβάζουμε στο περιοδικό Research Notes, την τριμηνιαία έκδοση του Cambridge για την αξιολόγηση στην αγγλική γλώσσα, στο τεύχος 51 του 2013 για τα 100 χρόνια από την πρώτη εξέταση του “Certificate of Proficiency in English” (CPE) το 1913, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εξεταζόμενων είναι ένα ζήτημα που έχει ιδιαίτερη σημασία για τους διοργανωτές των εξετάσεων.

Το 1989 δημιουργήθηκε σύμφωνα με τον Weir (2013) η μονάδα αξιολόγησης (Evaluation Unit) των εξετάσεων, η οποία τώρα ονομάζεται “Research and Validation Group”. Στόχος αυτής της ερευνητικής ομάδας ήταν η συλλογή δεδομένων που αφορούν τους συμμετέχοντες στις εξετάσεις του Cambridge. Για πρώτη φορά το 1991 χρησιμοποιήθηκε το «φύλλο πληροφοριών» για τον εξεταζόμενο ή την εξεταζόμενη στις εξετάσεις αυτές με το οποίο συγκεντρώθηκαν στοιχεία για τους εξεταζόμενους όπως η εθνικότητα, η μητρική γλώσσα, το μορφωτικό υπόβαθρο και οι λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν στις εξετάσεις (Geranpayeh, 2013).

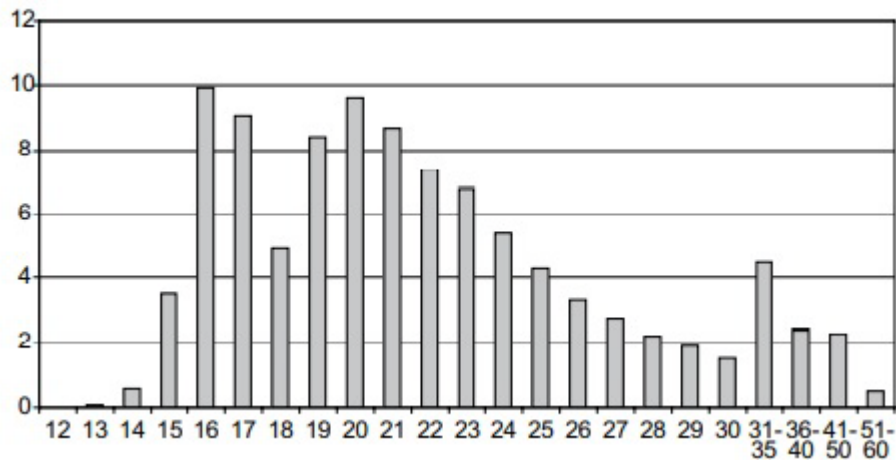
Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, κάτι λιγότερο από τους μισούς υποψήφιους (46%) ήταν Έλληνες (πίνακας 2), πράγμα που, όπως αναφέρεται από τον ίδιο ερευνητή (Geranpayeh, 2013), εξηγείται από το γεγονός ότι η πιστοποίηση επιπέδου Γ2 έδινε την δυνατότητα στους Έλληνες κατόχους της να διδάξουν το μάθημα των αγγλικών σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών.



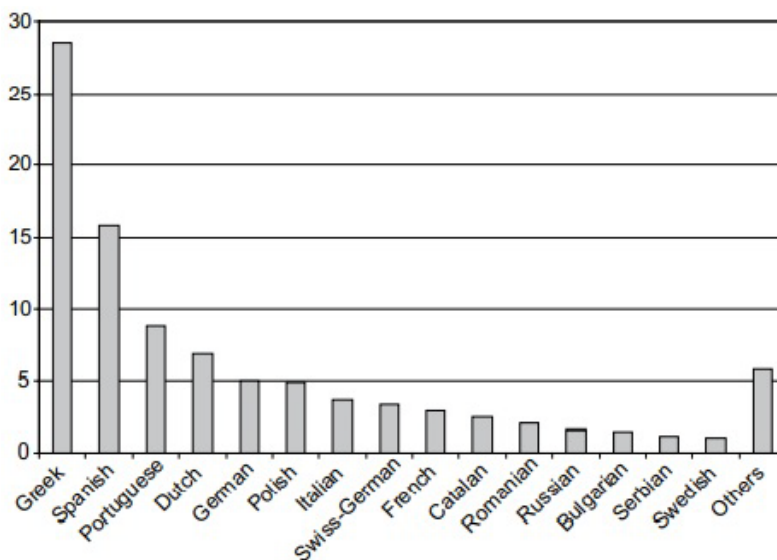
Γράφημα 3 Ποσοστό συμμετοχής υποψηφίων στο CPE από διάφορες χώρες τον Ιούνιο του 1991 (Geranpayeh, 2013)

Πίνακας 2..

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα που επίσης αναφέρεται στην ίδια πηγή (ό. α.) είναι ότι η μεγαλύτερη σε αριθμό ηλικιακή ομάδα, που αντιπροσωπεύει το 42% του συνολικού πληθυσμού των εξεταζόμενων είναι από 16 έως 20 ετών (πίνακας 3). Το δεδομένο αυτό μάλιστα διαμορφώνεται από τους Έλληνες συμμετέχοντες στην εξέταση που ήταν μόλις 16 ετών. Αν μάλιστα ο πληθυσμός των Ελλήνων υποψηφίων δεν συμπεριλαμβανόταν σε αυτά τα δεδομένα η ηλικιακή ομάδα 16-20 θα ήταν το 34% των υποψηφίων (ό. α., 15). Τα δεδομένα του 2012 δείχνουν ότι οι Έλληνες υποψήφιοι είναι ένα μικρότερο ποσοστό, λιγότερο από 30% των υποψηφίων, αλλά παρόλα αυτά συνεχίζουν να αποτελούν την πλειονότητα των συμμετεχόντων και την νεαρότερη ηλικιακή ομάδα (πίνακας 4).



Γράφημα 4. Κατανομή ηλικίας συμμετεχόντων στο CPE το 1991 (Geranpayeh, 2013).



Γράφημα 5. Ποσοστό συμμετοχής υποψηφίων στο CPE από διάφορες χώρες τον Ιούνιο του 2012 (Geranpayeh, 2013).

Το “First Certificate in English”, το οποίο αντιστοιχεί με το επίπεδο B2 του Κ.Ε.Π.Α, είναι επίσης μία ιδιαίτερα δημοφιλής πιστοποίηση στον ελληνικό χώρο. Σύμφωνα με την Tsagari, (2009) το 1995 υπήρχαν 246.717 υποψήφιοι για το First Certificate in English σε παγκόσμια κλίμακα και οι 115.279 ήταν Έλληνες δηλαδή το 47% του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων. Επίσης η Tsagari, (2009) αναφέρει ότι σύμφωνα με τα δεδομένα του 1994 ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων στις εξετάσεις για το First Certificate in English ήταν 15 ετών ενώ ο γενικός μέσος όρος του πληθυσμού των συμμετεχόντων στην εξέταση παγκοσμίως ήταν τα 22 έτη.

Η μεγάλη συμμετοχή ατόμων σχολικής ηλικίας σε πιστοποιήσεις καλής έως άριστης γνώσης της αγγλικής γλώσσας επιβάλλει τον συσχετισμό της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα στην χώρα μας με το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής το οποίο έχουμε προαναφέρει. Οι Έλληνες γονείς επιλέγουν τα εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών διότι η απόκτηση πιστοποίησης μέσω του δημοσίου σχολείου, όπως είδαμε, δεν είναι εφικτή (Lykoudi, 2016) αλλά και διότι έχουν σχηματίσει την αντίληψη ότι πρέπει τα παιδιά τους να αποκτήσουν συγκεκριμένα πιστοποιητικά σε συγκεκριμένες ηλικίες. Όπως αναφέρει η Papaefthymiou-Lytra (2012), οι Έλληνες γονείς επιδιώκουν να αποκτήσουν τα παιδιά τους ένα πιστοποιητικό επιπέδου B2 στα πρώτα χρόνια του γυμνασίου και λίγο αργότερα, στα 14 ή στα 15, ένα πιστοποιητικό επιπέδου Γ1 ή Γ2. Όπως αναφέρει και η Gheralis-Roussos (2003):

Οι μαθητές που πηγαίνουν στα φροντιστήρια έχουν τον εξής στόχο: να πάρουν το Cambridge ή Michigan First Certificate ή ακόμη καλύτερα το Cambridge ή Michigan Proficiency μέχρι την ηλικία των δεκαέξι διότι μετά από αυτήν την ηλικία ο χρόνος τους καταλαμβάνεται εξ' ολοκλήρου από την προετοιμασία για τις γενικές εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο (ό.α., 8).

Η Dendrinou (2013) επικρίνει αυτήν την τακτική των γονέων να αρέσκονται στο να δηλώνουν ότι το παιδί τους έχει ένα πτυχίο Cambridge ή Michigan διότι δεν θεωρεί χρήσιμη την απόκτηση πιστοποιητικών σε τόσο μικρή ηλικία. Οι Dendrinou, et. al. (2013) κάνουν λόγο για «μανία» των γονέων για την απόκτηση πιστοποίησης (ό.α., 17). Η Papaefthymiou-Lytra (2012) εκφράζει επίσης την αντίθεσή της σε αυτήν την «ιδεολογία: παίρνω το πιστοποιητικό» (ό. α., 30) διότι, όπως υποστηρίζει, οι πιστοποιήσεις B2, Γ1 και Γ2 στην πραγματικότητα ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενήλικων σπουδαστών και όχι εφήβων, οι οποίοι με την κατάλληλη εξάσκηση-προπόνηση (π.χ. με την εξάσκηση στα παλιότερα θέματα εξετάσεων) καταφέρνουν να αποκτήσουν ένα πιστοποιητικό γλωσσομάθειας αυτού του επιπέδου. Όπως υποστηρίζει, το ενδιαφέρον των διδασκόμενων αλλά και των διδασκόντων θα πρέπει να μετατοπισθεί από το μαθησιακό αποτέλεσμα στην μαθησιακή διαδικασία και προτείνει την επικράτηση της αρχής «εκμάθηση της ξένης γλώσσας για δια βίου χρήση» (ό. π.: 22).

Το γεγονός ότι πιστοποιητικά πολύ καλής ή άριστης γνώσης στην αγγλική γλώσσα αποκτώνται αφενός από ένα σημαντικό αριθμό ατόμων στην χώρα μας, τα οποία κατά ένα μεγάλο ποσοστό είναι άτομα σχολικής ηλικίας έχει ως συνέπεια τις μεταβολές στην «αξία» αυτών των πιστοποιητικών, με άλλα λόγια ένα «πληθωρισμό διπλωμάτων» στην αγγλική γλώσσα. Έτσι οι πιστοποιήσεις στην αγγλική γλώσσα ενώ είναι απαραίτητες και θεωρούνται σχεδόν αυτονόητες ταυτόχρονα υφίστανται μία «υποτίμηση». Οι γονείς, οι οποίοι κατά κύριο λόγο ευθύνονται για την υποτίμηση αυτή, προσπαθούν να «αντισταθούν» (Bourdieu, 1978:4) σε αυτήν χρησιμοποιώντας στρατηγικές διατήρησης της «σπανιότητας» των «τίτλων» σε όσον το δυνατόν πιο μικρή ηλικία με την «εντατικοποίηση» (Bourdieu, 1978:3) των εξωσχολικών μαθημάτων.

Έτσι παρότι τα αγγλικά διδάσκονται στην χώρα μας από την πρώτη δημοτικού, μία «βιομηχανία» εξωσχολικών μαθημάτων», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Papaefthymiou-Lytra (2012), συνεχίζει να υφίσταται με τους γονείς να προσφεύγουν σε αυτήν για την απόκτηση πιστοποίησης. Αυτό έχει σημαντικές παιδαγωγικές συνέπειες για την διδασκαλία του μαθήματος στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας με το πρόγραμμα σπουδών να διαμορφώνεται, όπως αναφέρουν οι Papaefthymiou-Lytra (2012) και Lykoudi (2016), με στόχο την επιτυχία στις εξετάσεις. Ανάλογα είναι και τα πορίσματα έρευνας που πραγματοποίησε η Tsagari (2011) για την αναδραστική επιρροή του First Certificate in English στην διδασκαλία στα κέντρα ξένων γλωσσών. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια αναφέρει ότι η διδασκαλία των αγγλικών στα φροντιστήρια επικεντρώνεται στην επιτυχία στις εξετάσεις, έχει δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, εστιάζει στις γραμματικοσυνακτικές δομές και σε τεχνικές επιτυχίας στις εξετάσεις και δημιουργεί ένα αγχωτικό μαθησιακό περιβάλλον. Παράλληλα επισημαίνει την ύπαρξη μίας βιομηχανίας παραγωγής διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των εξετάσεων.

Η Dendrinou (2013) επιρρίπτει ευθύνες για την υπερβολική εντατικοποίηση των μαθημάτων και στην πολιτική που ακολουθούν οι διεθνείς οργανισμοί πιστοποίησης που δραστηριοποιούνται στην χώρα μας οι οποίοι, όπως αναφέρει, διαμορφώνουν και επιτείνουν την ανάγκη της απόκτησης ενός πιστοποιητικού διεθνούς κύρους το οποίο στην πραγματικότητα δεν καλύπτει κάποια ουσιαστική, όπως υποστηρίζει, κοινωνική ανάγκη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτό το πνεύμα παρουσιάζει και η έρευνα της

Parafilippou (2012) η οποία δεν αφορά ζητήματα διδακτικής αλλά εστιάζει στις κοινωνικές και πολιτικές σημασίες των πιστοποιήσεων της αγγλικής γλώσσας στην χώρα μας. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη ερευνήτρια η ανάλυση λόγου των ιστοσελίδων και των διαφημίσεων των κέντρων ξένων γλωσσών και των οργανισμών εξετάσεων αποκαλύπτει την προώθηση συγκεκριμένων αξιών. Ο «επικρατών λόγος», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά (ό.α., 33), ο λόγος των ιστοσελίδων και των διαφημίσεων των εξεταστικών οργανισμών και των κέντρων ξένων γλωσσών είναι ο λόγος της κοινωνίας της γνώσης και μιας νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας. Στην κοινωνία της γνώσης τα άτομα είναι οι εργαζόμενοι με γνώση οι οποίοι, μέσω της εκπαίδευσης και της εξάσκησης, έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες να αυξήσουν την παραγωγικότητά τους και ως εκ τούτου το μελλοντικό τους εισόδημα (Becker, 1993 στο Parafilippou, 2012). Οι εξετάσεις των αγγλικών «προωθούν συγκεκριμένες υποκειμενικότητες που έχουν να κάνουν όχι μόνο με το άτομο ως μαθητή αλλά ως πολίτη» (Parafilippou, 2012: 33) και ως εργαζόμενο για τον οποίο η πιστοποίηση των αγγλικών αποτελεί ένα από τα κύρια προσόντα που ζητούν οι εργοδότες. Τα άτομα που έχουν πιστοποίηση άριστης γνώσης της γλώσσας παρουσιάζονται ως «διεθνώς ανταγωνιστικά» (Parafilippou, 2012: 42), με την δυνατότητα της συμμετοχής στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης, της παγκόσμιας επικοινωνίας και κυρίως της επαγγελματικής αποκατάστασης (ό. α.). Οι πιστοποιήσεις των αγγλικών αναδεικνύονται σε ένα παράγοντα διάκρισης διότι διαχωρίζουν τα άτομα σε αυτά που έχουν πιστοποίηση στα αγγλικά και σε αυτά που δεν έχουν, ενώ παράλληλα υφίσταται και διαχωρισμός των ατόμων ανάλογα και με το επίπεδο αυτής της πιστοποίησης.

Οι γονείς βέβαια επηρεάζονται από τον επικρατούντα λόγο των κέντρων ξένων γλωσσών αλλά οι επιλογές τους διαμορφώνονται κυρίως από το γεγονός ότι γνωρίζουν, όπως επισημαίνει η Hamp-Lyons (2000:581), ότι οι εξετάσεις πιστοποίησης συνιστούν «ισχυρά εργαλεία» κοινωνικού ελέγχου» τα οποία έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην «διανομή των σπάνιων αποθεμάτων» (ό. α., 2000:581), όπως θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε την εισαγωγή σε τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, την εξέλιξη στον εργασιακό χώρο. Επίσης οι γονείς γνωρίζουν ότι οι πιστοποιήσεις στα αγγλικά προσδίδουν στα παιδιά τους μία ταυτότητα και μία δυνατότητα διάκρισης μέσα στην σχολική τάξη στο μάθημα των αγγλικών. Όπως αναφέρει και ο Hanson (2000) «...στην πραγματικότητα οι εξετάσεις παράγουν τα χαρακτηριστικά που υποτίθεται ότι μετρούν. Στην σύγχρονη

κοινωνία το άτομο δεν περιγράφεται τόσο από τις εξετάσεις όσο κατασκευάζεται από αυτές» (ό. α., 2000: 68).

Η ιδιότητα αυτή των πιστοποιήσεων καθορίζει την στάση των γονέων αλλά και των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών στο σχολείο, η οποία αρκετά συχνά χαρακτηρίζεται από έλλειψη εμπιστοσύνης στο δημόσιο σχολείο και τους διδάσκοντες. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η έρευνα της Lykoudí (2016), η οποία επιχειρεί να αναδείξει τους παράγοντες που διαμορφώνουν το *status* των διδασκόντων των δύο κοινωνικών χώρων της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, του σχολείου και των εξωσχολικών μαθημάτων. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια επισημαίνει, όπως προαναφέραμε, τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας στα κέντρα ξένων γλωσσών ο οποίος αφαιρεί από τους διδάσκοντες την δυνατότητα να υιοθετήσουν πιο δημιουργικές, πιο ευέλικτες και πιο αυτόνομες διδακτικές πρακτικές. Όπως όμως αποδεικνύεται στην έρευνά της (ό.α., 2016), οι μαθητές των κέντρων ξένων γλωσσών, προσαρμόζονται σε αυτόν τον τύπο διδασκαλίας και αντιμετωπίζουν, ως μαθητές του σχολείου, με περιφρόνηση την διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο παρότι μπορεί να έχει πιο αυτόνομο και μαθητοκεντρικό χαρακτήρα διότι δεν υπάρχει «η πιστοποίηση στο τέλος του διδακτικού έτους» (ό.α., 41). Αναφέρει μάλιστα και τον Prodromou, (1992, στο Lykoudí, 2016) ο οποίος θεωρεί ότι οι μαθητές είναι μέλη μίας κοινωνίας που πιστεύει ότι αξίζει κάποιος να καταβάλει προσπάθεια μόνο όταν τα αποτελέσματα της μπορούν με κάποιο τρόπο να πιστοποιηθούν.

Στο ίδιο πνεύμα η Karavas (2010) επισημαίνει την σπουδαιότητα της πιστοποίησης για τους μαθητές και τους διδάσκοντες. Όπως υποστηρίζει η αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών και η απείθαρχη συμπεριφορά τους επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές και την γενικότερη επίδοση των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και στην ουσία είναι ο κυριότερος παράγοντας του χαμηλού επαγγελματικού τους status. Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής:

Ουσιαστικά, ο καθηγητής του ελληνικού δημόσιου σχολείου της αγγλικής χρεώνεται με ένα σχεδόν αδύνατο καθήκον: πρέπει να αγωνιστεί για να βρει τρόπους για να παρακινήσει ένα σώμα μαθητών το οποίο έχει μεγαλώσει με την αντίληψη ότι η εκμάθηση γλωσσών

είναι αποτελεσματική μόνο όταν οδηγεί στην απόκτηση ενός πιστοποιητικού, ενός πιστοποιητικού που απαιτεί χρόνια προετοιμασίας στο πλαίσιο του ιδιωτικού σχολείου γλωσσών που διαθέτει όλα τα μέσα, ένα πιστοποιητικό για το οποίο οι οικογένειες πρέπει να πληρώσουν ακριβά · πιστοποιητικό για το οποίο το δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορεί να τα προετοιμάσει (Karavas, 2010:72).

Η Gheralis-Roussos (2003) επίσης θεωρεί ότι υφίσταται ζήτημα υποτίμησης του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο και υποστηρίζει ότι το ζήτημα αυτό θα αντιμετωπιζόταν εάν οι μαθητές έδιναν εξετάσεις με την αποφοίτησή τους για ένα κρατικό πιστοποιητικό επάρκειας στην αγγλική γλώσσα, πρόταση που, όπως επισημαίνει η ίδια ερευνήτρια, έχει γίνει και από την Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Αγγλικής της Δημόσιας Εκπαίδευσης (ΠΕΚΑΔΕ). Εάν αυτό το μέτρο εφαρμοζόταν η σημαντικότερη αλλαγή σύμφωνα με την Gheralis-Roussos (2003) θα ήταν ότι «οι καθηγητές θα είχαν ένα λόγο να διδάσκουν, δηλαδή να προετοιμάσουν τους μαθητές για την νέα εξέταση και οι μαθητές θα ήταν πρόθυμοι να εργαστούν για την απόκτηση μιας πιστοποίησης» (ό.α., 11).

Δυστυχώς δεκαοκτώ χρόνια αργότερα, διαπιστώνουμε ότι το δημόσιο σχολείο συνεχίζει να μην προετοιμάζει τους μαθητές για κάποια πιστοποίηση και μόνο όσοι γονείς έχουν την οικονομική δυνατότητα μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους μαθήματα προετοιμασίας για τις εξετάσεις και να πληρώσουν το κόστος συμμετοχής (το οποίο διαμορφώνεται με βάση το επίπεδο της πιστοποίησης). Υπάρχει βέβαια το KPG e-school ηλεκτρονικό σχολείο του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας, το οποίο είναι ένας εκπαιδευτικός ιστότοπος ο οποίος αναπτύχθηκε από τα μέλη του Κέντρου Έρευνας για την διδασκαλία και την αξιολόγηση (Testing and Assessment) (RCeL) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου της Αθήνας (Mitsikoroulou et. al., 2018). Εντάσσεται σύμφωνα με τις ανωτέρω ερευνήτριες στο πλαίσιο της εφαρμογής του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ), του οποίου η εφαρμογή ξεκίνησε το 2016 και στον γενικότερο στόχο που εξαγγέλθηκε την ίδια χρονιά από το υπουργείο παιδείας για την σύνδεση της διδασκαλίας των αγγλικών και γενικότερα των ξένων γλωσσών που διδάσκονται στο δημόσιο σχολείο

με τις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. Οι στόχοι του KPG e-school περιγράφονται από τις ανωτέρω ερευνήτριες ως εξής:

Το 2016 το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε επίσημα ότι οι μαθητές του δημοσίου σχολείου θα έκαναν προετοιμασία για τις εξετάσεις του KPG στο σχολείο, ως απάντηση στο μακροχρόνιο αίτημα των καθηγητών ξένων γλωσσών του δημόσιου σχολείου που πάντα πίστευαν ότι αυτή η πρακτική θα ανύψωνε την κατάσταση του μαθήματος των ξένων γλωσσών στο σχολείο, θα ενίσχυε το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα των ξένων γλωσσών και θα ανακούφιζε την πλειονότητα των γονέων από την οικονομική επιβάρυνση που υφίστανται καθώς είναι αναγκασμένοι να στείλουν τα παιδιά τους στα φροντιστήρια προκειμένου να αποκτήσουν πιστοποίηση. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε το KPG e-school ως μία προσπάθεια να συνδεθεί το ΚΠΓ με το σχολείο, ως μια ανακούφιση της οικονομικής επιβάρυνσης της πλειονότητας των γονέων που «αναγκάστηκαν» να στείλουν τα παιδιά τους στα φροντιστήρια για να αποκτήσουν πιστοποίηση. (ό.α., 301)

Όπως όμως διαβάζουμε παρακάτω στην ίδια πηγή πρόκειται για μία ηλεκτρονική τάξη όπου οι μαθητές οι οποίοι ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στις εξετάσεις του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας μπορούν να μελετούν μόνοι τους (self-study) προκειμένου να αναπτύξουν τις στρατηγικές που είναι απαραίτητες για τις εξετάσεις του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας (ό.α., 305). Μάλιστα στην ίδια πηγή αναφέρεται ότι υπάρχει ηλεκτρονική τάξη γονέων προκειμένου αυτοί να ενημερωθούν για τις εξελίξεις και τις καινοτομίες που αφορούν το ΚΠΓ και άλλες πιστοποιήσεις διότι οι γονείς θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η προετοιμασία δηλαδή για τις εξετάσεις δεν γίνεται μέσα στην τάξη αλλά στο σπίτι και εξαρτάται από τις ικανότητες αυτοδιαχείρισης της μάθησης που έχει αναπτύξει ο μαθητής ή η μαθήτρια και οι οποίες είναι βέβαια συναφείς με το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας και βέβαια με τις δυνατότητες των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους να χρησιμοποιήσουν το εν λόγω εργαλείο, το οποίο μάλιστα αποκαλείται σχολείο (e-school). Το σχολείο όμως είναι διάδραση, συλλογικότητα και κυρίως διδασκαλία για όλους τους μαθητές με στόχο την άμβλυνση των ανισοτήτων

που συνδέονται με το κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων τους. Το KPG e-school, είναι ένα πολύ καλά οργανωμένο διαδικτυακό εργαλείο το οποίο όμως πρέπει να εφαρμοστεί μέσα στην σχολική τάξη προκειμένου να μπορούμε να μιλάμε για σύνδεση της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο με την απόκτηση πιστοποίησης. Ορθώς μάλιστα επισημαίνει η Gheralis-Roussos (2003) ότι ακόμη και η προετοιμασία για τις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) γίνεται στα φροντιστήρια.

Αυτό σημαίνει, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, ότι το υπουργείο Παιδείας που είναι ο εργοδότης των καθηγητών αγγλικής του δημοσίου τους έχει στερήσει την ευκαιρία να προετοιμάσουν τους μαθητές για μία πιστοποίηση και με αυτόν τον τρόπο να αναβαθμίσουν το μάθημα (ό.α., 12). Αντίθετα οι διδάσκοντες την αγγλική γλώσσα στα ιδιωτικά μαθήματα παρότι εργάζονται υπό την πίεση των εξετάσεων χαίρουν περισσότερης αποδοχής και εκτίμησης και γενικά ενός καλύτερου επαγγελματικού *status* (Lykoudi 2016).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι πραγματικά οι εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα στη χώρα μας είναι εξετάσεις ισχύος διότι έχουν σημαντικές επιπτώσεις για τους εξεταζόμενους, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Συνιστούν το πιο σημαντικό στοιχείο της ιδιάζουσας «παιδαγωγικής εξουσίας» (Aurini και Davies 2013: xx) των εξωσχολικών μαθημάτων για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και καθιστούν το μάθημα των αγγλικών ταξικό και αδύναμο να υποστηρίξει τον εξισωτικό ρόλο που θα έπρεπε να έχει στο δημόσιο σχολείο.

Η απουσία προετοιμασίας για εξετάσεις πιστοποίησης στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να εκληφθεί ως μια «γλωσσοπαιδαγωγική πρακτική», όπως αναφέρει η Δενδρινού (2020:31) και ως μια «έμμεση δήλωση για τον καταμερισμό της κοινωνικής εξουσίας μέσα και έξω από την σχολική τάξη» (ό.α., 2020:31). Παράλληλα είναι μία πράξη εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με την οποία η δημόσια εκπαίδευση δεν ασχολείται καθόλου με την απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική και γενικά στις ξένες γλώσσες εκχωρώντας, όπως επισημαίνει και ο Λιντζέρης (2010), την ευθύνη για το ζήτημα αυτό εξολοκλήρου στον ιδιωτικό τομέα.

Η εκπρόσωπος της Ανώτατης Συνομοσπονδίας Γονέων και μαθητών Ελλάδος σε εισήγησή της στο συνέδριο που έγινε τον Απρίλιο του 2006 για τις ξένες γλώσσες στην

υποχρεωτική δημόσια εκπαίδευση ασκεί δριμυαία κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας υποστηρίζοντας ότι «η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες υποκριτικές πράξεις του υπουργείου Παιδείας» (Λυγερού – Τζιαντζή, 2007:217) και κάνει λόγο για «χρόνια ολιγωρία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να ενδυναμώσει τις σπουδές ξένων γλωσσών στα δημόσια σχολεία» (ό.α., 217). Υποστηρίζει ότι η εκμάθηση και πιστοποίηση ξένων γλωσσών είναι ένα ζήτημα το οποίο συνδέεται με οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες καθώς οι γονείς δαπανούν σημαντικά ποσά για την φοίτηση στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, την αγορά ξενόγλωσσων βιβλίων και την συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «Η ξένη γλώσσα εξακολουθεί να είναι μία ατομική υπόθεση, ένα εμπόρευμα, που όποιος έχει χρήματα το αγοράζει» (ό.α.,217) ενώ παράλληλα θίγει και το ζήτημα της εισαγωγής στα ξενόγλωσσα τμήματα των πανεπιστημίων για τα οποία δεν γίνεται προετοιμασία στο δημόσιο σχολείο υποστηρίζοντας ότι «εισάγεται μία τεράστια ανισότητα ανάμεσα στους μαθητές και όσοι δεν έχουν χρήματα για να μάθουν ξένες γλώσσες στα φροντιστήρια δεν μπορούν να διεκδικήσουν μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων θέση στα τμήματα ξένων γλωσσών των πανεπιστημίων» (ό.α., 218). Επίσης αναφορικά με την διδασκαλία των αγγλικών και ειδικότερα την διδασκαλία στο ολοήμερο σχολείο αναφέρει ότι «Η καταγραφή των αποτελεσμάτων από το Ινστιτούτο της Γ.Σ.Ε.Ε. ήταν σαφής: 96% των μαθητών μόλις τέλειωνε το ολοήμερο έτρεχαν στα ιδιωτικά μαθήματα » (ό.α., 218)

Τα παραπάνω στοιχεία θεωρούμε ότι παραπέμπουν σε έναν παραλληλισμό ανάμεσα στην θεώρηση του (Bourdieu, 1978) για την επέκταση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την επέκταση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη δημοτικού. Ο παραλληλισμός αυτός μας οδηγεί στην διαπίστωση ότι το δημόσιο σχολείο συνεχίζει μέσω του μαθήματος των αγγλικών να μην τηρεί τις υποσχέσεις του για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, να «απογοητεύει» τους μαθητές, τους γονείς που έχουν περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες αλλά και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι στην ουσία είναι εγκλωβισμένοι σε μη ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους. Στην ουσία συνεχίζει να είναι ένα «συντηρητικό σχολείο» (Bourdieu, 1978:9) μέσα από το οποίο διαγωνίζονται οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, επιχειρείται μία «κριτική εθνογραφία» - χρησιμοποιούμε την φράση του Templer (2004:195) την οποία έχουμε ήδη αναφέρει των εξετάσεων πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας στην χώρα μας, μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου, των κέντρων ξένων γλωσσών και των ιδιοκτητών των κέντρων ξένων γλωσσών. Στόχος μας είναι να αναδείξουμε την «αναδραστική» επιρροή των εξετάσεων για την απόκτηση πιστοποίησης στην διδασκαλία, στο δημόσιο σχολείο και στα εξωσχολικά μαθήματα και γενικότερα την επίδρασή τους στην ζωή των εξεταζόμενων, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

3.5.2. Οι γονείς ως κοινωνικά υποκείμενα: η συναίνεση των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας.

Όπως προαναφέρθηκε, οι επιλογές των γονέων ως προς τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας μπορούν να αναχθούν σε ένα πλαίσιο διάκρισης και ανταγωνισμού με τους γονείς να λειτουργούν ως «διαχειριστές του κινδύνου» της καθοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Ωστόσο το σύστημα των εξωσχολικών δομών εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας συντηρείται όχι μόνο από τους εύπορους γονείς αλλά από την πλειοψηφία των γονέων παρότι είναι ένα σύστημα που λειτουργεί με βάση τους κανόνες της αγοράς και ευνοεί τους οικονομικά ισχυρότερους (Silova, 2010).

Έτσι λοιπόν ενώ μέχρι τώρα οι επιλογές των γονέων τοποθετήθηκαν σε ένα πλαίσιο στο οποίο οι γονείς είχαν ένα ενεργό ρόλο, για αυτό άλλωστε χρησιμοποιήθηκε η λέξη «διαχειριστές», θεωρούμε απαραίτητο να συνεχίσουμε τον συλλογισμό μας εξετάζοντας τον ρόλο των γονέων και υπό το πρίσμα της συναίνεσης τους στο καθεστώς ισχύος των εξωσχολικών μαθημάτων. Υποστηρίζουμε δηλαδή ότι η πλειονότητα των γονέων κατά ένα παράδοξο τρόπο, αντίθετα δηλαδή με τα οικονομικά τους συμφέροντα, συναινεί στην διαιώνιση μιας ιδιωτικής εξωσχολικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας με ταξικό χαρακτήρα.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει θεωρούμε ότι τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας έχουν ταξικό χαρακτήρα διότι επιλέγονται αρχικά από μία ομάδα γονέων με ισχυρό οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο και προσδίδουν στους

μαθητές της σχολικής τάξης διαφορετικές ταυτότητες και επίσης διότι στην συνέχεια επιβάλλονται σχεδόν σε όλους τους γονείς καθώς το παιδί που δεν κάνει εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών και δεν έχει πρόσβαση σε εξετάσεις πιστοποίησης είναι εκ των πραγμάτων «πιο πίσω» από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του. Επιπροσθέτως οι οικονομικά και πολιτιστικά προπορευόμενοι γονείς επιλέγουν ιδιαίτερα μαθήματα αντί των πιο προσιτών οικονομικά μαθημάτων στα φροντιστήρια και γενικά αρχίζουν τα μαθήματα σε όλο και πιο μικρή ηλικία. Με αυτόν τον τρόπο ακυρώνουν τον εξισωτικό ρόλο της επέκτασης της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη δημοτικού και παράλληλα με την απόκτηση πιστοποίησης σε ολοένα και πιο μικρή ηλικία δημιουργούν ένα «πληθωρισμό πιστοποιήσεων» της αγγλικής γλώσσας. Θα λέγαμε, ότι πρόκειται για μια «ταξική αντεπίθεση» των γονέων που διαθέτουν το οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο στις εξισωτικές παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στην οποία το σύνολο των γονέων δεν αντιδρά παρότι σημαίνει απώλεια χρήματος και χρόνου των ιδίων και των παιδιών τους. Στο σημείο αυτό μάλιστα θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε την άποψη του Bourdieu (1991) για την σχέση κυριαρχίας και συναίνεσης. Ο Bourdieu (1991:191) στο έργο του “langage et pouvoir symbolique” υπογραμμίζει ότι οι υφιστάμενοι κυριαρχία ταυτόχρονα συναινούν σε αυτήν (ό.α.,191). Η συναίνεση συμβάλλει στην «αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης» (Bourdieu, 1977:408) καθώς μέσα από αυτήν και την αποδοχή των υφιστάμενων κοινωνικών διαιρέσεων διαιώνίζεται η κυρίαρχη ιδεολογία (Bourdieu, 1991:191). Η συναίνεση, όπως διαβάζουμε στην ίδια πηγή, ορίζεται ως συμφωνία των μελών της κοινωνίας και αποτελεί το θεμέλιο του κοινωνικού κόσμου, ο οποίος γίνεται με αυτόν τον τρόπο αντιληπτός ως φυσικός κόσμος (ό.α.,191).

Οι γονείς λοιπόν αντιλαμβάνονται ως μία κανονικότητα την ύπαρξη ενός εκτεταμένου, όπως έχουμε αναφέρει τομέα εξωσχολικής εκπαίδευσης και παράλληλα συναινούν στην επικράτηση μιας πραγματιστικής και χρησιμοθηρικής αντίληψης για την γνώση, σύμφωνα με την οποία η γνώση που έχει την μεγαλύτερη αξία είναι η γνώση που μπορεί να πιστοποιηθεί. Η πιστοποιημένη γνώση έχει μεγαλύτερη αξία για τους γονείς-επιλογείς διότι μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική αποκατάσταση και σε κοινωνική ανέλιξη. Τα εξωσχολικά μαθήματα των ξένων γλωσσών και δη της αγγλικής γλώσσας είναι οι κύριοι φορείς μέσω των οποίων αποκτάται αυτή η γνώση. Πρόκειται για ένα καθεστώς «γλωσσικού ωφελμισμού» (Denimal (2017:25), όπως

έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενο τμήμα της εργασίας μας, το οποίο οι γονείς δημιουργούν αλλά και αποδέχονται.

Βέβαια θα ήταν άδικο και μονομερές να μην εντάξουμε τις επιλογές των γονέων στο γενικότερο πλαίσιο της αναγκαιότητας της απόκτησης πιστοποίησης το οποίο είναι χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών. Για τον λόγο αυτόν και τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών «καλύπτουν πραγματικές ανάγκες», φράση που χρησιμοποιεί ο Τσίλογλου (2005) για τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης (ό.α. 13), οι οποίες μάλιστα προκύπτουν από την ασυνέπεια της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με την απόκτηση πιστοποίησης στις ξένες γλώσσες μέσω του δημοσίου σχολείου.

Παράλληλα η συναίνεση των γονέων στο καθεστώς των εξωσχολικών δομών εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας θα πρέπει ίσως να εξετασθεί και υπό το πρίσμα της απασχολησιμότητας ενός μεγάλου αριθμού εργαζομένων στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών και στα ιδιαίτερα μαθήματα. Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει ο Αμοιραδάκης (2008) στα φροντιστήρια απασχολούνται περίπου 20.000 καθηγητές καθώς και ένα μεγάλο πλήθος υπαλλήλων άλλων ειδικοτήτων από επιχειρήσεις όπως φοροτεχνικά γραφεία, διαφημιστικές υπηρεσίες, συνεργεία καθαρισμού κ.α. Την άποψη αυτή φαίνεται ότι συμμερίζεται και ο Τσίλογλου (2005), ο οποίος αναφέρει ότι τα φροντιστήρια είναι θεσμός που παρέχει εργασία σε ένα σημαντικό αριθμό υπαλλήλων από τους οποίους πολλοί είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στα φροντιστήρια αποκτούν και αυξάνουν την διδακτική εμπειρία τους την οποία εν συνεχεία χρησιμοποιούν και στην δημόσια εκπαίδευση. Σύμφωνα δηλαδή με τους ανωτέρω ερευνητές, τον Αμοιραδάκη (2008) και τον Τσίλογλου (2005) τα φροντιστήρια έχουν ένα εξισορροπητικό ρόλο αναφορικά με το φαινόμενο της ανεργίας.

Επανερχόμενοι στην έννοια της συναίνεσης θεωρούμε αρχικά χρήσιμη την λεξιλογική ανάλυση του συγκεκριμένου όρου. Σύμφωνα με τον Κριαρά (1995) ο όρος συναίνεση εξηγείται με τις λέξεις συγκατάθεση και συγκατάνευση. Ο Μπαμπινιώτης (1998) αναφέρει ότι η λέξη συναίνεση είναι η συγκατάθεση κάποιου σε κάτι, το να επιτρέπει δηλαδή να συμβεί κάτι. Επίσης ο Μπαμπινιώτης (1998) ορίζει ως κοινωνική συναίνεση την αποδοχή ή και την στήριξη που παρέχει το σύνολο ή το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας σε αποφάσεις που αφορούν σε αυτήν.

Η έννοια δηλαδή της συναίνεσης απαντά κατά κάποιον τρόπο όπως διαβάζουμε στο “Dictionnaire de la Sociologie (1998)” στα εξής ερωτήματα: «πώς διαμορφώνεται η ομοφωνία ανάμεσα σε ξεχωριστά άτομα;» και «πώς ένα σύνολο ατόμων συνιστά μια κοινωνία;». Αυτό είναι και το βασικό ερώτημα που απασχόλησε τον Ζίμελ το πώς δηλαδή η κοινωνία καθίσταται εφικτή (Papilloud, 2004). Γενικά η ερμηνεία της πολυπλοκότητας των ανθρώπινων σχέσεων αποτέλεσε τον κεντρικό άξονα της κοινωνιολογικής και φιλοσοφικής προσέγγισης του Ζίμελ. Σύμφωνα μάλιστα με τον Dianteill (2019) το έργο του Ζίμελ αποτελεί μία εξαιρετική πηγή ερμηνευτικών σχημάτων της κοινωνικής ζωής. Ο Damon (2005), ο οποίος θεωρεί τον Ζίμελ θεμελιωτή της κοινωνιολογίας, αναφέρει ότι το έργο του εστιάζει στον πυρήνα της κοινωνίας δηλαδή στην αμοιβαιότητα των πράξεων των ατόμων και κυρίως των ατόμων που ζουν στις μεγαλουπόλεις. Για τον λόγο αυτόν μάλιστα θεωρεί ότι το έργο του Ζίμελ εντάσσεται στο πλαίσιο «μιας αστικής ανθρωπολογίας» (ό.α., 111).

Για τον Ζίμελ, όπως αναφέρει η Αντωνοπούλου (2008), «η κοινωνία δεν είναι τίποτε περισσότερο και τίποτε λιγότερο από τα άτομα που έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις» (ό.α., 390). Συγκροτείται μάλιστα, όπως διαβάζουμε στην ίδια πηγή ως μια «διάταξη αμοιβαίων σχέσεων» (Αντωνοπούλου, 2008: 462) και σύμφωνα με τον Papilloud (2004) η κριτική διερεύνηση των σημασιών των κοινωνικών σχέσεων είναι αυτό που πρέπει να τεθεί στο επίκεντρο των κοινωνιολογικών αναζητήσεων. «Η κοινωνιολογία του Simmel είναι σχετικιστική, όχι με την κοινή έννοια του όρου σχετικισμός (όλα είναι σχετικά) αλλά με την έννοια ότι η κοινωνική πραγματικότητα αποτελείται από σχέσεις» (Papilloud, 2018:202). Όπως διαβάζουμε στην ίδια πηγή η σχέση παρουσιάζεται σε όσα έγραψε ο Ζίμελ από το 1898 μέχρι το 1908 ως μια διαδικασία που προκύπτει από τρεις έννοιες: Wechselwirkung (αλληλεπίδραση), Vergesellschaftung (κοινωνίωση) και Tausch (ανταλλαγή)¹⁸. Μετά το 1908 η σχέση γίνεται «η αρχή μιας φιλοσοφίας της ζωής» για τον Ζίμελ ο οποίος γενικεύει τον σχετικισμό του για την ζωή αποτιμώντας τις «λεπτές διακρίσεις μεταξύ Wechselwirkung, Vergesellschaftung και Tausch» (ό.α., 202).

¹⁸ Η μετάφραση των λέξεων Wechselwirkung και Tausch έγινε σύμφωνα με το διαδικτυακό λεξικό Pons ενώ η λέξη Vergesellschaftung αποδόθηκε στα Ελληνικά με την λέξη «κοινωνίωση», σύμφωνα και με την Αντωνοπούλου (2008).

Η έννοια Wechselwirkung είναι η κύρια αρχή, σύμφωνα με τον Papilloud (2000) γύρω από την οποία οργανώνεται το έργο του Ζίμελ. Ο όρος αυτός ωστόσο Wechselwirkung δεν είναι εύκολο, σύμφωνα με τους Papilloud και Rol (2004) να μεταφραστεί και όπως υποστηρίζουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές είναι «πραγματικά προσβάσιμη μόνο σε ένα κοινό εντός της γερμανικής κουλτούρας και γλώσσας» (ό.α., 207). Ο Papilloud (2018) αναφέρει επίσης ότι η δυσκολία της μετάφρασης των έργων του Ζίμελ οφείλεται και στον τρόπο που χρησιμοποιεί ο Ζίμελ την γερμανική γλώσσα. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο μελετητή ο Ζίμελ λειτουργεί όπως ένας φωτογράφος διότι «οι λέξεις που χρησιμοποιεί, παρόμοιες με τις εικόνες ενός φωτογράφου» χωρίς να είναι απαραίτητα καινούργιες λέξεις αποκτούν «άλλη εμφάνιση» στο έργο του (ό.α., 201).

Ο Papilloud (2018) υποστηρίζει ότι υπάρχει μια γενικότερη τάση σε μεταφράσεις έργων του Ζίμελ στα αγγλικά και σε άλλες γλώσσες η λέξη Wechselwirkung να αποδίδεται ως αμοιβαιότητα, αμοιβαία πράξη, αλληλεπίδραση ή διάδραση. Αναφέρει όμως ότι αυτές οι μεταφράσεις αναδεικνύουν μία από τις έννοιες του Wechselwirkung, ως δηλαδή κάτι που θυμίζει μια ιδέα αμοιβαιότητας, κάτι που πηγαίνει μακριά και επιστρέφει σε εμάς, κάτι που μας επηρεάζει (Wirkung) και κάτι που επιφέρει αλλαγές (Wechsel) (ό.α., 201). Η λέξη Wechselwirkung δεν ορίζει ένα κοινωνικό δεσμό ή μια δράση, και ακόμη λιγότερο μια αλληλεπίδραση ή διυποκειμενικότητα (Papilloud & Rol, 2004· Papilloud, 2018) αλλά «περιγράφει μια δύναμη ή μια ώθηση σχέσεων» (Papilloud & Rol, 2004:207). Αν μάλιστα ήταν δυνατόν να δοθεί ένας ορισμός ή πλησιέστερη έννοια θα ήταν η έννοια της αμοιβαιότητας, η οποία μάλιστα δεν θα ήταν ο κανόνας, θα ήταν «μεταβαλλόμενη ως προς την διαδικασία και εξίσου ασταθής ως προς τις επιπτώσεις» (ό.α., 207). Η Αντωνοπούλου (2008), η οποία μεταφράζει την λέξη Wechselwirkung με την λέξη διαντίδραση, αναφέρει ότι για τον Ζίμελ η Wechselwirkung, είναι ουσιαστικά μια διαδικασία αμοιβαίου προσανατολισμού, προσαρμογής της συμπεριφοράς και ανταλλαγής νοήματος ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα.

Στην ίδια πηγή διαβάζουμε ότι η διαντίδραση (χρησιμοποιούμε πλέον αυτήν τη λέξη) ως διαδικασία μορφοποίησης των κοινωνικών σχέσεων, αποτελεί ταυτόχρονα και διαδικασία σύνθεσης κοινωνικών ενότητων (Αντωνοπούλου, 2008: 460). Εννοιοδοτώντας τη διάσταση αυτή, ο Simmel έφτασε στον όρο Vergesellschaftung.

Πρόκειται για την διαδικασία και συγχρόνως το αποτέλεσμα της διαντίδρασης (Αντωνοπούλου, 2008:461). Η σταδιακή διάκριση που κάνει ο Simmel μεταξύ Wechselwirkung και Vergesellschaftung ενισχύει τον σχετικό χαρακτήρα των εννοιών του ατόμου, της ομάδας και της κοινωνίας (Papilloud & Rol, 2004).

Σύμφωνα με τον Papilloud, (2018) η λέξη Vergesellschaftung η οποία μπορεί να μεταφραστεί ως κοινωνικοποίηση (socialization), περιγράφει την στιγμή που οι κοινωνικές σχέσεις λαμβάνουν κοινωνικές μορφές. Αυτές οι μορφές είναι, σύμφωνα με τους Papilloud και Rol (2004), σημεία αναφοράς και κατευθυντήριες γραμμές με τις οποίες τα άτομα δεσμεύονται μεταξύ τους προκειμένου να είναι σε θέση να έχουν μια κοινωνική ζωή και μια προσωπική ζωή. Επίσης η έννοια της ανταλλαγής (Tausch) είναι διακριτή αλλά όχι εντελώς ξεχωριστή από την έννοια της διαντίδρασης (Wechselwirkung) (Papilloud και Rol (2004) Η ανταλλαγή είναι μία από τις λειτουργίες που δημιουργεί έναν εσωτερικό δεσμό μεταξύ των ανθρώπων. «Η ανταλλαγή είναι μια μορφή κοινωνικοποίησης. Είναι μια από αυτές τις σχέσεις μέσω των οποίων τα άτομα γίνονται κοινωνική ομάδα και η κοινωνία είναι ταυτόσημη με το άθροισμα αυτών των σχέσεων» (1978: 175 στο Papilloud και Rol, 2004).

Για τον Ζίμελ το άτομο, η ομάδα και η κοινωνία είναι οι τρεις πόλοι του κοινωνικού κόσμου (Papilloud & Rol, 2004). Οι έννοιες του ατόμου, της ομάδας και της κοινωνίας οδήγησαν, όπως αναφέρουν οι ίδιοι ερευνητές, τον Ζίμελ στην διατύπωση των εννοιών του «διαπροσωπικού» και του «ενδοπροσωπικού», της «δια-ομάδας» (inter-group) και της «ενδο-ομάδας», του «δια-κοινωνικού» και του «ενδοκοινωνικού» με στόχο την διερεύνηση της πολυπλοκότητας των σχέσεων των ατόμων (ό.α., 208). Η έννοια της συναίνεσης είναι δυνατόν να φωτίσει κάποιες πλευρές της πολυπλοκότητας των σχέσεων των ατόμων και να δώσει κάποιες απαντήσεις στο ερώτημα σχετικά με το πως η κοινωνία καθίσταται εφικτή.

Όπως διαβάζουμε στο “Dictionnaire de la Sociologie” (1998) η συναίνεση σχηματίζεται ανάμεσα στα όρια της κοινωνίας, «ανάμεσα σε δύο φαντάσματα συμφυή με την κοινωνικότητα, τα οποία είναι το ένα μέρος της κοινωνίας που γίνεται αντιληπτό ως μια αδιαίρετη κοινότητα και το άλλο το οποίο είναι η διάσπαση που προκαλείται στο κοινωνικό σώμα από τον απόλυτο ατομισμό των μελών του» (ό.α.,193). Στην ίδια πηγή αναφέρεται ότι η συναίνεση είναι δυνατόν να προσδιοριστεί ως «η γενική συμφωνία που κάνει την κοινωνία μια κοινωνία και αυτό που κάνει τα

άτομα που είναι μέλη της κοινωνίας να αναγνωρίζουν τις ίδιες αξίες, να συμμορφώνονται στις ίδιες νόρμες και να επιβάλλουν στους εαυτούς τους αμοιβαία την απαγόρευση της ιδιωτικής χρήσης της βίας στην επίλυση των διαφορών τους» (ό.α., 192).

Σύμφωνα με τον Krueger (1998) «η αντίληψη για την κοινωνική συναίνεση είναι η ιδέα ότι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι πράξεις των άλλων είναι παρόμοιες με τα δικά μας» (ό.α., 163). Τα άτομα, όπως διαβάζουμε στην ίδια πηγή, ενεργούν ως κοινωνικά όντα και «συνεχώς προσπαθούν να αντιληφθούν αλλά και να προβλέψουν τι σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι, τι νιώθουν και κυρίως τι θα πράξουν» (ό.α., 163). Οι αντιδράσεις των ανθρώπων σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα διαμορφώνονται σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους για τις αντιδράσεις των άλλων και χωρίς τις προβλέψεις αυτού του τύπου «η κοινωνία δεν θα ήταν εφικτή» (ό.α., 163).

Οι Rose και σ. (1995) θεωρούν τις «συναινετικές πραγματικότητες» συστατικό στοιχείο της κοινωνίας και υποστηρίζουν ότι «η έννοια της συναίνεσης υφίσταται σε ένα πεδίο αναπαραστάσεων το οποίο βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με κινητά και ασταθή στοιχεία» (ό.α.,5). Τονίζουν επίσης ότι το στοιχείο της συναίνεσης είναι απαραίτητο στις πρακτικές επικοινωνίας της καθημερινής ζωής και εξηγούν ως ακολούθως γιατί συμβαίνει αυτό.

Υπάρχει πάντα ένα επίπεδο συναινετικής πραγματικότητας σε μια κοινωνία, το οποίο επιτρέπει τη γνώση και την αναγνώριση, την ομιλία μιας γλώσσας και τη συζήτηση και την επιχειρηματολογία. Ένα τέτοιο επίπεδο συναίνεσης δεν σχετίζεται με γενική συμφωνία ή το να έχουν όλοι τη ίδια γνώμη στην καθημερινή συζήτηση. Σχετίζεται με το γεγονός ότι ακόμη και σε διαφωνία τα κοινωνικά υποκείμενα γνωρίζουν ακόμα για τι μιλούν, σε τι αναφέρονται. Αυτή η σιωπηρή γνώση παρέχει μια κοινή βάση πάνω στην οποία οι άνθρωποι συζητούν, ανταγωνίζονται ή λογομαχούν. Μάλλον, η ύπαρξη της επιτρέπεται από το «αυτονόητο» της κοινωνικής ζωής (ό.α., 3).

Αναλόγου μεγέθους είναι η σημασία της συναίνεσης για τους Moscovici και Doise (1992). Οι ανωτέρω ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συναίνεση είναι ένα θεμελιώδες στοιχείο της κοινωνικής ζωής και ένα διακύβευμα το οποίο αξίζει να

διερευνηθεί από όλες τις πλευρές . Υποστηρίζουν μάλιστα ότι οι σύγχρονες κοινωνίες αναζητούν όλο και περισσότερο την συναίνεση προκειμένου να υπάρξει μια κοινωνική σταθερότητα. Αναφέρουν μάλιστα τα εξής:

Ας θεωρήσουμε ότι τρεις περιπτώσεις μπορούν να διαλύσουν τις διαφωνίες και να δώσουν ένα τέρμα στις διαμάχες μας μέσω μίας επιλογής την οποία όλοι αποδέχονται. Η πρώτη είναι η παράδοση η οποία συμπυκνώνει και συσσωρεύει τις εμπειρίες του παρελθόντος και συνιστά μια κληρονομιά από κανόνες και παραδείγματα που μας υποδεικνύουν την οδό που ενδείκνυται να ακολουθήσουμε. Η άλλη περίπτωση είναι η επιστήμη της οποίας η κρίση βασίζεται στην παρατήρηση και την μέτρηση και για τον λόγο αυτό αναδεικνύει τη λύση που αντιστοιχεί στα αντικειμενικά δεδομένα. Η τρίτη περίπτωση είναι η συναίνεση η οποία διερευνά τις διαφορετικές απόψεις και τις δυνατότητες που είναι υπό αμφισβήτηση, τις οριοθετεί και τις κατευθύνει προς μία συμφωνία που αναγνωρίζεται από όλους (ό.α., 16)

Όπως επισημαίνει και ο Ronsanvalon (1991, σ. 95 στο Moscovici και Doise, 1992:15) «η συναίνεση δεν είναι απλά το γεγονός ότι όλοι σκέφτονται ακριβώς το ίδιο πράγμα, αλλά ότι οι αντιθέσεις με ένα μοναδικό τρόπο παγώνουν και ότι από αυτές απορρέουν αντιθέσεις που έχουν τον χαρακτήρα της διάγνωσης και των λύσεων». Η συναίνεση βρίσκεται, όπως αναφέρουν οι Moscovici και Doise (1992:15) πίσω από την ανάγκη των ατόμων και των ομάδων να λάβουν αποφάσεις και να επιλύσουν τις διαφορές τους και καθίσταται ακόμη πιο αναγκαία καθώς η κοινωνία αλλάζει.

Οι Moscovici και Doise (1992) επιχειρούν να δώσουν μία ακόμη εξήγηση της ύπαρξης της συναίνεσης στις σύγχρονες κοινωνίες υποστηρίζοντας ότι η συναίνεση υφίσταται κυρίως διότι υπάρχει η ανάγκη της επιλογής και αναπτύσσεται ως απόρροια της διαδεδομένης πεποίθησης ότι μέσω της συναίνεσης εξαλείφεται ο κίνδυνος της λανθασμένης κατεύθυνσης. Επίσης οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα καταφεύγουν στην συναίνεση προκειμένου να υπερνικήσουν την αμφιβολία τους από την σύγκριση των απόψεων, την ανταλλαγή των επιχειρημάτων υπέρ ή κατά και γενικά ως μία τελευταία ευκαιρία για να αποφευχθεί μία λάθος κρίση. Επίσης αναφέρουν ότι η πράξη της συναίνεσης μπορεί να θεωρηθεί ως η θέληση του ατόμου

να συσχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους ή και ακόμη ως το γεγονός ότι εγκρίνει το σύστημα των αξιών τους και ότι είναι διατεθειμένο να μοιραστεί τη μοίρα τους όποια και αν είναι αυτή (ό.α.).

Οι Moscovici και Doise (1992) εντάσσουν επομένως την συναίνεση στο πλαίσιο της ανάγκης των ατόμων να ανήκουν σε μια ομάδα. Αναφέρουν ότι το άτομο δέχεται χωρίς δυσκολία την γνώμη των άλλων. Δεν μπορεί να αντιδράσει ή να κάνει κάποιο βήμα χωρίς να αναφερθεί στο μοντέλο των άλλων ακόμη και αν η συνείδησή του το αποδοκιμάζει και αντιτίθεται στα συμφέροντά του. Τις περισσότερες φορές, όπως αναφέρουν, αρκεί να θέσει κανείς την ψήφο του μέσα στην κάλπη, να βάλει την υπογραφή του σε ένα έγγραφο, να πάρει το λόγο κατά τη διάρκεια μίας συγκέντρωσης (Moscovici & Doise, 1992).

Το παράδειγμα της ψηφοφορίας χρησιμοποιείται και από τον Simmel (2015). Ο συγκεκριμένος στοχαστής αναφέρει την περίπτωση της ψηφοφορίας όπου μια μειοψηφία μπορεί να έχει ψηφίσει κατά ενός ζητήματος αλλά τελικά να αποδέχεται την απόφαση της πλειοψηφίας παρότι με αυτόν τον τρόπο υφίσταται ένας «βιασμός» της μειοψηφίας από την πλειοψηφία. Επίσης είναι αξιοσημείωτο ότι ο Simmel (2015) θεωρεί ότι μία ψηφοφορία έχει νόημα μόνο όταν τα υπάρχοντα συμφέροντα μπορούν να οδηγήσουν από κοινού σε μία ενότητα. Ο Simmel μάλιστα αναφέρθηκε και στις έννοιες του κοινωνικού συμβολαίου του Locke και του Rousseau προκειμένου να αναλύσει περαιτέρω το ζήτημα της επικράτησης της άποψης της πλειοψηφίας (Simmel, 2015). Όπως αναφέρει σύμφωνα με τον Locke το Συμβόλαιο είναι το απόλυτο στοιχείο της Ένωσης. Η ομοφωνία μετά τη σύναψη του συμβολαίου είναι απαραίτητη και ο καθένας πρέπει να αποδεχθεί τη θέληση της πλειοψηφίας ως δική του (Simmel, 2015). Για τον Rousseau, από την άλλη μεριά, η επικράτηση της γενικότερης βούλησης σημαίνει ότι το να καταψηφισθεί μία πρόταση δεν αποτελεί ένα είδος «βιασμού» διότι το άτομο και όχι η πλειοψηφία των ατόμων δύναται να σφάλλει. Η υποταγή στην πλειοψηφία είναι η λογική συνέπεια του ανήκειν σε μία κοινωνική ενότητα, την οποία ο άνθρωπος έχει αναδείξει μέσω της ψηφοφορίας (Simmel, 2015).

Σε όλες τις περιπτώσεις, σύμφωνα με τους Moscovici και Doise (1992) η συγκατάθεση που δίνεται δημόσια σφραγίζει την δέσμευσή μας και πιστοποιεί στους άλλους ότι είμαστε άνθρωποι του ίδιου είδους με αυτούς, ότι έχουμε μία κοινή στάση και ότι μπορούν να περιμένουν ότι θα συμπεριφερόμαστε με συνέπεια. Αυτό τους δίνει

το δικαίωμα να υπολογίζουν σε εμάς για να αναλάβουμε ένα έργο, για να μας συμπεριλάβουν στα σχέδιά τους και γενικά να θεωρούν ότι ανήκουμε στην ίδια ομάδα, χώρα, επιχείρηση κ.τ.λ.

Θα μπορούσαμε επομένως να προβάλουμε τον ισχυρισμό ότι οι γονείς δρώντας ως κοινωνικά υποκείμενα, συναινούν σε μια κοινωνική πραγματικότητα που φαίνεται ότι συνιστούν τα εξωσχολικά μαθήματα εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας προκειμένου να συνεχίσουν να ανήκουν στην πλειονότητα των γονέων. Το να μην κάνουν εξωσχολικά μαθήματα και να εμπιστευθούν το δημόσιο σχολείο τους κατατάσσει σε μια μειονότητα η οποία φέρει το στίγμα της λανθασμένης επιλογής. Επίσης και το να σταματήσουν τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών σηματοδοτεί μη ένταξη στο σύνολο των γονέων που χρησιμοποιεί την εκμάθηση και κυρίως την πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας και γενικά την εκπαίδευση των παιδιών τους για να διατηρήσει και να επαυξήσει κοινωνικά πλεονεκτήματα. Με άλλα λόγια οι γονείς λειτουργώντας ακόμη και ως διαχειριστές του κινδύνου στην ουσία επιλέγουν, όσο και αν αυτό ακούγεται παράδοξο, την ασφάλεια και την σταθερότητα της συνέχισης του *status quo* δηλαδή της επικρατούσας λογικής του ανταγωνισμού.

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

4. Ερευνητική μεθοδολογία

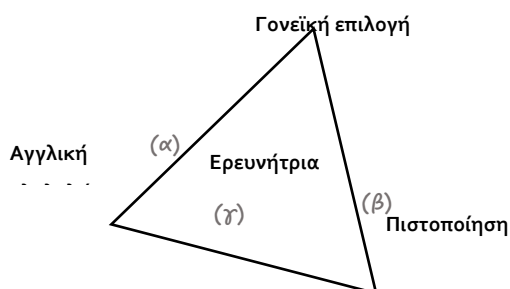
4.1. Εισαγωγή

Στο πρώτο μέρος της μελέτης επιχειρήθηκε μια θεωρητική προσέγγιση των ζητημάτων τα οποία συνθέτουν την αφετηρία του προβληματισμού της παρούσας έρευνας. Αρχικά επιχειρήθηκε μια προσέγγιση του «ζητήματος» που αποτελεί στις μέρες μας η **αγγλική γλώσσα** λόγω της υπόστασής της ως *lingua franca*. Πιο συγκεκριμένα έγινε μια συνοπτική παρουσίαση της συζήτησης σχετικά με την μορφή της αγγλικής γλώσσας που υιοθετείται ως πρότυπο στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ως ξένης γλώσσας και των εξετάσεων για την απόκτηση πιστοποίησης. Επίσης έγινε μια συνοπτική παρουσίαση του ζητήματος της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας της επιστήμης, καθώς και της ρητορικής που αφορά την πολυγλωσσία και την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας έναντι άλλων γλωσσών.

Το επόμενο θέμα που πλαισιώνει την παρούσα έρευνα και το οποίο επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε είναι αυτό της **πιστοποίησης**. Επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά το ζήτημα της πιστοποίησης ως ατομικό χαρακτηριστικό και ως στοιχείο κοινωνικής ταυτότητας, κοινωνικής ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης. Στη συνέχεια εστίασαμε στις πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας και στην ιδιάζουσα ισχύ τους η οποία απορρέει από την υπόσταση της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca*.

Τέλος, το τρίτο ζήτημα που καθορίζει και τον προσανατολισμό της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι αυτό της **γονεϊκής επιλογής** και ειδικότερα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι γονείς για την διατήρηση και ενδυνάμωση των κοινωνικών τους θέσεων. Μία από αυτές τις στρατηγικές αυτές είναι τα εξωσχολικά μαθήματα και ειδικότερα τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας τα οποία μπορούν να εξετασθούν, όπως υποστηρίζουμε, και υπό το πρίσμα μιας γενικότερης συναίνεσης των γονέων στο καθεστώς των εξωσχολικών δομών εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας.

Τα τρία θέματα που παρουσιάσαμε στην προηγούμενη παράγραφο, φαίνονται στο παρακάτω σχήμα ως στοιχεία μιας υποτιθέμενης «θεωρητικής τριγωνοποίησης», όπως την ονομάζουμε, εννοώντας με τον όρο αυτόν τους τρεις πυλώνες του θεωρητικού μας προβληματισμού: την κυρίαρχη -όπως είδαμε- αγγλική γλώσσα, την πιστοποίησή της και την γονεϊκή επιλογή σε σχέση με αυτήν (την γλώσσα και την πιστοποίηση).



Σχήμα 2. Θεωρητική «τριγωνοποίηση». Η γλώσσα, η πιστοποίησή της και η γονεϊκή επιλογή.

Ανάμεσα στα τρία αυτά θεωρητικά στοιχεία της παρούσας έρευνας, αναπτύσσονται σχέσεις, οι οποίες εμφανίζονται ως πλευρές του τριγώνου. Το ερευνητικό μας κείμενο στοχεύει στη διερεύνηση των σχέσεων και των εννοιών αυτών μέσα από μια εσωτερική (*emic*) οπτική γωνία, αφού η συγγραφέας-ερευνήτρια, ως εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι μέρος του κόσμου (του τριγώνου) τον οποίο ερευνά.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, αφού αποσκοπεί στην αποτύπωση των κοινωνικών δυναμικών της διδασκαλίας και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας στην χώρα μας. Κεντρικός στόχος δηλαδή είναι να φωτίσει την αλληλεπίδραση των δύο κοινωνικών χώρων που διδάσκεται η αγγλική γλώσσα στην χώρα μας, δηλαδή το σχολείο και τις εξωσχολικές δομές, και να αναδείξει τις κοινωνιολογικές διαστάσεις των επιλογών των δρώντων υποκειμένων, των γονέων και των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου και των εξωσχολικών δομών. Χρησιμοποιούμε τη φράση «εξωσχολικές δομές» ή «εξωσχολικά μαθήματα» για να αναφερθούμε στα κέντρα ξένων γλωσσών και στα ιδιαίτερα μαθήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από τον προαναφερθέντα στόχο διαμορφώνονται ως εξής:

- Πώς νοηματοδοτείται από τους εκπαιδευτικούς συντελεστές η γνώση της αγγλικής γλώσσας;
- Ποιες είναι γενικότερα οι σημασίες που αντιπροσωπεύουν τα πιστοποιητικά της αγγλικής γλώσσας και ποιες είναι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που διαμορφώνουν αυτές τις σημασίες;
- Πώς διαμορφώνεται η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα των αγγλικών του δημοσίου σχολείου;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της συναίνεσης των γονέων στις εξωσχολικές δομές;

4.2. Επιλέγοντας την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας εντάσσεται στο επιστημονικό παράδειγμα των ποιοτικών ερευνητικών μεθοδολογιών οι οποίες ως οντολογικά φαινομενολογικές, νατουραλιστικές και κονστρακτιβιστικές¹⁹, εστιάζουν στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από την οπτική γωνία των ερευνώμενων. Πρόκειται για μια συνειδητή όσο και αναγκαστική επιλογή, αφού τεκμηριώνεται από πολλά στοιχεία με κυριότερο από όλα την φύση των υποθέσεων εργασίας της έρευνάς μας όπως θα τις δούμε πιο κάτω.

Σύμφωνα με τον Silverman (2020) στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση των εμπειριών των ανθρώπων και η κατανόηση των σημασιών που αποδίδουν τα άτομα σε διάφορα πράγματα και καταστάσεις. Στο ίδιο πνεύμα ο Richards (2003) αναφέρει ότι η ποιοτική έρευνα επιχειρεί να νοηματοδοτήσει και να ερμηνεύσει τα κοινωνικά φαινόμενα με βάση τις σημασίες που αποδίδουν σε αυτά τα ίδια τα άτομα ενώ οι Brinkmann και Kvale (2018:8) αναφέρουν ότι «στον πολυεπίπεδο μεταμοντέρνο κόσμο μας η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση μπορεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα των εμπειριών και της ζωής των ανθρώπων». Ο Richards (2003)

¹⁹ «Φαινομενολογικές» επειδή βλέπουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των συμμετεχόντων, «νατουραλιστικές» επειδή διερευνούν την πραγματικότητα στο φυσικό περιβάλλον και όχι σε τεχνητές συνθήκες και πειράματα και «κονστρακτιβιστικές» επειδή σε αντίθεση με την ρεαλιστική άποψη για την πραγματικότητα (έστω και πιθανολογικά προσεγγίσιμη) κλίνουν προς μια πραγματικότητα η οποία αποκρυσταλλώνεται σε συγκεκριμένες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές συνθήκες.

επίσης αναφέρει ότι η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση μπορεί να φωτίσει την πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας ενώ παράλληλα είναι ένα ανθρωποκεντρικό εγχείρημα το οποίο έχει συνάφεια με το χώρο της διδασκαλίας των γλωσσών. Σύμφωνα με τον Richards (2003) οι ποιοτικοί ερευνητές επιχειρούν να νοηματοδοτήσουν ή και να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα μέσα από τις σημασίες που τους αποδίδουν τα άτομα. Με άλλα λόγια κύριος στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η βαθύτερη κατανόηση των καταστάσεων μέσα από την οπτική των δρώντων υποκειμένων και συχνά αυτό επιτυγχάνεται με την συμμετοχή ενός σχετικά μικρού αριθμού ατόμων. Ο συγκεκριμένος ερευνητής υποστηρίζει ότι η ισχύς της ποιοτικής έρευνας βασίζεται στην παρουσίαση του συγκεκριμένου, του ειδικού. Το στοιχείο αυτό καθιστά την ποιοτική έρευνα διαφορετική από τα άλλα είδη έρευνας των οποίων η ισχύς απορρέει από την γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων τους. Τα παραπάνω στοιχεία αλλά και το στοιχείο της ερευνητικής ταυτότητας της συγγραφέως, συνηγορούν υπέρ της επιλογής της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης και μάλιστα χωρίς στοιχεία «μείζης» με ποσοτικές-μαθηματικές μεθόδους.

4.3. Οι υποθέσεις εργασίας ως ευαισθητοποιούσες έννοιες

Οι υποθέσεις εργασίας της έρευνάς μας δεν συνδέονται με σαφώς ορισμένους λειτουργικούς ή εννοιολογικούς ορισμούς, όπως θα ήταν ο κανόνας σε μια ποσοτική ρεαλιστική προσέγγιση, αλλά απαρτίζουν αυτό που στην ποιοτικές μεθοδολογίες ονομάζουμε «ευαισθητοποιούσες έννοιες» (sensitizing concepts). Σύμφωνα με τον ορισμό του van den Hoonaard (2008), πρόκειται για «θεωρητικές κατασκευές (constructs) που προκύπτουν από την οπτική γωνία της ερευνήτριας και που αποτελούν πιθανές οδούς (lines) διερεύνησης. Όπως γράφει ο Patton (2015:389), οι ευαισθητοποιούσες έννοιες «καταδεικνύουν τρόπους για να οργανώσει κάποιος την ατζέντα της έρευνάς του [... και] οδηγούν τις παρατηρήσεις και τις συζητήσεις που φωτίζουν ένα συγκεκριμένο πεδίο». Αντίθετα, οι ακριβείς ορισμοί στην ποσοτική έρευνα αφορούν κατά τον ίδιο συγγραφέα (Patton, 2015: 361) «την μετάφραση αφηρημένων εννοιών σε συγκεκριμένους ενδείκτες [measures], με σκοπό την συλλογή δεδομένων για την προς διερεύνηση θεωρητική κατασκευή [construct]». Όπως γράφει ο Zerubavel (2021) οι ευαισθητοποιούσες έννοιες είναι βασικές στην κοινωνιολογική έρευνα αφού:

Η έρευνα που πηγάζει από αυτές αντιστέκεται στη συμβατική διάκριση μεταξύ «περιγραφής» και «εξήγηση». Αντίθετα, δίνει έμφαση στην αναγνώριση και στην ανάλυση δομών. Όταν κάποιος κάνει μια τέτοιου είδους έρευνα έχει ως στόχο την αναγνώριση κοινωνιολογικών φαινομένων σε μια προσπάθεια να ανακαλύψει τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά των φαινομένων (Zerubavel, 2021, p. 3).

Στο πλαίσιο αυτό, βασικές ευαισθητοποιούσες έννοιες στην έρευνά μας είναι οι εξής:

Οι γονείς διαχειριστές του κινδύνου. Για τους Έλληνες γονείς η εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας είναι σημαντική για την επαγγελματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους. Για τον λόγο αυτό επιλέγουν να κάνουν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών σε κέντρα ξένων γλωσσών ή στο σπίτι με την μορφή ιδιαίτερων μαθημάτων. Θεωρούμε ότι με την επέκταση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου οι γονείς λειτούργησαν ως διαχειριστές του κινδύνου της απώλειας ενός ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Ως ανταγωνιστικό πλεονέκτημα εκλαμβάνουμε την εκμάθηση της και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας σε μικρή ηλικία. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου σημαίνει απώλεια του συγκεκριμένου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος λόγω της επέκτασής του στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1977) όταν ένα προσόν διανέμεται ευρέως ταυτόχρονα υποβαθμίζεται. Σταματά δηλαδή να έχει την ιδιότητα του πλεονεκτήματος διότι δεν πλεονάζει σε κάποια άτομα αλλά διανέμεται εξίσου σε όλα. Η ισοδύναμη κατανομή της αγγλικής γλώσσας σε όλα τα άτομα, στην περίπτωσή μας τους μαθητές και τις μαθήτριες των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου αφαιρεί την δυνατότητα της διάκρισης από τους γονείς που είχαν την δυνατότητα να προσφέρουν στα παιδιά τους εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών στην προσχολική ηλικία ή από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Οι γονείς αντιδρούν με περισσότερα εξωσχολικά μαθήματα και την απόκτηση πιστοποίησης σε ακόμη μικρότερη ηλικία δημιουργώντας αυτό που παρακάτω ονομάζουμε πληθωρισμό των πιστοποιήσεων στην αγγλική γλώσσα και αποτελεί ξεχωριστή ευαισθητοποιούσα έννοια της έρευνά μας.

Η συναίνεση των γονέων στις εξωσχολικές δομές. Οι Έλληνες γονείς δεν προβάλλουν ιδιαίτερες διεκδικήσεις για την βελτίωση του μαθήματος των αγγλικών

στο δημόσιο σχολείο, δηλαδή δεν ζητούν πιστοποίηση μέσω του δημοσίου σχολείου, λιγότερα παιδιά στην τάξη κ.λπ. Αντίθετα συναινούν στο καθεστώς των εξωσχολικών δομών διότι θέλουν να παραμείνουν οι διαχειριστές της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας. Παράλληλα όμως η συναίνεσή τους εκφράζει και την ανάγκη τους να ανήκουν σε μια κοινωνική ενότητα, την «πλειοψηφία» των γονέων, που συνεχίζει τα εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών και επιδιώκει την απόκτηση πιστοποίησης. Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας μας, τα άτομα επιλέγουν να ευθυγραμμίζονται με τις αποφάσεις της «πλειοψηφίας» διότι η επιλογή αυτή ταυτίζεται με την ορθότητα των επιλογών και την εξάλειψη του «κινδύνου» της λανθασμένης κατεύθυνσης (σελ. 150).

Ο πληθωρισμός των πιστοποιήσεων. Με αφετηρία τον συλλογισμό των Passeron (1982) και Bourdieu (1971, 1977) σύμφωνα με τον οποίους η πιστοποίηση θεωρείται ένα νόμισμα το οποίο υφίσταται διακυμάνσεις στην αγορά εργασίας αλλά και στις «κοινωνικές αγορές» θεωρούμε ότι οι πιστοποιήσεις στην αγγλική γλώσσα έχουν υποστεί μεταβολές λόγω της απόκτησής τους από μεγαλύτερο αριθμό ατόμων. Οι γονείς ως διαχειριστές του κινδύνου της υποτίμησης των πιστοποιήσεων στην αγγλική γλώσσα και του συνεπαγόμενου πληθωρισμού των πιστοποιήσεων επιδιώκουν να αποκτήσουν τα παιδιά τους πιστοποιήσεις σε όλο και πιο μικρή ηλικία. Η απόκτηση της πιστοποίησης σε ηλικία μικρότερη από την συνηθισμένη συνιστά μια διάκριση με νομιμότητα κύρος την οποία οι γονείς χρησιμοποιούν για να διεκδικήσουν βαθμούς αντίστοιχους με το επίπεδο της πιστοποίησης.

Η υποβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Θεωρούμε ότι οι επιλογές των γονέων ως προς τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας υποβαθμίζουν το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και υπονομεύουν τον εξισωτικό χαρακτήρα του. Αυτό συμβαίνει διότι η τάξη των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο γίνεται λόγω των εξωσχολικών μαθημάτων μια τάξη μικτής ικανότητας, με κάποιους μαθητές να είναι πολύ προχωρημένοι, άλλους λιγότερο και κάποιους σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας παρουσιάζει επιπρόσθετες δυσκολίες για τα παιδιά με δυσλεξία (Crombie, 2000). Οι προχωρημένοι μαθητές, οι οποίοι έχουν με τα εξωσχολικά μαθήματα αποκτήσει πιστοποιήσεις επιπέδου B2 στο γυμνάσιο και Γ2 στο λύκειο βρίσκουν το μάθημα πολύ εύκολο και βαρετό ενώ για τους

ελάχιστους μαθητές ή για τον ένα μαθητή ή τη μία μαθήτριά που δεν πηγαίνει φροντιστήριο το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο μπορεί να αποτελεί μια «νέα απογοήτευση» λόγω της παρουσίας των πολύ προχωρημένων μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που έχουν ήδη αποκτήσει μια πιστοποίηση. Οι γονείς των μαθητών και των μαθητριών που έχουν λόγω του οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου τους ένα ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, διαφοροποιούν όχι μόνο τα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών τους αλλά και τις συνθήκες και τις εμπειρίες της σχολικής εκπαίδευσης παρεμβαίνοντας στις σχέσεις και τις ισορροπίες της σχολικής τάξης.

Η αδυναμία εκπλήρωσης του επαγγελματικού καθήκοντος. Για τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου είναι πολύ δύσκολο να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ιδιαίτερα προχωρημένων μαθητών και αυτών που είναι πιο αδύναμοι και είναι «πιο πίσω» από τους υπόλοιπους στην τάξη διότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή διότι δεν έχουν την δυνατότητα να κάνουν εξωσχολικά μαθήματα. Στην ουσία δεν μπορούν να υποστηρίξουν το βασικό καθήκον του κάθε εκπαιδευτικού, την εξασφάλιση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επίσης ενώ διδάσκουν την γλώσσα ισχύος κάνουν ένα μάθημα «ήσσονος αξίας» για τους μαθητές τους γονείς τους και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς πράγμα που τους δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης και ματαιώσης.

Το «συντηρητικό» σχολείο ως προς την εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας. Παρά την επέκταση της διδασκαλίας του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού το δημόσιο σχολείο παραμένει ένα συντηρητικό σχολείο (Bourdieu, 1978) το οποίο συνεχίζει να «απογοητεύει» τους μαθητές και τους γονείς τους (ό.α., 9). Για παράδειγμα το ζήτημα της πιστοποίησης στις ξένες γλώσσες έχει πλήρως αφεθεί στην ιδιωτική πρωτοβουλία παρά την εφαρμογή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) το 2016 και τον γενικότερο στόχο που εξαγγέλθηκε την ίδια χρονιά από το υπουργείο παιδείας για την σύνδεση της διδασκαλίας των αγγλικών και των ξένων γλωσσών γενικότερα με τις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. Επιπρόσθετα όσον αφορά την διδασκαλία του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο λύκειο δεν υπάρχει μέριμνα για την προετοιμασία των μαθητών για το ειδικό μάθημα

των αγγλικών στο οποίο καλούνται να εξεταστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες που επιθυμούν να εισαχθούν σε συγκεκριμένες σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το εκπαιδευτικό τοπίο των «αντεστραμμένων ρόλων». Στη χώρα μας υπάρχει ένα ιδιαίζον εκπαιδευτικό τοπίο «αντεστραμμένων ρόλων» (inverted roles) (Yang & Kim, 2010:6) όπου τα εξωσχολικά μαθήματα είναι ο κύριος φορέας εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας και το σχολείο έχει ένα δευτερεύοντα και απαξιωμένο ρόλο. Οι γονείς παρότι πλήττονται οικονομικά από αυτή την κατάσταση συναινούν στο καθεστώς των εξωσχολικών δομών διότι αφενός επιθυμούν τους να αυτοί οι «διαχειριστές» της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας και αφετέρου διότι ευθυγραμμίζονται με την άποψη της πλειονότητας των γονέων.

4.4. Η επιλογή της συνέντευξης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή δεδομένων στην παρούσα ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ερευνητικής συνέντευξης η οποία είναι σύμφωνα με τον Silverman (2020) η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Σύμφωνα με τους Brinkmann και Kvale, (2018) η συνέντευξη ορίζεται ως η ανταλλαγή απόψεων δύο ανθρώπων που συνομιλούν για ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Παράλληλα όμως είναι, όπως αναφέρουν οι ίδιοι ερευνητές (ό π.), ένα μοναδικά ευαίσθητο και ταυτόχρονα ισχυρό ερευνητικό εργαλείο το οποίο μας δίνει την δυνατότητα να συλλάβουμε τις σημασίες που αποδίδουν τα δρώντα υποκείμενα στις εμπειρίες τους.

Ο Kvale (2006) αναφέρει ότι ενώ οι συνεντεύξεις θεωρήθηκαν αρχικά στην κοινωνιολογική έρευνα ως μια εναλλακτική ερευνητική διαδικασία με προσωπικό χαρακτήρα έναντι της θετικιστικής ποσοτικοποίησης που εκφράζει η χρήση του ερωτηματολογίου, στην συνέχεια αποδείχθηκε ότι αποτελούν πολύτιμο ερευνητικό εργαλείο. Ένα βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014) ότι δίνει την δυνατότητα στους ερωτώμενους να «ενεργοποιήσουν επικοινωνιακές μορφές που προσιδιάζουν στον καθημερινό τρόπο ζωής τους: την αφήγηση, την περιγραφή, την επιχειρηματολογία και τον διάλογο (ό.α., 33-34). Ο Kvale (2006) υποστηρίζει ότι οι συνεντεύξεις παρέχουν την δυνατότητα σε ανθρώπους κοινωνικά περιθωριοποιημένους, με μηδενικές σχεδόν πιθανότητες να συμμετέχουν

σε κάποια άλλη μορφή έρευνας, να εκφράσουν την άποψή τους και να παρουσιάσουν υπό την δική τους οπτική διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Ως παράδειγμα αναφέρει έρευνα του Bourdieu (1999), στην οποία μέσω των συνεντεύξεων δόθηκε η δυνατότητα σε μετανάστες να εκφράσουν και να γνωστοποιήσουν στο ευρύτερο κοινό την καταπίεση που ένιωθαν (Bourdieu et al.1999, στο Kvale, 2006).

Το πλεονέκτημα των συνεντεύξεων φαίνεται να είναι η παρουσία της συνεντεύκτριας, η οποία καθιστά σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008) δυνατή την παροχή επεξηγήσεων στις ερωτήσεις που απευθύνει στους συνεντευξιαζόμενους καθώς όπως επισημαίνουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές (ό. π.), η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μπορεί να είναι προβληματική για τα άτομα με «χαμηλό επίπεδο αλφαριθμητισμού» (ό. π., σελ. 453). Ανάλογες απόψεις έχουν εκφράσει και οι Grinnell και Unrau (2011) γράφοντας ότι:

το πλεονέκτημα της συνέντευξης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων [σε σχέση με το ερωτηματολόγιο] σχετίζονται με τα στοιχεία της φυσικότητας του αυθόρμητου και του ελέγχου του περιβάλλοντος. [Όλα αυτά] σε συνδυασμό με ένα υψηλό επίπεδο ανταπόκρισης αποτελούν σημαντικό επιχείρημα για τη χρήση συνεντεύξεων σε σύγκριση με τη χρήση ταχυδρομημένων ερωτηματολογίων (ό. π., σελ. 302).

Η κινητοποίηση των συνεντευξιαζόμενων και η εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία δίνουν σύμφωνα με τον Oppenheim (1992 81-2) την δυνατότητα στην ερευνήτρια να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές δεν θα οδηγήσουν, όπως επισημαίνει ο Richards (2003), στην αντιστοίχιση καταστάσεων και γεγονότων με στόχο την «αποκάλυψη της αλήθειας» αλλά θα συμβάλουν στο να αναδειχθεί το πως οι επαγγελματικές και κοινωνικές πραγματικότητες δομούνται και γίνονται αντιληπτές από τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτές (ό.α., 93). Σύμφωνα με τους Gubrium και Holstein (2012) η ποιοτική ερευνητική συνέντευξη ως ερευνητική μέθοδος σηματοδοτεί μια νέα αντίληψη σύμφωνα με την οποία το κάθε άτομο είναι μια σημαντική πηγή γνώσης και έχει, σύμφωνα με τον Kvale (2006), την δυνατότητα να παρουσιάσει μια οπτική της πραγματικότητας η οποία βασίζεται στις σημασίες που αποδίδει στις εμπειρίες του. Επίσης σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008) στις ποιοτικές ερευνητικές συνεντεύξεις υπάρχει η δυνατότητα της έκφρασης των

προσωπικών αντιλήψεων όχι μόνο των συνεντευξιαζόμενων αλλά και των συνεντευκτών. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν τα εξής:

Οι συνεντεύξεις δίνουν την δυνατότητα στα υποκείμενα- είτε αυτά είναι συνεντευκτές είτε συνεντευξιαζόμενοι να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Cohen et al., 2008, σελ. 449).

Σε ανάλογο πλαίσιο ο Kvale (2006) υποστηρίζει ότι η γνώση παράγεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά την διάρκεια των ποιοτικών συνεντεύξεων ενώ οι Brinkmann και Kvale (2018) θεωρούν ότι η γνώση που προκύπτει από την ερευνητική διαδικασία της συνέντευξης είναι το προϊόν της διάδρασης ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο. Σύμφωνα μάλιστα με τους Gubrium και Holstein (2012) η ποιοτική ερευνητική συνέντευξη πρέπει να απομακρυνθεί από το μοντέλο ερέθισμα-απάντηση στο οποίο ο συνεντευξιαζόμενος θεωρείται ένα αποθετήριο απαντήσεων και να εξετασθεί στο πλαίσιο που προτείνει ο Mishel (1986, στο Gubrium & Holstein, 2012), να θεωρηθεί δηλαδή ένα διαδραστικό επίτευγμα (interactional accomplishment). Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνούν και οι Cohen et al. (2008) οι οποίοι αναφέρουν ότι η συνέντευξη δεν είναι απλά μια «άσκηση συλλογής δεδομένων» αλλά μια «κοινωνική και διαπροσωπική συνάντηση» (ό. π, σελ. 470).

Ο Silverman (2020) επίσης υποστηρίζει ότι η ποιοτική ερευνητική συνέντευξη θα πρέπει να εξετασθεί στο πλαίσιο μιας θεώρησης που αφορά την έννοια της συνομιλίας και την σημασία της για την κατασκευή της γνώσης. Η συνομιλία είναι σύμφωνα με τους Brinkmann και Kvale, (2018) η κύρια μορφή της ανθρώπινης επικοινωνίας μέσω της οποίας μαθαίνουμε για τους άλλους ανθρώπους, για τα συναισθήματά τους, για τις εμπειρίες τους, για τις ελπίδες τους και γενικά για τον κόσμο στον οποίο ζουν. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι συνομιλίες χρησιμοποιήθηκαν στην αρχαιότητα για την συλλογή συστηματικών πληροφοριών για ένα ζήτημα. Αναφέρουν μάλιστα τον Θουκιδίδη ο οποίος μέσω των συνομιλιών με διάφορα άτομα που συμμετείχαν στον πελοποννησιακό πόλεμο συνέλεξε πληροφορίες για να γράψει την ιστορία του πελοποννησιακού πολέμου. Επίσης αναφέρουν ότι ο Σωκράτης μέσω των διαλόγων με τους σοφιστές ανέπτυξε την φιλοσοφική γνώση.

Μάλιστα σύμφωνα με τον Rotry (1979) η γνώση δεν μεταφέρεται απλά κατά την διάρκεια μιας συνομιλίας αλλά δημιουργείται. Σύμφωνα με τον Shotter (1993:vi) η συνομιλία δεν είναι απλή δραστηριότητα διότι μέσα από αυτήν αντιλαμβανόμαστε τους εαυτούς μας και τον κόσμο μας. Ο Mishel (1986 στο Gubrium & Holstein, 2012) υποστηρίζει ότι οι συμμετέχοντες σε μια συνέντευξη δεν ρωτούν απλά και απαντούν αλλά εμπλέκονται σε πράξεις ομιλίας. Για τον λόγο αυτό και θα πρέπει να θεωρηθούν σύμφωνα με τον συγκεκριμένο ερευνητή ως λόγος (discourse) ο οποίος εξελίσσεται καθώς οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις συνεχώς αναδιαμορφώνονται από τον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο (Mishel, 1986 στο Gubrium & Holstein, 2012). Το στοιχείο της εξέλιξης στις συνεντεύξεις επισημαίνεται και από τον Kvale (1996:30) ο οποίος υποστηρίζει ότι στις συνεντεύξεις υπάρχει μια συνεχής παραγωγή νέων σκέψεων και τροποποίηση των περιγραφών και των νοημάτων που αποδίδει ο συνεντευξιζόμενος για ένα θέμα. Οι Rolland, Dewaele και Costa (2019) αναφέρουν μάλιστα ότι οι συνεντεύξεις δεν σταματούν ποτέ να είναι απρόβλεπτες (ό.α., 288).

Όσον αφορά την ανάλυση των συνεντεύξεων οι Brinkmann και Kvale (2018) θεωρούν ότι ο στόχος αυτής της ανάλυσης δεν είναι οι αριθμοί αλλά οι λέξεις και οι διαφορετικές νοηματικές αποχρώσεις με τις οποίες οι συνεντευξιζόμενοι περιγράφουν τον κόσμο τους. Άλλωστε όπως αναφέρουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές η ποιοτική έρευνα δεν στοχεύει στις σαφείς κατηγοριοποιήσεις αλλά στην ανάδειξη των διαφορετικών εκφάνσεων ενός φαινομένου όπως αυτές αναδύονται μέσα από τις περιγραφές των συνεντευξιζόμενων (Brinkmann, & Kvale, 2018:15).

Με βάση τα ανωτέρω και με δεδομένο ότι μας ενδιαφέρει οι συμμετέχοντες στην ερευνά μας γονείς και εκπαιδευτικοί να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους θεωρήσαμε σημαντικό οι συνεντεύξεις μας να περιέχουν κάποιες κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για την συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών και αρκετές ερωτήσεις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τις συνεντεύξεις μας «ημι-δομημένες». Θα πρέπει ωστόσο να αναφέρουμε ότι η δομή των συνεντεύξεών μας στηρίχθηκε στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις οι οποίες είναι σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008:463) πιο ευέλικτες και επιτρέπουν στον συνεντευκτή να κάνει περαιτέρω ερωτήσεις προκειμένου να αποφευχθούν οι παρανοήσεις και να υπάρξει μία εις βάθος εκτίμηση των απόψεων του συνεντευξιζόμενου. Επίσης, όπως

αναφέρουν οι ίδιοι ερευνητές, οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις ενδέχεται να προκαλέσουν «μη αναμενόμενες και απρόβλεπτες απαντήσεις» και «να υποδείξουν νέες σχέσεις και υποθέσεις» που δεν ήταν αρχικά εξετασθεί (ό.α., 463).

Σύμφωνα με τους Brinkmann και Kvale (2018) η ημιδομημένη συνέντευξη είναι αρκετά κοντά με την καθημερινή συζήτηση αλλά ως μια επαγγελματική συνέντευξη έχει ένα στόχο και μια συγκεκριμένη τεχνική. Είναι όπως ορίζεται από το πρώτο συνθετικό της λέξης δομημένη κατά το ήμισυ. Δεν είναι «ούτε ελεύθερη συζήτηση ούτε κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο» (ό.α., 14). Σύμφωνα με τους Silverman και Patterson (2014) η ημι-δομημένη συνέντευξη συνιστά μια μετατόπιση από την μέθοδο της παρατήρησης σε φυσικό πλαίσιο σε μια σκόπιμη και εστιασμένη μέθοδο συλλογής δεδομένων η οποία δομείται με βάση συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα μας επιτρέπει σύμφωνα με τους Brinkmann και Kvale (2018), όπως η ποιοτική ερευνητική συνέντευξη γενικά, να κατανοήσουμε ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας μέσα από την οπτική των δρώντων υποκειμένων.

Θα πρέπει ωστόσο να τονίσουμε ότι οι συνεντεύξεις που πήραμε από τους γονείς αντιστοιχούν περισσότερο στο ερευνητικό παράδειγμα των ημι-δομημένων συνεντεύξεων από ότι οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς οι οποίες είχαν και αρκετά αφηγηματικά στοιχεία. Η διαφοροποίηση αυτή στις συνεντεύξεις σχετίζεται με τον ρόλο που είχε η ερευνήτρια στις συνεντεύξεις για τον οποίο γίνεται ρόλος παρακάτω.

4.5. Ο ρόλος της ερευνήτριας ως συνεντεύκτριας

Το στοιχείο της διάδρασης ανάμεσα στην συνεντεύκτρια και τον συνεντευξιαζόμενο έχει ιδιαίτερη σημασία για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Ο ρόλος της συνεντεύκτριας είναι καθοριστικός και όπως αναφέρουν οι Cohen et al. (2008:470) η ερευνήτρια «πρέπει να είναι σε εγρήγορση, έτσι ώστε να διεξάγει την συνέντευξη προσεκτικά και με ευαισθησία».

Αρχικά είναι ευθύνη της ερευνήτριας, σύμφωνα με τον Richards (2003), να εξασφαλίσει τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για μια επιτυχή διάδραση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο έτσι ώστε ο συνεντευξιαζόμενος να «νιώσει άνετα και να μιλήσει με ελευθερία» (Cohen et al., 2008:470). Ο Kvale (2006) τονίζει

την σημασία της δημιουργίας «μιας στενής προσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ερευνητών και των υποκειμένων τους» (Kvale, 2006:482). Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής:

Η δημιουργία εμπιστοσύνης μέσω μιας προσωπικής σχέσης εδώ χρησιμεύει ως μέσο για την αποτελεσματική αποκάλυψη του κόσμου των υποκειμένων της συνέντευξης. Ο ερευνητής μπορεί, με έναν γοητευτικό, ευγενικό και πελατοκεντρικό τρόπο, να δημιουργήσει μια στενή προσωπική συνάντηση όπου τα υποκείμενα αποκαλύπτουν τον ιδιωτικό τους κόσμο. (Kvale, 2006:482).

Σύμφωνα με τον Kvale (1996) η συνεντεύκτρια θα πρέπει στην αρχή της συνέντευξης να κάνει μια εισαγωγή του προς διερεύνηση θέματος, να εξηγήσει πώς θα είναι η δομή της συνέντευξης και να απαντήσει σε τυχόν απορίες του συνεντευξιαζόμενου. Παράλληλα θα πρέπει να φροντίσει ο λόγος της να είναι σαφής και κατανοητός χωρίς ακαδημαϊκούς ή επαγγελματικούς όρους τους οποίους ο συνεντευξιαζόμενος δεν δύναται να γνωρίζει. Επίσης θα πρέπει σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή να δώσει στους συνεντευξιαζόμενους το χρόνο να επεξεργαστούν τις ερωτήσεις που τους απευθύνει δεδομένου ότι τα ζητήματα που διερευνώνται μέσω των συνεντεύξεων μπορεί να μην έχουν ποτέ αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού για τον συνεντευξιαζόμενο. Σύμφωνα με την Lillrank (2012) η συνεντεύκτρια θα πρέπει να εμπλακεί σε μια διαδικασία «ενεργού ακρόασης», να αναστείλει δηλαδή την δική της αντίληψη για το προς διερεύνηση θέμα και να εστιάσει σε αυτά που έχει να πει ο συνεντευξιαζόμενος (ό.α., 282). Αυτό σημαίνει σύμφωνα με την ανωτέρω ερευνήτρια ότι η συνεντεύκτρια κάνει μια αναστοχαστική εργασία και προσπαθεί να αντιληφθεί «την αναδυόμενη» μέσα από την οπτική του συνεντευξιαζόμενου «ιστορία» έτσι ώστε με ευελιξία να διαμορφώσει τις follow up ερωτήσεις (ό.α., 282).

Σε ανάλογο πλαίσιο ο Richards (2003) τονίζει ότι η συνεντεύκτρια πρέπει να έχει την ιδιότητα του «καλού ακροατή» το οποίο σύμφωνα με τον Kvale (1996) σημαίνει ότι η συνεντεύκτρια πρέπει να ακούσει με προσοχή αυτά που λέει ο συνεντευξιαζόμενος προκειμένου να συλλάβει όχι μόνο τις βαθύτερες νοηματικές αποχρώσεις των λόγων του αλλά και να κατανοήσει ακόμη και όσα δεν ειπώθηκαν κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Στο πλαίσιο αυτό ενθαρρύνει τους συνεντευξιαζόμενους να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους και να αναφέρουν

συγκεκριμένα παραδείγματα τα οποία φωτίζουν τα προς διερεύνηση ζητήματα. Παράλληλα όμως φροντίζει να διατηρεί τον έλεγχο της συνέντευξης καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι τείνουν πολλές φορές να περιγράφουν καταστάσεις και να αφηγούνται γεγονότα τα οποία δεν είναι σχετικά με τα προς διερεύνηση θέματα.

Η ιδιότητα της καλής ακροάτριας παρουσιάζεται και από τον Talmage (2012) στο πλαίσιο ενός μοντέλου συνέντευξης όπου η συνεντεύκτρια-ερευνήτρια δεν είναι ένα «ουδέτερο σφουγγάρι» χωρίς συναισθήματα και αντιδράσεις (ό.α., 296). Ο συγκεκριμένος ερευνητής αναφέρει ότι ο συνεντευκτής-ερευνητής δεν παρευρίσκεται απλά στη συνέντευξη για να «απορροφήσει» πληροφορίες (ό.α., 296). Αντίθετα, όπως διαβάζουμε στην ίδια πηγή, ο συνεντευκτής-ερευνητής φιλτράρει τις πληροφορίες με βάση την ιδεολογία του και συμμετέχει στην κατασκευή της γνώσης με στοιχεία που αφορούν την βιογραφία του, τις πολιτιστικές του προσδοκίες και τον κοινωνικό του ρόλο. Ο εαυτός της συνεντεύκτριας-ακροάτριας είναι, σύμφωνα με τον Talmage (2012), παρών στην συνέντευξη, στην ακρόαση του συνεντευξιαζόμενου, όπως ακριβώς είναι και στην επιλογή του προς διερεύνηση θέματος, στον σχεδιασμό της έρευνας και του ερευνητικού εργαλείου. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι ο «εαυτός» της ερευνήτριας είναι ένα «φίλτρο» που καθορίζει τι ακούει η ερευνήτρια και τι δεν ακούει και το πώς ερμηνεύει τα δεδομένα (ό.α., 297).

Σύμφωνα με την Lillrank (2012: 283) ο «εαυτός» της συνεντεύκτριας-ερευνήτριας αλλά και του συνεντευξιαζόμενου είναι στοιχεία που είναι παρόντα στην διαδικασία της συνέντευξης όπως ακριβώς και οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις οι οποίες σύμφωνα με τους Holstein και Cumbrium (1995, στο Lillrank, 2012) συμβάλλουν στην κατασκευή της γνώσης. Ο Talmage (2012) αναφέρει ότι ακόμη και ο πιο αποστασιοποιημένος συνεντευκτής-ερευνητής θα εκφράσει το αν συμφωνεί ή διαφωνεί με τον συνεντευξιαζόμενο, την έκπληξη ή και την ευχαρίστηση που του προκαλούν οι απαντήσεις του συνεντευξιαζόμενου. Στις συνεντεύξεις υπάρχουν σύμφωνα με τους Rolland, Dewaele και Costa (2019) συναισθήματα. Όπως μάλιστα αναφέρει ο Talmage (2012), δεν είναι εφικτό, ούτε ίσως και επιθυμητό για τον ποιοτικό ερευνητή να υπάρξει το στοιχείο της ουδετερότητας σε μια συνέντευξη διότι οι συνεντεύξεις λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από τους κοινωνικούς ρόλους της συνεντεύκτριας-ερευνήτριας και των συνεντευξιαζόμενων.

Το κοινωνικό πλαίσιο των συνεντεύξεων προσδιορίζει τα «λεκτικά σημεία» (footing), της επικοινωνίας των συνεντεύξεων σύμφωνα με τον Goffman (1981, στο Holstein & Gubrium, 2011:495) ενώ μέσα από τους κοινωνικούς ρόλους της συνεντεύκτριας-ερευνήτριας και των συνεντευξιαζόμενων αναδύονται και ζητήματα εξουσίας τα οποία θίγονται από τους Fadyl και Nicholls (2013) ως ακολούθως:

Η συνέντευξη ως ερευνητική μέθοδος εμπεριέχει μια μορφή εξουσίας [power relation] που την διαφοροποιεί από τη χρήση υπαρχόντων κειμένων [texts] και είναι συνεπώς μια διακριτή μορφή συμμετοχής στην (ανα)παραγωγή του λόγου (ό. π., σελ. 27)

Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας όλες οι συνεντεύξεις έγιναν από την ερευνήτρια η οποία είναι εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Στις συνεντεύξεις με τους γονείς θεωρούμε ότι υπήρχε ένα σαφές κοινωνικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνεται με βάση τον κοινωνικό ρόλο του δημόσιου σχολείου. Το δημόσιο σχολείο με την παροχή την ίδιας εκπαίδευσης προς όλους αποτελεί την κύρια έκφραση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με εξισωτικό χαρακτήρα. Για τον λόγο αυτό αποτελεί ένα πεδίο συγκρουσιακό, όπου από τη μια υπάρχει η παροχή μιας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και από την άλλη οι στρατηγικές των γονέων, οι οποίες στοχεύουν στην βελτίωση των ατομικών μαθησιακών επιτευγμάτων και δημιουργούν ανισότητες στην σχολική τάξη. Σε επίπεδο γονέων και εκπαιδευτικών η σύγκρουση απορρέει σύμφωνα με την Sanders (2009), από τους διαφορετικούς ρόλους που έχουν εκπαιδευτικοί και γονείς απέναντι στους μαθητές. Οι γονείς προσπαθούν να επιτύχουν ότι καλύτερο μπορούν για τα παιδιά τους το οποίο δεν είναι αναγκαία το καλύτερο για όλα τα παιδιά της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη μεριά ενεργούν με βάση το συμφέρον του μεγαλύτερου ποσοστού των μαθητών και όχι ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας (Sanders, 2009· Anastasiou & Papagianni, 2020).

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου σχολείου είναι επιφορτισμένοι και με το έργο της αξιολόγησης των μαθητών η οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας, αναδεικνύεται σε διαδικασία ισχύος καθώς ταξινομεί, κατατάσσει και ιεραρχεί τους μαθητές επικυρώνοντας ή αναιρώντας με αυτόν τον τρόπο τις στρατηγικές των γονέων για την βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η αξιολόγηση φαίνεται να είναι καθοριστική για την ζωή των μαθητών διότι συνδέεται με την δυνατότητα

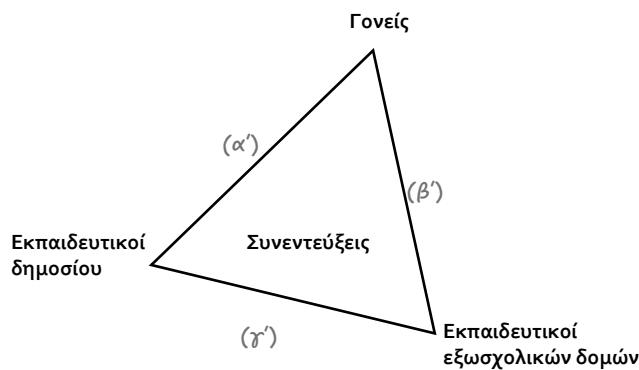
φοίτησης στην επόμενη τάξη και την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως η ιδιότητα του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι εκ προοιμίου συνυφασμένη και με την κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας τοποθετούνται σε ένα ιδιαίτερο κοινωνικό πλαίσιο το οποίο καθορίζεται από τα εξωσχολικά μαθήματα, την δυνατότητα απόκτησης πιστοποίησης μέσω αυτών των μαθημάτων και την μέχρι τώρα αδυναμία του σχολείου να συνδέσει την διδασκαλία του μαθήματος των αγγλικών στο σχολείο με την πιστοποίηση. Θεωρούμε λοιπόν ότι στις συνεντεύξεις μας με τους γονείς οι κοινωνικοί ρόλοι της συνεντεκτριας και των συνεντευξιασθέντων γονέων ήταν σημαντικό στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας και συνέβαλαν στην κατασκευή της παραχθείσας γνώσης.

Από την άλλη μεριά οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου και των εξωσχολικών δομών είχαν μια εντελώς διαφορετική δυναμική. Οι συνεντεύξεις αυτές προσομοίαζαν περισσότερο με συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων οι οποίοι έχουν λάβει παρόμοια εκπαίδευση και μοιράζονται μια κοινή επαγγελματική κουλτούρα. Η Platt (1981) θεωρεί ότι τα ανωτέρω στοιχεία προσδίδουν στον συνεντευκτή και τους συνεντευξιαζόμενους ταυτόσημους κοινωνικούς ρόλους και αναδεικνύουν το στοιχείο της μεταξύ τους κοινωνικής ισότητας. Έτσι λοιπόν οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας δεν ακολούθησαν μια αυστηρή ατζέντα όπου ο συνεντευκτής ελέγχει την ροή της συνέντευξης (Richards, 2003) με βάση ένα πρωτόκολλο ερωτήσεων. Αντίθετα είχαν κυρίως αφηγηματικά στοιχεία τα οποία «μεταμορφώνουν» τις συνεντεύξεις αυτές σε «μικρές αφηγήσεις» ή «μικρές ιστορίες» των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών (Vásquez, 2011:538). Σύμφωνα με την Vásquez (2011) οι μικρές αφηγήσεις έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών διότι έχουν το στοιχείο του αυθορμητισμού που υπάρχει στην καθημερινή επικοινωνία ενώ παράλληλα μας δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας σηματοδοτούν τις εμπειρίες τους από την διδασκαλία των αγγλικών και αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα.

4.6. Τριγωνοποίηση με τρεις ομάδες στόχου.

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας πήραμε συνεντεύξεις από τρεις ομάδες-στόχους: (α) γονείς, (β) εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου και (γ) εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας που εργάζονται σε φροντιστήρια ή παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα «κατ' οίκον». Παρότι η έρευνά μας εστιάζει στις επιλογές των γονέων, θεωρήσαμε σημαντικό να συμμετέχουν στην έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου και των ιδιωτικών μαθημάτων προκειμένου να φωτίσουμε τα προς διερεύνηση ζητήματα μέσα από την οπτική και των δικών τους εμπειριών, φτάνοντας, έτσι, σε μια μορφή «τριγωνοποίησης» όσον αφορά τις πηγές των δεδομένων.

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008:470) ως «τριγωνοποίηση» θα μπορούσε να ορισθεί «η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στην μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (ό. α., 189). Ο Denzin (1989 στο Fusch, Fusch & Ness, 2018) υποστηρίζει ότι μέσω της τριγωνοποίησης τα προς διερεύνηση ζητήματα προσεγγίζονται υπό διαφορετικές οπτικές με στόχο την πληρέστερη κατανόησή τους. Ο συγκεκριμένος ερευνητής (Denzin, 1978 στο Beitin, 2012) μίλησε για τέσσερα είδη τριγωνοποίησης, συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές, χρήση διαφορετικών ερευνητών, χρήση διαφορετικών θεωριών για την ερμηνεία των δεδομένων και τέλος χρήση διαφορετικών μεθόδων για την διερεύνηση του ίδιου ζητήματος. Οι Fusch et al. (2018) όπως και ο Flick (2004) αναφέρουν ότι αν κάποιος ανατρέξει στο έργο του Denzin (1978) θα αναγνωρίσει τρεις υποκατηγορίες στην συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές, τον χρόνο τον χώρο και τους ανθρώπους δηλαδή την συμμετοχή διαφορετικών ομάδων ατόμων στην έρευνα.



Σχήμα 3. «τριγωνοποίηση» μέσα από διαφορετικές ομάδες πληροφοριοδοτών, δηλαδή από γονείς, διδάσκοντες σε ιδιωτικά κέντρα σπουδών και διδάσκοντες και διδάσκουσες σε δημόσια σχολεία.

Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας παράλληλα με την συμμετοχή των γονέων θεωρούμε ότι μας δίνει την δυνατότητα να δούμε διάφορα ζητήματα, όπως της πιστοποίησης ή της παράλληλης διδασκαλίας των αγγλικών στο σχολείο και στα ιδιωτικά μαθήματα υπό την οπτική ατόμων που έχουν, όπως όχι μόνο διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, όπως αναφέραμε, αλλά και διαφορετική «σχέση» με τα εν λόγω ζητήματα (Beitin, 2012:249). Θεωρούμε ότι αυτός ο τρόπος συνιστά όπως είπαμε ένα είδος τριγωνοποίησης στην έρευνά μας με την έννοια που της έχει αποδοθεί από τον Flick (2004). Σύμφωνα με τον ανωτέρω ερευνητή η τριγωνοποίηση στην ποιοτική έρευνα πρέπει να θεωρηθεί περισσότερο ως ένας τρόπος βαθύτερης γνώσης και κατανόησης των ερευνητικών ζητημάτων παρά ως μια στρατηγική που προσδίδει εγκυρότητα στην έρευνα.

4.7. Η διαδικασία της δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα ήταν η «σκόπιμη δειγματοληψία», μια μορφή δειγματοληψίας που είναι σχεδόν ταυτόσημη με τον όρο «ποιοτική έρευνα». Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Palys (2008), η

σκόπιμη δειγματοληψία στην παρούσα έρευνα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως συνδυασμός τριών ειδών:

(α) σκόπιμη δειγματοληψία «ενδιαφερόμενων» (stakeholders sampling), η οποία κατά τον Palys (ό. π.) είναι χρήσιμη σε περιπτώσεις περιγραφής και αξιολόγησης μιας πολιτικής,

(β) σκόπιμη «δειγματοληψία κριτηρίου» (criterion sampling), κατά την οποία οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες πληρούν κάποια κριτήρια συμμετοχής (όπως στη δική μας έρευνα) και

(γ) «θεωρητική δειγματοληψία» (theory-guided sampling) κατά την οποία η ερευνήτρια απευθύνεται σε ανθρώπους που αντιπροσωπεύουν ή σωματοποιούν την προς στήριξη θεωρία (γονείς, εκπαιδευτικοί κτλ.).

Σύμφωνα με τον Patton (2002) το είδος της δειγματοληψίας που επιλέγεται είναι από τα κύρια στοιχεία διαφοροποίησης της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας η οποία εστιάζει συνήθως σε μικρά δείγματα με στόχο την εις βάθος ανάλυση. Στην δική μας έρευνα αποφασίσαμε να ακολουθήσουμε ένα είδος δειγματοληψίας που λέγεται σκόπιμη δειγματοληψία. Η σκόπιμη δειγματοληψία χρησιμοποιείται σύμφωνα με τον Patton (2015) και τους Etikan, Musa και Alkassim (2016) κυρίως στην ποιοτική έρευνα όπου μας ενδιαφέρει η εις βάθος κατανόηση κάποιων ζητημάτων και όχι τόσο η διεύρυνση του ερευνητικού πλαισίου όπως στην ποσοτική έρευνα. Σύμφωνα με τους Patton (2015), Kelly (2010) και Etikan et al. (2016) η σκόπιμη ή κατά κρίση δειγματοληψία είναι η επιλογή ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία κατά πάσα πιθανότητα θα μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για την έρευνά μας. Σύμφωνα με τους Etikan et al. (2016) και Cresswell, Plano και Clark, (2011) ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι οι γνώσεις και οι εμπειρίες των ατόμων αναφορικά με το προς διερεύνηση ζήτημα και γενικότερα η συμβατότητά τους σύμφωνα με τους Patton (2015) και Morse (2004) με τις ανάγκες της έρευνας και την «αναδυόμενη» ερμηνεία μας. Επίσης ένα άλλο σημαντικό κριτήριο που καθιστά τα άτομα επιλέξιμα είναι η διαθεσιμότητα και η προθυμία τους να συμμετέχουν στην έρευνα και η ικανότητά τους να διηγηθούν τις εμπειρίες τους και να εκφράσουν τις απόψεις τους αναστοχαστικά (Patton, 2002· Bernard, 2002· Spradley, 1979, στο Palinkas et al., 2015).

Η λογική και η ισχύς της σκόπιμης δειγματοληψίας έγκειται στην επιλογή περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες για εις βάθος μελέτη. Οι πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις είναι αυτές που κάποιος μπορεί να μάθει πολλά για ζητήματα που έχουν κεντρική σημασία για τον σκοπό της έρευνας. Εξ' ου και ο όρος σκόπιμη δειγματοληψία. Η μελέτη των εις βάθος περιπτώσεων αποφέρει γνώσεις και εις βάθος κατανόηση και όχι τόσο εμπειρικές γενικεύσεις (Patton, 2002)

Στο πλαίσιο μιας σκόπιμης δειγματοληψίας ο στόχος του ερευνητή ή της ερευνήτριας μπορεί να είναι σύμφωνα με τους Patton (2002) και Etikan et al. (2016) η συγκρότηση ενός ετερογενούς δείγματος, δηλαδή η επιλογή ατόμων μέσα από ένα ευρύ φάσμα το οποίο όμως να είναι σχετικό με το θέμα, προκειμένου το υπό διερεύνηση ζήτημα να εξετασθεί υπό διαφορετικές οπτικές (Etikan et al., 2016) και να αναδειχθούν οι κοινές εμπειρίες των ατόμων σε σχέση με αυτό (Patton, 2002). Σύμφωνα με τον Patton (2002) σε «αντιδιαμετρικά αντίθετη θέση» με το ετερογενές δείγμα «της μέγιστης διακύμανσης» είναι το ομοιογενές δείγμα το οποίο στοχεύει την περιγραφή μιας συγκεκριμένης «υποομάδας» ατόμων (ό.α., 235) τα οποία πιθανώς να παρουσιάζουν σύμφωνα με τους Etikan et al. (2016) ομοιότητες ως προς την κουλτούρα, την εργασία, την ηλικία και τις εμπειρίες. Στόχος του ερευνητή είναι σύμφωνα με τους Palinkas et al.(2015) η ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών των ατόμων εντός του ομοιογενούς δείγματος προκειμένου να διερευνηθούν πληρέστερα τα προς διερεύνηση ζητήματα. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή μέσω δηλαδή διαδικασιών σύγκρισης και αντιπαράθεσης ο ερευνητής ή η ερευνήτρια φτάνει, όπως αναφέρει η Denieffe (2020:663) «στην παραγωγή νέας γνώσης». Προκειμένου να συγκροτηθεί ένα ομοιογενές δείγμα ατόμων με χαρακτηριστικά που εξυπηρετούν τους ερευνητικούς στόχους χρησιμοποιούνται, όπως υποστηρίζει ο Robinson (2014), κάποια κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού των συμμετεχόντων ατόμων.

Ένα είδος σκόπιμης δειγματοληψίας, το οποίο συμβάλλει στη συγκρότηση ενός τέτοιου ομοιογενούς δείγματος είναι η δειγματοληψία χιονοστιβάδας όπου ο ερευνητής ανατρέχει στον προσωπικό του κύκλο γνωριμιών (Parker, Scott, & Geddes, 2019) και συνήθως εντοπίζει ένα από τα συμμετέχοντα άτομα το οποίο το θεωρεί χρήσιμο για την έρευνά του. Μετά το πέρας της συνέντευξης με το συγκεκριμένο άτομο του/της ζητά να βοηθήσει στην διεξαγωγή της έρευνας με την ανεύρεση και άλλων ατόμων που θα ήθελαν να συμμετέχουν στην έρευνα (Parker et al., 2019·Morse,

2004). Πρόκειται σύμφωνα με τους Parker et al. (2019) για να ένα είδος «βολικής» δειγματοληψίας (ό.α., 4) το οποίο συνδυάζεται, όπως αναφέρουν οι ανωτέρω ερευνητές, με την σκόπιμη δειγματοληψία και εξυπηρετεί τους στόχους μιας ποιοτικής έρευνας όπου η εξωτερική εγκυρότητα, η γενικευσιμότητα και η αντιπροσωπευτικότητα των συμπερασμάτων δεν είναι το ζητούμενο (ό.α., 4). Με άλλα λόγια με την δειγματοληψία χιονοστιβάδας προσεγγίζονται άτομα μέσα από ένα κοινωνικό δίκτυο (Morse, 2004) τα οποία πληρούν συγκεκριμένες κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους.

Οι Parker et al. (2019) επισημαίνουν ωστόσο ότι λόγω του συγκεκριμένου τρόπου επιλογής των ατόμων και της εμπλοκής σε αυτό του ερευνητή ή της ερευνήτριας τίθενται ζητήματα μεροληψίας τα οποία επηρεάζουν την διαμόρφωση του δείγματος. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν μάλιστα ως παράδειγμα ότι το δείγμα της έρευνας μπορεί να αποτελείται αποκλειστικά από γυναίκες, πράγμα που όντως συνέβη και στην δική μας έρευνα όπου συμμετείχαν αποκλειστικά μητέρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας. Θα πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι οι μητέρες ήταν γενικά πιο εύκολο να προσεγγισθούν από την ερευνήτρια και γενικά είναι σύμφωνα με τους Robinson (2014) και Chaim Noy (2008) περισσότερο συνεργάσιμες και πρόθυμες να συμμετέχουν στην ποιοτική έρευνα. Επίσης σύμφωνα με τον Chaim Noy (2008) οι γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό κατά την διαδικασία μιας δειγματοληψίας χιονοστιβάδας να αρνηθούν να συμμετέχουν.

Επίσης, όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος, το κριτήριο που κυρίως καθορίζει πόσα άτομα θα συμμετέχουν στην έρευνα είναι σύμφωνα με τους Lincoln και Cuba (1985:202 στο Patton, 2002:246) «το σημείο πλεονασμού» δηλαδή το σημείο που δεν συλλέγονται πλέον νέες πληροφορίες. Σύμφωνα με τον Patton, (2002:246) σε μια ποιοτική έρευνα είναι σημαντικό να «σχεδιαστούν» από τον ερευνητή ή την ερευνήτρια μικρά δείγματα με τα οποία αναμένεται να καλυφθεί σε ένα λογικό πλαίσιο το προς διερεύνηση φαινόμενο. (ό.α., 246). Το ζήτημα του μεγέθους του δείγματος σε μια ποιοτική έρευνα έχει να κάνει, όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή, με την κρίση του ερευνητή ο οποίος καθώς η έρευνα εξελίσσεται θα αποφασίσει ενδεχομένως να κάνει κάποιες αλλαγές με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι όποιες ανησυχίες για το μικρό μέγεθος ενός δείγματος σκόπιμης δειγματοληψίας αντισταθμίζονται σύμφωνα με τον Patton (2002:246) με μια εις βάθος ανάλυση του ζητήματος.

4.8. Το δείγμα της παρούσας έρευνας

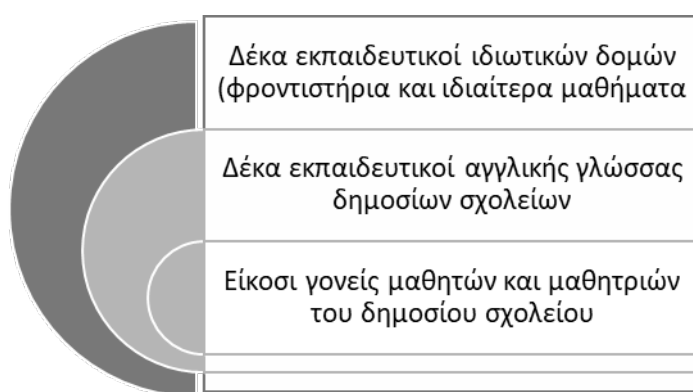
Η έρευνά μας έχει, όπως μόλις αναφέραμε, τρεις ομάδες στόχου, γονείς, εκπαιδευτικούς δημοσίου και εκπαιδευτικούς εξωσχολικών μαθημάτων. Στην τρίτη ομάδα στόχου συμμετέχουν ιδιοκτήτες κέντρων ξένων γλωσσών, καθηγητές αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν σε κέντρα ξένων γλωσσών και καθηγητές που παραδίδουν ιδιαίτερα κατ' οίκον. Οι γονείς στους οποίους απευθύνεται η έρευνά μας ανήκουν στην μεσοαστική τάξη για την οποία η εκπαίδευση είναι μείζονος σημασίας διότι αποτελεί ένα από τους κύριους τομείς του σχηματισμού και της αναπαραγωγής της (Ball, 2003) (θεωρητικό σελ. 105). Σύμφωνα με τον Maloutas (2007) η μεσαία τάξη θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την εκπαίδευση και για τον λόγο αυτό δραστηριοποιείται ολοένα και περισσότερο στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών που στοχεύουν στην κοινωνική κινητικότητα των απογόνων της. Ο ίδιος μελετητής επισημαίνει ότι οι ανωτέρω στρατηγικές αφορούν κυρίως την επιλογή του σχολείου, την επιλογή της εξωσχολικής δομής ή των ιδιαίτερων μαθημάτων κατ' οίκον που εξασφαλίζουν την καλύτερη δυνατή προετοιμασία για τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την δυνατότητα σπουδών στο εξωτερικό στην περίπτωση αποτυχίας στις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την εκμάθηση ξένων γλωσσών η οποία συνήθως θεωρείται «ανεπαρκής» στο δημόσιο σχολείο. (ό.α. 55). Στην ίδια πηγή ωστόσο διαβάζουμε ότι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές δεν είναι ένα αποκλειστικό προνόμιο της μεσαίας τάξης καθώς η πλειοψηφία των ελληνικών οικογενειών επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό που διαφοροποιεί την μεσαία τάξη σε σχέση με τις οικογένειες της εργατικής τάξης είναι ότι η μεσαία τάξη έχει κάνει πιο αποτελεσματικές επιλογές διότι έχει, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο ίδιος ερευνητής «μια πληρέστερη εικόνα του παιχνιδιού» (ό.α., 55). Παράλληλα ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές διαφοροποιούνται περαιτέρω στα διαφορετικά τμήματα της μεσαίας τάξης.

Η δική μας έρευνα αφορά ένα δείγμα από γονείς (όπως προαναφέραμε στην έρευνά μας συμμετείχαν αποκλειστικά μητέρες) της μεσοαστικής τάξης, μια υποομάδα, όπως αναφέραμε πριν, με συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για γονείς-μητέρες με ένα μεσαίο κοινωνικό και οικονομικό προφίλ το οποίο προσδιορίζεται από το επάγγελμα που ασκούν, τον τόπο κατοικίας τους και τις επιλογές που κάνουν αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών

τους. Το σχολείο και συγκεκριμένα το δημόσιο σχολείο σε συνδυασμό με την παράλληλη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε κέντρα ξένων γλωσσών ή ιδιαίτερα κατ' οίκον συνιστά το κύριο κριτήριο επιλεξιμότητας των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Το συγκεκριμένο κριτήριο τίθεται *a priori* για την επιλογή των γονέων δεδομένου ότι έχει άμεση συνάφεια με τους στόχους της έρευνάς μας οι οποίοι αφορούν, όπως έχουμε αναφέρει, την διερεύνηση της παράλληλης διδασκαλίας των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο και τις εξωσχολικές δομές. Επίσης συνιστά ένα στοιχείο οικονομικής και κοινωνικής ταξινόμησης των γονέων οι οποίοι έχουν ένα συγκεκριμένο εύρος οικονομικών δυνατοτήτων το οποίο δεν τους επιτρέπει να στείλουν τα παιδιά τους σε κάποιο ιδιωτικό σχολείο. Οι επιλογές τους περιορίζονται, με άλλα λόγια, στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης και της παράλληλης παροχής ιδιωτικών μαθημάτων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι επιλέξαμε να πάρουμε συνέντευξη κυρίως από γονείς που έχουν παιδιά που φοιτούν στις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου ή του λυκείου. Αυτό έχει σημασία για την έρευνά μας διότι οι γονείς αυτοί έχουν αποκομίσει ένα εύρος εντυπώσεων και εμπειριών από την διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο και τις εξωσχολικές δομές, έχουν να αφηγηθούν περισσότερα και γενικά μπορούν να μιλήσουν εκτενέστερα για τις αποφάσεις που έχουν λάβει σε σχέση με τα εξωσχολικά μαθήματα και την απόκτηση πιστοποίησης.

