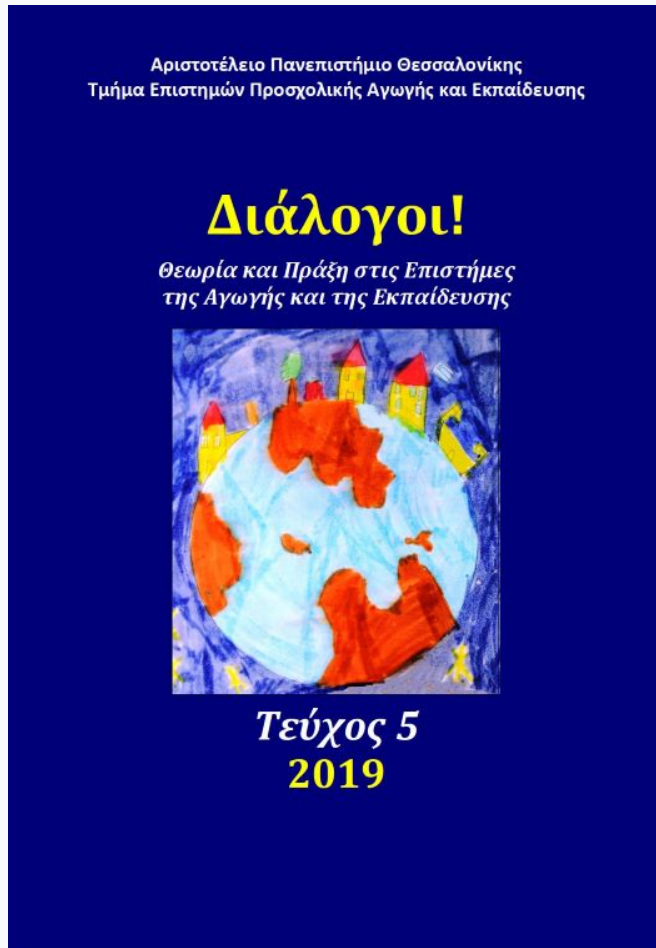


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 5 (2019)



Τα επίπεδα γλωσσομάθειας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο

Μαρία Μπιρμπίλη, Αντώνης Παπαιοκονόμου

doi: [10.12681/dial.16691](https://doi.org/10.12681/dial.16691)

Copyright © 2019, Μαρία Μπιρμπίλη & Αντώνης Παπαιοκονόμου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπιρμπίλη Μ., & Παπαιοκονόμου Α. (2019). Τα επίπεδα γλωσσομάθειας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 115–141. <https://doi.org/10.12681/dial.16691>

Τα επίπεδα γλωσσομάθειας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο: η περίπτωση των γυμνασίων

Μαρία Κ. Μπιρμπίλη

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η εργασία αυτή επιδιώκει την αποτύπωση πτυχής της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρουσιάζοντας τις απόψεις μαθητών/τριών για την αποτελεσματικότητα του χωρισμού των τάξεων σε επίπεδα γλωσσομάθειας και την αποδοτικότητα αυτού του μέτρου για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Για τον λόγο αυτό εκπονήθηκε έρευνα σε δείγμα μαθητών/τριών κατά την οποία εφαρμόστηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία της παρατήρησης και του ερωτηματολογίου. Στα αποτελέσματα συγκαταλέγεται η απαξίωση του δημόσιου σχολείου εκ μέρους των μαθητών και η υπεροχή του φροντιστηρίου, όπως επίσης και η μειωμένη χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: ξενόγλωσση εκπαίδευση, δημόσιο σχολείο, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

This work seeks to illustrate one of the aspects of foreign language education in Greece by presenting, on the one hand, the pupils' views on the effectiveness of language streaming, and on the other the effectiveness of this measure for foreign language learning in public schools. For this reason, a sample of students was surveyed and combined with the methods of observation as well as that of the questionnaire. The results include the depreciation of the public school and the superiority of "frontistiria" (private schools that teach foreign languages) on the part of the pupils, as well as the reduced use of modern teaching methods by the teachers of the public school.

Keywords: foreign language education, public school, secondary education.

Εισαγωγή

Στην ελληνική εκπαίδευση το σχολικό πρόγραμμα επιλέγει τις γνώσεις και τους τρόπους διδασκαλίας των αντικειμένων συνεκτιμώντας το ευρύτερο θεσμικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης (Τοκατλίδου, 2003). Έτσι και οι επιλογές της πολιτείας σχετικά με τις ξένες γλώσσες που περιλαμβάνονται στο σχολικό πρόγραμμα, συνδέονται με πολύπλοκα κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα και έχουν ιδεολογικές και

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Αντώνης Παπαοικονόμου, papaoikoa@polsci.auth.gr, ΕΔΙΠ, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

πολιτικές προεκτάσεις (Δενδρινού, 1996). Η πορεία του αντικειμένου της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο χαρακτηρίζεται από μία σειρά αποφάσεων και επιλογών της πολιτείας που συνδέονται με πολύπλοκα κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα και έχουν ιδεολογικές και πολιτικές προεκτάσεις (Δενδρινού, 1996). Από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου η αγγλική γλώσσα διαγράφει μία συνεχώς ανοδική πορεία στα παγκόσμια εκπαιδευτικά συστήματα. Το 1945 το μάθημα των αγγλικών εισήχθη στην ελληνική Μέση Εκπαίδευση, ενώ έκτοτε έχει συνταχθεί ένας μεγάλος αριθμός αναλυτικών προγραμμάτων σχετικά με το αντικείμενο αυτό.

Τη δεκαετία του 1990, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή απεύθυνε συστάσεις στις εθνικές αρχές των ευρωπαϊκών κρατών, για την επικέντρωση στην προώθηση της πολυγλωσσίας και τη διατύπωση σαφών στόχων για τη διδασκαλία των γλωσσών σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος. Σκοπός ήταν η συνοχή μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας όσον αφορά στο περιεχόμενο και στη μεθοδολογία, όσο και τη θέσπιση διαφανών συστημάτων πιστοποίησης βασισμένων στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών* (Κ.Ε.Π.Α. ή C.E.F.R.). Έτσι, η συνολική αύξηση των ωρών διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση συνδέθηκε άμεσα με την παράλληλη αύξηση των ωρών διδασκαλίας των ξένων γλωσσών που πραγματοποιούνταν σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, σύμφωνα με έρευνα της Eurostat το 1997.

Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας καθιερώθηκε το 1997¹, ενώ ήδη από το 1996 το μάθημα της αγγλικής γλώσσας απέκτησε «ενιαία αντιμετώπιση» στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (υποχρεωτική εκπαίδευση), με τη φιλοδοξία η διδασκαλία της γλώσσας να αποκτήσει συνοχή ανάμεσα στις δύο βαθμίδες. Προς την κατεύθυνση θεσμοθετήθηκαν τα «επίπεδα» γνώσης της γλώσσας μέσα από διαγνωστικό τεστ στην αρχή της Α΄ τάξης του Γυμνασίου². Ο θεσμός αυτός βασίστηκε στην αρχή της «επιτεδοποίησης» (streaming). Ο όρος αναφέρεται στην πρακτική του «διαχωρισμού μίας ομάδας μαθητών και μαθητριών βάσει της προηγούμενης εκπαιδευτικής τους εμπειρίας ή επίτευξης, και της έκθεσης των υποομάδων που προκύπτουν σε διαφορετικές ή διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες» (Jones & Harris, 1990, σ. 21). Στην ξένη γλώσσα ο όρος αναφέρεται στην πρακτική της κατάταξης των μαθητών και μαθητριών σε τάξεις διαφορετικών επιπέδων, ανάλογα με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, ή τα χρόνια που έχουν διδαχθεί. Η εισαγωγή του θεσμού των επιπέδων θα μπορούσε έτσι να καλύψει θεωρητικά την ανομοιογένεια που προκύπτει εν μέρει από τη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό δεδομένου ότι τα δημοτικά σχολεία – και κυρίως αυτά που βρίσκονται σε μικρά και απομακρυσμένα μέρη – δεν έχουν όλα τη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας³.

¹ Π.Δ. 78, ΦΕΚ 65, τ. Α΄, 2-5-1997.

² ΥΠΕΠΘ Γ2/4230/12.7.96.

³ Υ.Α. 7/2-9-2003. Η διδασκαλία της αγγλικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν προβλέπεται για τα 1θέσια, 2θέσια και 3θέσια δημοτικά σχολεία, στα οποία δεν μπορεί να διοριστεί καθηγητής, καθώς δεν μπορεί να συμπληρώσει ωράριο. Έτσι, υπολογίστηκε ότι η αγγλική γλώσσα δεν διδάσκεται σε 2.789 ολιγοθέσια σχολεία, τα οποία αποτελούν περίπου το 45% του συνολικού αριθμού των δημοτικών σχολείων της Ελλάδας (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.: 6).

Στο Γυμνάσιο τα τμήματα που δημιουργούνται με τη διάγνωση των αναγκών των μαθητών/τριών είναι δύο, οι «αρχάριοι» και οι «προχωρημένοι»⁴. Συγκεκριμένα, στο περιβάλλον του σχολείου τα αρχικά τμήματα που χωρίζονται σε δύο επίπεδα γνώσης, διδάσκονται παράλληλα την αγγλική γλώσσα με διαφορετικό διδάσκοντα, ή διαφορετική διδάσκουσα το καθένα. Στην περίπτωση όμως που το σχολείο δεν παρέχει τη δυνατότητα του δεύτερου εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας (εξαιτίας της μη δικαιολόγησης «θέσης» εκπαιδευτικού αγγλικής), η διδασκαλία του μαθήματος συνδυάζεται με παράλληλη διδασκαλία άλλων αντικειμένων όπως Φυσική Αγωγή, Οικιακή Οικονομία, Μουσική, Καλλιτεχνικά ή Τεχνολογία.

Αν και ο θεσμός των επιπέδων φιλοδοξούσε να βοηθήσει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μέσα από το σχολείο, και είναι μία πρακτική που βρίσκεται σε ισχύ πάνω από δύο δεκαετίες, εν τούτοις οι μαθητές και μαθήτριες παραδοσιακά συνεχίζουν να μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από ιδιωτικούς φορείς (ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα), ακολουθώντας ένα τελείως διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών. Η διαπίστωση αυτή προκαλεί προβληματισμό σχετικά με το πόσο, εν τέλει, αυτός ο θεσμός είναι αποτελεσματικός και κατά πόσο συμβάλλει προς μία θετική κατεύθυνση για το δημόσιο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ προβλέπεται η κατάταξη των μαθητών/τριών σε επίπεδα γλωσσομάθειας έτσι ώστε οι γνωστικές απαιτήσεις του μαθήματος να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών και μαθητριών του τμήματος, και ενώ υπάρχει σχεδιασμός και στοχοθεσία εκ μέρους της κεντρικής εξουσίας με τη δαπάνη πολλών κονδυλίων για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών και αναβάθμισης του εκπαιδευτικού υλικού, οι μαθητές, και γενικά η ελληνική κοινωνία, καταφεύγει σε ιδιωτικούς φορείς για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, γεγονός που υποβαθμίζει το δημόσιο σχολείο και απαξιώνει τον/την εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας. Κύριος στόχος της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση της χρησιμότητας των επιπέδων γλωσσομάθειας για το τελικό ζητούμενο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε:

- Η ικανοποίηση των μαθητών/τριών από το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας στο δημόσιο σχολείο.
- Η άποψη των μαθητών/τριών για την αποτελεσματικότητα του δημόσιου σχολείου και του φροντιστηρίου αναφορικά με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.
- Η κατάσταση των πραγμάτων (state of the art) στη σχολική τάξη όπως αυτή αποτυπώθηκε από τους ερευνητές.

