

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΘΕΜΑ:

**Το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η προσφυγή στο φροντιστήριο:
μια εμπειρική έρευνα για την επίδραση της κοινωνικής τάξης
στην εκμάθηση και πιστοποίησή της**

ΤΣΙΠΛΑΚΙΔΗΣ ΙΑΚΩΒΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014

**Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή υποβάλλεται στο
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Ελένη Σιάνου-Κύργιου, επιβλέπουσα
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Μαυρογιώργος Γιώργος
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Ελένη Μαραγκουδάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ελένη Σιάνου-Κύργιου
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μαυρογιώργος Γιώργος
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ελένη Μαραγκουδάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αργύρης Κυρίδης
Καθηγητής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Άννα Τσατσαρώνη
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Θεόδωρος Θάνος
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καμαριανός Ιωάννης
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Αφιερώνεται στην οικογένειά μου

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Κατάλογος πινάκων	1
Πρόλογος - ευχαριστίες.....	7
Εισαγωγή	9
1. Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη γλωσσομάθεια και αγγλική γλώσσα.....	25
1.1 Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών	27
1.2 Τα μέσα για την επίτευξη της πολυγλωσσίας και την προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών	41
Συμπερασματικά σχόλια	43
2. Η αγγλική γλώσσα στο ελληνικό σχολείο	45
2.1 Το θεσμικό πλαίσιο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο	46
2.2 Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	52
2.3 Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	53
2.4 Τα σχολικά εγχειρίδια	57
2.5 Εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδο γνώσης	60
2.6 Εκπαιδευτικές καινοτομίες που επηρεάζουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.....	62
2.7 Πρόσφατες εξελίξεις στην ξενόγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο ..	75
2.8 Η προσφυγή στο φροντιστήριο	78
Συμπερασματικά σχόλια	83
3. Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: θεωρία και έρευνα	85
3.1 Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις	89
3.2 Η θεωρία της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής του Bourdieu	100
3.3 Η κοινωνική τάξη ως μεταβλητή για την κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων	114
3.4 Η μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση	121
3.5 Κοινωνικές ανισότητες και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.....	125
Συμπερασματικά σχόλια	138

4. Η έρευνα.....	143
4.1 Αντικείμενο και σκοπός της έρευνας	143
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας	143
4.2.1 Το δείγμα της έρευνας	143
4.2.2 Η ταξική τοποθέτηση του δείγματος	145
4.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	147
4.3.1 Ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων	147
4.3.2 Ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων	157
4.4 Τριγωνοποίηση στη διαδικασία συλλογής δεδομένων	167
4.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	170
4.6 Ζητήματα ηθικής στην έρευνα	170
Συμπερασματικά σχόλια	171
5. Γνώση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας και κοινωνική τάξη.....	173
5.1 Το κοινωνικό προφίλ του δείγματος.....	174
5.2 Πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας.....	179
5.2.1 Λόγοι εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.....	181
5.3 Κοινωνική τάξη και πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας	186
5.3.1 Πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και οικογενειακό εισόδημα	186
5.3.2 Πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων	188
5.3.3 Πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων.....	190
Συμπερασματικά σχόλια	193
6. Εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας	195
6.1 Παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα.....	195
6.2 Οι παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα και κοινωνική τάξη	198
6.3 Αντιλήψεις σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο	247
Συμπερασματικά σχόλια	253

7. Η αγγλική γλώσσα στο φροντιστήριο	257
7.1 Προσφυγή στο φροντιστήριο	257
7.2 Προσφυγή στο φροντιστήριο και κοινωνική τάξη	260
7.3 Ο χρόνος που αφιερώνεται στο φροντιστήριο	265
7.4 Το κόστος της προσφυγής στο φροντιστήριο	268
7.5 Είδος φροντιστηρίου και κοινωνική τάξη	275
7.6 Λόγοι προσφυγής στο φροντιστήριο	283
Συμπερασματικά σχόλια	289
8. Η αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	291
8.1 Εμπειρία και αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.....	291
8.2 Εμπειρία και αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και κοινωνική τάξη.....	300
8.3 Εμπειρία και αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο.....	332
Συμπερασματικά σχόλια	345
9. Συμπεράσματα	347
Βιβλιογραφία.....	363
Παράρτημα 1	427
Παράρτημα 2	431

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας (σελ. 174)
- Πίνακας 2:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας (σελ. 175)
- Πίνακας 3:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (σελ. 176)
- Πίνακας 4:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων (σελ. 177)
- Πίνακας 5:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας (σελ. 179)
- Πίνακας 6:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση την πιστοποίηση της γνώσης άλλης ξένης γλώσσας, εκτός από αγγλική (σελ. 180)
- Πίνακας 7:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με τους λόγους εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας (σελ. 182)
- Πίνακας 8:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας (σελ. 187)
- Πίνακας 9:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (σελ. 188)
- Πίνακας 10:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας (σελ. 189)
- Πίνακας 11:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (σελ. 191)
- Πίνακας 12:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας (σελ. 192)
- Πίνακας 13:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα (σελ. 196)
- Πίνακας 14:** Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 198)
- Πίνακας 15:** Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 199)

- Πίνακας 16:** Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου και του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 200)
- Πίνακας 17:** Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή της βοήθειας από τους γονείς στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 202)
- Πίνακας 18:** Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή των ταξιδιών στο εξωτερικό στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 203)
- Πίνακας 19:** Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή των εντατικών μαθημάτων αγγλικής γλώσσας το καλοκαίρι στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 204)
- Πίνακας 20:** Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 205)
- Πίνακας 21:** Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή της ενασχόλησης με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 206)
- Πίνακας 22:** Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος, της επιμέλειας και της προσπάθειας στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 208)
- Πίνακας 23:** Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 209)
- Πίνακας 24:** Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 211)
- Πίνακας 25:** Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου και του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 213)
- Πίνακας 26:** Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή της βοήθειας από τους γονείς στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 215)
- Πίνακας 27:** Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή των ταξιδιών στο εξωτερικό στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 217)
- Πίνακας 28:** Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή των εντατικών μαθημάτων αγγλικής γλώσσας το καλοκαίρι στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 219)
- Πίνακας 29:** Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 231)

- Πίνακας 30:** Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή της ενασχόλησης με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 223)
- Πίνακας 31:** Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος, της επιμέλειας και της προσπάθειας στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 225)
- Πίνακας 32:** Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 228)
- Πίνακας 33:** Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 230)
- Πίνακας 34:** Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου και του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 233)
- Πίνακας 35:** Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή της βοήθειας από τους γονείς στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 235)
- Πίνακας 36:** Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή των ταξιδιών στο εξωτερικό στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 237)
- Πίνακας 37:** Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή των εντατικών μαθημάτων αγγλικής γλώσσας στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 240)
- Πίνακας 38:** Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 244)
- Πίνακας 39:** Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή της ενασχόλησης με αγγλική μουσική, ταινίες ή το διαδίκτυο στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 244)
- Πίνακας 40:** Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος, της επιμέλειας και της προσπάθειας στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 246)
- Πίνακας 41:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τις αντιλήψεις σχετικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σελ. 248)
- Πίνακας 42:** Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και αντιλήψεις σχετικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 249)
- Πίνακας 43:** Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις σχετικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 250)

- Πίνακας 44:** Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις σχετικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 252)
- Πίνακας 45:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση με την προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (σελ. 258)
- Πίνακας 46:** Προσφυγή στο φροντιστήριο και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 260)
- Πίνακας 47:** Προσφυγή στο φροντιστήριο και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 261)
- Πίνακας 48:** Προσφυγή στο φροντιστήριο και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 263)
- Πίνακας 49:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το χρονικό διάστημα παρακολούθησης φροντιστηρίου (σελ. 265)
- Πίνακας 50:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση την τάξη στην οποία σταματάει η προσφυγή στο φροντιστήριο (σελ. 266)
- Πίνακας 51:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τις ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου (σελ. 267)
- Πίνακας 52:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το κόστος φροντιστηρίου (σελ. 268)
- Πίνακας 53:** Μηνιαίο κόστος φροντιστηρίου και οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 269)
- Πίνακας 54:** Μηνιαίο κόστος φροντιστηρίου και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 271)
- Πίνακας 55:** Μηνιαίο κόστος φροντιστηρίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 272)
- Πίνακας 56:** Είδος φροντιστηρίου και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 276)
- Πίνακας 57:** Είδος φροντιστηρίου και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 277)
- Πίνακας 58:** Είδος φροντιστηρίου και επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 278)
- Πίνακας 59:** Είδος φροντιστηρίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 279)
- Πίνακας 60:** Είδος φροντιστηρίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 280)
- Πίνακας 61:** Λόγοι παρακολούθησης φροντιστηρίου (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 283)
- Πίνακας 62:** Η εμπειρία από τη διδασκαλία του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 291)

- Πίνακας 63:** Ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 300)
- Πίνακας 64:** Αντιλήψεις για τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 302)
- Πίνακας 65:** Υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα ξένων γλωσσών με εποπτικά μέσα διδασκαλίας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 303)
- Πίνακας 66:** Αντιλήψεις σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 305)
- Πίνακας 67:** Αντιλήψεις για την οργάνωση της διδακτέας ύλης και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 307)
- Πίνακας 68:** Αντιλήψεις για την επάρκεια των ωρών διδασκαλίας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 308)
- Πίνακας 69:** Αντιλήψεις για την επίδραση του φροντιστηρίου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 309)
- Πίνακας 70:** Ενδιαφέρον για το μάθημα των αγγλικών και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 311)
- Πίνακας 71:** Αντιλήψεις για τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 313)
- Πίνακας 72:** Αντιλήψεις για την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 314)
- Πίνακας 73:** Αντιλήψεις σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 316)
- Πίνακας 74:** Αντιλήψεις για την οργάνωση της διδακτέας ύλης και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 317)
- Πίνακας 75:** Αντιλήψεις για την επάρκεια των ωρών διδασκαλίας και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 318)
- Πίνακας 76:** Αντιλήψεις για την επίδραση του φροντιστηρίου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 320)
- Πίνακας 77:** Ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 322)
- Πίνακας 78:** Αντιλήψεις για τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 323)
- Πίνακας 79:** Αντιλήψεις για την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 325)

- Πίνακας 80:** Αντιλήψεις σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 326)
- Πίνακας 81:** Αντιλήψεις για την οργάνωση της διδακτέας ύλης και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 327)
- Πίνακας 82:** Αντιλήψεις για την επάρκεια των ωρών διδασκαλίας και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 329)
- Πίνακας 83:** Αντιλήψεις για την επίδραση του φροντιστηρίου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 330)
- Πίνακας 84:** Η εμπειρία από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 333)
- Πίνακας 85:** Ενδιαφέρον για το μάθημα των αγγλικών και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 338)
- Πίνακας 86:** Ενδιαφέρον των συμμαθητών για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 339)
- Πίνακας 87:** Ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 341)
- Πίνακας 88:** Ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 342)
- Πίνακας 89:** Ενδιαφέρον των συμμαθητών για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή) (σελ. 343)

ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελεί το επιστέγασμα μιας ερευνητικής προσπάθειας, η οποία πραγματοποιήθηκε στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εκπονήθηκε κατά το διάστημα εκπαιδευτικής άδειας, μετά την επιτυχία μου στις εξετάσεις και τη χορήγηση υποτροφίας από το Ι.Κ.Υ.

Θα ήθελα, κατ' αρχήν, να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διατριβής, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης κα. Ελένη Σιάνου-Κύργιου. Η συμπαράστασή της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διατριβής ήταν καθοριστική. Ήταν πάντοτε εκεί για να με καθοδηγήσει ηθικά και επιστημονικά, να με ενθαρρύνει στις δύσκολες στιγμές, ενώ μου αφιέρωσε τον χρόνο της οποτεδήποτε και αν το ζήτησα. Οι κατευθύνσεις και οι συμβουλές που μου έδωσε σε θέματα που αφορούν το θεωρητικό τμήμα της διατριβής και την έρευνα, αλλά και ο καίριος σχολιασμός των κειμένων αποτέλεσαν πολύτιμα εφόδια για την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον κ. Γιώργο Μαυρογιώργο, Ομότιμο Καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την κα. Ελένη Μαραγκουδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην ολοκλήρωση της διατριβής, καθώς και για την ευμενή εισηγητική τους έκθεση.

Επιθυμώ, επίσης, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά που υπέμεινε τις ανησυχίες μου και τις πολλές ώρες που έπρεπε να εργαστώ για την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής και μου προσέφερε υποστήριξη και αγάπη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη έχει επίκεντρο το πρόβλημα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο εξετάζει από μια κοινωνιολογική σκοπιά. Βασίζεται στα δεδομένα μιας έρευνας, ο σκοπός της οποίας ήταν να απαντήσει σε τρία καίρια ερωτήματα: α) γιατί η προσφυγή των μαθητών στα φροντιστήρια για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας παραμένει μαζική, παρότι η ενίσχυση της γλωσσομάθειας στο ελληνικό σχολείο είναι προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής; β) σε ποιο βαθμό και για ποιους λόγους η προσφυγή στα φροντιστήρια επηρεάζει τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; γ) μήπως η μαζική προσφυγή στα φροντιστήρια καθιστά στενή τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκμάθηση, όπως και την πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας και, συνεπώς, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες;

Αφορμή για την πραγματοποίηση της έρευνας αποτέλεσαν ορισμένοι σημαντικοί λόγοι. Ο κυριότερος από αυτούς ήταν η διαπίστωση ότι τα παραπάνω ερωτήματα δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης στην Ελλάδα, παρότι αναγνωρίζεται ευρέως η αντίφαση ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και τη σχολική πράξη. Η εκπαιδευτική πολιτική δίνει έμφαση στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, η οποία δεν κρίνεται απλώς χρήσιμη, αλλά απαραίτητη στην εκπαίδευση, την αγορά εργασίας, την κοινωνική ζωή των ατόμων, και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Υιοθετεί τις κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκμάθηση ξένων γλωσσών που αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της πολυγλωσσίας των πολιτών στα κράτη-μέλη της. Στόχος της, πιο συγκεκριμένα, είναι να αποκτήσουν οι πολίτες έναν ικανοποιητικό βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας σε δύο άλλες, εκτός από τη μητρική τους, γλώσσες και να τελειοποιήσουν τη γνώση τους. Η πολυγλωσσία, άλλωστε, θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την αποδοχή της διαφορετικότητας, την προστασία της πολιτιστικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας και την κινητικότητα. Ο σημαντικότερος όμως λόγος είναι ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας συνδέεται άμεσα με τη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης και την παγκοσμιοποίηση. Η κοινωνία της γνώσης συνεπάγεται «μια σειρά μετασχηματισμών και ανατροπών όσον αφορά στη θέαση, στην οργάνωση και λειτουργία των

ακπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων χωρών», καθώς η εκπαίδευση αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο (Ασημάκη, Κουστουράκης και Καμαριανός, 2011:115). Στην αναδυόμενη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας ο βασικός οικονομικός πόρος «δεν είναι πια το κεφάλαιο, ούτε οι φυσικοί πόροι...ούτε η εργασία...είναι και θα είναι οι γνώσεις» (Drucker, 1996:17). Η πλειονότητα των εργαζομένων απασχολείται με τη διαχείριση και την αξιοποίηση της πληροφορίας. Επομένως, οι νέοι πρέπει να «έχουν πρόσβαση, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο για να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ατομική επιτυχία και την οικονομική ανάπτυξη, την ευημερία της κοινωνίας της πληροφορίας» (Cleary et al., 2006:354). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για τη δικτυακή κοινωνία, στην οποία τα δίκτυα είναι η βασική δομή της οργάνωσης σε όλα τα επίπεδά της (Castells, 2000) και στην οποία οι νέοι άνθρωποι θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, να το κατανοούν και να το χρησιμοποιούν με δημιουργικό τρόπο (Cleary et al, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας η γνώση της αγγλικής γλώσσας θεωρείται προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στις εξελίξεις, για την ατομική επιτυχία για την οικονομική ανάπτυξη και την ευημερία της κοινωνίας, την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Γι' αυτό η γνώση της, όπως και γενικότερα η γνώση των ξένων γλωσσών, συνδέεται με την καταπολέμηση της ένδειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, και την ανάπτυξη μιας ανταγωνιστικής οικονομίας βασισμένη στη γνώση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, 2002).

Οι βασικές αρχές της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τις πολυγλωσσικές κοινωνίες των πολιτών έχουν γίνει αποδεκτές σε εθνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, και το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) έχουν στόχο την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας και της ικανότητας των μαθητών, ώστε να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Δενδρινού και Καραβά, 2013) . Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα, ενώ παράλληλα

αναπτύσσεται μια δημόσια αλλά και μια επιστημονική συζήτηση σχετικά με αυτή, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, αλλά και τις προσπάθειες για την αναβάθμισή της.

Από τη συζήτηση αυτή φαίνεται να αναγνωρίζεται ευρέως και από τους επίσημους φορείς οι συνεχιζόμενες αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος να διασφαλίσει την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Στα κείμενα, για παράδειγμα, που συνοδεύουν το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) επισημαίνεται ότι η ξενόγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο δεν αποδίδει τους επιθυμητούς καρπούς. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επισημαίνει ότι «η επιλογή των φροντιστηρίων για την εκμάθηση Ξένων Γλωσσών εγείρει σημαντικά ερωτήματα για την ποιότητα της παρεχόμενης από το δημόσιο σχολείο γλωσσομάθειας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:16). Πράγματι, το σχολείο αφενός δεν εφοδιάζει τους μαθητές με επαρκείς γνώσεις της αγγλικής γλώσσας και αφετέρου δεν παρέχει επίσημη πιστοποίηση της εκμάθησής της, αν και η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας γίνεται πλέον επί δώδεκα έτη, καθώς αρχίζει από το Δημοτικό και ολοκληρώνεται στο Λύκειο. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν εκπονηθεί αρκετά Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο, τα οποία βασίζονται σε σύγχρονες γλωσσοπαιδαγωγικές θεωρίες και έχει παραχθεί πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό. Παρά τις εξελίξεις αυτές, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν εξασφαλίζεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι γονείς να μην υποχρεώνονται να δαπανούν μεγάλα ποσά στα φροντιστήρια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012). Η προσφυγή στα φροντιστήρια και η παράλληλη λειτουργία του δημόσιου και του ιδιωτικού δικτύου για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μεγαλώνει την αμφισβήτηση για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, και μειώνει το κύρος των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας. Έχει ως αποτέλεσμα, το μάθημα της αγγλικής γλώσσας να θεωρείται «δευτερεύον» στο ισχύον σχολικό πρόγραμμα σπουδών και αρκετοί μαθητές, αλλά και γονείς να πιστεύουν πως η παρακολούθησή του είναι «χαμένος χρόνος». Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αυτό δεν αποτελεί μομφή, αλλά, αντίθετα, είναι μια απόλυτα φυσιολογική αντίδραση, με δεδομένο ότι το σχολείο δεν παρέχει πιστοποίηση γλωσσομάθειας αλλά ούτε και επικεντρώνεται στην προετοιμασία των μαθητών για κάποιες εξετάσεις γλωσσομάθειας, δεν έχει δηλαδή κάποιον ξεκάθαρο και πρακτικό στόχο που να έχει αντίκρουσμα είτε μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε

στην αγορά εργασίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α). Οι περισσότεροι μαθητές αγαπούν την αγγλική γλώσσα και τις άλλες ξένες γλώσσες αλλά, στο Γυμνάσιο και κυρίως στο Λύκειο, πιστεύουν ότι οι προσπάθειές τους πρέπει να επικεντρωθούν σε μαθήματα που «μετρούν» (αυτά, δηλαδή, που εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση) και ότι τις ξένες γλώσσες θα τις μάθουν εκτός σχολείου. Πράγματι, η στενή σύνδεση του Λυκείου με τη διαδικασία πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση έχει αρνητικές επιδράσεις για τη λειτουργία του, καθώς έχει «φαλκιδεύσει τη μορφωτική του αποστολή και την παιδαγωγική του αυτονομία» (Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή, 1995:48). Στο πλαίσιο αυτό, η αυτονομία του δευτεροβάθμιου σχολείου έχει απολεσθεί, καθώς αυτός «σφιχτός εναγκαλισμός εξετάσεων και δευτεροβάθμιου σχολείου» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999:79) σημαίνει ότι αυτό είναι υποταγμένο στη σκοπιμότητα των εισαγωγικών εξετάσεων, λειτουργώντας ως προθάλαμος της προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Οι μαθητές εστιάζονται μόνο στα μαθήματα που εξετάζονται στις εισαγωγικές εξετάσεις, ενώ την τελευταία περίοδο η προσοχή τους στρέφεται στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Παρουσιάζεται, μάλιστα, το φαινόμενο τον τελευταίο μήνα πριν από τη λήξη των μαθημάτων, οι σχολικές τάξεις της Γ' Λυκείου να είναι άδειες, καθώς οι μαθητές εκείνη την περίοδο παρακολουθούν αποκλειστικά τα φροντιστήρια ή τα ιδιαίτερα μαθήματα, έχοντας φροντίσει να έχουν περιθώριο για να κάνουν απουσίες. Στο πλαίσιο αυτό, πολλοί μαθητές αδιαφορούν πλήρως για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Όπως είναι αναμενόμενο, η υποταγή του Λυκείου στις εισαγωγικές εξετάσεις επηρεάζει και τις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Εφόσον η παπαγαλία αποτελεί μια σίγουρη συνταγή επιτυχίας σε αυτές, η «νόσος της παπαγαλίας» έχει επεκταθεί και σε χαμηλότερες βαθμίδες. Παρά τις προσπάθειες να καταπολεμηθεί η παπαγαλία, αυτή αποτελεί μια βαθιά ριζωμένη αντίληψη στους μαθητές αλλά και στους γονείς που δεν μπορεί εύκολα να ξεπεραστεί, καθώς, μάλιστα, η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση προϋποθέτει την ικανότητα αποστήθισης.

Γενικότερα, η μαζική προσφυγή στα φροντιστήρια δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στη διδακτική πράξη, με παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις που χρήζουν, όπως είναι προφανές, άμεση επίλυση. Ωστόσο, αν και αναγνωρίζεται από όλες τις πλευρές

ότι υπάρχει ανάγκη επίλυσης των προβλημάτων για την αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο, η σχετική επιστημονική συζήτηση είναι εξαιρετικά πενιχρή. Οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιούνται εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και της διδακτικής μεθοδολογίας. Έτσι, μεγάλο μέρος των σχετικών μελετών που δημοσιεύονται εξετάζουν το συγκεκριμένο ζήτημα από τη στενή παιδαγωγική και διδακτική σκοπιά με στόχο την «επιλογή άμεσων λύσεων σε προβλήματα πρακτικής» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999:305), εστιάζοντας σε θέματα έλλειψης αποτελεσματικών τρόπων εκμάθησης και διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) με στόχο να εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς με τεχνικές οι οποίες θα καταστήσουν πιο αποδοτική την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ αναγνωρίζεται η άμεση ανάγκη για ευρύτερες αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπαγάκης, 2006:13), η εκπαιδευτική κοινότητα δίνει έμφαση σε πιθανές αλλαγές οι οποίες εστιάζονται σε θέματα που αφορούν «τη σχολική αποτελεσματικότητα», την «οργανωτική μάθηση», το «σχολείο που μαθαίνει» (Παπαδημητρίου, 2006).

Ορισμένοι ερευνητές εξετάζουν παράγοντες που σχετίζονται με τον εκσυγχρονισμό του σχολείου και την ποιοτική του αναβάθμιση (Καράμπελας, Kelly και Φώκιαλη, 2006), όπως: η κατανόηση της ηγεσίας του σχολείου, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες (Κουλουμπαρίτση, 2002), την έλλειψη πόρων για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στο σχολείο, όπως για παράδειγμα η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και οι ερευνητικές εργασίες, (Βέρδης, Παπαδοπούλου και Χαλκιαδάκη, 2006), το ρόλο των σχολικών συμβούλων στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, και το ρόλο των εκπαιδευτικών ως φορέων αλλαγής στο σχολείο (Δάντη, 2006). Στρέφουν, επίσης, το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στα προβλήματα μέσα στη σχολική τάξη, την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών (Σαδικάκη, 2006).

Αντίθετα, είναι μικρός ο αριθμός ερευνών που στρέφουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον σε θεσμικούς και μακροκοινωνιολογικούς παράγοντες, που άπτονται ζητημάτων σχετικών με την κοινωνική ανισότητα και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, ευελπιστεί να συμβάλει και στην κάλυψη του ερευνητικού αυτού κενού σε σχέση με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση.

Μια επιπλέον αφορμή για τη διερεύνηση των ζητημάτων αυτών αποτελούν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατ'αρχάς, η εκμάθησή της κατά επίπεδα γνώσης, καθώς για κάθε τάξη δημιουργούνται δύο τμήματα όπου διδάσκεται η αγγλική ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικές αίθουσες. Στο επίπεδο των αρχαρίων εντάσσονται οι αδίδακτοι μαθητές (δηλαδή αυτοί που δεν παρακολούθησαν μαθήματα Αγγλικών στο Δημοτικό και προέρχονται από μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια Δημοτικά όπου δε διδάσκεται η αγγλική γλώσσα) αλλά και αυτοί με τη χαμηλότερη επίδοση στο διαγνωστικό τεστ που διενεργείται την αρχή κάθε σχολικού έτους. Στο επίπεδο προχωρημένων εντάσσονται οι μαθητές με την υψηλότερη επίδοση στο διαγνωστικό τεστ. Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας γίνεται, δηλαδή, σε επίπεδα αρχαρίων και προχωρημένων, με διαφορετικά σχολικά εγχειρίδια για κάθε επίπεδο. Μια άλλη ιδιαιτερότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο σχετίζεται με τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο Λύκειο. Τα εγχειρίδια αυτά προτείνονται από την εγκεκριμένη λίστα του υπουργείου, επιλέγονται από τον καθηγητή και βαρύνουν οικονομικά τους μαθητές. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα σχολικά εγχειρίδια στα υπόλοιπα μαθήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τα οποία παρέχονται δωρεάν από το κράτος. Αυτή η ιδιάζουσα κατάσταση σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτέλεσε μια από τις αιτίες για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας.

Ένας επιπλέον λόγος που μας οδήγησε να εξετάσουμε το ζήτημα της αγγλικής γλώσσας είναι ο μονοδιάστατος και αναποτελεσματικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιχειρεί, όπως εύκολα διαπιστώνεται, να αναβαθμίσει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εστιάζοντας στο

μικρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, όπως για παράδειγμα σε θέματα μεθοδολογίας, διδακτικής και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ). Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) αποτελούν τα επίσημα θεσμοθετημένα γραπτά κείμενα που ορίζουν τους γενικότερους άξονες υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περιλαμβάνουν: (α) την περιγραφή των γενικών και ειδικών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επίσης και των θεματικών περιοχών, (β) το μεθοδολογικό πλαίσιο, (γ) τις μορφές και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, (δ) τα παιδαγωγικά μέσα, και (ε) τους τρόπους με τους οποίους θα γίνεται η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (Στάικου και Κουταλακίδου, 2007). Αποτελούν κείμενα αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία, ωστόσο, «αφήνουν κάποια περιθώρια για μια πιο προσωπική και περισσότερο παρεμβατική εκ μέρους τους εκπαιδευτική λειτουργία, με βάση τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης κάθε φορά εκπαιδευτικής συνθήκης (σχολείο, τάξη, τμήμα) και την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Από την παραπάνω ανάλυση καθίσταται σαφές ότι το επίσημο κράτος εμφανίζεται να αγνοεί ότι το ελληνικό δημόσιο σχολείο, και η γνώση που αυτό παρέχει, δεν είναι κοινωνικά και πολιτικά ένας μηχανισμός ουδέτερος και αντικειμενικός, αλλά επηρεάζεται από το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργείται και με τη σειρά του το επηρεάζει, ενώ συχνά φαίνεται να μην αναγνωρίζει την «εκπαιδευτικο-κοινωνική σημασία των εξωσχολικών παραγόντων» (Δημαράς, 2008).

Επιπλέον, η έρευνα θεωρήθηκε χρήσιμη, εξαιτίας της οικονομικής συγκυρίας στην οποία πραγματοποιήθηκε. Η οικονομική κρίση πιέζει στις οικογένειες των μαθητών, οι οποίες πλέον δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στο αυξημένο κόστος της εξωσχολικής υποστήριξης στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο, η αδυναμία της δημόσιας εκπαίδευσης να εφοδιάσει τους μαθητές με επαρκείς γνώσεις της αγγλικής γλώσσας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα. Από αυτή τη σκοπιά, η παρούσα εργασία ασχολείται με ένα υπαρκτό και καίριο εκπαιδευτικό πρόβλημα, η εξέταση και ερμηνεία του οποίου δύναται να οδηγήσει σε χειροπιαστές και χρήσιμες ιδέες για την αντιμετώπισή του. Άλλωστε, στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όπως και σε όλες τις επιστήμες, οι θεωρητικές εντάσεις και εξελίξεις δεν πραγματοποιούνται στο κενό. Τροφοδοτούνται από τα δεδομένα της ερευνητικής εμπειρίας, αλλά ταυτόχρονα

ρυθμίζονται άμεσα από τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές επιλογές και πιέσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999).

Πιστεύουμε ότι η εμπειρία μας από την εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην επισήμανση των παραπάνω ζητημάτων. Μας επέτρεψε να θέσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα βασιζόμενοι όχι αποκλειστικά στη θεωρητική γνώση, αλλά στηριζόμενοι στα βιώματα από τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

Τέλος, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι σημείο εκκίνησης της παρούσας εργασίας είναι η ιδέα ότι ένα σημαντικό πεδίο κοινωνιολογικής έρευνας θα πρέπει να αποτελούν και οι κοινωνικές ανισότητες στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς έχει μεγάλη σημασία η διερεύνηση του τρόπου που αυτές αναπαράγονται. Πολυάριθμες έρευνες επισημαίνουν ότι ένας σημαντικό παράγοντας για τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση αποτελεί η κοινωνικά διαφοροποιημένη σχολική επίδοση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία, άλλωστε, αποτυπώνεται στις εισαγωγικές εξετάσεις και επηρεάζει την πρόσβαση και την κατανομή στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση παγιώνονται κατά τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η είσοδος στην ανώτατη εκπαίδευση και η έξοδος από αυτή, απλά ολοκληρώνουν την επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδάκης, 2003), η οποία έλκει την καταγωγή της από τις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, και αρχίζει από την πρώτη στιγμή της ένταξης του παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Πυργιωτάκης, 1992). Όπως έχει υποστηριχτεί, η κοινωνική επιλογή στο σχολείο αρχίζει ήδη από το Δημοτικό και οι ανισότητες που γίνονται εμφανείς στις εισιτήριες εξετάσεις και ο *numerus clausus* για τα ΑΕΙ «είναι μονάχα η κορυφή του παγόβουνου» (Νούτσος, 1999:54). Από αυτή τη σκοπιά, έχει μεγάλη σημασία η μελέτη και διερεύνηση των διεργασιών μέσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι οποίες αποτελούν τη γενεσιουργό αιτία του σχολικού αποκλεισμού, ο οποίος είναι ο προάγγελος του μελλοντικού κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, αυτών δηλαδή, που συνήθως προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες (Μυλωνάς και Μάνεσης, 2001). Άλλωστε,

από τη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι η σχολική διαδικασία είναι «ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνική οργάνωση και συνοχή» (Καμαριανός, 2009:75).

Η παρούσα εμπειρική έρευνα χωρίζεται σε εννιά διακριτά κεφάλαια, τα οποία έχουν ποικίλες και σε πολλαπλά επίπεδα διασυνδέσεις.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε μια συνολική εικόνα της πολιτικής που υιοθετεί και προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών με έμφαση στην αγγλική γλώσσα, και τις ευρύτερες τάσεις που αναπτύσσονται μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι πολιτικές αυτές εξετάζονται καθώς επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούνται και στην Ελλάδα. Επιχειρούμε, επίσης, μια ανάλυση των πολιτικών και της ρητορικής από επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα οποία τονίζουν την αναγκαιότητα της γνώσης ξένων γλωσσών. Οι πολιτικές αυτές στηρίζονται στην θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και της κοινωνίας της γνώσης, σύμφωνα με τις οποίες η επένδυση στην εκπαίδευση αποφέρει οφέλη τόσο για τα άτομα, όσο και για τα κράτη σε μια εποχή που η πληροφορία αποκτά μεγάλη σημασία. Η γνώση των ξένων γλωσσών συνδέεται σε μεγαλύτερο πλέον βαθμό με την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, με την ευημερία, την οικονομική ανάπτυξη και την ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφουμε το γενικό πλαίσιο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιχειρώντας να δώσουμε μια πλήρη εικόνα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε θεσμικό επίπεδο. Για την πληρέστερη κατανόηση της εμπειρικής έρευνας και των συμπερασμάτων από αυτή που παρουσιάζουμε στα επόμενα κεφάλαια, σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτό προσδιορίζεται τις υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους. Ειδικότερα, περιγράφουμε τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συγκρινόμενη με τα υπόλοιπα μαθήματα, όπως για παράδειγμα η εκμάθησή της κατά επίπεδα γνώσης στο Γυμνάσιο και το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο Λύκειο επιλέγονται από τον καθηγητή, με βάση την εγκεκριμένη λίστα του υπουργείου, και βαρύνουν οικονομικά τους μαθητές. Επίσης,

παρουσιάζουμε συνοπτικά τις βασικότερες εκπαιδευτικές καινοτομίες που επιχειρήθηκε να εισαχθούν στο ελληνικό σχολείο, και οι οποίες επηρεάζουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, όπως η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία, η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (ΕΖ), και οι ερευνητικές εργασίες. Στο πλαίσιο αυτό, περιγράφουμε και δύο πρόσφατες μεταρρυθμίσεις, με τις οποίες προσδοκάται ότι θα αυξηθεί το επίπεδο της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα Εκμάθησης της αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), και το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ).