Επίσης στην έρευνά μας συμμετείχαν γονείς που ζουν στην Αθήνα, στις περιοχές των Αμπελοκήπων, του Γαλασίου, της Γλυφάδας, του Νέου Ψυχικού και του Χαλανδρίου. Δεν επελέγησαν γονείς που ζουν σε περιοχές που θεωρούνται ιδιαίτερα «ακριβές» όπως η Πολιτεία ή η Εκάλη αλλά ούτε και ιδιαίτερα «φτωχές». Χρησιμοποιήσαμε δηλαδή τον τόπο κατοικίας ως κριτήριο συμπερίληψης ή αποκλεισμού διότι, όπως αναφέρει και ο Maloutas, (2004) ο τόπος κατοικίας στην Αθήνα συνιστά στοιχείο κοινωνικής διαφοροποίησης. Ο συγκεκριμένος μάλιστα ερευνητής αναφέρει ότι «η χωρική διαφοροποίηση αποτελεί στοιχείο κοινωνικής ταξινόμησης του αθηναϊκού πληθυσμού με τα άνω και μεσαία κοινωνικά στρώματα να βρίσκονται κυρίως στα βορειοανατολικά και τις νότιες περιφέρειες και την εργατική τάξη να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος του δυτικού τμήματος με μια ένταση που αυξάνεται με την απόσταση από το κέντρο» (ό.α., 199).

Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας που συμμετείχαν στην έρευνά μας ανήκουν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Β΄ Αθήνας δηλαδή σε περιοχές αντίστοιχες με τις περιοχές που ζουν οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Στην δεύτερη ομάδα ανήκουν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε κέντρα ξένων γλωσσών ή κάνουν μαθήματα αγγλικών κατ' οίκον στις ίδιες περιοχές. Επιδιώξαμε δηλαδή να υπάρχει ένας ευρύτερος κοινός τόπος των συμμετεχόντων προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκριση και η αντιπαράθεση δεδομένων που εντάσσονται σε κοινούς ερευνητικούς στόχους. Θεωρήσαμε επίσης σημαντικό να συμμετέχουν στην έρευνά μας εκπαιδευτικοί που εργάζονται αρκετά χρόνια στο σχολείο ή στα ιδιωτικά μαθήματα. Θεωρήσαμε σημαντική την παράμετρο της εργασιακής εμπειρίας διότι αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μας αφηγηθούν περισσότερα περιστατικά με τρόπο αναστοχαστικό ο οποίος θεωρούμε ότι σε μεγάλο ποσοστό διαμορφώνεται μέσα από την σύγκριση με προηγούμενα γεγονότα και εμπειρίες. Επίσης όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου θεωρήσαμε σημαντικό να συμμετέχουν στην έρευνά μας εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την υπόθεση ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κάνει περισσότερα εξωσχολικά μαθήματα και έχουν αποκτήσει πιστοποιήσεις και έχουν περισσότερα να αφηγηθούν για το πώς τα εξωσχολικά μαθήματα επηρεάζουν το μάθημα των αγγλικών του δημοσίου σχολείου.



Σχήμα 4. Το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Συμμετέχουσες μητέρες	Ηλικία	Επίπεδο εκπαίδευσης	Επάγγελμα	Περιοχή κατοικίας	Παιδιά	Είδος Μαθημάτων
Μητέρα 1	49	Πτυχίο τριτοβάθμιας	Υπάλληλος γραφείου	Χαλάνδρι	2	Ιδιαίτερο
Μητέρα 2	51	Πτυχίο τριτοβάθμιας-μεταπτυχιακό	Δικηγόρος	Αμπελόκηποι	2	Ιδιαίτερο
Μητέρα 3	57	Πτυχίο τριτοβάθμιας	Καθηγήτρια Ισπανικών	Φιλοθέη	2	Ιδιαίτερο
Μητέρα 4	48	Πτυχίο τριτοβάθμιας-μεταπτυχιακό	Εκπαιδευτικό Β/θμιας Εκπ/σης φιλόλογος	Νέο Ψυχικό	2	Ιδιαίτερο
Μητέρα 5	46	Πτυχίο τριτοβάθμιας-μεταπτυχιακό	Ιδιωτικός υπάλληλος	Χαλάνδρι	2	Φροντιστήριο
Μητέρα 6	52	Απολυτήριο λυκείου	Ιδιωτικός υπάλληλος	Γαλάτσι	1	Ιδιαίτερο
Μητέρα 7	57	Πτυχίο τριτοβάθμιας	Πολιτικός μηχανικός	Γαλάτσι	2	Από το φροντιστήριο στο ιδιαίτερο
Μητέρα 8	55	Πτυχίο τριτοβάθμιας	εργοθεραπεύτρια	Χαλάνδρι	3	Από το φροντιστήριο στο ιδιαίτερο
Μητέρα 9	56	Απολυτήριο λυκείου	Γραμματέας σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών	Γλυφάδα	1	Φροντιστήριο
Μητέρα 10	55	Απολυτήριο λυκείου	Υπάλληλος σε κατάστημα	Αμπελόκηποι	1	Φροντιστήριο
Μητέρα 11	45	Πτυχίο τριτοβάθμιας	Ιατρικός επισκέπτης	Αμπελόκηποι	2	Από το φροντιστήριο στο ιδιαίτερο
Μητέρα 12	47	Πτυχίο τριτοβάθμιας	Υπάλληλος τράπεζας	Χαλάνδρι	2	Ιδιαίτερο
Μητέρα 13	58	Πτυχίο τριτοβάθμιας-μεταπτυχιακό	Ιδιωτικός υπάλληλος	Πεύκη	4	Από το φροντιστήριο στο ιδιαίτερο
Μητέρα 14	53	Πτυχίο τριτοβάθμιας	Ιδιωτικός υπάλληλος	Πεύκη	2	Φροντιστήριο
Μητέρα 15	55	Απολυτήριο λυκείου	Επιχειρηματίας	Χαλάνδρι	1	Ιδιαίτερο
Μητέρα 16	54	Πτυχίο τριτοβάθμιας	Εκπαιδευτικό Β/θμιας Εκπ/σης	Πεύκη	3	Από το φροντιστήριο

			μαθηματικός			ιο στο ιδιαίτερο
Μητέρα 17	47	Πτυχίο τριτοβάθμιας	Ιδιωτικός υπάλληλος	Γλυφάδα	2	Ιδιαίτερο
Μητέρα 18	49	Πτυχίο τριτοβάθμιας- μεταπτυχιακό	Ιδιωτικός υπάλληλος	Αγία Παρασκευή	2	Φροντιστήριο
Μητέρα 19	52	Πτυχίο τριτοβάθμιας	Ιδιωτικός υπάλληλος	Χαλάνδρι	2	Ιδιαίτερο
Μητέρα 20	51	Πτυχίο τριτοβάθμιας- μεταπτυχιακό	Αρχιτέκτο νας	Γλυφάδα	3	Φροντιστήριο

Πίνακας 1: Συμμετέχουσες μητέρες

Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δημοσίου	Ηλικία	Περιοχή σχολείου	Βαθμίδα σχολείου που εργάζεται	Σπουδές
Εκπαιδευτικός 1	61	Χολαργός	Γυμνάσιο	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός 2	48	Χαλάνδρι	Γυμνάσιο	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας- μεταπτυχιακό
Εκπαιδευτικός 3	55	Χολαργός	Γυμνάσιο	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός 4	60	Ψυχικό	Λύκειο	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός 5	38	Πεντέλη	Γυμνάσιο- Λύκειο	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός 6	51	Πεύκη	Λύκειο	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός 7	47	Νέο Ψυχικό	Γυμνάσιο-	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας- μεταπτυχιακό
Εκπαιδευτικός 8	57	Ψυχικό	Γυμνάσιο-	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός 9	55	Φιλοθέη	Γυμνάσιο-	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας-πτυχίο κοινωνιολογίας
Εκπαιδευτικός 10	52	Χαλάνδρι	Γυμνάσιο- Λύκειο	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και

				Φιλολογίας μεταπτυχιακό
--	--	--	--	----------------------------

Πίνακας 2. Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δημοσίου

Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξωσχολικών δομών	Ηλικία	Περιοχή εργασίας	Σπουδές
Εκπαιδευτικός 1 Ιδιοκτήτης κέντρου ξένων γλωσσών	52	Νέο Ψυχικό	Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ψυχολογία
Εκπαιδευτικός 2 Ιδιοκτήτρια κέντρου ξένων γλωσσών	49	Γλυφάδα	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός 3 Ιδιοκτήτρια κέντρου ξένων γλωσσών	56	Γλυφάδα	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός 4 Ιδιαίτερα μαθήματα	42	Αμπελόκηποι, Αγία Παρασκευή, Κηφισιά, Νέο Ψυχικό, Ψυχικό, Φιλοθέη, Πεύκη, Χαλάνδρι Χολαργός	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός Ιδιαίτερα μαθήματα		Αμπελόκηποι, Αγία Παρασκευή, Κηφισιά, Νέο Ψυχικό, Ψυχικό, Φιλοθέη, Πεύκη, Χαλάνδρι Χολαργός	Πτυχίο Θεολογίας
Εκπαιδευτικός 6 Ιδιαίτερα μαθήματα		Αμπελόκηποι, Αγία Παρασκευή, Κηφισιά, Νέο Ψυχικό, Ψυχικό, Φιλοθέη, Πεύκη, Χαλάνδρι Χολαργός	Πτυχίο Πληροφορικής Φοιτήτρια στο τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός 7 Ιδιαίτερα μαθήματα		Αμπελόκηποι, Αγία Παρασκευή, Κηφισιά, Νέο Ψυχικό, Ψυχικό, Φιλοθέη, Πεύκη, Χαλάνδρι Χολαργός	Πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός 8 Ιδιαίτερα μαθήματα		Αμπελόκηποι, Αγία Παρασκευή, Κηφισιά, Νέο Ψυχικό, Ψυχικό, Φιλοθέη,	Πτυχίο Ιστορίας και Αρχαιολογίας

		Πεύκη, Χαλάνδρι Χολαργός	
Εκπαιδευτικός 9 Ιδιαίτερα μαθήματα		Αμπελόκηποι, Αγία Παρασκευή, Κηφισιά, Νέο Ψυχικό, Ψυχικό, Φιλοθέη, Πεύκη, Χαλάνδρι Χολαργός	Πτυχία Αγγλικής Φιλολογίας Βρετανικού Πανεπιστημίου
Εκπαιδευτικός 10 Ιδιαίτερα μαθήματα		Αμπελόκηποι, Αγία Παρασκευή, Κηφισιά, Νέο Ψυχικό, Ψυχικό, Φιλοθέη, Πεύκη, Χαλάνδρι Χολαργός	Πτυχίο Λογοτεχνίας και Γλωσσολογίας από το Deree College

Πίνακας 3. Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξωσχολικών δομών

4.9. Η δομή των συνεντεύξεων

Στην ποιοτική ερευνητική συνέντευξη, ανεξάρτητα με το αν είναι αυστηρά ή χαλαρά δομημένη επιβάλλεται μια «δομή» στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων που συμμετέχουν, αφού αυτός που ρωτά και αυτός που απαντά συναντιούνται σε έναν κοινό πεδίο που απαρτίζεται ή που αναζητά λεκτικοποιημένες έννοιες αλλά και μη γλωσσικά στοιχεία επικοινωνίας. Στην παρούσα έρευνα η συνεντεύκτρια χρησιμοποίησε την κατά Patton (2002) «ημιδομημένη» -τυπικά- συνέντευξη, αφού είχε προετοιμασμένο ένα σύνολο από άξονες και ερωτήσεις, η σειρά των οποίων αναδυόταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανάλογα με τις περιστάσεις της συνάντησης και της εκάστοτε λεκτικής επικοινωνίας. Ωστόσο θα μπορούσαμε να παραθέσουμε μια σχηματοποιημένη αντιστοίχιση των ερευνητικών αξόνων και των ερωτήσεων που είχαμε ετοιμάσει ως ακολούθως.

Ερευνητικοί άξονες	Γονείς	Εκπαιδευτικοί δημοσίου	Εκπαιδευτικοί εξωσχολικών δομών
Η αγγλική γλώσσα	Έχετε επιλέξει να κάνετε εξωσχολικά μαθήματα;”	Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης διδάσκετε τώρα και έχετε διδάξει	

		τα προηγούμενα χρόνια και σε ποιες περιοχές;	
Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις εξωσχολικές δομές	<p>Πώς διαμορφώνονται οι επιλογές σας ως προς την εξωσχολική διδασκαλία της ξένης γλώσσας;</p> <p>Ποιος αποφασίζει για τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών η μητέρα ή ο πατέρας και γιατί;</p> <p>Σε ποια ηλικία ξεκινήσατε τα εξωσχολικά μαθήματα;</p> <p>Πόσο σημαντική θεωρείτε την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών;</p> <p>Είναι ενδεχομένως σημαντικότερη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με άλλες γλώσσες;</p>	<p>Οι μαθητές σας αναφέρουν τα εξωσχολικά μαθήματα που κάνουν στα αγγλικά ή και εσείς τους ρωτάτε;</p> <p>Σας αναφέρουν ότι συμμετέχουν σε εξετάσεις απόκτησης πιστοποίησης ή ότι έχουν ήδη κάποιες πιστοποιήσεις;</p> <p>Πώς επηρεάζει αυτό το έργο σας;</p> <p>Διαφοροποιείτε την διδασκαλία σας με βάση τα εξωσχολικά μαθήματα;</p>	

	<p>Τι ρόλο έπαιξε στις επιλογές σας το κόστος των μαθημάτων;</p> <p>Είναι ενδεχομένως σημαντικότερη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες</p> <p>Αν οι οικονομικές σας επέτρεπαν να προσφέρετε στο παιδί σας μόνο μία εξωσχολική δραστηριότητα ποια θα ήταν αυτή;</p>		
Η πιστοποίηση	<p>Είναι σημαντική για εσάς η απόκτηση πιστοποίησης μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων;</p> <p>Ποιο φορέα πιστοποίησης έχετε επιλέξει;</p>	<p>Πώς διαμορφώνεται η διδασκαλία του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο σε σχέση με το γεγονός ότι δεν έχει συνδεθεί με την απόκτηση πιστοποίησης;</p>	<p>Πόσο σημαντική είναι η απόκτηση πιστοποίησης;</p> <p>Ποιες πιστοποιήσεις προτιμούν οι γονείς;</p> <p>Ποιους φορείς πιστοποίησης προτείνετε εσείς και για ποιο λόγο;</p>
Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας	<p>Ποια είναι η γνώμη σας για την</p>	<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών</p>	

<p>στο δημόσιο σχολείο</p>	<p>διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;</p>	<p>απέναντι στο μάθημα των αγγλικών</p> <p>Ποια θα έπρεπε να είναι κατά την γνώμη σας η εκπαιδευτική πολιτική και ειδικότερα της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;</p>	
<p>Η αξιολόγηση στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο</p>	<p>Εμπιστεύεστε την αξιολόγηση των καθηγητών της αγγλικής γλώσσας στο ιδιωτικό σχολείο, στο φροντιστήριο/ ιδιαίτερο; (αιτιολόγηση)</p> <p>Αναμένετε να υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στους βαθμούς που αποδίδονται στο παιδί σας στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο και τα εξωσχολικά μαθήματα (τάξη στο φροντιστήριο) ή τις πιστοποιήσεις που ήδη έχει στα αγγλικά;</p>	<p>Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών και την αξιολόγηση του μαθήματος;</p> <p>Ποια είναι η στάση των γονέων απέναντι στο μάθημα των αγγλικών και την αξιολόγηση του μαθήματος; (μπορείτε να μου περιγράψετε ένα περιστατικό)</p>	

<p>Η συναίνεση των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας</p>	<p>Θα σταματούσατε τα εξωσχολικά μαθήματα εάν η διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο συνδεόταν με το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας;</p> <p>Αν οι άλλοι γονείς δεν προσέφεραν εξωσχολικά μαθήματα στα παιδιά τους εσείς τι θα κάνατε;</p>		

Παρόλα αυτά, οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν θα μπορούσαν να θεωρηθούν και ως κατά Patton (2002) «ελεύθερες συζητήσεις» μεταξύ της ερευνήτριας και των συνεντευξιζόμενων, αφού σε πολλά σημεία η ερευνήτρια άφηνε τους συμμετέχουσες και τις συμμετέχουσες να αφηγηθούν αυτά που θεωρούσαν πιο σχετικά με τις ερωτήσεις που ετίθεντο.

4.10. Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας

Η έρευνά μας τηρεί τον *Κώδικα Δεοντολογίας και Καλή Πρακτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου* (Κώδικας..., 2018) και ιδιαίτερα το Άρθρο 6, το οποίο αναφέρεται στους «κώδικες δεοντολογίας για την έρευνα». Συγκεκριμένα, όπως ορίζει το εν λόγω Άρθρο (Κώδικας, 2018, σελ. 8):

Πίνακας 4. Στοιχεία ηθικής και δεοντολογίας στην παρούσα έρευνα.

Κώδικας Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου	Παρούσα έρευνα
<p>Η έρευνα πρέπει να διεξάγεται με σεβασμό στην επιστημονική αλήθεια, στην ακαδημαϊκή ελευθερία, στη ζωή, στη φύση και στο περιβάλλον, στη βιολογική και πνευματική ακεραιότητα του ανθρώπου, στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, στην πνευματική ιδιοκτησία και στα προσωπικά δεδομένα (λαμβάνοντας υπόψη και την πολιτική προστασίας του Ιδρύματος).</p>	<p>Η έρευνά μας διεξήχθη με πλήρη σεβασμό στην ακαδημαϊκή ελευθερία και δεν υπήρξε κάποιο ζήτημα σύγκρουσης συμφερόντων. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους συμμετέχοντες και στις συμμετέχουσες ήταν σε κάποιο ελάχιστο βαθμό «προσωπικά» αλλά σε καμία περίπτωση «ευαίσθητα», ενώ αφορούσαν κυρίως γνώμες γύρω από στρατηγικές σχολικής και εξωσχολικής εκπαίδευσης ή των εμπειριών στα σχολεία και τις εξωσχολικές δομές. Έτσι δεν τέθηκε θέμα διακινδύνευσης της βιολογικής και πνευματικής ακεραιότητας των συμμετεχόντων ούτε κάποιο ζήτημα ανθρώπινης αξιοπρέπειας.</p>
<p>Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας πρέπει να λαμβάνεται συγκατάθεση κατόπιν ενημέρωσης από όλους τους συμμετέχοντες στη μελέτη, οι οποίοι διατηρούν το δικαίωμα της ελεύθερης ανάκλησης της συγκατάθεσής τους. Ειδικότερα ζητήματα που αφορούν στην επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα για το σκοπό της επιστημονικής έρευνας ρυθμίζονται στο εκάστοτε ισχύον νομοθετικό και κανονιστικό πλαίσιο, καθώς και στην Πολιτική Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων του Πανεπιστημίου.</p>	<p>Οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το ότι πρόκειται για μια διδακτορική διατριβή στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τον σκοπό της έρευνας, ο οποίος είναι η διερεύνηση του πεδίου της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο και εξωσχολικά. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες είναι ενήλικες και έτσι δεν τέθηκε το θέμα της μη κατανόησης του σκοπού της διατριβής. Για τον λόγο αυτό δεν κρίθηκε απαραίτητη η έγγραφη συναίνεση των συμμετεχόντων και υπογραφή κάποιου επίσημου συμφωνητικού περί συγκατάθεσης και αποχώρησης. Όποτε ήθελαν οι συμμετέχοντες και οι μπορούσαν να αποχωρήσουν ή να σταματήσουν την συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες ενημερώθηκαν και συμφώνησαν για την καταγραφή της συνέντευξης. Τα ονόματα των συμμετεχόντων προστατεύτηκαν στο κείμενο της εργασίας. Η ερευνήτρια είναι η κατά νόμο υπεύθυνη (νόμος 4624) για την συλλογή και φύλαξη των απαντήσεων και δεν υπάρχει τρόπος έστω από κάποιον με κακή προαίρεση να γίνει διαρροή.</p>

<p>Επίσης, κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας πρέπει να αποφεύγεται κάθε δυσμενής διάκριση, κατά την έννοια της εκάστοτε ισχύουσας νομοθεσίας, με κριτήρια την εθνικότητα, τη φυλή, το χρώμα, την εθνική ή εθνοτική καταγωγή, τις γενεαλογικές καταβολές, τη γλώσσα, την ταυτότητα ή τα χαρακτηριστικά φύλου, τη θρησκεία, την ιδιωτική ζωή, το σεξουαλικό γενετήσιο προσανατολισμό, τυχόν αναπηρία ή χρόνια πάθηση και την οικογενειακή, οικονομική και κοινωνική κατάσταση</p>	<p>Δεν ετέθη θέμα διάκρισης στην έρευνα με κριτήριο οποιοδήποτε από τα στοιχεία που αναφέρονται στην αριστερή στήλη.</p>
---	--

5. Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας με τους γονείς

Οι γονείς αποτελούν την μεγαλύτερη ομάδα από τις τρεις ομάδες στόχου της έρευνάς μας καθώς η διερεύνηση των επιλογών τους αποτελεί τον κύριο προσανατολισμό της εργασίας μας. Στην έρευνά μας συμμετείχαν όπως έχουμε ήδη αναφέρει γονείς-μητέρες που τα παιδιά τους φοιτούν στο δημόσιο σχολείο και κάνουν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών. Στις συνεντεύξεις που μας έδωσαν μας μίλησαν για την σημασία της αγγλικής γλώσσας ως διεθνούς γλώσσας, για το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο και τις επιλογές τους αναφορικά με τις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Επίσης μας μίλησαν και για το ζήτημα πιστοποίησης. Παρακάτω παρουσιάζουμε κατά ερευνητικό άξονα τα ευρήματα αυτών των συνεντεύξεων.

5.1. Πρώτος ερευνητικός άξονας: Η αγγλική γλώσσα ως ένα γλωσσικό κεφάλαιο ισχύος.

Οι γονείς, οι μητέρες, όπως είπαμε, που συμμετείχαν στην έρευνά μας, επιβεβαιώνουν το αδιαμφισβήτητο της υπόστασης της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για μια γλώσσα «κοινής αποδοχής» «η οποία υπάρχει παντού πλέον σήμερα», «έχει μπει στη ζωή μας και είναι απαραίτητη». Αναφέρουν μάλιστα ότι «αγγλικά δεν υπάρχει κάποιος που να μη μιλάει» (μητέρα ...).

Για την μητέρα 14 «είσαι μονόφθαλμος όταν δεν γνωρίζεις την αγγλική γλώσσα» ενώ για την μητέρα 13 είναι «αναπηρία σήμερα να μη μιλάς αγγλικά γιατί όλα τα παιδιά μιλάνε, γιατί όλες οι δουλειές το ζητάνε, γιατί με την παγκοσμιοποίηση ζητιέται, δουλεύεις εδώ μιλάς με Κινέζους, δεν θα μιλήσεις στα Κινέζικα στα αγγλικά θα μιλήσεις.

Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες φράσεις από τις μητέρες για να περιγράψουν την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας στην παγκόσμια επικοινωνία και την αναγκαιότητα της εκμάθησής της. Συγκεκριμένα έκαναν λόγο για «πρωταρχική», «πρωτεύουσα», «βασική», «πρώτη και κύρια» γλώσσα.» Τα αγγλικά θεωρούνται από τις μητέρες που

συμμετείχαν στην έρευνά μας «αναγκαία», «απαραίτητα», «δεδομένα» και «σαφέστατα προηγούνται» διότι όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η μητέρα ...«χωρίς τα αγγλικά είσαι μισός». Η αγγλική γλώσσα παρουσιάζεται από την μητέρα... ως συνυφασμένη με την δυνατότητα της επικοινωνίας «Άμα δεν την ξέρουν πώς θα έχουν επικοινωνία;» ενώ η μητέρα... αναφέρει «δεν μπορείτε να επικοινωνείτε στον κόσμο και για διασκέδαση και για ζωή χωρίς την αγγλική γλώσσα».

Η εκμάθησή των αγγλικών «θεωρείται *must*» (μητέρα2) και «είναι δεδομένο ότι το παιδί θα πρέπει να μάθει τουλάχιστον αγγλικά»(.....).

Η μητέρα 11 επισημαίνει ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας έχει μια δια βίου σημασία για τα άτομα. Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής:

«Είναι ο αρχικός προβληματισμός μου. Γιατί όπως σας είπα τα αγγλικά θα τα παντρευτούν. Δεν υπάρχει περίπτωση να μην τα παντρευτούν».

Η μητέρα 11 αναφέρει επίσης ότι «αυτή τη γλώσσα θα τη μιλάς για πάντα και δεν θα την αφήσεις ποτέ». Στο πνεύμα αυτό θεωρούμε σημαντικό ότι αρκετοί γονείς χρησιμοποίησαν προτάσεις με την λέξη ζωή όπως «έχει μπει στη ζωή μας και είναι απαραίτητη», «για ζωή χωρίς τα αγγλικά», «Θεωρώ τα αγγλικά σαν ένα μέρος της ζωής σαν φυσιολογικό με αυτή την έννοια», «για την μετέπειτα ζωή του». «Είναι τόσο πολύ στη ζωή μας».

Επίσης οι περισσότερες μητέρες ανέφεραν συγκεκριμένους τομείς στους οποίους είναι απαραίτητη η γνώση της αγγλικής γλώσσας όπως η εργασία, η δυνατότητα πραγματοποίησης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα ταξίδια, η διασκέδαση. Μας είπαν συγκεκριμένα τα εξής:

«νομίζω ότι η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας είναι σημαντική και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Σε οποιαδήποτε εργασία αν στο μέλλον αποταθεί το παιδί μου θα πρέπει να γνωρίζει τουλάχιστον αγγλικά. Δεν υπάρχει επάγγελμα αυτή τη στιγμή που να μην χρειάζεται την αγγλική γλώσσα, την γνώση της Αγγλικής γλώσσας, αν όχι στο τελικό στάδιο σίγουρα σε κάποιο πάρα πολύ καλό επίπεδο» μητέρα 5

«Εγώ αυτό έχω διαπιστώσει τώρα στο 51 μου χρόνια και τις ανάγκες και τις επαγγελματικές και κοινωνικές και του ελεύθερου χρόνου και της διασκέδασης» μητέρα 7.

«Τα αγγλικά τα θεωρώ σημαντικά, είτε για ένα ταξίδι για Ελλάδα, είτε για να δείτε τον κόσμο δεν μπορείτε να κινηθείτε στον κόσμο,

είτε για δουλειά ή για διασκέδαση» Να κάνουν αυτό που θέλουν και να νιώθουν ότι κάνουν πράγματα με τον εαυτό τους και να είναι καλά οπότε θα χρειαστεί να επικοινωνήσετε με τον κόσμο. Πρέπει να επικοινωνείς, πρέπει να επικοινωνείς μέσω μίας γλώσσας. μητέρα 12.

«σήμερα δεν μπορείς καταρχάς να ανοίξεις υπολογιστή αν δεν ξέρεις αγγλικά, να διαβάσεις οδηγίες.» μητέρα 20.....

«θεωρώ ότι τα αγγλικά είναι μία γλώσσα που επιτρέπουν εντάξει όχι μόνο στο επαγγελματικό αλλά και σε πολλούς τομείς επιτρέπει την επαφή με το υπόλοιπο κόσμο» μητέρα 7.....

«τα αγγλικά θεωρώ ότι είναι απαραίτητα οπουδήποτε και να πάνε. Αυτή τη στιγμή γνωρίζω πόσο σημαντικά είναι τα αγγλικά για μένα». μητέρα 4.....

«Τα αγγλικά τα συναντάμε παντού. Δεν είναι μόνο για να βρει δουλειά. Τα συναντάμε στην καθημερινότητά μας. Συναναστρεφόμαστε με κόσμο που μιλάει αγγλικά. Είμαστε σε μία τουριστική χώρα. Καθημερινά ακόμα και να διαβάσουμε κάτι τα υλικά μιας συνταγής που λέει ο λόγος τα χρειαζόμαστε είναι απαραίτητα». μητέρα 9...

ό,τι και να χρειαστούμε η πρώτη γλώσσα είναι η αγγλική ακόμη από το να φτιάξεις ένα κινητό μέχρι να ελέγξεις έναν υπολογιστή , η πρώτη γλώσσα είναι η αγγλική που καλώς ή κακώς είναι σε παγκόσμια μορφή (.)θεωρώντας ότι ως εφόδιο την αγγλική μπορεί να πάει παντού(.)...ήταν πρώτη επιλογή για τι ακριβώς θα μπορούσε να έχει ανοιχτά τα μάτια του στον κόσμο και θα μπορούσε όπου πάει να μπορεί να επικοινωνήσει με τον οποιοδήποτε άλλο συνάνθρωπό του.» μητέρα 15

«Θεωρώ πολύ σημαντική τη γνώση της ξένης γλώσσας ιδιαίτερα των αγγλικών για όλα αυτά που σας προ είπα για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, για την διευκόλυνση στη ζωή τους(), να μπορούν να διαβάσουν ένα ξένο λογοτεχνικό βιβλίο(.) πολλά βιβλία στο πανεπιστήμιο μπορεί να είναι ξενόγλωσσα πώς θα ανταπεξέλθουν τα παιδιά(;)μητέρα 5.

Επίσης η μητέρα 4εστιάζει στο γεγονός ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας δίνει την δυνατότητα της πραγματοποίησης σπουδών σε άλλες χώρες στην περίπτωση που το παιδί δεν καταφέρει να περάσει στο ελληνικό πανεπιστήμιο.

«Η αγγλική γλώσσα επομένως διευκολύνει την πραγματοποίηση σπουδών σε όλο τον κόσμο. Σε αγγλόφωνα πανεπιστήμια. Σε οποιαδήποτε χώρα και να θελήσει να πάει το παιδί δεν είναι απαραίτητο να πάει Αγγλία η Αμερική, υπάρχουν αντίστοιχα

κολέγια. Υπάρχουν αντίστοιχα κολέγια της Αγγλίας και στην Γερμανία. Οποδήποτε αλλού αν χρειαστεί».

Η μητέρα 3 τονίζει την χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με την ενασχόληση με ένα επιστημονικό ή ερευνητικό έργο.

«τα Αγγλικά είναι συνήθως ένα κοινό μέσο επικοινωνίας παντού και επίσης στο γραπτό λόγο δηλαδή να διαβάσετε κάποιες για να κάνετε μία έρευνα ή κάτι τέτοιο για να γίνει έρευνα εργασίας όπως κάνετε εσείς. Εσείς κάνετε συγκεκριμένα στην αγγλική γλώσσα αλλά σε όποιον τομέα που κάνει κανείς μια διδακτορική εργασία ή βιβλιογραφία που θα βρείτε είναι κυρίως στην Αγγλική.»

Η μητέρα 15 επισημαίνει ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας δίνει την δυνατότητα της επαγγελματικής αποκατάστασης σε άλλες χώρες.

«επαγγελματική βέβαια αλλά πρωτίστως στην Ελλάδα του σήμερα και ειδικά εμείς που είμαστε ελεύθεροι επαγγελματίες και επιχειρηματίες φοβόμαστε πάρα πολύ το αύριο στην Ελλάδα... μελλοντική του προσαρμογή σε οποιαδήποτε κατάσταση»

Επιπρόσθετα θεωρούμε σημαντικό ότι όλες οι συνεντευξιασθείσες μητέρες τονίζουν την αναγκαιότητα της άριστης γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Η μητέρα 7 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Δεν είναι θα τα κουτσοκαταφέρω.»*. Η δυνατότητα της επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα συγκρίνεται σύμφωνα με την μητέραμε την επικοινωνία στην μητρική γλώσσα. *«Είναι σχεδόν σαν να ξέρεις την μητρική σου τα Αγγλικά».* *«Ίσως θα έπρεπε να τα γνωρίζουν καλύτερα από τη μητρική τους γλώσσα».*

5.1.1. Η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας ως κεφάλαιο διάκρισης και η δημιουργία ενός νέου κοινωνικού προτύπου: του κοσμοπολίτη.

Οι συνεντευξιασθείσες μητέρες φαίνεται, όπως προαναφέρθηκε, να συνδυάζουν την γνώση της αγγλικής γλώσσας με την πραγματοποίηση σπουδών και την εργασία στο εξωτερικό. Θεωρούν δηλαδή πιθανό ή και αναμενόμενο το παιδί ή τα παιδιά τους να ζουν, να σπουδάζουν ή να εργάζονται σε άλλες χώρες. Μάλιστα αυτό δεν φαίνεται να είναι κάτι το οποίο απεύχονται. Αντίθετα το εκλαμβάνουν ως μια θετική εξέλιξη στη ζωή του παιδιού τους. Μας είπαν τα εξής:

«να έχουν πολύ περισσότερα περιθώρια να εργαστούν και εκτός Ελλάδος» μητέρα 10

«Μπορεί να θέλει να βγει στο εξωτερικό, να έχει αυτή τη δυνατότητα, να μην είναι τροχοπέδη η γλώσσα». μητέρα 8.

«Προσφέρει την δυνατότητα, να κάνουν αυτό που θέλουν...να κινούνται στον κόσμο» μητέρα..... «Να έχουν τη γνώση ότι οι ορίζοντες δεν περιορίζονται στην Ελλάδα. Ξεφεύγουν. Απλώνουμε τα φτερά μας και προχωράμε». Μητέρα 13

«θα ήθελα να έχουν τη δυνατότητα να μπορέσουν να φύγουν και σε μια άλλη χώρα αν θα το θέλουν αυτό.» μητέρα 17

Θα μπορούσαμε επομένως να προβάλουμε τον ισχυρισμό ότι οι συντευξιασθείσες μητέρες επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν την δυνατότητα της ένταξης σε μια παγκόσμια κοινότητα ατόμων που, όπως έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας μας, γνωρίζει άριστα αγγλικά, σπουδάζει σε διάφορα αγγλόφωνα πανεπιστήμια, εργάζεται και εξελίσσεται επαγγελματικά μετακινούμενη σε διάφορες χώρες του κόσμου. (σελ.27, Yashima, Lori, & Shimizu, όπως αναφέρεται στο Lamb, 2012). Τα άτομα αυτά είναι οι κοσμοπολίτες, οι οποίοι με την άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας αποκομίζουν τα περισσότερα «κέρδη» στις «διεθνείς γλωσσικές αγορές» και καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης (Coleman, 2011) (σελ. 28).

5.1.2. Η αναπαραγωγή ενός γλωσσικού κεφαλαίου ισχύος

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν οι μητέρες που συμμετείχαν στην συνέντευξή μας θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά τους την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, διότι είναι, όπως είπαν, συνυφασμένη με την δυνατότητα της παγκόσμιας επικοινωνίας, της ακαδημαϊκής και της επαγγελματικής εξέλιξης. Παράλληλα μέσα από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι μητέρες επιθυμούν να αποκτήσουν τα παιδιά τους ένα ισάξιο ή ανώτερο μορφωτικό κεφάλαιο με το δικό τους όσον αφορά την γνώση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας.

Η μητέρα 2 για παράδειγμα, η οποία, όπως μας είπε μιλάει και άλλες ξένες γλώσσες εκτός από αγγλικά μας ανέφερε ότι επιθυμεί τα παιδιά της να κάνουν κάτι ανάλογο. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Εγώ μιλάω αγγλικά και πέρα από Αγγλικά και άλλες γλώσσες και θα ήθελα και τα παιδιά να μάθουν και άλλες γλώσσες. Και να μη μείνουν μόνο στα αγγλικά. Εμένα επειδή ανέκαθεν μου αρέσουν

πάρα πολύ οι ξένες γλώσσες και από ένα σημείο και μετά φυσικά και σαν χόμπι πώς έχουν όλοι το μπάσκετ εγώ είχα να μαθαίνω τις ξένες γλώσσες για αυτό ίσως θέλω και τα παιδιά μου να μάθουν κι άλλες ξένες γλώσσες.

Επίσης η μητέρα 11 ανέφερε ότι ο τρόπος που έμαθε η ίδια αγγλικά επηρέασε τις επιλογές της ως προς τα μαθήματα αγγλικών που κάνουν τα παιδιά της.

«Πιστεύω ότι είναι, ότι αν δεν είχα μάθει εγώ ή με τον τρόπο τον οποίο έμαθα εγώ αγγλικά ίσως να μην είχα πάρει αυτή την απόφαση για τα παιδιά.»

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν τα όσα μας είπε η μητέρα 14 η οποία επιδιώκει να αποφύγει την αναπαραγωγή του δικού της «αρνητικού» μορφωτικού κεφαλαίου όσον αφορά τα αγγλικά και τις ξένες γλώσσες γενικότερα. Όπως ανέφερε το γεγονός ότι δεν γνωρίζει αγγλικά δημιουργεί ένα αίσθημα μειονεξίας και δυσκολίες στην καθημερινότητά της. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«επειδή εγώ δε γνωρίζω Αγγλικά όπως επίσης και ο σύζυγος() αισθάνομαι ότι είμαι σε μειονεκτική θέση έναντι άλλων ανθρώπων που γνωρίζουν αγγλικά()εγώ που δεν γνωρίζω αγγλικά και ο σύζυγός μου() γιατί είναι και αυτός από την επαρχία είμαστε από την ίδια πόλη από την ίδια επαρχιακή πόλη, αισθανόμαστε μονόφθαλμοι και πάρα πολύ άσχημα όταν έρχεται στα χέρια μας ένα manual που δεν μπορούμε να το διαβάσουμε() ένα οποιοδήποτε άλλο ξένο βιβλίο() όταν μας ρωτάει κάποιος στην Αγγλική γλώσσα απλά πράγματα και δεν μπορούμε να απαντήσουμε() όταν βρισκόμαστε σε ένα αεροδρόμιο μιας ξένης χώρας και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε στα αγγλικά για αυτό και θέλουμε οπωσδήποτε τα παιδιά μας να μάθουν την αγγλική γλώσσα() οπωσδήποτε το θεωρώ απαραίτητο.» μητέρα 14

5.2. Δεύτερος ερευνητικός άξονας: Η πιστοποίηση.

Η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα φαίνεται ότι είναι ένα ζήτημα με βαρύνουσα σημασία για τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

Σύμφωνα με την μητέρα 6η πιστοποίηση αποτελεί την κύρια απόδειξη της γνώσης της ξένης γλώσσας η οποία φέρει την σφραγίδα της αντικειμενικότητας. «Είναι ένα αποδεικτικό στοιχείο πολύ σημαντικό. Αντικειμενικό»

Η μητέρα 2 επισημαίνει ότι η πιστοποίηση είναι μια βεβαίωση του επιπέδου της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. «Αυτή τη στιγμή η πιστοποίησηεπιβεβαιώνει τα

αγγλικά τους. Στο επίπεδο που βρίσκονται αν μπορούν να επιβεβαιώσουν τη γνώση τους.»

Επίσης η μητέρα 3 η οποία είναι Ισπανίδα και διδάσκει ισπανικά ως ξένη γλώσσα αναφέρει ότι η πιστοποίηση καθορίζει με σαφήνεια το επίπεδο των γνώσεων των ατόμων σύμφωνα με μια κοινώς αποδεκτή βάση που είναι το ΚΕΠΑ ενώ παράλληλα προσδίδει στα μαθήματα το στοιχείο της συνοχής.

«Πιστοποιεί αυτό που πιστοποιεί ένα άλφα επίπεδο.....Δηλαδή από τη στιγμή που υπάρχουν αυτά τα κριτήρια είναι σαφές τι πιστοποιεί ας πούμε ότι με ένα Β2 ότι έχει μια γνώση σε αυτό το συγκεκριμένο επίπεδο και τις ικανότητες να πράττει με τα κριτήρια του πλαισίου, του ευρωπαϊκού πλαισίου... Δεν είναι αρνητικά κριτήρια δηλαδή είναι θετικά και προσδίδουν με ακρίβεια τι μπορεί να κάνει ο μαθητής...Το θεωρούσα επίσης πως το λένε στα ελληνικά coherence.»

Η μητέρα 18 θεωρεί ότι η πιστοποίηση αποτελεί απόδειξη της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και ταυτόχρονα ένα ισχυρό κίνητρο για την εκμάθησή της. Η ίδια μητέρα υποστηρίζει ότι η συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης αναπτύσσει γνωστικές δεξιότητες που αφορούν την επιλογή των γνώσεων που αντιστοιχούν στις εξετάσεις πιστοποίησης. Μας είπε τα εξής:

πιστεύω ότι είναι σημαντική και η πιστοποίηση γιατί αποδεικνύει τις γνώσεις του παιδιού και μπαίνει και το παιδί σε μία διαδικασία να καταλάβει τι πρέπει να μάθει, να αξιολογείται αλλά και γενικά για την επαγγελματική τους αποκατάσταση πρέπει να αποδεικνύεται() εκτός από το ότι πρέπει επί της ουσίας να γνωρίζεις τη γλώσσα θα πρέπει να μπορεί να το αποδείξει οπότε είναι κατά τη γνώμη μου σημαντική πιστοποίηση.

Η μητέρα 15 υποστηρίζει ότι η απόκτηση πιστοποίησης είναι μια επιβράβευση της προσπάθειας που καταβάλλουν οι μαθητές προκειμένου κατακτήσουν μια γλώσσα στο συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας και για τον λόγο αυτό έχει θετική επίδραση στην αυτοαντίληψή τους.

«πιστοποίηση ναι(.) την παρούσα φάση την είχε ανάγκη ο ίδιος για να ξέρει πού βρίσκεται(.)ήθελε να αξιολογήσει τον εαυτό

του...Προσέφερε πάρα πολλά πράγματα (.)τη βεβαίωση ότι ναι είμαι στο καλό δρόμο (.)ναι έχω μάθει(.)ναι τα χρόνια μου έπιασαν καρπούς και ούαου μπορώ (.) του έδωσε μία δυναμική το ότι πήρε το πτυχίο του Lower του άρεσε πάρα πολύ η διαδικασία των εξετάσεων τον γοήτευσε σε κάποια πράγματα (.)είπε ένα μπράβο τεράστιο στον εαυτό του και είναι σπουδαίο να αγαπάμε τον εαυτό μας (.)πολύ σπουδαίο(.) και του έδωσε τρομερή δυναμική να προχωρήσει να πάει στα επόμενα (.)»

Σύμφωνα με την μητέρα αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας διότι συνδέεται με την εύρεση εργασίας.

«εξασφαλίζει την γνώση και την προσπάθεια που έχεις αποκτήσει αρκετών χρόνων εκπαίδευσης. Γιατί είναι ένα παραπάνω εφόδιο στην προσπάθεια της επαγγελματικής αποκατάστασης γιατί ουσιαστικά σε βάζει ένα λόγο παραπάνω να κάνεις μαθήματα και να εξοικειωθείς με μια γλώσσα». μητέρα 7

Επίσης σύμφωνα με την μητέρα 13 μπορεί να λειτουργήσει εξισωτικά ως προς το δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διότι δίνει την δυνατότητα στους μαθητές που δεν εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τις εξετάσεις επιλογής που ισχύουν στην χώρα μας να πραγματοποιήσουν σπουδές στο εξωτερικό.

«οτιδήποτε και να κάνει ένας νέος άνθρωπος βγαίνοντας() τελειώνοντας το πανεπιστήμιο του ή και πριν τελειώσει το πανεπιστήμιο() είναι πολλά παιδιά τα οποία δεν έχουνε τις γνώσεις να περάσουν σε κάποιο πανεπιστήμιο εδώ στην Ελλάδα και χρειάζεται να φύγουν να πάνε στο εξωτερικό για να γίνει κάτι τέτοιο θα πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε πιστοποίηση σε χώρες βέβαια οι οποίες έχουν την Αγγλικά ως επίσημη γλώσσα().»

Γενικά η πιστοποίηση στα αγγλικά αναδεικνύεται ως μια αναγκαιότητα για την πραγματοποίηση σπουδών και την εύρεση εργασίας στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες.

«σε μια δημόσια υπηρεσία αν δώσει εξετάσεις το παιδί για να μπει χρειάζεται πιστοποίηση(.)μητέρα 6

«θα πρέπει οπωσδήποτε να αποκτήσει μία πιστοποίηση της ξένης γλώσσας. Θέλω οπωσδήποτε ό,τι και να κάνουν, ό,τι και να μάθουν, να πάρουν και μία πιστοποίηση που να μπορεί καταρχάς να τους χρειαστεί πιθανόν σε ένα κολέγιο, σε ένα πανεπιστήμιο στο εξωτερικό ακόμα και στη δουλειά που θα αποκτήσουν εδώ, στην Ελλάδα κάποια στιγμή.» μητέρα 2

γιατί σε οποιαδήποτε δουλειά για να απευθυνθεί εδώ είναι καλό για το βιογραφικό του να γνωρίζει, να έχει πιστοποίηση της ξένης γλώσσας» μητέρα 15

«Δηλαδή να πάρουν κάποιο πτυχίο που θα τους δώσει την δυνατότητα να έχουν μια πιστοποίηση....μία πιστοποίηση θα τους έδινε τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε κάποιες δραστηριότητες.» μητέρα 16

«πλαισιώνει το μετέπειτα βιογραφικό τους». μητέρα 4

Είναι σα να είσαι αναλφάβητος αν δεν έχεις μια πιστοποίηση στα αγγλικά τώρα πια. Και είναι πολύ σημαντικό δηλαδή και για την εξέλιξη των παιδιών και για τα χαρτιά και για κάποια εργασία που μπορεί να χρειαστούν και για την επικοινωνία τους και για όλα τα πράγματα. Χρειάζεται πιστεύω η πιστοποίηση. μητέρα 20

Για τους παραπάνω λόγους η απόκτηση πιστοποίησης αποτελεί τον κύριο λόγο για τον οποίο οι γονείς επιλέγουν να ξεκινήσουν τα παιδιά τους εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών.

«ξεκίνησε ... δηλαδή εκτός σχολείου για να μπορέσει να αποφοιτήσει.....και να μπορέσει να πάρει την πιστοποίηση των αγγλικών Proficiency. Lower και Proficiency». μητέρα 16

«δεν τίθεται τέτοιο θέμα δηλαδή δεν υπάρχει περίπτωση να κάνει κάποιος μαθήματα χωρίς να θελήσει να πάρει και κάποιο χαρτί ένα πτυχίο έστω Lower και Proficiency.» μητέρα 1

Μάλιστα σύμφωνα με την μητέρα 14η πιστοποίηση φαίνεται να ισοδυναμεί με την γνώση της αγγλικής γλώσσας.

«Πιστοποιείται με ένα χαρτί ότι γνωρίζεις. Έχεις τις γνώσεις μόνο αν έχεις ένα χαρτί».

Σε ανάλογο πλαίσιο η μητέρα 1 υποστηρίζει ότι το να μαθαίνει κάποιος μια ξένη γλώσσα για προσωπική του ευχαρίστηση είναι πιθανό μόνο όταν έχει ήδη κάποια πιστοποίηση σε άλλη γλώσσα».

«έχω άλλα δύο πτυχία αγγλικών και γερμανικών έστω μικρά τα οποία όμως μου εξασφαλίζουν κάτι. Αν δεν τα είχα το πιο πιθανό να ήθελα να ζητήσω πιστοποίηση για τα Ισπανικά. Έχω όμως άλλα δύο χαρτιά. Οπότε δεν μου χρειάζεται. Το κάνω για προσωπική μου ευχαρίστηση».

Ωστόσο αυτή η «ισχύς» των πιστοποιήσεων δεν φαίνεται να είναι απόλυτη για όλες τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Για παράδειγμα η μητέρα 17 για παράδειγμα φαίνεται να αμφισβητεί την πιστοποίηση ως αποδεικτικό στοιχείο της γνώσης της ξένης γλώσσας λέγοντας ότι «καμία πιστοποίηση δεν μπορεί να εγγυηθεί το οτιδήποτε όσον αφορά τη γλώσσα» ενώ για την μητέρα 3 η πιστοποίηση «Δεν σημαίνει

ότι είναι το παν». Παράλληλα η μητέρα 3 ανέφερε ότι η πιστοποίηση δεν είναι ο σκοπός των μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας αλλά κάτι το οποίο έπεται της εκμάθησής της. Μας είπε συγκεκριμένα τα εξής:

«Εντάξει φυσικά είναι ευπρόσδεκτη η πιστοποίηση όχι per se με ενδιαφέρει κυρίως η εκμάθηση της γλώσσας...το χαρτί εγώ ήθελα σαν δεύτερο στάδιο εφόσον ήταν έτοιμοι να αποκτήσουν μία πιστοποίηση αλλά δεν ήταν ο σκοπός.»

Η ίδια μητέρα αναφέρει ότι μετά την απόκτηση πιστοποίησης τα άτομα ξεχνούν όσα έμαθαν. Μας είπε μάλιστα τα εξής: «κάποιοι άνθρωποι έχουν πιστοποίηση, μετά ξεχνάνε τα πάντα» Παράλληλα τονίζει ότι η γλώσσα δεν είναι ένα πεπερασμένο φαινόμενο και υπάρχει πάντα κάτι καινούργιο να μάθει κανείς.

«Η γλώσσα δεν μαθαίνεται ποτέ. Και Γ2 να πάρεις πάντοτε έχεις να μάθεις από την ξένη γλώσσα κάτι άλλο.»

Την άποψη αυτή συμμερίζεται και η μητέρα 13 η οποία τονίζει ότι η γνώση της αγγλικής είναι κάτι που δεν τελειώνει ποτέ και ελπίζει ότι τα παιδιά της θα συνεχίσουν την ενασχόληση με τα αγγλικά μετά την απόκτηση πιστοποίησης και αφού τελειώσουν το λύκειο. Μας είπε μάλιστα τα εξής:

«Θεωρώ βέβαια ότι τα αγγλικά δεν τελειώνουν ουσιαστικά ποτέ απλά αν πάρουν κάποιο πτυχίο θα μπορούν μετά για ένα δύο χρόνια να ασχοληθούν με τα μαθήματα του λυκείου και στην συνέχεια θα μπορούν να ασχοληθούν με τα αγγλικά στο βαθμό και με τον τρόπο που οι ίδιοι θέλουν.»

Στο ίδιο πνεύμα η μητέρα 5 υποστήριξε ότι μετά την έλευση ορισμένου χρόνου από την απόκτηση πιστοποίησης τα άτομα έχουν απωλέσει ένα σημαντικό τμήμα των παραγωγικών δεξιοτήτων τους στην ξένη γλώσσα.

«Η πιστοποίηση προσωπικά για μένα δεν αποδεικνύει τίποτα εάν την ίδια τη γλώσσα την αφήσεις στην άκρη και περιμένεις μετά από τέσσερα πέντε χρόνια που τελειώνεις το σχολείο, το πανεπιστήμιο ότι θα πιάσεις ξαφνικά τα αγγλικά να μιλήσεις ή να γράψεις»

Κάποιες άλλες μητέρες υποστήριξαν ότι η πιστοποίηση είναι ένα τυπικό προσόν που το άτομο υποχρεούται να έχει χωρίς απαραίτητα αυτό να σημαίνει ουσιαστική γνώση της γλώσσας. Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο ότι η μητέρα 7 και η μητέρα 17 χρησιμοποίησαν την λέξη «δυστυχώς» για να περιγράψουν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της απόκτησης πιστοποίησης.

«Ναι δυστυχώς γιατί όπου και να πας πρέπει να έχεις το πτυχίο. Δεν είναι θέμα αν ξέρεις πάρα πολύ καλά αγγλικά είναι θέμα να έχεις το πτυχίο.» μητέρα 15

Αλλά, επειδή στο βιογραφικό αργότερα το επαγγελματικό παίζει ρόλο δυστυχώς εδώ στην Ελλάδα μητέρα 17

Επίσης η μητέρα 7 αναφέρει ότι το επίπεδο της πιστοποίησης που έχει ένα άτομο μπορεί να μην αντιστοιχεί στο πραγματικό επίπεδο των γνώσεων του.

«Υπάρχουν άτομα που έχουν πάρει το πτυχίο και είναι μέτρια τα αγγλικά τους. ...Είναι παιδιά που έχουν πτυχίο και είναι μέτρια τα αγγλικά τους και είναι παιδιά που είναι πολύ καλά τα αγγλικά τους»

Η ίδια μητέρα αναφέρει ότι το να είναι η πιστοποίηση ο στόχος της εκμάθησης της ξένης γλώσσας είναι κάτι το οποίο «έχουμε μάθει» και στο οποίο κατευθύνονται οι γονείς από ένα «ρεύμα των πιστοποιήσεων».

«Εμείς οι γονείς έχουμε μάθει ότι η γνώση αποδεικνύεται με ένα χαρτί και αν και έχω αλλάξει αυτό ακόμα δεν έχει φύγει. Τα πάντα. Πιστοποιείται με ένα χαρτί ότι γνωρίζεις, έχεις τις γνώσεις μόνο αν έχεις ένα χαρτί. Δυστυχώς παντού ζητάνε ένα πτυχίο. Τι γνώσεις έχετε; έχω το και το.... Όπου και πας και να καταθέσεις βιογραφικό το αποδεικτικό αυτής της γνώσης και επειδή είναι πάρα πολύ έντονη αυτή η γραφειοκρατία και η πιστοποίηση της γνώσης μέσω ενός πτυχίου, οι γονείς προκειμένου να είναι σίγουροι ότι έχουν τα παιδιά τους γνώσεις, που δεν σημαίνει επειδή πήραν το πτυχίο ότι έχουν και γνώσεις αγγλικής γλώσσας, έτσι έχω καταλάβει, ότι πρέπει να και σε βάζουν κατευθυνόμενοι σε ένα ρεύμα πιστοποιήσεων.»

Σύμφωνα με την μητέρα 6 η απόκτηση πιστοποίησης είναι ένα καθήκον που έχουν οι γονείς απέναντι στο παιδί τους το οποίο τους επιβάλλεται από ένα πλαίσιο ανταγωνισμού και συμβατότητας με το σύνολο των γονέων. Στο παρακάτω απόσπασμα περιγράφεται από την συγκεκριμένη μητέρα το καθεστώς της υποχρέωσης των γονέων να παρέχουν μαθήματα για την απόκτηση πιστοποίησης.

«Απλά ζητείται και εφόσον ζητείται στην κοινωνία μας είμαι υποχρεωμένη να της το παρέχω της κόρης μου. Είναι κοινωνικό το θέμα καθαρά ότι υπάρχει πιστοποίηση το παιδί σου ξέρει Αγγλικά. Αυτός ήταν και ο λόγος ο ουσιαστικός και μάλιστα εκ των υστέρων έμαθα ότι το Proficiency κάποια στιγμή λήγει κάπως έτσι ή ότι θα μπορούσε να είχε δώσει κατεύθυνση για Proficiency και να μην έχει δώσει καν το Lower. ...Επειδή είναι απαραίτητο για την επαγγελματική αποκατάσταση όταν ζητιέται από δημόσιους φορείς δεν μπορεί το παιδί να το έχεις αφήσει πίσω.»

5.2.1. Οι φορείς της πιστοποίησης.

Για τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας οι βασικοί φορείς πιστοποίησης είναι δύο το Cambridge και το Michigan. Η μητέρααναφέρει ότι γνωρίζει ότι «υπάρχουν πολλά στο εμπόριο» ενώ η μητέρα υποστηρίζει ότι οι συγκεκριμένοι φορείς επιλέγονται διότι θεωρούνται οι πιο αξιόπιστοι. Συγκεκριμένα ανέφερε: *«Επειδή τα θεωρώ πιο αξιόπιστα σε σχέση με τα υπόλοιπα.»*

Η μητέρα 9 η οποία εργάζεται ως γραμματέας σε φροντιστήριο περιγράφει την κυριαρχούσα αντίληψη για τους φορείς πιστοποίησης ως ακολούθως:

«Εμείς οι παλιότεροι θεωρούσαμε ότι καλύτερο σαν πτυχίο είναι της Ελληνοαμερικάνικης Ένωσης του πανεπιστημίου του Michigan και αντίστοιχα του Cambridge από το Βρετανικό. Αυτά είναι και τα δύο κυρίαρχα που ζητάνε και οι περισσότεροι γονείς.»

Η μητέρα 6 δηλώνει ότι θα ήταν εξίσου ικανοποιημένη εάν το παιδί της αποκτούσε μια πιστοποίηση Cambridge ή Michigan.»

«Θα ήμουν πάρα πολύ ευχαριστημένη αν αυτό ήταν του Cambridge ή του Michigan.»

Η πλειονότητα των μητέρων δηλώνει ότι η επιλογή μεταξύ των δύο φορέων έγινε με βάση τις υποδείξεις του διδάσκοντος στα εξωσχολικά μαθήματα και σε σχέση με το μαθησιακό προφίλ του παιδιού. Για παράδειγμα η μητέρα 15 μας είπε:

«Δεν το επέλεξα εγώ. Συζήτησα με την καθηγήτριά τους η οποία ξέρει αυτούς τους φορείς και πώς θα είναι η εξέταση, με ποιο τρόπο, γιατί μου εξήγησε ότι κάποια παιδιά κολλάνε με τον τρόπο εξέτασης κάποιου φορέα και κάποια άλλα με τον τρόπο εξέτασης ενός άλλου φορέα.»

Το Michigan θεωρείται γενικά μια πιο εύκολη εξέταση. Η μητέρα 4.μας είπε:

«Είναι ένας τρόπος εξέτασης που είναι αρκετά προσβάσιμος για τα παιδιά. Θεώρησα ότι έχουμε πιο πολλές πιθανότητες μέσα από το Michigan δηλαδή για να πετύχουμε.»

Το Cambridge είναι από την άλλη μεριά ο φορέας με την μεγαλύτερη δυσκολία αλλά και με το μεγαλύτερο κύρος για τις συνεντευξιασθείσες μητέρες οι οποίες μας είπαν τα ακόλουθα:

«ο ένας φορέας είναι() ότι το παιδί θα πρέπει να μην έχει βαθιά γνώση των αγγλικών για να περάσει() και ο άλλος φορέας είναι

αυτός που πρέπει να στέκεται στα πόδια του πρέπει να ξέρει καλά Αγγλικά ούτως ώστε να ανταποκριθεί.» μητέρα 2

«το Cambridge χρειάζεται και ένα πιο υψηλό επίπεδο ωριμότητας για να ανταπεξέλθει κάποιος.» μητέρα 3

«του Cambridge είναι λίγο πιο απαιτητικό» μητέρα 4

Κάποιες μητέρες δηλώνουν την επιθυμία τους να αποκτήσουν τα παιδιά τους πιστοποίηση Cambridge λόγω του κύρους και της δυσκολίας του.

«Θα ήθελα να πάρουν το Cambridge να σας πω την αλήθεια.» μητέρα ...

«Να πω την καθαρή μου αλήθεια θα προτιμούσα του Cambridge. Είναι γενικά αποδεκτό στο βιογραφικό έχει άλλη βαρύτητα. Αν θέλουν να φύγουν στο εξωτερικό τους το ζητάνε αυτό. Νομίζω εντάξει. Απλά τώρα εγώ είμαι της παλιάς σχολής.» μητέρα 12

Σύμφωνα με την μητέρα 18 η πιστοποίηση Cambridge είναι γενικά επιθυμητή διότι χαίρει μεγαλύτερης αναγνώρισης από τα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και συνιστά κριτήριο επιλογής του κατόχου της σε μια θέση εργασίας.

«είναι πιο ελκυστικό και θεωρώ ότι και έχω ακούσει ότι είναι λίγο πιο δύσκολο() Οπότε θεωρώ ότι ένα παιδί που το έχει αυτό το πτυχίο σίγουρα δεν μπορείς να αμφισβητήσεις τις γνώσεις του...στον ανταγωνισμό που επικρατεί στην αγορά εργασίας μπορεί να είναι ένα κριτήριο για να επιλεγεί() για να επιλέξει ένας εργοδότης τον εργαζόμενο του() ίσως το βλέπω και κάπως έτσι λίγο πρακτικά είναι για πρακτικούς λόγους σημαντικό για τον τομέα της εργασίας και τον τομέα των σπουδών του ξέρω και για τις σπουδές τα πανεπιστήμια της Ευρώπης με το Proficiency Cambridge δεν απαιτούν από τον υποψήφιο φοιτητή κάποια άλλα τεστάκια έτσι που πιστοποιούν τη γνώση της Αγγλικής. ...» μητέρα 18

Επίσης η μητέρα 3 ανέφερε ότι γνωρίζει το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας αλλά δήλωσε ότι προτιμά την «αγγλική πιστοποίηση» του Cambridge λόγω της ιστορίας του και της διεθνούς αναγνώρισης του. Θεωρεί ότι η διεθνής αναγνώριση είναι απαραίτητη στην περίπτωση «αλλαγής συνθηκών». Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«το σέβομαι και το Κρατικό πιστοποιητικό. Είναι ένα αξιόλογο πτυχίο το ξέρω και από τα Ισπανικά. Ίσως να επέλεγα πάλι τη δυνατότητα να δώσουν τα αγγλικά δηλαδή η αγγλική πιστοποίηση του Cambridge διότι αυτό έχει και μια ιστορία μια αναγνώριση έζω. Το Κρατικό εδώ σαφώς έχει μία μεγάλη, έχει μεγάλη αξία

αλλά θα ήθελα να είναι κάτι που αναγνωρίζεται και αλλού σε περίπτωση αλλαγής συνθηκών. Το Cambridge λόγω και της ιστορίας.»

Κάποιες από τις συνεντευξιασθείσες μητέρες φαίνεται να θέλουν να αποκτήσουν τα παιδιά τους το Cambridge διότι συμμετείχαν και οι ίδιες σε αυτές τις εξετάσεις. Μας είπαν:

«Το έχω δώσει και εγώ.» μητέρα 15

«Εγώ έχω δώσει του Cambridge και προσανατολίζομαι προς το Cambridge» μητέρα 2

Επίσης για κάποιες μητέρες το Cambridge φαίνεται να συνιστά μια διάκριση διότι, όπως αναφέρουν, είναι δύσκολο και δεν μπορούν όλοι να το αποκτήσουν. Η μητέρα 2 μας είπε ότι επιθυμεί να ξεχωρίζει από τους περισσότερους γονείς που τα παιδιά τους δίνουν το Michigan. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Παρόλο που οι περισσότεροι δίνουν Michigan θα ήθελα να δοκιμάσουν κάτι πιο δύσκολο... Έχει ένα κύρος. Είναι πιο σοβαρό. Είναι πιο απαιτητικό Το Proficiency ήτανε δύσκολο πτυχίο. Εγώ που θεωρούμουν καλή στις γλώσσες το πήρα με τη δεύτερη. Ο άντρας μου το έδωσε πέντε φορές δεν το πήρε ποτέ του.»

Η ίδια μητέρα δηλώνει ότι δεν θέλει τα παιδιά της να έχουν μια πιστοποίηση που θα έχουν όλοι και ότι μέσω των πιστοποιήσεων επιτυγχάνεται ένας διαχωρισμός των ατόμων ο οποίος για αυτήν είναι επιθυμητός.

«Δεν θα ήθελα να είναι ένα χαρτί το οποίο να το δώσουν όλοι και να μπορέσουν να το πάρουν όλοι. Όχι. Μου αρέσει να ξεχωρίζουν οι πραγματικά καλοί από τους άλλους. ...Ναι ένα δύσκολο πτυχίο είναι μία διάκριση. Είναι. Είναι μία ικανοποίηση ότι ναι τα κατάφερα. Και για τον ίδιο. Ότι το παιδί κατάφερε και έδωσε. Και πέρασε σε αυτές τις εξετάσεις. Εμένα μου αρέσει ο διαχωρισμός. Δεν μου αρέσει να τα ισοπεδώσουμε όλα.»

Επίσης για τους «άλλους» αυτούς που δεν θα επιτύχουν στις εξετάσεις για την απόκτηση του του Cambridge η συγκεκριμένη μητέρα προτείνει τα εξής:

«.....Αν δεν το καταφέρει θα το ξαναπροσπαθήσει. Θα πάρει έναν άλλο δρόμο.»

Παράλληλα η μητέρα 2 ανέφερε ότι τα άτομα που συμμετέχουν στην εξέταση για την απόκτηση του Proficiency του Cambridge ιεραρχούνται με βάση την βαθμολογία που τους αποδίδεται. Θεωρεί μάλιστα ότι η ιεράρχηση αυτή είναι ανάλογη

με την ιεράρχηση των συμμετεχόντων στις πανελλήνιες εξετάσεις με βάση την εισαγωγή τους σε συγκεκριμένες σχολές.

«Υπάρχουν βαθμοί όμως. Το πτυχίο άλλος θα το πάρει με Α. Άλλος θα το πάρει με Β. Και άλλος θα κοπεί. Άρα δεν το παίρνουν όλοι. Όπως δεν μπορούν να μπουν όλοι στη Νομική ή στην Ιατρική.....Αυτός που θα το πάρει με Α εννοείται ότι οι γνώσεις του θα είναι πιο πάνω από του άλλου που θα το πάρει με Β. Για να διαχωριστεί όμως αυτό θα πρέπει οι εξετάσεις αυτές να είναι δύσκολες. Να μην είναι εύκολες έτσι ώστε να το μπορούν να το πάρουν όλοι με τον ίδιο βαθμό.»

Από την άλλη μεριά η μητέρα 7 παρότι αναφέρει ότι η πιστοποίηση του Cambridge συνιστά διάκριση περιγράφει με μάλλον επικριτικό τρόπο την επιθυμία των γονέων για διάκριση μέσω μιας πιστοποίησης του Cambridge. Χρησιμοποιεί μάλιστα ένα παρόμοιο αναλογικό συλλογισμό με την προηγούμενη μητέρα για την εισαγωγή στην ιατρική και το Proficiency του Cambridge. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Όχι καμαρώνουν όταν κάποιος έχει πάρει ένα πτυχίο που να λέει Cambridge αντί για Michigan, αλλά αυτό είναι θέμα των γονέων όχι του παιδιού.....Όπως λέμε ιατρική Αθηνών ή ιατρική Αλεξανδρούπολης. Α εμένα πέρασε ιατρική Αθηνών δεν πέρασε Αλεξανδρούπολη γιατί είχε περισσότερα μόρια. Ήταν πιο έξυπνος.»

5.3. Τρίτος ερευνητικός άξονας: Η παράλληλη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο και εξωσχολικά.

Όπως έχει αναφερθεί η παράλληλη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και στις εξωσχολικές δομές συνθέτει ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό τοπίο το οποίο επιχειρούμε να περιγράψουμε μέσα από τις αφηγήσεις των γονέων, των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα. Στο πλαίσιο αυτό ζητήσαμε από τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας να μας μιλήσουν για την διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο και εξωσχολικά. Θα ξεκινήσουμε με την παρουσίαση των ευρημάτων που αφορούν τα εξωσχολικά μαθήματα και θα συνεχίσουμε με τα ευρήματα που συνθέτουν την αντίληψη των γονέων για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και την στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση των παιδιών τους στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου.

5.3.1. Τα εξωσχολικά μαθήματα.

Οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας επιλέχθηκαν στο πλαίσιο μιας σκόπιμης δειγματοληψίας με βάση το γεγονός ότι τα παιδιά τους πηγαίνουν στο δημόσιο σχολείο και κάνουν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών. Ωστόσο ρωτήθηκαν εάν τα παιδιά τους κάνουν εξωσχολικά αγγλικά και απάντησαν, όπως ήταν αναμενόμενο, θετικά. Στη συνέχεια τους ζητήσαμε να μας μιλήσουν για το πότε ξεκίνησαν τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών και για το είδος των εξωσχολικών μαθημάτων που επέλεξαν, φροντιστήριο ή ιδιαίτερα στο σπίτι. Επίσης μας μίλησαν και για το πώς επέλεξαν το φροντιστήριο των αγγλικών ή τον καθηγητή/την καθηγήτρια των ιδιαίτερων μαθημάτων.

Αρχικά θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι όλες οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας εκτός από το ότι απάντησαν θετικά, όπως είπαμε, ως προς το αν κάνουν τα παιδιά τους εξωσχολικά μαθήματα, έδειξαν ότι αντιλαμβάνονται την παροχή εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας ως μια κανονικότητα, ως κάτι φυσιολογικό, το οποίο κάνουν όλοι. Για παράδειγμα μας είπαν «*φυσικά ξεκινήσαμε στην Δευτέρα δημοτικού*» (μητέρα 6). Επίσης στο λόγο τους υπάρχει συχνά η λέξη «*όλα*» ή «*όλοι*» όπως στις προτάσεις «*όλα τα κέντρα ξένων γλωσσών*» (μητέρα 2), «*όλοι πλέον γνωρίζουν*» μητέρα 7, «*όλα τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία του φροντιστηρίου αγγλικών*» μητέρα 2. Η «*καθολικότητα*» της παροχής των εξωσχολικών μαθημάτων περιγράφεται από μια την μητέρα 6 ως ακολούθως:

«Δηλαδή ένας άνθρωπος δεν ξέρω πλέον. Πιστεύω ότι όλοι οι γονείς τουλάχιστον στα αγγλικά επιδιώκουν τα παιδιά τους να τα μάθουμε. Δηλαδή μπορεί να μη θέλουν μια δεύτερη γλώσσα. Τα αγγλικά τα μαθαίνουν πλέον όλα τα παιδιά, και οι γονείς να μην γνωρίζουν αγγλικά τα παιδιά τους θα τα βάλουνε.»

Η μητέρα 1 παρουσιάζει το φαινόμενο της παροχής εξωσχολικών μαθημάτων ως μια αναγκαιότητα λέγοντας τα εξής:

«Το να κάνουν αγγλικά έξω δεν είναι κάτι που είθισται να γίνεται, είναι κάτι που απαιτείται να γίνεται.»

Επίσης η μητέρα 9 υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι κυρίως έργο της ιδιωτικής εκπαίδευσης και όχι του δημοσίου σχολείου. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«όλη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, η ουσιαστική εκμάθηση, χωρίς να θέλω να υπονομεύσω το σχολείο, έγινε από την ιδιωτική πρωτοβουλία από ιδιαίτερα μαθήματα ή από το φροντιστήριο.»

Γενικά οι γονείς φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται την παροχή εξωσχολικών μαθημάτων ως μια υποχρέωση που έχουν απέναντι στο παιδί τους. Η μητέρα 6 μας είπε:

«εμείς σαν γονείς πρέπει τουλάχιστον να συμπληρώνουμε τη γνώση για τα παιδιά μας.»

Επίσης η μητέρα 7 εξηγεί ότι η υποχρέωση αυτή υπαγορεύεται από το «οξύμωρο», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, της αναγκαιότητας της άριστης γνώσης της αγγλικής γλώσσας για την εύρεση εργασίας και της μη παροχής της γνώσης αυτής στο σχολείο.

«δηλαδή είναι οξύμωρο από τη μία να τελειώνουν τα παιδιά το σχολείο και μετά από ένα δύο χρόνια να βγαίνουν στον επαγγελματικό στίβο και να του ζητάνε την αγγλική γλώσσα τύπου μητρικής γιατί στο επαγγελματικό πλέον περιβάλλον όλοι ζητάνε τα αγγλικά αν μη τι άλλο να τα ξέρουν α μη τι άλλο λες και είναι η μητρική τους γλώσσα... Άρα δεν μπορείς να ζητάς από έναν νέο είκοσι, είκοσι δύο χρόνων να ξέρει Αγγλικά και από την άλλη να μην του έχεις προσφέρει εσύ σαν γονιός από μικρή ηλικία.»

Από την άλλη μεριά η μητέρα 7 υποστηρίζει ότι αυτή η «υποχρεωτικότητα» των εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας είναι απότοκος της αντίληψης ότι η εκμάθηση των ξένων γλωσσών είναι ένα ζήτημα της εξωσχολικής εκπαίδευσης.

«Η αγορά εννοώ η παιδεία εκτός του σχολείου. Φροντιστήρια, καθηγητές, δάσκαλοι και ο περίγυρος ο κοινωνικός που σε βάζει σε μία διαδικασία. Το παιδί, τα αγγλικά θα τα μάθει στο φροντιστήριο ή τα γαλλικά ή τα γερμανικά.»

Ανάλογη φαίνεται να είναι και η αντίληψη της μητέρας 2 η οποία εξηγεί ότι ξεκίνησε τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών στο δημοτικό διότι σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη τα αγγλικά δεν διδάσκονται σωστά στο δημόσιο σχολείο και για τον λόγο αυτό οι γονείς θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά τους εξωσχολικά μαθήματα σε κέντρα ξένων γλωσσών ή κατ'οίκον.

«μετά όταν ξεκίνησαν στο δημοτικό. Θεώρησα καλό επειδή δεν έχω δει πώς τέλος πάντων. Είχα ακούσει και από άλλους γονείς ότι η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε όλα τα δημόσια σχολεία, όχι μόνο στο δικό μας, στα περισσότερα, τέλος πάντων δεν είναι η σωστή και η πρότυπη και ότι καλό θα είναι και ότι

όλοι οι γονείς πηγαίνουν [τα παιδιά] σε φροντιστήρια ή σε ιδιαίτερα. Έτσι ξεκίνησα και εγώ τα παιδιά μου.»

Επίσης η ίδια μητέρα τονίζει ότι τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας δίνουν στους γονείς την δυνατότητα ή και την δύναμη της επιλογής του διδάσκοντος η οποία δεν υφίσταται στο σχολείο.

«το σχολείο είναι συγκεκριμένο. Οι δάσκαλοι είναι συγκεκριμένοι, αυτούς έχουμε, με αυτούς πορευόμαστε με οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα να έχει και ο δάσκαλος και ο μαθητής. Αφού έχουμε την δυνατότητα να επιλέξουμε το φροντιστή θεωρούσα ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν ένα άτομο το οποίο να είναι σαν την μαμά τους.»

5.3.2. Ποιος επιλέγει.

Όπως αναφέραμε το σύνολο των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνά μας ήταν μητέρες οι οποίες στην πλειονότητά τους απάντησαν ότι είναι αυτές που κατά κύριο λόγο αποφασίζουν για τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών. Μας είπαν για παράδειγμα *«Η αλήθεια είναι ότι περισσότερο εγώ.»* μητέρα 1. Δύο από τις συμμετέχουσες μητέρες απάντησαν ότι αποφασίζουν από κοινού με τον πατέρα του παιδιού. Η μητέρα 2. μας είπε: *«Και οι δύο γονείς. Ναι είναι κάτι το οποίο αποφασίζουμε και οι δυο μας».*

Όσον αφορά την συμμετοχή του παιδιού στην λήψη της απόφασης για τα εξωσχολικά μαθήματα οι περισσότεροι γονείς-μητέρες απάντησαν ότι το παιδί δεν συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων για τα μαθήματα των αγγλικών. Μία μητέρα μόνο μας είπε ότι ζήτησε την γνώμη του παιδιού σχετικά με την επιλογή του φροντιστηρίου ή του ιδιαίτερου. Μας είπε δηλαδή τα εξής: *«το δικό μου το ρώτησα τι από τις δύο εκδοχές προτιμούσε.»*. Γενικά «το παιδί» φαίνεται θεωρεί δεδομένο ότι θα κάνει εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών διότι αυτό είναι κάτι που κάνουν όλα τα παιδιά.

*«Οπότε θεωρεί δεδομένο ότι όπως και όλα τα παιδάκια τα αγγλικά ότι τουλάχιστον θα τα μάθει έτσι κι αλλιώς».*μητέρα 9

«δεν της δώσαμε το περιθώριο της είπαμε ότι τώρα θα κάνεις εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών». Μητέρα 6

«...όχι δεν ρωτιούνται είναι κάτι που αποφασίζουμε εμείς και απλά τους το ανακοινώνουμε ότι θα κάνεις ιδιαίτερα εκεί».
Μητέρα μητέρα 4

«τους είπαμε ότι θα πάτε φροντιστήριο» μητέρα 12

*«Επειδή είχαν ξεκινήσει όλοι του οι συμμαθητές το δέχτηκε»
μητέρα 8.*

5.3.3. Εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών στην προσχολική ηλικία.

Όσον αφορά την προσχολική ηλικία όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνά μας δεν επέλεξαν κάποιο αγγλόφωνο νηπιαγωγείο. Κάποιες μητέρες ανέφεραν ότι τα παιδιά τους πήγαιναν σε νηπιαγωγεία όπου υπήρχε διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας διευκρινίζοντας όμως ότι αυτό δεν ήταν το κριτήριο επιλογής του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα μας είπαν:

«Η ξένη γλώσσα που υπήρχε ήταν ένα ας το πούμε ένα bonus, μου άρεσε αλλά δεν με ενδιέφερε.» μητέρα 10

*«Όχι δεν το επέλεξα τόσο με βάση τα αγγλικά. Καθόλου. Απλά ήτανε κάτι το οποίο προσέφερε ο σταθμός. Ήταν και τα αγγλικά.»
μητέρα 6*

Αναφέρθηκε ότι η διδασκαλία των αγγλικών γινόταν με παιγνιώδη τρόπο.

*«Δεν ήταν ακριβώς διδασκαλία με την έννοια ότι δεν είχανε βιβλία και τέτοια τραγουδάκια. Μάθαιναν να λεζούλες και παίζανε περισσότερο. Ήταν πιο πολύ παιχνίδι και χρησιμοποιούσαν την αγγλική γλώσσα αλλά ερχόντουσαν τα παιδιά στο σπίτι και μου ανέφεραν τις λέξεις που μάθαιναν να στον παιδικό σταθμό»
μητέρα 1*

*«έτσι ένα παιχνίδι με κάποιες λεζούλες τίποτα παραπάνω» μητέρα
4*

Η μητέρα 3 η οποία συμμετείχε στην έρευνά μας ανέφερε ότι τα παιδιά της έκαναν κάποιες ώρες αγγλικά την εβδομάδα σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο υποστηρίζοντας παράλληλα ότι η εκμάθηση των ξένων γλωσσών επιτυγχάνεται πιο εύκολα και πιο «φυσιολογικά» «στις ηλικίες από τότε που αρχίζουν να μιλάνε». Η ίδια μητέρα θεωρεί ότι είναι σημαντική η έκθεση στην ξένη γλώσσα πριν από την ηλικία των έξι ετών διότι με τον τρόπο αυτό η εκμάθηση της ξένης γλώσσας προσομοιάζει με τον τρόπο που μαθαίνουμε την μητρική μας γλώσσα. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Ίσως και πιο πριν αλλά δεν είχα τη δυνατότητα και μέχρι περίπου τις 6 χρόνων όπου η ακοή αρχίζει και χάνει την δυνατότητα να διευκρινίζει τους ήχους Υπάρχει δηλαδή.. Εμείς όταν μαθαίνουμε την μητρική μας γλώσσα δεν μαθαίνουμε ακαδημαϊκά μαθαίνουμε

κυρίως από τους ήχους» «Μειώνεται και αρχίζει και παίρνει περισσότερο η λογική. Δηλαδή η εκμάθηση μέσω της λογικής και της σύγκρισης με το γνωστό που είναι η μητρική.»

Σε ανάλογο πλαίσιο η μητέρα 15 ανέφερε ότι ξεκίνησε τα μαθήματα των αγγλικών σε μικρή ηλικία προκειμένου το παιδί της να μάθει την αγγλική γλώσσα όπως την μητρική του.

«Ξεκίνησα τόσο μικρό, ξεκίνησα τόσο μικρό για να μπορεί να αφογκραστεί καλύτερα την προφορά να αφογκραστεί καλύτερα τη γλώσσα να είναι πιο κοντά στη μητρική του.. να μπορέσει να μπει μέσα στη γενετική του, στο γενετικό του κώδικα, στην αντίληψή του από πάρα πολύ μικρός»

Επίσης η μητέρα 12.μας είπε ότι θεωρεί σημαντικό να ξεκινήσουν τα παιδιά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας όσο το δυνατόν νωρίτερα...

«Όσο πιο μικρή τόσο πιο καλά. Να έχει επαφή με τη γλώσσα όσο το δυνατόν νωρίτερα». μητέρα....

Η μητέρα 8 ανέφερε ότι ανέθεσε την φύλαξη της κόρης της σε φυσική ομιλήτρια της αγγλικής γλώσσας προκειμένου να υπάρξει εξοικείωση με την αγγλική γλώσσα.

«ανεπίσημα με τη μορφή φύλαξης είχαμε φροντίσει και έκανε νωρίτερα, δηλαδή πέραγε κάποιες ώρες τις ημέρες με μια κυρία η οποία ήταν Αγγλίδα. Ο στόχος αυτής της φύλαξης ήταν να διδάσκεται την αγγλική γλώσσα. Να εξοικειωθεί με την αγγλική γλώσσα όχι με την μορφή διδασκαλίας αλλά με την μορφή ψυχαγωγίας, όταν ήταν τριών χρονών η μεγάλη μου κόρη. Θεωρούσα ότι ήταν καλό για αυτήν να εξοικειωθεί με την μορφή ενός αβίαστου τρόπου όπως είναι το παιχνίδι με την αγγλική γλώσσα δεδομένου ότι θα μας προέκυπτε ως ανάγκη η εκμάθησή της.»

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν σημαντική την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία μέσω της έκθεσης σε γλωσσικά ερεθίσματα. Η σημασία της έκθεσης στην αγγλική γλώσσα και σε μεγαλύτερες ηλικίες για την εκμάθηση της γλώσσας σε επίπεδο που προσομοιάζει με αυτό του φυσικού ομιλητή τονίζεται από κάποιες μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Σύμφωνα με κάποιες μητέρες αυτή η άτυπη μορφή διδασκαλίας, εκτός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η οποία είναι προϊόν της εξοικείωσης των παιδιών με την σύγχρονη τεχνολογία, λειτουργεί αρκετά αποτελεσματικά ως προς την ανάπτυξη της δυνατότητας επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα.

«Τα παιδιά έχουν τα αγγλικά στην καθημερινότητα της ζωής τους, της εκπαίδευσης τους, του ελεύθερου χρόνου τους, του διαδικτύου τρελά και μαθαίνουν πάρα πολλά πράγματα μέσα στο διαδίκτυο ακόμη και από ένα παιχνίδι, από αυτά που τους φωνάζουμε να μην παίζουνε. Μαθαίνουν αγγλικά γρήγορα. Εμείς δεν τα είχαμε αυτά» μητέρα 7

«τα παιδάκια αυτά έχουν πάρα πολύ πληροφόρηση και έξτρα. Τώρα το youtube είναι εφοδιασμένο με πάρα πολλά βιντεάκια που μπορεί να κάνει πρακτική σε ένα παιδί. μητέρα» μητέρα 11

«στις μέρες μας υπάρχουν παιδιά τα οποία επειδή ακούνε πάρα πολλά () μιλάνε πολύ ικανοποιητικά και με προφορά αν θέλετε» μητέρα 13

5.3.4. Εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών στο δημοτικό.

Τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών με πιο συστηματικό τρόπο ξεκινούν σύμφωνα με τις ερωτηθείσες μητέρες στο δημοτικό. Κάποιες μητέρες θεωρούν σημαντικό τα παιδιά τους να αποκτήσουν την ικανότητα της της ανάγνωσης και της γραφής στην ελληνική γλώσσα και μετά να ξεκινήσουν τα αγγλικά. Αναφέρουν μάλιστα ότι δεν συμφωνούν με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη δημοτικού.

«θεωρώ υπερβολικά πρόωρο το να ξεκινήσει τα εξωσχολικά αγγλικά το παιδί από την πρώτη δημοτικού γιατί θεωρώ ότι στην πρώτη δημοτικού πρέπει να μην μπερδεύεται. θα το πω έτσι πολύ απλά με τα ελληνικά και τα αγγλικά» μητέρα 5

«να μπορεί δηλαδή τουλάχιστον να γράφει και να διαβάζει ελληνικά μπορεί μετά την δευτέρα δημοτικού να ξεκινήσει και οποιαδήποτε ξένη γλώσσα». Μητέρα 12.

«Όχι νωρίτερα γιατί το θεωρώ και λάθος ότι βάζουν αγγλικά στην πρώτη δημοτικού και στα νηπιαγωγεία σε παιδάκια τα οποία ακόμα δεν έχουν συνηθίσει την Ελληνική γλώσσα και τα μπερδεύουν να γίνονται δίγλωσσα χωρίς να υπάρχει λόγος.» μητέρα 16

Η μητέρα 15 ανέφερε ότι ξεκίνησε στη Δευτέρα δημοτικού επισημαίνοντας την σημασία της έκθεσης στη γλώσσα από μικρή ηλικία.

«Ξεκίνησα τόσο μικρό, ξεκίνησα τόσο μικρό για να μπορεί να αφουγκραστεί καλύτερα την προφορά να αφουγκραστεί καλύτερα

τη γλώσσα να είναι πιο κοντά στη μητρική του και να μπορέσει χωρίς να είναι μαθητικό καθαρά αλλά σε παιχνίδι να μπορέσει να εξοικειωθεί με τις ξένες γλώσσες (.) να μπορέσει να μπει μέσα στη γενετική του, στο γενετικό του κώδικα ,στην αντίληψή του από πάρα πολύ μικρός ()έμεινε εκ των υστέρων στην πρώτη δημοτικού τον συνέχισα σε φροντιστήριο και τα λοιπά και στη δευτέρα δημοτικού πάλι σε επίπεδο [παιχνιδιού]»

Η μητέρα 18 ξεκίνησε τα εξωσχολικά μαθήματα στη Δευτέρα δημοτικού με το σκεπτικό ότι η εκμάθηση της αγγλικής σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία είναι μια καλύτερη επιλογή. Μας είπε «θεώρησα ότι όσο το δυνατόν νωρίτερα τόσο το καλύτερο()».

Η μητέρα 4 επίσης μας είπε ότι ξεκίνησε τα εξωσχολικά μαθήματα στην Δευτέρα δημοτικού τονίζοντας ότι το να κάνει κάποιος εξωσχολικά μαθήματα είναι κάτι φυσικό και αναμενόμενο. Μας είπε «Φυσικά έχουμε ξεκινήσει από την Δευτέρα δημοτικού.»

Για την μητέρα 1 το μαθησιακό προφίλ και οι ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού φαίνεται ότι καθορίζουν τις επιλογές της ως προς την ηλικία έναρξης των εξωσχολικών μαθημάτων. Η μεγάλη της κόρη, όπως μας είπε, ξεκίνησε στην πρώτη δημοτικού διότι ήταν μια δυνατή μαθήτρια ενώ η μικρή που αντιμετώπιζε δυσκολίες ξεκίνησε τελικά στην Τρίτη δημοτικού.

*«η μεγάλη είναι ένα παιδί πολύ δυνατό στα μαθήματα και θα μπορούσε να ανταποκριθεί και επειδή πήγε πρώτη δημοτικού με τον τρόπο που σας είπα αγγλικά σε φροντιστήριο και της άρεσε.η μικρή δεν ανταποκρινόταν όπως η μεγάλη και την σταματήσαμε και την ξεκινήσαμε από την Τρίτη δημοτικού από την αρχή της χρονιάς. Στη δευτέρα δημοτικού ξεκίνησε φροντιστήριο αγγλικών δηλαδή ιδιαίτερα στο σπίτι αλλά δεν διάβαζε δεν ήθελε. Δεν της άρεσε και τη σταματήσαμε μετά από τρεις βδομάδες.»
μητέρα 1*

Οι μητέρες 7, 8,10 και 12 ανέφεραν ότι ξεκίνησαν στην Τρίτη δημοτικού τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών. Η μητέρα 11 επίσης ανέφερε ότι ξεκίνησε τα εξωσχολικά μαθήματα στην Τρίτη δημοτικού τονίζοντας ότι κατά την άποψή της δεν υπάρχει λόγος να γίνει αυτό νωρίτερα «Δεν νομίζω ότι υπάρχει λόγος να ξεκινήσει το παιδί για μένα τουλάχιστον νωρίτερα από την τρίτη δημοτικού τα εξωσχολικά μαθήματα.»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση της μητέρας 5 η οποία ανέφερε ότι ξεκίνησε τα εξωσχολικά μαθήματα στην Τρίτη δημοτικού και όχι νωρίτερα όπως «ήταν

το ρεύμα» συμπληρώνοντας ότι «η μεγάλη πλειοψηφία των συμμαθητών των παιδιών μου ξεκινούσαν τα αγγλικά εξωσχολικά από την πρώτη δημοτικού.»

Παράλληλα δύο από τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας και έστειλαν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο μας είπαν ότι ξεκίνησαν αργότερα τα μαθήματα αγγλικών. Η μητέρα 14 είπε ότι τα παιδιά της ξεκίνησαν εξωσχολικά μαθήματα στην Πέμπτη και στην Έκτη δημοτικού αναφέροντας παράλληλα ότι η διδασκαλία αυτή είχε υποστηρικτικό χαρακτήρα για τα μαθήματα του σχολείου. Η μητέρα 4 που επίσης δήλωσε ότι η κόρη της πήγαινε σε ιδιωτικό σχολείο ανέφερε ότι ξεκίνησε τα εξωσχολικά μαθήματα στην πρώτη γυμνασίου.

5.3.5. Η ηλικία ολοκλήρωσης των εξωσχολικών μαθημάτων και ο πληθωρισμός των πιστοποιήσεων.

Για την πλειονότητα των μητέρων που συμμετείχαν στην έρευνά μας υπάρχει μια «προθεσμία» μέσα στην οποία θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ως ολοκλήρωση εκλαμβάνεται η απόκτηση μιας πιστοποίησης, του Lower μέχρι την Τρίτη Γυμνασίου και του Proficiency πριν την προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Παραθέτουμε τα παρακάτω σχετικά αποσπάσματα:

τελειώνοντας το γυμνάσιο να έχουν και το Lower στα χέρια τους και μετά θα βλέπαμε αν θα συνεχίζαμε για το Proficiency...Και το Proficiency τουλάχιστον επειδή θέλει ενάμιση χρόνο αυτό, να είναι μέχρι το τέλος της πρώτης λυκείου. Για να αποφευχθεί ο μεγάλος όγκος μελέτης στο λύκειο και να εστιάσουν στις [...] εξετάσεις. μητέρα 20

«...ήθελα τα χρόνια που θεωρούνται ως απαραίτητα για την πιστοποίηση με κάποιο πτυχίο της γνώσης της αγγλικής να είναι πριν το λύκειο.» μητέρα 1

«ξεκινώντας σε μια μικρή ηλικία μέχρι την τρίτη γυμνασίου θα έχουν πάρει τα πτυχία τους ώστε να μην χρειάζεται στο λύκειο να έχουν την εκμάθηση των αγγλικών.» μητέρα 16

«...επειδή εδώ στην Ελλάδα τα παιδιά μας κάνουν μεγάλο αγώνα στο λύκειο για να περάσουν στο πανεπιστήμιο διαβάζουν πάρα πολύ από την πρώτη λυκείου δηλαδή και μετά κολυμπάνε σε βαθιά νερά τα παιδιά θεωρώ ότι από κει και πέρα δεν μπορούν να δώσουν βάση σε μία ξένη γλώσσα εκτός και αν είναι αυτό που θέλουν να σπουδάσουν, Αγγλική φιλολογία()»μητέρα 6

«να έχει πάρει τις γνώσεις και να μην τον βαρύνω στο δύσκολο περιβάλλον του Λυκείου που είναι ήδη ένα βεβαρημένο μία ήδη βεβαρημένη κατάσταση από τα μαθήματα.» μητέρα 15

«να έχει πάρει την πιστοποίηση σε επίπεδο Γ2 της ξένης γλώσσας νωρίτερα από τις πανελλήνιες εξετάσεις» για να έχει το χρόνο να αντιμετωπίσει τον «βραχνά» των πανελλαδικών εξετάσεων.» μητέρα 8

«ήθελα να έχουν τελειώσει με τα αγγλικά δηλαδή να έχουν πάρει κάποια πιστοποίηση ανώτερη τέλη γυμνασίου με αρχές λυκείου και να μην ασχοληθούμε για κάποιο διάστημα, να έχουν προχωρήσει αρκετά και μετά να ασχοληθούμε με τα μαθήματα του σχολείου... Η κόρη μου τώρα έχει δώσει το lower που τελείωσε την δευτέρα γυμνασίου. Πιστεύω ότι και αυτή μέχρι το τέλος της πρώτης λυκείου θα έχει τελειώσει με αυτό που είναι το τυπικό προσόν που είναι το Proficiency και πάλι βέβαια επιμένω ότι δεν είναι ουσιαστική γνώση της γλώσσας» μητέρα 4

«εκεί γύρω στα 16 να έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο των αγγλικών και να έχουν πάρει και Proficiency.» μητέρα 15

«εμείς σαν οικογένεια να το πω έτσι θέλαμε και ο γιος μας και η κόρη μας να τελειώσουν με τις ξένες γλώσσες μέχρι την πρώτη λυκείου και την Δευτέρα και την Τρίτη λυκείου είχανε τις πανελλήνιες θεωρήσαμε ότι η πρώτη λυκείου είναι αυτή η τάξη και σε αυτό που είχαμε βάλει σαν στόχο το καταφέραμε» μητέρα 19

«το σύνθημα είναι να ξεκινάμε στην ηλικία της δευτέρας δημοτικού ή της τρίτης αντίστοιχα, με δεδομένο ότι θέλουμε περίπου εκεί γύρω στα 16 να έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο των αγγλικών και να έχουν πάρει και Proficiency. Συνήθως τα προγράμματα των φροντιστηρίων έχουν αυτή την εξέλιξη.» μητέρα 4

«μέχρι 2α λυκείου maximum τώρα που είναι ο μεγάλος και αργότερα ο μικρός, να έχουν τελειώσει... Ο στόχος είναι να κατέχουν τη γλώσσα αλλά όπως είπα και πριν να, έχει ένα τέλος το ταξίδι. Το Proficiency, να. μητέρα 17

Η μητέρα 18 αναφέρει ότι η απόκτηση του του Proficiency είναι επιθυμητή «πριν τις πανελλήνιες εξετάσεις πριν ξεκινήσει η μεγαλύτερη δυσκολία στα μαθήματα που έχουν να κάνουν με τις πανελλήνιες Δηλαδή Δευτέρα και Τρίτη λυκείου κυρίως.» αλλά φαίνεται να μην είναι τόσο απόλυτη ως προς αυτό. Αναφέρει ότι μπορεί να γίνει και μετά τη φοίτηση στο Λύκειο επισημαίνοντας όμως ότι η απόκτηση πιστοποίησης όσο το δυνατόν νωρίτερα είναι επιθυμητή.

«Και να μην προλάβει η κόρη μου να δώσει το Proficiency θα το έδινε αργότερα για παράδειγμα όταν τελειώσει το λύκειο() οι γνώσεις της δεν χάνονται αλλά θεωρώ ότι είναι σημαντικός στόχος και θεωρώ ότι όσο το νωρίτερο καλυφθεί/υλοποιηθεί τόσο το καλύτερο.»

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρουν ότι επιθυμούν να αποκτήσουν τα παιδιά τους πιστοποιήσεις επιπέδου B2 και Γ2 μέσα σε συγκεκριμένα ηλικιακά περιθώρια. Για κάποιες όμως από τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας φαίνεται ότι υπάρχει η επιδίωξη για απόκτηση πιστοποίησης επιπέδου B2 και Γ2 σε ακόμη πιο μικρή ηλικία. Για παράδειγμα η μητέρα 15 υποστήριξε ότι δεν πρέπει να «χάνεται ο χρόνος» και ανέφερε ότι το παιδί της «στην ηλικία των δωδεκάμισι, δεκατριών ετών πήρε το Lower» δηλαδή «στην πρώτη γυμνασίου».

Επίσης η μητέρα 2 εκφράζει την επιθυμία της για απόκτηση του Lower στην πρώτη γυμνασίου τονίζοντας παράλληλα ότι κάτι τέτοιο δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί μέσω του σχολείου. Μας είπε τα εξής:

«Δηλαδή θέλω να δώσει ας πούμε ο μεγάλος του χρόνου που θα πάει πρώτη γυμνασίου. Θέλουμε να δώσει το Lower. Ήταν κάτι που δεν υπήρχε περίπτωση να το πετύχει με το μάθημα των αγγλικών που κάνει στο σχολείο.»

Επίσης η μητέρα 2 θεωρεί μια «πολύ καλή χρονική συγκυρία» την απόκτηση του Proficiency στην Τρίτη γυμνασίου για να μην έχει όπως αναφέρει «μετά το φόρτο των αγγλικών.»

Η μητέρα 11 ωστόσο φαίνεται να μην συμφωνεί με την τακτική των άλλων μητέρων για απόκτηση πιστοποίησης εντός συγκεκριμένης προθεσμίας. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Δεν είμαι η μαμά που θα πει στη δευτέρα γυμνασίου θα πάρεις το Lower και στην πρώτη Λυκείου θα έχεις πάρει και το Proficiency. Δεν με ενδιαφέρει καθόλου αυτό το κομμάτι. Δεν τους κνηγγάει κανένας. Με ενδιαφέρει καλύτερα να επικοινωνούν με τη γλώσσα. Και ας την πιστοποιήσουν και πιο μετά.»

Επίσης και άλλες από τις ερωτηθείσες μητέρες φάνηκε να επικρίνουν την τάση για απόκτηση πιστοποίησης σε όλο και πιο μικρή ηλικία. Η μητέρα 11 μας είπε ότι «Υπάρχουν παιδιά που στην πρώτη γυμνασίου παίρνουν το Lower» ενώ η μητέρα ...είπε ότι «Υπάρχουν γονείς που βιάζονται.»

Ανάλογη φαίνεται να είναι και η αντίληψη της μητέρας 5 η οποία θεωρεί πρόωρη την απόκτηση μιας πιστοποίησης επιπέδου Γ2 στην Τρίτη γυμνασίου. Αναφέρει μάλιστα ότι μια πιστοποίηση επιπέδου Β2 είναι ικανοποιητική για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

«θεωρώ ότι δεν έχει την ωριμότητα που θα πρέπει να έχει ένα ένα παιδί για να λάβει μέρος στις εξετάσεις για το Proficiency ειδικά του Γ2 δεν διαθέτει αυτή την ωριμότητα στην ηλικία της δευτέρας γυμνασίου ακόμα και της τρίτης γυμνασίου δηλαδή τα θεωρώ πολύ πρόωρα αυτά χρονικά και εξελικτικά για τα παιδιά() από τη μία και από την άλλη γιατί δεν μπορώ να ξέρω εάν τα παιδιά μου θα θέλουν να δώσουν να μπουν στη διαδικασία να λάβουν μέρος στις εξετάσεις για Γ2 ή αν θα σταματήσουν απλά στο Β2 που είναι μία αρκετά καλή γνώση της γλώσσας.»

Η μητέρα 13 υποστηρίζει ότι η απόκτηση πιστοποίησης σε μικρή ηλικία είναι κάτι «ακραίο» και δείχνει ότι υπάρχει έντονος ανταγωνισμός ανάμεσα στους γονείς για αυτό το θέμα. Παραδέχεται μάλιστα ότι ξεκίνησε τα μαθήματα των αγγλικών στο πρώτο παιδί της στην Δευτέρα δημοτικού επειδή αυτό ήταν κάτι που έκαναν και οι φίλες της. Τα άλλα παιδιά της ξεκίνησαν αγγλικά στην Τετάρτη δημοτικού διότι θεώρησε ότι αυτό που έγινε με το πρώτο της παιδί ήταν λάθος. Είπε χαρακτηριστικά «σωφρονίστηκα». Παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα.

Μητέρα 13: Σαν πρωτομάνα καθώς κοιτούσα τις φίλες μου και τις γνωστές μου ήθελα το παιδί να ξεκινήσει πάρα πολύ νωρίς και το ξεκίνησα στη δευτέρα δημοτικού....«Το πρώτο μου το παιδί το ξεκίνησα στη δευτέρα δημοτικού μετά από λίγο σωφρονίστηκα και τα άλλα τα ξεκίνησα στην Τετάρτη δημοτικού.

Συνεντεύκτρια: Γιατί λέτε σωφρονίστηκα;

Μητέρα 13: γιατί θεωρώ ότι είναι πολύ μάταιο να μπαίνει στο κονήγι τόσο νωρίς δηλαδή, το παιδί πρέπει να μάθει να γράφει να διαβάζει να εκφράζεται στη δική του γλώσσα και στη συνέχεια έχει αντιληπτική ικανότητα να μάθει την ξένη γλώσσα και ένα δύο χρόνια πιο μετά δεν θα πάθει τίποτα.

Σ. Μάλιστα είπατε το κάνετε αυτή επειδή τα έκαναν και οι άλλοι.

Δ. Ναι, στην αρχή.

Η ίδια μητέρα υποστήριξε ότι τα παιδιά επιτυγχάνουν στις εξετάσεις επιπέδου Γ2 διότι ασκούνται σε αυτό χωρίς όμως να έχουν κατανοήσει έννοιες δύσκολες για την ηλικία τους. Ανέφερε ότι η πιστοποίηση ζητείται μόνο στον δημόσιο τομέα ενώ αυτό

που πραγματικά έχει σημασία στην ξένη γλώσσα είναι η δυνατότητα επικοινωνίας στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Συνεντεύκτρια: Γιατί θέλατε να ξεκινήσει νωρίς;

Μητέρα: 13. Γιατί έβλεπα αυτή τη σχέση που έχει ο γονέας με τη γλώσσα την ανταγωνιστική ότι θέλω όσο πιο νωρίς γίνεται να πάρει το παιδί μου τα πτυχία () είναι Δευτέρα γυμνασίου και πήρε proficiency () και όλα αυτά τέλος πάντων τα ακραία πράγματα.

Συνεντεύκτρια: Γιατί το θεωρείτε ακραίο;

Μητέρα: 13. Το θεωρώ ακραίο διότι ένα παιδί δευτέρα γυμνασίου δεν μπορεί να διαχειριστεί την κλωνοποίηση ας πούμε ούτε στη δική του τη γλώσσα τη μητρική πώς είναι δυνατόν να εκπαιδευτεί τόσο πολύ ώστε να τη χρησιμοποιείς σε μία ξένη γλώσσα το θεωρώ ότι είναι ακραίο και ότι τελικά δεν προσφέρει αυτό που φαίνεται τι προσφέρει.

Συνεντεύκτρια: Τι φαίνεται ότι προσφέρει;

Μητέρα: Φαίνεται ότι προσφέρει να κατέχει στη γλώσσα σε πρώιμη ηλικία το να πάει στο Proficiency είναι πολύ υψηλό επίπεδο σαν δεύτερη ξένη γλώσσα σαν δεύτερη γλώσσα το παίρνεις δεν το παίρνεις σαν μητρική αλλά είναι πολύ υψηλό το επίπεδο μαθαίνεις ένα λεξιλόγιο δεν ξέρω ποσών λέξεων εκατοντάδων λέξεων δυο-τρεις φορές την εβδομάδα το οποίο δεν μπορείς να καλλιεργήσεις και το οποίο το χάνεις μετά από λίγο καιρό γιατί έχεις () μονοκόμματα πηγαίνει ο σκοπός () σκοπός είναι ένας να πάρουμε το πτυχίο () κανείς δεν ασχολείται () ίσως τώρα ασχολούνται περισσότερο γιατί και εγώ διαμορφώνω μία άποψη καθώς βλέπω τα παιδιά να μεγαλώνουν και βλέπω ότι το ουσιαστικό είναι τα παιδιά να μπορούν να μιλάνε να εκφράζονται με τη γλώσσα να μπορούν να εκφράζονται γραπτά και όχι να είναι κάτοχοι του πτυχίου () βλέποντας ας πούμε και την αγορά εργασίας βλέπω ότι κανείς δεν θα ζητήσει () εκτός αν θες να γίνεις δημόσιος υπάλληλος αποκλειστικά () ένα πτυχίο () όλοι σου ζητάνε να μιλήσεις να επικοινωνήσεις να εκφράσεις αυτό που θέλεις που μπορείς να εκφράσεις και θέλεις να εκφράσεις.

5.3.6. Είδος εξωσχολικών μαθημάτων: φροντιστήριο ή ιδιαίτερα. Κριτήρια επιλογής του φροντιστηρίου ξένων γλωσσών ή του διδάσκοντος στα ιδιαίτερα μαθήματα.

Οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας μας μίλησαν για το είδος των εξωσχολικών μαθημάτων που παρέχουν στα παιδιά τους και τα κριτήρια που καθόρισαν τις επιλογές τους. Οι μητέρες των οποίων τα παιδιά πηγαίνουν σε

φροντιστήριο αγγλικών ανέφεραν ότι η απόσταση από το σπίτι, ο αριθμός των παιδιών του φροντιστηριακού τμήματος, το ποσοστό των επιτυχιών στις εξετάσεις πιστοποίησης και η προφορά του διδάσκοντος/της διδάσκουσας παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην επιλογή του φροντιστηρίου των αγγλικών.

«Την απόσταση από το σπίτι, την τιμή, τον αριθμό των παιδιών τα οποία συμμετέχουν στην τάξη, την αίσθηση που μου δίνουν τα παιδιά πόσο ευχαριστημένα είναι από το μάθημα που κάνουν.»
μητέρα 15

«έχει πολύ μικρά τμήματα το φροντιστήριο, maximum τέσσερα άτομα ανά τμήμα. Η όρεξη των παιδιών να πηγαίνουν στο φροντιστήριο, να συμμετέχουν στο μάθημα. Τους άρεσε πολύ η διδασκαλία. Οι καθηγήτριες που δουλεύουν στο φροντιστήριο είναι όλες αγγλόφωνες. Κάποιες από αυτές έχουν ζήσει εξωτερικό και στις άλλες γλώσσες που έχουν σε αυτό το φροντιστήριο. Οπότε, φαίνεται και από την προφορά των παιδιών δηλαδή. Πέρα από το μάθημα που κάνουν την γραμματική, τις λέξεις, όλα αυτά τα πιο τυπικά, η προφορά των παιδιών, η χρήση της γλώσσας, πολλές φορές νομίζω ότι τα παιδιά μου έχουν μεγαλώσει Αγγλία.»
μητέρα 17

Η μητέρα 18 η οποία φαίνεται να εστιάζει στον διδάσκοντα ή την διδάσκουσα στο φροντιστήριο καθώς ανέφερε ότι επέλεξε το συγκεκριμένο φροντιστήριο επειδή θεώρησε αξιόλογες τις σπουδές της καθηγήτριας που θα έκανε μάθημα στα παιδιά της. Μας είπε συγκεκριμένα τα εξής:

«είχε τελειώσει αγγλική φιλολογία και έχει κάνει μεταπτυχιακό πάνω στο αντικείμενο() και επιπλέον είχε τελειώσει και με άριστα η καθηγήτρια τους και τη Νομική Σχολή και μετά τελείωσε την αγγλική φιλολογία() άρα το έκανε πολύ συνειδητά και από επιλογή να τελειώσει και την αγγλική στη συνέχεια.»

Η ίδια μητέρα ανέφερε ότι το να είναι ο καθηγητής/η καθηγήτρια των αγγλικών φυσικός ομιλητής της γλώσσας είναι σαφώς επιθυμητό.

«ότι θα μου άρεσε καλύτερα() Θα το προτιμούσα αν το έβρισκα αν ήταν λίγο πιο εύκολο να το βρω() να βρω έναν τέτοιο καθηγητή. Θα το προτιμούσα σίγουρα 100%»

Η μητέρα 13 επίσης ανέφερε ακόμη πόσο σημαντική είναι η προφορά του διδάσκοντος ή της διδάσκουσας. Μας είπε τα ακόλουθα:

«Βασικά εκείνο που με ενδιέφερε πάρα πολύ όταν πήγαινα ήταν να ακούω μία ωραία προσφορά για μένα είναι πολύ σημαντικό αυτό δηλαδή δεν μπορώ να ανεχτώ να μιλάνε στα παιδιά μου

αγγλικά με ελληνική προφορά() να μάθουν τη γλώσσα να τη μάθουν σωστά. είμαι λάτρης της βρετανικής προφοράς.»

Η μητέρα 20 φαίνεται να αποδίδει σημασία στην σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον διδάσκοντα ή την διδάσκουσα στο φροντιστήριο και το παιδί και ιδιαίτερα της συμβατότητας της διδασκαλίας με το μαθησιακό προφίλ και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Τονίζει μάλιστα ότι αυτό δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί στο δημόσιο σχολείο όπου δεν υπάρχει η δυνατότητα της επιλογής του διδάσκοντος ή της διδάσκουσας. Η ίδια μητέρα μας είπε ότι θεωρεί επιλέξιμο ένα μικρό φροντιστήριο έναντι μιας μεγάλης αλυσίδας φροντιστηρίων διότι υπάρχει προσωπικό ενδιαφέρον για τα παιδιά.

Δηλαδή, γιατί και στα φροντιστήρια ζέρεις δεν είναι ένας καθηγητής, είναι περισσότεροι. Αν το παιδί δεν θέλει να έχει αυτόν τον καθηγητή ή την καθηγήτρια, εκεί έχεις και το δικαίωμα να πεις θέλω να αλλάξω [...]. Ενώ στο σχολείο δεν το έχεις αυτό, στο δημόσιο. Το βασικό κριτήριο είναι να είναι άνθρωποι που να νοιάζονται για τα παιδιά. Δηλαδή, δεν ήθελα να είναι κάποια μεγάλη επώνυμη επιχείρηση να το πω και έτσι, προτιμούσα να είναι κάποιος άνθρωπος προσωπικά, να δίνει τον αγώνα του, να είναι πάνω στα παιδιά συνέχεια. Κάποια οικογενειακή, πώς να το πω, επιχείρηση

Επίσης όσον αφορά τις «επιτυχίες» στις εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης οι μητέρες μας είπαν τα εξής:

«Η επιλογή του φροντιστηρίου έγινε μεταξύ τριών τεσσάρων που υπάρχουν στην περιοχή. Έγινε με γνώμονα τα ακούσματα που είχαν ότι ήταν καλό και ότι είχε επιτυχίες... πάρα πολλές επιτυχίες ως προς το θέμα της πιστοποίησης» μητέρα 10

«Επιτυχίες, δηλαδή, τα παιδιά που φοιτούσαν μπορούσαν να πάρουνε το Lower, είχαν καλές αποδόσεις, με το πέρας των πέντε έξι χρόνων να πάρει το πτυχίο.» μητέρα 18

Η πλειονότητα ωστόσο των μητέρων που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας είπαν ότι έχουν επιλέξει να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι. Τα ιδιαίτερα μαθήματα παρουσιάζονται από τις μητέρες ως πιο ευέλικτα και επιλέγονται για λόγους ευκολίας δηλαδή έλλειψη κάποιου κέντρου ξένων γλωσσών κοντά στον τόπο διαμονής τους, αποφυγή μετακίνησης, προσαρμογή στις υπόλοιπες δραστηριότητες του παιδιού κ.λπ.

«επέλεξα το ιδιαίτερο και όχι το φροντιστήριο για να μη βγαίνουν και επειδή κάνουν και ποδόσφαιρο, κάνουνε και μπάσκετ και είναι δύσκολο να βρω ώρες σε φροντιστήριο που να μη συμπίπτει με τα αθλήματα με τα οποία ασχολούνται. Ήταν πιο εύκολο να πάρω μία δασκάλα στα ιδιαίτερα και να τους κάνει και να μπορούμε να είμαστε πιο, να υπάρχει μία προσαρμογή στις ώρες.» μητέρα 4

«το επέλεξα και από άποψη εργασίας επειδή είμαι ιδιωτικός υπάλληλος και δεν είναι εύκολο. Λοιπόν ξεκινήσαμε γιατί και να βγαίνεις είναι αρκετά χρονοβόρο Και ειδικά για εργαζόμενες μητέρες που έχεις πολλά πράγματα να κάνεις» μητέρα 12

«γιατί οικονομικά είχαμε τη δυνατότητα να τους προσφέρουμε τα ιδιαίτερα στο σπίτι και το προτιμούσα γιατί δεν έχανα ώρες στο να πηγαίνω εγώ τα παιδιά μου και να τα φέρνω σε κάποιο φροντιστήριο.» μητέρα 19

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι μητέρες αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους θεωρούν τα ιδιαίτερα στο σπίτι μια καλύτερη επιλογή έναντι του φροντιστηρίου. Για κάποιες μητέρες μάλιστα το ιδιαίτερο ήταν μια δεύτερη χρονικά επιλογή η οποία έπεται του φροντιστηρίου. Η μητέρα 16μας είπε: *«Ξεκίνησε με φροντιστήριο και καταλήξαμε στα ιδιαίτερα».*

Αναφέρθηκαν επίσης και οι λόγοι για τους οποίους σταμάτησαν το φροντιστήριο και άρχισαν τα ιδιαίτερα στο σπίτι.

«η μεγάλη μου κόρη έδωσε μέσω του φροντιστηρίου και δεν πέρασε. Έκανε τόσα χρόνια και την κόψανε και στο listening οπότε ξανάδωσε με την καινούργια καθηγήτρια, με το ιδιαίτερο και το πήρε με την δεύτερη φορά». Μητέρα 16

«Δεν ήμουνα πολύ ευχαριστημένη από τα φροντιστήρια... Θεωρώ ότι δεν ήτανε καλά καταρτισμένο το πρόγραμμά τους. Ορισμένες φορές δεν το τηρούσαν. Συνέχεια παίρναμε βιβλία. Μας άλλαζαν τα βιβλία.» μητέρα 4

«Όμως τα δύο τρία πρώτα χρόνια που έκανε η Λυδία εκεί αγγλικά έβλεπα το παιδί μου ότι δεν ήταν ευχαριστημένο. Αφενός είχε πολλά παιδάκια μέσα στην τάξη και έβλεπα ότι δεν προχωράει, έτσι όπως πίστευα εγώ τουλάχιστον ότι θα έπρεπε να προχωράει. Να υπάρχει περισσότερο ίσως ενδιαφέρον ατομικά στο κάθε παιδάκι. Δηλαδή όταν έχεις μία τάξη των δώδεκα παιδιών και το μάθημα είναι σε σαράντα λεπτά δεν μπορείς να εξετάσεις το μαθητή να δεις αν όντως ότι γνωρίζει αυτά που του είχες βάλει. Την προηγούμενη φορά να μάθει, να γίνει ένας διάλογος, να λυθούνε απορίες. Αντιλαμβάνεστε ότι δεν είναι και τόσο εύκολο οπότε θεώρησα καλύτερο με βάση όλο αυτό να της κάνω ιδιαίτερα.» μητέρα 6

Η μητέρα 7 αναφέρει ότι σταμάτησε τα μαθήματα στο φροντιστήριο διότι είχε τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως προς την έλλειψη πειθαρχίας....

«Ξεκινήσαμε σε φροντιστήριο σε φροντιστηριακό επίπεδο και μετά επειδή στο φροντιστήριο ήταν στην γειτονιά μας και ουσιαστικά η τάξη του σχολείου μεταφερόταν στο φροντιστήριο γιατί τα συνοικιακά φροντιστήρια έχουν αυτό το όχι μειονέκτημα αν το παιδί δεν συγκεντρώνεται και πολύ είναι πάλι η παρέα του σχολείου που μεταφέρεται σε μικρότερο τμήμα και αρχίζει και διασπάται η προσοχή. Δεν συγκεντρώνεται σωστά γιατί η ώρα είναι συγκεκριμένη οπότε είδα ότι υπήρχε μία χαλαρότητα και μία κάμψη. Οπότε μετά το σταματήσαμε το φροντιστήριο το ομαδικό και ερχόταν καθηγήτρια στο σπίτι αρχίσαμε μαθήματα στο σπίτι και το έκανα το καθένα μόνο του.»

Η μητέρα 15 ανέφερε ότι ξεκίνησε τα ιδιαίτερα στο σπίτι διότι ο ρυθμός εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο φροντιστήριο ήταν αργός όπως στο σχολείο.

«Από τα εξωσχολικά όσον αφορά το φροντιστήριο ήταν ακριβώς το ίδιο με το δημοτικό ()αργά ()βασανιστικά() ανούσια() δηλαδή (.) ομάδα παιδιών λίγα παιδιά όμως πιο πολύ ήταν η επανάληψη επανάληψη, επανάληψη το γέλιο η χαρά του αυτό (.)ναι μεν το παιχνιδάκι μέσα στην τάξη και τα λοιπά (.) θεωρώ ότι έχασε ένα χρόνο το δικό μου παιδί τουλάχιστον μέσα σε αυτό το κλίμα του φροντιστηρίου(.) δεν απέδωσε τίποτε (.)δηλαδή όπως μπήκε ακριβώς έτσι βγήκε(.) ο χρόνος δηλαδή ήταν μη παραγωγικός (.) και θεώρησα ότι αυτά τα χρήματα ήταν πεταμένα οπότε στράφηκα στα ιδιαίτερα»

Στα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται ότι οι μητέρες σταμάτησαν τα μαθήματα στο φροντιστήριο και ξεκίνησαν ιδιαίτερα διότι υπήρχε βραδύτητα ως προς την εκμάθηση της γλώσσας, έλλειψη οργάνωσης και αποτυχία στις εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης. Παράλληλα τα ιδιαίτερα μαθήματα φαίνεται να υπερέχουν σημαντικά έναντι του φροντιστηρίου και του σχολείου διότι προσφέρουν την δυνατότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα.

«Τα ιδιαίτερα...έχουνε μόνο ένα μαθητή αυτό που κάνεις στο σπίτι με το δάσκαλο επομένως νομίζω ότι δεν έχει καμία σχέση το κλίμα των εικοσιπέντε ατόμων του σχολείου με το να κάνει το παιδί ιδιαίτερα στο σπίτι με δάσκαλο tête-à-tête».

«θεωρούσα ότι θα υπήρχε πιο καλή επίβλεψη και πιο πολύ ενασχόληση με το παιδί με τον καθηγητή [στο ιδιαίτερο].»μητέρα

4

Η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι σύμφωνα με την μητέρα 11 καταλληλότερη για την κόρη της η οποία έχει δυσλεξία. Μας είπε τα ακόλουθα:

«Πήγαινε σε φροντιστήριο της γειτονιάς και όταν διαγνώστηκε στο τέλος της Τετάρτης δημοτικού με δυσλεξία αποφάσισα να ακολουθήσω την πορεία του παιδιού και όχι υπό πίεση και να πάω με το δικό της ρυθμό. Οπότε από το τέλος της Τετάρτης δημοτικού ξεκίνησα ιδιαίτερα στο σπίτι»

Σύμφωνα με την μητέρα 19 η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι ο καταλληλότερος τρόπος να προετοιμαστεί ένα παιδί για πιστοποίηση στην ηλικία που επιθυμεί ο γονέας.

«και θεωρώ ότι το ιδιαίτερο είναι πάνω στο παιδί φτιαγμένο και ιδιαίτερα όταν έχεις βάλει κάποιον σκοπό να πάρουν κάποια πτυχία σε συγκεκριμένη περίοδο» μητέρα 19

Από την άλλη μεριά η μητέρα 1 μας είπε ότι αποφάσισε να κάνει ιδιαίτερα προκειμένου η κόρη της να έχει την δυνατότητα να προπορεύεται έναντι των συμμαθητών της.

«η μεγάλη μας η κόρη ήταν δυνατή στα μαθήματα και θέλαμε να έχει το δικό της πρόγραμμα, το δικό της χρονοδιάγραμμα και να μην επηρεάζεται από παιδιά που πιθανότατα ήταν λίγο πιο πίσω, να δυσκολευόντουσαν και θα θέλαμε να πηγαίνει με το δικό της ρυθμό.»

Επιπρόσθετα φαίνεται ότι για τις περισσότερες μητέρες έχει ιδιαίτερη σημασία το γεγονός ότι έχουν οι ίδιες επιλέξει βάσει συστάσεων τον καθηγητή ή την καθηγήτρια που παραδίδει τα ιδιαίτερα μαθήματα στο παιδί ή στα παιδιά τους. Έχουν κατά κάποιον τρόπο την δύναμη της επιλογής, την οποία δεν έχουν στο φροντιστήριο και ακόμη περισσότερο στο δημόσιο σχολείο. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

«τη δασκάλα μας την σύστησαν κάποιοι έμπιστοι φίλοι μας και τη δοκιμάσαμε και είδαμε ότι όντως το παιδί ανταποκρινόταν πολύ καλά μαζί της». μητέρα 1

«Ξεκίνησα ψάχνοντας από γνωστό, να είναι καλός καθηγητής» μητέρα 4

«Μέσα από μια γνωστή μου.» μητέρα 16

Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης ρωτήσαμε τις μητέρες να μας περιγράψουν την σημασία που αποδίδουν στο να έχει ο καθηγητής ή η καθηγήτρια πτυχίο αγγλικής φιλολογίας ή το να είναι φυσικός ομιλητής/τρια της αγγλικής γλώσσας. Για κάποιες

μητέρες το να έχει ο καθηγητής ή η καθηγήτρια στα ιδιαίτερα πτυχίο αγγλικής φιλολογίας είναι σημαντικό κριτήριο επιλογής. Μας είπαν τα εξής:

«Δύο ήταν τα κριτήρια της επιλογής μου. Να έχει πτυχίο αγγλικής φιλολογίας γιατί το θεωρούσα σημαντικό και το δεύτερο η επαφή που θα έχει με το παιδί.» μητέρα 5

«Ναι βέβαια. Αυτό είναι. Δεν το συζητώ. Συγγνώμη δεν θα έπαιρνα στο παιδί μου ένα καθηγητή που χωρίς πιστοποίηση χωρίς να έχει τελειώσει το πανεπιστήμιο για να της κάνει αγγλικά. Δεν θεωρώ ότι θέλω να κάνω στο παιδί μου δημιουργική απασχόληση, θέλω να μάθει κάτι επί της ουσίας.» μητέρα 6

«Νομίζω ότι θα δυσκολευόμουν να προσλάβω κάποιον φυσικό ομιλητή της γλώσσας χωρίς πτυχίο.» μητέρα 2

«Πρέπει να είχε πάρα πολύ εξαιρετική σύσταση και να μην είχε πτυχίο αγγλικής φιλολογίας. Εγώ το ήθελα όταν έχεις τελειώσει το πανεπιστήμιο μαθαίνεις τον τρόπο να διδάσκεις. Είναι πάρα πολύ σημαντικό. Έτσι το θεωρώ εγώ χωρίς όμως να έχω κάποιους ιδιαίτερους δείκτες για να σας πω.» μητέρα 1

Στα παραπάνω αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι το πτυχίο της αγγλικής φιλολογίας είναι κριτήριο επιλογής του διδάσκοντος ή της διδάσκουσας στα ιδιαίτερα μαθήματα. Παράλληλα όμως, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα, το να είναι ο καθηγητής/τρια των ιδιαίτερων μαθημάτων φυσικός ομιλητής της γλώσσας ή το να έχει ζήσει κάποια χρόνια σε χώρα όπου η επίσημη γλώσσα είναι η αγγλική είναι εξίσου σημαντικό.