⁴ Όπως αναφέρεται πάντως στη σχετική Εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ που καθορίζει τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσεων στο Γυμνάσιο, για καθαρά παιδαγωγικούς λόγους ο χαρακτηρισμός των τμημάτων δεν πρέπει να γίνεται με όρους όπως «αρχάριοι», «προχωρημένοι» κ.τ.λ. Αφού τα επίπεδα που προκύπτουν μπορεί να είναι δύο ή περισσότερα ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες κάθε σχολείου τα τμήματα μπορεί να αντιστοιχούν στο επίπεδο Α, στο επίπεδο Β και στο επίπεδο Γ. Παρόλα αυτά ο χαρακτηρισμός «αρχάριοι» και «προχωρημένοι» έχει επικρατήσει σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και, ενίοτε, άλλους φορείς της Εκπαίδευσης και γι' αυτό θα χρησιμοποιηθεί έτσι σε αυτό το κείμενο.

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός δύο μεθοδολογικών εργαλείων: αυτού της επισκόπησης σε δείγμα μαθητών/τριών και της παρατήρησης μαθημάτων από τους ερευνητές.

Μεθοδολογία έρευνας

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η παρατήρηση της διδακτικής διαδικασίας μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για να αποκτήσει ο/η ερευνητής/τρια αφενός μια ολοκληρωμένη εικόνα της πραγματικότητας και αφετέρου ένα υψηλότερο στάνταρ διδασκαλίας και αποτελεσματικών μεθόδων (Lasagabaster & Sierra, 2011)⁵. Η καταγραφή των παραμέτρων εκείνων που αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας στην ολότητά της αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα καθώς τα φαινόμενα υπό εξέταση είναι πιο πολύπλοκα από αυτό που μπορούμε να αντιληφθούμε μέσα από ένα ερευνητικό σχεδιασμό (Dewaele, 2010), αφού την ίδια στιγμή απαιτείται η παράλληλη και εστιασμένη παρακολούθηση διαφορετικών συνιστωσών της διδασκαλίας, που όμως είναι εξίσου σημαντικές.

Στην παρούσα έρευνα ο λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών της υπαγορεύτηκε από τους στόχους και τα διερευνητικά της ερωτήματα (Παρασκευόπουλος, 1993: 84-95). Στη φάση του σχεδιασμού του εργαλείου της παρατήρησης επομένως βασικός στόχος ήταν η κατασκευή ενός πλαισίου κατηγοριών, το οποίο να αναλογεί από τη μια πλευρά στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του Προγράμματος Σπουδών για τις ξένες γλώσσες - που λειτουργεί ως κατευθυντήριο άξονας για τον εκπαιδευτικό - και από την άλλη στις κατευθύνσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής και μεθοδολογίας για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Για τη διασφάλιση της σταθερότητας του αποτελέσματος της παρατήρησης - ή αλλιώς την αξιοπιστία της παρατήρησης - επιλέχθηκε η κατασκευή ενός *δομημένου οργάνου* παρατήρησης (παράρτημα Ι) που με τη χρήση κατηγοριών ορίζει τι θα παρατηρηθεί, ποια είδη της συμπεριφοράς των αλληλεπιδρώντων ατόμων θα καταγραφούν και τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να καταγραφούν (Κελλανίδης, 2002). Η χρήση και η καταγραφή συγκεκριμένων κατηγοριών συμπεριφοράς τη στιγμή που συμβαίνουν έχει ως αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση της τάσης του παρατηρητή για επιλεκτική παρακολούθηση των γεγονότων που σχετίζονται μόνο με τις δικές του απόψεις και στάσεις, και επιτρέπει την ακριβή ποσοτικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Καθοριστικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα της συστηματικής παρατήρησης παίζει η δομή του συστήματος κατηγοριών. Οι κατηγορίες απαιτείται να είναι από τη μια καθορισμένες, έτσι ώστε οι αντίστοιχες συμπεριφορές που διακρίνουν οι παρατηρητές να είναι αποκλειστικές και ανεξάρτητες μεταξύ τους, δηλαδή κάθε συμπεριφορά να εντάσσεται σε μία και μόνο κατηγορία, ενώ παράλληλα να είναι πλήρεις ώστε να περιλαμβάνουν όλες τις δυνατές συμπεριφορές που μπορεί να υπάρξουν σε μια περίοδο

⁵ Η παρατήρηση της διδακτικής πράξης μπορεί να συνδεθεί επιπλέον με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς υπηρετεί τους ανώτερους στόχους της αυτογνωσίας και της αυτοβελτίωσης (Beyer, 2001· Kagan, 1992· Mitchell, 2003· Wallace, 1991· Ur, 1996· von Glasersfeld, 1989). Επιπλέον συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995· Darling-Hammond & Youngs, 2002· Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004· Wayne & Youngs, 2003).

παρατήρησης (Μάγος, 2005). Επίσης υπήρξε μέριμνα ώστε να υπάρχει μικρός αριθμός των υπό παρατήρηση συμπεριφορών για την αξιοπιστία της παρατήρησης, της εξαγωγής δηλαδή παρόμοιων αποτελεσμάτων υπό τις ίδιες ερευνητικές συνθήκες (Hutt & Hutt, 1970). Η αξιοπιστία επιπλέον μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης πάνω στο σύστημα καταγραφής και κατά τη διάρκεια της πιλοτικής φάσης. Σημασία δόθηκε και στο θέμα της εγκυρότητας, της βεβαιότητας δηλαδή ότι αυτό που μετρήθηκε ήταν αυτό που ήταν επιθυμητό να μετρηθεί, το οποίο κατά τους Hutt και Hutt (1970) εξαρτάται από τους παράγοντες της φυσικότητας της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, της ακρίβειας της καταγραφής και της επάρκειας με την οποία έγινε η δειγματοληψία⁶. Επιπλέον, για να περιοριστούν τα μειονεκτήματα των μεθόδων παρατήρησης που απορρέουν από την ενδεχόμενη μη εμφάνιση των συμπεριφορών στον περιορισμένο χρόνο που προσφέρεται, οι μέθοδοι παρατήρησης συνήθως συνδυάζονται με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως η συνέντευξη, η οποία έχει το πλεονέκτημα να καλύπτει ευρύτατα χρονικά διαστήματα και χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των πληροφοριών. Η ταυτόχρονη χρήση παρατηρήσεων καθώς και ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων εξασφαλίζει ένα σύνολο πληροφοριών με σημαντική πληρότητα, και για τους λόγους αυτούς οι παρατηρήσεις είναι απαραίτητο να συνδυάζονται με στοιχεία που συλλέγονται με συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια ώστε να ελέγχεται η εγκυρότητά τους (Κωτσιομούτη, 2010).

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων των μαθητών επιλέχθηκε η *επισκόπηση* (survey research) (παράρτημα II) με στόχο τη συλλογή πληροφοριών στάσεων και απόψεων μέσω ανώνυμων απαντήσεων, εργαλείο το οποίο επιτρέπει την άμεση κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες (Bell, 1993· Dörnyei, 2003). Η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια και οι στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης, εξάλλου, είναι η πιο διαδεδομένη μορφή έρευνας (de Vaus, 1995· Φίλιας, 1998), καθώς η επεξεργασία των δεδομένων μπορεί να οδηγήσει υπό προϋποθέσεις σε γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Προκειμένου να διερευνηθεί η άποψη των μαθητών σε σχέση με το μάθημα των αγγλικών γενικότερα αλλά και όσον αφορά το σχολείο δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο με συγκεκριμένες ερωτήσεις-δείκτες. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες και συμπληρώθηκε μετά τη λήξη της διδακτικής ώρας. Η παρουσία των ερευνητών θεωρήθηκε απαραίτητη, προκειμένου να διευκρινιστούν τυχόν σημεία και απορίες των μαθητών και μαθητριών. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που αφορούν το φύλο, τα έτη εκμάθησης της αγγλικής στο δημόσιο δημοτικό σχολείο και η παρακολούθηση μαθημάτων σε ιδιωτικά κέντρα ξένων γλωσσών. Οι εξαρτημένες μεταβλητές αντιστοιχούν στην άποψη των μαθητών για τη σημασία και την ποιότητα του μαθήματος στο σχολείο, τη σύγκρισή του με το μάθημα που παρακολουθούν στο φροντιστήριο και τους στόχους τους όσον αφορά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από μικρό αριθμό ερωτήσεων κλειστού τύπου, καθώς θεωρούνται πιο κατάλληλες για τους μαθητές, ενώ λόγω του περιορισμένου χρόνου για τη συμπλήρωσή του ήταν απαραίτητο να έχει μικρή έκταση

⁶ Εδώ πάντως θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη βαθμονόμηση υπεισέρχεται η υποκειμενική κρίση του παρατηρητή σχετικά με τη ποσοτική έκφραση κάποιου χαρακτηριστικού (Brandt, 1972) ενώ η συχνότητα και η διάρκεια είναι πιο αντικειμενικές και συνεπώς αποτελούν πιο αξιόπιστα μέτρα.

και να είναι εύχρηστο χωρίς να δημιουργεί την ανάγκη ερωτήσεων. Επιπλέον, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου διευκόλυναν την ποσοτικοποίηση των στοιχείων. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου συμπεριλήφθηκαν έτσι ώστε να δοθούν συμπληρωματικές πληροφορίες οι οποίες δεν προβλέπονταν στις κλειστές ερωτήσεις. Ο συνδυασμός κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων ανάλογα με το θέμα, κατά την Κυριαζή (2001), αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό και ολοκληρωμένο τρόπο προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας.

Τα δεδομένα της παρατήρησης και του ερωτηματολογίου καταχωρήθηκαν σε 2 ξεχωριστά αρχεία στατιστικής ανάλυσης SPSS. Οι μεταβλητές από τα δύο μεθοδολογικά εργαλεία διερευνήθηκαν μέσα από τα αρχικά αρχεία SPSS ως προς τη συχνότητά τους και ως προς τη συσχέτιση των μεταβλητών τους. Επιπλέον, εξαιτίας της ανάγκης συσχέτισεων μεταξύ μεταβλητών από τα διαφορετικά εργαλεία έγινε χρήση ενός τέταρτου συγκεντρωτικού αρχείου SPSS το οποίο συνδυάζει τα προαναφερθέντα αρχεία.