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση αναφορικά με τη θεωρία και την έρευνα. Ειδικότερα, παρουσιάζουμε τον θεωρητικό προβληματισμό για τη δημιουργία και συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων παρά τις προσπάθειες που έχουν καταβληθεί σε πολλές χώρες για την καταπολέμησή τους. Παρουσιάζουμε τις βασικότερες θεωρίες και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί για την ερμηνεία του φαινομένου, καθώς και τα πορίσματα ερευνών για τα αίτια των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Περιγράφουμε, επίσης, τη θεωρία της πολιτισμικής και κοινωνικής του Bourdieu, την οποία και αξιοποιούμε στα επόμενα κεφάλαια για την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Παρουσιάζουμε, επίσης μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και περιγράφουμε τα πορίσματα των σχετικών εμπειρικών ερευνών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε με αναλυτικό τρόπο την εμπειρική έρευνα. Περιγράφουμε την προβληματική και το αντικείμενο της έρευνας, καθώς επίσης τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια του κεφαλαίου περιγράφουμε το δείγμα και τη μεθοδολογία της έρευνας και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η ταξική τοποθέτηση του δείγματος. Ακολούθως, παρουσιάζουμε με λεπτομερή τρόπο τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, τις ποσοτικές μεθόδους, τα στάδια στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, τους τύπους ερωτήσεων, τη διάταξη των ερωτήσεων, την ποιοτική έρευνα με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Περιγράφουμε, επίσης, τους λόγους που μας οδήγησαν στην απόφαση για τη

συνδυαστική χρήση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και στη τριγωνοποίηση στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Τέλος, αναφερόμαστε στους περιορισμούς της έρευνας, αλλά και σε ζητήματα ηθικής στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο «Γνώση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας και κοινωνική τάξη» παρουσιάζουμε τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από την εμπειρική έρευνα. Ειδικότερα, περιγράφουμε τα δεδομένα που συλλέξαμε από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα τα οποία μας επιτρέπουν να εξετάσουμε: (α) το ποσοστό του δείγματος που έχει πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα, (β) τους λόγους στους οποίους αποδίδεται η επιλογή να μάθουν την αγγλική γλώσσα, και (γ) τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την γνώση της αγγλικής γλώσσας. Για την πληρέστερη διερεύνηση αυτών των ζητημάτων παρουσιάζουμε κατ' αρχήν το κοινωνικό προφίλ του δείγματος. Ακολούθως, παρουσιάζουμε τα ποσοτικά δεδομένα αναφορικά με την πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα, περιγράφοντας τα ποσοστά του δείγματος που έχει αποκτήσει πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συσχετίσεις των απαντήσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνική τάξη. Από τα δεδομένα που παρουσιάζουμε προκύπτει το συμπέρασμα ότι το οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο έχει άμεση συνάφεια με την απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Στο έκτο κεφάλαιο με τίτλο «Εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας» εξετάζουμε κατ' αρχήν τις αντιλήψεις αναφορικά με τους παράγοντες οι οποίοι συνέβαλλαν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζουμε στο κεφάλαιο αυτό δείχνουν ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό, το 4,9% του δείγματος, αποδίδει την πιστοποίηση στις γνώσεις από το σχολείο. Η πλειονότητα, το 95,4%, αποδίδει την απόκτηση της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα κατά κύριο λόγο στα μαθήματα αγγλικής γλώσσας που παρακολουθούσαν εκτός σχολείου, σε φροντιστήρια ή/και ιδιαίτερα μαθήματα. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η προσφυγή στο φροντιστήριο εάν θέλουν να αποκτήσουν αρκετές γνώσεις οι οποίες θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν με επιτυχία σε εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζουμε τα δεδομένα από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα,

επικεντρώνοντας τον ερευνητικό μας φακό στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων για την αναγκαιότητα προσφυγής στην εξωσχολική υποστήριξη σε σχέση με την κοινωνική τάξη. Τα δεδομένα που παρουσιάζουμε δείχνουν ότι το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα δε διαφοροποιεί τις αντιλήψεις. Η πλειονότητα, ανεξάρτητα από το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, εκφράζει την άποψη ότι η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας που απέκτησε οφείλεται κυρίως στις γνώσεις από το φροντιστήριο, κι όχι από το σχολείο. Για την πληρέστερη διερεύνηση των παραγόντων στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα εστίασαμε τον ερευνητικό μας φακό και στο επίπεδο εκπαίδευσης και στην κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας. Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στο ερώτημα εάν οι μαθητές μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στο δημόσιο Γυμνάσιο και Λύκειο παρέχει ισχυρές ενδείξεις ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία δεν αποτελεί μια μεταβλητή η οποία επηρεάζει τις αντιλήψεις. Η πλειονότητα του δείγματος εκφράζει την αντίληψη ότι είναι πολύ δύσκολη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και η απόκτηση πιστοποίησης με τις γνώσεις που προσφέρει το σχολείο.

Στο έβδομο κεφάλαιο με τίτλο «Η αγγλική γλώσσα στο φροντιστήριο» εξετάζουμε την προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και την προετοιμασία για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με την έκταση του φαινομένου της προσφυγής στο φροντιστήριο και τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζουμε αποτυπώνουν τη μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ενώ παράλληλα καταδεικνύουν ότι η προσφυγή στο φροντιστήριο αποτελεί μια πραγματικότητα η οποία «έχει εμφιλοχωρήσει στη συνείδηση των Ελλήνων» (Πολυχρονάκη, 2009:145). Παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι προσπάθειες για την αναβάθμιση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αναχαιτίζουν την τάση των γονέων και των μαθητών από όλες τις κοινωνικές τάξεις να προσφεύγουν στο φροντιστήριο. Οι οικογένειες από όλες τις κοινωνικές τάξεις αντιμετωπίζουν τις δαπάνες για το φροντιστήριο ως ένα αναπόφευκτο και «φυσικό» γεγονός, με βάση την αντίληψη ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας που αποκομίζουν οι μαθητές από

το σχολείο δεν επαρκούν για την αποτελεσματική εκμάθησή της και την απόκτηση πιστοποίησης. Τα δεδομένα που συλλέξαμε δείχνουν, επίσης, ότι οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, ή συνδυασμό κέντρου ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων μαθημάτων σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι συνήθως επιλέγουν το φροντιστήριο ξένων γλωσσών, το οποίο έχει σημαντικό χαμηλότερο κόστος. Παρέχουν, επίσης, ενδείξεις ότι μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο σημαίνει ότι η δημόσια εκπαίδευση μετατρέπεται από δημόσιο σε ιδιωτικό αγαθό, γεγονός που συντελεί στην έμμεση ιδιωτικοποίηση της διαδικασίας απόκτησης πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα με πολλαπλές συνέπειες. Μεταθέτει το κόστος και την ευθύνη για την απόκτηση γνώσεων από το κράτος και το σχολείο στην οικογένεια, καθιστώντας το οικονομικό και το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας σημαντικό παράγοντα, από τον οποίο εξαρτάται η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και η πιστοποίηση της γνώσης της.

Στο όγδοο κεφάλαιο με τίτλο «Η αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» παρουσιάζουμε τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την εμπειρία και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Τα δεδομένα δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των αντιλήψεων για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο σε σχέση με την κοινωνική τάξη. Η πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, πιστεύει ότι παράγοντες όπως η ύλη που επαναλαμβάνεται, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι ώρες διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια δε συμβάλλουν με θετικό τρόπο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Σημαντικά είναι τα ευρήματα από τη διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών προσφεύγει μαζικά στο φροντιστήριο, παρότι το μάθημα της αγγλικής γλώσσας διδάσκεται στο σχολείο. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα, υπάρχει άμεση συνάφεια ανάμεσα στο μειωμένο ενδιαφέρον που δείχνουν οι περισσότεροι μαθητές για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και στην προσφυγή στο φροντιστήριο. Η πλειονότητα των μαθητών γνωρίζει από το φροντιστήριο αυτά που διδάσκεται στο σχολείο με συνέπεια να παρουσιάζει χαμηλό ενδιαφέρον για το μάθημα. Συνολικά, τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από

την επεξεργασία των απαντήσεων ως προς τις αντιλήψεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο μας οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι η κοινωνική τάξη, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν ασκεί ισχυρή επίδραση στις αντιλήψεις, αφού οι αποκλίσεις στις αντιλήψεις μεταξύ των προερχόμενων από τις ανώτερες και αυτών από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις δεν είναι μεγάλες. Συνακόλουθα, ο παράγοντας που συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων δεν είναι το σχολείο, αλλά η προσφυγή στο φροντιστήριο. Οι μαθητές από οικογένειες με μεγαλύτερο οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, καθώς η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας καθίσταται προσωπική υπόθεση της οικογένειας. Αναφορικά με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο, ένα εύρημα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι η πλειονότητα έδειχνε λιγότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το Γυμνάσιο. Η κυριότερη αιτία για το μειωμένο ενδιαφέρον εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι είχαν χάσει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, επειδή της είχαν διδαχτεί για πολλά χρόνια στο σχολείο και στο φροντιστήριο. Πρόκειται για μια πολύ σημαντική διαπίστωση, η οποία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε κάθε προσπάθεια η οποία θα στοχεύει στην αναβάθμιση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, της επίσημης πολιτικής και της ρητορικής για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, του θεσμικού πλαισίου της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και των ευρημάτων της έρευνας και διατυπώνονται τα τελικά συμπεράσματα. Επιχειρείται, επίσης, μια ερμηνεία των συμπερασμάτων και μια συνεκτίμηση των ευρημάτων της έρευνας. Υποστηρίζεται ότι η μαζική προσφυγή στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών οδηγεί στην έμμεση ιδιωτικοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, υπονομεύει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οδηγεί στην απαξίωση του μαθήματος από τους μαθητές. Το γεγονός ότι η απόκτηση πιστοποιητικών που βεβαιώνουν τη γνώση της αγγλικής γλώσσας καθίσταται ατομική υπόθεση των οικογενειών σημαίνει ότι οι κερδισμένοι είναι οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Το αυξημένο

οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών τους επιτρέπει να κινούνται με μεγαλύτερη άνεση και αποτελεσματικότητα στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Για παράδειγμα, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων τα οποία έχουν σημαντικά υψηλότερο κόστος σε σχέση με τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η αγοραστική δύναμη των γονέων καθίσταται σημαντικός παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η απόκτηση πιστοποιητικών γνώσης της αγγλικής γλώσσας, και συνεπώς η κοινωνική τάξη παραμένει ένας παράγοντας που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδρομή των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει μια συνολική εικόνα της πολιτικής που υιοθετεί και προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, με έμφαση στην αγγλική γλώσσα, και των ευρύτερων τάσεων και του κλίματος που αναπτύσσονται μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η επίσημη πολιτική που υιοθετείται εδράζεται στην πεποίθηση ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι μια αναγκαιότητα για τις νέες γενιές, εφόσον αποτελεί προϋπόθεση για την εξασφάλιση εργασίας και τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι που δεν έχει πια, λόγω της παγκοσμιοποίησης, εθνικά όρια. Αποτελεί τμήμα αυτής της έρευνας, καθώς επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις που υιοθετούνται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Συνδέεται με την κοινωνία γνώσης, στην οποία οι κοινωνικές και οι οικονομικές σχέσεις δεν οργανώνονται με βάση την παραγωγή υλικών αγαθών, αλλά με βάση την αξιοποίηση της γνώσης και της πληροφορίας (Drucker, 1996· May, 2002). Αυτές οι απόψεις βασίζονται στη θεώρηση για τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης, στην οποία οι κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις δεν οργανώνονται στη βάση των υλικών αγαθών, αλλά στη βάση της αξιοποίησης της γνώσης και της πληροφορίας (Castells, 2000). Χαρακτηρίζεται από την «αποκέντρωση της πληροφορίας», το γεγονός ότι «εργαζόμαστε κυρίως με το μυαλό μας, παρά με τα χέρια» (May, 2002:10), και, συνεπώς, η πληροφορία αποτελεί όλο και περισσότερο το βασικό μέσο και προϊόν όλων των διαδικασιών (Van Dijk, 2005).

Υποστηρίζεται η άποψη ότι στη μεταβιομηχανική κοινωνία της πληροφορίας η πλειονότητα των εργαζομένων δεν απασχολείται με την παραγωγή υλικών αγαθών, αλλά με τη διαχείριση και την αξιοποίηση της πληροφορίας (Bell, 1976). Στην κοινωνία αυτή οι σχετικές με την πληροφορία «οντότητες», δηλαδή η γνώση, η επικοινωνία, τα δεδομένα και η επεξεργασία δεδομένων αποκτούν πρωτοφανή

σπουδαιότητα» (Pinter, 2008). Ο Bell χρησιμοποιεί τον όρο «μεταβιομηχανική κοινωνία» για να αναφερθεί σε ενός νέου τύπου κοινωνία στην οποία τη βάση δεν αποτελεί «η ακατέργαστη φυσική δύναμη, ούτε η ενέργεια, αλλά η πληροφορία» (Bell, 1976:127). Αυτή η νέα κοινωνία χαρακτηρίζεται από τις «καινούργιες μεθόδους απόκτησης, επεξεργασίας και διανομής της πληροφορίας» (Kumar, 1998:97). Σε αυτή την κοινωνία η εκπαίδευση αποκτά ακόμη σημαντικότερη σημασία από ότι στο παρελθόν. Για να συμμετέχουν ισότιμα σε αυτή οι νέοι άνθρωποι χρειάζεται να «μπορούν να έχουν πρόσβαση, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο έτσι ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για να επιτύχουν σε ατομικό επίπεδο, και να συνεισφέρουν στη μελλοντική ανάπτυξη και ευημερία της κοινωνίας της πληροφορίας» (Cleary, Pierce and Trauth, 2006:354).

Αξιοποιώντας τις παραπάνω απόψεις, ο Castells υποστηρίζει ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) δημιουργούν μια νέα δομή, τη διαδικτυακή κοινωνία. Η βάση του επιχειρήματός του είναι ότι στις σύγχρονες κοινωνίες υφίσταται μια ματάβαση από τον βιομηχανικό τρόπο ανάπτυξης, στον οποίο η κύρια πηγή παραγωγικότητας είναι η εισαγωγή νέων πηγών ενέργειας, στον «πληροφοριακό» τρόπο ανάπτυξης στον οποίο η πηγή της παραγωγικότητας βρίσκεται στην τεχνολογία παραγωγής της γνώσης, της επεξεργασίας της πληροφορίας και στην επικοινωνία με σύμβολα (Castells, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, ο Castells υποστηρίζει ότι οι ΤΠΕ δημιουργούν ένα νέο είδος κοινωνίας, τη δικτυακή κοινωνία, στην οποία τα δίκτυα είναι η βασική δομή της οργάνωσης σε όλα τα επίπεδά της (Castells, 2000). Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να οξύνει τις ανισότητες, επειδή τα δίκτυα έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα να υπερβαίνουν τον τόπο και χρόνο σε σχέση με άλλους τρόπους οργάνωσης, ενώ δεν είναι όλοι οι εργαζόμενοι συνδεδεμένοι σε δίκτυα ή κατέχουν θέσεις με λίγες συνδέσεις (van Dijk, 2005).

Οι παραπάνω εξελίξεις φέρνουν στο επίκεντρο την ανάγκη μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού και της εκπαίδευσης. Στις σύγχρονες κοινωνίες, στις οποίες η διαχείριση και η αξιοποίηση της πληροφορίας αποκτούν μεγάλη σημασία, η γνώση των ξένων γλωσσών αποτελεί σημαντικό παράγοντα τόσο για την ατομική επιτυχία όσο και για τη γενικότερη οικονομική ανάπτυξη και την ευημερία της κοινωνίας. Η

γνώση της αγγλικής γλώσσας είναι, για παράδειγμα, απαραίτητη για την ενεργό συμμετοχή στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, εφόσον, για παράδειγμα, το 78% των ιστότοπων είναι γραμμένοι στην αγγλική γλώσσα (Chen and Wellman, 2005).

Η αισιόδοξη οπτική αυτής της ρητορικής δικαιολογεί τις πολιτικές που υιοθέτησε η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι κυβερνήσεις στις περισσότερες χώρες για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εξηγεί επίσης τις προσπάθειες για την αναβάθμιση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τα τεράστια ποσά και τις επενδύσεις σε εποπτικά υλικά που διέθεσαν για τον ίδιο σκοπό. Στη συντριπτική πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών αυξάνεται ο διδακτικός χρόνος που αφιερώνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι ξένες γλώσσες είναι υποχρεωτικές σχεδόν σε όλες τις χώρες, με εξαίρεση τη γερμανόφωνη κοινότητα του Βελγίου, το Λουξεμβούργο και τη Μάλτα. Στη διάρκεια της υποχρεωτικής γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πλήρους φοίτησης αφιερώνεται μεγαλύτερο μερίδιο χρόνου αφιερώνεται στις ξένες γλώσσες, καθώς περίπου ανάμεσα στο 10% και το 20% του διδακτικού χρόνου προορίζεται για τις ξένες γλώσσες, οι οποίες είναι υποχρεωτικές σε όλες τις χώρες. Το μεγαλύτερο ποσοστό διδακτικού χρόνου για τις ξένες γλώσσες, πάνω από το 18%, διατίθεται στη Γερμανία, στην Εσθονία, στη Γαλλία, στο Λουξεμβούργο, στη Μάλτα, στην Ισλανδία και το Λιχτενστάιν για την εκμάθηση δύο και τριών γλωσσών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012).

1.1 Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών

Η πολιτική που υιοθετεί και προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι σταθερά προσανατολισμένη στην προώθηση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στα πρώτα χρόνια της Ευρωπαϊκής Κοινότητας η εκπαίδευση δεν αποτέλεσε αντικείμενο προτεραιότητας και ενδιαφέροντος, με κύριους λόγους τον ηγεμονισμό του οικονομικού παράγοντα και την αδυναμία συμφωνίας ανάμεσα στα κράτη-μέλη σχετικά με το εάν η Κοινότητα μπορεί να ενεργήσει στον τομέα της εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006β). Αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση

καταδεικνύεται από το γεγονός ότι ανάμεσα στα 1957-1971 υπάρχουν μόνο δύο κοινοτικά διατάγματα που αναφέρονται σε ζητήματα της εκπαίδευσης.

Στο ψήφισμα της 9^{ης} Φεβρουαρίου 1976 το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας της τότε Ε.Ο.Κ. των έξι κρατών ενέκριναν το πρώτο πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελούνταν από έξι τομείς δράσεων προτεραιότητας (Τσαούσης, 1996). Το ψήφισμα αυτό, το οποίο αποτελούνταν από 22 άρθρα, έχει ξεχωριστή σημασία, καθώς έθεσε τη βάση για ενέργειες σε εκπαιδευτικά θέματα σε κοινοτικό επίπεδο καθώς και τους στόχους του νέου προγράμματος μαζί με το μηχανισμό ελέγχου και επίβλεψης της εφαρμογής του. Θεωρείται, συνεπώς, ότι αποτέλεσε την αρχή τη στήριξη της έρευνας, δράσης και ανάπτυξης της εκπαίδευσης μεταξύ της Κοινότητας και των κρατών-μελών (Πασιάς, 2006α).

Ο πυρήνας του προγράμματος δράσης αφορούσε (Κελπανίδης, 2006): (α) την έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, (β) τη συνεργασία ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την προώθηση της συνεργασίας των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, (γ) την αμοιβαία πληροφόρηση μέσω της συστηματικής συλλογής και αξιοποίησης στατιστικών δεδομένων, (δ) τη διεύρυνση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών στα σχολεία όλων των χωρών-μελών, με στόχο να προσφέρει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν τουλάχιστον μια άλλη ξένη γλώσσα, και (ε) τη λήψη μέτρων για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004).

Το ψήφισμα προέβλεπε τακτικές περιοδικές συναντήσεις των Υπουργών Παιδείας για την παρακολούθηση της εκτέλεσης του προγράμματος δράσης, για τον καθορισμό μελλοντικών προσανατολισμών και για τη σύγκριση των πολιτικών τους. Με το ψήφισμα αυτό παρουσιάστηκε για πρώτη φορά η έννοια της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, η οποία αντανακλά την κοινοτική ιδέα για μια Ευρώπη υπό το πρίσμα της πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ολοκλήρωσης (Πασιάς, 2006α). Σε αυτό το πλαίσιο, οι υπουργοί συμφώνησαν να οργανωθούν επισκέψεις και ανταλλαγές σύντομης διάρκειας για τους εκπαιδευτικούς, με ιδιαίτερη έμφαση στους καθηγητές ξένων γλωσσών, σχολικές δραστηριότητες ευρωπαϊκού περιεχομένου, κ.ά. Σε αυτό το ψήφισμα εντοπίζονται επίσης οι πρώτες προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση των προγραμμάτων Lingua για τις ξένες γλώσσες, το οποίο εφαρμόστηκε από το 1989,

και Erasmus για την ανώτατη εκπαίδευση. Έθετε, επίσης, το θεμέλιο λίθο για την ίδρυση της «Ευριδίκης»¹, καθώς έκανε λόγο για την κατάρτιση ενημερωμένων στατιστικών για την εκπαίδευση².

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου και των υπουργών παιδείας που συνήλθαν στο πλαίσιο του συμβουλίου της 4ης Ιουνίου 1984, η έκθεση του Συμβουλίου περιλαμβάνει πέντε θεματικές ενότητες, ανάμεσα στις οποίες υπάρχει ξεχωριστή που αναφέρεται στις ξένες γλώσσες. Στην πρώτη παράγραφο του κεφαλαίου διατυπώνεται η ανάγκη για τη λήψη μέτρων που θα προωθούν την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, στηριζόμενη στην θεώρηση ότι η γνώση ξένων γλωσσών είναι απαραίτητο συστατικό για την οικοδόμηση της Ευρώπης, καθώς αυτή διευκολύνει την πολιτιστική, οικονομική, τεχνική και επιστημονική συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών (Πασιάς, 2006α). Τονίζεται, τέλος, ο σεβασμός στη γλωσσική διαφορετικότητα και πολυμέρεια για τη διατήρηση του πολιτιστικού πλούτου της Ευρώπης.

Το 1985 δημοσιεύτηκε η έκθεση της Επιτροπής για την Ευρώπη των πολιτών, η οποία είχε εγκριθεί από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Μιλάνου στις 28 και 29 Ιουνίου 1985. Σε αυτή την έκθεση γίνεται πάλι αναφορά στο γεγονός ότι οι διαφορετικές γλώσσες που μιλιούνται μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελούν πολύτιμη πολιτιστική κληρονομιά που συμβάλλουν στον πλούτο και την πολυμορφία της. Υποστηρίζεται ότι οι νέοι άνθρωποι πρέπει να αποκτήσουν πρακτική γνώση δύο γλωσσών πριν την αποφοίτησή τους από την υποχρεωτική εκπαίδευση, από τις οποίες η μία θα πρέπει να είναι κοινοτική. Τονίζεται, επίσης, ότι πρέπει να ληφθούν μέτρα ώστε όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές να επωφεληθεί από κάποια παιδαγωγική επίσκεψη σε άλλο κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους πραγματοποιήθηκε η σύνοδος του Συμβουλίου και των υπουργών παιδείας για την προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία. Ανάμεσα στις δράσεις που

¹ Η «Ευριδίκη» (Eurýdice) είναι ένα Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών, που ιδρύθηκε το 1990 με στόχους: (α) τη συστηματική συλλογή δεδομένων για τα εκπαιδευτικά συστήματα των συνεργαζόμενων χωρών, που δεν είναι αποκλειστικά οι χώρες-μέλη, αλλά και άλλες χώρες, και (β) την ανταλλαγή και διάχυση αυτής της πληροφόρησης και των εμπειριών σε θέματα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής.

² Για μια συνοπτική παρουσίαση της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, βλ. Σταμέλος, Γ. (2009α). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος, σσ. 58-63.

αποφασίστηκε ότι ήταν αναγκαίο να ληφθούν για τη στενότερη ένωση των λαών της Ευρώπης ήταν και δράσεις με στόχο την εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Μια έκθεση του Pierre Vanbergen με εντολή της Επιτροπής ενόψει της Συνόδου των υπουργών παιδείας στη Δανία, η οποία δημοσιεύτηκε το 1988, εστίασε στην πρόοδο που είχε σημειωθεί στην προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και στα προβλήματα που παρατηρούνταν. Υποστήριξε ότι για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να ανταποκριθεί σε μια σειρά από προκλήσεις όπως η ανάπτυξη μιας κοινωνίας θεμελιωμένης στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας της γνώμης και της έκφρασης, του πλουραλισμού, της ελεύθερης διακίνησης προσώπων και ιδεών και της συνείδησης της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς, κ.ά. Το ψήφισμα των του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας στις 24 Μαΐου 1988, το οποίο είχε ως στόχο την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση αντανακλούσε σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις που εκφράζονταν σε αυτή την έκθεση. Ανάμεσα στα άλλα, στο ψήφισμα αυτό οι Υπουργοί Παιδείας τονίζουν ότι πρέπει να ενισχυθούν οι δραστηριότητες τους προγράμματος Erasmus, καθώς η εκμάθηση ξένων γλωσσών και οι ανταλλαγές μεταξύ νέων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση μεταξύ των πολιτών από διαφορετικά κράτη-μέλη.

Στη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση και στις ξένες γλώσσες, καθώς με τη συνθήκη αυτή η Ευρωπαϊκή Κοινότητα διαμόρφωσε επίσημα το νομικό πλαίσιο στήριξης της παρέμβασής της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των κρατών-μελών. Ειδικότερα, στο άρθρο 165 αναφέρεται στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα μέσα από την εκμάθηση και τη διάχυση των γλωσσών των κρατών-μελών.

Στη Λευκή Βίβλο του 1993 με τίτλο «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση, οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα» αναφέρεται ότι ο στόχος της έκθεσης είναι να θέσει τις βάσεις για την ανάπτυξη των οικονομιών των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έτσι ώστε να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τον διεθνή ανταγωνισμό και να δημιουργήσουν τις θέσεις εργασίας που είναι απαραίτητες (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993). Η Λευκή Βίβλος υιοθετεί τη ρητορική σχετικά με την κοινωνία της πληροφορίας που αναδύεται

«στην οποία οι υπηρεσίες που παρέχονται από τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας βρίσκονται πίσω από τις ανθρώπινες δραστηριότητες» και ότι «προσφέρει επίσης νέες προοπτικές για θέσεις εργασίας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993:92). Ειδικότερα, ο τομέας της πληροφορίας αποτελεί έναν παράγοντα για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, και, συνακόλουθα η εκπαίδευση ως προς τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα με απώτερο στόχο την αποφυγή της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993). Γενικά, η Λευκή Βίβλος, που έχει χαρακτηριστεί ως ένα κείμενο που άσκησαν την μεγαλύτερη επίδραση στις μετέπειτα πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υιοθέτησε την άποψη για προσαρμογή προσαρμογή της εκπαίδευσης και των συστημάτων για την επαγγελματική κατάρτιση για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της κοινωνίας και του διεθνούς περιβάλλοντος, αλλά επίσης έθεσε την εκπαίδευση στο επίκεντρο ενός νέου τρόπου ανάπτυξης.

Στη Λευκή Βίβλο του 1995 με τίτλο «Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση, προς την Κοινωνία της Μάθησης» επισημαίνεται ότι οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους χρειάζεται να κινηθεί η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι: (α) η ενθάρρυνση της απόκτησης νέας γνώσης, (β) η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, και (γ) η ανάπτυξη υψηλών δεξιοτήτων σε τρεις Ευρωπαϊκές γλώσσες (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1996). Σύμφωνα με τη ρητορική, η γνώση ξένων γλωσσών: (α) αποτελεί προϋπόθεση για να επωφεληθούν οι πολίτες από τις επαγγελματικές και τις προσωπικές ευκαιρίες που δημιουργούνται στο περιβάλλον της ενοποιημένης Ευρώπης, (β) βοηθάει στην αλληλοκατανόηση ανάμεσα στους ανθρώπους από διαφορετικά κράτη-μέλη, (γ) βοηθάει γενικότερα στην εκπαίδευση, καθώς επεκτείνει τον πολιτιστικό ορίζοντα των ανθρώπων, και (δ) αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Ευρωπαϊκής ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη. Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνεισφέρει στην ανάπτυξη της εκμάθησης των ξένων γλωσσών μέσα από το πρόγραμμα «Lingua», που ενσωματώνεται στα προγράμματα «Socrates» και «Leonardo». Στο κείμενο της Λευκής Βίβλου επισημαίνεται ότι η καλή γνώση ξένων γλωσσών δεν μπορεί να αποτελεί προνόμιο των ελίτ, και, συνακόλουθα, η πολιτική που υποστηρίζει είναι ότι

όλοι, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική διαδρομή που επιλέγουν, πρέπει να έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν σε τουλάχιστον δύο κοινοτικές γλώσσες, εκτός από τη μητρική τους γλώσσα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1996). Για αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η εκμάθηση ξένων γλωσσών να αρχίζει σε προσχολικό επίπεδο. Οι βάσεις για την εκμάθηση πρέπει να μπαίνουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η εκμάθηση της δεύτερης ξένης κοινοτικής γλώσσας πρέπει να αρχίζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προτείνουν, επίσης, την προώθηση πρωτοποριακών μεθόδων εκμάθησης της ξένης γλώσσας, όπως για παράδειγμα, τη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης (π.χ. μαθηματικά) στην ξένη γλώσσα, κι όχι στην μητρική. Με τον τρόπο αυτό, με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν αποκτήσει γλωσσικές δεξιότητες σε δύο κοινοτικές γλώσσες.

Σε πιο πρόσφατα κοινοτικά κείμενα και ψηφίσματα, η πολυγλωσσία (η ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται πολλές γλώσσες και η συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων σε μια γεωγραφική περιοχή) αποτελεί πλεονέκτημα και μια κοινή δέσμευση, ενώ η γλωσσική και πολιτιστική πολυμορφία αποτελεί μια θετική πρόκληση. Σύμφωνα με ψήφισμα του Συμβουλίου, «η γλωσσική και πολιτιστική πολυμορφία αποτελεί αδιάσπαστο μέρος της Ευρωπαϊκής ταυτότητας· είναι ταυτόχρονα κοινή κληρονομιά, πλούτος, πρόκληση και πλεονέκτημα για την Ευρώπη, η πολυγλωσσία αποτελεί μέγιστο εγκάρσιο ζήτημα, που καλύπτει τον κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό και κατά συνέπεια εκπαιδευτικό τομέα» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2008β). Η πολυγλωσσία αποτελεί ένα όχημα για την επίτευξη του κοινοτικού ιδεώδους, την εμβάθυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και τον σεβασμό της πολυμορφίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009). Το κείμενο αυτό δημοσιεύτηκε από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία «Ευρυδίκη» με την οικονομική υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και αποτελεί μια πολύ αναλυτική παρουσίαση του πλαισίου της εκμάθησης των ξένων γλωσσών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στον σύντομο χαιρετισμό της Viviane Reding, της τότε Επιτρόπου για την Παιδεία και τον Πολιτισμό, παρουσιάζεται συνοπτικά η πολιτική και η ρητορική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις ξένες γλώσσες. Αναφέρεται ότι με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Συμβουλίου της Ευρώπης, το 2001 ανακηρύχτηκε ως Ευρωπαϊκό

Έτος Γλωσσών και ότι ένας μεγάλος αριθμός εκδηλώσεων και πρωτοβουλιών θα διοργανωθούν σε όλη τη διάρκεια του έτους και οι οποίες θα έχουν ως αποτέλεσμα την περαιτέρω προώθηση τόσο της εκμάθησης των ξένων γλωσσών, όσο και της ιδιαίτερης γλωσσικής ποικιλομορφίας της Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009). Υποστηρίζει ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την αναβάθμιση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών στις περισσότερες χώρες, αλλά πρέπει να πραγματοποιηθεί ακόμα μεγαλύτερη πρόοδος έτσι ώστε ξεπεραστούν τα εμπόδια στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων που οφείλονται σε γλωσσικούς φραγμούς. Σύμφωνα με τον Leonard Orban, επίτροπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αρμόδιο για την πολυγλωσσία «η πολιτική για την πολυγλωσσία είναι πρωτίστως πολιτική που ωφελεί τους πολίτες. Είναι μια πολιτική που συμβάλλει επίσης στην ευημερία και την επιτυχία των επιχειρήσεων, διαδραματίζοντας ζωτικό ρόλο στην επίτευξη του στρατηγικού στόχου που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση να αναδειχθεί στην πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009:3). Επίσης, σύμφωνα με πρόσφατο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επισημαίνεται ότι: «Η αρμονική συνύπαρξη πολλών γλωσσών στην Ευρώπη είναι ισχυρό σύμβολο της φιλοδοξίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να είναι ενωμένη στην πολυμορφία, πράγμα που αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους του ευρωπαϊκού οικοδομήματος. Οι γλώσσες καθορίζουν την προσωπική ταυτότητα, αλλά αποτελούν επίσης τμήμα μιας κοινής κληρονομιάς. Μπορούν να χρησιμεύσουν ως γέφυρα με άλλους ανθρώπους και να ανοίξουν δρόμους για άλλες χώρες και άλλους πολιτισμούς, προωθώντας την αμοιβαία κατανόηση. Μια επιτυχημένη πολιτική πολυγλωσσίας μπορεί να ενισχύσει τις ευκαιρίες που έχουν οι πολίτες κατά τη διάρκεια της ζωής τους: μπορεί να αυξήσει την απασχολησιμότητά τους, να διευκολύνει την πρόσβασή τους στις υπηρεσίες και τα δικαιώματα και να συμβάλει στην αλληλεγγύη μέσω της ενίσχυσης του διαπολιτισμικού διαλόγου και της κοινωνικής συνοχής. Αν την προσεγγίσει κανείς μ' αυτό το πνεύμα, η γλωσσική πολυμορφία μπορεί να γίνει πολύτιμο πλεονέκτημα-ακόμη περισσότερο σήμερα, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008α).