«Είναι Ελληνίδα αλλά μας είπε ότι έζησε κάποια χρόνια στο εξωτερικό. Δεν θυμάμαι ακριβώς πόσα αλλά δεν φαινόταν πάρα πολύ καλή, είχε πολλές επιτυχίες από ότι γνωρίζαμε σε όλα τα παιδιά τα δικά της που έδωσαν εξετάσεις. Άκουσα την προσφορά της και επίσης μου άρεσε το γεγονός ότι έχει ζήσει στο εξωτερικό κάποια χρόνια και έτσι προχωρήσαμε.» μητέρα 7

«τις βοήθησε πάρα πολύ στην προφορά ήτανε μία κοπέλα που σπούδαζε στην Αγγλία και μετά ζούσε εδώ και έκανε τα μαθήματα.» μητέρα 1

Η μητέρα 6 αναφέρει ότι μια Αγγλίδα καθηγήτρια θα μπορούσε να εμπλουτίσει την διδασκαλία του μαθήματος με κάποια άλλα στοιχεία τα οποία αφορούν την διαφορετική κουλτούρα που έχει ένας φυσικός ομιλητής της γλώσσας. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Δηλαδή θα μπορούσε μια Αγγλίδα καθηγήτρια να της πει και κάποια άλλα πράγματα να γινόταν λίγο πιο ευχάριστο. Ήξερα τέτοιες περιπτώσεις από άλλους.»

Το να έχει ο καθηγητής ή η καθηγήτρια των ιδιαίτερων μαθημάτων πτυχίο αγγλικής φιλολογίας και να έχει ζήσει σε χώρα αγγλόφωνη ή να είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας φαίνεται να είναι η καλύτερη επιλογή για κάποιες από τις συνεντευξιασθείσες μητέρες.

«αυτό που θέλαμε και το πετύχαμε να είναι κάποιος που έχει ζήσει κάποια χρόνια στο εξωτερικό. Άρα μιλούσε και με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Επομένως αυτό το θεωρώ μεγάλη μεγάλο ατού, ένα πλεονέκτημα του καθηγητή.» μητέρα 1

«Αυτά που αναφέρατε είναι οπωσδήποτε προσόντα και το να είναι φυσικός ομιλητής και το να έχει πτυχίο αγγλικής γλώσσας. Θεωρώ ότι δεν θα εμπιστευόμουν έναν άνθρωπο ο οποίος δεν θα είναι εκτός και αν είναι Άγγλος, δεν θα εμπιστευόμουν την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε έναν άνθρωπο ο οποίος έχει Proficiency. Θα εμπιστευόμουν πολύ περισσότερο έναν άνθρωπο, θα μου δημιουργούσε πολύ περισσότερο το αίσθημα εμπιστοσύνης ένας άνθρωπος ο οποίος είναι της αγγλικής φιλολογίας για παράδειγμα αν δεν είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας. Έτσι ένας άνθρωπος όμως που σχετίζεται με το χώρο της εκπαίδευσης και είναι Άγγλος είναι φυσικά καλύτερα.» μητέρα 6

Θεωρούμε επίσης αξιοσημείωτο ότι για την μητέρα 18 η ιδιότητα του φυσικού ομιλητή της γλώσσας έχει μεγαλύτερη σημασία από το πτυχίο της αγγλικής φιλολογίας όταν πρόκειται για μια διδασκαλία σε μικρές ηλικίες η οποία έχει ως στόχο την έκθεση στα γλωσσικά ερεθίσματα.

«ίσως τα έκανα σε μία πιο μικρή τάξη για παράδειγμα σε πολύ μικρές ηλικίες να τους μιλάει αγγλικά αλλά όχι για τις πιστοποιήσεις που θέλουν να πάρουν τα παιδιά ίσως το έκανα για πιο μικρές ηλικίες.»

Παράλληλα οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας τόνισαν ότι θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον διδάσκοντα ή την διδάσκουσα στα ιδιαίτερα και το παιδί. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

«με ενδιέφερε μέσω του συγκεκριμένου προσώπου να νιώσουν οικεία να αγαπήσουν τη γλώσσα(...)» μητέρα 5

«Είδαμε δύο τρεις καθηγήτριες για να πω την αλήθεια, οι οποίες ήταν όλες πολύ αξιόλογες και πολύ αξιοπρεπείς να σας πω και τα παιδιά μαζί και για να δει και τα παιδιά η ίδια τα παιδιά είναι πάρα

πολύ καλή εντύπωση ενώ θα μπορούσα να διαλέξω μία πιο αυστηρή, πιο σοβαρή... ..Σοβαρές ήταν όλες οι κυρίες που είδα. Πιο αυστηρή, πιο πολύ συγκρατημένη και αυτά διάλεξα την καθηγήτρια η οποία χαμογελούσε πάρα πολύ και μιλούσε ήρεμα στα παιδιά και τους έδωσε να καταλάβουν ότι τα αγγλικά δεν είναι τίποτα δύσκολο είναι μία γλώσσα που θα την μάθουμε σιγά σιγά θα την νικήσουμε. Δεν θα μας ζορίσει, δεν θα μας δυσκολέψει σε συνεννόηση και με τα μαθήματα του σχολείου, να μην πιεστούν και θα περάσουμε ωραία.» μητέρα 7

«Ο τρόπος που διδάσκει να ανταποκρίνεται στο ίδιο το παιδί στον τρόπο που το ίδιο το παιδί εκλαμβάνει την γνώση.» μητέρα 5.

«Θεωρώ όμως ότι ακόμη πιο ιδανικό είναι η σχέση που μπορεί να αναπτύξει ο καθηγητής με το παιδί και η επικοινωνία μεταξύ τους. Μπορεί ένας εξαιρετικός καθηγητής με αρκετά προσόντα να μην την έχει την δυνατότητα αυτή. Ωραία και ένας άλλος ο οποίος είναι θεωρητικά να είναι τα προσόντα αυτά λιγότερα να είναι εξαιρετικός για την περίπτωση του δικού μου παιδιού.» μητέρα 8

«Στην πορεία όμως συνειδητοποίησα ότι δεν αρκεί να είναι κάποιος απλώς ένας καλός καθηγητής. Πρέπει να έχει και μια καλή χημεία με το ίδιο παιδί.» μητέρα 7

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η μητέρα 3 αναφέρει ότι ο καθηγητής ή η καθηγήτρια των ιδιαίτερων μαθημάτων, πέρα από μια διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του παιδιού προσφέρει και ένα είδος ψυχολογικής στήριξης στο παιδί.

«η καθηγήτρια των αγγλικών που είχανε πέρα από καθηγήτρια αγγλικών υπήρχε μια φιλική σχέση και μια γνωριμία και μία προσέγγιση μία εντελώς προσαρμοσμένη στα παιδιά και μία γνωριμία και ήταν ψυχολογικά καλό για τα παιδιά με τη συγκεκριμένη καθηγήτρια με τα συγκεκριμένα δεδομένα και τα οικογενειακά, ήταν ο σύζυγός μου άρρωστος, Ήταν έξι χρόνια κατάκοιτος και αυτό το πράγμα τους προσέφερε μία σταθερότητα ήταν κάτι γνωστό δηλαδή ερχόταν μετά το σχολείο τους ασχολούταν μαζί τους.»

5.3.7. Το κόστος των εξωσχολικών μαθημάτων.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνά μας είχαν σκοπίμως επιλεγεί από εμάς με βάση κάποια χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με αυτά τα χαρακτηριστικά οι επιλογές τους όσον αφορά την εκπαίδευση τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο οικονομικό πλαίσιο που κύριο χαρακτηριστικό του είναι το δημόσιο σχολείο και η παράλληλη παροχή εξωσχολικών μαθημάτων. Ένας από τους κύριους

στόχους της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσουμε πόσο σημαντικό είναι για τους γονείς το κόστος των εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας και για τον λόγο αυτό ζητήσαμε από τις συνεντευξιασθείσες μητέρες να μας μιλήσουν για αυτό το ζήτημα. Αρχικά μας είπαν ότι τα αγγλικά δεν είναι ένα ιδιαίτερα «ακριβό» μάθημα.

«δεν είναι τόσο υψηλό όσο σε άλλα μαθήματα.» μητέρα 16

*«τα αγγλικά δεν είναι τόσο «ακριβά» όσο τα μαθηματικά.» .»
μητέρα 19*

«τα αγγλικά είναι σε αρκετά καλές τιμές. Στα ιδιαίτερα άλλης γλώσσας η τιμή ήταν κατά μέσο όρο πολύ πιο ακριβή από ότι στα αγγλικά.» μητέρα 7

τα αγγλικά είναι ένα μάθημα αρκετά οικονομικό σε σχέση με τις άλλες ξένες γλώσσες... στα γαλλικά η μία ώρα γαλλικών είναι 25 ευρώ και μία ώρα αγγλικών είναι 10 ευρώ μητέρα 19

Ωστόσο το κόστος των εξωσχολικών μαθημάτων φαίνεται να είναι μια παράμετρος που απασχολεί τις μητέρες κατά την διαδικασία της επιλογής του διδάσκοντος στα ιδιαίτερα μαθήματα. Είναι μάλιστα σαφείς ως προς το κόστος της ωριαίας αντιμισθίας που μπορούν να πληρώσουν.

«Βέβαια αποτελούσε σημαντικό κριτήριο το ποσό που θα μου ζητήσει την ώρα η καθηγήτρια. Και υπήρχαν καθηγήτριες πάρα πολύ καλές, εξαιρετικές και θα μπορούσα να τις είχα επιλέξει αλλά το κόστος ήταν υπερβολικό, το θεωρούσα, για την εκμάθηση αρκετών χρόνων αγγλικών. Οπότε για μένα το έβαξα, δεν το άφησα και το πήγα μέχρι εκεί που έφτανε και η οικονομική μας δυνατότητα.» μητέρα 11.

«Υπάρχει μεγάλο εύρος στην τιμή. Προσπάθησα στο πλαίσιο που μπορώ να κινηθώ μητέρα 12

οικονομικά και τι άνθρωπο έχω απέναντί μου στο πλαίσιο που κινούμαι εγώ. Είναι ένα φυσιολογικότατο πλαίσιο που μπορώ και εγώ να ανταποκριθώ. Εντάξει θέλετε να πείτε...Δεν θα μπορούσα ποτέ να αγγίζω μία τιμή άνω των 15, 17, 20, 25 ευρώ που ακούω. Αν έκανα τον πολλαπλασιασμό δεν θα μπορούσα να κάνω τίποτα άλλο στα παιδιά μου. Μετά...» μητέρα 11

«Δηλαδή από την εμπειρία μου ένας native speaker παίρνει κάτω από 35 ευρώ την ώρα. Οι Έλληνες καθηγητές είναι σαφώς πολύ πιο οικονομικοί. Εμείς έχουμε μία καθηγήτρια η οποία έχει τελειώσει αγγλική φιλολογία, έχει εμπειρία είναι περίπου στην ηλικία τη δική μου πάνω κάτω, δεν έχει διδάξει όμως ποτέ σε σχολείο. Δεν ήθελε ποτέ. Ξεκίνησε, από πάντα έκανε ιδιαίτερα,

*ούτε φροντιστήριο. Η γυναίκα αυτή παίρνει 10 ευρώ την ώρα».
μητέρα 4.*

«Πρέπει να είναι μια τιμή που να μπορώ να ανταπεξέλθω κάποιες ώρες την εβδομάδα για να μπορώ να το υποστηρίξω για τα επόμενα χρόνια. Να μην έχει μια πολύ υψηλή τιμή και να αναγκαστώ να σταματήσω τα μαθήματα.» μητέρα 6.

Παράλληλα όλες οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας τονίζουν ότι τα αγγλικά είναι «η βασική εξωσχολική δραστηριότητα» και ότι θα έκαναν αγγλικά στα παιδιά τους ακόμη και αν το κόστος το μαθημάτων ήταν σημαντικό. Διαφοριστική μάλιστα θεωρούμε την συνέντευξη μητέρας που εργάζεται σε φροντιστήριο και μας μεταφέρει μια εικόνα της στάσης των γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στο φροντιστήριο που εργάζεται. Η συγκεκριμένη μητέρα μας είπε τα εξής:

«Ναι, θεωρώ ότι θα το έκανα όπως το κάνουμε και πάρα πολύ γονείς γιατί έχω άποψη για αυτό. Δηλαδή γονείς οι οποίοι δεν ανταπεξέρχονται πολύ καλά οικονομικά, ειδικά μετά την κρίση και όλα αυτά τα θέματα που υπάρχουν σήμερα, παρόλα αυτά τουλάχιστον Αγγλικά δεν θεωρώ ότι δεν υπάρχει γονέας που να μην το προσφέρει στα παιδιά του» μητέρα 9

Η ίδια μητέρα μας μιλώντας για τις δικές της επιλογές ως προς τα εξωσχολικά μαθήματα του παιδιού της μας είπε τα ακόλουθα:

«Ναι εγώ προσωπικά θα προτιμούσα τα Αγγλικά και θα άφηνα πίσω κάποιες άλλες δραστηριότητες είτε αθλητικές είτε μουσικές...» μητέρα 9

Όλες οι υπόλοιπες μητέρες τονίζουν ότι θα επέλεγαν τα αγγλικά όχι μόνο έναντι άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων αλλά και άλλων γλωσσών αν οι οικονομικές τους δυνατότητες ήταν πιο περιορισμένες. Ερωτηθείσες μάλιστα σχετικά με το ποια εξωσχολική δραστηριότητα θα επέλεγαν αν οι οικονομικές τους δυνατότητες τους επέτρεπαν να προσφέρουν μόνο μία εξωσχολική δραστηριότητα στα παιδιά τους απαντούν χωρίς ενδοιασμό ότι θα επέλεγαν τα αγγλικά. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα.

«Τα αγγλικά για μένα είναι πρωταρχικός στόχος. Εάν είχα μία επιλογή καθαρά για οικονομικούς λόγους θα ήταν μόνο τα αγγλικά. Και θα προσπαθούσα οι αθλητικές τους δραστηριότητες να είναι σε πιο τοπικό επίπεδο έτσι ώστε να μη χρειαστεί να χαλάω χρήματα. Τα αγγλικά όμως θα ήταν σίγουρα η επιλογή μου. τα αγγλικά είναι η πρώτη.» μητέρα 19

«Έχω κάνει θυσίες για τα παιδιά μου. Και συνεχίζω και κάνω θυσίες για τα παιδιά μου» μητέρα 11

Τα παιδιά μας είναι τουλάχιστον για μένα και για τον άντρα μου, εμείς δύο μισθωτοί άνθρωποι είμαστε. Αλλά αυτό το οποίο έχουμε αποφασίσει από κοινού, τουλάχιστον από τότε που διαγνώστηκε η Μαρία και άλλαξε όλα τα δεδομένα του σπιτιού μας. Είπαμε πρώτα από όλα τα παιδιά μας. Αυτή είναι η συνθήκη της οικογένειας. Το πώς θα παισιωθούν και θα υποστηριχθούν. Και μετά όλα τα άλλα. Προτιμώ να κόψω όλα τα άλλα. Παρά να μείνει, παρά να μην υποστηρίξω τα παιδιά. Εγώ εκεί επενδύω στα παιδιά μου.» μητέρα 15

«Θα επέλεγα σίγουρα να κάνει αγγλικά.» μητέρα 19.

«Εάν έπρεπε να επιλέξω οπωσδήποτε θα επέλεγα τα αγγλικά.» μητέρα 6.

«Όχι νομίζω ότι στα αγγλικά περισσότερο εκεί δηλαδή θα, προς τα εκεί τα τείναμε. Αυτό θα επιλέγαμε.» μητέρα 4.

«Πρώτα την γλώσσα είναι πρωταρχική. Αν δεν είχα χρήματα δεν θα έκανα ιδιαίτερα και θα τα πήγαινα σε φροντιστήριο.» μητέρα 15.

«τα αγγλικά() σίγουρα τα αγγλικά θα ήταν η δραστηριότητα που δεν θα την άφηνα() θα ήταν η προτεραιότητά μου.» μητέρα 18

Η Ισπανίδα μητέρα 3 ωστόσο που συμμετείχε στην έρευνά μας, διαφοροποιείται και αναφέρει ότι δεν είχε σκεφτεί σε τι θα έδινε προτεραιότητα. Τονίζει μάλιστα πόσο σημαντική είναι η ενασχόληση με την μουσική και την άθληση.

«ήθελα να γνωρίζουν και λίγη μουσική αλλά εξίσου σε ανθρώπινη ισορροπία η γλώσσα η μουσική και η σωματική δραστηριότητα είχαν για εμένα μια σημασία ήθελα...»

Η μητέρα 17 επίσης, η οποία όπως μας είπε μεγάλωσε και πήγε σχολείο στη Γερμανία, μας είπε ότι θα ήταν δύσκολο να επιλέξει ανάμεσα στον αθλητισμό και τις ξένες γλώσσες δεδομένου ότι ο αθλητισμός είναι μια σημαντική δραστηριότητα στη ζωή των παιδιών της. Ερωτηθείσα μάλιστα σε ποια ξένη γλώσσα θα έδινε προτεραιότητα ανέφερε ότι δεν θα επέλεγε τα αγγλικά διότι η γνώση μιας λιγότερο διαδεδομένης γλώσσας είναι ένα προσόν που καθιστά τα άτομα επιλέξιμα για μια θέση εργασίας.

..... και ο αθλητισμός και η γλώσσα είναι δύο πολύ σημαντικά πράγματα Θα επέλεγα τη δεύτερη γλώσσα και όχι τα αγγλικά, γιατί θεωρώ ότι στον επαγγελματικό στίβο τα Αγγλικά τα γνωρίζουν

όλοι καλώς ή κακώς...αυτό που δίνει, που σε πάει ένα βήμα παραπέρα στον επαγγελματικό στίβο, είναι το να γνωρίζεις μια γλώσσα που οι περισσότεροι δεν ξέρουν να μιλήσουν. Για αυτό δεν θα επέλεγα τα αγγλικά, θα επέλεγα την δεύτερη γλώσσα.

5.3.8. Ο σκοπός των εξωσχολικών μαθημάτων

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει για την πλειονότητα των μητέρων που συμμετείχαν στην έρευνά μας κύριος στόχος των εξωσχολικών μαθημάτων είναι η απόκτηση πιστοποίησης καθώς, όπως ανέφεραν, αυτό είναι κάτι που δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω του δημοσίου σχολείου. Παραθέτουμε τα ακόλουθα σχετικά αποσπάσματα:

«Γιατί πρώτα από όλα για να δώσουν τα πτυχία που είπαμε τις πιστοποιήσεις(...)» μητέρα 5

«..ξεκινήσαμε το φροντιστήριο γιατί τότε έπρεπε να πάρουν και κάποιο δίπλωμα. Το σχολείο τότε δεν παρείχε αυτή τη δυνατότητα. Αρα ξεκινήσαμε το φροντιστήριο για να μπουνε σε μία σειρά ώστε μετά από λίγα χρόνια να δώσουν για το Lower. Γι' αυτό κάνουν το φροντιστήριο για να πιστοποιήσουνε την γλώσσα τους. Γιατί στο σχολείο δεν ήταν επαρκής ούτε μπορούσαμε να δώσουνε μέσα από το σχολείο να δώσουνε το Lower» μητέρα 12.

«η γρήγορη εκμάθηση, για να προχωρήσουν για να πάρουν ένα πιστοποιητικό είτε με το Lower είτε με τα άλλα πτυχία γινόταν από το φροντιστήριο όχι από το σχολείο.» μητέρα 19.

Ο στόχος είναι να κατέχουν τη γλώσσα αλλά όπως είπα και πριν ναι, έχει ένα τέλος το ταξίδι. Το Proficiency, ναι. μητέρα 17

Ωστόσο η πιστοποίηση δεν φαίνεται να είναι ο μοναδικός στόχος των εξωσχολικών μαθημάτων παρότι από όλες τις μητέρες τονίζεται η αναγκαιότητα της απόκτησης της. Η δυνατότητα της επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα τονίζεται από όλες τις ερωτηθείσες μητέρες ως βασική παράμετρος των εξωσχολικών μαθημάτων. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

«Σίγουρα αυτό που σου εξασφαλίζει ένα πτυχίο δεν είναι αρκετό. Οπωσδήποτε χρειάζεται η τριβή και το καλύτερο, το ιδανικό είναι να μιλήσεις τη γλώσσα ιδανικά στην χώρα που μιλιέται.» μητέρα 5.

«Ναι η δυνατότητα επικοινωνίας αυτό είναι το πιο βασικό και αυτό είναι κάτι που πρέπει κάποιος να το εξασκεί συνέχεια και δεν

*ολοκληρώνεται ούτε κατακτιέται με την απόκτηση ενός πτυχίου.»
μητέρα 11*

*«Εννοείται ότι είναι το πιο ουσιαστικό το να έχει την δυνατότητα
της επικοινωνίας.» μητέρα 6*

Από την άλλη μεριά θεωρούμε αξιοσημείωτο ότι από τις περισσότερες μητέρες αναφέρεται ότι θεωρούν σημαντικό να αγαπήσουν τα παιδιά τους την αγγλική γλώσσα. Η μητέρα 1 είπε μάλιστα τα εξής:

*«Και όσο πιο πολύ την αγαπήσεις και την φροντίσεις θα διανθίσει
μέσα σου. Και σκέφτηκα ότι αυτή είναι μία πολύ ωραία εισαγωγή
για να κάνω μία γνωριμία με την ξένη γλώσσα. Με ενδιαφέρει
πάρα πολύ να αγαπήσει την ξένη γλώσσα.»*

Στο ίδιο πνεύμα η μητέρα 4 επισημαίνει ότι μέσω της εκμάθησης της ξένης γλώσσας υπάρχει η δυνατότητα της γνωριμίας άλλων πολιτισμών και της επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

*«Γιατί θα την αγαπήσουν καταρχάς περισσότερο την ξένη γλώσσα
αν έχουν μια επαφή με την ξένη γλώσσα. Ναι θα ήταν ωραία να
έχουν γνωρίσει κάποιον άνθρωπο της ηλικίας τους με τον οποίο
να μιλάνε, να στέλνουν πλέον email, έτσι δεν υπάρχει κι άλλο
μέσον αλλά ακόμη και αυτό να ενδιαφερθεί για μία ανταλλαγή
απόψεων πολιτισμού, κουλτούρας. Όλα αυτά. Να μην είναι
κλεισμένα τα παιδιά στην Ελλάδα, και μόνο στην Ελλάδα.»*

Σε ανάλογο πλαίσιο η μητέρα 5 αναφέρει ότι είναι σημαντικό να μάθουν πράγματα για την κουλτούρα και τον πολιτισμό των αγγλόφωνων χωρών. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

*«Δεν με ενδιαφέρει να μάθουν μόνο τη γλώσσα με την έννοια της
γραμματικής και του συντακτικού. Να τη μάθουν και να μάθουν
και την κουλτούρα της χώρας της γλώσσας την οποία μαθαίνουν.
Λίγο τον πολιτισμό να ανοίξουν λίγο οι ορίζοντες θέλω και κάτι
τέτοιο.»*

5.3.9. Η αντίληψη των γονέων για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.

Ένας από τους ερευνητικούς στόχους της εργασίας μας είναι η διερεύνηση της αντίληψης των γονέων για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Για τον λόγο αυτό ζητήσαμε από τις μητέρες να μας μιλήσουν για αυτό το θέμα. Από τα πρώτα πράγματα που μας είπαν οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά

μας είναι ότι υπάρχουν πολλά προβλήματα σε σχέση με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Μας εξήγησαν μάλιστα τους λόγους για τους οποίους τα ζητήματα αυτά καθιστούν αναγκαία την προσφυγή στα εξωσχολικά μαθήματα.

Για παράδειγμα η μητέρα 12.μας είπε ότι *«Είναι πάρα πολλά θέματα για αυτό το μάθημα να τακτοποιηθούν ας πούμε για να εμπιστευθείς το δημόσιο σχολείο»* ενώ μια η μητέρα ...είπε ότι *«τα αγγλικά είναι πάρα πολύ σημαντικό μάθημα για να το αφήσουμε στην τύχη του»* συμπληρώνοντας ότι το «στην τύχη του» είναι το δημόσιο σχολείο. Το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο χαρακτηρίστηκε «δευτερεύον» μητέρα 4, «περιττό» μητέρα 16, «δεύτερης κατανομής» μητέρα 2, «δεύτερης επιλογής» μητέρα 7, «όχι αρκετό» μητέρα 18. Σύμφωνα με την μητέρα 10 είναι *«αρκετά δύσκολο να μάθεις μια ξένη γλώσσα μέσα σε συνθήκες σχολικής τάξης»*.

Ζητήσαμε λοιπόν από τις μητέρες να μας μιλήσουν εκτενέστερα για τις «συνθήκες της σχολικής τάξης» και να προσδιορίσουν τα στοιχεία που κατά την γνώμη τους δυσχεραίνουν την διδασκαλία του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας. Οι περισσότερες από τις συνεντευξιασθείσες μητέρες μας μίλησαν για τον αριθμό των παιδιών στην τάξη, τις ώρες διδασκαλίας, τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών λόγω των εξωσχολικών μαθημάτων και την έλλειψη πιστοποίησης.

Ξεκινώντας από τον αριθμό των μαθητών η πλειονότητα των μητέρων υποστήριξε ότι ο αριθμός των μαθητών της σχολικής τάξης είναι πολύ μεγάλος για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

«να έχει 24 ζιζάνια τα οποία τα μισά όχι δεν θέλουν να ακούσουν αγγλικά γιατί δεν τους ενδιαφέρει σε αυτή τη φάση της ζωής τους και ενδεχόμενα δύο ή τρία ή τέσσερα ενδιαφέρονται δεν μπορεί και αυτή να τα φέρει σε μία ισορροπία (.) το κατανοώ απόλυτα και για αυτό ακριβώς δεν ζητάμε παραπάνω πράγματα από τους παράγοντες άτομα (.) τώρα αν ζητάμε από τη δασκάλα όταν το σύστημα το ίδιο δεν της δίνει τις δυνατότητες (.) άρα δεν μπορούμε να έχουμε απαιτήσεις από τη δασκάλα (.) αυτό είναι (.) για αυτό και ψάχνεις λύσεις άλλες πλέον» μητέρα 15

«πόσο σωστό μάθημα μπορεί να γίνει σε μία τάξη Δημοτικού ειδικά με πάρα πολλά παιδιά ξέρω 'γώ 30 παιδιά 28 πόσα ήταν;» μητέρα 12.

«Να είναι λιγότερα άτομα θα γινότανε πολύ πιο αποτελεσματική να πω διδασκαλία» μητέρα 3.

*«..δεν έχω εμπιστοσύνη στον αριθμό των παιδιών που κάνουν μάθημα μέσα στην τάξη για μία ξένη γλώσσα. Θεωρώ ότι το είκοσι πέντε όπως ήταν τα παιδιά μου είναι ένας απαράδεκτος αριθμός για να μάθουν τα παιδιά είναι ξένη γλώσσα. Είναι πολύ μεγάλος»
μητέρα 19*

«Γιατί πιστεύω ότι στο σχολείο, επειδή είναι και πάρα πολλά τα παιδιά, είναι πολύ λίγες ώρες, πιστεύω ότι όσο και να θέλει η δασκάλα είναι λίγο δύσκολο να καλύψει την ύλη»

μητέρα 17.

Η μητέρα 10. συγκρίνει τον αριθμό των μαθητών στα φροντιστήρια και στο σχολείο αναφέροντας ότι «Στο φροντιστήριο(.) τώρα ο γιος μου πάει σε ένα φροντιστήριο που είναι πέντε παιδιά. Άλλο πέντε παιδιά άλλο 25 παιδιά» ενώ η μητέρα 5 επισημαίνει ότι το μάθημα των αγγλικών στα φροντιστήρια είναι καλύτερο «γιατί απλά είναι λιγότερα τα παιδάκια που είναι στο τμήμα.». Ανάλογη φαίνεται να είναι και η αντίληψη της μητέρας 20 η οποία μας είπε τα εξής:

Άμα είσαι σε ένα τμήμα που υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά, άλλα παιδιά μπορεί να έχουν κάποια προβλήματα επικοινωνίας, αν γίνεται το μάθημα, αν δεν γίνεται το μάθημα μέσα. Όλα αυτά παίζουν τον ρόλο τους. Καλύτερα... και είναι και πολλά παιδιά δηλαδή τώρα μέσα στις τάξεις, 25 παιδιά. Ενώ στο φροντιστήριο πάνε, είναι 6 – 7 παιδάκια, κάθονται, συζητάνε, ακούνε ήσυχα. Έχει μια διαφορά σε αυτά τα πράγματα...σε ολόκληρο το τμήμα τώρα, στο 25άρι και σε ξένη γλώσσα είναι λίγο πιο δύσκολα τα πράγματα.

Οι μητέρες 2 και 19 επισημαίνουν ότι ο αριθμός των μαθητών της σχολικής τάξης καθιστά μη εφικτή την αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών σε καθημερινή βάση και κατά συνέπεια την παροχή της κατάλληλης ανατροφοδότησης.

«είναι πολλά τα παιδιά και δεν δίνεται η δυνατότητα στον δάσκαλο στη δασκάλα να εξετάσει τα παιδιά καθημερινά να δει τι ξέρουν τι δεν ξέρουν»

«τα μαθηματικά είναι ένα μάθημα που το μαθαίνανε καλά στο σχολείο τα αγγλικά όμως για να κάνουν εξάσκηση 25 παιδιά μες στο τμήμα τους και θα ήταν το ίδιο με το να κάνουνε στο σπίτι ένα παιδί για μία δασκάλα είναι να έχει εξετάσεις να με βλέπει το επίπεδό τους με λεπτομέρεια να τα αξιολογεί κάθε μέρα σε κάθε μάθημα σε οποιαδήποτε αδυναμία τους να επεμβαίνει αυτό δεν θα γινόταν στο σχολείο και επίσης ήταν κάτι στο οποίο δεν θα μπορούσε να τα βοηθήσω εγώ»

Παράλληλα η μητέρα 11 υποστηρίζει ότι ο αριθμός των μαθητών της σχολικής τάξης είναι μεγαλύτερης σημασίας για τα αγγλικά από ότι είναι για τα άλλα μαθήματα όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά ή η γλώσσα. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Τα άλλα μαθήματα τα παιδιά τα μαθαίνουν μια χαρά στο σχολείο ενώ τα αγγλικά είναι κάτι, είναι μία γλώσσα που θέλει εξάσκηση είναι κάτι καινούργιο που δεν το ακούνε, δεν το βλέπουν πουθενά αλλού».

Ένα άλλο «μειονέκτημα» του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο φαίνεται να είναι οι ώρες διδασκαλίας,. Σε γενικές γραμμές οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρουν ότι οι ώρες που διδάσκεται το μάθημα των αγγλικών δεν είναι αρκετές. Η μητέρα 18 θεωρεί ότι οι ώρες διδασκαλίας είναι «λίγες» τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο. Μας είπε συγκεκριμένα τα εξής:

«Λίγες ώρες διδασκαλίας. Το δημοτικό έχει δύο ώρες και το γυμνάσιο δύο ώρες έχει.»

Στο ίδιο πνεύμα η μητέρα 6.μας είπε ότι το δημόσιο σχολείο θα έπρεπε να έχει «περισσότερες ώρες διδασκαλίας των αγγλικών» ενώ η μητέρα 4 θεωρεί ότι η αγγλική γλώσσα θα έπρεπε να διδάσκεται σε καθημερινή βάση.

«Πιστεύω ότι ναι θα έπρεπε να είναι στα Αγγλικά, να είναι περισσότερες ώρες την εβδομάδα.....Εγώ ιδανικά θα ήθελα να είναι κάθε μέρα κάθε μέρα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Εντάξει όχι από τα μικρά. Τετάρτη σίγουρα. Πέμπτη έκτη από τις τρεις τελευταίες τάξεις θα ήθελα να είναι καθημερινή η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας».

Επίσης η μητέρα 17 ανέφερε ότι χρειάζονται περισσότερες ώρες διδασκαλίας προκειμένου να συνδεθεί η διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο με την απόκτηση πιστοποίησης. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«περισσότερες ώρες διδασκαλίας για να μπορέσει το παιδί να πιστοποιηθεί έτσι όπως, με τις απαιτήσεις που έχουνε οι φορείς οι αγγλικοί.»

Η μητέρα 20 επισημαίνει ότι οι ώρες διδασκαλίας των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο είναι πολύ λιγότερες σε σχέση με τις ώρες διδασκαλίας στα ιδιωτικά σχολεία. Τονίζει μάλιστα ότι «τα παιδιά που φοιτούν στο ιδιωτικό σχολείο δεν χρειάζεται να κάνουν φροντιστήριο στα αγγλικά.» Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Δηλαδή βάζεις αγγλικά στο δημόσιο σχολείο δύο ώρες την εβδομάδα από όσο γνωρίζω. Αυτές δεν είναι καθόλου αρκετές

Όπως είναι στα ιδιωτικά σχολεία έτσι έπρεπε να είναι και στα δημόσια. Είναι άδικο... Δηλαδή στα δημόσια σχολεία γιατί να υπάρχουν δύο ώρες αγγλικά... αλλά για σκεφτείτε ότι στο ιδιωτικό σχολείο, γιατί έχω ανθρώπους που πάνε τα παιδιά τους στο ιδιωτικό σχολείο, κάνουν καθημερινά αγγλικά, κάνουν δεύτερη γλώσσα και νομίζω και αρκετές ώρες εντάξει. Και τα παιδιά τους δεν χρειάζεται να συμπληρώνουν με φροντιστήριο. Τα κάνουν όλα στο σχολείο. Θα μου πείτε εκεί το πληρώνουν. Σαφέστατα. Αλλά η επιστροφή του παιδιού στο σπίτι δεν επιβαρύνεται με ένα extra έξοδο. Όλα γίνονται εκεί.»

Την άποψη αυτή φαίνεται να συμμερίζεται και η μητέρα 19.

θα μπορούσα να μην πάω να κάνω ιδιαίτερα γιατί τα ιδιωτικά κάνουν πολύ περισσότερες ώρες ξένες γλώσσες από ότι τα δημόσια.

Σύμφωνα με την μητέρα 17 ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο είναι ο κύριος λόγος που οι γονείς καταφεύγουν στις εξωσχολικές δομές.

είναι λίγες οι ώρες, δεν επαρκούν οι ώρες και γι' αυτό υποχρεωνόμαστε να στραφούμε στα φροντιστήρια εξωσχολικά.

Η συγκεκριμένη μητέρα μάλιστα θεωρεί ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στην διδασκαλία της αγγλικής είναι σημαντικότερη παράμετρος της αποτελεσματικότητας του μαθήματος από τον αριθμό των παιδιών της σχολικής τάξης. Αναφέρει μάλιστα ότι σύμφωνα με τις δικές της μαθησιακές εμπειρίες η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε καθημερινή βάση θα ισοδυναμούσε με ουσιαστική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο.

Μητέρα 17: ο αριθμός των παιδιών, όχι δεν με προβληματίζει, γιατί όπως γίνονται και με τα υπόλοιπα μαθήματα, όποιο παιδί θέλει προχωρήσει – θα προχωρήσει, οπότε, καθόλου δεν με προβληματίζει αυτό...εξάλλου και η δική μου εμπειρία και εγώ που είσαι σε μία τάξη με 22 παιδιά, αλλά κάνοντας κάθε μέρα Αγγλικά μία ώρα...

Συνεντεύκτρια: Στη Γερμανία, στη Γερμανία όπως είπατε.

Μητέρα 17: Ο αριθμός των παιδιών δεν με σταμάτησε στο να τα μάθω. Οπότε όχι. Το μόνο μου θέμα είναι ο αριθμός των ωρών και τίποτα άλλο...

Η μητέρα 19 επίσης θεωρεί ανεπαρκή τον χρόνο που διδάσκεται η αγγλική γλώσσα στο δημόσιο σχολείο και υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια των θερινών

διακοπών θα έπρεπε να γίνονται μαθήματα προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθήτριες και οι μαθητές για την απόκτηση μιας πιστοποίησης στα αγγλικά. Επισημαίνει μάλιστα ότι κάτι τέτοιο είναι σύμφωνα με τις παρούσες συνθήκες εφικτό μόνο μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων.

πρέπει να υπάρχει μια συνέχεια στη γνώση μέχρι να πάρεις το πτυχίο δεν σταματάει για 4 μήνες για 3 μήνες...το σχολείο για να κάνει πιστοποιήσεις θα πρέπει τότε να κάνει αγγλικά στο σχολείο όσο το σχολείο παραμένουν ανοιχτά γιατί όταν τελειώνει το καλοκαίρι τα σχολεία παραμένουν ανοιχτά κάποια περίοδο πριν αρχίσουν θα έπρεπε αυτές τις περιόδους να μένουν ανοιχτά να πηγαίνουν τα παιδιά να κάνουν μαθήματα γιατί το παιδί όταν σταματάει το διάβασμα Μάιο μήνα δεν μπορεί Σεπτέμβριο να πιάσει βιβλίο και να δώσει Δεκέμβριο για lower έχει χάσει τα πάντα το παιδί που δίνει Δεκέμβριο lower θα κάνει Ιούλιο, Αύγουστο, Σεπτέμβριο, Οκτώβριο, Νοέμβριο θα σταματήσει 15 ημέρες τα αγγλικά. Τα παιδιά μου πήραν και τα δύο Δεκέμβριο proficiency καλοκαίρι έκαναν φούλ μαθήματα πήγαμε 3 εβδομάδες διακοπές το σχολείο δεν μπορεί να στο κάνει αυτό.

Η μητέρα 18 θεωρεί ότι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών της σχολικής τάξης, οι ανεπαρκείς ώρες διδασκαλίας του μαθήματος και τα διαφορετικά επίπεδα των γνώσεων των μαθητών δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας και καθιστούν την διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο λιγότερο αποτελεσματική.

«είναι πολλά τα παιδιά είναι πολλές φορές από διαφορετικά επίπεδα μέσα σε μία τάξη() μαθητές από διαφορετικά επίπεδα άρα θεωρώ ότι είναι και δύσκολη η δουλειά των καθηγητών της Αγγλικής για να μπορέσουν να κάνουν ακριβώς αυτό που πρέπει () από την άλλη και αυτή η διαφορά των επιπέδων τους δυσκολεύει ως προς το πώς να χειριστούν πιστεύω την τάξη τι επίπεδο() τι ασκήσεις να ζητήσουν, την ύλη την οποία πρέπει να προχωρήσουν() είναι δηλαδή αρκετά απαιτητικό() η κατάσταση μάλλον έτσι όπως διαμορφώνεται είναι δύσκολο να πετύχουμε πολύ καλά αποτελέσματα έπρεπε θεωρώ να υπήρχανε επίπεδα() πιο πολλά επίπεδα από ότι υπάρχουν και φυσικά θεωρώ ότι κι άλλος ένας παράγοντας είναι ότι θα έπρεπε να γίνονται και περισσότερες ώρες να διδάσκονται τα αγγλικά.»

Ανάλογη φαίνεται να είναι η αντίληψη της μητέρας 19 η οποία αναφέρει ότι τα διαφορετικά επίπεδα μαθητών της σχολικής τάξης καθιστούν το έργο του εκπαιδευτικού εξαιρετικά δύσκολο. Υποστηρίζει επίσης ότι τα αγγλικά θα έπρεπε να

διδάσκονται σε διαφορετικές αίθουσες και σε μαθητές από διαφορετικές τάξεις χωρισμένους σε επίπεδα με βάση τις γνώσεις τους στα αγγλικά.

δεν υπολόγιζα την ξένη γλώσσα του δημοσίου σχολείου στο μυαλό μου γιατί γνωρίζοντας πως γίνεται το μάθημα με το σκεπτικό ότι ο καθηγητής θεωρεί ότι ξέρεις αγγλικά δεν γινόταν μάθημα και ένας δάσκαλος που προσπαθεί πραγματικά να κάνει μάθημα δεν μπορεί να κάνει γιατί έχει διαφορετικά επίπεδα αγγλικών στην τάξη έχει το μαθητή που ξέρει που δεν θα ασχοληθεί γιατί τα ξέρει έχει αυτόν που δεν ξέρει που δεν θα προλάβει να τα μάθει γιατί ο δάσκαλος θέλει να προλάβει αυτό που ξέρει άρα υπάρχει πάντα ένα κενό θα έπρεπε λοιπόν τα αγγλικά να γίνονται σε άλλες αίθουσες με άλλα τμήματα να βλέπουν δηλαδή στο κάθε τμήμα γνώσεις παιδιών και όχι τάξεις παιδιών

Επίσης κάποιες μητέρες μίλησαν αρνητικά για τα σχολικά βιβλία των αγγλικών.

Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

«τα βιβλία που έχουν ειδικά στο δημοτικό δεν θεωρώ ότι είναι και τα καλύτερα. Για την πρώτη γνωριμία με τη γλώσσα». μητέρα ...«Άσχημα γραμμένα βιβλία» μητέρα 9

«τα βιβλία τα οποία έφεραν δεν αντιστοιχούσαν ούτε στην ηλικία ούτε και τις γνώσεις που είχε ένα παιδί Δημοτικού». μητέρα 16

«Πολύ δύσκολα, πολύ περιεκτικά με πάρα πολλά πράγματα μέσα που δεν ταίριαζαν και στην ηλικία του παιδιού. Δεν είχε δηλαδή την εμπειρία το παιδί να μπορέσει να κατανοήσει και από την άλλη οι απαιτήσεις των δασκάλων των αγγλικών και γενικά της ξένης γλώσσας στο δημοτικό ήταν παράλογες σε σχέση με τις γνώσεις που είχαν τα παιδάκια.» μητέρα 19

«τα σχολικά βιβλία έχω ακούσει των αγγλικών δεν έχουν την ποιότητα των βιβλίων που κυκλοφορούν των ιδιωτικών() από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους() επομένως θεωρώ ότι και αυτό παίζει ρόλο» μητέρα 18

Παράλληλα κάποιες μητέρες μίλησαν για έλλειψη οργάνωσης της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Η μητέρα 9 μάλιστα θεωρεί ότι ο αριθμός των μαθητών της σχολικής τάξης δεν μπορεί να άρει την ευθύνη του δημοσίου σχολείου για τα προβλήματα που συνδέονται με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας δεδομένου ότι, όπως αναφέρει, ο ίδιος αριθμός μαθητών υπάρχει και στο ιδιωτικό σχολείο. Συγκεκριμένα μας είπε:

«Αυτό όμως που δεν μπορώ να καταλάβω είναι πώς σε ιδιωτικά σχολεία που έχουν αντίστοιχα 20 και 25 μαθητές σε κάθε τάξη, που περίπου τόσους έχει και ένα δημόσιο σχολείο, πώς γίνεται εκεί

δυνατό να αποκτούν καλύτερη γνώση της Αγγλικής γλώσσας τα παιδιά και επίσης να έχουν επιτυχίες και στα αντίστοιχα πτυχία και γενικότερα να είναι πιο οργανωμένη η όλη κατάσταση.»

Στο ίδιο πνεύμα και άλλες μητέρες θεωρούν ότι η διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο θα έπρεπε να έχει συγκεκριμένο στόχο και καλύτερη οργάνωση.

Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

«αν ήταν πιο στοχευμένο και πιο οργανωμένο πιστεύω ότι θα μπορούσε να έχει κάποια καλύτερα αποτελέσματα και να μην χρειάζεται ο κόσμος να κάνει ιδιαίτερα μαθήματα. Προς το παρόν πάντως θεωρώ ότι δεν είναι αρκετό». Μητέρα 4.

«..δεν έχω δει τουλάχιστον μέχρι σήμερα κάτι οργανωμένο σε σχέση με την ξένη γλώσσα ούτε από το υπουργείο ούτε και από τα σχολεία.» μητέρα 9.

«Να υπάρχει μία σειρά. Δηλαδή ξεκινάνε ας πούμε με έναν καθηγητή την επόμενη χρονιά να μπει μία σειρά. Ξανακάνουν τα ίδια. Δεν υπήρχε μία συνέχεια από άποψη γνώσεων Δεν υπήρχε ένα πρόγραμμα, προγραμματισμός ύλης.» μητέρα 16

«Η αλήθεια είναι πως σε αρκετές περιπτώσεις ο τρόπος διδασκαλίας στο σχολείο δεν αποσκοπεί στο να βγει κάποια προκαθορισμένη ύλη κατά την διάρκεια της χρονιάς. μητέρα 8.

Δηλαδή αυτό έχω εισπράξει σαν γονιός, έχει επανειλημμένως συμβεί, τελειώνοντας την χρονιά να είναι ένα μεγάλο κομμάτι του βιβλίου αδίδακτο» μητέρα 12

υπήρχε και το φαινόμενο κάθε χρονιά να ξεκινάνε από τη αρχή, να φτάνουν μέχρι ένα ορισμένο σημείο και να μένουν μέχρι εκεί δηλαδή. Σε πολύ – πολύ βασικά πράγματα χωρίς να επεκτείνονται περισσότερο. Εάν υπήρχε κάποιος καθηγητής ο οποίος βέβαια μπορούσε να ανταπεξέλθει στα παιδάκια, δηλαδή και να τους προχωρήσει την ύλη. κάθε χρονιά ξανάρχιζαν από το I am και λοιπά. μητέρα 20

Στο ίδιο πνεύμα κάποιες μητέρες υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια βραδύτητα ως προς τον ρυθμό της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.

Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα.

«Το σχολείο πήγαινε πολύ αργά(.) πάρα πολύ αργά. Οι ξένες γλώσσες ήταν απίστευτα αργές (.)και απίστευτα πολύπλοκες όσον αφορά την προσωπικότητα και των πολλών παιδιών μαζί... Δηλαδή τα χρόνια της Τετάρτης Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού που ήταν ουσιαστικά αστεία πραγματάκια όσον αφορά τη γλώσσα

την αγγλική (.) δηλαδή το παιδί είχε άλλες δυνατότητες και πολλά άλλα παιδιά όχι αυτό(.) το οποίο δεν αρκούσε.» μητέρα 15

«Έχω την αίσθηση ότι δεν προχωράνε». μητέρα 4

«δεν είναι επίσης ωραίο να μένουν σχεδόν σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου και του Λυκείου στην ίδια ύλη κατά προσέγγιση λέω τώρα δεν μου αρέσει...κάθε χρόνο περίπου τα ίδια κάνουν δηλαδή δεν προχωράει λίγο ύλη από ότι ξέρω τουλάχιστον από αυτά που ακούω τώρα () δεν το ξέρω από προσωπική μου εμπειρία αλλά από αυτά που ακούω είναι ότι δεν προχωράει πάρα πολύ όπως προχωράει για παράδειγμα στα φροντιστήρια ()»

Ποτέ δεν τελείωνε το βιβλίο του σχολείου να το πω απλά άρα δεν μπορείς να πας στο επόμενο βιβλίο μητέρα 19

Ένα άλλο ζήτημα που φαίνεται να προβληματίζει τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας ως προς την διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο είναι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας. Κάποιες μητέρες τόνισαν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν αγγλικά στο σχολείο δεν είναι κάθε χρονιά οι ίδιοι πράγμα που κατά την άποψή τους σημαίνει ότι το μάθημα δεν έχει την συνέχεια και την οργάνωση που θα έπρεπε. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα.

«Δεν μπορώ να βασιστώ ότι ο εκπαιδευτικός θα κάνει αυτό που πρέπει σε βάθος χρόνου γιατί δεν είναι μόνο μια χρονιά τα αγγλικά προκειμένου να καλυφθεί η ύλη και το παιδί μου να είναι σε θέση κάποια στιγμή να πάρει ένα πτυχίο αγγλικών.» μητέρα 12

«Αλλάγες στους εκπαιδευτικούς. Θεωρώ ότι δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει πάλι το σύστημα γιατί οι καθηγητές των αγγλικών αλλάζουνε πρέπει να υπάρχει ένας σταθερός καθηγητής ή μία σταθερή ύλη. Τι κάνεις στην πρώτη γυμνασίου; Τι κάνεις στη Δευτέρα γυμνασίου; Το Lower είναι ένα πτυχίο το οποίο μπορούν να το δώσουν σε οποιαδήποτε τάξη. Άρα πώς θα πάει το παιδί που δίνει στην έκτη δημοτικού; Τι θα κάνει πριν; Με ποια θα κάνει;» μητέρα 16

Στο δημόσιο σχολείο υπάρχουν πολλοί καθηγητές που εναλλάσσονται ανά τη χρονιά. Δεν υπάρχει κάποιος σταθερός καθηγητής να ξέρει τα παιδιά πώς έχουν ξεκινήσει, πώς να τα προχωρήσει μητέρα 20

«Θα έλεγα ότι επαφίεται στην καλή θέληση του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Επομένως μπορεί να είναι πολύ ικανοποιητική ή μπορεί να είναι πλήρως ανεπαρκής.» μητέρα 4

«υπάρχουν χρονιές που έχουν γίνει εξαιρετικά πράγματα στο σχολείο και χρονιές που δεν έχουν γίνει.» μητέρα 6

Στα δύο παραπάνω αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι οι μητέρες θεωρούν ανεπαρκές το έργο των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου. Η μητέρα 2 μίλησε για «αδιάφορους» εκπαιδευτικούς ενώ η μητέρα 19 υποστηρίζει ότι οι καθηγητές των αγγλικών του δημοσίου σχολείου δεν δείχνουν το ενδιαφέρον για το μάθημα που δείχνουν οι καθηγητές των αγγλικών στο φροντιστήριο.

«Γιατί δεν υπήρχε το αντίστοιχο ενδιαφέρον των καθηγητών στο μάθημα στα παιδιά. Δεν υπήρχε το αντίστοιχο ενδιαφέρον όπως ήταν στο φροντιστήρια.»

Η μητέρα 19 θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου δεν καταβάλλουν την προσπάθεια που θα έπρεπε διότι θεωρούν δεδομένο ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές κάνουν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών.

στο δημοτικό οι καθηγητές θεωρούν ότι όλα τα παιδιά ξέρουν αγγλικά άρα δεν γίνεται μάθημα στο συγκεκριμένο σχολείο που ήμασταν εμείς δεν μπορώ να πω για τα άλλα. Αλλά στο συγκεκριμένο σχολείο από το νηπιαγωγείο, δημοτικό μέχρι και το λύκειο θεωρούνε όλοι οι καθηγητές ότι τα παιδιά γνωρίζουν και δεν δίνουν την βαρύτητα που πρέπει... παιδιά που δεν ήξεραν αγγλικά δεν έμαθαν ποτέ από το σχολείο εννοώ ότι κάποιιο παιδί που δεν ξέρει αγγλικά και κάνει στο σχολείο πρέπει να πάει φροντιστήριο για να προλάβει το σχολείο γιατί το σχολείο θεωρεί ότι πρέπει να πηγαίνεις φροντιστήριο.

Ωστόσο άλλες μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας όχι μόνο δεν είναι επικριτικές απέναντι στους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου αλλά εξαίρουν το έργο τους όπως η μητέρα 3 η οποία μας είπε τα εξής:

«επί το πλείστον οι καθηγητές δηλαδή θεωρώ ότι έχει να κάνει η διδασκαλία μέσω του δημοσίου αλλά οι καθηγητές του δημοσίου όσους έχω γνωρίσει εγώ είναι πολύ σοβαροί απέναντι στη δουλειά τους και αυτό είναι πολύ θετικό. Θεωρώ ότι είναι υπέρ των παιδιών Δεν ξέρω αν αυτό εφαρμόζεται, [αν] μπορεί να γενικευθεί σε όλους τους καθηγητές και ακούει κανείς εμπειρίες οι οποίες δεν είναι τόσο θετικές των παιδιών μου συγκεκριμένα ως προς τα αγγλικά συγκεκριμένα ήταν εξαιρετικές και άλλους καθηγητές που γνωρίζω μεμονωμένοι είναι πολύ δεσμευμένοι απέναντι στη δουλειά τους στο σχολείο. Οπότε αυτά τα παιδιά θεωρώ ότι είναι τυχερά και μαθαίνουν..... είχε ελλείψεις στη γραμματική αυτά αντιμετωπίστηκαν πολύ σωστά από το σχολείο και βοηθήθηκε πάρα πολύ.»

Σε ανάλογο πλαίσιο και η μητέρα 8.μας είπε: «Δεν διαφωνώ καθόλου ότι γίνεται πολύ σοβαρή δουλειά από τις καθηγήτριες των αγγλικών στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο.»

Επιπρόσθετα η μητέρα 5 θεωρεί ότι τα αγγλικά στο δημόσιο σχολείο είναι ένα ενδιαφέρον μάθημα που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν διάφορα στοιχεία της αγγλικής κουλτούρας σε αντίθεση με τα εξωσχολικά μαθήματα τα οποία είναι αυστηρά προσανατολισμένα στις εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης. Μας είπε συγκεκριμένα τα εξής:

τα αγγλικά στο σχολείο δεν έχουν μπει σε αυτήν την φόρμουλα του προετοιμάζομαι για εξετάσεις του προετοιμάζομαι για πιστοποίηση γίνονται πολύ πιο () ένα πολύ πιο ενδιαφέρον μάθημα από ότι άλλα μαθήματα εντός στο σχολείο μιλάω τώρα κάνουνε πάρα πολύ () εξαιρετικά πράγματα δηλαδή μαθαίνουν την κουλτούρα της Αγγλίας με την καθημερινότητα των ανθρώπων εκεί μαθαίνουν άλλα πράγματα προσεγγίζουν το μάθημα πολλές φορές και με πιο βιωματικό τρόπο δεν κάνουν αυτό το αποκλειστικά listening and reading Grammar(...)...Ξεκάθαρα με το φροντιστήριο () στο φροντιστήριο πηγαίνει για το proficiency () και φυσικά να αποκτήσει στη γνώση της Αγγλικής που απαιτείται για να πάρει το proficiency δεν πηγαίνει για να δει () για να μάθει την αγγλική κουλτούρα... σε καμία περίπτωση δεν θα μου άρεσε να δω το μάθημα του σχολείου να γίνει φροντιστηριακό. Να εστιάζουν μόνο στην πιστοποίηση.

Η μητέρα 5 τονίζει πόσο σημαντικός είναι κατά την άποψή της ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της αγγλικής γλώσσας, ο οποίος, πρέπει όπως μας λέει, να δείξει δυναμισμό και αφοσίωση στο έργο του/της έτσι ώστε να κάνει τους μαθητές να αγαπήσουν το μάθημα. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Εγώ νομίζω ότι οφείλεται στον καθηγητή που κάνει το μάθημα. Δηλαδή ο καθηγητής, θα πρέπει στο μάθημα αυτό και ο ίδιος να του δώσει και μία ισχύ και μία ένταση.»

Ανάλογη φαίνεται να είναι και η αντίληψη της μητέρας 7 η οποία μας είπε τα εξής:

«Άρα είναι ένα μάθημα πάρα πολύ σημαντικό. Πιο σημαντικό οι δάσκαλοι να το δώσουν στα παιδιά να το καταλάβουν και να αφοσιωθούν σε αυτό από το μάθημα.»

Η ίδια μητέρα εξαιρεί την περίπτωση της καθηγήτριας αγγλικών στο γυμνάσιο του γιου της η οποία είχε ιδιαίτερες απαιτήσεις από τους μαθητές με αποτέλεσμα το

μάθημα να είναι σχετικά δύσκολο και ταυτόχρονα ενδιαφέρον. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη μητέρα η δυσκολία αυτή είχε ένα εξισωτικό χαρακτήρα για τα παιδιά διότι το μάθημα όπως μας είπε ήταν δύσκολο για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από μια πιστοποίηση που είχαν στα αγγλικά και την ηλικία που την είχαν αποκτήσει. Μας είπε μάλιστα τα εξής:

«και από το σχολείο μπορεί να γίνει πάρα πολύ πάρα πολύ καλή εκμάθηση πάρα πολύ δυνατή και παίζει ρόλο εκτός από το παιδί και η καθηγήτρια που θα κάνει το μάθημα και πως θα τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών. Τους είχε ζορίσει πάρα πολύ υπερβολικά αυτό το ξεπερνάω αλλά πέρα από αυτό τους έμαθε πολλά πράγματα, λεξιλόγιο και η βαθμολογία τους όχι αυτή η βαθμολογία όλοι 19, 18 ήταν αντίστοιχα δύσκολη με αποτέλεσμα τα παιδιά το πήραν πάρα πολύ σοβαρά. Δεν είχε σημασία αν κάποιο παιδί είχε το Lower από την έκτη δημοτικού ή από την πρώτη γυμνασίου. Ζορίζονταν όλα τα παιδιά και ζοριστήκανε και το ζόρι τους έβγαλε πράγματα πιστεύω.....Επανάσταση στο σχολείο, ακόμη και στα αγγλικά ζορίζονται γιατί τους έκανε πολύ καλό μάθημα. Τους εξέταζε όλους, να περιγράφουν, τους έβαζε όλους η ίδια η δασκάλα ήταν πολύ δυναμική.»

Επίσης η μητέρα 7 θεωρεί ότι γενικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού της αγγλικής γλώσσας είναι τόσο σημαντικός που μπορεί να ανατρέψει την εντύπωση του «δευτερεύοντος», «περιττού» και «δεύτερης κατανομής» μαθήματος, η οποία όπως είπαμε, έχει δημιουργηθεί για το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο.

«Τα παιδιά όταν δουν δασκάλα δυναμική και με αφοσίωση και να τους δώσει αγάπη για αυτό που κάνουν για αυτό το μάθημα. Πιστεύω ότι τα παιδιά ακολουθούν ακόμη και αν έχουν και μία διαφορετική άποψη.».....Είναι σημαντικό το μάθημα των Αγγλικών να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Και πιστεύω ότι αυτή η κάμψη δηλαδή αυτό το μάθημα δεύτερης κατανομής αν μπορούμε να του πούμε το έχουν φτάσει εκεί και οι ίδιοι οι καθηγητές και πιστεύω χωρίς να θέλω, δεν κατηγορώ βλέπουν ότι ένα παιδί για να του τραβήξουν την προσοχή επανέρχομαι σε αυτό που λέω ότι πρέπει οι καθηγήτριες και οι καθηγητές των ξένων γλωσσών συνολικά και των άλλων γλωσσών από το δημοτικό να κάνουν τα παιδιά να πιστέψουν πόσο σημαντικό είναι το μάθημα τους. Οι καθηγητές είναι πάρα πολύ καλοί, εξαιρετικοί, κάνουν αλλά πρέπει και το παιδί να το τραβήξεις σε αυτό το μάθημα, γιατί το παιδί το βλέπει σαν επιπλέον μάθημα στην Ελλάδα.

Παράλληλα η μητέρα 6 τονίζει πόσο σημαντική είναι η συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας και τους μαθητές. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Ναι γιατί η προσέγγιση δεν είναι να κάνει μόνο να πάω να σε διδάξω. Είναι να σε αγγίζω για να μάθεις.»

Επανερχόμενοι στα θέματα που απασχολούν τους γονείς σε σχέση με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο θα πρέπει να αναφέρουμε το ζήτημα της πιστοποίησης το οποίο, όπως έχουμε προαναφέρει, έχει γενικά βαρύνουσα σημασία. Για τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας το γεγονός ότι τα μαθήματα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο δεν συνδέονται με την απόκτηση κάποιας πιστοποίησης αποτελεί ένα σοβαρό μειονέκτημα του δημόσιου σχολείου. Όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα τα αγγλικά αντίθετα με τα άλλα σχολικά μαθήματα πρέπει να συνδέονται με πιστοποίηση.

«αυτό δεν συμβαίνει και στα άλλα μαθήματα. Το ζήτημα είναι ότι τα άλλα δεν συνοδεύονται από κάποια χρονική στιγμή που καλείσαι να δώσεις ένα πτυχίο για αυτά. Δηλαδή φυσική δεν καλείσαι να αποδείξεις πόση έμαθες πόση όχι ή ότι χρειάζεσαι να έχεις ένα πτυχίο στη ζωή σου για να αποδείξεις ότι ξέρεις φυσική. Στα αγγλικά έχει βαρύτητα το να έχεις ένα πτυχίο αγγλικών.»
μητέρα 8

Γιατί στον έξω κόσμο να το πω έτσι σου ζητάνε πιστοποίηση ενώ στη φυσική στα μαθηματικά για παράδειγμα δεν σου ζητάνε()μητέρα 5

Έτσι λοιπόν για την μητέρα 8 το γεγονός ότι τα μαθήματα στο δημόσιο σχολείο δεν οδηγούν στην απόκτηση πιστοποίησης σημαίνει ότι *«Δεν είναι σαφές ότι αυτά που γίνονται συνδέονται με κάποια εξέλιξη»*. Επίσης η μητέρα 4 θεωρεί ότι *«αυτό είναι μια τεράστια έλλειψη του δημόσιου σχολείου αν σκεφτεί κανείς ότι πλέον γίνονται δώδεκα χρόνια αγγλικά στα σχολεία και αυτό δεν συνοδεύεται από απολύτως καμία πιστοποίηση»*.

Για την μητέρα 16 αυτός είναι ο κύριος λόγος που οι γονείς καταφεύγουν στα εξωσχολικά μαθήματα προκειμένου να αποκτήσουν τα παιδιά τους πιστοποίηση στα αγγλικά. *«Γιατί στο σχολείο δεν ήταν επαρκής ούτε μπορούσαμε να δώσουμε μέσα από το σχολείο να δώσουμε το Lower.»*

Στο ίδιο πνεύμα και η μητέρα 10 μας είπε: «δεν έπαιρνες και την πιστοποίηση. Έτσι και αλλιώς έπρεπε να πας κάπου έξω να δώσεις.»

Μια άλλη παράμετρος που φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο είναι σύμφωνα με τις ερωτηθείσες μητέρες τα εξωσχολικά

μαθήματα. Πράγματι οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας υποστηρίζουν ότι τα εξωσχολικά μαθήματα ευθύνονται για την εντύπωση που έχει δημιουργηθεί για το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο ότι είναι «δευτερεύον», «περιττό», «δεύτερης κατανομής» ή «επιλογής» και γενικά για πολλές από της ιδιαίτερης μορφής δυσκολίες που υπάρχουν στο μάθημα. Συγκεκριμένα μας είπαν τα εξής:

«Ενδεχομένως επειδή τα παιδιά έχουν ήδη κάνει κάποια μαθήματα στο σπίτι υπάρχει μια νοοτροπία ότι αυτό που γίνεται στο σχολείο υπολείπεται. Είναι περιττό. Μπορεί να φταίει και αυτό.» μητέρα 12

Η μητέρα 4 η οποία είναι φιλόλογος σε λύκειο μας μεταφέρει μια εικόνα απαξίωσης του μαθήματος των αγγλικών λόγω των πιστοποιήσεων που έχουν ήδη αποκτήσει οι μαθητές.

«Είναι το συνηθέστερο παράπονο των καθηγητών ότι οι μαθητές αδιαφορούν για τα αγγλικά. Δηλαδή παραπονιούνται παρόλο ότι ξέρουν αγγλικά και έχουν πάρει και διάφορα πτυχία. Δείχνουν μία απαξίωση για το μάθημα στο λύκειο.»

Σχεδόν το ίδιο μας λέει και η μητέρα 2 η οποία παρομοιάζει την απαξίωση για το μάθημα των αγγλικών στο σχολείο με την γενικότερη απαξίωση για το σχολείο στις τελευταίες τάξεις του λυκείου λόγω της προσφυγής στα φροντιστήρια για τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

«Η προσφυγή στα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης το ίδιο συμβαίνει και στα αγγλικά. Γιατί και τα παιδιά τα ίδια δεν δίνουν και σημασία στο μάθημα, ούτε να διαβάσουνε. Δεν τους ενδιέφερε. Γενικά το μάθημα των αγγλικών είναι πάρα πολύ απαξιωμένο. Και γι' αυτό δεν φταίνε ούτε οι καθηγητές, ούτε τα παιδιά. Φταίει η ελληνική νοοτροπία.»

Επίσης η μητέρα 2 υποστηρίζει ότι τα εξωσχολικά μαθήματα επηρεάζουν και τους καθηγητές των αγγλικών του σχολείου οι οποίοι όπως υποστηρίζει θεωρούν δεδομένη την ύπαρξη των εξωσχολικών μαθημάτων και ανεβάζουν το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος.

«Νομίζω ότι έχουμε φτάσει πλέον και σε ένα επίπεδο που οι περισσότεροι καθηγητές, δάσκαλοι τελικά το θεωρούν δεδομένο ότι τα παιδιά παρακολουθούν και φροντιστήριο. Αυτή είναι και η γενικότερη αντίληψη των γονέων. Θεωρούν δεδομένο ότι τα παιδιά παρακολουθούν εξωσχολικό μάθημα και έχουν παράλογες απαιτήσεις.... Ένα παιδί δηλαδή που δεν παρακολουθεί φροντιστήριο και που αρκείται μόνο στο μάθημα που γίνεται στο

δημοτικό ή μέσα στην τάξη, τέλος είτε είναι δημοτικό είτε είναι γυμνάσιο δεν μπορεί να ανταπεξέλθει με το μάθημα που γίνεται και με τα βιβλία που υπάρχουν σε αυτά που διδάσκεται.»

Στο πλαίσιο της ίδιας αντίληψης η μητέρα 11 μας είπε ότι σχεδόν όλα τα παιδιά κάνουν εξωσχολικά μαθήματα με αποτέλεσμα το παιδί που κάνει μαθήματα αγγλικών μόνο στο σχολείο να είναι ουσιαστικά «πιο πίσω από τα υπόλοιπα». Αυτό υποχρεώνει, όπως υποστηρίζει, τους γονείς να παρέχουν εξωσχολικά μαθήματα στα παιδιά τους. Η συγκεκριμένη μητέρα μας είπε τα ακόλουθα:

«Μετά η αλήθεια είναι ότι πάρα πολλά παιδιά σχεδόν όλα θα έλεγα πηγαίνουν σε κάποιο φροντιστήριο. Είναι πολλές φορές και από τον εκπαιδευτικό δεδομένη η γνώση των αγγλικών με αποτέλεσμα να μην ακολουθείται ο ρυθμός των παιδιών που ενδεχομένως δεν πηγαίνουν φροντιστήριο...Εάν δηλαδή ένα παιδάκι πραγματικά δεν είχε τη δυνατότητα, για να μην μιλήσω αποκλειστικά για το δικό μου παιδί ή κάποιο από τα δικά μου παιδιά δεν είχε την δυνατότητα να πάει φροντιστήριο δύσκολα θα παρακολουθούσε τους ρυθμούς του σχολείου.»

Επίσης η μητέρα 11 αναφέρει ότι στην τάξη των αγγλικών υπάρχουν λόγω των εξωσχολικών μαθημάτων μεγάλες αποκλίσεις στις γνώσεις των μαθητών. Τονίζει μάλιστα ότι αυτό συμβαίνει μόνο στο μάθημα των αγγλικών που, όπως μας είπε, οι διαφορές των μαθητών είναι διαφορές τάξης και όχι επίδοσης.

«Στο σχολείο δηλαδή ένα μάθημα τα μαθηματικά η φυσική, η Χημεία, η γλώσσα η λογοτεχνία ότι άλλο είναι grosso modo τα παιδιά είναι περίπου στην ίδια βαθμίδα ανεξάρτητα αν πουσάρονται ή υποστηρίζονται στο σπίτι..... Και θα σας το πω εγώ μέσα στο ίδιο μου το σπίτι το επίπεδο της μεγάλης μου κόρης. Είναι το ίδιο με της μικρής μου κόρης που έχουν 2 χρόνια διαφοράΗ μικρή είναι σε πιο μικρό, μέσα σε ένα χρόνο έκανε δύο τάξεις, γιατί έτρεχε το μυαλό της και μπορούσε να το αφομοιώσει και μέσα σε 2 χρόνια έφτασε στο ίδιο επίπεδο με τη μεγάλη μου κόρη».

Η ίδια μητέρα αναφέρει στην τάξη των αγγλικών υπάρχουν «διαφορετικές ταχύτητες» μαθητών πράγμα που όπως υποστηρίζει καθιστά το έργο του εκπαιδευτικού εξαιρετικά δύσκολο.

«Υπάρχουν ομάδες δύο ταχυτήτων μέσα στο τμήμα...Τα παιδιά στην τάξη είναι πάρα πολλά για να μπορέσει ένας καθηγητής να ανταποκριθεί και σας είπα ότι υπάρχει μεγάλο gap. Στις ταχύτητες που παίζουν μέσα στην τάξη.»

Επιπρόσθετα κάποιες άλλες μητέρες αναφέρουν τον προβληματισμό τους σχετικά με την συμπεριφορά των μαθητών και την έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη των αγγλικών η οποία επηρεάζει αρνητικά το έργο των εκπαιδευτικών και την ποιότητα του μαθήματος.

«με προβληματίζει και το όλο περιβάλλον στο σχολείο δηλαδή οι μαθητές(.) δεν μπορεί να γίνει δουλειά μέσα σε μία τάξη, όσο και καλή διάθεση να έχει ένας καθηγητής και μία καθηγήτρια, όταν τα παιδιά μιλάνε άσχημα μιλάνε ακαταπαύστως(.) δεν σέβονται ούτε τον καθηγητή τους ούτε τους συμμαθητές τους πώς θα γίνει δουλειά(.) δηλαδή και ένα παιδί το οποίο θέλει να μάθει, έχει όλη την καλή διάθεση να προχωρήσει μέσα από το σχολείο(.) γυρίζει στο σπίτι καταρρακωμένο, διαλυμένο από την όλη από την συμπεριφορά των άλλων παιδιών.» μητέρα

Το πρόβλημα της πειθαρχίας τονίζεται και την μητέρα 4 ως μια σημαντική δυσκολία του μαθήματος.

«Στο γυμνάσιο και στο λύκειο από ότι λένε τα παιδιά επικρατεί λίγο μία βαβούρα μέσα στην τάξη δεν γίνεται πολύ δυνατό μάθημα, πολύ σωστό μάθημα και ειδικά στο λύκειο επικρατεί ένα χάος αυτό μόνο. Επειδή το λένε τα παιδιά και επειδή το έχω ακούσει και από άλλους γονείς.»

Επίσης η μητέρα τονίζει την διαφορά στην στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών στο φροντιστήριο και στο σχολείο επισημαίνοντας την έλλειψη πειθαρχίας την οποία περιγράφει ως «αναρχία». Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Θεωρώ ότι ίσως εκεί επειδή πληρώνουν οι γονείς(.) τα παιδιά να το βλέπουν εντελώς διαφορετικά μόνο ο αριθμός των παιδιών. Θεωρώ ότι ίσως εκεί επειδή πληρώνουν οι γονείς(.) τα παιδιά να το βλέπουν εντελώς διαφορετικά στο Δημόσιο είναι πολύ εύκολο να το ρίξουν(.) την αποτυχία τους, στον καθηγητή στην καθηγήτρια να πουν ότι να έφταιγε η κυρία τάδε έφταιγε ο κύριος τάδε που δεν έκανε καλά τη δουλειά του όποτε υπάρχει όλη αυτή η αναρχία μέσα στην τάξη.»

Η μητέρα 7 θεωρεί ότι οι γονείς ευθύνονται για την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών στο σχολείο και για την γενικότερη απαξίωση που υπάρχει και για άλλα μαθήματα του σχολείου. Μας είπε τα εξής:

«Μην ανησυχείς τα αγγλικά θα τα μάθεις και στο σπίτι. Ήταν η νοοτροπία λάθος, μεγάλο λάθος και φταίνε οι γονείς για αυτό. Ούτε οι καθηγητές, γιατί οι γονείς καθοδηγούν τα παιδιά μέσα από το σπίτι πως θα αντιμετωπίζουν τα μαθήματα στο σχολείο, το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό.....Ο γονέας πρέπει να υποστηρίζει

τον δάσκαλο και αργότερα τον καθηγητή στο γυμνάσιο και στο λύκειο, δηλαδή όταν γυρίσει το παιδί και λέει εγώ χάζευα, γιατί χάζευες; για ποιο λόγο; γιατί δεν χαζεύεις στα μαθηματικά και χαζεύεις σε αυτό το μάθημα; όταν ξέρεις πόσο σημαντικό είναι και το βρίσκεις μπροστά σου κάθε μέρα, κάθε μέρα στο διαδίκτυο κάθε μέρα να πας να ψωνίσεις. κάθε μέρα να μιλήσεις, κάθε μέρα κάθε μέρα να πας διακοπές. Εμείς οι γονείς έχουμε κάνει αρκετά λάθη το λέω σε σχέση με πως το παιδί θα αντιμετωπίσει το σχολείο. Δεν ξέρω αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Αυτά θα τα δείξει η εργασία σας αλλά οι γονείς έχουν κάνει λάθη στο πως συμπεριφερόμαστε και καθοδηγούμε το παιδί να αντιμετωπίσει καθημερινά το σχολείο και όλα τα μαθήματα...δηλαδή εμείς οι ίδιοι οι γονείς υπονομεύουμε τα μαθήματα και φτάνουμε τα παιδιά να τα κλείνουμε σε ένα κλοιό τεσσάρων μαθημάτων.»

Η ίδια μητέρα επισημαίνει ότι τα παιδιά θεωρούν πιο σημαντικά τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών από το μάθημα των αγγλικών του σχολείου πράγμα που, όπως υποστηρίζει, δεν θα έπρεπε να συμβαίνει. Όπως αναφέρει το μάθημα των αγγλικών στο σχολείο θα έπρεπε να είναι ο κύριος άξονας εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και τα εξωσχολικά μαθήματα να έχουν συμπληρωματικό χαρακτήρα.

Τα παιδιά ξέρετε κάτι επειδή κάνουν τα φροντιστηριακά μαθήματα θεωρούν, τα θεωρούν πιο σημαντικά από ότι το μάθημα στο σχολείο. Στο βοήθημα που υπάρχει από πίσω και θεωρούν το βοήθημα πιο σημαντικό από το μάθημα του σχολείου γιατί υπάρχει από πίσω μία βοήθεια αυτό δεν είναι σωστό. Για μένα το μάθημα έπρεπε να ξεκινάει από το σχολείο, όπως ξεκινάνε τα μαθηματικά, η ιστορία και το βοήθημα να είναι υποστηρικτικό για κάποιον γονέα που βλέπει ότι το παιδί του δεν είναι τόσο καλό. Έτσι το βλέπω αλλά μας έμαθαν η αγορά ότι τα αγγλικά θα τα μάθεις στο σπίτι πια.

Επίσης η συγκεκριμένη μητέρα υποστηρίζει ότι η εντατικοποίηση των εξωσχολικών μαθημάτων των αγγλικών έχει κουράσει τα παιδιά και αυτό θα μπορούσε να έχει αποφευχθεί εάν υπήρχε εμπιστοσύνη των γονέων στο δημόσιο σχολείο. Μας είπε συγκεκριμένα τα εξής:

«επειδή όλοι οι γονείς μπήκαμε σε ένα τρυπάκι η γενιά η δικιά μας ότι πρέπει να μάθουμε πολύ καλά αγγλικά από γρήγορα και με ταχύτητα βάλουμε τα παιδιά από την Δευτέρα δημοτικού Τρίτη δημοτικού στα αγγλικά με εντατικούς ρυθμούς. Τελικά κατάλαβα όταν φτάσανε τώρα Τρίτη γυμνασίου να παίρνουν τα πτυχία κ.λπ. ότι άνετα θα μπορούσαμε σε όλο το δημοτικό να είχαμε κάνει στο σχολείο και στο γυμνάσιο απλά ήταν η νοοτροπία, η διαδικασία τα ακούσματα του ενός και του άλλου που έβλεπες το παιδί του ενός να προχωράει πάρα πολύ γρήγορα και το δικό σου να είναι με τα

αγγλικά του σχολείου που όχι όμως ότι δεν μπορείς.. και να σας πω και κάτι φτάσαμε σε ένα σημείο που κουράστηκαν τα παιδιά από τα φροντιστήρια.»

5.4. Τέταρτος ερευνητικός άξονας: Η στάση των γονέων απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει ένας από τους κύριους ερευνητικούς άξονες της εργασίας μας είναι η αξιολόγηση της μαθήτριας/του μαθητή στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό η έρευνά μας επιχειρεί να φωτίσει το ζήτημα της στάσης των γονέων απέναντι στην αξιολόγηση των τέκνων τους στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο σε σχέση με την παράλληλη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εξωσχολικά. Θεωρούμε ότι η διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών είναι μια στρατηγική των γονέων με την οποία οι γονείς αποκτούν ένα καθοριστικό ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών εντός της σχολικής τάξης. Επίσης σύμφωνα με τις ερευνητικές μας υποθέσεις θεωρούμε ότι οι γονείς αναμένουν την επικύρωση αυτής της στρατηγικής με την απόδοση μιας βαθμολογίας στο μάθημα των αγγλικών αντίστοιχης με το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων και των πιστοποιήσεων που έχουν αποκτήσει τα παιδιά τους.

Αρχικά θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας επεσήμαναν την αξία της διαμορφωτικής αξιολόγησης που εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας και λειτουργεί ανατροφοδοτικά με στόχο την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση των μαθητών σε κάθε μάθημα τονίζοντας όμως ότι αυτό δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί λόγω του αριθμού των μαθητών της σχολικής τάξης. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα.

*«να τα αξιολογεί κάθε μέρα σε κάθε μάθημα σε οποιαδήποτε αδυναμία τους να επεμβαίνει. Αυτό δεν θα γινόταν στο σχολείο»
μητέρα 1*

*«Πρέπει τα παιδιά να εξετάζονται όλα. Έστω λίγο....Επανάσταση στο σχολείο, ακόμη και στα αγγλικά ζορίζονται γιατί τους έκανε πολύ καλό μάθημα. Τους εξέταζε όλους, να περιγράφουν, τους έβαζε όλους η ίδια η δασκάλα ήταν πολύ δυναμική»
μητέρα 7*

«ότι όταν είναι πολλά τα παιδιά δεν δίνεται η δυνατότητα στον δάσκαλο στη δασκάλα να εξετάσει τα παιδιά καθημερινά να δει τι ξέρουν τι δεν ξέρουν τι αυτό καταλάβατε; Αυτό θέλω να πω. Ενώ στο φροντιστήριο αν είναι πολύ λίγα τα παιδιά δηλαδή θα πάει αδιάβαστος δεν θα περάσει απαρατήρητο.» μητέρα 10

«Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της σοβαρής δουλειάς... Έλεγχος γιατί τα παιδιά δεν υπάρχουν παιδιά τα οποία εκούσια θα κάνουνε κάτι όλα τα παιδιά να παίζουν θέλουν λίγα είναι τα παιδιά τα οποία είναι αμιγώς για γράμματα να υπάρχουν απαιτήσεις πρέπει όχι είμαι ξεπέτα με 2 ασκησούλες δεν γίνεται να ετοιμάσεις έτσι την ξένη γλώσσα» μητέρα 13

Όσον αφορά την στάση των γονέων απέναντι στην τελική αξιολόγηση στο πλαίσιο του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας, δηλαδή τον βαθμό που αποδίδεται στα παιδιά τους στο τέλος του τετραμήνου και του σχολικού έτους θεωρήσαμε χρήσιμο να ρωτήσουμε τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας πρώτον εάν ζητούν από τους καθηγητές ή τις καθηγήτριες των αγγλικών του σχολείου να τους ενημερώσουν για την πρόοδο των παιδιών τους και δεύτερον εάν εμπιστεύονται την αξιολόγηση τους. Θεωρήσαμε ότι αυτές τις ερωτήσεις αναδεικνύουν την σημασία που αποδίδουν οι γονείς στην αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου. Στο σημείο αυτό θεωρούμε ότι πρέπει να σημειωθεί ότι η ισχύς της σχολικής αξιολόγησης διαμορφώνεται και από το πόσο γίνεται αποδεκτή από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρει η Τσακίρη (2018) «στο σχολικό θεσμό δεν αρκεί η κρίση αλλά απαιτείται και η αποδοχή της κρίσης» (ό.α., 164). Η αποδοχή της κρίσης της βαθμολογίας που αποδίδεται στους μαθητές από τους γονείς τους αναδεικνύει τους γονείς σε βασικούς πυλώνες της θεσμίζουσας νομιμότητας και εξουσίας του σχολικού θεσμού. (ό.α.).

Από τις απαντήσεις που μας δόθηκαν αναδύθηκε το στοιχείο της «ιδιάζουσας εξουσίας» των εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας.²⁰ Η πλειονότητα των μητέρων που συμμετείχαν στην έρευνά μας είπαν ότι δηλώνουν στους/στις εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων που κάνουν τα παιδιά τους. Παράλληλα αναμένουν να υπάρξει αντιστοιχία του επιπέδου των εξωσχολικών μαθημάτων και των

²⁰ Στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας (σελ. 140) έχει γίνει λόγος για ιδιάζουσας «παιδαγωγικής εξουσίας» (Aurini και Davies 2013: xx) για την ιδιάζουσα παιδαγωγική εξουσία των εξωσχολικών μαθημάτων.

πιστοποιήσεων με τον σχολικό βαθμό. Στην περίπτωση που αυτό δεν συμβαίνει και κυρίως όταν ο βαθμός που έχει αποδοθεί στα παιδιά τους είναι χαμηλότερος από το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων και των πιστοποιήσεων ζητούν από την καθηγήτρια ή τον καθηγητή των αγγλικών να τους εξηγήσει γιατί συμβαίνει αυτό. Παραθέτουμε απόσπασμα της συνέντευξης που μας έδωσε η μητέρα 1:

Μητέρα 1: Τους είπα όταν μου έκαναν την ενημέρωση ότι τα παιδιά έχουν το Proficiency και μου είπαν ότι φαίνεται ότι υπάρχει αυτό το επίπεδο αγγλικών, ότι ήταν ευχαριστημένοι....μου είπαν ότι είναι ευχαριστημένοι. Τους είπα ότι τα παιδιά έχουν το Proficiency και μου είπαν ότι φαίνεται τα παιδιά είναι διαβασμένα, ότι είναι δουλεμένα και ότι έχουν κάποιο επίπεδο στα αγγλικά.

Συνεντεύτρια: Αν δεν υπήρχε αντιστοιχία με το Proficiency που έχουν τα παιδιά σας με το βαθμό που έπαιρναν στο σχολείο τι φαντάζεστε; Πως θα αντιδρούσατε δηλαδή τι θα ρωτούσατε γιατί να συμβαίνει αυτό;

Μητέρα 1: Ναι θα ζητούσα και από τα παιδιά μου και από τον καθηγητή από την καθηγήτρια των αγγλικών του Λυκείου να εξηγήσει τι συμβαίνει και με τα παιδιά μου.

Η μητέρα 6 θεωρεί αναμενόμενη την αντιστοίχιση του σχολικού βαθμού με το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων. Ωστόσο αναφέρει ότι αυτό μπορεί να μην συμβεί όταν ο μαθητής ή η μαθήτρια δεν συμμετέχει στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«και εγώ αν ήμουνα αντίστοιχα σαν καθηγήτρια και είχα κάποιους μαθητές και ας είχαν βάλει το Proficiency και δεν έδιναν τη δέουσα σημασία ε ναι δεν θα τους βαθμολογούσα με είκοσι. Αν μου δίνανε ένα γραπτό της τάξης του 10 δεν θα μπορούσα εγώ να τους βάλω 20 επειδή έχει πάρει το Proficiency. Και πολύ καλά θα κάνει ο καθηγητής. Επομένως απέναντι του.. Αντικειμενική απόδοση των γνώσεων και τις ίδιες της απόδοσης του παιδιού μπορεί το παιδί να ξέρει και να βαριέται να το κάνει να μην δίνει σημασία. Ας βαθμολογήσει ανάλογα ο καθηγητής δεν θα μπω εγώ θα υπεισέλθω στο έργο του. Θα ήταν ντροπή.»

Ανάλογη φαίνεται να είναι και η αντίληψη της μητέρας 7 η οποία τονίζει ότι τα παιδιά δεν συμμετέχουν στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου διότι επαναπαύονται στο γεγονός ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας γίνεται εξωσχολικά. Αυτό κάνει το μάθημα των αγγλικών του σχολείου να έχει μια μικρότερη «δυναμική» από τα άλλα μαθήματα όπως αναφέρει χαρακτηριστικά. Παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα.

Συνεντεύκτρια: Τα παιδιά σας όμως έχουν κάνει κάποια εξωσχολικά μαθήματα, τα οποία όπως είπατε προχωράνε περισσότερο από το σχολείο και έχουν πάρει και κάποια πιστοποίηση. Αυτό σας επηρεάζει ως προς την αξιολόγηση, το βαθμό που παίρνουν τα παιδιά στα αγγλικά στο σχολείο. Τα συνδέετε αυτά τα δύο;

Μητέρα... Φυσικά τα συνδέω και τα συνδέω μάλιστα διότι υπάρχουν πολλές φορές που στο σχολείο τα παιδιά δεν είχαν τόσο καλό βαθμό στα αγγλικά. Όχι γιατί έκανε, γιατί δεν έκαναν καλό μάθημα. Γιατί τα παιδιά το θεωρούσαν δεδομένο ότι εντάξει θα το μάθω.

Συνεντεύκτρια: Το αποδέχεστε αυτό; Εννοώ αποδέχεστε από τους καθηγητές του δημόσιου σχολείου να βάζουν ένα βαθμό μικρότερο εντός εισαγωγικών μικρότερο από την πιστοποίηση που έχουν πάρει τα παιδιά σας;

«Μητέρα ...Μερικές φορές δεν πήραν καλό βαθμό. Τους εξηγώ, τους ρώτησα γιατί; ε ρε μαμά δικαιολογίες λέω, κοίταξέ με το επίπεδο των αγγλικών σου από το φροντιστήριο σε καλύπτει ή είσαι στο ίδιο επίπεδο με το σχολείο άρα το ότι δεν πήρες καλό βαθμό σημαίνει η αδιαφορία η δικιά σου η δεν βαριέσαι ρε αδερφέ δεν με νοιάζει ούτως ή άλλως αγγλικά κάνω στο φροντιστήριο. Δεν φταίει πιστεύω η καθηγήτρια. Το ξέρω ότι δεν φταίει η καθηγήτρια και το μάθημα της. Σε εξέτασε. Χάζευες είχες πει στο πίσω μέρος του μυαλού σου εντάξει αγγλικά κάνω στο σπίτι ή στο φροντιστήριο μου και εντάξει και τι έγινε; Ωχ! Όλα τα μαθήματα πρέπει να τα παρακολουθείς. Πρέπει να τα παρακολουθείς σωστά. Δηλαδή τα μαθηματικά γιατί τα παρακολουθείς; Ναι γιατί μου τα κοιτάς; Γιατί έχουν περισσότερη δυναμική; Δεν έχουν δυναμική. Λέω απλά ξέρεις ότι από πίσω δεν υπάρχει το φροντιστήριο. Ενώ εδώ έχουμε το φροντιστήριο κάθε απόγευμα, απόγευμα παρά απόγευμα, οπότε εντάξει.»

Στο ίδιο πλαίσιο θεωρούμε ότι εντάσσεται και η απάντηση της μητέρας η οποία μας είπε ότι θα αναζητούσε την αιτία της απόκλισης του επιπέδου των εξωσχολικών μαθημάτων και του σχολικού βαθμού συζητώντας με τον/την εκπαιδευτικό του σχολείου. Συγκεκριμένα ειπώθηκαν τα εξής:

Συνεντεύκτρια: Όταν το παιδί σας έχει πάρει κάποιο πτυχίο ας πούμε είναι σε κάποια τάξη στα εξωσχολικά μαθήματα, σε κάποιο επίπεδο περιμένετε να υπάρξει κάποια αντιστοιχία με το βαθμό που θα πάρει στο σχολείο;

Μητέρα 8: Λογικά θα έχει μεγαλύτερη άνεση να ανταπεξέλθει σε αυτά που κάνουν στο σχολείο. Βέβαια. Δηλαδή μου κάνει πολύ εντύπωση αν ένα παιδί γνωρίζει πάρα πολύ καλά Αγγλικά π.χ. έχει

πάρεινα μην μπορέσει πρώτη γυμνασίου να ανταπεξέλθει στα αγγλικά του επιπέδου αυτού.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή περιμένετε να υπάρχει μία αντιστοιχία της αξιολόγησης που κάνει ο καθηγητής των αγγλικών στον δημόσιο σχολείο με το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων που παρακολουθεί το παιδί;

Μητέρα 8: Το θεωρώ πολύ λογικό.

Συνεντεύκτρια: Σε περίπτωση που δεν υπάρχει αντιστοιχία τι θα σκεφτείτε;

Μητέρα ...: Θα με προβληματίσει τι μπορεί να φταίει. Αν είναι φταίξιμο, αν μάλλον υπάρχει κάποιο θέμα με την επίδοση του παιδιού μου στο σχολείο, όντως αν είναι μια αμέλεια του παιδιού μου σε σχέση με τις εργασίες του και φαντάζομαι ότι θα το συζητούσα με τον εκπαιδευτικό.

Η μητέρα 4 αναφέρει ότι θεωρεί αναμενόμενη αλλά όχι αυτονόητη την αντιστοιχία του σχολικού βαθμού και των εξωσχολικών μαθημάτων διότι όπως αναφέρει τα παιδιά δεν προσέχουν την ώρα του μαθήματος και γενικά απαξιώνουν το μάθημα των αγγλικών του σχολείου.

«Θα ήταν ευκαίριος σαν στόχος αλλά δεν είναι αυτονόητο. Ναι Ξαφνιαζόμαστε βέβαια και παραπονιόμαστε και μαλώνουμε κιόλας.....έχω καταλάβει ότι τα παιδιά δεν είναι όπως εμείς δεν έχουν το φιλότιμο που είχαμε εμείς και με τον τρόπο τους όχι όλα τα παιδιά αλλά κάποια παιδιά και έτυχε ένα από τα παιδιά μου να είναι έτσι απαξιώνουν το δημόσιο σχολείο και τη δουλειά που γίνεται στα Αγγλικά... δεν νομίζω ότι φταίει σε αυτή την περίπτωση εκπαιδευτικός νομίζω ότι φταίει το παιδί που κάνει μία επιλογή και σκέφτεται ότι εκεί που είναι δωρεάν δεν χρειάζεται να διαβάσω εκεί που πληρώνουμε χρειάζεται.»

Η μητέρα 15 αναφέρει ότι εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του σχολείου και θεωρεί δίκαιη την απόδοση μιας χαμηλότερης βαθμολογίας στους μαθητές όταν αυτοί δείχνουν αδιαφορία για το μάθημα. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«θεωρώ ότι πρέπει να είναι αντικειμενικοί και δίκαιοι στις γνώσεις τις δικές τους και στο δικό τους χώρο (.) Όχι και θεωρώ ότι πολύ καλά κάνουν(.) ακούω μερικές φορές που είναι αδιάφορος και του ρίχνουν το βαθμό και πολύ καλά κάνουν(.) Όχι θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ αξιοπρεπείς οι καθηγητές που έχουμε (.) δηλαδή είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη(.) είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη»

Η μητέρα 11 απάντησε ότι θεωρεί αναγκαίο να ρωτήσει τον/την εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας του σχολείου, όπως και τους υπόλοιπους καθηγητές. Τόνισε μάλιστα ότι θεωρεί πολύτιμη την αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού και της συμπεριφοράς του μέσα στην τάξη από τον/την εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας του σχολείου διότι έχει μεγάλη εμπειρία λόγω του πλήθους των μαθητών που διδάσκει. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Ναι το θεωρώ δεδομένο. Όχι Αν μου επιτρέπεται δεν υπάρχει καθηγητής που να μην τον έχω ρωτήσει. Ακόμα και την καθηγήτρια της γυμναστικής. Με ενδιαφέρει σίγουρα να έχω την πλήρη γνώση και την ολική εικόνα του παιδιού μου. Φυσικά και ρωτώ την καθηγήτρια των αγγλικών. Για να μου πει αν βλέπει κάποιο κενό στο παιδί. Αν μπορεί να ανταποκριθεί το παιδί. Και αν έχει την αυτοπεποίθηση να συμμετέχει στην τάξη... Θεωρώ ότι ένας άνθρωπος που παρατηρεί ένα παιδί και έχει πολύ μεγαλύτερη εμπειρία στο σχολείο γιατί έχει περισσότερα παιδιά απέναντί του και μου δώσει έστω και μία πληροφορία για το παιδί μου θα έρθει και θα κουμπώσει στην επικοινωνία με τον καθηγητή που πλαισιώνει το παιδί στο σπίτι. Οπότε αντιστοίχως ο ένας θα βοηθάει τον άλλο. Μπορεί και ο καθηγητής του σπιτιού να τη βοηθήσει να ανταποκριθεί στο σχολείο... Δεν κάνω αγγλικά στο παιδί για να αυξήσω το βαθμό του παιδιού στο σχολείο. Δεν κάθεται ο καθηγητής του στο σπίτι να κάνει τις ασκήσεις των αγγλικών του σχολείου. το παιδί μόνο του κάθεται και ανταποκρίνεται.»

Στο ίδιο πνεύμα η μητέρα 1 μας είπε ότι θεωρεί αναμενόμενη την αντιστοιχία του σχολικού βαθμού με το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων τονίζοντας παράλληλα ότι εμπιστεύεται την αξιολόγηση που γίνεται από τους καθηγητές του σχολείου την οποία θεωρεί αντικειμενική.

«Ναι θεωρώ ότι αυτά είναι αλληλένδετα το φροντιστήριο με το σχολείο(.) δηλαδή όπως αποδίδει στο φροντιστήριο θα πρέπει να αποδίδει και στο σχολείο() δεν θα πρέπει στο σχολείο να δείξει μία χαμηλότερη επίδοση.....Εμπιστεύομαι την αξιολόγηση των καθηγητών του δημοσίου και πάντα είμαι και κοντά στα παιδιά και στους καθηγητές και συζητώ τα πάντα για το οτιδήποτε(.) θεωρώ ότι ναι είναι αντικειμενικοί οι καθηγητές.»

Η μητέρα 5 επίσης φαίνεται να υπερασπίζεται την αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών διότι, όπως είπε, παρέχει ανατροφοδότηση στον γονέα για την «γενικότερη παρουσία» του παιδιού στην τάξη. Ανέφερε ακόμη ότι θα αναζητούσε την αιτία της απόδοσης μιας χαμηλότερης βαθμολογίας στο σχολείο σε προβλήματα

σχετικά με την συμπεριφορά του παιδιού τα οποία μάλιστα θα προσπαθούσε να επιλύσει σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας.

«Όλους τους καθηγητές ρωτάω των αγγλικών και των καλλιτεχνικών και της μουσικής όλους γιατί αυτοί οι καθηγητές οι οποίοι κάνουν κάποια μαθήματα στα παιδιά λίγο διαφορετικά δηλαδή που τους επιτρέπουν στα παιδιά να έχουν περισσότερη έκφραση συναίσθημα των εμπειριών απόψεων είναι και αυτοί οι καθηγητές που συνήθως μας λένε τις πιο καίριες παρατηρήσεις για τα παιδιά μέσα σε αυτούς εντάσσω και τους καθηγητές της Αγγλικής γλώσσας... Η αξιολόγηση του μαθητή στο σχολείο δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο το επίπεδο των γνώσεων και την επίδοση στα διαγωνίσματα γραπτά. Η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένα σύνολο, μια συνισταμένη όλων αυτών που έχουν να κάνουν με τη γενικότερη παρουσία του παιδιού έχουν να κάνουν με το πόσο συνεπές είναι ένα παιδί και με το ποσό καλή είναι η συμπεριφορά του.. Θα ρωτούσα σίγουρα για ποιο λόγο πήρε το βαθμό που πήρε για να καταλάβω και εγώ από το σπίτι πώς μπορώ να διορθώσω() να βοηθήσω μάλλον το παιδί μου να διορθώσει γιατί δεν θα διορθώσω εγώ αυτούς τους παράγοντες. Ο καθηγητής είδε και αποφάσισε να βάλει ένα χαμηλό βαθμό δηλαδή αν είναι θέμα συνέπειας πρέπει να δουλευτεί αν είναι θέμα συμπεριφοράς πρέπει να δουλευτεί και αυτό θα πρέπει να συνεργαστώ με τον καθηγητή για να τα φτιάξουμε από κοινού.»

Στο ίδιο πνεύμα η μητέρα 20 φαίνεται να εμπιστεύεται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου. Μας είπε χαρακτηριστικά *«Αφού βλέπουνε τι γίνεται μέσα στην αίθουσα.»* Η συγκεκριμένη μητέρα μάλιστα φαίνεται να αποδίδει ένα χαμηλότερο βαθμό στα αγγλικά του σχολείου στην έλλειψη προετοιμασίας για ένα διαγώνισμα και στην κακή συμπεριφορά του παιδιού της στην τάξη.

«Στο σχολείο άμα δεν γράψουν και καλά, αν τύχει κάτι που δεν το ξέρουνε δεν θα πάρουνε και το εικοσάρι να το πούμε έτσι...έκανε φασαρία στην τάξη. Ήταν πολύ ζωηρός, δεν πρόσεχε και πάλι ήταν καλός μαθητής αλλά είχαμε αυτά τα παράπονα το συζητήσαμε με την καθηγήτρια των αγγλικών του. Της χαλούσε το μάθημα δηλαδή της γυναίκας ουσιαστικά.»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση της μητέρας 18 η οποία φαίνεται επιφυλακτική απέναντι στην αξιολόγηση των παιδιών στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου λόγω του πλήθους των μαθητών στις σχολικής τάξης και της διαφορετικότητας του επιπέδου των γνώσεών τους στα αγγλικά. Σε αυτούς τους παράγοντες στοιχεία φαίνεται να αποδίδει μια ενδεχόμενη απόκλιση ανάμεσα στο βαθμό του φροντιστηρίου και τον βαθμό του σχολείου.

«Τώρα για να είμαι ειλικρινής δεν ξέρω κατά πόσο ένας καθηγητής στο σχολείο της αγγλικής καθηγητής καταλαβαίνει ολοκληρωμένα το επίπεδο του παιδιού αν έχει αυτή τη δυνατότητα έχει πολλά παιδιά μέσα στην τάξη ενδεχομένως από διαφορετικά επίπεδα() είναι δύσκολο να καταλάβει ακριβώς τις γνώσεις του παιδιού() σίγουρα εκτιμώ την κρίση του και τη σέβομαι εντάξει μπορεί να έχω και κάποια επιφύλαξη ()Ναι σε ένα βαθμό θα το αποδώσω και εκεί σε ένα βαθμό νομίζω εντάξει μπορεί να υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που θα τον οδηγήσουν σε αυτή την απόκλιση αλλά ως ένα βαθμό ναι θα το δικαιολογήσω και έτσι.»

Κάποιες άλλες μητέρες μας είπαν ότι δεν θεωρούν αναγκαίο να ρωτήσουν τους καθηγητές ή τις καθηγήτριες των αγγλικών του σχολείου για την πρόοδο των παιδιών τους από την στιγμή που τα παιδιά τους έχουν πιστοποιήσεις στην αγγλική γλώσσα. Για παράδειγμα η μητέρα 3 μας είπε:

«συγκεκριμένα με την κόρη μου....από τότε που πήρε το Proficiency τα πήγαινε καλά και δεν ασχολήθηκα ξανά.»

Η μητέρα 9 αναφέρει ότι δεν ρωτάει τους καθηγητές των αγγλικών του σχολείου διότι θεωρεί υποδεέστερο το δημόσιο σχολείο έναντι του φροντιστηρίου σε σχέση με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Γιατί επειδή γνωρίζω τη γλώσσα σε καλό επίπεδο και επειδή είμαι στο χώρο και για να είμαι απολύτως ειλικρινής δεν με ενδιέφερε ποτέ στο δημόσιο σχολείο ποια θα ήταν η βαθμολογία του ή δηλαδή το έχω αποσυνδέσει. Επειδή από την αρχή θεωρούσα ότι δεν γίνεται η δουλειά που εγώ θα επιζητούσα στα δημόσια σχολεία.... θεωρώ δεδομένο επειδή έχω παρακολουθήσει και από κοντά το επίπεδο γνώσεων και τη δουλειά που έχει γίνει στο εξωσχολικό φροντιστήριο. Τέλος πάντων ότι το επίπεδο γνώσεων του παιδιού ίσως εγώ και λόγω δουλειάς είχα την ικανότητα να το κρίνω ήτανε επαρκές έως υπερπλήρες σε σχέση με αυτά που ζητούσε το ελληνικό δημόσιο σχολείο οπότε θεωρούσα περιττό, περιττό ναι να ασχοληθώ με κάτι τέτοια.»

Η συγκεκριμένη μητέρα όταν ρωτήθηκε εάν εμπιστεύεται την αξιολόγηση στο μάθημα των αγγλικών απάντησε τα εξής:

«Δεν μπορώ να πω ότι δεν την εμπιστεύομαι απόλυτα αυτό που κυρίως με ενδιέφερε δεν ήταν η γνώμη του καθηγητή ή η αξιολόγηση που θα έκανε στο παιδί μου όσο το ποια θα ήταν η σχέση του παιδιού μου με τον καθηγητή δηλαδή θεωρούσα δεδομένο και πάντα έλεγα στο παιδί και εξακολουθώ να το λέω ότι θεωρώ απαράδεκτο να μου φέρεις ένα χαμηλό βαθμό στα αγγλικά τη στιγμή που κάνεις από τη δευτέρα δημοτικού εξωσχολικά

αγγλικά και από τη στιγμή που μιλάς απταίστως με κάποιον ξένο και σε ακούω.»

Σε ανάλογο πλαίσιο με τη μητέρα 9 η μητέρα 19 ανέφερε ότι «ποτέ» δεν ρωτούσε τις καθηγήτριες ή τους καθηγητές των αγγλικών του σχολείου. Δήλωσε με μάλλον απόλυτο τρόπο ότι δεν λαμβάνει υπόψιν της την αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών διότι μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων γνωρίζει το επίπεδο των γνώσεων των παιδιών της στα αγγλικά. Αυτό είναι, όπως είπε, μια τακτική που ακολουθούν και άλλες γνωστές της μητέρες, οι οποίες δεν ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση των παιδιών τους στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου διότι «έχουν», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, την δασκάλα στο σπίτι». Ανέφερε επίσης ότι η απόδοση μιας χαμηλής βαθμολογίας σε μια γραπτή εξέταση των αγγλικών του σχολείου συζητιέται με την καθηγήτρια των ιδιαίτερων και όχι με την/τον εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας του σχολείου.

γιατί ποτέ δεν με ενδιέφερε αυτό το μάθημα γιατί ποτέ δεν το υπολόγιζα και το λέω πολύ ψυχρά από τον τρόπο που μου λέγανε τα παιδιά πως γίνεται το μάθημα γιατί στο γυμνάσιο και στο λύκειο είχαν τον ίδιο καθηγητή γι' αυτό δεν το έκανα θεωρούσαν ότι έπρεπε να ξέρει άρα δεν με ενδιέφερε ότι και να μου πει, ήξερα εγώ τις γνώσεις του παιδιού μου δεν περίμενα να μου το πει η δασκάλα. Πήγαινα να δω φιλολόγους, μαθηματικούς, όλα τα άλλα τα μαθήματα που με καίγανε τα αγγλικά τα έκαναν σπίτι...δεν με πείραζε λέω δεν συγκεντρώθηκες απλά το έλεγα στην δασκάλα των ιδιαίτερων ότι έγραψαν και δεν έγραψε καλά και συζητούσε το γραπτό του με την δασκάλα των ιδιαίτερων γιατί η δασκάλα του σχολείου ποτέ δεν συζητάει τα γραπτά με τα παιδιά... με βάση από άλλες μαμάδες που μιλάω που οι περισσότεροι σαν ποσοστό λέγανε εμείς έχουμε την δασκάλα στο σπίτι να διαβάζουν θέλουν στο σχολείο δεν μας νοιάζει γιατί το μόνο που έλεγε σαν παρατήρηση η δασκάλα στο σχολείο είναι ότι μιλάει, δεν με ακούει ποτέ, δεν εστίασε στο μάθημα να μου πει δεν έγραψε ήταν διαβασμένος...

Στο ίδιο πνεύμα η μητέρα 2 μας είπε ότι δεν εμπιστεύεται την αξιολόγηση των μαθητών όχι μόνο στο μάθημα των αγγλικών αλλά και στο δημοτικό σχολείο γενικότερα. Όπως μας είπε όλοι οι μαθητές στο δημοτικό παίρνουν άριστα. Αυτή η έλλειψη διακριτότητας δεν δίνει, όπως υποστηρίζει, κίνητρα στις μαθήτριες και στους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο. Η ίδια αποδίδει το «φαινόμενο» αυτό στο φόβο που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις αντιδράσεις των γονέων. Αναφέρει επίσης ότι

όταν τα παιδιά πάνε στο γυμνάσιο η αξιολόγηση είναι εντελώς διαφορετική και αυτό είναι κάτι για το οποίο δεν έχουν προετοιμαστεί. Μας είπε συγκεκριμένα τα εξής:

«Καμία αξιολόγηση σε κανένα μάθημα όχι μόνο στα Αγγλικά δεν εμπιστεύομαι... ο καλός ο μαθητής δεν θα αισθανθεί αδικημένος ότι παρόλη την προσπάθεια την οποία κάνει και παρόλες τις γνώσεις του τον βαθμολογούν το ίδιο με τον συμμαθητή του ο οποίος δεν έχει ανοίξει ποτέ βιβλίο και δεν ενδιαφέρεται. Και αυτό σε πολλά παιδιά θα λειτουργήσει αρνητικά. Ότι δηλαδή ο διπλανός μου ο οποίος δεν προσπαθεί καθόλου παίρνει τον ίδιο βαθμό με μένα. «Γιατί λοιπόν να προσπαθήσω και εγώ;» Δεν θα αλλάξει κάτι...Πας ξαφνικά ένα παιδί από την 6η Δημοτικού που στον έλεγχο του άντε να δεις 9, πιο κάτω δεν βάζουν για να μην τα στεναχωρήσουν, και πάνε στο γυμνάσιο και βλέπουν μετά βαθμολογίες 12, 13, 14. Αναρωτιούνται γιατί. Πώς είναι δυνατόν; Αφού το παιδί μου ήταν άριστος στο δημοτικό να έχει μία τέτοια εξέλιξη στο γυμνάσιο; Δεν φταίει το παιδί. Ούτε ο γονιός που στο δημοτικό οι δάσκαλοι σε παραμυθιάζουν στην ουσία. Δεν σου λένε ποτέ την αλήθεια, αλήθεια. Γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό; Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά είναι σε μικρή ηλικία και ότι δεν πρέπει να δημιουργείται ένας ανταγωνισμός μεταξύ τους. Η άλλη δασκάλα γύρισε και είπε ότι σε περίπτωση που βάλει σε όλη την τάξη 10 η τάξη αυτή το εκτιμάει και τα πραγματικά γίνονται πολύ αστέρια τα παιδιά. Δεν ξέρω κατά πόσο ισχύουν όλα αυτά. Εκείνο που ξέρω είναι το αποτέλεσμα. ...Πηγαίνουν και είναι τελείως απροετοίμαστα. Πηγαίνουμε από ένα σχολείο το οποίο νιώθουν τελείως οικογενειακό. Γιατί έχουνε μία κατά κύριο λόγο δασκάλα για όλα τους τα μαθήματα. Οι οποίες συνήθως είναι πολύ προσίτες. Πολύ καλές μαζί τους. Δεν φωνάζουν. Φοβούνται. Μπορεί να θέλουν να φωνάζουν οι άνθρωποι αλλά επειδή και οι γονείς έχουν έχουνε ξεφύγει. Το έχουν πολύ εύκολο το να καταγγείλουν στην περιφέρεια ένα δάσκαλο. Σου λέει δεν θα κάτσω να σκάσω με το παιδί του καθενός. Είναι όλα μέλι γάλα. Το ίδιο κάνουν και οι καθηγητές των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο στο δημοτικό. Ακολουθούν την ίδια τακτική».

5.5. Πέμπτος ερευνητικός άξονας: Η συναίνεση των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει κεντρικός στόχος της έρευνάς μας είναι να ρίξει φως στο φαινόμενο της συναίνεσης των γονέων στο καθεστώς της παράλληλης διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο και στις εξωσχολικές δομές. Θεωρούμε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ότι πρόκειται για μια παράδοξη συναίνεση διότι οι γονείς συντηρούν ένα σύστημα εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής

γλώσσας που λειτουργεί με βάση τους κανόνες της αγοράς και ευνοεί τους οικονομικά ισχυρότερους. Ωστόσο μέσα από τις συνεντεύξεις που μας έδωσαν οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας φάνηκε ότι τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα έναντι του δημοσίου σχολείου. Ο μικρότερος αριθμός των μαθητών, οι περισσότερες ώρες διδασκαλίας, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του παιδιού και της οικογένειας και κυρίως η απόκτηση πιστοποίησης φαίνεται ότι δικαιολογημένα ωθούν τους γονείς στα εξωσχολικά μαθήματα. Εστιάζοντας στην σημασία που φαίνεται να αποδίδεται στην απόκτηση πιστοποίησης ζητήσαμε από τις μητέρες να μας πουν την άποψή τους σχετικά με μια δυνητική σύνδεση του μαθήματος των αγγλικών στο σχολείο με το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας. Για κάποιες από τις ερωτηθείσες μητέρες φαίνεται ότι αυτό είναι μια πολύ καλή προοπτική. Μας είπαν μάλιστα τα ακόλουθα:

«Θα ήταν μια πολύ καλή ιδέα ένας κρατικός φορέας πιστοποίησης από κανένα φορέα πιστοποίησης.» μητέρα 8

«Μακάρι. Αν το σχολείο έφτανε να παρέχει την δυνατότητα να πιστοποιηθεί το παιδί στη γλώσσα, στο Lower ή σε κάποιο άλλο μεγαλύτερο επίπεδο πιστεύω ότι και το σχολείο θα είχε άλλη δυνατότητα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας για το παιδί.» μητέρα 8

«Θα το εκτιμούσα, ναι θα το θεωρούσα σωστό.» μητέρα 11.

«Αυτό θα ήταν πολύ χρήσιμο και ωφέλιμο και για τους ίδιους τους γονείς και φυσικά του μεσαίου α μη τι άλλο κοινωνικού στρώματος, θα ήταν πάρα πολύ μεγάλη βοήθεια αυτό.» μητέρα 6.

«Θα μπορούσε στο τέλος του δημοτικού να υπάρχει κάτι αντίστοιχο και στο τέλος του Γυμνασίου να υπάρχει η δυνατότητα να ξέρουμε που βρίσκονται τα παιδιά και να έχουν κάποιου είδους πιστοποίηση....Πιθανώς και τα παιδιά να το είχαν δει πιο σοβαρά το θέμα δεν θα θεωρούσαν την ώρα των αγγλικών χάσιμο χρόνου. Θα το βλέπανε ότι είναι μια προσπάθεια που γίνεται για να έχουνε κάποιο εφόδιο.» μητέρα 12.

«Πιστεύω θα ήταν πολύ καλό να δίνει και μέσω του σχολείου ή να δίνει αποκλειστικά μέσω σχολείου() να προετοιμαζόταν κατάλληλα και να μπορούσε έτσι να πάρει μία πιστοποίηση ακόμη και άριστης γνώσης της Αγγλικής.» μητέρα 18

Στα παραπάνω αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι οι μητέρες θεωρούν ότι η σύνδεση της διδασκαλίας με το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας θα προσέδιδε

αξία στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου. Η μητέρα 5 όμως θεωρεί ότι αυτό δεν είναι εφικτό λόγω των συνθηκών διδασκαλίας της σχολικής τάξης.

«Όχι, όχι δεν υπάρχει ούτε ο χρόνος από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής γλώσσας είναι πάρα πολύ δύσκολο για τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής γλώσσας στο σχολείο γιατί έχει 25 παιδιά σε πολύ διαφορετικό επίπεδο και ας ανήκουν στην ίδια τάξη() δηλαδή δεν μπορείς να κάνεις διαφοροποιημένη διδασκαλία σε 20 παιδιά() υποχρεούται να φέρει εις πέρας άλλα πράγματα σύμφωνα με το πρόγραμμα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα τα οποία ξεφεύγουν από αυτήν την εστίαση στην πιστοποίηση() θα ήθελα πάρα πολύ να γινόταν αυτό γιατί θα γλίτωνα χρήματα τα οποία τα χρειάζομαι δεν μου περισσεύουν από τη μία () από την άλλη όμως χαίρομαι που τα παιδιά μου στα Αγγλικά του σχολείου μαθαίνουν άλλα πράγματα.»

Επίσης κάποιες άλλες μητέρες εκφράζουν επιφυλάξεις σε σχέση με την διεθνή αναγνώριση του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας.

«Εάν αυτό ήταν αναγνωρισμένο από τους υπόλοιπους φορείς και από το εξωτερικό και από εδώ εργασιακά και φυσικά.» μητέρα 12.

«Δεν ξέρω ας πούμε κατά πόσο μπορεί να συγκριθεί ή να είναι αποδεκτό το πιστοποιητικό από το ελληνικό σχολείο έξω.» μητέρα 18.

«Δηλαδή το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας αυτό δεν ξέρω αν θα είχε τι ισχύ θα μπορούσε με αυτό, δηλαδή να είχε τέτοια ισχύ το κρατικό πιστοποιητικό ώστε αν θελήσει μετά το παιδί να κάνει μεταπτυχιακά στην Αγγλία να τον κάνουν αποδεκτό με αυτό. Δεν ξέρω τι ισχύ θα είχε στις υπόλοιπες χώρες αυτό σαν πιστοποιητικό.» μητέρα 8.

Η μητέρα 16 φάνηκε ακόμη πιο δύσπιστη απέναντι στη σύνδεση της διδασκαλίας στο δημόσιο σχολείο με το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας το οποίο, όπως μας είπε, δεν μπορεί να συγκριθεί με μια πιστοποίηση του Cambridge. Ανέφερε μάλιστα τα εξής:

«Αυτό είναι πολύ γενική ερώτηση. Σε ποια τάξη δηλαδή πάει το παιδί μου τώρα, πρώτη γυμνασίου. Σε ποια τάξη θα έπαιρνε την πιστοποίηση. Όχι δεν θα το εμπιστευόμουν. Βάσει της παλιάς εμπειρίας. Επειδή θα είχα την εμπειρία από τις προηγούμενες χρονιές για το πως λειτουργεί για να αποκτήσουμε εμπιστοσύνη στο δημόσιο σχολείο θα πρέπει να περάσουν πολλά χρόνια και αυτό το κρατικό πιστοποιητικό δεν ξέρω και τι ακριβώς, αν μπορεί να συγκριθεί με τα άλλα πτυχία που μπορεί να πάρει από το Cambridge.»

Στη συνέχεια ρωτήσαμε τις μητέρες αν θα άφηναν τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών στην περίπτωση που η διδασκαλία στο σχολείο συνδεόταν με την απόκτηση πιστοποίησης.

Η μητέρα 5 φάνηκε να θεωρεί αυτονόητο ότι θα εγκατέλειπε τα εξωσχολικά μαθήματα στην περίπτωση της απόκτησης του κρατικού πιστοποιητικού μέσω του σχολείου. Ωστόσο παρουσιάζει ενδιαφέρον ότι έπειτα μας είπε ότι θα ήθελε σε όλα τα μαθήματα να υπάρχει «ένα φροντιστηριακό κομμάτι» το οποίο να συνδέεται με την απόκτηση πιστοποίησης στο οποίο η διδασκαλία θα γίνεται βιωματικά και θα έχει διαθεματικό χαρακτήρα. Μας είπε τα εξής:

«Αν το σχολείο συνδεόταν με το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας αυτό αυτόματα σημαίνει ότι το σχολείο θα έπρεπε να προετοιμάζει τα παιδιά για τις εξετάσεις () από τη στιγμή λοιπόν που στο σχολείο ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας θα έμπαινε στη διαδικασία της προετοιμασίας δεν θα υπήρχε λόγος να πάω το παιδί μου στο φροντιστήριο αγγλικών γιατί θα ήταν μέσα στα καθήκοντά του ()...θα ήθελα σε όλα τα μαθήματα να υπάρχει φροντιστηριακό κομμάτι που να αφορά καθαρά τις εξετάσεις () το μάθημα να γίνεται όπως πρέπει να γίνεται το πρωί να προσεγγίζεται διαθεματικά να προσεγγίζεται βιωματικά να αγαπούν τα παιδιά το μάθημα και σε ότι χρειάζονται τα παιδιά αργότερα για πιστοποιήσεις για εξετάσεις και τα λοιπά να γίνουν τα φροντιστήρια στο σχολείο.»

Σε ανάλογο πλαίσιο θεωρούμε ότι εντάσσεται και η απάντηση της μητέρας 17 για την οποία η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο θα έπρεπε να γίνεται με εντατικότερους ρυθμούς.

Εάν υπήρχε αυτή η επιλογή και η διδασκαλία ήταν αρκετή για τη μάθηση της γλώσσας, όχι δεν θα πήγαινα εξωσχολικά. Θα πήγαινα μόνο εξωσχολικά σε περίπτωση που έβλεπα ότι δεν γίνεται σωστή δουλειά και το παιδί δεν προχωράει. Αν όμως προχωρούσε καλά η εκμάθηση, δεν θα πήγαινα εξωσχολικά

Η μητέρα 6 ανέφερε ότι η απόκτηση πιστοποίησης στα αγγλικά μέσω του δημοσίου σχολείου θα λειτουργούσε προς όφελος των γονέων που ανήκουν στην μεσαία τάξη. Μας είπε επίσης ότι η ίδια θα σταματούσε τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών αν ήξερε ότι η διδασκαλία στο σχολείο ήταν αποδοτική.

«θα ήταν πολύ χρήσιμο και ωφέλιμο και για τους ίδιους τους γονείς και φυσικά του μεσαίου α μη τι άλλο κοινωνικού στρώματος θα ήταν πάρα πολύ μεγάλη βοήθεια αυτό...Ναι αν ήξερα ότι αυτό

θα απέδιδε. Δεν θα την έγραφα παράλληλα σε ένα φροντιστήριο τότε. Ούτε θα την πήγαινα να κάνει ιδιαίτερα.»

Επίσης η μητέρα 4 μας είπε ότι υπάρχει η πιθανότητα να μην έκανε εξωσχολικά μαθήματα εάν τα τμήματα ήταν ομοιογενή, οι ώρες διδασκαλίας περισσότερες και ο αριθμός των μαθητών μικρότερος.

«Μπορεί και να μην έκανα. Αν έκαναν αρκετές ώρες. Αν ήξερα ότι ήταν μικρά τα τμήματα ότι τα τμήματα ήταν κάπως ομοιογενή και με κάποιο τρόπο προχωράνε μπορεί και να μην έκανα... Έχω την αίσθηση ότι δεν προχωράνε.»

Η μητέρα 9 ανέφερε ότι θα σταματούσε τα εξωσχολικά μαθήματα εάν η διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο ήταν οργανωμένη ακριβώς όπως είναι η διδασκαλία στο φροντιστήριο που εργάζεται ως γραμματέας.

«Αν ήμουν σίγουρη και έβλεπα ότι το επίπεδο της τάξης του σχολείου είναι ακριβώς αυτό που γνωρίζω και εγώ έχοντας και εγώ εμπειρία και επειδή και εγώ έχω πάρει τις αντίστοιχες πιστοποιήσεις και τέλος πάντων έβλεπα ότι γινόταν μία πιο σοβαρή και οργανωμένη δουλειά και επίσης δινόταν και το περιθώριο έτσι να οργανωθεί καλύτερα το κρατικό πιστοποιητικό που ήδη εδώ και κάποια χρόνια είχε υπάρξει αλλά τελικά έμεινε αχρησιμοποίητο σαφέστατα ναι. αν γινόταν μία πιο σωστή δουλειά. Θα ήθελα να είναι όπως ακριβώς είναι σε ένα οργανωμένο φροντιστήριο σαν αυτό που εργάζομαι.»

Η μητέρα 4 ανέφερε ότι θα ήθελε η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας να συνδεθεί με την απόκτηση πιστοποίησης. Ωστόσο εξέφρασε ότι αμφιβάλλει για το πόσο είναι εφικτή η σύνδεση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο με την απόκτηση μιας πιστοποίησης.

«Σας είπα και πριν με ενδιαφέρει πάρα πολύ η πιστοποίηση δηλαδή δεν ξέρω κατά πόσον όλο αυτό θα ήταν αρκετό για να έχουμε στο τέλος κάποια πτυχία... Αν αυτό ήταν πιο στοχευμένο και πιο οργανωμένο πιστεύω ότι θα μπορούσε να έχει κάποια καλύτερα αποτελέσματα και να μην χρειάζεται ο κόσμος να κάνει ιδιαίτερα μαθήματα. Προς το παρόν πάντως θεωρώ ότι δεν είναι αρκετό.»

Η μητέρα 20 φαίνεται επίσης να αμφιβάλλει για την δυνατότητα απόκτησης πιστοποίησης στο πλαίσιο του σχολείου.

Μα δεν γινόταν η κατάλληλη προετοιμασία. Αν θα βγει όλη η ύλη, δηλαδή όλα αυτά. Δεν με πείραζε δηλαδή να πάρουν την κρατική γλωσσομάθεια σαν εξέταση και λοιπά, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο

θα ήταν προετοιμασμένα για να πάνε εκεί πέρα, μόνο από το σχολείο δηλαδή.

Η μητέρα 16 υποστηρίζει η διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο έχει ιδιαίτερες δυσκολίες οι οποίες δεν μπορούν εύκολα να αντιμετωπισθούν και ότι δεν θα μπορούσε να εμπιστευθεί το δημόσιο σχολείο ακόμη και στην περίπτωση που η διδασκαλία συνδεόταν με το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας. Αναφέρει ως κύριο πρόβλημα τις αλλαγές στους καθηγητές των αγγλικών και την έλλειψη ενός ενιαίου προγράμματος σπουδών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο την απόκτηση πιστοποίησης.

«Θεωρώ ότι δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει πάλι το σύστημα γιατί οι καθηγητές των αγγλικών αλλάζουνε πρέπει να υπάρχει ένας σταθερός καθηγητής ή μία σταθερή ύλη. Τι κάνεις στην πρώτη γυμνασίου; Τι κάνεις τη Δευτέρα γυμνασίου; Το Lower είναι ένα πτυχίο το οποίο μπορούν να το δώσουν σε οποιαδήποτε τάξη. Άρα πώς θα πάει το παιδί που δίνει στην έκτη δημοτικού; Τι θα κάνει πριν; Με ποια θα κάνει; Είναι πάρα πολλά θέματα για αυτό το μάθημα να τακτοποιηθούν ας πούμε για να εμπιστευθείς το δημόσιο σχολείο. Όχι δεν θα το εμπιστευόμουν. Βάσει της παλιάς εμπειρίας. Επειδή θα είχα την εμπειρία από τις προηγούμενες χρονιές το πως λειτουργεί για να αποκτήσουμε εμπιστοσύνη στο δημόσιο σχολείο θα πρέπει να περάσουνε πολλά χρόνια και αυτό το κρατικό πιστοποιητικό δεν ξέρω και τι ακριβώς, αν μπορεί να συγκριθεί με τα άλλα πτυχία που μπορεί να πάρει από το Cambridge.»

Στο ίδιο πνεύμα μας μίλησε και η μητέρα 1 η οποία μας είπε ότι «δεν θα το ρίσκαρε» να χαθεί ο χρόνος για την απόκτηση πιστοποίησης μέχρι την τρίτη γυμνασίου και ότι θα εμπιστευόταν το δημόσιο σχολείο μόνο εάν είχε τα χαρακτηριστικά του φροντιστηρίου ή των ιδιαίτερων μαθημάτων.

«θα ήταν ρίσκο να κάνει μαθήματα Αγγλικών μόνο στο σχολείο με τόσα πολλά παιδιά και να δώσει εξετάσεις για το κρατικό πιστοποιητικό όπως λέτε στην τρίτη γυμνασίου και να μην είναι καλά προετοιμασμένη και να έχουμε χάσει όλο το χρόνο χρονικό διάστημα γι' αυτό.. νομίζω ότι δεν θα το εμπιστευόμουν. Θα ήθελα να έχει και τα στοιχεία του φροντιστηρίου ή των ιδιαίτερων μαθημάτων για να μπορώ να πω ότι εντάξει ας μείνουμε στο σχολείο μόνο.»

