



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ
ΚΑΙ e-MΟΡΦΕΣ)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πώς η καθημερινή εμπειρία και η εξωσχολική γνώση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου εμφανίζεται και επηρεάζει την αναπλαισίωση της επίσημης γνώσης στο σχολείο;

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Θεολογίτου Χριστιάννα

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

κ. Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

κ. Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής

κ. Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2013

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτέλεσε για μένα την πρώτη ουσιαστική εμπειρία μου στην έρευνα. Ήταν ένα μεγάλο, αλλά και δύσκολο, ταυτόχρονα, εγχείρημα με πολλές ώρες μελέτης, συστηματικής δουλειάς, αλλά μεγάλης ανταμοιβής ως προς την εμπειρία και τη γνώση. Συνοδοιπόρος μου ήταν η Επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Άννα Τσατσαρώνη, η οποία μου έδωσε όλες τις κατευθυντήριες γραμμές για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Την ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά της και την υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον υποψήφιο διδάκτορα του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, κ. Πολυχρόνη Σιφακάκη, ο οποίος με βοήθησε στη σύνταξη του ερωτηματολογίου και μου έδωσε πολύτιμες κατευθύνσεις και συμβουλές όσον αφορά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, αλλά και γενικότερα στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη σχολική σύμβουλο της Α΄ Αθήνας, κ. Θάλεια Χατζηγιάννογλου, καθώς επίσης και τη σχολική σύμβουλο της Γ΄ Αθήνας, κ. Ελένη Μανωλοπούλου - Σέργη, αλλά και τον περσινό συνάδελφό μου, δάσκαλο κ. Άγγελο Χαλίδα, που με βοήθησαν στη συλλογή των δεδομένων.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους και όλες τους/τις συναδέλφους, καθηγητές/-τριες Αγγλικής Γλώσσας, οι οποίοι/οποίες δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Κυρίως, θέλω να ευχαριστήσω τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Π.Μ.Σ. 'Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό' για τις γνώσεις που μου προσέφεραν, καθώς επίσης και τον καθηγητή κ. Αθανάσιο Τζιμογιάννη και τον καθηγητή κ. Γεώργιο Μπαγάκη που δέχθηκαν να είναι μέλη στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή και να μελετήσουν την εργασία μου.

Το μεγαλύτερο, όμως, 'ευχαριστώ' το χρωστάω στην οικογένειά μου και στους φίλους μου που ήταν και είναι δίπλα μου σε κάθε μου βήμα. Τους ευχαριστώ που με στήριξαν ψυχολογικά, με βοήθησαν οικονομικά προκειμένου να καταφέρω να ολοκληρώσω την παρούσα διπλωματική εργασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Συντομογραφίες.....	5
Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	13
1. Οι Ευρωπαϊκές πολιτικές για τις ξένες γλώσσες και το Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας.....	13
1.1 Εισαγωγή.....	13
1.2 Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.....	13
1.3 Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη.....	25
1.4 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).....	31
1.5 Συμπεράσματα.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	53
2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	53
2.1 Εισαγωγή.....	53
2.2 Οι κυρίαρχες τάξεις στην εκπαιδευτική πολιτική και οι επιδράσεις τους στο ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού.....	53
2.3 Τάσεις στα προγράμματα σπουδών και κριτικές μελέτες ως προς τον τρόπο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο.....	59
2.4 Επικοινωνιακή Προσέγγιση της Γλώσσας ή Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία.....	62
2.5 Κριτικές μελέτες σε σύγχρονο πλαίσιο για το σχολείο που συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή.....	67
2.6 Συμπεράσματα.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	79
3. Θεωρητικό πλαίσιο.....	79
3.1 Εισαγωγή.....	79
3.2 Η ηγεμονία της Αγγλικής Γλώσσας (Global times, Global English).....	80
3.4 Το θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein: Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγικές πρακτικές.....	90
3.5 Pierre Bourdieu: Πολιτισμικό κεφάλαιο.....	101
3.6 Συμπεράσματα.....	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	106
4. Η μεθοδολογία της μελέτης.....	106
4.1 Εισαγωγή.....	106
4.2 Μεθοδολογία έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες.....	107
4.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.....	109
4.4 Το εργαλείο συλλογής και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού.....	110
4.5 Το δείγμα της έρευνας.....	113
4.6 Ερευνητική διαδικασία.....	113
4.7 Ανάλυση δεδομένων.....	115
4.8 Συμπεράσματα.....	116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	117
5. Παρουσίαση δεδομένων.....	117
5.1 Εισαγωγή.....	117
5.2 Αποτελέσματα.....	117

5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση - διερεύνηση συσχετίσεων	144
5.4 Συμπεράσματα	162
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	163
6. Συζήτηση και συμπεράσματα	163
6.1 Εισαγωγή	163
6.2 Συζήτηση	165
6.3 Τελικά συμπεράσματα	172
Βιβλιογραφία	175
<i>Ελληνόγλωσση</i>	175
<i>Ξενόγλωσση</i>	180
<i>Ηλεκτρονικές πηγές</i>	183
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	189
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	199

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.Σ. : Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Δ.Ε.Π.Π.Σ. : Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Ε.Ε. : Ευρωπαϊκή Ένωση

Ο.Ο.Σ.Α. : Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΥΠ.Ε.Π.Θ. : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

P.I.S.A. : Programme for International Student Assessment

T.I.M.S.S. : Trends in International Mathematics and Science Study

M.M.E. : Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

SES : Socioeconomic Status

Ι.Ε.Π. : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ε.Α.Ε.Π. : Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Π.Υ.Σ.Π.Ε. : Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Π.Υ.Σ.Δ.Ε. : Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στις σημερινές σύνθετες, πολυπολιτισμικές και παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές διαφορετικού κοινωνικού υπόβαθρου, που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού φορτίου και κουλτούρας, και έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες και διαθέτουν διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες. Ταυτόχρονα, οι έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως και εκπαιδευτικοί άλλων χωρών, αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις και προκλήσεις που συνεπάγεται η συμμετοχή της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί την εκμάθηση ξένων γλωσσών και τη γλωσσική πολυμορφία, καθώς η γνώση περισσότερων γλωσσών θεωρείται ότι ανοίγει πόρτες σε άλλους πολιτισμούς και βελτιώνει τη διαπολιτισμική κατανόηση. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των τρόπων που αναπλαισιώνεται η γνώση κατά τη διδασκαλία και μάθηση της Αγγλικής Γλώσσας στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Διερευνώνται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί τη γνώση που θεωρείται θεμιτή στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, οι συνθήκες που επικρατούν κατά τη διδακτική πράξη, οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση των γνωστικών δομών και ο τρόπος διαχείρισης των αντιφάσεων που προκαλούν οι αναπλαισιώσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Τα ευρήματα της έρευνας συμβάλλουν στην καταγραφή και αποτίμηση των συνθηκών που επικρατούν στις σχολικές μονάδες όσον αφορά τις υλικοτεχνικές υποδομές, τις δραστηριότητες και τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Αναπλαισίωση, πολυγλωσσία, Αγγλική Γλώσσα, πολιτισμικό κεφάλαιο, παιδαγωγικός λόγος, Ευρωπαϊκή πολιτική για την πολυγλωσσία

Abstract

In today's complex, multicultural and, globalized societies, educators during the educational process come up against with students having different social backgrounds, who bring different cultural and social capitals, and have different educational opportunities and learning abilities. Simultaneously, the Greek teachers, like teachers in other countries, face the demands and challenges of the country's membership in the European Union. The European Union promotes language learning and linguistic diversity, because it is considered that learning foreign languages help people to come in touch with different cultures and improve their intercultural understandings. The purpose of this dissertation is to investigate the ways knowledge is recontextualised in teaching and learning English in the Greek primary and secondary schools. We investigate the way in which teachers mediate knowledge considered legitimate in foreign language teaching, the conditions prevailing during the procedure of teaching, the external factors which influence the development of skills and cognitive structures and finally, how they manage the contradictions that may be caused by the recontextualing of the European educational policy on language diversity in Greek schools. The findings contribute to the recording and initial appreciation of the conditions in schools in terms of infrastructure, activities and practices of teachers concerning the teaching and learning of English.

KEYWORDS: Recontextualisation, multilingualism, English, cultural capital, pedagogic discourse, European policies on language diversity

Εισαγωγή

Στην εποχή μας οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ταχύτατες δομικές αλλαγές και εξελίξεις στους τομείς της οικονομίας, των τεχνολογιών και του πολιτισμού. Οι αλλαγές αυτές μετασχηματίζουν τις κοινωνίες σε αυτό που σήμερα αποκαλείται κοινωνία ή οικονομία της γνώσης. Ο σύγχρονος άνθρωπος προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εποχής, έχει ανάγκη από ποικίλα και αλληλοσυνδεδεμένα προσόντα, τα οποία θα ανανεώνονται συνεχώς.

Το πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλάζει και προσαρμόζεται στις επιταγές της παγκοσμιοποίησης και της παγκόσμιας οικονομίας των γνώσεων. Η μάθηση δεν περιορίζεται σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ζωής του ατόμου και σε ένα καθορισμένο χρόνο, αλλά επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια τη ζωής του. Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι η μόνη περίοδος στη ζωή του ανθρώπου για τη συσσώρευση γνώσεων και δεξιοτήτων, είναι μόνο η βάση πάνω στην οποία ο καθένας μπορεί να συσσωρεύσει και πάνω στην οποία κτίζει τις επόμενες φάσεις της ζωής του. Για τη δημιουργία αποτελεσματικών συστημάτων δια βίου εκπαίδευσης, τα κράτη προχωρούν σε σημαντικές αλλαγές τόσο στη διοίκηση όσο και στη χρηματοδότηση του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Οι τεράστιες κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που σηματοδότησαν τον 20ό αιώνα, καθώς και η εξαιρετική ανάπτυξη της τεχνολογίας, έχουν ορίσει ένα πλαίσιο εντός του οποίου η συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα αποτελεί πλέον μία φυσική συνθήκη. Σε αυτό το πλαίσιο, οι γλώσσες παίζουν σημαντικό ρόλο ως μέσα για την επικοινωνία και την ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας.

Οι γλώσσες βρίσκονται στον πυρήνα του ευρωπαϊκού οράματος: αντικατοπτρίζουν τις διάφορες πολιτισμικές μας παραδόσεις και, παράλληλα, παρέχουν ένα μέσο για την κατανόησή τους. Έτσι, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει προσδιορίσει ως σαφή αποστολή της την υποστήριξη των κρατών-μελών της όσον αφορά την προώθηση της πολυγλωσσίας. Οι πολίτες που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες μπορούν να επωφεληθούν από την ελεύθερη κυκλοφορία μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και να εκμεταλλευτούν ευκολότερα τις ευκαιρίες για σπουδές ή εργασία σε άλλες χώρες. Η γλωσσική ικανότητα έχει μεγάλη ζήτηση στις επιχειρήσεις και οι καλές γλωσσικές ικανότητες προσφέρουν στους ενδιαφερόμενους

περισσότερες δυνατότητες απασχόλησης. Οι γλώσσες είναι τα κύρια εργαλεία επικοινωνίας. Η γνώση περισσότερων γλωσσών ανοίγει πόρτες σε άλλους πολιτισμούς και βελτιώνει τη διαπολιτισμική κατανόηση τόσο στην Ευρώπη όσο και στον υπόλοιπο κόσμο.

Οι ξένες γλώσσες, όμως, δεν αποτελούν μόνο «εργαλεία» για την επικοινωνία και τη συνδιαλλαγή. Αποτελούν, επίσης, τους φορείς έκφρασης των πολιτισμικών στοιχείων, των ηθών και των εθίμων των κοινωνιών και μέσα για την κατανόηση της διαφορετικότητας και την αντιμετώπιση της ξеноφοβίας. Για αυτό το λόγο, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο οποίο λαοί με διαφορετική ιστορία προσπαθούν να οικοδομήσουν ένα κοινό μέλλον, διατηρώντας, παράλληλα, την πολιτισμική τους ταυτότητα και αναπτύσσοντας εκπαιδευτικές διαδικασίες με στόχο την αλληλοκατανόηση, δίνεται άμεση προτεραιότητα στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ξένες γλώσσες είναι τα γνωστικά αντικείμενα μέσω των οποίων οι νέοι, αφενός, γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς και, αφετέρου, αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες απαραίτητες για την κινητικότητα και τη συνύπαρξη, στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας.

Στη χώρα μας η γνώση ξένων γλωσσών ανέκαθεν αποτελούσε και αποτελεί μορφωτικό στόχο στο επίπεδο της δημόσιας εκπαίδευσης ή στο επίπεδο της ατομικής πρωτοβουλίας. Ωστόσο, η ποιότητα της εκπαίδευσης στις ξένες γλώσσες συχνά αμφισβητείται τόσο ως προς τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο όσο και ως προς την εξασφάλιση γλωσσικής επάρκειας και πιστοποίησης. Τα αίτια αυτής της αμφισβήτησης είναι πολλά και ποικίλα.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναλάβει εδώ και πολλά χρόνια τη δέσμευση για την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας. Το πρώτο ολοκληρωμένο πρόγραμμα προώθησης της διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών, το Lingua, άρχισε να ισχύει το 1989 και από τότε οι γλώσσες είναι στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αναπλαισίωσης της γνώσης μέσα από τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με στόχο την ανάλυση των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί τη γνώση που θεωρείται θεμιτή στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, οι συνθήκες που επικρατούν

κατά τη διδακτική πράξη, η μελέτη των εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση των γνωστικών δομών και, τέλος, ο βαθμός που οι παράγοντες αυτοί γίνονται αντιληπτοί και αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς. Θα αναζητηθεί το είδος της αναπλαισίωσης που γίνεται, με τι αρχές και τι προσανατολισμούς. Πώς διαμορφώνεται το πρόγραμμα σπουδών και ποιες παιδαγωγικές επιλέγονται, δηλαδή ποιος είναι ο διδακτικός λόγος και σε ποιο ρυθμιστικό λόγο στηρίζεται ο διδακτικός; Επιπροσθέτως, θα αναζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις αντιφάσεις που προκαλούν οι αναπλαισιώσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική σχολική εκπαίδευση. Μας ενδιαφέρει η μορφή που παίρνει η εκπαιδευτική γνώση και η σημασία της για τις παιδαγωγικές σχέσεις, τις επιδόσεις των μαθητών από διαφορετικά στρώματα και τη διαμόρφωση συνείδησης και ταυτότητας. Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τις ταξικά προσδιορισμένες διαφορές των μαθητών ως προς την εξωσχολική γνώση που αφορά το μάθημα της ξένης γλώσσας, ώστε να επιτυγχάνουν, όχι μόνο την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, αλλά και την πιο ισότιμη μετάδοση και πρόσκτηση της γνώσης.

Από θεωρητική άποψη η εργασία αντλεί έννοιες από το θεωρητικό έργο των Basil Bernstein και Pierre Bourdieu. Οι βασικές έννοιες που θα διερευνηθούν είναι, κατά τον Bernstein, η έννοια του συνόρου, του παιδαγωγικού λόγου και κώδικα, του παιδαγωγικού μηχανισμού, του διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου, η έννοια της αναπλαισίωσης, οι τύποι παιδαγωγικής πρακτικής, και τα διαφορετικά παιδαγωγικά μοντέλα. Οι βασικές αυτές έννοιες της θεωρίας του Bernstein επιτρέπουν τη μελέτη ζητημάτων που αφορούν τόσο το ζήτημα των ανισοτήτων όσο και των παιδαγωγικών ταυτοτήτων που διαμορφώνονται κατά τη διαδικασία μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης. Επίσης, θα εξετάσουμε τη θεωρία του Bourdieu μέσα από την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου. Το πολιτισμικό κεφάλαιο αποκτά εντελώς νέες ιδιότητες, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο υποτίθεται ότι εγγυάται την απόκτησή του.

Βασικό ενδιαφέρον στη μελέτη αυτή είναι να αναδειχθεί η διαφορική επιρροή της εξωσχολικής γνώσης και εμπειρίας των μαθητών στην αναπλαισίωση της επίσημης γνώσης στο σχολείο, όσον αφορά το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας. Κύριο ζητούμενο είναι η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της αναπλαισίωσης της επίσημης γνώσης: Σε ποιο βαθμό οι αναπλαισιώσεις στο σχολικό πλαίσιο επιβεβαιώνουν τη μετάδοση στους μαθητές της αντίληψης πως η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας δεν

εξυπηρετεί μόνο τη συνεννόηση μεταξύ ανθρώπων που διαθέτουν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα και τρόπο σκέψης, αλλά και την πρόσληψη και διαχείριση πληροφοριών από διαφορετικά γνωστικά πεδία; Είναι σκόπιμη, επομένως, η περιγραφή και η ερμηνεία της διαδικασίας εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον κατά την οποία προάγονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε συνάρτηση με την εξωσχολική γνώση των μαθητών.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ως εξής:

Στο 1^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις στα πλαίσια αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά και οι αρχές, όπως αυτές καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο ελληνικό σχολείο.

Στο 2^ο Κεφάλαιο πραγματοποιείται η επισκόπηση της σχετικής με το υπό μελέτη θέμα βιβλιογραφίας. Μέσα από την παρουσίαση ορισμένων μελετών και εμπειρικών ερευνών σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο γίνεται προσπάθεια να φανεί η άποψη των ερευνητών όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια της Αγγλικής Γλώσσας που σχεδιάζονται, με βάση τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που έχει αλλάξει, με βάση τις νέες ηθικές αρχές που δημιουργεί το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Επιπροσθέτως, εξετάζονται ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι η αναπαραγωγή των ανισοτήτων και οι παράγοντες της σχολικής επιτυχίας.

Στο 3^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η παρούσα μελέτη, το οποίο αντλεί από τις έννοιες του Basil Bernstein και του Pierre Bourdieu. Το θεωρητικό έργο των Basil Bernstein και Pierre Bourdieu συμβάλλει στην κατανόηση και την ανάλυση του εκπαιδευτικού θεσμού ως φορέα κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής.

Στο 4^ο Κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη. Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης και παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων.

Στο 5^ο Κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας. Παρουσιάζονται στοιχεία που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, με τη χρήση ποσοστών και συχνοτήτων στις διάφορες ερωτήσεις του

ερωτηματολογίου, καθώς και στοιχεία που προέκυψαν από την επαγωγική στατιστική ανάλυση, με τη χρήση των κατάλληλων τεστ.

Στο 6^ο κεφάλαιο ολοκληρώνονται και παρουσιάζονται τα συνολικά συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

Από τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι υπάρχει μία απόσταση από τη θεωρία στην πράξη, καθώς σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα φαίνεται ότι στην πράξη πρέπει να γίνουν πολλά και πιο συστηματικά βήματα. Οι προτάσεις που μπορούν να διατυπωθούν, με βάση τα δεδομένα, είναι η βελτίωση των υποδομών των σχολικών μονάδων και η επιστημονική υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης. Μεγαλύτερης σημασίας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες και η αντιμετώπιση με ιδιαίτερο τρόπο της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, ενώ πιο μέτριας σημασίας είναι η διαχείριση της διαφοράς στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο και ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών θεωρούν πιο σημαντική την αντιμετώπιση με ιδιαίτερο τρόπο της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, αλλά και την εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων.

Επίσης, δεν θα πρέπει να λησμονηθεί και η αποτελεσματικότερη συμβολή του διευθυντή, ο οποίος οφείλει να καλλιεργεί την κουλτούρα αποτελεσματικότητας και αλλαγής στη σχολική μονάδα, παρέχοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις. Διαπιστώνεται από την έρευνα ότι η συμβολή των γονέων κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, καθώς λιγότεροι από τους μισούς εκδήλωσαν ενδιαφέρον να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους ή βρίσκονταν σε επικοινωνία μαζί τους για την πρόοδο του παιδιού τους, ενώ ακόμα λιγότεροι θέλησαν να μάθουν αν είναι σκόπιμο να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στο σπίτι. Κατά συνέπεια, ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς συστήνεται να ενισχύσει την εμπλοκή των γονέων και του συνόλου της τοπικής κοινωνίας σε δράσεις του σχολείου, γεγονός που θα συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και εν γένει της σχολικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Οι Ευρωπαϊκές πολιτικές για τις ξένες γλώσσες και το Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας

1.1 Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Αγγλικής, όπως και η διδασκαλία όλων των ζωντανών γλωσσών διέπεται από ένα πλαίσιο αρχών. Ο εγγραμματισμός οδηγεί στην καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης, στη δυνατότητα της σωστής χρήσης της Αγγλικής Γλώσσας σε ποικίλα περιβάλλοντα επικοινωνίας και στην κατοχή της δομής της. Η πολυγλωσσία δίνει νέα διάσταση στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, καθώς διαμορφώνει εκείνο το πλαίσιο μέσα στο οποίο η κάθε γλώσσα προσφέρει νέα προοπτική οργάνωσης του πνευματικού μας κόσμου, αλλά και οδηγεί στη δυναμική σχέση με άλλες γλώσσες. Μέσα στα όρια μίας γνήσιας επικοινωνίας, η γλώσσα γίνεται κώδικας επικοινωνίας και, ταυτόχρονα, φορέας πολιτισμού και μέσω αυτής αποτυπώνονται, διαμορφώνονται και εκφράζονται ερμηνείες, αξίες και στάσεις που την καθιστούν κοινωνικό και πολιτισμικό αγαθό. Στο κεφάλαιο αυτό, θα διερευνήσουμε τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις στα πλαίσια αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά και τις αρχές, όπως αυτές καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο ελληνικό σχολείο.

1.2 Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

Η κοινωνία της γνώσης και η παγκοσμιοποίηση αποτελούν πραγματικότητες της μετανεωτερικής εποχής με αντίστοιχες συνέπειες για τις ανθρώπινες κοινωνίες. Μπροστά στις πολλαπλές προκλήσεις, η εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί ένα από τα πιο βασικά μέσα, τα οποία διαθέτει αυτή τη στιγμή η ανθρωπότητα προκειμένου να αναπτύξει ένα βαθύτερο και πιο αρμονικό τρόπο ανάπτυξης, περιορίζοντας τη φτώχεια, τον αποκλεισμό, την αμάθεια, την καταπίεση και τους πολέμους (Unesco, 1999: 10).

Η πολιτική που ακολουθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης θεμελιώνεται στην αντίληψη πως η γνώση οφείλει να αποτελεί τη βάση της ευρωπαϊκής κοινωνίας και πως η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα ανάπτυξης της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης, αλλά και της οικονομίας. Για το λόγο αυτό, κύριος σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η υλοποίηση της δια βίου μάθησης για όλους. Σε αυτό το σκοπό στηρίζεται και το πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης για το 2020 (Ε.Κ. 2020), βάσει του οποίου διαμορφώθηκε ένα στρατηγικό πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας. Το πλαίσιο αυτό τονίζει τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών και επιδιώκει την περαιτέρω ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, έτσι, ώστε να διασφαλιστεί η οικονομική ευημερία τους μέσω της κατάλληλης ανάπτυξης και αξιοποίησης των ικανοτήτων όλων των πολιτών τους. Η επίτευξη αυτού του σκοπού απαιτεί η λειτουργία κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και κάθε τύπου μάθησης, ανεξαιρέτως να προσαρμόζεται στη λογική της δια βίου μάθησης (Euroopa, 23/10/2009; European Commission, 02/10/2012).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με το στρατηγικό πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και με τη γενικότερη «φιλοδοξία της Ευρώπης να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης παγκοσμίως» ορίστηκαν τέσσερις επιμέρους στρατηγικοί στόχοι για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών. Οι στόχοι αυτοί προκύπτουν ως προϊόν συστηματικής μελέτης των αποτελεσμάτων του προγράμματος εργασίας *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*¹, τα οποία αξιολογήθηκαν πολύ θετικά σε συνδυασμό με την παραδοχή πως η εκπαίδευση και κατάρτιση συμβάλλουν καθοριστικά στην οικονομική ανάπτυξη, αφού αποτελούν το αποτελεσματικότερο μέσο επένδυσης σε ανθρώπινο δυναμικό.

Παράλληλα, η εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούν σημαντικά μέσα αντιμετώπισης σοβαρών προκλήσεων σε διάφορους τομείς, όπως είναι ο κοινωνικο-

¹ Με το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της διακήρυξης της στρατηγικής της Λισαβόνας, θεσπίστηκε για πρώτη φορά η ευρωπαϊκή συνεργασία στους αντίστοιχους τομείς. Η ευρωπαϊκή συνεργασία αφορά τη χρήση μέσων, την αξιοποίηση διδαγμάτων και την ανταλλαγή πρακτικών μέσω της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού μεταξύ των κρατών-μελών, ώστε να αναβαθμιστούν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (EE C 119, 28/05/2009: 2).

οικονομικός, ο περιβαλλοντικός, ο τομέας της τεχνολογίας κ.λπ. Επομένως, στόχος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω του συγκεκριμένου πλαισίου συνεργασίας είναι η ανάπτυξη όλων των πολιτών σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και η ανάπτυξη της απασχολησιμότητας με απώτερο σκοπό την οικονομική ευμάρεια της κοινωνίας της Ευρώπης.

Η προσέγγιση αυτή, λοιπόν, αναγνωρίζει ότι η υψηλής ποιότητας προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι θεμελιώδους σημασίας για την επιτυχία της Ευρώπης. Κατ' επέκταση, σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο η δια βίου μάθηση τίθεται ως προτεραιότητα, καθώς αποτελεί μία προσέγγιση-κλειδί για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας, την οικονομική επιτυχία και την ενεργητική συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία. Έτσι, «η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποσκοπεί στην υποστήριξη των εθνικών εκπαιδευτικών δράσεων, επιτρέποντας σε κάθε κράτος-μέλος να παραμένει υπεύθυνο για το δικό του εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ, παράλληλα, συμβάλλει στην αντιμετώπιση των κοινών προκλήσεων, όπως η γήρανση των κοινωνιών, η έλλειψη δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού και ο παγκόσμιος ανταγωνισμός» (Η μετάφραση δική μας, ΕΕ C 119, 28/05/2009: 2-3; Europa, 02/10/2012). Αυτά τα προβλήματα, τονίζεται, απαιτούν κοινές απαντήσεις και οι χώρες μπορούν να επωφεληθούν από την ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών.

Σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, οι τέσσερις στρατηγικοί στόχοι του πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης για το έτος 2020 διαμορφώνονται ως εξής:

1. *Υλοποίηση της δια βίου μάθησης και κινητικότητας*: ο πρώτος στόχος αφορά ενέργειες, όπως ο καθορισμός ενός εθνικού πλαισίου προσόντων από κάθε κράτος-μέλος, το οποίο θα συμφωνεί και με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Επιπλέον, επιδιώκεται η δημιουργία ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού δικτύου, το οποίο θα διευκολύνει τη μετάβαση ανάμεσα στους διάφορους εκπαιδευτικούς τομείς, θα προωθεί, όχι μόνο την τυπική, αλλά και τη μη-τυπική και άτυπη μάθηση, με ταυτόχρονη παροχή εμφανών και αξιόπιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, ο στόχος αυτός αφορά και την προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω εκσυγχρονιστικών ενεργειών που θα εξυπηρετούν την ευκολότερη πρόσβαση σε αυτή, όπως και την περάτωσή της. Εκτός όλων αυτών, ο συγκεκριμένος στόχος επιδιώκει και την καθιέρωση της κινητικότητας για

μαθησιακούς σκοπούς, αλλά και τη διευκόλυνση της κινητικότητας των διδασκόντων και των εκπαιδευτών τους, πρακτική που συμβάλλει στην ενίσχυση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας των ατόμων σε νέα περιβάλλοντα.

2. *Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης:* ο δεύτερος στόχος αποβλέπει, επίσης, στην ενίσχυση της απασχολησιμότητας μέσω της μετάδοσης βασικών προσόντων υψηλού επιπέδου σε όλους τους πολίτες, της ανάπτυξης ισχυρών κινήτρων μάθησης και επίτευξης υψηλών στόχων, της παροχής αντίστοιχου επιπέδου κατάρτισης των διδασκόντων και των εκπαιδευτών τους και της αναβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, όμως, για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται και η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε να αξιοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι πόροι που αυτά διαθέτουν και να εξασφαλίζεται η ποιότητα των αποτελεσμάτων που αποδίδουν.
3. *Προώθηση της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργητικής συμμετοχής στα κοινά:* ο τρίτος στόχος αφορά την παροχή ίσων ευκαιριών για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους τους πολίτες, ώστε να αποκτούν και να αναπτύσσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή τους στην κοινωνία, αλλά και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση οφείλει να παρέχεται σε όλους, δίχως αποκλεισμούς και διακρίσεις, αλλά με αντισταθμιστικά μέτρα που θα εξυπηρετούν κάθε ιδιαίτερη περίπτωση. Επιπλέον, οφείλει να υιοθετεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση, ώστε να μεταδίδει δημοκρατικές αξίες, να προωθεί την αναγνώριση και το σεβασμό των δικαιωμάτων του «άλλου», όπως και το σεβασμό προς το περιβάλλον.
4. *Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης:* ο τελευταίος στόχος λαμβάνει υπόψη του πως η καινοτομία και η δημιουργικότητα ενισχύουν την ανάπτυξη επιχειρήσεων και με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στην αειφόρο οικονομική ανάπτυξη. Από την άλλη, βέβαια, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό και στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε ατόμου, για αυτό και για την επίτευξη του στόχου αυτού επιδιώκεται η απόκτηση από όλους τους πολίτες σύγχρονων βασικών ικανοτήτων,

απαραίτητων για την κοινωνική και προσωπική ευημερία τους, η λειτουργική σύνδεση της καινοτομίας με την εκπαίδευση και την έρευνα και, τέλος, η ανάπτυξη διευρυμένων μαθησιακών κοινοτήτων που θα προάγουν τη δημιουργικότητα και θα προσεγγίζουν τις επαγγελματικές, κοινωνικές και ατομικές ανάγκες ολιστικά.

Οι παραπάνω στρατηγικοί στόχοι του εν λόγω πλαισίου δύνανται να επιτευχθούν μέσω της χρήσης της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (Α.Μ.Σ.), ενώ ο έλεγχος των αποτελεσμάτων των συνεργιών που θα αναπτυχθούν βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία, επίσης, ορίζονται σαφώς από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα, η Α.Μ.Σ. περιλαμβάνει κοινές προσεγγίσεις και κοινά εργαλεία αναφοράς για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, ανταλλαγή πρακτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, συγκέντρωση και διάδοση των αποτελεσμάτων και σύνταξη σχετικών εκθέσεων. Επίσης, απαιτείται η συλλογή στοιχείων και δεδομένων από όλους τους ευρωπαϊκούς οργανισμούς, δίκτυα και οργανώσεις (όπως είναι το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και ο ΟΟΣΑ), αλλά και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα κοινοτικά προγράμματα που αφορούν τη δια βίου μάθηση (ΕΕ C 119, 28/05/2009: 3-5).

Εν συνεχεία, τα ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης, όπως έχουν οριστεί, εστιάζονται στη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, τις χαμηλές επιδόσεις σε βασικές ικανότητες που οφείλουν τα άτομα να κατέχουν, την αύξηση συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής και την προσχολική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, μέχρι το 2020 το ποσοστό των ενηλίκων που συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση θα πρέπει να ανέρχεται τουλάχιστον στο 15%, ενώ το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 30-34 κατόχων πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 40%. Επίσης, το ανώτερο ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών που υστερούν στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες θα πρέπει να είναι έως και 15% και το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση δεν θα πρέπει να ξεπερνά το 10%. Τέλος, το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 4 ετών έως και την ηλικία κατά την οποία θα ενταχθούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση που συμμετέχουν σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ανέρχεται τουλάχιστον στο 95%. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι ο ευρωπαϊκός

λόγος μετακινείται σταδιακά από την κουλτούρα στους αριθμούς για να είναι ορατό και μετρήσιμο το αποτέλεσμα (Grek et al., 2009).

Επιπροσθέτως, η Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης καλείται να διαμορφώσει σχετικά κριτήρια αξιολόγησης για την προώθηση της κινητικότητας φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών-μελών, όπως και για την κινητικότητα των διδασκόντων με σκοπό την επαγγελματική τους εκπαίδευση και κατάρτιση. Επίσης, καλείται να διαμορφώσει αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης σχετικά με την απασχολησιμότητα, αλλά και με τη διδασκαλία και εκμάθηση τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών σε άτομα νεαρής ηλικίας (όπ. π.: 7-8).

Σε γενικές γραμμές, υποστηρίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ότι έχει επιτευχθεί σημαντική πρόοδος μέσω της ευρωπαϊκής συνεργασίας, ιδιαίτερα, όσον αφορά την υποστήριξη των εθνικών μεταρρυθμίσεων προσανατολισμένων στην προσέγγιση της δια βίου μάθησης, τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την ανάπτυξη κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την προώθηση της διαφάνειας σε επιλογές και προσόντα, αλλά και της κινητικότητας μεταξύ των χωρών. Οι στόχοι της Ε.Ε. υπόκεινται σε τακτική παρακολούθηση και έπεται η υποβολή εκθέσεων τόσο σε επίπεδο Ε.Ε. όσο και σε εθνικό επίπεδο. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διοργανώνει ομαδικές δραστηριότητες μάθησης μεταξύ των κρατών-μελών που ενδιαφέρονται για την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, καθώς και την από κοινού ανάπτυξη εθνικών πολιτικών και συστημάτων σε συγκεκριμένους τομείς.

Εν κατακλείδι, η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μίας σειράς ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς, τα οποία αποβλέπουν να εξυπηρετήσουν τους ίδιους τους μαθητευόμενους, όπως και τη στήριξη των εθνικών μεταρρυθμίσεων με στόχο την πραγμάτωση μίας ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Επίσης, έχουν διαμορφωθεί συγκεκριμένες συστάσεις και κοινές αρχές που αφορούν τις βασικές ικανότητες των μαθητευόμενων, τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, την ποιότητα της κινητικότητας, την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, τη δια βίου καθοδήγηση και την αναγνώριση των προσόντων εκτός συνόρων της εκάστοτε χώρας (European Commission, 02/10/2012).

1.2.1 Σχολική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή πολιτική

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τους αντιπροσώπους των κρατών-μελών, η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων των πολιτών και για αυτό οφείλει να παρέχεται δωρεάν από δημόσιους φορείς και το κάθε κράτος-μέλος να αναλαμβάνει την ευθύνη της οργάνωσης του εκπαιδευτικού του συστήματος. Επίσης, θα πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, τουλάχιστον έως την ολοκλήρωση μετάδοσης και απόκτησης των βασικών ικανοτήτων για δια βίου προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, στάδιο που συνήθως περατώνεται με το τέλος της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σχολική εκπαίδευση, λοιπόν, παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές, ώστε να μπορούν να ενταχθούν επιτυχώς στην ενήλικη κοινωνική και οικονομική ζωή, αναλαμβάνοντας υπεύθυνα το ρόλο του πολίτη και επιδιώκοντας διαρκώς την ελεύθερη προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τα εφόδια, επομένως, που παρέχει η σχολική εκπαίδευση οφείλουν να ανταποκρίνονται, πλήρως, στις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και ανάγκες και αυτό ακριβώς είναι το σημείο στο οποίο αναδεικνύεται η σημασία της ευρωπαϊκής συνεργασίας μέσω της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού για την ικανοποίηση των κοινών συμφερόντων των κρατών-μελών. Έτσι, τα τελευταία καλούνται να συνεργαστούν, ώστε να επιτευχθεί βελτίωση στην παροχή των σύγχρονων βασικών ικανοτήτων, όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, η εκμάθηση τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών, η ευχέρεια στη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών και η ανάπτυξη επιστημονικής σκέψης, κοινωνικών, ψυχοκινητικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Επιπλέον, η συνεργασία των κρατών-μελών θα πρέπει να οδηγήσει και στη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, που θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Αναλυτικότερα, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να προσφέρουν τη δυνατότητα ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης που θα είναι προσιτή στο μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας, αλλά και να παρεμποδίζουν τη σχολική διαρροή (πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου), καταπολεμώντας τις όποιου είδους ανισότητες, μειώνοντας τις ανεπάρκειες στις μαθητικές επιδόσεις και ενισχύοντας τις επιδόσεις των ίδιων των σχολείων. Επίσης, οφείλουν να διαθέτουν εύελκτη οργάνωση, ώστε να είναι εύκολη η μετάβαση από έναν τύπο εκπαίδευσης σε

άλλον, να προωθείται η ιδέα της δια βίου μάθησης και να προσφέρουν αντισταθμιστικά μέτρα, ακολουθώντας τον προσανατολισμό της ένταξης, ώστε κάθε μαθητής/μαθήτρια, ανεξάρτητα από όποια τυχόν ιδιαιτερότητα διαθέτει, να έχει την ευκαιρία να αναπτύξει, πλήρως, τις δυνατότητές του/της. Όλα αυτά θα πρέπει να υποστηρίζονται και από ένα σύνολο διοικητικού προσωπικού κατάλληλα εκπαιδευμένου και καταρτισμένου στη διοίκηση σχολικών μονάδων με τέτοιο τρόπο, ώστε τα σχολεία να είναι ανοιχτά προς το περιβάλλον τους και να προκύπτει η σύνδεσή τους με την τοπική κοινότητα στην οποία ανήκουν.

Στο πλαίσιο όλων αυτών των ενισχυτικών δράσεων, θα πρέπει να ενταχθεί και η βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, με την έννοια ότι μέσω της συνεργασίας που θα αναπτύξουν τα κράτη-μέλη θα πρέπει να καταστήσουν το επάγγελμα αυτό πιο ελκυστικό. Ειδικότερα, θα πρέπει να παρέχουν στήριξη στους εκπαιδευτικούς κατά την έναρξη της σταδιοδρομίας τους, συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως και δυνατότητες κινητικότητας μεταξύ των χωρών, ενώ θα πρέπει και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να είναι, όπως ήδη αναφέρθηκε, κατάλληλα καταρτισμένοι για το έργο αυτό με ανεπτυγμένες διαχειριστικές και παιδαγωγικές δεξιότητες, τις οποίες θα μπορούν να αναβαθμίζουν μέσω συνεχούς επιμόρφωσης (ΕΕ C 319, 13/12/2008: 20-22).

Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή βοηθά τα κράτη-μέλη να συνεργαστούν και να αναπτύξουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, σύμφωνα με την παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, ενώ κάθε κράτος-μέλος είναι υπεύθυνο για την οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχει στους πολίτες του, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στηρίζει τις εθνικές προσπάθειες με δύο βασικούς τρόπους (European Commission, 26/11/2012):

- μέσω του προγράμματος Comenius, ένα πρόγραμμα κινητικότητας και αδελφοποίησης, επενδύει εκατομμύρια ευρώ κάθε χρόνο για την προώθηση πρακτικών ανταλλαγής μεταξύ των σχολείων, τη σχολική ανάπτυξη, την εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου, τις συμπράξεις των σχολείων κ.ά. καθώς και του προγράμματος eTwinning. Το eTwinning είναι μία πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που έχει ως στόχο να ενθαρρύνει τα σχολεία στην Ευρώπη να αναπτύξουν συνεργασίες, κάνοντας χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ενώ τους παρέχει την κατάλληλη υποδομή (διαδικτυακά εργαλεία και υπηρεσίες, γενικότερη υποστήριξη). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που είναι γραμμένοι στη

δράση eTwinning μπορούν να συνεργαστούν με συναδέλφους τους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες για να αναπτύξουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε οποιαδήποτε θεματική αυτοί επιθυμούν. Ο μόνος περιορισμός είναι να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στο πρόγραμμά τους και να συνεργαστούν με εκπαιδευτικούς από άλλες ευρωπαϊκές χώρες (απαιτούνται τουλάχιστον δύο εκπαιδευτικοί από δύο διαφορετικές χώρες). Οι εκπαιδευτικοί που είναι εγγεγραμμένοι στη δράση eTwinning, οι οποίοι συχνά αποκαλούνται και ως eTwinners, μπορούν να επικοινωνήσουν, να μοιραστούν εκπαιδευτικό υλικό και να συνεργαστούν μέσω της eTwinning πλατφόρμας. Αυτή η ανάπτυξη της κοινότητας των σχολείων επέφερε αλλαγή στο σλόγκαν του eTwinning από "Σχολικές συνεργασίες στην Ευρώπη" σε "Η κοινότητα των σχολείων στην Ευρώπη".

- με τη στενή συνεργασία με τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σε εθνικό επίπεδο προκειμένου να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική και να αναπτύξουν αναλόγως τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Πιο συγκεκριμένα, η Επιτροπή συγκεντρώνει και διαχέει πληροφορίες και αναλύσεις, ενώ ενθαρρύνει και την ανταλλαγή ορθών πρακτικών χάραξης πολιτικής.

Κατ' επέκταση, οι Υπουργοί Παιδείας των χωρών της Ε.Ε. έχουν αναλάβει ο καθένας κατά προτεραιότητα συγκεκριμένες αρμοδιότητες και ευθύνες για την από κοινού ολοκλήρωση αυτού του πολιτικού έργου. Η Επιτροπή, με τη σειρά της, υποστηρίζει τις πρακτικές ανταλλαγής μεταξύ των φορέων χάραξης πολιτικής στους εξής τομείς (όπ. π.):

- Στη διασφάλιση παροχής και ανάπτυξης σε όλους τους μαθητές των απαραίτητων δεξιοτήτων που απαιτεί η ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης. Αυτό σημαίνει αύξηση των επιπέδων γλωσσικού και μαθηματικού εγγραμματισμού και τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, του εκπαιδευτικού υλικού και της αξιολόγησης των μαθητών.
- Στην παροχή μάθησης υψηλής ποιότητας για κάθε μαθητή. Αυτό σημαίνει δικαιότερα σχολικά συστήματα, τα οποία διαθέτουν ανοιχτές δομές προσχολικής εκπαίδευσης, παρεμποδίζουν την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και παρέχουν ακόμα μεγαλύτερη υποστήριξη για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.

- Στη στήριξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών τους και των διευθυντών σχολικών μονάδων μέσω αποτελεσματικότερων διαδικασιών επιλογής και πρόσληψης, αλλά και παρέχοντάς τους καλύτερης ποιότητας επαγγελματική εκπαίδευση.

Ειδικότερα, όσον αφορά την παροχή των βασικών δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές, υποστηρίζεται πως τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να επιτρέπουν σε αυτούς να αναπτύξουν τις δικές τους ικανότητες μάθησης, στο πλαίσιο ενός πιο ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος. Τα σχολεία, επομένως, οφείλουν να αναπτύσσουν την ανεξαρτησία και την αυτονομία των μαθητών, να τους καθιστούν υπεύθυνους για τη δική τους μάθηση, καθώς, επίσης, θα πρέπει να προάγουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Ορισμένοι πρακτικοί τρόποι που προτείνονται για τη μετάδοση των βασικών δεξιοτήτων είναι η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης κατά την οποία η μάθηση βασίζεται στην επεξεργασία ‘θεμάτων’, προσφέροντας χρόνο και χώρο στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη αντιμετώπιση πολύπλοκων ζητημάτων (European Commission, 2008: 3).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, οι μαθητές είναι σε θέση να αναλάβουν έναν πιο ενεργητικό και υπεύθυνο ρόλο, να μαθαίνουν ‘πώς να μαθαίνουν’ και να ορίζουν οι ίδιοι τους μαθησιακούς τους στόχους. Επιπλέον, αναπτύσσουν αυτοπειθαρχία και κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να μπορούν να εργάζονται τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, έχοντας στις υπηρεσίες τους τις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν. Παράλληλα, για την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων απαιτείται και η αντίστοιχη προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στην οποία θα συμβάλλουν όλοι οι μετέχοντες στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί, μαθητές και λοιποί συντελεστές), ώστε να αποκτήσουν μία πιο ευέλικτη μορφή και να επιτρέπουν την οργάνωση της μάθησης, όχι μόνο μέσω ξεχωριστών γνωστικών αντικειμένων, αλλά και διεπιστημονικά. Προς την ίδια κατεύθυνση οφείλει να κινείται και ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο, θα πρέπει το σχολείο να προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα όλων όσων εντάσσονται σε αυτό, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν, πλήρως και αβίαστα, όλες τις απαιτούμενες βασικές ικανότητες για τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία και, εν τέλει, να αποκτούν την ιδιότητα του ενεργού (ευρωπαϊού) πολίτη (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 6).

Η παραπάνω προσέγγιση για τη μετάδοση βασικών ικανοτήτων αναμένεται να οδηγήσει στην ανάπτυξη θετικής στάσης ως προς την εκπαίδευση και ισχυρών κινήτρων μάθησης, μετατρέποντας την τελευταία σε μία δια βίου δραστηριότητα. Συνοπτικά, λοιπόν, η μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η προώθηση της αυτονομίας και της υπευθυνότητας των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη ισχυρών κινήτρων μάθησης αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση επιτυχημένων στρατηγικών δια βίου μάθησης (European Commission, 2008: 4).

1.2.2 Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: μία ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα

Τον Ιούλιο του 2007, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε δημόσια διαβούλευση με τίτλο «Σχολεία του 21ου αιώνα». Λόγω της ίδιας της φύσης του θέματος - η σχολική εκπαίδευση είναι πολύ κοντά στην καθημερινή ζωή των πολιτών σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση - μία δημόσια διαβούλευση σχετικά με τα σχολεία δεν θα μπορούσε να περιοριστεί από μόνη της στις επίσημες οργανώσεις των ενδιαφερόμενων μερών στον τομέα αυτό σε ευρωπαϊκό ή σε εθνικό επίπεδο.

Χρειάστηκε, επίσης, να είναι ανοιχτή σε άτομα - εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς ή απλά πολίτες που ενδιαφέρονται για αυτή την πτυχή των κοινωνιών μας. Φυσικά, επίσης, απηύθυναν το λόγο μέσω της διαβούλευσης στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο.

Βασικές ικανότητες για όλους

Πώς μπορούν να οργανωθούν τα σχολεία, έτσι, ώστε να παρέχουν σε όλους τους μαθητές το πλήρες φάσμα των βασικών ικανοτήτων; Η κύρια βάση για το θέμα αυτό ήταν η πρόταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση. Ενώ οι απαντήσεις επικεντρώθηκαν στην απόκτηση των απαραίτητων ικανοτήτων για το σκοπό αυτό, οι περισσότερες απαντήσεις εστίασαν στην ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και στην αύξηση του κινήτρου για μάθηση. Υπήρξε μία σαφής έμφαση στην ανάγκη να παρακινηθούν οι νέοι να μαθαίνουν και να εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης. Οι τρόποι που προτείνονται για την επίτευξη αυτών των στόχων ήταν και πάλι

διαφορετικοί ανάλογα με την ομάδα των ερωτηθέντων. Ενώ οι μαθητές έδειξαν σχετικά μεγάλο ενδιαφέρον και υποστήριξαν την αυτονομία των μαθητών και τις προσανατολισμένες στο μαθητή προσεγγίσεις, πολλά σχολεία και εθνικές οργανώσεις τόνισαν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να λειτουργήσουν αυτόνομα προκειμένου να αναπτύξουν τις παιδαγωγικές στρατηγικές που λειτουργούν καλύτερα για αυτούς².

Συμβολή της σχολικής εκπαίδευσης στη δια βίου μάθηση και την κοινωνία της μάθησης

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει υιοθετήσει έναν ορισμό για τη δια βίου μάθηση, αντιπροσωπευτικό των στόχων που θέτει προς επίτευξη: *«δια βίου μάθηση είναι κάθε δραστηριότητα μάθησης, η οποία πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και έχει ως στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του, στο πλαίσιο της προσωπικής, πολιτικής, κοινωνικής ή επαγγελματικής οπτικής»* (Lifelong Learning Forum, 2004: 3). Η δια βίου εκπαίδευση εμπεριέχει την ιδέα της υποχρέωσης του κράτους να παρέχει κάθε μορφή εκπαίδευσης, γεγονός που με την πάροδο του χρόνου και την απουσία του κράτους πρόνοιας, η ευθύνη να συνεχίζουν να μαθαίνουν μετατέθηκε στα ίδια τα άτομα. Έτσι, ο όρος "δια βίου εκπαίδευση" αντικαταστάθηκε από τον πιο πρόσφατο όρο "δια βίου μάθηση" (Jarvis, 2005).

Στα πλαίσια αυτά, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης τον Ιούνιο του 2002 με ψήφισμά του ορίζει τη δια βίου μάθηση ως εξής: *«... η δια βίου μάθηση πρέπει να καλύπτει τη μάθηση από την προσχολική ηλικία έως την περίοδο μετά τη συνταξιοδότηση, καθώς και όλο το φάσμα των επίσημων, ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης ... ως δια βίου μάθηση πρέπει να νοηθεί κάθε δραστηριότητα μάθησης που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε μία προοπτική ανάπτυξης του ατόμου, του πολίτη, καθώς και σε κοινωνική ή και συνδεδεμένη με την απασχόληση προοπτική ... στη συνάρτηση αυτή πρέπει να ακολουθούνται οι εξής αρχές: το άτομο να εκλαμβάνεται ως υποκείμενο μάθησης, να υπάρχει ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και να παρέχεται ποιοτική εκπαίδευση»* (EEEEK 2002/C163/1).

² http://ec.europa.eu/education/school21/sec2177_en.pdf

Όπως προκύπτει από τον ορισμό αυτόν, οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν μέσω της δια βίου μάθησης είναι:

- Να γίνουν οι πολίτες ενεργοί όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Αυτό σημαίνει ότι μόνο μέσω της δια βίου μάθησης ο πολίτης θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης και θα μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Απώτερος στόχος δηλαδή, είναι η χειραφέτηση του ατόμου.
- Να ολοκληρωθούν προσωπικά και κοινωνικά. Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη δεν διαχωρίζεται στους περισσότερους ορισμούς της δια βίου μάθησης.
- Να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Μέσα σε κοινωνίες, ιδιαίτερα, ανταγωνιστικές, όπως οι σημερινές, αναγκαία προϋπόθεση για να αναπτυχθεί κανείς είναι να ανανεώνει, να εκσυγχρονίζει συνεχώς τις γνώσεις του και να αποκτήσει τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να μπορεί να προσαρμόζεται, να αντιμετωπίζει διαφορετικές καταστάσεις και να επιλύει προβλήματα. Απώτερος στόχος δεν είναι απλά η απασχολησιμότητα, η αποφυγή της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου.

Η δια βίου μάθηση υποδηλώνει, έτσι, την κατανομή των ευκαιριών μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων και σε όλους τους κοινωνικούς χώρους. Η κοινωνία της μάθησης γίνεται, λοιπόν, αντιληπτή ως μία κοινωνία που παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης σε διαφορετικές ηλικίες και σε διαφορετικούς χώρους, στο σχολείο, στο σπίτι, στην κοινότητα και στο χώρο εργασίας. Είναι μία κοινωνία, όπου ο καθένας έχει μερίδιο στην εκπαίδευση, είτε είναι αυτός που μαθαίνει είτε είναι αυτός που παρέχει την εκπαίδευση είτε και τα δύο μαζί.

1.3 Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου για την ανάπτυξη της «στην ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο», αναγνωρίζει το θέμα της γνώσης γλωσσών ως έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη αυτού του στόχου και αναθέτει στα

εκπαιδευτικά συστήματα το έργο της προώθησης της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Βασικό στόχο αποτελεί όλοι οι πολίτες των κρατών-μελών να γνωρίζουν δύο ξένες γλώσσες, πλέον της μητρικής, μετά την ολοκλήρωση των βασικών τους σπουδών. Με βάση την αρχή ότι όσο νωρίτερα ξεκινήσει κανείς την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας τόσο πιο εύκολα και ουσιαστικά τη μαθαίνει, προωθούνται πολιτικές που ενισχύουν την έναρξη της εκμάθησης ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία³.

Το ευρωπαϊκό δίκτυο «Ευρυδίκη» που ασχολείται με θέματα εκπαίδευσης στην Ευρώπη μας δίνει, μέσα από πρόσφατες έρευνες, την κατάσταση που επικρατεί όσον αφορά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Σε όλες τις χώρες, οι μαθητές συνιστάται να μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα προγράμματα σπουδών στη συντριπτική τους πλειοψηφία παρέχουν σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα εκμάθησης τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ωστόσο το ποσοστό των μαθητών που το πραγματοποιούν είναι κατώτερο του 50%⁴.

Το ευρύτερο φάσμα των πιθανών ξένων γλωσσών που μπορούν να διδαχθούν περιλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών πολλών χωρών και αντικατοπτρίζει τη σταθερή απόφαση των φορέων λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση να διαφοροποιήσουν τη σχολική παροχή σε ό, τι αφορά την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Τα στατιστικά δεδομένα, ωστόσο, δείχνουν ότι λίγες μόνο από τις προσφερόμενες γλώσσες αποτελούν με διαφορά το μεγαλύτερο τμήμα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη.

Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, όπως για παράδειγμα, στο Ηνωμένο βασίλειο, τη Γαλλία, την Ουγγαρία, τη Γερμανία, αλλά και αλλού έχει υιοθετηθεί η εφαρμογή της προσέγγισης CLIL (Content and Language Integrated Learning). Η προσέγγιση CLIL αναφέρεται στη διδασκαλία ενός σχολικού μαθήματος - μη γλωσσικού - μέσω μίας ξένης γλώσσας. Πρόκειται για μία καινοτομία που εφαρμόζεται στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της άριστης γνώσης περισσότερων γλωσσών, προσόν που αναδεικνύεται απαραίτητο με βάση τα σύγχρονα δεδομένα κινητικότητας και συνεργασίας, μέσα στα πλαίσια του ευρωπαϊκού χώρου. Σε αυτό το πλαίσιο, κάποιο ή κάποια από τα μαθήματα που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών διδάσκονται σε διαφορετική γλώσσα από την επίσημη γλώσσα διδασκαλίας (<http://ec.europa.eu>).

³ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/lang/com554_el.pdf: 3

⁴ <http://ec.europa.eu>

Η εφαρμογή του CLIL είναι διαδεδομένη στην Ευρώπη και προωθείται σε όλα τα έγγραφα πολιτικής της Ε.Ε. που αφορούν την εκμάθηση γλωσσών και ικανοτήτων στις ξένες γλώσσες. Η Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (ΟΕΠΓ) γίνεται μέσω της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικείμενου με τη χρήση μίας γλώσσας διαφορετικής από αυτήν που χρησιμοποιείται συνήθως. Το γνωστικό αντικείμενο μπορεί να είναι τελείως άσχετο με την εκμάθηση μίας γλώσσας, π.χ. μαθήματα Ιστορίας στην Αγγλική Γλώσσα σε ένα σχολείο της Ισπανίας. Η ΟΕΠΓ έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε όλους τους τομείς, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την εκπαίδευση ενηλίκων και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η προσέγγιση αυτή γνωρίζει αυξανόμενη επιτυχία τα τελευταία 10 χρόνια⁵.

Οι διδάσκοντες που χρησιμοποιούν την ΟΕΠΓ είναι ειδικοί στο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο και όχι παραδοσιακοί καθηγητές ξένων γλωσσών. Συνήθως, είτε μιλούν άπταιστα τη γλώσσα-στόχο είτε είναι δίγλωσσοι ή φυσικοί ομιλητές. Σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι καθηγητές ξένων γλωσσών συνεργάζονται με άλλα τμήματα για την εφαρμογή της ΟΕΠΓ σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Βασική αρχή της μεθόδου αυτής είναι ότι ο διδασκόμενος αποκτά νέες γνώσεις για το εκάστοτε αντικείμενο, ενώ, παράλληλα, χρησιμοποιεί και μαθαίνει την ξένη γλώσσα. Οι μεθοδολογίες και διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται συχνά συνδέονται με το γνωστικό αντικείμενο, καθώς το περιεχόμενό του καθορίζει τις διάφορες δραστηριότητες⁶.

1.3.1 Η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έρχονται αντιμέτωποι με μία σειρά από προκλήσεις κατά τη διδασκαλία των Αγγλικών. Μία από αυτές αποτελεί το γεγονός της έλλειψης ενδιαφέροντος, αλλά και κινήτρων από τη μεριά των μαθητών. Οι κυριότερες αιτίες της έλλειψης αυτής μπορούν να αναζητηθούν στην έλλειψη αυθεντικών κειμένων και δραστηριοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια που έχει σαν αποτέλεσμα την έλλειψη σύνδεσης της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας με τη χρήση

⁵ www.eud-lamia.gr

⁶ http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf: 82

των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει μία πρόσφορη μέθοδο προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών αποτελούν πλατφόρμα υποδομής για την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Ταυτόχρονα, η Αγγλική Γλώσσα συνιστά βασικό κώδικα και δίαυλο επικοινωνίας. Κατά συνέπεια, η εξοικείωση των νέων με την Αγγλική και τις ΤΠΕ αποτελεί κεντρικό εκπαιδευτικό στόχο. Η σχέση των ΤΠΕ με την Αγγλική (και άλλες ξένες γλώσσες) είναι μάλιστα συχνά αμφίδρομη, με την έννοια ότι η εκμάθηση της γλώσσας βοηθά στην εξοικείωση με τις ΤΠΕ, εφόσον π.χ. παρέχει πρόσβαση σε τεκμηρίωση, επιμορφώσεις κ.λπ., ενώ, παράλληλα, η εξοικείωση με τις ΤΠΕ βοηθά στην εξοικείωση με τη γλώσσα, εφόσον παρέχει ένα αυθεντικό πλαίσιο για τη χρησιμοποίησή της. Επομένως, χρειάζεται το σχολείο να μυήσει τους μαθητές σε μορφές και διαδικασίες αυτενεργού και διερευνητικής μάθησης και να τους βοηθήσει να καλλιεργήσουν την ικανότητα της επικοινωνίας (Ξωχέλλης, 2005). Για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών, ιδανικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας στο σχολείο, σε συνδυασμό με τις εφαρμογές των ΤΠΕ.

Με την εξάπλωση της χρήσης του διαδικτύου και, ειδικότερα, των κοινωνικών ψηφιακών εφαρμογών που είναι γνωστά και με τον όρο Ιστός 2.0 οι χρήστες μπορούν πλέον με ευκολία να παράγουν και να δημοσιεύουν ψηφιακό περιεχόμενο, το οποίο γίνεται αντικείμενο σχολιασμού και συζήτησης από άλλους. Οι σύγχρονοι μαθητές είναι συχνά χρήστες αυτών των εφαρμογών εκτός σχολείου όπου χρησιμοποιούν την Αγγλική για να επικοινωνήσουν με χρήστες που δεν γνωρίζουν ελληνικά. Αυτό το αυθεντικό πλαίσιο χρήσης της ξένης γλώσσας είναι ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς. Η χρήση των κοινωνικών ψηφιακών εφαρμογών εμφανίζεται ως μία ελκυστική δραστηριότητα για τους μαθητές, στην οποία χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα και, ενδεχομένως, να μαθαίνουν άτυπα τη χρήση της.

Γενικά αποδεκτό στη σχετική βιβλιογραφία είναι ότι οι ΤΠΕ αποτελούν μία μέθοδο που είναι πρόσφορη για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Βοηθούν στη μετάβαση από το «παραδοσιακό» σχολείο, όπου οι γνώσεις παρέχονται σε μία γνωσιοκεντρική και δασκαλοκεντρική βάση, σε ένα νέο περιβάλλον, όπου η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μία κοινωνική διαδικασία που οικοδομείται από τους μαθητές, οι οποίοι αποκτούν ενεργό και δυναμικό ρόλο στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης (Κόμης, 2004). Ενθαρρύνουν τη δημιουργία ενός συνεργατικού και μη ανταγωνιστικού κλίματος, ενώ, παράλληλα, βοηθούν τους

μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση με προσωπικό τρόπο «συνδυάζοντας το νέο με το παλιό» (Σολομωνίδου, 1999: 49). Τέλος, ενθαρρύνουν την αυθεντική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ένα πλήθος από θετικές επενέργειες της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας. Οι ΤΠΕ:

- μπορούν να ενθαρρύνουν τη μετάβαση από το «παραδοσιακό» σχολείο, όπου οι γνώσεις παρέχονται σε μία γνωσιοκεντρική και δασκαλοκεντρική βάση, σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές αποκτούν ενεργό και δυναμικό ρόλο.
- αξιοποιούν παιδαγωγικά συμπεράσματα ότι η μάθηση είναι μία κοινωνική διαδικασία και οικοδομείται (αντί να προσφέρεται έτοιμη από τον εκπαιδευτικό) από τους μαθητές.
- μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών βοηθούν τους μαθητές να γίνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, εφόσον αναζητούν, αξιολογούν και χρησιμοποιούν πληροφορίες.
- βοηθούν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, φιλικού, συνεργατικού και μη ανταγωνιστικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, επειδή οι τάξεις με ένα υποστηρικτικό κλίμα αποτελούν περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο κύριος στόχος τους να είναι η κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (Cangelosi, 1993: 59).
- ενθαρρύνουν την αυθεντική επικοινωνία ανάμεσα α) στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και β) ανάμεσα στους μαθητές. Οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη διάθεση και κίνητρα για τη χρησιμοποίηση της Αγγλικής Γλώσσας στον γραπτό και προφορικό λόγο. Αυτό συμβαίνει γιατί με την αυθόρμητη επικοινωνία που προωθούν οι ΤΠΕ, οι μαθητές δεν πάσχουν από «φόβο για επικοινωνία», δηλαδή απροθυμία για επικοινωνία επειδή φοβούνται ότι θα κάνουν λάθη στη χρήση της γλώσσας. Το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στη μετάδοση του νοήματος, εφόσον θεωρούν τα λάθη στη γλώσσα ως μία ευκαιρία για μάθηση (Schunk et al., 2008: 202) .