Η ανανεωμένη κοινωνική ατζέντα της Επιτροπής, που εγκρίθηκε τον Ιούλιο του 2008, υιοθετεί μια νέα προσέγγιση για τη διαχείριση της αλλαγής στην εποχή της

παγκοσμιοποίησης, με άξονα τις βασικές αρχές των ίσων ευκαιριών, της πρόσβασης και της αλληλεγγύης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008β). Η δημιουργία ευκαιριών προϋποθέτει «συνεχή προσπάθεια για τη δημιουργία περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας και για τη διασφάλιση υψηλότερου επιπέδου ευημερίας. Αυτό σημαίνει άρση εμποδίων, διευκόλυνση της κινητικότητας, καταπολέμηση των διακρίσεων, υποστήριξη της ισότητας των φύλων, υποστήριξη της οικογένειας και αντιμετώπιση των νέων μορφών κοινωνικού αποκλεισμού» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008β:4). Σε μια πολύγλωσση Ευρωπαϊκή Ένωση, αυτό σημαίνει ότι: (α) όλοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν κατάλληλα, έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιούν τις ικανότητές τους και να επωφελούνται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό από τις ευκαιρίες που προσφέρει η σύγχρονη και καινοτόμος Ευρωπαϊκή Ένωση, (β) όλοι πρέπει να έχουν πρόσβαση στην κατάλληλη γλωσσική κατάρτιση ή σε άλλα μέσα διευκόλυνσης της επικοινωνίας, έτσι ώστε να μην αντιμετωπίζουν κανένα αδικαιολόγητο γλωσσικό εμπόδιο στη διαβίωση, την εργασία ή την επικοινωνία μέσα στην ΕΕ, και (γ) με βάση το πνεύμα αλληλεγγύης, ακόμη κι εκείνοι που ενδέχεται να μη μπορούν να μάθουν ξένες γλώσσες, πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους κατάλληλα μέσα επικοινωνίας, που να τους επιτρέπουν την πρόσβαση στο πολύγλωσσο περιβάλλον (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008β).

Στο ίδιο κείμενο εκφράζεται η άποψη ότι οι νέες εξελίξεις δημιουργούν μια επιτακτική ανάγκη για επανεξέταση όχι των σκοπών, αλλά των μέσων της κοινωνικής πολιτικής. Η παγκοσμιοποίηση και οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις αποτελούν βασικές συνιστώσες που επηρεάζουν τις εξελίξεις της εποχής μας. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητη «μια πολύ ευρύτερη κοινωνική ατζέντα που να επιτρέπει στην Ευρώπη να αξιοποιήσει πλήρως τις ευκαιρίες που προσφέρει η παγκοσμιοποίηση, να βοηθήσει τους πολίτες της να προσαρμοστούν στο μεταβαλλόμενο πλαίσιο και να επιδείξει αλληλεγγύη προς εκείνους που επηρεάζονται αρνητικά» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008β:5). Στο σημερινό παγκόσμιο χωριό, όπου η τεχνολογική πρόοδος επιτρέπει την άμεση και στιγμιαία επαφή με ανθρώπους σε κάθε σημείο του πλανήτη, η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για να γνωρίσουμε άλλους πολιτισμούς, άλλες αξίες και τρόπους σκέψης (Ευρωπαϊκή

Επιτροπή, 2009). Σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις έχουν ευρύ αντίκτυπο στην κοινωνία και σημαντικές επιπτώσεις στις κοινωνικές πολιτικές. Εντείνουν τη ζήτηση για δεξιότητες και διευρύνουν το χάσμα μεταξύ των ειδικευμένων και των ανειδίκευτων.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεμελιώνεται στην αρχή της «ενότητας στη διαφορά», ενώ ο σεβασμός της γλωσσικής πολυμορφίας, ο σεβασμός του ατόμου, η ανοιχτή στάση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, η ανεκτικότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας και της ετερότητας, αποτελεί βασική αξία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005). Η αποδοχή του διαφορετικού αποτελεί μια πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς «η συνδιαλλαγή με την ετερότητα είναι εξ' ορισμού δύσκολη, διότι το πλαίσιο νοηματοδότησής της εμπεριέχει κατά κανόνα προϋδεάσεις που δημιουργούν αρνητικά ψυχικά ανακλαστικά» (Μαλούτας κ.ά., 2007:65). Σε σχέση με την πολυγλωσσία, η πολιτική πολυγλωσσίας της Επιτροπής έχει ως στόχους να ενθαρρύνει την εκμάθηση γλωσσών και να προαγάγει τη γλωσσική πολυμορφία στην κοινωνία και να προαγάγει μια υγιή πολυγλωσσική οικονομία. Τις τελευταίες δεκαετίες η ζωή των Ευρωπαίων έχει γίνει πιο διεθνής και πιο πολύγλωσση. Τα τελευταία χρόνια το γλωσσικό περιβάλλον στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει γίνει πιο σύνθετο. Έκθεση του Ευρωβαρόμετρου που πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2005 δείχνει ότι στα όρια της ΕΕ ομιλούνται πολλές μητρικές γλώσσες, κι ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ανθρώπων μιλούν ξένες γλώσσες, αν και αυτές οι γλωσσικές δεξιότητες δεν είναι ομοιόμορφα κατανομημένες στα μέλη κράτη. Το 56% των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μπορούν να συνομιλήσουν σε μια ξένη γλώσσα (το αντίστοιχο ποσοστό το 2001 ήταν 47%), ενώ το 28% και το 11% σε δύο και τρεις ξένες γλώσσες αντίστοιχα. Ωστόσο, το 44% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα. Η πιο διαδεδομένη ξένη γλώσσα είναι η αγγλική και ακολουθούν η γερμανική και η γαλλική. (Eurobarometer, 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο, η σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών αντανακλάται σε πολλά επίσημα κείμενα και αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε σχέση με την πολυγλωσσία και τη γνώση ξένων γλωσσών απορρέουν από το στρατηγικό στόχο που όρισε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, της 23ης-24ης Μαρτίου 2000, για την Ευρωπαϊκή Ένωση και ο οποίος

επιβεβαιώθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης, της 23ης και 24ης Μαρτίου 2001, «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και η δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005). Για παράδειγμα, στο κείμενο της «Λευκής Βίβλου» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, και στην απόφαση του Συμβουλίου της Ευρώπης το 2002 στη Βαρκελώνη. Στις 15 και 16 Μαρτίου του 2002 οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης ζήτησαν, κατά τη σύνοδό τους στη Βαρκελώνη, την εκμάθηση δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών από πολύ νεαρή ηλικία (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, 2002), με στόχο την «επικοινωνία στην μητρική γλώσσα συν δύο ακόμη γλώσσες» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008α). Μακροπρόθεσμος στόχος της Επιτροπής είναι να αυξήσει εξατομικευμένα την πολυγλωσσία ώσπου ο κάθε πολίτης να έχει πρακτικές δεξιότητες χειρισμού τουλάχιστον δύο γλωσσών πέρα από τη μητρική του γλώσσα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003). Επιπλέον, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης στις 15 και 16 Μαρτίου του 2002, τονίζεται η σημασία της καταπολέμησης της ένδειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Θεωρείται ως σημαντική την ανάπτυξη μιας ανταγωνιστικής οικονομίας βασισμένη στη γνώση, και απευθύνεται έκκληση για περαιτέρω δράση σε αυτό τον τομέα προκειμένου να ενισχυθεί η εκμάθηση δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, 2002). Επισημαίνεται, επίσης, ότι χρειάζεται να καταβληθούν περαιτέρω προσπάθειες για την ανάπτυξη νέων μεθόδων εκμάθησης, ώστε να προετοιμαστούν οι νέοι για την κοινωνία της γνώσης.

Σύμφωνα με επίσημα κείμενα, «οι λαοί της Ευρώπης οικοδομούν μια ενιαία Ένωση αποτελούμενη από πολλά διαφορετικά έθνη, πολιτισμούς και γλωσσικές ομάδες· η Ένωση αυτή οικοδομείται γύρω από την ισότιμη ανταλλαγή ιδεών και παραδόσεων και θεμελιώνεται στην αμοιβαία αποδοχή λαών με διαφορετική μεν ιστορία αλλά κοινό μέλλον» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003:3). Σε αυτό το πλαίσιο, η γνώση ξένων γλωσσών θεωρείται σημαντική, εφόσον οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με καλές γνώσεις ξένων γλωσσών έχουν περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες να αξιοποιήσουν την ελευθερία εργασίας ή σπουδών σε ένα άλλο

κράτος μέλος. Είναι ενδιαφέρον ότι, σύμφωνα με στοιχεία του Ευρωβαρόμετρου, το 83% των πολιτών της ΕΕ θεωρεί ότι η γνώση ξένων γλωσσών είναι ή θα μπορούσε να είναι χρήσιμη για αυτούς, ενώ το 67% εκφράζει την άποψη ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών πρέπει να είναι προτεραιότητα στα όρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eurobarometer, 2006).

Ένας βασικός άξονας των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στηρίζεται στην παραδοχή ότι χρειάζεται να οικοδομηθεί μια κοινωνία με βάση τη γνώση και συνεπώς ένας σημαντικός στόχος είναι να καταστεί η περισσότερο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στον κόσμο. Για την επίτευξη του στόχου της πολυγλωσσίας, η Ευρωπαϊκή Ένωση συνεργάστηκε στενά με εθνικές, περιφερειακές και τοπικές αρχές, με στόχο να δοθεί νέα ώθηση στη γλωσσική διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές συνθήκες και πολιτικές, στο πλαίσιο των ευρύτερων ευρωπαϊκών στόχων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκή Επιτροπή έδωσε περαιτέρω ώθηση και συμπλήρωσε η δράση που είχε αναληφθεί σε άλλα επίπεδα. Σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων τα προγράμματα «ΣΩΚΡΑΤΗΣ» και «Leonardo Da Vinci» επενδύουν συνολικά περισσότερα από 30 εκατομμύρια ευρώ ετησίως σε ενέργειες που αφορούν συγκεκριμένα την εκμάθηση γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο 2000 - 2002, το πρόγραμμα «ΣΩΚΡΑΤΗΣ» χρηματοδότησε:

- 1.601 κοινά γλωσσικά προγράμματα στα οποία συμμετείχαν 58.500 σπουδαστές και 6.500 διδάσκοντες
- 2.440 περιόδους άσκησης για μελλοντικούς καθηγητές ξένων γλωσσών
- 16.563 υποτροφίες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για καθηγητές ξένων γλωσσών
- 18 σχέδια για την ανάπτυξη εργαλείων κατάρτισης και για σεμινάρια για καθηγητές ξένων γλωσσών
- εντατικά σεμινάρια γλωσσικής κατάρτισης σε λιγότερο ευρέως χρησιμοποιούμενες και διδασκόμενες γλώσσες για 3.632 σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- 38 εκπαιδευτικές συμπράξεις και 12 σχέδια συνεργασίας για την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών στην εκπαίδευση ενηλίκων

- 33 σχέδια για την ανάπτυξη νέων μέσων εκμάθησης γλωσσών ή δοκιμασίας γλωσσικών γνώσεων, και 15 σχέδια για την ενημέρωση σχετικά με τα πλεονεκτήματα της εκμάθησης γλωσσών και για τη δημιουργία ευκαιριών για την εκμάθηση γλωσσών από τους πολίτες

Κατά την ίδια περίοδο, το πρόγραμμα «Leonardo Da Vinci» χρηματοδότησε:

- 750 περιόδους ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στο εξωτερικό για καθηγητές ξένων γλωσσών
- 56 σχέδια για την ανάπτυξη εργαλείων για την εκμάθηση γλωσσών στην επαγγελματική κατάρτιση και στο χώρο εργασίας
- 5 σχέδια για την ανάπτυξη μεθόδων αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων·
- 4 γλωσσικούς ελέγχους σε επιχειρήσεις
- 120.000 διακρατικούς διορισμούς, ανταλλαγές και εκπαιδευτικές επισκέψεις καταρτιζόμενων

Μόνο το 2007, το πρόγραμμα «Erasmus» πραγματοποίησε 270 εντατικά προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών σε 23 χώρες, ενώ 18.000 χιλιάδες φοιτητές έλαβαν μέρος σε τέτοια προγράμματα πριν ξεκινήσουν τις σπουδές τους στο εξωτερικό. Η ικανότητα χρησιμοποίησης των ξένων γλωσσών αυξάνει τη δυνατότητα των ανθρώπων να έχουν πρόσβαση στον πολιτισμό, να συμμετέχουν στην κοινωνία ως ενεργοί πολίτες και να αντλούν οφέλη από την καλύτερη επικοινωνία. Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, οι γλωσσικές ικανότητες αποτελούν μέρος των κύριων επιδεξιοτήτων που χρειάζεται κάθε πολίτης για την κατάρτιση, την απασχόληση, τις πολιτιστικές ανταλλαγές και την προσωπική ολοκλήρωση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003). Συνεπάγεται, επίσης, την απουσία αποκλεισμών και την αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης και ανάληψης επιχειρηματικών δραστηριοτήτων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008α). Η πολυγλωσσία βοηθάει να προαχθεί ο διάλογος και ο αλληλοσεβασμός, και αποτελεί ένα συνδεδεμένο κρίκο μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών. Επομένως, ο κύριος στόχος είναι να αυξηθεί η συνειδητοποίηση της αξίας και των ευκαιριών που προσφέρει η γλωσσική πολυμορφία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να ενθαρρυνθεί η εξάλειψη των εμποδίων που παρακωλύουν το διαπολιτισμικό διάλογο.

Η επίσημη ρητορική που συνοδεύει αυτά τα κείμενα υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη Ευρώπη ανάγκη για επικοινωνία, κατανόηση και ανεκτικότητα ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές χώρες, καθώς και η χρησιμότητα των ξένων γλωσσών για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των ανθρώπων καθιστούν σημαντική τη γνώση ξένων γλωσσών. Η πολυγλωσσία αποτελεί έναν πρόσφορο τρόπο για την κατάργηση των γλωσσικών φραγμών και την «οικοδόμηση γεφυρών μεταξύ των λαών και των γλωσσών» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009:14).

Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, η πολυγλωσσία συμβάλλει: α) στην οικονομική ανταγωνιστικότητα, την ανάπτυξη και τη δημιουργία καλύτερων θέσεων εργασίας, β) στη διά βίου μάθηση και τον διαπολιτισμικό διάλογο, γ) στη διαμόρφωση χώρου για την ανάπτυξη ευρωπαϊκού πολιτικού διαλόγου μέσω της πολυγλωσσικής επικοινωνίας με τους πολίτες. Η γνώση ξένων γλωσσών μπορεί να βελτιώσει την ένταξη στην αγορά εργασίας, τις προοπτικές απασχόλησης και την κινητικότητα των ατόμων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

Επίσης υποστηρίζεται ότι η ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας σε περισσότερες από μία γλώσσες αποτελεί μια επιθυμητή δεξιότητα για όλους τους ευρωπαίους πολίτες. Η εκμάθηση και η ομιλία άλλων γλωσσών ενθαρρύνει τους ανθρώπους να γίνουν περισσότερο ανοικτοί έναντι των άλλων, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών δυνατοτήτων και βοηθά τα άτομα να επωφεληθούν από την ελευθερία για εργασία ή σπουδές σε κάποιο άλλο κράτος μέλος.

Σε ψήφισμα του Συμβουλίου της 14ης Φεβρουαρίου του 2002 για την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της εκμάθησης γλωσσών στο πλαίσιο της υλοποίησης των στόχων του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών 2001, επισημαίνεται ότι η γλωσσομάθεια αποτελεί μια από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στην Ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης, την ένταξη στην κοινωνία και την κοινωνική συνοχή (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002). Το ίδιο ψήφισμα καλεί τα κράτη μέλη να οργανώσουν συστήματα επικύρωσης των γλωσσικών ικανοτήτων με βάση το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες που αναπτύχθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Επίσης, στα συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Γλωσσικών Γνώσεων τονίζεται για μια ακόμη φορά η σπουδαιότητα της γνώσης ξένων γλωσσών σε σχέση με πολλούς παράγοντες. Σε ατομικό επίπεδο η πολυγλωσσία συνιστά μια βασική δεξιότητα που πρέπει να κατέχει κάθε πολίτης προκειμένου να συμμετέχει αποτελεσματικά στην Ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης, ενώ παράλληλα προάγει την ομαλή ένταξη στην κοινωνία και την κοινωνική συνοχή. Σε συλλογικό επίπεδο οι γλωσσικές γνώσεις βοηθούν στην προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των λαών, αλλά και στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006).

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2008 τονίζεται ότι η πολιτική της πολυγλωσσίας συμπεριλαμβάνει τις οικονομικές, κοινωνικές, αλλά και πολιτιστικές πτυχές των ξένων γλωσσών. Στο κείμενο των συμπερασμάτων επισημαίνεται ότι η γλωσσική και η πολιτιστική πολυμορφία συνιστούν διακριτικά γνωρίσματα της καθημερινής ζωής ενός ολοένα μεγαλύτερου αριθμού Ευρωπαίων πολιτών και επιχειρήσεων λόγω της αυξημένης κινητικότητας, μετανάστευσης και παγκοσμιοποίησης, και ότι η γνώση ξένων γλωσσών είναι σημαντική για όλους τους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διότι τους δίνει την δυνατότητα να απολαμβάνουν τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά οφέλη της ελεύθερης κυκλοφορίας εντός της Ένωσης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2008α). Επίσης, δέχεται ότι η γνώση των ξένων γλωσσών συμβάλλει στην ατομική ολοκλήρωση και τον πολιτιστικό πλούτο, και ότι συνιστά βασική δεξιότητα την οποία οφείλουν να αποκτήσουν οι Ευρωπαίοι πολίτες για να έχουν ενεργό ρόλο στην ευρωπαϊκή κοινωνία της (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2008α).

Πιο πρόσφατη γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα την πολυγλωσσία, επιβεβαιώνει τον «στόχο της Βαρκελώνης», ο οποίος συνοψίζεται ως εξής: 1 μητρική γλώσσα + 2 ζωντανές γλώσσες για κάθε πολίτη, ήτοι 1 μητρική γλώσσα + 1 διεθνής γλώσσα +1 γλώσσα επιλογής, επειδή αυτές είναι χρήσιμες για τις πολιτισμικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές επαφές των ευρωπαίων πολιτών, μέσω τη προώθησης της γνώσης άλλων πολιτισμών και της ειρήνης και φιλίας μεταξύ των λαών (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009β). Επισημαίνει ότι τα κράτη μέλη πρέπει να προωθήσουν την εκμάθηση των

ξένων γλωσσών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια και διά βίου μάθηση), φροντίζοντας παράλληλα για την πολυμορφία της προσφοράς.

1.2 Τα μέσα για την επίτευξη της πολυγλωσσίας και την προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών

Σύμφωνα με τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, για την επίτευξη του στόχου της πολυγλωσσίας και την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών, χρειάζεται να καταβληθεί προσπάθεια για να δοθούν κίνητρα στους μαθητές, ενώ οι μέθοδοι εκμάθησης πρέπει να προσαρμοστούν στις ανάγκες τους. Κρίνεται απαραίτητο να αυξηθεί η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να μελετήσουν ξένες γλώσσες κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, να καταπολεμηθεί η σχολική αποτυχία στις ξένες γλώσσες, ενώ παράλληλα να αναπτυχθούν κατάλληλες μέθοδοι εκμάθησης γλωσσών που θα επιτρέπουν την κατανόηση και τη βασική επικοινωνία σε διάφορες γλώσσες. Σε σχέση με την αποτελεσματική εκμάθηση των ξένων γλωσσών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή: (α) θα χρησιμοποιήσει τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για να υποστηρίξει την εκμάθηση περισσότερων γλωσσών μέσω της διά βίου μάθησης, της κινητικότητας εκπαιδευτικών και σπουδαστών, της κατάρτισης καθηγητών ξένων γλωσσών, της ανάπτυξης εταιρικών σχέσεων μεταξύ των σχολείων και επίσης μέσω της έρευνας και της ανάπτυξης καινοτόμων μεθόδων προσαρμοσμένων σε διάφορες ομάδες-στόχους, και (β) θα συντάξει κατάλογο βέλτιστων πρακτικών όσον αφορά την εκμάθηση και τη διδασκαλία γλωσσών στον τομέα της πολυγλωσσίας και θα τον θέσει στη διάθεση των κρατών μελών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008α). Παράλληλα καλεί τα κράτη-μέλη: (α) να παρέχουν σε όλους πραγματικές ευκαιρίες εκμάθησης της εθνικής γλώσσας (ή των εθνικών γλωσσών) της χώρας τους καθώς και δύο άλλων γλωσσών, (β) να θέτουν στη διάθεση των ενδιαφερομένων ευρύτερο φάσμα γλωσσών, ούτως ώστε να διευκολύνουν την ατομική επιλογή και την κάλυψη των τοπικών αναγκών όσον αφορά τις γλώσσες που μπορεί να μάθει κανείς, (γ) να ενισχύσουν την κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται στην εκμάθηση γλωσσών, (δ) να προωθήσουν την κινητικότητα των καθηγητών γλωσσών, ούτως ώστε να ενισχυθούν οι γλωσσικές και οι διαπολιτισμικές δεξιότητές τους. Υποστηρίζει, επίσης, ότι τα μέσα μαζικής επικοινωνίας μπορούν

επίσης να αποτελέσουν σημαντική πηγή άτυπης εκμάθησης γλωσσών μέσω προϊόντων που συνδυάζουν την εκπαίδευση με την ψυχαγωγία (edutainment) και των υποτιτλισμένων ταινιών.

Το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 24^{ης} Μαρτίου 2009 σχετικά με την πολυγλωσσία υποστηρίζει ότι η γλωσσική και πολιτιστική πολυμορφία περιλαμβάνουν γνωρίσματα που καθορίζουν σημαντικά την καθημερινή ζωή των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως αποτέλεσμα της διείσδυσης των μέσων ενημέρωσης αυξανόμενης κινητικότητας και της εξέλιξης της παγκοσμιοποίησης. Για το λόγο αυτό, θεωρεί ότι: (α) η γλωσσική πολυμορφία της Ευρώπης συνιστά σημαντικό πολιτιστικό πλεονέκτημα και ότι θα ήταν σφάλμα να περιοριστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση σε μία κύρια γλώσσα, (β) η πολυγλωσσία αποτελεί θέμα με εγκάρσιο χαρακτήρα που έχει σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή των ευρωπαίων πολιτών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2009). Καλεί, συνεπώς, τα κράτη μέλη να εντάξουν την πολυγλωσσία στις πολιτικές τους εκτός του τομέα της εκπαίδευσης, όπως στις πολιτικές για τη διά βίου μάθηση, την κοινωνική ένταξη, την απασχόληση, τα μέσα ενημέρωσης και την έρευνα, (γ) τα κράτη μέλη θα πρέπει να περιλαμβάνουν στα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών τους την προαιρετική εκμάθηση μιας τρίτης ξένης γλώσσας, αρχίζοντας από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, καλεί την Επιτροπή και τα κράτη μέλη να προωθήσουν μέτρα που θα διευκολύνουν την εκμάθηση γλωσσών για τα άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ώστε να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τέλος, εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων εξακολουθεί να αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την ένταξη στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας των αλλοδαπών εργαζομένων σε πολλά κράτη μέλη, και προτρέπει, επομένως, την Επιτροπή και τα κράτη μέλη να λάβουν μέτρα για να μειωθεί το χάσμα μεταξύ των πολύγλωσσων ατόμων που έχουν καλύτερες ευκαιρίες στην Ευρωπαϊκή Ένωση και των μονόγλωσσων ατόμων που δεν διαθέτουν πολλές ευκαιρίες (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2009).

Σε σχέση με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στα σχολεία, τονίζεται ότι η εξασφάλιση της αποτελεσματικής εκμάθησης ξένων γλωσσών στα νηπιαγωγεία και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα για τα κράτη μέλη, καθώς εκεί κυρίως διαμορφώνεται η στάση των ανθρώπων απέναντι σε άλλες γλώσσες και

πολιτισμούς και εκεί τίθενται τα θεμέλια για την εκμάθηση άλλων γλωσσών αργότερα (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2009). Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες με έμφαση στην ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας. Στόχος δεν είναι να γνωρίζουν οι μαθητές μια ξένη γλώσσα σαν να ήταν η μητρική τους, αλλά να έχουν επαρκή επίπεδα κατανόησης, τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου, γραπτής έκφρασης και ομιλίας σε δύο ξένες γλώσσες (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2009).

Η σημασία που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών αποδεικνύεται από το ότι σε όλα τα επίσημα κείμενα, εκτός από τους στόχους, γίνεται εκτενής αναφορά στη βελτίωση της εκμάθησης για την επίτευξη του στόχου της πολυγλωσσίας. Για παράδειγμα, στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2008 για την πολυγλωσσία, αναφέρεται ότι η ποιότητα της εκμάθησης έχει ζωτική σημασία για την επιτυχή εκμάθηση σε οποιαδήποτε ηλικία, και συνεπώς θα πρέπει να καταβάλλονται προσπάθειες ώστε οι καθηγητές ξένων γλωσσών να κατέχουν καλά τη γλώσσα που διδάσκουν, να έχουν πρόσβαση σε αρχική και συνεχή επιμόρφωση υψηλής ποιότητας και να έχουν τις απαραίτητες διαπολιτισμικές γνώσεις (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2008α).

Συμπερασματικά σχόλια

Η γενική εικόνα της πολιτικής που υιοθετεί και προωθεί με συστηματικό τρόπο η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφορικά με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών αντανακλά τις ευρύτερες τάσεις και το κλίμα που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή, τις προσπάθειες και τις μεταρρυθμίσεις οι οποίες έχουν ως στόχο την αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως και στην Ελλάδα.

Όπως είναι αναμενόμενο, τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις που υιοθετούνται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την ξενόγλωσση εκπαίδευση γενικότερα, και ειδικότερα αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο, καθώς επίσης και οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η

εκμάθηση και η διδασκαλία της συγκρινόμενη με τα υπόλοιπα μαθήματα. Περιγράφονται, επίσης, οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές καινοτομίες οι οποίες επιχειρήθηκε να εισαχθούν στο ελληνικό σχολείο, και οι οποίες επηρεάζουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η εργασία αυτή εστιάζεται στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την πληρέστερη κατανόηση της εμπειρικής έρευνας και των συμπερασμάτων από αυτή που παρουσιάζουμε στη συνέχεια, σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφονται όλες οι πτυχές της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η εκμάθηση και η διδασκαλία³ της συγκρινόμενη με τα υπόλοιπα μαθήματα. Ειδικότερα, περιγράφουμε:

(α) το θεσμικό πλαίσιο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτό προσδιορίζεται από τις Υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους. Επειδή η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο επηρεάζεται από την εκμάθησή της στο Δημοτικό, παρουσιάζουμε και το θεσμικό πλαίσιο εκμάθησης και την εθνική πολιτική για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

(β) τις βασικότερες εκπαιδευτικές καινοτομίες οι οποίες επιχειρήθηκε να εισαχθούν στο ελληνικό σχολείο, και επηρεάζουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία, η καθιέρωση της «Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» (ΕΖ), οι «Βιωματικές Δράσεις» (ΒΔ) στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, και οι ερευνητικές εργασίες (projects) στο Λύκειο ως διακριτές ενότητες των νέων Σχολικών Προγραμμάτων και του υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος.

(γ) δύο πρόσφατες μεταρρυθμίσεις, με τις οποίες προσδοκείται ότι θα αυξηθεί το επίπεδο της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα το

³ Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η διδασκαλία ξένων γλωσσών έχει είτε υποχρεωτικό, είτε προαιρετικό χαρακτήρα. Στην Ελλάδα «η διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι γενικώς υποχρεωτική» (Δενδρινού, Ζουγανέλη και Καραβά, 2013:16).

Πρόγραμμα Εκμάθησης της αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), και το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). Επισημαίνουμε ότι βρισκόμαστε σε μια μεταβατική περίοδο ως προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, καθώς «μεταβαίνουμε από τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών και τα αναλυτικά προγράμματα για τις ξένες γλώσσες (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ) σε ένα νέο, Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ)» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α, 2012). Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), και το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) αποτελούν δυο σημαντικές εκπαιδευτικές καινοτομίες⁴, υπό την έννοια ότι αποτελούν ιδέες, φιλοσοφίες ή μεθόδους οι οποίες εισηγούνται «την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος» (Κουλουμπαρίτση, 2006:6).

2.1 Το θεσμικό πλαίσιο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΔΕΠΠΣ)

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ξένων γλωσσών (ΔΕΠΠΣ) περιγράφει τους γενικούς σκοπούς της εκμάθησης των ξένων γλωσσών, τους άξονες, γενικούς στόχους και θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης, καθώς επίσης και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της αγγλικής Γλώσσας. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ξένων γλωσσών (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003)⁵, η εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν με επάρκεια σε γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα τα οποία είναι διαφορετικά από αυτά στα οποία ζουν. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, σκοπός της εκμάθησης των ξένων

⁴ Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία η εκπαιδευτική καινοτομία, δε συνεπάγεται αυτόματα και την εκπαιδευτική αλλαγή, δηλαδή τη συνεπή και σταθερή εφαρμογή της καινοτομίας (Δημαράς, 1988: Υφαντή, 2000), αλλά ούτε και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία ορίζεται ως μια αλλαγή «σε κρίσιμα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος ή οι μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία έχει μεγάλο εύρος στην εφαρμογή της. Υλοποιείται, δηλαδή, σε «μεγάλο μέρος ή στο σύνολο των σχολικών μονάδων» (Κουλουμπαρίτση, 2006:68).

⁵ Ειδικότερα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την αγγλική γλώσσα περιγράφονται στο Φ.Ε.Κ. 304 τ. Β' / 13-3-2003, σελίδες 4085-4113.

γλωσσών είναι: «η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών προάγονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. 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. Με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι μαθητές αντιλαμβάνονται 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» (Φ.Ε.Κ. 304 τ. Β' / 13-3-2003).

Οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους δομείται η διαθεματική προσέγγιση στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο είναι τρεις:

Πρώτον, ο εγγραμματισμός, ο οποίος αφορά στη γνώση της δομής και των λειτουργιών της ξένης γλώσσας που στοχεύουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Ο εγγραμματισμός παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα της σωστής χρήσης της αγγλικής γλώσσας όσο αφορά τον προφορικό και τον γραπτό λόγο σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα τους βοηθά να γνωρίσουν σε βάθος τη δομή της. Συνακόλουθα, οι μαθητές αποκτούν επικοινωνιακή ικανότητα, μπορούν, δηλαδή, να ανταποκρίνονται με επάρκεια στις απαιτήσεις της σχολικής και της κοινωνικής τους ζωής, ενώ μακροπρόθεσμα μπορούν να καλύπτουν τις απαιτήσεις του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και του επαγγελματικού τους χώρου (Φ.Ε.Κ. 304 τ. Β' / 13-3-2003).

Δεύτερον, ένας σημαντικός άξονας για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της αγγλικής γλώσσας είναι η πολυγλωσσία. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της αγγλικής γλώσσας «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 μιας 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 πολιτιστικό αγαθό» (Φ.Ε.Κ. 304 τ. Β' / 13-3-2003).

Τρίτον, η πολυπολιτισμικότητα, η οποία φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό άλλων χωρών και συνακόλουθα διαμορφώνει μαθητές με πολυπολιτισμική συνείδηση.

Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο παρακάτω για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πρόγραμμα σπουδών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο

Το Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αγγλικά στην Γ' Τάξη του Δημοτικού συνάδει με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου για τα Αγγλικά όπως περιγράφονται στα ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003. Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, «ο στόχος της εισαγωγής της ξένης γλώσσας οφείλει να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών και να αναπτύξει την προσωπικότητά τους με άξονες τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, όπως αυτές εκφράζονται σε μια πολυποίκιλη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία απαιτεί κυρίως επικοινωνιακές δεξιότητες παρά στείρες γνώσεις» (Κοσοβίτσα και Χρυσόχοος, 2003). Η εκμάθηση της αγγλικής στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν προφορικό και γραπτό λόγο και να παράγουν αρχικά προφορικό και αργότερα και γραπτό λόγο.

Ο σκοπός της εκμάθησης, που βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση, είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιδιώκεται η προοδευτικά αναπτυσσόμενη ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν σε περιστάσεις επικοινωνίας με τη χρήση της αγγλικής γλώσσας ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες της ιδιωτικής, σχολικής και κοινωνικής τους ζωής (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και επαγγελματικού τους χώρου.