Η μητέρα 11 ανέφερε ότι θα συνέχιζε οπωσδήποτε τα εξωσχολικά μαθήματα. Η άποψή της φαίνεται να εντάσσεται στο πλαίσιο μιας γενικότερης αντίληψης σύμφωνα

με την οποία ο γονέας οφείλει να συμπληρώνει την γνώση που παρέχεται στο σχολείο με εξωσχολικά μαθήματα.

«Όχι θα συνέχιζα να την υποστήριζα και θα έκανα παράλληλα τη γνώση του σχολείου. Θα το έβρισκα ...added value σε αυτήν. Ότι και στο σχολείο θα γίνεται πολύ καλή δουλειά και προετοιμασία για ένα πτυχίο, αλλά και εγώ σαν μαμά θα την υποστήριζα με επαναλήψεις. Που ενδεχομένως τις χρειάζεται.»

Η μητέρα 18 ανέφερε ότι μετά την απόκτηση του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας θα βοηθούσε το παιδί της με επιπλέον μαθήματα προκειμένου να αποκτήσει σε δεύτερη φάση ένα πιστοποιητικό Cambridge ή Michigan. Ανέφερε ότι οι συγκεκριμένες πιστοποιήσεις είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το ζήτημα της πιστοποίησης στα αγγλικά και ότι έχει σημασία η απόκτηση πιστοποίησης με διεθνή αναγνώριση την οποία ενδεχομένως δεν έχει το κρατικό πιστοποιητικό.

«Πιστεύω ότι σε αυτή την περίπτωση να βοήθαγα το παιδί με λίγα επιπλέον μαθήματα μετά το κρατικό πιστοποιητικό να δώσει και ίσως ένα πτυχίο ενός ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου αλλά όχι αποκλειστικά με εξωσχολικά όπως γίνεται τώρα απλά επικουρικά ίσως το βοήθαγα να δώσει ένα πτυχίο όπως το Cambridge ή το Michigan σε δεύτερο βαθμό όχι όπως είναι τώρα που ουσιαστικά το κύριο() ίσως αν άλλαζε αυτή η νοοτροπία να είχα και μία άλλη άποψη από αυτή που σας λέω() αλλά επειδή είναι έτσι τώρα άρρηκτα συνδεδεμένες () ίσως και για αυτό το λόγο το λέω θεωρώ όμως ότι είναι καλό να υπάρχει έτσι μία πιο αναγνωρισμένη πιστοποίηση να είναι δηλαδή κάτι πιο διεθνές από το κρατικό πιστοποιητικό...επειδή έχει πια εδραιωθεί ότι είναι αυτά τα δύο τα πτυχία τα καλύτερα και έχει περάσει έτσι έμμεσα σε όλους μας η άποψη ότι ένα από αυτά τα δύο είναι οπωσδήποτε ούτε απαραίτητο. Εξάλλου το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας Αν δεν κάνω λάθος είναι σχετικά πρόσφατη η ισχύς του πόσο καμιά πενταετία περίπου έχει που έχει ξεκινήσει.»
μητέρα 18

Σε ανάλογο πλαίσιο η μητέρα 2 μας είπε ότι επιθυμεί τα παιδιά της να πάρουν πιστοποίηση του Cambridge ενώ παράλληλα εξέφρασε τις αμφιβολίες της για την ισχύ του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας στο εξωτερικό. Μας είπε τα ακόλουθα:

«Θα ήθελα να πάρουν το Cambridge να σας πω την αλήθεια.... για τις σπουδές πάλι έξω και μόνο. Δηλαδή το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας αυτό δεν ξέρω αν θα είχε τι ισχύ θα μπορούσε με αυτό, δηλαδή να είχε τέτοια ισχύ το κρατικό πιστοποιητικό ώστε αν θελήσει μετά το παιδί να κάνει μεταπτυχιακά στην Αγγλία να τον κάνανε αποδεκτό με αυτό. Δεν

ξέρω τι ισχύ θα είχε στις υπόλοιπες χώρες αυτό σαν πιστοποιητικό.»

Η μητέρα 3 εξέφρασε επίσης την προτίμησή της για το Cambridge λόγω της «ιστορίας» του και της διεθνούς αναγνώρισής του την οποία θεωρεί απαραίτητη διότι όπως είπε οι συνθήκες ζωής των παιδιών μπορεί να διαφοροποιηθούν και να ζουν σε κάποια άλλη χώρα οπουδήποτε στον κόσμο.

«Κοιτάζτε να δείτε. Ναι μεν σέβομαι και το Κρατικό πιστοποιητικό. Είναι ένα αξιόλογο πτυχίο το ξέρω και από τα Ισπανικά. Ίσως να επέλεγα πάλι τη δυνατότητα να δώσουν τα αγγλικά δηλαδή η αγγλική πιστοποίηση του Cambridge διότι αυτό έχει και μια ιστορία μια αναγνώριση έξω. Σε περίπτωση δηλαδή δεν ξέρω θα κάνουν τα παιδιά μου έτσι μελλοντικά επαγγελματικά αλλά σίγουρα έχουμε δεσμούς με το με τη δική μου χώρα Ας πούμε αν μετακινηθούν. το κρατικό εδώ σαφώς έχει μία μεγάλη, έχει μεγάλη αξία αλλά θα ήθελα να είναι κάτι που αναγνωρίζεται και αλλού σε περίπτωση αλλαγής συνθηκών.»

Στα παραπάνω αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι οι μητέρες ακόμη και όταν δηλώνουν ότι θα σταματούσαν τα εξωσχολικά μαθήματα στην περίπτωση της σύνδεσης της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο με το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας θέτουν ως προϋπόθεση την πραγματοποίηση κάποιων αλλαγών αναφορικά με το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Οι αλλαγές αυτές αφορούν ζητήματα τα οποία έχουν ήδη αναφερθεί, δηλαδή ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας, ο αριθμός των παιδιών της σχολικής τάξης, οι αλλαγές στους εκπαιδευτικούς και το ίδιο το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας το οποίο δεν φαίνεται να έχει για τους γονείς το κύρος που έχει ένας παλαιότερος φορέας πιστοποίησης όπως το Cambridge.

Γενικά φαίνεται να υπάρχει μια νοοτροπία έλλειψης εμπιστοσύνης στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο η οποία είναι δύσκολο να ανατραπεί. Η απόκλιση από αυτήν την νοοτροπία συνιστά όπως ανέφερε η μητέρα 1 ένα «ρίσκο» απώλειας του χρόνου των μαθημάτων που αφιερώνονται στα εξωσχολικά μαθήματα και οδηγούν στην πολύ καλή ή άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας και στην απόκτηση πιστοποίησης. Η έννοια του «ρίσκου» θεωρούμε, σύμφωνα με το θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας και τις ερευνητικές μας υποθέσεις, ότι εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο των προσπαθειών που καταβάλλουν οι γονείς να αποφύγουν τον κίνδυνο μιας καθοδικής κινητικότητας. Με άλλα λόγια αν οι γονείς επιλέξουν να μην κάνουν

εξωσχολικά μαθήματα και βασιστούν μόνο στο σχολείο ενδέχεται αυτό να έχει ως συνέπεια το παιδί τους να «μείνει πιο πίσω» από τα υπόλοιπα. Παράλληλα επειδή αυτό που κάνουν «όλοι» είναι αυτό που το άτομο αποδέχεται ως ορθό οι γονείς παρέχουν στα παιδιά τους εξωσχολικά μαθήματα διότι αυτό κάνει η πλειονότητα των γονέων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο παρόν τμήμα της εργασίας μας οι περισσότερες μητέρες μας δήλωσαν ότι «όλοι» οι γονείς παρέχουν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών στα παιδιά τους. Στο πλαίσιο λοιπόν της διερεύνησης της συναίνεσης των γονέων σε «αυτό» που κάνουν «όλοι» ρωτήσαμε τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας εάν θα σταματούσαν τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών στην περίπτωση που και οι άλλοι γονείς δεν έκαναν εξωσχολικά μαθήματα στα παιδιά τους.

Η μητέρα 12 φάνηκε να θεωρεί εξαιρετικά απίθανη μια τέτοια προοπτική υποστηρίζοντας ότι η διδασκαλία των αγγλικών γίνεται με πολύ αργούς ρυθμούς στο δημόσιο σχολείο και υπάρχουν συχνές αλλαγές στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια στο πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Μας είπε τα εξής:

«Ανάλογα και το παιδί () αν είχε μία καθηγήτρια στο σχολείο ή μία δασκάλα η οποία όντως έκανε πάρα πολύ καλά τη δουλειά της μπορεί το παιδί να μη χρειαζόταν αλλά όλοι κάνουν γιατί στο σχολείο νομίζω ότι προχωράνε με πολύ αργούς ρυθμούς και δεν έχω δει και ίδιους εκπαιδευτικούς γιατί δεν ανήκουν στο σχολείο μόνιμα στο δημόσιο δηλαδή φέτος είναι ένας καθηγητής του χρόνου μπορεί να είναι κάποιος άλλος επομένως ούτε και ο καθηγητής προλαβαίνει μέσα σε μία σχολική χρονιά() μέσα σε 9 μήνες να κάνει αυτό που φαντάζεται ή που θα ήθελε να κάνει.»

Η μητέρα 11 απάντησε ότι θα σταματούσε τα εξωσχολικά μαθήματα εάν άλλαζαν οι συνθήκες εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Παράλληλα εξέφρασε και την επιφύλαξή της για το αν αυτό είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί.

«Αν γίνεται τόσο καλή δουλειά στο σχολείο από τον καθηγητή και έχει τόση όρεξη να ανταποκριθεί με τόσο μεγάλο τμήμα και να τα φέρει όλα εις πέρας και το έβλεπα αυτό ως γονέας, ότι το παιδί μου παρόλο ότι δεν πάει φροντιστήριο ανταποκρίνεται πάρα πολύ καλά στην εκμάθηση της γλώσσας. Ναι δεν θα είχα πρόβλημα. Δεν το θεωρώ κατακριτέο. Απλά εγώ θα ήθελα να δω πώς ανταποκρίνεται και το παιδί. Και επίσης θέλω να σας πω ότι τα βιβλία που έχουν ειδικά στο δημοτικό δεν θεωρώ ότι είναι και τα καλύτερα. Για την πρώτη γνωριμία με τη γλώσσα.»

Η μητέρα 20 τονίζει ότι η επιλογή των εξωσχολικών μαθημάτων είναι επιβεβλημένη από το γεγονός ότι τα παιδιά της φοιτούν σε δημόσιο σχολείο και όχι σε κάποιο ιδιωτικό.

Κοιτάζτε, δεν κρίνουμε από το τι κάνουν οι άλλοι. Έχουμε κάποιο στόχο προσωπικό δηλαδή για να πετύχουμε κάποια πράγματα. Οι άλλοι... ο καθένας κοιτάει δηλαδή το δικό του προγραμματισμό και το τι θέλει για τα παιδιά του πιστεύω. Κάποιοι μπορεί να θέλουν, κάποιοι μπορεί να κάνουν ιδιαίτερα, κάποιοι να μην ασχολούνται καθόλου, κάποιοι μπορεί να κάνουν άλλες γλώσσες αν και τα αγγλικά είναι βασικά δηλαδή τώρα πια στην εποχή μας. Ο καθένας κοιτάει τι θα κάνει και τι στόχο έχει περισσότερο. Δηλαδή πιστεύω δεν με επηρέαζε τόσο πολύ. Είναι άλλοι γονείς που πάνε σε ιδιωτικά σχολεία. Εγώ αποφάσισα να πάνε τα παιδιά μου σε δημόσιο σχολείο. Αν όλοι σταματήσουν ξαφνικά να πάνε τα παιδιά τους σε δημόσιο και να πάνε σε ιδιωτικά, ας κάνουν ότι θέλουν.

Η μητέρα 2 απάντησε κατηγορηματικά ότι δεν θα σταματούσε τα εξωσχολικά μαθήματα και ότι δεν θα επηρεαζόταν από το τι κάνει η πλειονότητα των γονέων διότι η εκμάθηση των ξένων γλωσσών είναι συνδεδεμένη με την απόκτηση πιστοποίησης η οποία δεν είναι δυνατή χωρίς εξωσχολικά μαθήματα. Στη συνέχεια ωστόσο είπε ότι θα σταματούσε τα μαθήματα στην περίπτωση που θα ήταν απόλυτα ικανοποιημένη από το σχολείο. Μας είπε τα ακόλουθα:

«Όχι σε καμία περίπτωση... Στόχος μας ήταν να πάρουν ένα πτυχίο και ξέρω ότι θα μπορούσαν να το πάρουμε χωρίς να κάνουν μαθήματα... Εγώ θα έκανα ότι έκανα μέχρι τώρα. Δεν θα άλλαζε κάτι. Γιατί πιστεύω πολύ στην ξένη γλώσσα και στα αγγλικά είναι πιο χρήσιμη σε εισαγωγικά αυτή τη στιγμή... Εγώ θα συνέχιζα να κάνω φροντιστήριο ανεξαρτήτως. Δεν θα σταμάταγα ούτε το φροντιστήριο ούτε [τα] ιδιαίτερα. Γενικά τα εξωσχολικά μαθήματα αν δεν υπήρχαν. Θα έπρεπε να είμαι απόλυτα ικανοποιημένη από τη δουλειά που γινόταν στο δημόσιο σχολείο. Μόνο αν θα ήταν σωστή η δουλειά του σχολείου θα σταμάταγα. Αν ήμουν ικανοποιημένη.»

Η μητέρα 17 δήλωσε ότι δεν θα σταματούσε τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών διότι παρέχουν την δυνατότητα πραγματοποίησης σπουδών στο εξωτερικό και είναι για τον λόγο αυτό απαραίτητα για την επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη του ατόμου.

Θεωρώ ότι οι γλώσσες ανοίγουν πόρτες και σε κάποια επίπεδα μετράνε περισσότερο και από το οποιοδήποτε μάστερ ή πανεπιστημιακό πτυχίο. Εγώ επειδή έχω εργαστεί σε πολυεθνικές εταιρείες το έχω συναντήσει πάρα πολλές φορές αυτό. Θεωρώ, και

σαν δείγμα κουλτούρας θεωρώ ότι οι γλώσσες ανοίγουν τους ορίζοντες, ανοίγουν πόρτες στο εξωτερικό, οπότε θεωρώ ότι είναι η νούμερο ένα, ναι μεν θα ήθελα πολύ τα παιδιά μου να σπουδάσουν, μπορεί να συμβεί αυτό, μπορεί και να μην συμβεί θεωρώ ότι είναι ό,τι πιο σημαντικό υπάρχει. Πολλές φορές περισσότερο και από ένα πτυχίο...

Η μητέρα 19 είπε ότι «με τίποτε» δεν θα σταματούσε τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών. Όπως μας είπε οι επιλογές των άλλων γονέων δεν επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνει για την εκπαίδευση των παιδιών της. Παράλληλα τόνισε ότι σύμφωνα με τις τρέχουσες συνθήκες οι ξένες γλώσσες είναι κρίσιμες σε σχέση με άλλα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο και για την δια βίου εξέλιξη του ατόμου.

«εννοείται δεν με απασχολούν τι κάνουν οι άλλοι όσον αναφορά τα παιδιά τους ακούω την γνώμη τους αλλά ειδικά στις ξένες γλώσσες για εμένα είναι πολύ σημαντικές από τα μαθηματικά και την ιστορία στο βαθμό η γνώση γιατί είναι κάτι που θα το χρησιμοποιήσουν σε όλη τους τη ζωή»

Η μητέρα 16 απάντησε ότι θα συνέχιζε τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών διότι η διδασκαλία στο σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί σύμφωνα με τις εμπειρίες της στις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού. Ανέφερε μάλιστα ότι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη δημοτικού δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες σε κάποια παιδιά.

«Όχι θα το ξεκινούσα γιατί ήθελα να πάρουν τις βάσεις για μία ξένη γλώσσα και μάλιστα όπως την είχαν διδάξει τότε που ήταν οι κόρες μου δηλαδή μιλάμε τώρα πριν από πόσα να πούμε 10 χρόνια 9 βέβαια δεν γινότανε η διδασκαλία σωστά. Έπρεπε να καθόμουν από πάνω τους δεν μπορούσε να καταλάβει καταρχάς. Την βάλανε πολύ νωρίς πρώτη δημοτικού πάρα πολύ νωρίς για ορισμένα παιδιά.»

Η μητέρα 3 θεωρεί ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν σταματά ποτέ. Συνεχίζεται, όπως μας είπε, δια βίου. Παράλληλα τα αγγλικά είναι μια ωραία γλώσσα και είναι ευχάριστο μέσω των μαθημάτων να ασχολείται κανείς με το να επαυξάνει τις γνώσεις του σε αυτήν. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

Κοιτάζτε εγώ η ίδια από την δική μου εμπειρία έχω ξεκινήσει τα αγγλικά από τεσσάρων χρονών και δεν έχω σταματήσει ποτέ. Τώρα δηλαδή αν κάποια στιγμή μου δοθεί η ευκαιρία θα συνέχιζα να κάνω και πολύ ωραία γλώσσα και έχει πάντοτε..

Η μητέρα 8 μας απάντησε ότι δεν θα μπορούσε να εμπιστευθεί το δημόσιο σχολείο και να σταματήσει τα εξωσχολικά μαθήματα. Θεωρεί ότι η επιλογή αυτή επιβάλλεται από την υπόσταση της αγγλικής γλώσσας ως παγκόσμιας γλώσσας και από την αναγκαιότητα της εκμάθησής της στην χώρα μας. Μας είπε μάλιστα ότι τα εξωσχολικά μαθήματα είναι ένα ζήτημα νοοτροπίας από την οποία δεν θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί και ότι μόνο «δια μαγείας» θα μπορούσαν να σταματήσουν τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών.

«Ως δια μαγείας την επόμενη μέρα συνέβαινε αυτό ε; Έχει περάσει πάρα πολύ στην νοοτροπία μας ώστε να μπορέσω να βρεθώ ξαφνικά στη θέση αυτή...Νομίζω θα συνέχιζα μια χαρά τα μαθήματα και ότι τους έκανε καλό. Ότι έκαναν τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών. Και αυτή είναι μια επιλογή την οποία πάλι θα υποστήριζα. Βλέπω μια χρησιμότητα στα αγγλικά ανεξάρτητα από το τι κάνουν οι άλλοι γονείς. Υπάρχει χρησιμότητα για την καθημερινότητα τους το να γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα οπότε νομίζω ότι θα συνέχιζα ακόμη και αν έβλεπα άλλους γονείς να μην πηγαίνουν τα παιδιά τους στο φροντιστήριο. Εννοώ ότι είναι πλέον μια απαίτηση ως εφόδιο η γνώση των αγγλικών στην Ελλάδα. Είμαστε στην Ελλάδα. Εάν έπαυε να υπάρχει η απαίτηση αυτή.»

Η μητέρα 10 απάντησε ότι συνέχιζε το φροντιστήριο των αγγλικών εντάσσοντας την επιλογή της στο πλαίσιο μιας παγιωμένης αντίληψης από τα δικά της παιδικά χρόνια σύμφωνα με την οποία τα αγγλικά τα μαθαίνει κανείς στο φροντιστήριο και όχι στο σχολείο όπου δεν διδάσκονται όπως αναφέρει αρκετές ώρες. Επίσης τονίζει ότι οι εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας υπάρχουν διότι οι ώρες διδασκαλίας είναι περισσότερες και η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι ταχύτερη και ουσιαστικότερη. Για τον λόγο αυτό οι γονείς αποδέχονται την επιπλέον οικονομική επιβάρυνση των εξωσχολικών μαθημάτων στα αγγλικά.

«θα τον έστελνα» Αυτό το να πηγαίνουμε σε φροντιστήριο αγγλικών από μικρή ηλικία είναι εδώ και δηλαδή και εγώ πήγαινα όταν ήμουν στην ηλικία του γιου μου δηλαδή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Δηλαδή είναι μία πάγια κατάσταση θα πάει το παιδί. Θα πρέπει να μάθει καλά όσο γίνεται, καλύτερα αγγλικά. Αυτό. Αν αυτό αν το παρείχε το σχολείο πάλι θα επιμείνω με περισσότερες ώρες Δεν νομίζω ότι θα πήγαινα δεν υπήρχε λόγος. Κανένας δεν θέλει να δίνει ένα ποσό το μήνα από την τσέπη του. Δηλαδή θα έπρεπε να διαφοροποιηθεί σημαντικά το μάθημα στο δημόσιο σχολείο και σε σχέση με τα άλλα μαθήματα προκειμένου να πεισθούν οι γονείς κατά τρόπο ότι δεν χρειάζεται...από ότι θυμάμαι και στη δικιά μου τη γενιά κάναμε πολλά περισσότερα στο

φροντιστήριο. Μαθαίναμε πολλά περισσότερα πράγματα από ότι μας δινόταν η ευκαιρία να μάθουμε στο σχολείο. Ή μέσα σε αυτά τα τρία τέταρτα της δεν ξέρω πόσο είναι η διδακτική ώρα λιγότερο Ήτανε λίγο. Δεν μαθαίναμε πολλά. Δεν μας δινόταν η ευκαιρία να μάθουμε πολλά και με όλη αυτή τη φασαρία από κάποια παιδιά που δεν θέλουν να κάνουν μάθημα. Αυτό θέλω να πω.»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση της μητέρας 6 η οποία θεωρεί ότι εάν οι επιλογές της διαφοροποιούνται από το «κοινωνικό φαινόμενο» των εξωσχολικών μαθημάτων αυτό θα είχε δυσάρεστες συνέπειες για την κόρη της. Ως παράδειγμα ανέφερε τις εξετάσεις σε μουσικό σχολείο όπου η κόρη της δεν πέρασε διότι δεν έκανε την προετοιμασία που έκαναν τα άλλα παιδιά. Πρόσθεσε μάλιστα ότι δεν πρόκειται να κάνει ένα παρόμοιο «σφάλμα» στο μέλλον.

«Δηλαδή αν η κοινωνία ήταν τέτοια, που μάλλον θα το πω διαφορετικά. Αυτή τη στιγμή καλείται το παιδί μου να δώσει έναν μααραθώνιο και πρέπει να την προπονήσω. Εάν δεν το κάνω. Εάν δεν το κάνω το παιδί μου θα μείνει απέξω και αυτό το είδα εγώ εμπράκτως όταν η Λυδία, η μετάβαση της από το δημοτικό στο γυμνάσιο χρειάστηκε να δώσει στο Μουσικό Σχολείο. Θεώρησα ότι έτσι όπως είναι θα πάει να δώσει. Ήταν σε παιδική χορωδία η Λυδία, είχε γνώσεις μουσικές, τραγουδούσε και πάρα πολλά χρόνια, είχε καλό αυτί, ωραία φωνή και θεωρούσα ότι θα μπορέσει να περάσει. Όμως όταν πήγε να δώσει αυτές τις περιβόητες εξετάσεις είδα ότι το παιδί μου έμεινε απέξω για λίγο. Αλλά έμεινε απέξω γιατί τα άλλα παιδιά ήταν προπονημένα πάνω σε αυτό που ήταν να δώσουν. Άρα λοιπόν αυτό το λάθος δεν θέλω να το ξανακάνω να αφήσω το παιδί μου απέξω εξαιτίας του κοινωνικού φαινομένου ότι κάνουμε εξωσχολικά μαθήματα. Θέλω δηλαδή ότι παρέχει ένας μέσος γονιός να το παρέχω και εγώ στο δικό μου το παιδί.»

Στο παραπάνω απόσπασμα διαπιστώνουμε ότι η μητέρα 6 θέλει να αποκλείσει την πιθανότητα να έχει το παιδί της χαμηλότερες επιδόσεις από τα άλλα παιδιά. Σε ανάλογο πλαίσιο θεωρούμε ότι εντάσσεται και η απάντηση της μητέρας 18 η οποία δήλωσε ότι για να σταματήσει τα εξωσχολικά μαθήματα θα πρέπει αυτό να γίνει από όλους τους γονείς έτσι ώστε να εξαλειφθεί ο κίνδυνος να υστερούν τα παιδιά της στον επαγγελματικό ή ακαδημαϊκό χώρο όσον αφορά τα αγγλικά. Παράλληλα τόνισε ότι τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών είναι μια «τακτική» και μια «νοοτροπία» «πολλών δεκαετιών» η οποία είναι δύσκολο να ανατραπεί.

«θεωρώ ότι μπορεί να μην γινόταν καθολικά δηλαδή κάποιοι να το συνέχιζαν ας πούμε που θα είχαν μεγαλύτερη οικονομική δυνατότητα () οπότε αν αυτό δεν γινόταν καθολικά αμέσως

αμέσως θα υπήρχε μία διάκριση μία διαφορά () οπότε για αυτό δεν ξέρω να σας το πω έχω μια επιφύλαξη...μετά να μένει πίσω στις γνώσεις και μετά να δυσκολευτεί αργότερα όταν θα πρέπει να συγκριθεί σε άλλους τομείς με κάποιους έτσι συμφοιτητές () συναδέλφους αργότερα σε μεγαλύτερη ηλικιακή φάση θα θέλουμε να είναι επί ίσοις όροις. Για αυτό έτσι θα το σκεφτόμουνα περισσότερο. αυτή η τακτική είναι πάρα πολλών δηλαδή δεκαετιών πια και χρειάζεται πολύς χρόνος πιστεύω για να σταματήσει νομίζω ότι χρειάζεται όσα χρόνια ισχύει άλλα τόσα για να αποβληθεί τελείως και να θεωρηθεί ότι δεν είναι απαραίτητο και πάλι με την προϋπόθεση ότι θα γίνονται πολύ σωστά τα πράγματα στο σχολείο κάπως έτσι το σκέφτομαι δηλαδή. () δεν είναι και εύκολο αυτό να συμβεί από τη μία μέρα στην άλλη.

Η μητέρα 14 αναφέρει ότι ξεκίνησε τα μαθήματα επειδή είχαν ξεκινήσει και οι άλλοι γονείς. Υποστηρίζει μάλιστα ότι στην περίπτωση που και οι άλλοι γονείς δεν έκαναν εξωσχολικά μαθήματα θα τα ξεκινούσε αργότερα, δηλαδή στο γυμνάσιο. Καθιστά ωστόσο σαφές ότι θα συνέχιζε τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών διότι θεωρεί σημαντική την γνώση της αγγλικής γλώσσας.

«αυτό που με ρωτάτε τώρα είναι(...) ναι μου προκαλεί προβληματισμό διότι επειδή υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός(.) από τον μεγάλο ανταγωνισμό ξεκινάει όλο αυτό...εάν οι άλλοι γονείς δεν έκαναν φροντιστήριο στα παιδιά τους(.) δεν ξέρω αν ξεκινούσα από την πέμπτη δημοτικού να κάνω ιδιαίτερα στα παιδιά μου στα Αγγλικά μπορεί να το άφηνα για λίγο αργότερα(.) θεωρώ οπωσδήποτε σημαντική η ξένη γλώσσα αλλά ξεκινήσαμε νωρίς γιατί βλέπαμε ότι άλλοι γονείς είχαν ξεκινήσει ήδη από την πρώτη δημοτικού και έκαναν φροντιστήριο στα παιδιά και εγώ θεωρούσα ήδη ότι είχαμε αργήσει να ξεκινήσουμε τα φροντιστήρια στα αγγλικά() δεν ξέρω ()εάν οι άλλοι γονείς δεν κάνανε μπορεί να το άφηνα για αργότερα αλλά σίγουρα όπως και να έχει και στο Γυμνάσιο και στο λύκειο οι γονείς να μην έκανα καθόλου αγγλικά εγώ θα ήθελα τα παιδιά μου να κάνουν φροντιστήριο στα αγγλικά...Γιατί θεωρώ πολύ σημαντική τη γνώση της ξένης γλώσσας ιδιαίτερα των αγγλικών για όλα αυτά που σας προ είπα για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, για την διευκόλυνση στη ζωή τους() να μπορούν να διαβάσουν ένα ξένο λογοτεχνικό βιβλίο(.) πολλά βιβλία στο πανεπιστήμιο μπορεί να είναι ξενόγλωσσα πώς θα ανταπεξέλθουν τα παιδιά(;).»

Η μητέρα 7 αναφέρει ότι η επιλογή των εξωσχολικών μαθημάτων για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εκφράζει την προσπάθεια των γονέων να ανταποκριθούν σε ένα παγιωμένο πλαίσιο ανταγωνισμού και την επιθυμία τους να είναι ενταγμένοι στην πλειονότητα των γονέων. Υποστηρίζει ότι η διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο θα μπορούσε να είναι αρκετή και ότι οι γονείς θα

μπορούσαν να καταφύγουν στα εξωσχολικά μαθήματα όταν τα παιδιά είναι πλέον στο γυμνάσιο προκειμένου να προετοιμαστούν για εξετάσεις πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα. Τα εξωσχολικά μαθήματα είναι μια επιλογή που εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο υπερβολικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων με στόχο τις άριστες επιδόσεις σε όλους τους τομείς και δυσάρεστες συνέπειες για τα παιδιά τα οποία κουράζονται από τις υπερβολικές ώρες μαθημάτων.

«Οι σούπερ γονείς είναι οι γονείς που κάνουν τα πάντα τα πάντα εννοώ εκτός σπιτιού. Όλα σούπερ εργασίες, σούπερ κοινωνικές δραστηριότητες, σούπερ προσωπικές απασχολήσεις, γυμναστήριο και τα λοιπά. Δηλαδή και ξαφνικά πρέπει να έχουν αυτοί οι σούπερ γονείς και τα σούπερ παιδιά, τα οποία σούπερ παιδιά και τους βάζουν μία σειρά δραστηριοτήτων εκτός από το σχολείο γιατί πρέπει να βγει ένα παιδί σούπερ σε όλα. Και το παιδί αυτό έχει ένα πρόγραμμα ημερήσιο τραγικό...επειδή όλοι οι γονείς μπήκαμε σε ένα τρυπάκι η γενιά η δικιά μας ότι πρέπει να μάθουμε πολύ καλά αγγλικά από γρήγορα και με ταχύτητα βάλουμε τα παιδιά από την Δευτέρα δημοτικού Τρίτη δημοτικού στα αγγλικά με εντατικούς ρυθμούς. Τελικά κατάλαβα όταν φτάσανε τώρα Τρίτη γυμνασίου να παίρνουν τα πτυχία κ.λπ. ότι άνετα θα μπορούσαμε σε όλο το δημοτικό να είχαμε κάνει στο σχολείο και στο γυμνάσιο απλά ήταν η νοοτροπία, η διαδικασία τα ακούσματα του ενός και του άλλου που έβλεπες το παιδί του ενός να προχωράει πάρα πολύ γρήγορα και το δικό σου να είναι με τα αγγλικά του σχολείου που όχι όμως ότι δεν μπορείς.. και να σας πω και κάτι φτάσαμε σε ένα σημείο που κουράστηκαν τα παιδιά από τα φροντιστήρια.»

Στο παραπάνω απόσπασμα η μητέρα 7 μας δίνει μια εικόνα «υπερβολής» των εξωσχολικών μαθημάτων. Στη συνέχεια ωστόσο αναφέρει ότι δεν θα σταματούσε τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών διότι μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων είναι δυνατή η βελτίωση της επικοινωνίας του προφορικού λόγου.

«Αλλά επειδή είδα πόσο σημαντικά είναι τα αγγλικά ότι θα έπαιρνα ένα άτομο στο σπίτι μία φορά την εβδομάδα στις δέκα μέρες... Όχι δεν θα το άφηνα. Δεν θα ήταν το μάθημα η γραμματική που κάνει η καθηγήτρια στο σχολείο αλλά θα τους έβαζε και κάποια άλλα πράγματα, να τους μιλήσει να πούνε κάποια άλλα πράγματα, να ακούσει το παιδί από μια κασέτα, κάτι να τους ενισχύσει. Όχι δεν θα το άφηνα.»

Το στοιχείο του ανταγωνισμού ανάμεσα τις οικογένειες με στόχο τα μαθησιακά επιτεύγματα στις ξένες γλώσσες επισημαίνεται και από την μητέρα 13 η οποία θεωρεί ότι αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας. Παράλληλα υποστηρίζει ότι με βάση την προσωπική της εμπειρία τα άτομα κάνουν αυτό που κάνουν οι άλλοι

«υποτασσόμενα» όπως έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας στην άποψη της «πλειοψηφίας».

«στην Ελλάδα έχουμε μία μανία με την εκπαίδευση() αυτό βέβαια έχει διάφορες συνδέσεις με την αγορά εργασίας αλλά ναι ότι υπάρχει μία στοχοποίηση με την ξένη γλώσσα που μάλιστα έχει και ανταγωνιστικό χαρακτήρα ανάμεσα στις οικογένειες ότι αφού είναι του διπλανού δεν μπορεί και το δικό μου και δεν ξέρω πως έχει περάσει μέσα στην κοινωνία και μέσα στην οικογένεια() αλλά και από τη δική μου εμπειρία ήταν θέμα ότι ό,τι κάνουν οι άλλοι πρέπει να κάνω και εγώ() μπορεί και το δικό μου το παιδί.

Ωστόσο η ίδια μητέρα ερωτηθείσα αν θα σταματούσε τα εξωσχολικά μαθήματα αν τα σταματούσαν και οι άλλοι γονείς απάντησε ότι μια τέτοια επιλογή ενέχει το στοιχείο του κινδύνου της απώλειας του κατάλληλου χρόνου να αποκτήσει το παιδί άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας η οποία είναι, όπως είπε απαραίτητη για τα δεδομένα της χώρας μας. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

Μητέρα: δεν μπορώ να διακινδυνεύσω την αγγλική ως γλώσσα που πρέπει να μαθευτεί δεν μπορώ να το διακινδυνεύσω.

Συνεντεύκτρια: Γιατί δεν μπορείτε να το διακινδυνεύσετε;

Μητέρα: Γιατί είναι νούμερο 1 δηλαδή στη χώρα μας που είναι και τουριστική χώρα δεν γίνεται() είσαι ανάπηρος χωρίς στα αγγλικά.

Σ. Δηλαδή τι θα πει να το διακινδυνεύσω;

Συνεντεύκτρια: Να διακινδυνεύσω το γεγονός να μην μιλάνε τα παιδιά μου σοβαρά αγγλικά έτσι....Δηλαδή να χαθεί να το πω εγώ αλλιώς να χαθεί κάποια περίοδος στη ζωή τους που έχουν τη δυνατότητα να μάθουν αγγλικά;

Από την άλλη μεριά η μητέρα 9 η οποία εργάζεται ως γραμματέας σε φροντιστήριο και δήλωσε ότι δεν θα σταματούσε τα εξωσχολικά μαθήματα μας είπε ότι εάν η διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο αποκτούσε καλύτερη οργάνωση και συνδεόταν με την απόκτηση του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα την συρρίκνωση ενός επαγγελματικού χώρου όπου εργάζεται ένας σημαντικός αριθμός ατόμων.

«ερχόμαστε σε ένα πολύ σημαντικό και ουσιαστικό πρόβλημα ότι τα φροντιστήρια από τη στιγμή που θα οργανωνόταν σωστά το δημόσιο σχολείο και που το κρατικό πιστοποιητικό θα αποκτούσε κάποια βάση θα ήταν αυτό που θα επικρατούσε. Εκεί θα υπήρχε πρόβλημα γιατί υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός ανθρώπων που

εργάζονται στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης και στα φροντιστήρια οι οποίοι αν και εφόσον αυτό όλο το πράγμα οργανωνόταν σωστά από τα δημόσια σχολεία θα έχαναν το αντικείμενό τους και τη δουλειά τους και θεωρώ ότι είναι και ένας λόγος πολύ σημαντικός για τον οποίο έχει να κάνει γενικότερα με το όλο θέμα της παραπαιδείας είτε της ελληνικής παραπαιδείας, ελληνικά φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, είτε ξενόγλωσσα. Υπάρχει ένα πολύ μεγάλο κομμάτι του ελληνικού πληθυσμού που συντηρείται είτε λέγονται φροντιστηριούχοι είτε λέγονται εργαζόμενοι στα φροντιστήρια από απλοί υπάλληλοι έως καθηγητές έως δηλαδή είναι μεγάλο ποσοστό κόσμου που ζει μέσα από αυτή την κατάσταση. Είναι ένα είδος επιχείρησης που ανθεί. Από τη στιγμή που θα έρθει σε σύγκρουση με το ελληνικό δημόσιο σχολείο Αν και εφόσον αυτό οργανωθεί σωστά φτάνουμε σε αυτό το σημείο δηλαδή θα υπάρχει κόσμος ο οποίος θα μείνει χωρίς δουλειά αυτή είναι η πραγματικότητα και θεωρώ ότι αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο το κράτος αδυνατεί να έρθει σε αντιπαράθεση και να οργανώσει κάτι καλύτερο στα ελληνικά μαθήματα είτε στα ξενόγλωσσα....»

Ανάλογη φαίνεται να είναι και η αντίληψη της μητέρας 13 για το ζήτημα αυτό η οποία θεωρεί ότι οι εξωσχολικές δομές των αγγλικών υφίστανται και διότι προσφέρουν επαγγελματική απασχόληση σε αρκετούς ανθρώπους.

«Μητέρα 13: Κανείς δεν θέλει να πληρώνει επιπλέον χρήματα στις εποχές που ζούμε δεν υπάρχει λόγος για αυτό.»

Συνεντεύκτρια: Υπάρχει λόγος που υπάρχουν τα φροντιστήρια;

Μητέρα 13: Θεωρώ ναι θεωρώ ναι. Εκτός του ότι πρέπει να απασχοληθεί πάρα πολύς κόσμος.»

Η μητέρα 12 επίσης πιστεύει ότι αν η βελτίωση της διδασκαλίας των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο θα λειτουργούσε εις βάρος του «κρυφού» ιδιωτικού τομέα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, των ιδιαίτερων κατ' οίκον . Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«αλλά είναι όλο το σύστημα της εκπαίδευσης έτσι() δηλαδή αν αυτό γινόταν() μία πολύ καλή δουλειά στη δημόσια παιδεία δεν θα υπήρχαν φροντιστήρια δεν θα υπήρχε καθόλου το χρήμα να κινείται μαύρο στα ιδιαίτερα.»

Τέλος θεωρούμε σημαντική για την έρευνά μας την απάντηση της μητέρας 13 η οποία φαίνεται να αναγάγει την συναίνεση στις εξωσχολικές δομές σε ένα γενικότερο πλαίσιο αποδοχής της αδυναμίας του σχολείου να υποστηρίξει την ευθύνη του απέναντι στους μαθητές ως προς την ίση κατανομή του εκπαιδευτικού αγαθού.

«Μητέρα 13: Θεωρώ ότι έχει καλλιεργηθεί αυτό.

Συνεντεύκρια: Τι εννοείτε καλλιεργηθεί;

Μητέρα: Εννοώ ότι η παραπαιδεία είναι κομμάτι της ζωής της ελληνικής κοινωνίας και ...το σχολείο θα έπρεπε να έχει την καθολική υπευθυνότητα αλλά επειδή νιώθουμε αδύναμοι μπροστά στις αδυναμίες του δημόσιου σχολείου μετά πηγαίνουμε στη λογική των μαθημάτων των ιδιαίτερων και όλα τα σχετικά.

6. Παρουσίαση ευρημάτων που αφορούν διδάσκοντες και διδάσκουσες

Στην ακόλουθη ενότητα παρουσιάζονται κατά ερευνητικό άξονα τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας που εργάζονται σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια της Αθήνας. Όπως έχουμε προαναφέρει οι συνεντεύξεις αυτές δεν ακολούθησαν ένα αυστηρό πρωτόκολλο ερωτήσεων-απαντήσεων. Στην ουσία ήταν συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων, οι οποίοι έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως ότι έχουν αποφοιτήσει από το ίδιο τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με κάποιους να έχουν κάνει και μεταπτυχιακές σπουδές, εργάζονται εδώ και αρκετά χρόνια στο δημόσιο σχολείο ενώ παράλληλα έχουν εργαστεί σε εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας πριν ξεκινήσουν την εργασία τους στο δημόσιο σχολείο. Επίσης όπως έχουμε προαναφέρει όλοι οι εκπαιδευτικοί που μας έδωσαν συνέντευξη ήταν γυναίκες. Θεωρούμε επίσης σημαντικό ότι οι συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικοί βρήκαν αρκετά ενδιαφέρουσα την διαδικασία της συνέντευξης, διότι όπως μας είπαν, τους δόθηκε η δυνατότητα να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο. Μας είπαν για παράδειγμα:

«Νομίζω έβγαλα τα εσώψυχά μου» εκπαιδευτικός 9

Ψυχοθεραπεία να πούμε τους καημούς μας εμείς της δευτερεύουσας ειδικότητας, μπήκε τόσο πολύ στο πετσί μας, έχουμε τους καημούς μας και νιώθουμε ότι κάποιος μας νιώθει που είναι στην ίδια κατάσταση με μας...» εκπαιδευτικός 6

Παρακάτω επιχειρούμε να παρουσιάσουμε κατά ερευνητικούς άξονες τα δεδομένα που προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων.

6.1. Πρώτος ερευνητικός άξονας: Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.

Οι καθηγήτριες της αγγλικής γλώσσας που μας έδωσαν συνέντευξη μας μίλησαν για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως αναφέρθηκαν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

6.1.1. Τάξεις μικτής ικανότητας.

Ένα από τα κύρια ζητήματα της τάξης των αγγλικών του δημοσίου σχολείου, σύμφωνα με τις συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικούς, είναι ότι υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις στο επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην αγγλική γλώσσα. Μία από τις συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικούς, η εκπαιδευτικός 4 προσπάθησε να μας περιγράψει την διαφορά στις γνώσεις των μαθητών στα αγγλικά ως εξής:

«πάντα υπάρχει ο μαθητής του θα έχει πάρει κάποιο δίπλωμα τύπου Lower και Proficiency υπάρχουν μαθητές σε μεσαίο επίπεδο και υπάρχουν και οι μαθητές οι οποίοι είναι πάρα πολύ αδύναμοι (Αθηνά) Προσπαθώ να βρω ένα (...) μία βάση και να ξεκινήσω λίγο από μέτρια ούτως ώστε να προχωρήσουμε προς το πάνω δηλαδή να βοηθήσουμε λίγο (...) να ενισχύσουμε λίγο παραπάνω τους χαμηλούς μέτριους (...) εντάξει λίγο ίσως να (...) δεν ξέρω ίσως αδικούνται αυτοί που είναι (...)»

Επίσης, η εκπαιδευτικός 10 υποστηρίζει ότι κάθε τάξη είναι διαφορετική ως προς την διαφοροποίηση των γνώσεων των μαθητών.

«Κάθε υλικό που έχεις κάθε χρόνο και κάθε τμήμα είναι διαφορετικό είναι τι σου φέρνουν τα παιδιά τι έχουν ήδη και κουβαλάει ο καθένας από γνώσεις προηγούμενες. Και σίγουρα επηρεάζει το πως διαμορφώνεται το κάθε μάθημα, όχι η κάθε χρονιά το κάθε μάθημα. Άρα σίγουρα είναι ένα υλικό που αναδιαμορφώνεται ανά πάσα στιγμή αυτό επηρεάζεται με συνοπτικές διαδικασίες.»

Εκπαιδευτικός που εργάζεται σε γυμνάσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μας μιλά για την διαφοροποίηση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών στην πρώτη γυμνασίου.

«Κάθε χρονιά αρχικά είναι υποχρεωτικό να βάζουμε ένα διαγνωστικό τεστ στα παιδιά για να δούμε που βρίσκονται στις γνώσεις τους. Το διαγνωστικό τεστ τα ξεχωρίζει σε 2 επίπεδα. αρχαρίων και προχωρημένων. Τα παιδιά όμως ανήκουν σε πολλά

περισσότερα επίπεδα. εμείς μπορούμε να διαγνώσουμε [δύο] ή των αρχαρίων ή των προχωρημένων. Τα βιβλία που καλούμαστε ακόμα να τους δώσουμε είναι αυτά τα 2 επίπεδα. αυτό που δημιουργεί το πρόβλημα είναι ότι όλα τα παιδιά ανήκουν σύμφωνα με το επίπεδο του βιβλίου στα προχωρημένα, ιδίως στα πρωτάκια, και στον αρχαρίων επίπεδο ανήκουν τα παιδιά τα οποία έχουν συνήθως άλλου τύπου προβλήματα, δηλαδή μπορεί να μην έχουν διδαχτεί αγγλικά καθόλου, να είναι εντελώς αδιδακτοι. Μπορεί να έχουν προβλήματα ΔΕΠΥ οπότε τα αγγλικά να μην τα έχουν συκρατήσει. είναι όμως πολύ λίγα αυτά τα παιδιά με αποτέλεσμα λόγω του συστήματος να μπαίνουν και αυτά στο επίπεδο των προχωρημένων. Και μετά στην τάξη να δημιουργείται χάος από αυτά τα παιδιά τα οποία μοιραία βαδίζουν με άλλους ρυθμούς και πρέπει ο καθηγητής να τα εντάξει στο επίπεδο που είναι η πλειοψηφία της τάξης φυσικά με άλλους τρόπους, με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά με το ίδιο βιβλίο.»

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός 9 διαπιστώνει την μεγάλη διαφοροποίηση των γνώσεων των μαθητών στην πρώτη γυμνασίου και παράλληλα εκφράζει τον προβληματισμό της για ένα μικρό αριθμό μαθητών οι οποίοι έχουν σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Τα παιδιά αυτά αναγκάζονται σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 9 να ενταχθούν σε μια τάξη όπου η διδασκαλία μπορεί να είναι διαφοροποιημένη αλλά το βιβλίο που διδάσκεται είναι το ίδιο.

Επίσης η εκπαιδευτικός 4 περιγράφει στο απόσπασμα που ακολουθεί τις διαφορές στις γνώσεις των αγγλικών των παιδιών της πρώτης γυμνασίου επισημαίνοντας το ρόλο που διαδραματίζουν σε αυτό τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών με τα οποία κάποιοι μαθητές βρίσκονται σε επίπεδο B1 ή B2, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν είναι, όπως αναφέρει, το επίπεδο του σχολικού βιβλίου.

«Ναι, υπάρχουν παιδιά που έχουν κάνει συνήθως αγγλικά στο δημοτικό όλα αλλά υπάρχουν και παιδιά που έχουν κάνει αγγλικά σε ιδιωτικά φροντιστήρια οπότε αυτό μας φέρνει σε ένα mixed επίπεδο στην πρώτη γυμνασίου A1 , A2 , B1 και σε κάποια παιδιά B2. Αυτό δημιουργεί πρόβλημα γιατί το βιβλίο που χρησιμοποιούμε στην πρώτη γυμνασίου είναι βιβλίο προχωρημένων μεν αλλά όχι για B1 ή B2 επίπεδο. Φτάνει max μέχρι το A2 επίπεδο.»

Ο ρόλος των εξωσχολικών μαθημάτων στην διαφοροποίηση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών υπογραμμίζεται και από άλλη εκπαιδευτικό η οποία θίγει και το ζήτημα των πιστοποιήσεων που οι μαθητές αποκτούν μέσω των εξωσχολικών

μαθημάτων. Όπως αναφέρει, οι μαθητές έχουν αποκτήσει ήδη στο γυμνάσιο, πιστοποίηση επιπέδου B2 και στο λύκειο πιστοποίηση επιπέδου Γ2 δηλαδή άριστης γνώσης της γλώσσας, πράγμα που όπως υποστηρίζει υποβαθμίζει το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής:

«Να ξεκινήσουμε μάλλον από το ρόλο εξωσχολικής εκπαίδευσης οι μαθητές μας από το γυμνάσιο ακόμα έχουν πάρει πτυχία έχουν αποκτήσει πτυχία πιστοποίησης της γλώσσας επιπέδων B2 και προχωρούν έτσι ώστε στην αρχή του Λυκείου στην πρώτη ή στη δεύτερα Λυκείου το αργότερο να έχουν πάρει και πιστοποίηση για το C2 της Αγγλικής γλώσσας και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο να μην παρακολουθείται και να μην έχει το ρόλο που πρέπει να έχει στην εκπαίδευση των παιδιών(.)»

Η εκπαιδευτικός 6 που εργάζεται σε λύκειο υπογραμμίζει τις δυσκολίες του μαθήματος λόγω του διαφοροποιημένου επιπέδου γνώσεων των μαθητών τονίζοντας όμως ότι οι δυσκολίες υφίστανται για τον εκπαιδευτικό που η επαγγελματική του συνείδηση δεν του επιτρέπει να αδιαφορεί για τους αδύνατους μαθητές της τάξης των αγγλικών. Για τον εκπαιδευτικό που απλά επιθυμεί να είναι τυπικά εντάξει τα πράγματα είναι πιο εύκολα, όπως αναφέρει.

«Συνεντευξιασθείσα εκπαιδευτικός 6 : Η τάξη είναι mixed ability σίγουρα έτσι αυτό δυσκολεύει το μάθημα Αυτό δυσκολεύει το μάθημα αλλά λέω πότε το δυσκολεύει αν στο πίσω μέρος του μυαλού σου έχεις τον Γιωργάκη και τον Μανωλάκη Αν δεν το χεις και έχεις απλά ένα μπουσουλα ότι θέλω να φτάσω εδώ και όποιος ακολουθήσει δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα δηλαδή εάν ακολουθείς απλά την ύλη την ορισμένη από το υπουργείο είσαι καλυμμένος ανεξαρτήτως...»

Συνεντεύκτρια: Καλυμμένος νομικά;

Συνεντευξιασθείσα εκπαιδευτικός 6.: Ακριβώς αλλά συνειδησιακά δεν είσαι διότι όταν βλέπεις το παιδί με το κενό στο βλέμμα δεν μπορείς να συνεχίσεις και να χαίρεσαι για τα τέσσερα παιδιά που σε ακολούθησαν. Αυτό.»

Στο παραπάνω απόσπασμα θίγεται το ζήτημα των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Είναι αξιοσημείωτο ότι όλες οι καθηγήτριες των αγγλικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας μίλησαν για αυτό το μικρό ποσοστό των μαθητών που, όπως αναφέρουν, έχει χαμηλή επίδοση στο μάθημα

των αγγλικών του σχολείου. Στο απόσπασμα που ακολουθεί η εκπαιδευτικός 1 εκφράζει τον προβληματισμό της για τους αδύνατους μαθητές της τάξης των αγγλικών.

«Έχουμε και αυτά τα παιδιά μέσα στις τάξεις με μικτή ικανότητα. Δεν είναι ότι έρχονται από μια τάξη που περιμένεις ότι από το α έως το δ είναι γνωστά πράγματα και προχωράμε με μια μικρή επανάληψη, πάντα ξεκινάω από την αρχή είτε για λόγους επανάληψης είτε για λόγους εμπέδωσης για να καταλάβω τι ακριβώς συμβαίνει με τα παιδιά γιατί διαφορετικά δίνονται στο μάθημα, διαφορετικές ελλείψεις έχουν, παρανοήσεις έχουν κάνει και πρέπει πάνω σε αυτά να δουλέψω είναι η μικρότερη κατηγορία αλλά δεν πρέπει να τα ξεχνάμε, υπάρχουν και αυτά τα παιδιά μέσα στην τάξη.»

Επίσης η εκπαιδευτικός 1 κάνει λόγο για «άρνηση» αυτών των μαθητών να μάθουν αγγλικά.

«Άλλοι μαθητές δεν ξέρουν καθόλου αγγλικά γιατί έχουν μια άρνηση. Ίσως να μάθουν και αυτό το διαπιστώνω και με τα γραπτά διαγωνίσματα που δίνουν πολλές φορές λευκή κόλλα και μου λένε κυρία εγώ δεν ξέρω αγγλικά.»

Στο ίδιο πνεύμα η εκπαιδευτικός 2 μας μίλησε για «αρνητική ψυχολογία» των μαθητών που έχουν δυσκολίες με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και αποθαρρύνονται λόγω του προχωρημένου των γνώσεων των συμμαθητών τους.

Υπάρχει μία αρνητική ψυχολογία από αυτούς τους μαθητές μερικές φορές παραδίδουν τα όπλα δηλαδή δεν προσπαθούν με την έννοια ότι οι άλλοι ξέρουν εγώ δεν ξέρω (...) νομίζουν ότι είναι ένα βουνό (...) δεν ξέρω νομίζω ότι η ψυχολογία παίζει μεγάλο ρόλο (...)

Επίσης η εκπαιδευτικός 1 χρησιμοποίησε την λέξη «ηττοπάθεια» για να περιγράψει την έλλειψη προσπάθειας από την μεριά των μαθητών αυτών η οποία θεωρεί ότι μπορεί να αναχθεί στα πρώτα χρόνια της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας ή και στο γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί δεν κάνουν εξωσχολικά μαθήματα.

«Υπάρχουν όμως και κάποια άλλα κάνουν μια άσχημη αρχή από το Δημοτικό ή δεν πάνε φροντιστήριο ή τέλος πάντων δεν κάνουν καλή αρχή τα οποία πολύ συχνά βλέπω ότι έχουνε μία ηττοπάθεια ότι εγώ δεν ξέρω προσπαθούν το έχουνε συνδέσει νομίζω το μάθημα με αρνητικά συναισθήματα.»

Σε ανάλογο πλαίσιο η εκπαιδευτικός 7 που διδάσκει αγγλικά στο λύκειο αναφέρει ότι μαθητές με χαμηλή επίδοση στο μάθημα των αγγλικών θεωρούν τον

εαυτό τους «αδίδακτο» στα αγγλικά ενδεχομένως διότι δεν έχουν παρακολουθήσει εξωσχολικά μαθήματα. Συγκεκριμένα μάς είπε τα εξής:

«Υπάρχει βέβαια και ένα 20% που έχει χαμηλό επίπεδο (...) υπάρχουν τα τελευταία χρόνια και αδίδακτοι στα αγγλικά δεν ξέρω πως μπορεί να είναι αδίδακτοι όταν έχουνε κάνει και στο γυμνάσιο αλλά θεωρώ(...)....δηλώνουν αδίδακτοι (...) και ζητούν τη δική μου ευνοϊκή αντιμετώπιση γιατί εγώ δεν έμαθα αγγλικά ή δεν πήγα σε φροντιστήριο αγγλικών(...)...«ήταν παθητικοί αποδέκτες προφανώς δεν συμμετείχαν(...). Υπάρχει ένα ποσοστό που λένε ότι και στο πλαίσιο του σχολείου δε (...) ήταν απλά παθητικοί (...) παρευρίσκονταν παθητικά (...) δεν είχαν πάει φροντιστήριο και έτσι δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν και (...) Οπωσδήποτε εγώ λέω και εγώ στα παιδιά (...) έχετε τρία χρόνια ήδη στο γυμνάσιο (...) κάποιες ώρες αγγλικών (...) δεν θεωρείτε πλέον να αδίδακτοι στο λύκειο (...) δεν μπορώ να σε αντιμετωπίσω και να σε χειριστώ σαν αδίδακτους όπως οι ίδιοι το ζητάνε»

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός 8 φαίνεται να θεωρεί ότι και οι ίδιοι οι μαθητές δεν κατέβαλαν προσπάθεια να βελτιώσουν την επίδοσή τους στο μάθημα των αγγλικών. Ωστόσο η εκπαιδευτικός 3 που διδάσκει στο γυμνάσιο επισημαίνει ότι η χαμηλή επίδοση κάποιων μαθητών στα αγγλικά οφείλεται πολλές φορές σε μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες λειτούργησαν αποτρεπτικά ως προς την συστηματική ενασχόληση με την αγγλική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τονίζει επίσης ότι θεωρεί σημαντικό να γίνουν κάποια επαναληπτικά μαθήματα για τους μαθητές που έχουν δυσκολίες στα αγγλικά με δεδομένο ότι οι μαθητές αυτοί έχουν πιθανότατα κάποια συναισθήματα μειονεξίας λόγω της χαμηλής επίδοσής τους στα αγγλικά. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Πρέπει να λάβουμε υπόψιν και τα παιδιά που δεν έχουν κάνει μία καλή αρχή και θα έπρεπε να σου δοθεί η ευκαιρία να τα ακούσουν να καταλάβουν κάποια πράγματα περισσότερο αυτά έχουν και περισσότερο ίσως ανάγκη που δεν πηγαίνουν φροντιστήρια εκτός έχουν ανάγκη (...) και μερικές φορές και μάλιστα βάλω ένα αστερίσκο (...) εδώ πολύ συχνά μου έχουν πει οι γονείς εάν τα παιδιά τους έχουν μαθησιακές δυσκολίες π.χ. δυσλεξία πολλές φορές Από το δημοτικό τους προέτρεπαν ειδικοί να βάλουν στην άκρη τα αγγλικά να επικεντρωθούν στα μαθήματα της γλώσσας στα ελληνικά μαθήματα (...)Γλώσσα Μαθηματικά κυρίως γιατί δυσκολεύονταν και να μην το φορτώσει το παιδί άστα αυτά και μπορεί να μην ξέρουν καθόλου αγγλικά στην πρώτη γυμνασίου τότε να αρχίζουν το οποίο είναι (...) κάτι το οποίο και τα συναισθήματα του παιδιού δεν είναι κάτι καλό γιατί αισθάνεται μειονεκτικά (...) οι άλλοι γνωρίζουν εγώ δεν γνωρίζω (...) αλλά σας λέω οι ειδικοί έχω ακούσει από γονείς ότι αυτό προτρέπουν

(...)α καλύτερα άστο αυτό στην άκρη γιατί είναι τοο much θέμα αγγλικά ξεκινάνε από το γυμνάσιο να δίνει προσοχή σε αυτό το μάθημα».

Η ίδια εκπαιδευτικός εκφράζει επίσης την ανησυχία της για το γεγονός ότι δεν έχει γνώσεις ειδικής αγωγής που θα τις επέτρεπαν, όπως αναφέρει, να εφαρμόσει πιο επιτυχημένες διδακτικές πρακτικές για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

«Ήθελα να προσθέσω ότι υπάρχουν και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες είναι διαφορετικές, δεν ανήκω στους καθηγητές οι οποίοι έχουν γνώσεις για τις περιπτώσεις αυτές, έχω παρακολουθήσει βέβαια σεμινάρια αλλά ωστόσο δεν μπορώ να πω ότι μπορώ να εφαρμόσω με επιτυχία πράγματα τα οποία κατέχουν συνάδελφοι οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει σοβαρούς κύκλους μαθημάτων πάνω σε αυτό της ειδικής αγωγής- έχουμε και αυτά τα παιδιά μέσα στις τάξεις με μικτή ικανότητα.»

Επίσης και η εκπαιδευτικός 2 δηλώνει ότι προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές που έχουν δυσκολίες με τα αγγλικά με την ανάθεση διαφορετικών εργασιών με στόχο την ένταξη τους στην ομάδα των υπόλοιπων μαθητών της τάξης.

Και με τους αδύναμους μαθητές ασχολούμαι και θα ασχολούμαι πάντα και στα διαλείμματα και θα τους βάλω έξτρα πράγματα για να τους βοηθήσω και πλέον για να το πω και αυτό οι βαθμοί πολύ αδύναμων παιδιών έχουν να κάνουν με τη δουλειά που τους βάζω στο σπίτι γιατί δεν έχει καμία σχέση με αυτό που κάνουμε στην τάξη, δεκτό, αντιληπτό, σεβαστό και έχει να κάνει με την προσπάθεια αυτού που καταφέρνει σε αυτά που κάνουμε εμείς επί το πλείστον όσο μπορεί λίγο στην ομάδα της τάξης.

Στο παραπάνω απόσπασμα βλέπουμε ότι η εκπαιδευτικός 2 προσπαθεί να βρει κάποιο επιπρόσθετο χρόνο διδασκαλίας για τους «αδύνατους» μαθητές. Στο ίδιο πνεύμα φαίνεται να κινείται και η εκπαιδευτικός 10 η οποία αναφέρει ότι προσπαθεί με εξατομικευμένη διδασκαλία και με περαιτέρω διδακτικές ώρες να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς. Μας είτε τα εξής:

Προσπαθώ όσο μπορώ να κάνω και εξατομικευμένη διδασκαλία αλλά όταν έχεις πολλούς μαθητές δεν είναι εύκολο αυτό το πράγμα (...) Επίσης (...).....έχω προσφερθεί εγώ να κάνω μία ώρα υπερωρία ξέρετε όχι με πληρωμή να πω σε κάποια παιδιά που βλέπω ότι δυσκολεύονται (...) έλα να κάνουμε μία ώρα παραπάνω γιατί βλέπω ότι δεν επαρκεί αυτός ο χρόνος για να λύσουμε τις απορίες ατομικά ένα γκρουπάκι ας πούμε να φτιάξω (...) όμως δεν είναι (...) εντάξει ίσως δεν θέλουν να διαθέσουν μπορούν ίσως δε θέλουν (...) μπορεί αυτοί οι μαθητές να είναι και στα άλλα μαθήματα διστακτικοί (...) να φοβούνται την περισσότερη δουλειά

(...) δεν είχα πολύ συμμετοχή σε αυτό το γκρουπάκι (...) απλά θέλω να κάνω (...) προσπαθώ να καταστήσω σαφές ότι είμαι διαθέσιμη για όποια απορία υπάρχει και να μείνω και στο διάλειμμα και να αφιερώσω χρόνο σε κάθε παιδί αλλά προσπαθώ και την υπόλοιπη τάξη να μην την αφήσω γιατί αν χαθεί και το ενδιαφέρον των υπολοίπων πάει.

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός 2 περιγράφει την προσπάθειά της να βοηθήσει τους μαθητές που έχουν δυσκολίες στα αγγλικά ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να είναι το μάθημα ενδιαφέρον και για τους υπόλοιπους μαθητές. Ανάλογη φαίνεται να είναι και η αντίληψη της εκπαιδευτικού 7.η οποία μας είπε ότι είναι σημαντική η εμπλοκή όλων των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, των αδύνατων μαθητών αλλά και αυτών που έχουν ήδη αρκετές γνώσεις και τείνουν να αδιαφορούν για το μάθημα. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός μας είπε τα ακόλουθα:

«Μέσα στην τάξη προσπαθώ να κάνω τις ασκήσεις του βιβλίου (...) προσπαθώ να εμπλέξω αυτά τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερο στη διδασκαλία (...) και προσπαθώ να με βοηθήσουν και όλοι οι υπόλοιποι οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται στο να μπορώ να κάνω κάτι για τα παιδιά.»

Στο ίδιο πνεύμα η εκπαιδευτικός 7 μας περιέγραψε την προσπάθειά της να κεντρίσει το ενδιαφέρον και των μαθητών με περισσότερες γνώσεις. Συγκεκριμένα μας είπε τα ακόλουθα:

«θα βάλω πιο προχωρημένα πράγματα στα παιδιά που έχουν τις γνώσεις έτσι ώστε να τις δείξουν, να έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε αυτές και να μη θεωρούν ότι αυτό είναι ένα μάθημα γελοίο, το περνάω άνετα και τα λοιπά.»

Θεωρούμε επίσης σημαντικό να αναφέρουμε ότι όλες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας είπαν ότι οι περισσότεροι μαθητές είναι αρκετά «προχωρημένοι» στα αγγλικά. Αυτό μάλιστα διαπιστώνεται όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 2 και από το διαγνωστικό τεστ που γίνεται στην πρώτη γυμνασίου στην αρχή του σχολικού έτους. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός μας είπε τα ακόλουθα:

«Ως επί το πλείστον είναι προχωρημένοι (...) στο επίπεδο προχωρημένο οι περισσότεροι (...) γιατί όταν έρχονται δημοτικό βάζουμε ένα διαγνωστικό τεστ για να δούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία είναι προχωρημένοι στα Αγγλικά»

Επίσης η εκπαιδευτικός 6 που εργάζεται σε λύκειο ανέφερε τις πιστοποιήσεις που έχουν οι μαθητές προκειμένου να περιγράψει το επίπεδο των μαθητών. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Στο δημόσιο σχολείο (...) το επίπεδο είναι στο λύκειο μετά Lower - Post Lower (...) τα περισσότερα παιδιά έχουν ήδη αποκτήσει το Lower και μία μειοψηφία ένα 10% έχει πάρει και το Proficiency στην πρώτη Λυκείου.»

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όπως μας είπε η εκπαιδευτικός 6 οι «προχωρημένοι» μαθητές να βρίσκουν το μάθημα «βαρετό». Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνά μας, μας είπαν ότι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αυτό το «πρόβλημα» εφαρμόζοντας μια διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου το μάθημα να είναι ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές. Μας είπαν μάλιστα τα ακόλουθα:

«Να τους κάνεις όλους να ενδιαφερθούν είτε γνωρίζουν μέτρια είτε γνωρίζουν καλά ή γνωρίζουν λιγότερο καλά.» (εκπαιδευτικός 9)

«Το μάθημα για να είναι αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές λόγω του ότι είναι μικτής ικανότητας θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κινηθεί σε πάρα πολλούς τομείς ταυτόχρονα και να έχει προετοιμασμένα πολλά σενάρια και να μπορεί να λαμβάνει υπόψη του τα διάφορα σήματα από τους διάφορους τύπους μαθητών πράγμα το οποίο είναι εξουθενωτικό πολύ κουραστικό αλλά είναι η μόνη λύση. Αν θέλεις να κάνεις μάθημα σε αυτές τις συνθήκες.» (εκπαιδευτικός 7)

«Δεν χρειάζεται δηλαδή να ρωτήσω εάν ο Γιαννάκης έχει Proficiency θα μου πει μία ερώτηση θα μου κάνει μία παρατήρηση που θα πάει το μάθημα 4 βήματα πιο πάνω και θα κινηθώ περιστασιακά σε αυτό και θα πω περιστασιακά γιατί πάντα υπάρχει και ο Γιωργάκης που δεν έχει ούτε την πρώτη την A junior τελειώσει. Άρα είμαι αναγκασμένη να κινούμαι σε ένα μεγάλο επίπεδο.» (εκπαιδευτικός 6)

«Την κάθε δραστηριότητα το πώς θα εξηγήσεις το τι περιμένεις από το κάθε παιδί ακόμη και εκεί υπάρχει διαφοροποίηση. Όταν οι ερωτήσεις και τα drills αυτά καθαυτά δεν μπορούν καν να αποκωδικοποιηθούν από τους μαθητές ακόμα και σε αυτό χρειάζεται να κατέβεις επίπεδο και να εξηγήσεις τελείως διαφορετικά το τι περιμένεις από το παιδί της A Junior και τελείως διαφορετικά πράγματα από το παιδί το άλλο.» (εκπαιδευτικός 3)

«είναι δύσκολο αυτό νομίζω το έργο αυτό να μπορέσεις όλα τα επίπεδα ταυτόχρονα. μπορεί να βάλω μία εργασία (...) κάντε αυτή την άσκηση και να πάω πάνω στο γραφείο των παιδιών που

δυσκολεύονται και να τα βοηθήσω ξεχωριστά (...) την ώρα που οι άλλοι κάνουν μία εργασία οι υπόλοιποι επίσης στις ερωτήσεις που κάνω (...) δεν είναι όλες ίδιας δυσκολίας (...) κάνω κάποιες ερωτήσεις λίγο πιο εύκολες για αυτά τα παιδιά και να σηκώσουν χέρι (...) θα δώσω προτεραιότητα στα παιδιά για να αισθανθούν και καλύτερα να αρχίσουν να συμμετέχουν και περισσότερο και στις πιο δύσκολες προτιμώ να επιλέγω αυτά που είναι σε υψηλότερο επίπεδο.» (εκπαιδευτικός 2)

Επίσης η εκπαιδευτικός 2 επεσήμανε ότι η διαφοροποίηση του επιπέδου των μαθητών καθιστά αναγκαίο τον σχεδιασμό ενός διαφορετικού υλικού. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Το ποιόν της γνώσης έχει να κάνει πάντα με τα παιδιά που έχεις από κάτω. Οπότε καλείται πάλι ο εκπαιδευτικός να βρει τι ποιόν έχει από κάτω, τι επίπεδο διδασκαλίας πρέπει να χρησιμοποιήσει και αναλόγως, μόνος του να κλιμακώσει το υλικό του. Αυτό δυστυχώς δεν μπορεί να μας το μάθει κανείς και ψάχνουμε εμείς από διάφορες πηγές να φτιάξουμε υλικό για τα παιδιά που έχουμε ως μαθητές μας.»

6.1.2. Σχολικά βιβλία

Το ζήτημα της προετοιμασίας του κατάλληλου υλικού για κάθε μαθητή, το οποίο τίγεται στο παραπάνω απόσπασμα, άπτεται του ζητήματος των σχολικών εγχειριδίων για τα οποία μας μίλησαν οι εκπαιδευτικοί. Φάνηκε μάλιστα ότι αυτό είναι ένα ζήτημα που έχει ιδιαίτερη σημασία και τις έχει απασχολήσει αρκετά. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο γυμνάσιο μίλησαν σε γενικές γραμμές αρνητικά για τα σχολικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα μας είπαν τα εξής:

«Είναι κάπως ας πούμε λάθος σχεδιασμένο, λάθος γραμμένο να το πούμε; πώς να το πούμε;» (εκπαιδευτικός 4)

«Δείχνει ότι δεν υπήρξε συνεργασία μεταξύ των 2 βαθμίδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, για να πάρει η δευτεροβάθμια το μήνυμα του επιπέδου των βιβλίων που θα έπρεπε να αναπτυχθούν» (εκπαιδευτικός 2)

«Φτάνουν οι μαθητές να γελοιοποιούν το βιβλίο λέγοντας ότι αυτά τα ξέρουμε από την τρίτη δημοτικού, γιατί είμαστε ξαναλέτε; γιατί δεν πάμε λίγο παραπάνω; μέχρι πού θα φτάσουμε κυρία φέτος; θα μάθουμε δηλαδή και μέλλοντα, εμείς όλα αυτά τα ξέρουμε. Και όλο αυτό το κλίμα το φτιάχνει το βιβλίο από μόνο του για αυτό είπα ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να προσδώσει στο βιβλίο την εγκυρότητα που θα έπρεπε να του αρμόζει τροποποιώντας το υλικό του βιβλίου

που έχουμε μπροστά μας, το χρησιμοποιούμε πυρηνικά αλλά το εμπλουτίζουμε για να δώσει στα παιδιά το κίνητρο για να πάμε παραπέρα. Το έχουμε το βιβλίο αναγκαστικά το έχουμε μπροστά μας και στην πρώτη και στη δεύτερα και στην τρίτη γυμνασίου. Διανθίζουμε όσο μπορούμε.» (εκπαιδευτικός 9)

«Ξεκίνησαν πολύ ελπιδοφόρα τα συγκεκριμένα βιβλία, τα ξεκινήσαμε το 2009, κάλυπταν εν μέρει τις ανάγκες των παιδιών ιδίως τα παιδιά των προχωρημένων της δευτέρας γυμνασίου, όλα τα άλλα βιβλία και ιδίως αυτά που γράφτηκαν για την πρώτη, δεν αντιστοιχούν σε αυτό που υποσχέθηκαν ότι θα αποτελέσουν τη γέφυρα από το δημοτικό. Κάνουν ένα πέσιμο, το δημοτικό σταματάει στο επίπεδο A2 και το βιβλίο των αγγλικών ξεκινάει από ένα επίπεδο A1 και το παλεύει μέχρι το τέλος της χρονιάς να φτάσει στο επίπεδο A2, δεν το φτάνει. Γι' αυτό τα παιδιά ξαφνιάζονται, όταν έρχονται στην πρώτη γυμνασίου ιδίως παίρνουμε το βιβλίο των προχωρημένων και λένε πιο δύσκολα μαθαίναμε στο δημοτικό.» (εκπαιδευτικός 1)

«Εξαιτίας της ποιότητας σχολικών εγχειριδίων τα οποία τουλάχιστον του γυμνασίου δεν έχουν ανανεωθεί εδώ και πάρα πολλά χρόνια το επίπεδο γνώσης που προσφέρεται στα παιδιά είναι πάρα πολύ χαμηλό (...) Όχι μόνο συγκρίνοντας το με τις γνώσεις που έχουμε από το φροντιστήριο αλλά και με τις γνώσεις που αποκτούν στο δημοτικό (...)(εκπαιδευτικός2)

«Το εγχειρίδιο του φροντιστηρίου είναι κλάσεις ανώτερο. Αυτό είναι κάτι που το βιώνει ο μαθητής και για όλους αυτούς τους λόγους απαιτεί βαθμό.» (εκπαιδευτικός 5)

Στα παραπάνω αποσπάσματα βλέπουμε ότι οι συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το σχολικό βιβλίο του γυμνασίου δεν φαίνεται να αποτελεί συνέχεια των βιβλίων που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό. Στα παρακάτω αποσπάσματα οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν και άλλο «μειονέκτημα» του σχολικών βιβλίων, το οποίο είναι ότι δεν είναι συμβατά με το στόχο της απόκτησης πιστοποίησης. Παράλληλα επισημαίνουν ότι δεν είναι πάντα εφικτή η παραγωγή συμπληρωματικού υλικού με φωτοτυπίες. Επίσης τονίζουν ότι την σημασία του εγχειριδίου για την διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

«Τα βιβλία που δεν έχουν καμία σχέση με το στόχο που βάζουμε (...) συν το γεγονός ότι δεν είναι σε θέση όλα τα σχολεία να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε φωτοτυπίες και σε οτιδήποτε τους χρειάζεται για να μπορέσουν να κάνουν τα μαθήματά τους. (εκπαιδευτικός 8)'

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα λέγαμε ότι οι συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικοί θεωρούν τα εγχειρίδια των αγγλικών σημαντικά για την διδασκαλία, τονίζουν όμως ότι τα βιβλία του γυμνασίου είναι ελάχιστα υποστηρικτικά. Η εκπαιδευτικός 9 που εργάζεται σε γυμνάσιο επισημαίνει την ανάγκη της αλλαγής των σχολικών εγχειριδίων του γυμνασίου.

«Το βιβλίο για τον μαθητή είναι πάρα πολύ σημαντικό με αυτό κινείται κατά βάση (...) το βλέπουνε (...) δεν είναι το ίδιο με οποιοδήποτε άλλο μέσο. Τόσα χρόνια είναι τα ίδια. Μία ανανέωση θα χρειαζόταν.»

6.1.3. Ο αριθμός των μαθητών

Ένα άλλο ζήτημα το οποίο φαίνεται να απασχολεί τις συνεντευσθείσες εκπαιδευτικούς είναι ο αριθμός των μαθητών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τόνισαν ότι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη των αγγλικών του δημοσίου σχολείου συνιστά μια επιπρόσθετη δυσκολία με δεδομένη την διαφοροποίηση στο επίπεδο των γνώσεων των μαθητών. Μας είπαν μάλιστα τα εξής:

«Ο αριθμός των μαθητών στην τάξη, στο σχολείο που βρίσκομαι είναι μεγάλος, όταν φτάνει τα 25 άτομα, πολύ περισσότερο όταν υπάρχουν όλα αυτά τα διαφορετικά μεταξύ τους επίπεδα, ελλείψεις και συμπεριφορές. Όλα αυτά κάνουν ένα μάθημα αρκετά δύσκολο.» (εκπαιδευτικός 2)

«Πιο μικρά τμήματα (...) Έτσι ώστε επειδή το μάθημα είναι γλώσσα και δεν είναι μόνο τα γραπτά είναι και τα προφορικά να δίνονται και ο χρόνος σε κάθε μαθητή να συμβάλει στην προφορική εξάσκηση ο καθένας (...) Αν είναι 25 παιδιά μέσα σε ένα τρίμηνο που είναι πόση ώρα 45 λεπτά διδασκαλία πόση ώρα listening and speaking να συμμετέχουν περισσότερο και να μπορεί καθένας να μιλάει αναγκαστικά να συμμετέχει γιατί κάποιιοι έχουνε έχουν που έχουν μπορεί να ντρέπονται μπορεί να αισθάνονται ότι δεν τα πάω και τόσο καλά και να ξεφεύγουν σε ένα τμήμα που είναι πάρα πολλά άτομα θα πει κάποιος άλλος απάντηση θα συμμετέχει κάποιος άλλος (...) Όταν είναι μικρό το τμήμα τελικά συμμετέχουν πιο πολύ οι μαθητές γιατί δίνεται περισσότερος χρόνος συμμετοχής περισσότερη προσοχή στον καθένα από ότι στα τμήματα με πολυάριθμους με μαθητές με πολλούς μαθητές(...)Ήταν 12 τα παιδιά δηλαδή έβλεπες και το παιδί που δεν θέλει να απαντήσει πρώτα από όλα ήμασταν μία παρέα και θα απαντήσει (...) Δηλαδή θα συμμετάσχει τον εξαναγκάζεις πως να πούμε (...)Μπορεί κανείς να βαριέται (...) Εκεί όμως δεν ξεφεύγει εύκολα και ζορίζεται να συμμετέχει (...)

Ναι εμένα μου άρεσε όταν έκανα δώδεκα παιδιά. Ακόμη και με τα παιδιά που γενικώς δεν ενδιαφέρονται γενικώς κάτι θα πουν (...) Κάπως θα δραστηριοποιηθούν (...) Κάτι θα μάθουν περισσότερο. Μπορείς το παιδί να το καταλάβεις καλύτερα να υπάρχει μία πιο στενή σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.» (εκπαιδευτικός 3)

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός 3 μας παρουσιάζει με αναλυτικό τρόπο τις διαφορετικές δυνατότητες ενός μαθήματος με λιγότερους μαθητές. Υπάρχει, όπως μας είπε, η δυνατότητα να συμμετέχουν περισσότερο οι μαθητές στο μάθημα, ειδικότερα μάλιστα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επίσης η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός μας είπε ότι όταν ο αριθμός των μαθητών είναι μικρότερος αναπτύσσεται περισσότερο η συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και υπάρχει η δυνατότητα της βαθύτερης κατανόησης των αναγκών των μαθητών.

6.1.4. Ώρες διδασκαλίας

Οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο είναι ένα θέμα που επίσης προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Γενικά μας είπαν οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος δεν είναι αρκετές. Η εκπαιδευτικός 9 ανέφερε μάλιστα ότι μία διδακτική ώρα δεν είναι αρκετή για την υλοποίηση ενός σχεδίου μαθήματος.

«Ημιτελές ως προς τη διαδικασία καθαρά (...) δεν μπορεί να ολοκληρωθεί ένα lesson plan με το δυναμικό της τάξης (...) σπανίζει πλέον το φαινόμενο ξέρεις (...) έκανα 45 λεπτά μάθημα με τους μαθητές μου.»

Επίσης οι ερωτηθείσες εκπαιδευτικοί συνέκριναν τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο με τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας σε ένα κέντρο γλωσσών όπου οι ώρες διδασκαλίας είναι περισσότερες και ο αριθμός των μαθητών μικρότερος.

«Δεν υπάρχουν ώρες. Σε ένα φροντιστήριο υπάρχουν ολοκληρωμένες ώρες, στο ελληνικό δημόσιο δεν υπάρχουν ώρες. Υπάρχουν εκδρομές, υπάρχουν επισκέψεις, υπάρχουν ασθένειες, πάρα πολλά πράγματα οπότε δεν ολοκληρώνονται και πάντα οι ώρες.» (εκπαιδευτικός 9)

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι κάποιες ώρες διδασκαλίας στο δημόσιο σχολείο δεν γίνονται για κάποιους λόγους που σχετίζονται με την λειτουργία του σχολείου. Άλλη εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στο ζήτημα του χαμένου χρόνου την ώρα της διδασκαλίας, ο οποίος όπως υποστηρίζει είναι το 1/3 της διδακτικής ώρας. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«...30% σίγουρα να μην πω και παραπάνω...Περνάμε το μάθημα (...) το περνάμε στη διαπραγμάτευση (...) τύπου (...) και τον έλεγχο (...) έχουμε δουλειά (...) έχουμε τετράδια (...) φέρατε και τα δύο βιβλία σας;» (εκπαιδευτικός 3)

Επίσης η εκπαιδευτικός 4 ανέφερε ότι οι περισσότερες ώρες διδασκαλίας και ο μικρός αριθμός των μαθητών καθιστούν το μάθημα αποτελεσματικότερο στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

«πιο συχνά μαθήματα όχι μόνο δύο φορές την εβδομάδα το κλειδί όπως βλέπουμε και στην επιτυχία που έχουμε στον ιδιωτικό τομέα στα φροντιστήρια που είναι ότι είναι ολιγομελή τα τμήματα και πιο πολλές ώρες μάθημα μες στην εβδομάδα δίνεις σημασία στο μάθημα»

Η εκπαιδευτικός 7 τονίζει ότι όταν το μάθημα διδάσκεται περισσότερες ώρες και ο αριθμός των μαθητών είναι μικρότερος το μάθημα είναι αποδοτικότερο και ενδυναμώνεται ο ψυχικός σύνδεσμος των μαθητών και του διδάσκοντος.

«χρειαζόμαστε περισσότερες ώρες διδασκαλίας και μικρότερα τμήματα για να κάνουμε καλύτερη δουλειά και για την ψυχολογία για τον σύνδεσμο αυτό μεταξύ μαθητή και καθηγητή (...).»

Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου σχολείου ανέφεραν ως ζητήματα που καθιστούν το μάθημα των αγγλικών λιγότερο αποτελεσματικό και χρίζουν ως εκ τούτου επίλυσης, τον αριθμό των μαθητών μέσα στην τάξη, τις ώρες διδασκαλίας και το γεγονός ότι οι τάξεις είναι μικτής ικανότητας. Επισημαίνεται μάλιστα ότι αν οι ώρες διδασκαλίας ήταν περισσότερες και ο αριθμός των μαθητών μικρότερος ο ψυχικός σύνδεσμος των εκπαιδευτικών και των μαθητών θα ήταν ισχυρότερος. Στο πλαίσιο αυτών των «συζητήσεων» υπήρξε πάντα αναφορά στα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας. Τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών φαίνεται ότι έχουν μια ισχυρή «παρουσία» στο μάθημα των αγγλικών του δημοσίου σχολείου και συνιστούν σύμφωνα με τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί που

συμμετείχαν στην έρευνά μας μία από τις «δυσκολίες» του μαθήματος την οποία παρουσιάζουμε στην υποενότητα που ακολουθεί.

6.1.5. Τα εξωσχολικά μαθήματα.

Όπως προαναφέρθηκε όλες οι συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικοί μας μίλησαν για την επίδραση των εξωσχολικών μαθημάτων στο μάθημα των αγγλικών του δημοσίου σχολείου. Καταρχάς μας είπαν ότι η πλειονότητα των μαθητών κάνει εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών και μάλιστα αυτό είναι κάτι που οι ίδιοι οι μαθητές ή οι γονείς τους δηλώνουν στον/στην εκπαιδευτικό των αγγλικών του σχολείου. Συγκεκριμένα μας είπαν τα ακόλουθα:

«Συνεντεύτρια: οι μαθητές κάνουν εξωσχολικά μαθήματα Αγγλικών;

Εκπαιδευτικός 6: Σχεδόν όλοι.

Συνεντεύτρια: ...πώς το ξέρετε αυτό

Εκπαιδευτικός 6: Μου το λένε οι γονείς.

Συνεντεύτρια: Σας το λένε οι γονείς;

Εκπαιδευτικός 6: Ναι. Ή και τα παιδιά τα ίδια.»

Επίσης η εκπαιδευτικός 6 μας είπε ότι οι μαθητές που δεν κάνουν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών αποτελούν μια εξαίρεση στον γενικότερο «κανόνα» της παρακολούθησης εξωσχολικών μαθημάτων. Μας είπε συγκεκριμένα τα εξής:

«Σχεδόν όλη η τάξη (...) δεν νομίζω δηλαδή (...) αλλά έχω συναντήσει και δυο-τρία παιδιά (...) που είτε (...) εντάξει είναι και κάποια παιδιά που είναι από κάποια χώρα ή ίσως λόγω των δυσκολιών (...) δεν ξέρω (...) που δεν έχουν όντως επαφή με τα Αγγλικά ή δεν τους αρέσουν τα αγγλικά και δεν επιμένουν οι γονείς να αλλά είναι η εξαίρεση (...) η πλειοψηφία δηλαδή το σύνολο της τάξης κάνει εξωσχολικά (...) κάνει εξωσχολικά Αγγλικά.»

Το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών κάνει εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών αποδίδεται σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 8 στις «αδυναμίες» του δημοσίου σχολείου, δηλαδή τις ώρες διδασκαλίας, τα βιβλία και την έλλειψη πιστοποίησης. Η ίδια εκπαιδευτικός μας είπε ότι υπάρχει μια γενικότερη απαξίωση για το δημόσιο

σχολείο αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Μας είπε συγκεκριμένα τα ακόλουθα:

«Προτεραιότητα έχει το φροντιστήριο προσπαθεί η κάθε οικογένεια να έχει την άνεση να στέλνει τα παιδιά της στο φροντιστήριο γιατί ακριβώς επειδή υπάρχουν όλοι αυτοί οι λόγοι που αναφέραμε τα βιβλία (...) Ο αριθμός ωρών που προσφέρονται μέσα στο δημόσιο σχολείο(.) Υπάρχει μία απαξίωση και από τους μαθητές και από τους γονείς (...) Πιστοποιητικό (...) Να πάρουμε πιστοποιητικό για να πιστοποιήσουν το επίπεδο γνώσεων στην αγγλική γλώσσα(.) Θεωρώ ότι η ελληνική οικογένεια δεν ασχολείται με το σχολείο με το δημόσιο σχολείο και το μάθημα των αγγλικών ξένων γλωσσών όχι μόνο των αγγλικών(...)»

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι τα εξωσχολικά μαθήματα έχουν «προτεραιότητα» στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Αυτό έχει ως συνέπεια το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο να επηρεάζεται σημαντικά από τα εξωσχολικά μαθήματα. Η επίδραση των εξωσχολικών μαθημάτων στο μάθημα των αγγλικών του δημοσίου σχολείου περιγράφεται από την εκπαιδευτικό 6 στο παρακάτω απόσπασμα:

«Φυσικά το επηρεάζουν, το επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό καταρχάς γιατί το αίσθημα που έχουν οι μαθητές είναι της σιγουριάς απέναντι σε ένα αντικείμενο γιατί δεν έχει να τους προσφέρει κάτι, οπότε ανάλογα με την ωριμότητα του κάθε μαθητή προσδιορίζεται και η συμμετοχή του μέσα στο μάθημα άρα και το τι θα λάβει από το μάθημα γιατί θεωρούν ότι είναι παντογνώστες, ένα αυτό, δεύτερον γιατί γνωρίζοντας κάποια πράγματα απ' έξω δεν έχουν καμία πρόθεση να μάθουν κάτι άλλο, έχουν πρόθεση να αμφισβητήσουν κάτι που έχουν μάθει, αν τους διδάξεις ότι αυτό είναι»

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός 6 τονίζει ότι οι μαθητές δεν έχουν ενδιαφέρον για το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο διότι έχουν ήδη αποκτήσει γνώσεις στα αγγλικά μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων. Θεωρούμε σημαντική την φράση «θεωρούν ότι είναι παντογνώστες». Παράλληλα αναφέρει ότι οι μαθητές έχουν μια τάση αμφισβήτησης της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Η εκπαιδευτικός 7 που διδάσκει στο λύκειο μας είπε ότι προσπαθεί να πείσει τους μαθητές ότι το μάθημα στο σχολείο έχει μια χρησιμότητα διότι μπορεί να επαυξήσει τις γνώσεις τους αναφορικά με το λεξιλόγιο της αγγλικής γλώσσας και ότι αποτελεί ένα είδος «συντήρησης» της γλώσσας δεδομένου ότι οι μαθητές δεν κάνουν συνήθως εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών στο λύκειο.

«Λέω εγώ στα παιδιά της Β και της Γ Λυκείου τους λέω έστω και η συντήρηση που θα κάνετε γιατί αν έχετε αφήσει τα αγγλικά του φροντιστηρίου από την τρίτη γυμνασίου μέχρι να μπείτε στο πανεπιστήμιο είναι τρία χρόνια που δεν έχετε ιδιαίτερη επαφή με το λεξιλόγιο (...) Και χάνεται η επαφή με τη γλώσσα (...) Θέλετε τη συντήρηση (...) Θέλετε την επαφή έστω και μία καινούργια λέξη να μάθετε τη φορά είναι επιτυχία (...).»

Επίσης η εκπαιδευτικός 7 τονίζει ότι ενώ η κυρίαρχη αντίληψη είναι ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας γίνεται στις εξωσχολικές δομές ο εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου έχει την δυνατότητα να την ανατρέψει και να δείξει ότι το μάθημα των αγγλικών στο σχολείο μπορεί να είναι χρήσιμο.

«Έρχονται προετοιμασμένα τα παιδιά ότι τα αγγλικά τα μαθαίνουμε έξω και είναι στο θέμα του εκπαιδευτικού που θα έχει την έδρα των αγγλικών να ανατρέψει αυτή την άποψη και να δείξει ότι τα αγγλικά του σχολείου όχι μόνο έχουν νόημα έχουν θέση και μπορούν να προσφέρουν πάρα πολλά στο παιδί.»

Η εκπαιδευτικός 6 ωστόσο μας μεταδίδει μια ιδιαίτερα απαισιόδοξη εικόνα της κατάστασης υποστηρίζοντας ότι το σχολείο δεν μπορεί ουσιαστικά να βοηθήσει τους οικονομικά ασθενέστερους μαθητές στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας διότι δεν τους προσφέρει αυτό που θεωρείται «εξέλιξη» στη γλώσσα, η οποία σύμφωνα με τα προαναφερθέντα είναι η απόκτηση πιστοποίησης.

Το σχολείο όμως δεν μας δίνει αυτή τη δυνατότητα της εξέλιξης εκεί καταλήγουμε πάλι. Τα παιδιά τα οποία κάνουν αγγλικά εκτός αισθάνονται ασφαλείς γιατί θεωρούν πόσο ό,τι χρειάζεται θα το μάθουν εκτός και η καθηγήτρια αγγλικών η οποία είναι στο σχολείο απλά θα τους βοηθάει για διάφορα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν στην πορεία. Τα άλλα παιδιά τα οποία δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα θα προσπαθήσουν να μάθουν αγγλικά στο σχολείο όμως το ίδιο το σχολείο θα τους μπλοκάρει, δεν έχουν κάποια εξέλιξη.

6.2. Δεύτερος ερευνητικός άξονας: Η πιστοποίηση

Το ζήτημα της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα είχε μια σημαντική θέση στις «συζητήσεις» μας με τους εκπαιδευτικούς. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εξωσχολικά φαίνεται ότι είναι συνδεδεμένη με την απόκτηση πιστοποίησης. Οι εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης αναδεικνύονται σε εξετάσεις ισχύος, όπως έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας μας (σελ. 52), διότι

διαμορφώνουν την αντίληψη για την γλώσσα και προσδιορίζουν την κοινωνική σημασία των μαθημάτων για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εξωσχολικά και στο σχολείο. Η εκπαιδευτικός 6 μας είπε χαρακτηριστικά:

«αυτό έχουν μάθει τα παιδιά. Ότι όταν μαθαίνεις μια ξένη γλώσσα κατευθύνεσαι σε ένα πτυχίο τέρμα.»

Στο παρακάτω απόσπασμα η εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι μια πιστοποίηση θεωρείται ισοδύναμη με την ολοκλήρωση της προσπάθειας για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

«Τελειώνω δηλαδή παίρνω κάποια πιστοποίηση(...)

Επίσης η εκπαιδευτικός 6 αναφέρει ότι κυρίως στην χώρα μας η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ταυτίζεται με την απόκτηση πιστοποίησης.

«και το να μαθαίνεις ξένη γλώσσα εννοούμε εδώ στην Ελλάδα (...) ότι να παίρνουνε και κάποιο πτυχίο.»

Αυτή η πιστοποίηση μπορεί να είναι σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 6 μια πιστοποίηση επιπέδου B2 όπως το Lower.

«Έχουνε πάρει ένα πτυχίο και μία βεβαίωση Lower και εκεί έχει τελειώσει η ιστορία με την ξένη γλώσσα(.) Αυτό έχουν περάσει στα παιδιά πήραν ένα Lower και τελείωσε.»

Ανάλογη είναι η άποψη και άλλης συμμετέχουσας της εκπαιδευτικού 9 για την πιστοποίηση επιπέδου Γ2 δηλαδή το Proficiency.

«Λέω αυτό και κάνετε (...) με τη γλώσσα τελειώνετε (...) τη βάζετε σε ένα ντουλάπι και τελείωσε (...) έχονε πάρει το Proficiency τελείωσε.»

Επίσης η εκπαιδευτικός 10 αναφέρει ότι μια πιστοποίηση όπως το Proficiency, δημιουργεί την εντύπωση στους μαθητές ότι δεν χρειάζεται να προσπαθήσουν να μάθουν κάτι περισσότερο στα αγγλικά, ότι έχουν «τελειώσει» με τη γλώσσα, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά. Επίσης το δημόσιο σχολείο φαίνεται «αδύναμο» έναντι των εξωσχολικών δομών διότι δεν μπορεί λόγω του αριθμού των μαθητών να προετοιμάσει τους μαθητές για την απόκτηση μιας πιστοποίησης. Η εκπαιδευτικός 3 μας είπε τα εξής:

«Αυτό επηρεάζει (...) γιατί δημιουργεί στα παιδιά την αίσθηση ότι έχουμε τελειώσει με τα Αγγλικά (...) τα παιδιά που έχουν πάρει και το Proficiency άρα δεν χρειαζόμαστε άλλα αγγλικά στο λύκειο (...)

επίσης θεωρούν ότι επειδή τα παιδιά είναι περισσότερα στο δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να γίνει προετοιμασία για πτυχίο από το σχολείο και δεν έχουν να περιμένουν δηλαδή (...) το πτυχίο τους από το δημόσιο σχολείο.»

Στο ίδιο πνεύμα η εκπαιδευτικός 7 αναφέρει ότι το μάθημα στις εξωσχολικές δομές θεωρείται σημαντικότερο έναντι του δημοσίου σχολείου διότι οδηγεί στην απόκτηση πιστοποίησης.

«Τους οδηγούν εκεί στην απόκτηση πιστοποιητικών γλωσσομάθειας τα οποία στο σχολείο (...) Το δημόσιο δεν τα δίνει και το έχω ακούσει σαν σχολείο (...) Όχι συχνά αλλά σίγουρα είναι κάτι το οποίο το έχω στο μυαλό μου και το σκέφτονται ότι εδώ δεν είναι το ίδιο σημαντικό γιατί εδώ δεν οδηγεί σε κάποιο χαρτί σε κάποιο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας και μάλιστα το λένε και πτυχίο λανθασμένα σε κάθε περίπτωση πάρα πολλοί το θεωρούν πολύ σημαντικό αυτό ότι εκεί παίρνω (...) Θα ολοκληρώσω ένα κύκλο σπουδών και θα μπορέσω να αποκτήσω ένα τέτοιο πιστοποιητικό ενώ στο σχολείο δεν θα μπορέσω (...) Είναι κάπως (...) Πώς να το πούμε ότι θέλω να έχω κάποιο αποτέλεσμα»

Ωστόσο αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας υποστηρίζουν ότι η απόκτηση πιστοποίησης δεν σημαίνει απαραίτητα καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας. Μας είπαν για αυτό το θέμα τα εξής:

«Δεν αντιστοιχεί σε πραγματική γνώση. Η απόκτηση ενός τίτλου δεν αντιστοιχεί στις αντίστοιχες ότι έχεις γνώσεις.» εκπαιδευτικός 6.

«Εγώ θεωρώ πως όχι (...) εγώ πιστεύω πως όχι (...) για μένα να εγώ τουλάχιστον μιλάω ξεκάθαρα πρακτικά (...) αυτό που βλέπω στην πράξη δεν σημαίνει ότι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει πάρει ένα Lower έχει κατακτήσει και τη γλώσσα και μπορεί να την χειριστεί (...) δεν τη χειρίζεται.» εκπαιδευτικός 7:

Ναι είναι ένας τρόπος μηχανικός (...) δεν έχουν εύρος δεν μπορούν δηλαδή πάνω στη λέξη να χτίσουν λέξη να φτιάξουν παράγωγα δυσκολεύονται(...)Εκπαιδευτικός 9:

Θεωρούν μάλιστα ότι αυτό συμβαίνει διότι στις εξωσχολικές δομές η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στην προετοιμασία για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας.

«Αυτό έχει γίνει τα φροντιστήρια (...) Και σαφώς έχει επίδραση θετική και αρνητική στο Λύκειο (...) Γιατί από τη μία το επίπεδο είναι αρκετά υψηλό, μεσαίο επίπεδο δεν θα έλεγα υψηλό (...) Γιατί πολλά παιδιά έχουν απλά τις απαιτούμενες γνώσεις που απαιτούνται από το Michigan ως επί το πλείστον Proficiency και δεν σημαίνει ότι γνωρίζουν καλά Αγγλικά.» εκπαιδευτικός 8.

«Παιδί με Proficiency στην Δευτέρα Λυκείου να μην μπορεί να ανταπεξέλθει στα πιο βασικά έτσι πιο απλά ζητούμενα ούτε στο λόγο ούτε στα γραπτά. Αρα δεν προάγεται ουσιαστικά η πραγματική γνώση των αγγλικών αλλά μία πολύ συγκεκριμένη επιδερμική και επιφανειακή γνώση που καλύπτει συγκεκριμένες ανάγκες ενός συγκεκριμένου πτυχίου, πιστοποιητικού.» εκπαιδευτικός 10.

«Πόσο το παιδί έχει καταλάβει τη γλώσσα (...) Έχει κατανοήσει τη γλώσσα (...) Υπάρχουν παιδιά που μου λένε ότι (...) Έχω πολλά παιδιά φέτος (...) Ας πούμε στην τρίτη λυκείου (...) Μα κυρία έχω πάρει το Proficiency πέρσι (...) Δεν μπορεί να έχεις το Proficiency και να κάνεις αυτά τα λάθη.» εκπαιδευτικός 7.

«Παράδειγμα υπάρχουν γραμματικά φαινόμενα όπου επειδή δεν είναι στις απαιτήσεις του Michigan άρα δεν τα καλύπτουν, παράδειγμα το φαινόμενο αντιστροφής, ειδικά στη βήτα και γάμα που το χρειάζεται αυτός είναι άγνωστο, τους φαίνεται όχι τόσο σημαντικό γιατί δεν το έχουν διδαχθεί.» Εκπαιδευτικός 6:

«Αν τους ρωτήσεις λίγο παραέξω από αυτό που έχουν μάθει να δουλεύουνε δεν μπορούνε να το πουν ούτε γραπτώς ούτε προφορικά ούτε να κάνουν παράγωγα σε λέξεις να χτίσουν δηλαδή το λεξιλόγιο (...) Νομίζουν ότι ξέρουν (...) Στην ουσία είναι πολύ μέτρια γνώση τους και(...)» εκπαιδευτικός 8:

Επίσης αναφέρθηκε ότι η προετοιμασία για τις εξετάσεις πιστοποίησης επηρεάζει την αντίληψη για την γνώση της γλώσσας. Η εκπαιδευτικός 5 μας είπε ότι οι γνώσεις που αφορούν την κουλτούρα της γλώσσας δεν έχουν ενδιαφέρον για τους γονείς των μαθητών. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«To teach to the test το οποίο είναι μεγάλο κάνει μεγάλη ζημιά σε κάποιον που θέλει να έχει επαφή με την κουλτούρα της γλώσσας που η γλώσσα είναι κομμάτι μιας κουλτούρας αλλά αυτό δεν τους ενδιαφέρει. Τους ενδιαφέρει το χαρτί τους γονείς κυρίως.»

Η εκπαιδευτικός 9 αναφέρει ότι στο παρελθόν οι γονείς επιθυμούσαν μέσω των μαθημάτων της ξένης γλώσσας τα παιδιά τους να εμβαθύνουν στην κουλτούρα και των πολιτισμό της σε αντίθεση με την τρέχουσα πραγματικότητα που η απόκτηση της πιστοποίησης αποτελεί το κύριο στόχο των μαθημάτων.

«Οι γονείς λοιπόν είναι σε αντίθεση με προηγούμενες γενιές που πραγματικά εμβάθυναν στην γενικότερη στο γενικότερο πολιτισμό και αντιμετώπιζανε τη γλώσσα ως μέρος ενός γενικότερου πολιτισμού και έτσι μπορείς να έχεις την αίσθηση της γλώσσας έτσι και να καταλάβεις και τις εκφράσεις ενός λαού και το πώς σκέφτεται και το πώς νιώθει δηλαδή το πώς μιλάει είναι το πώς

νιώθει πως σκέφτεται πρώτα σχηματίζεται η σκέψη και μετατρέπεται μετουσιώνεται σε λόγο. Λοιπόν αυτό είναι ολόκληρη διαδικασία την οποία τώρα αγνοούμε την βάζουμε στην άκρη δεν μας ενδιαφέρει με ενδιαφέρει πως θα κατάφερω να βάλω όλα τα κουτάκια και τα multiple choices to get them right απλά για να πάρω το passing point του Michigan ή του Cambridge κυρίως του του Michigan.»

Ανάλογη είναι και η θέση της εκπαιδευτικού 2η οποία αναφέρει την εμπειρία της ως εργαζόμενη στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας όπου, όπως υποστηρίζει δεν υπήρχε ο χρόνος για λογοτεχνία για παράδειγμα διότι ήταν πιεστική η ανάγκη για προετοιμασία για τις εξετάσεις πιστοποίησης.

«Είναι αυτό που λέτε είναι προσανατολισμένα στις ανάγκες της πιστοποίησης του διπλώματος, όλα τα υπόλοιπα παράδειγμα πολιτιστικά στοιχεία για την Αγγλία δεν τα γνωρίζουν, στην τρίτη παράδειγμα που αρχίζω και ξεδιπλώνω τον Σαίξπηρ δεν γνωρίζουν δεν έχει ποτέ αναφερθεί. Αλλά για να είμαι τίμια και ειλικρινής και εγώ στην καριέρα μου στον ιδιωτικό τομέα ήταν τέτοια η πίεση του χρόνου για να φτάσουν τα παιδιά με τέτοιες γνώσεις για να φτάσουν τα διπλώματα και δεν είχαμε χρόνο να ασχοληθούμε με αυτά. Αυτά όμως τα στοιχεία έχω παρατηρήσει ότι είναι πολύ ουσιαστικά πράγματα μέσα από τα οποία καταλαβαίνουν και για τη γλώσσα με έναν τρόπο που ανοίγει και ένα κεφάλαιο πολιτιστικό. αυτό το κάνω και στην α και στη β και στη γ προβάλλω και έργα του Σαίξπηρ κάνουμε και συζητήσεις πάνω σε αυτά για να τους εξοικειώσω με την αγγλική λογοτεχνία.»

6.2.1. Οι φορείς της πιστοποίησης

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας μίλησαν, για τους φορείς πιστοποίησης που διοργανώνουν τις εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης. Συγκεκριμένα ανέφεραν το Michigan και το Cambridge. Η εκπαιδευτικός 6 μας είπε ότι το Michigan είναι ο φορέας πιστοποίησης με την μεγαλύτερη συμμετοχή :

«Προτιμάνε κατά κύριο λόγο το Michigan και μετά σε δεύτερη μοίρα έρχεται το Cambridge τουλάχιστον εγώ αυτό αποκομίζω.»

Η εκπαιδευτικός 6 που εργάζεται σε λύκειο μας είπε ότι θεωρεί λιγότερο έγκυρες τις πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας που διοργανώνονται από το Michigan από αυτές που διοργανώνονται από το Cambridge και το Κρατικό Πιστοποιητικό

Γλωσσομάθειας διότι βασίζονται περισσότερο στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και όχι τόσο στην παραγωγή λόγου.

«Τα χω λίγο με το Michigan....δεν είμαι του Michigan τόσο πολύ πιστεύω ότι το Michigan είναι λίγο (...) δεν παράγει λόγο το Michigan σαν πιστοποίηση και σαν δίπλωμα (...) παράγει περισσότερο είναι έτοιμο το έδαφος και όλο το multiple choice ας πούμε πού βασίζεται στο τικ τικ είναι λίγο πιο και τύχη μπορεί να υπεισέλθει ενώ το Cambridge και το κρατικό πιστοποιητικό είναι πιο καθαρή παραγωγή λόγου και δείχνει καλύτερα τη γνώση της γλώσσας....Μας καλλιεργεί μια συγκεκριμένη νοοτροπία δυστυχώς έχω παρατηρήσει έχω ένα ρατσισμό λιγάκι με το συγκεκριμένο πτυχίο οι γνώσεις που αποκομίζει κάποιος όταν βγαίνει από αυτό το πτυχίο είναι δεν ξέρω λίγο πιο στείρες λίγο πιο μαζεμένες λίγο πιο δεν είναι τόσο πλατιές όσο, δεν προάγει το critical thinking.»

Επιπρόσθετα η ίδια εκπαιδευτικός μας είπε ότι πρόκειται για μια «ευπώλητη» πιστοποίηση διότι οι εξετάσεις για την απόκτησή της είναι πιο εύκολες. Μας είπε μάλιστα τα εξής:

«Πουλάει πολύ, πουλάει γιατί είναι ανταποκρίνεται σε αυτό το που είπαμε την ευκολία.....θεωρώ ότι το Michigan είναι λίγο εύκολο και γρήγορο είναι λίγο fast food το πτυχίο.»

Εκφράζει μάλιστα, όπως μας είπε η ίδια εκπαιδευτικός, μια «αμερικανοποίηση» η οποία, όπως μας είπε, δηλώνει ένα «συγκεκριμένο τρόπο σκέψης που δεν ταιριάζει απόλυτα στον δικό μας αλλά είναι εύκολος γρήγορος(...)». Διαφοροποιείται σημαντικά, όπως μας είπε, από το Cambridge το οποίο περιλαμβάνει περισσότερη παραγωγή γραπτού λόγου και λογοτεχνικά κείμενα. Για τον λόγο αυτό η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι εξετάσεις του Cambridge είναι «ατυχώς» σύμφωνα με την άποψή της λιγότερο διαδεδομένες από αυτές του Michigan.

«Γιατί δυστυχώς έχει παραγκωνιστεί (...) τα τελευταία 10 χρόνια (...) γιατί το Cambridge κατά τη γνώμη μου είχε μεγαλύτερο φάσμα λεξιλογίου μεγαλύτερη επαφή με λογοτεχνικά κείμενα περισσότερο βαρύτητα στην έκθεση (...) είχε δύο εκθέσεις ήταν τα θέματα λίγο διαφορετικά (...) δεν ήταν τόσο ενοποιημένα έτσι αμερικανοποιημένα.»

Το γεγονός ότι οι εξετάσεις που διοργανώνονται από το Cambridge εκφράζουν μια διαφορετική προσέγγιση της γλώσσας επισημαίνεται και από την εκπαιδευτικό 9 Παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα:

«Έχει να κάνει να με την επαφή του παιδιού με το βιβλίο (...) Με το διάβασμα (...) Με το εξωσχολικό λογοτεχνικό αγγλικό βιβλίο το οποίο εκλείπει (...) Και για αυτό δυσκολεύει τα παιδιά βεβαίως να προσεγγίσουν τις εξετάσεις γιατί θεωρούν ότι έχει περισσότερο διάβασμα (...) Όπως λένε και πιο δύσκολο λεξιλόγιο (...) Πιο έξω από τα δικά του δεδομένα (...) Τα δεδομένα της τηλεόρασης (...) Τα δεδομένα των εμπειριών τους είναι λίγο πιο βαθυστόχαστο»

6.2.2. Ηλικία απόκτησης της πιστοποίησης. Πληθωρισμός διπλωμάτων.

Μια άλλη παράμετρος η οποία συζητήθηκε στις συνεντεύξεις μας με τους εκπαιδευτικούς είναι αυτή της ηλικίας των μαθητών σε σχέση με την απόκτηση πιστοποίησης. Η ηλικία των μαθητών εκφράζεται με την τάξη φοίτησης. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν διαπιστώνεται ότι επικρατεί η αντίληψη για την απόκτηση πιστοποίησης σε συγκεκριμένη ηλικία η οποία όμως τείνει να γίνεται ολοένα και μικρότερη.

«Κάποια την ολοκληρώνουν (...) αυτό τον κύκλο σπουδών (...) και παίρνουν αυτή την πιστοποίηση του B2 επιπέδου από την πρώτη γυμνασίου ή από τη δεύτερα γυμνασίου(.) φροντίζουν δηλαδή να έχουν τελειώσει στη δεύτερα Γυμνασίου (...) για να ακολουθήσουν άλλες δύο χρονιές για να πιστοποιηθούν στο τέλος της πρώτης λυκείου με το επίπεδο C2 για να μπορέσουν μετά να αφοσιωθούν στα μαθήματα των κατευθύνσεων τους για την εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια.» εκπαιδευτικός 9.

«Υπάρχει μία τάση και μία πίεση πάλι και θα το έλεγα από το περιβάλλον γενικότερα ότι Δευτέρα με Τρίτη γυμνασίου το πολύ τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ήδη δώσει (...) Να δίνουν για Lower (...) Να προετοιμάζονται για Lower (...) Να το έχουν πάρει (...) Αυτό βλέπω (...) Δηλαδή για το Lower στο γυμνάσιο.» εκπαιδευτικός 8

Επίσης η εκπαιδευτικός 6 αναφέρει ότι γενικότερα επικρατεί άγχος για την απόκτηση πιστοποιητικών γλωσσομάθειας σε όσο το δυνατόν πιο μικρή ηλικία. Θεωρεί ότι αυτό είναι εφικτό με το Michigan και τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Υποστηρίζει ότι αυτή η τάση, την οποία έχουμε περιγράψει με την φράση «πληθωρισμός διπλωμάτων», δεν οδηγεί σε πραγματικές γνώσεις δεδομένου ότι οι πιστοποιήσεις αυτές αποκτώνται χωρίς την «απαιτούμενη ωριμότητα» όπως αναφέρει χαρακτηριστικά. Παράλληλα επισημαίνει ότι υπεύθυνοι για το «φαινόμενο» αυτό είναι οι γονείς οι οποίοι, όπως αναφέρει, δεν ενδιαφέρονται για την «πραγματική γνώση»

αλλά για τα «χαρτιά», την απόκτηση δηλαδή πιστοποιητικών γλωσσομάθειας. Συγκεκριμένα ειπώθηκαν τα εξής:

Εκπαιδευτικός 6: Αυτά που έχουνε αποκτήσει πολύ νωρίς και αυτό δημιουργεί δυσχέρεια.....Γενικότερα να κατεβαίνει όλο και νωρίτερα ολοένα και νωρίτερα η απόκτηση, το άγχος τουλάχιστον της απόκτησης των πτυχίων τουλάχιστον των δύο βασικών του Lower και του Proficiency ολοένα και πιο χαμηλά. Έφτασα δηλαδή να ακούω μαθητή της δευτέρας γυμνασίου να μου μιλάει για Proficiency. Το θεωρώ δραματικό α μη τι άλλο

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

Εκπαιδευτικός 6: Διότι δεν υπάρχει η απαιτούμενη ωριμότητα, δεν υπάρχει η προαπαιτούμενη παιδεία στο μυαλό σε όλα.

Συνεντεύκτρια: Και πως τα καταφέρνουν οι μαθητές;

Εκπαιδευτικός 6: η έλευση του Michigan έχει κάνει αρκετά μεγάλη ζημιά έτσι να την πω έτσι αρχίζει μία να την πω αλλά έχει συμβάλει σίγουρα αυτό το multiple choice στο να δημιουργηθεί μία αίσθηση στα παιδιά ότι μπορώ να το προσπαθήσω. Και ολοένα είναι και πιο πολλοί ολοένα και πιο νωρίς δίνουν για αυτά τα παιδιά. ολοένα είναι και πιο πολλοί μαθητές και σε μικρότερη ηλικία. Ναι. Αυτό παρατηρώ....Αυτό είναι κάτι που δεν το αποφασίζουν τα παιδιά. Το αποφασίζουν οι γονείς. Αυτή είναι η στάση των γονέων που αν είναι κάτι που πρέπει αλλάζει είναι η στάση των γονέων. Λοιπόν η στάση των γονέων είναι όσο πιο πολλά τόσο πιο καλά χαρτιά εννοώ. Αλλά δεν τους ενδιαφέρει Εάν είναι πραγματική γνώση ή όχι. το 'χω δει.

6.2.3. Σύνδεση της διδασκαλίας στο δημόσιο σχολείο με την απόκτηση πιστοποίησης

Στα παραπάνω αποσπάσματα είδαμε τις θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας που αποκτώνται μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων. Παράλληλα ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν την γνώμη τους για την σύνδεση της απόκτησης πιστοποίησης με την διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Το ζήτημα φάνηκε να έχει ήδη προβληματίσει αρκετά τις συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικούς.

Η εκπαιδευτικός 9 μας είπε ότι το δημόσιο σχολείο φαίνεται να υπολείπεται των εξωσχολικών δομών και των ιδιωτικών σχολείων στις ξένες γλώσσες διότι η φοίτηση

στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν συνοδεύεται από την απόκτηση μιας πιστοποίησης. Συγκεκριμένα μας είπε:

«Τα παιδιά δεν έχουν (...), δεν παίρνουν κάτι φεύγοντας πέραν από την επαφή (...).»

Ανέφερε μάλιστα και συγκεκριμένο ιδιωτικό σχολείο όπου η διδασκαλία είναι συνδεδεμένη με την απόκτηση πιστοποίησης επιπέδου Γ2. Μας είπε τα εξής:

«...εάν το συνδύαζαν κιόλας με κάποιο πτυχίο όπως γίνεται στα ιδιωτικά σχολεία(.). Συγκεκριμένα χθες συζητούσα για τις Ουρσουλίνες ότι τα παιδιά τελειώνοντας την πρώτη λυκείου δίνουν το Γ2(...).»

Επίσης η εκπαιδευτικός 9 μας είπε ότι η απόκτηση πιστοποίησης θα ήταν ένας σαφής στόχος των μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Για το ζήτημα αυτό μας είπε τα ακόλουθα:

«Να βάλει κάποιο ξεκάθαρο στόχο για την ξένη γλώσσα δηλαδή να αποκτήσει ξέρω 'γω μία γλωσσομάθεια να την πάρει από το σχολείο.»

Παράλληλα η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί ότι η μη σύνδεση της πιστοποίησης με την διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο συνιστά υποβάθμιση για τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας. Μας είπε συγκεκριμένα την εξής πρόταση:

«Θεωρώ ότι είναι μεγάλη υποβάθμιση για εμάς αυτό.»

Στο ίδιο πνεύμα η εκπαιδευτικός 8 παρότι επεσήμανε ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο καλώς δεν έχει εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα είπε ότι η προετοιμασία για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας θα μπορούσε να γίνεται και στο πλαίσιο του δημοσίου σχολείου.

«Είναι εξετασιοκεντρικό το σύστημα. Προσπάθησαν να μη βάλουν την εξέταση μέσα στο δημόσιο σχολείο αν καταλαβαίνω καλά αλλάαπλά θα ήθελα να πω ότι μπορώ να το προσφέρω και εγώ ως δημόσιο σχολείο.»

Στα παραπάνω αποσπάσματα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν το πρώτο πληθυντικό στη φράση «για εμάς» και το πρώτο ενικό «μπορώ». Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την απόκτηση πιστοποίησης εντός του σχολείου με την επαγγελματική τους υπόσταση. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας η πιστοποίηση στο

πλαίσιο του δημοσίου σχολείου θα συνιστούσε μια αναβάθμιση του μαθήματος διότι το μάθημα θα είχε το στόχο που είθισται να έχει η εκμάθηση των ξένων γλωσσών, την πιστοποίηση. Ανέφεραν μάλιστα και την νομοθετική ρύθμιση του 2016 σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο συνδέεται με την απόκτηση πιστοποίησης στο πλαίσιο του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Παραθέτουμε τα παρακάτω σχετικά αποσπάσματα:

«Εγώ ήμουν υπέρ από το 2016 της πιστοποίησης μέσα από το σχολείο . Θεωρώ ότι αυτό θα βοηθούσε πιο εύκολα τα παιδιά να θέσουν στόχους γιατί τα αγγλικά έτσι χάνουν επίπεδα στα σχολεία. Δεν βρίσκουν τα παιδιά λόγο να διαβάζουν στα αγγλικά εκτός εάν η καθηγήτρια τους δημιουργεί τέτοια υποδομή και διάθεση να συμμετέχουν στο μάθημα που το κάνουν με χαρά και μόνο για αυτό το λόγο, επειδή τους τραβάει η καθηγήτρια. Έχουν μάθει όλα τα παιδιά γενικότερα στις ξένες γλώσσες να κατευθύνονται κάπου. Η κατεύθυνση αυτή είναι συνήθως πτυχίο. Όταν λοιπόν εγώ σαν δημόσια εκπαιδευτικός θέτω τον στόχο πτυχίο μέσα στις τάξεις, αφού είχα την άδεια από το 2016, από αρκετά παιδιά έχω μεγαλύτερη ανταπόκριση σε αυτό το κομμάτι. Αυτό έχει σαν συνέπεια να τους δημιουργεί και μεγαλύτερο ενδιαφέρον γιατί θέτουν ένα διαφορετικό στόχο. Αλλιώς βάζουν τα αγγλικά στο ίδιο καλάθι που βάζουν και όλα τα άλλα τα μαθήματα το αντιμετωπίζουν σαν ένα μάθημα γενικής παιδείας και τίποτε άλλο.» εκπαιδευτικός 9

«Είναι ένα στερεότυπο το οποίο έχει προκύψει από τον ιδιωτικό τομέα και καταλήγει και μέσα στον δημόσιο τομέα αυτή η στοχοθεσία. αν τους δώσεις τέτοιου είδους στόχο, πρώτον τους φαίνεται πάρα πολύ περίεργο να έχει το δημόσιο σχολείο στόχο απόκτησης πτυχίου και αυτομάτως αρχίζει το παιδί και ο γονιός μαζί να αναβαθμίζει το δημόσιο σχολείο. Το κρατικό έχει σαν προτέρημα, έτσι ξεκίνησε τουλάχιστον, ότι ήταν πολύ φθηνότερο από το οποιοδήποτε πτυχίο του εμπορίου και έτσι μπορούσαν εύκολα τα παιδιά, σχετικά εύκολα, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες οι οικονομικές συνθήκες του καθενός, να προσεγγίσουν το συγκεκριμένο πτυχίο. Επειδή το έχω δοκιμάσει αρκετές φορές παράλληλα με το μάθημα μου και φέτος το δοκίμασα άλλη μια, να κάνουμε δηλαδή κρατικό και παράλληλα να κάνουμε και το βιβλίο μας και άλλες δράσεις, δούλεψε αρκετά καλά.» εκπαιδευτικός 10

Ωστόσο η εκπαιδευτικός 6 φαίνεται μάλλον απαισιόδοξη σε σχέση με την απήχηση του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Συγκεκριμένα μας είπε:

Εκπαιδευτικός 6: και το κρατικό πιστοποιητικό έχει χάσει έδαφος.

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

Εκπαιδευτικός 6: Δεν προωθήθηκε, δεν πουλήθηκε, δεν διαφημίστηκε, αρκετά.

Συνεντεύτρια: Σαν προϊόν;

Εκπαιδευτικός 6: Έπρεπε να έχει πουληθεί, έπρεπε να είχε μπει στο σχολείο. Αν είχε μπει στο σχολείο και είχε συνδεθεί με την διδασκαλία θα ήταν ένα πράγμα το οποίο και δωρεάν θα έβλεπε ο γονιός δηλαδή μεγαλύτερη αξία σε αυτό αλλά...

Επιπρόσθετα οι περισσότερες από τις ερωτηθείσες εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι η προετοιμασία για την απόκτηση πιστοποίησης εντός του σχολείου έχει αρκετές δυσκολίες. Ανέφεραν τις ώρες διδασκαλίας, τον αριθμό των μαθητών, τα σχολικά εγχειρίδια και την διαφοροποίηση του επιπέδου των μαθητών. Συγκεκριμένα μας είπαν τα εξής:

«Εάν το μάθημα των αγγλικών είχε περισσότερες διδακτικές ώρες, θα ήταν επαρκής ο χρόνος για να προετοιμάσει μια καθηγήτρια δημόσιου σχολείου παιδιά για πιστοποίηση μέχρι το επίπεδο B2.» εκπαιδευτικός 9.

«τι να κάνω με 2 ώρες όπου δεν είναι σίγουρο ότι μέσα στη βδομάδα θα γίνουν και οι δύο (...) Δεν θα χαθεί μία ώρα για ένα θεατρικό (...) Δεν θα χαθεί μία ώρα λόγω μιας αργίας (...) Δεν θα χαθεί μία ώρα λόγω μιας εκδρομής (...) Άρα μένουν τα παιδιά με μία ώρα (...) Μπορεί να πάρει ένα παιδί πιστοποιητικό με μόνο μία ώρα την εβδομάδα ξένη γλώσσα ένα 45λεπτο δηλαδή (...) Δεν γίνεται.» εκπαιδευτικός 8.

«Θα το έβλεπα θετικά (...) Περισσότερες ώρες με λιγότερους μαθητές (...) Με αυτές τις συνθήκες δεν γίνεται να προετοιμάσω κάποιον για μία πιστοποίηση όταν είναι τόσα πολλά παιδιά.» εκπαιδευτικός 10.

«Αν είχαμε ας πούμε 3 ώρες διδακτικές θα μπορούσαμε την μια ή τις 2 ώρες να κάνουμε κρατικό και τις υπόλοιπες ώρες να ασχοληθούμε με το γενικό βιβλίο ή να κάνουμε τα πράγματα που θέλει το υπουργείο που είναι όλα τα skills σε μια ισορροπία δεμένα» εκπαιδευτικός 8.

«Αλλά πώς να γίνει αυτό στο σχολείο όταν έχουμε τόσες λίγες ώρες διδασκαλίας και τόσο περισσότερα παιδιά (...), αυτά είναι βασικές διαφορές από ένα φροντιστήριο ξένων γλωσσών, πιο λίγα παιδιά, πιο πολλές ώρες διδασκαλίας (...), πιο πολλά παιδιά λιγότερες ώρες διδασκαλίας στο Δημόσιο επίσης είναι αυτό το θέμα των διαφορετικών επιπέδων στα πιο πολλά παιδιά (...). Αν είναι πιο λίγα μπορείς να φτιάξεις με λιγότερες διακυμάνσεις τα επίπεδα.» εκπαιδευτικός 4.

«Για να συνδεθεί θα πρέπει αυτά τα δύο να τα έχουμε (...) Λιγότερα παιδιά σε κάθε τμήμα και περισσότερες ώρες διδασκαλίας (...) Δεν μπορούν να έχουν και το σκύλο χορτάτο και την πίτα ολόκληρη (...) Δεν γίνεται όλο (...) Βεβαίως θα ήταν ένα κίνητρο (...) Βεβαίως θα ήταν ένα κίνητρο αυτό.» εκπαιδευτικός 2.

Στο παραπάνω απόσπασμα βλέπουμε ότι η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί μη εφαρμόσιμη την απόφαση του υπουργείου παιδείας να συνδέσει την διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο με την συμμετοχή στις εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης λόγω του αριθμού των μαθητών στην τάξη και των ωρών διδασκαλίας. Στο ίδιο πνεύμα η εκπαιδευτικός 5 επισημαίνει ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν φαίνεται να έχει υπολογίσει την απώλεια ωρών στο δημόσιο σχολείο.

«Δεν είναι εφικτό (...) το Υπουργείο έχει υπολογίσει ότι οι μαθητές στο δημοτικό (...) στο γυμνάσιο έκαναν έναν αριθμό ωρών ο οποίος είναι αρκετός, όπως υποστηρίζει για να πιστοποιηθούν τα παιδιά στην τρίτη γυμνασίου με το Β2 επίπεδο (...), δεν λαμβάνει υπόψιν του κανέναν άλλον παράγοντα που αυτός είναι οι συνθήκες, οι καιρικές που μπορεί να έχει κλείσει το σχολείο (...) οι εκπαιδευτικές επισκέψεις που μπορεί όλα τα παιδιά να πάνε τα οποία είναι όλα μέσα στο πρόγραμμα του σχολείου οτιδήποτε τέλος πάντων μπορεί να διαταράξει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και μπορεί τα δύο 45 λεπτά την εβδομάδα να μη γίνουν.»