Εκτός από τα παραπάνω, οι ΤΠΕ αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας (projects), για παράδειγμα, με τη χρήση του

διαδικτύου και των παρεχόμενων υπηρεσιών, όπως ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web) και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail). Ο Παγκόσμιος Ιστός αποτελεί πεδίο εξεύρεσης αυθεντικών κειμένων και πληροφοριών για την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν απόψεις, να αναζητούν υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, αλλά και να κοινοποιούν τα αποτελέσματα των εργασιών τους, χρησιμοποιώντας το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Στη σχετική βιβλιογραφία, η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας παρουσιάζει τα παρακάτω πλεονεκτήματα. Πρώτον, παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και την αυτονομία τους (Fried-Booth, 2002). Δεύτερον, η υλοποίηση σχεδίων εργασίας με τη χρήση των ΤΠΕ βοηθάει τους μαθητές να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους και ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων σε σχέση με τη γλώσσα-στόχο (Stoller, 2006). Τρίτον, οι μαθητές αποκτούν αυξημένες γλωσσικές, κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες, ενώ, παράλληλα, αυξάνεται η συνοχή τους (Παπαγιαννόπουλος και συν., 2000: 36-37). Τέταρτον, αυξάνεται η αυτονομία τους, ιδιαίτερα, όταν έχουν ενεργητική συμμετοχή στο σχεδιασμό (π.χ. επιλογή του θέματος) και στην υλοποίηση του σχεδίου εργασίας. Πέμπτον, έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχέδια εργασίας με τη χρήση των ΤΠΕ έχουν πολύ θετική επίδραση στις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών (Levine, 2004: 26-36). Επειδή οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να εμπλέκονται σε αυθεντική επικοινωνία με κάποιο αυθεντικό επικοινωνιακό στόχο για την πραγματοποίηση αυθεντικών δραστηριοτήτων, έχουν τη δυνατότητα χρησιμοποίησης της Αγγλικής Γλώσσας σε ένα φυσικό πλαίσιο (Haines, 1989). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Stoller (2006) υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας με τη χρήση σχεδίων εργασίας με την εφαρμογή των ΤΠΕ παρέχει δυνατότητες για τη «φυσική ενσωμάτωση όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων», δηλαδή παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (reading, writing, listening, speaking skills). Επίσης, αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και επειδή η εργασία προχωράει σε σχέση με το συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο (Κρίβας, 2007), οι μαθητές πολύ συχνά παρουσιάζουν αυξημένα κίνητρα για μάθηση, εμπλοκή και συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Lee, 2002: 282-290). Αυτό είναι αποτέλεσμα του ότι η χρήση της γλώσσας δεν είναι προκαθορισμένη, αλλά εξαρτάται από τη φύση του σχεδίου εργασίας (Larsen-Freeman, 2000: 149).

Επιπλέον, η χρήση των ΤΠΕ για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας παρέχει τη δυνατότητα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της

ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της κριτικής σκέψης των μαθητών (Allen, 2004: 232-239). Αυτές οι ικανότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές, εφόσον είναι δεξιότητες, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και έξω από τα πλαίσια της σχολικής τάξης. Άλλωστε, ο πολιτικός λόγος προωθεί τη διαθεματικότητα μέσω των προγραμμάτων σπουδών και όχι τη διεπιστημονικότητα. Η συμμετοχή σε σχέδια εργασίας με τη χρήση των ΤΠΕ αυξάνει τα κίνητρα, ενθαρρύνει τις προσδοκίες για επιτυχία, μειώνει το σχολικό άγχος και παρέχει «μία σπάνια σύνθεση ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων» (Dörnyei, 2001: 100-101). Τέλος, τα σχέδια εργασίας έχουν το πλεονέκτημα ότι παρέχουν τη δυνατότητα να απαλλάξουν το σχολείο από ατομοκεντρικές θεωρήσεις (Ματσαγγούρας, 2007: 284) και από τη μετωπική διδασκαλία (Κοσσυβάκη, 2006: 457).

1.4 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Στα τέλη της δεκαετίας του '90, οι αρμόδιοι πολιτικοί φορείς του ελληνικού κράτους αποφάσισαν το σχεδιασμό νέων προγραμμάτων σπουδών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία θα ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις συνθήκες και απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας του 21ου αιώνα. Έτσι, το 2001 εκδίδονται με τη μορφή υπουργικών αποφάσεων το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.)⁷, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), ενώ το 2003 αναδημοσιεύονται τα δύο τελευταία, τα οποία τέθηκαν τελικά σε ισχύ το σχολικό έτος 2006-2007. Παράλληλα, δε, συγγράφονται και εκδίδονται νέα σχολικά εγχειρίδια.

Όσον αφορά, πιο συγκεκριμένα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αυτά περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους διδασκαλίας για κάθε γνωστικό αντικείμενο, όπως και μία συνοπτική παρουσίαση των περιεχομένων μάθησης και ορισμένες βασικές έννοιες διαθεματικής προσέγγισης για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα Α.Π.Σ., καθένα από τα οποία αντιστοιχεί στο κάθε γνωστικό αντικείμενο ξεχωριστά. Τα Α.Π.Σ., με τη σειρά τους, περιλαμβάνουν τους ειδικούς σκοπούς και στόχους, ενδεικτικές δραστηριότητες και

⁷ Το Ε.Π.Π.Σ. εφαρμόζεται σήμερα μόνο στη λυκειακή εκπαιδευτική βαθμίδα (Μπονίδης, 2010: 141).

διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects), το ωρολόγιο πρόγραμμα του αντίστοιχου μαθήματος και ορισμένες προτάσεις σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας και τους τρόπους αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας (Μπονίδης, 2010: 141, 145).

Αναλυτικότερα, το γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο ορίζει ως γενικές αρχές της εκπαίδευσης την παροχή γενικής παιδείας, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την ανάδειξη των ενδιαφερόντων των μαθητών, την εξασφάλιση παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητάς τους, την ευαισθητοποίησή τους ως προς την προστασία του περιβάλλοντος, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την παγκόσμια ειρήνη και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (με στόχο τη διαμόρφωση ανάλογων συμπεριφορών), την προετοιμασία τους, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, καθώς και τη φυσική, κοινωνική και ψυχολογική τους ανάπτυξη. Οι αρχές αυτές οργανώνονται και αξιοποιούνται, στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βασιζόμενες πάντα στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται από το Σύνταγμα, τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς νόμους και τις διατάξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η μετάδοση, λοιπόν, των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης και των αντίστοιχων αξιών, καθώς και η ανάπτυξη ανάλογων στάσεων και δεξιοτήτων επιχειρείται μέσω της διδασκαλίας διακριτών γνωστικών αντικειμένων, αλλά και με την ταυτόχρονη κάθετη (ενιαία) και οριζόντια (διαθεματική) συσχέτιση της γνώσης που αυτά παρέχουν, ώστε να επιτυγχάνεται η εσωτερική συνοχή των περιεχομένων μάθησης. Κατά αυτό τον τρόπο, οι μαθητές οδηγούνται σε μία ολιστική προσέγγιση της γνώσης, ενώ η δυνατότητα οργάνωσης διαθεματικών δραστηριοτήτων προωθεί τη δημιουργικότητα και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, όπως και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων συνεργασίας.

Περνώντας στα επιμέρους Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για κάθε γνωστικό αντικείμενο, τα πρώτα, όπως προαναφέρθηκε, περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς διδασκαλίας του αντίστοιχου μαθήματος, τους άξονες γύρω από τους οποίους αυτό αναπτύσσεται, τους γενικούς γνωστικούς στόχους, τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που επιχειρείται να καλλιεργηθούν μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος και, τέλος, ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ.

Στη συνέχεια, η δομή των αντίστοιχων Α.Π.Σ. περιλαμβάνει τους ειδικούς σκοπούς που περιγράφουν τις επιδιώξεις του κάθε μαθήματος σχετικά με την ανάπτυξη κριτικής, αναλυτικής, συνθετικής και δημιουργικής σκέψης, τη δημιουργικότητα και τη δραστηριοποίηση των μαθητών σε ατομικό, αλλά και σε συλλογικό επίπεδο. Επίσης, περιλαμβάνουν τους ειδικούς στόχους του αντίστοιχου μαθήματος, οι οποίοι διακρίνονται σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς, τις θεματικές ενότητες, όπου διατάσσεται η ύλη του μαθήματος για κάθε τάξη, είτε κλιμακωτά είτε σε επάλληλους κύκλους, ενδεικτικές θεματικές και διαθεματικές δραστηριότητες, καθώς και πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects). Από την άλλη, τα επιμέρους Α.Π.Σ. καθορίζουν και την κατανομή του χρόνου διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου στο ωρολόγιο πρόγραμμα και προτείνουν ενδεικτική διδακτική μεθοδολογία για το συγκεκριμένο μάθημα τέτοια, ώστε να προωθείται η αυτόνομη μάθηση και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με την παράλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Οι προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις είναι: α) η διερεύνηση και η ανακάλυψη, β) οι επισκέψεις στο περιβάλλον, όπου εντάσσεται το εκάστοτε θέμα που τίθεται προς μελέτη και επεξεργασία, γ) η χρήση εποπτικών μέσων και της τεχνικής της επίδειξης, δ) η συζήτηση και η ανάπτυξη διαλόγου σε ομαδικό επίπεδο και ε) οι άμεσες ή/και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας.

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας που, επίσης, περιλαμβάνεται στα επιμέρους Α.Π.Σ. των μαθημάτων, εκεί αναφέρονται οι στόχοι της αξιολόγησης και οι μορφές αξιολόγησης που ενδείκνυνται για την επίτευξη του κάθε στόχου. Παράλληλα, περιγράφονται οι βασικές αρχές της αξιολόγησης, οι τεχνικές εφαρμογής της, αλλά και τα μέσα έκφρασης των αξιολογικών αποτελεσμάτων (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3733-3744).

1.4.1 Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών και Α.Π.Σ. Αγγλικής Γλώσσας

Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι η αντίστοιχη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να επικοινωνούν σε διάφορα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι ξένες γλώσσες αναπτύσσουν στους μαθητές τέτοιου

είδους δεξιότητες, ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να συμμετέχουν σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας (είτε προβλέψιμες είτε απρόβλεπτες), αξιοποιώντας ποικιλία γλωσσικών, παραγλωσσικών ή εξωγλωσσικών στοιχείων από ένα ευρύ σύνολο επιλογών. Επιπλέον, επιδιώκεται οι μαθητές να αντιληφθούν τις ξένες γλώσσες, όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας με άτομα διαφορετικού γλωσσικού κώδικα και τρόπου σκέψης, αλλά και ως μέσο πρόσληψης πληροφοριών από διάφορα γνωστικά πεδία.

Εν συνεχεία, οι γενικοί στόχοι των μαθημάτων ξένων γλωσσών ομαδοποιούνται, με βάση τρεις διαμορφούμενους άξονες του γνωστικού περιεχομένου: α) τον εγγραμματισμό, β) την πολυγλωσσία και γ) την πολυπολιτισμικότητα. Ο πρώτος άξονας αφορά τη μορφολογία, τη δομή και τη λειτουργία της κάθε ξένης γλώσσας, ο δεύτερος άξονας αφορά τα ξεχωριστά στοιχεία λόγου και ομιλίας, τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζουν οι γλώσσες μεταξύ τους και ο τρίτος άξονας αφορά τους γλωσσικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς κώδικες μίας ξένης γλώσσας.

Μία σημαντική έννοια, η οποία κάνει την εμφάνισή της στα νέα προγράμματα σπουδών και πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1366 τ. Β' 18-10-2001 είναι η έννοια της κοινωνικής εγγραμματοσύνης: *«Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να τη μιλάει, να τη διαβάσει, να τη γράφει με άνεση, ώστε σταδιακά να κατακτήσει την κοινωνική εγγραμματοσύνη».*

Ωστόσο, η έννοια αυτή που εμφανίζεται στα Προγράμματα Σπουδών του 2001 και είναι κατά την άποψή μας θεμελιώδης για να δοθεί μία άλλη οπτική στη γλωσσική διδασκαλία εξαφανίζεται από τα τελικά Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. του 2003, όπου σαν σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας αναφέρεται ότι *«η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., 2003: 14).

Ο όρος *γραμματισμός*, το αντίστοιχο του αγγλικού όρου *literacy* που έχει αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα και ως *εγγραμματοσύνη*, χρησιμοποιείται εδώ και αρκετά χρόνια στην ελληνική βιβλιογραφία αντί του παλαιότερου όρου *αλφαβητισμός*, έχοντας, όμως, ευρύτερο περιεχόμενο. Δεν δηλώνει, απλώς, την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, αλλά και την ικανότητα του ατόμου να

λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς, επίσης, και μη γλωσσικά κείμενα (π.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κ.λπ.) (Μητσικοπούλου, 2000).

Έτσι, στον άξονα του εγγραμματισμού αντιστοιχούν οι γενικοί στόχοι που αναφέρονται στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου (στην αντίστοιχη γλώσσα) και, ειδικότερα, στη δόμηση και οργάνωση του λόγου των μαθητών ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση, στην έκφραση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των απόψεών τους, στην ανάπτυξη στρατηγικών επικοινωνίας, στην επιλογή κατάλληλων λεκτικών πράξεων, πάλι σύμφωνα με την κατάσταση επικοινωνίας και στην επαφή των μαθητών με τη δομή και την αισθητική της γλώσσας μέσω γραπτών κειμένων. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για την επεξεργασία και τη μελέτη των διαφόρων πληροφοριών που λαμβάνουν οι μαθητές μέσω της συγκεκριμένης γλώσσας, αλλά και η εξοικείωση με την έννοια της δια βίου μάθησης. Όσον αφορά τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στον άξονα αυτόν αντιστοιχούν ενδεικτικά οι θεμελιώδεις έννοιες της επικοινωνίας, του συστήματος και του πολιτισμού.

Οι γενικοί στόχοι που αντιστοιχούν στον άξονα της πολυγλωσσίας αναφέρονται στην εξοικείωση των μαθητών με άλλες γλώσσες, πέραν της μητρικής τους, στην κατανόηση και χρήση της δομής, των μορφοσυντακτικών και λειτουργικών στοιχείων άλλων γλωσσών, στη γλωσσική πολυμορφία και στη διαφορετική λειτουργία της γλώσσας ανάλογα με το περιβάλλον χρήσης της και στην καλλιέργεια μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι στόχοι αυτού του άξονα αναφέρονται στην πρόσληψη του φωνολογικού συστήματος των διαφόρων γλωσσών και στην παραγωγή των φθόγγων που περιλαμβάνουν, στη χρήση στρατηγικών επικοινωνίας, ώστε να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τα προβλήματα που, ενδεχομένως, προκύπτουν σε αντίστοιχες περιστάσεις λόγω της ελλιπούς γνώσης της γλώσσας, στη χρήση έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού σε διάφορες γλώσσες και στη χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Οι αντίστοιχες έννοιες διαθεματικής προσέγγισης που ανήκουν σε αυτό τον άξονα είναι η πληροφορία, η επικοινωνία, η ομοιότητα/διαφορά, η αλληλεπίδραση, ο χώρος και ο χρόνος, η οργάνωση, το σύστημα και ο πολιτισμός.

Η πολυπολιτισμικότητα στηρίζεται στην ιδέα της ισότιμης και αρμονικής ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών και θρησκειών, πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων σε μία πλουραλιστική κοινωνία. Η άποψη περί πολυπολιτισμικότητας βασίζεται, εν μέρει, στην ιδέα ότι ένα άτομο έχει τη δυνατότητα να διατηρεί με επιτυχία δύο ή περισσότερες πολιτισμικές ταυτότητες. Χάρη στην πολυπολιτισμικότητα, εξαλείφεται η προκατάληψη και ο ρατσισμός και αυτό που απομένει είναι η ενσυναίσθηση και η ευαισθησία. Εκείνο που είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε είναι ότι η πολυπολιτισμικότητα σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με τη «διαπολιτισμικότητα», καθώς η πολυπολιτισμικότητα, από τη μία μεριά, αποτελεί το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα, από την άλλη μεριά, αποτελεί το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αν και δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Δαμανάκης, 2002).

Τέλος, στον άξονα της πολυπολιτισμικότητας αντιστοιχούν οι γενικοί στόχοι που αναφέρονται στην εξοικείωση με τη διαφορετικότητα (γλωσσική και πολιτισμική) και στην αποδοχή της, στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και στην πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, η οποία αναδεικνύεται μέσω της προσαρμογής της στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ακόμη, επιδιώκεται πάλι η κάλυψη τυχόν ελλείψεων στην ξένη γλώσσα με τη χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων και η εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές κατά τη χρήση της ξένης γλώσσας. Η διαθεματική προσέγγιση εδώ προωθείται μέσω των ενδεικτικών εννοιών της ομοιότητας/διαφοράς, της ισότητας, της μεταβολής, της εξέλιξης, της μετανάστευσης, του χώρου και του χρόνου, της αλληλεπίδρασης, της συλλογικότητας, της εξάρτησης, της σύγκρουσης και του πολιτισμού (ΦΕΚ 304B/13-03-2003: 4085-4086).

A.Π.Σ. Αγγλικής Γλώσσας

Η Αγγλική Γλώσσα διδάσκεται από την Γ⁸ έως την ΣΤ' τάξη του Δημοτικού (Α' κύκλος) τρεις ώρες εβδομαδιαίως και στο Γυμνάσιο (Β' κύκλος) τρεις ώρες εβδομαδιαίως στην Α' τάξη και από 2 ώρες για τις Β' και Γ' τάξεις (βλ. Γραφείο

⁸ Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. της Αγγλικής γλώσσας, όπως αυτά παρατίθενται στο ΦΕΚ 304B/13/03/2003, αναφέρονται μόνο οι τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Για την Γ' τάξη υπάρχει συμπληρωματικό κείμενο που φέρει τον τίτλο *Πρόγραμμα Σπουδών για την Γ' τάξη του Δημοτικού* (βλ. Κοσοβίτσα, Κλεοπάτρα & Χρυσόχοος, Ιωσήφ, Ε., 2003).

Αγγλικής Γλώσσας). Οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος αυτού είναι, κατά βάση, η ανάπτυξη γλωσσικής παιδείας και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, δηλαδή της ικανότητάς τους, έστω και για στοιχειώδη επικοινωνία μέσω της χρήσης της Αγγλικής Γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη *γλωσσική παιδεία* επιδιώκεται:

- η διεύρυνση του γλωσσικού ορίζοντα των μαθητών πέραν από αυτόν της δικής τους γλωσσικής κοινότητας,
- η χρήση μίας δεύτερης γλώσσας για αναζήτηση και κατανόηση πληροφοριών σχετικών με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με στόχο την επικοινωνία,
- η επαφή με διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της σκέψης, έκφρασης εμπειριών και λειτουργίας σε διαπροσωπικό επίπεδο με άτομα της ίδιας ή διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας,
- η ανάπτυξη της βασικής δεξιότητας για τη δια βίου μάθηση, «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» μέσω βιωματικών εμπειριών,
- η ανάπτυξη της γλωσσικής συνείδησης,
- η ανάπτυξη δεξιοτήτων μεσάζοντος ανάμεσα σε μονόγλωσσους ομιλητές,
- η ικανότητα συμμετοχής σε περισσότερες περιστάσεις επικοινωνίας με διαφορετικούς ρόλους, χρησιμοποιώντας μία ξένη γλώσσα,
- η επαφή των μαθητών με άλλους πολιτισμικούς θεσμούς, κανόνες, αξίες και συμπεριφορές.

Όσον αφορά την *επικοινωνιακή ικανότητα*, επίσης, επιδιώκεται οι μαθητές να:

- αποκτήσουν βασικές πληροφορίες και έννοιες σχετικές με τη δομή και την επικοινωνιακή λειτουργία της ξένης γλώσσας.
- Να αναπτύξουν:
 - δεξιότητες πρόσληψης μηνυμάτων, είτε από σύντομα είτε από εκτενέστερα κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου,
 - δεξιότητες μετάδοσης μηνυμάτων κατά τον ίδιο τρόπο,
 - δεξιότητες άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων,
 - στρατηγικές επικοινωνίας για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων,
 - ικανότητα σύγκρισης σημασιολογικών και πραγματολογικών στοιχείων μεταξύ της ξένης και της μητρικής τους γλώσσας,

- ο δεξιότητες παράλληλης χρήσης της ξένης και της μητρικής τους γλώσσας,
- ο ικανότητα μεταφοράς μηνυμάτων από τη μία γλώσσα στην άλλη, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε επικοινωνιακής περιστασης.

Στην πλήρη επίτευξη όλων των παραπάνω επιδιώξεων συμβάλλει η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα διαμόρφωσης αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων, ώστε η χρήση των δύο γλωσσών να γίνεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Οι στόχοι της χρήσης των δύο γλωσσών, βέβαια, παραμένουν προσανατολισμένοι στην επιτυχή επικοινωνία, πληροφόρηση, καταγραφή και παρουσίαση δεδομένων από διάφορες γνωστικές περιοχές και από άτομα, είτε της ίδιας είτε άλλης χώρας (όπ. π.: 4086-4087).

Στους παραπάνω ειδικούς σκοπούς αντιστοιχούν συγκεκριμένοι ειδικοί στόχοι που ομαδοποιούνται και πάλι στο πλαίσιο του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι ειδικοί στόχοι περιγράφονται αναλυτικά και ξεχωριστά για κάθε κύκλο (Α' και Β') σε αντιστοιχία με τις θεματικές ενότητες, όπως και με προτεινόμενες θεματικές ή διαθεματικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν την επίτευξή τους. Στον Β' κύκλο επαναλαμβάνονται ορισμένοι ειδικοί στόχοι του Α' κύκλου, προσαρμοσμένοι στις γνωστικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών του Γυμνασίου, όπως το ίδιο προσαρμοσμένες παρουσιάζονται και οι αντίστοιχες θεματικές και διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνονται για την επίτευξή τους.

Οι βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που διατίθενται μέσω των Α.Π.Σ. του μαθήματος Αγγλικής Γλώσσας ορίζουν ως βασική προϋπόθεση της διδακτικής διαδικασίας το συνυπολογισμό του μαθησιακού επιπέδου, των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών κάθε τάξης. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφαρμόζουν διαφορετικές μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, ώστε να αναπτύσσουν κίνητρα μάθησης στους μαθητές, οπότε οι τεχνικές που θα ακολουθήσουν θα πρέπει να είναι τόσο κατευθυνόμενες όσο και ελεύθερες και δημιουργικές. Παράλληλα, προτείνεται η συστηματική χρήση του διαλόγου και η ανάπτυξη συζητήσεων, ώστε να προωθείται η ενεργητική μάθηση και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και να αναπτύσσονται οι δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας των μαθητών.

Έτσι, οι δραστηριότητες που θα διεξάγονται στην τάξη οφείλουν να προωθούν τη συμμετοχή των μαθητών, τη νοητική τους ανάπτυξη, την ανάπτυξη στρατηγικών

μάθησης εκ μέρους τους, όπως και συνεργατικών, κοινωνικών και οργανωτικών δεξιοτήτων και να βασίζονται στην αυτενέργεια των μαθητών. Επίσης, οι τύποι των δραστηριοτήτων, έτσι, όπως ορίζονται στο πρόγραμμα σπουδών, είναι τρεις:

1. Οι ασκήσεις μορφολογίας και λειτουργίας της γλώσσας,
2. Οι ασκήσεις σχηματοποίησης του λόγου,
3. Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες που εξασκούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών.

Στον τελευταίο τύπο δραστηριοτήτων εντάσσονται και οι συνθετικές εργασίες (projects) μέσω των οποίων προβάλλεται η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας και οι μαθητές εξοικειώνονται με την ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, την ερευνητική διαδικασία και την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών. Παράλληλα, εντάσσονται σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης, όπως είναι η διαχείριση των συγκρούσεων ή η συλλογική επεξεργασία πληροφοριών, αλλά και, από την άλλη, αποκτούν εμπειρίες από τον κόσμο και βιώνουν την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία.

Στη συνέχεια, ως παιδαγωγικά μέσα υποστήριξης της μάθησης ορίζονται οι εκπαιδευτικές πηγές, οι χώροι μάθησης, το επιστημονικό εποπτικό υλικό και η υποδομή πειραματισμού και διεξαγωγής έρευνας. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικές πηγές οφείλουν να είναι πολλαπλές, δηλαδή πέραν του σχολικού εγχειριδίου να αξιοποιούνται, επίσης, εφημερίδες, περιοδικά, εγκυκλοπαίδειες, αφίσες, λογισμικό, φωτογραφίες, διαφάνειες, βιντεοταινίες κ.ά., ενώ προτείνεται και η διαμόρφωση μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, ενός ντοσιέ με εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα ανανεώνεται συστηματικά. Όσον αφορά τους χώρους μάθησης, αυτοί θα πρέπει να εξυπηρετούν τη συνεργατική μάθηση και να διαθέτουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, ώστε οι μαθητές να έρχονται, διαρκώς και ανεμπόδιστα, σε επαφή με την ξένη γλώσσα μέσω του αντίστοιχου υλικού. Επιπροσθέτως, η δυνατότητα επεξεργασίας επιστημονικών θεμάτων μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων μπορούν να αναδείξουν, ιδιαίτερα, την Αγγλική Γλώσσα σε εργαλείο ανάπτυξης της επιστημονικής σκέψης και του προβληματισμού, καθώς προσφέρεται για σφαιρική πληροφόρηση και αδιαμεσολάβητη επικοινωνία με το διεθνή επιστημονικό κόσμο.

Τέλος, σχετικά με τον έλεγχο επίτευξης των σκοπών και στόχων του μαθήματος και την αξιολόγηση του διδακτικού έργου και του βαθμού ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, το πρόγραμμα σπουδών αναφέρει πως

αυτές οι διαδικασίες πρέπει να είναι συνεχείς, διαφανείς και να παράγουν έγκυρα αποτελέσματα. Ως στόχοι των εν λόγω διαδικασιών ορίζονται η αξιολόγηση των μαθητών ως προς την κατάκτηση της δομής της ξένης γλώσσας και τη δυνατότητα χρήσης της σε διαφορετικές και αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας· η αξιολόγηση της πορείας των μαθητών, ώστε να ληφθεί ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδακτική διαδικασία, να εντοπισθούν οι αιτίες των δυσκολιών που, ενδεχομένως, να προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της και να εφαρμοστεί η κατάλληλη παρέμβαση. Παράλληλα, μέσω της αξιολόγησής τους οι μαθητές αναγνωρίζουν τα λάθη τους και αναπτύσσουν τεχνικές βελτίωσης, μεταγλωσσικές δεξιότητες και υπεύθυνη στάση ως προς τη μάθηση.

Για αυτούς τους λόγους, οι μορφές αξιολόγησης των μαθητών θα πρέπει να διαθέτουν πολυμορφία και αποτελεσματικότητα. Πιο αναλυτικά, οφείλουν να ελέγχουν τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών, βασιζόμενες στους ίδιους τους στόχους της μάθησης, την πρόοδο του κάθε μαθητή προσωπικά, την ηλικία και τις αντίστοιχες εμπειρίες και ανάγκες των μαθητών. Οι μορφές αξιολόγησης που αναφέρονται είναι οι ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, πολλαπλής επιλογής και ελεύθερης ανάπτυξης, οι οποίες θα πρέπει να ελέγχουν το βαθμό κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, το εύρος του λεξιλογίου, τη δυνατότητα χρήσης του, όπως και τη δυνατότητα χρήσης μορφοσυντακτικών φαινομένων της ξένης γλώσσας. Προτείνεται, δε, οι μορφές αυτές να συνδυάζονται με αντίστοιχες δοκιμασίες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου μέσω αξιοποίησης επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, όπως είναι η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων και η ανάπτυξη συζητήσεων, σε πλαίσια αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων.

Οι τελευταίες, μάλιστα, οδηγούν και σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες αφορούν τα αποτελέσματα των συνθετικών εργασιών (projects), τον προσωπικό φάκελο υλικού του κάθε μαθητή (portfolio). Το Portfolio Γλωσσών είναι ο πολυγλωσσικός ατομικός φάκελος όπου ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα, αφενός, να παρακολουθεί και να καταγράφει την εξελικτική πορεία της οικειοποίησης των γλωσσών που μαθαίνει εντός και εκτός σχολείου, και, αφετέρου, να οικοδομεί το πολυπολιτισμικό του προφίλ. Επιπροσθέτως, την αυτοαξιολόγηση, την αξιολόγηση της ομάδας και της συνεργασίας που επετεύχθη στο πλαίσió της, την αξιολόγηση του επιπέδου γλωσσομάθειας του κάθε μαθητή με σκοπό την προσφορά κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και την αξιολόγηση του ίδιου του διδακτικού έργου από τους

άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς. Μέσω τέτοιων μορφών αξιολόγησης και σε συνδυασμό με τα νέα προγράμματα σπουδών επιτυγχάνεται η δημιουργική εξάσκηση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στην ξένη γλώσσα και η ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης μέσω ποικίλων αναπαραστάσεων του άλλου (όπ. π.: 4110-4113).

1.4.2 Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι πολύ σημαντική σε μία ανταγωνιστική, μοντέρνα, δυναμική, ευρωπαϊκή κοινωνία που επιδιώκει την ενδυνάμωση της επικοινωνίας μεταξύ των ευρωπαϊών πολιτών, την προαγωγή της ευρωπαϊκής ενότητας, της γλωσσικής ισότητας και της πολυγλωσσίας. Η ικανότητα επικοινωνίας μέσω μίας ξένης γλώσσας είναι μία από τις βασικές ικανότητες, οι οποίες απαιτούνται από όλους τους ευρωπαίους πολίτες. Εκτός από τη φυσική κινητικότητα με τα προγράμματα δια βίου μάθησης και τα επαγγελματικά οφέλη, η εκμάθηση ξένων γλωσσών προάγει την αποδοχή και την κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών και είναι η οδός για μία πολυγλωσσική Ευρώπη πολλών διαφορετικών εθνών, κοινοτήτων, πολιτισμών και γλωσσικών ομάδων⁹.

Οι ξένες γλώσσες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή να ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, προβλέψιμες ή απρόβλεπτες, χρησιμοποιώντας γλωσσικές, παραγλωσσικές ή και εξωγλωσσικές επιλογές και να αντιλαμβάνεται ότι η ξένη γλώσσα δεν χρησιμεύει μόνο για τη συνεννόηση μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και λόγου, αλλά και για την πρόσληψη και διαχείριση πληροφοριών από διάφορα γνωστικά πεδία. Με άλλα λόγια, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα Αγγλικά με δημιουργικό τρόπο για ουσιαστική επικοινωνία σε ποικίλες καθημερινές περιστάσεις (Δ.Ε.Π.Π.Σ Ξένων Γλωσσών, 353).

Οι θετικές στάσεις και το άνοιγμα προς άλλες γλώσσες και πολιτισμούς αναπτύσσεται καλύτερα στη νεαρή ηλικία και είναι ένας από τους κύριους λόγους που η Ευρωπαϊκή Ένωση προάγει έντονα την εκμάθηση ξένων γλωσσών από την πολύ νεαρή ηλικία. Τα γνωστικά οφέλη περιλαμβάνουν την ικανότητα των παιδιών να προσλαμβάνουν με ευκολία και να αναπαράγουν την προφορά, την προσωδία και

⁹ www.pi.ac.cy/nap/files/agglika_prod_dem/

το ρυθμό της ξένης γλώσσας. Επίσης, τα γνωστικά οφέλη περιλαμβάνουν και την ικανότητα των παιδιών να ανέχονται τα αισθήματα αβεβαιότητας που μπορεί να νιώθει κάποιος όταν βρίσκεται σε ένα άγνωστο γλωσσικό περιβάλλον. Αυτή η ικανότητα των παιδιών τούς επιτρέπει να πάρουν την εμπειρία της ξένης γλώσσας χωρίς άγχος και να αποδέχονται εύκολα γλωσσικές ιδιαιτερότητες που μπορεί να συγκρούονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών¹⁰.

Σε πρώτο επίπεδο, με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται οι μαθητές και μαθήτριες να αποκτήσουν ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων με σκοπό να επιτευχθεί:

- η επαρκής πρόσληψη και κατανόηση της ξένης γλώσσας,
- η διεύρυνση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών και μαθητριών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς¹¹.

Σε δεύτερο επίπεδο, οι μαθητές και μαθήτριες επιδιώκεται να διαμορφώσουν αξίες - στάσεις που να ενδυναμώνουν:

- την αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση των παιδιών, αλλά και την αποδοχή της διαφορετικότητας και το σεβασμό των ανθρώπων με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό,
- τη συνειδητοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς με τρόπο που να συμβάλει στη βελτίωση της αμοιβαίας κατανόησης των λαών μέσω της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας,
- την καλλιέργεια ενός αισθήματος κοινωνικής δικαιοσύνης και αρνητικής στάσης απέναντι σε φαινόμενα ξενοφοβίας, ρατσισμού και μισαλλοδοξίας,
- την κοινωνικοποίηση των μαθητών με τρόπο που να διασφαλίζει ευαισθησία στη διαχείριση των φαινομένων ετερότητας των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (www.pi.ac.cy/nap/files/agglika_prod_dem/, 124).

Σε τρίτο επίπεδο, μέσα από τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας καλλιεργούνται ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται από την κοινωνία του 21ου αιώνα όπως:

¹⁰ www.pi.ac.cy/nap/files/agglika_prod_dem

¹¹ www.pi.ac.cy/nap/files/agglika_prod_dem/, 124

- Η δυνατότητα για βασική επικοινωνία και διάδραση, προφορική και γραπτή, όσον αφορά τις καθημερινές καταστάσεις και τα ενδιαφέροντα από τη ζωή των παιδιών,
- Η ικανότητα της ενσυναίσθησης και οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, καθώς και η ετοιμότητα να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης,
- Η ικανότητα να αναγνωρίζουν μηχανισμούς/στρατηγικές μάθησης και να τους αξιοποιούν για την παραπέρα ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων,
- Η δεξιότητα δημιουργικής χρήσης της γλώσσας και μεγιστοποίησης της εφαρμογής των ικανοτήτων και των γνώσεών τους για καλύτερη επικοινωνία,
- Η δεξιότητα καλής και εποικοδομητικής συνεργασίας (www.pi.ac.cy/nap/files/agglika_prod_dem/, 124-125).

1.4.3 Μεθοδολογία διδασκαλίας

Η διδασκαλία επικεντρώνεται στο μαθητή, τις γλωσσικές του ανάγκες και τις πιθανές επικοινωνιακές περιστάσεις, στις οποίες εμπλέκεται ή πρόκειται να εμπλακεί και για το λόγο αυτό δεν έχει σημασία απλά η κανονική χρήση του γλωσσικού τύπου, αλλά η εφαρμογή του γλωσσικού συστήματος για την επικοινωνία (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών).

Η γλώσσα είναι κώδικας επικοινωνίας, επομένως, προτείνεται η δυνατότητα επικοινωνίας μέσω της ξένης γλώσσας με πομπούς και δέκτες, με αυθεντικά κείμενα, με προσομοιώσεις επικοινωνίας και με δραστηριότητες, οι οποίες να δημιουργούν πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, όπως η διαδικτυακή επικοινωνία, η αλληλογραφία ή οι ανταλλαγές μαθητών με μαθητές αγγλόφωνους, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική ή διεθνική επαφή μεταξύ μαθητών μέσω προγραμμάτων κινητικότητας. Ένας βασικός τρόπος να πετυχαίνουμε περιστάσεις επικοινωνίας είναι τα γνωστά σχέδια εργασίας (projects) (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών).

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας επιδιώκεται να βασίζεται σε δραστηριότητες, οι οποίες εμπλέκουν τους μαθητές άμεσα στη γλωσσική επεξεργασία, χρησιμοποιώντας το σώμα τους, τις αισθήσεις τους, το μυαλό τους, την

κρίση τους και τις παλαιότερες γνώσεις τους. Η νέα προσέγγιση απευθύνεται σε όλους τους μαθησιακούς τύπους (μαθητές με μαθηματικό τύπο νοημοσύνης, γλωσσικό, μουσικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, ενδοπροσωπικό ή εξωπροσωπικό κ.τλ., σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner,) και εμπλέκει όλους, άτομα, ομάδες και σχολική κοινότητα, στην κατανόηση ή στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών).

1.4.4 Βασικές τεχνικές διδασκαλίας

Για το σχεδιασμό των διδακτικών διαδικασιών με στόχο την κατάκτηση της γλώσσας προτείνεται να συνυπολογίζουμε το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και το επίπεδο γλωσσομάθειας. Η χρήση διαφορετικών μεθόδων και οι διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας δίνουν στις θεματικές περιοχές και στις γλωσσικο-κοινωνικές έννοιες τη δυναμική να δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στις εκάστοτε δραστηριότητες. Έτσι, επιδιώκεται η χρήση διαφόρων τεχνικών, είτε κατευθυνόμενων (αποστήθιση, σημειώσεις, επανάληψη, αντιγραφή, μεγαλόφωνη ανάγνωση, χρήση της μητρικής γλώσσας, σύγκριση με τη μητρική γλώσσα και άλλες γλώσσες) είτε ελεύθερων και δημιουργικών (παιχνίδια, δραματοποίηση, ελεύθερη έκφραση) (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 379).

Η συστηματική χρήση διαλόγου που ασκεί τα παιδιά σε δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας και σε δεξιότητες χειρισμού της άλλης γνώμης σε όλες τις δραστηριότητες θεωρείται ότι είναι η ουσία της ενεργητικής μάθησης και οι συζητήσεις αποτελούν τον πυρήνα της διαθεματικής προσέγγισης. Το καινούριο στοιχείο που εισχωρεί είναι ότι η ξένη γλώσσα διδάσκεται μέσα από περιοχές που αναδεικνύουν την ολιστικότητα και την παραγωγή της γνώσης στον κοινωνικό και σχολικό χώρο. Τίποτα δεν διδάσκεται αν δεν υπάρχει ένας σκοπός επικοινωνίας, ένας στόχος γλωσσικής εκφοράς. Η γλώσσα γράφεται ή μιλιέται από τους μαθητές με ένα συγκεκριμένο στόχο επικοινωνίας (π.χ. για να αντλήσουν ή να δώσουν μία πραγματική πληροφορία, για να πουν τη γνώμη τους για ένα πραγματικό γεγονός, για να επικοινωνήσουν με άτομα ή με πνευματικά δημιουργήματα ή για να πράξουν κάτι κ.λπ.) (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 379).

1.4.5 Γλωσσικές - μαθησιακές δραστηριότητες

Η προφορική και η γραπτή γλώσσα αποτελούν τις δύο βασικές μορφές επικοινωνίας στις εγγράμματες κοινωνίες. Μάλιστα, σε αυτές τις κοινωνίες, η γραπτή γλώσσα έχει αποκτήσει παραπάνω εγκυρότητα σε σχέση με την προφορική, σε σημείο που η έννοια γλώσσα να ταυτίζεται με τη γραπτή της μορφή και να θεωρείται «ανώτερη» από την προφορική. Από την άποψη της λειτουργίας τους που καθορίζει και τα χαρακτηριστικά τους, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος είναι απλώς διαφορετικές επικοινωνιακές δραστηριότητες (Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης, 1997: 41-42). Με στόχο τη μαθητοκεντρική προσέγγιση οι γλωσσικές δραστηριότητες, στις οποίες καλείται να διαδραματίσει κάποιο ρόλο ο μαθητής, προτείνεται να οδηγούν στη γνώση ως μαθησιακή εμπειρία.

Η ενεργητική μάθηση μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θεωρείται ως η κατάλληλη στρατηγική για την υλοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης και όχι μόνο. Η εργασία στις ομάδες θεωρείται ότι βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και στρατηγικές διερεύνησης, αναγκαίες για την αυτόνομη μάθηση. Αυτή είναι μία διαδικασία, όπου τα παιδιά προβληματίζονται, πειραματίζονται, υποθέτουν, διακινδυνεύουν λύσεις και προτάσεις, επαληθεύουν και εφαρμόζουν, στηριζόμενα σε προηγούμενες εμπειρίες και στον ατομικό ρυθμό. Επίσης, δίνεται ευκαιρία για βιωματική μάθηση μέσω των σχεδίων εργασίας, όπου δοκιμάζονται στάσεις και αξίες, ελέγχονται αντιθέσεις και διαχειρίζονται συγκρούσεις, αφού στόχος είναι η επιτυχία της δράσης. Η συλλογική επεξεργασία, η ολοκλήρωση και η ανακοίνωση θεωρούνται ως αυτοσκοποί και κοινωνικοί στόχοι (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 380).

Τέλος, η Αγγλική Γλώσσα ως φορέας πολιτισμού και πληροφορίας θεωρείται ότι βοηθάει σημαντικά στη διαθεματική προσέγγιση και ως όχημα γνώσης και ως μέσο επικοινωνίας με την πρόσβαση σε πολιτισμικά αγαθά και με τη χρήση τεχνολογικών μέσων, π.χ. διαδίκτυο (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 380).

1.4.6 Αξιολόγηση

Όταν ο ουσιαστικός σκοπός της διδασκαλίας κάθε ξένης γλώσσας, άρα και της Αγγλικής, είναι να την αναδείξει σε κοινωνικό και πολιτισμικό αγαθό για τον καθένα και να την εξυψώσει σε μέσο επικοινωνίας ατόμων και λαών, τότε η αξιολόγηση

γίνεται αυτόματα αποτίμηση και εκτίμηση του ίδιου του σκοπού, του διδακτικού έργου και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 381).

Η αξιολόγηση γίνεται, έτσι, μία διαρκής διαδικασία και χαρακτηρίζεται από τη διαφάνεια των διαδικασιών και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Ο στόχος δεν είναι η αξιολόγηση του μαθητή μόνο ως προς την κατάκτηση της δομής και της μορφής της ξένης γλώσσας, αλλά και ως προς τη δυνατότητα χρήσης της σε διαφορετικά και αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Στόχος είναι και η διερεύνηση της πορείας των μαθητών προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανατροφοδότηση των διδακτικών διαδικασιών και ο εντοπισμός των αιτιών των δυσκολιών για να επιτευχθεί μία άμεση, ουσιαστική και αποτελεσματική παρέμβαση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 381).

Μέσα από την αξιολόγηση, οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στην αναγνώριση των λαθών τους και στην ανάπτυξη τεχνικών για τη βελτίωσή τους, να οδηγηθούν σε μεταγλωσσικές δεξιότητες και να αποκτήσουν υπευθυνότητα για την ίδια τη διαδικασία της μάθησης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 381).

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, οι μορφές αξιολόγησης προτείνεται να διακρίνονται από πολυμορφία και να εξυπηρετούν πολλούς και διαφορετικούς στόχους. Η αξιολόγηση που θα αφορά το μαθητή για να είναι αποτελεσματική επιδιώκεται να στηρίζεται στην αξιολόγηση, όχι μόνο των γνώσεων, αλλά και στην αξιολόγηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Τα κριτήριά της προτείνεται να βασίζονται στους ίδιους τους στόχους της μάθησης, στη συγκεκριμένη πρόοδο του κάθε μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του και όχι σε συγκρίσεις μεταξύ συμμαθητών και να συνυπολογίζονται η ηλικία, οι εμπειρίες και οι ανάγκες των μαθητών. Οι γραπτές δοκιμασίες, με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, πολλαπλών επιλογών ή ελεύθερης ανάπτυξης, να αξιολογούν την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, τη δυνατότητα χρήσης λεξιλογίου και μορφοσυντακτικών φαινομένων και να μην είναι οι μοναδικές. Να συνδυάζονται με αξιολογήσεις κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου μέσα από δραστηριότητες επικοινωνιακές, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις και μέσα στο πλαίσιο της καθημερινότητας, σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Αυτές οι πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις είναι που απαιτούν και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες παίζουν ένα σπουδαίο ρόλο στη νέα κριτική παιδαγωγική πρόθεση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 381):

- τα ίδια τα αποτελέσματα των projects του σχολείου,
- ο φάκελος υλικού για τον κάθε μαθητή (portfolio),
- η αυτοαξιολόγηση,
- η αξιολόγηση της ομάδας και της συνεργασίας,
- η αξιολόγηση με στόχο τη διαπίστωση του επιπέδου γλωσσομάθειας για τον κάθε μαθητή και την αναζήτηση κατάλληλου υλικού για τη βελτίωση του επιπέδου του,
- τα ίδια τα αποτελέσματα των σχεδίων εργασίας,
- η αξιολόγηση του ίδιου του έργου από τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε κάθε αξιολόγηση είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός που καθορίζει και τη διαδικασία και που οφείλει να διακρίνεται από ευελιξία και να επιτρέπει αλλαγές και συνεχή αναπροσαρμογή των κριτηρίων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 382).

Ο σχεδιασμός και, επομένως, και η διαδικασία ακολουθούν σε γενικές γραμμές τα παρακάτω στάδια:

- καθορισμό στόχων
- συγκέντρωση στοιχείων και εκπόνηση και εφαρμογή σχεδίων
- ανάλυση των στοιχείων και ερμηνεία των δεδομένων
- χρήση των πορισμάτων για βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Εκείνο που είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί είναι ότι η αξιολόγηση κάθε προγράμματος ολοκληρώνεται μόνο όταν αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της με στόχο την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 381).

1.4.7 Πρωτοβουλίες - παρεμβάσεις για την υλοποίηση πολιτικών όσον αφορά την Αγγλική Γλώσσα στην ελληνική εκπαίδευση

Το 2011, μία ομάδα της Αγγλικής Γλώσσας με υπεύθυνη την επίκουρη καθηγήτρια Β. Μητσικοπούλου σε συνεργασία με καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας σε σχολεία ανέλαβε, σε ένα πρώτο επίπεδο, να σχεδιάσει και να αναπτύξει ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό (μαθησιακά αντικείμενα), το οποίο θα συνοδεύει το σχολικό βιβλίο και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, να καταγράψει και να χαρακτηρίσει κάθε ένα από τα παραγόμενα αντικείμενα με μεταδεδομένα προκειμένου τα μαθησιακά αντικείμενα

να τοποθετηθούν σε μία ψηφιακή βάση δεδομένων εκπαιδευτικού υλικού που ετοιμάζεται και το οποίο θα λειτουργεί ως το Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹².

Από το Φεβρουάριο μέχρι τον Αύγουστο του 2011, η ομάδα Αγγλικής Γλώσσας ασχολήθηκε με τον εμπλουτισμό των δύο σχολικών βιβλίων της Β' Γυμνασίου, Αρχαρίων και Προχωρημένων. Η απόφαση να ξεκινήσει ο εμπλουτισμός με τη Β' Γυμνασίου ήταν κεντρική από το Υπουργείο Παιδείας και, έτσι, ξεκίνησαν από εκεί. Η ομάδα Αγγλικής Γλώσσας ξεκίνησε με το βιβλίο των Προχωρημένων και στη συνέχεια προχώρησε στον εμπλουτισμό του βιβλίου των Αρχαρίων. Ακολουθήθηκαν δύο τύποι εμπλουτισμού. Ο πρώτος ήταν ο «Στοχευμένος Εμπλουτισμός του σχολικού βιβλίου» που έγινε «κάθετα» από τα μέλη της ομάδας, δηλαδή κάθε αντικείμενο παράγεται «εσωτερικά» και είναι μόνιμα και σταθερά διαθέσιμο στην πλατφόρμα του Ψηφιακού Σχολείου και σε ύστερο στάδιο στο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων. Ο δεύτερος τύπος ήταν ο «Εμπλουτισμός του σχολικού βιβλίου με Υλικό Αναφοράς» (Reference Materials). Ο εμπλουτισμός αυτός έγινε «οριζόντια», δηλαδή επιλέγονται από τα μέλη της ομάδας έγκυρες και παιδαγωγικά αξιόπιστες πηγές, οι οποίες προστίθενται στο βιβλίο ως υλικό αναφοράς (digitalschool.minedu.gov.gr).

Ο στόχος της εν λόγω μελέτης είναι η οργάνωση της ύλης των εγχειριδίων, σύμφωνα με τις ανά επίπεδο γλωσσικές ενέργειες, ώστε να διασφαλιστεί η μετάβαση από τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών στο ΕΠΣ-ΞΓ. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) συνιστά ένα curriculum **κοινό** για όλες τις ξένες γλώσσες του σχολείου και **ενιαίο** για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Προσδιορίζει γενικούς και επιμέρους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας, βάσει των οποίων μπορούμε να κρίνουμε (και να κρίνει μόνος του ο μαθητής) σε ποιο από τα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας - σύμφωνα με την εξαβάθμια κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης - βρίσκεται ο μαθητής. Παράλληλα, περιγράφει τα χαρακτηριστικά γλωσσικής επάρκειας του μαθητή από το επίπεδο A1 (στοιχειώδης γνώση) μέχρι το επίπεδο Γ1 (πολύ καλή γνώση της γλώσσας) - επίπεδο, στο οποίο μπορεί να φτάσουν κάποιοι μαθητές έως και την Γ' Γυμνασίου. Το τμήμα του Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών που αφορά το Λύκειο, το οποίο θα δημοσιευτεί σε δεύτερη

¹² digitalschool.minedu.gov.gr

φάση, περιγράφει τα χαρακτηριστικά επιπέδου Γ2 (άριστη γνώση) - επίπεδο, στο οποίο μπορούν να φτάσουν ορισμένοι μαθητές του Λυκείου.

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) περιλαμβάνει συστηματοποιημένη σε επίπεδα γλωσσομάθειας την ύλη των ξενόγλωσσων σχολικών εγχειριδίων – κυρίως, των κρατικών εκδόσεων που αυτή τη στιγμή χρησιμοποιούνται για καθεμία από τις ξένες γλώσσες. Η πρακτικής φύσεως αυτή ενέργεια είχε και έναν ακόμη στόχο, τη στάθμιση της ύλης των σχολικών εγχειριδίων, η οποία θα είναι, ιδιαίτερα, χρήσιμη για την αξιολόγηση, αλλά και την εξομάλυνση ασυνεχειών και προβλημάτων συστηματικότητας που αυτά παρουσιάζουν (ΥΠΕΠΘ).

Ο νέος «χάρτης» των σχολικών βιβλίων της Αγγλικής Γλώσσας είναι ο ακόλουθος:

Τα βιβλία του Δημοτικού:

- Βιβλίο της Γ' Δημοτικού
- Βιβλίο της Δ' Δημοτικού
- Βιβλίο της Ε' Δημοτικού
- Βιβλίο της Στ' Δημοτικού

Τα βιβλία του Γυμνασίου:

- Βιβλίο της Α' Γυμνασίου (Αρχάριοι)
- Βιβλίο της Α' Γυμνασίου (Προχωρημένοι)
- Βιβλίο της Β' Γυμνασίου (Αρχάριοι)
- Βιβλίο της Β' Γυμνασίου (Προχωρημένοι)
- Βιβλίο της Γ' Γυμνασίου

Οι βασικοί παράγοντες που λήφθηκαν υπόψη για τον εμπλουτισμό των δύο σχολικών εγχειριδίων της Β' Γυμνασίου ήταν η εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας από την Α' Δημοτικού και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, με το επιχείρημα ότι είναι πλέον επιβεβλημένη, όχι μόνο από τις αρχές των επιστημών της αγωγής, αλλά και από τις συνθήκες στο σύγχρονο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, συμπεριλήφθηκαν οι αρχές και η λογική του νέου προτεινόμενου Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών, αλλά και οι εξελίξεις στο χώρο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη γλωσσική εκπαίδευση. Τέλος, μελετήθηκε η φιλοσοφία και η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετούν τα σχολικά βιβλία και η ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των βιβλίων της Β'

Γυμνασίου, στο πλαίσιο της ανάλυσης αναγκών που πραγματοποιήθηκε. Στο προκαταρκτικό στάδιο του σχεδιασμού, έγινε ανάλυση των βιβλίων του μαθητή (ανάλυση δομής κάθε κεφαλαίου), του εκπαιδευτικού (για τη φιλοσοφία του βιβλίου) και των τετραδίων εργασιών (για το εύρος και το είδος των ασκήσεων) (digitalschool.minedu.gov.gr).

Τα επόμενα βήματα που ακολουθήθηκαν αναφορικά με τον εμπλουτισμό των σχολικών εγχειριδίων ήταν η ολοκλήρωση του εμπλουτισμού των βιβλίων του Γυμνασίου, η έναρξη των προκαταρκτικών εργασιών για τον εμπλουτισμό των βιβλίων της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και, τέλος, η δημιουργία μαθησιακών αντικειμένων που ψηφιοποιούν συγκεκριμένες δραστηριότητες των βιβλίων. Σε πειραματικό στάδιο βρίσκεται η ψηφιοποίηση όλων των listening activities με τις οδηγίες τους, τα pre-tasks και τα post-tasks (digitalschool.minedu.gov.gr).

Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη ηλικία (ΠΕΑΠ) είναι ενταγμένο στα πλαίσια της πράξης «Πολιτική ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η εκμάθηση της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» και το οποίο αποβλέπει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσον αφορά τις ξένες γλώσσες. Η δράση αυτή εντάσσεται στην «Εφαρμογή ξενόγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» και η εφαρμογή της δράσης αυτής ξεκίνησε το 2010 στα ολόήμερα δημοτικά σχολεία σε πειραματική βάση. Το 2010 το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κοινό για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού με διαφοροποιήσεις ως προς τις οδηγίες χρήσης, ενώ από την επόμενη χρονιά, δηλαδή το 2011, το υλικό για τη Β' τάξη του δημοτικού υπέστη διαφοροποιήσεις. Τη φετινή σχολική χρονιά 2012-2013 έγινε γενικευμένη εφαρμογή και αξιολόγηση του ΠΕΑΠ¹³.

Για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών σημειώνονται οι βασικές παιδαγωγικές πρακτικές που συνιστάται οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος. Συνοπτικά αναφέρουμε ότι τα παιδιά συστήνεται να λαμβάνουν σαφή μηνύματα προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος, να τους δίνεται ο κατάλληλος χρόνος, αλλά και ο χώρος να είναι διαμορφωμένος με τέτοιο τρόπο που να ευνοεί την εκμάθηση της γλώσσας, να κάνουν χρήση της γλώσσας για να μπορέσουν να

¹³ rcel.enl.uoa.gr

εξοικειωθούν και να τη μάθουν. Επίσης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει κατά νου ότι όλα τα παιδιά δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο και κατ' επέκταση, προτείνεται να διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με το μαθησιακό τους προφίλ, αξιοποιώντας την οπτική, ακουστική και κιναισθητική παρουσίαση και εφαρμόζοντας διαφορετικούς τρόπους νοηματοδότησης. Δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλουν στην εκμάθηση της γλώσσας είναι τα ποιηματάκια, τα τραγουδάκια, τα παιχνίδια, οι ιστορίες, οι εικόνες, οι κατασκευές και το βιντεοσκοπημένο υλικό. Τέλος, τα παιδιά υποδεικνύεται να ακούνε την ελληνική γλώσσα μέσα στην ξενόγλωσση τάξη (rcel.enl.uoa.gr).

Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη ηλικία (ΠΕΑΠ) εφαρμόστηκε πειραματικά κατά το σχολικό έτος 2010-2011 σε 800 ολόημερα 12θέσια δημοτικά σχολεία. Μετά το πέρας του έτους, οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να το υλοποιήσουν συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αναφορικά με τη λειτουργία του προγράμματος μέσα από τα οποία διαφάνηκε ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση σε επίπεδο τεχνολογικού εξοπλισμού. Οι αρχικές αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόγραμμα μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό, αφού στο τέλος της χρονιάς πάνω από 70% ήθελε να ξανασυμμετέχει στο πρόγραμμα αυτό. Το πιο σημαντικό, όμως, ήταν το γεγονός ότι από τη στιγμή που έγινε αποδεκτό το ΠΕΑΠ οι εκπαιδευτικοί μπήκαν στη διαδικασία αναζήτησης λύσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη, αντιλαμβανόμενοι ότι δεν θα πρέπει να παραμένουν αδρανείς, περιμένοντας από το κράτος να τους παρέχει τις ιδανικές συνθήκες. Σε γενικές γραμμές, οι μελέτες που έγιναν μετά την πρώτη πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος δείχνουν την ανοδική πορεία αποδοχής του ΠΕΑΠ, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη συνέχισής του με συνεχή αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού (Δενδρινού & Αναστασίου, 2012).

1.5 Συμπεράσματα

Ο σκοπός της μάθησης δεν είναι η κατάκτηση μίας κατακερματισμένης γνώσης, αλλά η κατάκτηση στάσεων ζωής και συμπεριφορών σε μία μεταβαλλόμενη, πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Η διαδικασία της μάθησης γίνεται συμμετοχική με συγκεκριμένους στόχους για την εκτέλεση προγραμμάτων δράσης, στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και με την εμπλοκή πολλών γνωστικών αντικειμένων. Κατά συνέπεια, η διαδικασία της μάθησης μετατρέπεται σε

μία διαδικασία όπου οι μαθητές καλλιεργούν και ασκούν, κυρίως, τη δεξιότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» μέσα από την πράξη, χειριζόμενοι την πληροφορία και τις μεθόδους προσέγγισης, πρόσβασης, αξιολόγησης και αξιοποίησης της πληροφορίας. Στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος με το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας, επιδιώκεται η γενική παιδεία, η κοινωνικοποίηση των μαθητών με το γλωσσικό μάθημα, αλλά και η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους με στόχο τον εγγραμματοισμό και την πολυπολιτισμική συνείδηση.

Η εκπαίδευση αποτελεί για την Ευρωπαϊκή Ένωση προτεραιότητα και αναφαίρετο δικαίωμα όλων των πολιτών και για το λόγο αυτό καθίσταται υποχρεωτική, καθώς οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν όλα εκείνα τα εφόδια που θα συμβάλλουν στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία και στην ανταπόκριση των σύνθετων απαιτήσεων της εποχής. Στα πλαίσια αυτά, προωθείται η δια βίου μάθηση, η οποία παρέχει στους πολίτες τη δυνατότητα να έχουν ευκαιρίες στη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ενώ αναγνωρίζεται η ανάγκη γνώσης των γλωσσών. Η είσοδος της Ευρώπης στον 21ο αιώνα σηματοδοτήθηκε από την προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα μέσα από δράσεις και πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει το κάθε κράτος-μέλος. Η Ελλάδα με τη σειρά της, με βάση τις κατευθύνσεις αυτές, έχει προβεί σε κάποιες δράσεις, όπως είναι ο εμπλουτισμός και η ψηφιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων της Αγγλικής Γλώσσας, προκειμένου να υπάρχει συμβατότητα με τα προγράμματα σπουδών της ξένης γλώσσας. Τέλος, μία άλλη πρωτοβουλία που λαμβάνει χώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη ηλικία (ΠΕΑΠ) που αποσκοπεί στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Καθίσταται, συνεπώς, εμφανές ότι η εκμάθηση των ξένων γλωσσών τίθεται στο προσκήνιο της εκπαίδευσης σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και στην Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, διερευνούνται μέσα από έρευνες που έχουν γίνει τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, αλλά και μέσα από την εξέταση ευρύτερων σωμάτων βιβλιογραφίας που είναι ενδεικτικά και πρόσφατα, σε πρώτο επίπεδο, τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια της Αγγλικής Γλώσσας, τα οποία σχεδιάζονται, με βάση τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που τείνει να αλλάζει. Ρόλοι και ταυτότητες των εκπαιδευτικών στηριζόμενες στις παραδοσιακές αρχές επαγγέλματος επαναδομούνται υπό την επίδραση των νέων ηθικών αρχών που δημιουργεί το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Σε δεύτερο επίπεδο, εξετάζονται οι κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, που αναφέρονται στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και τον κοινωνικό - συμβολικό έλεγχο που αποτελεί το μέσο για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών, καθώς και οι παράγοντες της σχολικής επιτυχίας που καταδεικνύουν πώς το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

2.2 Οι κυρίαρχες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και οι επιδράσεις τους στο ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές, η εξέλιξη της τεχνολογίας και η ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης διαμόρφωσαν μία άλλη αντίληψη για το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού. Από τη δεκαετία του 1980 και μετά, παρατηρούνται δύο αντιφατικές τάσεις, οι οποίες κυριάρχησαν στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Από τη μία μεριά, υπογραμμίζεται ο ρόλος που παίζουν οι αγορές στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται στους λόγους και στις πρακτικές της επιλογής, του ανταγωνισμού και της λήψης αποφάσεων. Μέσα στα πλαίσια αυτά, οι μαθητές και οι γονείς εκλαμβάνονται ως καταναλωτές της εκπαίδευσης, ενώ τα ιδρύματα και τα σχολεία ως επιχειρήσεις, οι οποίες ανταγωνίζονται για να έχουν πελατεία. Από την

άλλη μεριά, τονίζονται πιο άμεσες μορφές ρύθμισης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των ίδιων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά. Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, κατασκευάζονται «νέα συστήματα λογοδοσίας, επιθεώρησης και παρακολούθησης των επιδόσεων» που κατευθύνουν τόσο τις πράξεις όσο και τις αποφάσεις των ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών σε στόχους και σκοπούς, οι οποίοι είναι καθιερωμένοι από το κράτος (Gewirtz & Cribb, 2011: 174).