Όπως επισημαίνεται στα σχετικά κείμενα, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, όπως και η εκμάθηση όλων των «ζωντανών» γλωσσών διέπεται από ένα πλαίσιο αρχών των

οποίων τα βασικά συστατικά είναι ο εγγραμματισμός, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμική διάσταση. Ο εγγραμματισμός συνεπάγεται τη σωστή και κατάλληλη χρήση της αγγλικής γλώσσας σε ποικίλα περιβάλλοντα επικοινωνίας και οδηγεί στην προσωπική εξέλιξη των μαθητών ώστε να λειτουργήσουν ως μέρος ενός κοινωνικού συνόλου. Οδηγεί στην καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης, στη δυνατότητα της σωστής χρήσης της αγγλικής σε ποικίλα περιβάλλοντα επικοινωνίας και στην κατοχή της δομής της (Φ.Ε.Κ. 304 τ. Β' / 13-3-2003). Ο εγγραμματισμός καλλιεργεί γνώσεις οι οποίες συμβάλουν στην προσωπική εξέλιξη των μαθητών έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Με την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα η αγγλική καθίσταται γλώσσα επικοινωνίας άτομα από άλλων εθνοτήτων συμβάλλοντας στο σεβασμό του διαφορετικού. Η πολυπολιτισμικότητα προκύπτει φυσικά και αβίαστα, καθώς η αγγλική γλώσσα, ως γλώσσα επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές αλλά και με άτομα άλλων εθνικοτήτων, θα φέρει τους έλληνες μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό αγγλόφωνων και μη αγγλόφωνων χωρών (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Με βάση τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμική διάσταση ο στόχος είναι οι μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου να κατακτήσουν σταδιακά τις παρακάτω δεξιότητες: (α) κατανόηση και παραγωγή συνεχούς και συνεκτικού προφορικού και γραπτού λόγου, (β) κατανόηση και χρήση γλωσσικονοητικών εννοιών, (γ) παραγωγή λεκτικών πράξεων, (δ) στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας, (ε) δεξιότητες παράλληλης χρήσης της μητρικής και της ξένης γλώσσας, (στ) δεξιότητες ανάπτυξης πολυπολιτισμικής συνείδησης

Άλλοι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών, ιδιαίτερα για τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, είναι η γλωσσική παιδεία και η επικοινωνιακή ικανότητα. Όπως επισημαίνεται, αναφορικά με τη γλωσσική παιδεία, επιδιώκεται η επίτευξη των παρακάτω στόχων: (α) η επέκταση του επικοινωνιακού ορίζοντα των μαθητών πέρα από αυτόν της δικής τους γλωσσικής κοινότητας, (β) η χρησιμοποίηση μιας δεύτερης γλώσσας για να ψάχνουν, να ανακαλύπτουν και να καταλαβαίνουν πληροφορίες σχετικές με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και με γνώμονα την επικοινωνία, (γ) η δυνατότητα να αναγνωρίσουν την αξία και άλλων τρόπων

οργάνωσης της σκέψης, έκφρασης των εμπειριών και λειτουργίας στις διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα του ίδιου αλλά και άλλων πολιτιστικών και κοινωνικών σχηματισμών, (δ) η ανάπτυξη της βασικής δεξιότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», η οποία θα καλλιεργηθεί μέσα από βιωματική μάθηση, (ε) η ανάπτυξη του επιπέδου της «γλωσσικής συνείδησης», (στ) η δυνατότητα να λειτουργεί το άτομο ως «μεσάζων» ανάμεσα σε μονογλωσσικά άτομα και ομάδες, (ζ) η διεύρυνση του φάσματος των ρόλων που αναλαμβάνουν σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα, και (η) η γνώση και η έμμεση εμπειρία άλλων πολιτιστικών θεσμών, κανόνων, αξιών και συμπεριφοράς (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Αναφορικά με την επικοινωνιακή ικανότητα, ο στόχος του Προγράμματος Σπουδών είναι οι μαθητές να αποκτήσουν βασικά πληροφοριακά στοιχεία καθώς και συγκεκριμένες ή αφηρημένες έννοιες που αφορούν στη δομή και στην επικοινωνιακή λειτουργία της ξένης γλώσσας, σε σχέση με την ελληνική αλλά και με άλλες ξένες γλώσσες (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Επιπλέον, να αναπτύξουν: (α) δεξιότητες που εξυπηρετούν την πρόσληψη μηνυμάτων, τα οποία μεταδίδονται διαμέσου σύντομων ή και εκτενέστερων κειμένων γραπτού και προφορικού λόγου, (β) παραγωγικές δεξιότητες με στόχο τη μετάδοση μηνυμάτων σε σύντομα ή και εκτενέστερα κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, (γ) δεξιότητες συνδιαλλαγής που εξυπηρετούν την άμεση ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, (δ) στρατηγικές επικοινωνίας για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων, και (ε) δεξιότητες παράλληλης χρήσης της ξένης και μητρικής γλώσσας καθώς και μεταφορά μηνυμάτων από τη μία γλώσσα στην άλλη, με τρόπο κατάλληλο για συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Το Πρόγραμμα Σπουδών περιγράφει, επίσης, τη μεθοδολογία για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, όπως για παράδειγμα: (α) τις γλωσσικές – μαθησιακές δραστηριότητες, (β) τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι μαθησιακές δραστηριότητες, (γ) τη δομή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, (δ) τους τύπους των μαθησιακών δραστηριοτήτων, (ε) την εργασία σε ομάδες για την υλοποίηση συνθετικών εργασιών (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Τέλος, αναφέρεται

σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως λόγου χάρη τα αποτελέσματα της ανάθεσης συνθετικών εργασιών, τον ατομικό φάκελο του μαθητή, την αυτο-αξιολόγηση και ετερο-αξιολόγηση, την αξιολόγηση της μαθητικής ομάδας και της συνεργασίας και τη «συστηματική παρατήρηση» (Βεντούρης, Ζουγανέλη και Τσαγγαρή, 2013:174)

Πρόγραμμα σπουδών για το Ενιαίο Λύκειο

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Ενιαίο Λύκειο στοχεύει στην «περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και στην περαιτέρω διεύρυνση των γνώσεών τους σε γλωσσικά στοιχεία, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε περισσότερο σύνθετες συνθήκες επικοινωνίας» που παρουσιάζονται τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο, όσο και «στο μελλοντικό κοινωνικό, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό του περιβάλλον» (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. φύλλου 1868). Στο πλαίσιο αυτό, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στο να παρέχει στους μαθητές ικανοποιητικές γνώσεις της ξένης γλώσσας και στη διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών αναφορικά με τα τυπικά στοιχεία της αγγλικής γλώσσας, όπως το λεξιλόγιο και τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Έχει ως σκοπό, επίσης, τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που αφορούν το σύγχρονο άνθρωπο, την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, έτσι ώστε «ο μαθητής, πέρα από τη γνώση της αγγλικής γλώσσας, να λαμβάνει και μια ουσιαστική μόρφωση και διαπαιδαγώγηση» (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. φύλλου 1868).

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τις μελλοντικές επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών, ενώ στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών έχουν ληφθεί υπόψη δύο σημαντικοί παράγοντες, όπως οι ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας των εφήβων μαθητών και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, αναγνωρίζεται ότι ο έφηβος μαθητής του σχολείου προσπαθεί να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα της εφηβικής ζωής έτσι ώστε να αποδεχτεί τον εαυτό του και να ενταχτεί στην κοινωνία των ενηλίκων. Επιπλέον, έχουν ληφθεί υπόψη και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο της

παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως η ανομοιογένειες αναφορικά με το επίπεδο της γνώσης της αγγλικής γλώσσας που έχουν οι μαθητές, αλλά και ο σχετικός προβληματισμός που αναπτύσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Σημαντική θεωρείται η απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας στην αγγλική γλώσσα που επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν τις κατάλληλες γλωσσικές ή παρα-γλωσσικές επιλογές ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές ασκούνται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα.

2.2 Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι υποχρεωτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Papaefthymiou-Lytra, 2012). Το 1987 η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας γίνεται υποχρεωτική στις τρεις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 2003 η διδασκαλία της ξεκινά από την τρίτη τάξη του Δημοτικού, ενώ από το σχολικό έτος 2010-2011 ξεκινάει η πιλοτική εφαρμογή προγράμματος διδασκαλίας της αγγλικής από την πρώτη τάξη του Δημοτικού σε 800 δημόσια σχολεία της χώρας. (Mattheoudakis and Alexiou, 2009· Mattheoudakis and Alexiou, 2013). Σύμφωνα με Υπουργική απόφαση (Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010, ΦΕΚ804,τ.Β΄) που καθορίζει το αναμορφωμένο διδακτικό ωράριο και ωρολόγιο πρόγραμμα των 800 ολοήμερων δημοτικών σχολείων τα οποία θα λειτουργήσουν από το σχολικό έτος 2010-2011 με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προστίθεται το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στις Α΄ και Β΄ τάξεις για 2 ώρες, ενώ παράλληλα αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας της κατά 1 ώρα για τις υπόλοιπες τάξεις. Συνεπώς, η αγγλική γλώσσα διδάσκεται στο Δημοτικό σχολείο ως εξής:

Δημοτικό σχολείο

Τάξεις	Ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα
Α΄ Τάξη	2
Β΄ Τάξη	2
Γ΄ Τάξη	4

Δ' Τάξη	4
Ε' Τάξη	4
ΣΤ' Τάξη	4

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι από το σχολικό έτος 2013-2014, το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Εκμάθησης της αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), αποτελεί τμήμα του ωρολογίου προγράμματος για τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Το ίδιο συμβαίνει στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου η εκμάθηση της πρώτης ξένης γλώσσας (συνήθως είναι η αγγλική) ξεκινάει στην ηλικία των 6-9 ετών (European Commission, 2012α).

Περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το γενικό σκοπό, τους γενικούς και επιμέρους παιδαγωγικούς στόχους, τη φιλοσοφία και τους ειδικότερους στόχους, την προσέγγιση στην εκμάθηση της γλώσσας που υιοθετεί το ΠΕΑΠ, καθώς και τη θέση του μέσα στο ευρύτερο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) παρουσιάζουμε στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου.

2.3 Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο

Όσο αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, οι βασικές αρχές ορίζονται από την εγκύκλιο Γ2/4637/04-09-2001 του ΥΠΕΠΘ, που ορίζει ότι οι μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο διδάσκονται δύο ξένες γλώσσες, την Αγγλική, ως Α' ξένη γλώσσα (ανεξάρτητα από το εάν οι μαθητές την έχουν διδαχθεί στο Δημοτικό σχολείο), και την Γαλλική ή Γερμανική ως Β' ξένη γλώσσα (παράλληλη διδασκαλία). Οι μαθητές επιλέγουν τη Β' ξένη γλώσσα στην Α' Γυμνασίου, και συνεχίζουν να διδάσκονται την ίδια γλώσσα και στις επόμενες τάξεις του Γυμνασίου.

Στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) το μάθημα της αγγλικής γλώσσας διδάσκεται τρεις ώρες την εβδομάδα στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου και δύο ώρες την εβδομάδα στη Δευτέρα και την Τρίτη τάξη. Γενικότερα, οι ξένες γλώσσες καταλαμβάνουν ένα σημαντικό τμήμα του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων. Στο

Γυμνάσιο η εκμάθηση των ξένων γλωσσών (όχι μόνο της αγγλικής γλώσσας) καλύπτει περίπου το 10% του συνολικού ετήσιου διδακτικού χρόνου, ενώ στο Λύκειο καταλαμβάνουν, όπως θα δούμε παρακάτω, αντίστοιχο διδακτικό χρόνο. Γενικότερα, ο διδακτικός χρόνος που αφιερώνεται για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών βρίσκεται σε συμφωνία με τον χρόνο που αφιερώνεται σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς όπως επισημαίνεται σε επίσημα κείμενα κατά μέσο όρο το 10% με 15% του διδακτικού χρόνου προορίζεται για τις ξένες γλώσσες (European Commission, 2012β; Δενδρινού, Ζουγανέλη και Καραβά, 2013). Για μια συνολικότερη εικόνα του ωρολόγιου προγράμματος, ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει την κατανομή των διδασκόμενων μαθημάτων, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται σε κάθε τάξη του Γυμνασίου με βάση τη σχετική Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.Φ12/773/77904/Γ1/ΦΕΚ 1139/τ. Β'/23-8-2006).

Γυμνάσιο

Τάξεις	Διδακτικό υλικό	Ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα
Α΄ Τάξη	Think Teen 1st Grade of Junior High School, βιβλίο αρχαρίων και προχωρημένων	3
Β΄ Τάξη	Think Teen 2nd Grade of Junior High School, βιβλίο αρχαρίων και προχωρημένων	2
Γ΄ Τάξη	Think Teen 3rd Grade of Junior High School, κοινό βιβλίο	2

Ωστόσο, από το σχολικό έτος 2013-2014, τροποποιείται το ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου. Αυτή η αλλαγή επηρεάζει και τις ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, οι οποίες μειώνονται. Ειδικότερα, οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο καθορίζονται ως εξής:

Γυμνάσιο

Τάξεις	Διδακτικό υλικό	Ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα
Α΄ Τάξη	Think Teen 1st Grade of Junior High School, βιβλίο αρχαρίων και προχωρημένων	2
Β΄ Τάξη	Think Teen 2nd Grade of Junior High School, βιβλίο αρχαρίων και προχωρημένων	2
Γ΄ Τάξη	Think Teen 3rd Grade of Junior High School, κοινό βιβλίο αρχαρίων και προχωρημένων	2

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι μειώθηκαν οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου, καθώς από τρεις ώρες την εβδομάδα μειώθηκαν σε δύο, ενώ διατηρήθηκαν οι ίδιες για τη Β΄ και Γ΄ τάξη.

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο

Σε σχέση με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο για τη σχολική χρονιά 2012-2013, ισχύουν τα ακόλουθα, σύμφωνα με το (ΦΕΚ 1129/2012 - Αρ.32239/Γ2). Οι μαθητές της Α΄τάξης του γενικού Λυκείου επιλέγουν ως ξένη γλώσσα μία από τις γλώσσες που διδάχτηκαν στο Γυμνάσιο μεταξύ της αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής, Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις ώρες που διατίθενται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο, καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό υλικό (εγχειρίδια) που χρησιμοποιούνται.

Λύκειο

Τάξεις	Εκπαιδευτικό υλικό	Ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα
Α΄ Τάξη	Βιβλία από το ελεύθερο εμπόριο από κατάλογο προεγκριμένο από το υπουργείο	3
Β΄ Τάξη	Βιβλία από το ελεύθερο εμπόριο από κατάλογο προεγκριμένο από το υπουργείο	2
Γ΄ Τάξη	Βιβλία από το ελεύθερο εμπόριο από κατάλογο προεγκριμένο από το υπουργείο	2

Τα τμήματα ξένων γλωσσών συγκροτούνται με βάση τις επιλογές των μαθητών και ο ελάχιστος αριθμός μαθητών που απαιτείται για τη δημιουργία τμήματος είναι δεκατέσσερις. Σε απομονωμένες σχολικές μονάδες της ηπειρωτικής και νησιωτικής χώρας μπορούν να λειτουργήσουν τμήματα και με δώδεκα μαθητές.

Οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης του γενικού Λυκείου του σχολικού έτους 2012-2013 καθώς και οι μαθητές της Γ΄ τάξης του σχολικού έτους 2013-2014 θα συνεχίσουν να διδάσκονται ως Α΄ ξένη γλώσσα τη γλώσσα που έχουν διδαχθεί κατά το σχ. έτος 2011-2012. Επίσης, οι μαθητές της Γ΄ τάξης του γενικού Λυκείου του σχολικού έτους 2012-2013 μπορούν να επιλέξουν ως μάθημα επιλογής μία δεύτερη ξένη γλώσσα, μεταξύ της αγγλικής, της Γαλλικής, της Γερμανικής, της Ιταλικής και της Ισπανικής Γλώσσας, ανεξάρτητα εάν την έχουν διδαχθεί στο Γυμνάσιο και διαφορετική από την Α΄ ξένη γλώσσα. Για τη λειτουργία των τμημάτων ξένων γλωσσών ως μαθημάτων επιλογής, ισχύει η υπουργική απόφαση με αρ. πρωτ. Γ2/4521/28-08-2001 (ΦΕΚ Β΄1168), η οποία ορίζει τη λειτουργία των κατευθύνσεων και μαθημάτων επιλογής. Ωστόσο, από το σχολικό έτος 2013-2014, σύμφωνα με υπουργική απόφαση (Α.Φ. 2121, τεύχος δεύτερο, 28-8-20132, Αρ. Πρωτ. 115478/Γ2/21-08-2013/ΥΠΑΙΘ), επέρχονται τροποποιήσεις σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, η ξένη γλώσσα διδάσκεται στην Α΄ τάξη για δύο ώρες την εβδομάδα. Επισημαίνεται ότι σε αυτή την τάξη οι μαθητές παρακολουθούν εννέα μαθήματα κοινά για όλους και ένα μάθημα επιλογής το οποίο επιλέγεται μεταξύ τριών μαθημάτων. Για τη Β΄ τάξη

Λυκείου ισχύει η με αρ. πρωτ. 36799/Γ2/02-04-2012, Β΄ 1163 υπουργική απόφαση, σύμφωνα με την οποία η αγγλική γλώσσα διδάσκεται για δύο ώρες την εβδομάδα και για τη Γ΄ τάξη Λυκείου ισχύει η υπουργική απόφαση με αρ. πρωτ. 63447/Γ2/27-06-2005, Β΄ 921, σύμφωνα με την οποία η αγγλική γλώσσα διδάσκεται για μία ώρα την εβδομάδα. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις ώρες που διατίθενται για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο, καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό υλικό (εγχειρίδια) που χρησιμοποιούνται.

Λύκειο

Τάξεις	Εκπαιδευτικό υλικό	Ώρες διδασκαλίας
Α΄ Τάξη	Βιβλία από το ελεύθερο εμπόριο μέσα από κατάλογο, προεγκεκριμένο από το υπουργείο	2
Β΄ Τάξη	Βιβλία από το ελεύθερο εμπόριο μέσα από κατάλογο, προεγκεκριμένο από το υπουργείο	2
Γ΄ Τάξη	Βιβλία από το ελεύθερο εμπόριο μέσα από κατάλογο, προεγκεκριμένο από το υπουργείο	1

2.4 Τα σχολικά εγχειρίδια

Με τον όρο «σχολικά εγχειρίδια» αναφερόμαστε στα βιβλία εκείνα που περιέχουν το περιεχόμενο των διαφορετικών μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο και που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Μαυρογιώργος, 1980:35). Σχολικό εγχειρίδιο είναι κάθε βιβλίο το οποίο εκδίδεται κατόπιν έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία στη διδασκαλία ενός αντικειμένου που προβλέπεται από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Τοκατλίδου, 1986). Στη δημόσια δευτεροβάθμια

εκπαίδευση εγκρίνονται και παρέχονται δωρεάν από το κράτος, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να έχουν περθιώριο επιλογής. Αυτή η διαδικασία έγκρισης του σχολικού βιβλίου από το υπουργείο Παιδείας οριοθετεί «με αυστηρότητα τη λειτουργία του διδακτικού εγχειριδίου στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού και δείχνουν με σαφήνεια την άμεση εξάρτηση της σχολικής γνώσης από το κράτος» (Νούτσος, 1979:164). Καθώς επιβάλλεται στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές ως υποχρεωτικό, ασκεί καθοριστική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία και επιβάλλει με τη σειρά του «στην εγχάραξη της αυστηρής ιεράρχησης που χαρακτηρίζει τη σχολική γνώση» (ό.π.: 165).

Τα σχολικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, όπως και όλα τα σχολικά εγχειρίδια, αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή είναι ανάγκη να εκπληρώνουν πολλούς στόχους. Χρειάζεται να είναι συμβατά με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της αγγλικής γλώσσας, μεταφράζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε εκπαιδευτική πράξη (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008). Επιπλέον, τα σχολικά εγχειρίδια συνεπικουρούν τους μαθητές στην προσπάθειά τους για μάθηση (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995), προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών ώστε προάγουν τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμική συνείδηση. Επίσης οφείλουν να προωθούν τη γλωσσική παιδεία και την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και να αναπτύσσουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, σε σχέση με την ικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου, η εκμάθησή της στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν πληροφορίες που μεταδίδονται έμμεσα, να κατανοούν τον επικοινωνιακό στόχο των κειμένων, να μπορούν να ξεχωρίζουν τις σημαντικές πληροφορίες και να διακρίνουν τις απόψεις από τα γεγονότα, να αναγνωρίζουν λεκτικά σήματα, να ερμηνεύουν πληροφορίες γραπτών κειμένων, να χρησιμοποιούν τα παραγλωσσικά στοιχεία, και να καταλαβαίνουν το νόημα από τα

συμφραζόμενα ακόμη και αν δε γνωρίσουν όλες τις λέξεις. Σημαντικός άξονας είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση, και η διασφάλιση ενός μαθητοκεντρικού πλαισίου εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

Βασικός στόχος είναι η προώθηση της αυτονομίας του μαθητή, η ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, Τεχνικών αυτοαξιολόγησης (portfolio), ενώ βασίζεται στις αρχές της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικής συνείδησης, μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μεθόδου. Κατά τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας οι συγγραφείς λαμβάνουν υπόψη τους: α) τις ανάγκες των μαθητών στο ελληνικό σχολείο, β) το πλαίσιο εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, και γ) το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών. Ο στόχος είναι τα σχολικά εγχειρίδια να έχουν θετική επίπτωση στα κίνητρα των μαθητών, ενώ παράλληλα βοηθούν τους μαθητές στο να αποκτήσουν θετική στάση έναντι στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ταυτόχρονα αναγνωρίζονται οι περιορισμοί της χρήσης ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου, καθώς εκφράζονται επιφυλάξεις κατά το πόσο ένα βιβλίο μπορεί να εμπεριέχει με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο τη διδακτέα ύλη, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών έτσι ώστε να αυξήσει τα μαθησιακά κίνητρα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α).

Τα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας που χρησιμοποιούνται στα δημοτικά και στα γυμνάσια σχολεία από το σχολικό έτος 2009-2010 περιέχουν το βιβλίο του καθηγητή και του μαθητή, βιβλίο εργασιών και CD. Ο σχεδιασμός και η σύνταξή τους έχει γίνει σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της αγγλικής γλώσσας (ΦΕΚ 304/13-3-2003).

Είναι, ωστόσο, ενδιαφέρον το γεγονός ότι τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο Λύκειο προτείνονται από την εγκεκριμένη λίστα του ΥΠΕΠΘ σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 3 του άρθρου 7 του Ν. 2525/97, επιλέγονται από τον καθηγητή και βαρύνουν οικονομικά τους μαθητές. Έχουν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας την ευθύνη της επιλογής του σχολικού εγχειριδίου που θα διδάξουν μέσα από έναν κατάλογο από εκπαιδευτικά βιβλία «από το ελεύθερο εμπόριο» που είναι προεγκεκριμένος από την Πολιτεία (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2003:42). Αυτό

αποτελεί ένα δειλό βήμα μιας προσπάθειας «εκχώρησης μικρού μέρους του ελέγχου στους εκπαιδευτικούς» (Κουλαϊδής και Τσατσαρώνη, 2010:104).

2.5 Εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδο γνώσης

Όπως αναφέραμε ήδη, μια από τις ιδιαιτερότητες της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο δεν παρέχονται δωρεάν από το υπουργείο αλλά επιβαρύνουν τις οικογένειες των μαθητών. Μια επιπλέον ιδιαιτερότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί το γεγονός ότι στο Γυμνάσιο, όπου είναι εφικτό, οι μαθητές μπορούν να χωρίζονται κατά επίπεδα γνώσεων

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης αποτελεί μια προτεραιότητα για το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία 15 χρόνια. Στον οδηγό του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών με τίτλο «Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο: Οδηγός του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών», αναφέρεται ότι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις ξένες γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) στο σχολείο αποτελεί «το πιλοτικό σχολείο να καταβάλει προσπάθειες ώστε η κατανομή των μαθητών της ξένης γλώσσας να γίνεται σύμφωνα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους» (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:2).

Για τη δημιουργία τμημάτων παράλληλης εκμάθησης της ξένης γλώσσας κατά επίπεδα απαιτείται ένας ελάχιστος αριθμός από 12 μαθητές σε κάθε τμήμα. Ωστόσο, σε απομονωμένα Γυμνάσια της ηπειρωτικής και νησιωτικής χώρας, και μόνο μετά από αιτιολογημένη έκθεση του Προϊστάμενου της κάθε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι δυνατό να λειτουργήσουν τμήματα και με οκτώ μαθητές. Ειδικότερα, σύμφωνα με την εγκύκλιο Γ2/4230/12-07-1996 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (η οποία λαμβάνει υπόψη τις Πράξεις 23/1995, 30/1995, και 35/1995 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), από το σχολικό έτος 1996-1997 εφαρμόζεται στο Γυμνάσιο η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσεων. Σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα είναι απαραίτητη: (α) λόγω των νέων δεδομένων που προέκυψαν από την εισαγωγή της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο

Δημοτικό (στις δύο τελευταίες τάξεις από το σχολικό έτος 1992-93), και (β) εξαιτίας της ανάγκης να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ανομοιογένειας των γνώσεων των μαθητών. Η ένταξη των μαθητών σε επίπεδα γίνεται μετά από κατατακτήρια εξέταση, που διενεργείται μέσα στο Σεπτέμβριο κάθε σχολικού έτους (Εγκύκλιος Γ2/4230/12-07-1996 ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας σε κάθε σχολείο δημιουργούν διαγνωστικά τεστ για να διαπιστώσουν το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Από το υπουργείο προτείνεται αυτά τα διαγνωστικά τεστ να έχουν ικανοποιητική έκταση και μια ποικιλία από ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας, έτσι ώστε να παρέχουν μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη και πλήρη εικόνα της γνώσης των μαθητών. Για την κατάταξη των μαθητών σε τμήματα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν και δύο επιπλέον κριτήρια: (α) το βαθμό στο σχολείο, και (β) εάν είχαν διδαχτεί αγγλικά ή όχι στο Δημοτικό σχολείο.

Η εφαρμογή της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης αφορά την κάθε σχολική μονάδα χωριστά και πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και η εκμάθηση των άλλων μαθημάτων, κάτι που απαιτεί τη συμβολή των σχολικών συμβούλων, του διευθυντή του σχολείου και του συλλόγου των εκπαιδευτικών.

Δημιουργούνται έτσι δύο τμήματα όπου διδάσκεται η αγγλική γλώσσα ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικές αίθουσες. Στο επίπεδο των αρχαρίων εντάσσονται οι αδιδακτοί μαθητές, δηλαδή αυτοί που δεν παρακολούθησαν μαθήματα αγγλικών στο Δημοτικό και προέρχονται από μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια δημοτικά σχολεία όπου δε διδάσκεται η αγγλική γλώσσα), και αυτοί με τη χαμηλότερη επίδοση στο διαγνωστικό τεστ που διενεργείται στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Στο επίπεδο των προχωρημένων εντάσσονται οι μαθητές με την υψηλότερη επίδοση στο διαγνωστικό τεστ. Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας γίνεται, δηλαδή, σε επίπεδα αρχαρίων και προχωρημένων⁶, με διαφορετικά σχολικά εγχειρίδια για κάθε επίπεδο. Ειδικότερα, για την πρώτη και τη δεύτερη τάξη του Γυμνασίου υπάρχουν δύο σχολικά εγχειρίδια

⁶ Στη διεθνή βιβλιογραφία, η διδασκαλία σε ομοιογενή τμήματα ανάλογα με την επίδοση των μαθητών αναφέρεται ως «ability grouping», «tracking», ή «streaming». Στην ελληνική γλώσσα οι παραπάνω όροι αποδίδονται συχνά με τον όρο «διοχέτευση» (Καντζάρα, 2008:92). Οι μαθητές με υψηλή επίδοση τοποθετούνται σε διαφορετικά τμήματα από ότι οι μαθητές με μέτρια ή χαμηλή επίδοση (Levine and Havighurst, 1992).

(αρχαρίων και προχωρημένων), ενώ για την τρίτη τάξη του Γυμνασίου υπάρχει ένα κοινό εγχειρίδιο.

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης βασίζεται στην αντίληψη ότι η εκμάθηση σε ομοιογενή από άποψη επίδοσης τμήματα παρουσιάζει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα: (α) διευκολύνει την εκμάθηση, (β) αυξάνει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, και συνεπώς (γ) βελτιώνει τη σχολική τους επίδοση.

2.6 Εκπαιδευτικές καινοτομίες που επηρεάζουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Η αδυναμία του ελληνικού σχολείου να παρέχει υψηλού επιπέδου ξενόγλωσση εκπαίδευση δεν απορρέει από το γεγονός ότι δεν έχουν καταβληθεί προσπάθειες για την αναβάθμισή της. Αντιθέτως, αρκετές είναι οι καινοτομίες που έχουν εισαχθεί, με την επίσημη ρητορική να τονίζει συχνά ότι οι προτεινόμενες καινοτομίες θα έχουν θετική επίδραση στα μαθησιακά κίνητρα και θα βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών με χαμηλή επίδοση στο σχολείο. Ωστόσο, παρόλες τις αισιόδοξες προβλέψεις, οι περισσότερες καινοτομίες που έχουν εισαχθεί στο σχολείο τις τελευταίες δύο δεκαετίες, για διάφορους λόγους, δεν έχουν αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα όσο αφορά την αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και των κινήτρων για μάθηση. Το σχολείο εξακολουθεί να μην προσφέρει την ξενόγλωσση εκπαίδευση που θα επιθυμούσαν οι γονείς των μαθητών.

Η επίδραση των «διαψεύσεων» των προσδοκιών αυτών αντανακλάται ξεκάθαρα στο γεγονός ότι η ενσωμάτωση αυτών των καινοτομιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει μειώσει την προσφυγή στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλα τα μαθήματα, και ειδικότερα όσο αφορά την αγγλική γλώσσα. Οι οικογένειες των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου συνεχίζουν να υποχρεώνονται να πληρώσουν για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εκτός σχολείου, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τις άλλες ξένες γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο. Η αδυναμία της ελληνικής εκπαίδευσης να παρέχει υψηλής ποιότητας ξενόγλωσση εκπαίδευση, παρόλες τις εκπαιδευτικές αλλαγές που έχουν επιχειρηθεί, αναγνωρίζεται και από

επίσημα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας, όπως για παράδειγμα στο κείμενο του Ενιαίου Πρόγραμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι γενικά στην ελληνική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές αλλαγές εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, δεν ήταν προσεκτικά σχεδιασμένες, τους έλειπε μια ουσιαστική εκπαιδευτική στρατηγική. Πολύ συχνά «χρωματίστηκαν από προχειρότητες» (Μπαγάκης, 2006:14), με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χάνουν σταδιακά την εμπιστοσύνη τους για τις εξαγγελίες για τις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Κάποιες από αυτές τις καινοτομίες, όπως λόγου χάρη η εισαγωγή και η θεσμοθέτηση των ερευνητικών εργασιών στο Λύκειο και η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (κυρίως στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο) δε στοχεύουν άμεσα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Κάποιες, ωστόσο, όπως η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία και η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας με βάση τη διαθεματική προσέγγιση, μπορούμε να πούμε ότι στοχεύουν άμεσα στην αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Αυτές τις καινοτομίες παρουσιάζουμε στη συνέχεια. Ο στόχος μας δεν είναι η εξαντλητική και λεπτομερής τους παρουσίαση, αλλά η «ανίχνευση» του τοπίου, με βάση την οποία θα γίνουν πιο κατανοητά τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάζουμε σε επόμενο κεφάλαιο.

Όσο αφορά την αγγλική γλώσσα έχουν εκπονηθεί αρκετά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία βασίζονται σε σύγχρονες γλωσσοπαιδαγωγικές θεωρίες και έχει παραχθεί ενδιαφέρον εκπαιδευτικό υλικό. Έχει, επίσης, καταβληθεί προσπάθεια να εισαχθούν στο ελληνικό σχολείο πλήθος από εκπαιδευτικές καινοτομίες οι οποίες επηρεάζουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, όπως λόγου χάρη: (α) η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία, (β) οι ερευνητικές εργασίες, (γ) η ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων (ΕΖ), και (δ) η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας με βάση τη διαθεματική προσέγγιση. Αυτές οι εκπαιδευτικές καινοτομίες βασίζονται στα πορίσματα παιδαγωγικών ερευνών που δείχνουν ότι επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία και εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών εδώ και αρκετά χρόνια.

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)

Είναι πλέον αποδεκτό το γεγονός ότι η εισαγωγή και χρήση των Νέων Τεχνολογικών στη σχολική τάξη «αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο για την κοινωνιολογική ανάλυση» (Καμαριανός, 2009: 86). Η επίσημη ρητορική, που έχει υιοθετηθεί από τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών υποστηρίζει ότι οι ΤΠΕ αποτελούν ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση, καθώς μπορούν να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών και να βοηθήσουν τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα η αξιοποίηση του παγκόσμιου ιστού και των διαδραστικών πολυμέσων, μπορούν να βελτιώσουν το παρεχόμενο επίπεδο διδασκαλίας και να οδηγήσουν σε αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τη ρητορική, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς παρέχουν σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται, τη δυνατότητα πρόσβασης σε έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών, κάτι το οποίο έχει θετικό αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση (Heemskerk et al, 2005). Σε αυτή την αντίληψη, ωστόσο, έχει εκφραστεί ο αντίλογος ότι από μόνη της η τεχνολογία δεν μπορεί να οδηγήσει σε «κοινωνικό σύστημα συμμετοχής, δικαιοσύνης και ισότητας» (Καμαριανός, 1998:154).

Οι θεωρίες για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία βασίζονται σε αντιλήψεις σχετικά με τις σύγχρονες κοινωνίες και την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και η διείσδυσή τους σε όλους τους τομείς της κοινωνίας διαμορφώνει έναν καινούργιο τύπο κοινωνίας στην οποία η πηγή της παραγωγικότητας βρίσκεται στην τεχνολογία παραγωγής της γνώσης και της επεξεργασίας της πληροφορίας (Castells, 2000). Συνακόλουθα, οι νέοι άνθρωποι θα πρέπει να είναι ικανοί να έχουν πρόσβαση, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο ώστε να «αναπτύξουν τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την ατομική επιτυχία και για τη συμμετοχή στο μέλλον και την ευημερία της κοινωνίας της πληροφορίας» (Cleary et al, 2006:354). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκμάθηση ξένων γλωσσών, στο μέτρο που αντιμετωπίζονται ως μέσο επικοινωνίας, πληροφόρησης και εκπαίδευσης αναδεικνύεται σε παράμετρο μείζονος εκπαιδευτικής σημασίας (Γαλανοπούλου, 2001). Συνακόλουθα, πολλές χώρες έχουν επενδύσει σημαντικά ποσά για τον

εξοπλισμό των σχολείων με σύγχρονες τεχνολογίες, όπως για παράδειγμα για ευρυζωνική σύνδεση στο διαδίκτυο και την αγορά διαδραστικών πινάκων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ήδη από τη δεκαετία του 1990, επιχειρείται η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο⁷. Πολλές σχολικές αίθουσες εξοπλίστηκαν με σύγχρονα μηχανήματα, όμως η παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών συχνά δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Πιο πρόσφατα, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση», υλοποιείται ένα εκτεταμένο πρόγραμμα με αντικείμενο την επιμόρφωση 28.100 εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδακτική αξιοποίηση σε επίπεδο σχολικής τάξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.