Η εκπαιδευτικός 8 θεωρεί την σύνδεση της διδασκαλίας με την απόκτηση πιστοποίησης μια μη συνεπή και αντιφατική πολιτική του υπουργείου παιδείας δεδομένων των συνθηκών που επικρατούν στο δημόσιο σχολείο. Μας είπε τα εξής:

«Υπάρχει μία μεγάλη ασυνέπεια (...) μία αντιφατικότητα (...) και πολύ απλά μία κοροϊδία.»

Παράλληλα και η εκπαιδευτικός 5 επισημαίνει τις προαναφερθείσες δυσκολίες για την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις του κρατικού πιστοποιητικού προσθέτοντας ότι στις εξωσχολικές δομές υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για την προετοιμασία των μαθητών για την απόκτηση πιστοποίησης. Υποστηρίζει επίσης ότι οι μαθητές που κάνουν εξωσχολικά μαθήματα θα είχαν και πάλι το προβάδισμα.

«Έχω δουλέψει στο κρατικό πιστοποιητικό ως αξιολογήτρια, έχω άποψη για το κρατικό, όχι δεν αρκούν γιατί όταν υπάρχουν όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις μέσα σε ένα τμήμα, και υπάρχει ένα πράγμα που είναι κοινό ο στόχος, δεν επιτυγχάνεται από τόσες διαφορετικές κατευθύνσεις. Στα φροντιστήρια έχουμε συγκεκριμένα βιβλία που σε συγκεκριμένο χρόνο που δεν χάνουμε ώρα φτάνουμε σε ένα στόχο με παιδιά που έχουν συγκεκριμένους

στόχους, σε ένα τμήμα είναι όλα ίδια. Όταν σε μια τάξη τα παιδιά έχουν διαφορετικά επίπεδα μπορεί να έχουμε ένα κοινό στόχο που λέγεται κρατικό πιστοποιητικό αλλά έχουμε τυχαία εγχειρίδια, και λοιπά και λοιπά, οπότε δεν είναι εύκολο. Δηλαδή και πάλι στην απόκτηση αυτής της πιστοποίησης θα προπορεύονταν οι μαθητές οι οποίοι έχουν κάνει εξωσχολικά μαθήματα.»

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός 9 υποστηρίζει ότι και στην περίπτωση της σύνδεσης της διδασκαλίας των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο με την απόκτηση πιστοποίησης οι μαθητές που κάνουν εξωσχολικά μαθήματα θα είχαν καλύτερες επιδόσεις. Ερωτηθείσα μάλιστα αν θεωρεί το μάθημα των αγγλικών «πεδίο ανισοτήτων» απάντησε θετικά με κατηγορηματικό τρόπο αναφέροντας ότι στις εξωσχολικές δομές δεν χάνονται τα μαθήματα ενώ παράλληλα υπάρχουν και τα κατάλληλα εγχειρίδια.

«Ανισοτήτων γιατί τα παιδιά από ιδιωτικά περιβάλλοντα όπου οι ώρες δεν χάνονται ποτέ, σε ένα περιβάλλον άλλο με διαφορετικού επιπέδου συμμαθητές και με ένα εγχειρίδιο ακατάλληλο γιατί αν είναι για κάποιους πιο κατάλληλο σίγουρα δεν είναι για όλους, οπότε και τα παιδιά αποθαρρύνονται από το να δώσουν πράγματα και να συμμετέχουν στο μάθημα γιατί βλέπουν ότι οι συμμαθητές τους έχουν άλλο επίπεδο είτε είναι ανώτεροι είτε κατώτεροι από τους ίδιους, το εγχειρίδιο δεν βοηθάει και όχι δεν μπορεί να υπάρξει ο στόχος ενός διπλώματος. Ο στόχος για ένα δίπλωμα πρέπει να είναι σοβαρός. Δηλαδή τα παιδιά έχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο, περνάνε κάποιες ώρες διδασκαλίας για να κατακτήσουν αυτά και έτσι πάνε για ένα δίπλωμα.»

Επιπρόσθετα η εκπαιδευτικός 8 επισημαίνει ότι η πλειονότητα των μαθητών έχει αποκτήσει πιστοποιήσεις σε μικρότερη ηλικία από αυτή που ορίζει η νομοθετική ρύθμιση του 2016, δηλαδή συμμετοχή στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας επιπέδου Β (υποσημείωση) στο τέλος της τρίτης γυμνασίου.

«Το γεγονός ότι τα παιδιά (...) όπως και ανέφερα και πιο πριν (...) η πλειοψηφία των παιδιών την πιστοποίηση την παίρνει από τα φροντιστήρια τα οποία παρακολουθούν τα παιδιά σε μικρότερη ηλικία (...) σε μικρότερη τάξη, ότι δεν φτάνουν δηλαδή μέχρι την Τρίτη γυμνασίου για να πάρουν το Β2 την πιστοποίηση του Β2 για παράδειγμα.»

6.3. Τρίτος ερευνητικός άξονας: Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα των αγγλικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ένα άλλο ζήτημα που συζητήσαμε με τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας είναι η αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το θέμα αυτό φάνηκε ότι έχει αποτελέσει αιτία έντονου προβληματισμού για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Η εκπαιδευτικός 2 μας είπε ότι στην αρχή του σχολικού έτους φροντίζει να καταστήσει σαφή τα κριτήρια της αξιολόγησης στους μαθητές, κλείνοντας κατά κάποιον τρόπο ένα διδακτικό συμβόλαιο μαζί τους. Παράλληλα προσπαθεί να σχηματίσει μια εικόνα του επιπέδου των γνώσεων τους. Μας είπε συγκεκριμένα τα εξής:

Εγώ εφαρμόζω από την αρχή της χρονιάς ότι κλείνω ένα συμβόλαιο με τους μαθητές ότι φέτος κινούμαι σε αυτές τις γραμμές εφόσον πάρω μια ανατροφοδότηση ένα feedback, ειδικά με το τι αγγλικά δουλεύουν εξωσχολικά σε ποιο επίπεδο βρίσκονται στα αγγλικά τους, από το σχολείο είναι μόνο το σχολείο, και σε ποιο επίπεδο πόσα χρόνια έχουν διδαχτεί παίρνω αυτές τις πληροφορίες για να έχω το προφίλ του καθενός για να ξέρω και την δυναμική της τάξης. Για να μπορέσω λοιπόν να κλείσω και να δουλέψω πάνω σε ελλείψεις από τις καταλαβαίνω από την πρώτη στιγμή, όπως παράδειγμα ότι έχουν γνώσεις αγγλικών από την πρώτη δημοτικού μόνο στο σχολείο, πρέπει να προσαρμόσω την διδασκαλία μου και να δώσω βάση, ιδιαίτερη βάση και στο λεξιλόγιο και στη γραμματική για να καλύψω και αυτά τα παιδιά και ξεκινάω από αυτήν την αρχή.

Η εκπαιδευτικός 1 που διδάσκει σε γυμνάσιο μας μίλησε για την διαγνωστική αξιολόγηση που διενεργείται στην αρχή του σχολικού έτους.

«Κάθε χρονιά αρχικά είναι υποχρεωτικό να βάζουμε ένα διαγνωστικό τεστ στα παιδιά για να δούμε που βρίσκονται στις γνώσεις τους.»

Παράλληλα συζητήθηκε και το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών στο τέλος του σχολικού έτους στο πλαίσιο γραπτών προαγωγικών ή απολυτήριων εξετάσεων. Σύμφωνα με το άρθρο 17 το μάθημα των αγγλικών στο γυμνάσιο ανήκει στα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα και οι μαθητές εξετάζονται στην κατανόηση κειμένου, σε γραμματικοσυντικές και λεξιλογικές ασκήσεις και παράλληλα στην κατανόηση προφορικού λόγου (listening) καθώς και στην παραγωγή γραπτού λόγου (writing). Η εκπαιδευτικός 5 μας μίλησε για την προαναφερθείσα δομή των εξετάσεων

υπογραμμίζοντας ότι ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί για να την εξάσκηση των μαθητών στις δεξιότητες αυτές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

«Η αξιολόγηση η συγκεκριμένη θα άρμοζε σε ένα τμήμα το οποίο το έχεις στα χέρια σου επαρκείς ώρες την εβδομάδα και μπορείς να έχεις γνώση για το πώς αντιδρά το κάθε παιδί αναλυτικά κριτικά μέσα από το listening, το reading, speaking, writing. Πρώτον δεν υπάρχει χρόνος να αξιολογήσεις τα παιδιά με αυτό τον τρόπο πλην όμως καλείσαι, ιδίως στην τελευταία γραπτή εξέταση, να τα αξιολογήσεις μόνο με αυτόν τον τρόπο και έτσι αυτό έρχεται σε κάποια σύγκρουση με αυτά που κάνεις όλη τη χρονιά γιατί όλη τη χρονιά δεν έχεις χρόνο να τους μάθεις όλη την πορεία μέχρι αυτή την αξιολόγηση, στερεύει ο χρόνος.»

Και η εκπαιδευτικός 8 μας μίλησε για την αλλαγή στην εξέταση του μαθήματος επισημαίνοντας την κοινωνική σημασία της γραπτής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα μας είπε ότι η γραπτή αξιολόγηση στις εξετάσεις του Ιουνίου προσδίδει κύρος στο μάθημα. Θεωρούμε επίσης σημαντικό ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι τα μαθήματα του σχολείου χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, αυτά που εξετάζονται γραπτώς και αυτά που δεν εξετάζονται. Τα μαθήματα που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία θεωρούνται, όπως αναφέρει «έγκυρα» και «απαραίτητα».

«Στα μάτια πάντα των έξω τα μαθήματα που εξετάζονται είναι και τα πιο έγκυρα και τα πιο απαραίτητα. Η γραπτή αξιολόγηση αυτών των 7 μαθημάτων που εξετάζονται τώρα στο γυμνάσιο δείχνουν στους γονείς όχι στα παιδιά ότι τα μαθήματα συγκεκριμένα έχουν μια ιδιαίτερη βαρύτητα. Μέχρι πρότινος παρότι δεν ίσχυε στην πραγματικότητα τα αγγλικά είχαν περάσει στη δεύτερη κατηγορία μαθημάτων, στα μη εξεταζόμενα, αναβαθμίστηκαν μεν από άποψη αξιολόγησης θεωρητικά αλλά βγήκαν εκτός από γραπτή αξιολόγηση. Αυτό στο μάτι του Έλληνα γονιού μετράει έτσι, με τους περισσότερους που έχουν μιλήσει μετράει έτσι. Η γραπτή αξιολόγηση στα αγγλικά δίνει κύρος στο μάθημα, δεν μπορώ να το σχολιάσω αυτό.»

Ωστόσο η πλειονότητα των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών μας είπαν ότι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην συμμετοχή και την προσπάθεια των μαθητών μέσα στην τάξη και όχι τόσο στα γραπτά διαγωνίσματα.

«Εγώ βασίζομαι στη συμμετοχή και στην εικόνα που μου δίνει το κάθε παιδί στην τάξη(...)» εκπαιδευτικός 9

«Η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη δική μου άποψη δεν είναι ένα διαγώνισμα στο τετράμηνο (...) γιατί έτσι θα δίναμε ένα ραντεβού και θα γράφαμε ένα διαγώνισμα και θα έβαζα τον βαθμό που

έπαιρναν στο διαγώνισμα και τελείωσε(.) είναι η παρουσία του μέσα στην τάξη (...) η συμμετοχή του μέσα στην τάξη, στο μάθημα (...) οι υποχρεώσεις που έχει και κατά πόσο κάνει τις εργασίες του αυτά που απαιτούνται για να κάνουμε το μάθημα μας (...) είναι ένας συνδυασμός όλων αυτών για να μπορέσει ένας μαθητής να αξιολογηθεί.» εκπαιδευτικός 5

«Σημειώνω κάθε φορά το πόσο συμμετέχει ένας τακτικός μαθητής στη διαδικασία του μαθήματος, πόσο σηκώνει χέρι πόσο είναι πρόθυμος να συμμετέχει πόσο είναι πρόθυμος να συνεργαστεί και επίσης μπορεί να έχει μια άτυχη μέρα και η μέρα αυτή να είναι του διαγωνίσματος δεν είναι άδικο; σε αυτή την περίπτωση κινούμαι αντιστρόφως ανάλογα, δεν με ενδιαφέρει ο άσχημος βαθμός του διαγωνίσματος με ενδιαφέρει ότι αυτός ο μαθητής επί ένα τετράμηνο έχει δώσει κάποια δείγματα καλά δυνατά και εγώ με βάση αυτό θα προσθέσω αυτό που έβλεπα στην τάξη και που του αξίζει.» εκπαιδευτικός 10

«Το γεγονός ότι έχουν κάποια πτυχία μου είναι πολύ, πολύ γνωστό ότι έχω Lower και για αυτό είναι ξεκάθαρο ότι μπορεί να κατέχετε Lower ή Proficiency αλλά δεν με αφορά, το μάθημα του σχολείου είναι μάθημα τριμήνου ο βαθμός τριμήνου, δεν είναι βαθμός διαγωνίσματος οπότε δεν θα ήθελα να πέσουν στην πλάνη που έχουν και να μου γράψουν ενώ όλο το τρίμηνο να παίζουν να μην έχουν καθόλου συμμετοχή να είναι αδιάφοροι, αυτό δεν υπάρχει.» εκπαιδευτικός 6

«Προσωπικά αν κάποιος μου γράφει 20 ή 19 δεν μπορώ να βάλω έναν βαθμό κάτω από 15, αλλά ο βαθμός σε καμία περίπτωση δεν θα είναι αυτός που έγραψαν γιατί θα αδικήσω τα παιδιά που είναι επίσης δυνατά και που δίνονται στο μάθημα, έχουν συνείδηση μαθητική όπως επίσης και τα παιδιά που προσπαθούν στο μάθημα.» εκπαιδευτικός 7

«Φυσικά περιλαμβάνει και την συμμετοχή αυτό είναι κατοχυρωμένο από το νόμο» εκπαιδευτικός 9.

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας εκπαιδευτικοί μας αναφέρουν πόσο σημαντική θεωρούν έναντι των διαγωνισμάτων την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Μας είπαν ότι αξιολογούν τους μαθητές τους, περισσότερο με βάση το κριτήριο της συμμετοχής και της προσπάθειας που καταβάλλουν μέσα στην τάξη και δευτερευόντως σύμφωνα με τα γραπτά διαγωνίσματα. Η αξιολόγηση αυτή φαίνεται, σύμφωνα με τα αποσπάσματα που παραθέτουμε παρακάτω, να διαφοροποιείται σύμφωνα με τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.

«Μου έχει τύχει να έχω βαθμολογήσει με πολύ καλύτερο βαθμό και να έχω αξιολογήσει με τελείως διαφορετικό κριτήριο μαθητές οι οποίοι απλώς κάνανε προσπάθεια τους απλώς ήταν τόσο συγκινητική γιατί ήτανε κοπιώδης και πάρα πολύ συνεπής» εκπαιδευτικός 5.

«Υπάρχει μία απαισιοδοξία γιατί αυτό προσπαθώ να τους περάσω (...), ότι προσπαθήστε και κάτι θα καταφέρετε και εγώ θα το επιβραβεύσω αυτό αυτή την προσπάθεια με απασχολεί αυτό τα παιδιά αυτά που είναι false beginners και δεν αγωνίζονται τόσο δεν προσπαθούν» εκπαιδευτικός 2.

«Στην ουσία εγώ αξιολογώ (...) Εγώ θα ήθελα να βλέπω την προσπάθεια (...) Ας προσπαθήσει θα βαθμολογήσω την προσπάθεια και ας μάθει ο καθένας μπορεί κάποιος να μάθει μία λέξη για παράδειγμα μία λέξη τη φορά (...) Θα είμαι ευχαριστημένη παραπάνω (...) Δεν είναι ότι περίμενα πολλούς 20 (...) Εγώ θα βαθμολογήσω την προσπάθεια πόσο προσπαθεί ο καθένας (...) Δεν θέλω να αποθαρρύνονται αυτοί που είναι σε χαμηλότερο επίπεδο ότι εγώ εξαρχής είμαι χαμένο χαρτί.» εκπαιδευτικός 8.

«Βέβαια θα βάλω (...) Κοιτάχτε δεν θα του βάλω 20 αν έγραψε ας πούμε 10 (...) Δεν θα το βάλω 20 στον έλεγχο να φτάσει το παιδί το άλλο που έγραψε άριστα ένα γραπτό π.χ το διαγώνισμα (...) Πρώτα από όλα στα γραπτά ότι βλέπω έτσι για βαθμολογώ τον έλεγχο (...) Αλλά θα λάβω υπόψιν πόσα σκαλοπάτια (...) Πόσο αγώνα έκανε το παιδί για να φτάσει σε αυτό το επίπεδο π.χ. Έχω μαθητή/ μαθητές που έχουν αυτισμό και μου λένε οι γονείς τους τώρα αρχίζουμε (...) Το τι αγώνα κάνουν τα παιδιά για να φτάσουν σε αυτό δηλαδή έχω δύο μαθητές που φέτος ξεκίνησαν στην ουσία να κάνουν αγγλικά (...) Ο αγώνας να φτάσει σε αυτό το σημείο είναι πολύ μεγάλος (...) Φυσικά και θα το επιβραβεύσω όταν θα βάλω το βαθμό (...) Όχι στο γραπτό (...) Ο βαθμός που θα μπει στον έλεγχο που θα λάβω υπόψη και την προφορική εξέλιξη(...)» εκπαιδευτικός 9.

«βάζω πολύ πιο εύκολα θέματα πιο βατά θέλω να συμμετέχουν σε project μαζί με τα πιο δυνατά παιδιά και όταν γίνεται αυτό αυτά τα παιδιά λαμβάνουν από εμένα υψηλότερη βαθμολογία από ότι τα άλλα παιδιά τα οποία αδιαφορούν.» εκπαιδευτικός 8.

«Να έχει ένα κίνητρο (...) Ότι δεν θα του χαριστεί βαθμολογία στα αγγλικά επειδή έχει Proficiency για παράδειγμα και είμαι ιδιαίτερα με τα παιδιά που έχουν πτυχίο (...) Τους λέω ότι δεν είναι εγγύηση ότι έχετε πτυχίο τι θα πάρετε βαθμό γιατί εδώ μπορεί να μην κάνετε απολύτως τίποτα και ένα παιδί που είναι πολύ πιο κάτω στη επίπεδο γνώσεων να προσπαθεί (...) Να συμμετέχει (...) Να ενδιαφέρεται (...) Οπότε σαφώς και θα τον ενθαρρύνω και θα τον ανταμείψω.» εκπαιδευτικός 5.

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν την αξιολόγηση της προσπάθειας των μαθητών να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μαθήματος ενώ παράλληλα μας δίνουν και μια εικόνα των μαθητών οι οποίοι «αδιαφορούν» για το μάθημα των αγγλικών του σχολείου. Πρόκειται για μαθητές, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι οποίοι έχουν αποκτήσει γνώσεις και πιστοποιήσεις μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων. Όπως περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα οι μαθητές αυτοί δεν συμμετέχουν στις δραστηριότητες που γίνονται μέσα στην τάξη ενώ παράλληλα επιδιώκουν την γραπτή εξέταση διότι γνωρίζουν ότι θα επιτύχουν μια υψηλή βαθμολογία.

«Το πρώτο πράγμα που με ρωτούν τα παιδιά είναι το μάθημα θα το δώσουμε τον Ιούνιο (...) δίνουμε εξετάσεις τον Ιούνιο στα αγγλικά (...) αφού δεν δίνουμε δεν μας ενδιαφέρει (...) υπάρχει αυτή η απάντηση(.) η αντιμετώπιση (...) θέλουν να γράψουν διαγώνισμα και στα δύο τετράμηνα γιατί θεωρούν ότι αυτό θα δείξει το επίπεδό τους και επαναπαύονται στο συγκεκριμένο διαγώνισμα γιατί λένε αφού εγώ θα γράψω πολύ καλά γιατί είμαι σε επίπεδο δεν χρειάζεται και να έχω συμμετοχή στην πορεία της χρονιάς» εκπαιδευτικός 9.

«Όταν έχουν καλές γνώσεις η στάση τους είναι ότι δεν έχουν διάθεση να δώσουν πράγματα στο μάθημα και ότι είναι πολύ εύκολα για μένα, αν μου ζητήσουν να γράψω κάποια έκθεση. Δεν είναι ανάγκη να το κάνω, περιμένω μόνο το διαγώνισμα για να αποδείξω πόσο καλά αγγλικά ξέρω. Αν υπάρξει κάποια πρόταση για ένα project δεν θα συμμετάσχω. Γιατί έχω καλύτερα πράγματα να κάνω, έχω μαθήματα περισσότερα να κάνω που δεν μπορώ να δώσω χρόνο στα αγγλικά το οποίο είναι ένα εξασφαλισμένο μάθημα κατά την άποψή τους, αυτή είναι η στάση που γενικά ισχύει.» εκπαιδευτικός 8.

«Ναι, ναι και για αυτόν το λόγο λέω ότι μου έχουν αναφέρει πολλές φορές τα παιδιά (...) τυχαίνει να μου το λένε και στα πρώτα μαθήματα με το που με βλέπουν (...) έναν είμαι καινούργια στο σχολείο (...) κυρία εγώ έχω το Lower (...) κυρία εγώ έχω το proficiency και τα λοιπά και αναμένουν ότι έχει στο τετράμηνο στο τέλος του τετραμήνου θα πάρουμε το 18 19 20 το εικοσάρι (...) για αυτό το λόγο (...) αλλά και πάλι θέλω να πω ότι τα περισσότερα δεν δείχνουν όμως αυτό (...) δεν το αξιζούνε μέσα στην τάξη με την προσπάθεια που κάνανε στην τάξη που μπορεί να είναι και πιο απλά τα πράγματα δηλαδή (...) προφανώς κάποιος για να έχει το Lower ή το Proficiency έχει κάποιες γνώσεις και το έχει πάρει (...) έτσι δεν είναι;» εκπαιδευτικός 7.

6.3.1. Η στάση των γονέων απέναντι στην αξιολόγηση των τέκνων τους στο μάθημα των αγγλικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στα παραπάνω αποσπάσματα θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί μάς μίλησαν για την στάση των μαθητών απέναντι στην αξιολόγησή τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Παράλληλα μας μίλησαν και για την στάση των γονέων απέναντι στην αξιολόγηση των παιδιών τους. Αρχικά αναφέρουμε ότι, όπως μας είπαν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς μπορεί να δείχνουν αδιαφορία για αυτήν την αξιολόγηση. Μας είπαν συγκεκριμένα τα εξής:

«Όταν έχω ώρες με τους γονείς δεν ενδιαφέρονται να ρωτήσουν την καθηγήτρια των αγγλικών (...) Ίσως φαντάζομαι ότι θα ενδιαφέρονται να ρωτήσουν την καθηγήτρια αγγλικών του φροντιστηρίου σου λέει αφού πληρώνω και στέλνω το παιδί μου» εκπαιδευτικός 4.

«Τυχαίνει να με ρωτήσουν καθόλου τον καθηγητή των αγγλικών (...) Δεν νομίζουν ότι δίνουν πολύ βαρύτητα.» εκπαιδευτικός 1.

Ωστόσο, σύμφωνα με τις συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικούς, οι γονείς δεν δείχνουν αδιαφορία όταν οι βαθμοί που αποδίδονται στα παιδιά τους είναι χαμηλότεροι από το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων ή των πιστοποιήσεων που έχουν αποκτήσει. Όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα αναμένουν να υπάρχει μια αντιστοίχιση της βαθμολογίας που αποδίδεται στα παιδιά τους με τα εξωσχολικά μαθήματα και ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να δικαιολογήσουν την απόκλιση της βαθμολογίας του σχολείου από το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων ή των πιστοποιήσεων.

«Προβάλλουν αυτή την αντίρρηση ή αυτή την αμφισβήτηση και λοιπά προκειμένου να πάρουν ένα καλό βαθμό και να εδραιώσουν τη θέση τους.» εκπαιδευτικός 3.

«Έρχονται παιδιά με χαμηλούς βαθμούς μαζί με τους γονείς παρόντα τα ίδια και να μου λένε οι γονείς. Μα γιατί 12 στον τάδε όταν έχουμε το Proficiency. Νομίζουν δηλαδή ότι όταν έχουν ένα πτυχίο ένα Proficiency, ένα πτυχίο το οποιοδήποτε αμέσως συνιστά και εχέγγυο ότι θα πάρουμε καλούς βαθμούς Για καλύτερη βαθμολόγηση, αξιολόγηση.» εκπαιδευτικός 5

«Γιατί του έβαλες τη 18 και όχι 19 ή 20, γιατί ενώ έχει πάρει το δίπλωμα έχει αυτό τον αριθμό. Σου λέει έχει πάρει δίπλωμα άρα δεν μπορεί να παίρνει 17 στο σχολείο ή 15.» εκπαιδευτικός 9.

«Οι γονείς έχουν την απαίτηση οι περισσότεροι οι περισσότεροι διότι πληρώνουν απέξω και ότι πρέπει να είναι υψηλός βαθμός του παιδιού στο δημόσιο σχολείο(...)» εκπαιδευτικός 8.

«Πληρώνουν το φροντιστήριο και εξωσχολικά το μάθημα των αγγλικών(.) Άρα θεωρούν ότι δεν μπορεί να είναι ο βαθμός του παιδιού χαμηλός(.) Πολλές φορές έχω αντιμετωπίσει αυτό το πράγμα (...) Ότι ξέρετε εσείς δεν ξέρετε και δεν έχετε αξιολογήσει σωστά το παιδί μου γιατί το παιδί μου πηγαίνει 5 χρόνια στο φροντιστήριο και τα ξέρει αυτά τα πράγματα (...) Το μόνο που μπορούσα εγώ να πω (...) Ξέρετε εγώ αξιολόγησα αυτό που έγραψε το παιδί σας σε μένα (...) Δεν γνωρίζω τι κάνει στο φροντιστήριο.» εκπαιδευτικός 6.

«Μια πίεση από τους γονείς ότι αγγλικά είναι (...) Είναι δυνατόν να πληρώνουμε φροντιστήρια και δε θα πάρει καλό βαθμό στο σχολείο (...) Έτσι αυτή η αντιμετώπιση.» εκπαιδευτικός 7.

«Απλά έχουν αυτή την εντύπωση ότι εφόσον είναι καλός στο φροντιστήριο θα περίμεναν ίσως να έχει πάρα πολύ υψηλούς βαθμούς στην ξένη γλώσσα και συγκεκριμένα στην Αγγλική.» εκπαιδευτικός 1.

«Τα παιδιά είναι έτοιμα για πολύ μεγάλους βαθμούς μόνο. Οι κακοί βαθμοί αντιμετωπίζονται με δυσπιστία προς τον εκπαιδευτικό πάντα κάτι έχει κάνει λάθος εκπαιδευτικός πρέπει να ξαναδεί το γραπτό του ο εκπαιδευτικός ποτέ το παιδί το ίδιο, και για αυτό παρατηρείται το φαινόμενο να έρχονται οι μαθητές ολοένα και πιο συχνά για να δούμε τα γραπτά μήπως κάτι ξέφυγε Μήπως το κάνουμε αναβαθμολόγηση το παιδί της δεν φταίει ποτέ όταν είναι χαμηλοί βαθμοί και γενικά περιμένουν. Η αναβαθμολόγηση είναι μία διαδικασία την οποία δεν κάνει μόνος του ο μαθητής. Πάντα ο γονιός είναι από πίσω. Εννοείται αυτό.» εκπαιδευτικός 6.

«Οι γονείς έχουν απαιτήσεις(.) Πρώτα από όλα έχουν απαιτήσεις για τους βαθμούς γιατί θεωρούν ότι εφόσον το παιδί πάει φροντιστήριο και είναι πιο μπροστά από την ύλη που διδάσκεται μέσα στο δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να παίρνει έναν χαμηλό βαθμό ή ακόμα χειρότερα σε μεγαλύτερες τάξεις όταν έχουν πάρει τα πτυχία τους στο B2 και στο C2 επίπεδο έρχονται και λένε ότι δεν μπορεί το παιδί μου να πάρει έναν χαμηλότερο βαθμό του 18 – 19 βαθμό (...) Γιατί έχει πιστοποιητικό(.) Βέβαια στην προκειμένη περίπτωση τουλάχιστον η προσωπική μου απάντηση είναι (...) Εντάξει το παιδί το έχει το πιστοποιητικό του αλλά το έχει στον τοίχο του(.) Από τη στιγμή δηλαδή που απαξιώνουν το μάθημα και δεν ασχολείται και δεν συμμετέχει και δεν κάνουν τις εργασίες γιατί θεωρεί ότι έλα μωρέ εντάξει εγώ θα γράψω ένα διαγώνισμα που θα μου βάλει στο τετράμηνο και θα πάρω 20 (...) Άρα δεν χρειάζεται να κάνω τίποτε άλλο (...) Εγώ αυτό το επίπεδο

δεν το βλέπω μέσα στην τάξη (...) Οπότε υπάρχει ένα πρόβλημα με τους γονείς γιατί απαιτούν ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι έτσι.» εκπαιδευτικός 9.

«Έχει συμβεί στο παρελθόν αυτό να μου πουν μα στο φροντιστήριο πήρε μεγαλύτερο βαθμό γιατί(;) μπορεί στο φροντιστήριο να πήρε γύρω στο 80 με 90% και μάλιστα πολλές φορές πολλοί γονείς μου λένε όταν έχουμε meetings με τους γονείς συναντήσεις, ενημερώσεις μου λένε να σας φέρω και τα διαγωνίσματα που έχεις γράψει στο φροντιστήριο και εγώ πάντα λέω όχι δεν υπάρχει κανένας λόγος να μου φέρετε τα διαγωνίσματα του φροντιστηρίου γιατί εγώ κρίνω τον μαθητή από αυτά που μου λέει μέσα στο μάθημα και αυτά που κάνει μέσα στην τάξη (...) Δεν με ενδιαφέρει τι κάνει εκτός τάξης.» εκπαιδευτικός 7.

«Και για να απαντήσουμε και για τη στάση των γονιών η οποία μπορεί να είναι αρνητική απέναντι σε κάποιες βαθμολογίες των παιδιών δεν μπορούμε να εξηγήσουμε την αξία των πτυχίων αλλά επειδή γνωρίζουμε την αξία που έχουν τα διπλώματα αυτό που εστιάζω είναι στη συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα, αυτό κατοχυρώνεται και νομικά και αυτό ακριβώς εξηγώ και στους γονείς γιατί πραγματικά έχει χρειαστεί. Το τονίζω γιατί δεν είναι μόνο ό,τι γράφουν, το τονίζω και στους γονείς και στους μαθητές, το ότι γράφω δεν σημαίνει ότι αυτό θα πάρω, μόνο στα διπλώματα που παίρνουν που είναι μια και έξω, μια μέρα ότι γράψεις και ότι πεις και μπορεί να είναι η τυχερή σου μέρα μπορεί να τη γράψεις μπορεί οτιδήποτε.» εκπαιδευτικός 5.

«Αυτό δεν το αναγνωρίζουν το θεωρούν δεδομένο δεν είναι όμως, και χαμηλά να γράψουν διευκρινίζω τους γονείς υψηλά θα πάρουν γιατί είναι ο βαθμός του τετραμήνου. Εάν γράψουμε ψηλά αλλά δεν δίνουν τίποτα όλο τον καιρό δεν θα πάρουν ψηλό βαθμό γιατί είναι άδικο για όλα τα παιδιά που προσπαθούν. Είτε είναι δυνατοί μαθητές είτε όχι.» εκπαιδευτικός 8.

«Οι περισσότεροι γονείς με το που έρχονται στο σχολείο δηλώνουν το επίπεδο του παιδιού τους εκτός σχολείου, δηλαδή δηλώνουν ότι το επίπεδο του παιδιού τους είναι Α1- Α2 κλπ. Το δηλώνουν στον καθηγητή των αγγλικών θεωρώντας ότι έτσι ο καθηγητής των αγγλικών θα γνωρίζει τι πρέπει να χορηγήσει στους βαθμούς.» εκπαιδευτικός 7.

«μάλιστα είχα και ένα περιστατικό που ο γονέας μου είπε ευθέως δεν με ενδιαφέρει (...) Δεν με ενδιαφέρει ο βαθμός σας (...) Άρα τότε σε αυτή την περίπτωση τι έχουμε να συζητήσουμε όταν ο ίδιος ο γονιός λέει ότι δεν τον ενδιαφέρει.» εκπαιδευτικός 2.

«Χρειάζεται μία απόδειξη χρειάζεται(.) Υπάρχει αμφισβήτηση από τους γονείς στο μάθημα των αγγλικών(.) Σας λέω γιατί θεωρούν

ότι τα παιδιά τους γνωρίζουν πολύ περισσότερα από αυτά που ζητάμε εμείς μέσα στο δημόσιο σχολείο.» εκπαιδευτικός 3.

Στα παραπάνω αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι πρέπει να αντικρούσουν την αμφισβήτηση της βαθμολογίας που συνήθως γίνεται από τους γονείς εξηγώντας αναλυτικά το πως βαθμολογούν τους μαθητές. Όπως μας είπαν τονίζουν στους γονείς την σημασία της συμμετοχής και της προσπάθειας των μαθητών στην σχολική τάξη έναντι του επιπέδου της εξωσχολικής εκπαίδευσης και των πιστοποιήσεων. Στα παρακάτω αποσπάσματα εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας ανέφεραν ότι τα εξωσχολικά μαθήματα είναι μια παράμετρος που δεν μπορεί να επηρεάζει την αξιολόγηση των μαθητών στο δημόσιο σχολείο.

«Τους εξηγώ ότι το φροντιστήριο είναι (...) Δεν με αφορά (...) Δεν μπορώ να ξέρω (...) Εκεί μπορεί να δίνει τον καλύτερό του εαυτό και εδώ να είναι απλά αδιάφορος (...) Να κάθεται σε μία καρέκλα (...) Δεν θα τον ανταμείψω επειδή πήρε κάποιο πιστοποιητικό από κάποιο φροντιστήριο και εδώ είναι παντελώς αδιάφορος (...) Δεν με επηρεάζει αυτό.» εκπαιδευτικός 4.

«Δεν θα μπω στη διαδικασία να ακολουθήσω τα πτυχία (...) Τις γνώσεις των παιδιών που έχουν αποκτηθεί εκτός δημόσιου σχολείου για να κάνω μάθημα(.) Παίρνω ως βάση σύμφωνα με τις τελευταίες οδηγίες του υπουργείου το επίπεδο που θα πρέπει να είναι η κάθε τάξη και προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στο επίπεδο που θα πρέπει σύμφωνα με το Υπουργείο να είναι κάθε τάξη.» εκπαιδευτικός 7.

«Τι πιστοποιητικά κατέχει (...) Δεν με ενδιαφέρει (...) Εγώ είναι το πρώτο πράγμα που λέω στην τάξη (...) Δεν με ενδιαφέρει (...) Όχι δεν με ενδιαφέρει με την κακή έννοια ότι δε με ενδιαφέρετε (...) Δεν με ενδιαφέρει τι κάνετε εξωσχολικά (...) (...) Εμένα με ενδιαφέρει αυτό το δίωρο το οποίο έχετε στο ωρολόγιο σας πρόγραμμα να περάσει και έτσι ώστε να πούμε κάτι κάναμε μαζί και εδώ (...) Αυτό με ενδιαφέρει (...) Αυτός είναι ο στόχος (...)» εκπαιδευτικός 9.

«Εγώ ως καθηγήτρια στο συγκεκριμένο σχολείο τις περισσότερες φορές λέω ότι δεν με ενδιαφέρει να κοιτάζω το book του καθενός για να δω που νομίζει ότι έχει φτάσει εκτός σχολείου, καλούμαι να πάρω αυτούς τους μαθητές να τους πλάσω σύμφωνα με τη δουλειά τη δική μου και όπως νομίζω ότι κάποιος πρέπει να μαθαίνει αγγλικά. Άρα αυτόματα ακυρώνω το οποιοδήποτε επίπεδο μου έρχεται, στην πορεία όμως της διδασκαλίας ένα παιδί που γνωρίζει και έχει προχωρήσει θα φανεί ότι ξέρει. Το παιδί αυτό όμως συνήθως τα παρατάει.» εκπαιδευτικός 10.

Παράλληλα, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας μας περιέγραψαν πώς διαμορφώνεται η δική τους στάση απέναντι στην στάση των μαθητών και των γονέων τους αναφορικά με την βαθμολογία που αποδίδουν στους μαθητές. Κυρίως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι προσπαθούν να είναι προετοιμασμένοι να δικαιολογήσουν στους γονείς την βαθμολογία που απέδωσαν στους μαθητές με την λεπτομερή καταγραφή των επίδοσης και της συμμετοχής τους σε κάθε μάθημα. Μία από τις συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικούς, η εκπαιδευτικός 9 μας είπε τα εξής:

«Προσπαθώ να μην επηρεάζομαι (...) δηλαδή προσπαθώ να μην επηρεάζομαι(.)δεν θα με πειράζει μία μαμά που θα έρθει να μου κάνει παράπονα ότι το παιδί της πήρε χαμηλότερο βαθμό από αυτό που φανταζόταν η μαμά ότι έπρεπε να πάρει (.) αυτός είναι και ο λόγος που ακολουθώ τέλος πάντων την τακτική με το καταλογάκι(.) σε κάθε μάθημα ακριβώς επειδή δεν θέλω να έχω τέτοιες παρεμβάσεις (...) δεν θέλω να έχω τέτοιες συζητήσεις με γονείς (...) σε κάθε μάθημα σημειώνω το τι δεν κάνει το κάθε παιδί, με ημερομηνία και το τι δεν έχει κάνει (...) έτσι ώστε να έχω μία ολοκληρωμένη εικόνα όλου του τετραμήνου την οποία μπορώ και να αποδείξω με ημερομηνίες και στοιχεία(.) και έτσι ενώ έρχονται γονείς που μπορεί να θέλουν να κάνουν παράπονα (...) όταν βλέπουν τη στάση (...) μάλλον τη συμμετοχή του παιδιού μέσα στο μάθημα (...) δεν έχουν να μου πούνε κάτι ότι έκανα λάθος ή ότι το παιδί τους είναι καλύτερο ή ότι το αδίκησα. το σημειώνω το τι έχει κάνει και το τι δεν έχει κάνει το κάθε παιδί σε κάθε μάθημα γίνεται μπροστά του δεν το κάνω μετά (...) γίνεται μπροστά του (...) για να το βλέπει για να μην πει μετά ότι εγώ δεν συμφωνώ (...) εγώ τα είχα ή δεν τα είχα αυτά που έπρεπε να να φέρω (...))»

6.3.2. Τα Αγγλικά ως ειδικό μάθημα

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την γραπτή αξιολόγηση του μαθήματος των αγγλικών οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε λύκειο μας μίλησαν για τα αγγλικά ως ειδικό μάθημα στις πανελλήνιες εξετάσεις. Η εκπαιδευτικός 10 μας μίλησε για την ασυμβατότητα της διδασκαλίας των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο με την μορφή της εξέτασης αυτής. Συγκεκριμένα μας είπε τα εξής:

«Οι ασκήσεις και η μορφή της εξέτασης του ειδικού μαθήματος για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια (...) Δεν είναι δεδομένο ότι είναι η ίδια με τη μορφή των ασκήσεων που κάνουνε τα παιδιά μέσα στην τάξη με τα βιβλία του εμπορίου που χρησιμοποιούν(.) Δηλαδή θεωρεί το υπουργείο ότι αφού κάνουν από την τρίτη δημοτικού μέχρι την τρίτη λυκείου μάθημα αγγλικών (...) Άρα είναι σε θέση να δώσουν για το ειδικό μάθημα και δεν χρειάζεται τίποτα παραπάνω αλλά δεν είναι έτσι τα πράγματα.»

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 10 πρόκειται για δύσκολες εξετάσεις διότι οι μαθητές έχουν σταματήσει τα εξωσχολικά μαθήματα στην πρώτη λυκείου και στη συνέχεια δεν συμμετέχουν στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου.

«Είναι δύσκολες για τα παιδιά (...) είναι δύσκολες για τα παιδιά γιατί σας λέω (...) χάνουν την επαφή με τη γλώσσα (...) δεν αξιοποιούν αυτά που τους προσφέρονται μέσα από το δημόσιο σχολείο (...) αυτά που τους προσφέρονται από τον καθηγητή τους (...) όχι από τη δημόσια εκπαίδευση από τον καθηγητή.»

Η εκπαιδευτικός 7. επισημαίνει το παράδοξο της στάσης των μαθητών απέναντι στην διδασκαλία των αγγλικών στο λύκειο διότι όπως επισημαίνει ενώ έχουν σταματήσει τα εξωσχολικά μαθήματα δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα των αγγλικών του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όπως υποστηρίζει, οι βαθμοί που παίρνουν οι μαθητές στο ειδικό μάθημα να είναι χαμηλότεροι από τους προσδοκώμενους.

«Εκπαιδευτικός 6: αυτό που είναι περίεργο στη εκπαίδευση τα παιδιά πηγαίνουν προσπαθούν να τελειώσουν τον κύκλο σπουδών τους και να πάρουνε τα πιστοποιητικά τους μέχρι την πρώτη λυκείου αφήνεις δευτέρα Λυκείου το φροντιστήριο και ταυτόχρονα η συμμετοχή τους στο μάθημα των αγγλικών μέσα στο σχολείο είναι πολύ περιορισμένη και ξαφνικά στην τρίτη λυκείου αποφασίζουν να δώσουν για ειδικό μάθημα χωρίς όμως να θέλουν να αφιερώσουν και πάρα πολύ χρόνο στην προετοιμασία τους ειδικά παιδιά τα οποία έχουν πετύχει και έχουνε πάρει το πιστοποιητικό C2 στην πρώτη Λυκείου θεωρούν ότι ξέρουν και ότι μπορούν να πάνε να δώσουν η εμπειρία μου όμως όλα αυτά τα χρόνια που είμαι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διδάσκω σε Λύκειο μου δείχνει ότι οι βαθμοί που παίρνουν τα παιδιά στο ειδικό μάθημα είναι χαμηλότερη από αυτούς που περιμένουν.»

Συνεντεύτρια: Πού οφείλεται αυτό;

Εκπαιδευτικός 6.: Οφείλεται στο ότι τα παιδιά δεν αξιοποιούν το μάθημα των αγγλικών στις τελευταίες δύο τάξεις του Λυκείου προκειμένου να συνεχίσουν να έχουν επαφή με τη γλώσσα και να είναι σε θέση να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε εξετάσεις που δίνουν στο ειδικό μάθημα για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια

εκπαίδευση (...) κάτι παραπάνω προκειμένου να δώσουν το ειδικό μάθημα των αγγλικών.

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας και διδάσκουν στην Τρίτη λυκείου ανέφεραν ότι θεωρούν σημαντικό να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για το ειδικό μάθημα των αγγλικών. Η εκπαιδευτικός 5 μας είπε

«Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει βοήθεια σε αυτά τα παιδιά για να δώσουν το ειδικό μάθημα (...) δηλαδή νομίζω ότι οφείλω να βοηθήσω τα παιδιά να κάνουν το κάτι παραπάνω προκειμένου να δώσουν το μάθημα των αγγλικών.»

Μας ανέφεραν τι κάνουν προκειμένου να προετοιμάσουν τα παιδιά για αυτές τις εξετάσεις. Παραθέτουμε τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Έχουμε ειδικό βιβλίο το οποίο είτε το αγοράζουν τα παιδιά μέσω δικής μου παραγγελίας από το σχολείο» εκπαιδευτικός 10.

«Υπάρχουν δύο βιβλία από τα οποία αντλούμε υλικό και τα φωτοτυπώ εγώ αν δεν έχουν αγοράσει τα παιδιά το βιβλίο (...) και τους κάνω κείμενα και ερωτήσεις τις ειδικές λεξιλογικές ασκήσεις που απαιτούνται για το συγκεκριμένο (...) για τη συγκεκριμένη εξέταση και τα ειδικά θέματα των εξετάσεων (...) από το βιβλίο του σχολείου δεν καλυπτόμαστε βέβαια για αυτό (...) γιατί είναι συγκεκριμένος ο τρόπος εξέτασης για το ειδικό μάθημα.» εκπαιδευτικός 7.

Η εκπαιδευτικός 6. αναφέρει ότι τα παιδιά που δίνουν τα αγγλικά για τις εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο δεν είναι όλα τα παιδιά της τάξης. Αντίθετα είναι ένας μικρός σχετικά αριθμός παιδιών από ένα έως πέντε. Αυτό σημαίνει όπως περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα από την εκπαιδευτικό 10 ότι δεν είναι δυνατό να αφιερωθεί το σύνολο του διδακτικού χρόνου στην προετοιμασία των παιδιών αυτών για τις εξετάσεις.

«το μεγαλύτερο πρόβλημα που υπάρχει είναι όταν σε μία τάξη Γενικής Παιδείας που το διδάσκουν με το μάθημα των αγγλικών υπάρχουν και 2,3, 5, 1 ενδεχομένως παιδιά το οποίο θέλει να δώσει αγγλικά σαν ειδικό μάθημα για το πανεπιστήμιο. Σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει επιπλέον ώρα να ασχοληθείς με το παιδί (...) ούτε μπορείς σε μία τάξη 20 ατόμων στην καλύτερη περίπτωση, 25 στη χειρότερη που έχεις μάθημα αγγλικά να ασχοληθείς πάλι με το ένα παιδί για να του κάνεις αυτά που χρειάζονται να δώσεις τα αγγλικά ως ειδικό μάθημα λαμβάνοντας υπόψιν αυτό που είπαμε (...) ότι τα παιδιά πλέον στη τρίτη λυκείου κυρίως (...) το μάθημα των αγγλικών είναι μία και μία ώρα που θα κάνουν τα μαθήματα του φροντιστηρίου τους είτε θα λύσουν τις

ασκήσεις σχολείου τους ή οτιδήποτε άλλο που δεν αφορά το μάθημα(.)»

Η ίδια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι προσπαθεί να δίνει στα παιδιά που θα δώσουν αγγλικά ως ειδικό μάθημα επιπλέον υλικό για μελέτη φροντίζοντας η επεξεργασία του υλικού να γίνεται εκτός των ωρών διδασκαλίας.

«Εκεί αυτό που τουλάχιστον εγώ κάνω (...) έχω πάρει ένα βιβλίο προετοιμασίας για την εξέταση του ειδικού μαθήματος και δουλεύουμε με τα παιδιά τα οποία ενδιαφέρονται με φωτοτυπίες δηλαδή τους βγάζω φωτοτυπίες τους δίνω εργάζονται στο σπίτι τους σε δικό τους χρόνο (...) δεν μπορώ να τα πιέσω δεν μπορώ να τους πω θα μου τα έχεις έτοιμο μία εβδομάδα μετά γιατί αντιλαμβάνομαι ότι έχουν και πολλά άλλα μαθήματα που κάνουν αλλά τέλος πάντων τους δίνω φωτοτυπίες τις δουλεύουν σε δικό τους χρόνο (...) τα φέρνουν τις διορθώνω (...) συζητάμε (...) εκτός μαθήματος όμως όλα αυτά.»

Αυτό συμβαίνει διότι όπως μας είπαν οι εκπαιδευτικοί 10, 6 και 7 η προετοιμασία για το ειδικό μάθημα των αγγλικών είναι κάτι σχεδόν παράτυπο, το οποίο δεν εντάσσεται στην επίσημη διδασκαλία του μαθήματος των αγγλικών στην Τρίτη λυκείου.

«Γιατί δεν το δικαιολογεί πουθενά είμαι ουσιαστικά παράνομη εάν εγώ γράψω στο βιβλίο ύλης είναι εκτός ύλης.» εκπαιδευτικός 10.

«Το οποίο όμως κανένας σύμβουλος αν έρθει να δει το βιβλίο ύλης μου αν έχω γράψει Πανελλήνιες προετοιμασία για πανελλήνιες και ας έχω οχτώ με εννιά παιδιά ανά τάξη που το δίνουνε γιατί φέτος πραγματικά ήταν το κάτι άλλο δώσανε πάρα πολλά παιδιά από τις τάξεις είχα σε κάποια τάξη 10 και σε άλλη 11 και δεν είχα δικαίωμα από το υπουργείο θα το διδάξω επισήμως.» εκπαιδευτικός 6.

«Ουσιαστικά παρανομείς κιόλας και φτάσαμε στο σημείο να τελειώσουν τα μαθήματα και να φωνάξω ένα γκρουπάκι από παιδιά να τους κάνω κάποια έξτρα μαθήματα κατ' ιδίαν μόνη εδώ στο βοηθητικό δωμάτιο δίπλα γιατί είχα όρεξη να το κάνω γιατί είχαν όρεξη τα παιδιά να έρθουν.» εκπαιδευτικός 7.

Η εκπαιδευτικός 10 ανέφερε μάλιστα ότι το υπουργείο Παιδείας δεν στηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε αυτήν την προσπάθεια ενώ η εκπαιδευτικός 6 θεωρεί ότι πρόκειται μια ασυνέπεια της εκπαιδευτικής πολιτικής του υπουργείου.

«Σε αυτό το θέμα δεν είναι δίπλα το Υπουργείο και το υλικό του για να με βοηθήσει σε αυτό το θέμα είναι αυτό που σας είπα πριν ότι εξαρτάται από το φιλότιμο του καθηγητή το τι θα κάνει και τι

*θα δώσει μες στην τάξη του. Θα πρέπει να βρει δικό του υλικό (...)
Θα πρέπει να αναπαράξει αυτό το υλικό (...) Θα πρέπει να ψάξει
να δει τι θα είναι αυτό το οποίο θα ενεργοποιήσει και τους μαθητές
να συμμετέχουν στο μάθημα(.)» εκπαιδευτικός 6.*

*«Από τη μια έχει ένα μάθημα στις πανελλήνιες και από την άλλη
δεν το στηρίζει στην Τρίτη λυκείου.» εκπαιδευτικός 10*

Γενικά μέσα από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Τρίτη λυκείου επιθυμούν να διδάσκουν το μάθημα σε μια πιο οργανωμένη βάση. Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι είναι περιττό οι μαθητές να κάνουν ιδιαίτερα για να προετοιμαστούν για αυτήν την εξέταση και ότι το δημόσιο σχολείο μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές σε αυτήν την προσπάθεια.

*«Πολλοί αναζητούν την λύση των ιδιαίτερων πράγμα το οποίο το
θεωρώ pathetic πραγματικά ένα παιδί το οποίο έχει υποστεί όλο
αυτό είναι αυτή την κούραση και τον κόπο δύο χρόνια να φάνε στο
τέλος των Πανελληνίων και να ζητάνε βοήθεια για το ειδικό
μάθημα...ενώ θα μπορούσαμε κάλλιστα να το είχαμε
καλύψει.» εκπαιδευτικός 6.*

*«να μπορεί επιτέλους ο εκπαιδευτικός χωρίς να παρανομεί να
διδάξει το μάθημα» εκπαιδευτικός 7.*

6.4. Τέταρτος ερευνητικός άξονας: Η θέση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

6.4.1. Αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, μας μίλησαν, όπως είδαμε, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την διδασκαλία ενός μαθήματος της αγγλικής γλώσσας. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει υπάρχουν διάφορα αρνητικά στοιχεία στην στάση των γονέων και των μαθητών αναφορικά με την αξιολόγηση που διενεργείται στο πλαίσιο του μαθήματος. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού αναδύθηκε, θεωρούμε, το ζήτημα της θέσης του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν ότι το μάθημα των αγγλικών είναι απαξιωμένο στην δημόσια εκπαίδευση όχι μόνο από τους γονείς, τους

μαθητές αλλά και εντός του δημοσίου σχολείου, από τους άλλους καθηγητές.

Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

«Όσο πάνε τα χρόνια γίνονται και πιο δύσκολα τα πράγματα για την δική μας τη δουλειά(…)» εκπαιδευτικός 2.

«Εντάξει εύχομαι να αλλάζουμε λίγο τα δεδομένα (...) Όσο είναι δυνατόν (...) Το να έχουμε λίγο πιο καλές συνθήκες και όταν λέω πιο καλές συνθήκες αυτό που περνάει από το χέρι μας δηλαδή (...) Μαθητές και οι γονείς και όχι να απαξιώνουν το καθετί που είναι δημόσιο (...) Επειδή είναι δημόσιο είναι και άχρηστο (...) Δεν πάει έτσι. Στο σχολείο περιφρονείται πάρα πολύ, πάρα πολύ (...) Δηλαδή θεωρώ ότι αυτό που ζω είναι ότι πραγματικά οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρω πώς το εισπράττει ο καθένας αλλά είναι ένα (...) Τίποτα.» εκπαιδευτικός 4.

«Νομίζω ότι όλη αυτή η στάση της εμπορευματοποίησης περνάει και στο σχολείο μέσω της απαξίωσης που έχουνε για την για την προσφερόμενη μάθηση του δημόσιου σχολείου τουλάχιστον ότι εφόσον δεν το πληρώνουμε δεν αξίζει εφόσον το έχουμε. Ήδη έχω πληρώσει απέξω γιατί είναι να διαβάσω και για σας. Γιατί να προσπαθήσω; γίνονται θρασείες, γίνονται αγενείς, γίνονται ανυπόμονοι, νομίζουν ότι ξέρουν. Όλο αυτό είναι ένα πακέτο πολύ δύσκολο για τον καθηγητή των ξένων γλωσσών τουλάχιστον στο λύκειο. Πακέτο. Δηλαδή είναι μια συνισταμένη πολλών παραγόντων. Όμως τελικά ανάγεται σε έναν, αυτό το άγχος και την πίεση των γονιών να κατακτήσουν τα παιδιά τους ολοένα και περισσότερα πτυχία, πιστοποιήσεις.» εκπαιδευτικός 6.

«Αποκαρδιωτικό στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι ότι υπάρχει μία απαξίωση του μαθήματος των αγγλικών λόγω της συχνής χρήσης εξωτερικών βοηθημάτων όπως είναι τα ιδιαίτερα τα φροντιστήρια οργανωμένα με αποτέλεσμα το παιδί να έρχεται με πλήρη γνώση των αγγλικών ή τουλάχιστον έτσι νομίζει χωρίς να είναι αυτό βέβαια πάντα αληθές πάντως έρχεται με πτυχία first certificate και αυτό του δημιουργεί μία έπαρση.» εκπαιδευτικός 7.

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν την απαξίωση για το μάθημα των αγγλικών σε ένα γενικότερο πλαίσιο απαξίωσης του δημόσιου σχολείου. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι το σύστημα εισαγωγής στο πανεπιστήμιο και η προετοιμασία στα φροντιστήρια περιορίζει την αντίληψη των μαθητών για την γνώση καθώς σημαντικές θεωρούνται οι γνώσεις που οδηγούν στην επιτυχία στις εξετάσεις.

«Αυτό είναι πολύ φτώχεια για το σύστημα (...) πάρα πολύ μεμονωμένα τα πράγματα και εξειδικευμένα και αυτή η εξειδίκευση μπορεί να γίνει αργότερα στο πανεπιστήμιο (...)

πιστεύω ότι στο σχολείο πρέπει να έχουν ακούσματα τα παιδιά να μαθαίνουν και λίγο έξω από το μικρόκοσμο τους πώς γίνεται σε άλλες χώρες πράγματα να παίρνουν μία εικόνα από την υπόλοιπη Ευρώπη (...) να μην είναι κλεισμένα σε ένα μικρόκοσμο του μπαίνω σε μία σχολή (...) όπως τους υπόσχονται τα φροντιστήρια της δευτεροβάθμιας (...) ότι εμείς θα σας βάλουμε στα πανεπιστήμια (...) το σχολείο έρχεται σε δεύτερη μοίρα (...) γιατί από μας θα μπειτε στις σχολές που θέλετε (...) εμείς βάζουμε στα πανεπιστήμιο κόσμο (...) αυτό έχει εντυπωθεί στο μυαλό των παιδιών (...) και έρχονται εδώ και λένε ότι τα πέντε μαθήματα που δίνουμε εξετάσεις μας είναι αρκετά (...) σε αυτά θέλουμε να τελειοποιηθούμε και όλα τα άλλα για εμάς είναι απώλεια χρόνου και κούραση και βάρος.» εκπαιδευτικός 6.

Παράλληλα, περιέγραψαν πώς όλη αυτή η κατάσταση τους επηρεάζει ψυχολογικά. Στα παρακάτω αποσπάσματα παραθέτουμε τις απαντήσεις που μας έδωσαν οι εκπαιδευτικοί όταν τους ρωτήσαμε πώς νιώθουν σε σχέση με όλα όσα προαναφέρθηκαν, δηλαδή την στάση των μαθητών, των γονέων κ.λπ.

«Πολύ frustrated, μία απογοήτευση, αποκαρδιωτικό είναι το συναίσθημα.» εκπαιδευτικός 7.

«Είναι βαρύ. Είναι βαρύ όταν ακούγεται (...) Μα όταν κάνεις δουλειά και σε αντιμετωπίζουν ως κάτι το οποίο είναι δευτερεύον και είσαι λίγο για το καλάθι των σκουπιδιών (...) Εντάξει νομίζω ότι ο καθένας το εισπράττει αυτό.» εκπαιδευτικός 6.

«Είσαι ένα τίποτα (...) Ε ναι δεν είσαι τίποτα (...) Είσαι ένα διακοσμητικό στοιχείο το οποίο μπαίνει και βγαίνει από την τάξη και περνάει την ώρα του (...) Ε όχι πάντοτε και ευχάριστα βέβαια (...) Εντάξει αυτό (...) Είναι μία διαδικασία την οποία και οι ίδιοι οι μαθητές την ζούνε ως εξαναγκασμό (...) Λες και τους έχεις δέσει ας πούμε στην τάξη είναι αναγκασμένοι (...) Καταναγκαστικό έργο ας πούμε (...) Δεν ξέρω (...)» εκπαιδευτικός 3.

«Με την έννοια ότι με την έννοια ότι σε κάθε προγραμματισμό κάνεις την έκπτωση της έκπτωσης και πρέπει να είσαι ευχαριστημένος και με το απειροελάχιστο που έχεις καταφέρει το οποίο άμα το καλό δεις δηλαδή δεν είναι και τίποτα αλλά λες εντάξει μπράβο (...) Λες και συνήθως ένα μπράβο (...) Εντάξει κάτι κάναμε(...)» εκπαιδευτικός 9.

«Απαξίωση η οποία φέρνει μία πίκρα γιατί έχεις επενδύσει τα χρόνια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης πανεπιστημιακής έτσι μας πολύ ωραίες εποχής με έχεις έχοντας πάρα πολύ ωραία ερεθίσματα έχοντας τελειώσει τη σχολή που ήθελες πάντα με πάρα πολύ ωραίο επίπεδο και δυστυχώς βλέπεις ότι τίποτα και κανένας στην κοινωνία τη σημερινή δεν αναγνωρίζει αυτά στα οποία έχεις επενδύσει.... Με κρατάει αλλά έχω δηλαδή τα resources μέσα μου

αν δεν τα είχα. Πιστεύω πραγματικά ότι φτάνει ο άλλος το σημείο ακόμη και να τα παρατήρει και να κάνει μηχανικά τη δουλειά του να χτυπάει την κάρτα του και να φεύγει δηλαδή το πράγμα αλλιώς θέλει πρέπει να έχεις πολύ μεράκι και προσωπικό μεράκι και αυτό που κάνεις. Αλλιώς πραγματικά είναι μεγάλο το αίσθημα της κόπωσης.» εκπαιδευτικός 6.

«Απογοήτευσης ρουτίνας γιατί κάποια πράγματα επαναλαμβάνονται δηλαδή τα παιδιά έχουνε (...) Και θέματα συμπεριφοράς πλέον τα τελευταία χρόνια και γενικότερα όχι μόνο προς τους καθηγητές αγγλικών (...) Έλλειψη σεβασμού (...) Οπότε αυτό και σε συνδυασμό με την έλλειψη ενδιαφέροντος γίνεται ένα μίγμα τοξικό.» εκπαιδευτικός 8.

«Εντάξει σίγουρα αρνητικά αρκετά αρνητικά δεν είναι εντάξει (...) Εγώ απλά προσπαθώ ας πούμε να το πετάξω από πίσω μου και να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ μέσα στην τάξη» εκπαιδευτικός 7.

Όπως ήδη αναφέραμε, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας μάς ανέφεραν ότι αισθάνονται ότι το μάθημα των αγγλικών είναι απαξιωμένο και θεωρείται δευτερεύον ακόμη και από τους άλλους καθηγητές. Η εκπαιδευτικός 3 και 6 μας είπαν συγκεκριμένα τα εξής:

«Υπάρχει δηλαδή μια γενικότερη απαξίωση από γονείς παιδιά συναδέλφους το οποίο βεβαίως το οποίο έχει γίνει και καθημερινότητα και το διαχειριζόμαστε» εκπαιδευτικός 3

«Η αίσθησή μου είναι ότι υπάρχει λίγο και από τους συναδέλφους μία υποβάθμιση (...) δεν ξέρω μπορεί να είναι δικιά μου (...) λίγο να εντάξει αγγλικά έχουμε (...) δηλαδή θεωρούν (...) στα άλλα μαθήματα δίνουν περισσότερη βαρύτητα (...) τα αρχαία (...) τα μαθηματικά και αυτά (...) νομίζω λίγο οι γλώσσες δηλαδή γενικά και τότε (...) νομίζω ότι είναι και κυρίως και με τις άλλες γλώσσες (...) με Γαλλικά (...) Γερμανικά (...) νομίζω το ίδιο τώρα δεν ξέρω αν κάνω λάθος (...)» εκπαιδευτικός 6

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι εκπαιδευτικοί μας δίνουν μια εικόνα των συναισθημάτων τους σε σχέση με την στάση των γονέων, των μαθητών και των καθηγητών των άλλων ειδικοτήτων, απέναντι στην διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Παράλληλα, θεωρούμε, ότι μας περιγράφουν πώς αντιλαμβάνονται το επαγγελματικό τους status μέσα στο δημόσιο σχολείο. Αναφέρουν μάλιστα ότι όταν οι ίδιοι δίδασκαν σε φροντιστήρια έχαιραν μεγαλύτερης εκτίμησης πράγμα που αποδίδουν σε μια αντίληψη που φαίνεται ότι κυριαρχεί και σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι ένα ζήτημα της εξωσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα μας είπαν τα εξής:

«Αυτό το έχω πει και εγώ (...) Είμαστε τα ίδια άτομα.»
εκπαιδευτικός 2.

«Απαξιώνεται πολύ (...) Από την κοινωνία και νομίζω ότι είναι αυτό ότι παίζει ρόλο και αυτό και το άλλο που σας είπα ότι έχει εδραιωθεί η άποψη στην Ελληνική κοινωνία ότι δεν μαθαίνεις στο σχολείο και μετά το φροντιστήριο εννοώ μπορεί να είναι το ίδιο άτομο που διδάσκει» εκπαιδευτικός 6.

«Για τη νοοτροπία στην Ελληνική κοινωνία και όταν ήμουν και εγώ στο γυμνάσιο και σε μένα είχε εντυπωθεί αυτό ότι εντάζει όποιος έχει το Proficiency γνωρίζει και καλύτερα αγγλικά από τον καθηγητή των αγγλικών που έχει πάρει το πανεπιστημιακό πτυχίο (...) Τώρα κατάλαβα αλλά η νοοτροπία ήταν αυτή.» εκπαιδευτικός 1.

«Έχει εδραιωθεί η νοοτροπία στους περισσότερους Έλληνες ότι αυτό (...) Θα πάω το παιδί μου στο φροντιστήριο (...) Αν μου επιτρέπετε και εγώ δούλεψα σε φροντιστήρια όταν δούλευα στο φροντιστήριο είχα άλλη αντιμετώπιση από την κοινωνία ότι μαθαίνουν από εμένα ενώ στο σχολείο δεν είναι ακριβώς έτσι ότι θα μάθω από την Καθηγήτρια (...) Εγώ θα μάθω από την καθηγήτρια του φροντιστηρίου ενώ είναι το ίδιο άτομο.» εκπαιδευτικός 5.

«Εάν υπήρχαν και υπήρχανε και στα δημοτικά και αρκετές ώρες και καταλάβαινες ότι μπορεί και ο καθηγητής του δημόσιου σχολείου είναι ένας επιστήμονας που μπορεί να διδάξει μπορεί να μάθει από εκεί (...) Τώρα πάρα πολύ είναι αυτοί που θεωρούν ότι δεν μαθαίνει το παιδί από το σχολείο το δημόσιο σου λέει θα μάθει από τα φροντιστήρια.» εκπαιδευτικός 2.

«Ένιωθα πολύ διαφορετικά στον ιδιωτικό τομέα γιατί εκεί είχα να κάνω μόνο με παιδιά που είχαν μαθητικό προφίλ όχι που ήταν περαστικοί, εδώ έχω να κάνουν με πολλούς περαστικούς στην τάξη, και με βάση και την αντίληψη των γονέων ότι στο σχολείο δεν μένεις και ότι στο σχολείο θα περάσεις, όλα αυτά κάνουν δύσκολο το ρόλο μας, δεν αισθάνομαι τόσο καλά όσο αισθανόμουν στον ιδιωτικό τομέα, αισθάνομαι ότι πρέπει να καταβάλλω προσπάθεια μεγάλη, πρέπει να ανανεώνω τις πηγές τις οποίες χρησιμοποιώ για τα project στα οποία τους δίνω πρέπει να τα προσαρμόζω ανάλογα. Είναι μια πάλη θεωρώ που έχουμε εμείς οι ξενόγλωσσοι σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες, είναι μια πάλη.» εκπαιδευτικός 9.

6.5. Πέμπτος ερευνητικός άξονας: Η στάση των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου απέναντι στα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας.

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πόσο διαφορετικά αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν αγγλικά στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν αγγλικά εξωσχολικά. Παράλληλα μας μίλησαν και για την δική τους στάση απέναντι στα εξωσχολικά μαθήματα που κάνουν οι μαθητές τους.

«Όχι δε ρωτάω ποτέ (...) ούτε τι διπλώματα έχουνε πάρει (...) ούτε αν κάνουν μαθήματα.» εκπαιδευτικός 2.

«Θα προκαλεί μια διαφοροποίηση και τα παιδιά θεωρούν (...) ότι μπορούν να βρίσκουν (...) τα παιδιά που δεν έχουν πάρει διπλώματα θεωρούν ότι μπορεί να υποστηρίζουν ποτέ δεν έχω το δίπλωμα και έτσι να έχουν μία ελάφρυνση στο βαθμό στην αντιμετώπιση του μαθήματος και λοιπά (...) οπότε δεν το θέτω το ζήτημα δεν τίθεται η ερώτηση.» εκπαιδευτικός 4.

«Το λέω κάθεται γιατί διότι δημιουργείται στην τάξη η αίσθηση ότι υποστηρίζω τα παιδιά που έχουν διπλώματα(.) και για αυτό δεν ρωτάω ποτέ αν έχουν κάποιο δίπλωμα ή όχι (...) τουναντίον έρχονται όταν δίνουν εξετάσεις και με συμβουλεύονται τι να προσέξουν (...) κυρία δίνω μεθαύριο first certificate (...) τι να προσέξω ή δίνω Proficiency εξετάσεις εδώ εκεί και λοιπά (...) τι να προσέξω (...) όμως εγώ στην τάξη ποτέ δεν θα ρωτήσω ή αν κάνει μαθήματα ιδιαίτερα ή αν έχει πάρει κάποιο δίπλωμα.» εκπαιδευτικός 9.

Στα παραπάνω αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σωστό να μην έχουν ενημέρωση για τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών που κάνουν οι μαθητές τους προκειμένου να αποφευχθεί σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 9 η βαθμολόγηση αυτών των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων και των πιστοποιήσεων.

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας φαίνεται να θεωρούν ότι τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών καλύπτουν οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες και ότι εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο της προσπάθειας των γονέων να παρέχουν τα παιδιά την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση.

Όλοι οι δείκτες δείχνουν ότι η μόνη λύση μέσα σε αυτή την αδιέξοδη κατάσταση είναι η παιδεία εκπαιδευτικός 6

«υπάρχει και η πίεση από τους γονείς προς τα παιδιά και τα ίδια τα παιδιά ότι πρέπει σιγά-σιγά να μαθαίνουν τις ξένες γλώσσες (...) έτσι να πάρουνε το Lower αρχικά (...) δεν υπάρχει μία πίεση προς αυτό (...) τα παιδιά θέλουν (...) και τα ίδια θέλουνε αλλά είναι και απαραίτητο το Lower και κατ'επέκταση το Proficiency το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί (...) δηλαδή το δείχνεις ως δουλειά πτυχίο για να σε προσλάβουν σε κάποια και τα λοιπά (...) οπότε ίσως εάν δίναμε τη βαρύτητα και λέγαμε στο δημόσιο σχολείο (...) παιδιά θα κάνουμε το μάθημα των αγγλικών και θέλουμε την καλύτερη σας επίδοση (...) τον καλύτερο σας εαυτό (...) για να πάρετε και πτυχίο στο τέλος της χρονιάς (...) φυσικά θα άλλαζε πάρα πολύ τα δεδομένα». Εκπαιδευτικός 7.

«Η ανεργία οι δείκτες ανησυχίας των γονιών αν υπάρχει κάποια τέτοια μέτρηση αυξάνεται και διογκώνεται όλα δείχνουν ότι ο γονιός αυτό που έχει να προσφέρει ο γονιός για να τα πάει καλύτερα από ότι τα έχει πάει ο ίδιος σε μια κοινωνία που γίνεται ολοένα και πιο ανταγωνιστική και η ανεργία αυξάνεται και διογκώνεται είναι να παράσχει και να παρέχει ευκαιρίες εκπαίδευσης και αυτό το κάνει από πολύ νωρίς με οποιοδήποτε κόστος. αυτό λοιπόν έχει δημιουργήσει την παρανόηση στο γονέα ότι θα πρέπει το παιδί να πάρει όσο περισσότερα εφόδια γίνεται no matter what δηλαδή δεν βλέπει την παράμετρο που λέγεται την παράμετρο που λέγεται ελεύθερος χρόνος, κούραση, με ένα αποτέλεσμα να έρχεται το παιδί στη δευτέρα Λυκείου να κρασσάρει ή στην τρίτη μαζί με τον όγκο των πανελληνίων γιατί όλα αυτά το κνηγητό των πτυχίων από πολύ νωρίς γαλλικά Αγγλικά Γερμανικά και άλλα λοιπά δημιουργούν αυτό το άγχος και αυτήν την πίεση από πολύ νωρίς και τι γίνεται μαθαίνουμε στα παιδιά μας να γίνονται εξετασιοκεντρικά δηλαδή να έχουν ως γνώμονα επιτυχίας ή μη την απόκτηση του πτυχίου πάντοτε σε σχέση με μία εξέταση είναι ότι κάνουμε. Αυτό.» εκπαιδευτικός 6.

Στα παραπάνω αποσπάσματα περιγράφεται πώς οι σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες δημιουργούν ανησυχία στους γονείς οι οποίοι σπεύδουν να παρέχουν περισσότερα εξωσχολικά μαθήματα αγγλικής γλώσσας με στόχο την απόκτηση πιστοποίησης σε ολοένα και πιο μικρή ηλικία. Αυτή όμως η «παρανόηση» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η εκπαιδευτικός 6 έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν ελάχιστο ελεύθερο χρόνο και να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων της Δευτέρας ή της Τρίτης λυκείου. Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς αναδύθηκε η ιδέα του παράδοξου της παράλληλης διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο και εξωσχολικά. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός 2 μας είπε:

«Δεδομένου ότι πρόκειται για την πρώτη διεθνή γλώσσα και είναι ένα παράδοξο που συμβαίνει στην δική μας την χώρα που δεν μπορώ να το κατανοήσω ακόμη»

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας εκπαιδευτικοί μίλησαν για διάφορες αλλαγές που θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν σε σχέση με τη διδασκαλία των αγγλικών στη δημόσια εκπαίδευση προκειμένου να υπάρξει μια αναβάθμιση του μαθήματος. Συγκεκριμένα μας είπαν τα εξής:

«Η δική μου πρόταση θα ήταν αν είναι δυνατόν (...) Που θεωρώ ότι μπορεί να γίνει αυτό το πράγμα δεν είναι και τόσο δύσκολο πια (...) Να φτιάξουν ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο να έχει συνέχεια(.) Δηλαδή να ξεκινήσουν από την τρίτη δημοτικού και να το φτάσουνε μέχρι την Τρίτη λυκείου(.) Τα βιβλία που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από την τρίτη δημοτικού μέχρι την Τρίτη λυκείου να έχουνε να έχουν μία συνέχεια (...) Στη γραμματική, στο λεξιλόγιο (...) Να είναι διαβαθμισμένα και πραγματικά να έχει τουλάχιστον το αντικείμενο μελέτης των παιδιών να έχει μία ουσία(.) Σίγουρα(...)» εκπαιδευτικός 4.

«έχω σκεφτεί πάρα πολλές φορές τι θα μπορούσε να κάνει τη ζωή μας πιο εύκολη- ο πρώτος θα ήτανε να συνδεθεί με το πτυχίο Γιατί και αυτό από μόνο του σε σχέση με το Michigan και το Cambridge. Θα έδινε αξία στο μάθημα η σύνδεσή του με την πιστοποίηση.» εκπαιδευτικός 5

«Ως προς την αναβάθμιση των αγγλικών (...) Αυτό που σας είπα ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένας τρόπος να βγαίνουν τα παιδιά με μία πιστοποίηση από το σχολείο.» εκπαιδευτικός 8.

«Τα παιδιά να χτίζουν τη γνώση τους κάθε χρόνο έτσι ώστε να μπορούν να πιστοποιηθούν στις τάξεις που είναι να πιστοποιηθούν (...) Αυτό εννοούσα για να υπάρχει περιεχόμενο τέτοιο που να μπορούν τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα και όχι από αποσπασματικά να φτάνουν μετά από τέσσερα χρόνια στο δημοτικό σε ένα επίπεδο και στην πρώτη γυμνασίου να τα ξανά γυρίζει πάλι πίσω ή να επαφίεται στις ικανότητες και στη διάθεση του εκπαιδευτικού να τα προχωρήσει πιο μπροστά με όποιο δικό του τρόπο έχει(.) Σίγουρα πρέπει να γίνει αύξηση ωρών με 245 λεπτά σε όλο το Γυμνάσιο και στο λύκειο Δεν είναι δυνατόν τα παιδιά να ασχοληθούν να μάθουν αγγλικά μέσα στο δημόσιο σχολείο.» εκπαιδευτικός 10.

«[κ]αι τα φροντιστήρια κάπως να (...) Τώρα να παραγκωνιστούν (...) Δεν νομίζω ότι είναι κάτι είναι εύκολο να γίνει (...) Αλλά να έχουμε και εμείς μία αξία όπως στην ιδιωτική εκπαίδευση που οι γονείς επειδή ακριβώς πληρώνουν έχουν και περισσότερες και απαιτήσεις και εμπιστοσύνη και όλα.» εκπαιδευτικός 6.

«[μ]πορούμε να προσφέρουμε και μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά να μάθουν πολλά περισσότερα πράγματα (...) Δηλαδή πρέπει κάποια στιγμή να ανέβει το επίπεδο και να μην πηγαίνουν τα παιδιά στα φροντιστήρια (...) Να μπορούν να δώσουν τα πτυχία που θέλουνε (...) Που είναι και το λογικό (...) Το αναμενόμενο και μέσα από το σχολείο.» εκπαιδευτικός 7.

Όπως βλέπουμε στα παραπάνω αποσπάσματα οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου σχολείου θεωρούν ότι πρέπει να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας, να υπάρξει ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών της αγγλικής γλώσσας από το δημοτικό μέχρι και το γυμνάσιο και επίσης σύνδεση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο με την απόκτηση πιστοποίησης. Παράλληλα υποστηρίζουν ότι παρόλο που ο εξωσχολικός τομέας εκμάθησης της αγγλικής μπορεί να έχει μια ισχυρή παρουσία στο χώρο της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου σχολείου μπορούν να ανταποκριθούν στις τρέχουσες απαιτήσεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και να επιτευχθεί μια γενικότερη αναβάθμιση του μαθήματος. Αυτό μάλιστα συνιστά μια και υποχρέωση των εκπαιδευτικών η οποία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της εξισωτικού ρόλου που πρέπει να έχει το σχολείο ως προς τις κοινωνικές ανισότητες. Η εκπαιδευτικός 9 αναφέρει στο παρακάτω απόσπασμα ότι υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δεν έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν εξωσχολικά μαθήματα. Παράλληλα τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας πρέπει να προστατεύσει το δικαίωμα αυτών των μαθητών να μάθουν αγγλικά στο σχολείο αναφέροντας παράλληλα τους μαθητές που έχουν γνώσεις από εξωσχολικά μαθήματα και δημιουργούν προβλήματα στο μάθημα.

«Ναι τα παιδιά αυτά περιμένουν από το σχολείο να μάθουν και πρέπει να μάθουν (...) γιατί έτσι πρέπει να γίνεται (...) αυτό είναι το σωστό (...) τα φροντιστήρια είναι μία παράπλευρη παροχή που κάποιοι έχουν πρόσβαση σε αυτή κάποιοι δεν έχουν (...) θα έπρεπε και εκείνοι που δεν έχουν να έχουν ένα δικαίωμα στη γνώση (...) για αυτό και στα παιδιά που παρακωλύουν το μάθημα αυτό ακριβώς τους λέω ότι κάποιος μπορεί να έχει ανάγκη πραγματικά να μάθει πέντε λέξεις στα αγγλικά και να θέλει να τις μάθει εδώ είναι δικαίωμά του αναφαίρετο δεν μπορεί εσύ που είσαι άνετος έξυπνος δεν ξέρω και εγώ να του αφαιρείς αυτό το δικαίωμα αυτό.» εκπαιδευτικός 9.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας τονίζουν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της αγγλικής γλώσσας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα μας είπαν τα εξής:

«Είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να αναχαιτίσει την ορμή που έχουν τα παιδιά της ισοπέδωσης και να τους δείξει πρώτον ότι υπάρχουν και άλλα πράγματα να μάθω και δεύτερον να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον. Είναι στο χέρι του καθενός από εμάς όταν λέω εμάς εννοώ τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής και γενικά τους ξενόγλωσσους να αναβαθμίζουν ο καθένας μόνος του το μάθημά του στο σχολείο του, μιλάμε βέβαια για τις καινοτόμες δράσεις που έχετε ακούσει, ο καθένας από εμάς κάνει διάφορα πράγματα να αναχαιτίσει αυτό που μόλις περιέγραψα και να μην απαξιώνεται το μάθημά του. Εκπαιδευτικός 8.»

«Θεωρώ ότι έχει να κάνει και με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (...) δηλαδή εγώ δεν αφήνω να εκπέσει πολύ το μάθημα (...) προσπαθώ με την προσωπικότητά μου να τους (...) και με την καλή σχέση που έχω με τα παιδιά (...) να τα κρατήσω με προσωπική προσπάθεια δηλαδή και με το υλικό που φέρνω (...) δεν είναι μόνο από το βιβλίο (...) προσπαθώ να τους κεντρίσω το ενδιαφέρον και να έχουμε και μία καλή σχέση διαπροσωπική και επικοινωνιακή (...) δηλαδή να κερδίσω τα παιδιά σαν προσωπικότητα (...) σαν χαρακτήρας να με συμπαθήσουν (...) για να συμπαθήσουν και το μάθημα που τους διδάσκω δεν δημιουργώ(...)εσωτερικεύω μέσα μου συναισθήματα απογοήτευσης (...) προκειμένου να μην τα εξωτερικεύσω και να μην επηρεάσει τη δουλειά μου...δεν θέλω να χάσω μαθητές (...) θέλω να κερδίσω (...) προσπαθώ να είμαι αγαπητή για να είναι και τα παιδιά(...) πολύ σπάνια έχω προστριβές(...)» εκπαιδευτικός 7.

7. Οι εκπαιδευτικοί των εξωσχολικών μαθημάτων

Όπως έχουμε προαναφέρει στόχος της έρευνάς μας είναι να ρίξει φως στον «άλλο» χώρο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, αυτόν των εξωσχολικών μαθημάτων. Στην ακόλουθη ενότητα παρουσιάζονται κατά ερευνητικό άξονα τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία δέκα συνεντεύξεων που πήραμε από τρεις ιδιοκτήτες κέντρων ξένων γλωσσών οι οποίοι διδάσκουν και οι ίδιοι αγγλικά και με επτά εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον. Τα δύο κέντρα ξένων γλωσσών βρίσκονται στην περιοχή της Γλυφάδας και το τρίτο στην περιοχή του νέου Ψυχικού. Στο πλαίσιο αυτών των συνεντεύξεων ήταν σημαντικό να διερευνηθούν τα ζητήματα που συζητήθηκαν με τις άλλες δύο ομάδες στόχου της έρευνάς μας, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου. Θεωρούμε ότι με αυτόν τον τρόπο η έρευνά μας επιχειρεί να φωτίσει τα προς διερεύνηση ζητήματα μέσα από τις οπτικές απόμων που έχουν διαφορετική σχέση με τα εν λόγω ζητήματα. Ο τρόπος αυτός συνιστά όπως έχουμε προαναφέρει τριγωνοποίηση της έρευνάς μας.

Η τρίτη ομάδα στόχου της έρευνάς μας αποτελείται όπως είπαμε από δέκα εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα εξωσχολικά, τρεις στο δικό τους φροντιστήριο και επτά σε ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον. Η ομάδα αυτή δεν παρουσιάζει όπως η ομάδα των εκπαιδευτικών του δημοσίου σχολείου ομοιογένεια ως προς το βασικό πτυχίο. Οι τέσσερεις από τους συμμετέχοντες έχουν πτυχίο αγγλικής φιλολογίας από το ΕΚΠΑ, μία συμμετέχουσα έχει πτυχίο αγγλικής φιλολογίας από πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου, μία συμμετέχουσα έχει πτυχίο γλωσσολογίας και λογοτεχνίας από το Deree College και οι υπόλοιποι έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο τμήμα της Θεολογίας του ΕΚΠΑ, στο τμήμα Ιστορικών και Αρχαιολογικών σπουδών του ΕΚΠΑ και στο τμήμα των τεχνικών ηλεκτρονικών υπολογιστών στα ΤΕΙ Αθηνών. Επίσης ένας συμμετέχων, ο οποίος είναι και ιδιοκτήτης κέντρου ξένων γλωσσών, μας είπε ότι οι σπουδές του ήταν στο χώρο της ψυχολογίας. Οι συμμετέχοντες των οποίων οι αρχικές σπουδές δεν ήταν σχετικές με την αγγλική γλώσσα μας είπαν ότι άρχισαν να ασχολούνται με την διδασκαλία της αγγλικής

γλώσσας με το Proficiency στα φοιτητικά τους χρόνια ή παράλληλα με κάποια άλλη εργασία και στη συνέχεια αποφάσισαν να ασχοληθούν με τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας σε μια πιο μόνιμη βάση διότι βρήκαν την επαγγελματική αυτή απασχόληση όχι μόνο πιο πρόσφορη και επικερδή αλλά και πιο ελκυστική. Μία μάλιστα συμμετέχουσα στην έρευνά μας η οποία ξεκίνησε τις σπουδές της στο τμήμα των τεχνικών ηλεκτρονικών υπολογιστών, η συμμετέχουσα 6, μας είπε ότι μετά από δέκα ενασχόλησης με τα ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικών, έδωσε κατατακτήριες εξετάσεις στο τμήμα της αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας του ΕΚΠΑ. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

Από μαθήτριά μου άρεσαν πολύ οι ξένες γλώσσες και είχα μία έφεση ως προς αυτές() οπότε παράλληλα με τις σπουδές μου και στο λύκειο, γυμνάσιο λύκειο και μετά στο πανεπιστήμιο ασχολήθηκα με τα Αγγλικά τα τελειοποίησα και από φοιτήτρια άρχισα να παραδίδω μαθήματα και να εργάζομαι σε φροντιστήρια. Συμμετέχουσα 5

πάντα ενδιαφερόμουν για το τομέα των αγγλικών, ήταν κάτι που μου άρεσε, αλλά εκτός αυτού, όταν τελείωσα τη σχολή έψαξα να βρω δουλειά και στο και με την άδεια διδασκαλίας μου στα αγγλικά αλλά και σαν φιλόλογος. Ήταν πολύ πιο εύκολος ο τομέας των αγγλικών, μεγαλύτερη ζήτηση. Συμμετέχουσα 8

ξεκίνησα τα ιδιαίτερα για χαρτζιλίκι ξέροντας ότι μου αρέσει να διδάσκω και όντως αυτό το προαίσθημα που είχα από μικρή επιβεβαιώθηκε και με τράβηξαν πολύ τα αγγλικά και εξακολουθούν και μου φαίνονται πολύ... εξακολουθεί και μου φαίνεται πολύ ενδιαφέρον σαν αντικείμενο γιατί αφορά γλωσσική ανάπτυξη...με τράβηξαν πολύ τα αγγλικά Συμμετέχουσα 6

Στο πλαίσιο της συζήτησης σχετικά με την αντιστοιχία των σπουδών και την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εξωσχολικά οι ιδιοκτήτες των κέντρων ξένων γλωσσών που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας μίλησαν για τα κριτήρια βάσει των οποίων προσλαμβάνουν τις διδάσκουσες ή τους διδάσκοντες την αγγλική γλώσσα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι μας είπαν ότι το πτυχίο της αγγλικής φιλολογίας δεν είναι ένα σημαντικό κριτήριο επιλογής των διδασκόντων. Ο συμμετέχων 1, ιδιοκτήτης φροντιστηρίου στην περιοχή του Νέου Ψυχικού μας είπε ότι το πτυχίο της αγγλικής φιλολογίας δεν σημαίνει ότι κάποιος είναι ικανός να διδάξει την αγγλική γλώσσα σε μικρές τάξεις σε παιδιά δημοτικού και ότι θεωρεί καταλληλότερο ένα άτομο που έχει τελειώσει ένα παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής αγωγής και έχει επάρκεια στα

αγγλικά.²¹ Ανέφερε επίσης ότι το γεγονός ότι στα φροντιστήρια των αγγλικών απασχολείται ένας σημαντικός αριθμός ατόμων με την επάρκεια και όχι με πτυχίο αγγλικής φιλολογίας ανάγεται στην δεκαετία του 50 που οι απόφοιτοι των τμημάτων της αγγλικής φιλολογίας δεν επαρκούσαν για την κάλυψη των αναγκών των φροντιστηρίων σε διδακτικό προσωπικό.

Οι πτυχιούχοι της Αγγλικής να το πω διαφορετικά το πτυχίο της αγγλικής δεν είναι απολύτως αναγκαίο() να πω την αλήθεια έτσι περισσότερο αναγκαίο πιο χρήσιμο θα ήταν να έχει κάποιος εκπαίδευση και γνώση σε σχέση με τις μικρές ηλικίες παράδειγμα να έχει τελειώσει ένα παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών έτσι και έχει μία επάρκεια φυσικά μία άδεια διδασκαλίας()... δηλαδή σε αυτή την ηλικία νομίζω εγώ τουλάχιστον ότι έχει μεγαλύτερη βαρύτητα το παιδαγωγικό σκέλος και λιγότερο το γλωσσικό ας το πούμε() όχι ότι δεν υπάρχουν άνθρωποι της Αγγλικής που διδάσκουν κατά καιρούς στα τμήματα αυτά() υπάρχουν έτσι αλλά δεν είναι απόλυτα 100% αναγκαίο να είναι κάποιος απόφοιτος της Αγγλικής για να μπορεί να διδάξει τα συγκεκριμένα επίπεδα όσο πάμε προς τα πάνω έτσι όσο πάμε προς τα πάνω όσο βαδίζουμε προς τα πάνω στο κομμάτι της διδασκαλίας όσο ανεβαίνει το επίπεδο να εκεί τείνουμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο ανθρώπους που είναι απόφοιτοι τμημάτων της Αγγλικής... Έτσι κι αλλιώς η επάρκεια όλοι ξέρουμε δημιουργήθηκε θεσπίστηκε λόγω του γεγονότος ότι ...στην Ελλάδα την δεκαετία του 50 και μετά ... κάλυψε μία εκπαιδευτική ανάγκη αυτό. Στην πορεία αποδείχθηκαν πάρα πολύ καλοί και πάρα πολύ άξιοι συμβαίνει και σε μας και στα φροντιστήρια και στο δικό μας εδώ αντίστοιχα όσο πάμε δηλαδή περνάνε τα χρόνια ο αριθμός των ανθρώπων με επάρκεια που απασχολούνται σε εμάς είναι συνεχώς μειούμενος() τώρα δεν υπάρχει κανένας τώρα αυτή τη στιγμή όχι() μέχρι και πριν τρία χρόνια υπήρχαν άνθρωποι οι οποίοι δεν ήταν της Αγγλικής απόφοιτοι αλλά είχαν ξεκινήσει με μία επάρκεια οι άνθρωποι και στην πορεία έκαναν κάποια σεμινάρια μεθοδολογίας πήραν κάποια διπλώματα τέλος πάντων εξελίχθηκαν.

Σε ανάλογο πλαίσιο η συμμετέχουσα 2 και 3, οι οποίες έχουν αποφοιτήσει από το τμήμα αγγλικής φιλολογίας του ΕΚΠΑ, θεωρούν σημαντική την επάρκεια του διδάσκοντος ως προς την γνώση της αγγλικής γλώσσας και όχι τόσο το πτυχίο της

²¹ Με τον όρο «επάρκεια» εννοούμε ένα είδος βεβαίωσης που δινόταν από το υπουργείο παιδείας σε άτομα με κάποιες πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας ότι έχουν επαρκή προσόντα να διδάξουν την αγγλική γλώσσα σε φροντιστήρια. Η χορήγηση αυτής της βεβαίωσης καταργήθηκε με την απόφαση

αγγλικής φιλολογίας. Η συμμετέχουσα 3 τονίζει ότι η διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας είναι ένας εξελισσόμενος τομέας και οι διδάσκοντες θα πρέπει συνεχώς να ενημερώνονται για τις τρέχουσες εξελίξεις. Αναφέρει μάλιστα ότι το να έχει κάποιος πτυχίο αγγλικής φιλολογίας δεν σημαίνει ότι προσπαθεί να εξελιχθεί επαγγελματικά με την παρακολούθηση σεμιναρίων ή ότι έχει το απαιτούμενο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Κατά καιρούς που είχα και άλλες καθηγήτριες, έτυχε και είχα καθηγήτριες γαλλικής φιλολογίας με Proficiency στα αγγλικά και δίδασκαν αγγλικά. ...αυτό που με ενδιέφερε είναι, η πραγματική γνώση των αγγλικών, να μη γίνονται λάθη και να μπορώ να συνεργαστώ μαζί τους, να υπάρχει μια επικοινωνία να μπορούμε να συνεργαστούμε. συμμετέχουσα 3

Για μένα δεν είναι κάλυψη το αν είναι πτυχιούχος αγγλικής φιλολογίας άρα ξέρει, γιατί έχουμε δει πάρα πολλούς καθηγητές απόφοιτοι και με μεταπτυχιακά και, και, αλλά στην πράξη δεν έχουν αποδειχθεί ότι ικανοποιούν τις ανάγκες τις οποίες εμείς χρειαζόμασταν. συμμετέχουσα 2

Συνεντεύκτρια: ποιες ανάγκες εννοείτε;

Συμμετέχουσα 2: της μεταδοτικότητας, της ικανότητας να προσεγγίσουν τα παιδιά τα οποία, δεν λέω ότι ένας καθηγητής ο οποίος είναι απλός πτυχιούχος ενός Proficiency δεν μπορεί να ανταποκριθεί τη στιγμή που έχει παρακολουθήσει πάρα πολλά σεμινάρια και έχει εκπαιδευτεί στον τομέα αυτόν, σίγουρα λέω ότι δεν αρκεί να έχεις μια επάρκεια της γλώσσας, αυτό δεν σημαίνει τίποτα απολύτως θα πρέπει κάθε χρόνο να παρακολουθούμε πάρα πολλά σεμινάρια, από την άλλη σας λέω όταν ένας είναι απόφοιτος της αγγλικής και έχει παραμείνει μόνο σε αυτό, ψάχνεται, δεν θέλει να εξελιχθεί, μπορώ να σας πω πολλές φορές και από συνεντεύξεις που έχω περάσει έχουν θέματα και στη γλώσσα, και το ξέρω αυτό γιατί και εγώ σαν φοιτήτρια τότε έβλεπα και ποιοι συμφοιτητές μου και πόσο καλά κατείχαν τη γλώσσα, δηλαδή όταν ένας μαθητής έχει γράψει άριστα στα αρχαία και μπαίνει στο αγγλικό τμήμα με ένα 12, καταλαβαίνετε τι εννοώ, και καταφέρνει κάποια στιγμή να περάσει τα μαθήματα της αγγλικής δεν σημαίνει ότι είναι και ικανός να διδάξει την ξένη γλώσσα, καταλαβαίνετε τι εννοώ ας μη γινόμαστε πιο συγκεκριμένοι, έχουν δει πολλά τα μάτια μας.

Οι ιδιοκτήτες των κέντρων ξένων γλωσσών που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας μίλησαν και για το πώς διαμορφώθηκε η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μετά την εισαγωγή της στις πρώτες τάξεις της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας ο χώρος αυτός παρουσιάστηκε μέσα από διάφορες

έρευνες ως ακμάζων και συνεχώς αναπτυσσόμενος παρά την επέκταση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σύμφωνα με όσα μας είπαν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ιδιοκτήτες κέντρων ξένων γλωσσών η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις εξωσχολικές δομές δεν φαίνεται να υπέστη κάποια κάμψη έπειτα από τις νέες ρυθμίσεις που αφορούν την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Αντίθετα μάλιστα η επέκταση της διδασκαλίας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού φαίνεται να προκάλεσε μια αυξητική τάση σε σχέση με την προσφυγή των γονέων στις εξωσχολικές δομές. Ο συμμετέχων 1, για παράδειγμα, ο οποίος είναι ιδιοκτήτης φροντιστηρίου στην περιοχή του Νέου Ψυχικού από το 1995 μας είπε ότι οι γονείς τείνουν μετά την εισαγωγή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού να φέρνουν τα παιδιά τους στο φροντιστήριο σε μικρότερη ηλικία.

Συνεντεύκρια: Πότε συνήθως ξεκινούν οι γονείς να φέρουν τα παιδιά τους στο φροντιστήριο() σε ποια ηλικία;

Συμμετέχων 1: Πιο παλιά στην τρίτη δημοτικού τα τελευταία 15 χρόνια λόγω του γεγονότος ότι ξενόγλωσση εκπαίδευση έχει ενταχθεί στη δημόσια εκπαίδευση νωρίτερα() από την πρώτη δημοτικού ήδη() υπάρχει η τάση να έρχονται και από νωρίτερα() δεύτερα δημοτικού () ίσως είναι αρκετά συνηθισμένο πια.

Η συμμετέχουσα 2, η οποία είναι ιδιοκτήτρια κέντρου ξένων γλωσσών με 350 μαθητές στην περιοχή της Γλυφάδας για περισσότερο από δύο δεκαετίες, μας δίνει μια ανάλογη εικόνα τονίζοντας ότι οι γονείς επιθυμούν να προηγούνται του σχολείου εξαιτίας του φόβου της μειωμένης επίδοσης.

Συμμετέχουσα 2... Ξεκίνησαν να κάνουν αγγλικά από την πρώτη δημοτικού αλλά σε πολύ πολύ μικρό επίπεδο pre-junior και δεν επηρέασε με κάποιον τρόπο την προσέλευση των παιδιών, δεν θεωρώ βλέποντας τα νούμερα ότι έκανε κάτι

Συνεντεύκρια: οι γονείς δηλαδή δεν επηρεάστηκαν ως προς τις επιλογές με τα εξωσχολικά μαθήματα;

Συμμετέχουσα 2: όχι ίσα ίσα κάποιοι έρχονται και αγχωμένοι ότι βάλανε αγγλικά και δεν τα καταλαβαίνουν τα παιδιά μου και πρέπει να σπεύσουμε και νωρίτερα.

Συνεντεύκρια: τι εννοούμε να σπεύσουμε;

Συμμετέχουσα 2: Να βοηθήσουμε το παιδί δεν τα καταλαβαίνει. Πολλές φορές στα σχολεία και συγκεκριμένα ξέρουμε ποια σχολεία, τους βάζουν απίστευτη ύλη, οπότε πελαγώνουν γονείς και παιδιά, το οποίο μάλλον κακή δουλειά θα έλεγα ότι μας κάνει παρά καλό.

Ανάλογη φαίνεται να είναι και η εικόνα που μας δίνει η συμμετέχουσα 3 η οποία είναι ιδιοκτήτρια ενός πιο μικρού φροντιστηρίου με 75 μαθητές στην περιοχή της Βούλας

Λοιπόν τα τελευταία χρόνια ξεκινούν δευτέρα δημοτικού όπου ακόμα πιο... δηλαδή πέρσι ή πρόπερσι ζητάνε να ξεκινήσουν και από πρώτη δημοτικού. Και αυτό γιατί μπήκαν τα αγγλικά στο σχολείο από πολύ μικρή ηλικία και οπότε οι γονείς θέλουν ακόμα πιο πριν να είναι έτοιμοι. Δηλαδή να πάνε στο σχολείο και να είναι έτοιμα, να τα ξέρουνε.

Ωστόσο οι παραπάνω ιδιοκτήτες κέντρων ξένων γλωσσών που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας μετέφεραν και μια εικόνα κρίσης που πλήττει τις επιχειρήσεις τους και εκφράζεται με τη μείωση του αριθμού των μαθητών τους. Η συμμετέχουσα 2 μας είπε για παράδειγμα ότι «υπήρχε μείωση και στα αγγλικά, όχι μόνο από τη δεύτερη γλώσσα». Οι γονείς φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια έχουν στραφεί στην κατ' οίκον διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με ιδιαίτερα μαθήματα για λόγους ευκολίας ένταξης του μαθήματος των αγγλικών στις καθημερινό πρόγραμμα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών. Ο συμμετέχων 1 μας είπε τα ακόλουθα:

Κοιτάχτε υπάρχει το λέω περισσότερο σαν statement of facts σαν παρατήρηση του τι συμβαίνει πραγματικά έξω τα τελευταία χρόνια ειδικά τα τελευταία πέντε χρόνια υπάρχει πολύ έντονο() πολύ έντονη τάση να στρέφονται προς τα ιδιαίτερα μαθήματα οι γονείς(...)...υπάρχει πολύ μεγάλη δυσπιστία από ένα μέρος μία μερίδα γονιών ως προς αυτό που θεωρείται θεσμοθετημένος φορέας εκπαίδευσης είτε αυτός λέγεται σχολείο είτε λέγεται φροντιστήριο() πείτε το όπως θέλετε() κυρίως όμως για πολύ κόσμο () για πολλούς γονείς είναι ζήτημα πρακτικό() έτσι δεν μπορούν να συμβαδίσουν τα ωράρια και υποχρεώσεις οι δικές τους και των παιδιών σε σχέση με το πρόγραμμα ενός φροντιστηρίου() έτσι προτιμάνε λοιπόν να βάλουν ένα ιδιαίτερο μάθημα τα παιδιά τους γιατί αυτό μπορούν να το εντάξουν σε ένα πρόγραμμα καθημερινό δραστηριοτήτων πολύ πιο εύκολα από ότι ένα πρόγραμμα φροντιστηρίου. συμμετέχων 1

Η συμμετέχουσα 2 υποστηρίζει ότι οι γονείς επιλέγουν τα ιδιαίτερα για λόγους ασφάλειας των παιδιών τους λόγω της αυξημένης, όπως υποστηρίζει,

εγκληματικότητας. Παράλληλα τονίζει ότι οι γονείς έχουν την δυνατότητα της επιλογής των ιδιαίτερων μαθημάτων διότι αυτά προσφέρονται σε ιδιαίτερα χαμηλή τιμή, ακόμη και πέντε ευρώ την ώρα, από νεαρά κυρίως άτομα, όπως φοιτητές, που βοηθούν τα παιδιά σε άλλα μαθήματα και έχουν μια πιστοποίηση μόλις επιπέδου B2.

*«Από τη στιγμή που υπάρχουν πάρα πολλά φτηνά ιδιαίτερα τώρα τύπου 5 € την ώρα δεν μπορεί να τα ανταγωνιστεί ένα φροντιστήριο συν το ότι αυτά τα ιδιαίτερα δεν υπήρχαν προ κρίσης, υπήρχαν ιδιαίτερα πάντοτε υπήρχαν ιδιαίτερα τα οποία κόστιζαν δηλαδή ο γονιός, ο μέσος γονιός, τον συνέφερε να φέρει το παιδί του εδώ, γιατί όταν μιλούσαμε για τάξεις τύπου δίδακτρα 20 € την ώρα καταλαβαίνεις ότι από το 20 στο 5 είναι μεγάλη διαφορά.... ο κυριότερος τουλάχιστον για τα φροντιστήρια αυτό μας λένε και το *palso*, η μάλιστα των φροντιστηρίων είναι τα φτηνά ιδιαίτερα γιατί το ξαναλέω ιδιαίτερα πάντα υπήρχαν αλλά δεν απευθύνονταν σε άλλους. : οι πάντες ο οποιοσδήποτε, κάτοχος και μη κάτοχος *lower* βεβαίως, παιδιά φοιτητές οι οποίοι είναι στη φιλοσοφική, φιλολογία αναλαμβάνουν να κάνουν στα παιδιά μαθήματα και ταυτόχρονα τους λένε γονείς θέλετε να μας βοηθήσετε και με τα παιδιά λίγο στα αγγλικά; και τι είναι ένα *a b c* δεν μπορούν να το διδάξουν; το ξέρουν. Κάνουν μαθήματά με ένα απλό *lower*. και βέβαια κατέφυγαν σε αυτό λόγω της οικονομικής κρίσης . Επίσης αυξήθηκε και η εγκληματικότητα στους δρόμους, αυξήθηκε η κίνηση στους δρόμους όλα παίζουν ρόλο στο να κοιτάζει ο γονιός να κρατάει το παιδί στο σπίτι όσο τον δυνατόν περισσότερο . ναι είναι πιο ασφαλές, και αυτά παίζουν ρόλο.»*

Στο παραπάνω απόσπασμα η συμμετέχουσα 2 θεωρεί ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα έχουν πλήξει τόσο πολύ τα κέντρα ξένων γλωσσών ως προς την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας που χρησιμοποιεί τη λέξη μάλιστα για να περιγράψει αυτό το φαινόμενο. Η συμμετέχουσα 3 δίνει μια ανάλογη εξήγηση της κρίσης που όπως υποστηρίζει έπληξε τα φροντιστήρια γύρω στο 2010. Όπως αναφέρει στο παρακάτω απόσπασμα οι γονείς προσλαμβάνουν άτομα με ωρομίσθιο τεσσάρων ευρώ τα οποία αναλαμβάνουν την φύλαξη των παιδιών τους και παράλληλα τους διδάσκουν αγγλικά.

*Ναι, εκεί περίπου στο 2010 αν θυμάμαι καλά περίπου, έγινε, περίπου τώρα, το 2009, δεν θυμάμαι, έγινε μια απότομη πτώση. Εγώ το απέδωσα σε δύο κομμάτια. Πρώτον στην κρίση, όπου πολλοί γονείς ερχόντουσαν και λέγανε, σταματάω τελείως τα αγγλικά και βρίσκω μια κοπέλα με 4 ευρώ που θα μου κάνει και *babysitting* και θα ταΐζει τα παιδιά μου και θα τα διαβάξει τα... τις πρώτες τάξεις των αγγλικών. Υπάρχουν και αυτό που λέω εγώ κοριτσάκια, δηλαδή μικρή σε ηλικία, χωρίς πτυχία, χωρίς*

τίποτα, που κάνουν τη δουλειά της babysitter και ταυτόχρονα διαβάζουν τα παιδιά ελληνικά και αγγλικά. Και υπάρχουν και οι κανονικές καθηγήτριες, δεν το συζητάμε, οι κανονικοί καθηγητές.

3

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι ιδιοκτήτες των κέντρων ξένων γλωσσών που συμμετείχαν στην έρευνά μας μετέφεραν μια εικόνα μιας επαγγελματικής δραστηριότητας η οποία ασκείται από νεαρά άτομα χωρίς πιστοποίηση επιπέδου Γ2 στα αγγλικά και περιλαμβάνει φύλαξη των παιδιών και διδακτική στήριξη στα μαθήματα του σχολείου. Η συμμετέχουσα 3 ανέφερε ότι στον χώρο αυτό των ιδιαίτερων μαθημάτων υπάρχουν και οι «κανονικοί» καθηγητές οι οποίοι όπως εξήγησε είναι τα άτομα που διδάσκουν αγγλικά με την πιστοποίηση επιπέδου Γ2. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση της συμμετέχουσας 5 η οποία παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικών με πιστοποίηση επιπέδου Γ2. Η συγκεκριμένη συμμετέχουσα αναφέρει ότι υπάρχουν «ανειδίκευτοι» στο χώρο της διδασκαλίας των ιδιαίτερων μαθημάτων οι οποίοι παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικών με μικρή ωριαία αντιμισθία με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια γενικότερη αγορά ιδιαίτερων μαθημάτων αγγλικής με χαμηλό κόστος.

υπάρχουν ανειδίκευτοι στον τομέα μας οι οποίοι ζητούν χαμηλό κόστος την ώρα() οπότε αυτό έχει ρίξει το κόστος και των εκπαιδευτικών οι οποίοι είμαστε πολλά χρόνια στο επάγγελμα με τις πιστοποιήσεις μας.5

Ωστόσο οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας που παραδίδουν ιδιαίτερα αγγλικών ανέφεραν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα με τους γονείς ως προς την αμοιβή που ζητούν για τα μαθήματα.

Ναι, είναι δεκτικοί. Τις περισσότερες φορές είναι δεκτικοί. Δεν έχει τύχει ποτέ να μην συνεργαστώ με κάποιον εξαιτίας και οικονομικού. 9

Θα προτείνω μια τιμή και αυτή θα είναι. Δεν θα μου πουν, δεν μου έχουν πει ποτέ μάλλον, διαφωνούμε ή θα θέλαμε κάτι καλύτερο ή κάτι τέτοιο.7

Τους ζητήσαμε μάλιστα να μας πουν για το ποσό στο οποίο κυμαίνεται η ωριαία αντιμισθία και μας είπαν τα εξής:

Κάποιες συμμετέχουσες ανέφεραν ότι η περιοχή διαμορφώνει το κόστος των ιδιαίτερων μαθημάτων.

ας πούμε Αγιά Παρασκευή, Χαλάνδρι, Βριλήσσια δεν υπάρχει δεύτερη σκέψη στους γονείς για το κόστος. Στους Αμπελόκηπους πρέπει να το σκεφτεί λίγο παραπάνω ο άλλος, είναι ένα υπολογίσιμο κόστος το μάθημα. συμμετέχουσα 4

σε περιοχές πιο υποβαθμισμένες το κόστος είναι χαμηλότερο σε περιοχές οι οποίες θεωρούνται πιο υψηλό βιοτικό επίπεδο ανεβαίνει και το κόστος των μαθημάτων στην Κάτω Κηφισιά όπου εκεί χρέωνα την ώρα τα διπλάσια από ότι χρεώνω στο Χαλάνδρι και δεν είχα αντίρρηση ως προς αυτό() από την πλευρά των γονιών. Συμμετέχουσα 5

Θεωρώ ότι αν έκανα μαθήματα, τι να πω; Θεωρώ ότι αν έκανα μαθήματα Ζωγράφου ας πούμε ή στην Αχαρνών, δεν θα μπορούσαν οι οικογένειες να υποστηρίξουν αυτά τα χρήματα. Συμμετέχουσα 6

Ήδη έχω ένα μεγάλο κύκλο, αλλά είναι οι περιοχές όπως το Μαρούσι, Χαλάνδρι, Πεύκη, Λυκόβρυση.... Δεν έχω ποτέ αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα με το κόστος. Δέχονται τις τιμές και τις αυξήσεις που τους γίνονται ανάλογα με το όταν περνάνε τα επίπεδα, χωρίς αντιρρήσεις 8

Αναφέρθηκε επίσης ότι κάποιοι γονείς αποταμιεύουν χρήματα ή ότι στερούνται κάποιων πραγμάτων προκειμένου να μπορούν τα παιδιά τους να κάνουν ιδιαίτερα αγγλικών

με αυτούς που συνεργάζομαι εγώ το θεωρούν σημαντικό, κάνουν και μια έξτρα αποταμίευση για να μπορούν να κάνουν τα παιδιά τους ..ένας σχεδιασμός προϋπολογισμού να το πω έτσι σε αρκετά σπίτια που πρέπει να υπολογίσω ένα μεγάλο κομμάτι των εισόδων μου ότι θα πάει στα ιδιαίτερα. Συμμετέχουσα 4

Έχει τύχει αρκετές φορές να έχω μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και αλλοδαπούς που οι γονείς έκαναν πολλές θυσίες προκειμένου να μπορέσουν να πληρώσουν τα μαθήματα των παιδιών τους. Συμμετέχουσα 5

ενδεχομένως στερώντας από τους εαυτούς τους. Συνήθως οι γονείς στερούνται Συμμετέχουσα 9

Θεωρώ ότι τα αγγλικά είναι, αν ήταν, αναγκαζόταν να κόψουν θα ήταν το τελευταίο που θα κόβανε. Θα κόβανε πρώτα ποδόσφαιρο, χορό, πολεμικές τέχνες, ότι άλλο μπορεί να κάνει το παιδί και τα

*αγγλικά θεωρώ ότι είναι το τελευταίο που θα κόβανε.
Συμμετέχουσα 6*

*έχει τύχει στο παρελθόν οικογένεια που είχε τρία παιδιά, η μητέρα
να χάσει τη δουλειά και η μητέρα ήταν διατεθειμένη να κάνει
τεράστια θυσία για να συνεχίσουν τα παιδιά της να κάνουν
αγγλικά. 10*

Κάποιες από τις συμμετέχουσες στην έρευνά μας κατέθεσαν επίσης ότι ζητούν ένα χαμηλότερο ωρομίσθιο από γονείς με δύο ή τρία παιδιά. Για παράδειγμα η συμμετέχουσα 9 μας είπε τα εξής:

*Άλλο είναι μια οικογένεια με ένα παιδί και άλλο είναι μια
οικογένεια με δύο, πόσο μάλλον με τρία παιδιά. Εφόσον βέβαια οι
γονείς έχουν επιλέξει αυτού του είδους την εκπαίδευση για τα
παιδιά τους, οφείλουν να γνωρίζουν ότι αυτή η εκπαίδευση έχει
και μεγάλο κόστος. Σε κάθε περίπτωση δεν πρέπει όμως να τους
τιμωρούμε γι' αυτό. Συμμετέχουσα 9*

Οι γονείς καταβάλλουν σύμφωνα με την συμμετέχουσα 7 κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου τα παιδιά τους να έχουν τα οφέλη της εξατομικευμένης διδασκαλίας τα οποία δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν σε ένα φροντιστήριο αγγλικών.

*Προτιμούν να έχουν τη δυνατότητα να έρθει ο καθηγητής, η
καθηγήτρια στο σπίτι και να έχει την απόλυτη αφοσίωση ο
μαθητής ας πούμε στο μάθημα και ο καθηγητή στο μαθητή και ότι
στο φροντιστήριο η δουλειά δεν είναι τόσο αξιόλογη ας πούμε.
Συμμετέχουσα 7*

Η συμμετέχουσα 8 τονίζει ότι το ιδιαίτερο μάθημα προσαρμόζεται στο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων της οικογένειας και των παιδιών. Ένα βασικό πλεονέκτημά του είναι η αποφυγή της απώλειας χρόνου που θα καταναλωνόταν στις μετακινήσεις στο φροντιστήριο. Παράλληλα όπως καταθέτει η ίδια συμμετέχουσα η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις ικανότητες του μαθητή ή της μαθήτριας με αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις την ταχύτερη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

*γονείς γιατί υπάρχει η διευκόλυνση ότι ο καθηγητής πηγαίνει στο
σπίτι και ότι δεν χρειάζεται να χάνουνε χρόνο στις μετακινήσεις.
Και φυσικά είναι αυτό που σας είπα, ότι είναι πιο γρήγορο,
τελειώνουν πιο γρήγορα τα παιδιά. Υπάρχει ένα πιο γρήγορο
πρόγραμμα. Αν το παιδί φυσικά έχει τις βάσεις και τη δυνατότητα
και τη θέληση να προχωρήσει πιο γρήγορα. 8*

Θεωρήσαμε σημαντικό να ρωτήσουμε τις συμμετέχουσες στην έρευνά μας που παραδίδουν μαθήματα κατ' οίκον πώς βρίσκουν τα μαθήματα αυτά. Μας απάντησαν ότι αυτό γίνεται μέσω γνωστών. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

Ο ένας με τον άλλον. 6

συνήθως είναι από γνωστό, από κάποιον φίλο. Μετά συνήθως... μετά από ένα σημείο έρχονται απλά μόνα τους. Συμμετέχουσα 10

Συνήθως από γνωστούς, θα πει κάποιος σε κάποιον άλλον, είναι κάποια φίλη που θέλει η φίλη της το παιδί της να το βάλει να κάνει ιδιαίτερα. Κάπως έτσι πάει. Συγγενείς. 7

έχει κάνει πολλές γνωριμίες, σε συστήνουν ο ένας στον άλλον, οπότε είναι πολύ πιο εύκολο να δικτυωθείς στα αγγλικά. 8

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι συμμετέχουσες μας μεταφέρουν την εικόνα ενός κοινωνικού δικτύου στο πλαίσιο του οποίου αναπτύσσεται μια επαγγελματική δραστηριότητα που βασίζεται στις καλές συστάσεις που έχουν τα απασχολούμενα άτομα. Όπως μάλιστα μας είπαν οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας οι γονείς δεν κάνουν ερωτήσεις σχετικές με τα ακαδημαϊκά τους προσόντα ή τις πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας στα αγγλικά. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

Βασίζονται στη σύσταση. Να σας πω την αλήθεια δεν με έχει ρωτήσει, δεν θυμάμαι, νομίζω στην αρχή με είχαν ρωτήσει κάποιοι και πάλι δεν είμαι και σίγουρη, αλλά τώρα οι συστάσεις που γίνονται τα τελευταία χρόνια δεν με έχει ρωτήσει ποτέ κανένας αν έχω τελειώσει αγγλική φιλολογία. Όχι, δεν γίνεται βάσει αυτού. Συμμετέχουσα 8

Συνήθως δεν μου κάνουν ερωτήσεις γιατί τα περισσότερα μαθήματα είναι μέσω συστάσεων. 5

Σας πληροφορώ ότι δεν με έχει ρωτήσει ποτέ κανένας. Νομίζω ότι... πραγματικά ναι, δεν μου έχει τύχει να με ρωτήσει κανείς, 9

Στα ανωτέρω αποσπάσματα οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας μας μεταφέρουν την εικόνα ενός επαγγελματικού πεδίου όπου υπάρχει επαρκής δυνατότητα της απασχόλησης. Για παράδειγμα η συμμετέχουσα 6 μας είπε τα ακόλουθα:

μου έχει φύγει η ανησυχία για το αν θα έχω ιδιαίτερα, γιατί ο ένας με τον άλλο, θεωρώ ότι υπάρχει πολύ μεγάλη ανάγκη για καθηγητές σε ιδιαίτερα. Συμμετέχουσα 6

Παράλληλα οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας που παραδίδουν ιδιαίτερα κατ'οίκον μας είπαν για την συνθήκες εργασίας σε κέντρα ξένων γλωσσών όπου όπως τόνισαν δεν θα ήθελαν να επιστρέψουν διότι η αμοιβή ήταν εξαιρετικά χαμηλή και μάλιστα

Τα φροντιστήρια, ελπίζω να μην χρειαστεί να ζαναπάω ποτέ... πληρώνω μια καθηγήτρια το λιγότερο δυνατό που μπορεί να δεχτεί, κόβω τα δώρα, πολύ σπάνια να έχω ακούσει φροντιστήριο να δίνει δώρα. Συμμετέχουσα 6

Φαινομενικά παίρναμε τα νόμιμα. Πρακτικά μας κατακλέβανε. 10 δηλαδή μας δήλωναν άλλες ώρες. Δηλαδή τα μαύρα μας μια τα παίρναμε, μία δεν τα παίρναμε. Δηλαδή τα δώρα Χριστουγέννων που δικαιούμαστε βάσει νόμου δεν παίρναμε τα μισά, χωρίς να μας έχουν ενημερώσει για αυτό. Δηλαδή το καλοκαίρι επιδόματα αδειών που δικαιούμαστε μέσα στο χρόνο, δεν τα παίρναμε Συμμετέχουσα 10

Εργαζόμουν παλιά σε φροντιστήριο. Από όταν οι συνθήκες εργασίας στα φροντιστήρια έγιναν άθλιες και η ώρα άρχισε να πληρώνεται...εντελώς δυσανάλογα με τις σπουδές και τον κόπο που έχει δαπανήσει κάποιος για να φέρει τον εαυτό του σε αυτό το επίπεδο γνώσης, σταμάτησα. Συμμετέχουσα 9

Η συμμετέχουσα 10 περιγράφει την διδασκαλία των αγγλικών στο φροντιστήριο ως μια αρνητική εμπειρία διότι της επιβαλλόταν όπως μας είπε ένας συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας. Μας είπε τα εξής:

σου δίνουν ένα πρόγραμμα, σου λένε έχεις αυτήν την ώρα που δουλεύεις αυτό το βιβλίο, πρέπει να το τελειώσεις μέχρι τότε του μήνα. Θέλουμε να δουλεύεις με αυτό τον τρόπο. Πρέπει να δουλεύεις έτσι...έχει τύχει να έχω τμήμα, τα παιδιά ήταν όλα με δυσλεξία και το βιβλίο ήταν πολύ απαιτητικό για παιδιά με μαθησιακή δυσκολία. 10

Αντίθετα στα ιδιαίτερα μαθήματα η διδασκαλία στα ιδιαίτερα μαθήματα φαίνεται να έχει ανεξάρτητο χαρακτήρα πράγμα που φαίνεται να ικανοποιεί τις διδάσκουσες που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Αυτό συμβαίνει όταν οι μαθητές τους φοιτούν στο δημόσιο σχολείο και όχι στο ιδιωτικό όπου η διδασκαλία των αγγλικών στα ιδιαίτερα έχει συμπληρωματικό χαρακτήρα. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα.

δεν δουλεύω συμπληρωματικά με το σχολείο ή κάτι που ξέρουν ήδη τα παιδιά. Τους μαθαίνω κάτι από την αρχή και μου αρέσει πολύ αυτό. Είμαι βασική καθηγήτρια τις περισσότερες φορές. Εκτός αν είναι παιδιά από ιδιωτικά σχολεία που κάνουν κάθε μέρα. Οπότε εκεί πάω όντως συμπληρωματικά. Συμμετέχουσα 6

Έχει ανεξάρτητο χαρακτήρα, όχι ανεξάρτητο, έχει το βασικό χαρακτήρα. Συμπληρωματικό είναι του σχολείου. Θεωρώ ότι το έχουμε πιάσει ανάποδα. Συμμετέχουσα 9

Εγώ αναλαμβάνω εξολοκλήρου το πώς το παιδί θα μάθει αγγλικά. Όταν το παιδί είναι σε ένα ιδιωτικό, συνήθως είναι πιο βοηθητικός ο ρόλος μου, γιατί συνήθως τα παιδιά που έχω εγώ στα ιδιωτικά έχουν ένα καλό επίπεδο αγγλικών σαν σχολείο. Εγώ απλά το βοηθάω, κουμπώνω τρύπες που μπορεί να υπάρχουν με κενάκια. Στα δημόσια αναλαμβάνω...Συμμετέχουσα 10

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο επισημαίνεται από τις συμμετέχουσες είναι ότι οι μαθητές ή οι μαθήτριές τους που πηγαίνουν σε ιδιωτικά σχολεία κάνουν περισσότερες ώρες αγγλικά την εβδομάδα, σχεδόν καθημερινά. Επίσης διδάσκονται κάποια μαθήματα στα αγγλικά με αποτέλεσμα να υπερέχουν σημαντικά ως προς την γνώση της αγγλικής γλώσσας έναντι των μαθητών που πηγαίνουν στο δημόσιο σχολείο και κάνουν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών.

Είναι σε πλεονεκτική θέση, αυτοί οι μαθητές, αλλά όταν ένα παιδί κάνει καθημερινά τρεις ώρες αγγλικά στο σχολείο, κάνει αγγλικά τη γεωγραφία, κάνει αγγλικά τα μαθηματικά, πάμε σε ... περνάμε σε άλλο επίπεδο. Συμμετέχουσα 9

Βλέπετε να έχουν ένα προβάδισμα ας πούμε στην αγγλική γλώσσα, σε σχέση με τα άλλα παιδιά που απλά πηγαίνουν σε δημόσιο σχολείο και κάνουν εξωσχολικά αγγλικά...είναι η επαφή πολύ πιο συχνή και σε πολλά περισσότερα αντικείμενα...Γιατί έχω μαθητές από το κολέγιο που κάνουν αγγλικά συνέχεια, οπότε φτάνουν στο γυμνάσιο κι έχουν μια άνεση με τη γλώσσα απίστευτη, είναι το επίπεδό τους πάρα πολύ υψηλό στα αγγλικά, μην πω για το λύκειο που κάνουν λογοτεχνία και πολύ προχωρημένο λεξιλόγιο και πολύ προχωρημένα αγγλικά. Δηλαδή, πολύ παραπάνω σε σχέση με ένα μαθητή που κάνει απλά μαθήματα ιδιαίτερα μια – δυο φορές, δύο φορές την εβδομάδα, κάνουν την βιολογία στα αγγλικά, κάνουνε και άλλα μαθήματα στα αγγλικά, οπότε αυτά τα παιδιά μπορεί να φτάσουν να είναι έτοιμα για lower, έκτη δημοτικού και τους βγαίνει αυθόρμητα. Συμμετέχουσα 6

Στο παραπάνω απόσπασμα η συμμετέχουσα 6 αναφέρει ότι για τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων όπου η αγγλική γλώσσα διδάσκεται πολλές ώρες είναι δυνατή η

απόκτηση πιστοποίησης του Lower όπως αναφέρει στην έκτη δημοτικού. Η συγκεκριμένη αναφορά μας οδηγεί στο επόμενο ζήτημα που προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε μέσω των συνεντεύξεων με την συγκεκριμένη ομάδα στόχου, αυτό της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα έχει ιδιαίτερη σημασία για τα άτομα καθώς συνιστά απόδειξη του επιπέδου των γνώσεων της αγγλικής γλώσσας και επομένως συνθήκη επαγγελματικής και ακαδημαϊκής προόδου. Επίσης όπως έχουμε ήδη τονίσει η πιστοποίηση αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό και στοιχείο κοινωνικής ταξινόμησης.