Συνολικά οι κλίμακες της ποσοτικής έρευνας (από την παρατήρηση) και οι κλειστές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια υιοθετήθηκαν για να προσδώσουν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και αξιοπιστία, εφόσον δύνανται να πραγματεύονται ποικιλία θεμάτων και να απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό ερωτηθέντων, και παράγουν μόνο ένα αποτέλεσμα όταν υποστούν επεξεργασία καθώς και μεγαλύτερη «οριζόντια» κάλυψη (Tudor, 1996). Από την άλλη τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας (οι ανοικτές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια) μπορούν να εξασφαλίσουν μια «κάθετη» έρευνα βάθους, τόσο αντικειμενικών όσο και υποκειμενικών θεμάτων, τα οποία εκ φύσεως η ποσοτική έρευνα αδυνατεί να διερευνήσει (Reiman & Thies-Sprinthall, 1997· Richards, 2001).

Συνολικά συγκεντρώθηκαν δεδομένα από 68 διδακτικές ώρες. Οι ώρες αυτές αφορούν σε ποσοστό 39,7% την Α' τάξη (N= 27), το 22,1% τη Β' (N= 15) και το 38,2% τη Γ' τάξη (N= 26). Παρατηρήθηκαν επίσης τμήματα όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας και συγκεκριμένα σε ποσοστό 16,2% (N= 11) τμήματα του επιπέδου των "αρχαρίων" (beginners), 35,3% (N= 24) των "προχωρημένων" (advanced) και σε ποσοστό 48,5% (N= 32) του "μεικτού" επιπέδου (ή επιπέδου "μεικτής ικανότητας" - mixed ability class).

Στο ερωτηματολόγιο συνολικά απάντησαν 1025 μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου (Α', Β' και Γ'). Τα δύο φύλα αντιπροσωπεύονται σχεδόν εξίσου στο δείγμα, αφού από το σύνολο αυτό, το 47,2% του μαθητικού πληθυσμού είναι αγόρια (N= 480) και το 52,3% κορίτσια (N= 536) (πίνακας 1).

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Πραγματικό ποσοστό %
Κορίτσι	536	52,3	52,8
Αγόρι	480	46,8	47,2
Σύνολο	1016	99,1	100,0
Missing	9	,9	
	1025	100,0	

Πίνακας 1
Το φύλο των μαθητών

Ως προς τις ηλικίες το 42,4% αφορά μαθητές/τριες της Α' τάξης (N= 417), το 22,4% της Β' τάξης (N= 220) και το 35,3% (N= 347) της Γ' τάξης. Παράλληλα το 16% (N= 157) αφορά μαθητές/τριες του επιπέδου των "αρχαρίων", το 31% (N= 305) των "προχωρημένων" ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 53% (N= 522) αφορά μαθητές/τριες που

παρακολουθούν τμήματα "μεικτής ικανότητας". Καλή διαστρωμάτωση παρατηρείται και στο δείγμα των μαθητών όσον αφορά τον τόπο κατοικίας, καθώς οι μαθητές/τριες ανήκουν σε σχολεία αστικών περιοχών με ποσοστό 38,2% (N=376), ενώ το 36% (N= 354) αντιστοιχεί σε μαθητές/τριες αγροτικών περιοχών, και το 25,8% (N= 254) σε μαθητές/τριες ημιαστικών περιοχών.

Σχετικά με τα επίπεδα γλωσσομάθειας των τμημάτων, το 48,5% (N= 33) αφορά "μεικτά" τμήματα γλωσσομάθειας όπου οι μαθητές δε κατατάσσονται σε επίπεδα "αρχαρίων" και "προχωρημένων", ή επίπεδα άλλης μορφής (A1, A2, B1, B2, Γ1), το 35,3% αφορά τμήματα "προχωρημένων" (N=24) και το 16,2% (N=11) αφορά τμήματα "αρχαρίων". Η διαπίστωση του μεγάλου ποσοστού των μεικτών τμημάτων (48,5%) δεν ήταν αναμενόμενη καθώς η «επιτεδοποίηση» των μαθητών σύμφωνα με τις γλωσσικές τους δεξιότητες ορίζεται ως προαπαιτούμενο για τον σχεδιασμό και τη διενέργεια του μαθήματος στο δημόσιο σχολείο⁷. Όπως αναφέρεται στη σχετική Εγκύκλιο:

«Έχοντας υπόψη:

1. Τις Πράξεις 23/1995,30/1995 και 35/1995 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
2. Τα νέα δεδομένα που προέκυψαν από την εισαγωγή γλώσσας στο Δημοτικό.
3. Την ανάγκη να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ανομοιογένειας γνώσεων των μαθητών. ΑΠΟΦΑΣΙΖΟΥΜΕ Να εφαρμοστεί υποχρεωτικά η διδασκαλία της αγγλικής κατά επίπεδα γνώσεων στο Γυμνάσιο κατά το σχολικό έτος 1996-97. Ειδικότερα:

Επιβάλλεται η εφαρμογή της απλής οριζόντιας επιτεδοποίησης, η ανακατανομή δηλαδή των μαθητών κάθε τάξης ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων τους σε τμήματα χωρίς να μεταβληθεί ο αριθμός των ήδη υπαρχόντων τμημάτων....».

Στην παρούσα έρευνα, τα τμήματα επίσης εμφανίζουν διαφορές όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας, αφού παρατηρείται μικρότερος αριθμός μαθητών στις περιπτώσεις των "αρχαρίων" (ΜΟ= 15,18), αυξημένος στις περιπτώσεις των "προχωρημένων" (ΜΟ= 18,25), ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών παρατηρείται στα "μεικτά" τμήματα (ΜΟ= 22,88).

Σε αυτό το σημείο εφαρμόστηκε διασταύρωση σε πίνακα διπλής εισόδου των μεταβλητών "επίπεδο τάξης" και "έτη εκμάθησης της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο" για να διαπιστωθεί το κατά πόσο η ένταξη των μαθητών σε τμήματα "αρχαρίων" ή "προχωρημένων" συνδέεται ή όχι με τα χρόνια διδασκαλίας της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την επάρκεια του διδακτικού αυτού χρόνου. Όπως φαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων και την οριζόντια ανάγνωση του πίνακα 2 η σύσταση των τμημάτων των "αρχαρίων" απαρτίζεται από ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (67,1% το οποίο προκύπτει από το άθροισμα των ποσοστών 64,5+2,6%) που έχουν διδαχθεί τη γλώσσα για το μέγιστο προβλεπόμενο χρόνο στο δημοτικό σχολείο (4 έτη), ενώ το ποσοστό 27,4% (που προκύπτει από το άθροισμα των ποσοστών 2,4+0,7+2,7+21,6) των τμημάτων των "προχωρημένων" αντιστοιχεί στους μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει τα προβλεπόμενα χρόνια (ANOVA, F= 9,101, df= 2, p= 0,000). Στην ίδια κατεύθυνση ακολούθησε η διασταύρωση του επιπέδου γλωσσομάθειας στο οποίο κατατάσσονται οι μαθητές με την παρακολούθηση της αγγλικής γλώσσας σε

⁷ Υπουργική Απόφαση Γ2/4230/12-7-96.

κέντρο ξένων γλωσσών (πίνακας 3). Και αυτή η συσχέτιση των μεταβλητών "επίπεδο" και "φροντιστηρίου αγγλικών" έδειξε στον οριζόντιο άξονα ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών που απαρτίζουν τα τμήματα των "αρχαρίων" παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών μέσω ιδιωτικών φορέων (43,9%, N= 69) (Cramer's V= 0,261, p= 0,000), ενώ μέσω του κάθετου άξονα του ίδιου πίνακα φαίνεται ότι από τους μαθητές που παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα το 9,8% κατατάσσονται (ή επιλέγουν) τα τμήματα των "αρχαρίων" έναντι του 37,5% που επιλέγονται για τα τμήματα των "προχωρημένων".

		«Πόσο καιρό έκανες αγγλικά στο δημοτικό;»							
		καθόλου	1 χρόνο	2 χρόνια	3 χρόνια	4 χρόνια	πάνω από 4 χρόνια	Σύνολο	
επίπεδο τάξης	beginners	N 11	3	11	25	98	4	152	
		% 7,2%	2,0%	7,2%	16,4%	64,5%	2,6%	100,0%	
	advanced	N 7	2	8	63	187	24	291	
		% 2,4%	,7%	2,7%	21,6%	64,3%	8,2%	100,0%	
	mixed	N 10	3	20	112	315	61	521	
		% 1,9%	,6%	3,8%	21,5%	60,5%	11,7%	100,0%	
Σύνολο		N 28	8	39	200	600	89	964	
		% 2,9%	,8%	4,0%	20,7%	62,2%	9,2%	100,0%	

ANOVA, F= 9,101, df= 2, p= 0,000

Πίνακας 2

Αριθμός και ποσοστό μαθητών ανά επίπεδο τάξης και χρόνος διδασκαλίας των αγγλικών στο δημοτικό

Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα αγγλικής γλώσσας σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών τα στοιχεία παρουσιάζονται στον πίνακα 3:

		«Πηγαίνεις σε φροντιστήριο αγγλικών;»					
		όχι	ναι	πήγαινα αλλά σταμάτησα	ολοκλήρωσα τις σπουδές μου/ πήρα πιστοποιητικό	πηγαίνω αλλά έχω πάρει και πιστοποιητικό	Σύνολο
επίπεδο τάξης	beginners	29,3%	43,9%	26,1%	,6%	,0%	100,0%
		38,0%	9,8%	38,0%	2,3%	,0%	16,1%
	advanced	5,0%	87,4%	4,6%	3,0%	,0%	100,0%
		12,4%	37,5%	13,0%	20,9%	,0%	30,9%
	mixed	11,6%	71,6%	10,2%	6,4%	,2%	100,0%
		49,6%	52,7%	49,1%	76,7%	100,0%	53,0%
Σύνολο		12,4%	72,1%	11,1%	4,4%	,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cramer's V= 0,261, p= 0,000

Πίνακας 3

Ποσοστό μαθητών ανά επίπεδο τάξης και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε κέντρο ξένων γλωσσών

Από την παρουσίαση των στοιχείων προκύπτει ότι η σύσταση των τμημάτων και κυρίως αυτών των "αρχαρίων" δε συνδέεται απαραίτητα με το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών στην αγγλική, αφού τα τμήματα των αρχαρίων αποτελούνται σε μεγάλο