Η οικονομία συνέβαλε στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού λόγου με την κυριαρχία εννοιών, όπως «ανταγωνιστικότητα», «απόδοση λόγου», «αποτελεσματικότητα», «έλεγχος κόστους-κέρδους», «αποδοτικότητα», «ποιοτική διοίκηση». Οι όροι αυτοί πλέον καθιερώθηκαν και ως βασικοί παιδαγωγικοί όροι και συνδέονται με το στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων (Ζμας, 2007: 17). Από μία σειρά ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια αναδεικνύεται ένα πολύ σημαντικό στοιχείο: *«ολοένα και περισσότερο απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν οδηγίες και να γίνουν πειθήνια όργανα στην απερίσκεπτη βιασύνη τους να περιβάλλουν τα σχολεία με την ιδεολογία, τις πρακτικές και τις αξίες του επιχειρηματικού τομέα - χωρίς να δίνεται καμία σημασία στην ιστορία, τις βλέψεις και τις επαγγελματικές κουλτούρες, οι οποίες τα κάνουν να διαφέρουν αισθητά από τα εργοστάσια παραγωγής αυτοκινήτων, τα ζυθοποιεία και τα καταστήματα φαστ φουντ»* (Gewirtz & Cribb, 2011: 175).

Ο εκπαιδευτικός λόγος για να είναι αποτελεσματικός οφείλει, εκτός του να λαμβάνει υπόψη τις παγκόσμιες επιταγές και προκλήσεις, να είναι και άμεσα προσαρμόσιμος στα εκάστοτε εθνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα και όχι μία *«απλή, τυφλή αντιγραφή ή παθητική εφαρμογή εκπαιδευτικών λόγων, νορμών και πρακτικών»* άλλων χωρών (Ζμας, 2007: 41). Οι εκάστοτε εθνικές πολιτικές, τα ιδεολογικά συστήματα και οι εκπαιδευτικοί ιθύνοντες είναι που φέρουν την ευθύνη της επιλογής ανάμεσα στην ερμηνεία, τη μορφοποίηση, την υποστήριξη ή την απόρριψη της εκπαιδευτικής ατζέντας των υπερεθνικών και ευρωπαϊκών οργανισμών. Οι παραπάνω «νέοι» προσανατολισμοί που, ουσιαστικά, τείνουν να μετατρέψουν το σχολείο σε σχολείο που εκπαιδεύει τον πελάτη-καταναλωτή μίας ανταγωνιστικής αγοράς αντί για ένα σχολείο που διαπαιδαγωγεί τον πολίτη της πολιτικής κοινωνίας, εμπνέονται από το κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα με ιδεολογικά σημαίνοντα: τον οικονομισμό, την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα, την αγοραιοποίηση, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την απασχολησιμότητα. Το ηγεμονεύον

νεοφιλελεύθερο παράδειγμα μετατοπίζει την έμφαση σε εκείνη την εκδοχή της εκπαίδευσης που καταρτίζει και εκπαιδεύει για όλη τους τη ζωή τους εργαζόμενους.

Ένα στοιχείο που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας είναι ότι εντοπίζεται μία όλο και μεγαλύτερη αλληλεξάρτηση ανάμεσα σε δύο άκρα. Το ένα από αυτά είναι η εκτατικότητα και το άλλο είναι η προθετικότητα, δηλαδή οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης, από τη μία μεριά, και της προσωπικής διάθεσης, από την άλλη μεριά. Από τη στιγμή, λοιπόν, που η καθημερινότητα του ατόμου δομείται, βάσει της διαλεκτικής αλληλεπίδρασης του τοπικού με το παγκόσμιο τόσο περισσότερο αναγκάζονται να διαπραγματευτούν επιλογές που αφορούν τον τρόπο ζωής ανάμεσα σε μία ποικιλομορφία εναλλακτικών. Ο αναστοχαστικά οργανωμένος σχεδιασμός της ζωής γίνεται κεντρικό γνώρισμα της δόμησης της ταυτότητας του εαυτού (Gewirtz & Cribb, 2011: 158).

Το σχολείο και η μάθηση, γενικότερα, είναι δύο όροι, οι οποίοι δεν είναι δυνατό να γίνουν κατανοητοί χωρίς να τους συνδέσουμε με το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί η μάθηση χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη όσο και αν εξελίσσεται η τεχνολογία όσο και αν διατυπώνονται νέες θεωρίες και αν εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Ο ρόλος που καλείται να φέρει εις πέρας ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι πολυεπίπεδος και πολυπαραγοντικός διότι δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στη μετάδοση στείρων γνώσεων, αλλά να καταβάλλει προσπάθεια να εντάξει το χώρο του σχολείου, στα πλαίσια ενός κοινωνικοπολιτισμικού και εκσυγχρονισμένου περιβάλλοντος. Πρώτα και κύρια, η φύση του έργου του είναι παιδαγωγική, καθώς στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα κλίμα διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να διακρίνεται για την παιδαγωγική του ευαισθησία και την οικεία ενημέρωση του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού, καθώς και τη συντελούμενη πολιτισμική ώσμωση (Ξωχέλλης, 2005).

Ο εκπαιδευτικός συντελεί στην κατάλληλη διαμόρφωση και ενίσχυση της κοινωνικής και ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών του. Επομένως, δεν αποσκοπεί μόνο στη διανοητική τους ανάπτυξη, αλλά συμβάλλει στη γενικότερη κοινωνικοποίησή τους (Κουτρούμπα, 2004). Μαθητές και εκπαιδευτικοί αυτενεργούν, διαχειρίζονται τη γνώση με κριτικό και δημιουργικό τρόπο, οικοδομούν μαζί τη νέα γνώση.

Σε δεύτερο επίπεδο, ο ρόλος του είναι ψυχολογικός και συμβουλευτικός, στοχεύοντας στο να συνεισφέρει στην προσωπική εξέλιξη του μαθητή και την

προσαρμογή του στο περιβάλλον του σχολείου και της κοινωνίας, γενικότερα, γνωρίζοντας τι οφείλει να επιδιώκει και τι να αποφεύγει. Πέρα από τη διδασκαλία και ότι αυτή συνεπάγεται είναι σημαντική η διαμόρφωση παιδαγωγικού ήθους, δηλαδή η προτεραιότητα του παιδαγωγικού έργου και ο λειτουργηματικός χαρακτήρας του. Ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να καλλιεργεί αξίες και στάσεις που να υπερβαίνουν τα τοπικά πλαίσια και να αναπτύσσει στο μαθητή την ευαισθησία για το συνάνθρωπό του, αλλά και για το περιβάλλον, γενικότερα, να καλλιεργεί τη φιλειρηνική διάθεση και συμπεριφορά, να ευνοεί την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Ξωχέλλης, 2005).

Σε επίπεδο διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός στον 21ο αιώνα καλό είναι να αποτινάξει κάθε κατάλοιπο παραδοσιακής διδασκαλίας, προτάσσοντας τις ανάγκες των παιδιών και αποβάλλοντας κάθε είδους κατηγοριοποίηση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρίσκει εναλλακτικές μορφές και εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας για να παράγει γνώση, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η συνεκπαίδευση, μέθοδοι που ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών και δημιουργούν ένα οικείο περιβάλλον που δίνει στο μαθητή το έναυσμα να ξεδιπλώσει την προσωπικότητά του. Επιπρόσθετα, δέχεται και συζητά τις αντίθετες γνώμες ή κριτικές που πιθανότατα να εκφράσουν οι μαθητές. Οι παραπάνω ενέργειες υποδηλώνουν ότι ο σύγχρονος παιδαγωγός δεν αποτελεί την «αυθεντία» του παρελθόντος, αντίθετα, υποδεικνύει και προτρέπει με απώτερο στόχο την απόκτηση πνευματικής αυτονομίας των μαθητών σε συνδυασμό με την επιτυχή μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών συνεργασίας (Κρουσταλάκης, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν και ως κοινωνικοί μετασχηματιστές, καθώς αναπαράγουν κανόνες και αξίες. Με κριτική σκέψη καλό είναι να εντοπίζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις τόσο σε επίπεδο συναδέλφων όσο και σε επίπεδο μαθητών και να συμβάλλουν στην καταπολέμηση της αναπαραγωγής τους. Με άλλα λόγια, οφείλουν να εμπλέκονται σοβαρά σε μία κριτική διαδικασία δόμησης της γνώσης, αναπτύσσοντας την αλληλεγγύη και το διαπολιτισμικό σεβασμό και εξαλείφοντας κάθε εθνικιστικό τρόπο σκέψης, βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς κάθε άνθρωπος με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ο ρόλος, λοιπόν, που καλείται να παίξει είναι αυτός του «αντισταθμιστικού ρυθμιστή των ανισοτήτων» που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κοινωνικής ενσωμάτωσης και αντιμετωπίζει κάθε μορφή καταπίεσης στο σχολείο. Για να ανταποκριθεί στο αίτημα μίας εκπαίδευσης, η οποία διαπερνάται και χαρακτηρίζεται από κοινωνική δικαιοσύνη, αναλαμβάνει το ρόλο του

στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού, ο οποίος αναδεικνύει την ηθική και εκπαιδευτική διάσταση της εκπαίδευσης. Επανεξετάζει, συνεχώς, τον τρόπο αντίληψης του κόσμου και επανακαθορίζει τη στάση του, αναδεικνύοντας τον πλουραλισμό αξιών.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλό είναι να βρίσκεται σε συνεχή ενημέρωση και αξιολόγηση των νέων δεδομένων που ανακύπτουν και να ανακαλύπτει τρόπους δημιουργικούς για την πρακτική εφαρμογή τους, όχι μόνο για τη μάθηση και την αγωγή του μαθητή, αλλά και για τη μελλοντική του εξέλιξη. Κρίνεται αναγκαίο να είναι άνθρωπος που διαθέτει κουλτούρα ανοιχτή στη «διαφορετικότητα» των μαθητών του και να έχει ενσωματώσει αξίες που συνδέονται με την «αποδοχή» του «άλλου». Είναι ικανός να κατανοεί σύνθετα πολιτικά, κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα και να λειτουργεί ως φορέας που συντελεί στην αύξηση της κοινωνικής συνοχής, στα πλαίσια τόσο εθνικών όσο και υπερεθνικών κρατικών μορφωμάτων, πιστός σε μία σειρά από αξίες που στηρίζονται και εμπεριέχουν δημοκρατικές, αντιρατσιστικές και πανανθρώπινες αναφορές.

Με δεδομένη τη συνθετότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του είναι απαραίτητη η επιμόρφωση, καθώς αποσκοπεί στην ενίσχυση των ατόμων, ώστε να επιδιώκουν και να θέλουν να μαθαίνουν, συνεχώς και αδιαλείπτως, είτε για να καλύψουν τα κενά που, ενδεχομένως, έχουν είτε για να δώσουν λύση σε τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν είτε για την προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση (Παπαναούμ, 2003: 57).

Ο 21ος αιώνας αναδεικνύει καθημερινά όλο και περισσότερο τη δια βίου μάθηση και η οποία με τη σειρά της απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι εξοικειωμένοι με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης για να μπορέσουν να μάθουν στους μαθητές «πώς να μαθαίνουν». Η εκπαιδευτική πολιτική που αποβλέπει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απευθύνεται σε ένα διαφοροποιημένο πληθυσμό που απαρτίζει την εκπαιδευτική κοινότητα και για το λόγο αυτό θα πρέπει να λάβει υπόψη της τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Δακοπούλου, 2002).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που έχει πολλαπλές απαιτήσεις από το άτομο κρίνεται αναγκαίο να τους παρέχει εφόδια, ώστε να είναι ικανοί εκπαιδευτές σε ένα πολιτισμικό και γλωσσικό μωσαϊκό, να χειρίζονται το δίπολο παγκοσμιοποίηση-εθνοκεντρισμός, να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες και να τις εισάγουν στη διδακτική πράξη και να είναι σε θέση να εκπαιδεύσουν άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά, παράλληλα, να επιμορφώνονται, συνεχώς, και οι ίδιοι (Δακοπούλου, 2002).

Ο απώτερος στόχος των παραπάνω είναι η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τη συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών και από αυτό συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι μετασχηματισμοί που συντελούνται σχετίζονται με αλληλεπικαλυπτόμενα επίπεδα της οργανωτικής και διοικητικής δομής, αλλά και της δομής και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τον Ball (2012), ο νέος επαγγελματισμός, που προβάλλει και προϋποθέτει τα πρότυπα της γνώσης που προωθεί ο ευρωπαϊκός λόγος, εισάγεται και αναδεικνύεται με το συνδυασμό των τεχνολογιών της επιτελεσματικότητας (performativity) και της διαχειριστικότητας (managerialism) που αντιπροσωπεύουν τη σύγχρονη απαίτηση για τάξη, διαφάνεια, ταξινόμηση. Με τον όρο επιτελεσματικότητα ορίζεται μία τεχνολογία, μία κουλτούρα και ένας τρόπος ρύθμισης που χρησιμοποιεί κρίσεις, συγκρίσεις και επιδείξεις (displays) ως μέσα ελέγχου, φθοράς και αλλαγής. Από την άλλη μεριά, η διαχειριστικότητα παίζει κρίσιμο ρόλο στην αντικατάσταση (μέσω της φθοράς) των συστημάτων διοίκησης που κυριαρχούσαν στα σχολεία (επαγγελματισμός, ηθική) από νέα που στηρίζονται στην ανταγωνιστικότητα και το επιχειρηματικό πνεύμα. Αυτό επιτυγχάνεται με διαδικασίες θεσμοποίησης (institutionalization) και αποθεσμοποίησης, με βαθμιαίες μικρές και μεγάλες αλλαγές, όπου αναβιώνει ο ρόλος του «χαρισματικού» ηγέτη (leadership) (Ball, 2012).

Οι τεχνολογίες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν είναι απλώς οχήματα για τεχνικές και δομικές αλλαγές των οργανισμών, αλλά είναι μηχανισμοί αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών, επιφέροντας αλλαγές στο ερώτημα: «Τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός;». Προχωρούν, με άλλα λόγια, σε αλλαγές στην «κοινωνική ταυτότητα» και, παράλληλα, συμβάλλουν στην αναμόρφωση σχέσεων και υποκειμενικότητας, ενσωματώνοντας και παράγοντας νέες ταυτότητες, νέες μορφές αλληλεπίδρασης και νέες αξίες (Ball, 2012).

Με βάση την πολιτική που ακολουθείται τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της αποδοτικότητας και της ανταγωνιστικότητας, *«η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, μία έννοια με ιδιαίτερη βαρύτητα στην εποχή μας που η εκπαίδευση αποτελεί μία δαπανηρή επένδυση όλης της κοινωνίας, των οικογενειών, των ίδιων των ατόμων»* (Λιγνού, 2007: 1).

Το έργο, λοιπόν, του εκπαιδευτικού, με βάση τα νέα δεδομένα που επικρατούν, υπόκειται, όχι μόνο σε ρυθμίσεις μέσω κανονιστικών οδηγιών ή «ελέγχου των εισροών», αλλά υπόκειται και σε «έλεγχο των αποτελεσμάτων» ή όπως σημειώνει ο

Ball (2012) σε ένα «νέο σύνολο ρυθμιστικών κανόνων», το οποίο αποτελείται από διακριτές «τεχνολογίες» της «επιτελεστικότητας», δηλαδή σε μεθόδους που χρησιμοποιεί το κράτος και οι οποίες απαιτούν τόσο από τα ιδρύματα όσο και από τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν τα επιτεύγματά τους σε δημόσια έκθεση. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται σημαντικό να κατανοεί και να χειρίζεται τις αντιφάσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα και την ισότητα που κυριαρχούν όσον αφορά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Η πρόσφατη «τεκτονική μετατόπιση» στο λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής με τα στοιχεία, από τη μία μεριά, της ρύθμισης και της τυποποίησης και, από την άλλη μεριά, της αποκέντρωσης, της ποικιλότητας και του ατομισμού, το νέο αυτό πολιτικό κλίμα προσλαμβάνει διαφορετικές αποχρώσεις σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια. Και, όπως επισημαίνει η Lipman, *«η παγκόσμια νεοφιλελεύθερη ανασυγκρότηση είναι 'εξαρτημένη από την πορεία στον ιστορικό χρόνο', καθώς προσλαμβάνει διαφορετικές μορφές σε διαφορετικά πλαίσια διαμορφωμένα από συγκεκριμένες ιστορίες, ιδεολογίες και σχέσεις κοινωνικών δυνάμεων»* (Gewirtz & Cribb, 2011: 182).

2.3 Τάσεις στα προγράμματα σπουδών και κριτικές μελέτες ως προς τον τρόπο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο

Τα σχολικά εγχειρίδια της Αγγλικής Γλώσσας, που διαμορφώθηκαν στα νέα πλαίσια, έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά την κατάλληλη θεματολογία για εφήβους. Προάγουν τη συνεργατική μάθηση, διέπονται από αρχές διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, προσφέρουν τη δυνατότητα αυτοπαρακολούθησης/αυτοαξιολόγησης. Επίσης, περιέχουν ενδιαφέροντα projects και mini-projects σε κάθε κεφάλαιο, ενώ, παράλληλα, είναι πυκνογραμμένα, με πολύ υλικό σε κάθε ενότητα. Κάποια κείμενά τους είναι μεγάλα σε έκταση, με απαιτητικό λεξιλόγιο, τα 10 κεφάλαια του βιβλίου είναι πολλά - δεν είναι εφικτός στόχος για μία σχολική χρονιά. Το πορτφόλιο (European Language Portfolio) είναι ο φάκελος που έχει ο κάθε μαθητής, στον οποίο περιλαμβάνονται οι εργασίες που έχει παραδώσει καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Αποτελεί μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, καθώς αναδεικνύει το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή και η οποία μπορεί να συνδυαστεί με μία εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, αναπτύσσεται και η ανατροφοδότηση, όπου συντελείται ένας εποικοδομητικός διάλογος ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, αναφορικά με τα λάθη που κάνουν οι μαθητές με απώτερο σκοπό την

αποποινικοποίηση των λαθών που αποτελούν για τους μαθητές τροχοπέδη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Οδηγός του εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, 2011).

Με βάση τις τάσεις που επικρατούν στα προγράμματα σπουδών αναφορικά με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, ο τρόπος με τον οποίο δομούνται τα σχολικά εγχειρίδια και ο τρόπος αξιολόγησης του μαθητή με τη χρήση του πορτφόλιο γίνεται κατανοητό ότι επικεντρώνουν τη μαθησιακή διαδικασία στο μαθητή. Ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης που, απλά, συσσωρεύει αντικειμενικές γνώσεις, αλλά ενεργός παράγοντας της μάθησής του, ακολουθώντας τις αρχές του εποικοδομητισμού, δηλαδή της γνωστικής θεωρίας που αναφέρεται στον τρόπο κατασκευής της γνώσης από τους μαθητές. Η Σολομωνίδου (2006) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο εποικοδομητισμός δίνει χώρο στο μαθητή να δράσει, μετατρέποντας το παλιό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας σε μαθητοκεντρικό.

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων θα πρέπει, ακόμα, να αξιοποιεί τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της διερευνητικής μάθησης και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης μέσα από το σχήμα: παράθεση ερωτημάτων, διερεύνηση, σχεδιασμός λύσης, υλοποίηση, επικοινωνία και ανάδραση. Βασικός παράγοντας θα πρέπει να είναι ο πλουραλισμός στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, των μέσων, αλλά και των περιβαλλόντων των ΤΠΕ προκειμένου να προσφέρεται στους μαθητές μία σειρά από δυνατότητες εποικοδόμησης της γνώσης, διαπραγμάτευσης των ιδεών και ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση (Μάτος, 2013: 142).

Μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορούν, ακόμα, να πραγματοποιηθούν και σχέδια εργασίας (projects), από τη μία μεριά, με τη χρήση του διαδικτύου που αποτελεί ένα πεδίο όπου μπορούν να ανιχνευτούν αυθεντικά κείμενα και πληροφορίες, αλλά και, από την άλλη μεριά, να γίνει χρήση των παρεχόμενων υπηρεσιών, όπως είναι για παράδειγμα, ο Παγκόσμιος Ιστός, με τη βοήθεια του οποίου οι μαθητές έχουν την ευχέρεια να ανταλλάσσουν απόψεις, να αναζητούν πληροφορίες με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και να κοινοποιούν τις εργασίες που φέρνουν εις πέρας (Κεραμίδα & Τσιπλακίδης, 2010: 613). Ένας ιδιαίτερος τύπος σχεδίων εργασίας που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία των Αγγλικών είναι τα συνεργατικά σχέδια εργασίας, τα οποία μπορούν να διεξαχθούν μεταξύ αδελφοποιημένων διεθνών τάξεων και τα οποία βασίζονται στην επεξεργασία ενός θέματος από ομάδες εργασίας που συνεργάζονται με μία ή περισσότερες ομάδες αδελφοποιημένων τάξεων (Οδηγός του εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, 2011: 141).

Στα πλαίσια των αλλαγών που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, με βάση τις ευρωπαϊκές τάσεις που κυριαρχούν για τη δόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων, σημαντικό ρόλο παίζει η παιδαγωγική της ένταξης. Πρόκειται για μία θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή και ορίζει το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων που αποβλέπουν στο σεβασμό, αλλά και την αναγνώριση της ετερότητας, την άρση των προκαταλήψεων και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή του ατόμου στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Η παιδαγωγική της ένταξης δεν απευθύνεται μόνο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά στο σύνολο της κοινωνίας (Νικολάου, 2008: 383). Η συνεκπαίδευση απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών, οι οποίοι κινδυνεύουν να αποκλειστούν από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να βιώσουν τη σχολική αποτυχία. Η συμμετοχή του συνόλου των μαθητών στην εκπαίδευση σημαίνει ότι όλοι ανεξαιρέτως ασχολούνται με δραστηριότητες, οι οποίες έχουν νόημα για αυτούς (Μανωλάκος, 2010).

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αποφεύγουν την ετικετοποίηση των μαθητών είναι η συνεργατική διδασκαλία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μία ομαδική προσέγγιση που παρέχει τη δυνατότητα εμπλοκής του συνόλου των μαθητών, των γονέων, των συνομήλικων, των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, το υποστηρικτικό προσωπικό του σχολείου, καθώς και διεπιστημονικές ομάδες. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να συμβάλλει και αυτή με τη σειρά της, σε αυτή την κατεύθυνση κατά την οποία οι μαθητές βοηθάνε ο ένας τον άλλο, σε ένα πλαίσιο ευέλικτων και συνειδητών ομαδοποιήσεων των μαθητών (Bauer, Karrova, Μιχαηλίδου & Pluhar, 2009: 16-17, Τζιβινίκου και Κουτσοκώστα, 2011).

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί η συνεργατική επίλυση προβλημάτων και, τέλος, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία που αναγνώρισε και αξιοποίησε στο έπακρον την αποδοχή της διαφορετικότητας των μελών μίας σχολικής τάξης, θέτοντας, μάλιστα, την άποψη αυτή στην κορωνίδα των αρχών της (Τζιβινίκου και Κουτσοκώστα, 2011). Στόχος της διδακτικής διαφοροποίησης είναι η προσαρμογή του τρόπου προσέγγισης της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις ανάγκες της ορισμένης σχολικής τάξης. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να εντοπίσει και να εκτιμήσει τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και τη σχολική ετοιμότητα των μαθητών της τάξης του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Με άλλα λόγια, η διαφοροποίηση δεν σημαίνει την απλοποίηση ή τη διευκόλυνση, δεν σημαίνει την

έκθεση του μαθητή αποκλειστικά και μόνο στις δραστηριότητες, στις οποίες ανταποκρίνεται καλύτερα (Bratsoli, 2009: 36-39).

Σε μία μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Ντίνα & Τελλίδου το 2007 έγινε κριτική παρουσίαση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από τότε που καθιερώθηκε ως υποχρεωτικό μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Δημοτικής Εκπαίδευσης, επιδιώκοντας να εντοπιστούν οι αλλαγές που σημειώθηκαν σε αυτά. Από την αντιπαραθετική σύγκριση των τριών προγραμμάτων, που παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, φαίνεται ότι ακολουθήθηκε, κυρίως, η τακτική της αναδιατύπωσης, ενώ οι επουσιώδεις αλλαγές αφορούν, όχι τα περιεχόμενα σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία, τη μεθοδολογία ή τη θεωρητική υποστήριξη, αλλά τη μετονομασία των τίτλων ενοτήτων και κεφαλαίων. Το Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής Γλώσσας για τη Δημόσια Εκπαίδευση βασίστηκε σχεδόν ολοκληρωτικά στις αρχές που έθεσε το Συμβούλιο της Ευρώπης και, μάλιστα, σε κάποια σημεία αντιγράφει πιστά τους γενικούς στόχους, γνωστικούς και συναισθηματικούς και τους ειδικούς σκοπούς μάθησης της ξένης γλώσσας. Η μελέτη καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι παράγοντες των εκπαιδευτικών θεμάτων στην Ελλάδα είναι υπεύθυνοι για τον εντοπισμό, την εξακρίβωση και την αποκατάσταση της παθητικής κατάστασης, ξεκινώντας από την επιλογή της διδακτέας ύλης και την αξιολόγηση των υπαρχόντων εγχειριδίων Αγγλικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο με στόχο τη διαρκή διαμόρφωσή τους ή την τακτική αντικατάστασή τους, έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αυτές εκφράζονται και μέσα από τα προγράμματα σπουδών¹⁴.

2.4 Επικοινωνιακή Προσέγγιση της Γλώσσας ή Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία

Η παντοδυναμία της παραδοσιακής μεθόδου στη γλωσσική διδασκαλία τέθηκε υπό αμφισβήτηση στον ευρωπαϊκό χώρο αμέσως μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Βασικές αρχές που διέτρεχαν την παραδοσιακή μέθοδο ήταν η απομνημόνευση, δίνοντας έμφαση στην ακρίβεια και η σύγκριση της μητρικής με τη δεύτερη γλώσσα.

¹⁴ www.nured.uowm.gr

Δύο ήταν κατά βάση οι λόγοι της αμφισβήτησης αυτής. Πρώτον, η προφανής αναποτελεσματικότητα της μεθόδου και, δεύτερον, τα τεράστια άλματα που πραγματοποίησε εν τω μεταξύ η γλωσσολογία, πράγμα που σήμαινε και σταδιακή αντικατάσταση της παραδοσιακής μεθόδου από μοντέλα διδασκαλίας συγκροτημένα με επιστημονικό τρόπο. Οι προβληματισμοί των εισηγητών της επικοινωνιακής προσέγγισης είχαν ως αφετηρία τον τομέα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και απέβλεπαν στη δημιουργία μίας νέας αντίληψης που θα οδηγούσε με περισσότερη ευκολία και αποτελεσματικότητα στην εκμάθηση των υπόλοιπων ευρωπαϊκών γλωσσών ως ξένων. Μία ομάδα Βρετανών γλωσσολόγων, ακολουθώντας την παράδοση της αγγλικής λειτουργικής σχολής των J. Firth και M. Halliday και στηριζόμενοι στις απόψεις Αμερικανών κοινωνιογλωσσολόγων, όπως ήταν οι D. Hymes, J. Gumperz και W. Labov, διατύπωσαν την υπόθεση ότι η μέχρι τότε γλωσσική διδασκαλία υπήρξε ατελέσφορη γιατί αγνοούσε τη λειτουργική - επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας και συνέβαλαν, έτσι, στη σταδιακή διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου και προτύπου γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο στηρίζεται στην έννοια της επικοινωνίας και το οποίο είναι γνωστό ως Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Μήτσης, 2007).

Στο πλαίσιο καλών πρακτικών, η Επικοινωνιακή Προσέγγιση εμφανίζεται ως καινοτόμος και αυτό γιατί η πρωτότυπη συνεισφορά τους ήταν ότι δεν κινήθηκαν παραδοσιακά, αλλά ότι επιχείρησαν να μελετήσουν και να εκμεταλλευτούν κατάλληλα τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας, βάσει των οποίων οι ομιλητές εκπέμπουν και ερμηνεύουν τα γλωσσικά μηνύματα. Εν ολίγοις, ξεκίνησαν τον προβληματισμό τους, θέτοντας το πολύ απλό ερώτημα: «Για ποιο λόγο χρησιμοποιούν οι ομιλητές τη γλώσσα;». Η απάντηση στο ερώτημα είναι ότι τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν, δηλαδή για να επιτελούν ορισμένες επικοινωνιακού τύπου λειτουργίες. Οι απόψεις αυτές άρχισαν να προσλαμβάνουν σταδιακά ένα συγκροτημένο χαρακτήρα για να εξελιχθούν - περί τα τέλη της δεκαετίας του 1970 - σε ενιαία θεωρία για τη διδασκαλία των ευρωπαϊκών γλωσσών ως ξένων. Από τα μέσα, όμως, της δεκαετίας του 1980, η Επικοινωνιακή Προσέγγιση άρχισε να εισάγεται βαθμιαία και στον τομέα της διδασκαλίας των ευρωπαϊκών γλωσσών ως μητρικών και να συντάσσονται αντίστοιχα προγράμματα σπουδών (Μήτσης, 2007).

Ο Canale (1983) επισημαίνει τις παρακάτω συνιστώσες της επικοινωνιακής ικανότητας:

- Γραμματική ικανότητα: η γνώση του λεξιλογίου, της προφοράς των λέξεων (γραφοφωνημική αντιστοιχία) και της γραμματικής. Η γραμματική ιδιότητα, δηλαδή «η ικανότητα να οργανώνει κανείς προτάσεις, ώστε να μεταδίδει νόημα, είναι οπωσδήποτε σημαντική για την επικοινωνιακή ικανότητα» (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών, 1996).
- Κοινωνιογλωσσική ικανότητα: η επικοινωνιακή ικανότητα προϋποθέτει να γνωρίζουμε σε ποιον πρέπει να μιλάμε ή να μη μιλάμε σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, πότε να μιλάμε και πότε να παραμένουμε σιωπηλοί, πώς πρέπει να μιλάμε σε άτομα διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων, πώς να ζητήσουμε και να δώσουμε πληροφορίες, πώς να προσφέρουμε ή να αποφύγουμε βοήθεια ή συνεργασία.
- Ικανότητα έκφρασης λόγου (discourse competence): η σύνδεση γλωσσικών στοιχείων για να εκφραστεί συνεχής λόγος προσαρμοσμένος σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις, όπως συνομιλίες, ιστορίες - γεγονότα, αναφορές, συζητήσεις, εξηγήσεις. Αυτό συνεπάγεται ότι ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει συγκεκριμένες συμβάσεις λόγου, π.χ. πώς να ξεκινήσει και να τελειώσει μία αναφορά.
- Στρατηγική ικανότητα (strategic competence): η γνώση των κατάλληλων επικοινωνιακών στρατηγικών για να μπορέσουν να αντισταθμίσουν διάφορα επικοινωνιακά προβλήματα. Επιπλέον, η γνώση των κατάλληλων στρατηγικών για τη γλωσσική εκμάθηση και χρήση.

Η αντίληψη που διατρέχει την όλη φιλοσοφία της Επικοινωνιακής Προσέγγισης και τη διαφοροποιεί από τα προηγούμενα διδακτικά μοντέλα είναι ότι η γλώσσα δεν εξαντλείται καθ' εαυτήν, αλλά ότι η χρήση της αποβλέπει στην πραγματοποίηση ποικίλων λειτουργιών, στην επίτευξη δηλαδή επικοινωνιακών στόχων, οι οποίοι αν και δεν εντάσσονται στο γλωσσικό σύστημα, σχετίζονται εντούτοις κάθε φορά με τις προθέσεις των ατόμων/συνομιλητών.

Βασικά στοιχεία που διέπουν τη νέα αυτή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία αποτελούν τα εξής:

- η γλωσσική διδασκαλία δεν αποτελεί μία τυποποιημένη - μηχανιστική δραστηριότητα
- η γραμματική διδάσκεται ως μέσο για την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας και όχι αυτοσκοπός.

Ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει ο μαθητής να επικοινωνεί, λαμβάνοντας υπόψη του τις περιστάσεις επικοινωνίας:

- 1) ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον,
- 2) πού, πότε και γιατί,
- 3) να αποκτήσει συνείδηση των γλωσσικών δομών που χρησιμοποιεί στην επικοινωνία του.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειώσουμε ότι το γλωσσικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι εύκαμπτο, «αυθεντικό», σύγχρονο και πολυλειτουργικό. Τα θέματα που αποτελούν το επίκεντρο της συζήτησης των μαθητών πηγάζουν από πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις.

Σε πρακτικό επίπεδο, η Επικοινωνιακή Προσέγγιση παρουσιάζει μία σειρά από χαρακτηριστικά, τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη γλωσσική διδασκαλία (Χαραλαμπόπουλος, 1999):

- Έχει μεγάλη ευελιξία και, γενικά, αποδέχεται κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών σε διεπιστημονικά πλαίσια.
- Δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, συμμετοχή με την έννοια της εμπλοκής σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και γεγονότα.
- Μία τέτοια εμπλοκή και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών προϋποθέτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο των οποίων, ενεργούν με αυτονομία και έξω από τον άμεσο έλεγχο του εκπαιδευτικού.
- Οι δραστηριότητες ευνοούν την αλληλόδραση και τη δημιουργικότητα του μαθητή και, παράλληλα, γίνεται χρήση αυθεντικού υλικού. Επιδιώκεται η αλληλεπιδραστική λειτουργία χρήσης της γλώσσας με βασικό στόχο την ευχέρεια του λόγου και την κατάλληλη επικοινωνία και έπειτα, την ακρίβεια παραγωγής ορθών προτάσεων.
- Η σπειροειδής διάταξη των περιεχομένων με την οριζόντια διάρθρωση στην ίδια τάξη και την κάθετη ανάπτυξη από τάξη σε τάξη.
- Η ολιστική προσέγγιση εκμάθησης της γλώσσας.

Το μοντέλο αυτό προωθήθηκε και στα νέα προγράμματα σπουδών τόσο στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας όσο και της ξένης γλώσσας στην Ελλάδα. Σε μία έρευνα αναφορικά με τις λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και η οποία παρουσιάστηκε στο 9ο Συνέδριο

Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου από τους Τσιπλάκου, Χατζηιωάννου και Κωνσταντίνου φάνηκε ότι οι βασικές αρχές και οι στόχοι της Επικοινωνιακής Προσέγγισης της γλώσσας μετασχηματίζονται σε μία επιστημολογικά επισφαλή «μυθολογία» που οφείλεται, κατά κύριο λόγο, σε πεπαλαιωμένες πρακτικές όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία, σε μη συστηματική αντίδραση στους περιορισμούς που επέβαλε η παραδοσιακή γραμματοκεντρική προσέγγιση και, κυρίως, σε παγιωμένες απόψεις σχετικά με το ρόλο που παραδοσιακά αποδίδεται στο γλωσσικό μάθημα ως βασικό πλαίσιο «κοινωνικοποίησης», «συναισθηματικής ανάπτυξης», «καλλιέργειας» και ηθικής/ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης.

Από τη μελέτη αυτή φάνηκε ότι η Επικοινωνιακή Προσέγγιση εξαντλείται σε «δημιουργικές δραστηριότητες», στη χρήση πολυτροπικών διδακτικών υλικών και σε *in situ* δραστηριότητες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι, από τη μία μεριά, ταυτίζεται με την ομαδική εργασία και τη συνεργατική μάθηση και, από την άλλη μεριά, δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και το γεγονός ότι η Επικοινωνιακή Προσέγγιση εξαντλείται στη διδασκαλία «βασικών» κειμενικών ειδών, όπως η διαφήμιση, το σύνθημα, το ρεπορτάζ και ότι η δομική πλευρά της γλώσσας διδάσκεται αποκομμένη από το «επικοινωνιακό» μάθημα. Η διατύπωση του Hymes ότι η επικοινωνιακή ικανότητα είναι η επίγνωση του «ποιος μιλάει ποια γλώσσα σε ποιον και πότε/για ποιο σκοπό» παίρνει τη μορφή «ποιος είναι ο πρωταγωνιστής του κειμένου;», «ποιοι είναι οι άλλοι ήρωες;» και «πώς θα τους χαρακτηρίζαμε;» χωρίς να αναφέρεται στις κοινωνικά θεσμοθετημένες συνθήκες και συμβάσεις, βάσει των οποίων παράγονται τα κείμενα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έχουν λανθασμένη εικόνα σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς πιστεύουν, αφενός, ότι «στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση δεν διδάσκουμε λογοτεχνία γιατί τα λογοτεχνικά κείμενα δεν είναι χρηστικά» και, αφετέρου, ότι «αν διδάξουμε λογοτεχνία, δεν θα τη διδάξουμε ως γλώσσα, δηλαδή με γλωσσικούς στόχους, αλλά με σκοπό τη συναισθηματική και αισθητική καλλιέργεια του παιδιού και, επίσης, με σκοπό να μάθει για την ποίηση και την πεζογραφία της χώρας»¹⁵.

¹⁵ <http://www.schools.ac.cy>

2.5 Κριτικές μελέτες σε σύγχρονο πλαίσιο για το σχολείο που συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή

Ο τρόπος που εντάσσονται τα πρότυπα στις ισχύουσες πρακτικές δείχνουν να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στη ρητορική των ευρωπαϊκών πρακτικών και στην πράξη. Ένα τέταρτο σώμα βιβλιογραφίας που εκτιμούμε ότι είναι σχετικό, αφορά πώς η σύγχρονη οργάνωση της γνώσης ενδέχεται να αναπαράγει τις σχολικές ανισότητες μέσω των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, άρχισε να διενεργείται μία σειρά από εμπειρικές έρευνες προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα της εκπαιδευτικής ανισότητας. Οι μελετητές βρήκαν ένα εντυπωσιακό σύνολο μεταβλητών στη διαστρωμάτωση των μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και την επίδραση αυτών των μεταβλητών στην εκπαιδευτική και, αργότερα, στην επαγγελματική τροχιά των ατόμων. Μία εξήγηση για την εκπαιδευτική ανισότητα είναι ότι αντανακλά γενικές κοινωνικές ανισότητες (Tracey et al., 2010).

Οι έρευνες έδειξαν ότι η κοινωνική ανισότητα σχετίζεται με ανισότητες στους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους της οικογένειας που οδηγούν σε ανομοιότητα του εκπαιδευτικού επιπέδου των παιδιών από περισσότερο ή λιγότερο ευνοημένες οικογένειες. Αυτές οι διαφορές πόρων ασκούν πρωτογενείς (ικανότητες) και δευτερογενείς (εκπαιδευτικές επιλογές) επιδράσεις στο μορφωτικό επίπεδο (Tracey et al., 2010).

Ένα άλλο στοιχείο που διαφαίνεται μέσα από τις έρευνες είναι ότι όταν το επίπεδο ικανοτήτων (ή το επίπεδο της “επιδεικνυόμενης ικανότητας”) διατηρείται σταθερό, τα παιδιά από τις τάξεις με το πιο προνομιακό υπόβαθρο τείνουν να κάνουν πιο φιλόδοξες εκπαιδευτικές επιλογές, όπως να επιλέγουν μία ακαδημαϊκή αντί μία επαγγελματική πορεία ή να ακολουθούν ανώτατη εκπαίδευση (Goldthorpe, 1996). Ένα πλήθος ορθολογικών δράσεων που βασίζεται στις θεωρίες του εκπαιδευτικού επιτεύγματος (Becker, 2003; Breen and Goldthorpe, 1997; Erikson and Jonsson, 1996 στο Tracey et al., 2010) εστιάζουν στις διαφορές του ταξικο/κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (SES), στην ανάλυση του κόστους-οφέλους που αναλαμβάνουν οι οικογένειες για να κάνουν επιλογές στις διάφορες μεταβάσεις σε εκπαιδευτικές μονάδες και πώς τα προβλεπόμενα οφέλη από τη συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι πιθανό να υπερτερήσουν έναντι του κόστους για τις οικογένειες της μεσαίας τάξης από αυτές της εργατικής τάξης (Breen et al., 2005 στο Tracey et al., 2010). Άλλες εξηγήσεις εστιάζουν στον πρωταρχικό ρόλο που παίζει το εκπαιδευτικό σύστημα

στην αναπαραγωγή υπαρχόντων προτύπων κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Bourdieu and Passeron, 1977; Bowles and Gintis, 1976; Collins, 1971 στο Tracey et al., 2010).

Ο βαθμός της εκπαιδευτικής ανισότητας επηρεάζεται, επίσης, από τις ιδιαίτερες ρυθμίσεις των ιδρυμάτων μέσα σε μία χώρα, όπως είναι για παράδειγμα, οι δεσμοί που αναπτύσσονται ανάμεσα στην εκπαίδευση, την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλεια. Μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, μερικοί από τους πιο συνηθισμένους αναγνωρισμένους καθοριστικούς θεσμικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής ανισότητας συνδέονται με το βαθμό της διαστρωμάτωσης, όπως είναι για παράδειγμα, το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανιχνεύσουν την εκπαιδευτική ανισότητα και να τη διαχειριστούν, ο βαθμός τυποποίησης (εθνικά ή συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά πρότυπα, π.χ. προϋπολογισμός, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδασκόμενη ύλη, προσόντα για λήψη πτυχίου) και η επαγγελματική ειδίκευση των διαπιστευτηρίων (Allmendinger, 1989; Kerchkhoff, 1995; Muller and Shavit, 1998 στο Tracey et al., 2010).

Οι μελέτες που έχουν γίνει στο παρελθόν αναφορικά με την εκπαιδευτική ανισότητα εστιάζουν στις διαφορές μεταξύ των ατόμων (Garnier and Hout, 1976 στο Tracey et al., 2010), ενώ οι πιο πρόσφατες εστιάζουν στις διαστάσεις μεταξύ -και εντός- του σχολείου της κοινωνικο-οικονομικής ανισότητας και της ακαδημαϊκής επίτευξης (Willms, 2002; Willms and Smith, 2005 στο Tracey et al., 2010). Με άλλα λόγια, περίπλοκες στατιστικές τεχνικές επιτρέπουν στους μελετητές να εξετάσουν τις σχολικές κοινωνικο-οικονομικές κλίσεις και το βαθμό με τον οποίο η επίτευξη των μαθητών σχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (ατομικό επίπεδο διαφορών που σχετίζεται με το οικογενειακό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο). Επίσης, εξετάζεται το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του σχολείου σε σύγκριση με τις αλλαγές που επιτελούνται στο μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών (διαφορές του σχολικού επιπέδου που σχετίζονται με την κοινωνικο-οικονομική σύνθεση των σχολείων).

Προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη Γαλλία και τη Γερμανία έχουν δείξει επανειλημμένα ότι οι συστάσεις των εκπαιδευτικών σε βασικά σημεία μετάβασης κατά τη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας των μαθητών δεν ανταποκρίνονται, πλήρως, στο αξιοκρατικό ιδανικό που καθοδηγεί τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Στην πραγματικότητα, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Σε έρευνα που έχει διεξαχθεί στη Φλάνδρα, ανεξαρτήτως από τις προηγούμενες επιδόσεις, οι μαθητές που προέρχονται

από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι λιγότερο πιθανό να ακολουθούν ακαδημαϊκά προσανατολισμένα μονοπάτια σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι Φλαμανδοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τονίζουν ιδιότητες του μαθητή, όπως είναι για παράδειγμα, η αυτοδυναμία, η ικανότητα στο σχέδιο, δηλαδή χαρακτηριστικά που ο Farkas (2003) αποκαλεί μη γνωστικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές. Η έμφαση σε ποιοτικά στοιχεία, όπως η αυτοπεποίθηση θέτει τους μαθητές από το χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο κατά πάσα πιθανότητα σε μειονεκτική θέση, καθώς πρόκειται για χαρακτηριστικά που έχουν αποκτηθεί από μεσαίας τάξης περιβάλλοντα. Οι συγγραφείς καταλήγουν στη θέση ότι τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή σε όλες τις μορφές του δυναμικού της κοινωνικής προκατάληψης στις αξιολογήσεις των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς (Boone and Van Houtte, 2013).

Αν και το σχολείο θεωρείται από τον Bourdieu ένας θεσμός, ο οποίος είναι υπεύθυνος για έναν ενδογενή αυθαίρετο ταξικό πολιτισμικό κώδικα, αποδεκτό σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος σαν μία ένδειξη δεκτικότητας («ικανότητας μάθησης») για την απόκτηση σχολικής γνώσης - σε μία διαδικασία που συνδέεται με ένα ενιαίο πολιτισμικό είδος κοινωνικής νομιμοποίησης της αυθαίρετης τάξης και της σχολικής και τεχνικής γνώσης - ο Bourdieu δεν υποστηρίζει ότι το σχολείο δρα αυθαίρετα στην πράξη. Τα παιδιά της κατώτερης εργατικής τάξης, υποστηρίζει, *«δεν φέρνουν στη σχολική τους εργασία, είτε τον ενθουσιασμό των παιδιών της μεσαίας τάξης είτε το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών της ανώτερης τάξης»* και, επομένως, συχνά *«παίρνουν προφυλάξεις σε ένα είδος αρνητικής υποχώρησης που αναστατώνει τους εκπαιδευτικούς»* (Bourdieu, 1974 στο Nash, 1990). Δεν υπάρχει πρόταση ότι μία τέτοια «αρνητική υποχώρηση» περιγράφει μία «κοινωνικά κατασκευασμένη» διαδικασία αντί για μία πραγματική διαδικασία, και ότι δεν ισχύει το γεγονός ότι οι μαθητές *«δεν φέρνουν στη σχολική τους εργασία»* το πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς σημαντικό ρόλο παίζουν, από τη μία μεριά, οι γνωστικές δομές και, από την άλλη μεριά, οι συμπεριφορικές προδιαθέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε μία ταξική κουλτούρα. Ο Bourdieu, στην πραγματικότητα, επιβεβαιώνει αυτή την εξήγηση με την υπεράσπιση «συστηματικών και εκτεταμένων προγραμμάτων εκπαιδευτικής προτεραιότητας» σαν έναν «πραγματικά αποτελεσματικό τρόπο» διεκδίκησης των πρακτικών του σχολείου που, απλά, επιτρέπουν να λάβουν χώρα αυτές οι κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές.

Έτσι, αν και ο Bourdieu αναγνωρίζει τα αυστηρά αυθαίρετα στοιχεία της ταξικής κουλτούρας και των πρακτικών αποκλεισμού που βασίζονται σε αυτά τα στοιχεία, το γενικό του επιχείρημα είναι ότι η βασική συνεισφορά του σχολείου στην κοινωνία και την πολιτισμική αναπαραγωγή επηρεάζεται, απλά, από την τάση να αποκρίνεται στους μαθητές που, στην πραγματικότητα, είναι «έτοιμοι» για μία τέτοια εκπαίδευση, για να παρέχει προνόμια, κατ' αυτή την έννοια, και να επιτρέψει στους υπόλοιπους μέσω της δομικής ανικανότητας να διακόψουν αυτή τη διαδικασία, σαν τη μόνη λογική απόκρισή τους σε αυτή τη σχετική αμέλεια. Στη θεωρία του Bourdieu, η σχολική αποτυχία εντοπίζεται στη δομική άρνηση να αναπτύξουν μία «γενική παιδαγωγική» - μία παιδαγωγική που δεν θεωρεί τίποτα ως δεδομένο - ικανή να πετύχει με σχετικά απροετοίμαστους μαθητές της εργατικής τάξης (Nash, 1990).

Ένα σχολικό σύστημα που ελέγχεται από τις κοινωνικά και πολιτισμικά δεσπόζουσες τάξεις, υποτίθεται, παρατηρεί τους μαθητές που ασκούν επίδραση στα habitus των επικρατουσών τάξεων σαν ένδειξη της «ικανότητας εκμάθησης» για τη σχολική γνώση και παρατηρεί τους μαθητές που ασκούν επίδραση στα habitus των μη επικρατουσών τάξεων σαν ένδειξη ενός ελλείμματος του παιδιού ή του σπιτιού, σαν πολιτισμική στέρηση, παρά σαν ένα δείκτη για μία έλλειψη από την πλευρά του σχολείου να αναπτύξει παιδαγωγικές πρακτικές που να αποκρίνονται στην πνευματική διαμόρφωση και τις συμπεριφορικές διαθέσεις αυτών των παιδιών που φέρνουν στο σχολείο. Έτσι, η θεωρία του Bourdieu προτείνει ότι το σχολείο θα παραβλέψει γενικά τα habitus των παιδιών των μη κυρίαρχων τάξεων. Ο μηχανισμός αυτός αποτελεί έναν από τους λόγους της χαμηλής επίδοσης των μαθητών της εργατικής τάξης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όπου παράγονται τα habitus, είτε από την κουλτούρα αντίστασης στην τάξη είτε από την εθνική κυριαρχία («αρνητική υποχώρηση που αναστατώνει τους εκπαιδευτικούς»), οι στρατηγικές των σχολείων, καθώς και άλλα στοιχεία που συνεργάζονται, θα πρέπει να απομονωθούν και να αποβάλλουν την εξωτερίκευση αυτής της κουλτούρας αντίστασης (Nash, 1990).

Η προώθηση της εκπαιδευτικής επιτυχίας είναι μία από τις βασικές προτεραιότητες για την Ευρώπη στον αγώνα για τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η αίσθηση των δύσκολων καιρών, εντούτοις, συνήθως προκύπτει στη συζήτηση της εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, των μεταναστευτικών ροών και της αυξανόμενης ανομοιότητας στη σχολική τάξη. Η αίσθηση ότι δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν επιτυχώς οι αυξανόμενες, ανόμοιες ανάγκες των μαθητών, συχνά κάνουν τους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με το να επιρρίπτουν ευθύνες στους

μαθητές με τη χαμηλή επίδοση και στις οικογένειές τους για τη δική τους αποτυχία. Αυτό είναι συνήθως το αποτέλεσμα μίας προοπτικής που χρησιμοποιείται ευρέως σε αξιολογήσεις που καθιερώνουν μία σχέση μεταξύ των επιπέδων της εκπαίδευσης των οικογενειών ή του πνευματικού κεφαλαίου τους και της αποδοτικότητας του σχολείου, η οποία μπορεί να καταλήξει σε μία αιτιοκρατική ή λανθασμένη ερμηνεία των καθημερινών πρακτικών σε πολλά σχολεία. Η μελέτη των Gatt et al., 2011, παρέχει αποδείξεις για τη σχέση μεταξύ της οικογένειας και της εμπλοκής της κοινότητας για την επιτυχία του σχολείου, αντίθετα με τις παραδοσιακές αναλύσεις που συνδέονται με το πολιτισμικό κεφάλαιο και προβάλλονται αντί των διαφορετικών συνεργατικών διατάξεων κοινωνίας - σχολείου (Gatt et al., 2011).

Υπάρχουν σχολεία στην Ευρώπη στα οποία οι εκπαιδευτικοί, οι οικογένειες και οι κοινότητες φτιάχνουν κοινά συνεργατικά προγράμματα για να βοηθήσουν στη διάκριση των παιδιών τους. Αυτά τα σχολεία, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών τους, είναι μία χρήσιμη πηγή για να μετατρέψουν τις δυνατότητες μάθησης που έχουν αυτοί οι μαθητές, για παράδειγμα, σε ένα σχολείο χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου. Επιπλέον, καθώς μία κοινωνία γίνεται πιο σύνθετη και προστίθεται περισσότερη επαγγελματική γνώση για την ανάπτυξη των παιδιών, τη μάθηση και την κοινωνική ένταξη, η εκπαίδευση των παιδιών γίνεται πιο σκληρή και μία πιο προκλητική εργασία για να τη διαχειριστούν μόνοι τους οι εκπαιδευτικοί. Οι οικογένειες και οι κοινότητες μπορούν να συνεισφέρουν στη βαθιά γνώση των μαθητών, την οποία οι επαγγελματίες μερικές φορές μοχθούν να πετύχουν (Gatt et al., 2011)

Το Ερευνητικό Πρόγραμμα για την Οικογένεια του Harvard περιλαμβάνει διάφορες μελέτες σχετικά με τα οφέλη για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Για παράδειγμα, στη μελέτη των Snow and Tabors (2002) για την Ανάπτυξη της Γλώσσας και της Στοιχειώδους Παιδείας στο Σπίτι και στο Σχολείο, βρέθηκε ότι η υποστήριξη για τη στοιχειώδη παιδεία από το σπίτι και το σχολείο ήταν ένας πολύ ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της πρώιμης ικανότητας ανάγνωσης και γραφής σε σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (SES) ή το πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτά τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι η εργασία που διεξάγεται με τις οικογένειες και την κοινότητα για να προάγουν τις πρακτικές της βασικής παιδείας ή για να αναπτύξουν μορφωτικές δραστηριότητες θα έχει άμεση επίδραση στην επίδοση των παιδιών τους (Gatt et al., 2011).

Άλλοι μελετητές αναφέρουν ότι η εμπλοκή της οικογένειας και η συμμετοχή της στην εκπαίδευση των παιδιών, τα βοηθά να πετύχουν «καριέρα από την κούνια τους» (Westmoreland et al., 2009 στο Gatt et al., 2011). Οι γονείς πάντα ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά παραδοσιακά έχουν λιγότερες ευκαιρίες να εμπλακούν στη λειτουργία του σχολείου, ανάλογα με τον προσανατολισμό των πολιτικών του σχολείου. Γενικά, αυτό είναι μερικώς το αποτέλεσμα ενός πολιτισμού εκπαίδευσης που αφήνει μικρό χώρο για τις οικογένειες και είναι δύσκολο να αποκεντρωθεί η δύναμη που πολύ συχνά μονοπωλείται από επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Αυτός είναι ο λόγος που, παρά τις πρόσφατες πολιτικές και την ανάπτυξη, τα σχολεία είναι ακόμα μέρη που οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας εισέρχονται τυχαία και περιορισμένα. Επιπλέον, η κοινωνική τάξη, το εισόδημα και η κοινωνική θέση έχουν μία σημαντική επίδραση στη δημιουργία της δυναμικής των διακρίσεων, επηρεάζοντας κάποιες οικογένειες στον τρόπο που λαμβάνουν άποψη, μέσα σε κάποια σχολικά πλαίσια, και στον τρόπο με τον οποίο τα επίπεδα ενδυνάμωσης των πρακτικών της γονικής και κοινοτικής εμπλοκής προωθούνται λιγότερο ή περισσότερο (Hill and Taylor, 2004 στο Gatt et al., 2011).

2.5.1 Παράγοντες σχολικής επιτυχίας: μία διαφορετική παράδοση που τονίζει ότι η αναπαραγωγή δεν είναι αναπόφευκτη και πώς το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά

Σύμφωνα με τη μελέτη του Hattie (2009), δεν έχει τόσο σημασία να ταξινομηθούν οι παράγοντες της σχολικής επιτυχίας, αλλά να κατασκευαστεί μία εύλογη θεωρία για τις πιο ευεργετικές συνθήκες για την επιτυχία των μαθητών. Με άλλα λόγια, ο ίδιος στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και ισχυρίζεται ότι πολλά από τα πιο πολυσυζητημένα εκπαιδευτικά θέματα, όπως τα οικονομικά του σχολείου, το μέγεθος των τάξεων και η επιλογή σχολείου, έχουν μικρή ή καθόλου επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Στο σύνολό της, η πιο ισχυρή επίδραση στην επίδοση των μαθητών δεν ασκείται από τις γενικές δομές και τις συνθήκες εργασίας, αλλά σχετίζεται με τις δυνατότητες μέσα στο σχολείο, για αυτό και επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον Hattie (2009), ο εκπαιδευτικός και η εκπαιδευτική πρακτική παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξήγηση των επιδόσεων των μαθητών. Τα συμπεράσματά του συνοψίζονται ως εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί είναι από τις πιο ισχυρές επιρροές στη μάθηση.

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν καθοδηγητικά και να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι για το τι σκέφτεται κάθε μαθητής και να παρέχουν ουσιαστική και κατάλληλη ανατροφοδότηση.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τις μαθησιακές προθέσεις και τα κριτήρια της επιτυχίας στα μαθήματά τους.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεταβούν από την ενιαία ιδέα στις πολλαπλές ιδέες και να τις συσχετίσουν με τον τρόπο που οι μαθητές κατασκευάζουν και οικοδομούν τη γνώση.
- Οι εκπαιδευτικοί ως σχολικοί ηγέτες πρέπει να δημιουργήσουν (...) περιβάλλοντα όπου το σφάλμα είναι ευπρόσδεκτο (...) και όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να αισθάνονται ασφαλείς για να μάθουν και να εξερευνήσουν τη γνώση και την κατανόηση (Aspelin, 2012).

Στη σουηδική έρευνα σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο, ο Lennart Grosin έχει παίξει σημαντικό ρόλο. Το έργο του επικεντρώνεται στην περιγραφή του παιδαγωγικού και κοινωνικού κλίματος, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Με βάση τις δικές του διαπιστώσεις, αλλά και τα ευρήματα άλλων ερευνητών, ο Grosin (2004) υποστηρίζει ότι τα εσωτερικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, η ευελιξία στις μεθόδους διδασκαλίας, οι κοινοί κοινωνικοί κανόνες στα πλαίσια του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην εκμάθηση και την ευημερία των μαθητών. Επιπλέον, ο Grosin, εξετάζοντας τα διεθνή δεδομένα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι κλειδί της επιτυχίας αποτελεί η μαθητοκεντρική διδασκαλία (Aspelin, 2012).

Μία σύγχρονη συζήτηση για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υλοποιήθηκε από τον Γουβιά. Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε μία έρευνα σε εθνικό επίπεδο κατά το σχολικό έτος 2005-2006 σε διαφορετικά μέρη με σκοπό να διερευνηθούν οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος κατά την προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Η εν λόγω έρευνα αποτελεί την πρώτη μελέτη, στην οποία εξετάστηκε ένα εθνικά αντιπροσωπευτικό δείγμα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά, παράλληλα, και μία πρώτη προσπάθεια κατασκευής ενός πολυπαραγοντικού μοντέλου που θα μπορούσε να αναδείξει τις άμεσες και έμμεσες επιδράσεις της σχολικής επιτυχίας των Ελλήνων μαθητών στην αυγή του εικοστού πρώτου αιώνα. Από την έρευνα και το δείγμα που εξετάστηκε

γίνεται φανερό ότι, παρά τις πολυάριθμες απόπειρες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα τελευταία 30 χρόνια και, κυρίως, ο τρόπος μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (αλλαγές του 1985, 1990-1991, 1997-1998 και 2006), οι ανισότητες που εντοπίστηκαν στο μαθητικό πληθυσμό και οι οποίες πηγάζουν από το οικογενειακό υπόβαθρο είναι έκδηλες (Gouvias et al., 2012).

Από την έως τώρα έρευνα σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο έχει τεκμηριωθεί ότι μία μεταβλητή που καθορίζει την επίδοση των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις είναι η βαθμολογία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η οποία συνδέεται και επηρεάζεται, είτε άμεσα είτε έμμεσα, από διάφορα χαρακτηριστικά της οικογένειας. Το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική κατάσταση των γονέων που σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση μίας οικογένειας, αποτελούν δύο από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Με άλλα λόγια, τα παιδιά των οποίων οι γονείς διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματική αποκατάσταση είναι πολύ πιο πιθανό να επιτύχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Gouvias et al., 2012).

Όσον αφορά τη σχέση του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου γίνεται φανερό μέσα από την έρευνα ότι οι γονείς από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν την οικονομική δυνατότητα να παρέχουν τόσο σε υλικό όσο και σε συμβολικό επίπεδο τους πόρους εκείνους που αυξάνουν την πιθανότητα επιτυχίας των παιδιών στον κοινωνικό στίβο. Ωστόσο, η επίδραση των διαφόρων δεικτών του πολιτισμικού κεφαλαίου δεν είναι τόσο ισχυρή και είναι έμμεση, με την έννοια ότι οι δείκτες επηρεάζουν με έμμεσο τρόπο την επίδοσή τους κατά το τελευταίο έτος της φοίτησής τους στο λύκειο. Η εκπαιδευτική βοήθεια που παρέχεται στο σπίτι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προετοιμασία που γίνεται στο σχολείο. Αυτά φαίνεται να είναι μεγάλης (στατιστικά) σημασίας, σε αντίθεση με παράγοντες που υποδηλώνουν "υψηλού-πολιτισμού" δραστηριότητες ή σηματοδοτούν αρκετά προχωρημένες πνευματικές αναζητήσεις (Bourdieu, 1984 στο Gouvias et al., 2012). Με αυτή την έννοια, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η σπουδαιότητα διαφόρων παραμέτρων του πολιτισμικού κεφαλαίου στην Ελλάδα είναι συνδεδεμένη με τις άμεσες ανάγκες της σχολικής προετοιμασίας στο σπίτι και όχι τόσο με τη γενική καλλιέργεια συγκεκριμένων habitus που ανταποκρίνονται σε ένα υποθετικά ανώτερο πολιτισμικό κεφάλαιο (Gouvias et al., 2012).