7.1. Η πιστοποίηση

Το ζήτημα της πιστοποίησης είχε σημαντική θέση στις συζητήσεις μας με τους εκπαιδευτικούς των εξωσχολικών μαθημάτων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα σε ιδιαίτερα μαθήματα ή στο φροντιστήριό τους τόνισαν πόσο σημαντική είναι η απόκτηση πιστοποίηση για τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών τους. Ανέφεραν ότι στόχος των εξωσχολικών μαθημάτων είναι για τους γονείς η πολύ καλή έως άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας η οποία θα δίνει στα παιδιά τους την δυνατότητα της απρόσκοπτης επικοινωνίας. Φαίνεται μάλιστα ότι η προφορική επικοινωνία στα αγγλικά συνιστά για τους γονείς ένα κριτήριο αξιολόγησης της προόδου των παιδιών τους και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας στα εξωσχολικά μαθήματα. Ο στόχος όμως της πιστοποίησης φαίνεται ότι κυριαρχεί στον λόγο των γονέων σε ότι αφορά τα εξωσχολικά μαθήματα. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

οι περισσότεροι το θεωρούν επαγγελματικό προσόν θα έλεγα δηλαδή το βάζω στο τραπέζι σαν μία πιστοποίηση αναγκαία για επαγγελματική απασχόληση κάπου. Συμμετέχων 1

η πρώτη προσέγγιση όταν είναι μικρούλια, πρώτη – δεύτερα δημοτικού είναι, θέλω να αγαπήσει τα αγγλικά...Όσο περνάνε τα χρόνια και μεγαλώνουν, αρχίζουνε λίγο και συνειδητοποιούμε ότι, πλησιάζουμε προς το γυμνάσιο, ζαφνικά ναι, πρέπει κάποια στιγμή να δώσει και για κάποιο δίπλωμα και είναι και δεδομένο ότι θα δώσει, ότι θα δώσουν όλοι. Δεν μου έχει πει ποτέ κανείς, δεν με ενδιαφέρει το δίπλωμα, με νοιάζει να μάθει αγγλικά Εν τέλει ναι,

γιατί και να λένε με ενδιαφέρει να μιλάει και ότι δεν με ενδιαφέρει η πιστοποίηση, εν τέλει όμως πάλι προς την πιστοποίηση πάμε. Συμμετέχουσα 6

εν συνεχεία με ρωτάνε πόσες ώρες την εβδομάδα θα χρειαστεί για το μάθημα και τότε υπολογίζω ότι το παιδί θα μπορέσει να δώσει για μία πρώτη πιστοποίηση. Ο απώτερος σκοπός των μαθημάτων για τους περισσότερους γονείς είναι η απόκτηση ενός πτυχίου αρχικά του B2 και έπειτα του C2. Συμμετέχουσα 5

πω πω Παναγία μου, πρέπει να πάρουμε το χαρτί... Υπάρχει ένα άγχος η γνώση την οποία κατέχει το παιδί να φαίνεται, δεν ξέρω αν αυτό ισχύει βεβαίως, να αντικατοπτρίζεται εν πάση περιπτώσει σε μία σελίδα A4 η οποία να λέει ότι, την τάδε του μήνα, του σωτηρίου έτους 2000 φέξε μου και γλίστρησα, το παιδί μου πήρε το Lower, πήρε το Proficiency, με A, με B, με C, δεν ξέρω με pass, με high pass, δεν ξέρω τι θα είναι, εμείς το έχουμε το χαρτί μας. Λες και αυτό σου κλειδώνει μια ικανότητα. Συμμετέχουσα 9

Οι διδάσκοντες και διδάσκουσες στα ιδιαίτερα μας μίλησαν και για τους φορείς και τα επίπεδα πιστοποίησης για τα οποία προετοιμάζουν τους μαθητές τους. Η πιστοποίηση επιπέδου B2 και η πιστοποίηση επιπέδου Γ2 σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες) φαίνεται να είναι οι πιστοποιήσεις στις οποίες στοχεύουν τα εξωσχολικά μαθήματα. Η πιστοποίηση Γ2 φαίνεται να αποτελεί τον τελικό στόχο των εξωσχολικών μαθημάτων. Η συμμετέχουσα 6 μας είπε χαρακτηριστικά «*Η πιστοποίηση Γ2. Δηλαδή αποχαιρετιόμαστε με το proficiency*» Οι φορείς που κυριαρχούν στις προτιμήσεις των γονέων φαίνεται να είναι το Cambridge και το Michigan. Οι προτιμήσεις αυτές διαμορφώνονται όμως και με βάση τις υποδείξεις των διδασκόντων οι οποίοι μας είπαν ότι τα τελευταία χρόνια οι εξετάσεις γλωσσομάθειας που διοργανώνονται από το Michigan φαίνεται να κερδίζουν συνεχώς έδαφος λόγω του ότι δεν απαιτούν τόσο μεγάλη παραγωγή λόγου και έχουν κυρίως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Κυρίως Michigan και Cambridge είναι αυτά που δουλεύω Συμμετέχουσα 4

Τα τελευταία χρόνια το Michigan. Και εγώ δουλεύω Michigan περισσότερο. Συμμετέχουσα 7

κάποια στιγμή με το Michigan που εμφανίστηκε, όλοι πήγαιναν να πάρουν το Michigan που ήταν και πιο εύκολο, πολλαπλής και τα λοιπά Συμμετέχουσα 6

Αυτή τη στιγμή περισσότερο το Michigan. Κάποτε ήταν το Cambridge είχε τα πρωτεία είχε και το κύρος. Όταν υπήρχε ακόμη η οικονομική δυνατότητα οι περισσότεροι έδιναν και τα 2 πτυχία και στο B2+C2...Δηλαδή ήθελαν να έχουν το Cambridge το αρχαιότερο πτυχίο, ήθελαν όμως και το Michigan που θεωρείτο πιο απλό για να εξασφαλίσουν την επιτυχία τους. τουλάχιστον ένα από τα 2 θα τα έχω. Με τα χρόνια έγινε πιο δημοφιλές το Michigan γιατί πρώτον είναι πιο απλό, έχει μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας, γιατί θέλει λιγότερο κόπο. Συμμετέχουσα 2

Και το Michigan περίπου αυτά είναι εφάμιλλα στο μυαλό των γονέων εντάξει είναι το επιθυμητό η φιλοδοξία αλλά χάνει έδαφος διαρκώς() το έχω παρατηρήσει τα τελευταία χρόνια. Συμμετέχουσα 5

τα τελευταία βέβαια χρόνια όλο και λιγότεροι δίνουν Cambridge δηλαδή εγώ για να καταλάβετε τα τελευταία 10 χρόνια ας το πούμε έχω ετοιμάσει για Cambridge διότι δεν το επιλέγουν πλέον, μόνο αν μου το ζητήσουν οι γονείς() () μου έχει ζητηθεί να ετοιμάσω για Cambridge κάποιες φορές μετρημένες στα δάχτυλα του ενός χεριού τόσο λίγες φορές. Συμμετέχουσα 5

Όσο πιο παλιοί τόσο το Cambridge. Μετά μαθαίνουν ότι το Michigan είναι multiple choice, λένε ωραία, εντάξει. Συμμετέχουσα 3

η πλειοψηφία επειδή θεωρεί ότι το Michigan είναι πιο εύκολο από το Cambridge, η πλειοψηφία όντως λέει ότι δεν υπάρχει λόγος να ζοριστούμε , πάμε για το Michigan κατευθείαν. Συμμετέχουσα 4

Τα τελευταία χρόνια έχει κερδίσει έδαφος το Michigan. Δηλαδή το το 80% των γονέων πάνε σε αυτό το πτυχίο, είτε γιατί δεν θέλουν να ζορίσουν το παιδί. Πολλοί πιστεύουν λανθασμένα ότι είναι το ίδιο επίπεδο, οπότε θεωρούν ότι, είτε Cambridge πάρει, είτε Michigan, θα έχουν την ίδια αναγνώριση. Ωστόσο για μένα, εντάξει, είναι προσωπικό βέβαια, είναι ένα πιο δύσκολο πτυχίο το Cambridge σε σχέση με το Michigan, οπότε δεν είναι και ίδιες οι γνώσεις... δηλαδή τα παιδιά που καταφέρνουν να πάρουν το Cambridge έχουν μια διαφορετική ποιότητα της γλώσσας και ένα πολύ καλύτερο επίπεδο και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο και στην κατανόηση κειμένων, ακόμα και στο ακουστικό είναι πολύ μεγαλύτερες οι απαιτήσεις του πτυχίου ακόμα και σε επίπεδο Lower, σε σχέση με το Michigan. Οπότε γι' αυτό εγώ πιστεύω ότι είναι ένα πτυχίο το οποίο δεν συγκρίνεται με τα υπόλοιπα. Συμμετέχουσα 8

Η συμμετέχουσα 8 επισημαίνει ότι η απόκτηση πιστοποίησης επιπέδου Γ2 του Cambridge είναι σημαντικά πιο δύσκολη και απαιτεί περισσότερο χρόνο

προετοιμασίας. Θεωρεί μάλιστα ότι για αυτόν τον λόγο η αντίστοιχη πιστοποίηση του Michigan έχει μεγαλύτερη ζήτηση.

το C2 του Cambridge, είναι ελάχιστα τα παιδιά τα οποία το δίνουν, ίσως γιατί τα περισσότερα πια δεν έχουν καλές βάσεις στα αγγλικά για να μπορέσουν να καταφέρουν να το πάρουνε. Επίσης είναι πολύ μεγαλύτερος ο χρόνος που απαιτείται για να φτάσεις στο επίπεδο αυτό για να πάρεις το Proficiency του Cambridge, οπότε πολλοί προτιμούν το Proficiency του Michigan, παρόλο που μπορεί να έχουνε το Lower του Cambridge, κατευθύνονται εκεί γιατί είναι ο μισός χρόνος για να το αποκτήσεις. Και φυσικά η μισή δουλειά, έτσι; Είναι ένα πάρα πολύ δύσκολο πτυχίο.

Στα παραπάνω αποσπάσματα μας μεταφέρεται μια εικόνα επικράτησης του Michigan ως μιας πιο εύκολης εξέτασης. Ωστόσο ο συμμετέχων 1 και κάποιες από τις συμμετέχουσες μας είπαν ότι κάποιοι γονείς επιθυμούν να αποκτήσει το παιδί τους πιστοποίηση από το πανεπιστήμιο του Cambridge διότι έχουν και αυτοί πιστοποίηση του συγκεκριμένου φορέα και θεωρούν ότι το Cambridge συνιστά μια διάκριση.

υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι λένε λόγω των δικών τους εμπειριών κυρίως ξέρεις εγώ θέλω πιο πολύ το ένα ή το άλλο. Συμμετέχων 1

έρχονται και λένε εμείς όταν ήμασταν παιδιά το Cambridge δίναμε. Συμμετέχουσα 2

Όταν ας πούμε οι γονείς έχουν πάρει ένα συγκεκριμένο πτυχίο, καμιά φορά έχουν την τάση να προσανατολίζουν τα παιδιά τους. Συμμετέχουσα 9

για τους γονείς ναι, αυτοί που το επιζητούν το Cambridge, γι' αυτούς θεωρείται ότι είναι διάκριση, ναι. Και συμφωνώ κι εγώ νομίζω μαζί τους. Είναι μεγάλη η διαφορά. Συμμετέχουσα 8

Αυτοί που το έχουν δώσει οι ίδιοι και ξέρουν πόσο κόπιασαν για να το πάρουν, ναι αυτό νομίζω, οι περισσότεροι είναι αυτοί που το έχουν δώσει οι ίδιοι που ξέρουν ότι είναι από παλιά και ότι είναι το πρώτο και ότι είναι το πιο δύσκολο και ότι...- Πολλές φορές το θέλουνε γιατί θέλουν το παιδί να μην πάει στην εύκολη λύση και να διεκδικήσει το πιο δύσκολο ας πούμε και να το κατακτήσει. Και σαν μάθημα ζωής θα έλεγα... το είχα δώσει και εγώ, είναι όντως το πιο δύσκολο και ας πάρει και έξι μήνες παραπάνω, αλλά να δώσει αυτό για να έχει το καλύτερο. Συμμετέχουσα 6

Συνήθως οι γονείς ή που το παιδί τους θα τα πηγαίνει πολύ καλά στα αγγλικά ή που μπορεί να είναι από κάποιο ιδιωτικό, που ακόμη λίγο στα ιδιωτικά υπάρχει αυτή η αντίληψη ότι το

Cambridge είναι το καλό πτυχίο και το Michigan είναι το δεύτερο, αυτοί ίσως προτείνουν το Cambridge Συμμετέχουσα 4

Αν οι γονείς πάππου προς πάππου δίνανε το Michigan, θα προτιμήσουν το Michigan. Εάν μιας μαμάς κάποιος της έχει πει ότι, απατά το Michigan, το Cambridge να πάρετε που είναι το Βρετανικό, τότε θα επιμένει η μαμά να πάρει το Cambridge. Να δώσουμε το Cambridge. Συμμετέχουσα 9

Στα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται ότι κάποιοι γονείς εκφράζουν την προτίμησή τους για ένα φορέα συγκεκριμένα για το Cambridge για λόγους θα λέγαμε αναπαραγωγής του δικού τους μορφωτικού κεφαλαίου και κοινωνικής διάκρισης που φαίνεται να συνιστά η απόκτηση μιας δυσκολότερης πιστοποίησης. Η τελική επιλογή του φορέα φαίνεται να γίνεται μέσα από μια συζήτηση μεταξύ των γονέων και των διδασκόντων ή των διδασκουσών. Φαίνεται ακόμη ότι η γνώμη του διδάσκοντος ή της διδάσκουσας έχει βαρύτητα για τους γονείς οι οποίοι τελικά τον ή την εμπιστεύονται. Επίσης φαίνεται ότι οι διδάσκουσες ή οι διδάσκοντες προσπαθούν να εντοπίσουν την πιστοποίηση που ταιριάζει περισσότερο στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή ή της μαθήτριά τους. Η επιλογή των πιστοποιήσεων δεν γίνεται μόνο ανάμεσα στο Cambridge ή το Michigan αλλά και μεταξύ άλλων φορέων που έχουν κάνει την εμφάνισή τους τα τελευταία χρόνια.

βλέπουν 2-3 πτυχία μαζί , να δούμε πιο πάει στον καθένα και μετρά να προτείνω και εγώ και αποφασίζουμε μαζί. Συμμετέχουσα 4

Ναι, την ακούνε τη γνώμη μου. Βέβαια εγώ πάντα προτρέπω να κάνουν την έρευνά τους. Συμμετέχουσα 9

Και γενικά αν πρότεινα εγώ κάποιο άλλο θα τους έπειθα. Συμμετέχουσα 2

Την επιλογή του φορέα την κάνει ο καθηγητής εγώ δηλαδή την κάνω σύμφωνα με το υλικό που έχω δηλαδή σύμφωνα με τις ικανότητές του μαθητή ανάλογα με τις ικανότητές του τον κατευθύνω προς το αντίστοιχο πτυχίο. Συμμετέχουσα 5

Είναι αποφασισμένοι, αλλά είναι δεκτικοί αν εγώ κάνω κάποια παρατήρηση και πω ότι ξέρετε τι, μάλλον δεν ή θα χρειαστούμε περισσότερο χρόνο ή κάτι τέτοιο. Συμμετέχουσα 7

οι γονείς δεν φέρνουν αντιρρήσεις ούτε σε αυτό. Συμμετέχουσα 8

ανάλογα και με τον μαθητή ίσως δεν είναι κατάλληλα – απαραίτητα αυτά τα δύο εκεί, βλέπουμε και γύρω γύρω, υπάρχουν δηλαδή και πτυχία όπου δεν έχουν έκθεση. Συμμετέχουσα 4

Κάνω και Cambridge και Michigan από τις συγκεκριμένες. Εγώ κλείνω ανάλογα με την ανάγκη του παιδιού και με το τι διάθεση βλέπω ότι έχει ένα παιδί. Δηλαδή άμα έχω ένα παιδί με μαθησιακές, δεν βρίσκω λόγο να το πάω στο Cambridge, γιατί να το ζορίσω με αυτόν τον τρόπο; Μπορεί να μάθει και με άλλους τρόπους. Γιατί να μην του δώσω μια πιστοποίηση η οποία είναι πιο βατή για εκείνον. Οπότε πηγαίνω με μια πιστοποίηση η οποία ταιριάζει πιο πολύ σε κάποιον μαθητή. Συμμετέχουσα 10

τα τελευταία χρόνια επειδή κυκλοφορούνε και πολλά καινούργια πτυχία από καινούργιους φορείς πιστοποίησης της γλώσσας επιλέγουμε να στέλνουμε τα παιδιά σε άλλα πτυχία και όχι ας πούμε στο Cambridge proficiency ή Michigan το οποίο ίσχυε μέχρι πριν από κάποια χρόνια(...) υπάρχουν εξετάσεις πιο φιλικές προς το μαθητή...ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες. Συμμετέχουσα 5

Ένα παιδί με ένα πολύ ουσιαστικό μαθησιακό – συμπεριφορικό θέμα, μια διάσπαση με μια υπερκινητικότητα, δεν θα μπορέσει εύκολα να καθίσει περίπου τις τρεις ώρες που είναι μια εξέταση του Cambridge ή του Michigan...είναι πάρα πολύ σημαντικό όλα τα παιδιά να βιώσουν την ικανοποίηση και τη χαρά, του να έχουν στα χέρια τους ένα πτυχίο...Ένα παιδί το οποίο θα έχει στα χεράκια του ένα πτυχίο το οποίο θα μπορέσει να του εξασφαλίσει μια δουλειά, από κάτι το οποίο μπορεί να είναι ας πούμε, τι να σας πω; Από μια πολυεθνική εταιρεία μέχρι μια δουλειά σε ένα σούπερ μάρκετ, μέχρι όπου θέλει ο καθένας. Αναλόγως με το τι μπορεί το παιδί να επιτύχει, καλό είναι να έχει στα χεράκια του ένα χαρτί το οποίο θα του δώσει τη δυνατότητα να χτίσει ένα ωραίο βιογραφικό και να μπορέσει μεταγενέστερα να έχει μια θέση στην αγορά εργασίας και να προχωρήσει, να προκόψει στη ζωή του...Συμμετέχουσα 9

Στα παραπάνω αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι οι διδάσκοντες ή οι διδάσκουσες κατευθύνουν τους μαθητές ή τις μαθήτριές τους σε πιστοποιήσεις οι οποίες είναι πιο εύκολες από τις πιστοποιήσεις των φορέων του Cambridge ή του Michigan. Σύμφωνα με την συμμετέχουσα 9 και 10 είναι σημαντικό κάποια άτομα τα οποία θα αποτύγχαναν λόγω κάποιων μαθησιακών δυσκολιών σε μια εξέταση Cambridge ή Michigan να αποκτήσουν πιστοποίηση ενός συγκεκριμένου επιπέδου η οποία θα τους δώσει την δυνατότητα της επαγγελματικής αποκατάστασης. Με αυτόν τον τρόπο, η πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα που δεν έχει το κύρος των δύο βασικών φορέων δηλαδή του Cambridge ή του Michigan μπορεί να γίνει όπως έχουμε

αναφέρει στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας (σελ.62) εργαλείο ανάπτυξης της προσωπικότητας και του «ευ ζην» του ατόμου, σύμφωνα με την Dauvissis (1996, στο Τσακίρη, 2006). Επίσης θα μπορούσε κάποιος να θεωρήσει ότι οι πιστοποιήσεις αυτές παρέχουν στα άτομα την δυνατότητα του ανήκειν στην ομάδα των ατόμων που έχουν πιστοποίηση.

7.1.1. Η ηλικία της απόκτησης πιστοποίησης.

Μια σημαντική παράμετρος του ζητήματος της πιστοποίησης η οποία συζητήθηκε με τους εκπαιδευτικούς των εξωσχολικών μαθημάτων ήταν η ηλικία της απόκτησης πιστοποίησης. Σύμφωνα με όσα μας είπαν φαίνεται ότι το πότε θα αποκτηθεί η πιστοποίηση B2 και Γ2 είναι ένα θέμα που απασχολεί σοβαρά τους γονείς. Φαίνεται μάλιστα ότι οι εν λόγω πιστοποιήσεις πρέπει να αποκτηθούν εντός ηλικιακής προθεσμίας η οποία είναι η Δευτέρα ή Τρίτη γυμνασίου για την πιστοποίηση B2 και πρώτη λυκείου για την πιστοποίηση Γ2. Η πιστοποίηση Γ2, η οποία φαίνεται να σηματοδοτεί το τέλος των εξωσχολικών μαθημάτων, πρέπει να αποκτηθεί πριν την προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις.

το παιδί πρέπει μέχρι την τάδε ηλικία να έχει πάρει αυτό το δίπλωμα. Είτε είναι το Michigan, είτε είναι το Cambridge, είτε οποιοδήποτε, αρκεί να είναι ένα χαρτί το οποίο θα αποδεικνύει τη γνώση Συμμετέχουσα 7

στην πρώτη κουβέντα με τους γονείς, κάπου η τρίτη ή τέταρτη ερώτηση, ήταν κι αν ξεκινήσουμε τώρα με ποιο χρονικό πλάνο θα πάμε για το proficiency ; και το παιδί ήταν 7 χρονών. Συμμετέχουσα 4

ειδικά αν είναι το παιδί μεγάλο, ο προγραμματισμός του γονιού συνήθως είναι αυτό, πότε θα δώσει το lower πρώτα; Και μετρά τι θα κάνουμε με το proficiency. Συμμετέχουσα 4

αλλά είναι και μεγάλη μερίδα που λέει ότι πότε θα τελειώσουμε; Αυτό το βλέπω συνέχεια με τους γονείς. έρχονται οι junior και σου λέει πότε θα τελειώσει Συμμετέχουσα 2

Μέχρι δευτέρα γυμνασίου είναι επιθυμητό να έχουν αποκτήσει το B2 επίπεδο και μέχρι πρώτη λυκείου να έχουν αποκτήσει το C2. Συμμετέχουσα 5

οπότε προτιμούν ιδανικά μέχρι την πρώτη λυκείου να έχει δώσει το παιδί και το proficiency, για να σταματήσει τα αγγλικά. Συμμετέχουσα 6

το 99% των γονέων θέλουν τα παιδιά τους να έχουν τελειώσει στην πρώτη λυκείου, οπότε κάνουν ότι γίνεται για να μπορέσουν να τελειώσουν και να είναι ελεύθεροι δευτέρα και τρίτη λυκείου που έχει απαιτήσεις περισσότερες το σχολείο. Γι' αυτό και προτιμούν και το Michigan, γιατί συνήθως χρονικά δεν τους πηγαίνει να πάνε στο Cambridge. Το Lower τώρα τα περισσότερα παιδιά το παίρνουν στη διάρκεια του Γυμνασίου, δευτέρα γυμνασίου, αυτοί που έχουν καθυστερήσει περισσότερο τρίτη Γυμνασίου...Θέλουν το Lower να είναι στη δευτέρα Γυμνασίου το αργότερο και το Proficiency να έχουν τελειώσει μέχρι την πρώτη λυκείου. Όλοι. Είτε είναι σε ιδιαίτερα, είτε είναι σε φροντιστήριο. Θέλουν να έχουν ξεμπερδέψει με αυτό. Συμμετέχουσα 8

γενικά υπάρχει αυτή η νοοτροπία να τα δώσει νωρίς, δηλαδή πρέπει 1η λυκείου να δώσει το proficiency γιατί μετρά ξεκινάει η προετοιμασία για τις πανελλήνιες στο σχολείο και να τελειώνει. Υπάρχει αυτή η αντίληψη, να τα δώσει να τελειώνει. Συμμετέχουσα 4

γονείς θέλουν το παιδί να πιστοποιηθεί ή ορισμένοι γονείς θέλουν να το κάνουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα για να γλιτώσει το παιδί από το βάρος ως πούμε των εξετάσεων μέσω Πανελληνίων ή Λυκείου, γιατί είθισται το Proficiency να το αποκτά ένα παιδί στην πρώτη Λυκείου για παράδειγμα. Συμμετέχουσα 7

οι γονείς κάνουν τα αδύνατα δυνατά ούτως ώστε τα παιδιά τους να απαλλαχθούν ως το πούμε έτσι από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και μιας δεύτερης όσο γίνεται πιο μικρά() σε πιο μικρή ηλικία. Συμμετέχουσα 4

Στα παραπάνω αποσπάσματα διαμορφώνεται μια εικόνα της επιθυμίας των γονέων για απόκτηση πιστοποίησης σε συγκεκριμένη ηλικία η οποία τείνει, υπό τις πιέσεις των γονέων, να γίνει όλο και μικρότερη, όπως αναφέρεται από τις συμμετέχουσες 4 και 7. Στα παρακάτω αποσπάσματα οι συμμετέχουσες περιγράφουν μια εικόνα των απαιτήσεων των γονέων για συμπύεση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και της απόκτησης πιστοποίησης σε όλο και νεότερη ηλικία.

Στα πλειονότητα εκεί γύρω στη δευτέρα γυμνασίου είναι, υπάρχουν και κάποιιοι που το θέλουν στην πρώτη γυμνασίου Συμμετέχουσα 9

το παιδί πρέπει μετά από 12 – 13 χρόνια βαριά να έχει πάρει Lower και μέχρι τα 15 του να έχει πάρει proficiency. Συμμετέχουσα 10

η δική μου άποψη είναι θα έπρεπε το proficiency να έχει ηλικιακό όριο και να γλιτώναμε από αυτό το ζόρι που τραβάνε .4

δεν βρίσκω λόγο να πιέζουμε καταστάσεις και τη γνώση με αυτό τον τρόπο, επειδή το παιδί είναι 15, οπότε πρέπει να έχει Proficiency και πρέπει να έχει το Cambridge... να μην υπάρχει πίεση από το γονέα το ότι, πρέπει το παιδί μου να κάνει αυτό με τον τρόπο που θέλω εγώ. Και το τι εγώ πρέπει να κάνω αυτό που θέλει ο γονέας. Συμμετέχουσα 10

Σύμφωνα με την συμμετέχουσα 2 και 3, οι οποίες είναι ιδιοκτήτριες κέντρων ξένων γλωσσών όπου και οι ίδιες διδάσκουν αγγλικά, οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται την δυσκολία της εκμάθησης των αγγλικών και την αδυναμία της συμπίεσης της εκμάθησής της. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα:

Πιστεύουν ότι τα αγγλικά, τα παιδιά τους είναι ικανά να τα μάθουνε χωρίς κόπο. Όταν λέω χωρίς κόπο, δηλαδή τι εννοώ χωρίς κόπο; Εφόσον ένα παιδί πάει το πρωί σχολείο, έχει να διαβάσει τα του σχολείου του και το πας και μπάσκετ και ποδόσφαιρο και πόλο και αγγλικά, ο χρόνος που έχει να αφιερώσει στα αγγλικά είναι πάρα πολύ λίγος. Άρα είναι χωρίς κόπο για τα αγγλικά. Είναι με κόπο για όλα τα άλλα. Συμμετέχουσα 3

γιατί βιάζονται οι γονείς λόγω των οικονομικών υποχρεώσεων να μας βάζουν στο τρυπάκι να το δώσεις όσο το δυνατόν νωρίτερα πρέπει να έχω συμπύζει τα χρόνια φοίτησης τόσο ώστε να μπορώ μέχρι maximum πρώτη λυκείου να έχω δώσει και το proficiency..... Συμμετέχουσα 2

Σύμφωνα με την συμμετέχουσα 9 οι γονείς προσπαθούν με την παροχή ιδιαίτερων μαθημάτων να επιτύχουν την απόκτηση πιστοποίησης σε μικρότερη ηλικία. Η συμμετέχουσα 9 μας είπε τα ακόλουθα:

Κάποιοι γονείς λένε ότι ξέρεις κάτι; Εγώ τρεις δραχμές που έχω να δώσω δεν θέλω να της δώσω μέσα σε δύο χρόνια, θέλω να της δώσω μέσα σε ένα χρόνο. Αυτές τις τρεις δραχμές να της δώσω σε ένα χρόνο, αντί να της δώσω μέσα σε δύο. Συμμετέχουσα 9

Η συμμετέχουσα 10 υποστηρίζει ότι κάποιοι ιδιοκτήτες κέντρων ξένων γλωσσών παρουσιάζουν στους γονείς ένα ελκυστικό πακέτο εκμάθησης της αγγλικής

γλώσσας με πιστοποίηση B2 στην ηλικία των δώδεκα ετών και Γ2 στην ηλικία των δεκαπέντε. Η συγκεκριμένη συμμετέχουσα μας είπε τα εξής:

οι ιδιοκτήτες του φροντιστηρίου παρουσίαζαν τα μαθήματα των αγγλικών, το πακέτο των αγγλικών, έτσι. Ότι σας εγγυόμαστε ότι το παιδί μέχρι τα 12 θα έχει πάρει το Lower και μέχρι τα 15 του θα έχει πάρει το proficiency. Συμμετέχουσα 10

Στο απόσπασμα που ακολουθεί η συμμετέχουσα 3, ιδιοκτήτρια φροντιστηρίου, μας μεταφέρει μια εικόνα της διαπραγμάτευσης που κάνει με τους γονείς ως προς το πότε θα δώσουν εξετάσεις τα παιδιά τους. Επισημαίνει ωστόσο ότι υπάρχουν συνάδελφοί της, ιδιοκτήτες κέντρων ξένων γλωσσών, οι οποίοι για λόγους διαφήμισης της επιχείρησής τους υπόσχονται στους γονείς την απόκτηση πιστοποίησης στην ηλικία που επιθυμούν.

Το θέλουνε το συντομότερο δυνατό. Αυτό που προτείνω εγώ και μπορώ να κάνω εγώ είναι, όταν κάποιο παιδάκι ξεκινάει δευτέρα δημοτικού, δευτέρα γυμνασίου να πάρει το B2. Κατ' εξαίρεση υπάρχουν και ταλέντα που μπορούν να το πάρουν και στην πρώτη γυμνασίου, αλλά δεν μπορώ να το υποσχεθώ εγώ αυτό με το που γράφονται, γιατί μου ζητάνε ένα χρονοδιάγραμμα οι γονείς...Επιθυμία των περισσότερων είναι να το δώσουν το δυνατόν πιο γρήγορα... Μετά νομίζω ότι παίζει ρόλο και... οι φροντιστηριούχοι παίζουν ρόλο, τι διαφημίζει ο καθένας; Αν εγώ πω και εγώ, εδώ σε μένα, εγώ θα στο κάνω το παιδί. Συμμετέχουσα 3

Η συμμετέχουσα 3 επίσης θεωρεί ότι οι γονείς έχουν παράλογες απαιτήσεις ως προς την ηλικία της απόκτησης πιστοποίησης οι οποίες οφείλονται, όπως υποστηρίζει, στην επιθυμία τους να αποφύγουν να προηγούνται άλλα παιδιά ως προς την απόκτηση πιστοποίησης σε μικρή ηλικία. Στο παρακάτω απόσπασμα μας μεταφέρει μια εικόνα ανταγωνισμού που υπάρχει ανάμεσα στους γονείς για καλύτερες επιδόσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες.

Οι γονείς ζητάνε θαύματα... Οι γονείς δεν ξέρουν τι θέλουνε μα στο σχολείο υπάρχει ένα παιδάκι που το πήρε δευτέρα γυμνασίου το Proficiency... επηρεάζονται μεταξύ τους από τα άλλα παιδάκια, βλέπουνε τα άλλα παιδάκια, θέλουν το παιδί τους να είναι πάντα καλύτερο, πιο καλό, πιο γρήγορο, να τελειώνει, να τα καταφέρνει, να είναι και πρώτο στο ποδόσφαιρο και στα αγγλικά πιο γρήγορος και στα μαθηματικά υποθέτω και σε όλα.

Σε πλαίσιο ανταγωνισμού τοποθετεί την επιθυμία για απόκτηση πιστοποίησης επιπέδου Γ2 σε παράλογα μικρή ηλικία ο συμμετέχων 1. Παράλληλα αναφέρει ότι η επιθυμία αυτή των γονέων μπορεί να αναχθεί και σε μια γενικότερη τάση που έχουν τα άτομα να κάνουν αυτό που κάνουν τα υπόλοιπα.

Είναι ένα από τα πολλά παράδοξα των λανθασμένων αντιλήψεων που έλεγα πριν έτσι είτε για λόγους οικονομικούς επειδή θέλουν όπως είπαν να τελειώνουν σε εισαγωγικά με το ξενόγλωσσο κομμάτι πριν ακολουθήσει το κομμάτι της μέσης εκπαίδευσης είτε για λόγους αν θέλετε και prestige κάποιοι γιατί θέλουν να το πουν νιώθουν περήφανοι ότι το παιδί τους γνωρίζει νωρίτερα από άλλους πήρε μία πιστοποίηση έτσι ας πούμε σημαντική. ...Είτε γιατί απλά το κάνει όλος ο κόσμος στο περιβάλλον τους και τα θεωρούν ότι έτσι πρέπει να είναι έτσι υπάρχει άγνοια πολύ σημαντικό() για όλους αυτούς τους λόγους και υπάρχουν πολλοί γονείς οι οποίοι έχουν την αίσθηση ότι θα πρέπει κάποιος το πολύ μέχρι τα τέλη της πρώτης λυκείου να έχει πάρει το Proficiency έτσι πράγμα το οποίο φυσικά γνωρίζουμε ότι είναι πρακτικά εξαιρετικά δύσκολο. Θα έλεγα ότι υπάρχει από κάποιους το βλέπουνε λίγο ανταγωνιστικά την ίδια λογική ας το πούμε που αν το παιδί τους το έστειλαν σε μία ομάδα ποδοσφαίρου και έπαιζε ενάντια σε άλλες ομάδες από άλλα σχολεία θα είχαν αυτού του είδους του ανταγωνισμού αυτό το συναίσθημα. Συμμετέχων 1

Για την συμμετέχουσα 9 η απόκτηση της πιστοποίησης επιπέδου Γ2 σε όσον το δυνατόν μικρότερη ηλικία είναι ένα ζήτημα κοινωνικού status και συνιστά μια διάκριση για τους γονείς.

Ειλικρινά σας μιλώ, εάν μπορούσαν τα παιδιά να έχουν το Proficiency στην ηλικία των 5 ετών, θα το κάνανε στην Ελλάδα. 9 Υπάρχει μια πίεση να αποκτηθεί το πτυχίο όσο το δυνατόν νωρίτερα γίνεται, με κάθε κόστος. Ακόμα κι αν χρειαστεί να περάσουμε το παιδί από τον Προκρούστη. Είναι θέμα στάτους στην Ελλάδα... εμένα ο γιος μου πήρε το Proficiency στην πρώτη γυμνασίου. Πώς τα καταφέρατε και πήρε στην πρώτη γυμνασίου; είναι θέμα status... Είναι θέμα το ποιος θα κρατήσει την πιο ακριβή τσάντα.... Εσείς πότε θα δώσετε; Εσείς δώσατε; Τι θα δώσετε; Τι βιβλία κάνετε, πόσες ώρες κάνετε, εσάς σας κάνει ακουστικά από μικρή τάξη; Ή σας κάνει ακουστικά μόνο σε μεγάλη τάξη; Σας μιλάει αγγλικά την ώρα που κάνει μάθημα ή τα λέει ελληνικά; Συμμετέχουσα 9

Η συμμετέχουσα 6 αναφέρει ότι το τι κάνουν οι άλλοι είναι σημαντικό για τους γονείς οι οποίοι σπεύδουν να διακριθούν σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο. Υποστηρίζει μάλιστα ότι ο ανταγωνισμός είναι ένα χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας το

οποίο δεν αφορά μόνο την εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας αλλά και άλλα μαθήματα. Επισημαίνει μάλιστα ότι υπάρχει μια υπερβολή στις ώρες των εξωσχολικών μαθημάτων τα οποία υφίστανται διότι υπάρχει ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους γονείς.

Τώρα από την άλλη στις συζητήσεις του που θα χρησιμεύσει το δίπλωμα αυτό, η κατάληξή είναι ότι δεν θα χρησιμεύσει πουθενά, αλλά θεωρώ ότι είναι καθαρά στην κουλτούρα την ελληνική όλο αυτό το κυνήγι των διπλωμάτων...γενικά έχουμε τάση σαν λαός ότι , έχουμε το σχολείο αλλά ας πάμε το παιδί μας και φροντιστήριο να είναι καλύτερο από τα άλλα. ή εντάξει, να δώσει για πανελλήνιες αλλά δεν φτάνει το σχολείο, να το προετοιμάσω και με πέντε ώρες φροντιστήριο το απόγευμα, την ημέρα για να δώσει πανελλήνιες. Θα μπορούσαμε απλά όλοι να μην κάνουμε και το αποτέλεσμα να ήταν το ίδιο. Οι καλοί θα έμπαιναν στην ιατρική, απλά δεν θα έμπαιναν με 20.000, θα μπαίνανε με 18.000 μόρια και θα γινόταν και πιο καλή δουλειά στα σχολεία. Οπότε στο ίδιο πλαίσιο θεωρώ ότι και το... τα αγγλικά, αντί να πούμε ότι το παιδί μου μαθαίνει για να μάθει και για να μπορεί να μιλήσει και να τα χρησιμοποιήσει αργότερα, πάλι είναι να το αποδείξω, να φανεί, να το πάρω νωρίς, να το πάρω γρήγορα. Πότε δίνουν οι άλλοι. Δηλαδή υπάρχει πάρα πολύ αυτό το πράγμα... Συμμετέχουσα 6

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί ωστόσο θεωρούν ότι υπάρχουν και γονείς οι οποίοι δεν είναι τόσο πιεστικοί με την απόκτηση πιστοποίησης επιπέδου Γ2 κατά την διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο. Ο συμμετέχων 1 αναφέρει ότι οι γονείς αυτοί αντιλαμβάνονται ότι η πιστοποίηση αυτού του επιπέδου είναι αρκετά απαιτητική και μπορεί να μετατεθεί για μετά το Λύκειο.

υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι αυτό πιέζουν να γίνει σύντομα αν είναι δυνατόν και πριν πάνε τα παιδιά τους στο Λύκειο και υπάρχουν άλλοι οι οποίοι είναι είτε πιο ενημερωμένοι είτε αντιλαμβάνονται λίγο παραπάνω τη διαδικασία διαφορετικά() οπότε επιδιώκουν να φτάσουν τα παιδιά να φτάσω στο επίπεδο του Β2 στη σχολική ηλικία και από κει και πέρα το επίπεδο του Γ2 να έρθει αργότερα και μετά σχολική ηλικία. ..Συμμετέχων 1

Ανάλογες φαίνεται να είναι οι απόψεις των γονέων που μας μεταφέρονται στα ακόλουθα αποσπάσματα:

υπάρχουν και άλλοι και άλλα παιδιά, που μου έχουν πει τα ίδια τα παιδιά ότι αποφάσισα με τους γονείς μου να μην το δώσω τώρα

και να το δώσω έπειτα, αφού τελειώσω το σχολείο βλέπουμε. Δεν υπάρχει πρόβλημα. Συμμετέχουσα 7

είναι μοιρασμένοι , δηλαδή υπάρχουν γονείς οι οποίοι είναι συνειδητοποιημένοι ότι δεν υπάρχει λόγος να βιάζομαι και είναι γονείς που πιστεύουν ότι όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα για να τελειώνουν...τελευταία βλέπω ότι αρκετοί γονείς έχουν λίγο στραφεί προς το πιο λογικό , στο να αποκτήσει μια σχέση με τα αγγλικά και να μπορεί να εκφράζεται και να επικοινωνεί και το πτυχίο ας το πάρει και μετρά δεν πειράζει, δεν χάθηκε και ο κόσμος . Δηλαδή έχουμε φύγει από αυτό ότι στα 16 έπρεπε να έχει πάρει το proficiency να τελειώνουμε Συμμετέχουσα 4

Η διαφοροποίηση αυτή της αντίληψης των γονέων αποδίδεται σύμφωνα με την συμμετέχουσα 3 στο γεγονός ότι στον ιδιωτικό τομέα εργασίας δεν απαιτείται τόσο η πιστοποίηση αλλά η ουσιαστική γνώση της αγγλικής γλώσσας.

Στις δουλειές, στον ιδιωτικό τομέα σου ζητάει, επί της ουσίας ξέρεις αγγλικά; Δεν είναι τόσο απαραίτητα πια, οπότε σιγά – σιγά οι νέοι γονείς πιστεύω ότι δεν θα επιμένουνε τόσο όσο οι παλιοί γονείς που δεν ξέρουν και πολλά πάνω σε αυτό. 3

Για την συμμετέχουσα 9 ωστόσο το γεγονός ότι για την πλειονότητα των γονέων η απόκτηση πιστοποίησης είναι ο κύριος στόχος της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας επηρεάζει τελικά και τους γονείς για τους οποίους κύριος στόχος ήταν αρχικά η εκμάθηση της γλώσσας και όχι η πιστοποίηση. Παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα:

Συμμετέχουσα 9: περιπτώσεις που δεν το έχουν σαν αυτοσκοπό. Υπάρχουνε, υπάρχουνε, να μην το εκμηδενίζουμε όλα. Υπάρχουν οικογένειες που λένε ότι, δεν μας ενδιαφέρει καθόλου η απόκτηση πτυχίου, μας ενδιαφέρει το παιδί να μάθει τη γλώσσα. Πολλές φορές βεβαίως αυτή η αντίληψη υπάρχει όταν το παιδί είναι σε μικρή ηλικία, στα 8, στα 9, στα 10. Όταν αρχίσει το παιδί και έχει ένα κοινωνικό περίγυρο, ο οποίος κοινωνικός περίγυρος είχε αρχίσει αλλιώς να αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις από πιο νωρίς και κάπου στα 12 – 13 – 14 αρχίζει και παίρνει πτυχίο τότε θορυβούνται.

Συνεντεύκτρια: Παίζει ρόλο δηλαδή πολύ τι κάνουν οι άλλοι.

Συμμετέχουσα 9: Παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο 9

7.2. Η αντίληψη για την γλώσσα και την εκμάθηση άλλων γλωσσών.

Οι εκπαιδευτικοί των εξωσχολικών μαθημάτων μας μίλησαν και για την επίδραση των εξετάσεων πιστοποίησης στην διδασκαλία των αγγλικών. Σύμφωνα με τον συμμετέχοντα 1, ιδιοκτήτη φροντιστηρίου, οι εξετάσεις διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τις διδακτικές πρακτικές. Επίσης η εκμάθηση λιγότερο «χρήσιμων γλωσσών» από την αγγλική γλώσσα φαίνεται να έχει μικρότερη αξία για τους γονείς.

το κομμάτι το οποίο συζητάμε όλο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης έχει καθαρά χρηστικό χαρακτήρα() ο σκοπός είναι να πάρουν μία τυπική πιστοποίηση η οποία θα χρησιμεύσει κάπου() δεν μας ενδιαφέρει το κομμάτι της καλλιέργειας ή της ανάπτυξης της οποιασδήποτε ας το πούμε δεξιότητας γλωσσικής() κοινωνικής() εγκεφαλικής() πνευματικής και τα λοιπά δεν τους απασχολεί καθόλου αυτό έχει καθαρά χρηστική έννοια... δηλαδή η τάση από τους γονείς να περιορίζεται σε ότι είναι απολύτως αναγκαίο και απαραίτητο εν προκειμένω τα αγγλικά που θεωρούνται εκ των ουκ άνευ θεωρείσαι για τους περισσότερους γονείς ευτυχώς υπάρχει αυτή η αντίληψη ότι αν δεν ξέρεις Αγγλικά τουλάχιστον είναι σαν να έχεις αναλφάβητος έτσι αυτό όμως σημαίνει ότι από κει και πέρα όλες οι υπόλοιπες γλώσσες μπαίνουν σε δεύτερη και τρίτη και Τετάρτη μοίρα() περιορίζονται λοιπόν στο κομμάτι που είναι απολύτως αναγκαίο να καλύψουν έτσι θεωρούν οι ίδιοι των αγγλικών και σκέφτονται πολύ ότι εντάξει αν θέλει θα κάνει στο σχολείο ότι κάνει ή μετά το σχολείο όταν πια θα είναι φοιτητής φοιτήτρια και λοιπά τότε αν θέλει μπορεί να κάνει και κάτι άλλο... αλλιώς η συντριπτική πλειοψηφία ασχολείται με αγγλικά ποιος είναι αρκετά μακρύτερα με την έννοια την πολύ λιγότερος κόσμος επιδιώκει να μάθει και μία δεύτερη ξένη γλώσσα. Συμμετέχων 1

Η συμμετέχουσα 2, επίσης ιδιοκτήτρια φροντιστηρίου όπως και ο συμμετέχων 1 θεωρεί ότι υπάρχει μείωση των παιδιών που μαθαίνουν δεύτερη ξένη γλώσσα. Παράλληλα εκφράζει το παράπονό της για τον περιορισμό που υφίσταται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας λόγω του προσανατολισμού της στις εξετάσεις. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι με την προετοιμασία για τις εξετάσεις πιστοποίησης «μπαίνεις σε ένα τρυπάκι» και «σκοτώνεις» τη γλώσσα. Παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα.

για τώρα είναι πολύ λιγότερα τα παιδιά σε αυτές τις γλώσσες ...γενικότερα για τα φροντιστήρια ισχύει αλλά προσπαθούμε όσο το δυνατόν περισσότερο να μην είμαστε μέσα σε αυτό το τρυπάκι,

Γιατί αν είμαστε σε αυτό δεν θα κάναμε τίποτε άλλο. γιατί το λέτε τρυπάκι Για τη διδασκαλία είναι κάτι πολύ ζωντανό, πολύ ενδιαφέρον, πρέπει να είναι άλλα πράγματα. δεν πρέπει να είναι να περάσω ένα multiple tests σκοτώνεις τη γλώσσα.. δεν είναι αυτό ,, και προσπαθούμε τουλάχιστον από τα πρώτα επίπεδα κιόλας να το δούμε πιο σφαιρικά, να το δούμε σαν γλώσσα Συμμετέχουσα 2

Στο πλαίσιο μιας ανάλογης αντίληψης η συμμετέχουσα 6 υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας θα μπορούσε να περιλαμβάνει πιο δημιουργικές δραστηριότητες από την προετοιμασία για τις εξετάσεις.

να αναπτύξουμε τη γλώσσα μέσα από ουσιαστικά παραδείγματα και ουσιαστική χρήση της γλώσσας, καθόμαστε και κάνουμε practice tests... Θα μπορούσαμε να κάνουμε πολύ πιο δημιουργικά πράγματα. Να διαβάζουμε άρθρα, να κάνουμε έρευνα, να κάνουμε λογοτεχνία, να συζητάμε, να βλέπουμε συνεντεύξεις, podcast. Υπάρχουν ένα σωρό πράγματα που μπορούν να σε κάνουν να χρησιμοποιήσεις την γλώσσα πολύ πιο αποτελεσματικά, αλλά με όλη αυτή την πίεση για το δίπλωμα καταλήγουμε να κάνουμε τεστ. Συμμετέχουσα 6

Η συμμετέχουσα 9 από την άλλη μεριά τονίζει ότι η απόκτηση πιστοποίησης δεν σημαίνει ότι τα άτομα διατηρούν τις γλωσσικές δεξιότητες που είχαν την εποχή που έδιναν εξετάσεις. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντική η δια βίου ενασχόληση με τη γλώσσα.

Η γλώσσα όμως δεν είναι έτσι. Η γλώσσα είναι σαν... ωραία μιας και είμαστε και οι δύο γυναίκες θα θέσω ένα παράδειγμα το οποίο ενδεχομένως να είναι λίγο άκομψο, αλλά είναι επί τον τύπον των ήλων. Είναι σαν τα κιλά η γλώσσα. Κάνω δίαιτα και τα έχασες και έχεις γίνει κούκλα. Εάν κόψεις να κάνεις δίαιτα, θα ξανά παχύνεις. Είναι το ίδιο με τη γλώσσα. Εάν πάψεις να χρησιμοποιείς τη γλώσσα, θα ξεχάσεις ένα μεγάλο μέρος της γνώσης που είχες. Το ότι στις 7 του μήνα εσύ πήρες ένα πτυχίο, δε σημαίνει ότι πέντε χρόνια μετά θα έχεις την ίδια γνώση. 9

7.3. Η αντίληψη για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο

Όπως έχουμε προαναφέρει η διδασκαλία των αγγλικών εξωσχολικά έχει ανεξάρτητο χαρακτήρα για τους μαθητές που πηγαίνουν στο δημόσιο σχολείο. Ζητήσαμε όμως από τους εκπαιδευτικούς των εξωσχολικών μαθημάτων να μας

μιλήσουν για την εικόνα που σχηματίζουν για την διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων. Η συμμετέχουσα 4 και 6 μας είπαν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριές τους αναφέρουν τους βαθμούς που πήραν στο μάθημα των αγγλικών.

Θα μου πουν το ποσοστό που γράψανε , τον βαθμό που πήραν στον έλεγχο Συμμετέχουσα 4

οπότε μου το λένε και με χαρά, ότι πήρα αγγλικά 19 – 20. Συμμετέχουσα 6

Η απαξίωση του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο φαίνεται να κυριαρχεί στην εικόνα που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί των εξωσχολικών μαθημάτων μέσα από τις συζητήσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους αλλά και τους γονείς τους.

Δε νομίζω ότι θα πάει κάποιος γονιός ας πούμε και θα ρωτήσει το παιδί του, διάβασες αγγλικά για αύριο, για το σχολείο; Θα το ρωτήσει, διάβασες φυσική για αύριο; Ή διάβασες αρχαία για αύριο; Δηλαδή το μάθημα είναι απαξιωμένο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συμμετέχουσα 7

Υπάρχουν παιδιά τα οποία είναι άριστα στα αγγλικά, στην πραγματικότητα και στο σχολείο δεν δίνουν καμία σημασία στο μάθημα. Συμμετέχουσα 9

Είναι αρκετοί γονείς οι οποίοι μιλάνε κάπως απαξιωτικά, να το πω έτσι, για τα μαθήματα του σχολείου, δυστυχώς πολλές φορές και μπροστά στα παιδιά . Είναι γονείς οι οποίοι θεωρούν όχι δεν γίνεται καλό μάθημα ή ότι δεν ασχολείται ο δάσκαλος στο σχολείο. Μερικές φορές τα 'χουν και με το σχολείο , υπάρχουν φορές που έλλειπε η καθηγήτρια των αγγλικών πολλούς μήνες και μετά ήρθε μια άλλη οπότε δεν έκαναν τα παιδιά μάθημα. Συμμετέχουσα 4

Σύμφωνα με την συμμετέχουσα 8 οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο μόνο όταν οι βαθμός που αποδίδεται στα παιδιά τους στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος είναι χαμηλότερος από το αναμενόμενο σύμφωνα με τα εξωσχολικά μαθήματα.

Οι περισσότεροι δεν ενδιαφέρονται. Και να σας πω και την αλήθεια ότι, τις περισσότερες φορές που... τις μόνες φορές που μου το αναφέρονε το βαθμό σχολείου ήταν για να μου πουν ότι ήταν αρκετά χαμηλοί, σε παιδιά δυστυχώς που είχα εγώ σε

ιδιαίτερο και τα οποία δεν ήταν πολύ καλή η απόδοσή τους. Οπότε είχα γονείς που μου αναφέραν ότι ήταν πολύ χαμηλοί οι βαθμοί στο σχολείο. Συμμετέχουσα 8

Σύμφωνα με την συμμετέχουσα 5 οι γονείς δεν μπορούν να αποδεχθούν την μη αντιστοιχία του βαθμού στα αγγλικά του σχολείου με το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων.

Μας λένε ότι δεν είναι δυνατόν να κάνει εξωσχολικό μάθημα αγγλικών και να μη διαπρέπει και στο σχολείο δηλαδή στεναχωριούνται όταν παίρνει μικρότερο βαθμό το παιδί τους. Συμμετέχουσα 5

Η απαξίωση που περιβάλλει το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο φαίνεται να εντάσσεται στο πλαίσιο μιας γενικότερης προκατάληψης ή ενός στερεότυπου σύμφωνα με το οποίο η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι ένα ζήτημα της εξωσχολικής εκπαίδευσης. Παραθέτουμε τα σχετικά αποσπάσματα.

Υπάρχει μια προκατάληψη προς το δημόσιο σχολείο γενικότερα , απλά είναι και κάποιες ειδικότητες όπου απολαμβάνουν περισσότερο έτσι κύρος , όπως οι μαθηματικοί , φιλόλογοι , είναι λίγο πιο ψηλά στα μάτια των γονιών . Τα αγγλικά γενικότερα ακόμα και στο ιδιωτικό που είμαι εγώ , είναι λίγο πιο 2η κατηγορία...Εγώ από τη δική μου τη πλευρά το θεωρώ άδικο γιατί και λίγο εκ των μέσων έχω πληροφορίες τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές στα σχολεία τα δημόσια Συμμετέχουσα 4

επαναπαύονται οι μαθητές στο ότι κάνουμε αγγλικά στο φροντιστήριο οπότε δεν υπάρχει περίπτωση να προσέξουν στο μάθημα των αγγλικών στο σχολείο. Έτσι κι αλλιώς δεν μας αφορά, διότι κάνουμε ήδη ιδιαίτερα ή φροντιστήριο και μας απασχολούν τα άλλα μαθήματα περισσότερο. Ή επειδή είναι σε δευτερεύουσα μοίρα το μάθημα των αγγλικών στο σχολείο, οδηγούνται οι μαθητές στο να πάνε στο φροντιστήριο. Οι γονείς δηλαδή να επιλέξουν το φροντιστήριο θεωρώντας ότι στο σχολείο δεν γίνεται δουλειά. Ή μη δέουσα δουλειά. Συμμετέχουσα 7

Νομίζω ότι είναι λόγω της γενικότερης πεποίθησης ότι δεν γίνεται δουλειά στο σχολείο , το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις ισχύει , από ποια άποψη , δηλαδή ένα παιδί το οποίο , υπάρχουν περιπτώσεις όπου κάποιο παιδί χρειάζεται όντως το 1 προς 1 στη διδασκαλία , αυτό ισχύει , αλλά είναι μισό ότι υπάρχουν προβλήματα , είναι μεγάλα τα τμήματα , δεν είναι καλό το υλικό που βλέπουμε να διδάξουμε , υπάρχουν αυτά τα αντικειμενικά προβλήματα , και υπάρχει και η πλήρης απαξίωση του μαθήματος

πρώτα από τους γονείς άρα κι από τους μαθητές, δηλαδή δεν ασχολούνται και οι μαθητές οι ίδιοι , λένε εντάξει θα το κάνω σπίτι. Συμμετέχουσα 4

αυτό είναι μια.. για να συνοψίσουμε κάπως, μια στερεότυπη αντίληψη που έχει από παλιά, από τα δικά μας χρόνια, από τότε που ήμασταν μαθητές. Είναι μια πάγια αντίληψη που είναι δύσκολο να ανατραπεί...Χρειάζονται περισσότεροι εκπαιδευτικοί αγγλικών στα σχολεία...η απόκλιση του επιπέδου, οι αποκλίσεις του επιπέδου είναι τεράστιες. Ένας δάσκαλος καλείται να φέρει σε λογαριασμό 27 ας πούμε παιδιά, τα οποία το καθένα έχουν το δικό του επίπεδο. Είναι πάρα πολύ δύσκολη δουλειά αυτή για τον εκπαιδευτικό...Είναι πολλά παιδιά τα 27 παιδιά μέσα σε μια τάξη. Δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός των αγγλικών να πάρει 27 παιδιά που είναι άσχετα σε επίπεδο μεταξύ τους και να τα φέρει σε έναν λογαριασμό μέσα σε 8 ουσιαστικά μήνες, γιατί αυτό συζητάμε...Και με 2 ώρες την εβδομάδα. Δεν βγαίνει παιδιά όλο αυτό με τις καλύτερες προθέσεις, είναι σαμποτάζ. Προσπαθούμε να επιπλεύσουμε πάνω σε ένα τρύπιο στρώμα. Δεν θα γίνει ποτέ. Συμμετέχουσα 9

Στα παραπάνω αποσπάσματα περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς των εξωσχολικών μαθημάτων μια εικόνα απαξίωσης του μαθήματος του δημοσίου σχολείου. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί των εξωσχολικών μαθημάτων αναφέρθηκαν στις εξαιρετικά δύσκολες, όπως είπαν, συνθήκες της διδασκαλίας των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο, όπως ο μεγάλος αριθμός των μαθητών της σχολικής τάξης, οι τάξεις μικτής ικανότητας και το γεγονός ότι γονείς και μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων έχουν μια απαξιωτική στάση απέναντι στο μάθημα και τους διδάσκοντες ή τις διδάσκουσες των αγγλικών του δημοσίου. Φαίνεται μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί των εξωσχολικών μαθημάτων κατανοούν τις δυσκολίες του μαθήματος και συμπονούν τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Κάποιες μάλιστα από τις συμμετέχουσες θεωρούν ότι η διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο είναι μια πρόκληση λόγω της δυσκολιών που παρουσιάζει και όπως μας είπαν θα ήθελαν να εργαστούν στο δημόσιο σχολείο με το σκεπτικό ότι με την εφαρμογή διαφορετικών διδακτικών πρακτικών θα μπορούσαν να αναβαθμίσουν το μάθημα.

Γιατί έχω φίλες και συναδέλφους οι οποίες διδάσκουν σε δημόσια σχολεία και πραγματικά τις λυπάμαι () δυσκολεύονται πάρα πολύ

()δυσκολεύονται ακριβώς γιατί τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα. Συμμετέχουσα 5

ακούσει και από συναδέλφους οι οποίοι διδάσκουν στα σχολεία, είναι πάρα πολύ δύσκολος ο τομέας. Δυστυχώς τα αγγλικά θεωρούνται στο σχολείο σαν ένα περιττό μάθημα, για αυτό τα παιδιά και τα παιδιά μόνα τους το έχουν πει, δεν προσέχουνε. Δηλαδή τα παιδιά που έχουμε στο φροντιστήριο όταν τους ρωτάω πως είναι ας πούμε τα αγγλικά στο σχολείο, έχω ακούσει που μου λένε ότι δεν... είναι ένα μάθημα το οποίο δεν προσέχουμε, μας ενδιαφέρει. Τα ξέρουμε. Συμμετέχουσα 8

Θέλω να πιστεύω ότι θα έβρισκα κάποιο τρόπο να... με κάποιο πιο διασκεδαστικό τρόπο να προσφέρω στα παιδιά, έστω γιατί είναι και αρκετές ώρες τη βδομάδα, θα προσπαθούσα κάπως να παρεκκλίνω από το πολύ άκαμπτο σύστημα έτσι όπως είναι και αυτό το βιβλίο το οποίο είναι πάρα πολύ χάλια του δημοσίου και να, να προσφέρω στα παιδιά, έτσι όπως το έχω ονειρευτεί αν ποτέ έμπαινα, δυνατότητα συζήτησης, μεταξύ τους δουλειάς, δηλαδή να το πήγαινα πιο πολύ σε project, να δουλεύαμε κάποια project και παράλληλα με κάποιον τρόπο να καλύπταμε και την ύλη ως αποτέλεσμα όλης αυτής της δουλειάς. Δηλαδή θα ήθελα να είχα την ευκαιρία και να...[...] να έχω την όρεξη να το κάνω [...] Συμμετέχουσα 6

Θα είναι ένα κίνητρο για να δω αν θα μπορούσα να τα καταφέρω να αλλάξει αυτή η άποψη που έχουν για τα αγγλικά στο σχολείο. Συμμετέχουσα 8

Στις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικών ζητήσαμε να απαντήσουν στο ερώτημα αν το ιδιαίτερο των αγγλικών συνιστά μια ψυχολογική υποστήριξη για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το ερώτημα αυτό προέκυψε από τις συνεντεύξεις με τους γονείς οι οποίοι ανέφεραν ότι η παρουσία της διδάσκοντος ή της διδάσκουσας την αγγλική γλώσσα στα ιδιαίτερα μαθήματα έχει πράγματι μια διάσταση ανθρώπινη και στηρίζει το παιδί το οποίο συζητά διάφορα θέματα που το απασχολούν με την διδάσκουσα στα ιδιαίτερα. Οι διδάσκουσες στα

ιδιαίτερα μας είπαν ότι πράγματι έχουν μια ιδιαίτερη σχέση με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, ότι μοιράζονται συναισθήματα και ότι το μάθημα είναι γενικά μια θετική εμπειρία πράγμα που κάνει τους γονείς να εκτιμούν περισσότερο την διδάσκουσα στα ιδιαίτερα.

Ναι, το πιστεύω. Όπως στηρίζει τον κάθε άνθρωπο. Δύο ξένους ανθρώπους μεταξύ τους αν τους βάλεις σε ένα δωμάτιο για μια ώρα, θα αλληλοϋποστηριχθούν ψυχολογικά. Κάποια στιγμή θα συζητήσουν τα προβλήματά τους ο ένας με τον άλλον και πολλές φορές ανοιγόμαστε περισσότερο σε έναν ξένο παρά σε κάποιον δικό μας Συμμετέχουσα 9

καταλαβαίνουν ότι το παιδί τους του αρέσει που είμαι εκεί, του αρέσει... κανένα παιδί δεν χαιρείται να κάνει μάθημα, αλλά το ότι χαιρείται με την παρουσία μου στο χώρο, οπότε θεωρώ ότι όταν ο γονέας βλέπει ότι το παιδί του, χαιρείται με τον δάσκαλό του και το παιδί μετά έχει τη διάθεση να μάθει περισσότερο, οπότε νομίζω ότι είναι ένας συνδυασμός πραγμάτων. Συμμετέχουσα 10

τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα με εσάς. Τα παιδιά σας αγαπάνε, θέλουμε κι εμείς. Συμμετέχουσα 10

μιλάμε για μαθητές οι οποίοι είμαστε μαζί χρόνια , δηλαδή έχω μαθητές που ξεκινήσαμε δημοτικό και έχουμε φτάσει γυμνάσιο – είμαστε μαζί πάνω από 7 χρόνια ,πλέον έχω και τα αδέρφια τους ας πούμε . Μιλάμε για 10 χρόνια plus. Αναπτύσσεται μια σχέση πέρα από το σκέτο σου διδάσκω και τελειώσε η υπόθεση και αν θα δεις ότι το παιδί είναι στεναχωρημένο επειδή κάτι του έτυχε, θα μιλήσετε και για κάτι άλλο. Συμμετέχουσα 4

παιδιά έχουν ένα ιδιαίτερο δέσιμο μαζί μου ή ότι υπάρχει συμπάθεια, δεν βαριούνται όταν μπαίνουν στο μάθημα, έρχονται με χαρά, οπότε είναι κίνητρο πάντα για τους γονείς το παιδί να έχει ένα δέσιμο με τον καθηγητή. Συμμετέχουσα 8

ένα πάρα πολύ βασικό είναι η πολύ καλή σχέση μου με τους μαθητές μου. Δηλαδή με τους περισσότερους έχουμε, είμαστε πάρα πολύ κοντά. Πάω και χαιρόνται που πάω. Είναι, δηλαδή το βιώνω πολύ όμορφα αυτό...Και περνάμε ωραία στο μάθημα. Δεν μένω μόνο στο ότι, ήρθα, έλα να ανοίξουμε τα βιβλία, να κάνουμε και να τελειώνουμε. Δηλαδή μπορεί κάποια στιγμή από κάτι να πιαστούμε και να κάνουμε και κάποια δραστηριότητα, κάτι άλλο, μία μαγειρική μπορεί να προκύψει...επίσης έχω παρατηρήσει ότι τους ενδιαφέρει πάρα πολύ να είναι χαρούμενο το παιδί...έχω μόνο τα ιδιαίτερα μου, είναι οι πιο... με έχουν ανταμείψει. Νιώθω ότι έχω πάρει πάρα πολύ, πάρα πολύ αγάπη και πάρα πολύ θετικά σχόλια από κάθε άλλη φορά και πρώτη φορά είναι όλο δικό μου. Συμμετέχουσα 6

8. Συμπεράσματα

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των κοινωνιολογικών διαστάσεων της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στη χώρα μας υπό το πρίσμα κάποιων ευαισθητοποιουσών εννοιών οι οποίες αναδύθηκαν μέσα από την μελέτη θεωρητικών ζητημάτων και την επαγγελματική ιδιότητα της ερευνήτριας. Οι ευαισθητοποιούσες αυτές έννοιες μας οδήγησαν την διατύπωση των ερευνητικών αξόνων, κοινών και για τις τρεις ομάδες στόχου της έρευνάς μας, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν αγγλικά σε ιδιαίτερα ή έχουν φροντιστήριο αγγλικών. Η ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων ακολουθεί τους εν λόγω ερευνητικούς άξονες.

8.1. Η αγγλική γλώσσα ως ένα γλωσσικό κεφάλαιο ισχύος και κοινωνικής ταξινόμησης.

Η αγγλική γλώσσα αναδεικνύεται μέσα από τις συνεντεύξεις με τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας ως ένα γλωσσικό κεφάλαιο ισχύος. Είναι, όπως έχει παρουσιασθεί στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας, η σύγχρονη *lingua franca* η οποία κινεί το όχημα της παγκόσμιας επικοινωνίας σε ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων. Οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας μητέρες τόνισαν την αναγκαιότητα της άριστης γνώσης της αγγλικής γλώσσας για την επαγγελματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους.

Η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας προσδιορίζεται από τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας με βάση το πρότυπο του φυσικού ομιλητή της αγγλικής γλώσσας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας η συζήτηση για την αποδοχή της αγγλικής γλώσσας όπως αυτή διαμορφώνεται από τους μη φυσικούς ομιλητές της (Jenkins, 2006, Bolton, 2005 Seidlhofer, 2017) δεν έχει επηρεάσει σημαντικά την διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Jenkins, 2006, Bolton, 2005 Seidlhofer, 2017). Η αγγλική γλώσσα, όπως χρησιμοποιείται από τους φυσικούς ομιλητές της, παραμένει το κυρίαρχο γλωσσικό πρότυπο το οποίο

αναπαράγεται και νομιμοποιείται μέσω της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης (Seidlhofer, 2017) (σελ. 19). Το πρότυπο του φυσικού ομιλητή της αγγλικής γλώσσας φαίνεται να καθορίζει τις επιλογές των γονέων στα εξωσχολικά μαθήματα σύμφωνα με τις συνεντευξιασθείσες μητέρες οι οποίες μας μεταφέρουν μια εικόνα αναζήτησης του διδάσκοντος ή της διδάσκουσας με την «ορθή», σύμφωνα με τα λεγόμενά τους βρετανική προφορά.

Επίσης οι συνεντεύξεις με τις μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας ανέδειξαν το στοιχείο της προτεραιότητας της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας έναντι άλλων γλωσσών και άλλων δραστηριοτήτων, αθλητικών, μουσικών κ.α., το οποίο θα μπορούσε μπορεί να εξετασθεί υπό το πρίσμα ενός γλωσσικού πραγματισμού συνυφασμένου με την διεθνή υπόσταση της αγγλικής γλώσσας και μιας ίσως χρηστικής αντίληψης για τη γνώση. Οι γονείς προτάσσουν την διδασκαλία της «χρήσιμης γλώσσας» (Rastier, 2013:33) (σελ. 70) και παρότι δήλωσαν ότι θέλουν τα παιδιά τους να «αγαπήσουν» την γλώσσα θεωρούμε ότι το να «αγαπήσουν» την γλώσσα σχετίζεται με την αναγκαιότητα της δια βίου χρήσης της. Η αγγλική γλώσσα φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως ένα εργαλείο επικοινωνίας και η άριστη γνώση της ως μια τεχνική βελτίωσης της απασχολησιμότητας (Rastier, 2013:33) (σελ. 70).

Οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας είπαν επίσης ότι επιθυμούν να διασφαλίσουν μέσα από τα μαθήματα της αγγλικής γλώσσας την δυνατότητα των παιδιών τους να σπουδάζουν και να εργάζονται οπουδήποτε στον κόσμο. Θα μπορούσαμε λοιπόν στο πλαίσιο του συλλογισμού που αναπτύξαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας (σελ. 26), με βάση την ανάλυση του Bourdieu για την εθνική γλώσσα, να υποστηρίξουμε ότι η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας εξασφαλίζει για τις συμμετέχουσες μητέρες το μέγιστο «κέρδος» στις «διεθνείς γλωσσικές αγορές». Το «κέρδος» αυτό μάλιστα δεν φαίνεται να είναι μόνο πραγματικό, δηλαδή εύρεση εργασίας, καλύτερες αμοιβές και σπουδές σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο αλλά και «συμβολικό». Στις διεθνείς «γλωσσικές αγορές» τα άτομα που έχουν την δυνατότητα όχι απλά να επικοινωνούν στην αγγλική γλώσσα αλλά να χρησιμοποιούν ένα εκλεπτυσμένο λεξιλόγιο και σύνθετες γραμματικοσυντακτικές δομές αποτελούν μια παγκόσμια ελίτ. Είναι οι «κοσμοπολίτες», στους οποίους έχουμε αναφερθεί στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας, οι οποίοι σύμφωνα με τους Kormos και Csizér (2008) είναι μια φαντασιακή κοινότητα των διεθνών χρηστών της

αγγλικής γλώσσας (σελ. 26) η οποία δεν είναι εγλωβισμένη σε μια εθνική κουλτούρα αλλά έχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Truchot, 2005) (σελ.92). Η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας αναδεικνύεται σε στοιχείο διάκρισης και ταξινόμησης των ανθρώπων σε μια παγκόσμια πλέον κατάταξη στην οποία οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας μητέρες φαίνεται να επιθυμούν την όσο το δυνατόν ευνοϊκότερη ιεράρχηση των παιδιών τους.

8.2. Η παράλληλη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και τα εξωσχολικά μαθήματα.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνά μας επελέγησαν στο πλαίσιο μιας σκόπιμης δειγματοληψίας με βασικό κριτήριο ότι τα παιδιά τους φοιτούν στο δημόσιο σχολείο και κάνουν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών. Τα μαθήματα αυτά γίνονται σε κέντρα ξένων γλωσσών ή κατ' οίκον. Μέσα από τις συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες μητέρες αναδείχθηκε μια εικόνα μετακίνησης από τα κέντρα ξένων γλωσσών προς τα ιδιαίτερα μαθήματα καθώς η εξατομικευμένη διδασκαλία μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων προσαρμόζεται στο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων της οικογένειας, μπορεί να καλύψει ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και καθιστά εφικτή την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας με ταχύτερο ρυθμό από αυτό του σχολείου. Οι ιδιοκτήτες των κέντρων ξένων γλωσσών που συμμετείχαν στην έρευνά μας μετέφεραν μια εικόνα απώλειας ενός σημαντικού τμήματος του μαθητικού δυναμικού τους προς τα ιδιαίτερα τα οποία προσφέρονται από άτομα που δεν είναι πτυχιούχοι της αγγλικής φιλολογίας, ούτε κάτοχοι πιστοποίησης επιπέδου Γ2 και παραδίδουν μαθήματα αγγλικών κατ' οίκον έναντι μιας χαμηλής ωριαίας αντιμισθίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει μελέτη της ICAP (2020) σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια αυξανόμενη μετακίνηση του μαθητικού πληθυσμού των κέντρων ξένων γλωσσών προς τα ιδιαίτερα μαθήματα. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα μας είπαν ότι προσλαμβάνονται από τους γονείς κυρίως μέσω γνωστών που τους έχουν συστήσει και όχι με βάση κάποια ακαδημαϊκά προσόντα ή πιστοποιήσεις στην αγγλική γλώσσα για τα οποία αρκετές φορές, όπως μας είπαν, δεν τους γίνονται ερωτήσεις.

Τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας αναδεικνύονται ως ένα γενικευμένο φαινόμενο και ως ένα καθήκον των γονέων απέναντι στα παιδιά τους καθώς το δημόσιο σχολείο φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις των μητέρων που

συμμετείχαν στην έρευνά μας ανεπαρκές ως προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Οι κύριες «αδυναμίες» του δημοσίου σχολείου είναι σύμφωνα με τις συμμετέχουσες μητέρες αλλά και τις εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου οι λίγες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών, το γεγονός ότι οι τάξεις των αγγλικών είναι μικτής ικανότητας λόγω των εξωσχολικών μαθημάτων και η μη σύνδεση του μαθήματος με την απόκτηση πιστοποίησης. Για τις συμμετέχουσες μητέρες οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν είναι μείζονος σημασίας για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας αλλά όχι για άλλα μαθήματα όπως τα μαθηματικά ή η φυσική. Όπως μας είπε η μητέρα 5 «Γιατί στον έξω κόσμο να το πω έτσι σου ζητάνε πιστοποίηση ενώ στη φυσική ή στα μαθηματικά για παράδειγμα δεν σου ζητάνε()».

8.3. Οι πιστοποιήσεις

Ένας από τους στόχους της έρευνάς μας ήταν να φωτίσει την σημασία της πιστοποίησης. Πιο συγκεκριμένα η έρευνά μας εστίασε στις επιλογές των γονέων σε σχέση με την απόκτηση πιστοποίησης και τις επιπτώσεις των εξετάσεων για την απόκτηση πιστοποίησης στους δύο «κοινωνικούς χώρους» της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, το δημόσιο σχολείο και τις εξωσχολικές δομές. Θεωρούμε, όπως έχουμε αναφέρει, ότι το δημόσιο σχολείο και οι εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας συνιστούν δύο διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους πρώτον διότι η κύρια αποστολή του δημόσιου σχολείου είναι να αμβλύνει τις κοινωνικές αντιθέσεις μέσω της εκπαίδευσης και δεύτερον διότι τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας ρυθμίζονται σύμφωνα με το κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο των γονέων.

Η πρώτη ομάδα στόχου της έρευνά μας, οι συνεντευξιασθείσες μητέρες τόνισαν την σπουδαιότητα που αποδίδουν στην απόκτηση πιστοποίησης για την επαγγελματική αποκατάσταση και την ακαδημαϊκή πρόοδο των τέκνων τους. Η απόκτηση πιστοποίησης φαίνεται, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες μητέρες και εκπαιδευτικούς, να αποτελεί τον κύριο στόχο της προσφυγής στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας οι εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποίησης φαίνεται να προσδιορίζουν αλλά και να περιορίζουν τις διδακτικές πρακτικές και το περιεχόμενο της διδασκαλίας των

εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας. Πρόκειται για την λεγόμενη «αναδραστική επιρροή» των εξετάσεων “washback effect” (Alderson & Wall, 1993· Cheng, Watanabe, & Curtis, 2004· Messick, 1996· Watanabe, 1996) στην οποία έχουμε αναφερθεί στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας (σελ. 73), η οποία φαίνεται να προκαλεί «στρέβλωση» σύμφωνα με την Dendrinos (2013:52) της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας (σελ.74) διότι όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 2 των εξωσχολικών μαθημάτων «μπαίνεις σε ένα τρυπάκι» και «σκοτώνεις» τη γλώσσα.

Παράλληλα τα αποτελέσματα των εξετάσεων για την απόκτηση πιστοποίησης αναδεικνύονται ως το βασικό εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας στις εξωσχολικές δομές, της επιλογής και της αξιολόγησης των διδασκόντων και των διδασκουσών στα κέντρα ξένων γλωσσών και στα ιδιαίτερα μαθήματα. Μέσα από τις συνεντεύξεις και με τις τρεις ομάδες στόχου αναδύθηκε η εικόνα της επικράτησης μιας φιλοσοφίας η οποία εστιάζει στα μαθησιακά επιτεύγματα και διαμορφώνει αρκετά πριν τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μια χρηστική αντίληψη για την γνώση και την εκπαίδευση. Η γνώση που έχει αξία είναι αυτή που σχετίζεται με την «χρήσιμη γλώσσα», φέρει τη σφραγίδα της πιστοποίησης και συνδέεται με συγκεκριμένα οφέλη στον ακαδημαϊκό ή τον επαγγελματικό χώρο.

Οι συνεντεύξεις με τις μητέρες και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και των ιδιωτικών μαθημάτων ανέδειξαν επίσης το στοιχείο της ηλικιακής προθεσμίας εντός της οποίας είναι επιθυμητό για τους γονείς να αποκτηθεί η πιστοποίηση. Οι γονείς επιδιώκουν να αποκτήσουν τα παιδιά τους ένα πιστοποιητικό επιπέδου B2 μέχρι την Τρίτη Γυμνασίου και επιπέδου Γ2 πριν την προετοιμασία για τις πανελλήνιες. Παράλληλα μέσα από τις συνεντεύξεις και με τις τρεις ομάδες στόχου αναδύθηκε η εικόνα της τάσης για απόκτηση πιστοποίησης σε όλο και πιο μικρή ηλικία με κάποιους γονείς να επιθυμούν να συμπιέσουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και «να περάσουν τα παιδιά τους από το κρεβάτι του Προκρούστη» προκειμένου να φτάσουν στην πιστοποίηση Γ2 ακόμη και πριν την Τρίτη γυμνασίου (διδάσκουσα σε ιδιαίτερα μαθήματα που συμμετείχε στην έρευνά μας).

Η αξία της πιστοποίησης επιπέδου B2 φαίνεται να έχει μεταβληθεί, να έχει υποτιμηθεί καθώς φαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών και των μαθητριών κατορθώνει τελικά να αποκτήσει την πιστοποίηση αυτή στην τρίτη γυμνασίου ή και

νωρίτερα. Οι γονείς αντιδρούν στην υποτίμηση αυτής της αξίας με την απόκτησή της σε μικρότερη ηλικία προκειμένου να εξασφαλισθεί η διάκριση. Όπως όμως έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας, η υποτίμηση μιας πιστοποίησης όπως και ενός νομίσματος, σύμφωνα με τον αναλογικό συλλογισμό του Passeron (1982), δεν πλήττει το ίδιο όλες τις κοινωνικές ομάδες. Οι οικογένειες με ισχυρότερο οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο φαίνεται να πλήττονται λιγότερο από την υποτίμηση των πιστοποιήσεων διότι έχουν την δυνατότητα της επιλογής της εξατομικευμένης διδασκαλίας μέσω της οποίας είναι δυνατή η επίσπευση της απόκτησης πιστοποίησης και της συνεπαγόμενης διάκρισης.

Ωστόσο η διάκριση δεν φαίνεται να εξαρτάται μόνο από το επίπεδο της πιστοποίησης αλλά και από το φορέα της πιστοποίησης. Το Proficiency του Cambridge φαίνεται μέσα από την έρευνά μας να συνιστά μια διάκριση ιδιαίτερα για τους γονείς που έχουν και οι ίδιοι αυτήν την πιστοποίηση. Οι διδάσκοντες και διδάσκουσες στο δημόσιο σχολείο και στις εξωσχολικές δομές επιβεβαιώνουν ότι πρόκειται για μια δύσκολη εξέταση η οποία απαιτεί παραγωγή λόγου και μελέτη λογοτεχνικών κειμένων σε αντίθεση με τις πιστοποιήσεις άλλων φορέων όπως του Michigan που μεγάλο μέρος τους περιλαμβάνει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Το Michigan και άλλοι φορείς φαίνεται ότι είναι συμβατοί με την επιθυμία των γονέων για απόκτηση πιστοποίησης ακόμη και επιπέδου Γ2 στην σχολική ηλικία και ως εκ τούτου φαίνεται να είναι ευπώλητοι στο πλαίσιο μιας μεγάλης αγοράς πιστοποιήσεων της αγγλικής γλώσσας που υπάρχει στη χώρα μας σύμφωνα με μελετητές όπως οι Dendrinos (2013:34), Papafilippou (2012:34) και Gass και Reed (2011:33) (σελ. 129). Διδάσκουσα σε δημόσιο σχολείο σχολιάζει την ευρεία διάδοση του Michigan ως εξής: *«Πουλάει πολύ, πουλάει γιατί είναι ανταποκρίνεται σε αυτό το που είπαμε την ευκολία.....θεωρώ ότι το Michigan είναι λίγο εύκολο και γρήγορο είναι λίγο fast food το πτυχίο.»*

Από την άλλη μεριά όμως το γεγονός ότι υπάρχει η δυνατότητα απόκτησης πιστοποίησης έστω και από ένα άλλο φορέα που δεν είναι το Cambridge ή το Michigan φαίνεται λειτουργεί αντισταθμιστικά ως προς την ταξινόμηση των ατόμων σε αυτά που έχουν πιστοποίηση στα αγγλικά και σε αυτά που δεν έχουν. Το φαινόμενο της αύξησης των ατόμων, των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της έρευνάς μας, που έχουν πιστοποιήσεις στα αγγλικά επιπέδου B2 και της συνεπαγόμενης μείωσης της αξίας τους, δεν σημαίνει ότι δεν τοποθετούνται στο «τέλος της γραμμής», σύμφωνα με την

φράση της Durut-Bellat (2006:30) (σελ. 62) τα άτομα, οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίς καθόλου πιστοποίηση. Με άλλα λόγια η απόκτηση πιστοποίησης στα αγγλικά έστω και από ένα φορέα που δεν έχει το κύρος του Cambridge ή του Michigan γίνεται εργαλείο ανάπτυξης της προσωπικότητας και του «ευ ζην» του ατόμου (σύμφωνα με την Dauvissis 1996, στο Τσακίρη, 2006) (σελ. 76) διότι λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς τον αποκλεισμό των ατόμων που σε άλλη περίπτωση δεν θα είχαν μια πιστοποίηση στα αγγλικά και θα αντιμετώπιζαν σοβαρό πρόβλημα στην εύρεση εργασίας (σελ. 76). Χαρακτηριστική φαίνεται να είναι η τοποθέτηση της διδάσκουσας 9 σε ιδιαίτερα μαθήματα πάνω σε αυτό το ζήτημα:

«Αναλόγως με το τι μπορεί το παιδί να επιτύχει, καλό είναι να έχει στα χεράκια του ένα χαρτί το οποίο θα του δώσει τη δυνατότητα να χτίσει ένα ωραίο βιογραφικό και να μπορέσει μεταγενέστερα να έχει μια θέση στην αγορά εργασίας και να προχωρήσει, να προκόψει στη ζωή του. Να εργαστεί...»

Επανερχόμενοι στο ζήτημα της ισχύος των πιστοποιήσεων, οι επιπτώσεις των πιστοποιήσεων στο δημόσιο σχολείο φαίνεται να είναι εξίσου σημαντικές με το χώρο των εξωσχολικών μαθημάτων. Σύμφωνα με όσα μας είπαν οι συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικοί του δημοσίου σχολείου η πιστοποίηση επηρεάζει με ποικίλους τρόπους το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Αρχικά επηρεάζει όπως είπαμε την αντίληψη των μαθητών και των μαθητριών και των γονέων τους για την γλώσσα η οποία αντιμετωπίζεται ως ένα φαινόμενο πεπερασμένο το οποίο ολοκληρώνεται με την απόκτηση μιας πιστοποίησης. Η διδάσκουσα 7 σε δημόσιο σχολείο μας είπε για παράδειγμα:

«To teach to the test το οποίο είναι μεγάλο κάνει μεγάλη ζημιά σε κάποιον που θέλει να έχει επαφή με την κουλτούρα της γλώσσας που η γλώσσα είναι κομμάτι μιας κουλτούρας αλλά αυτό δεν τους ενδιαφέρει. Τους ενδιαφέρει το χαρτί τους γονείς κυρίως.»

Παράλληλα ο προσανατολισμός της εξωσχολικής διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας προς την απόκτηση πιστοποίησης διαμορφώνει την στάση των μαθητών και των γονέων τους απέναντι στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου συνηθίζουν στον εξετασιοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας που υιοθετείται στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και τείνουν να περιφρονούν το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Όσοι μάλιστα έχουν

αποκτήσει μια πιστοποίηση κυρίως επιπέδου Γ2 θεωρούν ότι έχουν «τελειώσει» με τη γλώσσα και ότι το μάθημα των αγγλικών του σχολείου είναι περιττό.

Οι γονείς από την άλλη μεριά χρησιμοποιούν τις πιστοποιήσεις σαν ένα ισχυρό νόμισμα για να «αγοράσουν» το μεγαλύτερο κέρδος στην συμβολική αγορά που θεωρούμε ότι συνιστά η απόδοση βαθμολογίας στους μαθητές και στις μαθήτριες. Υποστηρίζουμε ότι όταν οι βαθμοί που αποδίδονται στις μαθητές και στις μαθήτριες δεν αντιμετωπίζονται από τους γονείς ως στοιχείο ανατροφοδότησης ή ως μέσο παρώθησης των μαθητών και των μαθητριών μετατρέπονται σε ένα πεδίο συμβολικής αγοράς όπου οι γονείς «διαχειριστές του κινδύνου», σύμφωνα με τις ευαισθητοποιούσες έννοιες της έρευνάς μας, επιδιώκουν να αποφύγουν την απόδοση μιας βαθμολογίας χαμηλότερης από το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων και των πιστοποιήσεων που έχουν. Θα μπορούσαμε επομένως να προβάλουμε τον ισχυρισμό ότι οι πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας αναδεικνύονται σε εργαλείο κοινωνικού ελέγχου Hamp-Lyons (2000:581) (σελ.135) καθώς χρησιμοποιούνται από τους γονείς για να επιτευχθεί μέσω της σχολικής αξιολόγησης επικύρωση μιας από τις κύριες στρατηγικές αναπαραγωγής του οικονομικού και του κοινωνικού τους κεφαλαίου που είναι τα εξωσχολικά μαθήματα. Οι συνεντεύξεις και με τις τρεις ομάδες στόχου ανέδειξαν το στοιχείο αυτό, με τους γονείς να θεωρούν ότι είναι «δικαιούχοι» να διεκδικήσουν τα συμβολικά κέρδη, τους βαθμούς δηλαδή, που θεωρούν ότι τους εξασφαλίζει η πιστοποίηση (Bourdieu & Boltanski, 1975:65). Η διδάσκουσα 5 του δημοσίου σχολείου περιγράφει την στάση αυτή των γονέων απέναντι στους βαθμούς που αποδίδονται στα παιδιά τους στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου ως εξής: *«αγγλικά είναι()είναι δυνατόν να πληρώνουμε φροντιστήρια και δε θα πάρει καλό βαθμό στο σχολείο()»*

Η προσπάθεια της ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνάς μας μέχρι το σημείο αυτό μας οδήγησε στην αποτύπωση ενός εκπαιδευτικού τοπίου στο οποίο οι γονείς-διαχειριστές της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας, διεκδικούν την απόδοση βαθμολογίας αντίστοιχης με τα εξωσχολικά μαθήματα. Ο ρόλος όμως των γονέων δεν περιορίζεται στο πεδίο της αξιολόγησης του μαθητή. Αντιθέτως επεκτείνεται στις δυναμικές της τάξης των αγγλικών του δημοσίου σχολείου με τα εξωσχολικά μαθήματα να προκαλούν διαφοροποίηση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών και των μαθητριών η οποία καθιστά το διδακτικό έργο σαφώς πιο πολύπλοκο

και ίσως λιγότερο αποτελεσματικό. Θεωρούμε μάλιστα αξιοσημείωτο ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας μητέρες αναγνωρίζουν ως μια παράμετρο δυσκολίας του μαθήματος τα εξωσχολικά μαθήματα. Η μητέρα 11 για παράδειγμα αναφέρει ότι στα αγγλικά σε αντίθεση με τα άλλα μαθήματα οι διαφορές είναι διαφορές τάξης και όχι επίδοσης. «Στο σχολείο δηλαδή ένα μάθημα τα μαθηματικά η φυσική, η Χημεία, η γλώσσα η λογοτεχνία ότι άλλο είναι *grosso modo* τα παιδιά είναι περίπου στην ίδια βαθμίδα ανεξάρτητα αν πουσάρονται ή υποστηρίζονται στο σπίτι.....

Οι διαφορές των επιδόσεων στο μάθημα των αγγλικών μας παραπέμπουν σε ένα άλλο, σημαντικό, θεωρούμε, ζήτημα που ανέδειξε η έρευνά μας, το οποίο αφορά τους μαθητές που έχουν χαμηλές επιδόσεις στο μάθημα των αγγλικών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνά μας πρόκειται για ένα μικρό αριθμό μαθητών σε σχέση το σύνολο των μαθητών. Οι μαθητές αυτοί σύμφωνα με τις συνεντευξιασθείσες εκπαιδευτικούς έχουν όχι μόνο εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις στο μάθημα των αγγλικών αλλά και συναισθήματα μειονεξίας και «ηττοπάθειας», όπως χαρακτηριστικά είπε μία από τις διδάσκουσες σε δημόσιο σχολείο.

Θα μπορούσαμε επομένως να προβάλλουμε τον ισχυρισμό ότι για τους μαθητές και τις μαθήτριες που έχουν ενδεχομένως κάποια μαθησιακά προβλήματα και μηδενική ή ελάχιστη πρόσβαση σε εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών η επέκταση της διδασκαλίας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού δεν φαίνεται να λειτούργησε θετικά ως προς την άμβλυνση των ανισοτήτων που σχετίζονται με την αγγλική γλώσσα αλλά ως μια «νέα απογοήτευση», σύμφωνα με την φράση του Bourdieu (1978) (σελ.69). Η «απογοήτευση» αυτή πλήττει τόσο τους μαθητές των οικονομικά ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων οι οποίοι δεν έχουν πρόσβαση σε ιδιωτικά μαθήματα στο βαθμό που έχουν οι συμμαθητές τους όσο και τους εκπαιδευτικούς που αδυνατούν να υποστηρίξουν τον εξισωτικό ρόλο του σχολείου και να προασπίσουν το δικαίωμα το μαθητών τους να μάθουν ως ένα επίπεδο αγγλικά στο σχολείο.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου και το πώς διαμορφώνεται η αυτοαντίληψή τους οι συνεντεύξεις που μας έδωσαν δείχνουν ότι έρχονται αντιμέτωποι με ένα «αδύνατο καθήκον» (Karavas, 2010:72) (σελ. 137) καθώς πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας που έχει ένα μάλλον δυσθεώρητο στόχο. Να ανταποκριθεί δηλαδή στις

ανάγκες των αδύνατων μαθητών από τους οποίους πολλοί έχουν μαθησιακές δυσκολίες που απαιτούν την εφαρμογή ειδικών διδακτικών πρακτικών, να «παρακινήσει» μαθητές που έχουν μεγαλώσει με την αντίληψη ότι «αποτελεσματική είναι η διδασκαλία που οδηγεί στην απόκτηση ενός πιστοποιητικού» (Karavas, 2010:72). (σελ. 137) και να εξισορροπήσει φαινόμενα απειθαρχίας και απαξίωσης που σύμφωνα με έρευνες των Karavas (2010), Lykoudi (2016) και Gheralis-Roussos (2003) είναι αρκετά συχνά στο μάθημα των αγγλικών του δημοσίου σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας μετέφεραν μια αρνητική εικόνα για το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο καθώς το μάθημα τείνει να απαξιώνεται και να θεωρείται δευτερεύον ακόμη και από καθηγητές άλλων ειδικοτήτων. Όπως μας είπαν η κατάσταση αυτή τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και πλήττει όπως έχουν επισημάνει έρευνες των Karavas (2010), Lykoudi (2016), Gheralis-Roussos (2003), Νόβα (2011) και Τζακώστα (2010) το επαγγελματικό τους *status*. Η εκπαιδευτικός 3 μας είπε για παράδειγμα: *«Είναι βαρύ. Είναι βαρύ όταν ακούγεται (...) Μα όταν κάνεις δουλειά και σε αντιμετωπίζουν ως κάτι το οποίο είναι δευτερεύον και είσαι λίγο για το καλάθι των σκουπιδιών (...)*»

Ωστόσο το μάθημα των αγγλικών στο σχολείο θα μπορούσε σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς του δημοσίου σχολείου να αναβαθμιστεί με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας, με ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών της αγγλικής γλώσσας από το δημοτικό μέχρι και το γυμνάσιο και με την σύνδεση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο με την απόκτηση πιστοποίησης. Αποτελεί υποχρέωση της πολιτείας να διαφυλάξει το δημόσιο σχολείο ως θεσμό που υπερασπίζεται την ισότητα των ευκαιριών και το δικαίωμα των μαθητών και των μαθητριών που δεν έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν εξωσχολικά μαθήματα να μάθουν αγγλικά στο σχολείο. *«Ναι τα παιδιά αυτά περιμένουν από το σχολείο να μάθουν και πρέπει να μάθουν (...)*» (εκπαιδευτικός του δημοσίου σχολείου 2).

Το δημόσιο σχολείο φαίνεται όσον αφορά την αγγλική γλώσσα να είναι τελικά ένα «συντηρητικό σχολείο» (Bourdieu, 1978:9) (σελ. 68). Το υπουργείο Παιδείας μεριμνά κατ' επίφασιν για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο αφήνοντας το ζήτημα της πιστοποίησης στις ξένες γλώσσες στην ιδιωτική πρωτοβουλία όπως έχει επισημάνει ο Λιντζέρης (2010) (σελ 140) παρά τις οδηγίες που

δόθηκαν για την σύνδεση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών το 2016 με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας είναι ένα εξαιρετικά καλά οργανωμένο αποθετήριο παλαιότερων θεμάτων το οποίο δεν φαίνεται να χρησιμοποιήθηκε συστηματικά στην διδασκαλία των αγγλικών στο σχολείο. Όπως μας είπε η εκπαιδευτικός 6 του δημοσίου σχολείου

Δεν προωθήθηκε, δεν πουλήθηκε, δεν διαφημίστηκε, αρκετά. Έπρεπε να έχει πουληθεί, έπρεπε να είχε μπει στο σχολείο. Αν είχε μπει στο σχολείο και είχε συνδεθεί με την διδασκαλία θα ήταν ένα πράγμα το οποίο και δωρεάν θα έβλεπε ο γονιός δηλαδή μεγαλύτερη αξία σε αυτό αλλά...

Επιπρόσθετα δεν φαίνεται να υπάρχει μέριμνα για την προετοιμασία των μαθητών και των μαθητριών της τρίτης λυκείου για την εξέταση των αγγλικών η οποία συνδέεται με την εισαγωγή σε ορισμένα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς η προετοιμασία των μαθητών που δηλώνουν συμμετοχή σε αυτές τις εξετάσεις των γίνεται με δική τους πρωτοβουλία καθώς δεν προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

8.4. Η αξιολόγηση του μαθητή

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας επιχειρήσαμε την αποτύπωση του «αξιολογικού πράττειν» (Τσακίρη, 2018: 193) των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με την κοινωνική δύναμη των εξωσχολικών μαθημάτων και των πιστοποιήσεων και την δυνητικά αναπαραγωγική δυναμική του σχολικού θεσμού ως προς τις κοινωνικές ανισότητες. Πιο συγκεκριμένα η έρευνά μας εστίασε στις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών του δημοσίου σχολείου σε σχέση με την προσδοκία ή την διεκδίκηση από την πλευρά των γονέων της επικύρωσης της στρατηγικής των εξωσχολικών μαθημάτων των αγγλικών με την απόδοση αντίστοιχης βαθμολογίας.

Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου φαίνεται να υιοθετούν μια αμυντική στάση απέναντι στις διεκδικήσεις των γονέων για βαθμούς αντίστοιχους των εξωσχολικών μαθημάτων με την καταγραφή συγκεκριμένων στοιχείων που συνθέτουν την αξιολόγηση των μαθητών. Τα στοιχεία αυτά προκύπτουν από τις γραπτές δοκιμασίες που επιβάλλει το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο και από την γενική εικόνα του μαθητή ή της μαθήτριας μέσα στην τάξη. Όταν λέμε γενική εικόνα

εννοούμε την συμμετοχή στις δραστηριότητες που γίνονται μέσα στην τάξη, την συνέπεια στις εργασίες που ανατίθενται και την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής ή η μαθήτρια να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας του δημοσίου σχολείου βαθμολογούν τους μαθητές και τις μαθήτριες κυρίως με βάση την εικόνα τους μέσα στην τάξη και όχι τόσο με βάση τις γραπτές δοκιμασίες που διενεργούνται κατά την διάρκεια των τετραμήνων. Αυτό συμβαίνει μάλιστα παρά το «κύρος της τυπικής και ουδέτερης διαδικασίας» που πλαισιώνει τις γραπτές δοκιμασίες (Τσακίρη, 2018:194). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξηγούν γιατί υιοθετούν την συγκεκριμένη αξιολογική πρακτική. Αναφέρουν ότι είναι σημαντική η επιβράβευση του μαθητή ή της μαθήτριας που καταβάλλει προσπάθεια με ένα καλό βαθμό και γενικά η αξιολόγηση του μαθητή με βάση τον εαυτό του και όχι σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές. Θα μπορούσαμε επομένως να θεωρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας εφαρμόζουν μια διαφοροποιημένη αξιολόγηση η οποία φαίνεται να είναι συμβατή με τις τάξεις μικτής ικανότητας και τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που όπως μας είπαν προσπαθούν να εφαρμόσουν. Επίσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου σχολείου δίνουν προτεραιότητα μέσω της συγκεκριμένης αξιολογικής πρακτικής στην ενδυνάμωση των μαθητών που έχουν δυσκολίες στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας λόγω μαθησιακών δυσκολιών ή μειωμένης δυνατότητας πρόσβασης σε εξωσχολικά μαθήματα. Θα λέγαμε μάλιστα ότι με αυτόν τον τρόπο υπεραμύνονται του εξισωτικού ρόλου του σχολείου που οφείλει να εξασφαλίσει την ισότητα στην κατανομή του εκπαιδευτικού αγαθού και να αμβλύνει τις ανισότητες που δημιουργούν οι στρατηγικές των γονέων, στην περίπτωσή μας τα εξωσχολικά μαθήματα.

Από την άλλη μεριά θεωρούμε ότι η ανωτέρω αξιολογική πρακτική μπορεί να αναγνωσθεί διαφορετικά. Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν λαμβάνουν υπόψιν τους τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας που κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριές τους παρότι τα μαθήματα αυτά αποτελούν, όπως έχουμε προαναφέρει ένα «αληθινό κομμάτι» της εκπαίδευσης και της ζωής τους (Kim & Jung, 2019). Θεωρούμε λοιπόν ότι το «αξιολογικό πράττειν των εκπαιδευτικών» (Τσακίρη, 2018:194), το οποίο εστιάζει στην σχολική τάξη και όχι σε ό,τι συμβαίνει έξω από αυτήν, μπορεί να αναχθεί σε ένα πλαίσιο ανασυγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Σύμφωνα με την Τσακίρη

(2018) η συγκρότηση της σχολικής ταυτότητας του μαθητή και το πώς ορίζει ο μαθητής τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους διαμορφώνεται σύμφωνα με την βαθμολογία που του αποδίδει ο εκπαιδευτικός²². Η σχολική ταυτότητα του μαθητή, η οποία διαμορφώνεται από την αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Η Τσακίρη (2018) αναφέρει συγκεκριμένα τα εξής: «Η πρόοδος του μαθητή η εξέλιξή του και η επιτυχία του γίνονται για τον εκπαιδευτικό καθρέφτισμα της επαγγελματικής του εικόνας και της εκπαιδευτικής του ταυτότητας» (ό.π., 212). Στην περίπτωση μάλιστα που η σχολική ταυτότητα του μαθητή δεν είναι ελεγχόμενη η συγκεκριμένη ερευνήτρια θεωρεί ότι διαρρηγνύεται η συνοχή της ταυτοτικής ενότητας του εκπαιδευτικού. Θεωρούμε λοιπόν ότι μιλάμε για μια περίπτωση μη ελεγχόμενης σχολικής ταυτότητας όταν ένας μαθητής ή μια μαθήτρια επιτυγχάνει μια πολύ καλή ή και άριστη βαθμολογία σε ένα γραπτό διαγώνισμα λόγω του προχωρημένου επιπέδου των εξωσχολικών μαθημάτων που παρακολουθεί ενώ ταυτόχρονα απαξιώνει το μάθημα των αγγλικών του σχολείου.

8.5. Η συναίνεση των γονέων στις εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

Οι επιλογές των γονέων τις οποίες η έρευνά μας επιχειρεί να φωτίσει τοποθετήθηκαν στο πλαίσιο ενός ερμηνευτικού δυϊσμού. Στο ένα σκέλος αυτού του δυϊσμού βρίσκονται οι γονείς «διαχειριστές του κινδύνου» οι οποίοι επιδιώκουν με τα εξωσχολικά μαθήματα να διατηρήσουν και να επαυξήσουν την θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία. Στο έτερο σκέλος οι επιλογές των γονέων εξετάζονται υπό το πρίσμα της παράδοξης, όπως θεωρούμε, συναίνεσης στις εξωσχολικές δομές. Το παράδοξο της συναίνεσης εκκινεί από το γεγονός ότι η πλειονότητα των γονέων στηρίζει ένα σύστημα εξωσχολικής εκμάθησης της αγγλικής το οποίο λειτουργεί σύμφωνα με τις δυνάμεις της αγοράς και ευνοεί τους οικονομικά ισχυρότερους (Silova, 2010) παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας διδάσκεται στο δημόσιο σχολείο από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

²² Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η Τσακίρη (2018) αναφέρει και την βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμασιών (ό.π., 212).

Βέβαια η μέχρι τώρα ανάλυσή μας αναδεικνύει μια εικόνα ανεπάρκειας του δημοσίου σχολείου ως προς την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και της απόκτησης πιστοποίησης πράγμα που φαίνεται να εξηγεί τις επιλογές των γονέων ως προς τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας και να άρει τον συλλογισμό μας περί του παράδοξου της συναίνεσής τους στις εξωσχολικές δομές. Οι εξωσχολικές δομές εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας υπάρχουν διότι «καλύπτουν πραγματικές ανάγκες» όπως αναφέρει ο Τσίλογλου (2005) για τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης (ό.α. 13) (σελ. 143). Η μητέρα 10 ανέφερε χαρακτηριστικά: *Δεν νομίζω ότι θα πήγαινα αν δεν υπήρχε λόγος. Κανένας δεν θέλει να δίνει ένα ποσό το μήνα από την τσέπη του.*

Παράλληλα όμως οι γονείς, όπως έχουμε προαναφέρει, φαίνεται να επιδιώκουν να έχουν το ρόλο του διαχειριστή της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας και να λειτουργούν ανταγωνιστικά σε σχέση με τους άλλους γονείς με πεδίο επικύρωσης των επιλογών και των συνεπαγόμενων ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων τους το δημόσιο σχολείο. Όπως προαναφέραμε μέσα από την έρευνά μας αναδείχθηκε ότι οι γονείς επιδιώκουν την απόδοση ενός βαθμού στο μάθημα των αγγλικών που επιβεβαιώνει το επίπεδο των εξωσχολικών μαθημάτων και κατά συνέπεια την ορθότητα των επιλογών τους.

Ωστόσο θεωρούμε ότι μέσα από την έρευνά μας αναδείχθηκε η εικόνα της συναίνεσης-«υποταγής», «των υποκειμένων-γονέων στον «κοινωνικά κυρωμένο» (Καστοριάδης, 1985, όπως αναφέρεται στην Τσακίρη, 2018) ρόλο των εξωσχολικών δομών. Τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας και η ανεπάρκεια του δημοσίου σχολείου φαίνεται να συνιστούν εκτός από μια κοινωνική πραγματικότητα, μια εδραιωμένη αντίληψη με «βαθιές ρίζες», σύμφωνα με την μητέρα 10 και κυρίως ένα *status quo* το οποίο οι γονείς δεν φαίνεται να επιθυμούν να ανατραπεί.

Θεωρούμε ότι η θέση μας περί συναίνεσης σε μια ευρέως διαδεδομένη αντίληψη για τα εξωσχολικά μαθήματα της αγγλικής γλώσσας αναδεικνύεται και μέσα από και το λόγο των συντευξιασθέντων μητέρων όπου υπάρχουν συχνά οι λέξεις «όλα» ή «όλοι» ή προτάσεις όπως «όλοι πλέον γνωρίζουν» μητέρα 6, «όλα τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία του φροντιστηρίου αγγλικών» μητέρα 9. Θεωρούμε ότι ο λόγος των μητέρων δείχνει ότι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μέρος μιας συλλογικότητας, μιας ευρύτερης ομάδας που περιλαμβάνει τους γονείς που στέλνουν

τα παιδιά τους στο δημόσιο σχολείο και κάνουν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών. Αναφέρθηκαν μάλιστα και στους «άλλους» γονείς προκειμένου να εκφράσουν την αντίθεσή τους σε αυτό που αντιλαμβάνονται ως μια γενική τάση ή ως «ρεύμα», λέξη που χρησιμοποιήθηκε από τις μητέρες 5 και 7 για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και την απόκτηση πιστοποίησης σε όλο και πιο μικρή ηλικία.

Σύμφωνα με τους Moscovici και Doise (1992) τα άτομα αναφέρονται σχεδόν πάντα στο μοντέλο των άλλων και οι πράξεις τους σύμφωνα με τον Krueger (1998) διαμορφώνονται σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους για τις αντιδράσεις των άλλων. (σελ. 147). Οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνά μας μας μετέφεραν μια εικόνα «αδυναμίας» απόκλισης από το μοντέλο των άλλων γονέων. Η μητέρα 7 για παράδειγμα είπε ότι αδυνατεί να πάρει μια απόφαση διαφορετική από αυτό που κάνει το σύνολο των γονέων *«όλοι γονείς πηγαίνουν [τα παιδιά] σε φροντιστήρια ή σε ιδιαίτερα. Έτσι ξεκίνησα και εγώ τα παιδιά μου»*. Η επιλογή των εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας φαίνεται να εντάσσεται στο πλαίσιο των επιλογών που κάνει η πλειονότητα των γονέων η οποία ταυτίζεται με την ορθότητα των αποφάσεων. Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας, το άτομο και όχι η πλειοψηφία των ατόμων δύναται να σφάλει (Rousseau, στο Simmel, 2015) (σελ. 149).

Προκειμένου να φωτίσουμε περισσότερο το ζήτημα της συναίνεσης ρωτήσαμε τις συμμετέχουσες μητέρες εάν θα άφηναν τα εξωσχολικά μαθήματα στην περίπτωση που η διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο συνδεόταν με την απόκτηση του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Το ερώτημα αυτό προέκυψε από το γεγονός ότι η πιστοποίηση παρουσιάστηκε στο προηγούμενο μέρος των συνεντεύξεων ως ο κύριος στόχος των εξωσχολικών μαθημάτων. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν θεωρούμε ότι οι μητέρες φάνηκαν ιδιαίτερα διστακτικές ως προς τη λήψη μιας τέτοιας απόφασης και της απεμπλοκής από μια νοοτροπία βάσει της οποίας στο δημόσιο σχολείο το μάθημα των αγγλικών είναι αναποτελεσματικό και η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι σχεδόν «κατά παράδοση» έργο της εξωσχολικής εκπαίδευσης. *«Είναι πάρα πολλά θέματα για αυτό το μάθημα να τακτοποιηθούν ας πούμε για να εμπιστευθείς το δημόσιο σχολείο. Όχι δεν θα το εμπιστευόμουν. Βάσει της παλιάς εμπειρίας (μητέρα 16.)»*. Το να εμπιστευθείς το δημόσιο σχολείο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ακόμη και στην περίπτωση που συνδέεται η διδασκαλία με την πιστοποίηση είναι ένα «*ρίσκο*»

(μητέρα 1) απώλειας του χρόνου που θεωρείται κατάλληλος για την εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας. Θεωρούμε ότι αναδεικνύεται μια εικόνα συναίνεσης των γονέων στο δικαίωμα της επιλογής των εξωσχολικών μαθημάτων. Οι γονείς συναινούν στα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών διότι θέλουν να συνεχίσουν να είναι οι διαχειριστές της εκμάθησης και πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας και δεν επιθυμούν να εκχωρήσουν τον ρόλο αυτό στο δημόσιο σχολείο.

Φαίνεται μάλιστα ότι θεωρούν αδιανόητο να σταματήσει να υφίσταται το φαινόμενο των εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας τα οποία μόνο «ως δια μαγείας» (μητέρα 8) θα μπορούσαν να σταματήσουν. Πρόκειται για μια υποχρέωση που έχουν απέναντι στα παιδιά τους, ένα κοινωνικό καθήκον στο οποίο πρέπει πάση θυσία να ανταποκριθούν. *«Αυτή τη στιγμή καλείται το παιδί μου να δώσει έναν μαραθώνιο και πρέπει να την προπονήσω».* Μητέρα 6. Θεωρούμε ότι μέσα από τις απαντήσεις των μητέρων αναδύθηκε μια έντονη εικόνα «προσκόλλησης» τους στα εξωσχολικά μαθήματα τα οποία «με τίποτα» (μητέρα 19) δεν θα σταματούσαν δεδομένου ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν «τον κίνδυνο» της μειωμένης γνώσης και πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα σε σχέση με τα άλλα παιδιά και της συνεπαγόμενης «κοινωνικής παραφωνίας». Χαρακτηριστική είναι η πρόταση της μητέρας 6: *«Εάν δεν το κάνω το παιδί μου θα μείνει απέξω».*

Αυτό μάλιστα γίνεται εις βάρος των παιδιών τους σύμφωνα με την μητέρα 7 τα οποία επιφορτίζονται με υπερβολικές εξωσχολικές δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος των υψηλών επιδόσεων. Θεωρούμε ότι η εργασία μας ανέδειξε και μια εικόνα συναίνεσης των γονέων σε μια υπερβολή εξωσχολικών δραστηριοτήτων η οποία έχει αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές και τις μαθήτριες που έχουν *«ένα πρόγραμμα ημερήσιο τραγικό»* (μητέρα 7) το οποίο θα μπορούσε να έχει αποφευχθεί εάν τελικά υπήρχε εμπιστοσύνη στο δημόσιο σχολείο. *Τελικά κατάλαβα όταν φτάσανε τώρα Τρίτη γυμνασίου να παίρνουν τα πτυχία κ.λπ. ότι άνετα θα μπορούσαμε σε όλο το δημοτικό να είχαμε κάνει στο σχολείο και στο γυμνάσιο απλά ήταν η νοοτροπία, η διαδικασία τα ακούσματα του ενός και του άλλου»* (μητέρα 7).

Θεωρούμε ότι πρέπει να κλείσουμε την προσπάθεια της ερμηνευτικής προσέγγισης των ευρημάτων της έρευνάς μας με την εικόνα μιας άλλης συναίνεσης, εξίσου παράδοξης ή παράλογης ή ίσως και πιο απογοητευτικής. Πρόκειται για την συναίνεση των γονέων αλλά και όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε ένα σχολείο

«συντηρητικό» (Bourdieu, 1978:9) και αδύναμο να υποστηρίξει το καθήκον του να αντισταθμίσει τις ανισότητες ανάμεσα στα παιδιά Durut-Bellat (2006:38) (σελ.69). Όπως αναφέρει διδάσκουσα σε δημόσιο σχολείο που συμμετείχε στην έρευνά μας υπάρχουν παιδιά «τα οποία κάνουν αγγλικά» και «αισθάνονται ασφαλείς γιατί θεωρούν πως ό,τι χρειάζεται θα το μάθουν» και υπάρχουν παιδιά «τα οποία δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα και θα προσπαθήσουν να μάθουν αγγλικά στο σχολείο όμως το ίδιο το σχολείο θα τους μπλοκάρει, δεν θα έχουν κάποια εξέλιξη.»

Ελπίζουμε ωστόσο ότι το ανά χείρας ερευνητικό εγχείρημα της αποτύπωσης των κοινωνικών δυναμικών που διαμορφώνουν την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην χώρα μας να ανέδειξε την ανάγκη βελτίωσης της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και της αποκατάστασης έστω σε ένα βαθμό του δικαιώματος των μαθητών και των μαθητριών να μαθαίνουν αγγλικά στο δημόσιο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Addi-Racah, A., & Dana, O. (2015). Private tutoring intensity in schools: a comparison between high and low socio-economic schools. *International Studies in Sociology of Education*, 25(3), 183-203. 10.1080/09620214.2015.1069719
- Albin, M. (1998). *Dictionnaire de la Sociologie*. Paris: Encyclopedia Universalis
- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), 115–129. [10.1093/applin/14.2.115](https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115)
- Alexiou, T., & Mattheoudakis, M. (2013). Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 4(1), 99-119.
- Ammon, U. (2001). English as a future language of teaching at German universities? A question of difficult consequences, posed by the decline of German as a language of science. *Contributions to the Sociology of Language*, 84, 343-362.
- Ammon, U. (2006). Language conflicts in the European Union: On finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(3), 319-338. 10.1017/S026607841400039X
- Anastasiadou, A. (2015). EFL curriculum design: The case of the Greek state school reality in the last two decades (1997-2014). *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(2), 112-119. 10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.112
- Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3), 69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250512>
- Anderson, P. (2016). *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. Paris: L'Harmattan.
- Angouri, J., Mattheoudakis, M., & Zigrika, M. (2010). Then how will they get the “much wanted paper”? A multifaceted study of English as a foreign language in Greece. In *Advances in research on language acquisition and teaching: Selected papers (Proceedings of the 14th International Conference of Greek Applied Linguistics Association)*. Athens: Greek Applied Linguistics Association (pp. 179-194).
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216. 10.1016/0047-2727(73)90013-3
- Aurini, J., & Davies, S. (2013). Supplementary education in a changing organizational field: The Canadian case. In J. Aurini, S. Davies, & J.

- Dierkes (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp. 155–170). Bingley, England: Emerald.
- Aurini, J., Davies, S., & Dierkes, J. B. (Eds.). (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (International Perspectives on Education and Society Book 22). Bingley: Emerald.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., Davidson, F., & Foulkes, J. (1993). A comparison of the abilities measured by the Cambridge and Educational Testing EFL test batteries. In D. Douglas, & C. Chapelle (Eds.), *A new decade of language testing research. Selected papers from the 1990 Language Testing Research Colloquium* (pp. 24-46). Alexandria, Virginia: TESOL Publications.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy* 30(3-4), 155-166. 10.1108/01443331011033346
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon and New York: Routledge.
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52–78. 10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.
- Balourdi, A. (2012). *World representations in language exam batteries: critical discourse analysis of texts used to test reading comprehension*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. 10.12681/eadd/31673
- Barni, M., & Salvati, L. (2017). The Common European Framework of Reference (CEFR). In E. Shohamy, G. Or, & S. May, (Eds.). *Language testing and assessment*, 3rd Edn (pp. 417-426). Springer. 10.1007/978-3-319-02326-7_29-1
- Beitin, B. K. (2012). Interview and sampling. In J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, & K. McKinney *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (pp. 243-254). London: Sage.
- Bernard, H. R. (2002). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes, and control. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Besser, S., & Chik, A. (2014). Narratives of second language identity amongst young English learners in Hong Kong. *ELT journal*, 68(3), 299-309. 10.1093/elt/ccu026

- Bex, T., & Watts, R. J. (eds.) (1999). *Standard English: The widening debate*. London: Routledge.
- Björkman, B. (2013). *English as an academic lingua franca: An investigation of form and communicative effectiveness*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Block, D., & Cameron, D. (Eds.). (2002). *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bolton, K. (2004). World Englishes. In A. Davis, & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 367-396). Oxford: Blackwell.
- Bolton, K. (2005). Where WE stands: approaches, issues, and debate in world Englishes. *World Englishes*, 24(1), 69-83. 10.1111/j.0883-2919.2005.00388.x.
- Borras, I. (2006). La certification dans les théories économiques: quelle place? Quelle pertinence pour la formation continue? *CEREQ, Relief*, (16), 33-47. Available at <https://shs.hal.science/halshs-00175409>
- Boudon, R. (2008), *The inversion effect. The unintended consequences of social action*. Warsaw: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. (R. Nice. Trans). London: Cambridge University Press
- Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 32(3), 405–411. <http://www.jstor.org/stable/27580460>
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24(1), 2-22. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1978_num_24_1_2613
- Bourdieu, P. (1982a). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2014). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P., & Boltanski, L. (1975). Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1-2, 95-107. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_2_2459
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1968). L'examen d'une illusion. *Revue Française de Sociologie*, 9(2), 227-253. 10.2307/3320366
- Bourdieu, P., De Swaan, A., Hagège, C., Fumaroli, M., & Wallerstein, I. (2001). Quelles langues pour une Europe démocratique? *Raisons Politiques*, 2(2), 41-64. <https://www.cairn.info/>
- Bray, M. (1999). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. *Fundamentals of Educational Planning* 61. Paris, France: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: UNESCO.
- Bray, M. (2020). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4. [East China Normal University]. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>.
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and UNESCO.
- Bray, M., & Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22(6), 611-620. 10.1016/S0272-7757(03)00032-3
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and Asian Development Bank.
- Bray, M., Mazawi, A. E., & Sultana, R. G. (Eds.). (2013). *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning equity*. Rotterdam, the Netherlands: Sense
- Bray, T. M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Brighouse, H. (2008). Educational equality and varieties of school choice. In M. Feinberg, & C. Lubienski, (Eds.). *School choice policies and outcomes: Empirical and philosophical perspectives* (pp. 41-59). New York, NY: State University of New York Press.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (Vol. 2). London: Sage.
- Brown, P., & Souto-Otero, M. (2020). The end of the credential society? An analysis of the relationship between education and the labour market using big data. *Journal of Education Policy*, 35(1), 95-118. 10.1080/02680939.2018.1549752
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (Eds.). (2000). *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Butler, Y. G. (2014). Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in Mainland China. *Research Papers in Education*, 29(4), 410-437. 10.1080/02671522.2013.776625
- Byram, M., & Parmenter, L. (2012). *The Common European Framework of Reference: A case study of cultural politics and global educational influences*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Chan, C., & Bray, M. (2014). Marketized private tutoring as a supplement to regular schooling: Liberal studies and the shadow sector in Hong Kong

- secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 46(3), 361–388.
10.1080/00220272.2014.883553
- Chan, C., & Mongkolhutti, P. (2017). The factors affecting students' choice in studying English at private tutoring schools: a case of Thai upper-secondary school students. *Journal of Nusantara Studies*, 2(2), 44-52.
10.24200/jonus.vol2iss2pp44-52
- Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chun, H. C., & Choi, H. S. (2006). *Economics of English. CEO Information, No. 578*. Seoul: Samsung Economic Research Institute. Available at <http://www.learnerkorea.com>
- Chung, I. F. (2013). Crammed to learn English: What are learners' motivation and approach? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 585–592.
<https://doi.org/10.1007/s40299-013-0061-5>.
- Clyne, M. (2006). Some thoughts on pragmatics, sociolinguistic variation, and intercultural communication. *Intercultural Pragmatics*, 3(1), 95-105.
<https://doi.org/10.1515/IP.2006.005>
- Clyne, M. (Ed.). (2012). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Berlin: de Gruyter.
- Clyne, M., & Sharifian, F. (2008). English as an international language. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31(3), 28.1-28.16.
10.2104/ara10828
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Coleman, H. (2011). Allocating resources for English: The case of Indonesia's English medium international standard schools. In H. Coleman (Ed.), *Dreams and realities: Developing countries and the English language* (pp. 87–111). London: British Council.
- Collazos Mona, M., & Gómez Rodríguez, L. F. (2017). The construction of English learners' identity from a social perspective and the effects on their language learning investment. *Hallazgos*, 14(28), 105-122.
10.15332/s1794-3841.2017.0028.05
- Collins, R. (2019). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press.
- Conrad, S. & Mauranen, A. (2003). The corpus of English as lingua franca in academic settings. *TESOL Quarterly*, 37(3), 513-527. 10.2307/3588402
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Available at <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today*, 24(1), 3-6.
doi:10.1017/S0266078408000023
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (2009). Language assessment in education: Tests, curricula and teaching. *Annual Review for Linguistics*, 29, 90–100.
10.1017/S0267190509090084
- Damon, J. (2005). La pensée de... Georg Simmel (1858-1918). *Informations Sociales*, 3(123), 111. 10.3917/inso.123.0111
- Dang, H. & Rogers, F. H. (2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?* (World Bank Policy Research Working Paper 4530). Available at <http://ssrn.com/abstract=1098628>
- Dauvisis, M. C. (1999). Valeurs latentes des pratiques d'évaluation certificative. *Revue de Recherches en Éducation*, 23(1), 203-211.
https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1999_num_23_1_1552
- Davidson, F. (2006). World Englishes and test construction. In B. B. Kachru, Y. Kachru, & C. L. Nelson (Eds.), *The handbook of world Englishes* (pp. 709–717). Malden: Blackwell Publishing.
- Davies, A., Hamp-Lyons, E., & Kemp, C. (2003). Whose norms? International proficiency tests in English. *World Englishes*, 22(4), 571–584.
10.1111/j.1467-971X.2003.00324.x
- De Swaan, A. (2001). English in the social sciences. In U Ammon (Ed.) *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities* (pp71-83). Berlin: de Gruyter.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction: A growing phenomenon*. British Council. Available at https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf (accessed on 12 February 2019).
- Dendrinos, B. (2013). Social meanings in global-glocal language proficiency exams . In C. Tsagari, S. Papadima-Sophocleous, & S. Ioannou-Georgiou (Eds.), *Language testing and assessment around the globe: Achievements and experiences* (pp. 47-67). Peter Lang.
- Dendrinos, B., Zouganeli, K., & Karavas, E. (2013). Foreign language learning in Greek Schools. *European Survey on Language Competencies*. Athens: National and Kapodistrian University of Athens.
- Denieffe, S. (2020). Commentary: Purposive sampling. Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing: JRN*, 25(8), 662.
10.1177/1744987120928156
- Denimal, A. (2017). La didactique des langues étrangères à l'ère de l'économie de la connaissance: quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les apprentissages?. *Questions Vives. Recherches en Éducation*, 28.
Available at <https://journals.openedition.org/questionsvives/2206>

- Dianteill, E. (2019). Georg Simmel, inventeur de la sociologie? Un contrepoint franco-allemand. *Cites*, (4), 153-164.
- Diemer, M. A., Mistry, R. S., Wadsworth, M. E., López, I., & Reimers, F. (2013). Best practices in conceptualizing and measuring social class in psychological research. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 13(1), 77–113. <https://doi.org/10.1111/asap.12001>
- Dierkes, J. (2010). Teaching in the shadow: Operators of small shadow education institutions in Japan. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 25–35. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9059-3>.
- Długosz, P. (2016), Private lessons as an instrument for middle class status struggle in post-socialist societies: Poland and Ukraine case studies, *Economics and Sociology*, 9(1), 173-191. DOI: 10.14254/2071-789X.2016/9-1/1
- Dor, R. (1976). *The diploma disease: education, qualification and development*. London: Allen and Unwin.
- Eco, U. (1993). The language of Europe is translation. Lecture given at the conference of ATLAS *Assises de la traduction littéraire* in Arles, 14 November 1993.
- Edwards, V. (2008). *Multilingualism in the English-speaking world: Pedigree of nations* (Vol. 5). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.]
- Ehlich, K. (2009). 2. What makes a language foreign?. In K. Knapp & B. Seidlhofer (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning* (pp. 21-44). Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110214246.1.21>
- Erling, E., Seargeant, P., Solly, M., Chowdhury, Q. H., & Rahman, S. (2012). *Attitudes to English as a language for international development in rural Bangladesh*. London: British Council
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- European Commission. (2006). *Europeans and their languages*. Special Eurobarometer, 243. Directorate-General for Communication. https://data.europa.eu/data/datasets/s518_64_3_ebs243?locale=en
- Evans, V (2014). *The language myth: why language is not an instinct*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, G., Pérez-Llantada, C., & Plo, R. (2011). English as an international language of scientific publication: A study of attitudes. *World Englishes*, 30, 41-59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2010.01656.x>
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. A companion to qualitative research, 3, 178-183. Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (Eds.).(2004). *A companion to qualitative research*. Sage.