ποσοστό από μαθητές οι οποίοι έχουν διδαχθεί το μέγιστο προβλεπόμενο χρόνο στο δημόσιο σχολείο, αλλά και εκείνους οι οποίοι έχουν διδαχθεί ή διδάσκονται την αγγλική γλώσσα σε κέντρα ξένων γλωσσών. Τα υψηλά αυτά ποσοστά εμφανίζονται αντίθετα από τα αναμενόμενα, αν και η κατάταξη των μαθητών γίνεται με βάση το γνωστικό επίπεδο στη γλώσσα με γραπτή εξέταση των μαθητών. Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εκμάθηση της γλώσσας για τον προβλεπόμενο χρόνο στο δημόσιο σχολείο, αλλά και η φοίτηση σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών δεν αποτελούν το γνωστικό κριτήριο σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές κατατάσσονται τελικά στα τμήματα αυτά. Αντίθετα συντρέχουν άλλοι παράγοντες, που υπαγορεύονται από τις ανάγκες της σχολικής μονάδας σε σχέση με τον προγραμματισμό, αποφάσεις που λαμβάνονται από τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό για προσωπικούς ή επαγγελματικούς λόγους, ή τέλος μπορεί να αποτελούν επιλογή των ίδιων των μαθητών.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Ως ερευνητικός στόχος της εργασίας τέθηκε η διερεύνηση της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητας των επιπέδων γλωσσομάθειας, μέσα από την άποψη των μαθητών αλλά και την παρατηρούμενη συμμετοχή τους και χρήση της γλώσσας-στόχου. Από την ανάλυση εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

Στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση διαπιστώνεται μεταξύ του "επιπέδου γλωσσομάθειας" και της "άποψης των μαθητών για την αποτελεσματικότητα του ιδιωτικού και του δημόσιου φορέα" ($\Phi = 0,388$, Cramer's $V = 0,274$, $p = 0,000$) αλλά και το "βαθμό ικανοποίησής τους από το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο" (ANOVA, $F = 37,097$, $p = 0,000$).

Έτσι, μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών των τμημάτων "μεικτής ικανότητας" (73,5%) δεν είναι ευχαριστημένοι από τις συνθήκες εκμάθησης στο δημόσιο σχολείο και προτιμούν το φροντιστήριο, ενώ εμφανίζουν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης σε σχέση με τα τμήματα των "αρχαρίων" (post hoc Tamhane = $-0,566^*$, $p = 0,000$) και τα τμήματα των "προχωρημένων" (post hoc Tamhane = $-0,699^*$, $p = 0,000$) (πίνακας 4). Πολύ χαμηλό επίσης εμφανίζεται το ποσοστό των "προχωρημένων" μαθητών που εκφράζουν τη προτίμησή τους στο δημόσιο σχολείο (5,8%). Η διαφορά αυτή απεικονίζεται παραστατικά στο σχήμα 1 επίσης.

		«Πού θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα αγγλικά;»			
		επίπεδο τάξης			Total
		beginners	advanced	mixed	
Πού	στο φροντιστήριο	48	160	366	574
θεωρείς ότι		35,0%	57,6%	73,5%	62,9%
μαθαίνεις	στο σχολείο	52	16	56	124
καλύτερα		38,0%	5,8%	11,2%	13,6%
αγγλικά;	και στα δύο	37	102	76	215
		27,0%	36,7%	15,3%	23,5%
Total		137	278	498	913
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

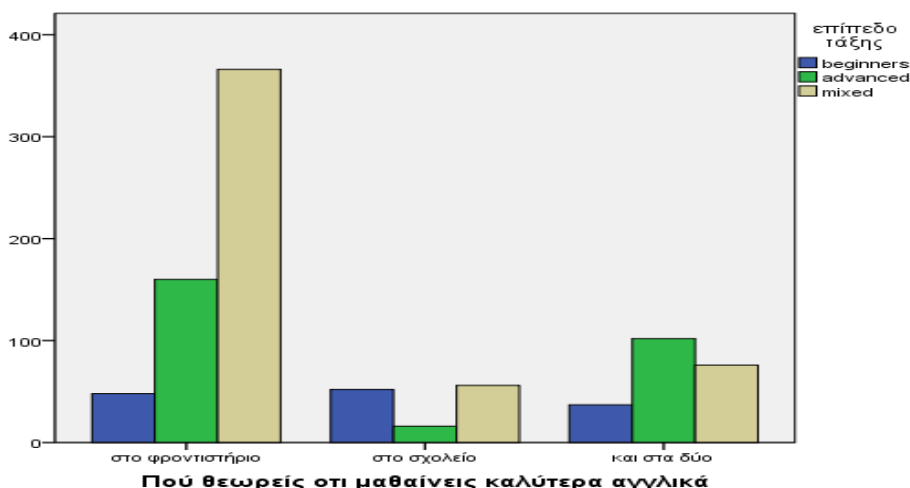
ANOVA, $F = 37,097$, $p = 0,000$

Πίνακας 4

Άποψη των μαθητών για τον αποτελεσματικότερο φορέα εκμάθησης της γλώσσας σε σχέση με το επίπεδο γλωσσομάθειας

Τα ποσοστά αυτά είναι αναμενόμενα δεδομένου ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών στοχεύουν στην απόκτηση πιστοποίησης γλωσσομάθειας για την οποία δεν προετοιμάζονται μέσω του σχολείου. Συγκεκριμένα μέσω του ερωτηματολογίου αποτυπώνονται οι στόχοι των μαθητών και μαθητριών όπου προκύπτει ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (51%) στοχεύουν στην εκμάθηση της γλώσσας σε συνδυασμό με την απόκτηση πιστοποιητικού, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (3,1%) εκφράζει την αδιαφορία του για το μάθημα. Έτσι, οι μεταβλητές που αφορούν τον "σκοπό" των μαθητών σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας και την "άποψη τους σχετικά με τη σημασία του μαθήματος" δείχνουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση (ANOVA, $F= 9,156$, $df= 4$, $p=0,000$), που αποδεικνύει ότι για τους μαθητές ο δείκτης σημασίας του μαθήματος αλληλεπιδρά με τους στόχους που οι ίδιοι θέτουν σχετικά με αυτό. Παράλληλα, η εκμάθηση της γλώσσας φαίνεται να είναι πιο σημαντική για τους μαθητές (32,6%) σε σχέση με την απόκτηση μόνο κάποιου πιστοποιητικού (13,3%).

Ένας επιπλέον λόγος που αναφέρεται από τους/τις μαθητές/τριες μέσω των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι τα ανεπαρκή διδακτικά εγχειρίδια - που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, δεν αναλογούν σε μεγάλο ποσοστό στο επίπεδο γνώσης της γλώσσας των μαθητών - αλλά και η διαφορά του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών που κατατάσσονται στο ίδιο τμήμα και των αντίστοιχων στόχων που αυτοί θέτουν. Πράγματι παρατηρήθηκαν αρκετά μεγάλα ποσοστά αναντιστοιχίας όσον αφορά τη χρήση διδακτικού εγχειριδίου και των γλωσσικών αναγκών των μαθητών και μαθητριών. Σε σχέση με το επίπεδο γλωσσομάθειας στη Β' τάξη στο τμήμα των "προχωρημένων" παρατηρήθηκε η χρήση εγχειριδίου του επιπέδου των "αρχαρίων" σε ποσοστό 17,4% ($N= 4$), ενώ στη Γ' τάξη σε ποσοστό 42,4% ($N= 14$) χρησιμοποιήθηκε βιβλίο επιπέδου "προχωρημένων", ενώ κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται (Cramer's $V= 0,567$, $p=0,000$). Ιδιαίτερα, στα "μεικτά" τμήματα χρησιμοποιήθηκε βιβλίο επιπέδου "αρχαρίων" σε ποσοστό 57,6% ($N= 19$), αν και όπως είδαμε στον προηγούμενο πίνακα, το 78,2% ($71,6+6,4\%+0,2$) των μαθητών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο μαθαίνει αγγλικά εκτός σχολείου ή έχει πάρει πιστοποιητικό γλωσσομάθειας.



Σχήμα 1

Άποψη των μαθητών για τον αποτελεσματικότερο φορέα εκμάθησης της γλώσσας σε σχέση με το επίπεδο γλωσσομάθειας

Παράλληλα οι μαθητές/τριες των "μεικτών" τμημάτων εκφράζονται θετικά όσον αφορά την ικανοποίησή τους από τον τρόπο που διδάσκεται το μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο, σε μικρότερη συχνότητα (34,8%= 20+14,8%) (πίνακας 5) έναντι των μαθητών των τμημάτων των "αρχαρίων" (53,3%= 20,8+32,5%) και των "προχωρημένων" (56,8= 28,2+28,6%), εύρημα αναμενόμενο, δεδομένου ότι στα τμήματα μεικτής ικανότητας δεν είναι εφικτή η στόχευση στην απόκτηση πιστοποιητικού εξαιτίας της διαφοράς επιπέδου της γλώσσας των μαθητών και μαθητριών.

Σχετικά με τα παραπάνω οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες αναφέρουν:

- Μαθαίνω περισσότερα επειδή εκεί είμαι σε μεγαλύτερο επίπεδο τάξης
- Είναι πιο δύσκολα στο φροντιστήριο και οπότε μαθαίνω περισσότερα
- προχωράω γρηγορότερα
- Τα βιβλία είναι καλύτερα και έχουν μια σωστή σειρά
- καλύπτουμε περισσότερη ύλη
- Τα βιβλία στο σχολείο πιστεύω ότι δεν είναι καλά
- Γιατί στο σχολείο μένουμε πίσω
- Παίρνεις πτυχίο
- Θεωρώ ότι η εκπαίδευση αγγλικών στο σχολείο δεν δίνει τόσο μεγάλη σημασία σε αυτά και άλλωστε από φροντιστήρια μπορούμε να πάρουμε πτυχία

		«Σου αρέσει το μάθημα όπως γίνεται στο σχολείο;»					
		Σου αρέσει το μάθημα όπως γίνεται στο σχολείο					
		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Σύνολο
επίπεδο τάξης	beginners	12 7,8%	19 12,3%	41 26,6%	32 20,8%	50 32,5%	154 100,0%
	advanced	6 2,0%	31 10,3%	93 30,9%	85 28,2%	86 28,6%	301 100,0%
	mixed	68 13,2%	113 21,9%	155 30,1%	103 20,0%	76 14,8%	515 100,0%
Σύνολο		86 8,9%	163 16,8%	289 29,8%	220 22,7%	212 21,9%	970 100,0%

Πίνακας 5

Διασταύρωση της άποψης των μαθητών/τριών για τον τρόπο διδασκαλίας στο δημόσιο σχολείο ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την αγγλική γλώσσα εστιάζει στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία. Έτσι, παράλληλα με την άποψη των μαθητών/τριών σχετικά με την ποιότητα διδασκαλίας του μαθήματος, εξετάστηκε και το κατά πόσο οι μαθητές πράγματι ωφελούνται από την ύπαρξη των τμημάτων επιπέδων γλωσσομάθειας.