Αναμφισβήτητα, τα ευρήματα αυτής της μελέτης τονίζουν την άρρηκτη σύνδεση μεταξύ του πολιτισμικού και του οικονομικού κεφαλαίου και την πολυδιάστατη επίδραση που ασκούν στην επιτυχία των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να χρησιμοποιούνται με επιφύλαξη γιατί δεν επισημαίνουν βασικά στοιχεία των "βαθύτερων διεργασιών" της οικογενειακής ζωής και της αλληλεξάρτησης μεταξύ ατομικών-προσωπικών, οικογενειακών και εκπαιδευτικών παραγόντων στη διαμόρφωση επαγγελματικών φιλοδοξιών. Τέλος, χρειάζεται να γίνουν και άλλες έρευνες σε εθνικό επίπεδο που να εξετάζουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς και μέσα από την ποιοτική ανάλυση εθνογραφικών ερευνών να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο μεταδίδονται με επιτυχία από τη μία γενιά στην άλλη ορισμένες συμπεριφορές και στρατηγικές (Gounias et al., 2012).

Καθώς η εκπαιδευτική πραγματικότητα γίνεται όλο και περισσότερο πιο σύνθετη, η συνεργασία μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων αποκτά σημασία στη βασική εκπαίδευση και η ιδέα της γονικής εμπλοκής αποκτά μία ευρύτερη προοπτική. Μετά από χρόνια μελετών σε αυτό το πεδίο, οι Epstein and Sheldon (2006) υποδεικνύουν τη συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας ως τον καλύτερο τρόπο να τεθούν οι δράσεις του σχολείου μέσα στην κοινότητα, καθώς αναγνωρίζουν ότι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και άλλα μέλη της κοινότητας μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Η ιδέα της σχέσης σχολείου - κοινότητας είναι αποδοτική, παρέχει μία αυξημένη κατανόηση της «ενδυνάμωσης» της κοινότητας σαν μία δύναμη της σχολικής βελτίωσης, αναπτύσσοντας περαιτέρω τη γνώση σχετικά με τη συν-δημιουργική «συνεργασία» μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας (Crowson, 2001 στο Gatt et al., 2011).

Άλλοι μελετητές έχουν εστιάσει στο κατά πόσο η εμπλοκή της κοινότητας και οι Μαθησιακές Κοινότητες στα σχολεία προάγουν την ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών. Βελτίωση της βασικής παιδείας παρατηρήθηκε (Faires, Nichols, and Rickelmann, 2000; Jordon, Snow and Porche, 2000 στο Gatt et al., 2011) τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης. Όταν οι γονείς χαμηλού εισοδήματος βελτίωσαν τις δεξιότητες ανάγνωσης, είχαν περισσότερες ευκαιρίες να ξεπεράσουν παραδοσιακούς φραγμούς που βρήκαν στο πλαίσιο του σχολείου και μετά να αναπτύξουν αλλαγές στον εαυτό τους, ώστε να μπορούν να ταιριάζουν καλύτερα στη σχολική κουλτούρα (Paratore et al., 1999 στο Gatt et al., 2011). Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι κυβερνήσεις θα πρέπει να φροντίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο την ισότητα στην κατανομή των προγραμμάτων βασικής εκπαίδευσης

(Ponzetti and Dulin, 1997 στο Gatt et al., 2011). Η χρήση εθελοντών βρέθηκε, επίσης, ότι βοηθά τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αναπτύξουν τις δεξιότητες ανάγνωσης (Fitzgerald, 2001 στο Gatt et al., 2011) και η εμπλοκή της κοινότητας στα προγράμματα βοήθησε μεγαλύτερους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να κάνουν πρόοδο στην ανάγνωση (Epstein, 1983; Epstein and Sheldon, 2006 στο Gatt et al., 2011). Αυτός ο τύπος εμπλοκής είχε, επίσης, θετική επίδραση στα παιδιά, ενθαρρύνοντάς τα να συνεχίσουν τις ακαδημαϊκές τους σπουδές και να πετύχουν καλύτερους βαθμούς.

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Κοινοτήτων στοχεύει στη μεταμόρφωση των σχολείων και του κοινωνικο-πολιτισμικού τους περιβάλλοντος προκειμένου να επιτευχθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία για όλους τους μαθητές (Diez and Flecha, 2010 στο Gatt et al., 2011). Τα σχολεία που εφαρμόζουν το Πρόγραμμα των Κοινοτήτων Μάθησης ξεπερνούν τη σχολική αποτυχία και αναπτύσσουν τη συνύπαρξη (CREA 2008, 2009 στο Gatt et al., 2011). Προκειμένου να το πετύχουν, εφαρμόζουν επιτυχημένες εκπαιδευτικές δράσεις μέσω της συμμετοχής της κοινότητας σε όλους τους τομείς του σχολείου, από τα σώματα διοίκησης έως τις τάξεις. Αυτά είναι σχολεία με μία μεγάλη τροχιά αφοσίωσης στον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω της εκπαίδευσης, ανοίγοντας τις πόρτες στην κοινωνική ένταξη για πολλά παιδιά.

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Κοινοτήτων ακολουθεί τη θεωρία της διαλογικής εκμάθησης (Flecha, 2000 στο Gatt et al., 2011), η οποία βασίζεται στο συλλογισμό ότι η εκμάθηση εξαρτάται από την αλληλεπίδραση και το διάλογο που βιώνουν οι μαθητές, όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά, επίσης, με άλλους μαθητές, με τις οικογένειές τους και με άλλους ανθρώπους στις γειτονιές τους και τις κοινότητες. Η διαλογική εκμάθηση έχει τις ρίζες της στις πιο σημαντικές θεωρίες της κοινωνικής επιστήμης, όπως τη θεωρία της διαλογικής δράσης (Freire, 1997 στο Gatt et al., 2011) και τη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης (Habermas, 1984 στο Gatt et al., 2011). Σύμφωνα με τον Habermas (1984 στο Gatt et al., 2011), οι άνθρωποι είναι κοινωνικοί παράγοντες, ικανοί στη γλώσσα και τη δράση και, σύμφωνα με τον Freire, έχουν την ικανότητα και την ανάγκη να μετατρέψουν τις ζωές τους και να διαμορφώσουν το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Επίσης, η διαλογική εκμάθηση στηρίζεται στην κοινωνικο-πολιτισμική ψυχολογία του Vygotsky (1978 στο Gatt et al., 2011), έτσι, ώστε οι Κοινότητες Μάθησης να λαμβάνουν υπόψη την ανάγκη για επαναδιαμόρφωση του πλαισίου εκμάθησης προκειμένου να αυξήσουν την εκμάθηση των μαθητών.

Η συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας στο σχολείο ανοίγει νέες δυνατότητες για να ενισχυθεί η σχολική επιτυχία και κατ' επέκταση, η κοινωνική ένταξη στην Ευρώπη. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, μέσα στο πλαίσιο του προγράμματος INCLUDE-ED¹⁶, δείχνουν ότι με τη συμμετοχή όλων είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν καλύτερα οι προκλήσεις που βρίσκονται στην πρώτη γραμμή των σχολείων σήμερα. Η επιτυχημένη εκπαίδευση απαιτεί ένα σύστημα μεγάλης υποστήριξης που παρέχεται από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, αλλά, επίσης, από την άμεση οικογένεια του μαθητή, όπως, επίσης, και από την κοινότητα μέσα στην οποία ζουν. Οι επιστημονικές αναλύσεις που διεξήχθησαν μέσω του INCLUDE-ED παρέχουν το πλεονέκτημα της προϋπάρχουσας γνώσης στη συμμετοχή της κοινότητας και των επιδράσεων στους μαθητές, στο σχολικό και στο γύρω περιβάλλον. Γενικά, χρησιμεύει για να αναλυθούν σε βάθος οι διαδικασίες μετατροπής που λαμβάνονται σε αυτά τα σχολεία και οι επιδράσεις τους στη μάθηση των παιδιών και την κοινωνική συνοχή. Όμως, δεν σταματά εδώ. Το πρόγραμμα, επίσης, βοηθά στον καθορισμό αυτών των καθολικών στοιχείων που μπορούν να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια και να ενημερώσουν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές (Gatt et al., 2011).

2.6 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, εξετάσαμε την επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία μέσα από την οποία διαφάνηκε μία διάσταση ανάμεσα στην εφαρμογή και τις θεωρητικές αρχές από μέρους των εκπαιδευτικών λόγω πεπαλαιωμένων πρακτικών όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία. Επίσης, τονίστηκαν οι παιδαγωγικές αρχές, βάσει των οποίων θα πρέπει να γίνεται η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στα πλαίσια του Νέου Σχολείου και οι οποίες θέτουν το μαθητή στο προσκήνιο της μαθησιακής διαδικασίας, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες του σε μία προσπάθεια όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις όποιες ιδιαιτερότητες έχουν να

¹⁶ Το πρόγραμμα αυτό αφορά τη Συνεκπαίδευση ή Ενιαία Εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές τους ικανότητες, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, το κοινωνικό - οικονομικό τους υπόβαθρο να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στη σχολική τάξη, ενώ, παράλληλα, να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Για να επιτευχθεί αυτό, εκτός από το διδακτικό προσωπικό και την ηγεσία της εκάστοτε σχολικής μονάδας, σημαντικό ρόλο παίζει η εμπλοκή των γονέων, αλλά και ολόκληρης της τοπικής κοινότητας.

συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και την κατάκτηση της γνώσης. Παράλληλα, αναδύεται πολύ έντονα η ιδέα ότι ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από μία συνθετότητα, η οποία ενέχει αυξημένες απαιτήσεις, αλλά και ποιοτικά χαρακτηριστικά στην άσκηση του ρόλου του ενδεδυμένα, όμως, με τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τους όρους της οικονομίας. Από την άλλη μεριά, τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα όσον αφορά τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας αν και θεωρητικά επιδιώκουν την κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα από μέρους των μαθητών, εμπεριέχουν τελικά σοβαρές ελλείψεις που απορρέουν από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς οι μαθητές δεν κατέχουν τη δομή της γλώσσας. Τέλος, μέσα από έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, οι παιδαγωγικές καινοτομίες μαθαίνουν στους μαθητές «να κάνουν» και όχι «να γνωρίζουν», ενώ το σχολείο διαιωνίζει τις ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές, κάνοντας διακρίσεις στα παιδιά που προέρχονται από τα ασθενέστερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και επηρεάζοντας τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Θεωρητικό πλαίσιο

3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο 1 εξετάστηκαν οι ευρωπαϊκές πολιτικές και οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα. Στο κεφάλαιο 2 εξετάστηκαν τα σώματα της επιστημονικής βιβλιογραφίας (βιβλιογραφική επισκόπηση) που θεωρούμε ότι σχετίζονται με το θέμα της μελέτης μας. Στο κεφάλαιο αυτό, θα εξετάσουμε τη θεωρητική οπτική που υιοθετούμε, η οποία αντλεί από τις έννοιες του Basil Bernstein και του Pierre Bourdieu. Ωστόσο, ιδιαίτερα στις σημερινές συνθήκες, είναι δύσκολο να αγνοήσει κανείς τις ιδιαίτερες αναλύσεις και τις κριτικές συζητήσεις, οι οποίες αν και αφορούν μέρος των πολιτικών, με την ευρύτερη έννοια, εν τούτοις υπερβαίνουν το πεδίο ανάλυσης συγκεκριμένων πολιτικών, εθνικών ή υπερεθνικών, αναδεικνύοντας ζητήματα αναφορικά με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται σήμερα πολιτικές, ειδικά για τη γλώσσα, είτε πρόκειται για τη μητρική είτε για τις ξένες γλώσσες. Το πλαίσιο αυτό, σε ό, τι αφορά τη γλώσσα, συγκροτείται από τον κυρίαρχο λόγο και τις πρακτικές για τη σημασία/αξία της Αγγλικής Γλώσσας. Στην κριτική βιβλιογραφία ο λόγος και οι πρακτικές αυτές μελετώνται μέσα από την κριτική προσέγγιση της ιδεολογίας/ηγεμονίας της Αγγλικής Γλώσσας. Για αυτό και η πρώτη ενότητα που έχει τον τίτλο, Global times, Global English, αφορά την κριτική προσέγγιση στην παγκόσμια τάση για τη χρήση των Αγγλικών που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως ηγεμονία της Αγγλικής Γλώσσας. Συναφής με αυτό το ζήτημα είναι και η παιδαγωγική πρόταση για την κριτική ανάλυση, χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως Κριτικός Γραμματισμός. Το θέμα αυτό παρουσιάζεται στη δεύτερη ενότητα. Παρά τη σημασία που έχει η προσέγγιση που διερευνά την ιδεολογική διάσταση στη χρήση της γλώσσας, για την εξέταση του θεματός μας χρειαζόμαστε ένα πιο συστηματικό εννοιολογικό πλαίσιο που θα μας επιτρέπει να αναδείξουμε ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που οργανώνεται η γνώση που αφορά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Έτσι, στην τρίτη ενότητα θα αναφερθούμε στον Basil Bernstein και στην τέταρτη ενότητα θα αναφερθούμε στον Pierre Bourdieu.

Η θεωρία που θα καθοδηγήσει και θα προσφέρει αναλυτικές έννοιες για τη μελέτη μας στηρίζεται στο έργο του Bernstein, αλλά και του Bourdieu. Το θεωρητικό έργο των Basil Bernstein και Pierre Bourdieu συμβάλλει στην κατανόηση και την ανάλυση του εκπαιδευτικού θεσμού ως φορέα κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν οι βασικές έννοιες της θεωρίας τους με στόχο να αξιοποιηθούν στην ερμηνεία των δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται στην επίδραση της καθημερινής εμπειρίας των μαθητών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στην αναπλαισίωση της επίσημης σχολικής γνώσης, καθώς και τα ερωτήματα αναφορικά με το είδος των εκπαιδευτικών εμπειριών που διαμορφώνουν για τους μαθητές τους οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας. Οι βασικές έννοιες που θα διερευνηθούν είναι, από τη μία μεριά, η έννοια του συνόρου, του παιδαγωγικού λόγου και κώδικα, του παιδαγωγικού μηχανισμού, του διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου, οι τρεις μορφές κανόνων, του παιδαγωγικού μηχανισμού, η έννοια της αναπλαισίωσης, οι τύποι παιδαγωγικής πρακτικής, τα διαφορετικά παιδαγωγικά μοντέλα επιτέλεσης με εξωστρεφή προβολή και ικανότητας με εσωστρεφή προβολή και το εννοιολογικό ζεύγος της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Από την πλευρά των μαθητών, οι κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης και το ζήτημα των ανισοτήτων και παιδαγωγικών ταυτοτήτων. Ο διαχωρισμός του τι θεωρείται σχολικό και τι όχι, είτε αφορά κάποιες μαθητικές δραστηριότητες είτε την ίδια τη γνώση που μεταδίδεται μέσα στο σχολείο, έχει ιδιαίτερη σημασία κατά τον Bernstein διότι οι διακρίσεις αυτές ρυθμίζουν τη συνείδηση των παιδαγωγικών υποκειμένων και διαμορφώνουν την παιδαγωγική ταυτότητα. Από την άλλη μεριά, θα εξετάσουμε τη θεωρία του Bourdieu μέσα από την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου. Ορισμένες μορφές κεφαλαίου έχουν την ικανότητα να μετουσιώνονται, όπως σε περιπτώσεις υλικού τύπου και οι οποίες μπορεί να παρουσιάζονται στη μη υλική μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου ή του κοινωνικού κεφαλαίου. Το πολιτισμικό κεφάλαιο αποκτά εντελώς νέες ιδιότητες στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο υποτίθεται ότι εγγυάται την απόκτησή του.

3.2 Η ηγεμονία της Αγγλικής Γλώσσας (Global times, Global English)

Η έννοια και ο όρος γλωσσική πολιτική εμφανίστηκε γύρω στη δεκαετία του 1960. Σε παγκόσμια κλίμακα οι κοινωνιογλωσσολόγοι αντιμετωπίζουν μία σειρά από

δυσκολίες που δυσχεραίνουν το σαφή προσδιορισμό του περιεχομένου της έννοιας της γλωσσικής πολιτικής. Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για "γλωσσικό σχεδιασμό" (language planning / planification linguistique), για "γλωσσική πολιτική" (politique linguistique ή glottopolitique), για κωδικοποίηση γλωσσών (normalisation ή codification) και ορίζεται «ως το σύνολο των συνειδητών επιλογών που πραγματοποιούνται μέσα στα πλαίσια των σχέσεων μεταξύ της γλώσσας και της κοινωνίας και, ιδιαίτερα, μεταξύ της γλώσσας και του έθνους» (Calvet, 1987 στο Χατζησαββίδης, χ.χ).

Γενικά, η γλωσσική πολιτική εκπορεύεται από την αρχή που εκπροσωπεί την άρχουσα τάξη και ιδεολογία, προωθεί τις απόψεις για τη γλώσσα ή τις γλώσσες μίας εθνότητας ή μίας κοινωνίας που η άρχουσα τάξη θεωρεί «εθνικά συμφέροντες». Επιπρόσθετα, η γλωσσική πολιτική αναφέρεται, περιγράφει και προωθεί τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι γλώσσες μάς εξυπηρετούν, ώστε να υπάρχουμε και να δρούμε μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Rannut, 1999).

Κάθε γλώσσα είναι σε θέση να υπηρετήσει τόσο θετικούς όσο και αρνητικούς σκοπούς και στόχους. Τα Αγγλικά, για παράδειγμα, υπηρετούν θετικούς σκοπούς σε τοπική και παγκόσμια κλίμακα, αλλά, παράλληλα, και αρνητικούς σε παγκόσμια κλίμακα και σε τοπικό επίπεδο. Τα Αγγλικά είναι η κατεξοχήν γλώσσα της παγκοσμιοποίησης, καθώς η διάδοση συντελείται σε έναν κόσμο όπου όλο και περισσότεροι συμπολίτες μας ζουν μέσα σε αυξανόμενη φτώχεια και οι πολιτικές τους συνδέονται άρρηκτα με την ανισότητα των γλωσσικών ανταλλαγών, την παγκόσμια υλική και πολιτισμική ανισότητα, την οικολογική και πολιτισμική καταστροφή (Phillipson, 1997: 958-959).

Όπως είναι φυσικό, από τη στιγμή που γίνεται λόγος για γλωσσική πολιτική αντίστοιχα διαμορφώνονται και μία σειρά από ιδεολογίες που έρχονται να καλύψουν πολιτικά συμφέροντα. Στο ερώτημα γιατί μία γλώσσα εξαπλώνεται και μία άλλη εξαλείφεται, η απάντηση είναι η ίδια. Και στις δύο περιπτώσεις είναι απόρροια συγκεκριμένων πολιτικών και φορείς μίας ιδεολογίας. Μία από αυτές είναι και ο γλωσσικός ιμπεριαλισμός που έκανε την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1990 και αποτέλεσε το επίκεντρο των μελετητών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, κυρίως, μετά τη δημοσίευση του βιβλίου του Robert Phillipson *Γλωσσικός Ιμπεριαλισμός* που έθετε θέματα αξιών και ανεπάρκειας που παρουσιάζει αυτή η θεωρία. Με τον όρο γλωσσικός ιμπεριαλισμός νοείται η στάση των ισχυρών κρατών απέναντι στις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες και η οποία περιλαμβάνει την επιβολή της κυρίαρχης

γλώσσας σε άλλους λαούς. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μία επίδειξη δύναμης, η οποία είναι, κατά κύριο λόγο, στρατιωτική δύναμη, αλλά και οικονομική και πολιτισμική. Ο γλωσσικός ιμπεριαλισμός είναι μία υποκατηγορία του πολιτισμικού ιμπεριαλισμού, παράλληλα, με τον εκπαιδευτικό, τον επιστημονικό και τον ιμπεριαλισμό των ΜΜΕ (Τοκατλίδου, 1999).

Ο «γλωσσικός ιμπεριαλισμός της Αγγλικής Γλώσσας» νοείται ως μία μορφή «γλωσσισμού» και μπορεί να ορισθεί ως καθιέρωση και 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), ο όρος «πολιτισμικός» σε άυλες ή ιδεολογικές ιδιότητες (για παράδειγμα, στάσεις, παιδαγωγικές αρχές) (Τοκατλίδου, 1999).

Η ηγεμονία της Αγγλικής Γλώσσας επιβάλλεται να ειδωθεί μέσα από το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης και της ευρωπαϊκής ενοποίησης που σημαίνει ότι είναι απαραίτητο να ληφθούν σοβαρά υπόψη στοιχεία οικονομικά, τεχνολογικά και πολιτισμικά. Η τάση δημιουργίας ενός παγκόσμιου πολιτισμού, που έχει σαν στόχο, από τη μεριά του, τη δημιουργία παγκόσμιων πελατών, είχε σαν αποτέλεσμα τη συρρίκνωση του τοπικού πολιτισμικού χώρου (Phillipson, 1999).

Η Αγγλική Γλώσσα είναι εδραιωμένη παγκοσμίως γιατί εκμεταλλεύεται τις δομές και τις ιδεολογίες που αυξάνουν τόσο το γόητρό της όσο και την επιρροή που ασκεί. Όταν ο Malcolm Rifkind έγινε υπουργός εξωτερικών της Βρετανίας είχε δηλώσει ότι η Βρετανία είναι «παγκόσμια δύναμη με παγκόσμια συμφέροντα χάρη στην Κοινοπολιτεία, την Ατλαντική Συμμαχία και την αυξανόμενη χρήση της Αγγλικής Γλώσσας» (αναφέρεται στην εφημερίδα *The Observer*, 24.9.1995, στο Phillipson, 1999).

Κατά συνέπεια, η προώθηση της Αγγλικής αποτελεί απόρροια της επιδίωξης, από μέρους της Βρετανίας, «να εκμεταλλευθεί τη θέση της Αγγλικής Γλώσσας για την προώθηση των βρετανικών συμφερόντων», στο πλαίσιο της διατήρησης και επέκτασης «του ρόλου της Αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας του επόμενου αιώνα... Η γνώση της Αγγλικής καθιστά τους ανθρώπους ανοιχτούς στα πολιτισμικά επιτεύγματα της Βρετανίας, τις κοινωνικές της αξίες και τους επιχειρηματικούς της στόχους» (από το δελτίο Τύπου του «English 2000», στο Phillipson, 1999).

3.3 Κριτικός Γραμματισμός (Critical Literacy)

Ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy) είναι ο τρόπος ή αλλιώς το πρόγραμμα, βάσει του οποίου γίνεται η οργάνωση και η διδασκαλία της γλώσσας με απώτερο στόχο την επίτευξη της διαδικασίας με την οποία μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή θέτουμε υπό αμφισβήτηση νοήματα που είναι κυρίαρχα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Προτείνει, λοιπόν, ο κριτικός γραμματισμός τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, υπογραμμίζοντας το πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, δηλαδή τι ιδεολογικές θέσεις μεταδίδουν, τι υπονοούν. Το σημείο εκκίνησης του κριτικού γραμματισμού είναι η παραδοχή ότι με τη γλώσσα υποστηρίζουμε θέσεις, διατυπώνουμε ιδεολογικά νοήματα που έρχονται σε σύγκρουση ή όχι με την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζησαββίδης και συν., 2011). Τα γλωσσικά κεφάλαια του Bourdieu, παραγωγής και αναπαραγωγής εκπαιδευτικών ανισοτήτων και πολιτισμού (βλ. υποενότητα 3.5) προσδίδουν στους μαθητές διαφορετικές διαθέσεις και στάσεις, ταξικά προσδιορισμένες που νοηματοδοτούνται διαφορετικά ως προς τη χρήση της ξένης γλώσσας, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα άλλα γλωσσικά μαθήματα.

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού αναφέρεται στην «εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία». Διαθέτει τη δυναμική που επιτρέπει την κριτική ανάλυση, χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της. Τα κείμενα που κατανοούνται ή/και δομούνται, τελούν υπό διαπραγμάτευση σε ένα διαφορετικό κάθε φορά πλαίσιο κοινωνικών συναλλαγών και έχουν ρευστές ιδιότητες ανάλογες των ισχυουσών κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών. Τα κείμενα, κατά συνέπεια, αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές και, παράλληλα, ως μη ουδέτερες ιδεολογικές οντότητες. Τέλος, αντιμετωπίζονται ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων «πραγμάτων» που αφορούν την κοινωνία, αλλά και επίτευξης νέων «πραγμάτων» μέσω των κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων (Χατζησαββίδης και συν., 2011).

Με άλλα λόγια, ο κριτικός γραμματισμός είναι η προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ανάδειξη και κατανόηση του ρόλου που παίζει η γλώσσα στην κατασκευή, αναπαραγωγή και επιβολή μίας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον κριτικό γραμματισμό, κάθε πολιτισμικό προϊόν προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι - και πρέπει να είναι - διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες.

Σύμφωνα με τον Baynham (2002), κοιτώντας κάτω από την επιφάνεια των κειμένων θέτουμε μία σειρά από ερωτήσεις:

- Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Ποιος είναι ο σκοπός του;
- Ποιανού τα συμφέροντα εξυπηρετεί;
- Ποιανού τα συμφέροντα υπονομεύει;
- Πώς λειτουργεί;
- Πώς θα μπορούσε να επιτελεστεί με άλλον τρόπο;

Η λειτουργική γραμματική αντιμετωπίζει κριτικά και λειτουργικά τους κανόνες και τις ταξινομήσεις που αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και την επάρκειά τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας. Οι μορφές συνδυάζονται με λειτουργίες και οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται ως μηχανισμοί κατασκευής ύφους και, τέλος, το ύφος με τη σειρά του αντιμετωπίζεται ως μία κατηγορία που δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά «αθώα», αλλά δείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων. Οι τέσσερις τομείς που αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία είναι :

- η κατανόηση του προφορικού λόγου,
- η παραγωγή του προφορικού λόγου,
- η κατανόηση του γραπτού λόγου,
- η παραγωγή του γραπτού λόγου.

3.3.1 Γλωσσική Επίγνωση

Η κριτική γλωσσική επίγνωση εντάσσεται σε μία ευρύτερη προοπτική της γλωσσικής διδασκαλίας, είτε πρόκειται για τη μητρική γλώσσα είτε για την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, που ονομάζεται «γλωσσική επίγνωση» (language awareness). Η γλωσσική επίγνωση αφορά μία πρόταση για την εκμάθηση της γλώσσας, η οποία εδράζεται στη συνειδητή αντίληψη, την ευαισθησία και τη ρητή γνώση σχετικά με τη γλώσσα (Στάμου, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, βασίζεται σε μία κριτική κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία για τη γλώσσα, την «κριτική ανάλυση λόγου». Η γλωσσική χρήση συνεπάγεται τη διαμόρφωση κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων, εγγράφοντας αναπαραστάσεις του κόσμου, των κοινωνικών σχέσεων και των ταυτοτήτων. Η συνειδητοποίηση των

επιλογών που προσφέρει η γλώσσα, καθώς και των εικόνων για την πραγματικότητα που αυτές οι επιλογές οικοδομούν, ονομάζεται κριτική γλωσσική επίγνωση (Μπουτουλούση, 2001).

Με αυτό τον τρόπο, εγκαθιδρυμένες εκδοχές της πραγματικότητας που αποτελούν «κοινή λογική» κλονίζονται και τίθενται υπό αμφισβήτηση. Επομένως, απώτερος σκοπός της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης είναι η προώθηση της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων/-ουσών μέσα από την ανακάλυψη των λανθανουσών και φυσικοποιημένων ιδεολογικών φορτίσεων που συνοδεύουν συγκεκριμένες εκφορές της γλώσσας. Αυτό σημαίνει πως στόχος της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης δεν είναι μόνο η ευαισθητοποίηση, αλλά η ενδυνάμωση και η χειραφέτηση των συμμετεχόντων από τα κυρίαρχα νοήματα των κειμένων και του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, η κριτική γλωσσική επίγνωση επικρίνει την ορθόδοξη γλωσσική επίγνωση για το ότι δεν εμβαθύνει στην κοινωνική σημασία της γλωσσικής ποικιλότητας, αντιμετωπίζοντάς την με αυτονόητο τρόπο (Siegel, 2006).

3.3.2. Η γλώσσα στα κείμενα

Η γλώσσα παίζει καταλυτικό ρόλο στην επικοινωνία των ανθρώπων. Το σύστημα σημάτων που χρησιμοποιείται στην ανθρώπινη γλώσσα είναι πολύπλοκο, καθώς συνδυάζει μεμονωμένους ήχους σε μεγαλύτερες ηχητικές μονάδες, τις λέξεις, οι οποίες από μόνες τους συνδυάζονται σε μεγαλύτερες μονάδες, τις φράσεις και τις προτάσεις που διέπονται από γραμματικούς κανόνες (Hartland, 1994: 9). Η γλώσσα, λοιπόν, ως σύστημα διακρίνεται για την πολυπλοκότητά της που αποβλέπει στην επίτευξη της επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους χάρη στο γεγονός ότι η γλώσσα «συμβολίζει, αντιπροσωπεύει αντικείμενα, ιδέες, συναισθήματα και γεγονότα». Με άλλα λόγια, η γλώσσα έχει συμβολικό χαρακτήρα, γεγονός που καθιστά, από τη μία μεριά, εφικτή την πληροφόρηση για πράγματα και για πρόσωπα ανεξάρτητα από το χωροχρονικό πλαίσιο και, από την άλλη μεριά, καθιστά εφικτή την ανταλλαγή αφηρημένων σκέψεων και ιδεών, μεταδίδοντας γνώσεις από τη μία γενιά στην άλλη. Τα σύμβολα που είναι επιφορτισμένα με νόημα είναι οι λέξεις (Βοσνιάδου, 2001: 17).

Η κοινωνιογλωσσολογία μελετά τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνία, εστιάζοντας, κατά κύριο λόγο, σε ζητήματα γλωσσικής ποικιλότητας/ετερότητας που είναι κοινωνικά προσδιορισμένα. Η γλωσσική ποικιλότητα είναι οι «κοινωνικά διαφορετικοί, αλλά γλωσσολογικά ισοδύναμοι

τρόποι να κάνεις ή να πεις το ίδιο πράγμα» (Chambers & Trudgill, 1980: 60). Η βαθύτερη αιτία ύπαρξης της γλωσσικής ποικιλότητας είναι το γεγονός ότι η γλώσσα εκφράζει την ταυτότητα ενός ομιλητή, δηλαδή η χρήση μίας συγκεκριμένης γλωσσικής ποικιλίας συμβολίζει την ένταξη ενός ατόμου σε μία ομάδα, δηλαδή οριοθετεί τον κοινωνικό του ρόλο. Η διαφορετική κοσμοαντίληψη μπορεί να είναι μία από τις περιπτώσεις της γλωσσικής ποικιλότητας που καθορίζουν την ταυτότητα του ομιλητή.

Η ιδεολογία είναι το σύνολο των πεποιθήσεων, ιδεών, στάσεων που έχει ένα άτομο, μία ομάδα ή ακόμη και το σύνολο μίας κοινωνίας και με βάση αυτές αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τον κόσμο. Με άλλα λόγια, η ιδεολογία αντανακλά το ποιοι είμαστε, ποιες είναι οι αξίες μας και ποιες είναι οι σχέσεις μας με τους άλλους. Η Wodak (όπως αναφέρεται στο Στάμου, 2006) ορίζει τις ιδεολογίες ως: *«συγκεκριμένους τρόπους αναπαράστασης και κατασκευής της κοινωνίας, οι οποίες αναπαράγουν άνισες σχέσεις εξουσίας, σχέσεις κυριαρχίας και εκμετάλλευσης»*. Η ιδεολογία, αποτελώντας όχημα επιβολής εξουσίας και διαιώνισης σχέσεων κοινωνικής ανισότητας, εκμετάλλευσης και διακρίσεων, έχει την τάση να δίνει μία παραμορφωτική εικόνα του κόσμου, συσκοτίζοντας την πραγματικότητα, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους της προβληματικής σε δευτερεύοντα ζητήματα και, τελικά, παράγοντας τη λεγόμενη ψευδή συνείδηση. Σύμφωνα με τον Van Dijk (όπως αναφέρεται στο Lütfiye: 312-346), η ιδεολογία σχετίζεται με τη γνωστική λειτουργία, την κοινωνία και το λόγο. Η γλώσσα παίζει θεμελιώδη ρόλο στην έκφραση, την αλλαγή και την αναπαραγωγή μίας ιδεολογίας.

Η γλώσσα, λοιπόν, από τη μία μεριά, κατασκευάζει νοήματα, τα οποία είναι ενταγμένα σε αυστηρά καθορισμένα κοινωνικά πλαίσια και, από την άλλη μεριά, μέσω της χρήσης της είναι σε θέση να επηρεάσει, αλλά και να καθορίσει τις κοινωνικές διαδικασίες. Για το λόγο αυτό, η γλώσσα και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται κάθε φορά θα πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με την κοινωνική κατάσταση και όχι ανεξάρτητα από αυτή γιατί σε καμία περίπτωση η γλώσσα δεν μπορεί να είναι ουδέτερη.

«Η κριτική ανάλυση λόγου αποτελεί ένα θεωρητικό πυρήνα διαφορετικών προσεγγίσεων, οι οποίες μοιράζονται μία κοινή οπτική για το κείμενο και την ομιλία, ως μορφές κοινωνικής πρακτικής επενδυμένες με σχέσεις εξουσίας και ιδεολογικές διαδικασίες. Επομένως, τα κείμενα δεν διαμορφώνονται τόσο από την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία των ομιλητών/-τριών όσο από τις ευρύτερες ιστορικο-

πολιτισμικές συνθήκες, με τις οποίες συνδέεται η παραγωγή και η πρόσληψή τους» (Στάμου, 2006). Η αντίληψη της εξουσίας, η αντίληψη της ιστορίας και η αντίληψη της ιδεολογίας είναι αναπόσπαστα στοιχεία του λόγου. Η ανάλυση του λόγου είναι κριτική με την έννοια ότι φωτίζει τις αδιαφανείς επικοινωνιακές πρακτικές, οι οποίες διαιωνίζουν την κοινωνική εκμετάλλευση και ανισότητα, κατασκευάζοντας εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες εξυπηρετούν τα συμφέροντα των κυρίαρχων δυνάμεων στην κοινωνία.

Η Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία επιχειρεί να περιγράψει πώς ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα κάθε φορά εξυπηρετεί τους σκοπούς και τις προθέσεις του ομιλητή. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα δίκτυο επιλογών από το οποίο οι παραγωγοί κειμένων κάνουν επιλογές που δεν είναι τυχαίες, αλλά ιδεολογικά καθορισμένες. Επομένως, το νόημα διαμορφώνεται από τις επιλογές που γίνονται ή δεν γίνονται σε κάθε περίπτωση από τους χρήστες της γλώσσας (Στάμου, 2012). Ο ευρωπαϊκός λόγος στις μέρες μας γίνεται ολοένα και πιο αντιφατικός, καθώς τονίζει τη βαθιά κατανόηση της γλώσσας, η οποία ωστόσο είναι πιθανό να παρεμποδίζεται από την έμφαση που δίνεται στις δεξιότητες (skills).

Σύμφωνα με τον Halliday (1994), η γλώσσα κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας επιτελεί τρεις διαφορετικές λειτουργίες. Η πρώτη είναι η ιδεοποιητική λειτουργία (ideational function), όπου η χρήση της γλώσσας αποσκοπεί στην πραγμάτευση ενός θέματος μέσα από την οποία αναδεικνύεται η εικόνα που έχει κάποιος για τον κόσμο και την κοινωνική πραγματικότητα. Η δεύτερη λειτουργία είναι η διαπροσωπική (interpersonal function), όπου μέσα από την ομιλία γίνεται εμπλοκή του παραγωγού του κειμένου στο εκφώνημα και, κατά αυτό τον τρόπο, διαμορφώνεται ο κοινωνικός του ρόλος και διεπιδρά με τους συνομιλητές του, τοποθετώντας τους (σε μία σχέση εξουσίας, αλληλεγγύης κ.λπ.) αναφορικά με την αναπαριστώμενη πραγματικότητα. Η τρίτη λειτουργία είναι η κειμενική (textual function), η οποία σχετίζεται με τον τρόπο που συνδέονται τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία, στα πλαίσια ενός κειμένου, το οποίο μας παρέχει μία συνεκτική κοινωνική πραγματικότητα.

Τα κείμενα της μαζικής κουλτούρας κατέχουν κεντρική θέση στα κείμενα της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι κοινωνικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα, η εργασία, η οικογένεια, οι ταυτότητες, όπως το φύλο και η σεξουαλικότητα, η γνώση για τον κόσμο και οι στάσεις προς διάφορες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας διαμεσολαβούνται σε μεγάλο βαθμό από τις αναπαραστάσεις για αυτές που

εγγράφονται στα κείμενα των ΜΜΕ και της μαζικής κουλτούρας. Τα κείμενα αυτά αντανακλούν κοινωνικά και γλωσσικά στερεότυπα και μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα γλωσσικής συμπεριφοράς των σημερινών μαθητών. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές οικειοποιούνται το λόγο της μαζικής κουλτούρας κατά τη σχολική διεπίδραση (Στάμου, 2012).

Η εισαγωγή της μαζικής κουλτούρας στην τάξη υποστηρίζεται πως βοηθά τα παιδιά να εμπλακούν πιο ενεργά στο μάθημα, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να κατανοήσουν ευκολότερα αφηρημένες επιστημονικές έννοιες, καθώς οι μιντιακές αφηγήσεις αποτελούν βασικό κομμάτι της βιωματικής τους εμπειρίας και της κοινωνικής τους γνώσης. Με άλλα λόγια, η μαζική κουλτούρα είναι ένα σημείο διεπαφής του ενδοσχολικού με τον εξωσχολικό λόγο των παιδιών, αφού αντανακλά κοινωνικά και γλωσσικά στερεότυπα, αποτελώντας το συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στο σενάριο του εκπαιδευτικού (teacher script) και το σενάριο του μαθητή (student script). Ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση του ενδοσχολικού με τον εξωσχολικό λόγο των παιδιών εξαρτάται και από τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, καθώς επιτελείται η αναδιαπραγμάτευση των θεσμικών ρόλων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ τους. Ο μαθητής, από τη μία μεριά, είναι ο φορέας της γνώσης, δεδομένου ότι το κάθε παιδί μεταφέρει στο σχολείο το δικό του πολιτισμικό φορτίο, ενώ, από την άλλη μεριά, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής, διευκολύνοντας τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να συστηματοποιήσουν τη γνώση που έχουν αποκτήσει για τον κόσμο μέσα από αυτά τα κείμενα (Στάμου, 2012).

Τα κείμενα, λοιπόν, και η ομιλία οικοδομούν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες παγιώνουν, συντηρούν ή μετασχηματίζουν σχέσεις ελέγχου, ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας.

3.3.3 Η προσέγγιση ενός κειμένου στα σχολικά εγχειρίδια

Τα κείμενα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς το γλωσσικό ύφος και τη δομή τους, γεγονός που εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από το σκοπό για τον οποίο έχουν γραφτεί (Κουλαϊδής και συν., 2002). Η κατανόηση ενός κειμένου είναι μία κοινωνική διαδικασία, δηλαδή ένας διάλογος ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Το γραπτό κείμενο, η εικονογράφηση, αλλά και, γενικότερα, ο τρόπος με τον οποίο δομείται μία σελίδα συμβάλλουν στον καθορισμό των σχέσεων επικοινωνίας

του μαθητή με τον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για να μελετηθεί το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι λειτουργικής σημασίας η έννοια της περιχάραξης, η οποία αναφέρεται στον έλεγχο των κανόνων που ρυθμίζουν τις επικοινωνιακές σχέσεις. Οι παιδαγωγικοί κανόνες διακρίνονται σε δύο ειδών. Από τη μία μεριά, είναι οι κανόνες ιεραρχίας και, από την άλλη μεριά, είναι οι διδακτικοί κανόνες. Στην πρώτη περίπτωση, η περιχάραξη θα είναι ισχυρή όταν ο εκπαιδευτικός που είναι ο μεταδότης έχει τον έλεγχο των κανόνων και στη δεύτερη περίπτωση, η περιχάραξη θα είναι ισχυρή όταν μειώνεται η εξουσία του μαθητή πάνω σε ποια γνώση, τότε και πώς την προσλαμβάνει, αυξάνοντας την εξουσία του μεταδότη (Κουλαϊδής και συν., 2002: 101-102).

Η αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο εξετάζεται σε τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο είναι σε σχέση με το πλαίσιο επικοινωνίας που είναι ενταγμένο το κείμενο, όπου λαμβάνουμε υπόψη τρία βασικά στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο είναι το *πεδίο*, η κοινωνικά θεσμοθετημένη και αναγνωρίσιμη πράξη επικοινωνίας στα πλαίσια της οποίας παράγεται η γλώσσα. Το δεύτερο στοιχείο είναι ο *τόνος*, δηλαδή οι κοινωνικοί ρόλοι, η απόσταση που χωρίζει το κείμενο από τον αναγνώστη και το τρίτο είναι ο *τρόπος*, δηλαδή τι είδους κείμενο είναι π.χ. γραπτό, προφορικό, πολυτροπικό (Χατζησαββίδης και συν., 2011).

Το δεύτερο επίπεδο είναι η μελέτη του κειμένου ως γλωσσική και νοηματική δομή, δηλαδή ως μία ενότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από νοηματική συνέχεια και η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τα γλωσσικά στοιχεία. Οι γλωσσικές και κειμενικές επιλογές που γίνονται από τη μεριά του συντάκτη του κειμένου δεν είναι ουδέτερες, αλλά παραπέμπουν σε κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογικά μορφώματα. Τα γλωσσικά στοιχεία, δηλαδή τα γραμματικά φαινόμενα, οι λεξιλογικές επιλογές, το κειμενικό είδος, ο τρόπος με τον οποίον οργανώνονται οι πληροφορίες μέσα σε ένα κείμενο συμβάλλουν στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, στην κατασκευή πολιτικών και πολιτισμικών αξιών, στην αναπαραγωγή στερεοτύπων ή στην ανατροπή σχέσεων εξουσίας και ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Χατζησαββίδης και συν., 2011).

Το τρίτο είναι ως κοινωνική πράξη, στο οποίο εξετάζεται η προθετικότητα του συντάκτη, ο τρόπος που γίνεται η διαπραγμάτευση των κοινωνικών σχέσεων. Αν δηλαδή, επιτελεί το στόχο που θέτει όταν συντάσσει το κείμενο και το τελευταίο επίπεδο είναι το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης, το κατά πόσο δηλαδή, είναι αποτελεσματικό (Χατζησαββίδης και συν., 2011).

3.4 Το θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein: Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγικές πρακτικές

Το ερώτημα που τίθεται και είναι πολύ σημαντικό στην παρούσα μελέτη είναι ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίον οι εκπαιδευτικές γνώσεις προκαλούν, συντηρούν και αλλάζουν μορφές εμπειρίας, ταυτότητας και σχέσης. Η επίσημη εκπαιδευτική γνώση, κατά τον Bernstein, πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων. Το πρώτο είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, το δεύτερο είναι η παιδαγωγική που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση της γνώσης και το τρίτο είναι η αξιολόγηση που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση της γνώσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Bernstein, 1991: 63-64).

Η σχέση μεταξύ σκοπιμότητας και βαθμού ικανοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ποικίλει κατά τις περιόδους εφαρμογής του. Η πραγματοποίηση αυτών των στόχων επιτυγχάνεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα. Με τον όρο «πρόγραμμα», γενικά, εννοούμε ένα ολοκληρωμένο και συγκεκριμένο σχέδιο με προκαθορισμένους σκοπούς. Το πρόγραμμα είναι ένα χρονοδιάγραμμα με σχεδιασμένες ενέργειες και διαδικασίες. Στο σημερινό σχολείο, τα αναλυτικά προγράμματα στο σύνολό τους και τα διδακτικά εγχειρίδια μέσα από τα οποία αυτά υλοποιούνται αποτελούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών, τα οποία εκφράζουν τους σκοπούς της αγωγής, όπως καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία και με βάση τα οποία αυτό επιδιώκει την επίτευξή τους. Βασικός στόχος κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μέχρι σήμερα είναι η αναμόρφωση και οι βελτιώσεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων εκφράζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης, όπως προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις της πολιτείας. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην επιτυχή σύνταξη και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος.

Οι μεταρρυθμίσεις στα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν τα μέσα για τη διαχείριση των σύνθετων αλλαγών που επισυμβαίνουν. Για αυτό και τα αναλυτικά προγράμματα μελετώνται ως «παιδαγωγικά κείμενα», με την έννοια ότι δεν επιδιώκουν απλά να πληροφορήσουν τους εκπαιδευτικούς ή να τους μεταφέρουν νέα γνώση, αλλά και να επιβεβαιώσουν ή να αλλάξουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το έργο τους, τον εαυτό τους και τους άλλους εντός και εκτός των ιδρυμάτων στα οποία λειτουργούν.

Κατά τον Bernstein, υπάρχουν δύο τύποι αναλυτικών προγραμμάτων. Από τη μία μεριά, είναι ο τύπος *συλλογής*, όπου τα περιεχόμενά τους βρίσκονται σε μία κλειστή σχέση μεταξύ τους, δηλαδή τα περιεχόμενά τους είναι ευδιακρίτως οριοθετημένα και μονωμένα το ένα από το άλλο. Σε αυτή την περίπτωση, αυτός που μαθαίνει μπορεί να συλλέξει μία ομάδα προτιμώμενων περιεχομένων προκειμένου να ικανοποιήσει ορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Και, επιπρόσθετα, μία συλλογή μπορεί να διέπεται από κάποια ιδέα, όπως είναι για παράδειγμα, η ιδέα του ευγενούς, του καλλιεργημένου και του ειδικευμένου. Από την άλλη μεριά, υπάρχει ο τύπος του αναλυτικού προγράμματος που αποκαλείται *συγχωνευμένος*, καθώς τα διάφορα περιεχόμενα δεν ακολουθούν δικούς τους ξεχωριστούς δρόμους, αλλά βρίσκονται σε μία ανοιχτή σχέση μεταξύ τους (Bernstein, 1991: 67).

Κρίνεται ενδιαφέρον να αναφερθούμε στον παιδαγωγικό λόγο και τις παιδαγωγικές πρακτικές του Bernstein προκειμένου να διατυπώσουμε τους νέους όρους που διαμορφώνονται για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Ο παιδαγωγικός λόγος είναι αυτός που συγκροτεί, ρυθμίζει και κατανέμει επίσημους επεξεργασμένους κώδικες και τις τροπές τους. Οι κώδικες είναι πολιτισμικά προσδιορισμένοι μηχανισμοί τοποθέτησης όπου εδώ η τοποθέτηση νοείται ως η εγκαθίδρυση μίας συγκεκριμένης σχέσης με άλλα υποκείμενα και η δημιουργία συγκεκριμένων συναρτήσεων στο εσωτερικό των υποκειμένων. Οι κώδικες είναι ταξικά ρυθμιζόμενοι και τοποθετούν τα υποκείμενα σε σχέση με κυρίαρχες και κυριαρχούμενες μορφές επικοινωνίας και τις σχέσεις μεταξύ τους, συγκροτώντας κατά αυτό τον τρόπο την ιδεολογία, η οποία εμπεριέχεται σε τύπους σχέσεων και τους ρυθμίζει. Με άλλα λόγια, η ιδεολογία είναι ένας «τύπος σχέσης για την πραγμάτωση περιεχομένων» (Bernstein, 1991: 162).

Η έννοια του κώδικα, λοιπόν, συσχετίζεται με τρόπο συστηματικό το πεδίο της συγκρότησης του λόγου με το πεδίο της πρακτικής. Ο εκπαιδευτικός κώδικας ορίζεται ως μία *«ρυθμιστική, σιωπηρά προσλαμβανόμενη αρχή, η οποία επιλέγει και ενοποιεί τις συναφείς σημασίες, τις μορφές πραγμάτωσής τους και τα πλαίσια ανάδειξής τους»*. Ο παιδαγωγικός μηχανισμός παράγει, από τη μεριά του, το συμβολικό έλεγχο και τις τροπές του, καθιστώντας διαθέσιμες τις αρχές μέσα από τις οποίες συντελείται η διαμόρφωση ή η αναδιαμόρφωση της συνείδησης (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010: 26). Άλλες σημαντικές έννοιες στη θεωρία του Basil Bernstein είναι, πρώτα-πρώτα, η έννοια του συνόρου. Η έννοια αυτή αναφέρεται σε κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωρισμένες στο χώρο και στο χρόνο τις κοινωνικές

ομάδες, τις περιοχές γνώσης, τα στάδια των διαδικασιών. Ένα σύνορο μπορεί να είναι ένας τοίχος, μία ρητή ή μία άρρητη απαγόρευση, ένα τελετουργικό, μία χρονική στιγμή, μία κοινωνική προκατάληψη.

Τα σύνορα που οργανώνουν τη γνώση συγκροτούν διαφορετικούς παιδαγωγικούς κώδικες και προβάλλουν διαφορετικές μορφές συνείδησης και ταυτότητας. «Τα σύνορα είναι πάνω απ' όλα συμβολικά, ως τέτοια προσλαμβάνονται από το υποκείμενο και, έτσι, συντηρούνται και αναπαράγονται. Η ισχύς του συνόρου εγχαράσσεται στη συνείδηση του υποκειμένου, ρυθμίζοντας τη δράση και τη συμπεριφορά του» (Bernstein, 1991:25-26). Η έννοια του συνόρου, η ισχύς, ο βαθμός μόνωσης και η φύλαξή του μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μελέτη μας, κυρίως, σε ό, τι αφορά το σύνορο μεταξύ του σχολείου και του περιβάλλοντός του και σε ό, τι αφορά τη διάκριση σχολικής/εξωσχολικής γνώσης. Η διάκριση τού τι θεωρείται σχολικό και τι όχι, είτε αφορά κάποιες μαθητικές δραστηριότητες είτε κάποιες εκπαιδευτικές αρμοδιότητες είτε την ίδια τη γνώση που μεταδίδεται μέσα στο σχολικό πλαίσιο, έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι διακρίσεις και οι διαχωρισμοί αυτοί, σύμφωνα με τον Bernstein, είναι αρχές ρύθμισης, προσλαμβάνονται σιωπηρά από τα παιδαγωγικά υποκείμενα (μαθητές, εκπαιδευτικούς), ρυθμίζουν τη συνείδηση και, επομένως, διαμορφώνουν την (παιδαγωγική) ταυτότητα και τοποθετούν το υποκείμενο στο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας. Οι αλλαγές στις «παιδαγωγικές ταυτότητες» των εκπαιδευτικών σε ένα εμπειρικό επίπεδο παραπέμπουν, είτε στη βασική επιστημονική συγκρότηση είτε στην επιμόρφωση, την επαγγελματική ανάπτυξη και την περαιτέρω εξειδίκευση των εκπαιδευτικών.

Για να γίνει κατανοητή η έννοια του παιδαγωγικού λόγου θα πρέπει πρώτα να αποσαφηνιστεί η έννοια του παιδαγωγικού μηχανισμού. Ο παιδαγωγικός μηχανισμός που αποτελεί, σύμφωνα με τον Bernstein, *«μία συμβολική κλίμακα, η οποία καθορίζει τη λειτουργία της συνείδησης τόσο ασκώντας εξουσία πάνω της όσο και παρέχοντας το μέτρο νομιμότητας αναφορικά με τις πραγματώσεις της»* (Moore, 2004) δύναται να προσεγγιστεί μέσα από τις κατηγορίες και τα σύνορα, δηλαδή το ρητό και το υπόρητο. Ο Bernstein δεν ασχολείται με το περιεχόμενο του παιδαγωγικού λόγου, αλλά με τις διαδικασίες δόμησης των σχέσεων εντός του πεδίου του *παιδαγωγικού λόγου*, καθώς και με τον τρόπο που σχετίζεται η δόμηση αυτή με την εξαρτημένη από συγκεκριμένα πλαίσια ρύθμιση των πρακτικών και των συνειδήσεων των κοινωνικών ομάδων, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς την τοποθέτησή τους ως αποτέλεσμα της οικογενειακής, της κοινωνικής και της οικονομικής τους κατάστασης.

Καταρχήν, το πρώτο που θα πρέπει να υπογραμμιστεί σχετικά με τον παιδαγωγικό μηχανισμό είναι ότι συνιστά τους «κανόνες γραμματικής» του παιδαγωγικού λόγου, αλλά και των παιδαγωγικών πρακτικών. Και, πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από τρία είδη κανόνων. Ο πρώτος αφορά στην κατανομή, ο δεύτερος στην αναπλαισίωση και ο τρίτος στην αξιολόγηση. Με βάση αυτούς τους τρεις κανόνες διαμορφώνονται τρία πεδία λόγου και πρακτικών που είναι αυτά της παραγωγής, της αναπλαισίωσης και της αναπαραγωγής. Με άλλα λόγια, ο παιδαγωγικός μηχανισμός συμβάλλει στην παραγωγή, την αναπαραγωγή και την αλλαγή της κυρίαρχης κουλτούρας (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010: 31-32).

Ο λόγος που μεταδίδεται μέσα από συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα αποτελεί το διδακτικό λόγο. Οι διδακτικοί κανόνες συνδέονται με τη διαδικασία μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης, από τη μία μεριά, βάσει των κανόνων διαδοχής που καθορίζουν αυτό που πρέπει να προηγηθεί και αυτό που πρέπει να ακολουθήσει, από την άλλη, βάσει του βηματισμού που αποτελεί λογικό συμπλήρωμα των κανόνων διαδοχής, καθορίζοντας το χρόνο που απαιτείται για την κατάκτηση αυτού που έχει προηγηθεί και, τέλος, βάσει των κανόνων κριτηρίων που καθορίζουν το τι είναι θεμιτή και τι όχι επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση. Μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη διδακτικών θεωριών που σχετίζονται με τον προσανατολισμό. Αφενός, η μία συγκροτεί μία παιδαγωγική της μετάδοσης που ευνοεί τις διαβαθμισμένες επιτελέσεις ή το αποτέλεσμα που παράγει ο μαθητής κατά τη διδακτική πράξη και, αφετέρου, μία παιδαγωγική της πρόσληψης που πριμοδοτεί τις ικανότητες που είναι κοινές στους εκπαιδευόμενους (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010: 34). Ο διδακτικός λόγος είναι ο λόγος που δημιουργεί εξειδικευμένες δεξιότητες και τις σχέσεις τους, ενώ ο ρυθμιστικός λόγος είναι ο ηθικός λόγος που δημιουργεί σχέσεις, τάξη και ταυτότητα (παιδαγωγικός λόγος).

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι απόρροια ενός πολύπλοκου μετασχηματισμού, δηλαδή της αναπλαισίωσης της γνώσης μέσα σε ένα κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο. Κομβικό σημείο της θεωρίας του Bernstein αποτελεί η έννοια της αναπλαισίωσης, η οποία τονίζει ότι η γνώση που παράγεται στο διακριτό πεδίο της παραγωγής της γνώσης υπόκειται σε μία διαδικασία επιλογής κατά τη μεταφορά της στο πεδίο της αναπαραγωγής της γνώσης που είναι το σχολείο. Η διαδικασία της αναπλαισίωσης των γνώσεων είναι ουσιώδης, καθώς δεν περιλαμβάνει μόνο την απλοποίηση της γνώσης για τις ανάγκες της διδασκαλίας, αλλά τη μορφή της ειδικής σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα στη γνώση και τα εμπλεκόμενα άτομα, τον

παιδαγωγικό χώρο και το χρόνο, το πλαίσιο και τις επιτελέσεις των ατόμων μέσα σε αυτό, η οποία σχέση προσδιορίζεται και εξαρτάται από τους ισχύοντες κανόνες (Young, 2006).

Το επίσημο πεδίο της αναπλαισίωσης έχει την ευθύνη της δημιουργίας, της διατήρησης και της αλλαγής του επίσημου παιδαγωγικού λόγου. Επομένως, η βασική αποστολή της αναπλαισίωσης είναι, από τη μία μεριά, η συγκρότηση του «τι;» του παιδαγωγικού λόγου που αναφέρεται στις κατηγορίες, τα περιεχόμενα και τις σχέσεις που αποτελούν αντικείμενο μετάδοσης, δηλαδή που αφορούν την ταξινόμηση και, από την άλλη μεριά, η συγκρότηση του «πώς;» του παιδαγωγικού λόγου που αναφέρεται στους τρόπους μετάδοσης που αφορούν δηλαδή, την περιχάραξη. Μία δεύτερη διαδικασία αναπλαισίωσης συντελείται όταν το αναπλαισιωμένο κείμενο τοποθετείται στο πεδίο της αναπαραγωγής και καθίσταται ενεργό στην παιδαγωγική διαδικασία (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010: 35). Με άλλα λόγια, στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα διπλή αναπλαισίωση. Η πρώτη υλοποιείται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, ενώ η δεύτερη αναπλαισίωση πραγματοποιείται μέσα από τις ενέργειες του εκπαιδευτικού σε αλληλεπίδραση με τους μαθητές.

Στο επίσημο παιδαγωγικό πεδίο της αναπλαισίωσης μπορεί κανείς να αναμένει την ύπαρξη εντάσεων ή στασιμότητας που προκαλούν οι διαφορές μεταξύ της βούλησης της πολιτικής εξουσίας και των διοικητικών φορέων. Σημαντικές διαφορές αναμένονται να υπάρχουν, επίσης, μεταξύ των φορέων του επίσημου παιδαγωγικού πεδίου και του παιδαγωγικού πεδίου της αναπλαισίωσης, καθώς, επίσης, και μεταξύ του πρωτογενούς πολιτισμικού πλαισίου των διδασκόμενων και των αρχών αναπλαισίωσης του σχολείου. Τέλος, η πολυπλοκότητα της διαδικασίας, από τη συγκρότηση του παιδαγωγικού λόγου στην πρόσληψη και την αναπαραγωγή του από το διδασκόμενο, αναμφίβολα, δημιουργεί ποικίλα χάσματα και ρήξεις (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010, κεφ. 1^ο).

Οι πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις έχουν ως βάση την κριτική που ασκείται σε παραδοσιακές εθνοκεντρικές μορφές εκπαίδευσης, οι οποίες διαιωνίζουν το μύθο ότι όλοι συμμερίζονται τις αξίες, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις αξίες των κυρίαρχων ομάδων. Οι προσεγγίσεις αυτές διατυμπανίζουν τη διατήρηση των διαφορετικών ταυτοτήτων που φέρουν οι μαθητές και τη μείωση/εξάλειψη των ανισοτήτων. Στην πράξη διακρίνονται από μία δυναμική να εισβάλουν στις δομές και την κουλτούρα της εκπαίδευσης. Οι πιο εκτεταμένες μορφές πολυπολιτισμικότητας

σχετίζονται με μία επαναθεώρηση των συστατικών των τριών συστημάτων μηνύματος στην εκπαίδευση, δηλαδή του αναλυτικού προγράμματος, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης, όπως αυτά ορίζονται από τον Basil Bernstein προκειμένου να διασφαλιστεί ένα σημαντικό στοιχείο ότι δηλαδή, δεν λειτουργούν με τρόπους που οδηγούν, χωρίς λόγο, σε αποκλεισμό (Gewirtz & Cribb, 2011: 159).

Βασικές έννοιες στα πλαίσια της θεωρίας του Άγγλου κοινωνιολόγου είναι αυτές της ταξινόμησης, αφενός, και της περιχάραξης, αφετέρου. Η ταξινόμηση σχετίζεται με τις σχέσεις μεταξύ των περιεχομένων, αναφέρεται δηλαδή, στη διαφοροποίηση που συντελείται στα περιεχόμενα και μπορεί να είναι ισχυρή στην περίπτωση, όπου τα περιεχόμενα είναι καλά μονωμένα με ισχυρά σύνορα ή μπορεί να είναι ασθενής, δηλαδή να υφίσταται ασθενής μόνωση από τη στιγμή που τα σύνορα ανάμεσα στα περιεχόμενα είναι θολά. Με άλλα λόγια, η ταξινόμηση αναφέρεται στο βαθμό της διαφύλαξης των συνόρων μεταξύ των περιεχομένων (Bernstein, 1991: 67).

Η έννοια της περιχάραξης προσδιορίζει τη δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνίσταται η παιδαγωγική και αναφέρεται στη μορφή του πλαισίου, μέσα στο οποίο, συντελείται η μετάδοση και η πρόσληψη της γνώσης. Αναφέρεται, λοιπόν, η περιχάραξη στην ισχύ του συνόρου ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να μεταδοθεί και σε αυτό που δεν μπορεί να μεταδοθεί στην παιδαγωγική σχέση, στο φάσμα των διαθέσιμων επιλογών που έχει ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος σε ό, τι σχετίζεται με τον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται. Όταν η περιχάραξη είναι ισχυρή, οι επιλογές είναι μειωμένες, ενώ όταν είναι ασθενής, υπάρχει ένα φάσμα επιλογών (Bernstein, 1991: 68).

Συνεπώς, *«η περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση»* (Bernstein, 1991: 68). Ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η παιδαγωγική επικοινωνιακή σχέση και ο τρόπος με τον οποίο συντελείται η ανάπτυξη του διδακτικού έργου αναλύεται από τον Bernstein (2000) μέσα από τη χρήση του όρου «περιχάραξη», η οποία αναφέρεται τόσο στις διδακτικές επιλογές που γίνονται, όπως είναι για παράδειγμα, η σειρά με την οποία παρουσιάζεται η γνώση ή ο χρόνος που αφιερώνεται για να συντελεστεί η διδασκαλία της γνώσης όσο και στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή κατά τη διάρκεια διδασκαλίας και μάθησης ενός γνωστικού αντικειμένου. Η περιχάραξη θα είναι ισχυρή όταν είναι κυρίαρχος ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε επίπεδο σχολικής

τάξης. Η ταξινόμηση, από την άλλη μεριά, που αναφέρεται στον τρόπο που τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σχετίζονται μεταξύ τους, προσεγγίζει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η σχολική γνώση. Η συσχέτιση της ταξινόμησης με την περιχάραξη στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου αποδίδεται από τον Bernstein με την έννοια του παιδαγωγικού κώδικα, όπως είδαμε και παραπάνω εκτενέστερα (Bernstein, 2000).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η δομή του συστήματος μηνυμάτων που αναφέρθηκε παραπάνω και που αφορά την αξιολόγηση είναι συνάρτηση της ταξινόμησης και των περιχαράξεων και ότι η ισχύς των περιχαράξεων και της ταξινόμησης μπορεί να ποικίλει ανεξάρτητα το ένα από το άλλο (Bernstein, 1991: 69).