- Formentelli, M. (2017). *Taking stance in English as a lingua franca: managing interpersonal relations in academic lectures*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Fulcher, G. (2004). Deluded by artifices? The common European framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 1(4), 253-266.
- Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of social change*, 10(1), 2.
- Gakoudi, A., & Aitsiselmi, F. (2002). Language Planning in Greece: The Role of English as a Lingua Franca. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 10, 55-76.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan Pivot.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gass, S. M. & Reed, D. (2011). English language teaching: A case study of test development in Greece. In A. D. Houwer & A. Wilton (Eds.). *English in Europe today: Sociocultural and educational perspectives* (pp. 31-50). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- George, C. (1992, April 4). Time to come out of the shadows. *Straits Times*, p. 28.
- Geranpayeh, A. (2013). A look at test taker characteristics for a C2 exam. *Research Notes*, 51, 15-18.
- Gerhards, J. (2014). Why the EU should change its language policy: making the case for promoting English as Europe's lingua franca. BSSE Working Paper No. 32. Berlin: Freie Universität Berlin. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-427107>.
- Germann, C. (2004). Diversité culturelle à l'OMC et l'UNESCO à l'exemple du cinéma. *Revue Internationale de Droit Économique*, 18(3), 325-354.
- Gheralis-Roussos, E. (2003). *The motivation of English language teachers in Greek secondary schools* (Doctoral dissertation). University of Nottingham.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goldthorpe, J. (2012). Back to class and status: Or why a sociological view of social inequality should be reasserted. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 137(1), 201-215.
- Goldthorpe, J. H. (2012). *On Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Graddol, D. (2006). *English next*. British Council.
- Grek, S. (2010). International organisations and the shared construction of policy 'problems': Problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9(3), 396-406.
- Grenard, A. (1996). Normalisation, certification: quelques éléments de définition. *Revue d'Économie Industrielle*, 75(1), 45-60.

- Grin, F. (2002). L'enseignement des langues étrangères: questions d'efficacité et de justice sociale. *Babylonia*, 3, 11-15.
- Grin, F. (2005). L'enseignement des langues étrangères comme politique publique. (*rapport*), *Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole*, (19).
- Grinnell, R. & Unrau, Y. (2011). *Social work research and evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2012). Narrative practice and the transformation of interview subjectivity. In J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, & K. McKinney, *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (pp. 27-44). London: Sage
- Hagège, C. (2006). *Combat pour le français: Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris : Odile Jacob.
- Hagège, C. (2012). *Contre la pensée unique*. Paris : Odile Jacob.
- Hall, C. J. (2005). *An introduction to language and linguistics. Breaking the language spell*. London: Continuum.
- Hall, C. J. (2013). Cognitive contributions to plurilithic views of English and other languages. *Applied Linguistics*, 34(2), 211-231. 10.1093/applin/ams042
- Hall, C. J. (2014). Moving beyond accuracy: from tests of English to tests of 'Englishing'. *ELT Journal*, 68(4), 376-385. 10.1093/elt/ccu016
- Hamelink, C. (1994). *Trends in world communication: on disempowerment and self-empowerment*. Penang, Malaysia: Southbound, and Third World Network.
- Hamid, M. O. (2016). Policies of global English tests: test-takers' perspectives on the IELTS retake policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 472-487.
- Hamid, M. O., Khan, A., & Islam, M. M. (2018). The spread of private tutoring in English in developing societies: exploring students' perceptions. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(6), 868-886.
- Hamid, M. O., Sussex, R., & Khan, A. (2009). Private tutoring in English for secondary school students in Bangladesh. *TESOL Quarterly*, 43(2), 281-308. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00168.x>.
- Hamp-Lyons, L. (2000). Social, professional and individual responsibility in language testing. *System*, 28(4), 579-591. 10.1016/S0346-251X(00)00039-7
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). Peripheral voices: parental involvement, social class and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35-49.
- Hanson, F. A. (2000). How tests create what they are intended to measure. In A. Filer (Ed.), *Assessment: social practice and social product* (pp. 67-81). London: Routledge/Falmer.

- Hawkey, R. (2009). *Examining FCE and CAE: key issues and recurring themes in developing the first certificate in English and certificate in advanced English exams*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds). (2011). *Inside interviewing*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984492.n1>
- House, J. (2003). English as a threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7(4), 556-578. doi: 10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x
- Hovhannisyán, I. (2014). Learners' attitudes and motivation to learn English: English as a foreign or as an international language. (Unpublished PhD dissertation). Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Aristotle University of Thessaloniki.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. McGraw-Hill Education (UK).
- Howatt, A. P., & Smith, R. (2014). The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language & History*, 57(1), 75-95.
- Hultgren, A. K. (2014). English language use at the internationalised universities of Northern Europe: Is there a correlation between Englishisation and world rank? *Multilingua*, (3-4), 391-414. 10.1515/multi-2014-0018
- IELTS (2007). *The IELTS handbook*. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, The British Council, IDP Australia.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-18.
- Jenkins, J. (2006). The spread of EIL: A testing time for testers. *ELT Journal*, 60(1), 42-50.
- Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university. the politics of academic English language policy*. London/New York: Routledge.
- Jenkins, J. (2016). International tests of English: are they fit for purpose? In H. Liao (Ed.), *Critical reflections on foreign language education: Globalization and local interventions* (pp. 3-28). Shulin Publishing Co. Ltd.
- Jenkins, J., & Leung, C. (2013). English as a lingua franca. In A. J. Kunnan (Ed.) *The companion to language assessment*, 4, 1605-1616.
- Jenkins, J., & Leung, C. (2017). Assessing English as a lingua franca. In E. Shohamy (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 103-117). Springer.
- Jenkins, J., & Leung, C. (2019). From mythical 'standard' to standard reality: the need for alternatives to standardized English language tests. *Language Teaching*, 52(1), 86-110. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000307>
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the world* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kachru, B. B. (1992). Teaching world Englishes. In B. B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 355–365). University of Illinois Press.
- Kantaridou, Z., Papadopoulou, I., & Angouri, J. (2018). It's good to have a language under your belt: The value of foreign languages in the Greek job market. *English in Business and Commerce*, 5, 256-275.
10.1515/9781501506833-011
- Kaplan, R. B. (2001). English—the accidental language of science. *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities*, 84, 3-26. doi: 10.1515/9783110869484.3
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work?: Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (14), 59-78. 10.30827/Digibug.31944
- Keith M. L., Little. A., & Wolf, A. (2019, February 14). The diploma disease is becoming a pandemic. *Times Higher Education*. On line text
<https://www.timeshighereducation.com/opinion/diploma-disease-becoming-pandemic>
- Kim, Y. C., & Jung, J. H. (2019). Global learning fever beyond schooling: calling it as shadow education enough? In *shadow education as worldwide curriculum studies* (pp. 1-23). Palgrave Macmillan, Cham.
- King, L. (2017). *The impact of multilingualism on global education and language learning*. Cambridge, UK: Cambridge English Language Assessment
- Kirsch J.L., (2006). Certification, objectifs communautaires et politiques nationales accords, écarts, histoire. *CEREQ, Relief*, (16), 109-128.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355.
- Kormos, J., & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, 41(2), 399-412.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage, pp. 148-149
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative inquiry*, 12(3), 480-500.
- Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language learning*, 62(4), 997-1023.)
- Larsen Freeman, D. (2017). Complexity and EFL. In J. Jenkins, M. Dewey, & W. Baker (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 51-60). Abingdon: Routledge.

- Lee, B. (2009a). A study on methods of expanding students' exposure to school-based English education (Hakkyo yengyekyoyuk nochoulsikan hwaday pangan yenku). The Ministry of Education, Science and Technology.
- Lee, B. (2010). The pre-university English-educational background of college freshmen in a foreign language program: A tale of diverse private education and English proficiency. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 69-82.
- Lee, B. (2010). The pre-university English-educational background of college freshmen in a foreign language program: A tale of diverse private education and English proficiency. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 69-82.
- Leung, C., & Lewkowicz, J. (2017). Assessing second/additional language of diverse populations. In E. Shohamy, I. Or, & S. May (Eds.), *Language Testing and Assessment* (3rd ed.) (Encyclopedia of Language and Education) (pp. 343-358). Springer.
- Lillrank, A. (2012). Managing the interviewer self. In J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, & K. McKinney, *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (281-294) London: Sage
- Linguistics Association*) (pp. 179-194). Athens: Greek Applied Linguistic Association.
- Liidakis, N (2010). The development of supplementary educational institutions and educational mobility in Greece. Presentation at the *Workshop on the world-wide growth of supplementary education*, University of Waterloo, Canada, June 4-6 2010. Retrieved on February 1, 2011 from: <http://arts.uwaterloo.ca/~wwed/powerpoint.html>.
- Liidakis, N. (2010). The development of supplementary educational institutions and educational mobility in Greece. Presentation at the *Workshop on the world-wide growth of supplementary education* (p. 4-6).
- Liskin-Gasparro, J. E. (2003). The ACTFL proficiency guidelines and the oral proficiency interview: A brief history and analysis of their survival. *Foreign Language Annals*, 36, 483-490.
- List of languages by total number of speakers (2019). *Ethnologue* 22 Edition. Available at <https://www.ethnologue.com/>
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321-336.
- Liu, J., & Bray, M. (2020). Private Subtractive Tutoring: The Negative Impact of Shadow Education on Public Schooling in Myanmar. *International Journal of Educational Development*, 76, 102213.
- Lopez, A. A., Turkan, S., & Guzman-Orth, D. (2017). Assessing multilingual competence. In E. Shohamy, I. Or, & S. May (Eds.), *Language Testing and Assessment* (3rd ed.) (Encyclopedia of Language and Education) (pp. 91-102). Springer.
- Lowenberg, P. (2002). Assessing English proficiency in the expanding circle. *World Englishes*, 21(3), 431-435.

- Lowenberg, P. H. (1993). Issues of validity in tests of English as a world language: Whose standards? *World Englishes*, 12(1), 95-106.
- Lykoudi, P. (2016). EFL teachers' status in state schools versus private language institutes in Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 27.
- Macedo, D., Dendrinos, B., & Gounari, P. (2015). *Hegemony of English*. Routledge.
- Maloutas (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy*, 22(1), 49-68.
- Maloutas, T. (2004). Segregation and residential mobility: spatially entrapped social mobility and its impact on segregation in Athens. *European Urban and Regional Studies*, 11(3), 195-211.
- Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Lim, H. K., Mukherjee, H., Osman, S., ... Jamaluddin, W. (1991). Extra-school instruction, social equi
- Martel, A. (2001). When does knowledge have a national language? Language policy-making for science and technology. *Contributions to the Sociology of Language*, 84, 27-58.
- Mattheoudakis, M., & Alexiou, T. (2009). 10. Early foreign language instruction in Greece: Socioeconomic factors and their effect on young learners' language development. In M. Nikolov (Ed.), *The age factor and early language learning* (pp. 227-252). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mauranen, A. (2017). Conceptualising ELF. In J. Jenkins, M. Dewey, & W. Baker (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 7-24). Routledge.
- Mauranen, A., Hynninen, N., & Ranta, E. (2010). English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes*, 29(3), 183-190.
- McNamara, T. (2011). Managing learning: Authority and language assessment. *Language Teaching*, 44(4), 500-515.
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Oxford: Blackwell.
- Menken, K. (2007). High-stakes tests as de facto language policies in education. In E. Shohamy and N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 401-414). Volume 7: Language testing and assessment. Netherlands: Kluwer.
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational researcher*, 18(2), 5-11.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 243-256.
- Milanovic, M. (2013). A look into the future. *Research Notes*, 51, 15-18.
- Milroy, J. (1999). The consequences of standardization in descriptive linguistics. In T. Bex & R. Watts (Eds.), *Standard English: the widening debate* (pp.16-39). London: Routledge.

- Milroy, J. (2006). The ideology of the standard. In C. Llamas, L. Mullany & Stockwell, P. (Eds.), *The Routledge companion to sociolinguistics*. (pp. 133-156). Routledge.
- Milroy, J., & Milroy, L. (2012). *Authority in language: investigating standard English*. Routledge.
- Mitsikopoulou, B. (2007). The interplay of the global and the local in English language learning and electronic communication discourses and practices in Greece. *Language and Education*, 21(3), 232-246.
- Mitsikopoulou, B., Karavas, E. & Papadopoulou, S. (2018). KPG e-school: The diffusion and implementation of an educational innovation. In E. Karavas & B. Mitsikopoulou (Eds.), *developments in glocal language testing* (pp. 298-326). Oxford: Peter Lang.
- Mollin, S. (2006). English as a lingua franca: A new variety in the new Expanding Circle? *Nordic Journal of English Studies*, 5(2), 41-57.
- Montgomery, L. S. (2013) *Does science need a global language? English and the future of research*. Chicago: University Press.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2000). The state, globalization, and educational policy. In N. C. Burbules, & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 27-56). London: Routledge.
- Morse, J. (2004). purposive sampling in Morse, J. M., Lewis-Beck, M., Bryman, A. E., & Liao, T. F. (2004). *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (pp. 1123-1124). Sage. Morse, J. M. (2004). Purposive sampling. *Encyclopedia of social science research methods*, 885-886.
- Moscovici, S., & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus*. FeniXX.
- Mühleisen, S. (2003). Towards globaldiglossia? The cultural politics of English in the sciences and the humanities. In C. Mair (Ed), *The cultural politics of English as a world language* (pp. 27- 56). Amsterdam/New York: Rodopi,
- Muhr, R. (Ed.). (2016). *Pluricentric Languages and non-dominant Varieties Worldwide: Pluricentric Languages Across Continents: Features and usage*. Part I. Peter Lang.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578-596.
- Nikolov, M. (2009). Early Modern Foreign Language Programmes and Outcomes: Factors Contributing to Hungarian Learners' Proficiency. In M. Nokolov (ed.) *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*, (pp. 90- 107) Bristol UK: Multilingual Matters.
- North, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Norton P., B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1), 9-31.

- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL quarterly*, 37(4), 589-613.
- OECD. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing
- Oikonomidis, A. (2003). The impact of English in Greece. *English Today*, 19(2), 55-61.
- Oppenheim AN (1992) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Pinter, London.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533-544.
- Palys, T. (2008). Purposive sampling. In L. Given. (Ed), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (697-698). London: Sage
- Papaefthymiou-Lytra, S. (2012). Foreign language testing and assessment in Greece: An overview and appraisal. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 3(1), 22-32.
- Papafilippou, V. (2012). Bullets in their (heads) CV: The construction of the “subject” by English language examination boards and Greek private language schools. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 3(1), 33-50.
- Papakammenou, I. (2016). A washback study of the teaching practices used in EFL multi-exam preparation classes in Greece. In D. Tsigari (Ed.), *Classroom-based assessment in L2 contexts* (118-137). Cambridge Scholars Publishing.
- Papilloud, C. (2000). Georg Simmel. La dimension sociologique de la Wechselwirkung. *Revue Européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XXXVIII-119), 103-129.
- Papilloud, C. (2004). Trois épreuves de la relation humaine: Georg Simmel et Marcel Mauss, précurseurs de l'interactionnisme critique. *Sociologie et Sociétés*, 36(2), 55-72.
- Papilloud, C. (2018). Georg Simmel and relational sociology. In F. Dépelteau (Ed.), *The Palgrave handbook of relational sociology* (pp. 201-215). Palgrave Macmillan.
- Papilloud, C., & Rol, C. (2004). Compromise, social justice and resistance: an introduction to the political sociology of Georg Simmel. *Social Science Information*, 43(2), 205-231.
- Park, H., & Lim, Y. (2020). Student participation in private supplementary education: A comparative analysis of Japan, Korea, Shanghai, and the USA. *Chinese Journal of Sociology*, 6(2), 239-256.

- Park, H., Byun, S., & Kim, K. (2011). Parental involvement and students' cognitive outcomes in Korea: Focusing on private tutoring. *Sociology of Education*, 84(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/0038040710392719>
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*. Available at <https://methods.sagepub.com/foundations/snowball-sampling>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearson, W. S. (2019). 'Remark or retake'? A study of candidate performance in IELTS and perceptions towards test failure. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1-20.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2004). *English-only Europe? Challenging language policy*. London and New York: Routledge.
- Phillipson, R. (2008). The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1-43. 10.1080/15427580701696886
- Phillipson, R. (2017). Myths and realities of 'global' English. *Language Policy*, 16(3), 313-331.
- Pilhion, R. (2003). L'enseignement des langues vivantes à l'étranger. Enjeux et stratégies. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (33), 23-26.
- PISA (2003). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003* OECD.
- Platt, J. (1981). On interviewing one's peers. *British Journal of Sociology*, 32(1) 75-91.
- Prieur, J. M., & Volle, R. M. (2016). Le CECR: Une technologie politique de l'enseignement des langues. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, (41), 75-87.
- Ramia, G., S. Marginson, & E. Sawir. 2013. Fast growing, diverse: mapping the business of international education. In G., Ramia, S., Marginson, & E., Sawir. (Eds.), *Regulating International students' wellbeing* (39–58). Bristol: Bristol University Press.
- Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre: L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reay, D. (1996), Contextualising choice: social power and parental involvement. *British Educational Research Journal*, 22, 581–596. doi:10.1080/0141192960220505
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. London: Trentham Books.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Springer.

- Rixon, S. (2013). *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. British Council.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Roeber, C., & McNamara, T. (2006). *Language testing: The social dimension*. Oxford MA: Blackwell.
- Rolland, L., Dewaele, J.-M. & Costa, B. (2019). Planning and conducting ethical interviews: power, language and emotions. In J. McKinley & K. Rose (Eds.), *Routledge handbook of research methods in applied linguistics*. London: Routledge. pp. 279-289.
- Rose, D., Efraim, D., Gervais, M. C., Joffe, H., Jovchelovitch, S., & Morant, N. (1995). Questioning consensus in social representation theory. *Papers on social representations*, 4, 150-176.
- Rose, J. (2006). Diplômes et certifications. Les termes du débat et les lignes d'un programme de recherche. *CEREQ, Relief*, (16), 13-32.
- Rothoni, A. (2019). *Teenagers' everyday literacy practices in English: Beyond the classroom*. Springer Nature.
- Rothoni, A., & Mitsikopoulou, B. (2019). Visual representations of English language learning and literacy in Greece. In S. Bagga-Gupta, A., Golden, L., Holm, H., Pia Laursen, & A., Pitkänen-Huhta (Eds), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning* (231-251). Springer, Cham.
- Rotry, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton University Press
- Ryan, S. (2006). Language learning motivation within the context of globalisation: An L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3(1), 23-45.
- Sanders, M. G. (2009). Teachers and parents. In S. Lawrence Saha & A. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 331-341). Springer, Boston, MA.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT journal*, 59(4), 339-341
- Seidlhofer, B. (2008). "Standard future or half-baked quackery: Descriptive and pedagogic bearings on the globalisation of English". In C. Gnutzmann, F. Inteman, (Eds.), *The globalisation of English and the English language classroom*. (2nd edition) (pp. 159–173). Tübingen: Gunter Narr.
- Seidlhofer, B. (2010). Lingua franca English. The European Context. In A. Kirkpatrick, (Ed.), *The Routledge handbook of world Englishes* (pp. 355-372). Routledge.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press
- Seidlhofer, B. (2017). Standard English and the dynamics of ELF variation. In J. Jenkins, M. Dewey, & W. Baker (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 85-100). Routledge.

- Sharma, R. K. (2018). Globalization as politics of neo-colonization: Teaching English language in higher education in Nepal. *Journal of NELTA Surkhet*, 5, 106-112.
- Shohamy (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24(4), 331-45.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. London: Pearson
- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), 418–429.
- Shohamy, E. (2017). Critical language testing. In E. Shohamy, I. Or, & S. May, (Eds.) *Language testing and assessment*. Springer.
- Shohamy, E. (2017). ELF and critical language testing. In J. Jenkins, M. Dewey, & W. Baker (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 583-593). Abingdon: Routledge.
- Shohamy, E., & McNamara, T. (2009). Language assessment for immigration, citizenship, and asylum. *Language Assessment Quarterly*, 6(4), 1-5. doi:10.1080/15434300802606440.
- Shohamy, E., & Menken, K. (2015). Language assessment: Past to present misuses and future possibilities. In W. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *Handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 253–269). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language* (Vol. 11). Sage.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2008) Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in national exams, *International Studies in Sociology of Education* 18 (3-4). 173-183. 10.1080/09620210802492757
- Sifakis, N. (2009). Challenges in teaching ELF in the periphery: The Greek context. *ELT Journal*, 63(3), 230-237.
- Sifakis, N. C. (2018). ELF as an opportunity for foreign language use, learning and instruction in Greece and beyond. In Z. Tatsioka, B. Seidlhofer, N. Sifakis & F. Gibson (Eds.), *Using English as a lingua franca in education in Europe. English in Europe: Volume 4*. Berlin/Boston: Mouton De Gruyter, (pp. 13-27).
- Sifakis, N., & Bayyurt, Y. (2017). ELF-aware teaching, learning and teacher development. In J. Jenkins, M. Dewey, & W. Baker (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 456-467). Routledge.
- Siguan, M. (2001). English and the language of science: on the unity of language and the plurality of languages. In U. Ammon (Ed.), *The dominance of English as a language of science: effects on other languages*

- and language communities (pp. 59-70). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications. *Compare: A Journal of International and Comparative Education*, 40(2), 327-344.
- Silverman, D. (Ed.). (2020). *Qualitative research*. Sage.
- Silverman, R. M., & Patterson, K. L. (2014). *Qualitative research methods for community development*. London: Routledge
- Simmel, G. (2015). *Soziologie: Untersuchungen über die formen der vergesellschaftung*. BoD–BooksonDemand.
- Simmel, G. (2015). *Soziologie: Untersuchungen über die formen der vergesellschaftung*. Books on Demand.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: from shame to struggle*, (pp. 9-44). Avon, UK: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. L. (2008). Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* Volume 5, 1466-1482. 10.1007/978-0-387-30424-3_112
- Southgate, D. E. (2013). Family capital: A determinant of supplementary education in 17 nations. In *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* 22, 245–258). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000022012](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000022012)
- Spring, J. (2009). *Globalization of education: an introduction*. New York: Routledge.
- Stavraki, C., & Karagianni, E. (2020). Exploring Greek EFL Teachers' Resilience. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 142-179. Retrieved from https://jpll.org/index.php/journal/article/view/stavraki_karagianni
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657. <https://doi.org/10.1086/229942>
- Sullivan, A. & Whitty, G. (2007). Social inequalities and education policy in England. In R. Tesse, S. Lamb, & M. Duru-Bellat (Eds.), *International studies in educational inequality, theory and policy: volume 1 - educational inequality: persistence and change*. (pp. 49-68). Netherlands: Springer
- Swales, J. (1985). English as the international language of research. *RELC journal*, 16(1), 1-7.
- Taguchi, N., & Ishihara, N. (2018). The pragmatics of English as a lingua franca: research and pedagogy in the era of globalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 80-101.

- Talmage, J. B. (2012). Listening to, and for, the research interview. In J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, & K. McKinney (Eds.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, (295-304). London: Sage
- Taylor, L., & Weir, C. J. (2012). *IELTS collected papers 2: Research in reading and listening assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M., & Helme, S. (Eds.). (2007). *International studies in educational inequality, theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Templer, B. (2004). High-stakes testing at high fees: Notes and queries on the international English proficiency assessment market. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(1), 189-226.
- Tholen, G. (2020). Degree power: educational credentialism within three skilled occupations. *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 283-298.
- Trabant, J. (2012, February 28). *It's necessary to learn the language of your neighbors*. Ruskiy Mir Foundation. Available at <https://ruskiymir.ru/en/publications/140326/>
- Trouvé, A. (2015b). La logique des compétences dans les enquêtes PISA. Dans V. Haberey-Knuessi et J.L. Heeb (Dir.). *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre* (pp. 43-70). Paris: L'Harmattan.
- Truchot, C. (2005). L'anglais comme «lingua franca»: observations sur un mode de majoration. *Cahiers de Sociolinguistique*, (1), 167-178.
- Tsagari, D. (2009). *The complexity of test washback: an empirical study*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Tsagari, D. (2011). Washback of a high-stakes English exam on teachers' perceptions and practices. *Selected papers from the 19th International symposium on theoretical and applied linguistics*, 431-445.
- Tsagari, D., & Sifakis, N. C. (2014). EFL course book evaluation in Greek primary schools: Views from teachers and authors. *System*, 45, 211-226.
- Tsatsaroni, A., & Sarakinioti, A. (2018). Thinking flexibility, rethinking boundaries: Students' educational choices in contemporary societies. *European Educational Research Journal*, 17(4), 507–527. <https://doi.org/10.1177/1474904117744697>
- Tsuda, Y. (2013). The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: Proposing the ecology of language paradigm. In M. K. Asante, Y. Miike & J. Yin, (Eds.), *The global intercultural communication reader*. Routledge. *The global intercultural communication reader* (pp. 459-470). Routledge.
- Underhill, J. (2009). *Humboldt, worldview and language*. Edinburgh University Press.
- Van de Werfhorst, H. G., & Andersen, R. (2005). Social background, credential inflation and educational strategies. *Acta Sociologica*, 48(4), 321-340.
- Van den Hoonaard, W. (2008). Sensitizing concepts. In L. Given (Ed.) *The Sage handbook of qualitative research methods* (pp. 812-814) Sage

- Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Van Zanten, A. (2015). Educating elites: The changing dynamics and meanings of privilege and power. In A. Van Zanten, S. Ball, & B. Darchy-Koechlin, (Eds.), *World yearbook of education 2015: elites, privilege and excellence: the national and global redefinition of educational advantage* (pp. 3-12). New York: Routledge.
- Van Zanten, A. (2009). La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes. In J-L Derouet & M. C. Derouet-Besson (Eds.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, (pp. 231-244). Bruxelles: De Boeck.
- Vásquez, C. (2011). TESOL, teacher identity, and the need for “small story” research. *Tesol Quarterly*, 45(3), 535-545.
- Vincent, C. & Martin, J. (2002). Class, culture and agency: researching parental voice, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(1), 109-128.
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16 (4), 347-364).
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16 (4). (347-364).
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., & Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 337-354.
- Vinokur, A. (1995). Réflexions sur l'économie du diplôme. *Formation Emploi*, 52(1), 151-183.
- Warschauer, M. (2000). Language teaching in the information technology society. *TESOL Quarterly*, 34(3).
- Watanabe, Y. (1996). Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, 13, 318–33.
- Weir, C. J. (2013). Measured constructs: A history of Cambridge English examinations 1913-2012, *Research Notes* 51, 2-10.
- Wiley. Mckinley, J., & Thompson, G. (2018). Washback effect in teaching English as an international language. In J. I. Liantas, M. DelliCarpini, & S. Abrar-ul-Hassan (Eds.), *TESOL encyclopedia of english language teaching* (1st ed.). Wiley.
- Wright, S., & Zheng, L. (2017). Language as system and language as dialogic creativity: The difficulties of teaching English as a lingua franca in the classroom. In J. Jenkins, M. Dewey, & W. Baker (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 506-517). Routledge.

- Xue, J., & Zuo, W. (2013). English dominance and its influence on international communication. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2262-2266, <https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2262-2266>
- Yang & Kim (2010:6). A qualitative case study on the school life of middle school students who go to private educational institute. *The Korea Educational Review*, 16(3), 117–153.
- Yung, K. W. H. (2015). Learning English in the shadows: understanding Chinese learners' experiences of private tutoring. *Tesol Quarterly*, 49(4), 707-732.
- Yung, K. W. H. (2019). Exploring the L2 selves of senior secondary students in English private tutoring in Hong Kong. *System*, 80, 120-133. doi: 10.1016/j.system.2018.11.003
- Yung, K. W. H., & Bray, T. M. (2017). Shadow education: features, expansion and implications. In T. K. C. Tse & Lee M. (Eds.), *Making sense of education in post-hand over Hong Kong: achievements and challenges*, (p.p. 95-111). London: Routledge
- Yung, K. W.-H. (2020). Comparing the effectiveness of cram school tutors and schoolteachers: A critical analysis of students' perceptions. *International Journal of Educational Development*, 72, 102141. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102141>
- Zerubavel, E. (2021). *Generally speaking. An invitation to concept-driven sociology*. Oxford University Press.
- Zhan, S., Bray, M., Wang, D., Lykins, C., & Kwo, O. (2013). The effectiveness of private tutoring: Students' perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 495–509. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9276-7>.
- Zhang, W., & Bray, M. (2016). Shadow education. In S. Guo & Y. Guo (Eds.) *Spotlight on China* (pp. 85-99). Rotterdam: Sense Publishers.
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322-341. doi: 10.1111/ejed.12413

Ελληνικές

- Αντωνοπούλου, Μ. Ν. (2008). *Οι κλασικοί της κοινωνιολογίας: κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Γρίβα, Ε., & Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2010) *Ιστορική θεώρηση της καθιέρωσης της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση: Οι στρατηγικές, τα προγράμματα και οι επιδράσεις (1961-2007)*. <https://skepsy.edu.gr/wp-content/uploads/2021/02/SAKARAKAS-IOANNIS-griva-iliadou-3.pdf>
- Δενδρινού, Β. (1996). Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική: Αναπαραγωγή της ιδεολογίας του γλωσσισμού. Στο «ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 1996), 163-173. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δενδρινού, Β. (2010). Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο, η Αγγλική από την Α΄ Δημοτικού. *Ηλεκτρονικό περιοδικό Π.Ε.Α.Π., (1)*. Ανακτήθηκε στις 15/10/2021 από <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-1-ioynios-2010/oi-ksenes-glosses-sto-sxoleio?cis=39>
- Δενδρινού, Β. (2020). Ιδεολογικές και πολιτικές εγγραφές στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Στο Β. Μητσικοπούλου & Ε. Καραβά (Επιμ.), *Ο πολιτικός και παιδαγωγικός λόγος για την ξενόγλωσση εκπαίδευση* (σ. 27-52). Αθήνα: Πεδίο.
- Διάμεση, Κ. (2012). Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα των ξένων γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μια κριτική παρουσίαση. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (σσ 5-7). ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βανιάς.
- Κοκκινίδου, Α., Μάρκου, Β., Ρουσουλιώτη, Θ., & Αντωνοπούλου, Ν. (2014). Η συμβολή του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση. Στο Ν. Lavidas, Τ. Alexiou & Α-Μ. Sougari (Eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from the 20th International Symposium in Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 163-182). London: Vercita de Gruyter.
- Κώδικας δεοντολογίας και καλής πρακτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. (2018). Διαθέσιμος στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.uop.gr/archiki/kodikas-deontologias>.
- Λιντζέρης, Π. (2010). Η εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική διάσταση της πιστοποίησης στην εποχή της «διά βίου μάθησης»: Απόπειρα για μια κριτική προσέγγιση. Στο: Θ. Καραλής (επιμ.), *Διά βίου μάθηση και πιστοποίηση* (σ. 41-60). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Λυγερού - Τζιαντζή, Β. (2007). Στρογγυλό τραπέζι: Η δημόσια εκπαίδευση στο μάθημα της ξένης γλώσσας: τι θέλουμε για το μέλλον; Στο Ζουγανέλη Κ. (Επιμ.), *Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση: δεδομένα και προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού

Ινστιτούτου σε Συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ.217-222, Αθήνα 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006.

- Ματθαίου, Δ. (2000) Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, (93), 13-26.
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπιρμπίλη, Μ., & Παπαοικονόμου, Α. (2019). Τα επίπεδα γλωσσομάθειας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 115-141.
- Νόμος 4624 (2019, Αύγουστος 29). *Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, μέτρα εφαρμογής του Κανονισμού (ΕΕ) ... και άλλες διατάξεις. Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως (ΦΕΚ) 137*.
- Παντολέων, Β. (2013). Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρόωμη παιδική ηλικία: στάσεις και απόψεις των γονιών. (Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία). Κόρινθος: Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παρλαπάνη, Σ., (2017) Συμβολή στην αποτίμηση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην ελληνική υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Ιδρυματικό Αποθετήριο Ωκεανίς, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. <http://oceanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/handle/123456789/3267>
- Ρεντζελά, Α. (2010). *Σχολείο και κοινωνία: το νέο κοινωνιολογικό πλαίσιο του ελληνικού σχολείου και η επίδραση του στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνιολογίας. Τομέας Νεοελληνικής Κοινωνίας. doi: 10.12681/eadd/23681
- Σταθοπούλου, Μ., (2020). Η σημασία της διαγλωσσικής διαμεσολάβησης στο πλαίσιο πολυγλωσσικών πολιτικών στην Ευρώπη: Η περίπτωση του ΚΕΠΑ. Στο Μητσικοπούλου Β. & Καραβά Ε. (Επιμ.), *Ο πολιτικός και παιδαγωγικός λόγος για την ξενόγλωσση εκπαίδευση* (σ. 27-52). Αθήνα: Πεδίο.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσακίρη, Δ. (2006). Εκπαιδευτική πολιτική και συστήματα πιστοποίησης γλωσσομάθειας ξένων γλωσσών: Συγκριτική μελέτη στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *Νέα παιδεία*, 118:101-115.

- Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φανταστικό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιπλακίδης, Ι. (2014). *Το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η προσφυγή στο φροντιστήριο: μια εμπειρική έρευνα για την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην εκμάθηση και πιστοποίησή της* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής. Ιωάννινα. doi: 10.12681/eadd/39561
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις: Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Υφαντή, Α. (2001). Η παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Διερεύνηση μιας συνύπαρξης. Εισήγηση στο 2^ο Διεθνές συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με τίτλο «Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα.» Αναρτημένη στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/yfanti.htm>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Πρωτόκολλο συνέντευξης για γονείς

Ερώτηση εκκίνησης: Ποια είναι η γνώμη σας για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

1^{ος} ερευνητικός άξονας: Η γονεϊκή επιλογή σε σχέση με τα μαθήματα αγγλικής γλώσσας.

1. Έχετε επιλέξει να κάνετε εξωσχολικά μαθήματα;
2. Πώς διαμορφώνονται οι επιλογές σας ως προς την εξωσχολική διδασκαλία της ξένης γλώσσας; (φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα; καθηγητές με πτυχίο αγγλικής φιλολογίας, φυσικοί ομιλητές της γλώσσας,).
3. Ποιος αποφασίζει για τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών, η μητέρα ή ο πατέρας και γιατί;
4. Το παιδί ρωτήθηκε;

2^{ος} ερευνητικός άξονας: Τα εξωσχολικά μαθήματα των αγγλικών ως πεδίο αναπαραγωγής των κοινωνικών διαφορών και στρατηγική κοινωνικής διάκρισης.

1. Σε ποια ηλικία ξεκινήσατε το παιδί σας αγγλικά στο σχολείο;
2. Κάνετε εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών;
3. Σε ποια ηλικία ξεκινήσατε τα εξωσχολικά μαθήματα;
4. Επιλέξατε ένα αγγλόφωνο νηπιαγωγείο;
5. Πώς πήρατε την απόφαση να κάνετε εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών σε σχέση με το γεγονός ότι διδάσκονται στο δημόσιο σχολείο από την πρώτη δημοτικού;
6. Τι ρόλο έπαιξε στις επιλογές σας η εργασία σας, οι μαθησιακές σας εμπειρίες, το μορφωτικό κεφάλαιο που έχετε;
7. Τι ρόλο έπαιξε στις επιλογές σας το κόστος των μαθημάτων;

3^{ος} ερευνητικός άξονας: Η γνώση της αγγλικής γλώσσας ως προϊόν με συμβολική ισχύ.

1. Πόσο σημαντική θεωρείτε την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών;
2. Είναι ενδεχομένως σημαντικότερη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με άλλες γλώσσες;
3. Είναι ενδεχομένως σημαντικότερη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες;

4. Αν οι οικονομικές σας δυνατότητες επέτρεπαν να προσφέρετε στο παιδί σας μόνο μία εξωσχολική δραστηριότητα ποια θα ήταν αυτή;
5. Το κόστος των εξωσχολικών δημιούργησε κάποιο πρόβλημα γενικότερα;

5^{ος} ερευνητικός άξονας: Η πιστοποίηση ως μία μορφή νομιμοποίησης κοινωνικών ανισοτήτων.

1. Είναι σημαντική για εσάς η απόκτηση πιστοποίησης μέσω των εξωσχολικών μαθημάτων;
2. Ποιο φορέα πιστοποίησης έχετε επιλέξει;
3. Θα ήταν διαφορετικές οι επιλογές σας ως προς τα εξωσχολικά μαθήματα αν μέσω του σχολείου η απόκτηση πιστοποίησης (κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας) ήταν εφικτή;

6^{ος} ερευνητικός άξονας: Η στάση των γονέων απέναντι στην αξιολόγηση στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο και τα εξωσχολικά μαθήματα

1. Ποια είναι η γνώμη σας για την αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο;
2. Εμπιστεύεστε την αξιολόγηση των καθηγητών της αγγλικής γλώσσας στο ιδιωτικό σχολείο, στο φροντιστήριο/ ιδιαίτερο; (αιτιολόγηση)
3. Αναμένετε να υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στους βαθμούς που αποδίδονται στο παιδί σας στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο και τα εξωσχολικά μαθήματα (τάξη στο φροντιστήριο) ή τις πιστοποιήσεις που ήδη έχει στα αγγλικά;

7^{ος} ερευνητικός άξονας: Η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας ως ένα κεφάλαιο διάκρισης και η δημιουργία ενός νέου κοινωνικού προτύπου: του κοσμοπολίτη.

1. Πόσο σημαντική είναι για εσάς η γνώση της αγγλικής γλώσσας:
 - Σε σχέση με την δυνατότητα επικοινωνίας σε διεθνές επίπεδο;
 - για την πραγματοποίηση σπουδών στο εξωτερικό;
 - για την εύρεση εργασίας σε χώρες εκτός της Ελλάδας;

8^{ος} ερευνητικός άξονας: Η συναίνεση των γονέων στις εξωσχολικές δομές.

1. Θα σταματούσατε τα εξωσχολικά μαθήματα εάν η διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο συνδεόταν με το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας;

2. Αν οι άλλοι γονείς δεν προσέφεραν εξωσχολικά μαθήματα στα παιδιά τους εσείς τι θα κάνατε;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Πρωτόκολλο συνέντευξης για καθηγητές αγγλικών στο δημόσιο σχολείο σχολείο

Ερώτηση εκκίνησης: Μιλήστε μας γενικά για την διδασκαλία του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο;

1^{ος} ερευνητικός άξονας: Η στάση των μαθητών και των γονέων ως προς το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο (διαφορές δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου).

1. Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης διδάσκετε τώρα και έχετε διδάξει τα προηγούμενα χρόνια και σε ποιες περιοχές;
2. Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών και την αξιολόγηση του μαθήματος;
3. Ποια είναι η στάση των γονέων απέναντι στο μάθημα των αγγλικών και την αξιολόγηση του μαθήματος; (μπορείτε να μου περιγράψετε ένα περιστατικό)

2^{ος} ερευνητικός άξονας: Η εκπαιδευτική πολιτική ως προς την απόκτηση πιστοποίησης και την προετοιμασία των μαθητών στις εξετάσεις των αγγλικών για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

1. Πώς διαμορφώνεται η διδασκαλία του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο σε σχέση με το γεγονός ότι δεν έχει συνδεθεί με την απόκτηση πιστοποίησης;
2. Ποια θα έπρεπε να είναι κατά την γνώμη σας η εκπαιδευτική πολιτική και ειδικότερα της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;
3. Οι μαθητές σας αναφέρουν τα εξωσχολικά μαθήματα που κάνουν στα αγγλικά ή και εσείς τους ρωτάτε σχετικά;
4. Σας αναφέρουν ότι συμμετέχουν σε εξετάσεις απόκτησης πιστοποίησης ή ότι έχουν ήδη κάποιες πιστοποιήσεις;
5. Στην επαφή που έχετε με τους γονείς αναφέρεται αυτό το στοιχείο;
6. Πώς επηρεάζει αυτό το έργο σας; Διαφοροποιείτε την διδασκαλία σας με βάση τα εξωσχολικά μαθήματα που ενδεχομένως γνωρίζετε ότι κάνουν οι μαθητές σας και το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην αγγλική γλώσσα λόγω των εξωσχολικών μαθημάτων;
7. Διδάσκετε στην τρίτη λυκείου;

- Πώς διαμορφώνεται η διδασκαλία του μαθήματος σε σχέση με το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές εξετάζονται στα αγγλικά για την εισαγωγή τους σε κάποιες σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;

3^{ος} ερευνητικός άξονας: Η αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών στο μάθημα των αγγλικών του σχολείου.

1. Πώς διαμορφώνεται η αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών στο μάθημά σας;
2. Πώς διαμορφώνεται η στάση των μαθητών και των μαθητριών και των γονέων τους απέναντι στην αξιολόγηση που γίνεται στο πλαίσιο του μαθήματός σας;

4^{ος} ερευνητικός άξονας: Το αίσθημα της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών.

1. Πώς επηρεάζεται το έργο σας από τη στάση γονέων και μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών στο σχολείο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Πρωτόκολλο συνέντευξης για καθηγητές αγγλικών σε φροντιστήρια/ιδιαιτέρα

Ερώτηση εκκίνησης: Μιλήστε μας γενικά για την εργασία σας (Ποια επίπεδα μαθητών διδάσκετε τώρα και έχετε διδάξει τα προηγούμενα χρόνια και σε ποιες περιοχές;). Με ποια κριτήρια νομίζετε ότι σας επιλέγουν οι γονείς;

1^{ος} ερευνητικός άξονας: Η στάση των μαθητών και των γονέων απέναντι στα εξωσχολικά μαθήματα. (περιγραφή, παραδείγματα)

1. Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών;
2. Ποια είναι η στάση των μαθητών αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθήματος;
3. Ποια είναι η στάση των γονέων αναφορικά με την διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθήματος;
4. Οι γονείς είναι παρεμβατικοί και αν ναι με ποιο τρόπο;
5. Πώς επηρεάζεται το διδακτικό σας έργο από τις παρεμβάσεις/ στάση των γονέων/ Διαφοροποιείται η στάση τους από το αν πηγαίνει το παιδί την σχολείο ιδιωτικό ή δημόσιο;

2^{ος} ερευνητικός άξονας: Η πιστοποίηση ως μία στρατηγική κοινωνικής διάκρισης.

1. Πόσο σημαντική είναι η απόκτηση πιστοποίησης;
2. Ποιες πιστοποιήσεις προτιμούν οι γονείς;
3. Ποιους φορείς πιστοποίησης προτείνετε εσείς και για ποιο λόγο;
4. Ποιο επίπεδο πιστοποίησης είναι το επιδιωκόμενο για τους γονείς;

3^{ος} ερευνητικός άξονας Η απασχολησιμότητα ενός σημαντικού αριθμού ατόμων στις εξωσχολικές δομές.

1. Μιλήστε μας για το εργασιακό καθεστώς, αμοιβή/ ώρες διδασκαλίας.
2. Θα επιθυμούσατε να εργάζεστε σε σχολείο ιδιωτικό ή δημόσιο και γιατί;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4:Πρωτόκολλο συνέντευξης για ιδιοκτήτες κέντρων ξένων γλωσσών.

Ερώτηση εκκίνησης: Μιλήστε μας για την λειτουργία του κέντρου ξένων γλωσσών και κατά πόσον είστε ικανοποιημένος από την εργασία σας γενικά.

1^{ος} ερευνητικός άξονας: Η απασχολησιμότητα ενός αριθμού ατόμων στις εξωσχολικές δομές.

1. Σε ποια περιοχή βρίσκεται το φροντιστήριό σας, πόσους μαθητές έχετε, ποιες ξένες γλώσσες διδάσκετε,
2. Πόσους καθηγητές απασχολείτε; Ποια είναι τα κριτήρια πρόσληψης ενός καθηγητή ξένων γλωσσών και κυρίως ενός καθηγητή της αγγλικής γλώσσας (προτιμάτε τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, τους πτυχιούχους αγγλικής φιλολογίας);
3. Μιλήστε μας για το εργασιακό καθεστώς, αμοιβή/ ώρες διδασκαλίας;
4. Ασκεείτε έλεγχο στους καθηγητές που διδάσκουν στο φροντιστήριό σας και με ποιο τρόπο;
5. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει ενδεχομένως η επιχείρησή σας και με ποιους τρόπους προσπαθείτε να τα επιλύσετε;
6. Οι γονείς είναι παρεμβατικοί και με ποιο τρόπο; Δώστε μας ένα παράδειγμα.
7. Πώς επηρεάζεται το διδακτικό σας έργο από τις παρεμβάσεις/ στάση των γονέων/ την διδασκαλία των αγγλικών στο σχολείο ιδιωτικό ή δημόσιο;
8. Θα επιθυμούσατε να εργάζεστε σε σχολείο ιδιωτικό ή δημόσιο και γιατί;

Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

- Μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα.....
- Πώς θα το εξηγούσατε αυτό.....
- Θα μπορούσατε να δώσετε μία περαιτέρω εξήγηση.....
- Έχετε σκεφτεί ότι.....
- Μπορείτε να σκεφτείτε να επεξεργαστείτε περισσότερο την ιδέα....
- Τι περισσότερο θα μπορούσατε να μας πείτε πάνω σε αυτό....
- Γιατί είναι σημαντικό για εσάς.....
- Πώς νιώθετε για αυτό.....
- Τι είναι πιο σημαντικό για εσάς.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Συνέντευξη με τη μητέρα 13

Συνεντεύκτρια: Λοιπόν να ξεκινήσουμε τη συνέντευξή μας η οποία αφορά τα μαθήματα της Αγγλικής γλώσσας () πείτε μας κάποια πράγματα για εσάς.

Μητέρα 13: Δουλεύω σε ιδιωτική τράπεζα και είμαι μητέρα πέντε παιδιών και το θέμα φυσικά της εκμάθησης ξένων ξένης γλώσσας ή ξένων γλωσσών μας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια.

Συνεντεύκτρια: Ωραία θέλω να μου πείτε κάποια πράγματα για εσάς () την ηλικία και το μορφωτικό σας επίπεδο. Να μου πείτε.

Μητέρα 13: Έχω τελειώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχω κάνει το Master στην Αγγλία.

Συνεντεύκτρια: Έχετε και μεταπτυχιακό δηλαδή.

Μητέρα 13: Ναι πολλά χρόνια πριν τότε που δεν ήταν συρμός ιδιαίτερος.

Συνεντεύκτρια: Μόνο θέλουμε λίγο πιο δυνατά.

Μητέρα 13: Και ασχολούμαι και εγώ με την εκμάθηση ξένης γλώσσας γιατί πρόσφατα ανακάλυψα ότι θέλω να μάθω και άλλη ξένη γλώσσα οπότε ασχολούμαι.

Συνεντεύκτρια: Οπότε έχετε κάποιες πιστοποιήσεις στις ξένες γλώσσες;

Μητέρα 13: Όχι πιστοποιήσεις δεν είχα από το παρελθόν μου δηλαδή στα αγγλικά. Τα γαλλικά μαθαίνω αγγλικά εκείνη την εποχή δεν ήταν μόδα η πιστοποίηση όμως μιλούσα τη γλώσσα γιατί είχα επαφή και αυτό κράτησε για αρκετά χρόνια έσβησε σιγά-σιγά γιατί δεν τη χρησιμοποιούσα καθόλου για κάμποσες δεκαετίες.

Συνεντεύκτρια: Με τα Αγγλικά;

Μητέρα 13: Στα αγγλικά επειδή έκανα τις σπουδές μου εκεί πέρα είναι λογικό και εγώ διαβάζω βιβλία ασχολούμαι διαβάζω ειδήσεις ακούω έχω δηλαδή διαρκώς ερεθίσματα και όψιμα και στα γερμανικά επειδή βρέθηκα να εργάζομαι στη Γερμανία αποσπασμένη εκεί πέρα διάβασα πάρα πολύ σαν ενήλικας για να καταφέρω να φτάσω σε ένα υψηλό επίπεδο που ήθελα.

Συνεντεύκτρια: Στα γερμανικά.

Μητέρα 13: Στα γερμανικά.

Συνεντεύκτρια: Ωραία ωραία είπατε για τα παιδιά σας () τα παιδιά σας πηγαίνουν στο δημόσιο σχολείο;

Μητέρα 13: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία.

Μητέρα 13: Πηγαίνουν στο δημόσιο σχολείο.

Συνεντεύκτρια: Ωραία και τι ηλικίας είναι;

Συνεντεύκτρια: Και τι ηλικίας είναι;

Μητέρα 13: Είναι 17 13 12(...)

Συνεντεύκτρια: Και τα άλλα δύο στο δημοτικό;

Μητέρα 13: Και τα άλλα δύο πιο μικρά ναι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία θέλω να μου πείτε τα παιδιά σας διδάσκονται την αγγλική γλώσσα στο δημόσιο σχολείο() από ποια τάξη;

Μητέρα 13: Νομίζω από την τρίτη δημοτικού.

Συνεντεύκτρια: Ωραία θέλω να μου πείτε επίσης αν κάνετε κάποια μαθήματα εξωσχολικά στα αγγλικά;

Μητέρα 13: Ναι κάνουμε μαθήματα εξωσχολικά στα αγγλικά από την αρχή στο πρώτο μου παιδί δεν είχανε μπει ακόμη νομίζω τα αγγλικά αλλά κάναμε στα άλλα κάναμε κανονικά μαθήματα εξωσχολικά.

Συνεντεύκτρια: Είπατε κάνουμε κάναμε κανονικά() αυτό πώς το εξηγείτε δηλαδή() είπατε είθισται κανονικά() μπορείτε λίγο να μας το αναλύσετε αυτό;

Μητέρα 13: Σαν πρωτομάνα καθώς κοιτούσα τις φίλες μου και τις γνωστές μου ήθελα το παιδί να ξεκινήσει πάρα πολύ νωρίς και το ξεκίνησα στη δευτέρα δημοτικού.

Συνεντεύκτρια: Γιατί θέλατε να ξεκινήσει νωρίς;

Μητέρα 13: Γιατί έβλεπα αυτή τη σχέση που έχει ο γονέας με τη γλώσσα την ανταγωνιστική ότι θέλω όσο πιο νωρίς γίνεται να πάρει το παιδί μου τα πτυχία () είναι Δευτέρα γυμνασίου και πήρε proficiency() και όλα αυτά τέλος πάντων τα ακραία πράγματα.

Συνεντεύκτρια: Γιατί το θεωρείται ακραία;

Μητέρα 13: Το θεωρώ ακραία διότι ένα παιδί δευτέρα γυμνασίου δεν μπορεί να διαχειριστεί την κλωνοποίηση ας πούμε ούτε στη δική του τη γλώσσα τη μητρική πώς είναι δυνατόν να εκπαιδευτεί τόσο πολύ ώστε να τη χρησιμοποιεί σε μία ξένη γλώσσα το θεωρώ ότι είναι ακραίο και ότι τελικά δεν προσφέρει αυτό που φαίνεται τι προσφέρει.

Συνεντεύκτρια: Τι φαίνεται ότι προσφέρει;

Μητέρα 13: Φαίνεται ότι προσφέρει να κατέχει στη γλώσσα σε πρώιμη ηλικία το να πάει στο Proficiency είναι πολύ υψηλό επίπεδο σαν δεύτερη ξένη γλώσσα σαν δεύτερη γλώσσα το παίρνεις δεν το παίρνεις σαν μητρική αλλά είναι πολύ υψηλό το

επίπεδο μαθαίνεις ένα λεξιλόγιο δεν ξέρω ποσών λέξεων εκατοντάδων λέξεων δυο-τρεις φορές την εβδομάδα το οποίο δεν μπορείς να καλλιεργήσεις και το οποίο το χάνεις μετά από λίγο καιρό γιατί έχεις() μονοκόμματα πηγαίνει ο σκοπός() σκοπός είναι ένας να πάρουμε το πτυχίο() κανείς δεν ασχολείται ()ισως τώρα ασχολούνται περισσότερο γιατί και εγώ διαμορφώνω μία άποψη καθώς βλέπω τα παιδιά να μεγαλώνουν και βλέπω ότι το ουσιαστικό είναι τα παιδιά να μπορούν να μιλάνε να εκφράζονται με τη γλώσσα να μπορούν να εκφράζονται γραπτά και όχι να είναι κάτοχοι του πτυχίου() βλέποντας ας πούμε και την αγορά εργασίας βλέπω ότι κανείς δεν θα ζητήσει ()εκτός αν θες να γίνεις δημόσιος υπάλληλος αποκλειστικά()ένα πτυχίο() όλοι σου ζητάνε να μιλήσεις να επικοινωνήσεις να εκφράσεις αυτό που θέλεις που μπορείς να εκφράσεις και θέλεις να εκφράσεις,

Συνεντεύκτρια: Ωραία επομένως θεωρείτε ότι υπάρχει μία πλειοψηφία γονέων η οποία κατευθύνεται σε πιστοποίηση ή όχι;

Μητέρα 13: Ναι θεωρώ ότι γίνεται η υποκουλτούρα μας αυτό στην Ελλάδα έχουμε μία μανία με την εκπαίδευση() αυτό βέβαια έχει διάφορες συνδέσεις με την αγορά εργασίας αλλά ναι ότι υπάρχει μία στοχοποίηση με την ξένη γλώσσα που μάλιστα έχει και ανταγωνιστικό χαρακτήρα ανάμεσα στις οικογένειες ότι αφού είναι του διπλανού δεν μπορεί και το δικό μου και δεν ξέρω πως έχει περάσει μέσα στην κοινωνία και μέσα στην οικογένεια() αλλά και από τη δική μου εμπειρία ήταν θέμα ότι ό,τι κάνουν οι άλλοι πρέπει να κάνω και εγώ() μπορεί και το δικό μου το παιδί.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή δεν θέλουμε να μην το παιδί μας πίσω() πιο πίσω από τα άλλα ()κατά κάποιο τρόπο() έτσι είναι;

Μητέρα 13: Ναι θέλουμε να μπορεί αυτά να φτάσει στο επίπεδο του άλλου παρόλο που μπορεί να ήταν πρώιμο δηλαδή αλλιώς τα έβλεπα στο πρώτο μου παιδί και αλλιώς το βλέπω στο τρίτο μου το παιδί έχω περάσει από φροντιστήρια έχω περάσει από ιδιαίτερα έχω περάσει από Άγγλο καθηγητή στα ιδιαίτερα.

Συνεντεύκτρια: Ωραία θα μου τα πείτε αυτά. Είπατε ότι ξεκινήσατε τα παιδιά στις εξωσχολικά μαθήματα παρότι διδάσκονται την αγγλική γλώσσα στο δημόσιο σχολείο θεωρήσατε ότι και εσείς πρέπει να ξεκινήσετε εξωσχολικά μαθήματα γιατί αυτό το έκαναν και οι άλλοι για να ανακεφαλαιώσουμε.

Μητέρα 13: Παρόλα αυτά ναι έτσι ακριβώς ήταν από την άλλη όμως πλευρά επειδή παρακολουθώ πάρα πολύ στενά τα παιδιά από τότε που ξεκίνησαν τα αγγλικά στο

σχολείο με μεγάλη μου λύπη πρέπει να το πω ότι πόσες καθηγήτριες αγγλικών είχαν μέχρι τώρα ας πούμε 10;

Συνεντεύκτρια: Ναι.

Μητέρα 13: Η μια έκανε δουλειά() στο δημοτικό περνούσαν τις ώρες των αγγλικών κάνοντας το διάλειμμα στην αυλή() ελάχιστα πράγματα ελάχιστη δουλειά πολύ μικρές απαιτήσεις αυτό δεν μπορώ να το δεχτώ τα παιδιά να πληρώνουμε φόρους για να μαθαίνουν τα παιδιά αγγλικά στο δημόσιο σχολείο () στο δημοτικό έχω τα πάρα πολλά παράπονα() στο Γυμνάσιο και στο λύκειο ήμουν αρκετά ευχαριστημένη() και να γίνεται πάρα πολύ λίγη δουλειά οπότε αυτό ωθεί τον γονέα να κοιτάζει κάπου αλλού.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα θεωρείτε λοιπόν ότι στο δημόσιο σχολείο δεν γίνεται η δουλειά που θα έπρεπε με τα Αγγλικά(...)

Μητέρα 13: Θεωρώ ότι θα έπρεπε η δική μου εμπειρία δυστυχώς είναι ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση γενικώς φθίνει αλλά και στα αγγλικά φθίνει πάρα πολύ από την εμπειρία μου μπορεί να έτυχε να ήμουν τόσο άτυχη που το 80% των δασκάλων και καθηγητών της Αγγλικής να μην κάνανε σοβαρό μάθημα.

Συνεντεύκτρια: Οφείλεται στον εκπαιδευτικό νομίζετε αυτό;

Μητέρα 13: Νομίζω πως από ναι ένα σημείο και μετά ναι κοιτώντας τον με κριτικό μάτι νομίζω ότι είναι επιλογή το να θέλεις να δώσεις τη δουλειά σου να βλέπεις τα παιδάκια να προοδεύουν να βλέπει σιγά-σιγά να προχωράνε στην ξένη γλώσσα έστω και σαν ξένη δεν είναι η μητρική τους ναι νομίζω ότι() δεν ξέρω αν μπορώ να το αποδώσω στην Πολιτεία σίγουρα και κάτι η Πολιτεία θα μπορεί να κάνει.

Συνεντεύκτρια: Πώς θα θέλατε να είναι το μάθημα στο δημόσιο σχολείο;

Μητέρα 13: Θα ήθελα να έχει δουλίσσα να έχει ακούσματα.

Συνεντεύκτρια: Τι εννοείτε να έχει δουλίσσα;

Μητέρα 13: Εννοώ να παίρνουν τα παιδιά homework.

Συνεντεύκτρια: Να έχει δουλειά στο σπίτι.

Μητέρα 13: Ναι ναι είμαστε της παλιάς σχολής () έτσι μαθαίνουμε δουλεύαμε στο σχολείο και μετά είχαμε δουλειά στο σπίτι και δουλειά στο σπίτι την εξέταζαν οι δάσκαλοι μας και οι καθηγητές μας εγώ έμαθα προσωπικά έμαθα γαλλικά μόνο από το σχολείο και το έφτασα σε ένα επίπεδο B2 γιατί γινότανε σοβαρή δουλειά.

Συνεντεύκτρια: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της σοβαρής δουλειάς;

Μητέρα 13: Έλεγχος γιατί τα παιδιά δεν υπάρχουν παιδιά τα οποία εκούσια θα κάνουνε κάτι όλα τα παιδιά να παίζουν θέλουν λίγα είναι τα παιδιά τα οποία είναι αμιγώς για γράμματα να υπάρχουν απαιτήσεις πρέπει όχι είμαι ξεπέτα με 2 ασκησούλες δεν γίνεται να ετοιμάσεις έτσι την ξένη γλώσσα παρόλο που τα παιδιά τώρα έχουν το προνόμιο να έχουν πολλά ακούσματα δεν είναι όπως εμείς που δεν είχαμε() βλέπουνε διαρκώς βιντεάκια το ένα το άλλο και όλα αυτά τα βοηθάνε πάρα πολύ.

Συνεντεύκτρια: Και τι άλλο θα θέλατε από το δημόσιο() επομένως(...)

Μητέρα 13: Θα θέλαμε δουλειά να γίνεται δουλειά τη διδακτική ώρα να παίρνουν τα παιδιά δουλίτσα για το σπίτι αυτό είναι εκ των ουκ άνευ δεν γίνεται δηλαδή να γίνεται μόνο στο σχολείο δουλειά αυτά λένε τουλάχιστον εμπειρία και παλιά σχολή την οποία ανήκω.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα έχετε να μας πείτε κάτι για τον αριθμό των παιδιών στην τάξη;

Μητέρα 13: Όχι όχι δεν το θεωρώ ότι είναι όποιο παιδί θέλει να μάθει και έχει() του προσφέρεται η γνώση θεωρώ ότι θα μάθει εμείς ήμασταν πολύ παραπάνω από 23 25 παιδιά που έχουν τώρα οι τάξεις φτάναμε να ήμασταν κάπου 40- 45 και σας λέω ότι έμαθα γαλλικά στο σχολείο αλλά ήμασταν εκεί και οι δάσκαλοι ζητούσαν.

Συνεντεύκτρια: Ωραία ούτε και οι ώρες διδασκαλίας είναι κάτι το οποίο θα θέλατε() νομίζετε αρκούν οι ώρες διδασκαλίας;

Μητέρα 13: Πόσες είναι νομίζω τρεις ώρες είναι στο δημοτικό;

Συνεντεύκτρια: Στο δημοτικό και έχουν και κάποια κάτι στο ολοήμερο νομίζω ()εσείς τι νομίζετε() πώς θα θέλατε να είναι δηλαδή;

Μητέρα 13: Θεωρώ ότι τρεις για την αγγλική θεωρώ ότι τρεις είναι το ελάχιστο.

Συνεντεύκτρια: Το ελάχιστο.

Μητέρα 13: Θα μπορούσαν να έχουν και 4 υποθέτω.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή για να μη στείλετε τα παιδιά σας σεξουαλικά μαθήματα θα θέλετε το σχολείο να έχει (...)

Μητέρα 13: Να τραβάει ένα υψηλό επίπεδο δηλαδή να μπορεί δεν ξέρω υποθέτω υπουργείο ότι θέτει κάποιους στόχους στο να καλυφθεί αυτή ύλη όπως είναι και τα άλλα μαθήματα υποθέτω και στα αγγλικά είναι έτσι και να πιάνονται οι στόχοι και μάλιστα κάποιοι που άκουσα κάτι που άκουσα που γίνεται στην Ευρώπη γίνονται

ενδιάμεσες εξετάσεις που δεν τους φέρνουν κάποια πιστοποίηση αλλά που βλέπουνε η υπεύθυνοι εκεί των υπηρεσιών ότι όντως τα παιδιά προχωράνε στην ξένη γλώσσα.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή εσείς θέλετε μία γραπτή αξιολόγηση οπωσδήποτε να υπάρχει.

Μητέρα 13: Ναι θεωρώ ότι η γραπτή αξιολόγηση είναι must πρέπει να υπάρχει γραπτή αξιολόγηση.

Συνεντεύκτρια: Γιατί; Γιατί; Γιατί της αποδίδετε έτσι ας πούμε αυτή την αξία;

Μητέρα 13: Γιατί αν δεν μάθει να γράφει πώς γίνεται να προχωρήσει δεν μπορείς να μάθεις καμία ξένη γλώσσα Ή καμία γλώσσα ούτε τη μητρική σου αν δεν πας σχολείο.

Συνεντεύκτρια: Επομένως;

Μητέρα 13: Ας υποθέσουμε ότι μιλούσε μόνο η μητέρα() θα μάθει να μιλάει το παιδί μπορεί να μάθει και καλά να μιλάει() αλλά δεν φτάνει πρέπει να εμπλουτίσεις τη γλώσσα πρέπει να μάθει να εκφράζεται στο γραπτό λόγο είναι πάρα πολύ χρήσιμος ο γραπτός λόγος.

Συνεντεύκτρια: Και για αυτό εσείς αποδίδεται εσείς θεωρείτε ότι μία γραπτή αξιολόγηση ενιαία με ενιαίο χαρακτήρα σε όλα τα σχολεία έτσι το φαντάζεστε όπως το περιγράφεται έτσι όπως το ξέρετε.

Μητέρα 13: Έτσι το έχω ακούσει αυτό έχω ακούσει.

Συνεντεύκτρια: Στις Ευρωπαϊκές χώρες ότι(...)

Μητέρα 13: Δεν είναι αξιολόγηση εκπαιδευτικού αυτό αλλά υποτίθεται ότι ο εκπαιδευτικός έχει το φιλότιμο και την διάθεση να φτάσει τα παιδιά εκεί που πρέπει να είναι στο επίπεδο της κάθε τάξης αυτό που αντιστοιχεί.

Συνεντεύκτρια: Επομένως μία γραπτή αξιολόγηση αποτελεί την απόδειξη για το γονέα ότι το παιδί του έχει φτάσει και ένα επίπεδο γνώσεων.

Μητέρα 13: Θεωρώ πως ναι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία.

Μητέρα 13: Και είναι και ένα κίνητρο αν το θέλετε έτσι γιατί δεν δουλεύουν όλοι με φιλότιμο και είναι και ένα κίνητρο λίγο με απαίτηση έχει απαίτηση για να δουλέψει ο κάθε εκπαιδευτικός Δεν έχω κάτι με τους εκπαιδευτικούς αλλά θα πρέπει να υπάρχουν κάποια στάνταρς που να τηρούνται.

Συνεντεύκτρια: Ωραία Επομένως δεν μας απασχολεί ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη.

Μητέρα 13: Εμένα δεν με απασχολεί.

Συνεντεύκτρια:(...) Να είναι πιο υπεύθυνη εργασία () να είναι πιο οργανωμένη δουλειά από την πλευρά του εκπαιδευτικού είπατε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κάποια γραπτή αξιολόγηση που θα σας παρέχει μία απόδειξη ας πούμε του επιπέδου του των γνώσεων που έχει το παιδί κατακτήσει.

Μητέρα 13: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία εσείς μας είπατε ότι κάνετε εξωσχολικά μαθήματα θέλετε να μας πείτε Ξεκινήσατε σε ποια ηλικία είπαμε;

Μητέρα 13: Το πρώτο μου το παιδί το ξεκίνησα στη δευτέρα δημοτικού μετά μετά λίγο σωφρονίστηκα και τα ξεκίνησα στην τετάρτη δημοτικού. Εύληπτο

Συνεντεύκτρια: Γιατί λέμε σωφρονίστηκα;

Μητέρα 13: Ε γιατί θεωρώ ότι είναι πολύ μάταιο να μπαίνει στο κυνήγι τόσο τόσο ωρίς δηλαδή το παιδί πρέπει να μάθει να γράφει να διαβάζει να εκφράζεται στη δική του γλώσσα και στη συνέχεια έχει ικανότητα έχει αντιληπτική ικανότητα να μάθει την ξένη γλώσσα και ένα δύο χρόνια πιο μετά δεν θα πάθει τίποτα.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα είπατε το κάνετε αυτή επειδή τα έκαναν και οι άλλοι.

Μητέρα 13: Ναι ναι στην αρχή.

Συνεντεύκτρια: Και το κυνήγι που είπατε έχει να κάνει με τα πτυχία;

Μητέρα 13: Νομίζω σε ένα μεγάλο βαθμό ναι σε ένα μεγάλο βαθμό είναι για τις πιστοποιήσεις που δίνονται οι οποίες θεωρώ ότι οι πιστοποιήσεις είναι για να σε αναγκάσουν να διαβάσεις και να φτάσεις σε ένα επίπεδο παρόλα αυτά στις μέρες μας υπάρχουν παιδιά τα οποία επειδή ακούνε πάρα πολλά () μιλάνε πολύ ικανοποιητικά και με προφορά αν θέλετε αλλά δεν θα έπαιρναν την πιστοποίηση δηλαδή ξαφνικά μπαίνουμε αστάθμητοι σταθμοί παράγοντες που δεν τους είχαμε πριν από 15 χρόνια που δεν είχαμε τέτοια πρόσβαση στο ίντερνετ που δεν είχαν τα παιδιά τη δυνατότητα να έχουν τόσα ακούσματα.

Συνεντεύκτρια:Ωραία επομένως δεν θεωρείτε ότι η πιστοποίηση είναι ο απόλυτος στόχος ή θέλετε τα παιδιά σας να πάρω την πιστοποίηση.

Δ Τώρα πια όχι () πήρανε πήρανε τα πρώτα παιδιά πήρανε τώρα θεωρώ ότι όχι δεν είναι απόλυτος στόχος.

Συνεντεύκτρια: Ο απόλυτος στόχος ποιος είναι;

Μητέρα 13: Ο απόλυτος στόχος είναι να φτάσουνε για μένα το καταλαβαίνεις τους ένα επίπεδο Advanced. Θεωρώ ότι το Proficiency είναι ένα εντελώς άχρηστο πράγμα

μαθαίνουμε λεξιλόγιο το οποίο το ξεχνάμε μέσα σε λίγους μήνες γιατί δεν είναι κάτι που θα δουλέψεις και λογικό είναι δεν έχεις τόσα ερεθίσματα και να το κρατήσεις για να τους τηρήσεις αλλά το να φτάσουμε σε ένα επίπεδο Γ1 θεωρώ ότι είναι αρκετά ικανοποιητικό και να μπορούν να εκφράζονται γραπτά και προφορικά δηλαδή δημιουργία.

Συνεντεύτρια: Επομένως σας ενδιαφέρει καλή γνώση της γλώσσας και σας ενδιαφέρουν και οι δεξιότητες οι παραγωγικές δηλαδή η δυνατότητα της προφορικής επικοινωνίας και της γραπτής επικοινωνίας.

Μητέρα 13: Ναι ναι.

Συνεντεύτρια: Ωραία τα παιδιά σας() ποιες πιστοποιήσεις πήραν;

Μητέρα 13: Τις πήραν όλες() με τη σειρά() στο πρώτο μου παιδί πού ήταν η τρέλα της πρώτο μάνας είχαμε δώσει και στο B-junior ας πούμε εξετάσεις κάτι που κάνουν του Cambridge με ασπίδες και τέτοια δεν μου ούτε που θυμάμαι πώς τα λέγανε.

Συνεντεύτρια: Το KET ας πούμε ή το PET;

Μητέρα 13: Ναι μπράβο αυτά το PET το PET πρέπει να είναι πρώτο.

Συνεντεύτρια: Πριν το Lower;

Μητέρα 13: Ναι ναι αρκετά πριν σας λέω ότι πρέπει να ήτανε είσαι στην A Senior ας πούμε.

Συνεντεύτρια: Μάλιστα.

Μητέρα 13: Μετά το Lower μετά το Advanced μετά το proficiency αυτά τουλάχιστον για τα δύο παιδιά μετά κόψαμε λίγο το ρυθμό γιατί είδαμε ότι αυτό δεν τραβάει() δε τραβάνε και όλα τα παιδιά στην ξένη γλώσσα εξίσου έτσι λογικό είναι αλλά τώρα κάνω μία εκ βάθους επαναξιολόγηση και βλέπω ότι πολλά πράγματα ήταν πολύς κόπος πολλά χρήματα για κάτι που δεν ήταν τόσο μεγάλη ανάγκη.

Συνεντεύτρια: Μάλιστα () ξέχασα να ρωτήσω τα στείλατε σε αγγλόφωνο νηπιαγωγείο;

Μητέρα 13: Όχι όχι .

Συνεντεύτρια: Μάλιστα.

Μητέρα 13: Αλλά όταν προχώρησαν λίγο τους έβαλα έναν Εγγλέζο καθηγητή.

Συνεντεύτρια: Είπατε ότι τα στείλατε στο φροντιστήριο σε ομαδικό φροντιστήριο σε κέντρο ξένων γλωσσών;

Μητέρα 13: Ναι ναι σε φροντιστήριο ομαδικό.

Συνεντεύτρια: Ωραία και πώς επιλέξατε το φροντιστήριο;

Μητέρα 13: Βασικά εκείνο που με ενδιέφερε πάρα πολύ όταν πήγαινα ήταν να ακούω μία ωραία προσφορά για μένα είναι πολύ σημαντικό αυτό δηλαδή δεν μπορώ να ανεχτώ να μιλάνε στα παιδιά μου αγγλικά με ελληνική προφορά() να μάθουν τη γλώσσα να τη μάθουν σωστά.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα () επομένως σας ενδιαφέρει ας πούμε () σας ενδιαφέρει η εκμάθηση των βρετανικών αγγλικών ας πούμε;

Μητέρα 13: Συγκεκριμένα εμένα των βρετανικών είμαι λάτρης της βρετανικής προφοράς.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Συνεντεύκτρια: Αγγλικής για την ακρίβεια γιατί η σκωτσέζικη και η ουαλέζικη που την έχω ζήσει είναι προβληματικές.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα σας ενδιαφέρει ας πούμε αυτή η γλώσσα πρότυπο αυτό που θεωρείται ως πρότυπο ας πούμε τα βρετανικά αγγλικά.

Μητέρα 13: Ναι αλλά αυτό είναι υποκειμενικό έτσι δεν μπορώ να πω γιατί έχω απέχθεια στα αμερικάνικα αγγλικά.

Συνεντεύκτρια: Ναι και επιλέξτε το φροντιστήριο με βάση τι; βάσει ποιους παράγοντες;

Μητέρα 13: Βασικά αυτός ήταν ο κύριος παράγοντας δηλαδή τη μία φορά επέλεξε μία κοπέλα η οποία ήταν αυστραλέζα.

Συνεντεύκτρια: Μιλάμε για τώρα για το φροντιστήριο.

Μητέρα 13: Για το φροντιστήριο ναι ναι τώρα το θυμήθηκα την άλλη επέλεξε μία κοπέλα η οποία είχε κάνει σπουδές στην Αγγλία και την άκουσα πως μιλάει πήγα σε ένα φροντιστήριο γιατί πήγαινα κάθε φορά σε πέντε-έξι φροντιστήρια τόσο μανιακή με το να βρω ποιο είναι το καλύτερο και ήρθε ένα παιδάκι και του μίλησε η καθηγήτρια με μία ελληνικότατη προφορά και μία ελληνικότατη δηλαδή αυτοί μιλάνε με phrasal verbs δεν μιλάνε όπως μιλάμε εμείς() έτσι θέλω να μάθουν τα παιδιά μου τα αγγλικά() μία φορά το είπα σε κάποιον και δεν το πίστευε () δεν μιλάνε τα αγγλικά έτσι είναι δύσκολο για μας να μάθουμε τόσες προθέσεις αλλά έτσι μιλιούνται

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα αυτό το λέτε και από την εμπειρία σας των σπουδών στην Αγγλία

Μητέρα 13: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Επομένως σας ενδιαφέρει ο διδάσκων να είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας.

Μητέρα 13: Με ενδιαφέρει αρκετά όχι απαραίτητα να είναι η μητρική του αλλά φαίνεται αυτό.

Συνεντεύκτρια: Σας ενδιαφέρει Ναι έχει πτυχίο αγγλικής φιλολογίας;

Μητέρα 13: Κοιτάζτε νομίζω ότι το πτυχίο αγγλικής φιλολογίας σε συνδυασμό με την εμπειρία του διδάσκειν γιατί το ότι κάποιος μιλάει τη γλώσσα και έχει τελειώσει το πανεπιστήμιο στην Αγγλική Φιλολογία δεν σημαίνει ότι ξέρει να τη μεταδίδει έτσι η μεταδοτικότητα παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο στη διδασκαλία() νομίζω ότι είναι ένας συνδυασμός.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή για σας ποιος είναι ο ευκταίος σας το πούμε έτσι συνδυασμός;

Μητέρα 13: Θα ήθελα να έχει Αγγλική Φιλολογία και να μην έχει ένα σκέτο Proficiency αλλά θα ήθελα οπωσδήποτε να έχει περάσει από το να έχει ζήσει στην ξένη χώρα.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα είπατε ότι τους πήρατε και Άγγλο καθηγητής στο σπίτι δηλαδή σταματήστε το φροντιστήριο και πήγατε σε ιδιαίτερα;

Μητέρα 13: Ναι ναι.

Συνεντεύκτρια: Γιατί έγινε αυτή η αλλαγή;

Μητέρα 13: Για την προφορά για την προσφορά.

Συνεντεύκτρια: Γιατί δεν ήσασταν ικανοποιημένη από το φροντιστήριο;

Μητέρα 13: Γιατί η ελληνοαυστραλέζα αρρώστησε και έφυγε στη χώρα από την οποία ήρθε και μετά είχα κάποιες ατυχίες κάποια φροντιστήρια ένα έκλεισε τέλος πάντων και μετά αναζήτησα native speaker αλλά αυτό είχε επίσης τα μειονεκτήματα του γιατί ο native speaker δεν μπορούσε να εξηγήσει στα παιδιά τη γραμματική και τα παιδιά έπρεπε να μάθουν τη γραμματική δεν ήτανε γραμματική της μητρικής τους γλώσσας για να έρχεται αβίαστα.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα επομένως για αυτό είπα και πριν ότι θέλετε να έχει και πτυχίο αγγλικής φιλολογίας και να έχει και ζήσει και κάποια χρόνια ώστε να έχει() να μιλάει τη γλώσσα όπως την μιλούν οι φυσικοί ομιλητές.

Μητέρα 13: Ναι ναι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία.

Μητέρα 13: Το μέτρο του δυνατού όλα αυτά έτσι Εννοείται και όταν δεν έχεις τρέλα οικονομικά προσπαθεί να το προσαρμόσεις συνδυάσεις.

Συνεντεύκτρια: Είπατε τώρα για το ζήτημα το οικονομικό() κάνατε και κάποιες άλλες δραστηριότητες στα παιδιά() αθλητικές για άλλες ξένες γλώσσες;

Μητέρα 13: Το ένα μου το παιδί που έχει μία κλήση στις γλώσσες κάνει και Γερμανικά αθλητισμό δεν κάνουν πάρα πολύ.

Συνεντεύκτρια: Ωραία θέλω να μου πείτε τα εξής εάν οι οικονομικές σας δυνατότητες ήταν σχετικά περιορισμένες και δεν είχατε τη δυνατότητα για άλλες δραστηριότητες() τα Αγγλικά τα εξωσχολικά θα τα κάνατε() τι θα κάνατε;

Μητέρα 13: Είναι δύσκολο το ερώτημα άμα δεν έχεις την οικονομική δυνατότητα.

Συνεντεύκτρια: Λίγο πιο δυνατά αν μπορείτε.

Μητέρα 13: Είναι δύσκολο το ερώτημα αν δεν έχεις την οικονομική δυνατότητα αλλά θεωρώ ότι θα έβαζα τα αγγλικά πάνω ας πούμε από τα αθλήματα.

Συνεντεύκτρια: Και πάνω από άλλες ξένες γλώσσες;

Μητέρα 13: Ναι ναι ναι ναι.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή και με κάποια οικονομική θυσία;

Μητέρα 13: Αυτό ήθελα να πω.

Συνεντεύκτρια: Θα κάνατε εξωσχολικά μαθήματα;

Μητέρα 13: Αν θα έκανε εξωσχολικά μαθήματα στα αγγλικά() αν έβλεπα ότι δεν είμαι ικανοποιημένη με το επίπεδο στο σχολίο που έτυχε στην περίπτωση μου ναι θα το έκανα θα το έκανα γιατί δεν μπορώ να συμβιβαστώ να υπάρχει μία στασιμότητα τη στιγμή που τα παιδιά μπορούν να απορροφήσουν τόση γνώση σε νεαρή ηλικία.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή είναι σημαντική η γνώση της Αγγλικής γλώσσας για εσάς;

Μητέρα 13: Εννοείται εννοείται γλώσσα αγγλικά μαθηματικά δεν μπορείς να πας πουθενά χωρίς αυτά.

Συνεντεύκτρια: Τι σημασία δηλαδή για πείτε μας για την αγγλική γλώσσα γιατί της αποδίδετε τέτοια σημασία;

Μητέρα 13: Γιατί είναι αναπηρία σήμερα να μη μιλάς αγγλικά Γιατί όλα τα παιδιά μιλάνε γιατί όλες οι δουλειές το ζητάνε γιατί με την παγκοσμιοποίηση ζητιέται δουλεύεις εδώ μιλάς με Κινέζους δεν θα μιλήσεις στα Κινέζικα στα αγγλικά θα μιλήσεις.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Μητέρα 13: Δεν μπορείς να κάνεις χωρίς αυτήν είναι κώδικας επικοινωνίας είναι αναπηρία να μη μιλάς αγγλικά.

Συνεντεύκτρια: Επομένως σας ενδιαφέρει διότι ζητιέται στην εργασία και επειδή είναι όπως είπατε η διεθνής παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας.

Μητέρα 13: Είναι παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας επισκιάζει όλες τις άλλες όσο κι αν κάποιοι δεν θέλουν να το παραδεχτούν επισκιάζει όλες τις άλλες.

Συνεντεύκτρια: Και ίσως επειδή χρειάζεται για κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές είναι και αυτό μέσα;

Μητέρα 13: Και αυτό είναι μέσα στο μυαλό μου ναι ναι.

Συνεντεύκτρια: Ή μία εργασία στο εξωτερικό;

Μητέρα 13: Και αυτό είναι μέσα στο μυαλό μου σαν πιθανότητα.

Συνεντεύκτρια: Σκεφτόμαστε δηλαδή ότι τα παιδιά μας να σπουδάσουν ενδεχομένως στο εξωτερικό να δουλέψουν(...)

Μητέρα 13: Κοιτάζτε δεν θα θελα ενδεχομένως να σπουδάσω στο εξωτερικό αλλά την εμπειρία ενός Master στην Βρετανία τη θεωρώ πολύ καλή για τα παιδιά και θα την επιδιώξω.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα η πιστοποίηση είπαμε για εσάς έχει κάποιο νόημα αλλά όχι απόλυτο εσύ Σε ποιο φορέα επιλέξατε;

Μητέρα 13: Τι εννοείτε;

Συνεντεύκτρια: Ποιο φορέα πιστοποίησης επιλέξατε;

Μητέρα 13: Μέχρι το Advanced επέλεξε το Cambridge μετά στο Proficiency του Michigan.

Συνεντεύκτρια: Γιατί επιλέξατε στο Proficiency του Michigan;

Μητέρα 13: Γιατί θεωρώ ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος τα παιδιά μου να μάθουν Σαίξπηρ.

Συνεντεύκτρια: Είναι πιο εύκολο δηλαδή;

Μητέρα 13: Νομίζω είναι πιο βάτο έχει κάποιες ιδιαιτερότητες αλλά θεωρώ ότι είναι πιο βατό ναι.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Σας ενδιαφέρει δηλαδή() ναι() για το Cambridge τι άποψη έχετε;

Μητέρα 13: Το δοκιμάσαμε στο first certificate και στο Advanced εκτός από το βαθμό της δυσκολίας τουλάχιστον στον Proficiency αν και το first certificate στο Michigan δεν μου αρέσει πάρα πολύ δηλαδή λίγο είχα τις λεπτομέρειες .

Συνεντεύκτρια: Τι δεν σας αρέσει; Τι δεν σας αρέσει;

Μητέρα 13: Τι δεν μου αρέσει δεν μπορώ να θυμηθώ τι δεν μου άρεσε θεωρώ ότι υστερεί σε σχέση με το Cambridge και το είχα ψάξει αλλά δεν μπορώ να θυμηθώ.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα ωραία λοιπόν να συνεχίσουμε() εσείς κάνετε τις επιλογές ή ο πατέρας;

Μητέρα 13: Εγώ τις κάνω στην εκπαίδευση εγώ έχω κάνει τις επιλογές.

Συνεντεύκτρια: Πείτε μου αν το σχολείο ήταν συνδεδεμένο() τα μαθήματα του σχολείου με κάποιες εξετάσεις πιστοποίησης ()είπατε πριν για μία γραπτή αξιολόγηση() αν ήταν συνδεδεμένο το μάθημα αγγλικών στο σχολείο με το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας(...)

Μητέρα 13: Καλό θα ήταν.

Συνεντεύκτρια: Πώς το βλέπετε αυτό;

Μητέρα 13: Όλα αυτά δίνουν ωθήσεις στα παιδιά γιατί τα παιδιά χρειάζονται στόχους έτσι δεν μπορεί να είναι όλα χύμα μπορεί να ακούνε μπορεί να παρακολουθούν με μεγάλη ευκολία αλλά είναι καλό να έχουν κάποιους στόχους για να τους πιάνουν αυτούς τους στόχους το θεωρώ μία καλή ιδέα.

Συνεντεύκτρια: Σε αυτή την περίπτωση ίσως να αφήνετε τα εξωσχολικά μαθήματα() μπορεί και να τα αφήνατε; Αν τα παιδιά έδιναν το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας θα σας άρεσε;

Μητέρα 13: Μα το αγγλικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας δεν έχει όμως ένα ευκαταφρόνητο επίπεδο. Οπότε θα πρέπει πάλι να δουλέψουμε ότι δεν έχει δηλωθεί στο σχολείο θα πρέπει να δηλωθεί στο σπίτι με άλλους τρόπους.

Συνεντεύκτρια: Α δηλαδή εννοείτε ότι σας φαίνεται λίγο δύσκολο στο δημόσιο σχολείο τα παιδιά να προετοιμαστούν για κάποια πιστοποίηση; Ότι αν τα παιδιά συμμετείχαν σε μία πιστοποίηση μέσω του σχολείου ή αν ήταν επιβεβλημένο αυτό () αυτό θα σήμαινε εξωσχολικά μαθήματα;

Μητέρα 13: Από τη δική μου εμπειρία το δημόσιο σχολείο πηγαίνει αργά ακόμα.

Συνεντεύκτρια: Γιατί λέτε ακόμα;

Μητέρα 13: Γιατί θεωρώ όπως το εξωτερικό γιατί στις Σκανδιναβικές χώρες μιλάνε όλοι Αγγλικά και τον σκουπιδιάρη να βρεις τι το ρωτάς μιλάτε αγγλικά για να τον ρωτήσεις που να στρίψεις έτσι γιατί τελειώνοντας το λύκειο έχουνε φτάσει όλοι σε ένα επίπεδο ανάμεσα στο B2 και στο Γ1 το έχω ψάξει δηλαδή το θέμα.

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

Μητέρα 13: Εμείς δεν φτάνουμε τόσο πολύ φτάνουμε ανάμεσα στο B1 και στο B2 νομίζω () άρα υπολείπομαστε από το σχολείο.

Συνεντεύκτρια: Από το σχολείο;

Μητέρα 13: Νομίζω δεν ξέρω αν είναι σωστή βλέποντας αυτό που έχει γίνει σχολική ζωή των δικών μου παιδιών δεν σημαίνει ότι είναι ο κανόνας όμως.

Συνεντεύκτρια: Επομένως πώς θα έπρεπε να ήταν το δικό μας το σχολείο στις ξένες γλώσσες δηλαδή;

Μητέρα 13: Δεν ξέρω πώς θα μπορούσα να δεν ξέρω ποιες εκπαιδευτικές μέθοδοι υπάρχουν για να σιγουρευτείς ότι έχει πιάσει ένα επίπεδο σε ένα εύρος έτσι και να προχωράς παρακάτω πηγαίνοντας από την Α τάξη στην Β από την Β στη C () τουλάχιστον σε ένα επίπεδο του Lower δεν έπρεπε τα παιδιά τελειώνοντας το λύκειο να(...)

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα μάλιστα ωραία πείτε μου όταν πηγαίνετε σχολείο ρωτάτε τους καθηγητές των αγγλικών για την πρόοδο των παιδιών σας;

Μητέρα 13: Ναι Ρωτάω ρωτάω και πρέπει να σας πω εδώ ανακάλυψα ότι το παιδί αφού καλυπτόταν με τα μαθήματα εκτός του σχολείου στην τάξη μέσα δεν έδινε δεκάρα.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα περιμένετε ας πούμε(...)

Μητέρα 13: Το οποίο είναι κατακριτέο έτσι εννοείται πως είναι κατακριτέο χωρίς να το θέλω απαξιώνω έναν άνθρωπο που θέλει να κάνει τη δουλειά του μέσω του παιδιού μου εννοείται.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα εσείς αναμένετε τα εξωσχολικά μαθήματα να έχουν μία αντιστοίχιση με το βαθμό που θα πάρει το παιδί στο σχολείο;

Μητέρα 13: Μου επαναλαμβάνετε την ερώτηση;

Συνεντεύκτρια: Κάνετε κάποια εξωσχολικά μαθήματα αναμένετε να πάρει το παιδί κάποιο βαθμό στο δημόσιο σχολείο ο οποίος είναι αντίστοιχος;

Μητέρα 13: Θα ήταν ευκαίριος σαν στόχος αλλά δεν είναι αυτονόητο.

Συνεντεύκτρια: Το περιμένετε αυτό;

Μητέρα 13: Γιατί έχω καταλάβει ότι τα παιδιά δεν είναι όπως εμείς δεν έχουν το φιλότιμο που είχαμε εμείς και με τον τρόπο τους όχι όλα τα παιδιά αλλά κάποια παιδιά και έτυχε ένα από τα παιδιά μου να είναι έτσι απαξιώνουν το δημόσιο σχολείο και τη δουλειά που γίνεται στα Αγγλικά.

Συνεντεύκτρια: Περιμένουμε όμως να υπάρχει μία αντιστοιχία; Ξαφνιαζόμαστε δηλαδή;

Μητέρα 13: Ναι Ξαφνιαζόμαστε βέβαια και παραπονιόμαστε και μαλώνουμε κιόλας.

Συνεντεύκτρια: Σε ποιον παραπονιόμαστε;

Μητέρα 13: Στο παιδί.

Συνεντεύκτρια: Α στο παιδί όχι τον εκπαιδευτικό;

Μητέρα 13: Όχι ο εκπαιδευτικός αν κάνει τη δουλειά του όχι ξέρω τι δουλειά κάνει ο καθένας.

Συνεντεύκτρια: Δεν θα ρωτήσετε τον εκπαιδευτικό () δεν θα ζητήσετε αποδείξεις για το βαθμό που είναι κατώτερος του αναμενομένου() δεδομένου των εξωσχολικών μαθημάτων πάντα;

Μητέρα 13: Ναι() δεν νομίζω ότι φταίει σε αυτή την περίπτωση εκπαιδευτικός νομίζω ότι φταίει το παιδί που κάνει μία επιλογή και σκέφτεται ότι εκεί που είναι δωρεάν δεν χρειάζεται να διαβάσω εκεί που πληρώνουμε χρειάζεται.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα να ρωτήσω και κάτι άλλο αν οι γονείς οι άλλοι δεν τα έστελναν τα παιδιά τους τα εξωσχολικά μαθήματα εσείς τι θα κάνετε;

Μητέρα 13: Αυτό θα εξαρτώταν από το πώς(....)

Συνεντεύκτρια: Αν θέλετε λίγο πιο δυνατά.

Μητέρα 13: Εξαρτάται πολύ από το πως() επειδή είμαι πάνω από τα παιδιά επειδή βλέπω τι διδάσκεται με τον ρυθμό προχωράνε() αυτό εξαρτάται κάθε φορά() είναι διαφορετικό ανάλογα με ποιον δάσκαλο ή καθηγητή έχεις για να συνεργαστείς δηλαδή κάποιιοι() τα παιδιά τα ίδια μου λέγανε πόσο εξαιρετική δουλειά γίνεται κάποιες φορές.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή θα τα αφήνετε τα εξωσχολικά μαθήματα αν οι άλλοι δεν τα έστελναν() μπορείτε να τα φανταστείτε αυτό() ή είναι δύσκολο να το φανταστείτε αυτό;

Μητέρα 13: Μπορώ να το φανταστώ αν είχα το επίπεδο που είχα στη μία περίπτωση που για μένα ήταν κρίμα που δεν συνεχίστηκε νομίζω ότι δεν θα χρειαζόταν εξωσχολικά μαθήματα τα παιδιά() αν είχαν πραγματικά standards σε κάθε τάξη και τα έβλεπα να προχωράνε και ότι υπάρχει δουλειά και εξασκούνται όλα αυτά δεν νομίζω ότι είναι κάτι που δεν είναι εφικτό γιατί μπορούν αλλού σε άλλες χώρες;

Συνεντεύκτρια: Θα περιμένατε να αποδειχθεί αυτό ότι δεν χρειάζεται;

Μητέρα 13: Τώρα αυτό είναι αναλόγως με το πόσο κοντά είσαι στις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού θα πρέπει να αποδειχθεί ότι δεν χρειάζεται.

Συνεντεύκτρια: Θα πρέπει να αποδειχθεί για να για να καλύψουμε κάπως τα εξωσχολικά.

Μητέρα 13: Ναι ναι γιατί δεν μπορώ να διακινδυνεύσω την αγγλική ως γλώσσα που πρέπει να μαθευτεί δεν μπορώ να το διακινδυνεύσω.

Συνεντεύκτρια: Γιατί δεν μπορείτε να το διακινδυνεύσετε;

Μητέρα 13: Γιατί είναι νούμερο 1 δηλαδή στη χώρα μας που είναι και τουριστική χώρα δεν γίνεται() είσαι ανάπηρος χωρίς στα αγγλικά.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή τι θα πει να το διακινδυνεύσω;

Μητέρα 13: Να διακινδυνεύσω το γεγονός να μην μιλάνε τα παιδιά μου σοβαρά αγγλικά έτσι.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή να να χαθεί να το πω εγώ αλλιώς να χαθεί κάποια περίοδος στη ζωή τους που έχουν τη δυνατότητα να μάθουν αγγλικά;

Μητέρα 13: Ναι πολύ ωραία το λέτε() σαν μία ευκαιρία ναι ναι.

Συνεντεύκτρια: Δεν είναι ότι δεν μπορείς να το κάνεις και μεγάλος αλλά και τις εργασίες ακόμη υπάρχει πάρα πολύ περιεχόμενο στην Αγγλική μέσα στο διαδίκτυο.

Συνεντεύκτρια: Ναι μας είπατε γενικώς ότι είναι μία γλώσσα απαραίτητη ωραία υπάρχει κάτι άλλο() αρα θα αφήνατε τα εξωσχολικά μαθήματα αν υπήρχε απόδειξη ότι το σχολείο είναι επαρκές() θα θέλατε πρώτα το σχολείο να αποδείξει ότι είναι επαρκές.

Μητέρα 13: Ναι ναι δεν νομίζω ότι πρέπει να έχουμε μονομανία με τα εξωσχολικά μαθήματα πλέον δεν το πιστεύω πλέον ούτε πιστεύω πλέον ότι τα παιδιά σώνει και καλά πρέπει να έχουν τη συγκεκριμένη πιστοποίηση με ένα χαρτί εκτός αν θέλουν να πάνε σε δημόσιο οπότε τότε χρειάζεται στον ιδιωτικό τομέα που κινούμαι δεν ασχολείται κανείς με αυτά ασχολείται με το αν μπορείς να εκφράσεις αυτά που θέλεις.

Συνεντεύκτρια: Ωστόσο δεν θα το διακινδυνεύετε διότι είναι πολύ σημαντική η γνώση της Αγγλικής;

Μητέρα 13: Όχι δεν θα το διακινδύνευα.

Συνεντεύκτρια: Είναι μία γνώση όπου με οποιοδήποτε(...)

Μητέρα 13: Και εξαργυρώνεται στις μέρες μας είναι κάτι που έχει αντίκρισμα μεθαύριο καθώς θα γίνουν ενεργοί πολίτες καθώς θα αναζητούν τον επαγγελματικό του στόχο.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα ωραία υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να μας πείτε και θέλετε να ακουστεί στη συνέντευξη;

Μητέρα 13: Όχι εκτός αυτό ότι θα περίμενα κάποια στιγμή δεν ξέρω πώς γίνεται να μιμηθούμε αυτά τα συστήματα των σκανδιναβικών χωρών ας πούμε που είναι τόσο υψηλό το επίπεδο της Αγγλικής του μέσου ανθρώπου και να πάρουμε στοιχεία δεν σημαίνει ότι θα τα πάρουμε όλα αλλά μπορούμε να πάρουμε στοιχεία από ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα και να φτάσουμε στο επίπεδο μόνο από το σχολείο.

Μητέρα 13: Μόνο που το σχολείο. Κανείς δεν θέλει να πληρώνει επιπλέον χρήματα στις εποχές που ζούμε δεν υπάρχει λόγος για αυτό.

Συνεντεύκτρια: Υπάρχει λόγος που υπάρχουν τα φροντιστήρια;

Μητέρα 13: Θεωρώ ναι θεωρώ ναι. Εκτός του ότι πρέπει να απασχοληθεί πάρα πολύς κόσμος.

Συνεντεύκτρια: Ναι.

Μητέρα 13: Θεωρώ ότι έχει καλλιεργηθεί αυτό.

Συνεντεύκτρια: Τι εννοείτε καλλιεργηθεί;

Μητέρα 13: Εννοώ ότι η παραπαιδεία είναι κομμάτι της ζωής της ελληνικής κοινωνίας και αυτός είναι στην ουσία τι είναι παραπαιδεία είναι και αυτό το σχολείο θα έπρεπε να έχει την καθολική υπευθυνότητα αλλά επειδή νιώθουμε αδύναμοι μπροστά στις αδυναμίες του δημόσιου σχολείου μετά πηγαίνουμε στη λογική των μαθημάτων των ιδιαίτερων και όλα τα σχετικά.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα ωραία σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνέντευξη.

Μητέρα 13: Και εγώ σας ευχαριστώ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Συνέντευξη με εκπαιδευτικό δημόσιου σχολείου

Συνεντεύκτρια: Σκοπός της συνέντευξης είναι να μας περιγράψετε την εμπειρία σας από τη διδασκαλία() της Αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Πείτε μας.

Εκπαιδευτικός 10: Πρώτα από όλα να πω ότι είμαι γυναίκα είμαι 49 χρονών(.) έχω 21 χρόνια υπηρεσίας στο δημόσιο σχολείο και άλλα 7 στην ιδιωτική εκπαίδευση() έχω διδάξει δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε επαγγελματικό Λύκειο(.). Τώρα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της() να ξεκινήσουμε μάλλον από το ρόλο εξωσχολικής εκπαίδευσης οι μαθητές μας από το γυμνάσιο ακόμα έχουν πάρει πτυχία έχουν αποκτήσει πτυχία πιστοποίησης της γλώσσας επιπέδων B2 και προχωρούν έτσι ώστε στην αρχή του Λυκείου στην πρώτη ή στη δεύτερα Λυκείου το αργότερο να έχουν πάρει και πιστοποίηση για το C2 της Αγγλικής γλώσσας και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο να μην παρακολουθείται και να μην έχει το ρόλο που πρέπει να έχει στην εκπαίδευση των παιδιών(.). Εξαιτίας της ποιότητας σχολικών εγχειριδίων τα οποία τουλάχιστον του γυμνασίου δεν έχουν ανανεωθεί εδώ και πάρα πολλά χρόνια το επίπεδο γνώσης που προσφέρεται στα παιδιά είναι πάρα πολύ χαμηλό() όχι μόνο συγκρίνοντας το με τις γνώσεις που έχουμε από το φροντιστήριο αλλά και με τις γνώσεις που αποκτούν στο δημοτικό (..)

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή;

Εκπαιδευτικός 10: Δηλαδή τα βιβλία αυτά που έχουν στο γυμνάσιο και ο τρόπος εξέτασης αξιολόγησης μέσα από την εξέταση των παιδιών στο γυμνάσιο μέχρι πριν από δύο χρόνια πέρσι έγινε η πρώτη μεγάλη αλλαγή() μέχρι πριν από δύο χρόνια ζητούσε να εξετάσουμε τα παιδιά της πρώτης γυμνασίου για παράδειγμα την ορθογραφία(.). Θεωρούσε το τότε σύστημα ότι τα παιδιά στο δημοτικό είχαν κάνει μία χρονιά το πολύ δύο και ήταν δηλαδή σε αρχικό στάδιο στην πρώτη γυμνασίου() εδώ και πολλά χρόνια όμως τα αγγλικά έχουνε μπει στο δημοτικό σε όλα τα δημοτικά τουλάχιστον από τρίτη Δημοτικού(.). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν διδαχτεί τέσσερα χρόνια, Τρίτη Τετάρτη Πέμπτη έκτη, 4 χρόνια αγγλικά(). Γνωρίζουν ήδη μέσα από το δημόσιο-ιδιωτικό σχολείο πάρα πολλά πράγματα(.). Επομένως όταν έρχονται στο Γυμνάσιο και βρισκόμαστε στην επιλογή αρχάριων και προχωρημένων σε βιβλία τα οποία είναι πολύ χαμηλού επιπέδου αυτόματα απαξιώνει το έργο μας και το μάθημά μας(.).

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή είναι σαν (...)

Εκπαιδευτικός 10: Σαν να τα γυρίζει πάλι πίσω, όχι μόνο δεν υπολογίζει τις γνώσεις των παιδιών() και καλά κάνει και δεν υπολογίζει τη γνώση των παιδιών έξω από το σχολείο στα φροντιστήρια() αλλά δεν υπολογίζει και τις γνώσεις των παιδιών που έχουν αποκτηθεί μέσα στο δημοτικό σχολείο μετά από 4 χρόνια(.). Τα τελευταία δύο χρόνια βέβαια έγινε το εξής επαναστατικό να μας δοθούν οδηγίες και το βιβλίο του γυμνασίου() δεν θα πρέπει να είναι το μοναδικό αντικείμενο μελέτης μας και ούτε λίγο ούτε πολύ μας λέει κάντε ότι θέλετε(!) βγάλτε φωτοτυπίες() ετοιμάστε υλικό με τη λογική ότι εγώ στην τρίτη Γυμνασίου θα μπορέσω να τους δώσω μία πιστοποίηση μέσω του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας το B2 επίπεδο χωρίς όμως να μας δίνει το απαραίτητο υλικό() ρίχνοντάς μας το μπαλάκι να κάνουμε εμείς ότι μπορούμε σε δύο 45 λεπτά την εβδομάδα όλα τα χρόνια του γυμνασίου και να πιστοποιηθούν τα παιδιά(.). πράγμα το οποίο είναι μάλλον αδύνατο(!)

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή η σύνδεση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας με την απόκτηση μιας πιστοποίησης(...)

Εκπαιδευτικός 10: Επαφίεται στο φιλότιμο του καθηγητή και στην ικανότητά του να κάνει πράγματα μαγικά.

Συνεντεύκτρια: Λέγοντας σημαντικά εννοούμε(...)

Εκπαιδευτικός 10: Δεν είναι εφικτό() το Υπουργείο έχει υπολογίσει ότι οι μαθητές στο δημοτικό() στο γυμνάσιο έκαναν έναν αριθμό ωρών ο οποίος είναι αρκετός, όπως υποστηρίζει για να πιστοποιηθούν τα παιδιά στην τρίτη γυμνασίου με το B2 επίπεδο() δεν λαμβάνει υπόψιν του κανέναν άλλον παράγοντα που αυτός είναι οι συνθήκες οι καιρικές που μπορεί να έχει κλείσει το σχολείο() οι εκπαιδευτικές επισκέψεις που μπορεί όλα τα παιδιά να πάνε τα οποία είναι όλα μέσα στο πρόγραμμα του σχολείου οτιδήποτε τέλος πάντων μπορεί να διαταράξει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και μπορεί τα δύο 45 λεπτά την εβδομάδα να μη γίνουν.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή μιλάμε για ένα μικρό αριθμό ωρών διδασκαλίας, άλλος παράγοντας;

Εκπαιδευτικός 10: Τα βιβλία που δεν έχουν καμία σχέση με το στόχο που βάζουμε() συν το γεγονός ότι δεν είναι σε θέση όλα τα σχολεία να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε φωτοτυπίες και σε οτιδήποτε τους χρειάζεται για να μπορέσουν να κάνουν τα μαθήματά τους.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή μία έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής.

Εκπαιδευτικός 10: Ναι

Συνεντεύκτρια: Ποιος άλλος παράγοντας είναι επιβαρυντικός έτσι ώστε η διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο να μην οδηγεί τα παιδιά σε πιστοποίηση;

Εκπαιδευτικός 10: Το γεγονός ότι τα παιδιά() όπως και ανέφερα και πιο πριν() η πλειοψηφία των παιδιών την πιστοποίηση την παίρνει από τα φροντιστήρια τα οποία παρακολουθούν τα παιδιά σε μικρότερη ηλικία() σε μικρότερη τάξη, ότι δεν φτάνουν δηλαδή μέχρι την Τρίτη γυμνασίου για να πάρουν το B2 την πιστοποίηση του B2 για παράδειγμα.

Συνεντεύκτρια: Αλλά;

Εκπαιδευτικός 10: Κάποια την ολοκληρώνουν() αυτό τον κύκλο σπουδών() και παίρνουν αυτή την πιστοποίηση του B2 επιπέδου από την πρώτη γυμνασίου ή από τη δεύτερα γυμνασίου(.) φροντίζουν δηλαδή να έχουν τελειώσει στη δεύτερα Γυμνασίου() για να ακολουθήσουν άλλες δύο χρονιές για να πιστοποιηθούν στο τέλος της πρώτης λυκείου με το επίπεδο C2 για να μπορέσουν μετά να αφοσιωθούν στα μαθήματα των κατευθύνσεων τους για την εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια.

Συνεντεύκτρια: Ποιοι μαθητές είναι αυτοί που καταφέρνουν να πάρουν μία τέτοια πιστοποίηση σε μικρή ηλικία δηλαδή στην πρώτη γυμνασίου;

Εκπαιδευτικός 10: Όλα εξαρτώνται από το οικονομικό(.) τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας()

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή;

Εκπαιδευτικός 10: Αν η οικογένεια έχει την άνεση() μάλλον θα το θέσω έτσι προσπαθεί η κάθε οικογένεια να έχει την άνεση να στέλνει τα παιδιά της στο φροντιστήριο γιατί ακριβώς επειδή υπάρχουν όλοι αυτοί οι λόγοι που αναφέραμε τα βιβλία() ο αριθμός ωρών που προσφέρονται μέσα στο δημόσιο σχολείο(.) Υπάρχει μία απαξίωση και από τους μαθητές και από τους γονείς() θεωρούν δηλαδή ότι το δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να πάρουν πιστοποιητικό() να πάρουμε πιστοποιητικό για να πιστοποιήσουν το επίπεδο γνώσεων στην Αγγλική γλώσσα(.) Θεωρώ ότι η ελληνική οικογένεια δεν ασχολείται με το σχολείο με το δημόσιο σχολείο και το μάθημα των αγγλικών ξένων γλωσσών όχι μόνο των αγγλικών(...)

Συνεντεύκτρια: Της Αγγλικής γλώσσας ειδικότερα;

Εκπαιδευτικός 10: Ναι όχι πηγαίνουν τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία τα φροντιστήρια για να μάθουν αγγλικά.

Συνεντεύκτρια: Εάν η πιστοποίηση μπορούσε τελικά το δημόσιο σχολείο να υποστηρίξει την απόκτηση πιστοποίησης μέσα από το σχολείο, τι θα γινόταν;

Εκπαιδευτικός 10: Θα ήταν μεγάλη ανακούφιση() Θα ήταν μεγάλη ανακούφιση για τους γονείς και εδώ που τα λέμε() από τη στιγμή που ξεκινάει το παιδί στο δημόσιο σχολείο να διδάσκεται η αγγλική γλώσσα από την Τρίτη Δημοτικού σε πολλά σχολεία και από την πρώτη σε μορφή παιχνιδιού() το σίγουρο είναι ότι όλα τα δημοτικά ξεκινάνε από την τρίτη δημοτικού την αγγλική γλώσσα() θα μπορούσαν κάλλιστα να πάρουν το πιστοποιητικό και όχι ακόμα στην πρώτη γυμνασίου και πιο νωρίς() αν ακολουθούσαν και μία σωστή και λογική σειρά των μαθημάτων και αν μπορούσαν να γίνουνε κάποιες ώρες περισσότερες μέσα στο δημόσιο σχολείο για να μπορούν τα παιδιά να κάνουν περισσότερο μάθημα() πριν από μερικά χρόνια η πρώτη γυμνασίου είχε τρεις ώρες στο μάθημα των αγγλικών() αυτό για λόγους που δεν καταλάβαμε πότε() κόπηκε() θεώρησαν ότι δεν χρειάζεται τα παιδιά αγγλικά() με αυτό τον τρόπο ακόμα και τα παιδιά που δεν μπορούσαν να πάνε φροντιστήριο πήγανε γιατί() ακόμα λίγο τρεις ώρες() ακόμα λιγότερα μαθήματα() ακόμα λιγότερες γνώσεις μέσα στο σχολείο.

Συνεντεύκτρια: Τα εξωσχολικά μαθήματα στα οποία αναφερθήκαμε() πώς επηρεάζουν τη διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο; Πώς επηρεάζουν επίσης() ποια είναι η στάση των γονέων απέναντι στη διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο;

Εκπαιδευτικός 10: Οι γονείς έχουν απαιτήσεις() πρώτα από όλα έχουν απαιτήσεις για τους βαθμούς γιατί θεωρούν ότι εφόσον το παιδί πάει φροντιστήριο και είναι πιο μπροστά από την ύλη που διδάσκεται μέσα στο δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να παίρνει έναν χαμηλό βαθμό ή ακόμα χειρότερα σε μεγαλύτερες τάξεις όταν έχουνε πάρει τα πτυχία τους στο B2 και στο C2 επίπεδο έρχονται και λένε ότι δεν μπορεί το παιδί μου να πάρει έναν χαμηλότερο βαθμό του 18 – 19 βαθμό() γιατί έχει πιστοποιητικό() βέβαια στην προκειμένη περίπτωση τουλάχιστον η προσωπική μου απάντηση είναι() εντάξει το παιδί το έχει το πιστοποιητικό του αλλά το έχει στον τοίχο του() από τη στιγμή δηλαδή που απαξιώνουν το μάθημα και δεν ασχολείται και δεν συμμετέχει και δεν κάνουν τις εργασίες γιατί θεωρεί ότι έλα μωρέ εντάξει εγώ θα γράψω ένα διαγώνισμα που θα μου βάλει στο τετράμηνο και θα πάρω 20() άρα δεν χρειάζεται να κάνω τίποτε άλλο() εγώ αυτό το επίπεδο δεν το βλέπω μέσα στην τάξη() οπότε

υπάρχει ένα πρόβλημα με τους γονείς γιατί απαιτούν ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι έτσι.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή αξιολόγηση του μαθητή(...)

Εκπαιδευτικός 10: Η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη δική μου άποψη δεν είναι ένα διαγώνισμα στο τετράμηνο() γιατί έτσι θα δίνουμε ένα ραντεβού και θα γράφαμε ένα διαγώνισμα και θα έβαζα τον βαθμό που έπαιρναν στο διαγώνισμα και τελείωσε(.) είναι η παρουσία του μέσα στην τάξη() η συμμετοχή του μέσα στην τάξη, στο μάθημα() οι υποχρεώσεις που έχει και κατά πόσο κάνει τις εργασίες του αυτά που απαιτούνται για να κάνουμε το μάθημα μας() είναι ένας συνδυασμός όλων αυτών για να μπορέσει ένας μαθητής να αξιολογηθεί.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή αν κατάλαβα καλά() και η στάση των γονιών και η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο είναι απαξιωτική και επηρεάζεται κατά τη γνώμη σας από τα εξωσχολικά μαθήματα τα οποία παρακολουθούν;

Εκπαιδευτικός 10: Ναι

Συνεντεύκτρια: Επίσης πώς διαμορφώνεται η δικιά σας αξιολόγηση με βάση τη στάση αυτή των γονέων και τις απαιτήσεις τις οποίες προαναφέρατε για καλούς βαθμούς; Επηρεάζεστε από αυτό;

Εκπαιδευτικός 10: Για το αν θα βάλω καλούς βαθμούς στους συμμαθητές μου ή όχι;

Συνεντεύκτρια: Ναι

Εκπαιδευτικός 10: Προσπαθώ να μην επηρεάζομαι() δηλαδή προσπαθώ να μην επηρεάζομαι(.) δεν θα με πειράζει μία μαμά που θα έρθει να μου κάνει παράπονα ότι το παιδί της πήρε χαμηλότερο βαθμό από αυτό που φανταζόταν η μαμά ότι έπρεπε να πάρει(.) αυτός είναι και ο λόγος που ακολουθώ τέλος πάντων την τακτική με το καταλογάκι(.) σε κάθε μάθημα ακριβώς επειδή δεν θέλω να έχω τέτοιες παρεμβάσεις() δεν θέλω να έχω τέτοιες συζητήσεις με γονείς() σε κάθε μάθημα σημειώνω το τι δεν κάνει το κάθε παιδί, με ημερομηνία και το τι δεν έχει κάνει() έτσι ώστε να έχω μία ολοκληρωμένη εικόνα όλου του τετραμήνου την οποία μπορώ και να αποδείξω με ημερομηνίες και στοιχεία(.) και έτσι ενώ έρχονται γονείς που μπορεί να θέλουν να κάνουν παράπονα() όταν βλέπουν τη στάση() μάλλον τη συμμετοχή του παιδιού μέσα στο μάθημα() δεν έχουν να μου πούνε κάτι ότι έκανα λάθος ή ότι το παιδί τους είναι καλύτερο ή ότι το αδίκησα.

Συνεντεύκτρια: Ωστόσο πρέπει να το αποδείξετε στους γονείς.

Εκπαιδευτικός 10: Βέβαια, βέβαια.

Συνεντεύκτρια: Θέλετε μία απόδειξη της αξιολόγησης(...)

Εκπαιδευτικός 10: Βέβαια, βέβαια, βέβαια. Πολλές φορές έχει συμβεί αυτό και μάλιστα έχουν έρθει και παιδιά τα οποία είπαν ότι μα κυρία δεν έγινε ποτέ αυτό() αλλά το σημειώνω το τι έχει κάνει και το τι δεν έχει κάνει το κάθε παιδί σε κάθε μάθημα γίνεται μπροστά του δεν το κάνω μετά() γίνεται μπροστά του() για να το βλέπει για να μην πει μετά ότι εγώ δεν συμφωνώ() εγώ τα είχα ή δεν τα είχα αυτά που έπρεπε να φέρω() αλλά το ότι χρειάζεται μία απόδειξη χρειάζεται() υπάρχει αμφισβήτηση από τους γονείς στο μάθημα των αγγλικών() σας λέω γιατί θεωρούν ότι τα παιδιά τους γνωρίζουν πολύ περισσότερα από αυτά που ζητάμε εμείς μέσα στο δημόσιο σχολείο.

Συνεντεύκτρια: Κυρίως λόγω της απόκτησης και κάποιου πιστοποιητικού(...)

Εκπαιδευτικός 10: Και λόγω των χρόνων που κάνουν τα μαθήματα είτε στο σπίτι με ιδιαίτερα είτε σε φροντιστήρια που παρακολουθούν έξω.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας επηρεάζεται από τα εξωσχολικά μαθήματα; Επηρεάζεται ή όχι;

Εκπαιδευτικός 10: Η αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας() μισό λεπτό να το πούμε αλλιώς() εγώ ποτέ μέσα σε μία τάξη δεν ρωτάω() όταν γνωρίζω τα παιδιά δε ρωτάω τι πτυχία έχουν(...)

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

Εκπαιδευτικός 10: Γιατί δεν θα μπω στη διαδικασία να ακολουθήσω τα πτυχία() τις γνώσεις των παιδιών που έχουν αποκτηθεί εκτός δημόσιου σχολείου για να κάνω μάθημα() παίρνω ως βάση σύμφωνα με τις τελευταίες οδηγίες του υπουργείου το επίπεδο που θα πρέπει να είναι η κάθε τάξη και προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στο επίπεδο που θα πρέπει σύμφωνα με το Υπουργείο να είναι κάθε τάξη.

Συνεντεύκτρια: Ωραία

Εκπαιδευτικός 10: Αυτό όμως έρχεται() βρίσκει πρόβλημα όταν το επίπεδο των παιδιών είναι πολύ υψηλότερο.

Συνεντεύκτρια: Άρα;

Εκπαιδευτικός 10: Παρόλα αυτά, αυτό που λέω καθημερινά() ή τουλάχιστον όσες φορές χρειάζεται στα παιδιά είναι ότι η γλώσσα είναι ζωντανή() όσο σε όποιο επίπεδο και να είναι σίγουρα κάποια πράγματα στη γραμματική ξεφεύγουν() σίγουρα

κάποια πράγματα στο λεξιλόγιο δεν γνωρίζουνε(.) οπότε ακόμα και όταν είναι σε παραπάνω επίπεδο() να γίνει κάποια επανάληψη ή να διδαχτούν ένα λεξιλόγιο που θα τους δώσω εγώ βοηθάει πολύ περισσότερο από το να(...) ξέρω γω(.) τα βοηθάει, μαθαίνουν πράγματα(.) δεν τελειώσε(.) όταν θα πάρεις το Proficiency δεν σημαίνει ότι έμαθες στη γλώσσα αλλά ξανά λέω για να μην μπερδευόμαστε() σε αυτό το θέμα δεν είναι δίπλα το Υπουργείο και το υλικό του για να με βοηθήσει σε αυτό το θέμα είναι αυτό που σας είπα πριν ότι εξαρτάται από το φιλότιμο του καθηγητή το τι θα κάνει και τι θα δώσει μες στην τάξη του.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή θα πρέπει να κάνει μία υπερπροσπάθεια ο καθηγητής(...)

Εκπαιδευτικός 10: Θα πρέπει να βρει δικό του υλικό() θα πρέπει να αναπαράξει αυτό το υλικό() θα πρέπει να ψάξει να δει τι θα είναι αυτό το οποίο θα ενεργοποιήσει και τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα(.) πολλά πράγματα. Θα πρέπει να κάνει ακριβώς γιατί σύμφωνα με τη οδηγία του υπουργείου το βιβλίο που δίνεται από το Υπουργείο δεν είναι το μοναδικό αντικείμενο μελέτης για το μαθητή.

Συνεντεύκτρια: Το γεγονός ότι τα παιδιά κάνουν πολλά εξωσχολικά μαθήματα επηρεάζει το αίσθημα της αυτοαντίληψης που έχετε για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας; Πώς εσείς αντιλαμβάνεσαι τον εαυτό σας ως καθηγήτρια αγγλικών, πόσο αποτελεσματική είστε; Σας επηρεάζει αυτό;

Εκπαιδευτικός 10: Αυτό το να με επηρεάζει όχι στο γυμνάσιο(.) αυτό είναι πάρα πολύ μεγάλη αίσθηση που έχω σε μεγαλύτερες τάξεις του Λυκείου όπου Δευτέρα και Τρίτη λυκείου όπου τα παιδιά έχουν κλείσει τον κύκλο γνώσεων ας πούμε στα φροντιστήρια έχουν σταματήσει έχουν πάρει τα πτυχία τους και έχουν ολοκληρώσει όλα αλλά η πλειοψηφία ακόμα και αυτά που δεν έχουν πάντα πτυχία τους και τις πιστοποιήσεις τους παύουν πλέον να ασχολούνται με το μάθημα των ξένων γλωσσών εκεί αίσθηση είναι δυσάρεστη() δηλαδή πλέον η απαξίωση. Δεν είναι μόνο στο ότι εντάξει δεν παρακολουθώ το μάθημά σου γιατί εγώ κάνω λίγο περισσότερα στο φροντιστήριο και είμαι πιο μπροστά από ότι κάνει σε σχολείο αλλά εκεί πια είναι ότι δεν παρακολουθώ το μάθημά σου γιατί δεν με ενδιαφέρει εκεί πια και μάλιστα το μεγαλύτερο πρόβλημα που υπάρχει είναι όταν σε μία τάξη Γενικής Παιδείας που το διδάσκουν με το μάθημα των αγγλικών υπάρχουν και 2,3, 5, 1 ενδεχομένως παιδί το οποίο θέλει να δώσει αγγλικά σαν ειδικό μάθημα για το πανεπιστήμιο.

Συνεντεύκτρια: Τι γίνεται σε αυτή την περίπτωση;

Εκπαιδευτικός 10: Σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει επιπλέον ώρα να ασχοληθείς με το παιδί() ούτε μπορείς σε μία τάξη 20 ατόμων στην καλύτερη περίπτωση, 25 στη χειρότερη που έχεις μάθημα αγγλικά να ασχοληθείς πάλι με το ένα παιδί για να του κάνεις αυτά που χρειάζονται να δώσεις τα αγγλικά ως ειδικό μάθημα λαμβάνοντας υπόψιν αυτό που είπαμε() ότι τα παιδιά πλέον στη τρίτη λυκείου κυρίως() το μάθημα των αγγλικών είναι μία και μία ώρα που θα κάνουν τα μαθήματα του φροντιστηρίου τους είτε θα λύσουν τις ασκήσεις σχολείου τους ή οτιδήποτε άλλο που δεν αφορά το μάθημα() Εκεί αυτό που τουλάχιστον εγώ κάνω() έχω πάρει ένα βιβλίο προετοιμασίας για την εξέταση του ειδικού μαθήματος και δουλεύουμε με τα παιδιά τα οποία ενδιαφέρονται με φωτοτυπίες δηλαδή τους βγάζω φωτοτυπίες τους δίνω εργάζονται στο σπίτι τους σε δικό τους χρόνο() δεν μπορώ να τα πιέσω δεν μπορώ να τους πω θα μου τα έχεις έτοιμο μία εβδομάδα μετά γιατί αντιλαμβάνομαι ότι έχουν και πολλά άλλα μαθήματα που κάνουν αλλά τέλος πάντων τους δίνω φωτοτυπίες τις δουλεύουν σε δικό τους χρόνο() τα φέρνουν τις διορθώνω() συζητάμε() εκτός μαθήματος όμως όλα αυτά.

Συνεντεύκτρια: Και μέσα στην τάξη τι γίνεται;

Εκπαιδευτικός 10: Μέσα στην τάξη προσπαθώ να κάνω τις ασκήσεις του βιβλίου() προσπαθώ να εμπλέξω αυτά τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερο στη διδασκαλία() και προσπαθώ να με βοηθήσουν και όλοι οι υπόλοιποι οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται στο να μπορώ να κάνω κάτι για τα παιδιά.

Συνεντεύκτρια: Αυτή η προσπάθεια θεωρείτε ότι είναι μία προσπάθεια που καταβάλλει η εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας() παραπάνω από άλλες ειδικότητες, που διδάσκουν μαθήματα Γενικής Παιδείας;

Εκπαιδευτικός 10: Τα περισσότερα μαθήματα Γενικής Παιδείας δεν εξετάζονται σαν ειδικό μάθημα() οπότε νομίζω ότι οι άλλοι συνάδελφοι() μάλλον δεν νομίζω() δεν γνωρίζω τι κάνουν οι άλλοι συνάδελφοι() αλλά εγώ θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει βοήθεια σε αυτά τα παιδιά για να δώσουν το ειδικό μάθημα() δηλαδή νομίζω ότι οφείλω να βοηθήσω τα παιδιά να κάνουν το κάτι παραπάνω προκειμένου να δώσουν το μάθημα των αγγλικών.

Συνεντεύκτρια: Κάποια συγκεκριμένα παιδιά;

Εκπαιδευτικός 10: Αυτά τα οποία ενδιαφέρονται γιατί αυτό που είναι περίεργο στη εκπαίδευση τα παιδιά πηγαίνουν προσπαθούν να τελειώσουν τον κύκλο σπουδών τους και να πάρουν τα πιστοποιητικά τους μέχρι την πρώτη λυκείου αφήνεις δευτέρα

Λυκείου το φροντιστήριο και ταυτόχρονα η συμμετοχή τους στο μάθημα των αγγλικών μέσα στο σχολείο είναι πολύ περιορισμένη και ξαφνικά στην τρίτη λυκείου αποφασίζουν να δώσουν για ειδικό μάθημα χωρίς όμως να θέλουν να αφιερώσουν και πάρα πολύ χρόνο στην προετοιμασία τους ειδικά παιδιά τα οποία έχουν πετύχει και έχουνε πάρει το πιστοποιητικό C2 στην πρώτη Λυκείου θεωρούν ότι ξέρουν και ότι μπορούν να πάνε να δώσουν η εμπειρία μου όμως όλα αυτά τα χρόνια που είμαι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διδάσκω σε Λύκειο μου δείχνει ότι οι βαθμοί που παίρνουν τα παιδιά στο ειδικό μάθημα είναι χαμηλότερη από αυτούς που περιμένουν.

Συνεντεύκτρια: Πού οφείλεται αυτό;

Εκπαιδευτικός 10: Οφείλεται στο ότι τα παιδιά δεν αξιοποιούν το μάθημα των αγγλικών σε τελευταίες δύο τάξεις του Λυκείου προκειμένου να συνεχίσουν να έχουν επαφή με τη γλώσσα και να είναι σε θέση να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε εξετάσεις που δίνουν στο ειδικό μάθημα για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση() κάτι παραπάνω προκειμένου να δώσουν το ειδικό μάθημα των αγγλικών.

Συνεντεύκτρια: Ωραία.

Εκπαιδευτικός 10: Δεν υπάρχει φυσικά βιβλίο μέσα στο σχολείο.

Συνεντεύκτρια: Άρα δηλαδή() το υπουργείο(...)

Εκπαιδευτικός 10: Όχι το Υπουργείο αδιαφορεί στη συγκεκριμένη περίπτωση(.) και μάλιστα μέχρι πρότινος εμείς περνάμε στο λύκειο μέχρι πέρσι() περνάμε στο λύκειο βιβλία από το εμπόριο οι ασκήσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτά τα βιβλία() μάλλον να το πάρω αλλιώς() οι ασκήσεις και η μορφή της εξέτασης του ειδικού μαθήματος για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια() δεν είναι δεδομένο ότι είναι η ίδια με τη μορφή των ασκήσεων που κάνουνε τα παιδιά μέσα στην τάξη με τα βιβλία του εμπορίου που χρησιμοποιούν(.) δηλαδή θεωρεί το Υπουργείο ότι αφού κάνουν από την τρίτη δημοτικού μέχρι την Τρίτη λυκείου μάθημα αγγλικών() άρα είναι σε θέση να δώσουν για το ειδικό μάθημα και δεν χρειάζεται τίποτα παραπάνω αλλά δεν είναι έτσι τα πράγματα.