Σχετικά με αυτό, αρχικά καταγράφηκε η χρήση της γλώσσας-στόχου (ΓΣ) του εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά τη διδακτική ώρα, δηλαδή η "διάρκεια ομιλίας του εκπαιδευτικού" (teacher talk time - TTT) σε αντιπαραβολή με την "διάρκεια χρόνου ομιλίας του μαθητή" (student talk time – STT) που αποτελεί τα "γλωσσικά εξαγόμενα στη ΓΣ" (output). Επιπλέον καταγράφηκε η διάρκεια του χρόνου των επιπλέον

"γλωσσικών εισαγομένων στη ΓΣ" (input) από τους μαθητές, δηλαδή του χρόνου για τον οποίο οι μαθητές εκτίθενται στη γλώσσα-στόχο μέσω ακουστικών πηγών (ασκήσεις κατανόησης προφορικού λόγου από το διδακτικό εγχειρίδιο αλλά και εκτός του εγχειριδίου, αποσπάσματα από ταινίες ή ντοκιμαντέρ, μουσικά κομμάτια, κλπ.).

Η ενεργητική χρήση της ξένης γλώσσας από τους μαθητές μέσα στη διδακτική ώρα αποτελεί βασικό συστατικό της διαδικασίας της κατάκτησης της ξένης γλώσσας (Nunan, 1999). Επομένως, ένα αποτελεσματικό μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης πρέπει να παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να συνεισφέρουν στις μαθησιακές δραστηριότητες και να μεγιστοποιούν τη χρήση της γλώσσας (van Lier, 2001). Οι ευκαιρίες για εξάσκηση της γλώσσας μέσα στο περιβάλλον της τάξης της ΞΓ είναι σημαντικά περιορισμένες (Paul, 2003: 76) και γι' αυτό η εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων μέσα στην τάξη πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τους μαθητές (Thorndury, 1996). Μέσα από μελέτες που έχουν εκπονηθεί προτείνεται η μειωμένη χρήση του χρόνου ομιλίας από τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η εξάσκηση των μαθητών στη ΓΣ, και να επιτευχθεί η αποτελεσματική μάθηση (Paul, 2003), ενώ η έρευνα στην κατάκτηση της γλώσσας δείχνει ότι η γλωσσική ανάπτυξη σχετίζεται με το χρόνο έκθεσης στη γλώσσα (στην οποία ο Krashen αναφέρεται ως "comprehensible input"). Οι Met και Rhodes (1990) σημειώνουν ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στην εκμάθηση της γλώσσας αλλά και η ποιότητα λόγου που αφορά την αυθεντική επικοινωνία έχουν σημαντική επίδραση στην επίτευξη της γλωσσικής επάρκειας.

Ο χρόνος που αφορά τη χρήση της ΓΣ από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς καταγράφηκε κατά τη διαδικασία της παρατήρησης των διδακτικών συνεδριών. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων δεν διαπιστώνεται επαρκής χρήση της γλώσσας-στόχου των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία τους και την επικοινωνία τους με τους μαθητές, αφού ο μέσος όρος χρήσης της από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδακτική ώρα [μεταβλητή: "χρήση ΓΣ εκπαιδευτικού (TTT)"] είναι λιγότερο από πέντε λεπτά (5') (ΜΟ: 4,79', min: 0,00', max: 18,30', τυπική απόκλιση: 5,09'). Χαμηλός όμως είναι και ο χρόνος χρήσης της γλώσσας-στόχου από τους μαθητές, αφού όπως προκύπτει ο συνολικός χρόνος χρήσης της γλώσσας υπερβαίνει οριακά τα τρία λεπτά (3') από όλους τους μαθητές της τάξης συνολικά ανά διδακτική ώρα (ΜΟ: 3,04', min: 0,00', max: 18,00', τυπική απόκλιση 2,99') [μεταβλητή: "χρήση ΓΣ μαθητών" (STT)] που συνεπάγεται τον ακόμα πιο μειωμένο χρόνο χρήσης της γλώσσας σε ατομικό επίπεδο.

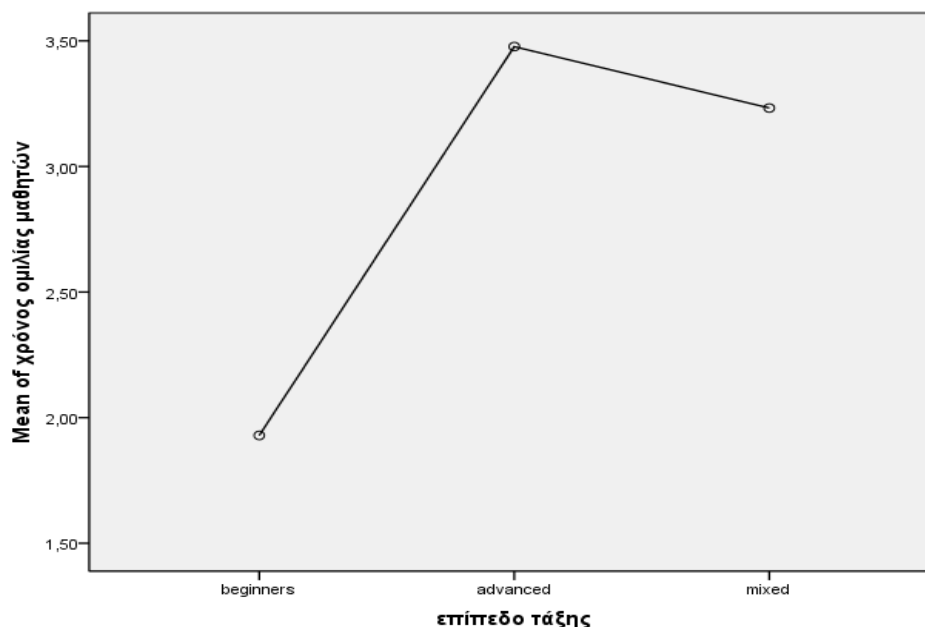
Επίσης, διερευνήθηκε ο βαθμός "συμμετοχής" των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η ποσοτική και ποιοτική "χρήση της γλώσσας στόχου" και της "παραγωγής λόγου με στόχο την επικοινωνία". Για τη συσχέτιση του "χρόνου χρήσης της ΓΣ" από τους μαθητές με το "επίπεδο γλωσσομάθειάς" τους χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ANOVA με στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($F = 26,154$, $p = 0,000$) με τα εξής αποτελέσματα: τα τμήματα του επιπέδου των "προχωρημένων" κυρίως αλλά και τα "μεικτά" τμήματα εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά χρήσης της γλώσσας από ό,τι τα τμήματα των "αρχαρίων" (Tamhane = 1,54788*, $p = 0,000$, και Tamhane = 1,30327*, $p = 0,000$ αντίστοιχα) (πίνακας 6 και σχήμα 2).

χρόνος ομιλίας μαθητών			
Tamhane			
(I) επίπεδο τάξης	(J) επίπεδο τάξης	Mean Difference (I-J)	Sig.
beginners	Advanced	-1,54788*	,000
	Mixed	-1,30327*	,000
advanced	Beginners	1,54788*	,000
	Mixed	,24461	,359
mixed	Beginners	1,30327*	,000
	Advanced	-,24461	,359

ANOVA , F= 26,154, p = 0,000

Πίνακας 6

Πολλαπλές συγκρίσεις του χρόνου χρήσης της γλώσσας-στόχου από τους μαθητές σε σχέση με το επίπεδό τους

**Σχήμα 2**

Μέσοι όροι χρόνου χρήσης γλώσσας-στόχου στα τμήματα επιπέδου γλωσσομάθειας

Η σχέση αυτή εμφανίζεται επίσης μέσα από τη συσχέτιση των μεταβλητών "λεκτικές συνήθειες" και "επίπεδο" μαθητών (πίνακας 7). Και σε αυτήν την περίπτωση προκύπτουν τα ίδια συμπεράσματα (ANOVA, F= 16, 468, p= 0,000) αφού οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο τη γλώσσα-στόχο για επικοινωνία στα τμήματα των "προχωρημένων", έναντι των τμημάτων των "αρχαρίων" (Tamhane= 0,427*, p= 0,000), και δευτερευόντως στα "μεικτά" τμήματα έναντι αυτών των "αρχαρίων" (Tamhane= 0,234*, p= 0,000). Η ποιότητα της παραγωγής λόγου επίσης φαίνεται και μέσα από τις απαντήσεις που ενέχουν "κριτική σκέψη" (στοιχείο της αυθεντικής επικοινωνίας) οι οποίες είναι συχνότερες πάλι στα ίδια τμήματα (ANOVA, F= 56,158, p=0,000, Tamhane=

0,468*, $p=0,000$ για τους "προχωρημένους", και Tamhane= 0,108*, $p=0,015$ για τα "μεικτά" τμήματα, και στις δύο περιπτώσεις έναντι των "αρχαρίων").

Multiple Comparisons							
Dependent Variable: χρήση ΞΓ							
	(I) επίπεδο τάξης	(J) επίπεδο τάξης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tamhane	beginners	advanced	-,427*	,055	,000	-,56	-,29
		mixed	-,234*	,051	,000	-,36	-,11
	advanced	beginners	,427*	,055	,000	,29	,56
		mixed	,193*	,057	,002	,06	,33
	mixed	beginners	,234*	,051	,000	,11	,36
		advanced	-,193*	,057	,002	-,33	-,06

ANOVA, $F= 16,468$, $p= 0,000$

Πίνακας 7

Πολλαπλές συγκρίσεις του χρόνου χρήσης της γλώσσας-στόχου ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών

Επιπρόσθετα, συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει και μεταξύ του "επιπέδου γλωσσομάθειας" και του "ενδιαφέροντος και συμμετοχής των μαθητών" (ANOVA, $F= 6,133$, $p= 0,002$), αλλά μόνο όσον αφορά τα τμήματα των "προχωρημένων" σε σχέση με των "αρχαρίων" (Tamhane= 0,195*, $p=0,000$), ενώ δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των άλλων περιπτώσεων, δηλαδή των "μεικτών" και "αρχαρίων" ($p=0,132>a$) και "μεικτών" και "προχωρημένων" ($p= 0,51>a$) (πίνακας 8).