Οι τροπές που συντελούνται στον εκπαιδευτικό κώδικα συγκροτούνται από τις συγκεκριμένες τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης και κατ' επέκταση, κάθε αλλαγή στην ταξινόμηση συνεπάγεται αλλαγή του περιεχομένου των κατηγοριών, αλλά και των ταυτοτήτων που συγκροτούν. Επιπρόσθετα, η ταξινόμηση αναφέρεται στο βαθμό μόνωσης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (ισχυρή ταξινόμηση) (Moore, 2004) και παρέχει στους μαθητές τους κανόνες αναγνώρισης που αποτελούν προϋπόθεση για την ικανότητα να προσανατολίζονται και να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν ένα πλαίσιο και τα οποία το καθιστούν διακριτό σε σχέση με άλλα πλαίσια (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010: 37). Οι κανόνες, λοιπόν, αναγνώρισης ρυθμίζουν τα νοήματα που είναι συναφή με τον παιδαγωγικό λόγο. Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με τους κανόνες πραγμάτωσης που θα τους επιτρέπουν τις αρμόζουσες επιτελέσεις (Moore, 2004).

Από την άλλη πλευρά, η περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που διαθέτουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές για το τι συνίσταται θεμιτή γνώση εντός του παιδαγωγικού πλαισίου και κατ' επέκταση, οι κανόνες πραγμάτωσης ρυθμίζουν το πώς τα νοήματα θα πρέπει να συνδεθούν μεταξύ τους, ώστε να παραχθεί το θεμιτό κείμενο εντός του παιδαγωγικού πλαισίου (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010: 37). Η βασική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην ισχυρή και την ασθενή ταξινόμηση και περιχάραξη πηγάζει ως επί το πλείστον από το βαθμό που οι κανόνες που ρυθμίζουν τη διδακτική κατάσταση είναι ρητοί ή υπόρρητοι για τους μαθητές και όχι από το εάν υπάρχουν ή δεν υπάρχουν κανόνες, από τον αριθμό τους ή την ευελιξία τους (Moore, 2004). Για να πετύχουμε το σκοπό της μελέτης, χρειάζεται

να γνωρίζουμε τις έννοιες της εσωστρεφούς και εξωστρεφούς προβολής που σχετίζονται με την έννοια και την ισχύ του συνόρου μεταξύ της επιστημονικής γνώσης (μονάδες, κάθετος λόγος) και της εργαλειακής, χρηστικής, πρακτικής γνώσης και των δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής και της αγοράς (γενικισμός, οριζόντιος λόγος).

Σύμφωνα με τον Bernstein, «στο βαθμό που ορισμένα παιδιά αναγνωρίζουν τα διακριτικά γνωρίσματα του σχολείου, συγκρινόμενα με τα παιδιά που αποτυγχάνουν σε αυτό, τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη/ισχυρότερη θέση όσον αφορά το σχολείο έναντι των υπόλοιπων παιδιών. [Η πρώτη κατηγορία μαθητών] είναι πιθανό να ανήκει σε οικογένειες της μεσαίας τάξης παρά σε οικογένειες της χαμηλότερης εργατικής τάξης. Η βάση αυτής της αναγνώρισης βρίσκεται στην ισχυρή ταξινόμηση ανάμεσα στο πλαίσιο της οικογένειας και το πλαίσιο του σχολείου» (Bernstein, 2000 στο Moore, 2004).

Κατά συνέπεια, κάποια παιδιά καθίστανται διπλά πριμοδοτημένα, καθώς κατέχουν το συμβολικό εξοπλισμό και κατ' επέκταση, είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα τόσο στο Δημοτικό σχολείο όπου υπάρχει ομοιότητα ανάμεσα στα πλαίσια του σχολείου και του σπιτιού (χαλαρή ταξινόμηση και περιχάραξη) όσο και στο εξειδικευμένο Γυμνάσιο όπου λειτουργούν αυστηροί επιλεκτικοί μηχανισμοί και η ταξινόμηση και η περιχάραξη είναι ισχυρές. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που προέρχονται από τη νέα μεσαία τάξη δύνανται, αφενός, να διακρίνουν τους διαφορετικούς τύπους πλαισίων και, αφετέρου, να πραγματώσουν επιτελέσεις που να ανταποκρίνονται στα κριτήρια κάθε πλαισίου λόγω της κουλτούρας τους. Με άλλα λόγια, τα παιδιά της νέας μεσαίας τάξης, που κατέχουν τις εξειδικευμένες μορφές επικοινωνίας, είναι σε θέση να διαβάζουν και να αποκωδικοποιούν τα συχνά αντιφατικά και άρρητα μηνύματα της προοδευτικής παιδαγωγικής (Power et al., 2003 στο Moore, 2004).

Ο Bernstein υποστηρίζει ότι οι μορφές άορατης παιδαγωγικής αποτελούν εξειδικευμένους κώδικες, τους οποίους υποστηρίζει και προωθεί η νέα μεσαία τάξη, και όχι στοιχεία ενός καθολικού προγράμματος στην υπηρεσία χειραφετητικών στόχων, όπως η ίδια ισχυρίζεται. Ενώ, από την άλλη μεριά, ο χαρακτήρας των κανόνων των ορατών παιδαγωγικών, οι οποίοι αν και αυθαίρετοι διατυπώνονται με σαφήνεια, οριοθετεί ξεκάθαρα το χώρο της συνείδησης, η διαμόρφωση του οποίου αποτελεί φροντίδα και ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος, κάνοντας αυτές τις

παιδαγωγικές πιο ανοιχτές και πρόσφορες για τα παιδιά από ένα ευρύ κοινωνικό φάσμα (Moore, 2004).

3.4.1 Παιδαγωγικά μοντέλα στη θεωρία του Bernstein: Ικανότητα και Επιτέλεση

Αν εξετάσουμε την κατάσταση υπό το πρίσμα της σημερινής κοινωνικο-πολιτικής και εκπαιδευτικής συγκυρίας είναι δυνατό να διακρίνουμε καλύτερα τα δύο αντιθετικά μοντέλα παιδαγωγικής πρακτικής που προτείνει η θεωρία του Bernstein. Το ένα είναι η ικανότητα και το άλλο είναι η επιτέλεση. Το μοντέλο της ικανότητας σχετίζεται με το μαθητή και όχι με τη γνώση. Στα κοινά στοιχεία μίας ομάδας διδασκόμενων, στις ομοιότητες ως προς τις θεμελιώδεις ικανότητές τους. Οι διδακτικές θεωρίες που υποστηρίζουν το μοντέλο αυτό υπογραμμίζουν τη διαφορετικότητα που υπάρχει ανάμεσα στα άτομα και ότι οι διαφορές ανάμεσα στους διδασκόμενους δεν οδηγούν σε φανερές διαστρωματώσεις. Από την άλλη μεριά, η κοινωνική λογική πάνω στην οποία στηρίζεται το μοντέλο της ικανότητας αναγνωρίζει ότι όλα τα άτομα είναι εγγενώς ικανά να κατακτήσουν τη γνώση και ακολουθούν κοινές διαδικασίες (διαδικαστική δημοκρατία), δηλαδή τα άτομα είναι δημιουργικά και ενεργητικά στη συγκρότηση ενός έγκυρου νοηματικού κόσμου. Ενώ η παιδαγωγική πρακτική προβαίνει σε μία κριτική των ιεραρχικών παιδαγωγικών σχέσεων (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010, κεφ. 1^ο).

Η επιτέλεση που έχει σαν βασικό της χαρακτηριστικό την εργαλειακή και λειτουργιστική αντίληψη για τη γνώση, επικεντρώνεται στο προϊόν του διδασκόμενου, αλλά και στις δεξιότητες/γνώση, ενώ μία από τις βασικές αρχές οργάνωσής της τονίζει τις διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των διδασκόμενων. Το μοντέλο αυτό διέπεται από τρεις βασικές εκφάνσεις εκ των οποίων η πρώτη αφορά στις μονάδες (singulars) που δημιουργούν προγράμματα σπουδών αποτελούμενα από διαφορετικά γνωστικά περιεχόμενα και τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις καθιερωμένες επιστήμες, ενώ, παράλληλα, οριοθετούνται με αυστηρά σύνορα και αυστηρές ιεραρχικές σχέσεις, η δεύτερη αφορά στις γνωστικές περιοχές (regions) που αποτελούν αναπλασιωμένες εκδοχές των μονάδων που οργανώνονται σε ευρύτερα σύνολα, βρίσκονται στη διεπιφάνεια μεταξύ των μονάδων και των τεχνολογιών που καθιστούν δυνατές και η ανάδειξη και καθιέρωσή τους αναδεικνύει ζητήματα ως προς τη νομιμοποίησή της και, τέλος, η τρίτη αφορά στο γενικισμό (genericism) που είναι η απόκτηση γενικών ικανοτήτων και βάσει του οποίου τα προγράμματα σπουδών

αναπτύσσουν γενικές και ευέλικτες ικανότητες, για να μην αντιμετωπίζει το άτομο προβλήματα στην εργασία και την κοινωνική ζωή. Επίσης, προϋποθέτει μία ανάλυση, λειτουργικού χαρακτήρα, των χαρακτηριστικών εκείνων που θεωρούνται ως αναγκαία προκειμένου τα άτομα να εφαρμόσουν μία δεξιότητα, να ασκήσουν μία πρακτική ή να επιτελέσουν το έργο τους σε μία συγκεκριμένη εργασία. Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), «...πρέπει να αναπτυχθεί: Η ικανότητα να εκπαιδεύεται [trainability], η ικανότητα να επωφελείται από τις συνεχείς παιδαγωγικές αναδομήσεις (reformations) και με τον τρόπο αυτό να μπορείς να ανταπεξέρχεσαι στις νέες απαιτήσεις της 'εργασίας' και της 'ζωής'» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010, κεφ. 1^ο).

Ο παιδαγωγικός μηχανισμός διαθέτει δύο διακριτά και αντιθετικά μεταξύ τους είδη αποτελεσμάτων, τα οποία ενδέχεται να κατανέμονται επιλεκτικά στους διδασκόμενους, ανάλογα με την ηλικία και την παιδαγωγική/κοινωνική κατάσταση του διδασκόμενου. Τα αποτελέσματα είναι, είτε «κοινές ικανότητες» είτε «διαβαθμισμένες εξειδικευμένες επιτελέσεις». Κατά συνέπεια, τα δύο πιθανά αποτελέσματα του παιδαγωγικού μηχανισμού - απόκτηση ενός αποθέματος κοινών δεξιοτήτων ή της δυνατότητας των ατόμων να εκδηλώνουν εξειδικευμένες επιτελέσεις - είναι πιθανό να προϋποθέτουν δύο αντιτιθέμενες κοινωνικές βάσεις. Η απόκτηση κοινών δεξιοτήτων παραπέμπει σε ένα απλό καταμερισμό της εργασίας και τη μείωση της ισχύος της διαστρωμάτωσης που βασίζεται στην εργασία. Η επιδίωξη εξειδικευμένων επιτελέσεων παραπέμπει σε ένα σύνθετο καταμερισμό της εργασίας και σε μία σχετικά ισχυρή στρωμάτωση, με βάση την εργασία. Στις παρούσες συνθήκες παρατηρείται μία αύξηση του παιδαγωγικού χώρου που στο επιφανειακό τουλάχιστον επίπεδο επιδιώκει να μεταδώσει κοινές ικανότητες/δεξιότητες (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010, κεφ. 1^ο).

Οι σημερινές τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής δημιουργούν ένα μικτό πρότυπο, όπου οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες, TIMSS και PISA, κατατάσσουν τα άτομα και τα συστήματα σε μία διαβαθμισμένη κλίμακα επιδόσεων. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στις δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητισμού (literacy, numeracy) στις έρευνες, αλλά και στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (literacy and numeracy hour in the UK) που επιδιώκουν την απόκτηση ενός αποθέματος κοινών δεξιοτήτων.

Τα προγράμματα σπουδών εξετάζονται ως «παιδαγωγικά κείμενα», τα οποία δεν αποσκοπούν απλά να πληροφορήσουν τους εκπαιδευτικούς ή να τους μεταφέρουν νέα γνώση, αλλά και να επιβεβαιώσουν ή να αλλάξουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το έργο τους, τον εαυτό τους και τους άλλους εντός και εκτός των

ιδρυμάτων στα οποία λειτουργούν. Οι μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών αποτελούν τα μέσα για τη διαχείριση των σύνθετων αλλαγών που επισυμβαίνουν. Τις τελευταίες δύο περίπου δεκαετίες, συντελούνται αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών του δυτικού κόσμου. Είναι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών με έμφαση στην παιδαγωγική σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και που ευνοούν, κυρίως, τα παιδαγωγικά μοντέλα της επιτέλεσης.

3.4.2 Συνέπειες της θεωρίας στην κατανόηση των επιπτώσεων που έχει η οργάνωση της γνώσης και η μορφή που λαμβάνει η εκπαιδευτική πρακτική

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, όπως για παράδειγμα, Dowling (2007), Cooper (2007), Bernstein (2000) έχει αποδειχθεί ότι όταν ο παιδαγωγικός κώδικας προσλαμβάνει ασθενείς τιμές ταξινόμησης και περιχάραξης, οι μαθητές από τα εργατικά στρώματα τείνουν να εκλαμβάνουν την πρακτική, όπως ακριβώς εμφανίζεται, δηλαδή ως μία πρακτική που προσομοιάζει τις πρακτικές του τοπικού πλαισίου δράσης των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές επιλέγουν ένα μη εξειδικευμένο κανόνα αναγνώρισης και, συνεπώς, υιοθετούν ένα νοηματικό προσανατολισμό εξαρτημένο από το τοπικό πλαίσιο της δράσης τους. Αντίθετα, οι μαθητές από τα μεσο-αστικά στρώματα τείνουν να εκλαμβάνουν εξ αρχής το πλαίσιο ως ένα εξειδικευμένο πλαίσιο επικοινωνίας και αυτό τους προσανατολίζει στο να επιλέγουν έναν κανόνα πραγμάτωσης αντίστοιχο με τις απαιτήσεις του εξειδικευμένου επικοινωνιακού πλαισίου.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η ανάδειξη του ενός ή του άλλου κανόνα αναγνώρισης και πραγμάτωσης κατά την ενασχόληση του μαθητή με μία ορισμένη σχολική δραστηριότητα, η οποία προϋποθέτει την αυστηρή ταξινόμηση μεταξύ του σχολικού και του μη σχολικού πλαισίου, εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο η επίσημη παιδαγωγική πρακτική του σχολείου αποτελεί μέρος της πρακτικής του σπιτιού. Η ύπαρξη της πρακτικής αυτής στο σπίτι αποτελεί την εξήγηση για τη σχετική δύναμη που κατέχει και την προνομιακή θέση που απολαμβάνει ο μαθητής των μεσο-αστικών στρωμάτων, συγκρινόμενος με το μαθητή χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης.

Ο Bernstein προβαίνει σε μία διάκριση των οικογενειών, στη βάση τού κατά πόσο η τοπική πρακτική τούς ενσωματώνει και στηρίζεται στην επίσημη πρακτική του σχολείου ή όχι. Με τον όρο «επίσημη πρακτική» γίνεται αναφορά στην

πρακτική του σχολείου που συμβάλλει στην πρόσκτηση του «προνομιοδοτικού», δηλαδή του επίσημου κειμένου του σχολείου, το οποίο αναγνωρίζει συμβολικά προνόμια για τους μαθητές. Από τη μία μεριά, βρίσκονται οι οικογένειες που η τοπική κυριαρχεί της επίσημης σχολικής πρακτικής ή αλλιώς όπου η επίσημη είναι μη οικεία πρακτική ή πρακτική που απορρίπτεται. Από την άλλη μεριά, βρίσκονται οι οικογένειες όπου η επίσημη σχολική πρακτική υιοθετείται, πλήρως, από την οικογένεια. Ως ένα βαθμό το αν υιοθετείται ή απορρίπτεται η επίσημη σχολική πρακτική είναι συνάρτηση της κοινωνικής τάξης κ.α. και ο διδασκόμενος, κατά πάσα πιθανότητα, θα τοποθετείται άνισα ως προς το προνομιοδοτικό κείμενο ή και σε θέσεις που βρίσκονται σε αντίθεση ή που προκαλούν αντίσταση (Bernstein, 1991).

3.5 Pierre Bourdieu: Πολιτισμικό κεφάλαιο

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος, Pierre Bourdieu, ανέπτυξε στις αρχές του 1960 την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, σε μία προσπάθεια να βοηθήσει στην αντιμετώπιση ενός εμπειρικού ζητήματος, δηλαδή το γεγονός ότι τα οικονομικά εμπόδια δεν είναι επαρκή για να εξηγήσουν τις ανισότητες που εμφανίζονται σε μορφωτικό επίπεδο παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Bourdieu & Passeron, 1977).

Οι μορφές του κεφαλαίου που εξετάζει ο Bourdieu είναι τρεις. Η πρώτη είναι η οικονομική, η δεύτερη είναι η πολιτισμική και η τρίτη είναι η κοινωνική. Η καθεμία μορφή κεφαλαίου ξεχωριστά εντοπίζεται και λειτουργεί σε διαφορετικό πεδίο. Το κοινωνικό κεφάλαιο απαρτίζεται από κοινωνικές υποχρεώσεις, ενώ, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, μπορεί να μετατραπεί σε οικονομικό κεφάλαιο. Ο τίτλος ευγενείας αποτελεί μία ιδεοτυπική θεσμοποιημένη μορφή του κοινωνικού κεφαλαίου (Bourdieu, 2001: 98). Για το κοινωνικό κεφάλαιο, τη βασική πηγή αποτελεί η οικογένεια και αυτή η μορφή κεφαλαίου εντοπίζεται σε όσους είναι κοινωνικά ισχυροί, δηλαδή στην ανώτερη κοινωνική τάξη, καθώς η τάξη καθορίζεται από το αν κάποιος έχει κεφάλαιο ή όχι (Bourdieu, 1986). Το οικονομικό κεφάλαιο είναι αυτό που μπορεί να μετατραπεί σε χρήμα με άμεσο τρόπο και το οποίο θεσμοποιείται με ιδιοκτησιακά δικαιώματα. Τέλος, το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, να μετατραπεί σε χρήμα, αλλά από θεσμικής άποψης το πολιτισμικό κεφάλαιο συγκροτείται από τα τεκμήρια των σπουδών, όπως είναι για παράδειγμα, οι πανεπιστημιακοί τίτλοι σπουδών (Bourdieu, 2001: 98).

Κατά τον Bourdieu, η μορφή που θα πάρει το σύνολο των κατανομών των ειδών κεφαλαίου, είτε αυτό είναι ενσωματωμένο είτε είναι υλοποιημένο, καθορίζει την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι σχέσεις δύναμης, οι οποίες έχουν θεσμοθετηθεί πάνω σε σταθερές κοινωνικές καταστασιακές θέσεις, οι οποίες είναι, είτε κοινωνικά αναγνωρισμένες είτε νομικά εγγυημένες ανάμεσα σε δρώντες, οι οποίοι προσδιορίζονται αντικειμενικά από τη θέση τους σε αυτές τις σχέσεις. Επιπρόσθετα, καθορίζει τις εξουσίες, οι οποίες είναι εν δυνάμει ή εν ενεργεία στα διαφορετικά πεδία, καθώς και στα ειδικά κέρδη που παρέχουν (Bourdieu, 1999: 336).

Ως δημιουργός της έννοιας του πολιτισμικού κεφαλαίου, ο Bourdieu εξέτασε όλες τις έννοιες μέσα από την εμπειρική έρευνα. Ο Bourdieu ενδιαφέρεται, σε πρώτο επίπεδο, να ανακαλύψει τους νόμους εκείνους που είναι σε θέση να εξηγήσουν τον τρόπο που αναπαράγονται οι δομές και, δεύτερον, να εξετάσει πώς λειτουργεί η εκπαίδευση σαν σύστημα παραγωγής γνώσεων και αξιών. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που εξετάζει ο Bourdieu είναι ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν αν ένας μαθητής είναι άριστος ή αδύναμος. Με άλλα λόγια, ο Bourdieu υπογράμμισε ότι οποιαδήποτε ικανότητα γίνεται ένα κεφάλαιο στο βαθμό που διευκολύνει τις πιστώσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου μίας κοινωνίας, αλλά είναι άνισα κατανομημένες, δημιουργώντας, έτσι, ευκαιρίες για «πλεονεκτήματα» (advantages). Σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από μία ιδιαίτερα διαφοροποιημένη κοινωνική δομή, το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης αναδεικνύει αυτά τα πλεονεκτήματα μέσα από τη θεσμοθέτηση των κριτηρίων αξιολόγησης στα σχολεία και τα οποία είναι ευνοϊκότερα για τα παιδιά που προέρχονται από μία συγκεκριμένη κοινωνική τάξη (Bourdieu, 1977).

Ο Bourdieu αναφέρει ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο σχετίζεται με την εξοικείωση με τον κυρίαρχο πολιτισμό σε μία κοινωνία και, ιδιαίτερα, την ικανότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα οι «μορφωμένοι». Η κατοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου ποικίλει ανάλογα με την κοινωνική τάξη, αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει την κατοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου. Αυτό καθιστά πολύ δύσκολη την επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από κατώτερες κοινωνικές τάξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί από όλους να έχουν ό, τι δεν δίνει. Αυτό περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, τη γλωσσική και πολιτισμική επάρκεια και ό, τι σχετίζεται με τον πολιτισμό

που μπορεί να παραχθεί μόνο από την οικογένεια, ανατροφοδοτώντας όταν μεταδίδει την κυρίαρχη κουλτούρα (Bourdieu, 1977).

Ο Bourdieu (1986) υποστήριξε, επίσης, ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο υπάρχει σε τρεις διαφορετικές μορφές. Είναι η ικανότητα που δεν μπορεί να διαχωριστεί από το μεταδότη του (δηλαδή από τον άνθρωπο που την κατέχει). Ως εκ τούτου, η απόκτηση του πολιτισμικού κεφαλαίου προϋποθέτει κατ' ανάγκη την επένδυση χρόνου που αφιερώνεται στη μάθηση και, γενικότερα, στην εκπαίδευση. Επιπλέον, ο Bourdieu προτείνει ότι τα ίδια τα αντικείμενα μπορούν να λειτουργήσουν ως μία μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου, στο βαθμό που η χρήση τους προϋποθέτει κατανάλωση ή ένα ορισμένο ποσό της ενσωματωμένης πολιτισμικής πρωτεύουσας. Για παράδειγμα, ένα κείμενο φιλοσοφίας είναι μία «αντικειμενική» μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου, δεδομένου ότι απαιτεί προηγούμενη εκπαίδευση στη φιλοσοφία για να μπορέσει κάποιος να την κατανοήσει. Τέλος, σε κοινωνίες που διαθέτουν ένα οργανωμένο σύστημα τυπικής εκπαίδευσης, το πολιτισμικό κεφάλαιο υπάρχει σε μία «θεσμοθετημένη» μορφή.

Τα επιχειρήματα του Bourdieu για το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι πολύ σημαντικά αν τα εξετάσουμε από την οπτική ότι θέτουν υπό αμφισβήτηση τη διαδεδομένη άποψη της σύγχρονης εκπαίδευσης ως μία μηχανή που προωθεί ή υποβιβάζει τους ανθρώπους μέσα από την ταξική δομή, απλώς, με βάση τα ταλέντα και τις προσπάθειες που καταβάλλουν. Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ένας εκλεπτυσμένος τρόπος αναπαραγωγής που επιτυγχάνεται μέσα από το σχολείο. Αναφέρεται στις πολιτισμικές και γλωσσικές γνώσεις ενός ατόμου, σε διαθέσεις, αλλά και δεξιότητες που διαθέτει ο μαθητής ή μπορεί να αναφέρεται στην ικανότητα να προσλαμβάνει και να αποκωδικοποιεί τον πολιτισμό παρά το γεγονός ότι το σχολείο δεν παρέχει κάτι τέτοιο ρητά. Κατά συνέπεια, ο Bourdieu υποστήριξε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των σύγχρονων κοινωνιών τείνουν να διοχετεύουν στο άτομο ταξικές κατευθύνσεις που αντικατοπτρίζουν την προέλευση της τάξης του, καθώς οι μαθητές που διαθέτουν τις δεξιότητες είναι αυτοί που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Με αυτό τον τρόπο, οι αρχικές κοινωνικές ανισότητες μετατρέπονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος σε εκπαιδευτικές ανισότητες, διαιωνίζοντας την υπάρχουσα κοινωνική διαστρωμάτωση. Επιπλέον, έχουν την τάση να προσπαθούν να αποσπάσουν την αποδοχή, δηλαδή να νομιμοποιήσουν το όλο εγχείρημα (Bourdieu & Passeron, 1977).

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως την αποδίδει ο Bourdieu, τονίζει ότι η κουλτούρα έχει άμεση συνάφεια με την κοινωνική ανισότητα. Οι άνισες επιδόσεις που έχουν τα παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και οι οποίες οδηγούν στη σχολική αποτυχία, πηγάζουν από τον τρόπο που γίνεται η κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου ανάμεσα στις τάξεις. Με άλλα λόγια, όσο μεγαλύτερο είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο μίας οικογένειας τόσο μεγαλύτερη βαρύτητα δίνει στην εκπαίδευση (Bourdieu, 2000).

Κατά τον Bourdieu, λοιπόν, «ο όγκος του πολιτισμικού κεφαλαίου καθορίζει τις σχολικές πιθανότητες σε όλα τα παιχνίδια όπου το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι τελεσιουργό και, επομένως, συντελεί, ώστε να καθοριστεί η θέση στον κοινωνικό χώρο, στο μέτρο που αυτή καθορίζεται από την επιτυχία στο πολιτισμικό επίπεδο (Bourdieu, 1999). Από τη στιγμή, λοιπόν, που τα παιδιά έχουν πολιτισμικές γνώσεις, έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν θέατρο, μουσική, διαθέτουν αισθητικά κριτήρια και κατ' επέκταση, έχουν το προνόμιο να έχουν εξασφαλισμένη τη σχολική τους επιτυχία έναντι των παιδιών που δεν έχουν το πλεονέκτημα να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό. Από αυτό γίνεται αντιληπτό και ένα άλλο στοιχείο ότι δηλαδή, η κουλτούρα της ελίτ, των προνομιούχων, συνάδει με την κουλτούρα του σχολείου (Bourdieu & Passeron, 1977).

Τα δύο βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο Bourdieu ήταν ότι η εκπαίδευση, από τη μία μεριά, συμβάλλει στο να νομιμοποιηθεί η άνιση και ταξικά διαιρεμένη κοινωνία και, από την άλλη μεριά, η ταξικά διαιρεμένη κοινωνία δεν μπορεί να οδηγήσει σε επιτυχία την προσπάθεια της εκπαίδευσης να μεταδώσει ισότιμα αξίες και γνώσεις. Η κρατούσα ιδεολογία στηρίζεται σε δύο βασικούς πυλώνες. Ο ένας είναι οι αυθαίρετες πολιτισμικές σταθερές και ο άλλος είναι η κοινωνικοποίηση. Το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο εισπράττει κάθε παιδί από την οικογένειά του είναι ο κυριότερος παράγοντας, ο θεμέλιος λίθος για την επιτυχία στην εκπαίδευση.

3.6 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, εξετάσαμε το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο επιδιώκεται να βασιστεί η παρούσα μελέτη. Κομβικό σημείο της θεωρητικής επισκόπησης αποτέλεσαν οι έννοιες του Basil Bernstein και του Pierre Bourdieu. Οι έννοιες που συζητήσαμε αναφορικά με την πρώτη θεωρία είναι - η έννοια της

αναπλαισίωσης της γνώσης, του συνόρου, του παιδαγωγικού λόγου και κώδικα, του παιδαγωγικού μηχανισμού, του διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου. Επιπλέον, μας απασχόλησαν οι έννοιες του οριζόντιου και κάθετου λόγου, της ταξινόμησης και περιχάραξης - της οποίας η ισχύ μπορεί να ποικίλει ανάμεσα στα επίπεδα της επιλογής, της οργάνωσης, του βηματισμού και της χρονικής διάταξης της γνώσης που μεταδίδεται στην παιδαγωγική σχέση, της συνείδησης και της ταυτότητας που προσδίδει η εκπαιδευτική διαδικασία στους συμμετέχοντες. Σε σχέση με το έργο του Pierre Bourdieu, επικεντρωθήκαμε στην έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, η οποία αποτελεί κομβική έννοια στη θεωρία του.

Αλλά πριν από τη διερεύνηση των παραπάνω εννοιών, εξετάσαμε το ρόλο της Αγγλικής Γλώσσας, στα πλαίσια της γλωσσικής πολιτικής που ακολουθείται τα τελευταία χρόνια, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά σε παγκόσμια κλίμακα και η οποία έχει καταστεί ηγεμονική. Διαπιστώσαμε ακόμα ότι η διδασκαλία των ξένων γλωσσών και, πιο συγκεκριμένα, της Αγγλικής επιτελείται στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος ασκεί κριτική στον τρόπο που διδάσκεται η γλώσσα, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο αναπαράγεται η ιδεολογικά διαμορφωμένη κοινωνική πραγματικότητα, προτείνοντας, ταυτόχρονα, πιο κριτικούς τρόπους για τη διδασκαλία της γλώσσας. Μέσα από αυτή την οπτική αναδεικνύεται η σχέση του αναγνώστη με το κείμενο και ο διάλογος αυτός που αναπτύσσεται ανάμεσά τους συμβάλλει στην κατανόηση και νοηματοδότησή του, καθορίζοντας σε τελικό επίπεδο τις σχέσεις επικοινωνίας του μαθητή με τον εκπαιδευτικό. Όμως, παρά το γεγονός ότι ο κριτικός γραμματισμός αναδεικνύει κάποια ζητήματα κριτικής των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας που αναπαράγουν την ιδεολογικά διαμορφωμένη πραγματικότητα, διαπιστώσαμε κάποια απουσία μίας βαθύτερης κριτικής προσέγγισης που να μπορεί να καθοδηγήσει την έρευνά μας και για αυτό καταφύγαμε και στις θεωρίες του Basil Bernstein και του Pierre Bourdieu.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Η μεθοδολογία της μελέτης

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, αφού προηγουμένως έγινε η παρουσίαση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και η ανάπτυξη της θεωρίας όπου αναδείχθηκαν τα ζητήματα για τα ερωτήματα της μελέτης, θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία, με βάση την οποία συγκεντρώσαμε και αναλύσαμε το ερευνητικό μας υλικό και επεξεργαστήκαμε τα ευρήματά μας. Η μεθοδολογία στηρίχθηκε στις εμπειρικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο διεθνές και στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο πάνω σε αυτό το θέμα.

Γεγονός παραμένει ότι οι ανάγκες που διαμορφώνονται στην πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική Ε.Ε. απαιτούν σοβαρό προβληματισμό σχετικά με τα ζητήματα της διδακτικής ξένων γλωσσών από μέρους κρατικών φορέων και ιδιωτικών οργανισμών, με στόχο την ανάπτυξη ενός πολυγλωσσικού ήθους και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν την επικοινωνία μεταξύ πολιτών που ζουν σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα (Δενδρινού, 1999).

Η επιλογή του γνωστικού αντικείμενου της Αγγλικής Γλώσσας να μελετηθεί ανάμεσα στις άλλες ξένες γλώσσες είναι εύλογη, καθώς αποτελεί την πρώτη ξένη γλώσσα που διδάσκονται οι Έλληνες μαθητές από την πρώτη Δημοτικού, θεωρείται η βάση για όλες τις άλλες ξένες γλώσσες, δηλαδή Γαλλικά ή Γερμανικά και, επιπλέον, θεωρείται σημαντικό μάθημα που στοχεύει στην καλλιέργεια της γλωσσικής παιδείας του μαθητή. Στόχος της γλωσσικής παιδείας αποτελεί η ανάπτυξη της συνολικής προσωπικότητας του μαθητή και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ώστε με τις εμπειρίες που αποκτά κατά τη μελέτη της ξένης γλώσσας να λειτουργεί επικοινωνιακά, να είναι αξιοποιήσιμος εργασιακά και να συνεργάζεται σε περιβάλλοντα διαπολιτισμικά, ενώ η κατάκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων που προσφέρει είναι αναγκαία για τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ζωή των νέων.

Πέρα από το προσωπικό και επαγγελματικό μας ενδιαφέρον, συγκεκριμένα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα Αγγλικά είναι η περισσότερο διδασκόμενη

γλώσσα σε όλες σχεδόν τις χώρες. Η διδασκαλία στοχεύει στην παραγωγή επαρκών χρηστών των κυρίαρχων ξένων γλωσσών και στη μετάδοση γνώσεων για τις συνήθειες των φυσικών τους ομιλητών. Ωστόσο, όπως και σε άλλες χώρες, έτσι, και στην Ελλάδα συνήθως τα ξενόγλωσσα προγράμματα στο σχολείο σχεδιάζονται ακόμα να είναι μονογλωσσικά. Σπάνια, με άλλα λόγια, η διδασκαλία στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές εμπειρία της πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσω της γλωσσικής πολυμορφίας (Δενδρινού, 2004: 47-57).

Το βασικό εμπειρικό μας υλικό αντλείται από το ερωτηματολόγιο που μοιράσαμε και συλλέξαμε από τους/τις εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας που υπηρετούν σε σχολεία της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης της Α΄ και Γ΄ Αθήνας. Ειδικότερα, το εμπειρικό υλικό αποτελείται από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αναφέρονται στη διδασκαλία και τη μάθηση της Αγγλικής Γλώσσας.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις εξής ενότητες: Μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, Το εργαλείο συλλογής και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού, Το δείγμα της έρευνας, Ερευνητική διαδικασία και Ανάλυση δεδομένων.

4.2 Μεθοδολογία έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες

Ως «έρευνα» ορίζεται «η συστηματική αναζήτηση πληροφοριών», έχοντας σκοπό την αξιοποίηση των απαντήσεων σε σημαντικά για αυτήν ερωτήματα με την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών. Η συλλογή δεδομένων και η ανάλυσή τους αποτελεί μέρος της εργασίας του ερευνητή, ο οποίος αξιοποιεί και ερμηνεύει τα δεδομένα ως βάση εξαγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων και έγκυρων προβλέψεων. Σύμφωνα με την Κυριαζή, *«...βασικός στόχος της κοινωνιολογικής έρευνας ανεξάρτητα από τη μέθοδο που εφαρμόζεται είναι η σύνδεση του εμπειρικού υλικού που συλλέγεται με τις θεωρητικές ιδέες για το κοινωνικό γίνεσθαι. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που κατασκευάζονται είναι, κατά συνέπεια, εδραιωμένες στη διαπλοκή εμπειρικών δεδομένων και θεωρίας, μέσω των ερευνητικών μεθόδων που εφαρμόζονται... Τα ερευνητικά εργαλεία δεν είναι ανεξάρτητα από τη θεωρία-στηρίζονται σε αντιλήψεις για τη συγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας και τον*

τρόπο με τον οποίο θα πρέπει αυτή η πραγματικότητα να προσεγγίζεται...» (Κυριαζή, 1999: 17, 29).

Η ποσοτική έρευνα ασχολείται με τη συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων, τα οποία δύνανται να παρουσιαστούν με τη μορφή ξεχωριστών μονάδων. Ειδικότερα, στην ποσοτική έρευνα δημιουργούνται συγκεκριμένες κλίμακες ή μονάδες, ο σχεδιασμός και η σύνταξη του ερωτηματολογίου είναι δυσκολότερος από την ποιοτική, πλεονεκτεί στην πιο εύκολη ανάλυση των δεδομένων (Verna & Mallick, 2004: 238-239). Τα στοιχεία που συλλέγονται με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου αναλύονται με στατιστικές μεθόδους, τυποποιούνται και ποσοτικοποιούνται (Κυριαζή, 2009) με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Science). Ο ερευνητής, λαμβάνοντας υπόψη του τις διαφορές μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων, επιλέγει την κατάλληλη μέθοδο, ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους που θέτει στην έρευνά του.

Υπάρχουν τρεις μορφές ερωτηματολογίου: *το δομημένο, το ημιδομημένο και το μη δομημένο*. Η χρήση κάθε μορφής επιλέγεται ανάλογα και με το μέγεθος του δείγματος. Συγκεκριμένα, όταν το δείγμα είναι μεγάλο απαιτείται δομημένο ερωτηματολόγιο με κατάλληλα δομημένες, κλειστές ερωτήσεις που διευκολύνουν την επεξεργασία του. Το μη δομημένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται σπάνια, οι ερωτήσεις είναι, κυρίως, ανοιχτές και η σειρά των ερωτήσεων αλλάζει, σύμφωνα με την εκτίμηση του ερευνητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Χρησιμοποιείται, κυρίως, σε έρευνες με ομάδες εστίασης και προσωπικές συνεντεύξεις. Μειονεκτεί στο ότι οι ερμηνείες των ερευνητών μπορεί να είναι διαφορετικές, δυσκολεύοντας τη στατιστική ανάλυση, για αυτό απαιτείται εμπειρία από τον ερευνητή. Η συνήθης μορφή είναι το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο ακολουθεί μία σαφή δομή, με ομαδοποιημένες ερωτήσεις και ευκολία στην ανάλυση στοιχείων (Cohen et al., 2007: 417-419).

Τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται σε ένα ερωτηματολόγιο είναι οι *ανοιχτές* και *κλειστές* ερωτήσεις. Στις ανοιχτές ερωτήσεις ο ερωτώμενος μπορεί να αναπτύξει τις απόψεις του. Οι απαντήσεις είναι γενικευμένες και ποικίλες. Η ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων γίνεται ποιοτικά. Το μειονέκτημα είναι ότι δεν κωδικοποιούνται για ανάλυση, αλλά περιορίζονται σε ένα εύχρηστο αριθμό διαφόρων απαντήσεων (Cohen et al., 2007: 219). Στις κλειστές ερωτήσεις, ο συμμετέχων καλείται να επιλέξει μία σειρά από απαντήσεις, οι οποίες είναι περιοριστικές. Οι απαντήσεις κωδικοποιούνται και υπόκεινται πιο εύκολα σε στατιστική ανάλυση. Οι

συμμετέχοντες περιορίζονται στις προτεινόμενες επιλογές και πιθανό να μην εκφράζουν ολοκληρωτικά τις απόψεις τους, καθώς δεν μπορούν να σχολιάσουν, να αιτιολογήσουν και να αξιολογήσουν τις απαντήσεις τους.

Στην παρούσα μελέτη η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποσοτική, με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η επιλογή αυτή πραγματοποιήθηκε, καθώς θεωρήθηκε η καταλληλότερη για την αντιμετώπιση των ερευνητικών ερωτημάτων της συγκεκριμένης εργασίας, όπως αυτά προέκυψαν από τη θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε.

Με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (βλ. 4.3 και 4.4) επιχειρήθηκε η κατά το δυνατόν καλύτερη κάλυψη των θεματικών ενοτήτων, όπως αυτές ορίζονται από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

4.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου, ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο του μαθησιακού σχεδιασμού και οι ανάγκες του στο παρόν και στο μέλλον είναι οι κεντρικοί άξονες για τη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης. Οι μαθητές δεν είναι όλοι ίδιοι. Έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα, την καταγωγή, τη θρησκεία, τον τρόπο που μαθαίνουν και τη στάση και τις απόψεις τους σχετικά με τη μάθηση. Αποτελεί, ωστόσο, ζήτημα το κατά πόσο το Νέο Σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν πολιτικές «καινοτομίες» λαμβάνουν υπόψη την ερευνητική βιβλιογραφία για τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας κυριαρχούν ιδιόμορφες πρακτικές, όπως είναι η δημιουργία ομοιογενών τμημάτων. Η έρευνα έχει δείξει ότι η δημιουργία ομοιογενών τμημάτων για τους «προχωρημένους» και τους «αδύνατους» μαθητές αδυνατεί να επιτύχει το στόχο ενίσχυσης της μάθησης και βελτίωσης του μαθησιακού αποτελέσματος. Σε αυτές τις τάξεις οι «αδύνατοι» μαθητές, που προέρχονται, κυρίως, από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, δεν αναπτύσσουν ισχυρά κίνητρα για συμμετοχή, εκτίθενται σε πρότυπα μάθησης του ίδιου επιπέδου ανεξάρτητα από τις εμπειρίες τους και δεν βελτιώνουν την επίδοσή τους. Στον αντίποδα της παραδοσιακής διδασκαλίας εμφανίζεται τις τελευταίες δεκαετίες η εξατομικευμένη ή διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις είναι αποτελεσματική (Ματσαγγούρας, 2009).

Ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών και αποδέχεται όλους τους μαθητές με τις αδυναμίες τους, αναμένοντας, παράλληλα, από όλους να αναπτυχθούν ατομικά στο βαθμό που μπορούν, ανάλογα με τις ικανότητές τους. Το ζήτημα που αναδεικνύεται είναι πώς οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται τη διαφορετικότητα των μαθητών.

Με βάση τα παραπάνω ενδεικτικά ζητήματα τέθηκε ως αντικείμενο μελέτης αυτής της εργασίας το πώς η καθημερινή εμπειρία και η εξωσχολική γνώση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο και Γυμνάσιο λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και πώς αυτό επηρεάζει την αναπλαισίωση. Για να μελετήσουμε αυτό το θέμα διατυπώσαμε τα παρακάτω τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει κατά την αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και να διαμορφώσουν γνωστικές δομές σε σχέση με την Αγγλική Γλώσσα;
2. Όροι και προϋποθέσεις/συνθήκες που στηρίζουν ή εμποδίζουν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να πραγματοποιήσει τους στόχους του.
3. Πώς οι διάφοροι εξωσχολικοί παράγοντες στο περιβάλλον του μαθητή επιδρούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση γνωστικών δομών σε σχέση με την Αγγλική Γλώσσα;
4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αυτούς τους παράγοντες και με ποιες στρατηγικές αντιμετωπίζουν ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης;

4.4 Το εργαλείο συλλογής και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης θα πρέπει να αναλυθούν οι αποκρίσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση της Αγγλικής Γλώσσας στην Ελληνική Δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε για τη μελέτη αποτελείται από πέντε μέρη (βλ. παράρτημα Ι). Οι θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου είναι τέσσερις: Το σχολείο και οι μαθητές τους, Οι παιδαγωγικές πρακτικές τους, Όροι και συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου που εμπεριέχει τις ενότητες: α) Στο περιβάλλον της τάξης, β) Στο ενδοσχολικό περιβάλλον και γ) Στο εξωσχολικό περιβάλλον και, τέλος, Στρατηγικές παρέμβασης. Στο πρώτο μέρος - άξονα, οι ερωτώμενοι καλούνται να

συμπληρώσουν τα δεδομένα αναφορικά με τα προσωπικά τους στοιχεία. Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου αποτελείται συνολικά από 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου, σχετικές με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, το εισόδημα, αλλά και πληροφορίες σχετικά με την επαγγελματική δραστηριότητα των ερωτώμενων.

Στο δεύτερο κατά σειρά τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με το σχολείο και τους μαθητές, όπου διδάσκουν οι ερωτώμενοι. Το 2ο αυτό μέρος - άξονας απαρτίζεται από 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές των ερωτώμενων διερευνώνται με το τρίτο μέρος του ερευνητικού εργαλείου. Το τρίτο μέρος - άξονας αποτελείται από τέσσερις ομάδες ερωτήσεων, εκ των οποίων η πρώτη αποτελείται από έξι ερωτήσεις, η δεύτερη από τρεις ερωτήσεις, η τρίτη από οκτώ ερωτήσεις και η τέταρτη από τρεις ερωτήσεις. Η πρώτη, η δεύτερη και η τρίτη ομάδα ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου και βασισμένες στην πενταβάθμια κλίμακα Likert, ενώ η τέταρτη ομάδα είναι κλειστού τύπου και αριθμητικής κλίμακας.

Το τέταρτο κατά σειρά τμήμα - άξονας του ερωτηματολογίου αφορά τους όρους και τις συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου των συμμετεχόντων στη μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται τα παραπάνω, καταρχάς, στο περιβάλλον της τάξης, με δύο ομάδες από τρεις και εννέα ερωτήσεις αντίστοιχα, που είναι κλειστού τύπου και η πρώτη ομάδα αποτελείται από τρεις τριχοτομικές ερωτήσεις, ενώ η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει εννέα ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας κατάταξης. Επιπλέον, διερευνώνται οι όροι και οι συνθήκες και στο ενδοσχολικό περιβάλλον μέσω πέντε ερωτήσεων κλειστού τύπου, αλλά και στο εξωσχολικό περιβάλλον μέσω τεσσάρων ερωτήσεων κλειστού τύπου.

Τέλος, το 5ο μέρος - άξονας του ερωτηματολογίου αφορά στρατηγικές παρέμβασης των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου, αλλά και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου για να διατυπώσουν οι ερωτώμενοι ελεύθερα τις απόψεις τους.

Στο ερωτηματολόγιο που σχεδιάσαμε χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικού είδους ερωτήσεις ως προς το βαθμό ελευθερίας στην απάντησή τους, δηλαδή κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Στις κλειστού τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιήσαμε διαφορετικού είδους ερωτήσεις ως προς τη μορφή, δηλαδή διχοτομικές ερωτήσεις που επιζητούν θετική ή αρνητική απάντηση (Ναι/Όχι) ή προσδιορίζουν το φύλο του ερωτώμενου. Επίσης, χρησιμοποιήσαμε τριχοτομικές ερωτήσεις που καθορίζουν την ηλικιακή ομάδα του ερωτώμενου, που προσδιορίζουν τις τάξεις που δίδαξε φέτος για

το ΠΕΑΠ, τις εργασιακές του σχέσεις, τον αριθμό των μαθητών που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, το κοινωνικό - μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών του, τις επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Και ακόμα τριχοτομικές ερωτήσεις που διερευνούν τις πιθανές αλλαγές στις υποδομές του σχολείου στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, το βαθμό συμβολής των διαθέσιμων υποδομών του σχολείου στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, το βαθμό υποστήριξης του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου, το επίπεδο ενδιαφέροντος και συνεργασίας των γονέων με τον/την εκπαιδευτικό και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της χρονιάς από τον/την εκπαιδευτικό.

Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που διερευνούν το επίπεδο σπουδών του ερωτώμενου, τις μηνιαίες οικονομικές αποδοχές του, την προϋπηρεσία του στην ιδιωτική εκπαίδευση, το είδος της τοποθέτησής του και τον αριθμό των σχολείων της φετινής απασχόλησής του. Επιπλέον, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που καθορίζουν τον αριθμό των μαθητών και των αλλόγλωσσων ανά τμήμα, καθώς και τον αριθμό των μαθητών που διδάσκεται Αγγλικά και εκτός σχολείου. Επιπροσθέτως, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για την ύπαρξη και το βαθμό επάρκειας των υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου του, τις επιπτώσεις της δημοσιονομικής κρίσης σε ζητήματα της εκπαίδευσης, τους παράγοντες που συντελούν στην ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας και τις τάξεις διδασκαλίας του. Μία ερώτηση συμπλήρωσης για τα χρόνια προϋπηρεσίας σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και στο σύνολό τους.

Στις υπόλοιπες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα ιεράρχησης απαντήσεων από 1(Διαφωνώ απόλυτα) έως 5(Συμφωνώ απόλυτα) για τη μέτρηση συμπεριφοράς των ερωτώμενων, η κλίμακα Likert, η οποία είναι η πιο διαδεδομένη στις κοινωνικές και παιδαγωγικές έρευνες. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε αριθμητική κλίμακα από 1(καθόλου) έως 5(πολύ) και κλίμακα κατάταξης από Καθόλου έως Πάρα πολύ ή από Καθόλου σημαντικό μέχρι Πάρα πολύ σημαντικό. Στόχος της κλίμακας Likert είναι η μέτρηση στάσεων ή απόψεων των ερωτώμενων, που καλούνται να επιλέξουν μία από τις δυνατές απαντήσεις σταθερής μορφής σε ένα σύνολο ερωτημάτων, τα οποία αντιπροσωπεύουν το υπό μελέτη πρόβλημα. Οι απαντήσεις εκφράζουν το μέγεθος της συμφωνίας ή διαφωνίας σε μία ορισμένη δήλωση, όπου ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε μία κλίμακα 3, 5, ή 7 βαθμών (Verna & Mallick, 2004: 238-239). Επιλέξαμε 5 βαθμών στο παρόν ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Ι). Τέλος, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει και δύο ανοιχτές ερωτήσεις. *«Η απάντηση στις ανοιχτές ερωτήσεις δεν προβλέπεται ούτε*

προκαθορίζεται και ο ερωτώμενος είναι ελεύθερος να εκφραστεί όπως θέλει» (Javeau, 2000: 98). «Δεν προβάλλουν κανέναν περιορισμό στο περιεχόμενο ή τον τρόπο της απόκρισης εκτός από αυτόν της θεματολογίας» (Robson, 2010: 327). Οι ερωτήσεις ανάπτυξης του ερωτηματολογίου αναφέρονται στους τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στους θετικούς και αρνητικούς παράγοντες στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών.

4.5 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε από τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας διαφόρων σχολείων τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Α΄ και Γ΄ Αθήνας. Η επιλογή των περιοχών έγινε, με βάση τη συνδρομή που είχαμε από τις σχολικές συμβούλους Αγγλικής Γλώσσα της Α΄ και Γ΄ Αθήνας και της προσωπικής μας πρόσβασης σε σχολεία που γειτνιάζουν με το σχολείο που υπηρετούσαμε τη φετινή σχολική χρονιά.

Έτσι, στα πλαίσια της παρούσας μελέτης περιγράφονται οι απαντήσεις 93 εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας σε σύνολο 450 εκπαιδευτικών στις 40 ερωτήσεις που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία, τα οποία βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές του Νομού Αττικής. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Α΄ και Γ΄ Αθήνας. Βέβαια, αυτό μπορεί να μας περιορίσει, καθώς θα μπορούσαμε να κάνουμε και άλλες επιλογές. Σημειώνουμε ότι για την επιλογή του δείγματος υπήρχαν τοπικοί και χρονικοί περιορισμοί. Επιπλέον, υπήρχε και ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο για την ολοκλήρωση της μελέτης.

4.6 Ερευνητική διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο που διατέθηκε στους εκπαιδευτικούς θεωρείται, ίσως, το πιο συνηθισμένο μέσο, μετά την παρατήρηση, για την εκπόνηση μίας έρευνας, καθώς δεν απαιτεί πολύ χρόνο από τον ερευνητή κατά τη συμπλήρωσή του, μπορεί δε και να συμπληρωθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Επίσης, δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να ταξινομεί τα δεδομένα πιο εύκολα, ώστε να καταλήξει σε έγκαιρα συμπεράσματα.

Και στη δική μας περίπτωση προηγήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του σχεδίου του ερωτηματολογίου, που είχε ως κύριο σκοπό τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας του «εργαλείου» που σχεδιάσαμε. Στο δοκιμαστικό στάδιο μετρήθηκε ο βαθμός σαφήνειας, κατανόησης, καθώς και «αποδοχής» του ερωτηματολογίου. Στην πιλοτική αυτή φάση το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τέσσερα άτομα, τα οποία παρουσίαζαν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά των μελών του δείγματος. Τα δύο άτομα είναι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας που υπηρετούν στο ΙΕΠ και τα άλλα δύο άτομα είναι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας που υπηρετούν στην Α΄ Αχαΐας. Αφού λάβαμε υπόψη μας τις πληροφορίες του σταδίου αυτού, καταλήξαμε στην τελική σύνταξη του ερωτηματολογίου με κάποιες μικρές τροποποιήσεις.

Ακολούθησε η αποστολή του ερωτηματολογίου στις σχολικές συμβούλους της Α΄ και Γ΄ Αθήνας προκειμένου να προωθηθεί στους/στις εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας μέσω e-mail και δίνοντας χρονικό περιθώριο μίας εβδομάδας για τη συμπλήρωσή του. Αφού τελείωσε αυτή η διαδικασία και καταφέραμε να συλλέξουμε 35 αποκρίσεις στο ερωτηματολόγιο που ετοιμάσαμε, αποφασίσαμε να επισκεφτούμε κάποια γειτονικά σχολεία με το 13ο Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου στο οποίο υπηρετούσαμε τη φετινή σχολική χρονιά. Διαπιστώσαμε δηλαδή, ότι στην απρόσωπη προσέγγιση μέσω e-mail αποκρίθηκε ένας περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών και, έτσι, προχωρήσαμε σε επιτόπιες επισκέψεις σε γειτονικά σχολεία. Χρειάστηκε να επισκεφτούμε δύο με τρεις φορές κάποια σχολεία προκειμένου να καταφέρουμε να συλλέξουμε τα ερωτηματολόγια με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στην προσωπική επαφή ανταποκρίθηκαν περισσότεροι/-ες διότι, όπως μας ανέφεραν, το θεώρησαν ως μία ευκαιρία να εκφράσουν τα παράπονά τους και να μοιραστούν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο με μία συνάδελφό τους. Υπήρξαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που ήταν εξαιρετικά καχύποπτοι και επιφυλακτικοί στο να συμμετάσχουν στην παρούσα μελέτη, αλλά ευτυχώς ήταν η μειοψηφία. Παρατηρήσαμε ότι ήταν περισσότερο πρόθυμοι να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικοί που είχαν περάσει και οι ίδιοι πρόσφατα από μία παρόμοια διαδικασία εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και ήταν εξοικειωμένοι με το εμπειρικό κομμάτι της μελέτης.

Τελικά, καταφέραμε να συλλέξουμε με προσωπική επαφή σε χρονικό διάστημα τριών εβδομάδων επειδή δεν μπορούσαμε να μοιράσουμε σε έντυπη μορφή, ταυτόχρονα, τα ερωτηματολόγια σε όσα σχολεία είχαμε πρόσβαση, ακόμα, 58 ερωτηματολόγια από Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Γ' Αθήνας. Στα Γυμνάσια

ήταν δυσκολότερη η πρόσβαση λόγω των εξετάσεων κατά το μήνα Ιούνιο. Εξαιτίας της λήξης της φετινής σχολικής χρονιάς δεν είχαμε τη δυνατότητα να συνεχίσουμε τη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Έτσι, συνολικά συγκεντρώθηκαν 93 ερωτηματολόγια, τα οποία αναλύθηκαν, όπως περιγράφονται στην ενότητα που ακολουθεί, αφού πρώτα έγινε έλεγχος των απαντήσεων των ερωτηματολογίων προκειμένου να συλλέξουμε πληροφορίες όσον αφορά το σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά διατυπώθηκαν σε προηγούμενη ενότητα.

4.7 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάγκη που υπάρχει σε πολλές επιστήμες για πλήρη επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων και η κατάληξη σε χρήσιμα συμπεράσματα οδήγησε στην εξέλιξη και διάδοση μεθόδων της *ανάλυσης δεδομένων*. Ως *ανάλυση* ορίζεται *«δόμηση και οργάνωση των δεδομένων για την παραγωγή νέας γνώσης»* και ως δεδομένα *«τα στοιχεία και οι πληροφορίες που συλλέγονται με παρατήρηση, από εργασίες πεδίου, εργαστηριακά πειράματα....»* (Howard et al., 2001: 154).

Ο κατάλληλος μεθοδολογικός σχεδιασμός και ο περιορισμός στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό του σφάλματος είναι το καθοριστικό βήμα στη διεξαγωγή μίας μελέτης και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Αρχικά, γίνεται η ομογενοποίηση των δεδομένων (ποιοτικοποίηση των ποσοτικών δεδομένων), ακολουθεί η κωδικοποίησή τους (Παπαδημητρίου, 2009). Επιχειρείται, προηγουμένως, ο έλεγχος των ερωτηματολογίων για να εξαλειφθούν τυχόν λάθη και παραλήψεις στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Ο έλεγχος για «πληρότητα» είναι ο εντοπισμός μίας απάντησης που δεν έχει δοθεί. Σε περίπτωση ελλιπούς απάντησης δύναται ο ερευνητής να επικοινωνήσει με τον ερωτηθέντα προς αναζήτηση της απάντησης. Κατόπιν, ελέγχουμε την «ακρίβεια» των απαντήσεων αν είναι σωστά επιλεγμένες και σημειωμένες στο αντίστοιχο κουτάκι. Είναι δυνατόν από απροσεξία, μάλλον, αλλά και εσκεμμένα να προκύψουν ανακρίβειες. Προχωρώντας στην «ομοιομορφία», κατατάσσουμε τις ομοειδείς απαντήσεις σε κατηγορίες. Εφιστάται η προσοχή του ερευνητή στην κατάταξη των απαντήσεων σε σωστές κατηγορίες (Cohen et al., 2007: 447). Κωδικοποίηση είναι η μεταφορά των απαντήσεων σε ένα διαφορετικό γλωσσικό σύστημα (κώδικα) για τη διευκόλυνση στην επεξεργασία του. Η απόδοση

ενός αριθμού σε κάθε απάντηση δεν είναι εύκολη για τις «ανοιχτές» απαντήσεις. Για αυτό, μετά την ομογενοποίηση των δεδομένων κατηγοριοποιούνται. Οι «κλειστές» απαντήσεις εύκολα κατηγοριοποιούνται και αναλύονται. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις «άλλο» κατηγοριοποιούνται, αφού πρώτα γίνει μία ομαδική ταξινόμηση. Τα αποτελέσματα και τα στοιχεία των στατιστικών αναλύσεων αποτυπώνονται σε πίνακες ή σχεδιαγράμματα και πληροφορούν τον αναγνώστη για το αποτέλεσμα της έρευνας, καθώς και τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που έχουν μελετηθεί (Θεοφιλίδης, 2002: 153).

Έτσι, ακολουθήθηκε η παραπάνω διαδικασία και ξεκινώντας, πραγματοποιήθηκε μία επιμέλεια των ερωτηματολογίων για τον εντοπισμό λαθών και παραλείψεων. Έπειτα έγινε κωδικοποίηση των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Ακολούθως, έγινε η στατιστική τους ανάλυση με τη βοήθεια του SPSS. Η ανάλυση περιλαμβάνει τόσο περιγραφική στατιστική, με τη σχετική επεξεργασία και παρουσίαση των απαντήσεων με μορφή πινάκων και σχεδιαγραμμάτων, όσο και επαγωγική ανάλυση για τη διερεύνηση συσχετίσεων (βλ. κεφάλαιο 5).

4.8 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας το περιεχόμενο του παρόντος κεφαλαίου, σημειώνουμε ότι τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας κρίθηκε σκόπιμο να απαντηθούν μέσω ποσοτικής έρευνας και συγκέντρωσης δεδομένων με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελείται ως επί το πλείστον από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε από τους 450 εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας διαφόρων σχολείων τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Α΄ και Γ΄ Αθήνας, και αποτελείται στο σύνολο από 93 εκπαιδευτικούς. Η κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με χρήση του εργαλείου SPSS, και τα αποτελέσματά της περιγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Παρουσίαση δεδομένων

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας. Παρουσιάζονται στοιχεία που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, με τη χρήση ποσοστών και συχνοτήτων στις διάφορες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Επιπροσθέτως, εμπεριέχονται στοιχεία που προέκυψαν από την επαγωγική στατιστική ανάλυση, με τη χρήση των κατάλληλων τεστ, ώστε να διερευνηθεί το κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, αλλά και το κατά πόσο οι ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους μέσους όρους των εξαρτημένων.

Το κεφάλαιο είναι δομημένο σε ενότητες, με βάση και τις αντίστοιχες ενότητες του ερωτηματολογίου και, συγκεκριμένα, τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, το σχολείο και οι μαθητές τους, οι παιδαγωγικές πρακτικές τους, όροι και συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου: α) στο περιβάλλον της τάξης, β) στο ενδοσχολικό περιβάλλον, γ) στο εξωσχολικό περιβάλλον και, τέλος, στρατηγικές παρέμβασης των εκπαιδευτικών.

5.2 Αποτελέσματα

Μέρος Α ερωτηματολογίου: Προσωπικά στοιχεία

Στην πρώτη αυτή ενότητα του κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με το μέρος Α του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τα προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων και καθορίζει το προφίλ του δείγματος. Για την παρουσίαση που ακολουθεί, έχουν υπολογιστεί οι συχνότητες και τα ποσοστά της κάθε κατηγορίας.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τον πρώτο πίνακα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες (95,6%) και είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που μελετήσαμε διότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας είναι ως επί το πλείστον γυναίκες, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο πίνακα, οι περισσότεροι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 36 έως 45 ετών (47,3%). Τα αντίστοιχα γραφήματα είναι διαθέσιμα στο Παράρτημα II.