Σύμφωνα με τη ρητορική, ο στόχος αυτού του προγράμματος επιμόρφωσης είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές παιδαγωγικής αποτελεσματικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων, κατά κλάδο εκπαιδευτικών, για την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού (software) και εργαλείων γενικής χρήσης. Υποστηρίζεται ότι με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες που παρέχουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων θα είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις, και ειδικότερα αναφορικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη στο ελληνικό σχολείο.

Σήμερα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι ευρέως διαδεδομένη, και η προσπάθεια εστιάζεται στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εφαρμογών τους, και ειδικά η χρήση του διαδικτύου και του εκπαιδευτικού λογισμικού ως διδακτικού εργαλείου στη διαδικασία της εκμάθησης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, ένας σημαντικός τομέας που απασχολεί τους παιδαγωγούς αφορά στην

⁷ Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί τομέα προτεραιότητας αποκλειστικά στην Ελλάδα. Η αποτελεσματική παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, η οποία σύμφωνα με την επίσημη ρητορική εξασφαλίζει την πρόσβαση στην κοινωνία της πληροφορίας, αποτελεί προτεραιότητα για τις πολιτικές της ΕΕ. Με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση επιδιώκεται, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης και γενικότερα η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Commission of the European Communities, 2000, 2001).

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοήσουν τις δυνατότητες για την καλύτερη παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση στηρίζεται στις βασικές αρχές που απορρέουν από τις παιδαγωγικές έρευνες και που έχουν ως στόχο: (α) την καταπολέμηση της παθητικότητας και ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή, και η ανάδειξη του μαθητή ως ενεργό υποκείμενο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εμπλοκής των μαθητών «σε αυθεντικές δραστηριότητες που θα έχουν ως σκοπό την ενεργητική μάθηση, την καλλιέργεια δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, τη διατύπωση νέων ιδεών και την προώθηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας» (Τζιμογιάννης, 2007:335), (β) την αξιοποίηση των γνώσεων που φέρνουν στην τάξη οι μαθητές, (γ) την εστίαση στο «πως» μαθαίνουν οι μαθητές, μαζί με το «τι μαθαίνουν», (δ) την ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων του μαθητή, και (ε) την ενθάρρυνση του ενδιαφέροντος για μάθηση (Brophy, 2004).

Υποστηρίζεται ότι η ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο είναι δυνατό να επιφέρει μια σειρά από σημαντικά πλεονεκτήματα και καινοτομίες, όπως: (α) ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπει το ρόλο του μεταδότη των γνώσεων και γίνεται διαμεσολαβητής της γνώσης, βοηθά στον αναστοχασμό, παρέχει κίνητρα και διευκολύνει τη μάθηση λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του μαθητή. Δίνεται λιγότερη έμφαση στη μετωπική σε σχέση με τη συμμετοχική διδακτική αλληλεπίδραση, (β) προώθηση της ενεργητικής μάθησης μέσα από τη συμμετοχή σε εργασία σε ομάδες και ερευνητικές εργασίες/σχέδια εργασίας και διαθεματικές δραστηριότητες, (γ) παρακινείται η δημιουργικότητα του μαθητή, ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η διερευνητική μάθηση, (δ) δραστηριοποίηση του μαθητή σε πολλαπλά επίπεδα, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διασύνδεσης σχολείου και κοινωνίας μέσα από ποικίλες δράσεις, (ε) ενεργητική οικοδόμηση του νοήματος, (στ) ενθάρρυνση της διαθεματικής και της διεπιστημονικής προσέγγισης ενός θέματος, (ζ) δυνατότητα οικοδόμησης της γνώσης μέσα από μια ενεργητική προσέγγιση, όπως για παράδειγμα πειραματισμό, διατύπωση και έλεγχο υποθέσεων κτλ., και (η) αυθεντικές δραστηριότητες μέσα από μια ρεαλιστική προσέγγιση στη μάθηση.

Αν και σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχει γενική συναίνεση σχετικά με την αναγκαιότητα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, και τα πολλαπλά πλεονεκτήματα μιας παιδαγωγικής αξιοποίησής της είναι εμφανή στη σχετική βιβλιογραφία, είναι γεγονός ότι στην εκπαίδευση στην Ελλάδα η προσπάθεια ένταξης των ΤΠΕ στη διδακτική και στη μαθησιακή πρακτική έγινε με κάποια σχετική καθυστέρηση.

Ο χώρος όμως της εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα, είναι πρωτοποριακός, γιατί όχι μόνο έχει κατανοήσει σε θεωρητικό επίπεδο ότι η προσεκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αλλά εδώ και πολλές δεκαετίες έχει εντάξει τις νέες τεχνολογίες στην εκμάθησή της (Οικονόμου, 2004). Για παράδειγμα, τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών ήδη από τη δεκαετία του '60 ήταν σχεδιασμένα για να αξιοποιούν το μαγνητόφωνο, και οι μαθητές, σε μια εποχή που δεν υπήρχε το διαδίκτυο, μπορούσαν να βελτιώσουν την προφορά τους ακούγοντας ομιλητές της γλώσσας-στόχου. Οι εξετάσεις πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας, εξάλλου, απαιτούσαν εξοικείωση των μαθητών με την κατανόηση προφορικού λόγου. Αργότερα, στη δεκαετία του 1980 ο διάλογος οπτικοποιήθηκε με τη χρήση του βίντεο, ενώ πιο πρόσφατα, με την ανάπτυξη του CALL (Computer Assisted Language Learning), και ιδιαίτερα κατά την επικοινωνιακή περίοδο στη μαθησιακή διαδικασία δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, παρόμοιες με αυτές των ομιλητών στις χώρες όπου ομιλείται η αγγλική γλώσσα (Οικονόμου, 2004). Στη συνδυαστική περίοδο που ακολουθεί την επικοινωνιακή, όπου οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές συνδυάζουν «υπερμέσα, πολυμέσα και διαδίκτυο», ο «συνδυασμός ήχου, εικόνας, video, γραφικών και εικονικών αναπαραστάσεων που προσφέρουν τα πολυμέσα καθιστούν τη μάθηση μια ευχάριστη διαδικασία» (Οικονόμου, 2004:175).

Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα προνομιακό πεδίο εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία⁸, κυρίως αν λάβουμε υπόψη

⁸ Για ένα ενδιαφέρον πρωτότυπο εκπαιδευτικό λογισμικό για την εξάσκηση της αλφαβήτας, των χρωμάτων και των αριθμών στην αγγλική γλώσσα με την αξιοποίηση των ΤΠΕ (ηλεκτρονικός υπολογιστής και διαδίκτυο) στη Γ' τάξη του δημοτικού, βλ. Γεωργάλας, Π., Ανδρούτσου, Δ., και Αναστασίου, Α. (2011). *Τα πρώτα βήματα στην Αγγλική Γλώσσα για τους μαθητές της Γ Δημοτικού με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας* (ΤΠΕ), στα πρακτικά του 2ου

μας ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας παρουσιάζει τις ακόλουθες ιδιαιτερότητες σε σχέση με την εκμάθηση των άλλων μαθημάτων. Πρώτον, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να προκαλέσει αυξημένο σχολικό άγχος (Aida, 1994), επειδή οι μαθητές πρέπει να επικοινωνήσουν σε μια γλώσσα την οποία δε γνωρίζουν πολύ καλά, αλλά έχουν περιορισμένη ικανότητα επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα (Horwitz, 2001). Έχει υποστηριχτεί η άποψη ότι η παραγωγή προφορικού λόγου είναι μια διαδικασία στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας που μπορεί να προκαλέσει σχολικό άγχος (Cheng, Horwitz, and Schallert, 1999). Οι μαθητές της ξένης γλώσσας είναι πολύ πιο πιθανό από τα άλλα μαθήματα να κάνουν λάθη, κάτι το οποίο μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοπεποίθηση και αυτοαντίληψή τους. Δεύτερον, μέσα στην επικοινωνιακή προσέγγιση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών, η οποία αποτελεί την κυρίαρχη προσέγγιση στην εκμάθηση της γλώσσας, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών είναι πολύ σημαντική. Αν οι μαθητές δεν εμπλακούν σε δραστηριότητες που απαιτούν την «αυθεντική» χρήση της γλώσσας-στόχο για να επιτελέσουν μια λειτουργία (π.χ. να ζητήσουν πληροφορίες), δεν θα αποκτήσουν επικοινωνιακή ικανότητα.

Μια από τις καινοτομίες της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί ο διαδραστικός πίνακας, ο οποίος αποτελεί ένα τεχνολογικό μέσο το οποίο υπό ορισμένες παιδαγωγικές προϋποθέσεις «μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων στη σχολική τάξη» (Αναστασιάδης, Μικρόπουλος, Σοφός, και Φραγκάκη, 2011:67). Παρουσιάζουν στοιχεία που δείχνουν ότι κυβερνήσεις σε πολλές χώρες έχουν επενδύσει σημαντικά ποσά για τον εξοπλισμό των σχολείων με διαδραστικούς πίνακες, με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στη Μ. Βρετανία το 72% των αιθουσών διαθέτουν διαδραστικό πίνακα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τη Δανία και την Ολλανδία είναι 42% και 40% αντίστοιχα (Αναστασιάδης, Μικρόπουλος, Σοφός, και Φραγκάκη, 2011).

Τα τελευταία χρόνια πολλά είναι τα σχολεία που έχουν εφοδιαστεί με διαδραστικούς πίνακες. Ωστόσο, η αποτελεσματική αξιοποίησή τους παραμένει μετέωρη, με δεδομένο την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις

δυνατότητες που αυτοί παρέχουν. Με άλλα λόγια, δεν αρκεί απλώς ο εξοπλισμός των σχολείων με τα διδακτικά εργαλεία που προσφέρουν οι ΤΠΕ, αλλά σημαντικό παράγοντα αποτελεί και η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων των μαθητών και συνακόλουθα στη σχολική τους επίδοση. Η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα βρίσκει ιδιαίτερο πρόσφορο έδαφος στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, λόγω των ευκαιριών που παρέχει για χρήση της ξένης γλώσσας σε αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο, και τη σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη που μπορεί να ενισχύσει η κατάλληλη αξιοποίησή του μέσα στη σχολική τάξη.

Ερευνητικές εργασίες

Από τη σχολική χρονιά 2011-2012 οι ερευνητικές εργασίες (projects) θεσμοθετήθηκαν ως μια διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος της Α' Λυκείου. Επίσης, από το σχολικό έτος 2012-2013 οι ερευνητικές εργασίες εισάγονται και στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου ως μια διακριτή ενότητα του Προγράμματος Σπουδών που υλοποιεί βασικές αρχές του Νέου Σχολείου. Οι ερευνητικές εργασίες υλοποιούνται στο πλαίσιο συνεχόμενου δίωρου και έχουν διάρκεια ενός τετραμήνου ή ολόκληρου σχολικού έτους.

Η μέθοδος project αποτελεί μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, χωρίς αυστηρά καθορισμένα όρια και διαδικασίες, η οποία εξελίσσεται ανάλογα με την κατάσταση, τις ιδιαίτερες επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (Frey, 1986· Αργυροπούλου, 2001· Κρίβας, 2002). Αποτελεί μία «σύνθετη μορφή διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας με κύρια χαρακτηριστικά την πρωτοβουλία των μαθητών, την αυτονομία και την αυτενέργειά τους, τη σύνδεση πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας, την ομαδική δράση⁹ και τη συμμετοχή όλων στη διδακτική διαδικασία» (Κόπτης, 2009:16). Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι ότι «θέτει το μαθητή μπροστά σε ένα πρόβλημα, ώστε αυτός να νιώσει την επιθυμία για γεφύρωση ενός χάσματος μεταξύ της υπάρχουσας εμπειρίας και του άγνωστου αντικειμένου που εξετάζει» (Δάλκος, 2001:27).

⁹ Η αξιοποίηση των μικρών ομάδων είναι μια ιδιαίτερα πρόσφορη μέθοδος στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, όπως και η εναλλαγή των μαθησιακών δραστηριοτήτων μεταξύ ατόμου, μικρής ομάδας και ολομέλειας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:35).

Η εφαρμογή της μεθόδου project θεμελιώνεται στις βασικές αρχές του φιλοσοφικού ρεύματος του πραγματισμού (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2007) και βασίζεται στις ακόλουθες παιδαγωγικές παραδοχές οι οποίες διατυπώθηκαν από πολλούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς: α) την ανάπτυξη της χειρωνακτικής εργασίας ως αντίβαρο στην πρακτική της απομνημόνευσης, β) την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, και γ) την αξιοποίηση των γεγονότων που σχετίζονται με την άμεση πραγματικότητα ως αφετηρία για μάθηση (Χρυσ αφίδης, 2005· Ματσαγγούρας, 2011). Η θεωρητική αφετηρία της μεθόδου πρέπει να αναζητηθεί στον Πραγματισμό, τη φιλοσοφική κίνηση που εμφανίζεται στα μέσα του προηγούμενου αιώνα και δίνει προβάδισμα στη δράση, καθώς επίσης και στην πρακτική αξιοποίηση της γνώσης στην καθημερινή ζωή (Frey, 1986).

Η υλοποίηση ερευνητικών εργασιών παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε πραγματικές και αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις (Padgett, 1994), κάτι που βοηθάει στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Stoller, 2006:24), ενώ έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές αναφορικά με την ικανότητα παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (Fried-Booth, 2002· Lee, 2002· Levine, 2004).

Πιο πρόσφατα, σύμφωνα με την αρ. πρωτ. 124062/Γ2/06-09-2013 Υ.Α. (ΦΕΚ Β' 2350) και την αρ. πρωτ.139609/Γ2/01-10-2013 εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ, μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 31/17-09-2013 του Δ.Σ.), το σχολικό έτος 2013-2014, υλοποιούνται Βιωματικές Δράσεις στην Α' τάξη του Ημερήσιου και του Εσπερινού Γυμνασίου, για τις οποίες διατίθεται μία ώρα την εβδομάδα. Ειδικότερα, υλοποιούνται θέματα του διδακτικού αντικειμένου «Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ)». Επισημαίνεται ότι στην Β' τάξη θα υλοποιούνται θέματα των διδακτικών αντικειμένων «Φύση και Άσκηση» και «Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης» από το σχολικό έτος 2014-2015, ενώ στην Γ' τάξη θα υλοποιούνται θέματα των διδακτικών αντικειμένων «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», «Τοπική Ιστορία» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» από το σχολικό έτος 2015-2016. Σύμφωνα με το αρ. πρωτ. 124062/Γ2/06-09-2013 Υ.Α. (ΦΕΚ Β' 2350), το Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τα ημερήσια και τα εσπερινά Γυμνάσια περιλαμβάνει τα παρακάτω έξι (06) επιστημονικά πεδία: (α) Τοπική Ιστορία, (β) Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

(Π.Ε.Α.Α), (γ) Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.), (δ) Φύση και Άσκηση, (ε) Πολιτισμό και Δραστηριότητες Τέχνης και (στ) Σχολική και Κοινωνική Ζωή (Σ.Κ.Ζ.). Το παραπάνω έγγραφο περιγράφει τη φύση και το σκοπό των Βιωματικών Δράσεων ως εξής: «Οι Βιωματικές Δράσεις, ως εκπαιδευτική καινοτομία, αποτελούν διακριτή μονάδα του Προγράμματος Σπουδών και του Ωρολογίου Προγράμματος και κινούνται στην ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία με τις Ερευνητικές Εργασίες του Λυκείου, η οποία προωθεί τη βιωματική, συνεργατική και διερευνητική μάθηση. Σκοπός των Βιωματικών Δράσεων είναι, να βοηθήσουν τους μαθητές, μέσα από την ενεργοποίησή τους, (α) να αναπτύξουν τις αναγκαίες στάσεις και κοινωνικές, (μετα-) γνωστικές, αυτο-γνωσιακές, κιναισθητικές και μεθοδολογικές ικανότητες που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση («μαθαίνω πώς να μαθαίνω»), (β) να αξιοποιούν παλιές και νέες, προσωπικές και διαμεσολαβημένες εμπειρίες, για να κατανοούν σε βάθος τα θέματα που μελετούν, (γ) να αξιοποιούν τις νέες στάσεις, γνώσεις και ικανότητες, για να κάνουν στοχευμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις στο προσωπικό τους πεδίο (στην αυτο-εκτίμηση, στις επιλογές και στη συμπεριφορά τους ως ατόμων, ως μελών τοπικών κοινοτήτων και ως υπεύθυνων πολιτών) και στα πεδία του, άμεσου και ευρύτερου, κοινωνικού, φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος και (δ) να συναρτούν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με συναισθήματα δημιουργικότητας, χαράς και απόλαυσης» (Αρ. πρωτ. 124062/Γ2/06-09-2013 Υ.Α., ΦΕΚ Β' 2350).

Η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων

Μια άλλη καινοτομία της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, καθώς αποτέλεσε το έναυσμα για μια διαφορετική προσέγγιση στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η εισαγωγή της στο ελληνικό σχολείο δεν επρόκειτο για μια καινοτομία η οποία στόχευε αποκλειστικά στην αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Ωστόσο, στο πλαίσιο της πραγματοποίησης δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία (α) να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο (λόγου χάρη για την αναζήτηση πληροφοριών και τη συγγραφή εργασιών), και (β) να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις γλωσσικές-πολιτισμικές γνώσεις τους και τη γνώση και εμπειρία που απορρέει από τον κοινωνικό τους κόσμο και τα θέματα και τις ικανότητες που καλούνται να διαχειριστούν

(Τσατσαρώνη και Κούρου, 2007β). Αυτό ήταν κάτι τελείως διαφορετικό από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε ένα πλαίσιο μη-αυθεντικής χρήσης της γλώσσας, όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν αυστηρά προκαθορισμένες γραμματικές και συντακτικές δομές, αλλά και λεξιλόγιο. Οι βιωματικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν αφενός ενίσχυαν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001β και 2001γ), αλλά ταυτόχρονα αποτέλεσαν ένα γόνιμο υπόστρωμα για μια αυθεντική χρήση της γλώσσας και την ολόπλευρη και με φυσικό τρόπο ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων στην αγγλική γλώσσα.

Η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε προ-πilotική φάση σε τέσσερα σχολεία της Αττικής (Βερδής, Παπαδοπούλου και Χαλκιαδάκη, 2006). Οι δύο ώρες της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων δεν επιβάρυναν το ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά περικόπτονταν οι ώρες ορισμένων μαθημάτων.

Αυτή η πιλοτική εφαρμογή συνεχίστηκε το σχολικό έτος 2001-2002 σε 176 δημοτικά σχολεία και 52 γυμνάσια όλης της χώρας, αστικά και ημιαστικά¹⁰. Στο Γυμνάσιο η εξασφάλιση του απαιτούμενου εβδομαδιαίου δώρου γινόταν κυλιόμενα. Το σχολικό έτος 2002-2003 στα σχολεία που ήδη εφάρμοζαν την Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, και ήταν υποχρεωμένα να τη συνεχίσουν, προστέθηκαν άλλα 566 δημοτικά (σύνολο 738), ενώ το σχολικό έτος 2003-2004 στα ήδη υπάρχοντα δημοτικά σχολεία προστέθηκαν άλλα 957 (σύνολο 1713), ενώ τα γυμνάσια που εφαρμόζουν την Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων ανέρχονται σε 229. Την περίοδο αυτή εγκρίθηκαν κονδύλια 400 για κάθε σχολείο για τα αναλώσιμα της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων.

Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, όπως της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων βασίζεται στην αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό

¹⁰ Μετά από τρία έτη πιλοτικής εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, κατά το σχολικό έτος 2004-2005 ζητήθηκε από τις σχολικές μονάδες να δηλώσουν εάν επιθυμούν τη συνέχισή της. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα, παρατηρήθηκε απροθυμία για συνέχισή της και απόσυρση σχολείων από αυτή, γεγονός που προβλημάτισε αρκετά στελέχη της εκπαίδευσης (Κουλουμπαρίτση, 2006).

σύστημα είναι ένας ζωντανός οργανισμός «που προβληματίζει, αλλά και προβληματίζεται», ενώ παράλληλα εισάγει αλλαγές με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Αργυροπούλου, 2001:4). Σε αυτό το πλαίσιο, δίνονταν έμφαση στην αξιοποίηση «του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την κατάλληλη μαθησιακή διαδικασία και τη διασφάλιση της παροχής ίσων ευκαιριών για τα δύο φύλα, τις ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες και ικανότητες, τις ομάδες με ιδιαίτερα εθνοτικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά και βελτιστοποίηση κάθε ποιοτικής δυνατότητας του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να καταπολεμηθεί η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός» (ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001α).

Η διαθεματική προσέγγιση

Την ίδια περίπου εποχή που αρχίζουν να εφαρμόζονται καινοτόμες δραστηριότητες στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, επιχειρείται μια προσπάθεια για μια αλλαγή στη μεθοδολογία της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, και με βάση το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΦΕΚ 1375/18-10-2001). Έδινε προτεραιότητα στο να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν»¹¹, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συνεργασίας, στην αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών που φέρνουν οι μαθητές μέσα στη σχολική τάξη, και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, με θεωρητική βάση τη διαθεματική προσέγγιση (crosscurricular approach). Στο επίπεδο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, βασιζόμενη σε σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση (π.χ. την επικοινωνιακή προσέγγιση), γίνεται μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η δυσκολία πολλών μαθητών να επικοινωνήσουν στην ξένη γλώσσα, παρότι γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες της ξένης γλώσσας, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της «επικοινωνιακής ικανότητας» των μαθητών (Chryshoos, Chryshoos and Thompson, 2002). Η μαθησιακή διαδικασία σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να

¹¹ Υιοθετείται η βασική παιδαγωγική αρχή ότι η μάθηση δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει επίσης: (α) τις διαδικασίες εφαρμογής των γνώσεων για την εξεύρεση λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις, και (β) τις δεξιότητες χειρισμού της γνωστικής και μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή την απόκτηση μεταγνώσης (metacognition) (Τζιμογιάννης, 2007).

καθιστά αναγκαία τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και την εργασία σε ομάδες, όπου οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάνουν μια άσκηση ή διαχειρίζονται ένα ζήτημα (Μαυρίκης, 2007:126), την εμπλοκή τους σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις μέσα αλλά και έξω από το σχολείο (λόγου χάρη στο πλαίσιο υλοποίησης σχεδίων εργασίας), τη διερευνητική διαδικασία για την απόκτηση της νέας γνώσης και την έμφαση και στο προϊόν και στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η ξένη γλώσσα θεωρείται ως «ένα εργαλείο για επικοινωνία, ένα χρηστικό εργαλείο κοινωνικής συμπεριφοράς» (Chryshochoos, Chryshochoos and Thompson, 2002:46). Υιοθετούσε επίσης βασικές παιδαγωγικές αρχές που έχουν εκφραστεί από βασικούς εκπροσώπους του κονστρουκτιβισμού, όπως λόγου χάρη από τον Jean Piaget. Ο κονστρουκτιβισμός θεμελιώνεται στην αρχή ότι ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης που απλά προσλαμβάνει έτοιμες σχηματοποιημένες γνώσεις, αλλά βοηθούμενο μπορεί να οικοδομήσει μόνο του την ικανότητα να κατανοεί και να μαθαίνει (Τσακίρη και Καπετανίδου, 2007α:35).

Οι στόχοι, η μεθοδολογία και η γενικότερη προσέγγιση έχουν πολλά κοινά στοιχεία με αυτά στα οποία βασίζεται η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων. Αποτελούσε μια σημαντική καινοτομία, καθώς προτείνονταν μια σειρά από καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως η αυτοαξιολόγηση των μαθητών με βάση με βάση την 6βαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης (Common European Framework of Reference for Languages, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες¹²). Οι καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές περιελάμβαναν επίσης την αναγνώριση της σημασίας γλωσσικών δραστηριοτήτων που προωθούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και την αξιοποίηση δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης. Προτείνονταν, επίσης, η παιδαγωγική αξιοποίηση του «language portfolio» (φάκελος εργασιών του μαθητή). Ο φάκελος εργασιών του μαθητή είναι ένα «προσωπικό

¹² Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες καθορίζει τα επίπεδα γλωσσομάθειας σε μια εξάβαθμη κλίμακα από το A1 έως το Γ2 ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, ικανότητας χειρισμού της και επικοινωνίας με αυτή ως εξής: A1 «στοιχειώδης γνώση», A2 «βασική γνώση», B1 «μέτρια γνώση», B2 «καλή γνώση», Γ1 «πολύ καλή γνώση», Γ2 «άριστη γνώση». Συνιστά, δηλαδή, τις προδιαγραφές προγραμμάτων σπουδών και συστημάτων πιστοποίησης γλωσσομάθειας ανά την Ευρώπη ώστε να διευκολύνεται η αμοιβαία αναγνώριση των τίτλων γλωσσομάθειας από διάφορα συστήματα, εξυπηρετώντας την κινητικότητα στην Ευρώπη (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011· Δενδρινού και Καραβά, 2013).

αρχείο στο οποίο περιλαμβάνονται δημιουργικές εργασίες του μαθητή καθώς και εργασίες που αποτυπώνουν την κριτική του σκέψη. Ο μαθητής επιλέγει ο ίδιος τις εργασίες που θα καταχωρήσει με βάση ένα μαθησιακό στόχο και κάποια κριτήρια που ορίζονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Οι εργασίες που περιλαμβάνονται αποτελούν τεκμήρια της προόδου και της επίδοσής του» Τσακίρη και Καπετανίδου, 2007β:382).

2.7 Πρόσφατες εξελίξεις στην ξενόγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο

Σε πιο πρόσφατα κείμενα, η επίσημη εθνική πολιτική για την ξενόγλωσση εκπαίδευση εκφράζεται μέσα από το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), σε συνάρτηση με το Πρόγραμμα Εκμάθησης της αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ). Η πολιτική που ακολουθείται υιοθετεί τη ρητορική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ως προς τη σημαντικότητα της γνώσης ξένων γλωσσών και την προώθηση της πολυγλωσσίας και της πολλαπλογλωσσίας των νέων που ζουν και σπουδάζουν στην Ελλάδα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α, 2012).

Πρόγραμμα Εκμάθησης της αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ)

Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ)¹³ στηρίζεται σε ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο σχέδιο αναδυόμενου πολυγραμματισμού και εισάγει σταδιακά μια σύγχρονη γλωσσοπαιδαγωγική προσέγγιση με μαθησιακό υλικό που είναι κατάλληλο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους μικρούς μαθητές και μαθήτριες (Dendrinos, 2014; Karavas, 2014). Εφαρμόζεται για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού ως προοίμιο του ΕΠΣ-ΞΓ, εμπλέκοντας τους μικρούς μαθητές σε

¹³ Το ΠΕΑΠ αφορά αποκλειστικά την αγγλική γλώσσα, ενώ αντίθετα το ΕΠΣ-ΞΓ αφορά όλες τις γλώσσες που περιλαμβάνονται αυτή τη στιγμή στο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αρκετές από τις πληροφορίες σε αυτή την ενότητα έχουν αντληθεί από την εκπαιδευτική πύλη του ΠΕΑΠ (<http://rcei.enl.uoa.gr/pear/en>). Σημαντικές πληροφορίες περιέχονται στον πρόσφατο συλλογικό τόμο: Δενδρινού, Β. (επιμ.) (2013). Τρία Χρόνια ΠΕΑΠ: Από τον σχεδιασμό στην πράξη. Μελέτες για την Εφαρμογή του προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας σε πρώιμη Παιδική Ηλικία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.

παιγνιώδεις δραστηριότητες προφορικού λόγου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012· Δενδρινού και Καραβά, 2013).

Οι παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες προωθεί το ΠΕΑΠ αποβλέπουν στην ανάπτυξη του σεβασμού για το διαφορετικό, στην αγάπη για τη μητρική και την ξένη γλώσσα, καθώς και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας μέσα από ευχάριστες επικοινωνιακές δραστηριότητες και παιγνιώδεις δραστηριότητες προφορικού λόγου στην αγγλική γλώσσα, οι οποίες παρέχουν μαθησιακά κίνητρα για την αποτελεσματική εκμάθησή της (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α).

Σύμφωνα με τις πληροφορίες από την επίσημη εκπαιδευτική πύλη, με τις δραστηριότητες του ΠΕΑΠ, τα παιδιά της Α' και Β' Δημοτικού θα μετέχουν βιωματικά σε δημιουργικές δραστηριότητες, παιγνιώδεις γλωσσικές ασκήσεις, και σε οικείες, διασκεδαστικές περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες στοχεύουν, εκτός από τον περιορισμό του «εγωκεντρισμού» που χαρακτηρίζει τα παιδιά της πρώιμης σχολικής ηλικίας, στοχεύουν επίσης στην ανάπτυξη συλλογικής κοινωνικής συνείδησης και στην αφύπνιση της επίγνωσης ότι «ανήκουν» σε έναν κόσμο πολύ ευρύτερο από αυτόν που γνωρίζουν – έναν κόσμο όπου ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας είναι απαραίτητο εργαλείο για την κάλυψη κοινωνικών και προσωπικών αναγκών.

Το μαθησιακό υλικό αναπτύσσεται βάσει θεματικών ενοτήτων που εμπνέονται βασικά από τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο των παιδιών (το σπίτι, το σχολείο, μέρη της Ελλάδας), με σκοπό να μάθουν να εκφράζονται μέσω του άλλου γλωσσικού κώδικα για τον κόσμο που γνωρίζουν. Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία του διδακτικού υλικού δόθηκε στις αρχές της συνεργατικότητας, διαθεματικότητας και μαθητοκεντρικότητας (Ματθαιουδάκη και Αλεξίου, 2013).

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)

Η εκπόνηση του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)¹⁴, που αποτελεί ένα εργαλείο για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών υπαγορεύτηκε από τη συνειδητοποίηση των συνεχιζόμενων αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, καθώς είναι γενικά αποδεκτό ότι δεν

¹⁴ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)*, Αθήνα.

αποδίδει τους επιθυμητούς καρπούς η ξενόγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο. Επιπλέον, ήταν επιτακτική η απαίτηση: «για ένα οργανωμένο πρόγραμμα σπουδών για τις γλώσσες, με συνεκτική δομή και διακριτούς στόχους για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας που να οδηγούν τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης σε μια εξελικτική πορεία...τούτο έγινε απολύτως σαφές από τις κριτικές μελέτες της Ομάδας των Ξένων Γλωσσών και από τις απόψεις δείγματος 700 εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών που συμπλήρωσαν δομημένο ερωτηματολόγιο. Η βασική παρατήρηση που διατύπωσε το 75% των υποκειμένων είναι πως τα παλαιότερα και τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών για τις ξένες γλώσσες δεν αφορούν και δεν χρησιμεύουν στο μέσο εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας, ο οποίος τελικά καθοδηγείται στο τί θα διδάξει τότε και πώς αποκλειστικά από το εγχειρίδιο της τάξης και όχι από το αναλυτικό πρόγραμμα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012:12).

Οι στόχοι του ΕΠΣ-ΞΓ «διατυπώνονται με τη μορφή επικοινωνιακών ενεργημάτων στα οποία πρέπει να είναι σε θέση να προβεί ο μαθητής σε κάθε στάδιο εκπαίδευσης. Η εφαρμογή του ΕΠΣ-ΞΓ προβλέπει να προσφέρεται στο μαθητή εκπαίδευση ανάλογα με το επίπεδο της επικοινωνιακής επάρκειας που έχει αποκτήσει στην ξένη γλώσσα και να τον προετοιμάζει για τις εξετάσεις που θα του επιτρέψουν να αποκτήσει το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012:7). Περιγράφει, δηλαδή, το τι πρέπει να κάνουν και να ξέρουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της διαδικασίας μάθησης των ξένων γλωσσών, δηλαδή περιγράφει «το τι πρέπει να κάνει και να ξέρει ο μαθητής και η μαθήτρια ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της διαδικασίας μάθησης» (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Με άλλα λόγια, η προσέγγιση που υιοθετεί το ΕΠΣ-ΞΓ παραπέμπει σε ένα «ανοικτό» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (σε αντίθεση με τα «κλειστά» ή τα εκ των προτέρων προσδιορισμένα ΑΠΣ), το οποίο επιδιώκει να αναπτύξει τις δημιουργικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών που αποτελούν προϋπόθεση για την ενεργητική συμμετοχή των ατόμων στις σύγχρονες πολύπλοκες και ανοικτές κοινωνίες (Τσατσαρώνη και Κούρου, 2007α).

Οι στόχοι διατυπώνονται με τη μορφή επικοινωνιακών ενεργειών τις οποίες μπορούν να πραγματοποιήσουν με επάρκεια οι μαθητές σε κάθε στάδιο εκπαίδευσης

(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012). Όπως επισημαίνεται «Η ξένη γλώσσα διδάσκεται στο σχολείο προκειμένου ο μαθητής να αναπτύξει γλωσσική επίγνωση, διαπολιτισμική συνείδηση και διαμεσολαβητική ικανότητα. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται σε κάποιο βαθμό και χωρίς ιδιαίτερη διδακτική προσπάθεια, αφού «μαθαίνω μια γλώσσα» σημαίνει «αναπτύσσω γνώσεις σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας αυτής σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες και περιστάσεις επικοινωνίας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012:7).