συμμετοχή μαθητή				
	(I) επίπεδο τάξης	(J) επίπεδο τάξης	Mean Difference (I-J)	Sig.
Tamhane	beginners	Advanced	-,195*	,000
		Mixed	-,095	,132
	advanced	Beginners	,195*	,000
		Mixed	,099	,051
	mixed	Beginners	,095	,132
		Advanced	-,099	,051

ANOVA, $F= 6,133$, $p= 0,002$

Πίνακας 8

Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ επιπέδου συμμετοχής των μαθητών και επιπέδου γλωσσομάθειας

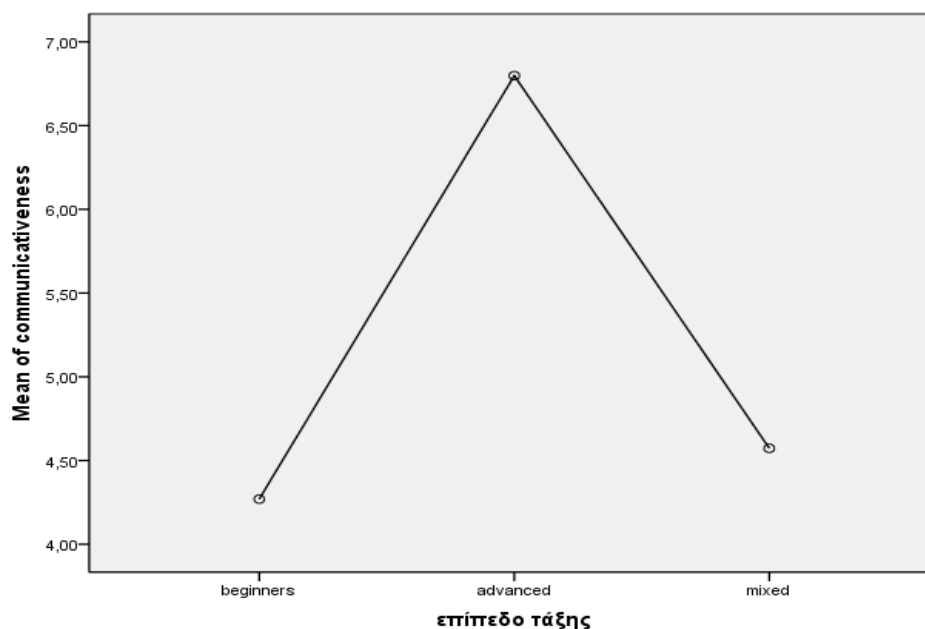
Τέλος, η "χρήση επικοινωνιακών πρακτικών" του εκπαιδευτικού αλληλοεπιδρά με το "επίπεδο γλωσσομάθειας" του τμήματος (ANOVA, $F= 73,164$, $p= 0,000$), ενώ όπως φαίνεται η χρήση επικοινωνιακών πρακτικών εφαρμόζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στα τμήματα των "προχωρημένων" έναντι των "μεικτών" τμημάτων και αυτών των "αρχαρίων" (πίνακας 9 και σχήμα 3).

communicativeness		Tamhane				
(I) επίπεδο τάξης	(J) επίπεδο τάξης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
beginners	advanced	-2,52844*	,23784	,000	-3,0986	-1,9583
	mixed	-,30329	,16068	,169	-,6886	,0820
advanced	beginners	2,52844*	,23784	,000	1,9583	3,0986
	mixed	2,22515*	,23159	,000	1,6701	2,7802
mixed	beginners	,30329	,16068	,169	-,0820	,6886
	advanced	-2,22515*	,23159	,000	-2,7802	-1,6701

F= 73,164, p= 0,000<a

Πίνακας 9

Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ "επικοινωνιακών πρακτικών" του εκπαιδευτικού και "επιπέδου γλωσσομάθειας" του τμήματος

**Σχήμα 3**

Η χρήση επικοινωνιακών πρακτικών του εκπαιδευτικού ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας του τμήματος

Τέλος, διερευνήθηκε η επίδραση του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται για το μάθημα των αγγλικών στην άποψη που έχουν οι μαθητές για την ποιότητα του μαθήματος στο σχολείο. Ο διδακτικός χρόνος εξετάστηκε μέσα από το πρίσμα του επίσημου προγραμματισμού, δηλαδή των ωρών που διατίθενται για τη διδασκαλία του μαθήματος στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου, των «χαμένων» διδακτικών ωρών - δηλαδή αυτών που δεν πραγματοποιούνται εξαιτίας ασάθμητων ή μη παραγόντων όπως εξηγήθηκε σε άλλο σημείο της εργασίας - αλλά και της διαχείρισης του χρόνου από τον/την εκπαιδευτικό, που επιτυγχάνεται μέσω της διατήρησης του ελέγχου της τάξης, της αντιμετώπισης της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών, και

της έλλειψης καθυστερήσεων στην έναρξη ή στην διάρκεια του μαθήματος. Επίσης αναλύθηκε το κατά πόσο το πλεόνασμα ή η έλλειψη διδακτικού χρόνου υπαγορεύει τη χρήση παραδοσιακών ή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των μεταβλητών που αφορούν τον "προγραμματισμένο διδακτικό χρόνο" και την "άποψη" και το "ενδιαφέρον" των μαθητών για το μάθημα. Στην ανάλυση φάνηκε ότι ο προβλεπόμενος "διδακτικός χρόνος" επιδρά στην αντίληψη των μαθητών για τη "σημασία του μαθήματος" ($\chi^2 = 29,995$, $df = 4$, $p = 0,000$), αλλά και στην άποψη των μαθητών για το "που μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα" ($\chi^2 = 57,183$, $df = 2$, $p = 0,000$). Όπως αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 10) φαίνεται ότι οι μαθητές σε μεγαλύτερα ποσοστά σχηματίζουν θετικότερη άποψη για τη διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο έναντι του φροντιστηρίου, όσο αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας. Έτσι, στις περιπτώσεις που το μάθημα καταλαμβάνει δύο διδακτικές ώρες στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, παρατηρείται οι μαθητές σε ποσοστό 74% να θεωρούν ότι το φροντιστήριο υπερτερεί έναντι του σχολείου. Αντίθετα το ποσοστό των μαθητών μειώνεται στο 50% στην περίπτωση που το μάθημα είναι προγραμματισμένο για τρεις (3) διδακτικές ώρες την εβδομάδα.

ώρες ανά εβδομάδα που προβλέπονται από το ΑΠ * Πού θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα αγγλικά					
Crosstabulation					
Πού θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα αγγλικά;					
		στο φροντιστήριο	στο σχολείο	και στα δύο	Σύνολο
ώρες ανά εβδομάδα που προβλέπονται από το ΑΠ	2 ώρες την εβδομάδα	N=362 74,0%	N=42 8,6%	N=85 17,4%	N=489 100,0%
	3 ώρες την εβδομάδα	N=212 50,0%	N=82 19,3%	N=130 30,7%	N=424 100,0%
Σύνολο		N=574 62,9%	N=124 13,6%	N=215 23,5%	N=913 100,0%

$\chi^2 = 57,183$, $df = 2$, $p = 0,000$

Πίνακας 10

Η επίδραση των ωρών διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο στην άποψη των μαθητών για τον αποτελεσματικότερο φορέα διδασκαλίας της γλώσσας

Στην ερώτηση "Σου αρέσει το μάθημα των αγγλικών όπως γίνεται στο σχολείο;" οι μαθητές επίσης δείχνουν να επηρεάζονται από την παράμετρο του "προγραμματισμένου διδακτικού χρόνου". Έτσι οι δύο μεταβλητές εμφανίζουν και αυτές στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($t = -0,961$, $p = 0,000$), ενώ οι μέσες τιμές 3,01 και 3,70 αντιστοιχούν στις δύο (2) και τρεις (3) διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Η άποψη των μαθητών για την ποιότητα του μαθήματος στο δημόσιο σχολείο αλλά και για το πόσο σημαντικό θεωρούν το μάθημα των αγγλικών επίσης φαίνεται να συσχετίζεται και με το διδακτικό χρόνο που χάνεται λόγω καθυστερήσεων στο μάθημα των αγγλικών, αφού οι μαθητές εκφράζουν θετικότερη γνώμη για το μάθημα αντιστρόφως ανάλογα με τις

καθυστερήσεις που καταγράφονται στην έναρξη και τη διάρκεια του μαθήματος ($\rho = -0,075$, $p = 0,020$).

Ένας επίσης σημαντικός παράγοντας, ο *"έλεγχος της τάξης"* από τον εκπαιδευτικό - που θεωρείται σημαντική παράμετρος του διδακτικού χρόνου, αφού αποτελεί αιτία καθυστερήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος - επιδρά στην άποψη των μαθητών για το μάθημα στο δημόσιο σχολείο μέσα από τη μεταβλητή *"που θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα αγγλικά;"* (ANOVA, $F = 19,135$, $p = 0,000$). Επίσης, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών και να θέτει τους κανόνες της τάξης οι οποίοι και ακολουθούνται από τους μαθητές συνδέεται άμεσα και με την θετική *"άποψη των μαθητών για την ποιότητα του μαθήματος στο δημόσιο σχολείο"* αφού οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($\rho = 0,328^{**}$, $p = 0,000$). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από τα λεγόμενα των μαθητών, οι οποίοι μέσω των απαντήσεών τους στο ερωτηματολόγιο εκφράζουν την επιθυμία τους για τη διατήρηση ενός ήρεμου κλίματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και για την απομόνωση συμπεριφορών που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική διενέργειά του. Βασικό συντελεστή στη μείωση του χαμένου διδακτικού χρόνου αποτελεί και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Όπως προκύπτει, ο *"έλεγχος της τάξης"* διατηρείται περισσότερο στα τμήματα *"επιπέδων γλωσσομάθειας"* (*"αρχαρίων"* ή *"προχωρημένων"*) σε σχέση με τα τμήματα *"μεικτής ικανότητας"* (post hoc Tamhane = $0,455^*$, $p = 0,000$ για τα τμήματα *"αρχαρίων"* έναντι των *"μεικτών"*, και $0,490^*$, $p = 0,000$ για τα τμήματα των *"προχωρημένων"* έναντι των *"μεικτών"* τμημάτων). Με το αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης επιβεβαιώνονται οι ισχυρισμοί των εκπαιδευτικών που σε σχετική έρευνα εντοπίζουν το μεγαλύτερο πρόβλημα στα τμήματα *"αρχαρίων"*, αφού όπως υποστηρίζουν σε αυτά τα τμήματα κατατάσσονται μαθητές με χαμηλό επίπεδο και κίνητρο, μαθητές οι οποίοι επιλέγουν να ενσωματωθούν για να επιδιώξουν μεγαλύτερη βαθμολογία, μαθητές από άλλες χώρες που δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή ιδιαιτερότητες κλπ. (Μπιρμπίλη, 2015).