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Άνδρας	4	4,3	4,4
Γυναίκα	87	94,6	95,6
Σύνολο	91	98,9	100,0
Λείπουν	1	1,1	
Σύνολα	92	100,0	

Πίνακας 2: Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Ως 35	15	16,3	16,5
36 - 45	43	46,7	47,3
46 +	33	35,9	36,3
Σύνολο	91	98,9	100,0
Λείπουν	1	1,1	
Σύνολα	92	100,0	

Με βάση τον Πίνακα 3, το 61,5% έχει πτυχίο Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ενώ το 13,2% έχει και μεταπτυχιακό σχετικό με τη διδακτική της ξένης γλώσσας στο εσωτερικό.

Πίνακας 3: Κατανομή δείγματος με βάση τις σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
πτυχίο Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	56	60,9	61,5
πτυχίο ξένου πανεπιστημίου με ισοτιμία από το ΔΙΚΑΤΣΑ	4	4,3	4,4

πτυχίο άλλης ειδίκευσης	5	5,4	5,5
μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (ΜΔΕ) σχετικό με τη διδακτική της ξένης γλώσσας στο εσωτερικό	12	13,0	13,2
μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (ΜΔΕ) σχετικό με τη διδακτική της ξένης γλώσσας στο εξωτερικό	6	6,5	6,6
ΜΔΕ άσχετο με τη διδακτική	7	7,6	7,7
διδακτορικό σχετικό με τη διδακτική	1	1,1	1,1
Σύνολο	91	98,9	100,0
Λείπουν	1	1,1	
Σύνολα	92	100,0	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, το 60,4% έχει μηνιαίο εισόδημα από 500 έως 1000 ευρώ, το 37,4% έχει μηνιαίο εισόδημα από 1000 έως 1500 ευρώ και το 2,2% έχει μηνιαίο εισόδημα μεγαλύτερο από 2000 ευρώ. Δεν υπήρξε κανείς από τους ερωτηθέντες με μηνιαίο εισόδημα από 1500 έως 2000 ευρώ. Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, η συντριπτική πλειοψηφία δεν έχει διδακτική προϋπηρεσία σε ιδιωτικά σχολεία. Αντίθετα, το 64,8% έχει προϋπηρεσία σε φροντιστήρια (Πίνακας 6), ενώ το 59,4% έχει προϋπηρεσία, παραδίδοντας ιδιαίτερα μαθήματα (Πίνακας 7). Τέλος, το 29,7% δεν έχει καθόλου προϋπηρεσία στον ιδιωτικό τομέα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 8. Τα αντίστοιχα γραφήματα είναι διαθέσιμα στο Παράρτημα ΙΙ.

Πίνακας 4: Κατανομή δείγματος με βάση το μηνιαίο εισόδημα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
500 - 1000	55	59,8	60,4
1000 - 1500	34	37,0	37,4
> 2000	2	2,2	2,2
Σύνολο	91	98,9	100,0
Λείπουν	1	1,1	
Σύνολα	92	100,0	

Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος με βάση τη διδακτική προϋπηρεσία σε ιδιωτικά σχολεία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Ναι	8	8,7	8,8

Όχι	83	90,2	91,2
Σύνολο	91	98,9	100,0
Λείπουν	1	1,1	
Σύνολα	92	100,0	

Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος με βάση τη διδακτική προϋπηρεσία σε φροντιστήρια

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Ναι	59	64,1	64,8
Όχι	32	34,8	35,2
Σύνολο	91	98,9	100,0
Λείπουν	1	1,1	
Σύνολα	92	100,0	

Πίνακας 7: Κατανομή δείγματος με βάση τη διδακτική προϋπηρεσία σε ιδιαίτερα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Ναι	50	54,3	54,9
Όχι	41	44,6	45,1
Σύνολο	91	98,9	100,0
Λείπουν	1	1,1	
Σύνολα	92	100,0	

Πίνακας 8: Κατανομή δείγματος με βάση τη διδακτική προϋπηρεσία (καθόλου στον ιδιωτικό τομέα)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Ναι	27	29,3	29,7
Όχι	64	69,6	70,3
Σύνολο	91	98,9	100,0
Λείπουν	1	1,1	
Σύνολα	92	100,0	

Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες έχουν διδακτική προϋπηρεσία σε παιδιά κάτω των 8 ετών (48,9%), όπως φαίνεται από τον Πίνακα 9, ενώ από αυτούς που

εργάζονται σε δημοτικά σχολεία με ΕΑΕΠ (δηλαδή το 41,3% του δείγματος) οι περισσότεροι (57,9%) διδάσκουν και στην Α' και στη Β' τάξη (Πίνακας 10). Τα αντίστοιχα γραφήματα είναι διαθέσιμα στο Παράρτημα II.

Πίνακας 9: Κατανομή δείγματος με βάση τη διδακτική προϋπηρεσία σε παιδιά κάτω των 8 ετών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Ναι	44	47,8	48,9
Όχι	46	50,0	51,1
Σύνολο	90	97,8	100,0
Λείπουν	2	2,2	
Σύνολα	92	100,0	

Πίνακας 10: Κατανομή δείγματος με βάση τη διδασκαλία για το ΠΕΑΠ (αφορά εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία με ΕΑΕΠ)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Α' τάξη	10	10,9	26,3
Β' τάξη	6	6,5	15,8
Και Α' και Β' τάξη	22	23,9	57,9
Σύνολο	38	41,3	100,0
Λείπουν	54	58,7	
Σύνολα	92	100,0	

Το 94,6% των ερωτηθέντων είναι μόνιμοι υπάλληλοι (Πίνακας 11), ενώ όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, το 65,2% υπηρετούν στην οργανική τους θέση, και λιγότεροι υπηρετούν με απόσπαση, είτε από ΠΥΣΔΕ (14,6%) είτε από ΠΥΣΠΕ (11,2%).

Πίνακας 11: Κατανομή δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Μόνιμος	87	94,6	94,6
Αναπληρωτής	5	5,4	5,4
Σύνολο	92	100,0	100,0

Πίνακας 12: Κατανομή δείγματος με βάση την τοποθέτηση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Οργανική	58	63,0	65,2
απόσπαση από ΠΥΣΠΕ	10	10,9	11,2
απόσπαση από ΠΥΣΔΕ	13	14,1	14,6
σε διάθεση ΠΥΣΠΕ	1	1,1	1,1
σε διάθεση ΠΥΣΔΕ	7	7,6	7,9
Σύνολο	89	96,7	100,0
Λείπουν	3	3,3	
Σύνολα	92	100,0	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13, το 73,6% συμπληρώνουν ωράριο σε 1 σχολείο, και το 24,1% σε δύο σχολεία, ενώ με βάση τον Πίνακα 14, οι ερωτηθέντες έχουν κατά μέσο όρο 10,8 έτη προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 3,9 έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αντίστοιχα γραφήματα είναι διαθέσιμα στο Παράρτημα II.

Πίνακας 13: Κατανομή δείγματος με βάση τον αριθμό σχολείων στα οποία συμπληρώνουν ωράριο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Σε 1 σχολείο	64	69,6	73,6
Σε 2 σχολεία	21	22,8	24,1
Σε 3 σχολεία	1	1,1	1,1
Σε 4 σχολεία	1	1,1	1,1
Σύνολο	87	94,6	100,0
Λείπουν	5	5,4	
Σύνολα	92	100,0	

Πίνακας 14: Κατανομή δείγματος με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας σε κάθε βαθμίδα

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο

Μέση τιμή	10,8483	3,9711	14,7433
Τυπική απόκλιση	7,10730	6,19930	6,23760
Ελάχιστη τιμή	,00	,00	4,00
Μέγιστη τιμή	25,00	27,00	29,00

Συνοψίζοντας, στην ενότητα αυτή, παρουσιάστηκαν τα βασικά προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη, όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, το εισόδημα και η διδακτική τους προϋπηρεσία. Επίσης, παρουσιάστηκαν δεδομένα σχετικά με τη θέση εργασίας και τις εργασιακές τους σχέσεις. Καταλήγουμε στο πόρισμα ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας μπορεί, θεωρητικά, να ενταχθεί στο σχολείο, να αναπτύξει συνεργασίες κ.λπ.

Μέρος Β ερωτηματολογίου: Το σχολείο και οι μαθητές

Στη δεύτερη αυτή ενότητα του κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με το μέρος Β του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τα στοιχεία αναφορικά με το σχολείο και τους μαθητές των ερωτηθέντων. Για την παρουσίαση που ακολουθεί, έχουν υπολογιστεί οι συχνότητες και τα ποσοστά της κάθε κατηγορίας.

Όπως φαίνεται, καταρχήν, από τον επόμενο πίνακα, σε μεγαλύτερο ποσοστό οι συμμετέχοντες εργάζονται στη Γ', τη Δ', την Ε' και τη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Κατά μέσο όρο, το 54,3% έχει από 16 έως 20 μαθητές ανά τμήμα, και το 41,3% από 21 έως 25 μαθητές ανά τμήμα (Πίνακας 16).

Πίνακας 15: Τάξεις διδασκαλίας

	Ναι	Όχι
Διδάξατε σε Α' δημοτικού	21,7%	78,3%
Διδάξατε σε Β' δημοτικού	23,9%	76,1%
Διδάξατε σε Γ' δημοτικού	70,7%	29,3%
Διδάξατε σε Δ' δημοτικού	71,7%	28,3%
Διδάξατε σε Ε' δημοτικού	66,3%	33,7%
Διδάξατε σε ΣΤ' δημοτικού	67,4%	32,6%
Διδάξατε σε Α' γυμνασίου	18,5%	81,5%
Διδάξατε σε Β' γυμνασίου	19,6%	80,4%
Διδάξατε σε Γ' γυμνασίου	17,4%	82,6%

Πίνακας 16: Αριθμός μαθητών ανά τμήμα

	Συχνότητα	Ποσοστό
<15	2	2,2
16-20	50	54,3
21-25	38	41,3
>26	2	2,2
Σύνολο	92	100,0

Στο 72,8% των περιπτώσεων υπάρχουν από 1 έως 5 αλλόγλωσσοι μαθητές ανά τμήμα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 17, ενώ με βάση τον Πίνακα 18 στο 41,3% των περιπτώσεων υπάρχουν από 11 έως 15 μαθητές ανά τμήμα που κάνουν Αγγλικά εκτός

σχολείου. Το ποσοστό αυτό θεωρείται μεγάλο, σε σχέση με τον κατά μέσο όρο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Τα αντίστοιχα γραφήματα είναι διαθέσιμα στο Παράρτημα II.

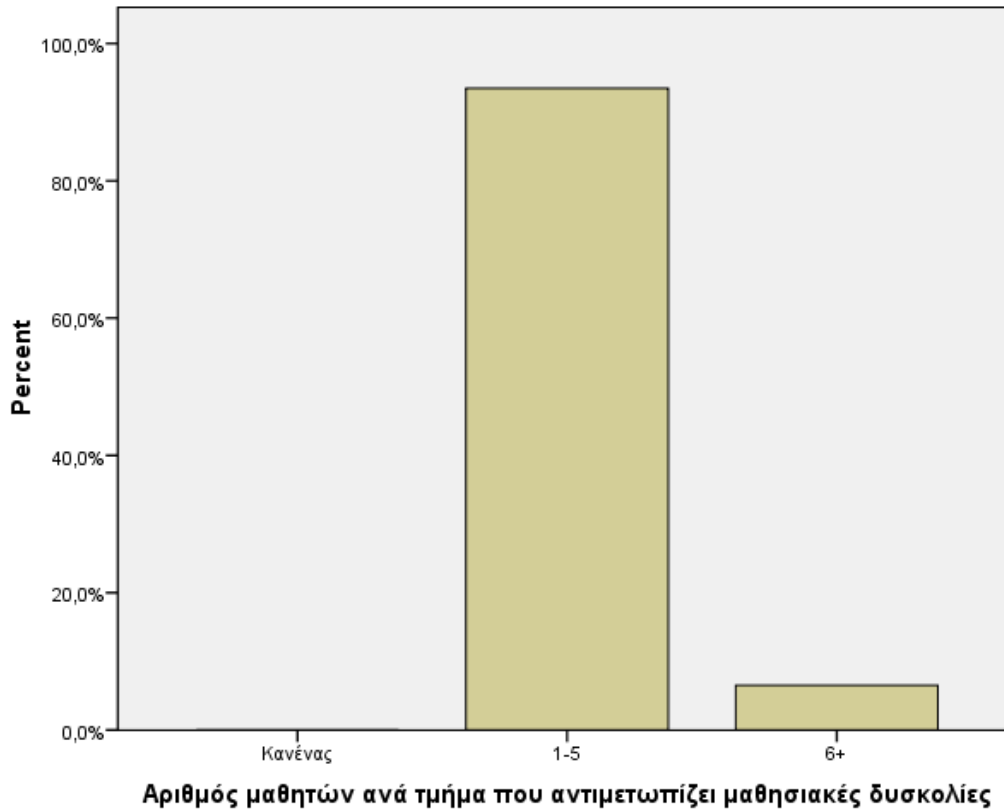
Πίνακας 17: Αριθμός αλλόγλωσσων ανά τμήμα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Κανένας	11	12,0
1-5	67	72,8
6-10	10	10,9
11-15	3	3,3
16-20	1	1,1
Σύνολο	92	100,0

Πίνακας 18: Αριθμός μαθητών ανά τμήμα που κάνει Αγγλικά εκτός σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό
1-5	9	9,8
6-10	18	19,6
11-15	38	41,3
16-20	23	25,0
21+	4	4,3
Σύνολο	92	100,0

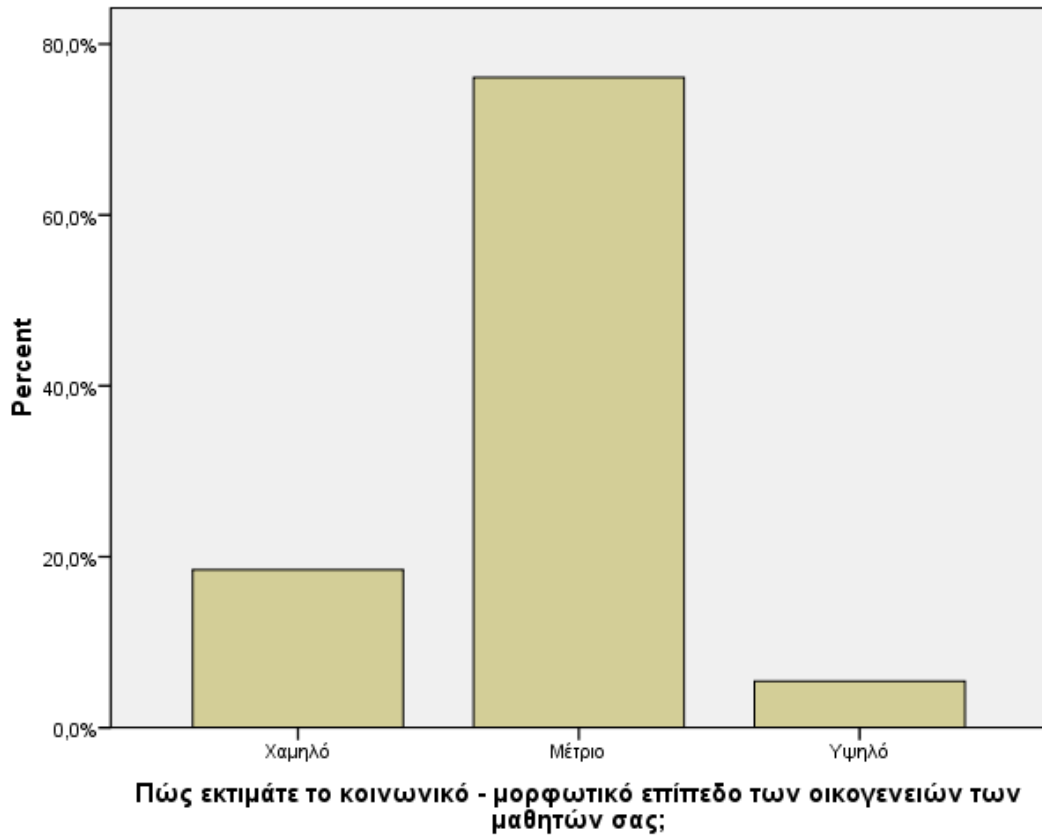
Από 1 έως 5 μαθητές ανά τμήμα αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στο σύνολο σχεδόν των περιπτώσεων (Πίνακας 19, Γράφημα 1). Οι εκπαιδευτικοί νομίζουν ότι είναι μέτριο το επίπεδο των οικογενειών των παιδιών τόσο αναφορικά με το κοινωνικό - μορφωτικό πλαίσιο (76,1%) όσο και το με οικονομικό πλαίσιο (72,8%) στα σχολεία της Α' και Γ' Αθήνας.



Γράφημα 1: Αριθμός μαθητών ανά τμήμα που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες

Πίνακας 19: Αριθμός μαθητών ανά τμήμα που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες

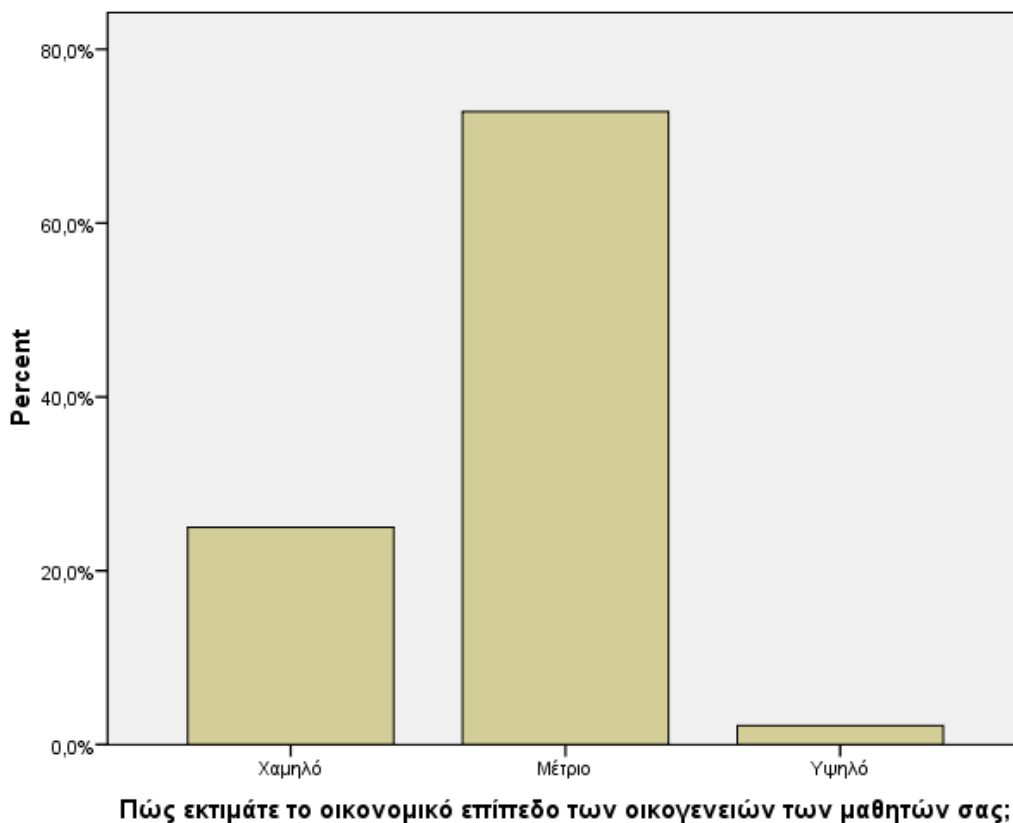
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
1-5	86	93,5	93,5
6+	6	6,5	6,5
Σύνολο	92	100,0	100,0



Γράφημα 2: Κοινωνικό - μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών

Πίνακας 20: Κοινωνικό - μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Χαμηλό	17	18,5	18,5
Μέτριο	70	76,1	76,1
Υψηλό	5	5,4	5,4
Σύνολο	92	100,0	100,0



Γράφημα 3: Οικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών

Πίνακας 21: Οικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Χαμηλό	23	25,0	25,0
Μέτριο	67	72,8	72,8
Υψηλό	2	2,2	2,2
Σύνολο	92	100,0	100,0

Συνοψίζοντας, στη δεύτερη αυτή ενότητα του κεφαλαίου, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με το μέρος Β του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τα στοιχεία αναφορικά με το σχολείο και τους μαθητές των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν στοιχεία σχετικά με τις τάξεις όπου διδάσκουν, αλλά και σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών (αλλόγλωσσοι, μαθησιακές δυσκολίες, οικονομική και κοινωνική κατάσταση).

Μέρος Γ ερωτηματολογίου: Οι παιδαγωγικές πρακτικές

Στην τρίτη αυτή ενότητα του κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με το μέρος Γ του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τα στοιχεία αναφορικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές των ερωτηθέντων. Για την παρουσίαση που ακολουθεί, έχουν υπολογιστεί οι συχνότητες και τα ποσοστά της κάθε κατηγορίας.

Όπως φαίνεται, καταρχήν, από τον επόμενο πίνακα, σε μεγαλύτερο ποσοστό οι συμμετέχοντες συμφωνούν για το ότι η διάταξη των θρανίων κατά μικρές ομάδες των τάξεων που διδάσκουν τους διευκολύνει να έχουν πιο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και για το ότι η διδασκαλία σε ομάδες θεωρείται ως η πιο σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας, η οποία είναι περισσότερο μαθητοκεντρική. Από την άλλη μεριά, ελαφρώς λιγότεροι φαίνεται να συμφωνούν με τις υπόλοιπες προτάσεις.

Πίνακας 22: Αποδοχή παιδαγωγικών πρακτικών

	Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ
	απόλυτα	Διαφωνώ	διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα
Η διδασκαλία σε ομάδες επιτυγχάνει αποτελεσματικά τους στόχους του προγράμματος σπουδών γιατί επιτρέπει στους μαθητές να συνεργάζονται και να μην δρουν ανταγωνιστικά.	1,1%	,0%	18,5%	65,2%	15,2%
Η διδασκαλία σε ομάδες θεωρείται ως η πιο σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας, η οποία είναι περισσότερο μαθητοκεντρική.	,0%	3,3%	13,2%	52,7%	30,8%
Η διάταξη των θρανίων κατά μικρές ομάδες των τάξεων που διδάσκω με διευκολύνει να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.	,0%	3,3%	9,8%	68,5%	18,5%
Η διάταξη των θρανίων κατά μικρές ομάδες των τάξεων που διδάσκω με διευκολύνει να έχω πιο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	,0%	4,4%	13,2%	51,6%	30,8%
Ο παραδοσιακός τρόπος της κατά σειράς διευθέτησης των θρανίων θεωρείται ότι ενισχύει τη μετωπική διδασκαλία	3,3%	1,1%	17,4%	59,8%	18,5%

	Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ
	απόλυτα	Διαφωνώ	διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα
Η διδασκαλία σε ομάδες επιτυγχάνει αποτελεσματικά τους στόχους του προγράμματος σπουδών γιατί επιτρέπει στους μαθητές να συνεργάζονται και να μην δρουν ανταγωνιστικά.	1,1%	,0%	18,5%	65,2%	15,2%
Η διδασκαλία σε ομάδες θεωρείται ως η πιο σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας, η οποία είναι περισσότερο μαθητοκεντρική.	,0%	3,3%	13,2%	52,7%	30,8%
Η διάταξη των θρανίων κατά μικρές ομάδες των τάξεων που διδάσκω με διευκολύνει να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.	,0%	3,3%	9,8%	68,5%	18,5%
Η διάταξη των θρανίων κατά μικρές ομάδες των τάξεων που διδάσκω με διευκολύνει να έχω πιο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	,0%	4,4%	13,2%	51,6%	30,8%
Ο παραδοσιακός τρόπος της κατά σειράς διευθέτησης των θρανίων θεωρείται ότι ενισχύει τη μετωπική διδασκαλία	3,3%	1,1%	17,4%	59,8%	18,5%
Είναι σημαντικό να δουλεύουν οι μαθητές σε ομάδες ειδικά στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας.	,0%	2,2%	15,2%	45,7%	37,0%

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της εργασίας των μαθητών σε ομάδες, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι με αυτό τον τρόπο γίνεται σωστότερος επιμερισμός της εργασίας που τους ανατίθεται και υπάρχει καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικού με τους μαθητές, ενώ είναι πιο συγκρατημένοι αναφορικά με το ότι οι μαθητές/μαθήτριες ζητούν τακτικότερα βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό, όπως φαίνεται στον Πίνακα 23.

Πίνακας 23: Αποτέλεσμα εργασίας μαθητών σε ομάδες

	Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ
	απόλυτα	Διαφωνώ	διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα
Υπάρχει καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικού με τους μαθητές;	,0%	1,1%	26,1%	59,8%	13,0%
Γίνεται σωστότερος επιμερισμός της εργασίας που τους ανατίθεται;	,0%	2,2%	21,7%	54,3%	21,7%

	Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε		Συμφωνώ
	απόλυτα	Διαφωνώ	διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα
Υπάρχει καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικού με τους μαθητές;	,0%	1,1%	26,1%	59,8%	13,0%
Γίνεται σωστότερος επιμερισμός της εργασίας που τους ανατίθεται;	,0%	2,2%	21,7%	54,3%	21,7%
Ζητούν οι μαθητές/μαθήτριες τακτικότερα βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό;	,0%	9,8%	35,9%	43,5%	10,9%

Στον Πίνακα 24, συνοψίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Σε μεγαλύτερο βαθμό φαίνεται πως συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με το ότι τα projects που προωθούνται για το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και δημιουργικότητας του κάθε μαθητή, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. Comenius) είναι σημαντική για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών και η ενασχόληση με ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το eTwinning, παρέχει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης και επικοινωνίας, ενώ λιγότερο φαίνεται να συμφωνούν με τις προτάσεις που αφορούν στη σημασία των σχολικών εγχειριδίων και του προγράμματος σπουδών. Γενικά, τα ευρωπαϊκά προγράμματα φαίνεται να είναι σημαντικά στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, ενώ το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης μέσω του portfolio δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τις κυρίαρχες ιδέες για ευρωπαϊκά προγράμματα και νέες μορφές αξιολόγησης ως ενδεδειγμένες μορφές πρακτικής. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας προτιμούν τις νέες πρακτικές, δηλαδή ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, eTwinning και portfolio, σε σύγκριση με τα σχολικά εγχειρίδια. Τέλος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα, σχετικά με τις στρατηγικές που υιοθετούν ή δεν υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να αποφύγουν τις ανισότητες που μπορούν αυτές οι πρακτικές να προκαλέσουν, όπως για παράδειγμα να μεγαλώσουν το χάσμα μεταξύ μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Πίνακας 24: Πρόγραμμα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια και ευρωπαϊκά προγράμματα

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε		Συμφωνώ απόλυτα
			συμφωνώ ούτε	διαφωνώ	
Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες.	,0%	7,7%	27,5%	61,5%	3,3%
Η χρήση των σχολικών εγχειριδίων είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης.	2,2%	14,1%	27,2%	50,0%	6,5%
Τα σχολικά εγχειρίδια είναι απαραίτητα για την επίτευξη των καθορισμένων μαθησιακών στόχων για κάθε ενότητα μαθημάτων.	1,1%	13,0%	30,4%	47,8%	7,6%
Η επιλογή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής να στοχεύει στις επικοινωνιακές δεξιότητες έρχεται σε αντίθεση με τη χρήση της αγγλικής λογοτεχνίας που είναι παιδαγωγικού περιεχομένου.	3,3%	37,0%	29,3%	27,2%	3,3%
Τα projects που προωθούνται για το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και δημιουργικότητας του κάθε μαθητή.	,0%	1,1%	8,7%	57,6%	32,6%
Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. Comenius) είναι σημαντική για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών.	2,2%	2,2%	14,3%	59,3%	22,0%
Η ενασχόληση με ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το eTwinning παρέχει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης και επικοινωνίας.	1,1%	1,1%	12,1%	59,3%	26,4%
Η χρήση του European Language Portfolio ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και αυτόνομης μάθησης για τους μαθητές είναι απαραίτητη στα μαθήματα των ξένων γλωσσών.	2,2%	7,6%	23,9%	50,0%	16,3%

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 25, το 60% των ερωτηθέντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι οι θεματικές περιοχές των δραστηριοτήτων που προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών για την ηλικία των μαθητών είναι κατάλληλες, αλλά το ποσοστό αυτό είναι μικρότερο αναφορικά με το πόσο κατανοητά είναι τα σχέδια μαθήματος για τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας που είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενώ το 43,3% έχει ουδέτερη άποψη

αναφορικά με το πόσο εύκολο ήταν αυτά τα σχέδια μαθήματος να εφαρμοστούν στην τάξη.

Πίνακας 25: Θεματικές περιοχές και σχέδια μαθήματος

	Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ
	απόλυτα	Διαφωνώ	διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα
πόσο κατάλληλες είναι οι θεματικές περιοχές των δραστηριοτήτων που προβλέπονται από το πρόγραμμα για την ηλικία των μαθητών	1,1%	13,3%	25,6%	55,6%	4,4%
πόσο κατανοητά είναι τα σχέδια μαθήματος που είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	2,2%	7,8%	37,8%	44,4%	7,8%
πόσο εύκολο ήταν αυτά τα σχέδια μαθήματος να εφαρμοστούν στην τάξη	3,3%	14,4%	43,3%	32,2%	6,7%

Συνοψίζοντας, στην τρίτη αυτή ενότητα του κεφαλαίου, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με το μέρος Γ του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τα στοιχεία αναφορικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές των ερωτηθέντων. Έτσι, παρουσιάστηκαν στοιχεία αναφορικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο αποτελεσματικές, εστιάζοντας σε θέματα γενικά, αλλά και σε θέματα που αφορούν στην εργασία των μαθητών σε ομάδες, στις απόψεις τους αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και τα ευρωπαϊκά προγράμματα, αλλά και στην ικανοποίησή τους αναφορικά με τα σχέδια μαθήματος.

Μέρος Δ ερωτηματολογίου: Όροι και συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου

Στο περιβάλλον της τάξης

Στην τέταρτη αυτή ενότητα του κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με το μέρος Δ του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τα στοιχεία αναφορικά με τους όρους και τις

συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου των ερωτηθέντων. Για την παρουσίαση που ακολουθεί, έχουν υπολογιστεί οι συχνότητες και τα ποσοστά της κάθε κατηγορίας.

Ξεκινώντας από το περιβάλλον της τάξης, όπως φαίνεται από τον επόμενο πίνακα, οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμμετείχαν το ίδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία για το 67% των περιπτώσεων, και ανταποκρίθηκαν το ίδιο στις δραστηριότητες για το 66,7%. Επίσης, μπόρεσαν να αφομοιώσουν την Αγγλική Γλώσσα το ίδιο με τους μονόγλωσσους μαθητές, σύμφωνα με το 57,5% των εκπαιδευτικών. Επομένως, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η κατηγορία αυτή των μαθητών μειονεκτεί, έχει το ίδιο καλές επιδόσεις - χάνει, δεν υποστηρίζεται από το σχολείο επαρκώς, άρα και μπορεί να χρειάζεται πρόσθετη βοήθεια.

Πίνακας 26: Ανταπόκριση αλλόγλωσσων μαθητών

<i>Οι αλλόγλωσσοι μαθητές διδάσκονται την τρίτη τους γλώσσα στα πλαίσια του μαθήματος των Αγγλικών. Από την φετινή σας εμπειρία οι αλλόγλωσσοι μαθητές σε σχέση με τους μονόγλωσσους:</i>	Λιγότερο	Το ίδιο	Περισσότερο
συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία	21,6%	67,0%	11,4%
ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες	26,4%	66,7%	6,9%
μπόρεσαν να αφομοιώσουν την Αγγλική Γλώσσα	33,3%	57,5%	9,2%

Με βάση τον Πίνακα 27, οι παράγοντες που εξυπηρετούν τη διδασκαλία σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό είναι η συμπεριφορά των μαθητών (43,5%), το κλίμα της τάξης (39,1%), το επίπεδο συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας (38%), οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών (32,6%) και η συγκέντρωση της προσοχής των μελών κάθε ομάδας στο θέμα της δραστηριότητας που τους ανατίθεται (32,6%). Αντίθετα, λιγότερη σημασία έχουν η ακουστική της αίθουσας και η διαρρύθμιση των θρανίων. Ενώ, σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι η ισορροπημένη κατανομή των ρόλων μεταξύ των μελών κάθε ομάδας (53,3%), η συγκέντρωση της προσοχής των μελών κάθε ομάδας στο θέμα της δραστηριότητας που τους ανατίθεται (52,2%), οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών (50,0%), οι συζητήσεις μεταξύ των μελών κάθε ομάδας (47,8%) και το κλίμα της τάξης (43,5%). Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν παίρνουμε και πολύ σαφή εικόνα, αφού διαφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το τι είναι σημαντικό, σε σχέση με τις προϋποθέσεις στο περιβάλλον της τάξης.

Πίνακας 27: Βαθμός εξυπηρέτησης διδασκαλίας από σχολικούς παράγοντες

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Το κλίμα της τάξης εξυπηρετεί/βοηθά τη διδασκαλία	1,1%	4,3%	12,0%	43,5%	39,1%
Η συμπεριφορά των μαθητών εξυπηρετεί/βοηθά τη διδασκαλία	,0%	2,2%	16,3%	38,0%	43,5%
Η διαρρύθμιση των θρανίων εξυπηρετεί/βοηθά τη διδασκαλία	2,2%	7,6%	39,1%	39,1%	12,0%
Η ακουστική της αίθουσας εξυπηρετεί/βοηθά τη διδασκαλία	2,2%	12,2%	37,8%	34,4%	13,3%
Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών εξυπηρετεί/βοηθά τη διδασκαλία	1,1%	2,2%	14,1%	50,0%	32,6%
Το επίπεδο συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας εξυπηρετεί/βοηθά τη διδασκαλία	,0%	2,2%	20,7%	39,1%	38,0%
Η ισορροπημένη κατανομή των ρόλων μεταξύ των μελών κάθε ομάδας εξυπηρετεί/βοηθά τη διδασκαλία	1,1%	1,1%	19,6%	53,3%	25,0%
Οι συζητήσεις μεταξύ των μελών κάθε ομάδας εξυπηρετεί/βοηθά τη διδασκαλία	2,2%	3,3%	26,1%	47,8%	20,7%
Η συγκέντρωση της προσοχής των μελών κάθε ομάδας στο θέμα της δραστηριότητας που τους ανατίθεται εξυπηρετεί/βοηθά τη διδασκαλία	1,1%	1,1%	13,0%	52,2%	32,6%

Στο ενδοσχολικό περιβάλλον

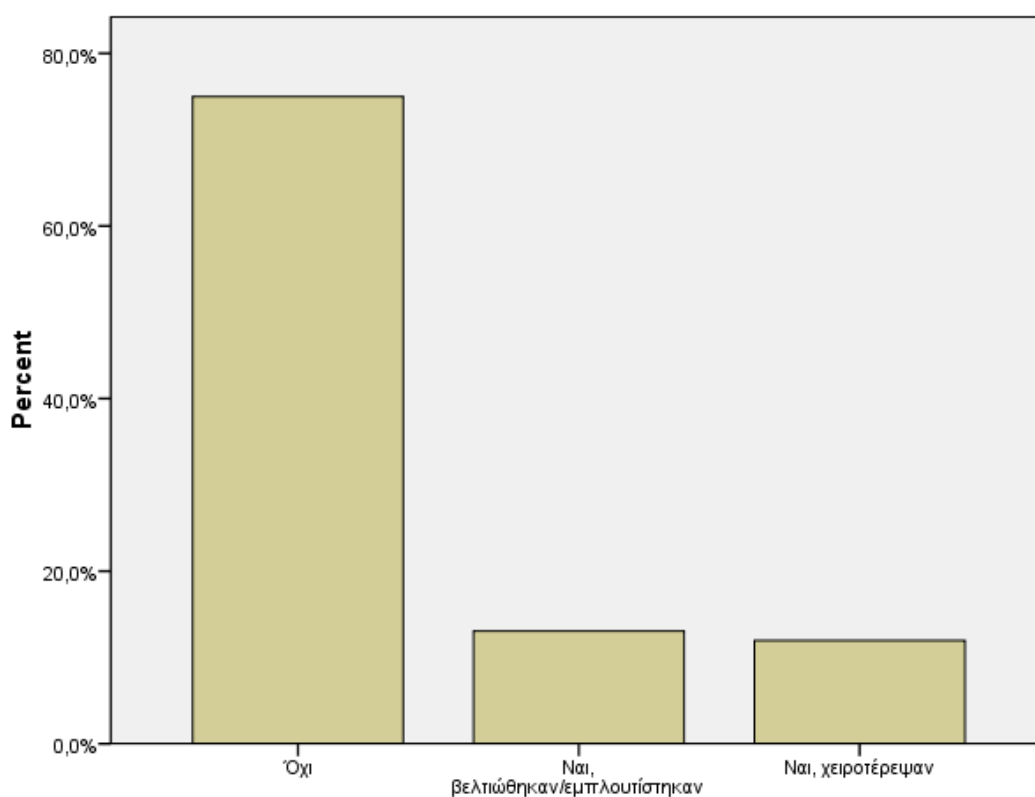
Συνεχίζοντας με το ενδοσχολικό περιβάλλον, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 28, οι υποδομές που υπάρχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε καλή κατάσταση είναι το φωτοτυπικό μηχάνημα (62%), ο βιντεοπροβολέας (52,2%), το DVD player (46,7%) και το εργαστήριο Η/Υ (47,3%). Αντίθετα, δεν υπάρχουν ως επί το πλείστον αίθουσες ξένων γλωσσών, διαδραστικοί πίνακες και ευρυζωνική σύνδεση στο γραφείο των καθηγητών.

Πίνακας 28: Υλικοτεχνικές υποδομές

	Δεν υπάρχει	Δεν γνωρίζω αν υπάρχει ή σε τι κατάσταση	Σε κακή κατάσταση	Σε καλή κατάσταση
Αίθουσα ξένων γλωσσών	78,3%	2,2%	7,6%	12,0%
Εργαστήριο Η/Υ	22,0%	5,5%	24,2%	47,3%
Βιβλιοθήκη	23,1%	11,0%	30,8%	35,2%
Φωτοτυπικό μηχάνημα	9,8%	4,3%	22,8%	62,0%
DVD player	18,5%	16,3%	18,5%	46,7%
Βιντεοπροβολέας	23,9%	8,7%	14,1%	52,2%
Διαδραστικός πίνακας	62,0%	9,8%	4,3%	22,8%

	Δεν υπάρχει	Δεν γνωρίζω αν υπάρχει ή σε τι κατάσταση	Σε κακή κατάσταση	Σε καλή κατάσταση
Αίθουσα ξένων γλωσσών	78,3%	2,2%	7,6%	12,0%
Εργαστήριο Η/Υ	22,0%	5,5%	24,2%	47,3%
Βιβλιοθήκη	23,1%	11,0%	30,8%	35,2%
Φωτοτυπικό μηχάνημα	9,8%	4,3%	22,8%	62,0%
DVD player	18,5%	16,3%	18,5%	46,7%
Βιντεοπροβολέας	23,9%	8,7%	14,1%	52,2%
Διαδραστικός πίνακας	62,0%	9,8%	4,3%	22,8%
Ευρυζωνική σύνδεση στο γραφείο καθηγητών	50,6%	14,6%	7,9%	27,0%

Στο 75% των περιπτώσεων οι υποδομές δεν άλλαξαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ενώ αναφορικά με το κατά πόσο οι υποδομές αυτές συνέβαλαν στην υλοποίηση δραστηριοτήτων, οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες, καθώς για άλλους τη διευκόλυναν (37%), για άλλους δεν την επηρέασαν καθόλου (34,8%) και για άλλους τη δυσκόλεψαν (28,3%), όπως φαίνεται από τον Πίνακα 30 και το Γράφημα 4.

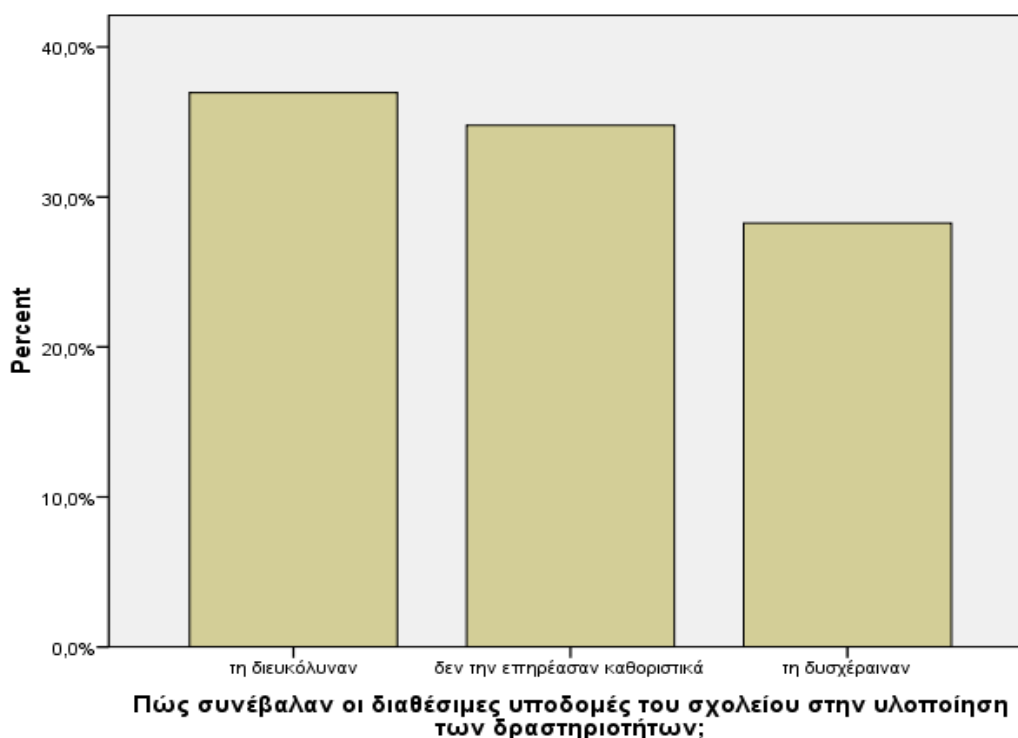


Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι υποδομές του σχολείου άλλαξαν;

Γράφημα 4: Αλλαγή υποδομών σχολείου στη διάρκεια της χρονιάς

Πίνακας 29: Αλλαγή υποδομών σχολείου στη διάρκεια της χρονιάς

	Συχνότητα	Ποσοστό
Όχι	69	75,0
Ναι, βελτιώθηκαν/εμπ λουτίστηκαν	12	13,0
Ναι, χειροτέρεψαν	11	12,0
Σύνολο	92	100,0



Γράφημα 5: Συμβολή διαθέσιμων υποδομών στην υλοποίηση δραστηριοτήτων

Πίνακας 30: Συμβολή διαθέσιμων υποδομών στην υλοποίηση δραστηριοτήτων

	Συχνότητα	Ποσοστό
τη διευκόλυναν	34	37,0
δεν την επηρέασαν καθοριστικά	32	34,8
τη δυσχέραναν	26	28,3
Σύνολο	92	100,0

Ακριβώς οι μισοί συμμετέχοντες δηλώνουν ότι είχαν συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια του μαθήματος των Αγγλικών, όπως φαίνεται από τον

Πίνακα 31. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Πίνακα 32, σε μεγαλύτερο βαθμό ήταν αποτελεσματική η συνεργασία με το δάσκαλο/τη δασκάλα (Δημοτικό) ή με τον υπεύθυνο/την υπεύθυνη τμήματος (Γυμνάσιο), αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό πληροφορικής, και λιγότερο με τον/την εκπαιδευτικό άλλης ξένης γλώσσας ή τον/την εκπαιδευτικό εικαστικών ή μουσικής. Διαπιστώνουμε ότι οι καθηγητές της Αγγλικής Γλώσσας διατηρούν κάθετες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν το πρόγραμμα σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο στο χώρο του σχολείου, καθώς δεν φαίνεται να χαλαρώνουν τα σύνορα μεταξύ του μαθήματός τους και των άλλων μαθημάτων. Τέλος, αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης από το διευθυντή/τη διευθύντρια και το σχολικό σύμβουλο/τη σχολική σύμβουλο, φαίνεται, καταρχήν, από τον Πίνακα 33, πως και οι δύο είναι κατά βάση υποστηρικτικοί, και μάλιστα ο σχολικός σύμβουλος σε μεγαλύτερο βαθμό, ο οποίος σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως ήταν σαφώς πιο υποστηρικτικός κατά τη διάρκεια της χρονιάς από ότι στην αρχή της χρονιάς.

Πίνακας 31: Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του μαθήματος Αγγλικών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	46	50,0
Όχι	46	50,0
Σύνολο	92	100,0

Πίνακας 32: Αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του μαθήματος Αγγλικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Δάσκαλο (Δημοτικό)/Υπεύθυνο τμήματος (Γυμνάσιο)	5,9%	3,9%	15,7%	35,3%	39,2%
εκπαιδευτικό Γαλλικής/Γερμανικής Γλώσσας	33,3%	11,1%	13,3%	20,0%	22,2%
εκπαιδευτικό Πληροφορικής	22,4%	8,2%	12,2%	24,5%	32,7%
εκπαιδευτικό Εικαστικών	26,8%	12,2%	19,5%	22,0%	19,5%
εκπαιδευτικό Μουσικής	25,5%	8,5%	21,3%	23,4%	21,3%

Πίνακας 33: Βαθμός υποστήριξης από διευθυντή και σχολικό σύμβουλο

	Αδιάφορος	Τυπικός	Υποστηρικτικός
ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου στην αρχή της χρονιάς ήταν	8,7%	42,4%	48,9%

ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου στη διάρκεια της χρονιάς ήταν	12,1%	37,4%	50,5%
ο/η σχολικός/η σύμβουλος στην αρχή της χρονιάς ήταν	7,7%	37,4%	54,9%
ο/η σχολικός/η σύμβουλος στη διάρκεια της χρονιάς ήταν	7,7%	31,9%	60,4%

Στο εξωσχολικό περιβάλλον

Τέλος, αναφορικά με το εξωσχολικό περιβάλλον, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 34, επιδείνωση λόγω της δημοσιονομικής κρίσης παρατηρείται περισσότερο στο οικονομικό επίπεδο των μαθητών (91,3%), στις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου (67,4%), στις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών (55,4%) και στις εργασιακές σχέσεις του εκπαιδευτικού (53,3%). Αντίθετα, δεν υπάρχει τόσο σημαντική επιδείνωση στα προγράμματα σπουδών, στις παιδαγωγικές πρακτικές και στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών.

Πίνακας 34: Τομείς όπου παρατηρείται επιδείνωση λόγω της δημοσιονομικής κρίσης

	Ναι	Όχι
Προγράμματα Σπουδών	22,8%	77,2%
Παιδαγωγικές Πρακτικές	20,7%	79,3%
Συνθήκες λειτουργίας του σχολείου	67,4%	32,6%
Εργασιακές σχέσεις του εκπαιδευτικού	53,3%	46,7%
Οικονομικό επίπεδο των μαθητών	91,3%	8,7%
Επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών	43,5%	56,5%
Εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών	55,4%	44,6%

Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος, σύμφωνα με το 66,3% των εκπαιδευτικών (Πίνακας 35), ενώ όπως φαίνεται από τον Πίνακα 36, η συμβολή των γονέων κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, καθώς λιγότεροι από τους μισούς εκδήλωσαν ενδιαφέρον να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους (54,3%) ή βρίσκονταν σε επικοινωνία μαζί τους για την πρόοδο του παιδιού τους (51,1%), ενώ ακόμα λιγότεροι θέλησαν να μάθουν αν είναι σκόπιμο να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στο σπίτι (45,7%).

Πίνακας 35: Συμβολή ιδιαίτερων ενδιαφερόντων μαθητών στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	57	62,0	66,3
Όχι	29	31,5	33,7
Σύνολο	86	93,5	100,0
Λείπουν	6	6,5	
Σύνολα	92	100,0	

Πίνακας 36: Συμβολή γονέων μαθητών

	Λίγοι / κανένας	Λιγότεροι από τους μισούς	Περισσότεροι από τους μισούς / όλοι
Πόσοι γονείς μαθητών εκδήλωσαν ενδιαφέρον να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους;	19,6%	54,3%	26,1%
Πόσοι γονείς μαθητών θέλησαν να μάθουν αν είναι σκόπιμο να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στο σπίτι;	45,7%	35,9%	18,5%
Πόσοι γονείς μαθητών βρίσκονται σε επικοινωνία μαζί σας για την πρόοδο του παιδιού τους;	29,3%	51,1%	19,6%
Πόσοι γονείς μαθητών συμφωνούν με την επιπεδοποίηση των μαθητών (απαντήστε αν γνωρίζετε τη γνώμη τους);	16,7%	47,9%	35,4%

Τέλος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 37, κατά την άποψη των ερωτηθέντων του δείγματός μας, η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας διευκολύνεται, κατά κύριο λόγο, από την αλληλογραφία στην Αγγλική Γλώσσα (83,7%), την ψυχαγωγία με αγγλόφωνη μουσική (73,9%), την παρακολούθηση αγγλόφωνων ταινιών χωρίς υπότιτλους (71,7%) και τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών (63%).

Πίνακας 37: Παράγοντες που διευκολύνουν την ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας

	Ναι	Όχι
Ταξίδια στο εξωτερικό	56,5%	43,5%
Παρακολούθηση θερινού σχολείου στο εξωτερικό	43,5%	56,5%
Αλληλογραφία στην Αγγλική Γλώσσα	83,7%	16,3%
Παρακολούθηση αγγλόφωνων ταινιών χωρίς ελληνικούς υπότιτλους	71,7%	28,3%

Χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών	63,0%	37,0%
Ψυχαγωγία με αγγλόφωνη μουσική	73,9%	26,1%

Συνοψίζοντας, στην τέταρτη αυτή ενότητα του κεφαλαίου, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με το μέρος Δ του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τα στοιχεία αναφορικά με τους όρους και τις συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου των ερωτηθέντων. Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάστηκαν δεδομένα αναφορικά με το περιβάλλον της τάξης, εστιάζοντας στους αλλόγλωσσους μαθητές, και φάνηκε ότι οι παράγοντες που εξυπηρετούν τη διδασκαλία σε μεγαλύτερο βαθμό είναι η συμπεριφορά των μαθητών, το κλίμα της τάξης, το επίπεδο συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και η συγκέντρωση της προσοχής των μελών κάθε ομάδας στο θέμα της δραστηριότητας που τους ανατίθεται. Εστιάζοντας στο ενδοσχολικό περιβάλλον, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην καταγραφή της σημασίας των υποδομών, αλλά και της συνεργασίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, για το εξωσχολικό περιβάλλον, τονίστηκαν, ιδιαίτερα, η σημασία του οικονομικού επιπέδου των μαθητών, το οποίο κρίνεται μέτριο από τους εκπαιδευτικούς, οι εξωσχολικές τους δραστηριότητες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, καθώς και η συμβολή των γονέων, η οποία κρίνεται μικρή από τους εκπαιδευτικούς.

Μέρος Ε ερωτηματολογίου: Στρατηγικές παρέμβασης

Στην πέμπτη αυτή ενότητα του κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με το μέρος Ε του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τα στοιχεία αναφορικά με τις στρατηγικές παρέμβασης των ερωτηθέντων. Για την παρουσίαση που ακολουθεί, έχουν υπολογιστεί οι συχνότητες και τα ποσοστά της κάθε κατηγορίας.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 38, μεγαλύτερης σημασίας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες και η αντιμετώπιση με ιδιαίτερο τρόπο της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, ενώ πιο μέτριας σημασίας είναι η διαχείριση της διαφοράς στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο, ενώ δεν φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Αυτό υποδεικνύει ότι οι καθηγητές επηρεάζονται από τις γενικότερες κυρίαρχες ιδέες/ιδεολογίες για τη διαφορετικότητα που μπορεί να είναι σε επιφανειακό μόνο επίπεδο (π.χ. τι κάνουν για τους αλλοδαπούς εκτός από το να τους «σέβονται»), αλλά δεν φαίνεται να τους απασχολούν επαρκώς τα θέματα των διαφορετικών επιπέδων γνώσεων και εμπειριών που φέρουν οι μαθητές, ούτε και να έχουν προβληματιστεί στις θετικές, αλλά και τις πιθανές προβληματικές όψεις των ομάδων που, σύμφωνα με μία γενική κοινωνιολογική θεώρηση (βλ. Oakes, 1985, στο A. Giddens, 2002, Κοινωνιολογία, εκδ. Gutenberg, 555-556) η διαφοροποίηση - διαίρεση των μαθητών σε ομάδες διδασκαλίας, με βάση τις υποτιθέμενες ομοιότητές τους στο επίπεδο των ικανοτήτων και των επιδόσεων είναι ένα αμφιλεγόμενο χαρακτηριστικό της σχολικής εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση εξηγεί ως ένα σημείο γιατί η σχολική εκπαίδευση μοιάζει να ασκεί μικρή επίδραση στις υφιστάμενες ανισότητες, αναπαράγοντας τις κοινωνικά προσδιορισμένες ανισότητες, αφού δεν παρεμβαίνει με την κατάλληλη στρατηγική, ώστε να αμβλύνει αυτές τις ανισότητες.

Σε κάθε περίπτωση, όπως δείχνει ο Πίνακας 39, το 64,8% δηλώνει ικανοποιημένο από το εκπαιδευτικό έργο της χρονιάς, ώστε να συνεχίσει με τον ίδιο τρόπο και την επόμενη χρονιά.

Πίνακας 38: Σημασία στρατηγικών παρέμβασης

Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
-------------------	----------------	------------------	----------------	---------------------

Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να αντιμετωπίζετε με ιδιαίτερο τρόπο τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή;	,0%	,0%	32,6%	38,0%	29,3%
Πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες;	,0%	1,1%	27,2%	41,3%	30,4%
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να διαχειρίζεστε τη διαφορά στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο;	,0%	1,1%	35,9%	42,4%	20,7%
Πόσο σημαντικό θεωρείτε το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας;	3,3%	3,3%	44,0%	28,6%	20,9%

Πίνακας 39: Ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό έργο της χρονιάς, ώστε να συνεχιστεί με τον ίδιο τρόπο και την επόμενη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	59	64,1	64,8
Όχι	6	6,5	6,6
Δεν είμαι σίγουρος	26	28,3	28,6
Σύνολο	91	98,9	100,0
Λείπουν	1	1,1	
Σύνολα	92	100,0	

Τέλος, σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αλλά οι συμμετέχοντες σε μεγάλο βαθμό δεν απάντησαν τις εν λόγω ερωτήσεις, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να βγουν συνολικά συμπεράσματα από αυτές.

5.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση - διερεύνηση συσχετίσεων

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης για τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών και την παρουσίαση στατιστικά σημαντικών διαφορών σε μέσους όρους μεταβλητών.

Σε αυτό το πλαίσιο, επελέγησαν, με βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τη θεωρητική μας προσέγγιση, μία σειρά από παράγοντες από το ερωτηματολόγιο προς διερεύνηση. Οι βασικοί αυτοί παράγοντες είναι οι εξής:

- Σημασία δημιουργίας ομάδων μαθητών
- Αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος που παραπέμπει στις νέες μορφές αξιολόγησης. Συνεπώς, υποδεικνύει μία πιθανή επίδραση των ιδεών της ευρωπαϊκής πολιτικής.
- Επίδοση αλλόγλωσσων μαθητών που μας παραπέμπει στην ανισότητα.
- Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών γιατί η διαφοροποίηση των σχολείων έχει σημαντικές συνέπειες, ιδιαίτερα, για τις ομάδες μαθητών που βασίζονται περισσότερο στο σχολείο παρά σε αυτά που τους προσφέρει η οικογένεια, δηλαδή φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, ταξίδια κ.λπ. για την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας.
- Αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς που φέρει επιρροές από τις πολιτικές της Ε.Ε.
- Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους
- Βοήθεια από γονείς που σημαίνει ανισότητες στον τρόπο, όπως σημειώνει η βιβλιογραφία, που διαφορετικές ομάδες γονέων αλληλεπιδρούν με το σχολείο. Αυτό επηρεάζει και τις σχέσεις του μαθητή με το σχολείο και τις επιδόσεις του.

Στη συνέχεια, θα διερευνηθεί τόσο η σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων όσο και το κατά πόσο τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δημιουργούν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των παραγόντων αυτών, αλλά και στη

σημασία των στρατηγικών παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος, όπως φύλο, ηλικία κ.λπ.

5.3.1 Συσχέτιση μεταξύ παραγόντων

Στον επόμενο πίνακα, παρουσιάζεται το αποτέλεσμα του ελέγχου συσχέτισης μεταξύ των παραπάνω παραγόντων, με χρήση του συντελεστή Pearson r . Όπως φαίνεται, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στις εξής περιπτώσεις:

- Η σημασία της δημιουργίας ομάδων σχετίζεται σημαντικά με:
 - Την αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος (θετική συσχέτιση, $p = 0.006$)
 - Το επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών (αρνητική συσχέτιση, $p = 0.013$)
 - Τη βοήθεια από γονείς (θετική συσχέτιση, $p = 0.004$).

Αυτό φαίνεται ότι σημαίνει, με βάση το αποτέλεσμα, πως ίσως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν νέες μεθόδους και έχουν νέες ιδέες - πιθανόν επηρεασμένοι από τις κυρίαρχες, παγκοσμίως και Ευρωπαϊκά, παιδαγωγικές ιδέες που διεισδύουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα - θεωρούν σημαντικότερη τη δημιουργία ομάδων στο μάθημα, αξιολογούν ως πιο σημαντικά τα σχέδια μαθήματος, δηλαδή τα σχέδια μαθήματος έχουν μία συγκεκριμένη στοχοθεσία που πάλι παραπέμπει στις κυρίαρχες ιδέες. Έχουν χειρότερη άποψη για το επίπεδο των υλικοτεχνικών υποδομών, δηλαδή μπορεί να είναι πιο αυστηροί στην εκτίμηση που κάνουν για τις υποδομές ακριβώς διότι αντιλαμβάνονται ότι οι νέες μέθοδοι χρειάζονται και άλλους όρους και προϋποθέσεις και φαίνεται να θεωρούν την εμπλοκή των γονέων, σύμφωνα και με τις νέες εμφάνσεις της πολιτικής, αλλά και τις παιδαγωγικές έρευνες, αναγκαία προϋπόθεση στην επιτυχία του έργου τους. Τέλος, θεωρούν ότι οι γονείς συνέβαλαν περισσότερο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

- Η αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος σχετίζεται σημαντικά με:
 - Το επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών (αρνητική συσχέτιση, $p = 0.049$)
 - Τη βοήθεια από γονείς (θετική συσχέτιση, $p = 0.000$).

Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν ως πιο σημαντικά τα σχέδια μαθήματος, έχουν χειρότερη άποψη για το επίπεδο των υλικοτεχνικών υποδομών, και θεωρούν ότι οι γονείς συνέβαλαν περισσότερο στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Τα ευρήματα υποδεικνύουν διείσδυση του λόγου για τις νέες παιδαγωγικές στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς - που σημαίνει, όμως, ότι πρέπει να το δούμε σε συσχετισμό με το αν λένε ότι και οι στρατηγικές παρέμβασης προσαρμόζονται - αλλιώς είναι πιθανόν το χάσμα να γίνεται βαθύτερο μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Ίσως, όμως, απλά να αναπαραγάγουν την κρατούσα άποψη, η οποία υποστηρίζει ότι το σχολείο δεν κάνει τίποτα, ό,τι γίνεται το κάνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί που παρά την κατάσταση είναι αφοσιωμένοι, καθώς και οι γονείς που ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους ή και ένα συνδυασμό αυτού του επιχειρήματος: ότι αυτοί καλούνται να εισαγάγουν νέες πρακτικές, αλλά το σχολείο δεν έχει τα μέσα και, έτσι, επαφίεται στη συνεργασία γονέων/εκπαιδευτικών να κάνουν κάτι.

- Η επίδοση αλλόγλωσσων μαθητών σχετίζεται σημαντικά με:

- ο Το βαθμό υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους (αρνητική συσχέτιση, $p = 0.000$).

Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν ως καλύτερη την επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών, έχουν χειρότερη άποψη για την υποστήριξη που έλαβαν από διευθυντές και συμβούλους. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη από τους διευθυντές.

- Το επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών σχετίζεται σημαντικά με:

- ο Το βαθμό υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους (θετική συσχέτιση, $p = 0.000$).

Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν ως καλύτερες τις υλικοτεχνικές υποδομές, έχουν καλύτερη άποψη για την υποστήριξη που έλαβαν από διευθυντές και συμβούλους. Άρα, θεωρούν ότι οι συνεργασίες μέσα και έξω από το σχολείο είναι βασικός παράγοντας για τη συνολική καλή λειτουργία του σχολείου.

- Η αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς σχετίζεται σημαντικά με:

- ο Τη βοήθεια από γονείς (θετική συσχέτιση, $p = 0.005$).

Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν ως καλύτερη τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, έχουν καλύτερη άποψη για τη βοήθεια που έλαβαν από τους γονείς. Τα ευρήματα δείχνουν εσωτερικά και προς τα έξω ανοίγματα και συνεργασίες που είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του έργου ενός μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών.