Το ΕΠΣ-ΞΓ συνάδει απολύτως με τη γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία προσβλέπει στην προστασία της γλωσσικής πολυμορφίας και στην προώθηση της γλωσσομάθειας. Αυτό γίνεται για λόγους πολιτιστικής ταυτότητας και κοινωνικής ένταξης, αλλά και επειδή οι πολύγλωσσοι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μπορούν καλύτερα να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και οικονομικές ευκαιρίες που δημιουργούνται χάρη στην ευρωπαϊκή ενοποίηση. Υιοθετείται η άποψη ότι η γλωσσική ποικιλομορφία μέσα στην Ευρώπη αποτελεί προστιθέμενη αξία για την ανάπτυξη οικονομικών και πολιτιστικών σχέσεων μεταξύ της Ευρώπης και του υπόλοιπου κόσμου, και ότι η πολυγλωσσία συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας επιτρέποντας την πρόσβαση σε άλλους τρόπους σκέψης, ερμηνείας του κόσμου και έκφρασης της φαντασίας (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2008β).

Το ΕΠΣ-ΞΓ βασίζεται επίσης στη θεώρηση για την κοινωνία της γνώσης, στην οποία βασικός στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι «να προετοιμάσει με κριτικό τρόπο τον αυριανό πολίτη της αναδυόμενης Κοινωνίας της Γνώσης, προκειμένου να είναι σε θέση ως υπεύθυνος, δημοκρατικός, ενεργός και σκεπτόμενος πολίτης να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις αλλά και να αδράξει τις ευκαιρίες της νέας εποχής, μετασχηματίζοντας την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα που τον περιβάλλει» (Αναστασιάδης, 2011:5).

2.8 Η προσφυγή στο φροντιστήριο

Παράλληλα με το σχολείο, και ανεξάρτητα από τις προσπάθειες για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης που περιγράψαμε παραπάνω, η πλειονότητα των μαθητών προσφεύγει στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών

(φροντιστηριακά ή/και ιδιαίτερα μαθήματα). Στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία η προσφυγή στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών συναντάται και με τους όρους «εξωσχολική υποστήριξη», «παραπαιδεία», «άτυπη και παράλληλη αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών εκτός εκπαιδευτικού συστήματος» (Σταμέλος, 2009α:65). Το πρώτο συνθετικό σε αυτό τον όρο («παρα-»), αλλά και σε παρόμοιους, π.χ. παραοικονομία «σημαίνει το παράλληλο, αλλά και το υποκατάστατο» (Ηλιού, 1991:169). Αποτελεί μια πραγματικότητα «διαμορφωμένη από ένα σύνολο κοινωνικών και εκπαιδευτικών συγκυριών», η οποία «έχει εμφιλοχωρήσει στη συνείδηση των Ελλήνων ως μια πρακτική εξασφάλισης ατομικής και κοινωνικής καταξίωσης διαμέσω των αυξημένων ευκαιριών που παρέχει για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» (Πολυχρονάκη, 2009: 145). Προκαλείται κυρίως από τον ανταγωνισμό για μια θέση στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, και της ανισορροπίας μεταξύ προσφοράς και ζήτησης για την ανώτατη εκπαίδευση (Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή, 1995· Giamouridis and Bagley, 2006), με αποτέλεσμα οι ελληνικές οικογένειες να υφίστανται δυσβάστακτο οικονομικό κόστος (Μπουζάκης, 1995).

Οι δαπάνες για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης είναι πολύ υψηλές. Παρόλο που με το Ν.4379/64 καθιερώθηκε η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση¹⁵ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια έως την ανώτατη εκπαίδευση, και παρόλο που η ιδιωτική εκπαίδευση καταλαμβάνει ένα μικρό τμήμα του συνόλου της εκπαίδευσης, σχεδόν όλοι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και ένα ολοένα και αυξανόμενο ποσοστό των μαθητών της πρωτοβάθμιας, εμπλέκονται στο φροντιστήριο, με αποτέλεσμα τις τεράστιες ιδιωτικές εκπαιδευτικές δαπάνες που αποτελούν ένα σημαντικό τμήμα του προϋπολογισμού των οικογενειών.

Η προσφυγή αυτή εμφανίζεται σε δύο κυρίως επίπεδα: (α) για την προετοιμασία για τη συμμετοχή στις πανελλαδικές εξετάσεις, και (β) για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, και ιδιαίτερα της αγγλικής γλώσσας.

¹⁵ Η δωρεάν φοίτηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, μαζί με μεταρρυθμίσεις όπως η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και η καθιέρωση της δημοτικής ως γλώσσας διδασκαλίας στην εκπαίδευση, επικυρώθηκε με το Σύνταγμα που ψηφίστηκε το 1975 (Δημαράς και Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008).

Σε μια εμπειρική έρευνα με στόχο να εξετάσει την έκταση της προσφυγής στις «παρασχολικές οδούς των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων», η Πολυχρονάκη βρήκε ότι το 75% του μαθητικού δείγματος προσφεύγει στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με κύριο στόχο τις αυξημένες ευκαιρίες που πιστεύουν ότι προσφέρει για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πολυχρονάκη, 2004). Τα δεδομένα παρείχαν ισχυρές ενδείξεις ότι η ζήτηση για την αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών φαίνεται να έχει τις ρίζες της περισσότερο στην νοοτροπία της κοινωνίας και την αριστοκρατία του πνεύματος, παρά στις αδυναμίες του δημόσιου σχολείου (Πολυχρονάκη, 2006).

Τα δεδομένα δείχνουν ότι αυτή η τάση δεν έχει αντιστραφεί μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1995, στην οποία θεσπίστηκε, εκτός των άλλων, ένα πιο ανοικτό σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, θα μείωνε την τάση των μαθητών για προσφυγή στο φροντιστήριο. Αντίθετα, η πλειονότητα των μαθητών προσφεύγει σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα νωρίτερα, στην Α' Λυκείου, αντί στη Β' Λυκείου. Οι μαθητές με γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, οι γόνιμοι των ανώτερων μεσαίων ή/και ενδιάμεσων στρωμάτων, και αυτοί από οικογένειες με ευχερέστερη οικονομική κατάσταση καταφεύγουν κυρίως στα ιδιαίτερα μαθήματα ή στη συνδυαστική χρήση αυτών με το φροντιστήριο. Αντίθετα, οι μαθητές με γονείς με λιγότερα εκπαιδευτικά προσόντα, οι γόνιμοι των μεσαίων ή κατώτερων στρωμάτων, και οι μαθητές από οικογένειες με περιορισμένο οικογενειακό εισόδημα επιλέγουν ως συμπληρωματική μορφωτική στρατηγική τη λύση των μαζικών φροντιστηρίων, η οποία συνεπάγεται χαμηλότερο κόστος (Πολυχρονάκη, 2004).

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι οικογενειακές δαπάνες για την εκπαίδευση αποτελούν ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του οικογενειακού εισοδήματος, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις οι οικογένειες ξοδεύουν σχεδόν το 1/5 του μηνιαίου εισοδήματός τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ οι δαπάνες των οικογενειών για την αγορά εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών ξεπέρασαν τα 4,3 δισεκατομμύρια ευρώ (Μουζέλης, 2012). Ο σημαντικότερος λόγος που οι μαθητές κάνουν μαθήματα εκτός σχολείου, παρότι διδάσκονται τα ίδια μαθήματα στο δημόσιο

σχολείο, αποτελεί το γεγονός ότι η υψηλή επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις εξασφαλίζει την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση (Benincasa, 1998· Σιάνου-Κύργιου, 2006α). Ιστορικά, η «γενεσιουργός αιτία για τη δημιουργία παράλληλων παραεκπαιδευτικών μηχανισμών» είναι η θέσπιση κλειστού αριθμού εισακτέων για τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση (Πυργιωτάκης, 2009:126).

Η προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Οι ιδιωτικές δαπάνες για τις ξένες γλώσσες εμφανίζονται ιδιαίτερα υψηλές, καθώς η πλειονότητα των μαθητών παρακολουθούν μαθήματα αγγλικής γλώσσας έξω από το σχολείο (Sougari, 2006). Ο αριθμός των συμμετεχόντων στις εξετάσεις πιστοποίησης του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (Κ.Π.Γ.) κυμαίνεται ανάμεσα στις 40.000 και 50.000. Πρόκειται για ιδιαίτερα δαπανηρές διαδικασίες, καθώς, όπως τονίζεται σε σχετικές έρευνες «η ελληνική οικογένεια...πληρώνει για τα πανάκριβα βιβλία διεθνών εκδοτικών οίκων που χρησιμοποιεί η δημόσια εκπαίδευση και τα ακριβά πιστοποιητικά γλωσσομάθειας που προωθεί η ιδιωτική εκπαίδευση...πρόκειται μάλιστα για σπατάλη χρημάτων που δεν μένουν στην εγχώρια αγορά, αλλά εξάγονται στο εξωτερικό για την αγορά προϊόντων και υπηρεσιών που θα μπορούσαμε να παρέχουμε εμείς οι ίδιοι» (Δενδρινού, Ζουγανέλη και Καραβά, 2013:48-49).

Στοιχεία από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία που δημοσιεύτηκαν το 2009 δείχνουν ότι περίπου 1 εκατομμύριο σπουδαστές φοιτούν σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Οι δαπάνες είναι σημαντικές, καθώς τα δίδακτρα κυμαίνονται από 100 έως 250 ευρώ το μήνα, ανάλογα με την τάξη, την περιοχή στην οποία βρίσκεται το φροντιστήριο, αλλά και τη φήμη του αναφορικά με τις «επιτυχίες» που έχει στις εξετάσεις πιστοποίησης. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών εκτός σχολείου είναι υψηλότερος, καθώς στον παραπάνω αριθμό αυτό δε συμπεριλαμβάνονται τα παιδιά που παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα.

Η προσφυγή αυτή εμφανίζει αυξητικές τάσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι τη σχολική χρονιά 1995-1996 λειτουργούσαν 5956 φροντιστήρια ξένων γλωσσών, ενώ το 2010 είχαν σχεδόν διπλασιαστεί. Από την επεξεργασία των στοιχείων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας προκύπτει ότι το συνολικό ποσό που δαπανούν οι

γονείς των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών φτάνει στα 595,6 εκατομμύρια ευρώ.

Οι στατιστικές δείχνουν ότι η Ελλάδα κατέχει την υψηλότερη θέση στην καταβολή ιδιωτικών δαπανών για την αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα) για την παιδεία από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Κουλαϊδής, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι συνολικές ετήσιες ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα υπολογίζονται σε 4,4 δισεκατομμύρια ευρώ ετησίως. Σύμφωνα με έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ), οι ελληνικές οικογένειες δαπανούν 1,5 δισεκατομμύρια ευρώ ετησίως για το σκοπό αυτό. Από αυτό το ποσό, το 38%, δηλαδή, 595,6 εκατομμύρια ευρώ δαπανώνται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα. Από αυτά το 41,8% δαπανάται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το υπόλοιπο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτές οι δαπάνες δε συμπεριλαμβάνουν τα χρήματα που ξοδεύουν οι οικογένειες για ιδιαίτερα μαθήματα. Ενώ στις αρχές της δεκαετίας του '80 τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών ήταν περίπου 2000, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του PALSΟ¹⁶ το 1996, ήταν περίπου 7000. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, περίπου ένα εκατομμύριο μαθητές προσφεύγουν σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, παρόλες τις προσπάθειες για την αναβάθμιση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και της επέκτασης της εκμάθησής της από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Οι περισσότεροι μαθητές ξεκινούν να διδάσκονται την αγγλική γλώσσα εκτός σχολείου σε μικρή ηλικία και συχνά αποκτούν πιστοποιητικό γνώσης της αγγλικής γλώσσας επιπέδου Β2 πριν την ηλικία των 15 ετών (Οικονομίδης, 2003).

Νεότερα στοιχεία¹⁷ από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων δείχνουν ότι σε όλη την Ελλάδα λειτουργούν 6564 κέντρα ξένων γλωσσών, στα οποία φοιτούν 448.822 μαθητές για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που επικαλείται στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας για το 2009, οι οικογενειακές δαπάνες για τους μαθητές της

¹⁶ Το PALSΟ είναι η Πανελλήνια Ομοσπονδία Ιδιοκτητών Κέντρων Ξένων Γλωσσών.

¹⁷ Τα στοιχεία είναι διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://www.minedu.gov.gr/idiwtikh-ekpaideysh/2011-2012/5659-sugentrwtika-xenwn-glwsswn.html>

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα υψηλές. Ανέρχονται σε περίπου 600 εκατομμύρια ευρώ το χρόνο για την αγορά ιδιωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ποσό που συμπεριλαμβάνει το κόστος φοίτησης σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα και την αγορά ξενόγλωσσων βιβλίων. Αν σε αυτά τα έξοδα συνυπολογίσουμε και το κόστος εξετάσεων για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης της γλωσσομάθειας, η οικογενειακή δαπάνη αυξάνεται ακόμη περισσότερο, καθώς το ποσό αυτό ανέρχεται στα 15 εκατομμύρια ευρώ ετησίως. Τα παραπάνω στοιχεία αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα αν λάβουμε υπόψη την επίσημη κρατική δαπάνη για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Όπως επισημαίνεται: «Το πιο πάνω πρόβλημα παίρνει σοβαρές διαστάσεις αν υπολογίσουμε ότι καταβάλλεται ετησίως για τις ξένες γλώσσες ένα αντίστοιχο ποσό από τον κρατικό προϋπολογισμό για την δημόσια εκπαίδευση. Χρειάζονται εκατομμύρια ευρώ για να καλυφθούν οι μισθοί των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, η συγγραφή, παραγωγή και αναπαραγωγή ξενόγλωσσων βιβλίων, αλλά και η αγορά βιβλίων από το ελεύθερο εμπόριο, τα οποία στοιχίζουν γύρω στα 100 εκατομμύρια ευρώ το χρόνο. Όμως, παρά τα χρήματα που ξοδεύονται για την ξενόγλωσση εκπαίδευση, περίπου 1.000.000 μαθητές κάθε χρόνο πηγαίνουν σε κέντρα ξένων γλωσσών για να μάθουν την πρώτη και τη δεύτερη ξένη γλώσσα, ενώ οι πιο ευκατάστατοι γονείς ξοδεύουν και για ιδιαίτερα μαθήματα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012:5-6).

Συμπερασματικά σχόλια

Η παραπάνω ανάλυση καταδεικνύει ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν υπάρξει αρκετές πρωτοβουλίες και εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες έχουν επηρεάσει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι πρωτοβουλίες αυτές είχαν ως στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και την άμβλυση της προσφυγής στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Παρόλες τις προσπάθειες, ωστόσο, διαπιστώνεται από πολλές πλευρές μια αδυναμία του ελληνικού σχολείου να παρέχει υψηλού επιπέδου ξενόγλωσση εκπαίδευση και να εξασφαλίσει την εκμάθηση και πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Πράγματι, είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι οι καινοτομίες που έχουν εισαχθεί στο σχολείο δεν έχουν αποφέρει τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα. Δεν έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον το μαθητών

για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, και συνεπώς δεν έχουν αναβαθμίσει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Αυτό, άλλωστε αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι δεν αναχαιτίζεται η προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Κατά συνέπεια, τα ακόλουθα ερωτήματα τίθενται με φυσικό τρόπο από τη συζήτηση που προηγήθηκε:

(α) Γιατί παρά τις προσπάθειες αναφορικά με την αναβάθμιση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο (εκπαιδευτικές καινοτομίες, αύξηση των ετών της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, εισαγωγή της εκμάθησής της από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου) δεν εξασφαλίζεται η εκμάθηση και πιστοποίησή της στο σχολείο; β) Γιατί οι μαθητές προσφεύγουν μαζικά στο φροντιστήριο; γ) Ποια είναι η επίδραση της μαζικής προσφυγής στο φροντιστήριο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο; δ) Η προσφυγή στα φροντιστήρια επηρεάζεται από την κοινωνική τάξη; ε) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας και, συνεπώς, αναπαράγονται, με άμεσους και έμμεσους τρόπους, οι κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο;

Αυτά τα ερωτήματα, αλλά και η απουσία μιας συστηματικής διερεύνησης στην Ελλάδα των παραπάνω ζητημάτων από μια κοινωνιολογική σκοπιά αποτέλεσαν την αφορμή για την πραγματοποίηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας που περιγράφουμε στα παρακάτω κεφάλαια.

Για την πληρέστερη κατανόηση των παραπάνω ζητημάτων, παρουσιάζουμε στη συνέχεια τον θεωρητικό προβληματισμό και τις βασικότερες ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με την ερμηνεία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση και τη σχέση κοινωνικής τάξης και εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τις κυριότερες κοινωνιολογικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης και τον σχετικό θεωρητικό προβληματισμό. Περιγράφουμε τις βασικότερες ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί για την ερμηνεία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση και δίνουμε έμφαση στην κοινωνική τάξη, αποδεχόμενοι τη θεώρηση ότι αυτή αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την διερεύνηση και την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων. Περιγράφουμε, επίσης, τη θεωρία της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής του Bourdieu, την οποία αξιοποιούμε στα επόμενα κεφάλαια για την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος, επιχειρούμε μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση και παρουσιάζουμε τα πορίσματα των εμπειρικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό και την Ελλάδα αναφορικά με τις κοινωνικές ανισότητες και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση

Η μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση αποτελούν βασικό πεδίο έρευνας στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης διεθνώς (Φραγκουδάκη, 1985· Duru-Bellat, 2007· Φωτόπουλος, 2010). Ιστορικά, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εξετάζει τις ανισότητες ως προς την κοινωνική τάξη, το φύλο και την εθνότητα και άλλες μορφές διάκρισης (Halsey, 1993· Moore, 2004). Οι πολιτικές για την μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση αποτελούν ένα από τα βασικά σημεία της ατζέντας για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση τα τελευταία πενήντα χρόνια, και, «τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, πιθανώς η κυρίαρχη δύναμη στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες» (Green, Preston and Janmaat, 2006:118).

Η σημασία της μείωσης των ανισοτήτων έγκειται στο γεγονός ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στο χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκών προσόντων, και ένα πλέγμα συνεπειών, όπως την πιθανότητα να αντιμετωπίσουν οι νέοι άνθρωποι ανεργία, αυξημένη διάρκεια ανεργίας, μειωμένες πιθανότητες να εισέλθουν ξανά στην αγορά εργασίας μετά την ανεργία, μειωμένη πρόσβαση σε συγκεκριμένα είδη και επίπεδα εργασίας, και χαμηλό εισόδημα (Wolf, 2002). Συνεπώς, διατρέχουν τον κίνδυνο περιθωριοποίησης στην αγορά εργασίας, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα (Jones, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η ανισότητα ως προς την σχολική επίδοση και τα ακαδημαϊκά προσόντα «αποτελούν ένα βασικό παράγοντα που θέτει τους νέους στον κίνδυνο για απομόνωση, μη-συμμετοχή και κοινωνικό αποκλεισμό στην υπόλοιπη ζωή τους» (Gillborn and Mirza, 2000). Τα άτομα που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό δε συμμετέχουν σε σημαντικές κοινωνικές δραστηριότητες, αν και θα ήθελαν, αλλά δεν το κάνουν για λόγους που είναι πέρα από τη θέληση και τον έλεγχο τους. Ο κοινωνικός αποκλεισμός θεωρείται ένα πρόβλημα που συνδέεται με το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. Υπονομεύει την κοινωνική αλληλεγγύη και τη δημοκρατία (τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα συνήθως δε συμμετέχουν στις πολιτικές δραστηριότητες), ενώ είναι και άδικος, εφόσον μπορεί να δημιουργήσει ανισότητα ευκαιριών, ιδιαίτερα σε σχέση με την εκπαίδευση και την εργασία (Barry, 1998).

Οι ανισότητες στην εκπαίδευση «συνιστούν μια μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, τη στιγμή που αποτελούν περιορισμό της άσκησης ενός από τα βασικότερα (και τυπικά-συνταγματικά κατοχυρωμένου) κοινωνικού δικαιώματος, όπως είναι το δικαίωμα όλων ανεξαιρέτως των πολιτών στην εκπαίδευση» (Χρυσάκης, 2005:87). Πολλές κοινωνιολογικές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τις εκπαιδευτικές ανισότητες ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες και διαπιστώνουν τις άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ανάμεσα στα παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι νέοι με τα χαμηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα συνήθως προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις (Howieson et al., 2000· Breen and Goldthorpe, 2001).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένα άνοιγμα της εκπαίδευσης σε τμήματα που πληθυσμού που ήταν αποκλεισμένα από αυτή. Περισσότεροι μαθητές φοιτούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ όλο και περισσότεροι φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση (Torres and Antikainen, 2003). Ωστόσο, παρόλη την πρόοδο, το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση αποτελεί διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, ένα διαχρονικό ζήτημα, και παράλληλα συνιστά έναν από τους σημαντικότερους τομείς της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Nash, 2003; Θάνος, 2009). Ερευνητικά δεδομένα από πολλές χώρες δείχνουν ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, και ειδικότερα η κοινωνικά προσδιορισμένη σχολική επίδοση των μαθητών δεν έχει αλλάξει σημαντικά, στο μεγαλύτερο μέρος του εικοστού αιώνα (Shavit and Blossfeld, 1993).

Συνακόλουθα, οι εκπαιδευτικές ανισότητες αποτελούν ένα «πάντα επίκαιρο και ιδιαίτερα ακανθώδες ζήτημα το οποίο ταλανίζει το εκπαιδευτικό σύστημα και την ελληνική κοινωνία» (Κυρίδης και Φωτόπουλος, 2009:95). Στην Ελλάδα και ότι η «επίκληση του συνθήματος της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών¹⁸, αποδείχεται τραγικά αναποτελεσματική, εύκολα παραπλανητική και ουσιαστικά απρόσφορη» (Παπακωνσταντίνου, 2005:11). Το χάσμα ανάμεσα στη σχολική επίδοση και τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια που αποκτούν τα άτομα από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες είναι το ίδιο με αυτό πριν από 20 ή 50 χρόνια και αντανακλά τη αυξανόμενο οικονομικό χάσμα ανάμεσα στους πλούσιους και τους φτωχούς σε πολλές χώρες της δυτικής Ευρώπης (Ασκούνη, 2007).

Τέλος, η μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας, εφόσον αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα. Επειδή η σχολική αποτυχία αφορά τουλάχιστον το 1/3 του μαθητικού πληθυσμού, αυτή οδηγεί, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης και αυξημένης ανεργίας σε εργασιακή αβεβαιότητα, κοινωνική ευπάθεια και κοινωνικό αποκλεισμό (Μυλωνάς και Μάνεσης, 2001).

¹⁸ Για μια ιστορική αναδρομή της έννοιας «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών/ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση», βλ. Coleman, J. (1968). *The concept of equality of educational opportunity*. Harvard Educational Review, special issue, 1: 7-22, και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1999). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική ανάλυση* (β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, πολυάριθμες μελέτες και έρευνες επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες η ανισότητα αλλάζουν ή αναπαράγονται από γενιά σε γενιά, ένα ερευνητικό ζήτημα που συχνά ονομάζεται «κοινωνική αναπαραγωγή» (Breen, 2001). Στο πλαίσιο του προβληματισμού δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση, η οποία ως ένας βασικός θεσμός της κοινωνικής αναπαραγωγής, έχει προσελκύσει μεγάλο αριθμό εμπειρικών ερευνών και έχει θεωρηθεί από τους ερευνητές ως ένα νόμισμα με δύο όψεις.

Πρώτον, οδηγεί στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων, αποτελώντας σημαντικό μέσο για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα αυτών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ο όρος κοινωνική κινητικότητα αναφέρεται στην μετακίνηση ενός ατόμου, αλλά και μιας κοινωνικής ομάδας από μια θέση σε κάποια άλλη μέσα στην κοινωνία και το σύστημα της κοινωνικής ιεραρχίας (εισοδημάτων, επαγγελμάτων, κλπ.) (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974; Marshal, 1998). Στη σχετική βιβλιογραφία ο όρος κοινωνική κινητικότητα αναφέρεται στη «μετακίνηση ενός ατόμου από μια κοινωνική θέση σε άλλη» (Ψαχαρόπουλος και Καζαμίας, 1985:194), στη «μετακίνηση ατόμων, στο πλαίσιο κυρίως του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών θέσεων ή τάξεων (Μοσχονάς, 2005:75). Φανερώνει, δηλαδή, «τη μετακίνηση ενός ατόμου μέσα στον κοινωνικό χώρο, την αλλαγή, δηλαδή, της θέσης του μέσα στο υφιστάμενο σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης» (Πυργιωτάκης, 2001:151).

Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση ενσωματώνει «στοιχεία που οδηγούν στην κοινωνική αναπαραγωγή σύμφωνα με την κοινωνική προέλευση των κοινωνικών υποκειμένων» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999:14), αναπαράγει, δηλαδή, την υφιστάμενη κοινωνική ανισότητα (Καντζάρα, 2008). Πολυάριθμες έρευνες δείχνουν ότι «το σχολείο προετοιμάζει κατά κύριο λόγο το μαθητή για το είδος των εργασιακών σχέσεων που εκτελούσαν οι γονείς και οι πρόγονοί του» (Πεζμαζόγλου, 1987:237). Το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, «αναπαράγει την κοινωνική δομή, ή νομιμοποιεί την αναπαραγωγή της, με το να προδιαγράφει τους τρόπους ένταξης των ατόμων με διαφορετικά τυπικά προσόντα σε αντίστοιχες θέσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999:71), και αποτελεί ένα μηχανισμό «που συμβάλλει στη διευρημένη αναπαραγωγή των κυρίαρχων

καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής» (Νούτσος, 1990:20). Επίσης, κοινωνικοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συνεισφέρει στη νομιμοποίηση, ενίσχυση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Bowles and Gintis, 1976· Bourdieu and Passeron, 1977· Μαυρογιώργος, 2003), και ότι το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη σχολική επίδοση και το εκπαιδευτικό επίτευγμα, και, συνεπώς, ασκεί μια «έμμεση» επίδραση στις ευκαιρίες ζωής μέσα στην αγορά εργασίας» (Bukodi and Goldthorpe, 2011:349). Σημαντική είναι η παρατήρηση του Δημαρά που επισημαίνει ότι «τώρα έχει αποδειχθεί - χρησιμοποιώ τον όρο με την απόλυτη σημασία που έχει στις θετικές επιστήμες - ότι η επιτυχής διεκπεραίωση από τα παιδιά και τους νέους των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται περισσότερο από παράγοντες ανεξάρτητους από το σχολείο και πολύ λιγότερο από τη σχολική διαδικασία καθεαυτή» (Δημαράς, 2008).

3.1 Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις

Μια επισκόπηση των ερμηνευτικών προσεγγίσεων δείχνει ότι οι προσεγγίσεις αυτές συνήθως επικεντρώνονται είτε σε «εξωτερικούς» παράγοντες, είτε σε «εσωτερικούς παράγοντες». Οι διαφορές, δηλαδή, ανάμεσα στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις εντοπίζονται στους παράγοντες στους οποίους αποδίδουν τη δημιουργία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, και συνεπώς τους τρόπους με τους οποίους αυτές μπορούν να αμβλυνθούν.

Ειδικότερα, οι προσεγγίσεις που βασίζονται στους λεγόμενους «εξωτερικούς παράγοντες» για την ερμηνεία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση τονίζουν το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών ως γενεσιουργό αιτία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Moore, 2004:17). Η αιτία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση δεν εντοπίζεται στο σχολείο, αλλά έξω από αυτό, και συγκεκριμένα στην αποτυχία της οικογένειας να εφοδιάσει τα παιδιά της με τα εφόδια που είναι απαραίτητα για την σχολική επιτυχία. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ακόλουθοι παράγοντες βρίσκονται πίσω από τις εκπαιδευτικές ανισότητες: (α) οι υποτιθέμενες έμφυτες διαφορές ανάμεσα ως προς το δείκτη νοημοσύνης ή τις γνωστικές ικανότητες, (β) οικονομικοί παράγοντες, (γ) πολιτισμική υστέρηση της οικογένειας, και έλλειψη

κοινωνικών ή/και γλωσσικών δεξιοτήτων, (δ) κοινωνικές διαφορές ως προς το επίπεδο κινήτρων για μάθηση και ως προς τις φιλοδοξίες από τη φοίτηση στο σχολείο, (ε) διαφορές ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο. Υποστηρίζουν, δηλαδή, ότι οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας την οποία βιώνουν πολλοί μαθητές εντοπίζονται σε παράγοντες έξω από το σχολείο (Gewirtz, 1997).

Οι θεωρίες που εστιάζουν σε «εσωτερικούς παράγοντες» για να ερμηνεύσουν τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση εξετάζουν τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης του σχολείου, όπως για παράδειγμα την εκμάθηση κατά επίπεδα γνώσης και την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών και τα στερεότυπα για διάφορες κατηγορίες μαθητών που συχνά έχουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, εξετάζουν παράγοντες όπως: (α) η οργάνωση του σχολείου, η οποία μπορεί να αντανακλά και να αναπαράγει ταξικούς ή άλλους διαχωρισμούς, (β) κοινωνικά στερεότυπα στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως οι στερεοτυπική παρουσίαση των παραδοσιακών έμφυλων ρόλων, ή των αξιών της μεσαίας τάξης ως «καλύτερης», (γ) η συγκαλυμμένη μετάδοση αυτών των εικασιών μέσα από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών που δημιουργούν στους μαθητές το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, και (δ) η αποτυχία του σχολείου να αναγνωρίσει και να λάβει υπόψη του τα διαφορετικά είδη πολιτισμικών ταυτοτήτων. Θεωρούν, συνεπώς, το σχολείο ως γενεσιουργό παράγοντα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Αναπτύχθηκαν ως κριτική στις θεωρίες που τονίζουν τους «εξωτερικούς» παράγοντες, οι οποίες στοχοποιούν ορισμένες κοινωνικές ομάδες, ενώ θεωρούν ως δεδομένο τον ουδέτερο ρόλο του σχολείου. Χρησιμοποίησαν την ποιοτική έρευνα που αναδείχτηκε μέσα από τη «Νέα Κοινωνιολογία», με την έμφαση στην «κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας» ως προς τη σχολική γνώση και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η κριτική που έχει ασκηθεί, αν και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της μελέτης του τι ακριβώς συμβαίνει στα σχολεία και μέσα στην σχολική τάξη, υποστηρίζει ότι είναι υπερβολικά ιδεαλιστική και υποκειμενική, παραμελώντας ή ακόμα και απορρίπτοντας την επιρροή των δομικών παραγόντων και εμποδίων (Moore, 2004). Η αλλαγή στην εστίαση από παράγοντες που δρουν σε μακροεπίπεδο σε παράγοντες σε μικροεπίπεδο, έχει στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον στην

επίδραση του σχολείου στην επίδοση και τη σχέση των μαθητών με το σχολείο (Mortimore, 1997).

Αυτή η διάσταση ως προς τις αιτίες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, αλλά και των πολιτικών που χρειάζεται να υιοθετηθούν για την αντιμετώπισή της αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων. Οι υποστηρικτές της άποψης ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδέονται με τις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες και τη φτώχεια, υποστηρίζουν ότι «μακροπρόθεσμα η αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική πολιτική είναι εκείνη οποία εστιάζεται στην παιδική φτώχεια, παρά οι παρεμβάσεις στο σχολείο» (Robinson, 1997:17). Τα σχολεία μπορούν να κάνουν τη διαφορά, και όντως την κάνουν, ωστόσο η επίδρασή τους είναι περιορισμένη, εφόσον αυτά αποτελούν μέρος της ευρύτερης κοινωνίας, και υπόκεινται στις νόρμες της, τους κανόνες της, και τις επιρροές της (Mortimore 1997:483). Επισκοπήσεις που εξετάζουν τα αποτελέσματα ερευνών για την αποτελεσματικότητα του σχολείου δείχνουν ότι το σχολείο ευθύνεται για το 8-15% των επιδόσεων των μαθητών (Reynolds and Packer, 1992), ενώ εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι εκτός από την επίδραση του κοινωνικού υπόβαθρου των μαθητών, η διαφοροποίηση στην σχολική επίδοση η οποία οφείλεται σε «σχολικούς» παράγοντες είναι 10% (Thomas and Mortimore 1996:26). Αυτό το ποσοστό δεν είναι μικρό, ωστόσο δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος της διαφοράς πρέπει να αναζητηθεί σε άλλους παράγοντες (Moore, 2004:33). Οι Thomas and Mortimore υποστηρίζουν ότι οι πολιτικές που στοχεύουν στη βελτίωση του σχολείου που δε λαμβάνουν υπόψη τους τις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες έχουν την τάση να υπερεκτιμούν το κατά πόσο τα σχολεία μπορούν να ξεπεράσουν τις δομικές κοινωνικές ανισότητες (Mortimore and Whitty, 1997:8). Κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι αν και οι εμπνευσμένοι και αφοσιωμένοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τα σχολεία, έστω κι αν σε αυτά φοιτά ένα μεγάλο ποσοστό από μαθητές από μη προνομιούχα στρώματα, μια εθνική εκπαιδευτική πολιτική για την άμβλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν μπορεί να βασίζεται στις προσπάθειες των ατόμων, με δεδομένο το σημαντικό ρόλο των «δομικών» παραγόντων (Hatcher, 1998).

Οι υποστηρικτές της άποψης ότι η αιτία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων βρίσκεται μέσα στο σχολείο απορρίπτουν τις «δομικές» παραμέτρους, υποστηρίζοντας ότι η

εστίαση στις γενικότερες κοινωνικές ανισότητες ως γενεσιουργές αιτίες της σχολικής αποτυχίας εκτρέπουν την προσοχή από τις πραγματικές αιτίες του προβλήματος, δηλαδή τα σχολεία, τους διευθυντές τους και τους εκπαιδευτικούς (Barber, 1996). Υποστηρίζουν ότι παράγοντες όπως η συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι πολιτικές που ενισχύουν τη δημιουργία στόχων, η δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας με κοινές υψηλές προσδοκίες για την σχολική επιτυχία όλων των μαθητών και τη συμπεριφορά τους, οι καλές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και την τοπική κοινότητα, η ικανότητα και η ευελιξία του σχολείου να προσαρμόζει τη διδασκαλία για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, η βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου.