Εκτός από την εικόνα που καταθέτουν οι ίδιοι οι μαθητές, η παράμετρος της *"επιβολής και διατήρησης του ελέγχου της τάξης"* συνδέεται στατιστικά σημαντικά με μεταβλητές που αφορούν την ποιότητα των διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, διαπιστώνεται ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του *"ελέγχου της τάξης"* και τη *"χρήση επικοινωνιακών πρακτικών"* του εκπαιδευτικού ($\rho = 0,208^{**}$, $p = 0,000$), αλλά και τη *"συμμετοχή"* των μαθητών ($\rho = 0,591^{**}$, $p = 0,000$) ή τις *"λεκτικές συνήθειες"* ($\rho = 0,484^{**}$, $p = 0,000$) (πίνακας 11). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την προσδοκία ότι όσο περισσότερο το μάθημα διενεργείται μέσα σε συνθήκες ηρεμίας και διατήρησης του ελέγχου τόσο περισσότερο το μάθημα διενεργείται με όσο το δυνατόν πιο επιθυμητά αποτελέσματα, αφού και στον εκπαιδευτικό δίνεται η δυνατότητα να προωθήσει δραστηριότητες που εστιάζουν στην πραγματική επικοινωνία μέσα από συνθήκες συνεργασίας, αλλά και οι μαθητές επιδεικνύουν έναν αυξημένο βαθμό θετικής ανταπόκρισης στο μάθημα που αποδεικνύεται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους αλλά και τη παραγωγή της γλώσσας-στόχου που αποτελεί ένα από τα βασικότερα ζητούμενα στο τομέα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Τέλος, φαίνεται ότι ο έλεγχος της τάξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη μεταβλητή του *"χαμένου χρόνου"* που

καταγράφεται ($r_{ho} = -0,140^{**}$, $p = 0,000$), η οποία με τη σειρά της επίσης συσχετίζεται αρνητικά με τις "επικοινωνιακές πρακτικές" του εκπαιδευτικού ($r_{ho} = -0,181^{**}$, $p = 0,000$), που φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καταφέρνουν να επιβάλλουν την τάξη, κάνουν χρήση μεγαλύτερου ποσοστού διδακτικού χρόνου, που τους επιτρέπει ανάλογα να εφαρμόσουν μια διδακτική προσέγγιση που εστιάζει στην επικοινωνία.

			επικοινωνιακές πρακτικές	λεκτικές συνήθειες (χρήση ΓΣ)	συμμετοχή μαθητή
Spearman's rho	έλεγχος τάξης	Correlation Coefficient	,208**	,484**	,591**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
		N	955	984	984

Πίνακας 11

Αλληλεπίδραση των μεταβλητών "έλεγχος της τάξης" και "επικοινωνιακές πρακτικές" του εκπαιδευτικού, και "λεκτικές συνήθειες" και "συμμετοχή" των μαθητών

Η διαχείριση της τάξης (class management) αποτελεί ένα από τα σημαντικά ζητήματα στο χώρο της εκπαίδευσης. Το κλίμα πειθαρχίας μέσα στην τάξη δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις των μαθητών αλλά είναι και ένα τεράστιο πολιτικό ζήτημα σε πολλές χώρες (OECD, 2007). Παλαιότερη έρευνα του Doyle (1986) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, σε γενικές γραμμές, επίκειται σύγκρουση μεταξύ του σχολείου ως θεσμού και της κουλτούρας του μαθητή. Τα αποτελέσματα του PISA 2000 και 2003 έθεσαν τη δημιουργία πειθαρχημένου κλίματος και ήρεμου μαθησιακού περιβάλλοντος ως σημαντικού παράγοντα που επηρεάζει την επίδοση του μαθητή, που αποτελεί εύλογη συσχέτιση αφού η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή επιβάλλεται να διέπεται από τα χαρακτηριστικά της φιλικότητας, της συνεργασίας και της υποστήριξης. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα του PISA 2009.

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή μπορεί να αποτελέσει κινητήριο παράγοντα που ευνοεί τη μάθηση και την καλή επίδοση του μαθητή αφού μέσα από τη θετική σχέση που αναπτύσσεται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, και μέσα από την αίσθηση της προτεραιότητας που έχει για τον εκπαιδευτικό η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, οι μαθητές αποκτούν περισσότερες γνώσεις και κατ' επέκταση δεν επιδεικνύουν συχνά προβλήματα στον τομέα της πειθαρχίας (Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004· Gamoran, 1993). Παράλληλα η μετάδοση «κοινωνικού κεφαλαίου» δημιουργεί κοινό μαθησιακό περιβάλλον και προωθεί και ενδυναμώνει την προσκόλληση σε κανόνες που είναι ευνοϊκοί για την μάθηση (Birch & Ladd, 1998).

Το κλίμα πειθαρχίας με τη σειρά του επίσης επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία. Η έρευνα βρίσκει ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με πιο συχνά και περισσότερα πειθαρχικά προβλήματα είναι λιγότερο ευνοϊκά προς την μάθηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να περνούν περισσότερο χρόνο για τη δημιουργία ενός ήρεμου περιβάλλοντος πριν την έναρξη της διδακτικής διαδικασίας (Gamoran & Nystrand, 1992). Οι συχνές παύσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποδιοργανώνουν τους μαθητές και την επιθυμία τους για ενασχόληση με τις μαθησιακές δραστηριότητες και μειώνουν την ικανότητά τους να παρακολουθήσουν το μάθημα. Η έρευνα επίσης έχει δείξει ότι το κλίμα πειθαρχίας μέσα στην τάξη συνδέεται με την επίδοση των μαθητών

και ότι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας (self-efficacy) του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό μέτρο παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας (OECD, 2009).

Στη βιβλιογραφία γενικά η διερεύνηση του σχετικού θέματος είναι σπάνια όσον αφορά το περιβάλλον της εκμάθησης της γλώσσας, κάτι που δεν ισχύει για τη γενική εκπαίδευση. Κατά τον Wright (2005) ένας σημαντικός παράγοντας εξαιτίας του οποίου δημιουργείται η ανάγκη για την αξιολόγηση και την κατανόηση της κοινωνικής, πολιτιστικής και ψυχολογικής πραγματικότητας της τάξης και των εκδηλώσεων προβλημάτων διαχείρισης στην ξένη γλώσσα είναι η αμφισβήτηση της επικοινωνιακής μεθόδου ως προτύπου στη διδασκαλία. Αυτό, κατά τον ίδιο, συμβαίνει γιατί, αντίθετα με τα άλλα αντικείμενα ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας είναι αυτός που έχει τη μεγαλύτερη ικανότητα στο να χειρίζεται τη γλώσσα-στόχο. Εξάλλου, η τάξη είναι ένα ασύμμετρο περιβάλλον που αντανακλά την αυθεντία του εκπαιδευτικού (Breen, 2001· Brooks, 1993). Έτσι, δημιουργείται ανισορροπία που οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές ενώ είναι συνηθισμένοι να έχουν τον έλεγχο της γλώσσας σε άλλα αντικείμενα προσπαθούν να ξανακερδίσουν το ίδιο επίπεδο συμμετοχής, είτε προφορικά, είτε μέσα από μη αρμόζουσες συμπεριφορές. Αυτό, οπωσδήποτε δημιουργεί μια σύγχυση για τον εκπαιδευτικό αλλά και τον ίδιο τον μαθητή. Τέλος σε έρευνά τους οι Sato και Kleinsasser (1999) βρήκαν ότι τα προβλήματα πειθαρχίας ανάγκαζαν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν λιγότερες επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Ως συμπέρασμα οι Horwitz (2005) και Wright (2005), καταλήγουν στην ανάγκη ενδυνάμωσης των τεχνικών διαχείρισης της τάξης ως απαραίτητες για την προετοιμασία και εκπαίδευση των επίδοξων εκπαιδευτικών. Έτσι, στη διεθνή έρευνα δεν αποτελεί έκπληξη η ανάγκη που προτάσσουν οι εκπαιδευτικοί για περισσότερη κατάρτιση και εκπαίδευσή τους σε θέματα πειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης (Cooper, 2004· Lange & Sims, 1990).

Συζήτηση – συμπεράσματα

Η εργασία αυτή παρουσίασε μία έρευνα αναφορικά με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και συγκεκριμένα την αποτελεσματικότητα του χωρισμού των τάξεων και των τμημάτων σε επίπεδα γλωσσομάθειας. Τα αποτελέσματά της συμβάλλουν στη συζήτηση σχετικά με το επίπεδο της παρεχόμενης ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο, το οποίο αντιμετωπίζει εδώ και πολλά χρόνια τον ανταγωνισμό των ιδιωτικών κέντρων ξένων γλωσσών (φροντιστηρίων). Πράγματι και η έρευνα αυτή έδειξε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών προτιμάει τα φροντιστήρια από το δημόσιο σχολείο. Παρόλα αυτά σημαντικό γεγονός αποτελεί η αιτία που οι μαθητές επιλέγουν το φροντιστήριο. Από την έρευνα διαφάνηκε ότι κύριος λόγος δεν είναι η τελική εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, όπως θα ήταν φυσικό, αλλά η απόκτηση ενός πιστοποιητικού το οποίο θα αποτελέσει στο μέλλον προσόν για την επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών. Κάτι τέτοιο φυσικά αποπροσανατολίζει την εκπαιδευτική διαδικασία από τον κύριο σκοπό της ο οποίος είναι η ουσιαστική εκμάθηση της ξένης γλώσσας μέσα από τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Η συνειδητή αυτή επιλογή οδηγεί, όπως είναι φυσικό, στην απαξίωση του μαθήματος στο δημόσιο σχολείο, στην υποβάθμισή του και στην κατάταξή του στα «δευτερεύοντα» μαθήματα, γεγονός ούτως ή άλλως απαράδεκτο δεδομένου ότι είναι ανεδαφικός ο διαχωρισμός των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα». Αλλά και η παρατήρηση των μαθημάτων από τους ερευνητές έδειξε ότι και οι

εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου, παρασυρόμενοι ίσως από τη νοοτροπία αυτή της ελληνικής κοινωνίας, δεν εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με τις σύγχρονες μεθόδους εμμένοντας στη χρήση της μητρικής γλώσσας σε τμήματα αρχαρίων μαθητών, κάτι που δεν συνάδει με τις σύγχρονες επιστημονικές μεθοδολογίες εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα, δεν φαίνεται να αποτελεί αποτελεσματικό μέτρο προκειμένου το μάθημα της αγγλικής γλώσσας να αναβαθμιστεί και να λάβει τη θέση που του αξίζει στο ελληνικό δημόσιο γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, αφενός η κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα γνώσης της γλώσσας δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, αλλά και τα διδακτικά εγχειρίδια δεν μπορούν να προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις για την απόκτηση της πολυπόθητης πιστοποίησης της γνώσης της γλώσσας. Επιπλέον, οι μαθητές ελάχιστα εκτίθενται ή χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα-στόχο, ενώ ο διδακτικός χρόνος που αφιερώνεται για το μάθημα δεν επαρκεί για την επίτευξη των στόχων που θέτουν οι μαθητές και μαθήτριες του γυμνασίου. Ιδιαίτερα τα τμήματα των αρχαρίων φαίνονται να υστερούν όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας-στόχου, τη συμμετοχή των μαθητών, αλλά και τη χρήση επικοινωνιακών μεθόδων στην εκμάθηση της γλώσσας. Επίσης, αν και αφιερώνεται περισσότερος διδακτικός χρόνος στα τμήματα 'επιπέδων', εν τούτοις ο ωφέλιμος διδακτικός χρόνος λειτουργεί υπέρ των τμημάτων των "προχωρημένων". Τα ευρήματα αυτά τονίζουν την ανάγκη εύρεσης ενός νέου τρόπου χωρισμού των τμημάτων γλωσσομάθειας, που να εξασφαλίζει την βέλτιστη κατάταξη των μαθητών στο επίπεδο το οποίο αντιστοιχεί στις πραγματικές ανάγκες και στους στόχους τους, αλλά και την ιδιαίτερη μέριμνα που πρέπει να ληφθεί για τα τμήματα των "αρχαρίων", η οποία μπορεί να κινηθεί στην κατεύθυνση των λιγότερων ατόμων μέσα στο τμήμα, ή την εισαγωγή τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για τους πραγματικά αδύναμους μαθητές.