Πίνακας 40: Βαθμός συσχέτισης Pearson r

		Αξιολόγηση		Αποτελεσματικότητα			Βαθμός υποστήριξης	
		Σημασία δημιουργίας ομάδων	σηση σχεδίων μαθημάτων	Επίδοση αλλόγλωσσων μαθητών	Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	ότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς	από διευθυντές και συμβούλους	Βοήθεια από γονείς
Σημασία δημιουργίας ομάδων	Συντελεστής Pearson	1	,287**	,114	-,265*	,080	-,203	,412**
	Σημαντικότητα		,006	,292	,013	,636	,055	,004
Αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος	Συντελεστής Pearson	,287**	1	,168	-,213*	,268	-,122	,514**
	Σημαντικότητα	,006		,124	,049	,109	,258	,000
Επίδοση αλλόγλωσσων μαθητών	Συντελεστής Pearson	,114	,168	1	-,163	,101	-,404**	-,016
	Σημαντικότητα	,292	,124		,138	,557	,000	,914
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	Συντελεστής Pearson	-,265*	-,213*	-,163	1	-,188	,619**	-,176
	Σημαντικότητα	,013	,049	,138		,273	,000	,230
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς	Συντελεστής Pearson	,080	,268	,101	-,188	1	-,074	,645**
	Σημαντικότητα	,636	,109	,557	,273		,666	,005
Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους	Συντελεστής Pearson	-,203	-,122	-,404**	,619**	-,074	1	-,108
	Σημαντικότητα	,055	,258	,000	,000	,666		,469

Βοήθεια από γονείς	Συντελεστής Pearson	,412**	,514**	-,016	-,176	,645**	-,108	1
	Σημαντικότητα	,004	,000	,914	,230	,005	,469	

5.3.2 Διαφορές μέσω των τιμών σε σχέση με τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

Ακολούθως, θα διερευνηθεί το κατά πόσο τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δημιουργούν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των παραγόντων αυτών, αλλά και στη σημασία των στρατηγικών παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Για αυτή την ανάλυση πραγματοποιήθηκαν τόσο t – test όσο και One way Anova test. Το t - test χρησιμοποιείται για να διερευνήσουμε το κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέση τιμή μίας εξαρτημένης μεταβλητής, σε σχέση με μία ανεξάρτητη μεταβλητή που μπορεί να πάρει μόνο δύο τιμές (δίτιμη ανεξάρτητη μεταβλητή). Αντίστοιχα, το one - way Anova test χρησιμοποιείται για τον ίδιο λόγο, δηλαδή για να διερευνήσουμε το κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέση τιμή μίας εξαρτημένης μεταβλητής, σε σχέση με μία ανεξάρτητη μεταβλητή που μπορεί να πάρει περισσότερες των δύο τιμών, αλλά είναι κατηγορική.

Σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα, το φύλο δεν διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους των μεταβλητών αυτών.

Πίνακας 41: Σημαντικότητα διαφορών σε σχέση με το φύλο (t - test)

	t	Sig.
Σημασία δημιουργίας ομάδων	,999	,320
Αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος	1,760	,188
Επίδοση αλλόγλωσσων μαθητών	,004	,951
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	,820	,368
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς	,205	,654

Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους	2,689 ,105
---	------------

Αντίθετα, σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα, η ηλικία διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους της σημασίας δημιουργίας ομάδων, του επιπέδου υλικοτεχνικών υποδομών, του βαθμού υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους, και της βοήθειας από γονείς. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το δεύτερο κατά σειρά πίνακα, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δίνουν μικρότερη σημασία στη δημιουργία ομάδων, θεωρούν καλύτερες τις υλικοτεχνικές υποδομές, είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από το βαθμό υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους, και θεωρούν ότι λαμβάνουν λιγότερη βοήθεια από τους γονείς. Ίσως, επειδή αισθάνονται ανασφαλείς, θεωρούν ότι χρειάζονται βοήθεια από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, αλλά μπορεί να συνδέεται και με το αν είναι σε ένα ή περισσότερα σχολεία ή γενικώς, νιώθουν λιγότερη δέσμευση/αφοσίωση και περιμένουν περισσότερα από τους άλλους.

Πίνακας 42: Σημαντικότητα διαφορών σε σχέση με την ηλικία (One way - Anova test)

	F	Sig.
Σημασία δημιουργίας ομάδων	5,782	,004
Αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος	1,897	,156
Επίδοση αλλόγλωσσων μαθητών	1,690	,191
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	4,647	,012
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς	3,128	,057
Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους	7,201	,001
Βοήθεια από γονείς	13,013	,000

Πίνακας 43: Σημαντικότητα διαφορών σε σχέση με την ηλικία (Σύγκριση μέσων τιμών)

Ηλικία	Σημασία δημιουργίας ομάδων	Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους	Βοήθεια από γονείς
Ως 35	3,4889	2,9250	2,5000	1,5000
36 - 45	3,9767	2,3393	2,2381	2,2750
46 +	3,6566	2,7708	2,6875	1,7500

Ηλικία	Σημασία δημιουργίας ομάδων	Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους	Βοήθεια από γονείς
Ως 35	3,4889	2,9250	2,5000	1,5000
36 - 45	3,9767	2,3393	2,2381	2,2750
46 +	3,6566	2,7708	2,6875	1,7500
Σύνολο	3,7802	2,5891	2,4438	2,0479

Ομοίως, σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα, το εισόδημα διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους της αξιολόγησης των σχεδίων μαθήματος και του επιπέδου υλικοτεχνικών υποδομών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το δεύτερο κατά σειρά πίνακα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερα εισοδήματα θεωρούν πιο αξιόλογα τα σχέδια μαθήματος και χειρότερες τις υλικοτεχνικές υποδομές. Χαμηλά εισοδήματα μπορεί αν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τρέχουν να κάνουν φροντιστήρια, ασχολούνται με το σχολείο, θέλουν νέες πρακτικές (σχέδια/στοχοθεσία) και για αυτό εκτιμούν ότι οι νέες πρακτικές χρειάζονται και άλλους όρους.

Πίνακας 44: Σημαντικότητα διαφορών σε σχέση με το εισόδημα (One way - Anova test)

	F	Sig.
Σημασία δημιουργίας ομάδων	1,087	,342
Αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος	5,627	,005
Επίδοση αλλόγλωσσων μαθητών	,798	,454
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	4,346	,016
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς	2,503	,097
Βοήθεια από γονείς	2,452	,098

Πίνακας 45: Σημαντικότητα διαφορών σε σχέση με το εισόδημα (Σύγκριση μέσων τιμών)

Ποιο είναι το καθαρό μηνιαίο εισοδηματικό σας επίπεδο σε ευρώ;	Αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος	Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών
500 - 1000	3,5723	2,4159
1000 - 1500	3,1471	2,8542

> 2000	2,6667	3,3750
Σύνολο	3,3895	2,5891

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα, η διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους του επιπέδου υλικοτεχνικών υποδομών, του βαθμού υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους και της βοήθειας από γονείς. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το δεύτερο κατά σειρά πίνακα, οι εκπαιδευτικοί με τέτοια εμπειρία θεωρούν καλύτερες τις υλικοτεχνικές υποδομές, είναι πιο ευχαριστημένοι από το βαθμό υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους και λιγότερο ευχαριστημένοι από τη βοήθεια των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, με την πλουσιότερη εμπειρία που διαθέτουν, έχουν ισορροπήσει όσον αφορά του τι αναμένουν από τους άλλους και τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι, αλλά στο ζήτημα του status του μαθήματος και των ιδίων φαίνεται ότι οι γονείς δεν εμπλέκονται και δεν ενδιαφέρονται.

Πίνακας 46: Σημαντικότητα διαφορών σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών (t -test)

	F	Sig.
Σημασία δημιουργίας ομάδων	3,574	,062
Αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος	3,921	,051
Επίδοση αλλόγλωσσων μαθητών	,301	,585
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	10,987	,001
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς	,045	,834
Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους	9,241	,003
Βοήθεια από γονείς	4,069	,050

Πίνακας 47: Σημαντικότητα διαφορών σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών (Σύγκριση μέσων τιμών)

Έχετε διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών;	Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους	Βοήθεια από γονείς
Ναι	2,8542	2,6163	1,8529
Όχι	2,3210	2,2778	2,1583
Σύνολο	2,5814	2,4432	2,0479

Σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα, η θέση εργασίας δεν διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους των μεταβλητών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι ανεξάρτητα από το αν ανήκουν οργανικά ή όχι σε ένα σχολείο, αν είναι αναπληρωτές ή όχι, δεν τους επηρεάζει.

Πίνακας 48: Σημαντικότητα διαφορών σε σχέση με τη σχέση εργασίας (One way - Anova test)

	F	Sig.
Σημασία δημιουργίας ομάδων	2,438	,122
Αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος	2,451	,121
Επίδοση αλλόγλωσσων μαθητών	3,782	,055
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	,246	,621
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς	,029	,866
Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους	,801	,373
Βοήθεια από γονείς	,258	,614

Αντίθετα, σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα, η τοποθέτηση διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους του βαθμού υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το δεύτερο κατά σειρά πίνακα, οι εκπαιδευτικοί σε διάθεση ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, δηλαδή εκπαιδευτικοί που δεν έχουν οργανική θέση, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το βαθμό υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους, σε σχέση με αυτούς που είναι με απόσπαση από ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ στο οποίο ανήκουν. Αυτό υποδεικνύει ότι όσοι είναι με απόσπαση δυσκολεύονται να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με διευθυντές και σχολικούς συμβούλους.

Πίνακας 49: Σημαντικότητα διαφορών σε σχέση με την τοποθέτηση (One way - Anova test)

	F	Sig.
Σημασία δημιουργίας ομάδων	,390	,815
Αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος	1,470	,219
Επίδοση αλλόγλωσσων μαθητών	1,369	,252
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	1,864	,125
Αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς	,967	,420

Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους	2,753	,033
Βοήθεια από γονείς	1,393	,253

Πίνακας 50: Σημαντικότητα διαφορών σε σχέση με την τοποθέτηση
(Σύγκριση μέσων τιμών)

Τοποθέτηση	Βαθμός υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους
Οργανική	2,4420
απόσπαση από ΠΥΣΠΕ	2,2000
απόσπαση από ΠΥΣΔΕ	2,2500
σε διάθεση ΠΥΣΠΕ	2,7500
σε διάθεση ΠΥΣΔΕ	2,9643
Σύνολο	2,4310

5.3.3 Διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές παρέμβασης

Τέλος, σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται τα τεστ που έγιναν για να διερευνηθούν οι διαφορές στους μέσους όρους σε ό, τι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές παρέμβασης, σε σχέση με τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους τρεις επόμενους πίνακες, το φύλο, η ηλικία και το εισόδημα δεν διαφοροποιούν σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές παρέμβασης, δηλαδή σε κρίσιμα για την έρευνα ερωτήματα δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Αυτό μας δίνει κάποια ασφάλεια στην προσπάθεια να διατυπωθούν τα ευρήματα και να δοθούν κάποιες πρώτες ερμηνείες των δεδομένων, να απαντηθούν σε ένα ικανοποιητικό βαθμό τα ερωτήματα.

Πίνακας 51: Σημαντικότητα διαφορών απόψεων για τις στρατηγικές
παρέμβασης σε σχέση με το φύλο (t - test)

	t	Sig.
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να αντιμετωπίζετε με ιδιαίτερο τρόπο τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή;	1,547	,217

Πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες;	,495	,484
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να διαχειρίζεστε τη διαφορά στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο;	,193	,661
Πόσο σημαντικό θεωρείτε το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας;	,673	,414

Πίνακας 52: Σημαντικότητα διαφορών απόψεων για τις στρατηγικές παρέμβασης σε σχέση με την ηλικία (One way - Anova test)

	F	Sig.
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να αντιμετωπίζετε με ιδιαίτερο τρόπο τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή;	2,172	,120
Πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες;	,866	,424
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να διαχειρίζεστε τη διαφορά στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο;	,829	,440
Πόσο σημαντικό θεωρείτε το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας;	,689	,505

Πίνακας 53: Σημαντικότητα διαφορών απόψεων για τις στρατηγικές παρέμβασης σε σχέση με το εισόδημα (One way - Anova test)

	F	Sig.
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να αντιμετωπίζετε με ιδιαίτερο τρόπο τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή;	,619	,541
Πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες;	,189	,828
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να διαχειρίζεστε τη διαφορά στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο;	,267	,767

Πόσο σημαντικό θεωρείτε το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας;	1,261 ,289
---	------------

Αντίθετα, σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα, η διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών διαφοροποιεί σημαντικά τους μέσους όρους της σημασίας της αντιμετώπισης με ιδιαίτερο τρόπο της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή ($p = 0.001$) και της σημασίας της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων στις σημερινές συνθήκες ($p = 0.022$). Πέρα από τις κυρίαρχες ιδέες, ενδέχεται η εμπειρία με μικρούς μαθητές να οξύνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαβλέπουν τι είναι σημαντικό να γίνει για τις διαφορετικές ομάδες μαθητών που έρχονται διαφορετικά προετοιμασμένοι στο σχολείο. Επιφανειακότητα, ίσως, στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα, ενώ δεν φαίνεται να προσδίδουν την απαιτούμενη βαρύτητα σε ένα ζήτημα που ήδη από το 1985 (Oakes) απασχολεί την εκπαιδευτική έρευνα. Πιθανόν διότι και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τα ίδια τα σχολεία και οι σύλλογοι των διδασκόντων φαίνεται ότι αποδέχονται, είτε πως τα Αγγλικά δεν είναι κάτι σημαντικό για να ασχοληθούν, είτε πως το επίπεδο γλωσσομάθειας της Αγγλικής Γλώσσας βασίζεται στις πρακτικές της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το δεύτερο κατά σειρά πίνακα, οι εκπαιδευτικοί με αντίστοιχη εμπειρία θεωρούν πιο σημαντική την αντιμετώπιση με ιδιαίτερο τρόπο της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, αλλά και την εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων.

Πίνακας 54: Σημαντικότητα διαφορών απόψεων για τις στρατηγικές παρέμβασης σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών (t - test)

	t	Sig.
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να αντιμετωπίζετε με ιδιαίτερο τρόπο τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή;	12,673	,001
Πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες;	5,476	,022
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να διαχειρίζεστε τη διαφορά στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο;	3,710	,057

Πόσο σημαντικό θεωρείτε το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας;	,018	,894
---	------	------

Πίνακας 55: Σημαντικότητα διαφορών απόψεων για τις στρατηγικές παρέμβασης σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών (Σύγκριση μέσω τιμών)

Έχετε διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών;	Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να αντιμετωπίζετε με ιδιαίτερο τρόπο τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή;	Πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες;
Ναι	4,25	4,20
Όχι	3,70	3,83
Σύνολο	3,97	4,01

Σύμφωνα με τους δύο επόμενους πίνακες, η σχέση εργασίας και η τοποθέτηση δεν διαφοροποιούν σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές παρέμβασης. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών δεν φαίνεται να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη γνώση, ανάλογα με το πού είναι τοποθετημένοι, τι μαθητές έχουν που αποτελούν κρίσιμα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πίνακας 56: Σημαντικότητα διαφορών απόψεων για τις στρατηγικές παρέμβασης σε σχέση με τη σχέση εργασίας (One way - Anova test)

	F	Sig.
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να αντιμετωπίζετε με ιδιαίτερο τρόπο τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή;	,235	,629
Πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες;	1,432	,235
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να διαχειρίζεστε τη διαφορά στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο;	1,653	,202
Πόσο σημαντικό θεωρείτε το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας;	,889	,348

Πίνακας 57: Σημαντικότητα διαφορών απόψεων για τις στρατηγικές παρέμβασης σε σχέση με την τοποθέτηση (One way – Anova test)

	F	Sig.
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να αντιμετωπίζετε με ιδιαίτερο τρόπο τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή;	1,461	,221
Πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες;	,272	,895
Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να διαχειρίζεστε τη διαφορά στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο;	1,106	,359
Πόσο σημαντικό θεωρείτε το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας;	,825	,513

5.3.4 Πρόσθετες συσχετίσεις

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται κάποιες επιπλέον συσχετίσεις, που έχουν να κάνουν με την ικανοποίηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί με (το πρόγραμμα σπουδών, τις νέες πολιτικές, τις υποδομές, τη συνεργασία), καθώς και με τις απόψεις τους για ποιους παράγοντες θεωρούν σημαντικούς για τη γλωσσομάθεια, με ανεξάρτητες μεταβλητές την ηλικία, την προϋπηρεσία (φροντιστήρια ή όχι), την παραμονή τους στην οργανική θέση και τις σπουδές τους.

Επίσης, εξετάζεται η εικόνα των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εργασίας και τη συνεργασία τους με ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες μαζί με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση: "Είστε ικανοποιημένος/-η από το εκπαιδευτικό σας έργο αυτής της χρονιάς, ώστε να συνεχίσετε με τον ίδιο τρόπο και την επόμενη;"

Όπως φαίνεται, καταρχήν, από τον πρώτο κατά σειρά πίνακα, η ικανοποίηση από το επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών και η σημασία εξωτερικών δραστηριοτήτων (παρακολούθηση ξενόγλωσσων ταινιών) για τη γλωσσομάθεια εξαρτώνται σημαντικά από την ηλικία ($p = 0.012$ και $p = 0.005$ αντίστοιχα). Πιο συγκεκριμένα, από το δεύτερο κατά σειρά πίνακα, φαίνεται ότι η ικανοποίηση από τις υποδομές είναι μεγαλύτερη στους νεότερους που δεν έχουν και πολλές απαιτήσεις ή ακόμα και παιδαγωγικές γνώσεις, ενώ η σημασία που δίνεται στις εξωτερικές δραστηριότητες είναι μεγαλύτερη για τις ηλικίες 36-45 που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και επιμορφώσεις μεγαλύτερης διάρκειας σε συνεργασία με συμβούλους που, ίσως, τονίζουν τα ζητήματα αυτά.

Πίνακας 58: Σημαντικότητα ικανοποίησης και διαφορών απόψεων σε σχέση με την ηλικία (One way – Anova test)

	F	Sig.
Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες.	,995	,374
Η ενασχόληση με ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το eTwinning παρέχει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης και επικοινωνίας	3,072	,051
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	4,647	,012
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Ταξίδια στο εξωτερικό	1,375	,258
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση θερινού σχολείου στο εξωτερικό	1,491	,231
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Αλληλογραφία στην Αγγλική Γλώσσα	,087	,917
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση αγγλόφωνων ταινιών χωρίς ελληνικούς υπότιτλους	5,683	,005

Πίνακας 59: Σημαντικότητα ικανοποίησης και διαφορών απόψεων σε σχέση με την ηλικία (Σύγκριση μέσων τιμών)

Ηλικία	Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση αγγλόφωνων ταινιών χωρίς ελληνικούς υπότιτλους
Ως 35	2,9250	1,07
36 - 45	2,3393	1,44
46 +	2,7708	1,18
Σύνολο	2,5891	1,29

Επίσης, όπως φαίνεται από τον επόμενο πίνακα, η ικανοποίηση από το επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών και η σημασία στις εξωτερικές δραστηριότητες (παρακολούθηση ξενόγλωσσων ταινιών) και στην παρακολούθηση θερινού σχολείου για τη γλωσσομάθεια εξαρτώνται σημαντικά από την ηλικία ($p = 0.000$ σε όλες τις περιπτώσεις). Πιο συγκεκριμένα, από το δεύτερο κατά σειρά πίνακα, φαίνεται ότι η ικανοποίηση από τις υποδομές είναι μεγαλύτερη σε αυτούς που έχουν εμπειρία από

φροντιστήρια, ενώ η σημασία στις εξωτερικές δραστηριότητες είναι μεγαλύτερη για αυτούς που δεν έχουν δουλέψει σε φροντιστήρια.

Πίνακας 60: Σημαντικότητα ικανοποίησης και διαφορών απόψεων σε σχέση με την προϋπηρεσία σε φροντιστήρια (t test)

	t	Sig.
Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες.	3,592	,061
Η ενασχόληση με ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το eTwinning παρέχει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης και επικοινωνίας	3,142	,080
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	71,995	,000
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Ταξίδια στο εξωτερικό	3,064	,084
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση θερινού σχολείου στο εξωτερικό	14,474	,000
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Αλληλογραφία στην Αγγλική Γλώσσα	,026	,873
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση αγγλόφωνων ταινιών χωρίς ελληνικούς υπότιτλους	39,230	,000

Πίνακας 61: Σημαντικότητα ικανοποίησης και διαφορών απόψεων σε σχέση με την προϋπηρεσία σε φροντιστήρια (Σύγκριση μέσω τιμών)

Διδακτική προϋπηρεσία στον ιδιωτικό τομέα: Φροντιστήρια	Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση θερινού σχολείου στο εξωτερικό	Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση αγγλόφωνων ταινιών χωρίς ελληνικούς υπότιτλους
Ναι	2,9932	1,42	1,10
Όχι	1,8945	1,81	1,62
Σύνολο	2,5891	1,56	1,29

Με βάση τον επόμενο πίνακα, κανένας από τους υπό εξέταση παράγοντες δεν σχετίζεται σημαντικά με το εάν ο εκπαιδευτικός διατηρεί την οργανική του θέση ή όχι

($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις). Ίσως, στη συνείδηση των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας, είναι σύνηθες το φαινόμενο του περιπλανώμενου εκπαιδευτικού.

Πίνακας 62: Σημαντικότητα ικανοποίησης και διαφορών απόψεων σε σχέση με την διατήρηση οργανικής θέσης ή όχι (One way - Anova test)

	F	Sig.
Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες.	,703	,592
Η ενασχόληση με ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το eTwinning παρέχει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης και επικοινωνίας	1,771	,142
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	1,864	,125
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Ταξίδια στο εξωτερικό	1,329	,266
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση θερινού σχολείου στο εξωτερικό	,577	,680
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Αλληλογραφία στην Αγγλική Γλώσσα	2,095	,089
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση αγγλόφωνων ταινιών χωρίς ελληνικούς υπότιτλους	1,492	,212

Επίσης, όπως φαίνεται από τον επόμενο πίνακα, η σημασία ταξιδιών στο εξωτερικό για τη γλωσσομάθεια εξαρτάται σημαντικά από τις σπουδές ($p = 0.038$). Πιο συγκεκριμένα, από το δεύτερο κατά σειρά πίνακα, φαίνεται ότι η σημασία που δίνεται στα ταξίδια είναι μεγαλύτερη για αυτούς που έχουν διδακτορικό. Ξέρουν τις σύγχρονες συζητήσεις για το μάθημά τους, αλλά και γενικότερα για τη σημασία των εξωσχολικών δραστηριοτήτων που είναι και μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και καίριο ζήτημα στην εκπαιδευτική έρευνα.

Πίνακας 63: Σημαντικότητα ικανοποίησης και διαφορών απόψεων σε σχέση με τις σπουδές (One way - Anova test)

	F	Sig.
Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες.	1,292	,270
Η ενασχόληση με ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το eTwinning παρέχει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης και επικοινωνίας	1,472	,198
Επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών	1,978	,078
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Ταξίδια στο εξωτερικό	2,352	,038

Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση θερινού σχολείου στο εξωτερικό	2,077 ,064
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Αλληλογραφία στην Αγγλική Γλώσσα	,177 ,982
Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Παρακολούθηση αγγλόφωνων ταινιών χωρίς ελληνικούς υπότιτλους	1,771 ,115

Πίνακας 64: Σημαντικότητα ικανοποίησης και διαφορών απόψεων σε σχέση με τις σπουδές (Σύγκριση μέσω τιμών)

Σπουδές	Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως Ταξίδια στο εξωτερικό
πτυχίο Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	1,57
πτυχίο ξένου πανεπιστημίου με ισοτιμία από το ΔΙΚΑΤΣΑ	1,25
πτυχίο άλλης ειδίκευσης	1,20
μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (ΜΔΕ) σχετικό με τη διδακτική της ξένης γλώσσας στο εσωτερικό	1,17
μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (ΜΔΕ) σχετικό με τη διδακτική της ξένης γλώσσας στο εξωτερικό	1,17
ΜΔΕ άσχετο με τη διδακτική	1,29
διδακτορικό σχετικό με τη διδακτική	2,00
Σύνολο	1,44

Τέλος, όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό τους έργο αυτής της χρονιάς, ώστε να συνεχίσουν με τον ίδιο τρόπο και την επόμενη, σχετίζεται σημαντικά μόνο με την αξιολόγηση των σχεδίων μαθήματος ($p = 0.002$, αρνητική συσχέτιση), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν αρνητικά τα σχέδια μαθήματος δείχνουν δυσαρεστημένοι από το εκπαιδευτικό έργο της χρονιάς. Έγινε, ίσως, αυτό - στοιχείο του νέου λόγου της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής - το μέτρο, στη συνείδηση του εκπαιδευτικού, της αποτελεσματικότητάς του.

Πίνακας 65: Συσχέτιση ικανοποίησης από εκπαιδευτικό έργο με άλλους παράγοντες

		Αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος	Επίπεδο υλικοτεχνικό ν υποδομών	Αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς
Είστε ικανοποιημένος/-η από το εκπαιδευτικό σας έργο αυτής της χρονιάς, ώστε να συνεχίσετε με τον ίδιο τρόπο και την επόμενη;	Συντελεστής Pearson	-,318**	,180	-,214
	Sig.	,002	,095	,203

5.4 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, έγινε παρουσίαση των στοιχείων που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, με τη χρήση ποσοστών και συχνοτήτων στις διάφορες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν τα στοιχεία που προέκυψαν από την επαγωγική στατιστική ανάλυση, με τη χρήση των κατάλληλων τεστ, ώστε να διερευνηθεί το κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, αλλά και το κατά πόσο οι ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους μέσους όρους των εξαρτημένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. Συζήτηση και συμπεράσματα

6.1 Εισαγωγή

Οι Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές για την εκπαίδευση, ιδιαίτερα, μετά τη γνωστή ως στρατηγική της Λισαβόνας, η είσοδος της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και οι κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις σε συνδυασμό με την ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας συνετέλεσαν στην αλλαγή των δεδομένων της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης σε πολλές χώρες του κόσμου, στα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σταδιακά και στην Ελλάδα. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας επιχείρησε να προσαρμοστεί στα ευρωπαϊκά πρότυπα του δυτικού κόσμου, ενώ δόθηκε βήμα στους ερευνητές της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του τόπου μέσα από τα διάφορα χρηματοδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα. Έτσι, η χώρα μας φαίνεται πως αφομοίωσε ταχύτατα τις εξελίξεις της Παιδαγωγικής στο παγκόσμιο σκηνικό (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008). Οι σχολικές μονάδες καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ, παράλληλα, να συμβαδίσουν με το επίπεδο των υπολοίπων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς στη σημερινή εποχή επιτυχημένοι θεωρούνται οι σχολικοί οργανισμοί, οι οποίοι είναι σε θέση να διαμορφώσουν τα ιδανικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, ανταλλαγής και επεξεργασίας πληροφοριών.

Οι πολιτικές που διαμορφώνονται σε παγκόσμιο και Ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως διαπιστώσαμε στα πρώτα κεφάλαια αυτής της εργασίας, προωθούν αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία επικεντρώνονται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια σε νέους τρόπους επιλογής και οργάνωσης της γνώσης που θεωρείται αξιόλογη, νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης και νέες μορφές αξιολόγησης.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των τρόπων που οι εκπαιδευτικοί αναπλαισιώνουν τη γνώση κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με στόχο να αναδειχθούν τι οι έλληνες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ξένη γλώσσα και, ειδικά, την Αγγλική - η οποία αποτελεί ένα κρίσιμο για την πορεία των μαθητών γνωστικό αντικείμενο - αναγνωρίζουν ως σημαντικό να διδάξουν στο

μάθημα αυτό, πώς θεωρούν ότι το μάθημα αυτό πρέπει να διδαχθεί και να αξιολογηθεί, ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στην αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης στο μάθημα των Αγγλικών, και ποιες, τέλος, είναι οι συνθήκες που συμβάλλουν ή αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, μας απασχόλησαν ζητήματα που αφορούν πώς οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του σχολείου και των μαθητών τους, ποιες πτυχές της πρακτικής τους θεωρούν σημαντικές ή προβληματικές, πώς αντιλαμβάνονται τους όρους και τις προϋποθέσεις του εκπαιδευτικού τους έργου (στο περιβάλλον της τάξης, στο ενδοσχολικό περιβάλλον και στο εξωσχολικό περιβάλλον), τι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις στρατηγικές παρέμβασης που αναπτύσσουν για την αποτελεσματικότερη και πιο ισότιμη διδασκαλία του αντικειμένου και ποια θέση παίρνουν σχετικά με τα καινοτόμα στοιχεία που εισάγονται από το Υπουργείο Παιδείας ή που εισάγουν οι ίδιοι, κάτω και από την επίδραση της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και, τέλος, τι θέση παίρνουν σε επίμαχα ζητήματα που αφορούν τις διδακτικές διευθετήσεις στο σχολείο, όπως η διαίρεση των μαθητών σε ομάδες ικανότητας στην ξένη γλώσσα ή η αντιμετώπιση του προβλήματος που αφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των διαφορετικών εμπειριών που φέρουν οι μαθητές από το εξωσχολικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Ειδικότερα, στη μελέτη αυτή, σύμφωνα και με τις θεωρητικές μας αφηρηρίες, επιδιώχθηκε να τεκμηριωθεί το ερώτημα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα κρίσιμα ζητήματα που επηρεάζουν τη δίκαιη (ή άνιση) κατανομή της γνώσης του αντικειμένου στους μαθητές από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαφορετικές κουλτούρες, αλλά και να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις αντιφάσεις που προκαλούν οι αναπλαισιώσεις της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική σχολική εκπαίδευση.

Η εθνοπολιτισμική ετερογένεια που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια σε όλο το δυτικό κόσμο, όπως είναι φυσικό, δεν μπορεί να μην αποτυπωθεί και στην εκπαίδευση και για το λόγο αυτό τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να θεσπίσουν τρόπους και πρακτικές προκειμένου να τη διαχειριστούν. Οι παράγοντες που προκαλούν την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον οφείλονται στο διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο της εκάστοτε οικογένειας, που οδηγούν τους μαθητές σε διαφορετικά βιώματα και σε διαφορετικό βαθμό γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου. Επιπροσθέτως, ένας άλλος παράγοντας, επίσης κοινωνικά

προσδιορισμένος, είναι τα διαφορετικά κίνητρα μάθησης και κατά συνέπεια, η διαφορετική στάση απέναντι στο θεσμό της εκπαίδευσης και στο σχολείο. Τέλος, οι διαφορετικές γνωστικές δομές και λειτουργίες, οι διαφορετικές δίοδοι κατάκτησης της γνώσης, ο διαφορετικός ρυθμός και τρόπος που μαθαίνει το κάθε παιδί, καθώς, επίσης, οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες κάθε μαθητή (Καλογεράκη, 2011) αποτελούν μείζονα ζητήματα, που δημιουργούν έντονες αντιφάσεις κατά τη διαχείρισή τους στο σχολείο. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η μελέτη μας έχει κοινωνιολογικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθώς ανέδειξε ζητήματα τα βασικότερα από τα οποία θα συζητηθούν στην ενότητα που ακολουθεί.

6.2 Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή, θα εξετάσουμε και θα σχολιάσουμε τα πιο σημαντικά στοιχεία, όπως αυτά προέκυψαν από τα δεδομένα της μελέτης. Ένα πρώτο στοιχείο που θα πρέπει να επισημανθεί αναφορικά με το προφίλ των συμμετεχόντων στη μελέτη που πραγματοποιήσαμε στην παρούσα εργασία είναι το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας είναι γυναίκες και οι οποίες ανήκουν, κατά κύριο λόγο, στην ηλικιακή ομάδα 36 έως 45 ετών. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί και το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες δεν έχουν διδακτική προϋπηρεσία σε ιδιωτικά σχολεία, αλλά η προϋπηρεσία τους προέρχεται, είτε από πρότερη απασχόλησή τους σε φροντιστήρια, είτε από την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε, αφενός, ότι εργάζεται στη Γ', τη Δ', την Ε' και τη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και ότι κατά μέσο όρο ο αριθμός των μαθητών που περιλαμβάνει η τάξη στην οποία διδάσκουν κυμαίνεται μεταξύ 16 και 20 μαθητών. Αφετέρου, λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού των σύγχρονων ελληνικών σχολείων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημειώνουν ότι σε κάθε τμήμα υπάρχουν 1 έως 5 αλλόγλωσσοι μαθητές και 1 έως 5 μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, όσον αφορά τη σύσταση της σχολικής τάξης διερευνήθηκε το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών που φαίνεται να είναι μέτριο.

Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες στην εν λόγω μελέτη επισήμαναν κάποιες βασικές παραμέτρους που βοηθάνε τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στη σχολική τάξη, όπως είναι για παράδειγμα, η διάταξη των θρανίων, ώστε οι μαθητές να εργάζονται σε μικρές ομάδες, καθώς τους διευκολύνει να έχουν πιο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, τονίζουν, αφενός, ότι η διδασκαλία σε ομάδες αποτελεί μία ακόμα παράμετρο που βοηθάει τη διδασκαλία και η οποία θεωρείται ως η πιο σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας, αφού είναι περισσότερο μαθητοκεντρική και, αφετέρου, γίνεται σωστότερος επιμερισμός της εργασίας που τους ανατίθεται και υπάρχει καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Αυτό, όμως, γεννά και το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι αυτή η πρακτική για να είναι αποτελεσματική για τη διδασκαλία, αλλά και, κυρίως, για να λειτουργεί προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων χρειάζεται κάποιες προϋποθέσεις. Ένα άλλο στοιχείο που διαφάνηκε μέσα από τη μελέτη ήταν το γεγονός ότι τα projects που προωθούνται για το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και δημιουργικότητας του κάθε μαθητή, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα είναι σημαντική για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ η ενασχόληση με ευρωπαϊκά προγράμματα παρέχει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης και επικοινωνίας. Μάλλον, αυτό δείχνει ότι ο λόγος της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και οι κυρίαρχες ιδέες στις επιστήμες της Εκπαίδευσης έχουν διεισδύσει και σε αυτή την ομάδα των εκπαιδευτικών. Ακριβώς, στο επίπεδο της ρητορικής, βλέπουν ότι οι τρόποι διδασκαλίας πρέπει να είναι άλλοι. Αντίθετα, λιγότερο φαίνεται να συμφωνούν με τις προτάσεις που αφορούν στη σημασία των σχολικών εγχειριδίων και του προγράμματος σπουδών.

Όσον αφορά τους παράγοντες που ευνοούν τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν ότι κυρίαρχο ρόλο παίζει, σε πρώτο επίπεδο, η συμπεριφορά των μαθητών, σε δεύτερο επίπεδο, το κλίμα της τάξης και το επίπεδο συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας και, τέλος, σε τρίτο επίπεδο, εντάσσονται οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και η συγκέντρωση της προσοχής των μελών κάθε ομάδας στο θέμα της δραστηριότητας που τους ανατίθεται.

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και το γεγονός ότι καθοριστικό ρόλο παίζει και η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων στις σημερινές συνθήκες, καθώς και η αντιμετώπιση με ιδιαίτερο τρόπο της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, ενώ πιο μέτριας σημασίας είναι η διαχείριση της

διαφοράς στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο και ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις γενικότερες κυρίαρχες ιδεολογίες για τη διαφορετικότητα που μπορεί να είναι σε επιφανειακό μόνο επίπεδο, αλλά δεν φαίνεται να τους απασχολούν, επαρκώς, τα θέματα των διαφορετικών επιπέδων γνώσεων και εμπειριών που φέρουν οι μαθητές, ούτε και να προβληματιστούν στις θετικές, αλλά και τις πιθανές προβληματικές όψεις των ομάδων. Κατά συνέπεια, η διαφοροποίηση-διαίρεση των μαθητών σε ομάδες διδασκαλίας, με βάση τις υποτιθέμενες ομοιότητες τους στο επίπεδο των ικανοτήτων και των επιδόσεων, είναι ένα αμφιλεγόμενο χαρακτηριστικό της σχολικής εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση εξηγεί ως ένα σημείο γιατί η σχολική εκπαίδευση μοιάζει να ασκεί μικρή επίδραση στις υφιστάμενες ανισότητες, αναπαράγει τις κοινωνικά προσδιορισμένες ανισότητες, αφού δεν παρεμβαίνει με την κατάλληλη στρατηγική, ώστε να αμβλύνει αυτές τις ανισότητες.

Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ένα σύνθετο ζήτημα, καθώς καθορίζεται τόσο από τις νέες απαιτήσεις της εποχής όσο και από τις νέες ανάγκες που έχουν οι σημερινοί μαθητές. Δίνει κίνητρα στους μαθητές να εκφραστούν, να αποβάλλουν κάθε είδους προκατάληψη και να κατασκευάσουν την ταυτότητά τους σε συλλογικό επίπεδο. Κατά την πρακτική εφαρμογή φαίνεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ακολουθώντας τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσαρμόζεται στις ανάγκες και τους όρους της οικονομίας. Εμείς, από τη μεριά μας, θέλουμε να δούμε πώς οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται απέναντι σε αυτά τα ζητήματα, επαναλαμβάνουν ρητορικά ή έχουν συνείδηση/αναγνώριση της πολυπλοκότητας και αντιφατικότητας των πολιτικών.

Η κουλτούρα αποτελεσματικότητας σχετίζεται και ενισχύεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι οι γονείς (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Για να επιτευχθεί η ομαλή και αποτελεσματική ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ του σχολικού περιβάλλοντος και των γονέων είναι απαραίτητη η συχνή επικοινωνία, καθώς και η ενημέρωση των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης στους γονείς και να τους δίνουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τις απόψεις τους σε εκπαιδευτικά θέματα που σχετίζονται με τα παιδιά τους. Η εξασφάλιση διαφορετικών τύπων γονικής εμπλοκής στη σχολική ζωή λειτουργεί υποστηρικτικά (Χατζηπαναγιώτου, 2008, Κιρκιγιάννη, 2009). Από τη μελέτη, όμως, φάνηκε ότι η συμβολή των γονέων κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, καθώς λιγότεροι

από τους μισούς εκδήλωσαν ενδιαφέρον να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους ή βρίσκονταν σε επικοινωνία μαζί τους για την πρόοδο του παιδιού τους, ενώ ακόμα λιγότεροι θέλησαν να μάθουν αν είναι σκόπιμο να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στο σπίτι, γεγονός που μας βάζει σε σκέψεις για το εάν δίνεται η απαιτούμενη βαρύτητα από τους γονείς στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας. Αλλά, και κατά πόσο το σχολείο αντιλαμβάνεται και εκπέμπει το μήνυμα ότι ενδιαφέρεται το ίδιο να ενισχύσει τη μάθηση της Αγγλικής Γλώσσας, ιδιαίτερα, για όσους μαθητές δεν έχουν τις δυνατότητες μέσα από εξωσχολικές δραστηριότητες και πόσο αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στρατηγικές παρέμβασης για την εμπλοκή αυτή. Άρα, οι επιστήμες της εκπαίδευσης, αλλά και η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική τονίζουν την εμπλοκή, αλλά εδώ δεν φαίνεται να υπάρχουν αντίστοιχες στρατηγικές τουλάχιστον όσον αφορά την ξένη γλώσσα, συνεπώς, το χάσμα μεταξύ αυτών που μπορούν και αυτών που δεν μπορούν είναι πιθανό να βαθαίνει.

Στα πλαίσια του ενδοσχολικού περιβάλλοντος, αν και σε γενικές γραμμές οι υποδομές βρίσκονται σε καλή κατάσταση και λειτουργούν κανονικά, όπως το φωτοτυπικό μηχάνημα, ο βιντεοπροβολέας, το DVD player και το εργαστήριο Η/Υ, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι δεν επαρκούν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Εκτός, όμως, από το γεγονός ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των προηγμένων τεχνολογικών μέσων που διαθέτουν τα σχολεία αυτή τη στιγμή οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να τα αξιοποιήσουν κατά τη διδακτική πράξη, εμμένοντας στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η γενικότερη απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων έχει σαν αποτέλεσμα να μεγαλώνει το φόβο των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που μπορούν να αξιοποιηθούν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη γνώσεων τους ωθεί στη διατήρηση πεπαλαιωμένων μεθόδων διδασκαλίας που είναι, πλήρως, αναντίστοιχες με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις.

Σε ό, τι αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τη σημασία των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, το δείγμα της έρευνας εντοπίζει ότι λόγω της δημοσιονομικής κρίσης γίνεται εμφανής περισσότερο η επιδείνωση στο οικονομικό επίπεδο των μαθητών, στις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, στις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών και στις εργασιακές σχέσεις του εκπαιδευτικού. Αυτό εύλογα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτοί που πλήττονται, κυρίως, είναι οι οικογένειες των μαθητών από τα ασθενέστερα στρώματα και τα παιδιά των μεταναστών που είναι

πιθανό να έχουν διακόψει τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Από την εμπειρία μας γνωρίζουμε ότι αυτό επιδιώκει η πλειονότητα των γονέων για τα παιδιά τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, δεν υπάρχει τόσο σημαντική επιδείνωση στα προγράμματα σπουδών (22,8%), στις παιδαγωγικές πρακτικές (20,7%) και στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών (43,5%), σύμφωνα με τις απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί. Επομένως, η κρίση δεν έχει μεγάλες επιπτώσεις στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι τα προγράμματα σπουδών. Το στοιχείο αυτό εγείρει, όμως, τον προβληματισμό, καθώς αν δεχτούμε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει ανεπηρέαστη από τη δημοσιονομική κρίση: πώς είναι δυνατό να μην συντελούνται εκπαιδευτικά προγράμματα στις σχολικές μονάδες;

Αυτό, όμως, που μπορούμε να παρατηρήσουμε και το οποίο απορρέει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, είναι ότι τα αναλυτικά προγράμματα όσον αφορά τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, αν και θεωρητικά επιδιώκουν την κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα από μέρος των μαθητών, εμπεριέχουν τελικά σοβαρές ελλείψεις που απορρέουν από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς οι μαθητές δεν κατέχουν τη δομή της γλώσσας.

Το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης μέσω του portfolio δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τις κυρίαρχες ιδέες για τα προγράμματα και τις μορφές αξιολόγησης ως ενδεδειγμένες μορφές πρακτικής. Το κατά πόσο, όμως, όλοι οι μαθητές δύνανται να συμμετάσχουν σε Comenius φαίνεται ότι δεν απασχολεί, ιδιαίτερα, τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ενδεχομένως, γιατί ως πρακτική δεν αξιοποιείται ευρέως από τις σχολικές μονάδες. Μπορούμε, όμως, να παρατηρήσουμε ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα φαίνεται να είναι σημαντικά στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να εντοπίσουμε ένα στοιχείο που αξίζει να διερευνηθεί στο μέλλον και το οποίο σχετίζεται με το γεγονός ότι το εγχειρίδιο και οι νέες πρακτικές, όπως είναι για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, το eTwinning, το portfolio μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί μέσα από την υιοθέτηση στρατηγικών δύνανται να αποφύγουν τις ανισότητες που μπορούν αυτές οι πρακτικές να προκαλέσουν, μεγαλώνοντας το χάσμα μεταξύ μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Ο ρόλος των σχολικών συμβούλων είναι να παρεμβαίνουν στη διαδικασία σχεδιασμού συμβουλευτικά και όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο. Η παράμετρος αυτή είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί στην επικοινωνία τους με τους

συμβούλους, οι οποίοι κατά τεκμήριο διαθέτουν εμπειρίες και εξειδικευμένες γνώσεις στις επιστήμες της εκπαίδευσης, συνειδητοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί ένα δεδομένο σχολείο και τους δίνει κατά αυτό τον τρόπο κίνητρα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να προβούν σε καινοτόμες αλλαγές (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Μέσα από τη μελέτη γίνεται αντιληπτό ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας όσο και ο σχολικός σύμβουλος είναι κατά βάση υποστηρικτικοί, και, μάλιστα, ο σχολικός σύμβουλος σε μεγαλύτερο βαθμό από το διευθυντή, ενώ κατά τη διάρκεια της χρονιάς φαίνεται πως ήταν σαφώς πιο υποστηρικτικός από ότι στην αρχή της χρονιάς.

Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης που θεωρούν σημαντικότερη τη δημιουργία ομάδων στο μάθημα, αξιολογούν ως πιο σημαντικά τα σχέδια μαθήματος, έχουν χειρότερη άποψη για το επίπεδο των υλικοτεχνικών υποδομών, και θεωρούν ότι οι γονείς συμβάλλουν στην πρόοδο των παιδιών τους. Επομένως, φαίνεται ότι αποδέχονται τις Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά υπάρχει ένα ερώτημα (προς περαιτέρω διερεύνηση) αν αναγνωρίζουν ότι αυτή η χαλάρωση ποικίλων συνόρων αν δεν αποτελέσει έναυσμα και για αλλαγή των στρατηγικών παρέμβασης μπορεί να διευρύνει το χάσμα μεταξύ διαφορετικών σχολείων, αλλά και μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων - μαθητών εντός ενός συγκεκριμένου σχολείου. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν ως καλύτερη την επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών, έχουν χειρότερη άποψη για την υποστήριξη που έλαβαν από διευθυντές και συμβούλους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν ως καλύτερη τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, έχουν καλύτερη άποψη για τη βοήθεια που έλαβαν από τους γονείς.

Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δίνουν μικρότερη σημασία στη δημιουργία ομάδων, θεωρούν καλύτερες τις υλικοτεχνικές υποδομές, είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από το βαθμό υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους, και θεωρούν ότι λαμβάνουν λιγότερη βοήθεια από τους γονείς. Διαπιστώσαμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι δεν είναι κατάλληλες οι υποδομές, δεν έχουν την απαραίτητη στήριξη από διευθυντές ή συμβούλους, ιδιαίτερα, οι νεότεροι. Ίσως, αυτός να είναι ένας τρόπος να δηλώσουν ότι εν μέρει αντιλαμβάνονται πως οι νέες διευθετήσεις και παιδαγωγικές χρειάζονται και άλλους τρόπους εργασίας και συνεργασίας των συντελεστών, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων. Ένα άλλο στοιχείο που διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με

την αξιολόγηση των σχεδίων μαθήματος και, του επιπέδου υλικοτεχνικών υποδομών είναι το εισόδημα, όπου οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερα εισοδήματα θεωρούν πιο αξιολογικά τα σχέδια μαθήματος και θεωρούν χειρότερες τις υλικοτεχνικές υποδομές. Επίσης, αναφορικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου φαίνεται ότι είναι μεγαλύτερη στους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία από φροντιστήρια, ενώ η σημασία στις εξωτερικές δραστηριότητες είναι μεγαλύτερη για αυτούς που δεν έχουν δουλέψει σε φροντιστήρια.

Οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών θεωρούν καλύτερες τις υλικοτεχνικές υποδομές, είναι πιο ευχαριστημένοι από το βαθμό υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους και λιγότερο ευχαριστημένοι από τη βοήθεια από τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί σε διάθεση είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το βαθμό υποστήριξης από διευθυντές και συμβούλους, σε σχέση με αυτούς που είναι με απόσπαση. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και το γεγονός ότι η ικανοποίηση του υπό εξέταση δείγματος από το εκπαιδευτικό τους έργο αυτής της χρονιάς είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την αξιολόγηση των σχεδίων μαθήματος και όχι με την ικανοποίησή τους από τις υλικοτεχνικές υποδομές ή από τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς. Άρα, με βάση αυτό το εύρημα μας επιτρέπεται να κάνουμε μία υπόθεση ότι οι πολιτικές, εθνικές και υπερεθνικές, που τονίζουν τη σημασία της γνώσης αν και την προσδιορίζουν με πολύ περιορισμένο τρόπο, ως δεξιότητες, και τη σημασία της αξιολόγησης έχουν εισχωρήσει στο λόγο των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα αποτελεί ένα κεντρικό στοιχείο και, επομένως, υπάρχει ένας αριθμός εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας που πηγαίνει σε σεμινάρια και, έτσι, αναπαράγει αυτό το λόγο (ότι δεν είναι οι υποδομές που έχουν σημασία, είναι τι κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί). Ως ένα βαθμό είναι σωστό αυτό, αλλά εκφράζει μία περιορισμένη αντίληψη για το πώς λειτουργεί η εκπαίδευση ως σύστημα κοινωνικής και συμβολικής αναπαραγωγής. Τέλος, το φύλο, η ηλικία και το εισόδημα δεν διαφοροποιούν σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές παρέμβασης.

Η χρηματοδότηση της παιδείας λειτουργεί ανασταλτικά στον εξοπλισμό των σχολείων, εναποθέτοντας την οργάνωση της σχολικής μονάδας στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και της διεύθυνσης του σχολείου για την εξασφάλιση πόρων που μπορούν να συμβάλουν στον εξοπλισμό της μονάδας. Και αυτό, όμως, με τη σειρά του δημιουργεί μία σειρά από άλλα προβλήματα, καθώς υπάρχουν περιοχές που μπορούν να εξασφαλίσουν πόρους από την τοπική κοινωνία, αλλά υπάρχουν και

περιοχές που δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα, οδηγώντας κατά αυτό τον τρόπο σε μία ανισομερή ανάπτυξη των σχολείων, καθώς δημιουργούνται μονάδες πρώτης και δεύτερης διαλογής.

Τέλος, με βάση τα δεδομένα που μας παρείχε η έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις δεν αντιλαμβάνονται σε βάθος τις αντιφάσεις που αναδύονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, και φαίνεται συχνά να λείπει η εστίαση σε κρίσιμα ζητήματα που αφορούν το σχολείο, τις σχέσεις, τη σημασία των εξωσχολικών δραστηριοτήτων και τις κοινωνικές τους επιπτώσεις. Το γεγονός αυτό γεννά την ανάγκη επιμόρφωσής τους. Όσον αφορά τον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις μέρες μας μπορούμε να παρατηρήσουμε, με βάση τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, ότι είναι πολύ πιο οργανωμένος σε σχέση με το παρελθόν, ωστόσο θα πρέπει να γίνουν πολλά βήματα ακόμα σε αυτή την κατεύθυνση. Η επιμόρφωση συστήνεται να μην αποτελεί ευθύνη μόνο της κεντρικής εξουσίας. Σε μία εποχή όπου ο καθένας μας προτείνεται, συνεχώς, να μαθαίνει και να βελτιώνεται, η επιμόρφωση που στηρίζεται σε δράσεις, «από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) πρωτοβουλίες και καινοτομίες, που πηγάζουν από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, αποκτά εξαιρετικό ενδιαφέρον και θα πρέπει να υπάρχει συνεπής εκπαιδευτική πολιτική που να τις αναδεικνύει, να τις υποστηρίζει, να τις ενισχύει, να τις αξιοποιεί και να τις διαχέει. Επίσης, είναι πλέον κοινή παραδοχή ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς και η βελτίωση του σχολείου, βασίζονται σε σημαντικό βαθμό στις μορφές συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων» (Μπαγάκης & Δεμερτζή, 2010 :64).

6.3 Τελικά συμπεράσματα

Στη μελέτη αυτή επιδιώξαμε να προσεγγίσουμε το αντικείμενο της μελέτης μας μέσα από την οπτική των Basil Bernstein και Pierre Bourdieu. Μερικές από τις έννοιές τους αποτέλεσαν κλειδιά για να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη που πραγματοποιήσαμε και τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Οι κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης τονίζουν εμφατικά ότι το κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη γνώση ανεξάρτητα από την καταγωγή, το φύλο, το χρώμα και ότι πρέπει να τοποθετηθεί στο προσκήνιο της μαθησιακής διαδικασίας. Το πρόβλημα

ξεκινάει από τη στιγμή που σκοπός της διδασκαλίας και της μάθησης είναι ο εμπλουτισμός και η διαφοροποίηση των εμπειριών που έχουν οι μαθητές, καθώς η οικοδόμηση των προϋποθέσεων για την αξιοποίηση των εμπειριών τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στην καθημερινή τους ζωή φαίνεται ανέφικτη. Κατά συνέπεια, γίνεται φανερό ότι η κουλτούρα έχει άμεση συνάφεια με την κοινωνική ανισότητα. Οι άνισες επιδόσεις που παρουσιάζουν τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και οι οποίες οδηγούν στη σχολική αποτυχία πηγάζουν από τον τρόπο που γίνεται η κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου στις τάξεις. Η εκπαίδευση μέσα από τις πρακτικές και τις μεθόδους που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα όσο μεγαλύτερο είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο μίας οικογένειας (Bourdieu, 2000).

Το στοιχείο αυτό που αναφέρει ο Bourdieu επιβεβαιώνεται από τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η διδασκαλία των ξένων γλωσσών και η οποία, ενώ δίνει έμφαση στην κριτική ανάλυση, τη χρήση, αλλά και την αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της, δεν αναπτύσσει και αντίστοιχες στρατηγικές για να καλλιεργήσει αυτές τις ικανότητες, αναπαράγοντας, έτσι, την ιδεολογία ότι όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στη μάθηση και ότι όλοι οι μαθητές απολαμβάνουν της ίδιας, ποιοτικά, εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα ευρήματα της μελέτης μας υποδεικνύουν ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας δεν φαίνεται να καταφέρνει να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν το στόχο που ρητορικά τίθεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή να αποκτήσουν εμπειρία της πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσω της γλωσσικής πολυμορφίας.

Τα νέα δεδομένα που προσφέρει η σύγχρονη Παιδαγωγική γεννούν ελπίδες για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα φαίνεται, όμως, ότι στην πράξη πρέπει να γίνουν πολλά και πιο συστηματικά βήματα. Οι προτάσεις που μπορούν να διατυπωθούν, με βάση τα δεδομένα, είναι η βελτίωση των υποδομών των σχολικών μονάδων και η επιστημονική υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των πιο νέων, μέσα από κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης. Μερικά από τα ζητήματα που θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε αυτά τα σεμινάρια είναι, όπως ήδη αναδείχθηκε σε αυτή την μελέτη, η αμφιλεγόμενη διαίρεση των μαθητών σε ομάδες ικανότητας, οι προϋποθέσεις τις οποίες πρέπει να ικανοποιεί το σχολείο, ώστε τα νέα προγράμματα σπουδών, οι νέες μορφές παιδαγωγικής και οι νέες μορφές αξιολόγησης

να είναι, όχι μόνο αποτελεσματικές για όλους τους μαθητές, αλλά και ευνοϊκές για τις ασθενέστερες οικονομικά και διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες των μαθητών του ελληνικού σχολείου. Επίσης, δεν θα πρέπει να λησμονηθεί και η αποτελεσματικότερη συμβολή του διευθυντή, ο οποίος οφείλει να καλλιεργεί την κουλτούρα της αποτελεσματικότητας χωρίς, ωστόσο να παραγνωρίζει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης, παρέχοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν σε καινοτόμες, αλλά και κοινωνικά στοχευμένες δράσεις. Τέλος, ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς συστήνεται να ενισχύσει την εμπλοκή των γονέων και του συνόλου της τοπικής κοινωνίας σε δράσεις του σχολείου, γεγονός που θα συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και εν γένει της σχολικής μονάδας, δίνοντας σημασία, ωστόσο, στις στρατηγικές που απαιτούνται να αναπτυχθούν και οι οποίες δεν μπορεί να αγνοούν τα διαφορετικά οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά κεφάλαια διαφορετικών ομάδων γονέων, τα οποία προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση των γονέων με το σχολείο.

Είναι ευνόητο ότι τα ευρήματα της μελέτης μας δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς το δείγμα είναι μικρό και όχι αντιπροσωπευτικό, ενώ η ερευνητική μας εμπειρία, κατά τεκμήριο, είναι περιορισμένη. Σίγουρα, όμως, μπορούν να αποτελέσουν μία αφορμή για να διερευνηθεί σε μεγαλύτερη έκταση - και με το κατάλληλο δείγμα, καθώς και πιο επεξεργασμένα αναλυτικά εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας-ερμηνείας των δεδομένων - η κατάσταση που επικρατεί στις σχολικές μονάδες όσον αφορά τις υλικοτεχνικές υποδομές, τις δραστηριότητες και τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στην εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας. Θα μπορούσε να γίνει πιο συγκεκριμένη μελέτη που να δείχνει το βαθμό που οι πρακτικές που εφαρμόζονται μέσα από τη διδακτική παρέμβαση ευνοούν το σύνολο του μαθητικού δυναμικού. Τέλος, η αναπλαισίωση της γνώσης θα μπορούσε σε άλλες μελέτες να διερευνηθεί κατά τη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων προκειμένου να γίνουν συνολικότερες συγκρίσεις και συσχετίσεις μεταξύ των ερευνών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bauer, L., Karvona, Z., Μιχαηλίδου, Μ. & Pluhar, C. (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση. Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*. Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.

Bernstein, B. Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: Μία θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης. Στο: Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.), (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, (σελ.395-424). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (Εισαγωγή-μετάφραση και σημειώσεις: Σολομών, Ι.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Baynham, M.(2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, (μτφ.: Αραποπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.

Bourdieu, P. Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην Εκπαίδευση και την Παιδεία. Στο: Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.), (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, (σελ.359-391). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Αθήνα: Ινστιτούτο βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης*. Αθήνα: Πλέθρον.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γερογιάννης, Κ., και Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών - Νέες Τάσεις. Στο: Καψάλης, Γ. και Κατσίκης, Α. *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά συνεδρίου, Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου 2007. Ιωάννινα: Σχολή επιστημών της Αγωγής.

Γκόβαρης, Χ., και Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Duverger, M. (1990). *Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών II*, (μτφ.: Παπαδόδημας). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

- Δακοπούλου, Α. (2002). «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Μετασχηματισμοί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», 2ο Διεθνές Συνέδριο: *Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών: 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δενδρινού, Β. (2004). *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δενδρινού, Β. (1999). «Η αντιφατική υποκειμενικότητα του διδασκάλου της αγγλικής». Στο: Χριστίδης, Α.,Φ. (επιστ. επιμ.), «*Ισχυρές*» «*Ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (2 τόμοι): Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου 26-28 Μαρτίου 1997, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 718-727.
- Δενδρινού, Β. (2004). Πολυγλωσσικός γραμματισμός στην Ε.Ε.: Εναλλακτικά προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Στο: Δενδρινού, Β. και Μητσικοπούλου, Β. (επιμ.), *Πολιτικές Γλωσσικού Πλουραλισμού και Ξενόγλωσση Εκπαίδευση στην Ευρώπη / Policies of Linguistic Pluralism and the Teaching of Languages in Europe*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο και Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 47-59.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μία κοινωνιολογική προσέγγιση*, (Μετάφραση: Πανάγου, Ε. - επιστημονική επιμέλεια και εισαγωγή: Τσατσαρώνη, Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Η επιθεώρηση στη δημοτική εκπαίδευση: από την άλλη όχθη*. Λευκωσία: Τυπογραφείο Στ. Λειβαδιώτης.
- Hartland, J. (1994). *Γλώσσα και σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, (επιμ. και απόδοση στα ελληνικά: Τζαννόνε-Τζωρτζή, Κ.). Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Jarvis, P. (2005). «Εκπαίδευση ενηλίκων: Προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα;». Στο: *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 1ο Συνέδριο (2004), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου*. Αθήνα: Πολύτροπον.

- Καλογεράκη, Ξ. (2011). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών 2010-2011, Θεματικό Πεδίο 1β: Διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού (Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Μαθησιακές δυσκολίες, Ψυχοκοινωνικές διαφοροποιήσεις παιδιών, Διαπολιτισμική εκπαίδευση)*.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2009). *Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104.
- Καρατζά, Μ. (2005). "Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της διάβιου μάθησης", *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τχ. 5, Μάιος-Αύγουστος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *«Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ. (2007). *«Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2004). *Διαπαιδαγώγηση. Πορεία ζωής. Θεωρία και πράξη της αγωγής του νέου ανθρώπου*. Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της, Τόμος Α' και Τόμος Β'*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Ματσαγγούρας, (2009). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ.σ. 17-27.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *«Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μία κοινωνιο-επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μανωλάκος, Π. (2010). «Χαρισματικοί - ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε ένα ή περισσότερους τομείς», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, Δεκέμβριος 2010.

- Μάτος, Α. (2013). *Δημήτρης Κουτσογιάννης, Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*, Φιλολόγος, 152 (Ιανουάριος-Απρίλιος), Θεσσαλονίκη.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν., Σπ. & Καραδήμος, Δ., Θ. (Επιμ.) (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας. Επιστημάνσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2010). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Moore, R. (2004). *Education and Society. Issues and explanations in the Sociology of Education*, Cambridge, U.K., Polity Press. Απόσπασμα με τίτλο: Ταξινόμηση και Περιχάραξη, Ορατές και Αόρατες Παιδαγωγικές, σελ. 136-142, (ελεύθερη απόδοση στην ελληνική γλώσσα από την Κούρου, Μ., επιμ.: Τσατσαρώνη, Α.).
- Νικολάου, Γ. (2008). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης». Στο: Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμος Β΄, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Οδηγός του εκπαιδευτικού των Ξένων γλωσσών. (2011). *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Phillipson, R. (1999). «Γλωσσικές πολιτικές και πολυγλωσσία στην Ευρωπαϊκή Ένωση». Στο: Χριστίδης, Α.-Φ., (Επιμ.). *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 26-28 Μαρτίου 1997), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαγιαννόπουλος, Κ., Σιμώνη, Ε. και Φραγκούλης, Ι.(2000). *«Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας»*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παπαχρήστος, Κ., Γιαννίκας, Α. και Μπαρμπαρούσης, Χ. (1999). *«Συνεχιζόμενη εκπαίδευση, διά βίου μάθηση και οι στρατηγικές ένταξης των μειονοτήτων και των μετακινούμενων πληθυσμών: Διαπολιτισμική προσέγγιση»*.
- Παπαδημητρίου, Β. (2009). Αειφόρο Σχολείο, για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τ. 42, σ.σ. 9-13. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. 1ο Μέρος: Παιδαγωγικό Πλαίσιο και Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωπαϊκής Ένωσης.

- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία. Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας - Λύση Προβλημάτων*, Τόμος 2. Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rannut, M. (1999). «Γλωσσικές πολιτικές: Μερικές παρατηρήσεις». Στο: Χριστίδης, Α.-Φ., (Επιμ.). *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 26-28 Μαρτίου 1997, σελ. 144-149), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Στάμου, Α., Γ. & Παρασκευόπουλος, Σ. (2006). Η γλώσσα των περιβαλλοντικών κειμένων: Η κριτική επίγνωση της γλώσσας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση* 4: 45-55.
- Στάμου, Α., Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 19-38.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: εποικοδομητισμός, και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομωνίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τσατσαρώνη, Α. & Κουλαϊδής, Β., (Επιμ.). (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας: «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τζιβινίκου, Σ. και Κουτσοκόστα, Β. (2011). «Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 15, Σεπτέμβριος 2011.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Unesco. (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα (υπό προεδρία Jacques Delors), Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης. (1997). *Η Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή, Μία εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την Επικοινωνιακή Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1, 45-56.

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., Τσιπλάκου, Σ. (2011). *Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Verna, G., Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*, (Παπασταμάτης, Α. & Γρίβας, Ε., Μεταφρ. - Επιμ.). Αθήνα: τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Allen, L., Q. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm, *Foreign Language Annals*, 37.

Aspelin, J. (2012). How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social psychological standpoint, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 22, No. 1, March 2012, 41-56.

Ball, S., J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Volume IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

Bratsoli, A. (2009). The theory of multiple intelligences and its implications for education: The case of Differentiate Instruction. *Aspects Today*, 21, 35-43.

- Boone, S. and Houtte, V., M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 34, No. 1, 20-38.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Karabel, J. & Halsey, A., H., (eds.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, pp. 487-511.
- Bourdieu, P. (1986α). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (2001). 'Forms of Capital'. Στο: Granovetter, M. & Swedberg, R., (Επιμ.). *The Sociology of Economic Life*, β' έκδοση, Boulder: Westview.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Nice, R. (tr.). London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In: Richardson, J., G., (eds.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241-258.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Cangelosi, J., S. (1993). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation* (2nd edition). White Plains, New York: Longman.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fried-Booth, D., L. (2002). *Project work* (2nd edition). New York: Oxford University Press.
- Gatt, S. et al. (2011). «Προώθηση της κοινωνικής ένταξης με τη συμπερίληψη όλων: Κοινότητες Μάθησης και INCLUDE-ED», *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 21, No 1, March 2011, 33-47.
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education, University of London.

- Grek et al. (2009). *North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education*, *Journal of Education Policy*, 24(2), 121-133.
- Gouvias, D. et al. (2012). School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 22, No. 2, June 2012, 125-145.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*, (2nd edition). London: Edward Arnold.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames, UK: Nelson.
- Lütfiye, O. «The ideological organization of representational processes in the presentation of us and them», *Discourse & Society*, Vol 12(3): 313-346.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: Governing a new policy space*. Southampton: Symposium Books Ltd.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom, *Canadian Modern Language Review*, 59.
- Levine, G., S. (2004). Global simulation: A student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses, *Foreign Language Annals*, 37.
- Lifelong Learning Forum. (2004). *Building a Community for Lifelong Learning*, April 2004, p. 3.
- Macedo, D., Dendrinou, B. & Gounari, P. (2003). *The Hegemony of English*. Colorado Boulder, U.S.A.: Paradigm Publishers.
- McLean, M., Abbas, A. and Ashwin, P. (2013). The use and value of Bernstein's work in studying (in)equalities in undergraduate social science education, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 34, No. 2, 262-280.
- Nash, R. (1990). Ο Bourdieu για την Εκπαίδευση και την Κοινωνική και Πολιτισμική Αναπαραγωγή, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, No. 4.
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics & Education* 17: 157-174.
- Schunk, D., H., Pintrich, P., R. & Meece, J., L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (3rd edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In: Beckett, G., H., Miller, P., C., (Eds.), *Project-Based Second and Foreign Language education: past, present and future*, 19-40, Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Tracey, P. et al. (2010). «Σύστημα κοινωνικής ευημερίας και εκπαιδευτική ανισότητα: Διακρατική διερεύνηση», *Department of Sociology*, University of Manitoba, Winnipeg, Canada, Vol. 20, No. 3, September 2010, 241-264.

Tsatsaroni, A, Ravanis, K. & Falaga, A. (2003). *International Journal of Science and Mathematics Education*, (No. 1), pp. 385-413.

Young, M. (2006). "Curriculum Studies and the Problem of Knowledge; Updating the Enlightenment". Στο: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A., Halsey, A., H., *Education, Globalization & Social Change*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Ηλεκτρονικές πηγές

Chambers, J., K. & Trudgill, Peter. (1980). *Dialectology. Stylistic differentiation*, προσβάσιμο στο: http://books.google.gr/books?id=9bYV43UhKssC&pg=PA59&hl=el&source=gbs_to_c_r&cad=4#v=onepage&q&f=false (ανακτήθηκε στις 15/02/2013).

Γραφείο Αγγλικής Γλώσσας, *Η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, προσβάσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/aps_agg.php [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο> Γραφείο Αγγλικής Γλώσσας> Η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (επίπεδα - διδακτικό υλικό - Ω.Π.)] (ανακτήθηκε στις 05/01/2013).

Δενδρινού, Β. & Αναστασίου, Φ. (2012). *Το προφίλ των σχολικών τάξεων με ΠΕΑΠ*, προσβάσιμο στο: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/sites/default/files/steps/to_profil_ton_sholikon_monadon.pdf (ανακτήθηκε στις 17/05/2013).

Δενδρινού, Β. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*, προσβάσιμο στο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm (ανακτήθηκε στις 8/6/2013).

Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, προσβάσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/14depps_XenonGlosson-Agglika.pdf (ανακτήθηκε στις 05/01/2013).

Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ - Α.Π.Σ. ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, προσβάσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (ανακτήθηκε στις 06/01/2013).

ΕΕ C 119, 28/05/2009, «Συμβούλιο: πληροφορίες προερχόμενες από τα όργανα και τους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης», σ. 2-10, προσβάσιμο στο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EL:PDF>

[Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης] (ανακτήθηκε στις 06/01/2013).

ΕΕ C 319, 13/12/2008, «Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 21ης Νοεμβρίου 2008 σχετικά με την προετοιμασία των νέων για τον 21ο αιώνα: ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας στο σχολικό τομέα», σ. 20-22, προσβάσιμο στο: [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0020:0022:EL:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0020:0022:EL:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0020:0022:EL:PDF)

[Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης] (ανακτήθηκε στις 06/01/2013).

Europa, 23/10/2009, «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (Ε.Κ. 2020), προσβάσιμο στο:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_el.htm (ανακτήθηκε στις 07/01/2013).

European Commission, 16/01/2013, "*Content and Language Integrated Learning (CLIL)*", προσβάσιμο στο: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm [European Commission> Languages> Language Teaching] (ανακτήθηκε στις 07/01/2013).

European Commission, (2008), *Improving competences for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools*, [Brussels, SEC (2008) 2177] προσβάσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/school21/sec2177_en.pdf (ανακτήθηκε στις 07/01/2013).

European Commission, 02/10/2012, "*Strategic framework for education and training*", προσβάσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm (ανακτήθηκε στις 08/01/2013).

European Commission, 26/11/2012, "*School education: equipping a new generation*", προσβάσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/school_en.htm (ανακτήθηκε στις 08/01/2013).

Europe Direct-Δίκτυο Ευρωπαϊκής Πληροφόρησης-Γραφείο Λαμίας, Relay of Lamia, προσβάσιμο στο: <http://www.eud-lamia.gr/> (ανακτήθηκε στις 08/01/2013).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2008), *Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα*, [Βρυξέλλες, 03/07/2008, COM(2008) 425 τελικό] προσβάσιμο στο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EL:PDF> (ανακτήθηκε στις 09/01/2013).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2007), *Έγγραφο εργασίας της Επιτροπής: έκθεση σχετικά με την εφαρμογή του σχεδίου δράσης με τίτλο «Η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας»*, [Βρυξέλλες, 15/11/2007, COM(2007) 554 τελικό/2] προσβάσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/lang/com554_el.pdf (ανακτήθηκε στις 09/01/2013).

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη, Auckland: Edward Arnold, προσβάσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm> (ανακτήθηκε στις 16/02/2013).

Η Ελληνική Γλώσσα στην Ευρώπη, Α. Ευρωπαϊκοί φορείς αρμόδιοι για την άσκηση γλωσσικής πολιτικής - Συμβουλευτικά όργανα και οργανισμοί, Β. Νομοθεσία - Αποφάσεις - Επίσημα κείμενα, Γ. Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Εκπαίδευσης και κατάρτισης), Δ. Εκδηλώσεις - Θεσμοί, Ε. Περιφερειακές και μειονοτικές γλώσσες, ΣΤ. Στατιστικά στοιχεία, Ζ. Επίσημη πολιτική της Ελλάδας για την εθνική γλώσσα και την πολυγλωσσία [Πύλη για την ελληνική γλώσσα> Νέα Ελληνική Γλώσσα> Η Ελληνική Γλώσσα στην Ευρώπη> Μελέτες], προσβάσιμο στο: <http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=1030> (ανακτήθηκε στις 09/01/2013).

Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά Προδημοτικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, προσβάσιμο στο:

http://www.pi.ac.cy/nap/files/agglika_prod_dem/04_AGGLIKA_GIA_TO_DIMOTI_KO.pdf. (ανακτήθηκε στις 09/01/2013).

Κεραμίδα, Α. & Τσιπλακίδης, Ι. (2010). «Χρησιμοποίηση αυθεντικών κειμένων από το διαδίκτυο: μία πρόταση διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας με χρήση ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο», *2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Πρακτικά*,

προσβάσιμο στο: <http://www.ekped.gr/praktika10/das/059.pdf> (ανακτήθηκε στις 17/05/2013).

Κοσοβίτσα, Κλεοπάτρα & Χρυσόχοος, Ιωσήφ, Ε., (2003). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Γ' τάξη του Δημοτικού*, προσβάσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/aps_agg.php [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο> Γραφείο Αγγλικής Γλώσσας> Γ' Δημοτικού] (ανακτήθηκε στις 10/01/2013).

Μητσικοπούλου, Β., (2000). *Γραμματισμός, Γλωσσικός υπολογιστής*, προσβάσιμο στο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e1/e_1_thema.htm (ανακτήθηκε στις 10/01/2013).

Λιγνού, Α. (2007). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Αποτελεσματική διδασκαλία*, προσβάσιμο στο: <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra31.htm> (ανακτήθηκε στις 17/02/2013).

Μπουτουλούση, Ε. (2001). *Ορισμοί της γλωσσικής επίγνωσης*, προσβάσιμο στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/01.html [Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα> Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας> Γλωσσική Επίγνωση] (ανακτήθηκε στις 18/02/2013).

Ντίνας, Κ. & Τελλίδου, Θ. (2007). «Τα τρία Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο: Διαφορές και Ομοιότητες». Στο: Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007, προσβάσιμο στο: http://www.nured.uowm.gr/dinas/Ta_tria_analytika_programmata_tes_Anglikes_Glossas_files/B.2.b.26.pdf (ανακτήθηκε στις 26/03/2013).

Νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία (ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 2005), προσβάσιμο στο: <http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=1030> [Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα] (ανακτήθηκε στις 10/01/2013).

Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο> Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ)> Οι αρχές του ΕΠΣ-ΞΓ> Σκοπός της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο, προσβάσιμο στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/arxes.htm> (ανακτήθηκε στις 9/6/2013).

Phillipson, R. (1999). «Η υπόσχεση και η απειλή της Αγγλικής ως 'ευρωπαϊκής' γλώσσας». Στο: Χριστίδης, Α.-Φ., (Επιμ.). *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 26-28 Μαρτίου 1997, τόμος: Α', σελ. 304-319), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, προσβάσιμο στο: [186](http://www.greek-</p></div><div data-bbox=)

language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/G1/index.html (ανακτήθηκε στις 10/04/2013).

Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 31/03/2006-02/04/2006, *Οι Ξένες Γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση*, (Επιμ. σύνταξης: Ζουγανέλη, Κ.-Φιλολογική επιμ.: Δημητράσκου, Α.), Ιανουάριος 2007, προσβάσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf (ανακτήθηκε στις 11/01/2013).

Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε πρώιμη ηλικία (ΠΕΑΠ) προσβάσιμο στο: <http://rcel.enl.uoa.gr> (ανακτήθηκε στις 17/05/2013).

Τοκατλίδου, Β. (1999). Ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική: Θεωρία και πράξη. Στο: Χριστίδης, Α.-Φ., (Επιμ.). *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 26-28 Μαρτίου 1997, σελ. 341-350), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, προσβάσιμο στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/A6/index.html (ανακτήθηκε στις 15/04/2013).

Τσιπλάκου, Σ., Χατζηγιάννου, Ξ. και Κωνσταντίνου, Κ. (χ.χ.). «Δέκα Μύθοι για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση». Στο: *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, προσβάσιμο στο: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/epimorfotiko_yliko/arthra_meletes/10_mythoi.pdf (ανακτήθηκε στις 28/03/2013).

Ψηφιακό Σχολείο. (2011). *Εμπλουτισμός σχολικών βιβλίων Αγγλικής Γλώσσας*, προσβάσιμο στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/> (ανακτήθηκε στις 29/03/2013).

ΦΕΚ 303B/13-03-2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου*, προσβάσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (ανακτήθηκε στις 11/01/2013).

ΦΕΚ 304B/13-03-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών» & «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αγγλικής Γλώσσας». Στο: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου*, σ. 4085-4113, προσβάσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf> [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (ανακτήθηκε στις 11/01/2013).

Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ). *Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, προσβάσιμο στο: <http://abnet.agrino.org/htmls/P/P015.htm> (ανακτήθηκε στις 20/04/2013).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Η διδασκαλία και η μάθηση της Αγγλικής Γλώσσας στα Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Επιστολή προς τους συμμετέχοντες

Αγαπητοί/-ές συνάδελφοι,

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και εκπονώ διπλωματική ερευνητική εργασία, που υποστηρίζεται από την κατεύθυνση Εκπαιδευτική Πολιτική του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θα ήθελα να σας προσκαλέσω να συμμετάσχετε στην ερευνητική μου μελέτη, συμπληρώνοντας το παρόν ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια. Ο σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας που υπηρετούν στην Ελληνική Δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την αλληλεπίδραση και επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το μαθητή.

Οι προσωπικές σας εμπειρίες στην τάξη και οι θέσεις σας θα αποτελέσουν ανεκτίμητη βοήθεια για την ερευνητική μου μελέτη. Οι απαντήσεις σας είναι ουσιαστικής σημασίας για την αξιολόγηση των παραμέτρων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση της Αγγλικής Γλώσσας στο σχολείο. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι σύντομη και δεν υπερβαίνει τα 15-20 λεπτά. Δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις. Τα δεδομένα είναι εμπιστευτικά και θα δημοσιοποιηθούν συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία που δεν περιλαμβάνουν αναγνωρίσιμες προσωπικές πληροφορίες.

Σε περίπτωση που χρειάζεστε περισσότερες διευκρινίσεις, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο psep11106@uop.gr. Θα σας παρακαλούσα να μου αποστείλετε τις απαντήσεις σας στο παραπάνω e-mail εντός 7 ημερών διότι υπάρχει συγκεκριμένη προθεσμία παράδοσης της ερευνητικής εργασίας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνδρομή σας στη μελέτη αυτή και για το χρόνο, που πρόθυμα, και με θετικές σκέψεις ελπίζω, θα διαθέσετε.

Με εκτίμηση,

Θεολογίτου Χριστιάννα

Οδηγίες:

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από πέντε μέρη. Στο κάθε τμήμα δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τον τρόπο που θα απαντηθούν οι ερωτήσεις αντίστοιχα.

Μέρος Α: Προσωπικά στοιχεία

Παρατηρήσεις: Για καθεμία από τις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώστε τις απαντήσεις (Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ ή Ζ) που ισχύουν για εσάς και την επαγγελματική σας απασχόληση.

1. Φύλο:

- A. Άνδρας
- B. Γυναίκα

2. Ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:

- A. έως 35
- B. 36-45
- Γ. 46+

3. Σπουδές (κυκλώστε όσα ισχύουν):

- A. πτυχίο Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
- B. πτυχίο ξένου πανεπιστημίου με ισοτιμία από το ΔΙΚΑΤΣΑ
- Γ. πτυχίο άλλης ειδίκευσης
- Δ. μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (ΜΔΕ) σχετικό με τη διδακτική της ξένης γλώσσας
 - Δ₁: στο εσωτερικό
 - Δ₂: στο εξωτερικό
- E. ΜΔΕ άσχετο με τη διδακτική
- ΣΤ. διδακτορικό σχετικό με τη διδακτική
- Z. άλλο (σημειώστε):.....

4. Ποιο είναι το καθαρό μηνιαίο εισοδηματικό σας επίπεδο σε ευρώ;

- A. < 500
- B. 500-1000
- Γ. 1001-1500
- Δ. 1501-2000
- E. > 2000

5. Διδακτική προϋπηρεσία στον ιδιωτικό τομέα:

- A. Ιδιωτικά σχολεία
- B. Φροντιστήρια
- Γ. Ιδιαίτερα
- Δ. Όχι

6. Σημειώστε πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε σε κάθε βαθμίδα:

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο

7. Έχετε διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών;

- A. Ναι
- B. Όχι

8. Για το ΠΕΑΠ φέτος διδάξατε (αφορά εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ):

- A. Α' τάξη
- B. Β' τάξη
- Γ. Α' και Β' τάξεις

9. Σχέση εργασίας:

- A. μόνιμος
- B. αναπληρωτής
- Γ. ωρομίσθιος

10. Τοποθέτηση:

- A. οργανική
- B. απόσπαση από ΠΥΣΠΕ
- Γ. απόσπαση από ΠΥΣΔΕ
- Δ. σε διάθεση ΠΥΣΠΕ
- Ε. σε διάθεση ΠΥΣΔΕ

11. Σε πόσα σχολεία φέτος συμπληρώνετε ωράριο:

- A. σε 1 σχολείο
- B. σε 2 σχολεία
- Γ. σε 3 σχολεία
- Δ. σε 4 σχολεία

Μέρος Β: Το σχολείο και οι μαθητές σας

Παρατηρήσεις: Στις πιο κάτω ερωτήσεις επιλέγετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Αν εργάζεστε σε περισσότερα από ένα σχολεία, συνεχίστε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου λαμβάνοντας υπόψη μόνο ένα σχολείο, αυτό για το οποίο έχετε σχηματίσει πιο ολοκληρωμένη εικόνα σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας.

12. Σημειώστε με X σε όσες τάξεις διδάσκετε:

ΔΗΜΟΤΙΚΟ

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

A'	B'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	A'	B'	Γ'

Για τις ερωτήσεις 14-16, αν διδάσκετε σε περισσότερα από ένα τμήματα, επιλέξτε την απάντησή σας με βάση το μέσο όρο των μαθητών των τμημάτων σας.

13. Αριθμός μαθητών ανά τμήμα:

- A. < 15
- B. 16-20
- Γ. 21-25
- Δ. 26+

14. Αριθμός αλλόγλωσσων ανά τμήμα:

- A. Κανένας
- B. 1-5
- Γ. 6-10
- Δ. 11-15
- E. 16-20
- ΣΤ. 21+

15. Αριθμός μαθητών ανά τμήμα που κάνει Αγγλικά και εκτός σχολείου:

- A. Κανένας
- B. 1-5
- Γ. 6-10
- Δ. 11-15
- E. 16-20
- ΣΤ. 21+

16. Αριθμός μαθητών ανά τμήμα που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες:

- A. Κανένας
- B. 1-5
- Γ. 6+

17. Πώς εκτιμάτε το κοινωνικό - μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών σας;

- A. χαμηλό
- B. μέτριο
- Γ. υψηλό

18. Πώς εκτιμάτε το οικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών σας;

- A. χαμηλό
- B. μέτριο
- Γ. υψηλό

Μέρος Γ. Οι παιδαγωγικές πρακτικές σας

19. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις; Θα πρέπει να κυκλώσετε έναν αριθμό (μόνο ένα σε κάθε σειρά), εκφράζοντας το βαθμό συμφωνίας (5) ή διαφωνίας (1) σας με την κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν.

Πρόταση	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
α. Η διδασκαλία σε ομάδες επιτυγχάνει αποτελεσματικά τους στόχους του προγράμματος σπουδών γιατί επιτρέπει στους μαθητές να συνεργάζονται και να μην δρουν ανταγωνιστικά.	1	2	3	4	5
β. Η διδασκαλία σε ομάδες θεωρείται ως η πιο σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας, η οποία είναι περισσότερο μαθητοκεντρική.	1	2	3	4	5

γ. Η διάταξη των θρανίων κατά μικρές ομάδες των τάξεων που διδάσκω με διευκολύνει να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
δ. Η διάταξη των θρανίων κατά μικρές ομάδες των τάξεων που διδάσκω με διευκολύνει να έχω πιο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	1	2	3	4	5
ε. Ο παραδοσιακός τρόπος της κατά σειράς διευθέτησης των θρανίων θεωρείται ότι ενισχύει τη μετωπική διδασκαλία.	1	2	3	4	5
στ. Είναι σημαντικό να δουλεύουν οι μαθητές σε ομάδες ειδικά στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας.	1	2	3	4	5

20. Όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες:

α. Υπάρχει καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικού με τους μαθητές;	1	2	3	4	5
β. Γίνεται σωστότερος επιμερισμός της εργασίας που τους ανατίθεται;	1	2	3	4	5
γ. Ζητούν οι μαθητές/μαθήτριες τακτικότερα βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό;	1	2	3	4	5

21. Σημειώστε με X στο βαθμό που συμφωνείτε/διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

Πρόταση	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
α. Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες.					
β. Η χρήση των σχολικών εγχειριδίων είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης.					
γ. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι απαραίτητα για την επίτευξη των καθορισμένων μαθησιακών στόχων για κάθε ενότητα μαθημάτων.					
δ. Η επιλογή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής να στοχεύει στις επικοινωνιακές δεξιότητες έρχεται σε αντίθεση με τη χρήση της αγγλικής λογοτεχνίας που είναι παιδαγωγικού περιεχομένου.					
ε. Τα projects που προωθούνται για το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και δημιουργικότητας του κάθε μαθητή.					
στ. Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. Comenius) είναι σημαντική για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών.					
ζ. Η ενασχόληση με ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το eTwinning παρέχει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης και επικοινωνίας.					
η. Η χρήση του European Language Portfolio ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και αυτόνομης μάθησης για τους μαθητές					

είναι απαραίτητη στα μαθήματα των ξένων γλωσσών.					
22. Αξιολογήστε από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ)					
	1	2	3	4	5
πόσο κατάλληλες είναι οι θεματικές περιοχές των δραστηριοτήτων που προβλέπονται από το πρόγραμμα για την ηλικία των μαθητών					
πόσο κατανοητά είναι τα σχέδια μαθήματος που είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου					
πόσο εύκολο ήταν αυτά τα σχέδια μαθήματος να εφαρμοστούν στην τάξη					

Μέρος Δ: Όροι και συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου

Δ.1 Στο περιβάλλον της τάξης

23. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές διδάσκονται την τρίτη τους γλώσσα στα πλαίσια του μαθήματος των Αγγλικών. Από την φετινή σας εμπειρία οι αλλόγλωσσοι μαθητές σε σχέση με τους μονόγλωσσους (σημειώστε X όπου νομίζετε):

	λιγότερο	το ίδιο	περισσότερο
συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία			
ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες			
μπόρεσαν να αφομοιώσουν την Αγγλική Γλώσσα			

24. Σημειώστε με X στο βαθμό που τα παρακάτω εξυπηρετούν/βοηθούν τη διδασκαλία σας.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α. Το κλίμα της τάξης					
β. Η συμπεριφορά των μαθητών					
γ. Η διαρρύθμιση των θρανίων					
δ. Η ακουστική της αίθουσας					
ε. Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών					
στ. Το επίπεδο συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας					
ζ. Η ισορροπημένη κατανομή των ρόλων μεταξύ των μελών κάθε ομάδας					
η. Οι συζητήσεις μεταξύ των μελών κάθε ομάδας					
θ. Η συγκέντρωση της προσοχής των μελών κάθε ομάδας στο θέμα της δραστηριότητας που τους ανατίθεται					

Δ.2 Στο ενδοσχολικό περιβάλλον

25. Για τις παρακάτω υλικοτεχνικές υποδομές, σημειώστε με X τι ισχύει για το σχολείο σας:

- 1: δεν υπάρχει
- 2: δεν γνωρίζω αν υπάρχει ή σε τι κατάσταση
- 3: σε κακή κατάσταση
- 4: σε καλή κατάσταση

	1	2	3	4
Αίθουσα ξένων γλωσσών				
Εργαστήριο Η/Υ				
Βιβλιοθήκη				
Φωτοτυπικό μηχάνημα				
DVD player				
Βιντεοπροβολέας				
Διαδραστικός πίνακας				
Ευρυζωνική σύνδεση στο γραφείο καθηγητών				

26. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι υποδομές του σχολείου άλλαξαν;

- A. όχι
- B. ναι, βελτιώθηκαν/εμπλουτίστηκαν
- Γ. ναι, χειρότερεψαν

27. Πώς συνέβαλαν οι διαθέσιμες υποδομές του σχολείου στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων;

- A. τη διευκόλυναν
- B. δεν την επηρέασαν καθοριστικά
- Γ. τη δυσχέραναν

28. Υπήρξε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του μαθήματος των Αγγλικών;

- A. Ναι
- B. Όχι

Αν ναι, σημειώστε με X στην κλίμακα 1(καθόλου) έως 5 (πολύ)

πόσο αποτελεσματική ήταν η συνεργασία σας με:	1	2	3	4	5
Δάσκαλο (Δημοτικό)/Υπεύθυνο τμήματος (Γυμνάσιο)					
εκπαιδευτικό Γαλλικής/Γερμανικής Γλώσσας					
εκπαιδευτικό Πληροφορικής					
εκπαιδευτικό Εικαστικών					
εκπαιδευτικό Μουσικής					

29. Σημειώστε κατά πόσο ήταν υποστηρικτικός/ή ο/η διευθυντής/τρια και ο/η σχολικός σύμβουλος

	αδιάφορος/η	τυπικός/η	υποστηρικτικός/η
ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου <u>στην αρχή</u> της χρονιάς ήταν			
ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου <u>στη διάρκεια</u> της χρονιάς ήταν			
ο/η σχολικός/η σύμβουλος <u>στην αρχή</u> της χρονιάς ήταν			
ο/η σχολικός/η σύμβουλος <u>στη διάρκεια</u> της χρονιάς ήταν			

Δ.3 Στο εξωσχολικό περιβάλλον

30. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς παρατηρείτε επιδείνωση λόγω της δημοσιονομικής κρίσης που περνάει η χώρα μας (σημειώστε X όπου νομίζετε):

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Προγράμματα Σπουδών | <input type="checkbox"/> | Οικονομικό επίπεδο των μαθητών |
| <input type="checkbox"/> | Παιδαγωγικές Πρακτικές | <input type="checkbox"/> | Επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών |
| <input type="checkbox"/> | Συνθήκες λειτουργίας του σχολείου | <input type="checkbox"/> | Εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών |
| <input type="checkbox"/> | Εργασιακές σχέσεις του εκπαιδευτικού | | |

31. Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών σας συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος (κυκλώστε):

- A. Ναι
B. Όχι

32. Πόσοι γονείς μαθητών (σημειώστε X όπου νομίζετε):

	λίγου/κανένας	λιγότεροι από τους μισούς	περισσότεροι από τους μισούς/όλοι
εκδήλωσαν ενδιαφέρον να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους			
θέλησαν να μάθουν αν είναι σκόπιμο να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στο σπίτι			
βρίσκονταν σε επικοινωνία μαζί σας για την πρόοδο του παιδιού τους			
συμφωνούν με την επιπεδοποίηση των μαθητών (απαντήστε			

αν γνωρίζετε τη γνώμη τους)			
-----------------------------	--	--	--

33. Η ταχύτερη εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας οφείλεται και σε παράγοντες, όπως (σημειώστε X όπου νομίζετε):

- Ταξίδια στο εξωτερικό
- Παρακολούθηση θερινού σχολείου στο εξωτερικό
- Αλληλογραφία στην Αγγλική Γλώσσα
- Παρακολούθηση αγγλόφωνων ταινιών χωρίς ελληνικούς υπότιτλους
- Χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών
- Ψυχαγωγία με αγγλόφωνη μουσική

Μέρος Ε. Στρατηγικές παρέμβασης

34. Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να αντιμετωπίζετε με ιδιαίτερο τρόπο τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή;

- A. Καθόλου σημαντικό
- B. Λίγο σημαντικό
- Γ. Αρκετά σημαντικό
- Δ. Πολύ σημαντικό
- E. Πάρα πολύ σημαντικό

35. Πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η εμπειρία του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων του εκπαιδευτικού έργου στις σημερινές συνθήκες (σε συνδυασμό με την ερώτηση 30).

- A. Καθόλου σημαντικός
- B. Λίγο σημαντικός
- Γ. Αρκετά σημαντικός
- Δ. Πολύ σημαντικός
- E. Πάρα πολύ σημαντικός

36. Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι να διαχειρίζεστε τη διαφορά στις γνώσεις και στις εμπειρίες των μαθητών με ιδιαίτερο τρόπο;

- A. Καθόλου σημαντικό
- B. Λίγο σημαντικό
- Γ. Αρκετά σημαντικό
- Δ. Πολύ σημαντικό
- E. Πάρα πολύ σημαντικό

37. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ή τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας;

- A. Καθόλου σημαντικό
- B. Λίγο σημαντικό
- Γ. Αρκετά σημαντικό
- Δ. Πολύ σημαντικό
- E. Πάρα πολύ σημαντικό

38. Είστε ικανοποιημένος/-η από το εκπαιδευτικό σας έργο αυτής της χρονιάς, ώστε να συνεχίσετε με τον ίδιο τρόπο και την επόμενη;

- A. Ναι
- B. Όχι
- Γ. δεν είμαι σίγουρος/η

39. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

40. Πόσο συχνά καταφέρνετε να αντιμετωπίζετε αποτελεσματικά τις ανάγκες των μαθητών και ποιοι παράγοντες σας βοηθούν/εμποδίζουν να το πετύχετε;

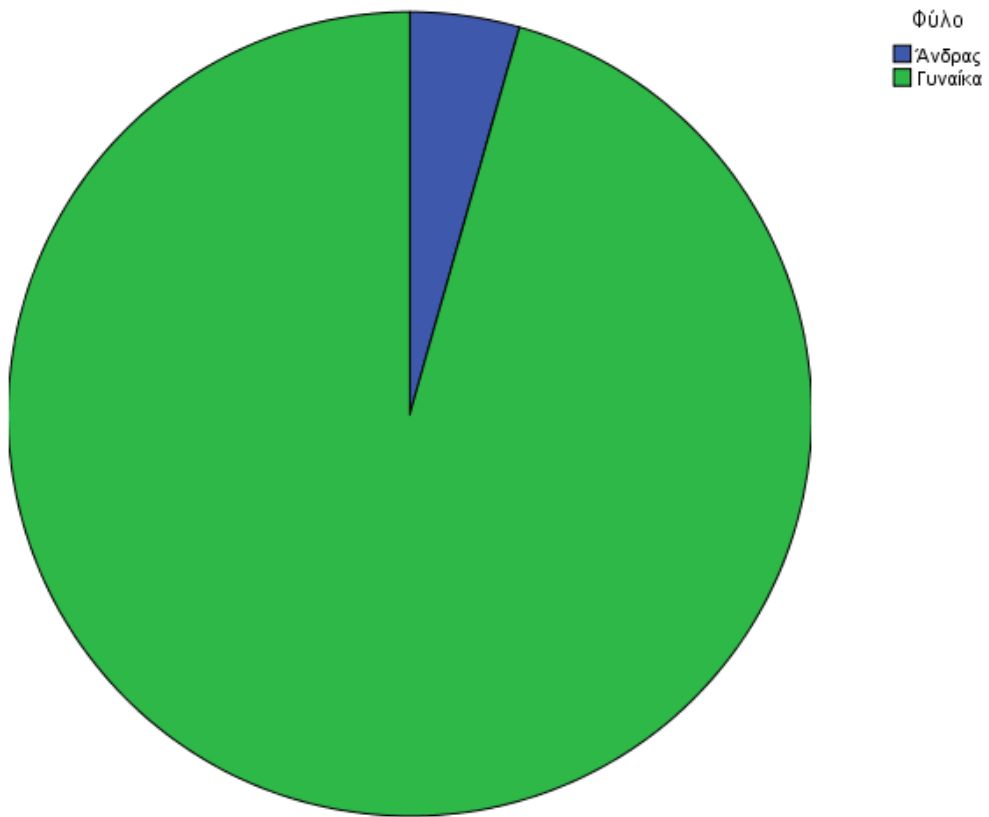
.....

.....

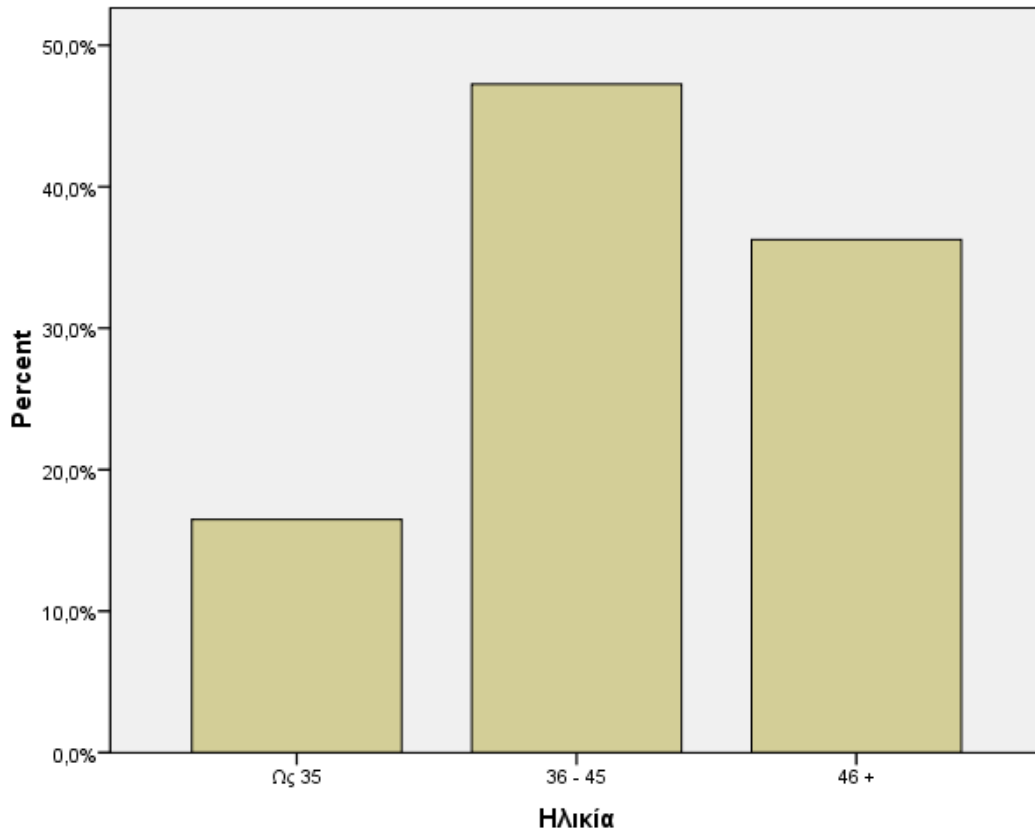
.....

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΙΜΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΑΣ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ!

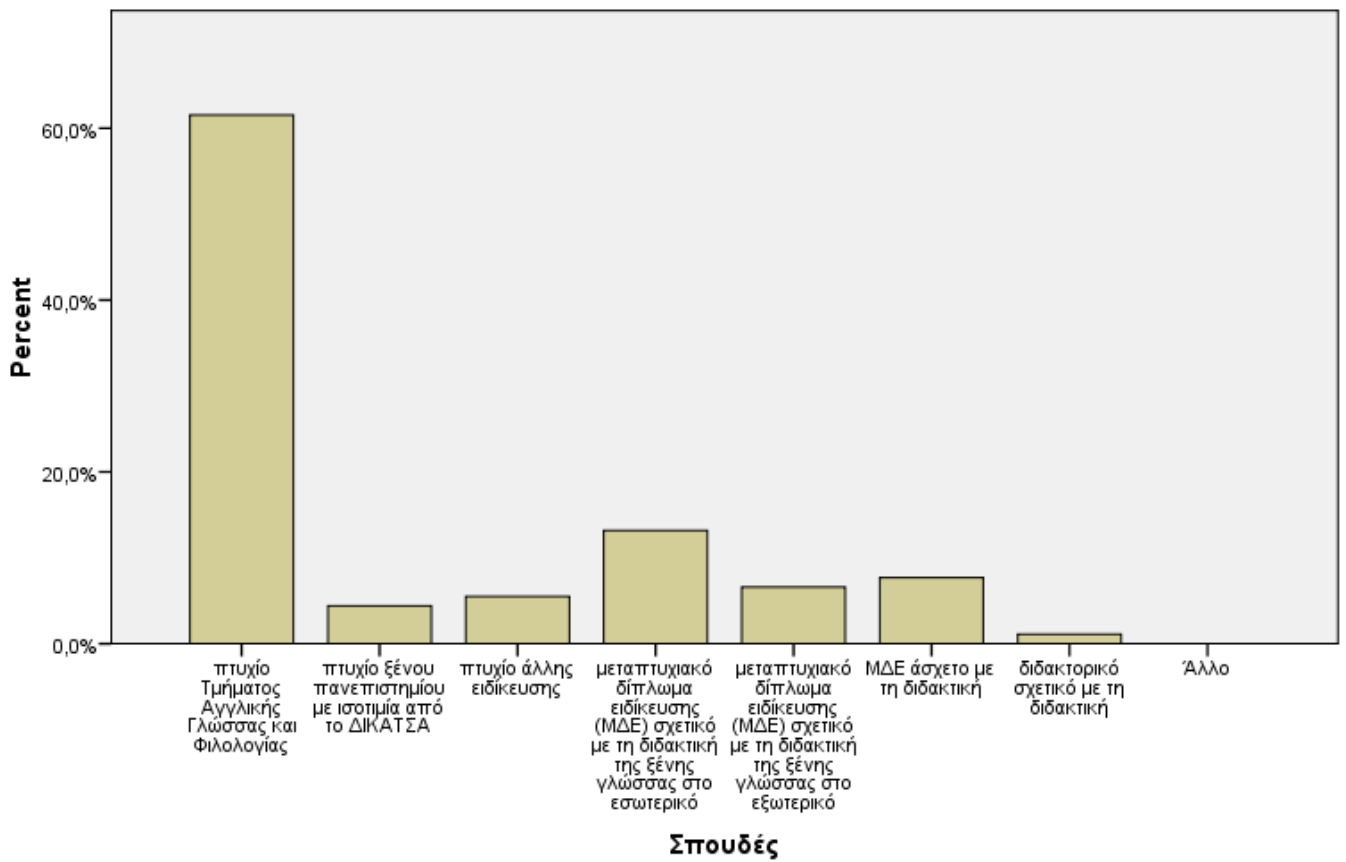
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ



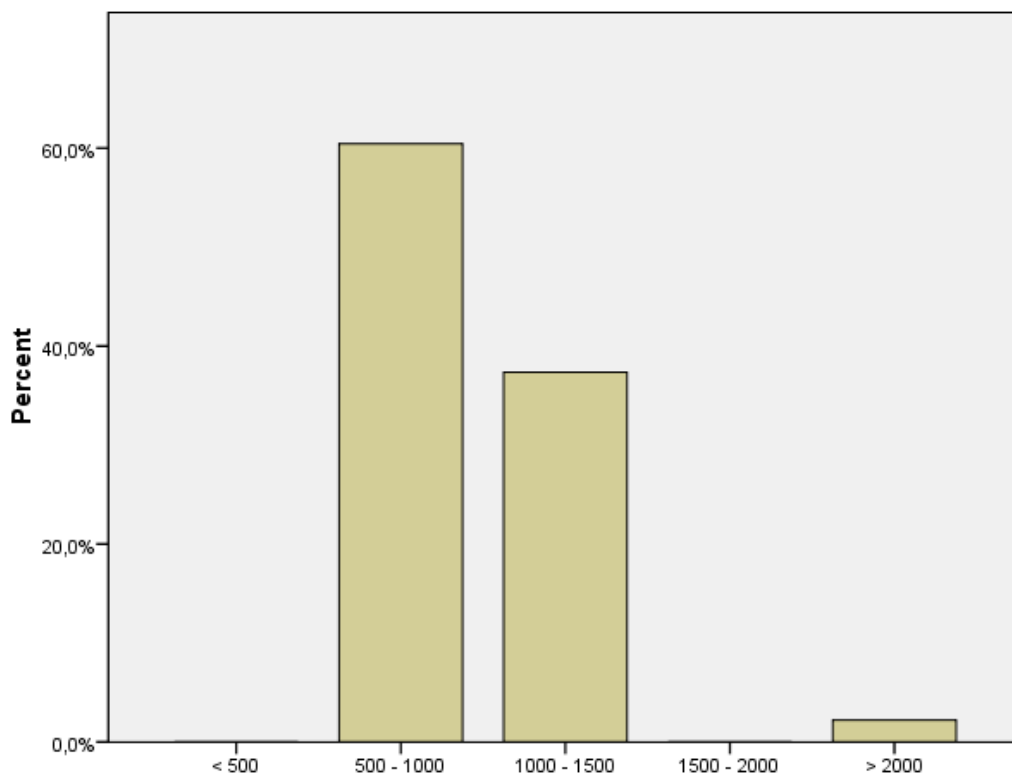
Γράφημα 6: Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο



Γράφημα 7: Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικία

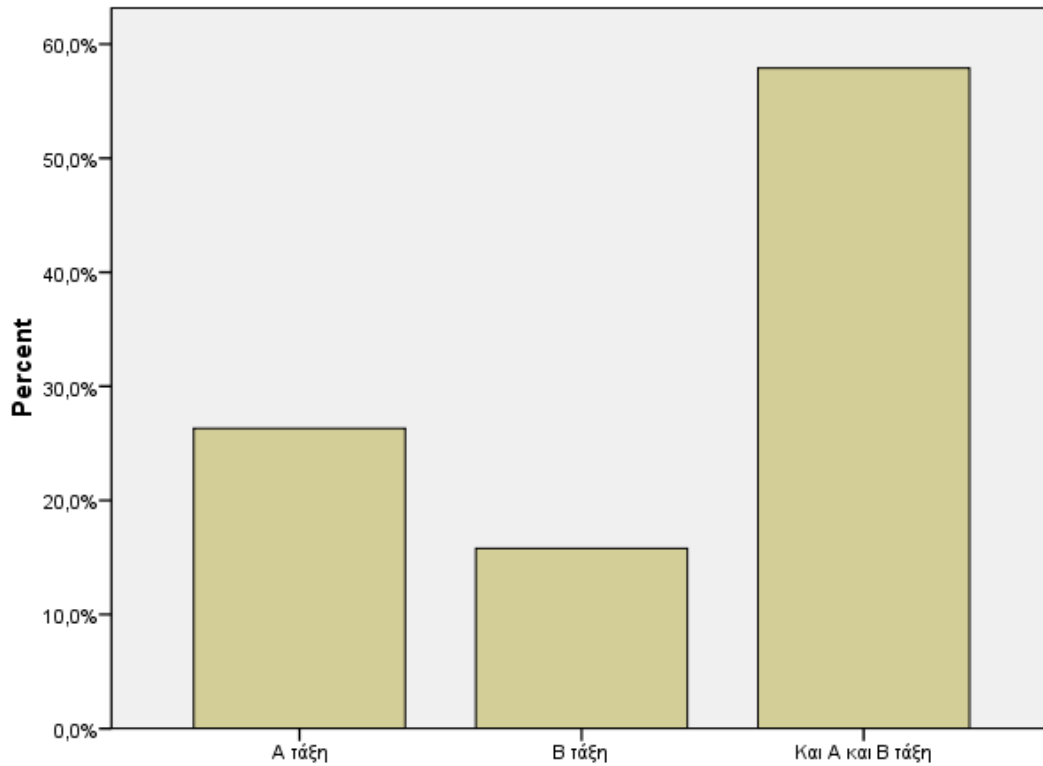


Γράφημα 8: Κατανομή δείγματος με βάση τις σπουδές



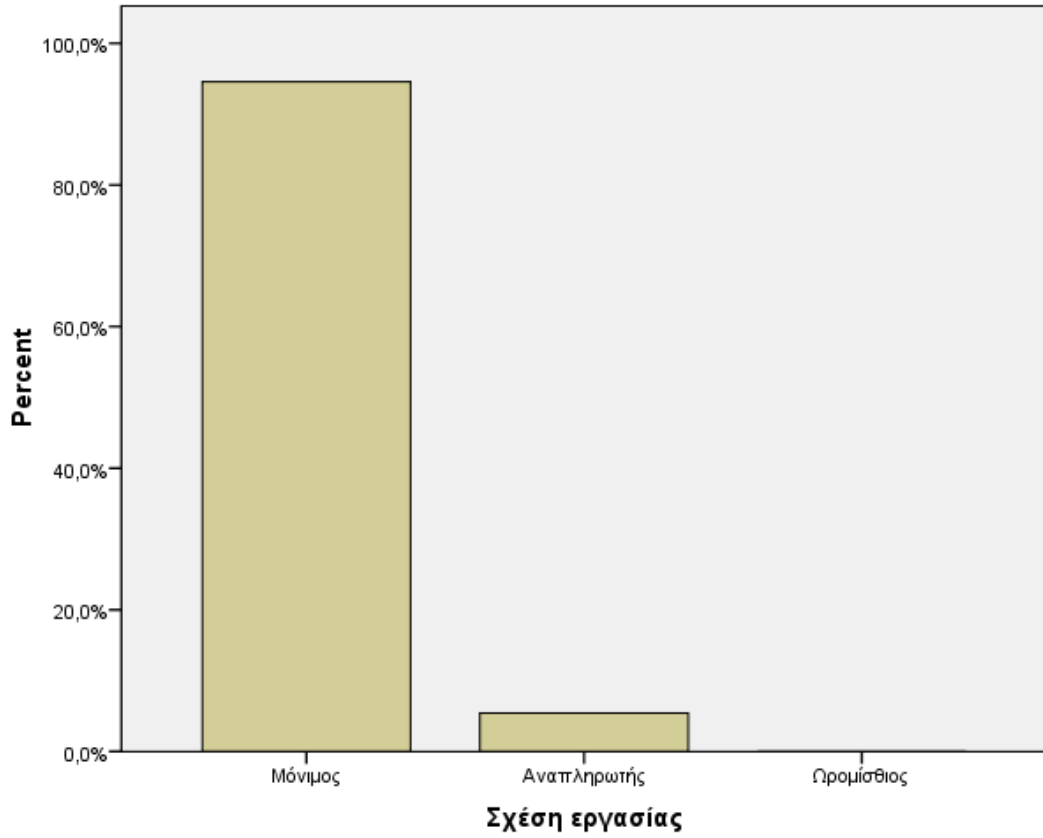
Ποιο είναι το καθαρό μηνιαίο εισοδηματικό σας επίπεδο σε ευρώ;

Γράφημα 9: Κατανομή δείγματος με βάση το μηνιαίο εισόδημα

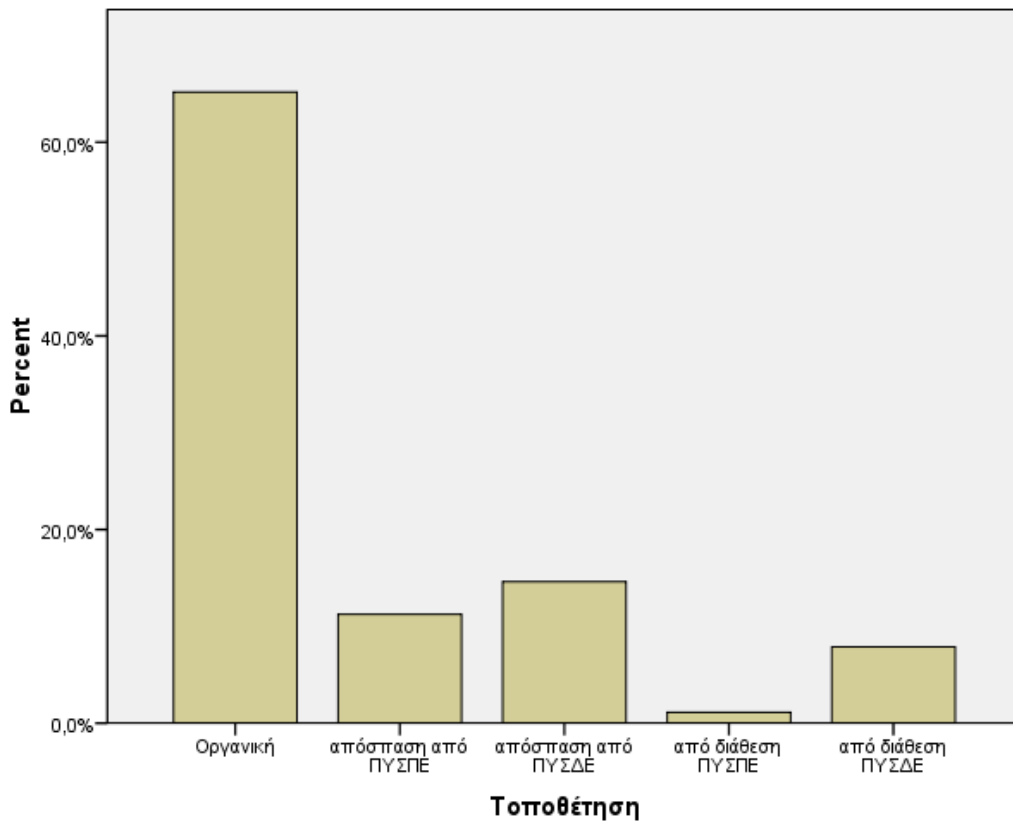


Για το ΠΕΑΠ φέτος διδάξατε (αφορά εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ):

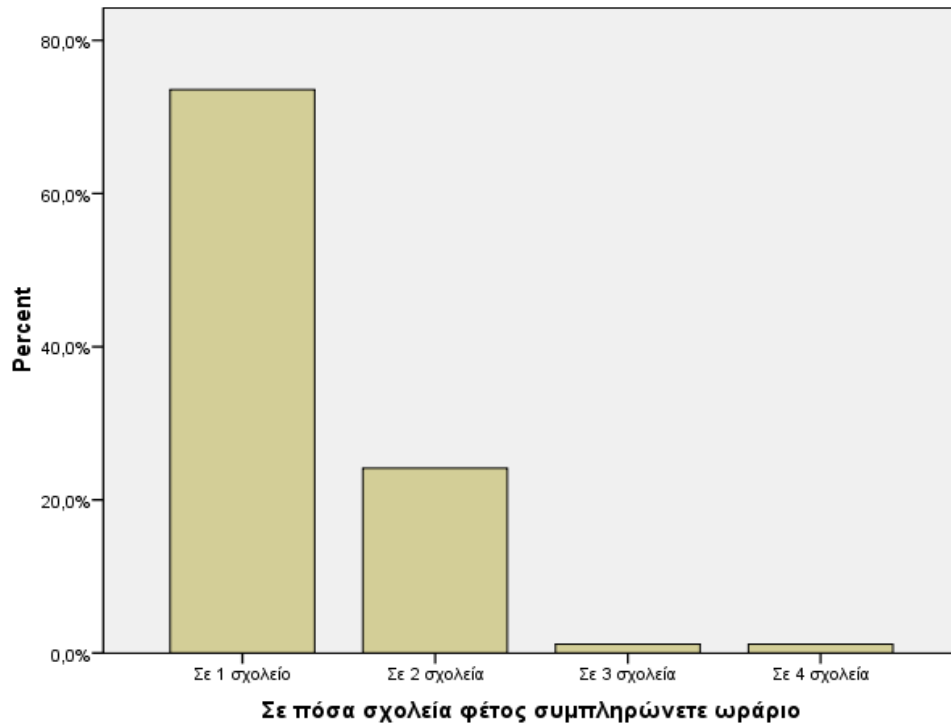
Γράφημα 10: Κατανομή δείγματος με βάση τη διδασκαλία για το ΠΕΑΠ (αφορά εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία με ΕΑΕΠ)



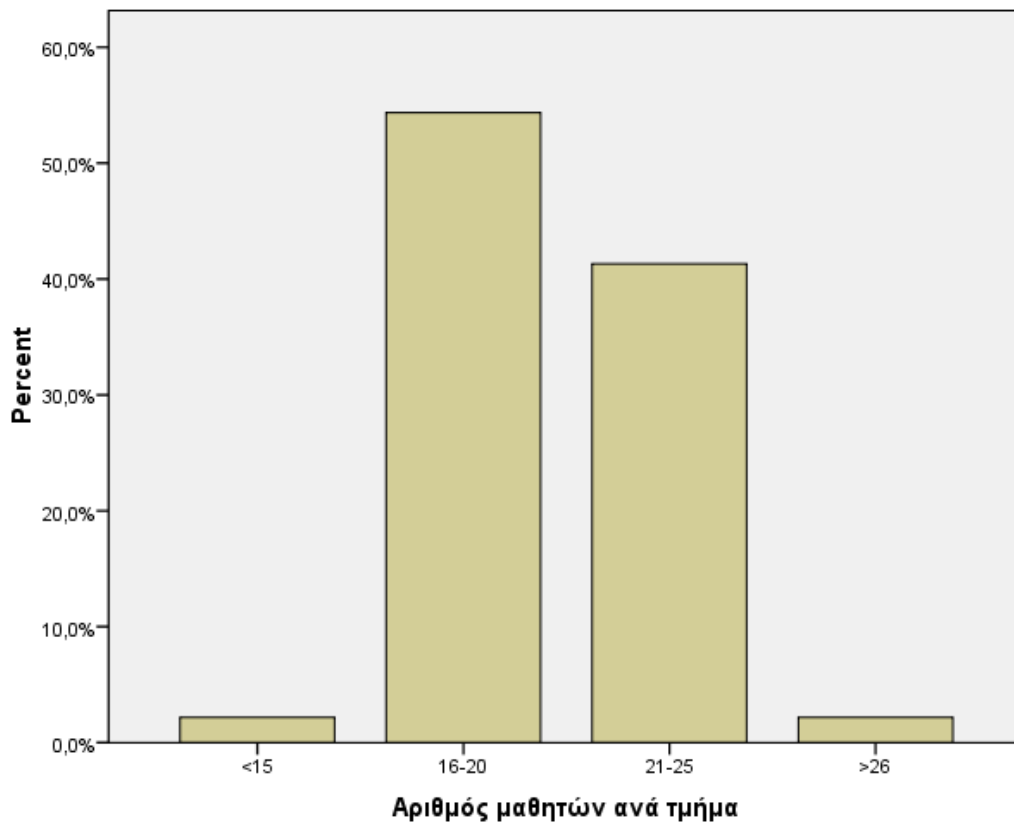
Γράφημα 11: Κατανομή δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας



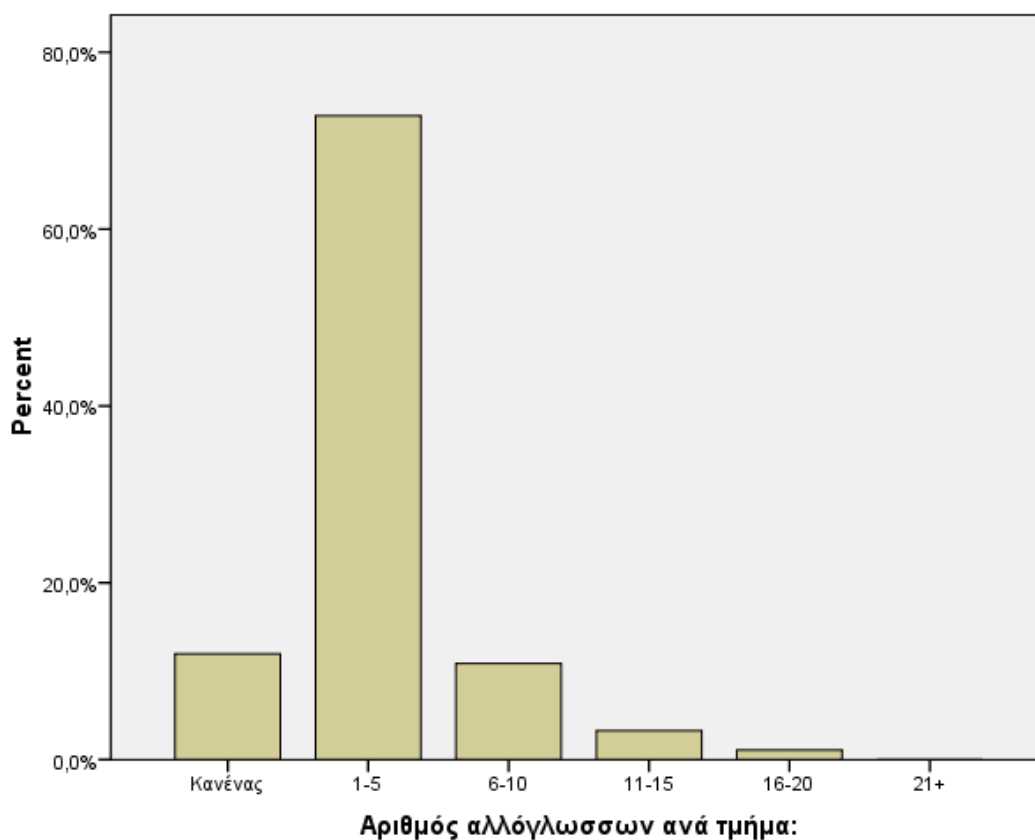
Γράφημα 12: Κατανομή δείγματος με βάση την τοποθέτηση



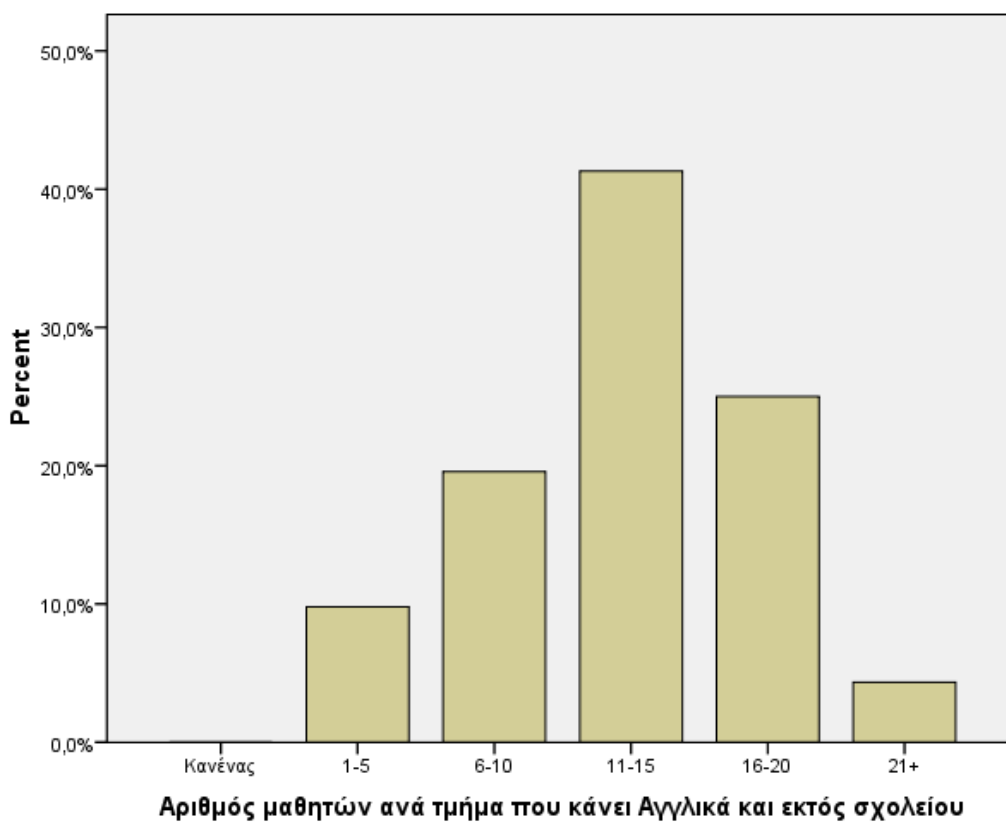
Γράφημα 13: Κατανομή δείγματος με βάση τον αριθμό σχολείων στα οποία συμπληρώνουν ωράριο



Γράφημα 14: Αριθμός μαθητών ανά τμήμα



Γράφημα 15: Αριθμός αλλόγλωσσων ανά τμήμα



Γράφημα 16: Αριθμός μαθητών ανά τμήμα που κάνει Αγγλικά εκτός
σχολείου