Για την εξήγηση της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο έχουν διατυπωθεί διάφορες ερμηνείες, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κυριότερες ερμηνευτικές προσεγγίσεις: (α) το δομολειτουργισμό, (β) το μαρξισμό και (γ) τη βεμπεριανή προσέγγιση (Καντζάρα, 2008). Σε αυτά τα θεωρητικά και μεθοδολογικά «παραδείγματα» (δηλαδή, σχολές και προσεγγίσεις) στηρίζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό οι περισσότεροι μεταγενέστεροι θεωρητικοί.

Η δομολειτουργική ερμηνευτική προσέγγιση

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στη δομολειτουργική θεωρία (λειτουργιστικές, φονξιοναλιστικές προσεγγίσεις) ασχολούνται με τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων και των θεσμών εστιάζοντας το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στη μελέτη των χαρακτηριστικών εκείνων που συμβάλλουν στη διατήρηση και τη συντήρηση της κοινωνίας, η οποία αν και χαρακτηρίζεται από έντονη διαφοροποίηση διακρίνεται από «τάξη» και συνοχή. Όσο αφορά την εκπαίδευση, διερευνούν τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού, και τη δυνατότητά του να συμβάλλει στη συνεκτικότητα της κοινωνίας, μελετώντας τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την οικονομία.

Εξετάζουν το ρόλο των κοινωνικών δομών και θεσμών, η αλληλεξάρτηση των οποίων διαπλάθει το άτομο και επηρεάζει αποφασιστικά την ανθρώπινη σκέψη και συμπεριφορά, εστιάζοντας στις επιμέρους λειτουργίες των φαινομένων που συγκροτούν το όλον. Σύμφωνα με τη δομολειτουργική ερμηνευτική προσέγγιση η

εκπαίδευση αποτελεί ένα στοιχείο της δομής της κοινωνίας και οι βασικότερη λειτουργία που επιτελεί είναι η κοινωνικοποίηση και η επιλογή. Η κυριότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού, δηλαδή, είναι η διατήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής οργάνωσης «διαγενεακά» και «διαχρονικά» (Θάνος, 2012β:26).

Μια τέτοιου τύπου θεώρηση είναι του E. Durkheim, ο οποίος θεωρείται ως ο πρώτος που επιχείρησε να οργανώσει την κοινωνιολογία ως ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο, αλλά και ως ο θεμελιωτής του δομολειτουργισμού. Ο Durkheim υποστήριξε ότι το επιστημονικό αντικείμενο της κοινωνιολογίας δεν είναι το άτομο, αλλά η κοινωνία, η οποία δεν είναι απλώς το άθροισμα των μερών (ανθρώπων) ατόμων που την αποτελούν, αλλά κάτι διαφορετικό (Λάμνιαν, 2002), μια οντότητα που είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μερών που την αποτελούν (Καντζάρα, 2008).

Όπως είναι γνωστό, οι δομολειτουργιστές αντιλαμβάνονται την κοινωνία ως δομή, η οποία «εκδηλώνει τις λειτουργίες της με βάση ένα πλέγμα λειτουργικά αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων» (Λάμνιαν, 2002:45). Χρησιμοποιώντας συχνά το παράδειγμα του οργανισμού και του ανθρώπινου σώματος (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:91), όπου το κάθε όργανο επιτελεί μια συγκεκριμένη λειτουργία, αλλά και όλα τα όργανα αλληλοεξαρτώνται μεταξύ τους για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού, υποστηρίζουν ότι με παρόμοιο τρόπο κάθε θεσμός της κοινωνίας έχει μια σύνθετη δομή και μια συγκεκριμένη λειτουργία, ενώ τα διάφορα μέρη της κοινωνίας βρίσκονται σε εξάρτηση το ένα από το άλλο για την παροχή διαφόρων υπηρεσιών (Blackledge and Hunt, 1994). Ως προς το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλει στην εξασφάλιση της ομαλής της λειτουργίας με το να μεταδίδει τις απαραίτητες γνώσεις και να διαιωνίζει τους βασικούς και γενικά αποδεκτούς κανόνες και τις αξίες που είναι απαραίτητες για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της κοινωνίας (Parsons, 1959· Σολομών, 1997· Λάμνιαν, 2002). Θεωρούν ως φυσικό το σχολείο να επιλέγει τους ικανότερους και να τους «ανταμείβει με εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια που παρέχουν πρόσβαση στα ανώτερα επαγγέλματα» (Strathdee, 2005:442), προκαθορίζοντας και το μελλοντικό καταμερισμό των επαγγελμάτων, υπό την προϋπόθεση ότι αυτή η επιλογή γίνεται «με κριτήρια δίκαια και αντικειμενικά» και να προσφέρονται ίσες ευκαιρίες σε όλους

(Φραγκουδάκη, 1985:152). Υπό αυτό το πρίσμα, θεωρούν ότι οι λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση¹⁹ και η επιλογή (Durkheim, 1956· Brown, 2003).

Ο Talcott Parsons²⁰ υποστηρίζει ότι οι λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι η επιλογή και η κοινωνικοποίηση, «η ανάπτυξη της συναίνεσης και των ικανοτήτων που είναι ουσιώδεις προϋποθέσεις για την άσκηση από τα άτομα των μελλοντικών ρόλων τους. Η συναίνεση μπορεί να καταταμηθεί σε δύο συστατικά της: συναίνεση στην υλοποίηση των ευρύτερων κοινωνικών αξιών και συναίνεση στην άσκηση ενός ορισμένου είδους ρόλου μέσα στη δομή της κοινωνίας» (Parsons, 1959).

Αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως ένα κεντρικό εργαλείο για την αναπαραγωγή των κοινωνικών διαφορών, θεωρούν ωστόσο, την εκπαίδευση ως μια διαδικασία για την αξιοκρατική επιλογή και κατάταξη, κατανέμοντας τους καλύτερους για συγκεκριμένους ρόλους και εργασίες στην κοινωνία. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί μέσο για την κοινωνική κινητικότητα των ατόμων. Θεωρούν τις διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις ως σημαντικές και χρήσιμες για την κοινωνία, και οι οικονομικές ανισότητες εξυπηρετούν το σκοπό τα άτομα με τα περισσότερα προσόντα να καταλαμβάνουν τις σημαντικότερες θέσεις, αυτές δηλαδή που «αποφέρουν την καλύτερη ανταμοιβή και τον υψηλότερο βαθμό, οι οποίες έχουν τη μεγαλύτερη σπουδαιότητα για την κοινωνία, και απαιτούν τη μεγαλύτερη εκπαίδευση ή ταλέντο. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τη λειτουργία και είναι ζήτημα σχετικής σπουδαιότητας, ο δεύτερος αφορά τα μέσα και είναι θέμα σπανιότητας (Bradley, 1996).

Συνακόλουθα, στην φονξιοναλιστική παράδοση, οι διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών από την εργατική τάξη στην ανώτατη εκπαίδευση δε

¹⁹ Αυτή η κοινωνικοποίηση δεν έχει τυχαίο ή αποσπασματικό χαρακτήρα, αλλά είναι μεθοδευμένη, αποτελεί, δηλαδή, μια στοχευμένη και συστηματική προσπάθεια επίδρασης της παλαιάς γενιάς στη νέα (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:95). Στη σχετική βιβλιογραφία συχνά υποστηρίζεται η άποψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν κοινωνικοποιητικό αγωγό, αποτελώντας ένα μηχανισμό «εγχάραξης αξιών που στοχεύουν στην ενσωμάτωση του πληθυσμού στις ιδεολογικές σταθερές...και ως μηχανισμό εκμάθησης κοινωνικών ρόλων» (Αλεξίου, 1998:279).

²⁰ Για μια συνοπτική παρουσίαση και ανάλυση της κοινωνιολογικής θεωρίας του Parsons, βλ. Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

συνιστούν κοινωνικά προβλήματα που χρήζουν τη λήψη μέτρων, αλλά ως φυσικές πτυχές της λειτουργίας της κοινωνίας.

Επισημαίνουμε ότι αν και οι φονξιοναλιστές αποδέχονται ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός επιτελεί και τις δύο παραπάνω λειτουργίες (κοινωνικοποίηση και επιλογή), υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τη λειτουργία στην οποία δίνουν έμφαση. Οι Durkheim και Parsons τονίζουν περισσότερο τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, υποστηρίζοντας ότι είναι σημαντική η εσωτερικοποίηση του κανονιστικού συστήματος της κοινωνίας (αξίες, κανόνες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, γνώσεις, κλπ.) από τα μέλη της προκειμένου αυτή να επιβιώσει. Ο Parsons ορίζει την κοινωνικοποίηση ως την «ανάπτυξη της συναίνεσης και των ικανοτήτων που είναι ουσιώδεις προϋποθέσεις για την άσκηση από τα άτομα των μελλοντικών ρόλων τους» (Φραγκουδάκη, 1985:252). Φονξιοναλιστές όπως οι Davis, Moore, Turner and Hopper, δίνουν έμφαση στην επιλογή και την κατανομή των κοινωνικών ρόλων (με βάση τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών), παράγοντες απαραίτητοι για την αξιοκρατική δημιουργία των κοινωνικών ιεραρχιών (Λάμνιαν, 2002).

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές έχουν ασκήσει κριτική στη φονξιοναλιστική παράδοση, υποστηρίζοντας ότι: (α) εκφράζει μια απλουστευτική υπόθεση ενός «αξιοκρατικού ντετερμινισμού», παρόλες τις ενδείξεις για δομικές ανισότητες, και (β) οι φονξιοναλιστές παραβλέπουν τις διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις δίνοντας υπερβολική έμφαση στις ατομικές διαφορές (Archer, Hutchings and Ross, 2003). Σύμφωνα με τους Blackledge and Hunt, η άποψη των φονξιοναλιστών ότι οι κοινωνίες διατηρούν τη συνοχή τους μέσα από μια συναίνεση όσον αφορά τις αξίες είναι εσφαλμένη, εφόσον δύσκολα μπορεί να βρει κανείς σε μια κοινωνία αξίες οι οποίες είναι κοινές για όλα τα μέλη της (Blackledge and Hunt, 1994). Επίσης τονίζουν ότι δεν μπορεί να ερμηνεύσει με αποτελεσματικό και πειστικό τρόπο το ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής. Ένα επιπλέον σημείο κριτικής αφορά στη θεωρία του Parsons, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως «συντηρητική» με την έννοια ότι «αποκρύβει τις κοινωνικές συγκρούσεις και παρουσιάζει μια αρμονική και στατική εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας» (Κελπανίδης, 2002:575).

Η μαρξιστική ερμηνευτική προσέγγιση

Η μαρξιστική θεωρία, αν και αποδέχεται το «ολιστικό δομικό μοντέλο για τη μελέτη και την ανάλυση της κοινωνίας», εκφράζει απόψεις οι οποίες είναι διαμετρικά αντίθετες από τη δομολειτουργική θεώρηση (Λάμνιαν, 2002:129). Ειδικότερα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η βασική αφετηρία του δομολειτουργισμού είναι ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιβίωση της κοινωνίας αποτελεί η διατήρηση της κοινωνικής σταθερότητας, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται με την λειτουργική αλληλεξάρτηση των επιμέρους κοινωνικών δομών και την αναπαραγωγή των βασικών κοινωνικών αξιών. Η θεώρηση του Marx έχει ως σημείο εκκίνησης την παραδοχή ότι το πρωταρχικό στοιχείο μιας κοινωνιολογικής ανάλυσης αποτελεί η ανάλυση της παραγωγικής διαδικασίας (Λάμνιαν, 2002). Αναφορικά με την εκπαίδευση, οι δομολειτουργιστές εκφράζουν την αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει στην αναπαραγωγή των βασικών κανόνων και αξιών της κοινωνίας, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην κοινωνική σταθερότητα και συνοχή, ενώ οι μαρξιστές θεωρούν ότι η εκπαίδευση υπηρετεί το συμφέρον της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, καθώς αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία.

Κύριοι εκπρόσωποι της μαρξιστικής θεώρησης είναι οι Bowles and Gintis, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους βασικούς οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς της κοινωνίας, ενώ συντηρεί το υπάρχον οικονομικό και κοινωνικό καθεστώς, συντελώντας με αυτό τον τρόπο στην αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος (Bowles and Gintis, 1976). Θεωρούν ότι «το εκπαιδευτικό σύστημα έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της καπιταλιστικής τάξης, μέσα σε αυτή την τάξη έχει επίσης επιφέρει απτά, αν και περιορισμένα, οφέλη για τα άτομα της εργατικής τάξης στις Η.Π.Α.» (Bowles and Gintis, 1976:40). Το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελεί τη λειτουργία της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής της κοινωνίας με τον ακόλουθο τρόπο. Πρώτον, νομιμοποιεί αυτή την κοινωνική ανισότητα καλλιεργώντας και ενσταλάζοντας την πεποίθηση ότι η οικονομική επιτυχία είναι άμεση αντανάκλαση των ατομικών ικανοτήτων και της εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνουν χαρακτηριστικά «το εκπαιδευτικό σύστημα νομιμοποιεί την οικονομική ανισότητα παρέχοντας έναν ανοιχτό, αντικειμενικό και ostensibly αξιοκρατικό μηχανισμό για την κατανομή των

ατόμων σε άνισες οικονομικές θέσεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί και ενισχύει την άποψη ότι η οικονομική επιτυχία εξαρτάται ουσιαστικά από την κατοχή τεχνικών και γνωστικών δεξιοτήτων – δεξιότητες τις οποίες είναι οργανωμένο να παρέχει με έναν αποτελεσματικό, ισότιμο) και αντικειμενικό τρόπο, με βάση την αρχή της αξιοκρατίας» (Bowles and Gintis, 1976:103). Δεύτερον, προετοιμάζει τους νέους ανθρώπους για τη θέση στην ταξικά αλλοτριωμένη εργασία δημιουργώντας τις ικανότητες, ιδέες και πεποιθήσεις που ταιριάζουν σε μια καπιταλιστική κοινωνία (Blackledge and Hunt, 1994). Υποστηρίζουν ότι είναι φανερό ότι η συνείδηση των εργατών – οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα στοιχεία αυτογνωσίας, τα είδη αλληλεγγύης και διάσπασης, καθώς και οι τρόποι ατομικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης – αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της διαίωνισης, της επικύρωσης και της ομαλής λειτουργίας των οικονομικών θεσμών. Η αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται, δηλαδή, μέσα από τη νομιμοποίηση και την κοινωνικοποίηση. Υποστηρίζουν ότι «το εκπαιδευτικό σύστημα αποκτά την οικονομική του σημασία και συνεισφέρει στην αναπαραγωγή της ταξικής δομής μέσα από την αντιστοιχία ανάμεσα στις κοινωνικές του σχέσεις με τις κοινωνικές σχέσεις της οικονομικής δομής» (Bowles and Gintis, 1976:236), μέσα, δηλαδή, από την «αρχή της αντιστοιχίας», την οποία περιγράφουν ως εξής: «η δομή των κοινωνικών σχέσεων στην εκπαίδευση όχι μόνο εξοικειώνει τους μαθητές με την πειθαρχία της εργασίας, αλλά αναπτύσσει/διαμορφώνει τον τύπο προσωπικής συμπεριφοράς, τρόπους αυτοπαρουσίασης, αυτο-εικόνας και ταυτοποίησης με κοινωνική τάξη τα οποία είναι σημαντικά συστατικά της επάρκειας για εργασία. Ειδικότερα, οι κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης - οι σχέσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών, μαθητών και μαθητών, και μαθητών και της εργασίας τους - αντανakλούν τον ιεραρχικό διαχωρισμό της εργασίας. Οι ιεραρχικές θέσεις αντανakλώνται στις κάθετες γραμμές εξουσίας από τους διευθυντές στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές. Η αλλοτριωμένη εργασία αντανakλάται στην έλλειψη ελέγχου των μαθητών για την εκπαίδευσή τους, την αποξένωση του μαθητή από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, και τα κίνητρα στο σχολείο μέσα από ένα σύστημα βαθμών και άλλων εξωτερικών ανταμοιβών, παρά την ενσωμάτωση του μαθητή είτε με τη διαδικασία (μάθηση), είτε με το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής 'παραγωγικής διαδικασίας'...με το να εξοικειώνουν τα νέα άτομα με ένα σύνολο κοινωνικών

σχέσεων παρόμοιων με εκείνων της εργασίας, το σχολείο επιχειρεί να προωθήσει την ανάπτυξη των προσωπικών αναγκών σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις» (Bowles and Gintis, 2011:131).

Υποστηρίζουν ότι αν και τα σχολεία ισχυρίζονται ότι προωθούν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, στην πραγματικότητα αναπαράγουν την καπιταλιστική κατανομή της εργασίας, προετοιμάζοντας τους μαθητές για προκαθορισμένες σε σχέση με την κοινωνική τάξη πορείες στην αγορά εργασίας.

Η βεμπεριανή ερμηνευτική προσέγγιση

Οι μελετητές που υιοθετούν τη βεμπεριανή θεωρία επιχειρούν να μελετήσουν τις μικρο- και τις μακρο-κοινωνικές διαδικασίες και να διερευνήσουν τη μεταξύ τους σχέση. Η βεμπεριανή κοινωνιολογία της εκπαίδευσης βασίζεται στις μελέτες του Max Weber για την εξουσία και την ισχύ²¹ και τη σχέση τους με την εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η βασική λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης είναι η άσκηση κοινωνικής κυριαρχίας, καθώς η κοινωνική ομάδα που ελέγχει την εκπαίδευση ελέγχει επίσης και τι αυτή παράγει σύμφωνα με τα δικά της συμφέροντα. Βασίζεται στη θεώρηση ότι η κοινωνία αποτελείται από ομάδες κύρους οι οποίες βρίσκονται σε διαρκή ανταγωνισμό και διαμάχη, καθώς, άλλωστε, ένα βασικό μοτίβο της βεμπεριανής κοινωνιολογίας αποτελεί το θέμα της διαμάχης στις ανθρώπινες σχέσεις (Weber, 1991). Οι ομάδες αυτές χρησιμοποιούν την εκπαίδευση για να κατακτήσουν τις ανώτερες κοινωνικά θέσεις, καθώς τα εκπαιδευτικά προσόντα μεταφράζονται σε υψηλότερες θέσεις στην αγορά εργασίας (Weber, 1947, 1978). Σε κάθε κοινωνία η εξουσία είναι μοιρασμένη σε διάφορα συμφέροντα και ομάδες και η πολιτική διαμορφώνεται μέσα από τη διαπραγμάτευση ανάμεσα στα εκάστοτε συμφέροντα και της κυβέρνησης.

Υποστηρίζει ότι τα σχολεία προετοιμάζουν τους νέους ανθρώπους για τις ανώτερες θέσεις στην κοινωνία ανάλογα με τον τύπο εξουσίας που υπερισχύει σε κάθε κοινωνία. Στις σύγχρονες κοινωνίες που κυριαρχεί ο γραφειοκρατικός τύπος εξουσίας η εκπαίδευση έχει σχέση με αυτή τη μορφή εξουσίας και συνεπώς εστιάζεται στην

²¹ Ορίζει την ισχύ ως «την πιθανότητα ένα δρων υποκείμενο σε μια κοινωνική σχέση να είναι σε θέση να πραγματοποιήσει τη θέλησή του, παρόλη την αντίσταση που θα αντιμετωπίσει» (Weber, 1978).

εξειδικευμένη γνώση και την κατάρτιση. Οι βασικές κατευθύνσεις της βεμπεριανής θεώρησης έχουν αξιοποιηθεί από κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, οι οποίοι υιοθετούν τις απόψεις του Weber και επιχειρούν να αναλύσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντικοί εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης είναι ο Ronald King και ο Randall Collins.

Ο King υποστηρίζει ότι μια ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας δεν είναι επαρκής εάν δεν εξετάσει την «υποκειμενικά σκόπιμη δράση των ατόμων», δηλαδή την αντίληψή τους για την κατάσταση, τους σκοπούς και τους στόχους τους, αλλά και τις συνέπειες της δράσης τους (Blackledge και Hunt, 1994:422). Υποστηρίζει ότι η προσέγγιση του Weber παρέχει τη δυνατότητα μελέτης και των μικρο-και των μακρο-κοινωνικών διαδικασιών και των μεταξύ τους σχέσεων, καθώς συνδυάζει το υποκειμενικό νόημα της κοινωνικής δράσης με τους δομικούς περιορισμούς που επιβάλλονται στην κοινωνική δράση. Για παράδειγμα, στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι ελεύθεροι να δράσουν, αλλά ταυτόχρονα υπόκεινται στους περιορισμούς της εκπαιδευτικής δομής (Λάμνιας, 2002).

Ο Collins υποστηρίζει ότι η κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνεται μέσα από διαδικασίες σύγκρουσης για την κυριαρχία στην κοινωνία. Οι διάφορες κοινωνικές ομάδες ανταγωνίζονται για την απόκτηση πλούτου, κοινωνικής θέσης και εξουσίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διάφορες κοινωνικές ομάδες που ανταγωνίζονται η μια την άλλη, επιχειρούν να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση ως ένα μέσο για να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους και να αποκτήσουν οικονομικά και κοινωνικά προνόμια. Επισημαίνει, ωστόσο, ότι η εκπαίδευση χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία του πληθυσμού για την προώθηση των δικών τους στόχων, και κυρίως για την βελτίωση της οικονομικής τους θέσης και την απόκτηση κύρους. Συνακόλουθα, οι διαφορετικές πιέσεις που δέχεται η εκπαίδευση από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες έχουν ως αποτέλεσμα αυτή να έχει γίνει ένα είδος αγοράς στην οποία όλα τα κοινωνικά υποκείμενα επιχειρούν να υλοποιήσουν τους δικούς τους στόχους (Collins, 1977). Στο πλαίσιο αυτό, εκφράζει την άποψη ότι η σύγχρονη Αμερική είναι μια «κοινωνία των διαπιστευτηρίων», στην οποία οι διάφορες ομάδες χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια για να περιορίσουν την πρόσβαση στις καλύτερες θέσεις εργασίας (Collins, 1979). Συνακόλουθα, οι άνθρωποι επενδύουν

στην εκπαίδευση και στα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια «αγοράζοντας» μια θέση στην αγορά εργασίας.

3.2 Η θεωρία της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής του Bourdieu

Ξεκινώντας από την ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γαλλία, οι Bourdieu και Passeron έχουν συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση του ρόλου του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Bourdieu, 1998). Επιχειρούν να δείξουν το πως «οι πολιτιστικοί παράγοντες επηρεάζουν τη πρόσβαση στη διαφοροποιημένη χρήση των πολιτισμικών και των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε σχέση με την κοινωνική τάξη» (Torres and Antikainen, 2003:27), αναδεικνύοντας τον αναπαραγωγικό και τον επιλεκτικό ρόλο της εκπαίδευσης (Λάμνιαν και Τσατσαρώνη, 2001). Υποστήριξαν ότι στο επίκεντρο των ανισοτήτων στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και στην επίδοση βρίσκονται οι πολιτισμικές, παρά οι οικονομικές ανισότητες. η αντίληψη ότι πίσω από τις κοινωνικές ανισότητες βρίσκονται αποκλειστικά οι οικονομικές ανισότητες απλά ενισχύει την κυρίαρχη δομή των κοινωνικών σχέσεων, καθώς υπονοεί ότι εάν αμβλυθούν οι οικονομικές ανισότητες, ή εάν δημιουργηθεί ένα σύστημα οικονομικής ενίσχυσης για τους μαθητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, τότε και ο μηχανισμός που προκαλεί τη χαμηλή επίδοση και τον αποκλεισμό των κατώτερων στρωμάτων θα εξαφανιστεί, κάτι το οποίο δεν ισχύει (Gounias, Katsis, and Limakoroulou, 2012).

Το ερμηνευτικό πλαίσιο και τα ερμηνευτικά εργαλεία του Pierre Bourdieu, που στηρίζονται επάνω στη διαλεκτική σχέση της δομής και του υποκειμένου, περιέχει μια σειρά από έννοιες (π.χ. ανθρώπινο και πολιτισμικό κεφάλαιο) οι οποίες επιχειρούν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τις διαδικασίες είναι υπεύθυνες για την απόκτηση και τη μεταβίβαση ισχύος και στάτους στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες κοινωνίες (Green et al, 2006). Η κοινωνιολογική του θεωρία²² μπορεί να τοποθετηθεί ανάμεσα στις θεωρίες της δομής, που επισημαίνουν την προσδιοριστική πίεση των δομών επάνω στα δρώντα υποκείμενα, και των κοντροκτιβιστικών θεωριών της παραγωγής των κοινωνικών φαινομένων, εφόσον ο ίδιος ο Bourdieu υποστηρίζει ότι

²² Το θεωρητικό πλαίσιο που προτείνει ο Bourdieu βασίζεται στην εμπειρική έρευνα. Ήταν πρώτιστα ένας «εμπειρικός κοινωνιολόγος», που ανέπτυξε και διαρκώς έκανε προσθήκες στη θεωρία του με βάση τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας (Joas and Knobl, 2011).

το κοινωνικά δρων υποκείμενο «προσδιορίζεται ως ένα βαθμό από τις αντικειμενικές υπάρχουσες δομές αλλά και τις προσδιορίζει ως υποκείμενο παράγοντάς τες» (Μυλωνάς, 2009:43). Αποτελεί, με άλλα λόγια, μια θεωρία που στο επίκεντρό της βρίσκεται «η διαλεκτική αλληλοπροσδιοριστική σχέση δομής και υποκειμένου» (Μυλωνάς, 2009:50). Η πρόθεσή του είναι να προχωρήσει σε μια σύνθεση των θεωρητικών πλαισίων για τον κοινωνικό κόσμο, που είτε είτε τονίζουν, είτε αγνοούν τη δομή και δρων υποκείμενο. Επιχειρεί να διατυπώσει μια θεωρία, η οποία θα ξεπεράσει τους παλιούς διαχωρισμούς και τους ιδιαίτερους δυαδισμούς που διατρέχουν την επιστήμη της κοινωνιολογίας, όπως ο δυαδισμός υποταγή σε δομικούς περιορισμούς/λογικός και στρατηγικός υπολογισμός και σχεδιασμός των υποκειμένων, κοινωνία/άτομο (Πετμεζίδου, 1996:2). Με την έννοια του habitus (ήθος/έθος), «ως έναν εσωτερικευμένο μηχανισμό ο οποίος παράγει την πρακτική αυτόματα σε συμφωνία με τον πολιτισμικό κώδικα της κοινωνίας», ο Bourdieu βρίσκει τη λύση σε παλιούς θεωρητικούς προβληματισμούς (Nash, 1990:434-435).

Χρησιμοποιεί τις έννοιες της συμβολικής βίας, του πολιτισμικού κεφαλαίου και του habitus (Reed-Danahey, 2005:46). Με αυτό τον τρόπο ερμηνεύει το «ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή και την κοινωνική κινητικότητα» (Williams and Filippakou, 2010:4), τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο το σχολείο αποτελεί μέρος μιας διαδικασίας πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής. Αυτές οι έννοιες είναι σημαντικές, γιατί «συνδέουν τα άτομα με τις μακρο-δομές, παρέχοντας πληρέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η δομή αναπαράγεται από τα δρώντα υποκείμενα» (Williams and Filippakou, 2010:5). Το θεωρητικό του πλαίσιο είναι σημαντικό, επειδή χρησιμοποιεί κοινωνικούς, πολιτισμικούς παράγοντες και τη δράση των ατόμων για να εξηγήσει την αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής (Walpole, 2003:49). Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου παρέχει ένα ισχυρό εργαλείο για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα άτομα και οι οικογένειες της μεσαίας τάξης «εκμεταλλεύονται τα πολιτισμικά τους προσόντα με τέτοιους τρόπους που δεν χρησιμοποιούν εκείνοι που προέρχονται από μη-προνομιούχο κοινωνικό υπόβαθρο» (Brown et al, 2003:120). Οι η κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων γίνεται η κυρίαρχη κουλτούρα, εν μέρει μέσα από το σχολείο, κάτι το οποίο το χρησιμοποιούν για να ενισχύσουν την κοινωνική τους κυριαρχία

(McGonigal et al, 2007). Οι έχοντες υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο θα επιχειρούν να επηρεάζουν το εκπαιδευτικό «παιχνίδι», για να αποκομίσουν οφέλη (Hodkinson and Bloomer, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο ασκεί συμβολική βία, η οποία είναι «η ισχύς η οποία κατορθώνει να επιβάλει τα νοήματα και τα επιβάλει ως νόμιμα, αποκρύπτοντας τις σχέσεις εξουσίας οι οποίες αποτελούν τη βάση της ισχύος της» (Collins and Makowsky, 1993: 259). Ο όρος αυτός αναφέρεται στη βία των συμβόλων, στην αυθαίρετη επιβολή πολιτισμικών σταθερών και αξιών, οι οποίες «γίνονται αποδεκτές ως φυσικές, αληθινές και σωστές» (Καντζάρα, 2008:217), ενώ στην πραγματικότητα είναι προϊόντα της κοινωνίας.

Το θεωρητικό του πλαίσιο της θεωρίας της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής των Bourdieu και Passeron βασίζεται στους άνισα κατανομημένους πόρους (οικονομικό, κοινωνικό, και πολιτισμικό κεφάλαιο) ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις (Bourdieu and Passeron, 1977). Το κεφάλαιο και στις τρεις μορφές του λειτουργεί ως ένας παράγοντας ο οποίος συμβάλει στην κοινωνική αναπαραγωγή και διαγωνίζει την κοινωνικά διαφοροποιημένη σχολική επίδοση (Bourdieu, 1986). Ο σημαντικότερος λόγος είναι ότι το κεφάλαιο είναι άνισα κατανομημένο ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις (Brown and Lauder, 1996), γεγονός το οποίο οδηγεί σε «διαφοροποιημένη πρόσβαση στο κοινωνικό και το οικονομικό κεφάλαιο, συμβάλλοντας, έτσι, στην πολιτισμική και την κοινωνική αναπαραγωγή (Izquierdo and Minguez, 2003:27). Επιπλέον, όχι μόνο το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι άνισα κατανομημένο στην κοινωνία, αλλά επίσης «το σχολείο συμβάλλει, ώστε να συνεχίσει να είναι άνισα κατανομημένο» (Καντζάρα, 2008:215)

Σύμφωνα με τον Bourdieu το κεφάλαιο είναι συσσωρευμένη ανθρώπινη εργασία, το οποίο παίρνει δύο μορφές: (α) την υλική/αντικειμενοποιημένη μορφή, και (β) την ενσωματωμένη μορφή (Bourdieu, 2007). Το κεφάλαιο, το οποίο και στις δύο μορφές του χρειάζεται πολύ καιρό για να συσσωρευτεί λειτουργεί «ως μια δύναμη ικανότητα να παράγει οφέλη και να αναπαραχθεί σε μια παρόμοια ή διευρυμένη μορφή, περιέχει μια τάση για να διατηρηθεί, είναι μια δύναμη η οποία είναι εγχαραγμένη στην αντικειμενικότητα των πραγμάτων, έτσι ώστε τα πάντα να μην είναι εξίσου δυνατά ή αδύνατα» (Bourdieu, 2007:83).

Υποστηρίζει ότι ανάλογα με το πεδίο στο οποίο λειτουργεί, το κεφάλαιο μπορεί να πάρει τρεις μορφές: α) το οικονομικό κεφάλαιο, το οποίο είναι άμεσα μετατρέψιμο σε χρήματα και μπορεί να θεσμοποιηθεί στη μορφή των δικαιωμάτων ιδιοκτησίας, β) το κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο αποτελείται από κοινωνικές υποχρεώσεις, οι οποίες, υπό ορισμένες συνθήκες, μπορούν να μετατραπούν σε οικονομικό κεφάλαιο και να θεσμοποιηθούν στη μορφή των τίτλων ευγενείας, και γ) το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο μπορεί να θεσμοποιηθεί στη μορφή των εκπαιδευτικών προσόντων, υπό ορισμένες συνθήκες, είναι μετατρέψιμο σε οικονομικό κεφάλαιο (Grenfell and James, 1998· Bourdieu, 2007).

Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι οι διάφορες μορφές του κεφαλαίου μπορούν να μετατραπούν από τη μία στην άλλη (Bourdieu and Passeron, 1977· Lynch and Baker, 2005· Bourdieu, 2007), κάνοντας λόγο για την «πάντα προσφερόμενη δυνατότητα μετατροπής ενός είδους κεφαλαίου σε άλλο» (Bourdieu, 2002:171-172). Το αυξημένο οικονομικό κεφάλαιο των γονέων της μεσαίας τάξης τους επιτρέπει να το χρησιμοποιήσουν για να αυξήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο μέσα από την αγορά εκπαιδευτικών αγαθών (π.χ. φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα), ή με το να εξασφαλίζουν ιδανικές συνθήκες μελέτης για τα παιδιά τους (π.χ. να έχουν το δικό τους γραφείο και ηλεκτρονικό υπολογιστή) κλπ. (Ball, Bowe, and Gewirtz, 1994· Reay, Davies, David and Ball, 2001· Bourdieu, 2007). Επίσης, για παράδειγμα, τα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα τους επιτρέπουν να βρουν μια καλή εργασία με καλό μισθό, με άλλα λόγια, δηλαδή, το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να μετατραπεί σε οικονομικό κεφάλαιο (Morley and Aynsley, 2007). Ωστόσο, καθώς όλο και περισσότεροι αποκτούν περισσότερο κεφάλαιο, η αξία του μειώνεται. Για παράδειγμα, ο «πληθωρισμός των διαπιστευτηρίων» σημαίνει ότι ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαιδευτικών προσόντων δεν εξασφαλίζει πλέον την ίδια εργασία, εφόσον πολλαπλασιάζονται οι έχοντες υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα (Grenfell and James, 1998). Υποστηρίζει επίσης ότι το οικονομικό κεφάλαιο είναι η πιο βασική μορφή κεφαλαίου, από το οποίο πηγάζουν οι άλλες μορφές του (Croll, 2004· Bourdieu, 2007).