Ο φαύλος κύκλος που έχει δημιουργηθεί (άποψη μαθητών/τριών για το δημόσιο σχολείο – απαξίωση - έλλειψη κινήτρων από τον εκπαιδευτικό - κακή απόδοση) αντικατοπτρίζεται και στον δημόσιο λόγο διεθνών οργανισμών για την ελληνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα η έκθεση του ΟΟΣΑ το 2009 αναφέρει: «Η ποιότητα της εκπαίδευσης στο πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο αντικατοπτρίζει έλλειψη κινήτρων για απόδοση των εκπαιδευτικών, ανεπαρκές αναλυτικό πρόγραμμα, αδύναμη αυτονομία του σχολείου και έλλειψη δυνατοτήτων απόδοσης λογαριασμού. Αυτά ώθησαν τα παιδιά να καταφεύγουν σε συμπληρωματικά ιδιωτικά μαθήματα για να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο... Ένα μείζον παράδειγμα της αναποτελεσματικότητας [της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] είναι το γεγονός ότι οι μαθητές καταφεύγουν σε μεγάλη κλίμακα στα ιδιωτικά μαθήματα (φροντιστήρια).» (OECD, 2009, σ. 123 και σ. 141).

Η προσπάθεια για την αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα ξεκίνησε το 2016 με το πόρισμα της επιτροπής διαλόγου⁸. Σ' αυτό αποτυπώθηκαν όλοι οι παραπάνω προβληματισμοί και δόθηκαν οι γενικότερες κατευθυντήριες γραμμές αναβάθμισης της δημόσιας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Απομένει η εφαρμογή των

⁸ https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/esos_porismata_dialogou_2016-1.pdf

προβλεπόμενων ενεργειών έτσι ώστε να δοθεί το απαιτούμενο κύρος σε έναν τόσο πολύπαθο κλάδο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Bell, J. (1993). *Doing Your Research Project* (2nd ed.). Oxford: Open University Press.
- Beyer, L. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 151-163.
- Birch, S., & Ladd, G. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Brandt, R. M. (1972). *Studying Behaviour in Natural Settings*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Breen, M. P. (2001). The social context for language learning: A neglected situation. In C. N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context* (pp. 121-144). London: Routledge.
- Brooks, F. (1993). Some problems and caveats in "communicative" discourse: Toward a conceptualization of the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 26, 233-241.
- Cooper, T. (2004). How foreign language teachers in Georgia evaluate their professional preparation: A call for action. *Foreign Language Annals*, 37, 37-48.
- Crosnoe, R., Johnson, M., & Elder, G. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Δενδρινού, Β. (1996). Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική: Αναπαραγωγή της ιδεολογίας του γλωσσισμού. Στο "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 1996), 163-173. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly-qualified teacher": what does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly-qualified teacher": what does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- De Vaus, D. A. (1995). *Surveys in social research* (4th Ed.). Singapore: Allen and Unwin.
- Dewaele, J-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. London: Palgrave Macmillan.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organisation and Management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1992). Taking Students Seriously. In F. Newman (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York City, New York: Teachers College Press.
- Gamoran, A. (1993). Alternative Uses of Ability Grouping in Secondary Schools: Can We Bring High-Quality Instruction to Low-Ability Classes? *American Journal of Education*, 102(1), 1-12.

- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503.
- Horwitz, E.K. (2005). Classroom management for teachers of Japanese and other foreign languages. *Foreign Language Annals*, 38, 56-68.
- Hutt, B. J., & Hutt, C. (1970). *Direct Observation and Measurement of Behaviour*. USA: Charles Thomas.
- Jones, G., & Harris, F. (1990). *Concordances in the classroom*. London: Longman.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτσιομύτη, Μ. (2010). Η παρατήρηση της διδακτικής πράξης ως εργαλείο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Αγγλικής των ελληνικών δημόσιων σχολείων. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1(1), 258-277. <http://rppl.eap.gr>
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 6(2), 129-169.
- Lange, D., & Sims, W. (1990). Minnesota foreign language teachers' perceptions of their preprofessional preparation. *Modern Language Journal*, 74, 297-310.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;» Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη.
- Met, M., & Rhodes, N. (1990). Elementary School Foreign Language Instruction: Priorities for the 1990's. *Foreign Language Annals*, 23(5), 433-443.
- Mitchell, J. (2003). On-line writing: a link to learning in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 19, 127-143.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD. (2009). *Economic Surveys – Greece*. Paris: OECD.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
- Paul, D. (2003). *Teaching English to Children in Asia*. Asia: Longman.
- Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1997). *Mentoring and supervision for teacher development*. London: Longman.
- Richards, J. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sato, K., & Kleinsasser, R. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *Modern Language Journal*, 83, 495-517.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *ELT Journal*, 50(4), 279-87.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urr, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk: Issues of equality and symmetry. In Chr. N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context* (pp. 90-107). London, UK: Routledge.
- Von Glasersfeld, E. (1989). Constructivism in education. In T. Husen & N. Postlethwaite (Eds.). *International encyclopedia of education* (supplementary vol.) (pp. 162-163). Oxford: Pergamon.
- Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student academic achievement: a review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Wright, T. (2005). *Classroom management in language education*. New York: Palgrave Macmillan.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

1. Observation sheet (αριθμός ερωτηματολογίου)	
2. Date (ημερομηνία)	
3. School (όνομα σχολείου)	
4. Class (τάξη)	
5. Level (επίπεδο)	
6. Teacher (όνομα εκπαιδευτικού)	
7. Course book (βιβλίο)	
8. Number of children attending the class (αριθμός παιδιών στην τάξη)	

FRAME I					
INSTRUCTOR (Ο διδάσκων)					
Quality	Indicators	Rating			
Organisation & Management <i>Οργάνωση και διαχείριση</i>					
9. Class control (Έλεγχος τάξης-μαθητών)	Students pay attention and listen to what the teacher has to say. They do not make noise and do not interrupt class. The teacher does not have to wait until the students sit down and be quiet. The students can work together well and effectively for the beginning of the class and through the whole session. Any challenging/inappropriate behaviour is managed effectively.	3	2	1	0
Communication <i>Επικοινωνία</i>					
10. Target-language Γλώσσα στόχος	Does not often resort to L1, uses L2.	3	2	1	0
11. ΤΠΤ Χρόνος ομιλίας διδάσκοντα	Elicits vocabulary and answers, invites class discussion, encourages questions and student participation, interaction.	3	2	1	0
Classroom Activities <i>Δραστηριότητες</i>					
12. Communicative purpose Επικοινωνιακός στόχος	Activities provide opportunities to use language in communicative context, establish purpose, replicate real-world situations, promote real/authentic language use, provide opportunities for students to participate, instruction of form is related to function.	3	2	1	0
13. Collaboration Συνεργασία	Activities create conditions for collaboration and promote learning from and with peers, students work in dyads, small groups, etc.	3	2	1	0
Techniques <i>Τεχνικές</i>					
14. Authentic texts and materials	The teacher uses authentic songs, poems, literature, rhymes, artifacts to teach language and culture. Makes available a variety of target language reading and	3	2	1	0

<i>Αυθεντικά κείμενα και υλικό</i>	resource materials such as dictionaries, thesaurus, encyclopedia, etc.				
15. Integrates technology <i>Χρήση τεχνολογίας</i>	Teacher integrates technology, appropriately uses technological tools, web-based resources, PowerPoint, video, overheads etc.	3	2	1	0
16. Out-of-class activities <i>Δραστηριότητες ενδυνάμωσης</i>	The teacher encourages/requires students' engagement in out-of-class activities (enhanced activities), eg. projects, library usage, watching/listening to target language related material etc. (work with other students, participation in events, email communication with instructor/other students, etc.	3	2	1	0
17. Facilitator <i>Διευκολυντής</i>	The teacher acts as a facilitator, i.e. interacts with students working individually or in groups, listens and responds appropriately, monitors tasks, elicits desired language, offers advice and assistance. Encourages questions and student participation.	3	2	1	0
18. Integrated skills <i>Ενοποιημένες δεξιότητες</i>	There is interplay and simultaneous use of the four skills (reading, listening, speaking, writing) in a task or activity. Skills are not taught separately.	3	2	1	0

LEARNERS (Οι μαθητές)					
Quality	Indicators	Rating			
19. Participation <i>Ενδιαφέρον και συμμετοχή</i>	The students are actively involved and participate in class activities, respond positively to teacher's demands, show initiative and are willing to take responsibility.	3	2	1	0
20. Critical and creative thinking <i>Κριτική και δημιουργική σκέψη</i>	Provide responses to higher-order questions, ask for clarification or development.	3	2	1	0
21. Have good speech habits <i>Λεκτικές συνήθειες</i>	Use target language fluently and communicate successfully.	3	2	1	0

(Frame I)
0: not observed (δεν παρατηρήθηκε)
1: partly observed (παρατηρήθηκε μερικώς)
2: satisfactorily observed (παρατηρήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό)
3: mostly observed (παρατηρήθηκε σε εξαιρετικό βαθμό)

FRAME II		
Activity (Δραστηριότητα)	Time (minutes) (χρόνος)	Comments
22. Warm-up (εισαγωγικές δραστηριότητες)		
23. Teacher Talking Time in L2 (χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού στην ξένη γλώσσα)		

- πολύ
- αρκετά
- λίγο
- καθόλου

4. Πηγαίνεις σε φροντιστήριο αγγλικών;

- ναι
- όχι
- πήγα για κάποιο διάστημα αλλά σταμάτησα
- δεν πηγαίνω πια γιατί έχω πάρει πιστοποιητικό

5. Θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα αγγλικά....

- στο σχολείο
- φροντιστήριο Γιατί;
- Είναι το ίδιο στο σχολείο και το φροντιστήριο

κάνω περισσότερες ώρες
 έχω καλύτερους καθηγητές
 είναι πιο ωραίο το περιβάλλον
 άλλος λόγος:

6. Ποιος είναι ο στόχος σου όσον αφορά τα αγγλικά;

- να μάθω τη γλώσσα
- να αποκτήσω ένα πιστοποιητικό
- και τα δύο
- κανένα από τα δύο

άλλος στόχος (αναφέρω ποιος)