Συνεντεύκτρια: Είναι αρκετά δύσκολες αυτές οι εξετάσεις.

Εκπαιδευτικός 10: Είναι δύσκολες για τα παιδιά() είναι δύσκολες για τα παιδιά γιατί σας λέω() χάνουν την επαφή με τη γλώσσα() δεν αξιοποιούν αυτά που τους προσφέρονται μέσα από το δημόσιο σχολείο() αυτά που τους προσφέρονται από τον καθηγητή τους() όχι από τη δημόσια εκπαίδευση από τον καθηγητή.

Συνεντεύκτρια: Τον καθηγητή δημόσιου σχολείου.

Εκπαιδευτικός 10: Του δημόσιου σχολείου() και το αποτέλεσμα είναι να μην έχουν πολύ μεγάλους βαθμούς() και πολύ μεγάλη επιτυχία στην εξέταση της Αγγλικής γλώσσας ως ειδικό μάθημα για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συνεντεύκτρια: Ωραία και ποιες θα ήταν, για να κλείσουμε τη συνέντευξη αυτή, οι προτάσεις σας για τη βελτίωση του μαθήματος;

Εκπαιδευτικός 10: Α με συγχωρείτε να επισημάνω ότι και σύμφωνα με το καινούργιο πρόγραμμα σπουδών για το νέο Λύκειο το μάθημα των αγγλικών στο λύκειο στην τρίτη λυκείου τουλάχιστον αυτό γνωρίζω αυτή τη στιγμή δεν ξέρω για την πρώτη δευτέρα γίνεται πλέον μάθημα επιλογής (!) δεν είναι καν στον κορμό των υποχρεωτικών μαθημάτων γίνεται μάθημα επιλογής.

Συνεντεύκτρια: Με πόσες ώρες την εβδομάδα;

Εκπαιδευτικός 10: Με δύο Αν δεν κάνω λάθος πάλι με δύο ώρες την εβδομάδα() μάθημα επιλογής δηλαδή αν θέλουν το παίρνουν αν δεν θέλουν δεν το παίρνουν αν Αυτοί που θέλουν να το πάρουν είναι λιγότερη από 11 ή 14 Δεν θυμάμαι ακριβώς ποιος είναι ο μικρότερος αριθμός μαθητών για να φτιαχτεί ένα τμήμα() δεν γίνεται το τμήμα(.) άρα και τα παιδιά που μπορεί να θέλουν να κάνουν αγγλικά για να το δώσουν ως ειδικό μάθημα μπορεί να μην έχουν καν τη δυνατότητα μέσα στο σχολείο τους να κάνουν αγγλικά.

Συνεντεύκτρια: Και θα πρέπει να κάνουν τι;

Εκπαιδευτικός 10: Φροντιστήριο.

Συνεντεύκτρια: Που σημαίνει αυτό;

Εκπαιδευτικός 10: Χρήματα και επιπλέον χρόνος() και επιπλέον απασχόληση των παιδιών() γιατί αν εφόσον είναι μάθημα επιλογής αν δεν μαζευτεί το μικρότερο ο μικρότερος αριθμός απαιτούμενος για να γίνει το τμήμα μπορεί να μην γίνει τμήμα καν στην τρίτη λυκείου αγγλικών.

Συνεντεύκτρια: Αυτό όπως είπαμε σημαίνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να κάνουν και άλλα εξωσχολικά μαθήματα;

Εκπαιδευτικός 10: Προφανώς εάν θέλουν να δώσουν το μάθημα ως ειδικό μάθημα το μάθημα των αγγλικών.

Συνεντεύκτρια: Ωραία ωραία, μπορούμε να συνοψίσουμε να διατυπώσουμε κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο;

Εκπαιδευτικός 10: Ναι. Η δική μου πρόταση θα ήταν αν είναι δυνατόν() που θεωρώ ότι μπορεί να γίνει αυτό το πράγμα δεν είναι και τόσο δύσκολο πια() να φτιάξουν ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο να έχει συνέχεια(.) δηλαδή να ξεκινήσουν από την τρίτη δημοτικού και να το φτάσουνε μέχρι την Τρίτη λυκείου(.) τα βιβλία που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από την τρίτη δημοτικού μέχρι την Τρίτη λυκείου να έχουνε να έχουν μία συνέχεια() στη γραμματική, στο λεξιλόγιο() να είναι διαβαθμισμένα και πραγματικά να έχει τουλάχιστον το αντικείμενο μελέτης των παιδιών να έχει μία ουσία(.) σίγουρα(...)

Συνεντεύκτρια: Τι εννοείτε ουσία;

Εκπαιδευτικός 10: Αυτό να έχει μία συνέχεια τα παιδιά να χτίζουν τη γνώση τους κάθε χρόνο έτσι ώστε να μπορούν να πιστοποιηθούν στις τάξεις που είναι να πιστοποιηθούν() αυτό εννοούσα για να υπάρχει περιεχόμενο τέτοιο που να μπορούν τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα και όχι από αποσπασματικά να φτάνουν μετά από τέσσερα χρόνια στο δημοτικό σε ένα επίπεδο και στην πρώτη γυμνασίου να τα ξανά γυρίζει πάλι πίσω ή να επαφίεται στις ικανότητες και στη διάθεση του εκπαιδευτικού να τα προχωρήσει πιο μπροστά με όποιο δικό του τρόπο έχει(.) σίγουρα πρέπει να γίνει αύξηση ωρών με 245 λεπτά σε όλο το Γυμνάσιο και στο λύκειο Δεν είναι δυνατόν τα παιδιά να ασχοληθούν να μάθουν αγγλικά μέσα στο δημόσιο σχολείο.

Συνεντεύκτρια: Ο αριθμός των μαθητών;

Εκπαιδευτικός 10: Ο αριθμός των μαθητών δυστυχώς είναι κάτι το οποίο πρέπει να το αποδεχτούμε(.) δεν μπορεί να γίνει κάτι δηλαδή() όπως όλα τα μαθήματα έχουνε σαν τμήματα για όλα τα μαθήματα στα τμήματα είναι πάρα πολλά παιδιά αναγκαστικά είναι και στο μάθημα των αγγλικών() αν όμως βοηθηθεί το έργο του καθηγητή() όσα παιδιά και να είναι μπορεί να γίνει μάθημα και μπορεί να υπάρχει ένα καλό αποτέλεσμα(.) αν μόνος του μπαίνει και σε εισαγωγικά κολυμπάει() παρουσιάζονται δυσκολίες.

Συνεντεύκτρια: Ωραία ευχαριστούμε.

Εκπαιδευτικός 10: Παρακαλώ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: Συνέντευξη με εκπαιδευτικό εξωσχολικών δομών

Συνεντεύκτρια: Λοιπόν, να ξεκινήσουμε τη συνέντευξη μας που αφορά τα μαθήματα της Αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και εξωσχολικά. Πείτε μας κάποια πράγματα για εσάς, φύλο, ηλικία, σπουδές. Αν θέλετε μόνο λίγο πιο δυνατά για να κάνουμε την εγγραφή.

Εκπαιδευτικός 9: Σωστά. Καλημέρα.

Συνεντεύκτρια: Ναι.

Εκπαιδευτικός 9: Είμαι γυναίκα, είμαι 39 ετών, έχω τελειώσει Αγγλική φιλολογία. Μιλώ, λέω;

Συνεντεύκτρια: Ναι, ναι. Ναι, μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Και έχω κάνει και μεταπτυχιακό.

Συνεντεύκτρια: Πού το έχετε κάνει. Αν θέλετε να μας πείτε έτσι λίγο...

Εκπαιδευτικός 9: Είναι πάνω στη διδασκαλία των αγγλικών μέσω των πολυμέσων.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Και το έχω κάνει στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Συνεντεύκτρια: Α, πολύ ωραία, πολύ ωραία. Και κάνετε κάποια εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών.

Εκπαιδευτικός 9: Μάλιστα.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Θέλετε να μας μιλήσετε γι' αυτά; Εργάζεστε σε φροντιστήριο;

Εκπαιδευτικός 9: Εργαζόμουν παλιά σε φροντιστήριο. Από όταν οι συνθήκες εργασίας στα φροντιστήρια έγιναν άθλιες και η ώρα άρχισε να πληρώνεται...

Συνεντεύκτρια: Λίγο πιο δυνατά μόνο αν θέλετε. Ναι.

Εκπαιδευτικός 9: Και η ώρα άρχισε να πληρώνεται εντελώς δυσανάλογα με τις σπουδές και τον κόπο που έχει δαπανήσει κάποιος για να φέρει τον εαυτό του σε αυτό το επίπεδο γνώσης, σταμάτησα.

Συνεντεύκτρια: Θα θέλαμε να μας μιλήσετε λίγο για αυτό, δηλαδή γιατί μας ενδιαφέρει γενικά ο κόσμος εντός εισαγωγικών των εξωσχολικών μαθημάτων.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Όταν σε ένα φροντιστήριο σου προσφέρουν για να εργαστείς την ώρα γύρω στα 4,5 ευρώ για μία ώρα πάντα και τα 50 λεπτά από τα 4 μέχρι τα 4,50 είναι για το μεταπτυχιακό, αυτό αρχίζει να γίνεται λίγο δυσβάσταχτο,

διότι παράλληλα έχεις να πληρώσεις τους λογαριασμούς σου, έχεις να πληρώσεις τις υποχρεώσεις σου στην εφορία, έχεις και να ζήσεις.

Συνεντεύτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Και όταν λέμε να ζήσεις, δεν εννοούμε ίσα να επιβιώσεις. Εννοούμε να ζήσεις.

Συνεντεύτρια: Ωραία. Οπότε σταματήσατε να εργάζεστε στο φροντιστήριο, διότι το ωρομίσθιο, η ωριαία αντιμισθία ήταν πολύ χαμηλή όπως είπατε και θεωρήσατε ότι δεν ανταποκρίνεται, ανακεφαλαιώνω λίγο, στις σπουδές σας και στην εργασία που προσφέρατε, έτσι; Αν τα λέω σωστά.

Εκπαιδευτικός 9: Πολύ σωστά.

Συνεντεύτρια: Και επιλέξετε να κάνετε μαθήματα ιδιαίτερα.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι.

Συνεντεύτρια: Ωραία. Πόσα χρόνια κάνετε ιδιαίτερα μαθήματα;

Εκπαιδευτικός 9: 10;

Συνεντεύτρια: Ωραία, κάνετε 10 χρόνια και εργάζεστε στις περιοχές; Ποιες περιοχές ας πούμε;

Εκπαιδευτικός 9: Στις περιοχές που είναι κοντά στο σπίτι μου.

Συνεντεύτρια: Δηλαδή πείτε μας. Χολαργός ας πούμε, Παπάγου; Εκεί.

Εκπαιδευτικός 9: Δεν έχει καμία σημασία νομίζω.

Συνεντεύτρια: Ωραία, ωραία. Στην περιοχή της Αθήνας περίπου.

Εκπαιδευτικός 9: Από ότι κατάλαβα μου είπατε ότι όπου θέλω απαντάω.

Συνεντεύτρια: Ναι. Όχι, αλλά επειδή η έρευνά μας εστιάζει σε περιοχή.

Εκπαιδευτικός 9: Είναι στην Β' Αθήνας. Ναι, είναι στην Β' Αθήνας.

Συνεντεύτρια: Ξέρετε τι; Η έρευνα μας έχει στόχο, έχει στόχο μια συγκεκριμένη ομάδα. Είναι η μέση αστική τάξη.

Εκπαιδευτικός 9: Ωραία.

Συνεντεύτρια: Δεν είναι, δεν είναι άνθρωποι, ξεκινάμε από τους γονείς οι οποίοι, εξηγώ και κάποια πράγματα έτσι τώρα για να καταλάβετε και εσείς το αντικείμενο της έρευνας. Η έρευνά μας, ας πούμε, δεν προσπαθεί να συνθέσει μια πραγματικότητα ανθρώπων που είναι ας πούμε μετανάστες, είναι πολύ φτωχοί, δεν κάνουν τα παιδιά τους ιδιαίτερα. Είναι, απευθύνεται στην αστική τάξη, στην μέση αστική τάξη.

Εκπαιδευτικός 9: Ωραία, πολύ ωραία.

Συνεντεύκτρια: Όχι στους ανθρώπους οι οποίοι θα στείλουν τα παιδιά τους στη Σχολή Μωραΐτη πχ...

Εκπαιδευτικός 9: Κατάλαβα

Συνεντεύκτρια: Και μετά θα τα στείλουν στο εξωτερικό για σπουδές κατευθείαν, παρακάμπτοντας το σύστημα των εξετάσεων. Έχουμε τα δημόσια σχολεία και τα ιδιαίτερα ή το Κέντρο Ξένων Γλωσσών. Αυτό θέλουμε να δούμε. Λοιπόν, αυτή ήταν μια παρένθεση τώρα. Οπότε κάνετε ιδιαίτερα είπαμε. Είναι η κύρια εργασία σας αυτή, έτσι; Τα ιδιαίτερα των αγγλικών.

Εκπαιδευτικός 9: Εντάξει, ναι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Θέλουμε να μας πείτε πώς σας προσεγγίζουν οι γονείς; Πώς...;

Εκπαιδευτικός 9: Συνήθως αυτό γίνεται μέσω γνωστών.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Κάποιος έχει μείνει ευχαριστημένος και σε συστήνει σε κάποιον άλλον.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα, μάλιστα. Και αν θέλουμε να είμαστε έτσι λίγο πιο αναλυτικοί, δηλαδή νομίζετε με ποια κριτήρια σας επιλέγουν οι γονείς;

Εκπαιδευτικός 9: Πιστεύω ότι έχει να κάνει με αυτό που ο κόσμος ονομάζει μεταδοτικότητα.

Συνεντεύκτρια: Ναι.

Εκπαιδευτικός 9: Ότι προσπαθείς να κατανοήσεις το παιδί και να φέρεις το μάθημα στα μέτρα του παιδιού και όχι το παιδί στα μέτρα του μαθήματος. Θεωρώ ότι η επιτυχία έγκειται εκεί.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή ας πούμε, θεωρείτε ας πούμε ότι οι γονείς αναζητούν κάποιον...

Εκπαιδευτικός 9: Ο οποίος να μπορεί να κατανοήσει τις ανάγκες του παιδιού τους και να του δώσει τη γνώση με τρόπο ο οποίος να είναι κατανοητός προς το παιδί, κάτι το οποίο μοιραία σε ένα μεγαλύτερο περιβάλλον, σε ένα περιβάλλον με περισσότερα παιδιά και έναν δάσκαλο ενδεχομένως, κάπου να χάνεται, να χάνεται η ποιότητα έναντι της ποσότητας.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Και πάντα να έχουμε στο νου μας ότι δεν είναι όλοι οι άνθρωποι ίδιοι. Δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια. Ένας δάσκαλος πχ μέσα σε μια τάξη δεν μπορεί να

έχει το χρόνο να ασχοληθεί με 25 – 27 – 30 παιδιά με τον ίδιο χρόνο που θα μπορούσε να ασχοληθεί με το ένα.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή θεωρείτε ότι, η εξατομικευμένη διδασκαλία που είναι προσαρμοσμένη στο ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού είναι η κύρια αιτία που οι γονείς επιλέγουν το ιδιαίτερο μάθημα των Αγγλικών.

Εκπαιδευτικός 9: Ιδιαίτερος σε καταστάσεις όπου το παιδί χρειάζεται περισσότερη προσοχή.

Συνεντεύκτρια: Όταν υπάρχουν δηλαδή κάποιες ιδιαίτερες μαθησιακές...

Εκπαιδευτικός 9: Όταν υπάρχουνε...

Συνεντεύκτρια: ...δυσκολίες;

Εκπαιδευτικός 9: Μπορεί να μην είναι μαθησιακή, μπορεί να είναι συμπεριφορική δυσκολία.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Ας έχουμε ένα ευρύ φάσμα, διότι όπως είπα και πριν, ο κάθε άνθρωπος δεν είναι ίδιος με τον άλλο. Όπως λοιπόν οι ενήλικες δεν είμαστε ίδιοι μεταξύ μας, σαν ενήλικες φτάσαμε να είμαστε γιατί κάποτε ήμασταν παιδιά, δεν είμαστε ίδιοι ο ένας με τον άλλον.

Συνεντεύκτρια: Πολύ ωραία, πολύ ωραία. Υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο, έτσι θέλω να ρωτήσω ας πούμε, σας ρωτάνε αν έχετε πτυχίο αγγλικής φιλολογίας;

Εκπαιδευτικός 9: Σας πληροφορώ ότι δεν με έχει ρωτήσει ποτέ κανένας. Νομίζω ότι... πραγματικά ναι, δεν μου έχει τύχει να με ρωτήσει κανείς, δεν μου έχει ζητήσει ποτέ κανείς να δει κάποιο χαρτί.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Τους ενδιαφέρει αν έχετε ζήσει στο εξωτερικό;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, πιστεύω ότι αυτό ενδιαφέρει.

Συνεντεύκτρια: Πώς το έχετε καταλάβει αυτό;

Εκπαιδευτικός 9: Σε συζητήσεις που έχουμε κάνει, που με ρωτάνε, έχεις πολύ ωραία προφορά. Είναι κάτι το οποίο είναι κοινώς αποδεκτό και τους ευχαριστώ και το δέχομαι, είναι αλήθεια.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή τους ενδιαφέρει η καλή προφορά.

Εκπαιδευτικός 9: Προφορά.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Ενδιαφέρει πάρα πολύ.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Πάντως, τους ενδιαφέρει ας πούμε κάποιος, έχετε καταλάβει να είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, τους ενδιαφέρει πάρα πολύ, διότι μέχρι και πριν από κάποια χρόνια στην Ελλάδα τα περισσότερα παιδιά ξέρανε να γράψουν άριστα και όταν ερχόταν η στιγμή να μιλήσουν, ειδικά όταν ήταν μια πραγματική κατάσταση με έναν άνθρωπο ο οποίος ήταν από μια ξένη χώρα και έψαχνε να βρει απλά πράγματα, το ξενοδοχείο του, μία ταβέρνα να πάει να γευματίσει, μία παραλία να πάει να κολυμπήσει, εκεί έπεφτε μαύρο.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή θέλετε να πείτε ότι... είπατε πριν από μερικά χρόνια ότι...

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Πριν από μία 20ετία – 25ετία, αυτό ήταν πρόβλημα.

Συνεντεύκτρια: Η ικανότητα στο speaking ήταν υποδεέστερη των άλλων, δεξιοτήτων.

Εκπαιδευτικός 9: Των γραπτών, των γραπτών δεξιοτήτων. Διότι στο γραπτό λόγο έχεις το χρόνο να ξανά κοιτάξεις αυτό που θες να πεις, να σβήσεις, να γράψεις. Στον προφορικό δεν τον έχεις.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Δηλαδή οι γονείς θέλουν έναν φυσικό ομιλητή της αγγλικής γλώσσας...

Εκπαιδευτικός 9: Οπωσδήποτε.

Συνεντεύκτρια: ... ή κάποιον ο οποίος ...

Εκπαιδευτικός 9: Να έχει πάρα πολύ μεγάλη ευχέρεια.

Συνεντεύκτρια: Να έχει καλή προφορά. Σας ρώτησα, σας είπαν αν έχετε ζήσει στο εξωτερικό είπατε; Σας ρώτησαν; Αυτό σας το ρώτησα.

Εκπαιδευτικός 9: Έχετε δίκιο, δεν το είπαμε. Ναι, έχω ζήσει στο εξωτερικό.

Συνεντεύκτρια: Σας ρώτησαν γι' αυτό οι γονείς;

Εκπαιδευτικός 9: Νομίζω ότι το συζητάμε και ναι προκύπτει μέσα στις συζητήσεις.

Συνεντεύκτρια: Εννοώ δηλαδή δεν τους ενδιαφέρει το πτυχίο της Αγγλικής φιλολογίας, αν τα λέω σωστά...

Εκπαιδευτικός 9: Δεν μου έχουν ζητήσει να δουν το χαρτί, αλλά όταν συζητάμε ότι έχω ζήσει γιατί εκεί σπούδαζα, προκύπτει.

Συνεντεύκτρια: Αυτό τους ενδιαφέρει πιο πολύ; Ας πούμε το να έχετε ζήσει στην χώρα που μιλάτε την γλώσσα. Μάλιστα. Και η προφορά όπως είπατε.

Εκπαιδευτικός 9: Νομίζω πως είναι και λογικό σε ένα σημείο.

Συνεντεύκτρια: Ωραία, ωραία. Λοιπόν να μιλήσουμε λίγο για το κόστος. Λοιπόν, συνεχίζουμε λοιπόν τη συνέντευξη μας. Θέλουμε να μας μιλήσετε λίγο για το κόστος των μαθημάτων.

Εκπαιδευτικός 9: Θεωρώ... ναι.

Συνεντεύκτρια: Ναι, πείτε μας.

Εκπαιδευτικός 9: Το κόστος είναι μια πολύ προσωπική υπόθεση. Ο καθένας κρίνει ανάλογα με τις δυνατότητές του και με την αποδεκτικότητα που έχει αυτό που θα πει, γιατί εγώ μπορεί να θέλω να πληρωθώ ένα μάθημα 100.000 ευρώ. Αυτό δε σημαίνει ότι θα τα πάρω.

Συνεντεύκτρια: Εννοείται δηλαδή ότι είναι μια ελεύθερη αγορά, έτσι;

Εκπαιδευτικός 9: Εννοώ ότι πρέπει να ζητήσω ένα ποσό το οποίο και ο άλλος να μπορεί να μου το δώσει. Αυτό εννοώ. Δεν μπορώ εγώ να ζητήσω παλαβομάρες, γιατί δεν θα μου τις δώσει κανείς. Δεν θα δουλέψω, τόσο απλά.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Δεν μπορείτε να μας πείτε κάποια νούμερα ας πούμε της ωριαίας αντιμισθίας;

Εκπαιδευτικός 9: Θα προτιμούσα όχι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία, εντάξει. Όταν προετοιμάζετε για κάποια πιστοποίηση, το ιδιαίτερο, αυτή η ωριαία αντιμισθία είναι πιο ακριβή;

Εκπαιδευτικός 9: Σε σχέση με τι;

Συνεντεύκτρια: Όταν προετοιμάζετε για κάποια πιστοποίηση.

Εκπαιδευτικός 9: Κατάλαβα. Σε σχέση με τι; Μου είπατε αν είναι πιο ακριβή. Πιο ακριβή από τι;

Συνεντεύκτρια: Από αυτό το μάθημα που θα κάνετε που δεν θα είναι... σε μικρότερη τάξη ας πούμε.

Εκπαιδευτικός 9: Θα πρέπει να είναι λίγο πιο ακριβή, όχι παράλογα, αλλά θα πρέπει να είναι λίγο πιο ακριβή. Διότι αντιστοίχως και ο δάσκαλος οφείλει να δώσει το παραπάνω.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Επομένως, όταν προετοιμάζουμε για κάποιες πιστοποιήσεις, η ωριαία αντιμισθία ανεβαίνει κατά κάποιον τρόπο.

Εκπαιδευτικός 9: Ανεβαίνει λίγο όμως. Να μην είμαστε παράλογοι, διότι πολλές φορές έχουν ακουστεί παράλογα πράγματα. Έχουν ακουστεί να ανεβαίνουν οι τιμές σε επίπεδο 50% όταν πρόκειται για ένα πτυχίο. Αυτό είναι λάθος.

Συνεντεύκτρια: Για εξηγήστε μας λίγο, γιατί το θεωρείτε λάθος αυτό;

Εκπαιδευτικός 9: Το θεωρώ λάθος, διότι είναι σαν να τιμωρείς κάποιον επειδή θέλει να πάρει μια πιστοποίηση στα χέρια του.

Συνεντεύκτρια: Και θεωρείτε δηλαδή με αυτό που μας λέτε ότι αυτός που κάνει ιδιαίτερα σε ένα παιδάκι δεν θα πρέπει να βαρύνει την οικογένεια τόσο πολύ;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Δεν θα πρέπει να την βαρύνει. Εάν πρέπει να λαμβάνουμε διάφορα πράγματα υπόψη μας, είναι σημαντικό. Άλλο είναι μια οικογένεια με ένα παιδί και άλλο είναι μια οικογένεια με δύο, πόσο μάλλον με τρία παιδιά. Εφόσον βέβαια οι γονείς έχουν επιλέξει αυτού του είδους την εκπαίδευση για τα παιδιά τους, οφείλουν να γνωρίζουν ότι αυτή η εκπαίδευση έχει και μεγάλο κόστος. Σε κάθε περίπτωση δεν πρέπει όμως να τους τιμωρούμε γι' αυτό.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Δεν πρέπει να τιμωρούμε κάποιον επειδή διαλέγει κάτι καλύτερο. Να μπορεί να είναι, να είναι εφικτό, να μην είναι επίπονη η διαδικασία αυτή για την οικογένεια, να μην είναι τόσο πολύ που τελικά να στερούνται ουσιαστικά, ζωτικής σημασίας πράγματα. Δεν θα στερηθεί το παιδί την έξοδό του. Αυτό θέλω να πω.

Συνεντεύκτρια: Είπαμε πριν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται να προσφέρουν στα παιδιά τους μια εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ή δυσκολίες συμπεριφοράς που έχει το παιδί τους και είπατε και εσείς ότι, αυτό δεν είναι κάτι παράλογο και ότι πρέπει το κόστος των εξωσχολικών μαθημάτων να προσαρμόζεται κατά κάποιον τρόπο σε αυτή την ανάγκη και στο προφίλ ίσως στο οικονομικό της οικογένειας.

Εκπαιδευτικός 9: Όχι, δεν θεωρώ ότι πρέπει να προσαρμόζεται στο προφίλ το οικονομικό της οικογένειας.

Συνεντεύκτρια: Αλλά;

Εκπαιδευτικός 9: Θεωρώ ότι πρέπει η τιμή να είναι σταθερή, είτε πας σε έναν άνθρωπο που οποίος βγάζει πέντε δραχμές, είτε σε έναν άνθρωπο που βγάζει 25 δραχμές. Δεν κρίνουμε σύμφωνα με το πόσα έχει ο άνθρωπος να πάμε να πούμε α, εσύ έχεις, άρα θα σε αρπάξω. Κρίνουμε με τη δουλειά μας. Όπως ένα σακί φακές είτε εδώ, είτε στην Εκάλη, είτε δεν ξέρω που έχει 2 ευρώ, πόσο έχει, έτσι πρέπει να είναι και το μάθημα.

Συνεντεύκτρια: Ωραία, ωραία. Θεωρείτε ότι, οι γονείς γενικά είναι δεκτικοί στο κόστος των εξωσχολικών μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, είναι δεκτικοί. Τις περισσότερες φορές είναι δεκτικοί. Δεν έχει τύχει ποτέ να μην συνεργαστώ με κάποιον εξαιτίας και οικονομικού. Ποτέ. Και σε κάθε περίπτωση νομίζω ότι πάντα υπάρχει καλή πρόθεση και από τις δύο πλευρές. Και οι δύο σαν στόχο έχουμε μία θετική, ένα θετικό αποτέλεσμα. Επομένως τώρα αυτό κάπου το βρίσκεις όταν υπάρχει η καλή πρόθεση.

Συνεντεύκτρια: Καλή πρόθεση εννοείτε από την πλευρά τη δική σας ας πούμε.

Εκπαιδευτικός 9: Και από τις δύο πλευρές.

Συνεντεύκτρια: Τι εννοείτε καλή πρόθεση από την πλευρά των γονέων, δηλαδή;

Εκπαιδευτικός 9: Από την πλευρά των γονέων η καλή πρόθεση είναι, όταν κατανοήσουν τι πρόκειται να προσφέρει ο εκπαιδευτικός στο παιδί τους. Μπορεί αρχικά να τους είχε φανεί λίγο ακριβό για οποιοδήποτε λόγο, είτε γιατί η συγκεκριμένη οικογένεια δεν μπορεί να το αντέξει, είτε διότι δεν ήταν προετοιμασμένοι να διαθέσουν αυτό το ποσό ψυχολογικά δηλαδή, είτε γιατί δεν θέλουνε. Τόσο απλά. Έχει σημασία να κατανοεί ο γονιός τι πρόκειται να προσφέρει στο παιδί του.

Συνεντεύκτρια: Να σας ρωτήσω κάτι άλλο. Δεν ξέρω αν έχει πέσει, αν το έχετε αντιληφθεί κάτι τέτοιο. Οι γονείς κάνουν κάποια προσπάθεια για να κάνουν ιδιαίτερα στα παιδιά τους αγγλικά; Είναι έτοιμοι ας πούμε να κάνουν ίσως και μια οικονομική θυσία γι' αυτό;

Εκπαιδευτικός 9: Κάποιοι, κάποιοι είναι.

Συνεντεύκτρια: Για πείτε μας γι' αυτό.

Εκπαιδευτικός 9: Κάποιοι είναι προετοιμασμένοι να κάνουν μια οικονομική θυσία.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή;

Εκπαιδευτικός 9: Φαντάζομαι ότι μια οικογένεια η οποία έχει αποφασίσει ότι μπορεί να ξοδέψει δύο δραχμές για το μάθημα του παιδιού τους, εάν τελικά αυτό το μάθημα κοστίζει τρεις δραχμές ή κοστίζει τρεισήμισι δραχμές, θεωρώ ότι θα προτιμήσουν να ξοδέψουν το παραπάνισιο, ενδεχομένως στερώντας από τους εαυτούς τους. Συνήθως οι γονείς στερούνται. Δηλαδή δεν θα πάρω εγώ ρούχα για να... δεν θα πάρω εγώ καινούργια ρούχα για μένα, έχω τα παλιά.

Συνεντεύκτρια: Σας το λένε αυτό ας πούμε;

Εκπαιδευτικός 9: Όχι.

Συνεντεύκτρια: Αλλά εσείς πώς το αντιλαμβάνεστε;

Εκπαιδευτικός 9: Ξέρω ότι υπάρχουν κάποιες οικογένειες οι οποίες το κάνουν γενικά. Εμένα προσωπικά δεν μου έχει τύχει. Γνωρίζω ότι συμβαίνει όμως. Δηλαδή, ας είμαστε λογικοί. Ναι συμβαίνει. Ειδικά στην Ελλάδα που η ελληνική οικογένεια είναι μια οικογένεια η οποία στηρίζει, υποστηρίζει, αλληλοστηρίζει, αγαπά, φροντίζει ενδεχομένως και παραπάνω απ' όσο σε εισαγωγικά θα έπρεπε και το λέω αυτό με την έννοια ότι, στην ελληνική οικογένεια τα παιδιά δεν φεύγουν 18 χρονών από το σπίτι, όπως σε πολλές χώρες του εξωτερικού. Είμαστε μια χώρα που τα παιδιά είναι μέσα στην οικογένεια. Έχουμε άπειρες περιπτώσεις που είναι μια πολυκατοικία από πάνω μέχρι κάτω και ζούνε οι γονείς και τα παιδιά με τις οικογένειές τους, είναι οικογένεια – οικογένεια.

Συνεντεύκτρια: Αυτά τα βλέπετε, αυτά τα βλέπετε και εσείς επειδή πηγαίνετε ας πούμε και κάνετε ιδιαίτερα και μπαίνετε μέσα στο σπίτι και αντιλαμβάνεστε...

Εκπαιδευτικός 9: Όχι. Τα βλέπω γιατί ζω στην ελληνική κοινωνία.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Και θεωρείτε ότι οι γονείς κάνουν οικονομικές και οικονομικές θυσίες.

Εκπαιδευτικός 9: Και από συζητήσεις που έχω κάνει με φίλες μου που έχουν παιδιά και συναδέλφους.

Συνεντεύκτρια: Θέλω να μου πείτε σε σχέση με τα ιδιαίτερα που κάνετε, που πάτε ας πούμε, διαπιστώνετε αυτό το πράγμα, ότι οι γονείς...

Εκπαιδευτικός 9: Δεν είναι απαραίτητο να το διαπιστώσω εγώ η ίδια πηγαίνοντας στο σπίτι. Το διαπιστώνω από την κοινωνία. Μιλώντας με ανθρώπους οι οποίοι έχουν παιδιά και μπορεί να τους κάνουν ιδιαίτερα, γαλλικά, ιταλικά, ιαπωνικά, οποιαδήποτε γλώσσα και φυσικά τα αγγλικά δεν διαφέρουν.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Είναι μια προτεραιότητα τελικά;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, είναι μία προτεραιότητα τα αγγλικά.

Συνεντεύκτρια: Για πείτε μας αυτό;

Εκπαιδευτικός 9: Καλώς ή κακώς κατακλυζόμαστε και την τηλεόραση να ανοίξεις αντιλαμβάνεσαι ότι, μη γνωρίζοντας αγγλικά πλέον στην Ελλάδα του 2023 έχεις αρχίσει να δυσκολεύεσαι. Το παρατηρούμε από το πιο απλό. Χθες ήθελα να παραγγείλω φαγητό απέξω και μπήκα σε μια ιστοσελίδα ενός εστιατορίου το οποίο έχει τη βάση του εδώ στην Ελλάδα και τα περισσότερα φαγητά ήταν γραμμένα στα αγγλικά. Δεν θέλησα να κάνω κάτι περίπλοκο. Θέλησα απλά να παραγγείλω φαγητό απ' έξω.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή και οι γονείς ας πούμε θέλετε να πείτε ότι, δίνουν μια προτεραιότητα στην αγγλική γλώσσα; Στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, δίνουνε μία προτεραιότητα διότι αφού κατακλυζόμαστε σιγά – σιγά τείνει να υπάρχει μια συνγλωσσία Δεν ξέρω αν υπάρχει δόκιμος όρος γι' αυτό, αλλά είναι μια παράλληλη χρήση. Δεν είμαι υπέρ.

Συνεντεύκτρια: Ναι.

Εκπαιδευτικός 9: Δεν θεωρώ ότι...

Συνεντεύκτρια: Ωραίο ήταν αυτό που είπατε.

Εκπαιδευτικός 9: Δεν θεωρώ ότι αυτό είναι καλό. Θεωρώ ότι ο κάθε τόπος πρέπει να έχει τη γλώσσα του και αν εσύ θέλεις να πιάσεις να μάθεις και 7 ξένες γλώσσες να τις μάθεις. Δυστυχώς όμως στην Ελλάδα, επειδή βασιζόμαστε στον τουρισμό, ο τουρισμός είναι ένα βασικό κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας, της ελληνικής οικονομίας, του... εάν η Ελλάδα δεν έχει τουρισμό, πολύ απλά θα έχουμε πρόβλημα να το θέσω έτσι και αυτό το βιώσαμε όλοι την περίοδο της καραντίνας.

Συνεντεύκτρια: Επομένως, η αγγλική γλώσσα είναι απαραίτητη για την οικονομική... από πολλές οικονομικές δραστηριότητες.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι δεν το συζητάμε καθόλου.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Να έρθουμε, τώρα να σας ρωτήσω κάτι άλλο. Να πάω λίγο πίσω. Θεωρείτε ότι η περιοχή διαμορφώνει το κόστος των εξωσχολικών μαθημάτων; Το είπαμε και πριν και είπατε...

Εκπαιδευτικός 9: Το είπαμε και πριν. Λοιπόν, θεωρώ ότι σε πολλούς συναδέλφους προφανώς το διαμορφώνει.

Συνεντεύκτρια: Από τη δική σας εμπειρία; Εσείς είπατε ότι...

Εκπαιδευτικός 9: Εγώ προσωπικά δεν το κάνω, το θεωρώ αισχρό.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Ωραία.

Εκπαιδευτικός 9: Το θεωρώ μη τίμιο. Δεν μπορώ να το θέσω διαφορετικά.

Συνεντεύκτρια: Ναι, ωραία. Να ρωτήσουμε, πάμε τώρα στο ζήτημα της πιστοποίησης. Είπαμε ότι κάνετε και ιδιαίτερα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και υπάρχει και η προετοιμασία για την απόκτηση μιας πιστοποίησης.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, βεβαίως.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Θα θέλαμε να μας μιλήσετε γι' αυτό. Προετοιμάζετε για κάποιες συγκεκριμένες πιστοποιήσεις τα παιδιά;

Εκπαιδευτικός 9: Θα σας πω. Υπάρχει πάντα ο παράγοντας της επιλογής της οικογένειας, είτε γιατί όλοι οι φίλοι του παιδιού τείνουν προς το ένα, προς ένα πτυχίο συγκεκριμένο, είτε διότι το παιδί το ίδιο κάπου είδε , κάπου άκουσε και του άρεσε πάρα πολύ, είτε γιατί η οικογένεια έχει, ας πούμε μια προτίμηση από αρχαιοτάτων. Ξέρω γω και οι παππούδες ας πούμε, έχουν πάρει την ίδια πιστοποίηση πριν από πόσα χρόνια.

Συνεντεύτρια: Παίζει ρόλο αυτό.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, παίζει ρόλο, όλα αυτά παίζουν ρόλο, όχι ένα πάνω από τα άλλα, όλα μαζί.

Συνεντεύτρια: Δηλαδή το ότι... η πιστοποίηση ενός φορέα, πχ του Cambridge ας πούμε, θεωρείτε ότι ωθεί τους γονείς προς την απόκτηση μιας πιστοποίησης του ίδιου φορέα;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Όταν ας πούμε οι γονείς έχουν πάρει ένα συγκεκριμένο πτυχίο, καμιά φορά έχουν την τάση να προσανατολίζουν τα παιδιά τους. Αυτό όμως δεν γίνεται μόνο στην πιστοποίηση, σε μια απλή πιστοποίηση γλωσσομάθειας. Αυτό το παρατηρούμε και στην περίπτωση του πανεπιστημίου. Εάν ας πούμε ο γονιός έχει τελειώσει κάπου έξω πανεπιστήμιο, ωθεί το παιδί του προς το ίδιο πανεπιστήμιο.

Συνεντεύτρια: Γενικά εντάσσεται ας πούμε σε μια...

Εκπαιδευτικός 9: Στο πώς η οικογένεια έχει κάποια στερεότυπα, έχει κάποιες προτιμήσεις σε αυτό τον τρόπο.

Συνεντεύτρια: Ναι. Οι μαθησιακές εμπειρίες των γονέων επηρεάζουν...

Εκπαιδευτικός 9: Επηρεάζουνε, ναι.

Συνεντεύτρια: ... επηρεάζουν τις επιθυμίες που έχουν για την μόρφωση, για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, οπωσδήποτε.

Συνεντεύτρια: Ωραία. Να επανέλθουμε στο ζήτημα των πιστοποιήσεων. Προετοιμάζετε για ποιες πιστοποιήσεις τους μαθητές σας;

Εκπαιδευτικός 9: Για όποιες μου ζητήσουν. Είτε είναι Cambridge, είτε είναι Michigan, είτε είναι το MSU.

Συνεντεύτρια: Ποιες βλέπετε ότι σας... εσείς, να το θέσω αλλιώς. Οι γονείς ακούνε τη γνώμη σας;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, την ακούνε τη γνώμη μου. Βέβαια εγώ πάντα προτρέπω να κάνουν την έρευνά τους.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Δεν μου αρέσει να καθοδηγώ εγώ που θα πάει το παιδί. Μου αρέσει να λέω τη γνώμη μου, η οποία να λαμβάνεται υπόψη μέχρι εκεί που ο γονιός θα κάνει και εκείνος την έρευνά του.

Συνεντεύκτρια: Οι γονείς σας ακούνε όμως; Σας εμπιστεύονται;

Εκπαιδευτικός 9: Με εμπιστεύονται, όμως δεν έχει γίνει πάντα αυτό που λέω εγώ. Δηλαδή εγώ μπορεί να πω ότι ξέρετε κάτι; Πάτε για το X, πάτε για το ψ. Ο γονιός μπορεί να μου πει ότι όμως να σου πω κάτι; Εμείς πάρα πολύ θα θέλαμε το Ω. Πολύ ωραία, να πάμε για το Ω. Οι μόνες περιπτώσεις στις οποίες μπορεί να πω τη γνώμη μου λίγο πιο έντονα, είναι οι περιπτώσεις όπου υπάρχει ένα σοβαρό μαθησιακό θέμα, που θεωρώ ότι ένα παιδί ενδεχομένως να μην είναι προετοιμασμένο τόσο πολύ, όχι καλά, πολύ, για να αντιμετωπίσει αυτό το οποίο ζητά η συγκεκριμένη πιστοποίηση. Ένα παιδί με ένα πολύ ουσιαστικό μαθησιακό – συμπεριφορικό θέμα, μια διάσπαση με μια υπερκινητικότητα, δεν θα μπορέσει εύκολα να καθίσει περίπου τις τρεις ώρες που είναι μια εξέταση του Cambridge ή του Michigan.

Συνεντεύκτρια: Και σε αυτή την περίπτωση εσείς προτείνετε πιο φορέα;

Εκπαιδευτικός 9: Αναλόγως με τις... δεν μπορώ να σας πω τώρα τον τάδε φορέα γιατί θα ήταν άδικο για τους άλλους. Το συζητάμε όλοι μαζί και βλέπουμε αναλόγως με το τι...

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Εσείς, για να το θέσουμε κάπως αλλιώς, προσπαθείτε, προτείνετε κάποια πιστοποίηση προσαρμοσμένη πάλι στο μαθησιακό προφίλ του παιδιού.

Εκπαιδευτικός 9: Πάντα, πάντα. Πάντα με επίκεντρο το παιδί. Τα πάντα γίνονται με επίκεντρο το παιδί. Δεν έχει σημασία το αν εγώ προτιμώ κάτι, σημασία έχει το παιδί που θα είναι άνετα.

Συνεντεύκτρια: Το παιδί ας πούμε, να το πω έτσι, να νιώσει πιο ευτυχισμένο επειδή θα επιτύχει να πάρει μια πιστοποίηση;

Εκπαιδευτικός 9: Αναλόγως με το επίπεδο του παιδιού και με την ικανότητά του να μελετήσει, να σπουδάσει, να προχωρήσει, ναι, είναι πάρα πολύ σημαντικό όλα τα παιδιά να βιώσουν την ικανοποίηση και τη χαρά, του να έχουν στα χέρια τους ένα πτυχίο. Συζητάμε για παιδιά τα οποία μπορούν να πάρουν πτυχίο, έτσι; Δεν συζητάω για ένα παιδί με μια έντονη νοητική στέρηση.

Συνεντεύκτρια: Ναι, ωραία.

Εκπαιδευτικός 9: Μιλάμε, καταλαβαίνουμε τι λέμε, έτσι;

Συνεντεύκτρια: Ναι βεβαίως.

Εκπαιδευτικός 9: Ωραία. Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν, διότι όπως ξέρουμε πολύ καλά υπάρχει μια ζούγκλα στην αγορά εργασίας εκεί έξω. Ένα παιδί το οποίο θα έχει στα χεράκια του ένα πτυχίο το οποίο θα μπορέσει να του εξασφαλίσει μια δουλειά, από κάτι το οποίο μπορεί να είναι ας πούμε, τι να σας πω; Από μια πολυεθνική εταιρεία μέχρι μια δουλειά σε ένα σούπερ μάρκετ, μέχρι όπου θέλει ο καθένας. Αναλόγως με το τι μπορεί το παιδί να επιτύχει, καλό είναι να έχει στα χεράκια του ένα χαρτί το οποίο θα του δώσει τη δυνατότητα να χτίσει ένα ωραίο βιογραφικό και να μπορέσει μεταγενέστερα να έχει μια θέση στην αγορά εργασίας και να προχωρήσει, να προκόψει στη ζωή του.

Συνεντεύκτρια: Να εργαστεί.

Εκπαιδευτικός 9: Να εργαστεί...

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Δηλαδή θέλετε να πείτε ας πούμε ότι, η ύπαρξη πολλών φορέων πιστοποίησης, ενδεχομένως και πιο... που παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα της απόκτησης μιας πιστοποίησης με πιο εύκολο τρόπο, δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά που ίσως έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες να αποκτήσουν κι αυτά μια πιστοποίηση και να μην υστερούν. Ας πούμε να μην είναι πιο πίσω.

Εκπαιδευτικός 9: Ανοίγουμε ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο στο οποίο θέλω να κάνω μια παρένθεση.

Συνεντεύκτρια: Ναι.

Εκπαιδευτικός 9: Όταν τα πτυχία των φορέων, τα οποία είναι φτιαγμένα για παιδιά τα οποία έχουν κάποια μαθησιακά, χρησιμοποιούνται για το λόγο για τον οποίο δημιουργήθηκαν, τότε αυτό είναι μια ευτυχία. Όταν αυτό καταστρατηγείται και κάποιος ο οποίος θεωρεί ότι απλά θα πάει να πάρει εύκολα ένα πτυχίο, ενώ δεν έχει κανένα μαθησιακό, πάει και δίνει το συγκεκριμένο πτυχίο, τότε υπάρχει πρόβλημα. Θα έπρεπε να είναι πολύ πιο αυστηρά τα μέτρα με τα οποία γίνεται δεκτός ένας υποψήφιος ο οποίος έχει θέμα. Να έχει τα χαρτιά του, να έχει τη διάγνωσή του και μόνον έτσι να γίνεται δεκτός. Αυτή είναι η προσωπική μου γνώμη από τη μια. Από την άλλη, ένας άνθρωπος ο οποίος έχει πολύ ουσιαστικά θέματα, μπορεί παρόλα αυτά να έχει ένα χαρτί στα χέρια του, για κανένα λόγο δεν θα... να το θέσω άκομψα, δεν θα φάει τη θέση ενός στελέχους πολυεθνικής.

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα.

Εκπαιδευτικός 9: Θα μπορεί όμως να εργαστεί τίμια στην αγορά εργασίας. Το στέλεχος της πολυεθνικής δεν έχει ανάγκη. Αν ήταν, αν είναι το γραφτό του να γίνει στέλεχος πολυεθνικής, θα γίνει, είτε έχει το συγκεκριμένο, τη συγκεκριμένη πιστοποίηση, είτε όχι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Να επανέλθουμε στις πιστοποιήσεις. Είπατε, αναφέρατε το Michigan, το Cambridge, που είναι ας πούμε οι δύο κυρίαρχες;

Εκπαιδευτικός 9: Ανέφερα και το MSU.

Συνεντεύκτρια: Και το MSU. Θεωρείτε ότι αυτές κυριαρχούν στο... να το πω έτσι, κυριαρχούν εντός εισαγωγικών;

Εκπαιδευτικός 9: Δεν ξέρω αν κυριαρχούν, ας πούμε ότι ακούγονται.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Για τους γονείς ποια είναι η πιο επιθυμητή;

Εκπαιδευτικός 9: Νομίζω ότι είναι αυτά τα τρία. Να είμαι δίκαιη. Είναι αυτά τα τρία. Παίζουν σε ένα μεγάλο ποσοστό. Παλαιότερα νομίζω πως το...

Συνεντεύκτρια: Πότε είναι το παλαιότερα;

Εκπαιδευτικός 9: Το παλαιότερα, πριν από μια δεκαετία. Θεωρώ ότι το Cambridge ήταν λίγο σαν μονόδρομος. Το Michigan εθεωρείτο ότι είναι ενδεχομένως θα πω πιο εύκολο, αλλά υπήρχε η υποψία ότι είναι ενδεχομένως υποδεέστερο. Όποιος έχει μελετήσει λίγο τα βιβλία των τεστ, είναι σε θέση να σας πει ότι το καθένα έχει τη δική του δυσκολία, με το δικό του τρόπο.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Δηλαδή εσείς δεν ασπάζεστε αυτή την ας πούμε ευθύνη, πώς να το πω; Περί ανωτερότητας του Cambridge ας πούμε. Αυτό...

Όχι, γιατί είναι τελείως, είναι διαφορετικές φιλοσοφίες. Η Μεγάλη Βρετανία με τις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν ουσιαστικές διαφορές σε φιλοσοφίες.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Και... πάντως τους γονείς δεν τους βλέπετε να κλίνουν προς κάποια από τις...

Εκπαιδευτικός 9: Έχει να κάνει, είπα και πριν, έχει να κάνει με πολλά πράγματα. Αν οι γονείς πάππου προς πάππου δίνουν το Michigan, θα προτιμήσουν το Michigan. Εάν μιας μαμάς κάποιος της έχει πει ότι, απαλά το Michigan, το Cambridge να πάρετε που είναι το Βρετανικό, τότε θα επιμένει η μαμά να πάρει το Cambridge. Να δώσουμε το Cambridge. Δηλαδή...

Συνεντεύκτρια: Γιατί είπατε η μαμά;

Εκπαιδευτικός 9: Γιατί συνήθως αυτά... αυτά τα πράγματα συνήθως τα συζητάς με τη μαμά. Είναι, αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Νομίζω θα χρειαστείτε μια τελείως άλλη διδακτορική διατριβή για αυτό το ζήτημα και μόνο.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Για το ρόλο που παίζουν οι μητέρες στην εκπαίδευση των παιδιών.

Εκπαιδευτικός 9: Στην Ελλάδα έτσι; Της ελληνικής οικογένειας.

Συνεντεύκτρια: Οι Ελληνίδες μητέρες λοιπόν...

Εκπαιδευτικός 9: Οι Ελληνίδες μητέρες είναι με τη γροθιά ψηλά...

Συνεντεύκτρια: Ναι, για πείτε μας.

Εκπαιδευτικός 9: Αθάνατη Ελληνίδα μάνα. Δεν ξέρω, νομίζω πως αυτό τα συνοψίζει όλα.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή;

Εκπαιδευτικός 9: Δηλαδή θεωρώ ότι, η Ελληνίδα μάνα θα δώσει και τη ζωή της προκειμένου να δει το παιδί της μορφωμένο, το παιδί της να προκόβει. Όταν λέμε να προκόβει, όπως αυτό νοείται σε κάθε οικογένεια, έτσι; Δε σημαίνει ότι όλοι πρέπει να γίνουν γιατροί.

Συνεντεύκτρια: Ναι.

Εκπαιδευτικός 9: Δε νομίζω ότι υπάρχει και χώρος να σας πω την αλήθεια. Δεν..., δηλαδή για μια μάνα το παιδί της να προκόβει μπορεί να είναι να συνεχίσει την επιχείρηση του πατέρα.

Συνεντεύκτρια: Πάντως έχει...

Εκπαιδευτικός 9: Θα κάνει ότι μπορεί, ότι έχει τη... ότι μπορεί να το κάνει – θα το κάνει και όχι μόνο οικονομικά. Η Ελληνίδα μάνα δεν έχει να κάνει μόνο με το χρήμα. Έχει να κάνει με το να ψάξει, να βρει, να βοηθήσει, να ρωτήσει. Αυτά όλα δεν πληρώνονται.

Συνεντεύκτρια: Ωραία, ωραία. Καταλάβαμε ότι οι μητέρες παίζουν ένα... στην Ελλάδα παίζουν ένα ρόλο κυρίαρχο ας πούμε, όχι κυρίαρχο...

Εκπαιδευτικός 9: Κυρίαρχο, κυρίαρχο.

Συνεντεύκτρια: Αποφασίζουν, παίρνουν τις αποφάσεις.

Εκπαιδευτικός 9: Υπάρχουν μπαμπάδες οι οποίοι είναι φανταστικοί, μια μεγάλη μερίδα των μπαμπάδων είναι φανταστικοί. Υπάρχει και ο μπαμπάς που δεν ξέρει που πέφτει το σχολείο του παιδιού. Υπάρχει και αυτή η τηλεόραση να το πω έτσι.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Και γενικώς τις αποφάσεις, τις επιλογές ως προς την εκπαίδευση, οι επιλογείς είναι οι μητέρες δηλαδή θέλετε να πείτε.

Εκπαιδευτικός 9: Ας πούμε ότι είναι σε ένα ποσοστό 70% 30%. Έχει λόγο πατέρας...

Συνεντεύκτρια: Το 70% είναι οι μητέρες.

Εκπαιδευτικός 9: Η μητέρα, ναι. Έχει λόγο ο πατέρας, συνήθως όμως οι μητέρες ασχολούνται περισσότερο, ψάχνουν πιο πολύ, ερευνούν θα έλεγα. Ίσως φταίει το γεγονός ότι έχω μεγαλώσει με μια και από μια τέτοια μητέρα, η οποία όταν ήρθε η ώρα να σπουδάσω εγώ, έψαξε πάρα πολύ, έτρεξε πάρα πολύ, ρώτησε πάρα πολύ, προκειμένου να με βοηθήσει να κάνω αυτό που είχα εκφράσει την επιθυμία να κάνω, αλλά το βλέπω και γύρω μου.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Αυτό κυρίως μας ενδιαφέρει. Το βλέπετε γύρω σας.

Εκπαιδευτικός 9: Και εγώ κομμάτι της κοινωνίας είμαι βεβαία, έτσι;

Συνεντεύκτρια: Ναι.

Εκπαιδευτικός 9: Θέλω να πω ότι...

Συνεντεύκτρια: Το βλέπετε στα μαθήματα που κάνετε όμως. Αυτό, αυτό μας ενδιαφέρει.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, αλλά στον κόσμο με τον οποίο μιλάω, ναι.

Συνεντεύκτρια: Ναι. Εμείς τώρα επειδή μιλάμε ως διδάσκουσες σε ιδιαίτερα, το βλέπετε στα μαθήματα που κάνετε.

Εκπαιδευτικός 9: Και στα μαθήματα.

Συνεντεύκτρια: Ναι, κάτι άλλο. Για μιλήστε μας για την ηλικία της απόκτηση πιστοποίησης.

Εκπαιδευτικός 9: Είναι ένα τεράστιο θέμα αυτό σήμερα.

Συνεντεύκτρια: Για αυτό θέλουμε να μας μιλήσετε, για αυτό θέλουμε να μας μιλήσετε.

Εκπαιδευτικός 9: Ειλικρινά σας μιλώ, εάν μπορούσαν τα παιδιά να έχουν το Proficiency στην ηλικία των 5 ετών, θα το κάνανε στην Ελλάδα.

Συνεντεύκτρια: Για πείτε για αυτό.

Εκπαιδευτικός 9: Υπάρχει μια πίεση να αποκτηθεί το πτυχίο όσο το δυνατόν νωρίτερα γίνεται, με κάθε κόστος. Ακόμα κι αν χρειαστεί να περάσουμε το παιδί από τον Προκρούστη.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή.

Εκπαιδευτικός 9: Δηλαδή. Βλέπεις, βλέπουμε ότι η ηλικία κατά την οποία ξεκινάει η εκμάθηση των αγγλικών στην Ελλάδα και αυτό δεν το λέω εγώ, είναι μια... στο δημόσιο σχολείο πλέον, θέλω να πω από το ελληνικό κράτος ψηφισμένο, ξεκινάνε από το νηπιαγωγείο.

Συνεντεύκτρια: Ναι, πρόσφατα ναι...

Εκπαιδευτικός 9: Μπήκαν τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο.

Συνεντεύκτρια: Ωραία.

Εκπαιδευτικός 9: Δεν είναι κάτι το οποίο δυο – τρεις άνθρωποι πιστεύουν. Είναι κάτι το οποίο είναι απόφαση της ελληνικής κυβέρνησης, του ελληνικού κράτους. Λοιπόν, όταν λοιπόν αρχίζει η εκμάθηση των αγγλικών από το νηπιαγωγείο, θεωρώ ότι από το κράτος αυτό έγινε με το σκεπτικό να γίνει η εκμάθηση της γλώσσας σε βάθος. Όλο αυτό όμως να έχει μεταφραστεί στο μυαλό του κάθε γονιού με το ότι, πωπω Παναγία μου, πρέπει να πάρουμε το χαρτί.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή...

Εκπαιδευτικός 9: Και ας είναι χαρτί περιτυλίγματος. Σας μιλάω ειλικρινά.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή, από τη μια βλέπουμε ότι στο δημόσιο σχολείο τα αγγλικά ξεκινούν από το νηπιαγωγείο, από την άλλη όμως, ενώ εκεί που θα περιμέναμε να υπάρχει μια μείωση των εξωσχολικών μαθημάτων, θεωρείτε ότι οι γονείς έχουν σπείσει ακόμα περισσότερο για την απόκτηση πιστοποίησης;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, έχουν σπείσει.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή;

Εκπαιδευτικός 9: Υπάρχει ένα άγχος η γνώση την οποία κατέχει το παιδί να φαίνεται, δεν ξέρω αν αυτό ισχύει βεβαίως, να αντικατοπτρίζεται εν πάση περιπτώσει σε μία σελίδα A4 η οποία να λέει ότι, την τάδε του μήνα, του Σωτηρίου έτους 2000 φέξε μου και γλίστρησα, το παιδί μου πήρε το Lower, πήρε το Proficiency, με A, με B, με C, δεν ξέρω με pass, με high pass, δεν ξέρω τι θα είναι, εμείς το έχουμε το χαρτί μας. Λες και αυτό σου κλειδώνει μια ικανότητα. Η γλώσσα όμως δεν είναι έτσι. Η γλώσσα είναι σαν... ωραία μιας και είμαστε και οι δύο γυναίκες θα θέσω ένα παράδειγμα το οποίο ενδεχομένως να είναι λίγο άκομψο, αλλά είναι επί τον τύπον των ήλων. Είναι σαν τα κιλά η γλώσσα. Κάνω δίαιτα και τα έχασες και έχεις γίνει κούκλα. Εάν κόψεις να κάνεις δίαιτα, θα ξανά παχύνεις. Είναι το ίδιο με τη γλώσσα. Εάν πάψεις να χρησιμοποιείς τη γλώσσα, θα ξεχάσεις ένα μεγάλο μέρος της γνώσης που είχες. Το

ότι στις 7 του μήνα εσύ πήρες ένα πτυχίο, δε σημαίνει ότι πέντε χρόνια μετά θα έχεις την ίδια γνώση.

Συνεντεύτρια: Ωραία το θέσατε. Λοιπόν...

Εκπαιδευτικός 9: Όσο το δουλεύεις – δουλεύεται. Όσο το διατηρείς – διατηρείται.

Συνεντεύτρια: Δηλαδή οι γονείς θέλετε να πείτε ότι αγνοούν το...

Εκπαιδευτικός 9: Είναι θέμα στάτους στην Ελλάδα.

Συνεντεύτρια: Δηλαδή;

Εκπαιδευτικός 9: Δηλαδή, εμένα ο γιος μου πήρε το Proficiency στην πρώτη γυμνασίου. Πώς τα καταφέρατε και πήρε στην πρώτη γυμνασίου; Πρώτη γυμνασίου ακόμα δεν έχει... οριακά μπουσουλάει ακόμα ας πούμε, μην τρελαθούμε. Εμένα η κόρη μου πήρε το Lower και μετά από ένα χρόνο πήγε και πήρε και το Proficiency. Και το ακούς και λες ότι και ποιος λόγος υπήρχε να βάλεις το παιδί σου μέσα από τη μηχανή του κιμά ας πούμε, απλά για να υπάρχει η απόκτηση ενός πτυχίου; Συνήθως η απάντηση κυμαίνεται γύρω από...

Συνεντεύτρια: Από τους γονείς που κάνετε ιδιαίτερα τώρα αυτό. Έτσι; Ναι.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, ναι. Συνήθως αυτό κυμαίνεται γύρω από το, η ξαδέρφη μου το πήρε στην πρώτη γυμνασίου, του μπατζανάκη του τριτοξάδερφου ο γιος, το πήρε στη δεύτερα γυμνασίου. Εμείς γιατί θα το πάρουμε στην τρίτη; Εμείς γιατί να το πάρουμε;

Συνεντεύτρια: Δηλαδή είναι ένα θέμα ανταγωνισμού.

Εκπαιδευτικός 9: Είναι, γιατί είναι θέμα στάτους. Είναι θέμα το ποιος θα κρατήσει την πιο ακριβή τσάντα, ποιος θα έχει το πιο λουστραρισμένο παπούτσι, ποιος ... είναι λίγο έτσι στην Ελλάδα.

Συνεντεύτρια: Δηλαδή, η πιστοποίηση των αγγλικών σε μικρή ηλικία μας λέτε, σας ζητάνε οι γονείς ας πούμε που κάνετε ιδιαίτερα, να αποκτήσουν...

Εκπαιδευτικός 9: Το γεγονός ότι μου το ζητάνε, δε σημαίνει ότι εγώ το κάνω.

Συνεντεύτρια: Μας ενδιαφέρει αυτό. Μας ενδιαφέρουν οι γονείς.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, μου το ζητάνε.

Συνεντεύτρια: Σας το ζητάνε.

Εκπαιδευτικός 9: Είναι λίγο αντίθετοι. Εγώ προσωπικά δεν θα βάλω ποτέ ένα παιδί μέσα στη μηχανή του κιμά, απλά και μόνο επειδή ένας γονιός ο οποίος δεν έχει τις γνώσεις που έχω εγώ, δεν έκατσα άδικα τόσα χρόνια στα θρανία... να το θέσω

διαφορετικά. Δεν θα πάω εγώ σε ένα μηχανικό να του πω τι μεετά θα μου ρίξεις στο σπίτι, γιατί μετά άμα πέσει θα τον κυνηγάω.

Συνεντεύτρια: Έχετε δίκιο. Απλά, δηλαδή σας ζητάνε...

Εκπαιδευτικός 9: Έχει να κάνει και με το αν θα υποκύψεις σε αυτό που σου ζητάει ο άλλος.

Συνεντεύτρια: Δηλαδή οι γονείς σας ζητάνε...

Εκπαιδευτικός 9: Οι γονείς ζητάνε, αλλά εδώ ερχόμαστε στο παλιό καλό ρητό που μας λέγανε οι γονείς μας από αρχαιολόγων, ότι αν κάποιος σου πει πήγαινε πέσε από τον γκρεμό, εσύ θα πας; Εφόσον λοιπόν εγώ κρίνω ότι αυτό δεν είναι σωστό, συνήθως λέω ότι ξέρετε κάτι; Εγώ δεν συμφωνώ.

Συνεντεύτρια: Τους αποτρέπετε.

Εκπαιδευτικός 9: Τους αποτρέπω. Τώρα, αν ο άλλος θέλει πάρα πολύ και με κάθε τρόπο, ενδεχομένως δεν είμαστε καλό... δεν θα κάνουμε, δεν θα υπάρξει καλή χημεία και αυτό θα διαφανεί και αργότερα στο μέλλον. Δεν είναι καλή ιδέα να συνεργαστούμε.

Συνεντεύτρια: Δηλαδή θέλετε να πείτε ότι οι γονείς ψάχνουν να βρουν κάποιον να κάνει ιδιαίτερο στο παιδί τους ο οποίος ή η όποια ας πούμε, θα ενδώσει στις απαιτήσεις τους για απόκτηση πιστοποίησης σε όσο το δυνατόν πιο μικρή ηλικία;

Εκπαιδευτικός 9: Το σε όσο το δυνατόν όχι. Υπάρχει μια λογική. Οι περισσότεροι γονείς θέλουν εκεί γύρω στη δευτέρα Γυμνασίου το παιδί να αποκτήσει το Lower και γύρω στην τρίτη γυμνασίου – με πρώτη λυκείου να αποκτήσει το Proficiency. Όταν μιλάμε για τέτοιες περιπτώσεις, υπάρχει μια λογική. Σε αυτή τη λογική, αυτή η λογική και εμένα δε με βρίσκει εντελώς αντίθετη. Είμαι λίγο αντίθετη με το Proficiency σας να σας πω, γιατί μέσα σε ένα χρόνο δεν προλαβαίνουμε να καλύψουμε αυτό.

Συνεντεύτρια: Οι γονείς όμως αυτό θέλουν.

Εκπαιδευτικός 9: Οι γονείς αυτό θέλουν. Και όταν λέω σε ένα χρόνο δεν προλαβαίνουμε εννοώ ότι, πολλοί γονείς λένε να κάνετε παραπάνω ώρες. Δεν γίνεται αυτό. Δεν έχει δηλαδή να κάνει με το οικονομικό. Κάποιοι γονείς λένε ότι ξέρεις κάτι; Εγώ τρεις δραχμές που έχω να δώσω δεν θέλω να της δώσω μέσα σε δύο χρόνια, θέλω να της δώσω μέσα σε ένα χρόνο. Αυτές τις τρεις δραχμές να της δώσω σε ένα χρόνο, αντί να της δώσω μέσα σε δύο.

Συνεντεύτρια: Κατάλαβα.

Εκπαιδευτικός 9: Και έρχομαι εγώ να πω ότι ναι, εσύ καλά μπορεί να το σκέφτεσαι, ότι τα ίδια λεφτά θα δώσεις πάνω – κάτω ας πούμε, γιατί μπορεί αντί να κάνεις δύο ώρες την εβδομάδα να κάνεις μία. Όμως, ο χρόνος αυτός δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να απορροφήσει τη γνώση καλύτερα, να μελετήσει καλύτερα, να εντυπώσει καλύτερα. Μη το πεθαίνεις.

Συνεντεύτρια: Δηλαδή θέλετε να πείτε ότι οι γονείς θέλουν να συμπίεσουν τη γνώση, να συμπίεσουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας για την απόκτηση...

Εκπαιδευτικός 9: Ενός πτυχίου, το οποίο πρέπει να είναι και επιτυχημένο και πρέπει να είναι... το οποίο να είναι επιτυχημένο και σίγουρα να είναι ίδιο με του γείτονα ή και καλύτερο, γιατί πάντα υπάρχει αυτό. Αυτό υπάρχει...

Συνεντεύτρια: Η πιστοποίηση, δηλαδή αποτελεί μια διάκριση, κοινωνική διάκριση, έτσι;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, αποτελεί. Και είναι ένα θέμα συζήτησης ανάμεσα στους γονείς σε κάποιο πάρτι, όταν μαζεύονται κάπου είτε για ένα καφέ, είτε για ένα γενέθλιο. Είναι από τα θέματα συζήτησης. Είναι ο καιρός και μετά είναι αυτό.

Συνεντεύτρια: Η πιστοποίηση στα αγγλικά.

Εκπαιδευτικός 9: Η πιστοποίηση στα αγγλικά. Εσείς πότε θα δώσετε; Εσείς δώσατε; Τι θα δώσετε; Τι βιβλία κάνετε, πόσες ώρες κάνετε, εσάς σας κάνει ακουστικά από μικρή τάξη; Ή σας κάνει ακουστικά μόνο σε μεγάλη τάξη; Σας μιλάει αγγλικά την ώρα που κάνει μάθημα ή τα λέει ελληνικά;

Συνεντεύτρια: Δηλαδή θέλετε να πείτε ότι οι γονείς ασχολούνται πάρα πολύ...

Εκπαιδευτικός 9: Πάρα πολύ.

Συνεντεύτρια: Είναι παρεμβατικοί...

Εκπαιδευτικός 9: Και καλά κάνουν και μακάρι να ασχολιόντουσαν έτσι με όλα τα ζητήματα και τα θέματα.

Συνεντεύτρια: Εννοείτε δηλαδή ότι με τα αγγλικά έχουν μια ιδιαίτερη...

Εκπαιδευτικός 9: Ναι γιατί κατανοούν...

Συνεντεύτρια: Τι; Εμμόνη ας πούμε;

Εκπαιδευτικός 9: Όχι εμμόνη, όχι εμμόνη, δεν θα το πω εμμόνη.

Συνεντεύτρια: Αλλά; Αλλά;

Συνεντεύτρια: Κατανοούν ότι είναι πλέον βασικός πυλώνας του να ζεις και να υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Δίνουν δηλαδή ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση αλλά και την πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας και κάποιοι, για να ανακεφαλαιώσουμε, θέλουν το Lower πριν από τη δευτέρα γυμνασίου; Όπως είπατε.

Εκπαιδευτικός 9: Εντάξει, η πλειονότητα εκεί γύρω στη δευτέρα γυμνασίου είναι, υπάρχουν και κάποιοι που το θέλουν στην πρώτη γυμνασίου. Εγώ είμαι αντίθετη, αποτρέπω και δεν εμπλέκομαι κιόλας να το πως έτσι.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Σας το ζητάνε πάντως.

Εκπαιδευτικός 9: Έχουν υπάρξει νομίζω δύο περιπτώσεις και στις δύο περιπτώσεις κατανόησαν το λόγο που ήμουν αντίθετη και δεν το πράξαμε.

Συνεντεύκτρια: Πάντως γενικά βλέπουμε μια συμπίεση.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, γιατί και στη δευτέρα γυμνασίου δεν είναι αργά.

Συνεντεύκτρια: Προφανώς.

Εκπαιδευτικός 9: Και στη δευτέρα γυμνασίου νωρίς είναι.

Συνεντεύκτρια: Νωρίς είναι.

Εκπαιδευτικός 9: Διότι μου ζητάς να συμπίεσω πρακτικά το αγγλικό δημοτικό, γιατί περί αυτού πρόκειται. Το Lower τι είναι; Είναι σαν ένα παιδί έκτης δημοτικού.

Συνεντεύκτρια: Ωραία, ωραία. Επομένως είπαμε ότι η διδασκαλία των αγγλικών έχει στόχο την πιστοποίηση.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Είναι λίγες οι περιπτώσεις που δεν το έχουν σαν αυτοσκοπό. Υπάρχουνε, υπάρχουνε, να μην το εκμηδενίζουμε όλα. Υπάρχουν οικογένειες που λένε ότι, δεν μας ενδιαφέρει καθόλου η απόκτηση πτυχίου, μας ενδιαφέρει το παιδί να μάθει τη γλώσσα. Πολλές φορές βεβαίως αυτή η αντίληψη υπάρχει όταν το παιδί είναι σε μικρή ηλικία, στα 8, στα 9, στα 10. Όταν αρχίσει το παιδί και έχει ένα κοινωνικό περίγυρο, ο οποίος κοινωνικός περίγυρος είχε αρχίσει αλλιώς να αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις από πιο νωρίς και κάπου στα 12 – 13 – 14 αρχίζει και παίρνει πτυχίο τότε θορυβούνται.

Συνεντεύκτρια: Παίζει ρόλο δηλαδή πολύ τι κάνουν οι άλλοι.

Εκπαιδευτικός 9: Παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο. Να σας πω όμως κάτι; Δεν περιμέναμε τα αγγλικά στην Ελλάδα για να το μάθουμε.

Συνεντεύκτρια: Ναι. Τι θα πείτε γι' αυτό;

Εκπαιδευτικός 9: Τι να σας πω τώρα; Δεν θα κατέβω για πολιτικός αλλά νομίζω ότι, στην Ελλάδα μας ενδιαφέρει πάρα πολύ τι κάνει ο άλλος. Εξ ου και η λαϊκή ρήση που την ακούμε από παντού, το να πεθάνει η κατσίκα του γείτονα. Από πού βγήκε

αυτό; Μας ενδιαφέρει τι κάνει ο άλλος. Κακώς; Κάκιστα κατά τη γνώμη μου, αλλά μας ενδιαφέρει. Δεν περιμένουμε τα αγγλικά για να το μάθουμε.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή τα παιδιά... εννοείτε ότι τα αγγλικά, η εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο ανταγωνισμού που υπάρχει...

Εκπαιδευτικός 9: Που υπάρχει στην ελληνική κοινωνία.

Συνεντεύκτρια: ... στην ελληνική κοινωνία και εκφράζεται μέσω της εκπαίδευσης των παιδιών.

Εκπαιδευτικός 9: Πολύ σωστά. Το είπατε εξαιρετικά.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Τους ενδιαφέρει και η δυνατότητα της επικοινωνίας στα αγγλικά.

Εκπαιδευτικός 9: Η δυνατότητα επικοινωνίας στα αγγλικά και όταν λέμε επικοινωνίας εννοούμε μέσω του προφορικού λόγου, γιατί η επικοινωνία μπορεί να είναι και γραπτή επικοινωνία. Η προφορική επικοινωνία ναι, τους ενδιαφέρει πάρα πολύ. Είναι ένας λόγος για τον οποίο γίνεται όλη αυτή η φασαρία. Το να μπορεί το παιδί να επικοινωνήσει, να μιλήσει, να επικοινωνήσει τις σκέψεις του σε φυσικό χρόνο. Να επικοινωνήσει τη σκέψη του όπως επικοινωνώ εγώ αυτή τη στιγμή τη δική μου μαζί σας.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή τους ενδιαφέρει να μπορεί να...

Εκπαιδευτικός 9: Να υπάρχει μία... ο λόγος να έχει ροή, να μην υπάρχει αυτό το, εεε,εεε.

Συνεντεύκτρια: Τους ενδιαφέρει δηλαδή το παιδί να έχει άριστη γνώση της γλώσσας, να μιλάει σαν φυσικός ομιλητής της γλώσσας εννοείτε μιλάμε.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Περί αυτού πρόκειται.

Συνεντεύκτρια: Τους ενδιαφέρει η επικοινωνιακή διάσταση.

Εκπαιδευτικός 9: Πάρα πολύ.

Συνεντεύκτρια: Όχι μόνο η πιστοποίηση.

Εκπαιδευτικός 9: Τους ενδιαφέρει και θα έπρεπε να ενδιαφέρει και κάθε καθηγητή. Δεν έχει να κάνει μόνο με τους γονείς, διότι ο γονιός ζητάει το αυτονόητο στην προκειμένη περίπτωση. Θέλει το παιδί του να μάθει μια γλώσσα και θέλει να τη μάθει σωστά. Ο καθηγητής είναι εκείνος ο οποίος πρώτα πρέπει να έχει αυτή την ανάγκη.

Συνεντεύκτρια: Εγώ ρωτάω το εξής ότι, μας ενδιαφέρει όπως είπαμε πριν η πιστοποίηση πάρα πολύ, αλλά τους ενδιαφέρει και να μιλούν τα παιδιά τους, να... σε επίπεδο, ας πούμε να έχουν...

Εκπαιδευτικός 9: Αν υπολογίσουμε ότι μέρος της πιστοποίησης είναι το speaking κατά 25%, αποτελεί το ένα τέταρτο. Είναι ένα ουσιαστικό κομμάτι. Ναι, αφορά πάρα πολύ, είναι πολύ σημαντικό, πολύ βασικό. Είναι ο βασικός λόγος για τον οποίον γίνεται όλος αυτός ο καβγάς. Δεν θα σου ζητήσει κανείς να πας και να σε έχουν ας πούμε για δημόσιες σχέσεις και να γράφεις αυτό που θες εκείνη την ώρα, θα πρέπει να το πεις.

Συνεντεύκτρια: Επομένως λέμε τώρα ότι, το να είναι σε θέση κάποιος να μιλήσει...

Εκπαιδευτικός 9: Να μιλήσει άπταιστα, όχι απλά να μιλήσει.

Συνεντεύκτρια: Ναι, αυτό είναι το ζητούμενο στις ημέρες μας.

Ναι, ναι, ναι και αυτός είναι ο λόγος που εγώ προσωπικά από πολύ μικρές ηλικίες τους τριβελίζω τα αυτιά είτε με τα ακουστικά, είτε με τα προφορικά, κάνουμε αγγλικά, δεν κάνουμε ελληνικά.

Συνεντεύκτρια: Ακολουθείτε μια μονόγλωσση προσέγγιση ας πούμε.

Εκπαιδευτικός 9: Και μονόγλωσση δεν θα το έλεγα, διότι εντάξει τώρα, οφείλει το παιδί να νιώθει άνετα. Υπάρχουν στιγμές που τα ελληνικά είναι πάρα πολύ χρήσιμα. Να μην είναι όμως η βασική γλώσσα επικοινωνίας με το παιδί. Δεν είναι English as a second language εδώ στην Ελλάδα. Είναι η English as (...) language. Οφείλουμε να το σεβαστούμε αυτό. Δεν θέλουμε να γίνει as a second. As a second πάει να γίνει. Είναι αυτό που σας έλεγα ότι...

Συνεντεύκτρια: Η συνγλωσσία που είπαμε.

Ναι, η συνγλωσσία. Είναι δόκιμος όρος, *00:49:17, πόσο έχουμε σήμερα παιδιά; Πόσο έχει ο μήνας σήμερα;

Συνεντεύκτρια: 8.

Εκπαιδευτικός 9: 8 Ιανουαρίου 2023. Ευχαριστώ.

Συνεντεύκτρια: Λοιπόν να πω κάτι άλλο. Τα ιδιαίτερα που κάνετε έχουν συμπληρωματικό χαρακτήρα για τη διδασκαλία των αγγλικών στο σχολείο;

Εκπαιδευτικός 9: Δυστυχώς δεν έχουν.

Συνεντεύκτρια: Γιατί είπατε δυστυχώς;

Εκπαιδευτικός 9: Είπα δυστυχώς διότι ανήκω στους ρομαντικούς, οι οποίοι πιστεύουν ότι το σχολείο θα έπρεπε να είναι το μέρος που το παιδί θα λαμβάνει τη γνώση που πρέπει να λάβει.

Συνεντεύκτρια: Ναι. Οι γονείς σας ζητούν να βοηθήσετε στα αγγλικά του σχολείου;

Εκπαιδευτικός 9: Όχι.

Συνεντεύκτρια: Η διδασκαλία δηλαδή έχει έναν ανεξάρτητο χαρακτήρα.

Εκπαιδευτικός 9: Έχει ανεξάρτητο χαρακτήρα, όχι ανεξάρτητο, έχει το βασικό χαρακτήρα. Συμπληρωματικό είναι του σχολείου. Θεωρώ ότι το έχουμε πιάσει ανάποδα.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Ωραία. Αυτό που είπατε ήταν ενδιαφέρον. Οι μαθητές σας λοιπόν πηγαίνουν στο δημόσιο σχολείο, έτσι;

Εκπαιδευτικός 9: Όχι απαραίτητα. Υπάρχουν και παιδιά τα οποία πάνε σε ιδιωτικά σχολεία.

Συνεντεύκτρια: Γι' αυτούς που πάνε στο δημόσιο, για πείτε μας για αυτό.

Εκπαιδευτικός 9: Είναι η πλειονότητα. Ας ξεκινήσουμε από αυτό.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Αυτοί που πάνε στο δημόσιο τι ζητάνε;

Εκπαιδευτικός 9: Όταν λέτε τι ζητάνε... ζητάνε...

Συνεντεύκτρια: Τι ζητάνε, να μάθει το παιδί.

Εκπαιδευτικός 9: Να μάθει το παιδί τους τη γλώσσα σε πάρα πολύ καλό επίπεδο, με απώτερο σκοπό την απόκτηση κάποιου πτυχίου, το οποίο όπως είπαμε και πριν διαπραγματεύεται και συζητάτε όταν έρθει η ώρα.

Συνεντεύκτρια: Αυτοί που πάνε στο ιδιωτικό τα παιδιά τους; Στέλνουν τα παιδιά τους στο ιδιωτικό;

Εκπαιδευτικός 9: Τα παιδιά τους, τα παιδιά τους λέω... τα παιδιά τα οποία πάνε στο ιδιωτικό, οι δικές μου περιπτώσεις, είναι παιδιά τα οποία μιλάνε άπταιστα τη γλώσσα και έχουν κάποια κενά στο κομμάτι της γραμματικής, το οποίο το κάνουν εμπειρικά στα σχολεία αυτά και ξέρει ότι *00:51:19, αλλά άμα του δώσεις το 00:51:22 δεν είναι σίγουρο πως πρέπει να το κάνει, διότι δεν έχουνε κάνει τον κανόνα στο σχολείο. Είναι εμπειρικά.

Συνεντεύκτρια: Εννοείτε δηλαδή ότι είναι σε πλεονεκτική θέση αυτοί οι μαθητές...

Εκπαιδευτικός 9: Είναι σε πλεονεκτική θέση, αυτοί οι μαθητές, αλλά όταν ένα παιδί κάνει καθημερινά τρεις ώρες αγγλικά στο σχολείο, κάνει αγγλικά τη γεωγραφία, κάνει αγγλικά τα μαθηματικά, πάμε σε ... περνάμε σε άλλο επίπεδο.

Συνεντεύτρια: Μάλιστα.

Ταυτόχρονες ομιλίες.

Εκπαιδευτικός 9: Δεν έχει σχέση καθόλου.

Συνεντεύτρια: Μάλιστα. Είπαμε και για τα μαθησιακά. Με τις μαθησιακές δυσκολίες, είπαμε εάν τους κατευθύνετε...

Εκπαιδευτικός 9: Συγχωρέστε με, έχω μια ευαισθησία στα παιδιά τα οποία έχουν κάποιο μαθησιακό, διότι τα παλαιότερα χρόνια όπου δεν υπήρχε η γνώση που υπάρχει σήμερα, οι σημερινοί γονείς, είναι γονείς με πολλά ψυχολογικά προβλήματα εξαιτίας της κακής αντίδρασης των τότε δασκάλων, των τότε γονιών, των τότε... της τότε κοινωνίας. Και βλέπεις ότι αυτοί οι γονείς σήμερα προσπαθούν να δώσουν ότι καλύτερο μπορούν στα παιδιά τους, που έχουμε τη γνώση και την τεχνογνωσία και θέλω να είμαι ένα ουσιαστικό κομμάτι της αλλαγής αυτής. Προσπαθώ με κάθε τρόπο.

Συνεντεύτρια: Δηλαδή της ένταξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενδεχομένως και έντονες μαθησιακές δυσκολίες, στο δικαίωμα, ας πούμε στο δικαίωμα της απόκτησης μιας πιστοποίησης στα αγγλικά.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι βεβαίως. Και όχι μόνο της πιστοποίησης, της απόκτησης πιστοποίησης, αλλά της ένταξης, της ένταξης στην κοινωνία, της ένταξης σε μια συζήτηση, της ένταξης γενικότερα.

Συνεντεύτρια: Κατάλαβα τι θέλετε να πείτε.

Εκπαιδευτικός 9: Λοιπόν, γιατί να είμαστε τώρα σωστοί και τίμιοι. Τα παλαιότερα χρόνια τι λέγανε; Έλα μωρέ, κανένας δε χάνεται. Έτσι λέγανε. Έλα μωρέ, τεμπέλης είναι. Εντάξει, κάτι θα βρούμε να κάνει. Δεν είναι έτσι. Δεν υπάρχει τεμπέλης. Υπάρχει ένας λόγος που δεν τον αφήνει να μην είναι τεμπέλης.

Συνεντεύτρια: Κατάλαβα τι θέλετε να πείτε. Δηλαδή σήμερα έχουμε τη δυνατότητα να...

Εκπαιδευτικός 9: Να βρούμε το λόγο που ταλαιπωρεί ένα πλάσμα και δεν το αφήνει...

Συνεντεύτρια: Και να το βοηθήσουμε.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, βεβαίως. Και ο Αϊνστάιν δυσλεκτικός ήταν.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Ωραία. Μιλήσαμε και για τη διάκριση, την πιστοποίηση ως διάκριση, μιλήσαμε και γι' αυτό. Μιλήσαμε και για το όσο το δυνατόν πιο μικρή ηλικία, αυτή την επιθυμία ας πούμε, το καλύψαμε, το καλύψαμε και αυτό το θέμα. Είπαμε ότι υπάρχει αυτή η επιθυμία των γονέων για απόκτηση πιστοποίησης σε όσο το δυνατόν πιο μικρή ηλικία. Δεν ξέρω, αν θέλετε να μας πείτε κάτι πάνω σε αυτό.

Εκπαιδευτικός 9: Νομίζω ότι όταν κατανοήσουν τον λόγο για τον οποίο οι δάσκαλοι αντιτίθενται, όταν το κατανοήσουν σε βάθος, αλλά κάποιοι αλλάζουν άποψη, όχι όλοι. Μου έχει τύχει να εξηγείς και λες ότι, όταν στα 16, στα 17, πάρει το παιδάκι σου το Proficiency, που όταν το χρειαστεί στα 24 θα πρέπει να το ξανά πληρώσετε. Ίσως αυτός είναι ένας ουσιαστικός λόγος να μην το κάνετε.

Συνεντεύκτρια: Παρόλα αυτά το θέλουν.

Εκπαιδευτικός 9: Παρόλα αυτά το θέλουν. Εντάξει, είναι... το σέβομαι. Δεν μπορείς να πεις στον άλλον όχι δεν θα πάρεις δεύτερο μπουφάν.

Συνεντεύκτρια: Είναι δηλαδή σα να λέμε, α είναι ένα προϊόν το οποίο πουλιέται δηλαδή.

Εκπαιδευτικός 9: Είναι ένα προϊόν το οποίο ναι, εφόσον μπορεί να το αγοράσει και το θέλει, εντάξει στο τέλος θα το πάρει, ας πούμε. Γι' αυτό και για μένα δεν έχει, γι' αυτό και είπα πριν ότι, δεν πρέπει να το εργαλειοποιούμε. Το γεγονός ότι κάποιος θέλει να πάρει ένα πτυχίο δε σημαίνει ότι πρέπει να τον πατήσεις στο κεφάλι, στο λαιμό.

Συνεντεύκτρια: Και ταυτίζουν, ας πούμε κατά κάποιο τρόπο την εκμάθηση της γλώσσας με την απόκτηση της πιστοποίησης.

Εκπαιδευτικός 9: Ενός πτυχίου. Ναι, αυτό συμβαίνει στην Ελλάδα.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα. Κάτι άλλο. Σε σχέση με τα παιδιά σας ας πούμε, αυτά που κάνετε ιδιαίτερα, παίρνουν κάποιο βαθμό στο δημόσιο σχολείο, σας αναφέρουν; Σας μιλάνε γι' αυτό; Για το βαθμό που παίρνουν στα αγγλικά;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Τι σας λένε; Τι γίνεται;

Εκπαιδευτικός 9: Κοιτάξτε να δείτε, τώρα ανοίγουμε ένα τεράστιο κεφάλαιο το οποίο έχει να κάνει και με τον εκπαιδευτικό του σχολείου.

Συνεντεύκτρια: Τι σας λένε τα παιδιά και οι γονείς θέλω να μου πείτε.

Εκπαιδευτικός 9: Υπάρχουν παιδιά τα οποία είναι άριστα στα αγγλικά, στην πραγματικότητα και στο σχολείο δεν δίνουν καμία σημασία στο μάθημα.

Συνεντεύκτρια: Σας το λένε αυτό τα παιδιά;

Εκπαιδευτικός 9: Μου το λένε, μου το λένε.

Συνεντεύκτρια: Τι σας λένε;

Εκπαιδευτικός 9: Ότι εντάζει τώρα, δεν έκατσα να κοιτάζω. Λέω, τι έχετε για το σχολείο; Έλα μωρέ εντάζει, μια έκθεση. Έγραψα εκεί τρεις σειρές. Λέω, η έκθεση δεν είναι τρεις σειρές. Δεν έπρεπε να έχεις ασχοληθεί περισσότερο με αυτό;

Συνεντεύκτρια: Και γιατί δεν γράφουν παραπάνω;

Εκπαιδευτικός 9: Διότι συνήθως στην τάξη του σχολείου, που μιλάμε τώρα νορμάλ τάξη στο ελληνικό σχολείο έχει από 22 μέχρι 33 παιδιά, έτσι;

Συνεντεύκτρια: 27, ξέρω γω;

Εκπαιδευτικός 9: Έχω παιδί που είναι 32 άτομα μες στην τάξη.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Τι να γίνει τώρα και αυτός. Υπάρχει μια τεράστια... η απόκλιση του επιπέδου, οι αποκλίσεις του επιπέδου είναι τεράστιες. Ένας δάσκαλος καλείται να φέρει σε λογαριασμό 27 ας πούμε παιδιά, τα οποία το καθένα έχουν το δικό του επίπεδο. Είναι πάρα πολύ δύσκολη δουλειά αυτή για τον εκπαιδευτικό.

Συνεντεύκτρια: Είναι μικτής ικανότητας οι τάξεις.

Εκπαιδευτικός 9: Βεβαίως μικτής ικανότητας τα παιδιά.

Συνεντεύκτρια: Σας το μεταφέρουν αυτά τα παιδιά;

Εκπαιδευτικός 9: Μου το μεταφέρουν, το αντιλαμβάνονται.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή τι σας λένε;

Εκπαιδευτικός 9: Ότι δεν είναι δυνατόν. Ο Κωστάκης ας πούμε, δεν έχει ιδέα του τι συζητάμε, ενώ η Μαρία έχει πάρει ξέρω γω το Lower. Ότι ο Κωστάκης δεν ξέρει ας πούμε πως κάνει το ξέρω εγώ ο ενεστώτας διαρκείας, ενώ η Μαρία ας πούμε έχει πάρει το Lower. Είναι τεράστιες οι αποκλίσεις μερικές φορές.

Συνεντεύκτρια: Και τι λένε τα παιδιά για αυτό;

Εκπαιδευτικός 9: Τις περισσότερες φορές, ενώ εκτιμούν την προσπάθεια που κάνει ο εκπαιδευτικός, μπαίνουν και στη διαδικασία να κάνουνε λίγη φασαρία μέσα στην τάξη μαζί με τους άλλους.

Συνεντεύκτρια: Σας λένε ότι κάνουν φασαρία στην τάξη.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, μου το λένε και μονίμως υπάρχει αυτή η... υπάρχει ένα ζήτημα μεταξύ μας ότι, με όμορφο τρόπο προσπαθώ να εξηγήσω ότι, μπορεί να μην επιθυμείς απαραίτητα να παρακολουθήσεις το μάθημα το οποίο ενδεχομένως να είναι

υποδεέστερο των ικανοτήτων σου. Σε κάθε περίπτωση οφείλεις να σεβαστείς τον εκπαιδευτικό ο οποίος βρίσκεται μέσα στην τάξη. Υπάρχει ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, οφείλεις να σεβαστείς, να τον σεβαστείς και σαν θεσμό και σαν άνθρωπο και τουλάχιστον να σεβαστείς το γεγονός ότι, για να φτάσει στο σημείο να βρίσκεται εκεί έχει κάνει μια πορεία. Ένας από τους τρεις λόγους πρέπει να σου είναι αρκετοί για να τον σεβαστείς. Αν αυτοί οι τρεις λόγοι δεν σου είναι αρκετοί, ας σου είναι αρκετό το γεγονός ότι είναι εκεί για να σου προσφέρει κάτι. Δεν γίνεται ο άλλος δάσκαλος γιατί δεν είχε τι να κάνει. Είναι λειτούργημα, δεν είναι επάγγελμα.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Εσείς δηλαδή παροτρύνετε τους μαθητές σας στα ιδιαίτερα να μην έχουν μια συμπεριφορά έτσι η οποία...

Εκπαιδευτικός 9: Όχι, οφείλουμε να σεβόμαστε και δεν υπάρχει περίπτωση να μην μάθεις κάτι. Ακόμα και όταν θεωρείς ότι τα ξέρεις όλα, που αυτό δεν ισχύει ποτέ για κανέναν άνθρωπο, ακόμα και όταν λοιπόν νομίζεις ότι τα ξέρεις όλα, πάντα θα υπάρχει κάτι καινούριο να μάθεις. Κάνε τον κόπο να σεβαστείς τους συμμαθητές σου, τον άλλον άνθρωπο που βρίσκεται εκεί. Αποκλείεται να φύγεις μια μέρα από την τάξη και να μην έχεις αποκομίσει τίποτα.

Συνεντεύκτρια: Ναι. Θέλω να μου πείτε κάτι άλλο. Σε κάποιες περιπτώσεις είπατε ότι τα παιδιά δεν παρακολουθούν το μάθημα. Σας αναφέρουν τον βαθμό που παίρνουν στα αγγλικά του σχολείου;

Εκπαιδευτικός 9: Α, ναι συγγνώμη, μου το ρωτήσατε και πριν.

Συνεντεύκτρια: Τι κάνουν; Τι γίνεται εκεί; Περιμένουν να πάρουν ένα βαθμό αντίστοιχο με το...

Εκπαιδευτικός 9: Περιμένουν να πάρουν ένα βαθμό αντίστοιχο των γνώσεων τους, τις οποίες δεν φροντίζουν να επικοινωνήσουν στην δασκάλα του σχολείου.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Δηλαδή, μα γιατί να μου βάλει 17. Να σου βάλει 17 γιατί έγραψες ένα κακόμοιρο 15 και διότι δεν σηκώνεις το χέρι σου πάρα πολύ συχνά. Και πάλι καλά που σου έβαλε 17.

Συνεντεύκτρια: Τους το εξηγείτε αυτό. Οι γονείς τι λένε γι' αυτό;

Εκπαιδευτικός 9: Δυστυχώς πολλές φορές...

Συνεντεύκτρια: Σας παραπονούνται;

Εκπαιδευτικός 9: Όχι.

Συνεντεύκτρια: Τι λένε;

Εκπαιδευτικός 9: Δυστυχώς πολλές φορές το περνάνε λίγο... χωρίς να έχει κάποια ουσιαστική σημασία και εμένα αυτό δεν μου αρέσει καθόλου.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή αδιαφορούν για την αξιολόγηση...

Εκπαιδευτικός 9: Αδιαφορούν.

Συνεντεύκτρια: ... των παιδιών τους στο πλαίσιο του μαθήματος των αγγλικών;

Εκπαιδευτικός 9: Αδιαφορούν.

Συνεντεύκτρια: Για πείτε μου γι' αυτό, πώς το καταλαβαίνετε ότι αδιαφορούν;

Εκπαιδευτικός 9: Η φράση, έλα μωρέ εντάξει, νομίζω το συνοψίζει.

Συνεντεύκτρια: Σας κάνουν παράπονα εσάς; Σας λένε ας πούμε, το παιδί πήρε τόσο ενώ εμείς κάνουμε μαθήματα...

Εκπαιδευτικός 9: Όχι.

Συνεντεύκτρια: Δεν ψάχνουν να βρουν την αιτία.

Εκπαιδευτικός 9: Δεν ψάχνουν να βρουν την αιτία διότι πολλές φορές, κοιτάζετε να δείτε, ζούμε σε μια κοινωνία. Τα πράγματα πρέπει να τα βλέπουμε σφαιρικά. Όταν ένα παιδί πάει διακοπές με τους γονείς του και στο ξενοδοχείο που βρίσκεται βρίσκονται και τουρίστες και ανοίγει ο πιτσιρικός ή η πιτσιρίκα το στόμα του και πάει ροδάνι το στόμα του με τους τουρίστες, το αν θα του βάλει η δασκάλα στο σχολείο 13 δεν τους απασχολεί, διότι αυτιά έχουνε και ακούνε.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή οι ίδιοι έχουν διαπιστώσει...

Εκπαιδευτικός 9: Ότι το παιδί τους έχει μια πολύ καλή γνώση αγγλικών. Οι περισσότεροι γονείς ξέρουν αγγλικά, είναι σε θέση να κρίνουν. Έχει πολύ μεγάλη σημασία αυτό που λέω.

Συνεντεύκτρια: Αυτό που λέτε ναι και οι περισσότεροι γονείς ξέρουν αγγλικά.

Εκπαιδευτικός 9: Λοιπόν, ξέρουν αγγλικά, ναι. Οι γονείς που σήμερα έχουνε παιδιά τα οποία είναι 10, 11, 15, 17 και 20 ας πούμε ακόμα που είναι, ναι, ξέρουν αγγλικά. Είναι οι γονείς που σήμερα είναι 50, 55, 45, 39. Είναι άνθρωποι οι οποίοι, ναι, τα αγγλικά από το 1980 έχουν μπει.

Συνεντεύκτρια: Επομένως, το γεγονός ότι και οι ίδιοι γνωρίζουν αγγλικά κάνει, τους κάνει να μην ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση του παιδιού στο πλαίσιο του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο.

Εκπαιδευτικός 9: Πολλοί δεν ενδιαφέρονται. Θεωρώ όμως ότι όλο αυτό...

Συνεντεύκτρια: Διότι διαπιστώνουν ότι το παιδί τους έχει τη δυνατότητα της επικοινωνίας με ευχέρεια στην αγγλική γλώσσα.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Την οποία έχει αποκτήσει στο μάθημα, είτε το φροντιστηριακό, γιατί δεν είναι απαραίτητο ότι ένα παιδί ξεκινάει και μένει σε ιδιαίτερο. Μπορεί να ξεκινήσει σε φροντιστήριο, να συνεχίσει με ιδιαίτερο. Μπορεί να έχει ξεκινήσει με ιδιαίτερο, να πάει σε φροντιστήριο. Δεν ξέρω πώς γίνεται το κάθε παιδί. Θέλω να πω ότι, έχει αποκτήσει από εξωσχολικό μέσο εκμάθησης της γλώσσας μια καλή χρήση της γλώσσας.

Συνεντεύκτρια: Οπότε το σχολείο απαξιώνεται.

Εκπαιδευτικός 9: Απαξιώνεται. Κάτι το οποίο με βρίσκει, με βρίσκει πάρα – πάρα – πάρα πολύ αντίθετη.

Συνεντεύκτρια: Μιλάνε απαξιωτικά για το σχολείο, για τα αγγλικά του σχολείου οι γονείς;

Εκπαιδευτικός 9: Όχι όλοι. Κάποιοι το κάνουν.

Συνεντεύκτρια: Για πείτε μας ένα παράδειγμα.

Εκπαιδευτικός 9: Ας ξεκινήσουμε από το γεγονός ότι, εγώ πάντα με το που θα αντιληφθώ ότι υπάρχει μια αρνητική...

Συνεντεύκτρια: Για τους γονείς, θέλουμε να μας πείτε.

Εκπαιδευτικός 9: Για τους γονείς.

Συνεντεύκτρια: Να μας πείτε τι σας λένε.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Με το που θα αντιληφθώ ότι υπάρχει μια αρνητική αξιολόγηση του σχολείου από το γονιό, πάντα παρεμβαίνω και λέω ότι αυτό μην το κάνετε, διότι εκτυρσοκροτεί στα χέρια του παιδιού σας αυτό. Λοιπόν, τα σχόλια λοιπόν ποια είναι; Ότι, ποιος έμαθε αγγλικά από το σχολείο;

Συνεντεύκτρια: Α. Μια πάγια αντίληψη δηλαδή.

Εκπαιδευτικός 9: Είναι μια πάγια αντίληψη που θεωρώ ότι θα παραμείνει πάγια εάν δεν φροντίσουμε να την αλλάξουμε. Αν την αλλάξουν πρώτα σαν αντίληψη, θα αλλάξει και στην πράξη, διότι υπάρχουν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί στα σχολεία οι οποίοι είναι άξιοι εκπαιδευτικοί. Είναι πάρα πολλοί άξιοι εκπαιδευτικοί.

Συνεντεύκτρια: Εσείς πώς το ξέρετε αυτό;

Εκπαιδευτικός 9: Το ξέρω, σε αυτή την κοινωνία ζω. Μάνι – μάνι έχω εσάς φίλη. Έχω φίλες οι οποίες είναι καθηγήτριες και όχι μόνο σε αυτό τον τομέα και στον τομέα της φυσικής, που και στη φυσική γίνονται εξωσχολικά ιδιαίτερα και σε αρχαία και φιλολόγους, μαθηματικά.

Συνεντεύκτρια: Στα αγγλικά είναι κάτι το οποίο καταλαβαίνετε από τα ιδιαίτερα που κάνετε στο σπίτι;

Εκπαιδευτικός 9: Όχι μόνο και εγώ πήγαινα σχολείο. Εγώ δεν πήγαινα σχολείο; Πού; Φύτρωσα εγώ; Τι αγγλικά κάναμε στο σχολείο; Χαμός γινότανε. Ήτανε μια... την μία χρονιά είχαμε μια δασκάλα, την άλλη χρονιά είχαμε μία άλλη, η μία ήταν μία δασκάλα η οποία μας είχε, νάτα τα φυλλάδια, έκανε δουλειά, ήθελε να προχωρήσει, προσπαθούσε, έδινε τον καλύτερό της εαυτό, την άλλη χρονιά είχαμε μια δασκάλα η οποία τι να σας πω τώρα; Εντάξει, δεν είχε την πρόθεση και την διάθεση να κάνει την ίδια δουλειά.

Συνεντεύκτρια: Εννοείτε οι εναλλαγές αυτές είναι...

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Οι εναλλαγές αυτές είναι άσχημες, διότι και ο δάσκαλος δεν προλαβαίνει να μάθει τα παιδιά. Είναι αυτό που σας λέω με τα πολλά διαφορετικά επίπεδα. Αν ένας δάσκαλος έχει μια τάξη στα χέρια του και ξέρει ότι θα την έχει για τα επόμενα δυο χρόνια, μια τριετία, αυτός ο άνθρωπος λοιπόν θα κοιτάξει αυτή την τρομερή ανομοιογένεια να την φέρει σε λογαριασμό.

Συνεντεύκτρια: Ωραία.

Εκπαιδευτικός 9: Και ξαναλέω, δεν είναι μόνο οι δάσκαλοι των αγγλικών. Το ίδιο πρόβλημα υπάρχει και με τα άλλα μαθήματα, διότι η σε εισαγωγικά παραπαιδεία να το θέσω έτσι, υπάρχει και σε άλλα θέματα. Αγγλικά, Αρχαία, Λατινικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Μαθηματικά.

Συνεντεύκτρια: Παντού κάνουν μαθήματα, ναι.

Εκπαιδευτικός 9: Γιατί να συμβαίνει αυτό; Όταν όμως ένας δάσκαλος ξέρει ότι για τα επόμενα, δηλαδή από την πρώτη Γυμνασίου μέχρι την τρίτη Γυμνασίου, έχει αυτό το τμήμα στα χέρια του, θα δει πώς θα κινηθεί. Θα του πάρει ένα χρονικό, ένα εύλογο χρονικό διάστημα, το οποίο μπορεί να είναι και έξι μήνες, αλλά στο τέλος της τριετίας θα παραδώσει ένα ουσιαστικό γνώρισμα.

Συνεντεύκτρια: Εσείς δηλαδή πιστεύετε ότι θα έπρεπε να είναι να μην υπάρχουν εναλλαγές ας πούμε καθηγητών στη δημόσια εκπαίδευση;

Εκπαιδευτικός 9: Νομίζω ότι θα βοηθούσε.

Συνεντεύκτρια: Θα βοηθούσε. Μιλήσαμε για αυτά τα προβλήματα που κι εσείς αντιλαμβάνεστε μέσω των ιδιωτικών μαθημάτων, τις τάξεις, τις ικανότητες, τις μεγάλες τάξεις σε αριθμό μαθητών. Είπατε για την προκατάληψη που υπάρχει.

Εκπαιδευτικός 9: Να πω κάτι; Όλες αυτές τις αντιλήψεις όμως δεν τις απέκτησα όταν ξεκίνησα να διδάσκω. Τις έχω και από μαθήτρια, τις έχω και από Έλληνας, δηλαδή είμαι πολίτης αυτού του τόπου.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή θέλετε να πείτε ότι υπάρχει μια γενικότερη, εντάσσεται σε ένα στερεότυπο αυτό.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι και φυσικά εντάσσεται.

Συνεντεύκτρια: Ότι δεν θα μάθεις αγγλικά από το σχολείο ας πούμε.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι δεν θα μάθεις κι αυτό είναι πάρα πολύ στενάχωρο. Εμένα με ενοχλεί. Είναι στενάχωρο, διότι απαξιώνουμε την εθνική μας παιδεία.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Διότι, όπως με στενοχωρεί και το γεγονός ότι καταργήθηκαν τα αρχαία από το... Όπως με στενοχωρεί και το γεγονός ότι τα αρχαία έπαψαν από τις μικρές τάξεις.

Συνεντεύκτρια: Πώς τα συνδέετε αυτά τα δύο; Για πείτε μας.

Εκπαιδευτικός 9: Θεωρώ ότι η παιδεία είναι πάρα πολύ σημαντική. Λοιπόν, δεν μπορεί όλος ο κόσμος, όλη η υφήλιος να μαθαίνει αρχαία, εκτός από εμάς εδώ.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή θέλετε να πείτε ότι, γενικά είναι θλιβερό, στενάχωρο όπως είπατε, ότι είναι απαξιωμένο το σχολείο, είναι απαξιωμένη η εκπαίδευση με χαρακτήρα ουμανιστικό να το πούμε έτσι; Οι ανθρωπιστικές σπουδές;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, οι ανθρωπιστικές σπουδές, τώρα κοιτάξτε...

Συνεντεύκτρια: Εντάξει, αυτό είναι ένα άλλο ζήτημα. Μην μπλέξουμε με αυτό.

Εκπαιδευτικός 9: Μην μπλέξουμε. Απλά να σας πω ότι, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας πρέπει να ξεκινήσουν από το νηπιαγωγείο, όμως όχι να ξεκινήσουμε να αλλάζουμε το νηπιαγωγείο σαν νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, σα δημοτικό, το Λύκειο, σα Λύκειο, το Γυμνάσιο σα Λύκειο. Πρέπει να το δούμε γενικά, συλλογικά. Ένα πλασματάκι που πρώτη φορά το αφήνουμε στα ικανά χέρια μιας νηπιαγωγού, η οποία θα πρέπει να το παραδώσει στη δασκάλα, η οποία θα το παραδώσει στην καθηγήτρια ή στον καθηγητή. Όλο αυτό πρέπει να είναι μια συνεχόμενη γραμμή. Είναι η ίδια κλωστή. Εδώ στην Ελλάδα την κόβουμε. Από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό δεν υπάρχει κλωστή. Από το δημοτικό στο γυμνάσιο δεν υπάρχει, από το γυμνάσιο στο λύκειο δεν υπάρχει.

Συνεντεύκτρια: Δεν υπάρχει συνοχή, θέλετε να πείτε.

Εκπαιδευτικός 9: Δεν υπάρχει συνοχή. Δεν υπάρχει συνοχή ας πούμε στην ιστορία. Όταν διδάσκονται τα παιδιά ιστορία. Άλλα πράγματα κάνουν στο δημοτικό, αλλά μόνο στο Γυμνάσιο, κούκου.

Συνεντεύτρια: Κατάλαβα τι θέλετε να πείτε.

Εκπαιδευτικός 9: Υπάρχουν ουσιαστικά θέματα. Τα αγγλικά απλά έρχονται σαν κερασάκι στην τούρτα.

Συνεντεύτρια: Γιατί είναι το κερασάκι στην τούρτα τα αγγλικά;

Εκπαιδευτικός 9: Γιατί πραγματικά είναι τόσο σημαντικό και το έχουμε απαξιώσει.

Συνεντεύτρια: Υπάρχει ένα παράδοξο δηλαδή. Είναι η πρώτη διεθνής γλώσσα αλλά απαξιωμένη στα δημόσια σχολεία και διδάσκεται εξωσχολικά και αυτό είναι μια.. για να συνοψίσουμε κάπως, μια στερεότυπη αντίληψη που έχει από παλιά, από τα δικά μας χρόνια, από τότε που ήμασταν μαθητές. Είναι μια πάγια αντίληψη που είναι δύσκολο να ανατραπεί. Κάτι άλλο θέλω να σας ρωτήσω. Κάνετε ιδιαίτερα στα παιδιά. Θεωρείτε ότι αυτή η εξατομικευμένη διδασκαλία που όπως είπαμε είναι προσαρμοσμένη στις μαθησιακές, στο μαθησιακό προφίλ του παιδιού, παρέχει και ένα είδος ψυχολογικής υποστήριξης στο παιδί;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι φυσικά.

Συνεντεύτρια: Για πείτε μας για αυτό λίγο;

Εκπαιδευτικός 9: Ας ξεκινήσω κάνοντας ένα σχόλιο. Ότι, εάν στο σχολείο μπορούσε ο δάσκαλος να έχει ένα τμήμα των δέκα ατόμων, δηλαδή μια τάξη των 27 να χωριστεί στα 3, να το πω έτσι, θα μπορούσε και ο δάσκαλος του σχολείου να κάνει πολύ καλύτερη δουλειά.

Συνεντεύτρια: Ναι.

Εκπαιδευτικός 9: Χρειάζονται περισσότεροι εκπαιδευτικοί αγγλικών στα σχολεία.

Συνεντεύτρια: Ωραία.

Εκπαιδευτικός 9: Αυτό ήθελα απλά να το παραθέσω, διότι...

Συνεντεύτρια: Μας ενδιαφέρει η άποψή σας ναί.

Εκπαιδευτικός 9: Πάνω σε αυτό που μου είπατε για την ψυχολογική υποστήριξη, μία καθηγήτρια στο σχολείο δεν μπορεί να παρέχει ψυχολογική υποστήριξη σε 27 παιδιά. Μπορεί να παρέχει σε 10 όμως. Διότι μην ξεχνάμε ότι ο καθηγητής των Αγγλικών στο σχολείο δεν είναι απλά ένα γρανάκι στη μηχανή. Είναι και αυτός ένας άνθρωπος που έχει οικογένεια, παιδιά, προβλήματα, πεθερά, πεθερό, σκύλο, γάτα,

δάνειο, ότι θέλετε πείτε. Δεν μπορεί λοιπόν ένας εκπαιδευτικός να παρέχει ψυχολογική υποστήριξη σε 27 παιδιά, διότι θα χάσουμε τον δάσκαλο παιδιά.

Συνεντεύτρια: Μάλιστα. Και εσείς στα ιδιαίτερα λοιπόν; Θεωρείτε ότι παρέχετε μια ψυχολογική υποστήριξη...

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, πάντα υπάρχει αυτό.

Συνεντεύτρια: Δίνουν οι γονείς έμφαση σε αυτό; Στην επικοινωνία...

Εκπαιδευτικός 9: Πολύ.

Συνεντεύτρια: Για πείτε μας.

Εκπαιδευτικός 9: Έχει υπάρξει μαθητής που τον έχω αναλάβει. Η μητέρα μου εξήγησε ότι μέσα στην προηγούμενη χρονιά αλλάξαμε τρεις καθηγήτριες, διότι δεν μπορούσε το παιδί να δεθεί. Αντιλήφθηκα ότι ήταν αυτό που λέμε ατίθασο νιάτο, όπου οι συνάδελφοι πήγαιναν με σκοπό να κάνουν τη δουλειά τους. Εγώ έχω έρθει να σου μάθω αγγλικά. Το ότι εσύ έχεις κάποιο θέμα, αυτό εμένα δεν με αφορά.

Συνεντεύτρια: Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Όταν λοιπόν εγώ του ζήτησα απλά ότι έχει να μου πει να μου το πει στα αγγλικά, από εκεί και ύστερα ξεκλειδώθηκε. Θα ακούσω αυτό που έχεις να μου πεις εφόσον μου το πεις στα αγγλικά. **Συνεντεύτρια:** Μάλιστα.

Εκπαιδευτικός 9: Θα σου απαντήσω όσο καλύτερα μπορώ, δεν είμαι ψυχολόγος, επ' ουδενί δεν θέλω να πάρω αυτή τη θέση, διότι δεν έχω τις αντίστοιχες γνώσεις και σπουδές, δεν το παίζω παιδοψυχολόγος, δεν το παίζω ψυχολόγος, δεν πλασάρομαι σαν κάτι τέτοιο. Δεν αφήνω να υπονοηθεί ότι θα κάνω στο παιδί ψυχανάλυση για κανένα λόγο. Ανθρώπινα όμως είμαι εδώ να ακούσω αυτό που θέλεις να μου πεις και με την κοινή μου λογική, με ότι μου κόβει να το θέσω έτσι, να σε βοηθήσω αν με ρωτήσεις κάτι.

Συνεντεύτρια: Πάντως θεωρείτε ότι τα ιδιαίτερα μαθήματα και για τους... ότι στηρίζουν τα παιδιά έτσι και ψυχολογικά;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι, το πιστεύω. Όπως στηρίζει τον κάθε άνθρωπο. Δύο ξένους ανθρώπους μεταξύ τους αν τους βάλεις σε ένα δωμάτιο για μια ώρα, θα αλληλοϋποστηριχθούν ψυχολογικά. Κάποια στιγμή θα συζητήσουν τα προβλήματά τους ο ένας με τον άλλον και πολλές φορές ανοιγόμαστε περισσότερο σε έναν ξένο παρά σε κάποιον δικό μας. Κακώς, κακώς και πάντα εμένα η νοουθεσία μου είναι ότι, θα ήθελα να το συζητήσεις με τη μαμά και το μπαμπά, ότι κι αν είναι αυτό που το απασχολεί το παιδί.

Συνεντεύκτρια: Αυτό θέλετε να πείτε ότι λειτουργεί, για να επανέλθω, σε αυτήν την παράλληλη διδασκαλία...

Εκπαιδευτικός 9: Λειτουργεί.

Συνεντεύκτρια: Λειτουργεί, αντισταθμίζει ας πούμε το γεγονός ότι, στο δημόσιο σχολείο ο καθηγητής έχει πολλά παιδιά...

Εκπαιδευτικός 9: Δεν μπορεί, όχι ότι δεν θέλει, δεν μπορεί.

Συνεντεύκτρια: ... και χρειάζεται το παιδί και μια υποστήριξη μέσω μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Εκπαιδευτικός 9: Πάντα χρειάζονταν τα παιδιά, το κάθε παιδί θεωρεί ότι και καλά κάνει, είναι η ηλικία που πρέπει να το έχουμε αυτό λίγο μέσα μας, ο καθένας μας, όπως ο καθένας μας θεωρεί ότι είναι μοναδικός και είναι μοναδικός, όπως ο καθένας μας θέλει την απόλυτη προσοχή του γονιού, την απόλυτη προσοχή του γονιού πάνω του, σε μια οικογένεια με τρία παιδιά, η μάνα και για τα τρία είναι μία. Ο καθένας μας θέλει την απόλυτη προσοχή του άλλου.

Συνεντεύκτρια: Και θεωρείτε ότι στο ιδιαίτερο προσφέρετε κάποια πράγματα.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Πολλές φορές καλύπτονται και κενά. Όταν μία οικογένεια έχει δύο παιδιά και για κάποιο λόγο οι γονείς έχουν δώσει περισσότερη προσοχή σε ένα παιδί, για τον X – Ψ – Ω λόγο, δεν θα τον αξιολογήσω τώρα, γιατί μπορεί να υπάρχει ένα θέμα ή οτιδήποτε, το άλλο παιδί αν αισθάνεται για κάποιο λόγο μειονεκτικά, ότι ασχολείται περισσότερο με το μωρό, ας πούμε, έχει έρθει ένα νέο μέλος στην οικογένεια. Η μαμά ασχολείται περισσότερο με το μωρό.

Συνεντεύκτρια: Εσείς θεωρείτε ότι... αλλά υποστηρίζεται το παιδί.

Εκπαιδευτικός 9: Θα μου το συζητήσει.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Κάτι άλλο. Να σας ρωτήσω, θα θέλατε να δουλεύετε στο δημόσιο σχολείο; Αντί για τα ιδιαίτερα.

Εκπαιδευτικός 9: Θα με ενδιέφερε, εφόσον όμως άλλαζε και το βιβλίο του οργανισμού παρακαλώ.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Αλλιώς;

Εκπαιδευτικός 9: Αλλιώς τι;

Συνεντεύκτρια: Για πείτε μας για αυτό ας πούμε.

Εκπαιδευτικός 9: Τις επιλογές μου τις έχω κάνει.

Συνεντεύκτρια: Τις έχετε κάνει.

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Θα ήθελα να υπάρχει, για μένα προσωπικά, θα ήθελα λίγο να ζηλέψουν από τους εκδοτικούς οίκους που φτιάχνουν τα βιβλία τα οποία χρησιμοποιούν τα περισσότερα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα και όλα αυτά. Κάθε χρόνο δύο φορές γίνεται η ξενόγλωσση έκθεση, η έκθεση ξενόγλωσσου βιβλίου. Ας πάνε να ρίξουν μια ματιά, δεν χάθηκε κόσμος. Θα βοηθούσε πάρα πολύ και τον εκπαιδευτικό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ξέρω οι οποίοι αγαπούν τη δουλειά τους και δουλεύουν στο δημόσιο σχολείο λένε ότι, έτσι δυσκολεύονται με τα βιβλία του οργανισμού. Δεν έχω ακούσει κανέναν να είναι ευχαριστημένος και οι περισσότεροι ψάχνουν να βρουν άλλες πηγές, είτε από το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, το οποίο απ' ό,τι καταλαβαίνω και έχω δει και η ίδια έχει γίνει μια πολύ καλή δουλειά. Σε αυτό το κομμάτι έχει γίνει μια αρκετά καλή δουλειά ή τουλάχιστον να πω καλύτερη από αυτή του βιβλίου. Λοιπόν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ξέρω που είναι καθηγητές αγγλικών σε δημόσιο σχολείο μου λένε ότι, απευθύνονται εκεί. Υπάρχουν όμως και τα μικρότερα επίπεδα. Τα μικρότερα παιδιά στον Καιάδα; Τα βιβλία του οργανισμού δεν τα... δηλαδή με όποιον συνάδελφο έχω μιλήσει και εγώ η ίδια ότι έχω δει και από τις ανιψιές μου, δεν χρειάζεται να τον έχεις μαθητή και από τους μαθητές μου αλλά και από τα παιδιά των γνωστών, των φίλων, ναι, βλέπεις ότι απέχουν παρασάγγας τα βιβλία του οργανισμού από τα βιβλία που κυκλοφορούν στο εμπόριο.

Συνεντεκτήρια: Ωραία. Υπάρχει κάτι άλλο που γενικά θα θέλατε να μας πείτε για να κλείσουμε τη συνέντευξή μας;

Εκπαιδευτικός 9: Ναι. Πραγματικά επειδή έχω διδαχθεί από διαφόρων ειδών καθηγητές αγγλικών στο σχολείο, έχω να πω ότι οι περισσότεροι με συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή ένα 95%, αγαπούσαν τη δουλειά τους, τους δικούς μου τους δασκάλους, από τους οποίους εγώ διδάχτηκα. Θέλανε να κάνουμε το παραπάνω. Προσπαθούσαν. Εγώ επειδή είχα μια λατρεία στα αγγλικά, ποτέ δεν έφερα πρόβλημα στους δασκάλους μου. Ήμουν από τα παιδιά που ήθελα να κάνω μάθημα και στο σχολείο, ακόμα και στις διακοπές να με έβαζες να κάνω αγγλικά, εγώ αγγλικά θα έκανα. Δεν είχα θέμα. Παρόλα αυτά πρέπει να αλλάξει λίγο η αντίληψη μέσα από το σπίτι. Πρέπει μέσα από το σπίτι. Αλλά για να γίνει αυτό πρέπει να υπάρξει ένα έναυσμα. Είναι πολλά παιδιά τα 27 παιδιά μέσα σε μια τάξη. Δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός των αγγλικών να πάρει 27 παιδιά που είναι άσχετα σε επίπεδο μεταξύ

τους και να τα φέρει σε έναν λογαριασμό μέσα σε 8 ουσιαστικά μήνες, γιατί αυτό συζητάμε...

Συνεντεύκτρια: Και με 2 ώρες την εβδομάδα.

Εκπαιδευτικός 9: Και με 2 ώρες την εβδομάδα. Δεν βγαίνει παιδιά όλο αυτό με τις καλύτερες προθέσεις, είναι σαμποτάζ. Προσπαθούμε να επιλεύσουμε πάνω σε ένα τρύπιο στρώμα. Δεν θα γίνει ποτέ.

Συνεντεύκτρια: Ωραία.

Εκπαιδευτικός 9: Αυτό.

Συνεντεύκτρια: Ευχαριστούμε πάρα πολύ για τις...

Εκπαιδευτικός 9: Να ευχαριστούμε, να είναι καλά οι συνάδελφοι στους χώρους, στα σχολεία. Πραγματικά αντιλαμβάνομαι τον αγώνα τους.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Ευχαριστούμε πάρα πολύ.

Εκπαιδευτικός 9: Εγώ σας ευχαριστώ να είστε καλά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8:. Κατάλογος διεθνών πιστοποιήσεων για το επίπεδο κατάκτησης της Αγγλικής γλώσσας.

Φορέας και δίπλωμα	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Anglia Examinations	Preliminary	Elementary	Intermediate	Advanced	Proficiency	Masters
TrackTest	A1 (Beginner)	A2 (Elementary)	B1 (Pre-Intermediate)	B2 (Intermediate)	C1 (Upper-Intermediate)	C2 (Advanced)
TOELS: Wheebox Test of English Language Skills	11 (Beginner)	20 (Pre-Intermediate)	25 Intermediate	30 (Graduate)	33 (Advanced)	
iTEP	0-1.9	2-2.4	2.5-3.4	3.5-4.4	4.5-5.4	5.5-6
IELTS	2.0	3.0	3.5-5.5 (3.5 is the margin)	5.5-7 (5.5 is the margin)	7-8 (7 is the margin)	8.0-9.0 (8.0 is the margin)
TOEIC Listening & Reading Test	60-105 listening	110-270 (listening)	275-395 (listening)	400-485 (listening)	490-495 (listening)	
	60-110 reading	115-270 (reading)	275-380 (reading)	385-450 (reading)	455-495 (reading)	
TOEIC Speaking & Writing Test	50-80 speaking	90-110 (speaking)	120-150 (speaking)	160-170 (speaking)	180-200 (speaking)	
	30-60 writing	70-110 (writing)	120-140 (writing)	150-170 (writing)	180-200 (writing)	
Versant	26-35	36-46	47-57	58-68	69-78	79-80
Speexx Language Assessment Center	10 to 19	20-29	30-49	50-79	80-89	90-100
Duolingo English Test	10 to 20	25-55	60-85	90-115	120-140	145-160
TOEFL (IBT)		10-15 (speaking)	42-71 (total)	72-94 (total)	95-120 (total)	
		7-12 (writing)	4-17 (reading)	18-23 (reading)	24-30 (reading)	
			9-16 (listening)	17-21 (listening)	22-30 (listening)	
			16-19 (speaking)	20-24 (speaking)	25-30 (speaking)	
			13-16 (writing)	17-23 (writing)	24-30 (writing)	
TOEFL ITP		337	460	543	627	
TOEFL Junior Standard		225-245 (listening)	250-285 (listening)	290-300 (listening)		
		210-245 (language form)	250-275 (language form)	280-300 (language form)		
		210-240 (reading)	245-275 (reading)	280-300 (reading)		
EF Standard English Test	1 to 30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-100
City and Guilds	Preliminary	Access	Achiever	Communicator	Expert	Mastery
RQF (UK Only)	Entry Level	Level 1	Level 2	Level 3	Levels 4-6	Level 7-8

Cambridge exam	A2 Key (45 to 69) ^[60]	B1 Preliminary (45 to 69)/ A2 Key Pass, Pass with Merit ^[62]	B2 First (140 to 159)/ B1 Preliminary Pass, Pass with Merit A2 Key Pass with Distinction ^[62]	C1 Advanced (160 to 179) ^[65] / B2 First grade B or C/ B1 Preliminary Pass with Distinction ^[64]	C2 Proficiency (180 to 199) / C1 Advanced grade B or C ^[65] / B2 First grade A (180 to 190)	200-230
Michigan exam	MET Go! Basic User (CEFR A1) ^[68]	Michigan English Test (MET) (0 to 39) ^[69] / MET Go! Elementary User (CEFR A2) ^[68]	Michigan English Test (MET) (40 to 52) ^[69] / MET Go! Intermediate User (CEFR B1) ^[68]	ECCE ^[70] / Michigan English Test (MET) (53 to 63) ^[69]	Michigan English Test (MET) (64 to 80) ^[69]	ECPE ^[71]
LanguageCert International ESOL - Listening, Reading, Writing	A1 Preliminary	A2 Access	B1 Achiever	B2 Communicator	C1 Expert	C2 Mastery
LanguageCert International ESOL - Speaking	(Entry Level 1)	(Entry Level 2)	(Entry Level 3)	(Level 1)	(Level 2)	(Level 3)
PTE Academic		30	43	59	76	85f
PTE General (formerly LTE)	Level A1	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
Trinity College London Integrated Skills in English (ISE) / Graded Examinations in Spoken English (GESE) / Spoken English for Work (SEW)	GESE 2	ISE 0	ISE I	ISE II	ISE III	ISE IV
		GESE 3, 4	GESE 5, 6	GESE 7, 8, 9	GESE 10, 11	GESE 12
			SEW 1	SEW 2, 3	SEW 4	
British General Qualifications	GCSE Foundation Tier	GCSE Higher Tier	GCE AS Level and lower grade A-Level	GCE A-Level		
Learning Resource Network	CEF A1	CEF A2	CEF B1	CEF B2	CEF C1	CEF C2
Eiken (Japanese test of English)	5,4,3	Pre-2	2	Pre-1	1	
Gymglish Certification	0 - 1,4	1.5 - 1.9	2 - 2.9	3 - 3.9	4 - 4.9	5 - 5.5