Το κοινωνικό κεφάλαιο, σύμφωνα με τον Bourdieu, είναι οι «εν ενεργεία ή των δυνάμει πόροι που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων, περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων, αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης

ή, με άλλα λόγια, με την ένταξη σε μια ομάδα, ως σύνολο φορέων που δεν είναι μόνο προικισμένοι με κοινές ιδιότητες (επιδεικτικές να γίνονται αντιληπτές μόνο από τον παρατηρητή, από τους άλλους ή από τους ίδιους), αλλά είναι επίσης ενωμένοι με δεσμούς μόνιμους και χρήσιμους» (Bourdieu, 1994:92).

Αναγνωρίζει ότι μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ερμηνεία της δομής και της δυναμικής των διαφορετικών κοινωνιών» (Bourdieu and Wacquant, 1992). Αποτελείται από κοινωνικές επαφές και από συμμετοχή σε δίκτυα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για προσωπικό ή επαγγελματικό όφελος (Nash, 1990), ενώ ταυτόχρονα παρέχουν τη δυνατότητα για πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά (Bourdieu, 1986). Αποτελεί, με άλλα λόγια, έναν πόρο των οικογενειών, ο οποίος βρίσκεται στις ανθρώπινες σχέσεις. Ο ορισμός αυτός του Bourdieu πρέπει να εννοηθεί μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο που αναπτύσσει για τα διαφορετικά είδη του κεφαλαίου, για να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο διατηρείται το σύστημα την κοινωνικής διαστρωμάτωσης, και νομιμοποιείται η στρατηγική αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων (Adam and Rončević 2003) . Με άλλα λόγια, ο Bourdieu αναφέρεται στο ατομικό κοινωνικό κεφάλαιο, δηλαδή στις διασυνδέσεις μεταξύ των ατόμων στο πλαίσιο μιας ταξικής κοινωνίας, τα «προσόντα, τα προνόμια, τις απολαβές, κ.ά. που αποκτά ένα υποκείμενο μέσα από τα δίκτυα κοινωνικών σχέσεων, τα οποία συντελούν στο να πετύχει τους ατομικούς σκοπούς του» (Παναγιωτοπούλου και Παπλιάκου, 2007:225).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί την «πιο σημαντική μορφή κεφαλαίου για τα παιδιά στο σχολείο» (van deWerfhorst and Hofstede, 2007:393), μπορεί να έχει τρεις μορφές ή καταστάσεις (Bourdieu, 2002, 1994): (α) την ενσωματωμένη/εγγενή/εσωτερικευμένη, (β) την αντικειμενοποιημένη, και (γ) την θεσμοποιημένη. Η ενσωματωμένη μορφή, απαιτεί μια ενσωμάτωση, προϋποθέτει μια εργασία εγχάραξης και εξομοίωσης, που κοστίζει χρόνο. Δεν μπορεί, δηλαδή, να μεταδοθεί στιγμιαία και είναι «συνδεδεμένο, με πολλαπλούς τρόπους, με το άτομο μέσα στη βιολογική του μοναδικότητα» αποτελώντας «το αντικείμενο μιας κληρονομικής μετάδοσης, που είναι πάντα καλά καλυμμένη, και μάλιστα αθέατη» (Bourdieu, 1994:79). Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της κατάστασης του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι ότι «δεν αποκτιέται με τη διδασκαλία, ούτε

μεταβιβάζεται» (Λάμνιας, 2002:158), αναφέρεται στις διαρκείς προδιαθέσεις του μυαλού και του σώματος. Η αντικειμενοποιημένη μορφή έχει έναν αριθμό ιδιοτήτων που ορίζονται αποκλειστικά μέσα από τη σχέση του με το πολιτισμικό κεφάλαιο στην ενσωματωμένη του μορφή. Παίρνει τη μορφή μεταβιβάσιμων πολιτιστικών αγαθών, όπως για παράδειγμα, πίνακες ζωγραφικής, βιβλία, λεξικά κλπ., και είναι μεταδόσιμο κατά το υλικό του μέρος (Bourdieu, 1994). Η θεσμοποιημένη μορφή αναφέρεται κυρίως σε εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια, όπως για παράδειγμα τίτλοι σπουδών και πτυχία (Bourdieu, 1994). Αυτή η μορφή, σύμφωνα με τον Bourdieu είναι διαφορετική, επειδή, όπως είναι έκδηλο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προσόντων, παρέχει «τελείως πρωτογενείς ιδιότητες στο πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο υποτίθεται ότι εγγυάται και εξασφαλίζει» (Bourdieu, 2007:84).

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το εκπαιδευτικό σύστημα στις βιομηχανικές κοινωνίες λειτουργεί με τέτοιο τρόπο που να νομιμοποιεί τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, και διαδραματίζει με αυτό τον τρόπο σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή του κοινωνικού status quo (Sullivan, 2002). Αν και κάθε κοινωνική τάξη αναπτύσσει τα δικά της πολιτιστικά πρότυπα, η κυρίαρχη τάξη έχει τη δύναμη να επιβάλει ως ανώτερη τη δική της πολιτιστική κληρονομιά, και έτσι τα παιδιά από οικογένειες από την κυρίαρχη τάξη μπορούν να επωφεληθούν από την πολιτιστική τους κληρονομιά στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, εφόσον η κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης είναι αυτή που χρειάζεται για την επιτυχία στο σχολείο (Πετμεζίδου-Τσουλουβή, 1987). Το σχολείο αποτελεί κατά βάση έναν μηχανισμό ο οποίος, μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας και το περιεχόμενο της επικοινωνίας (πολιτιστικοί και γλωσσικοί κώδικες), έχει υιοθετήσει την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης, η οποία αποκτάται στην οικογένεια μέσα από μια διαδικασία «ασυνείδητης οικειοποίησης»²³ (Πετμεζίδου-Τσουλουβή, 1987:97). Ο σχολικός θεσμός, έχοντας το μονοπώλιο της απονομής πιστοποιητικών, μετατρέπει το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από την οικογένειά τους σε σχολικό κεφάλαιο, καθώς «έχοντας το μονοπώλιο της απονομής πιστοποιητικών, διέπει τη μετατροπή του κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου σε σχολικό κεφάλαιο...χορηγεί λίγο πολύ πλήρως την επικύρωσή του στο κληρονομημένο κεφάλαιο» (Bourdieu, 2002:123).

²³ Αυτή η κουλτούρα είναι αποτέλεσμα της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης των παιδιών στην οικογένεια, η οποία δημιουργεί το habitus.

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής των Bourdieu και Passeron, την οποία χρησιμοποιούν ευρύτατα ερευνητές που εξετάζουν τη σχολική επιτυχία/αποτυχία, το άνισα καταμεμημένο πολιτισμικό κεφάλαιο ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις αποτελεί τη σημαντικότερη μορφή κεφαλαίου (Bourdieu and Passeron, 1977). Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι το σύνολο των στάσεων, αξιών και ικανοτήτων που το άτομο αποκτά οσμωτικά από την οικογένειά του και το οποίο είναι κοινωνικά διαφοροποιημένο, η «νομιμοποιημένη γνώση που είναι παρούσα στο οικογενειακό περιβάλλον, η οποία επιτρέπει στα παιδιά και τους γονείς να εξασφαλίζουν πλεονεκτήματα από την εκπαιδευτική διαδικασία» (Vryonides, 2007:870). Στην πιο γενική του μορφή αποτελείται από την οικειότητα με την κυρίαρχη κουλτούρα της κοινωνίας, η οποία εκφράζεται σε πράγματα όπως «πολιτισμικοί κώδικες, τρόπους συμπεριφοράς, και χρήση της γλώσσας», και η οποία ασκεί επίδραση στο έθος, το σύστημα δηλαδή των προδιαθέσεων, αξιών και κινήτρων (van de Werfhorst, 2010). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Bourdieu και Passeron, η αποφασιστική επίδραση του πολιτιστικού κεφαλαίου και των συνακόλουθων πολιτισμικών εμποδίων που πρέπει να υπερπηδήσουν οι φοιτητές από τα λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα φαίνεται από τις διαφορές στις στάσεις και στις ικανότητες ανάμεσα στους φοιτητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα «παρόλο που οι φοιτητές τους οποίους χωρίζουν οι διαφορές αυτές, έχουν όλοι υποστεί επί δεκαπέντε ως είκοσι χρόνια την ομογενοποιητική επίδραση του Σχολείου και παρόλο που οι λιγότερο προνομιούχοι ανάμεσά τους οφείλουν το ότι γλίτωσαν τον αποκλεισμό σε μια μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα ή σ'ένα ευνοϊκότερο οικογενειακό περιβάλλον» (Bourdieu and Passeron, 1993:50).

Ποσοτικές έρευνες που εξετάζουν το ρόλο του πολιτισμικού κεφαλαίου στο εκπαιδευτικό επίτευγμα των μαθητών εστιάζονται στην εξοικείωση των γονέων με την κυρίαρχη κουλτούρα στην κοινωνία όπως αυτή αντανακλάται στη συμμετοχή σε πολιτιστικά «προϊόντα» όπως το θέατρο, η επίσκεψη σε μουσεία, η τέχνη και η ανάγνωση βιβλίων (Sullivan, 2002).

Ο ρόλος του πολιτιστικού κεφαλαίου στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι σημαντικός, γιατί είναι ένα μέσο με το οποίο μεταδίδεται και

αναπαράγεται το κοινωνικό μειονέκτημα (Noble and Davies, 2010). Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι οι μαθητές οι οποίοι αποκτούν την κυρίαρχη κουλτούρα, όπως για παράδειγμα γλωσσικές και πολιτισμικές δεξιότητες από το σπίτι τους, είναι πιο πιθανό να επιτύχουν στο σχολείο, επειδή το σχολείο υιοθετεί την κυρίαρχη κουλτούρα (Bourdieu, 1973). Όσο αφορά τη σχέση ανάμεσα στο πολιτισμικό κεφάλαιο και την εκπαιδευτική επιτυχία, έχει υποστηριχτεί ότι τα παιδιά από τα ανώτερα στρώματα, τα οποία έχουν εκτεθεί σε πολιτισμικές δραστηριότητες αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες με τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις, επειδή έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με αφηρημένες έννοιες. Επίσης, η εκπαιδευτική επιτυχία εξαρτάται «όχι τόσο από φυσικά 'χαρίσματα'...αλλά περισσότερο από τη μικρότερη ή μεγαλύτερη συγγένεια που έχουν οι πολιτισμικές συνήθειες μιας τάξης και οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή τα κριτήρια που ορίζουν, στο σύστημα αυτό, την επιτυχία» (Bourdieu and Passeron, 1993:65). Κι ενώ οι μαθητές από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είναι εξοικειωμένοι με την κουλτούρα του σχολείου, «για τα παιδιά των χωρικών, εργατών, υπαλλήλων ή μικροεμπόρων, η απόκτηση της σχολικής κουλτούρας αποτελεί επείσακτη κουλτούρα» (Bourdieu and Passeron, 1993:65). Εφόσον οι οικογένειες από τα ανώτερα στρώματα διαθέτουν περισσότερους πολιτισμικούς πόρους, τα παιδιά που προέρχονται από αυτές τις οικογένειες έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες για επιτυχία στο σχολείο (Kalmijn and Kraaykamp, 1996). Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η σχέση δεν έχει αποδειχτεί σε όλες τις έρευνες. Οι Katsillis and Rubinson εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο πολιτισμικό κεφάλαιο και την επίδοση σε μαθητές της τρίτης Λυκείου στην Ελλάδα, και αναφέρουν ότι δε βρήκαν ενδείξεις ότι το «πολιτισμικό κεφάλαιο έχει άμεση ή έμμεση επίδραση στην επίδοση» (Katsillis and Rubinson, 1990:270). Με βάση τα δεδομένα της έρευνας καταλήγουν ότι «ο κύριοι μηχανισμοί μέσα από τους οποίους το κοινωνικό και οικονομικό στάτους της οικογένειας μετατρέπεται σε εκπαιδευτική επίδοση είναι η ικανότητα και η προσπάθεια», και ότι η αναπαραγωγή λαμβάνει χώρα «μέσα από τη διαφοροποιημένη ικανότητα και προσπάθεια των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα» (ό.π: 277).

Τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, εφόσον έχουν κουλτούρα η οποία είναι αντίστοιχη με την κουλτούρα του σχολείου, και «παρόμοιες πολιτισμικές αντιλήψεις/νοήσεις με αυτές που αποτελούν τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος» (Marks, Cresswell and Ainley, 2006:107). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες από τις ανώτερα κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, έχουν τις γλωσσικές δεξιότητες (James, 1995), τις στάσεις και τις αξίες της κοινωνίας, οι οποίες επιβραβεύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές οι στάσεις, αξίες και χαρακτηριστικά μεταδίδονται από την οικογένεια και ενισχύονται από την αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας με τους φίλους και τα μέλη της κοινότητας στην οποία ανήκει η οικογένεια. Επιπλέον, επειδή οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύουν και θεωρούν ανώτερο το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, επιβραβεύουν τους μαθητές που προέρχονται από αυτά τα στρώματα (Walpole, 2003). Οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν υψηλή επίδοση, εφόσον το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο είναι αυτό που μεταδίδεται στο σχολείο (Καντζάρα, 2008). Αντίθετα, οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι «δεν έχουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που απαιτεί το σχολείο, και που δεν έχουν τους πόρους και το κοινωνικό κεφάλαιο (διασυνδέσεις) για να το αποκτήσουν, θα βιώσουν την εκπαιδευτική αποτυχία» (Lynch and Baker, 2005:135). Το ισχυρότερο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών των μαθητών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα τους επιτρέπει να έχουν καλύτερη πληροφόρηση για το εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τους μαθητές από οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο²⁴ (Ball and Vincent, 1998). Αυτός είναι ένας επιπλέον παράγοντας που συμβάλει στο να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση οι μαθητές από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις.

Επιπλέον, το πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο χρησιμοποιεί και στο οποίο δίνει αξία το σχολείο είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο της μεσαίας τάξης, κι όχι της εργατικής (Ball,

²⁴ Οι Ball and Vincent υποστηρίζουν ότι οι πηγές πληροφόρησης για το σχολικό σύστημα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) τις πληροφορίες από επίσημες πηγές (π.χ. έγκυρους ιστότοπους), και β) ανεπίσημες πληροφορίες από φίλους, κοινωνικά δίκτυα ή από φήμες. Οι οικογένειες από τα χαμηλότερα στρώματα συνήθως χρησιμοποιούν ανεπίσημες πληροφορίες, ενώ οι οικογένειες από τα υψηλότερα στρώματα και από τις δύο πηγές, κάτι που τους δίνει ένα συγκριτικό πλεονέκτημα (Ball and Vincent, 1998).

2003). Κατά συνέπεια, το σχολείο θεωρεί ότι οι μαθητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με το πολιτισμικό κεφάλαιο της κυρίαρχης τάξης έχουν λιγότερες δυνατότητες για υψηλή επίδοση, λόγω της χαμηλότερης νοημοσύνης τους και τους «θέτει στο περιθώριο μέσα από μια διαδικασία παραμέλησης» (Nash, 2004:444). Το σχολείο, αν και απαιτεί από τους μαθητές να ενστερνιστούν τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας, δεν τους παρέχει πάντοτε τις ευκαιρίες για να το κάνουν αυτό. Κατά συνέπεια, η σχολική επιτυχία εξαρτάται από το πολιτισμικό κεφάλαιο που οι μαθητές έχουν πάρει από την οικογένειά τους, το οποίο με τη σειρά του εξαρτάται από την κοινωνική τάξη (Dumais, 2002).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει τη σχέση ανάμεσα στο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας των μαθητών και την εκπαιδευτική επιτυχία (Georg, 2005) . Το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών της μεσαίας τάξης που έχουν αποκτήσει οσμωτικά από την οικογένειά τους έχει εξοικειώσει με τη σχολική κουλτούρα και τους δίνει τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Αντίθετα, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν από την οικογένειά τους ένα είδος κουλτούρας διαφορετικό από την κουλτούρα του σχολείου²⁵. Το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει την εξοικείωση με την κυρίαρχη κουλτούρα, την οποία έχουν οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, αλλά όχι οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι πολύ συχνά αποτυγχάνουν στο σχολείο (Katsillis and Rubinson, 1990). Για παράδειγμα, δεν έχουν εξοικείωση με τον γλωσσικό κώδικα που απαιτεί στο σχολείο, και συνεπώς «είναι πολύ δύσκολο για μαθητές από τα χαμηλότερα στρώματα να επιτύχουν στο σχολείο» (Sullivan, 2001:894). Η Sullivan παρατηρεί ότι κάποιοι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα θα επιτύχουν στο σχολείο, όμως αυτό δεν αμφισβητεί το σύστημα, αλλά μάλλον το ενισχύει, συνεισφέροντας στον μανδύα της αξιοκρατίας (Sullivan, 2001:894). Οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη όταν πηγαίνουν στο σχολείο για πρώτη φορά δε γνωρίζουν τις απαιτήσεις που αυτό έχει από τους μαθητές, και δεν έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα στοιχεία που

²⁵ Όπως παρατηρεί η Reay, το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν είναι άνισα κατανομημένο ανάμεσα στους μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, αλλά ακόμη και ανάμεσα στους μαθητές της ίδιας τάξης. Για παράδειγμα, δεν έχουν όλοι οι μαθητές της μεσαίας τάξης το ίδιο πολιτισμικό κεφάλαιο. Παράγοντες όπως το οικονομικό κεφάλαιο και μέλη της οικογένειας που έχουν σπουδάσει σε πανεπιστήμιο διαφοροποιούν το μέγεθος και την ποιότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου (Reay, 1998).

διακρίνουν το σχολείο και τη σχολική τάξη (Bernstein, 1996). Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες της μεσαίας τάξης έχουν προετοιμαστεί για το σχολείο, και συνεπώς βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση (Bernstein, 1996). Με άλλα λόγια, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα είναι φαινομενικά δίκαιο και αξιοκρατικό, δεν παρέχει σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες. Αυτοί που μπορούν να πάρουν αυτά που τους δίνει το σχολείο «είναι αυτοί που είναι ήδη προικισμένοι με τα απαραίτητα πολιτισμικά χαρακτηριστικά - με το κατάλληλο πολιτισμικό κεφάλαιο» (Halsey et al., 1980:7).

Σε μια ενδιαφέρουσα μελέτη οικογενειών από τη μεσαία τάξη, οι οποίες αποφασίζουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν σε σχολεία με επίδοση κάτω από το μέσο όρο, όπου φοιτούν κυρίως παιδιά από εργατικές οικογένειες και από εθνικές μειονότητες, οι Crozier, Reay and James (2011) ερευνούν τη συμμετοχή των γονέων από τη μεσαία τάξη στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιούν (ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 180 γονείς και 68 παιδιά από 125 οικογένειες), δείχνει την «παμπάλαια διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής και την μετάδοση των προνομίων των γονέων από τη μεσαία τάξη στα παιδιά τους...οι γονείς, όχι μόνο παρεμβαίνουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά αντλούν και διαθέτουν τα δικά τους προνομιούχα είδη κεφαλαίων για να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για την εκπαιδευτική επιτυχία» (Crozier, Reay and James, 2011:199). Για παράδειγμα, οι γονείς από την μεσαία τάξη είναι πιο ορατοί, παρακολουθώντας τις ενημερώσεις που κάνει το σχολείο προς τους γονείς, και είναι πιο πιθανό να είναι μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Αυτή η διαδικασία είναι η «ενορχηστρωμένη (πνευματική) καλλιέργεια» της Lareau, όπου οι γονείς επενδύουν και ενισχύουν τις πολιτισμικές εμπειρίες των παιδιών τους, μεταφέροντάς τους το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο (Lareau, 2003), με στόχο να «πλοηγηθούν» με επιτυχή τρόπο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bourdieu, 1990α). Αυτή είναι μια διαδικασία η οποία ξεκινάει από τη γέννηση των παιδιών (Crozier, Reay and James, 2011).

Στο πρώτο κεφάλαιο αυτού του βιβλίου με τίτλο «Concerted Cultivation and the Accomplishment of Natural Growth», η Lareau, παρέχει απτά και ρεαλιστικά παραδείγματα για την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και το ρόλο των γονέων σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα (Lareau, 2003).

Παρέχοντας πλούσιες εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. ιδιωτικά μαθήματα πιάνου), αλλά και συζήτηση ανάμεσα σε γονείς και τα παιδιά (το οποίο είναι αυτό που κατά τη συγγραφέα αποτελεί το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των οικογενειών από τη μεσαία τάξη), οι γονείς από τη μεσαία τάξη περνούν στα παιδιά τους μια ισχυρή αίσθηση ότι διακαιοούνται τη σχολική, κι όχι μόνο, επιτυχία, η οποία αρχίζει να «ριζώνει», όπως χαρακτηριστικά τονίζει, μέσα τους. Αυτή η αίσθηση παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να αμφισβητούν τους ενήλικες και να τους αντιμετωπίζουν ως σχετικά ίσους. Σε άμεση αντιδιαστολή, παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς από την εργατική τάξη δεν θεωρούν την «ενορχηστρωμένη ανάπτυξη» των παιδιών τους (ιδιαίτερα μέσα από τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου) ως σημαντική πτυχή των καθηκόντων τους ως γονείς. Για τους γονείς από τα χαμηλότερα στρώματα, η βασική ευθύνη τους δεν είναι να διαμορφώσουν στα παιδιά τους συναισθήματα, απόψεις και σκέψεις, αλλά βλέπουν ένα ξεκάθαρο όριο ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Ενθαρρύνουν, με άλλα λόγια, την «φυσική ανάπτυξη» (Lareau, 2003:3), το αντίθετο της «ενορχηστρωμένης ανάπτυξης» των παιδιών²⁶. Αυτή η διαφορά οδηγεί τα παιδιά των οικογενειών από τη μεσαία τάξη να αποκτούν προβάδισμα στην επίδοση στο σχολείο, αλλά τα εφοδιάζει και με δεξιότητες που θα αξιοποιήσουν «στο μέλλον, όταν θα εισέλθουν στον εργασιακό χώρο» (Lareau, 2003:4)

Κατά συνέπεια δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Με άλλα λόγια, ο αναπαραγωγικός ρόλος του πολιτιστικού κεφαλαίου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικός. Ο Bourdieu εισάγει τον όρο «συμβολική βία» για να περιγράψει αυτό που θεωρεί ως αυθαίρετη επιβολή από το σχολείο της κουλτούρας των κυρίαρχων κοινωνικά δυνάμεων, η οποία λειτουργεί ως καταναγκασμός για τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα²⁷. Η συμβολική βία ασκείται επίσης και με τη χρήση και νομιμοποίηση από το σχολείο

²⁶ Για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το μέγαλωμα των παιδιών οι οικογένειες από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα (και ιδιαίτερα τον τρόπο και την εμπλοκή του πατέρα και την κατανομή των οικειικών εργασιών), αξιοποιώντας και τη διάκριση ανάμεσα στην «ενορχηστρωμένη ανάπτυξη» και την «φυσική ανάπτυξη» της Lareau, βλ. Braun, Vincent and Ball (2011): Working-class fathers and childcare: the economic and family contexts of fathering in the UK, *Community, Work & Family*, 14(1):19-37.

²⁷ Ο όρος συμβολική βία δεν αναφέρεται στο γεγονός ότι αυτή επιβάλλεται συμβολικά, αλλά εννοείται ως η βία των συμβόλων, η αυθαίρετη δηλαδή φύση των αξιών και των πολιτισμικών σταθερών, οι οποίες επιβάλλονται ως οι μόνες αποδεκτές, αληθινές και σωστές (Καντζάρα, 2008).

μιας συγκεκριμένης μορφής γλώσσας. Αυτός ο κώδικας δεν διδάσκεται από το σχολείο, αλλά απαιτείται από αυτό, εφόσον είναι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιεί το σχολείο. Συνεπώς οι μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα που έχουν αποκτήσει από την οικογένειά τους τον επεξεργασμένο κώδικα βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση έναντι των μαθητών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι, σύμφωνα με τον Bourdieu, το σχολείο δεν είναι κοινωνικά ουδέτερο, αλλά, αντίθετα, δρα ως μηχανισμός νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η έννοια του habitus

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το habitus (ήθος/έθος) είναι ένα σύστημα προδιαθέσεων για κάποια συγκεκριμένη πρακτική και «η επίδρασή του είναι ότι τα υποκείμενα που είναι εφοδιασμένα με αυτό θα συμπεριφερθούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε συγκεκριμένες περιστάσεις» (Bourdieu, 1990β:77). Αποτελεί το «τρόπο ύπαρξης» (Bourdieu, 1999:510), μια δυναμική έννοια, μια πλούσια 'συνένωση' του παρελθόντος με το παρόν, ατομικό και συλλογικό (Reay, 2004). Ο Bourdieu περιγράφει το habitus ως «μια δύναμη για προσαρμογή. Διαρκώς επιτελεί μια προσαρμογή έναντι στον εξωτερικό κόσμο, η οποία μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις παίρνει τη μορφή της ριζικής μετατροπής» (Bourdieu, 1993:87). Εξηγεί την έννοια ως εξής: «το habitus, όπως υπονοεί η λέξη, είναι κάτι το οποίο έχει αποκτηθεί, αλλά και κάτι το οποίο έχει ενσωματωθεί ανθεκτικά με το χρόνο στο σώμα με τη μορφή μόνιμων προδιαθέσεων. Έτσι ο όρος μας υπενθυμίζει ότι αναφέρεται σε κάτι ιστορικό...το habitus είναι ένα κεφάλαιο, αλλά ένα το οποίο, επειδή είναι ενσωματωμένο, εμφανίζεται ως έμφυτο» (Bourdieu, 1993:86). Οι προδιαθέσεις που δημιουργεί αντανακλούν το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο αυτές δημιουργήθηκαν (Reay, Crozier and Clayton, 2010).

Υποστηρίζει ότι «μια από τις λειτουργίες της έννοιας habitus είναι να συνοψίζει την ενότητα του τρόπου η οποία συνδέει τις πρακτικές και τα αγαθά ενός μοναδικού δρώντος υποκειμένου ή μιας κοινωνικής τάξης» (Bourdieu, 2000:21). Σύμφωνα με τον Bourdieu, «το habitus είναι αυτή η παραγωγική και ενοποιητική αρχή η οποία επαναμεταφράζει τα χαρακτηριστικά μιας θέσης σε ένα ενιαίο τρόπο ζωής, δηλαδή σε

ένα ενιαίο σετ επιλογών των ανθρώπων, αγαθών και πρακτικών...το habitus είναι η γενεσιουργός αρχή διαφορετικών και διακριτών πρακτικών-το τι τρώει ο εργάτης, και ιδιαίτερα ο τρόπος με τον οποίο τρώει, το άθλημα με το οποίο ασχολείται, και με ποιον τρόπο το κάνει αυτό, οι πολιτικές του ιδέες και ο τρόπος με τον οποίο τις εκφράζει, είναι συστηματικά διαφορετικές από τις αντίστοιχες δραστηριότητες ενός βιομήχανου...αλλά το habitus είναι επίσης και σχήματα ταξινόμησης, αρχές ταξινόμησης, αρχές θεώρησης και διαχωρισμού, διαφορετικά γούστα» (Bourdieu, 1998:8).

Το habitus μπορεί να θεωρηθεί ως ένα υποκειμενικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές, σχήματα αντίληψης και δράσης που είναι κοινά σε όλα τα μέλη μιας ομάδας (Μουζέλης, 1997). Αποτελεί μια «εσωτερικευμένη προδιάθεση έναντι του κόσμου» (Reed-Danahay, 2005:46). Διαμορφώνεται και εγχарάσσεται στην πρώιμη παιδική ηλικία και συνδέεται με «εμβάπτιση» σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, την οικογένεια και το σπίτι. Μέσα από την παρατήρηση το παιδί εσωτερικεύει «σωστούς» τρόπους ερμηνείας του κόσμου, τρόπους κίνησης και τρόπους πράξης. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αποκτούν το πολιτισμικό κεφάλαιο που συσχετίζεται με το habitus τους, το οποίο καθοδηγεί την ενήλικη ζωή τους (Reed-Danahay, 2005). Η έννοια του habitus γίνεται αντιληπτή σε τρεις ομάδες σχέσεων: (α) τις συνθήκες υπό τις οποίες διαμορφώθηκε, (β) την άμεση κατάσταση δράσης, και (γ) τις πρακτικές που αυτό παράγει.

Το habitus δε συνεπάγεται σκοπιμότητα και έχει κάτι το αυτόματο, εφόσον τα άτομα δεν έχουν απαραίτητα συνείδηση των σχημάτων που χρησιμοποιούν και κάτι το απρόσωπο, εφόσον τα σχήματα δεν εξηγούνται με βάση την ιδιοσυγκρασία των ατόμων, αλλά εξηγούνται ως μέσα εσωτερίκευσης των κοινωνικών δομών και είναι κοινά στα άτομα τα οποία υπέστησαν παρόμοιες δομικές επιδράσεις. Το habitus αναφέρεται στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα αντίληψης, στις αξίες, συμπεριφορά, τρόπος ομιλίας και ντυσίματος κλπ., τα οποία εγχарάσσονται μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες στην οικογένεια, peer group και το σχολείο (Mills, 2008). Λειτουργεί πέρα από το επίπεδο του συνειδητού λογικού υπολογισμού, και δεν είναι το προϊόν μιας «γνήσιας στρατηγικής επιδίωξης» (Bourdieu, 1977:73). Επηρεάζει τις πρακτικές τους παρέχοντας στα άτομα την αίσθηση του πώς να πράξουν και να

ενεργήσουν στις καθημερινότητά τους, υπακούοντας στην «αίσθηση του παιχνιδιού», επιτρέποντάς τους να παράγουν σκέψεις και πρακτικές, «χωρίς την πρόθεση να συμπεριφερθούν με νόημα και χωρίς να υπακούν ενσυνείδητα σε κανόνες που έχουν ρητά τεθεί ως τέτοιοι» (Bourdieu, 1990β:76). Περιγράφει το πως η αντικειμενική πραγματικότητα εσωτερικεύεται μέσα σε ένα σύνολο προδιαθέσεων και φιλοδοξιών, μια υπονοούμενη αίσθηση σχετικά με το τι είναι εφικτό, έτσι ώστε να παράγει ένα σύνολο από αντικειμενικά προσδιορισμένες πρακτικές, οι οποίες βιώνονται, στο υποκειμενικό επίπεδο ως ελεύθερες επιλογές (Lane, 2000:49).

Ο ρόλος του habitus στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου είναι ο ακόλουθος. Το σχολείο αναγνωρίζει ως νόμιμο το habitus των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, θεωρεί ότι οι μαθητές που δεν έχουν αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν μπορούν να έχουν καλή επίδοση εξαιτίας χαμηλότερης ευφυΐας, και τους αποκλείει με συστηματικό τρόπο μέσα από μια διαδικασία παραμέλησής τους (Nash, 2003). Συνεπώς, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, καθώς η σχολική επιτυχία των μαθητών εξαρτάται από το habitus, το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών (Bourdieu 1986· Crozier and Reay, 2011).

Είναι φανερό από την προηγηθείσα σύντομη περιγραφή των ερμηνευτικών προσεγγίσεων ότι η μελέτη των ζητημάτων της κοινωνικής τάξης αποτελεί κεντρικό θέμα στην εκπαιδευτική και κοινωνιολογική θεωρία και έρευνα (Archer, Hutchings, and Ross, 2003). Είναι γενικά παραδεκτό ότι η κοινωνική τάξη είναι μια από τις «πλέον ευρέως χρησιμοποιούμενες έννοιες στη μοντέρνα κοινωνιολογία» (Levine, 2006:2).

3.3 Η κοινωνική τάξη ως μεταβλητή για την κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων

Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τη σχολική αποτυχία αποτελεί ένα διαχρονικά επίκαιρο κοινωνικό και επιστημονικό ζήτημα και τον σημαντικότερο προβληματισμό και πεδίο ερευνών των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης τουλάχιστον για μισό αιώνα (Halsey, Floud and Anderson, 1961).

Σύμφωνα με την Isambert-Jamati, «οι μαθητές που αποτυγχάνουν είναι αυτοί που δεν προσέκτησαν, μέσα στο προβλεπόμενο χρονικό διάστημα, τις καινούργιες γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες το σχολείο προέβλεπε με το πρόγραμμά του ότι

έπρεπε να έχουν προσκτήσει» (Isambert-Jamati, 1971). Οι εμπειρικές έρευνες διαπιστώνουν συνεχώς ότι οι περισσότεροι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Μυλωνάς, 2009).

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, η σχολική αποτυχία δεν αποτελούσε αντικείμενο διερεύνησης στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα, καθώς η σχολική αποτυχία αποδίδονταν στην έλλειψη ικανοτήτων, όπως για παράδειγμα του δείκτη νοημοσύνης. Η κυρίαρχη αντίληψη ήταν ότι οι μαθητές αποτυγχάνουν επειδή «από τη φύση ή από το Θεό δεν είναι προικισμένοι με ψυχοδιανοητικά δώρα και ικανότητες» (Μυλωνάς, 2009:45) και συνεπώς δε συνδέονταν η σχολική αποτυχία²⁸ και η κοινωνική προέλευση των μαθητών (Μυλωνάς και Μάνεσης, 2001). Σε σχέση με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην κοινωνικά διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και τη σχολική αποτυχία, μέχρι και τη δεκαετία του 1960, η κυρίαρχη αντίληψη ήταν ότι αυτή οφείλεται στην έλλειψη ικανοτήτων, όπως για παράδειγμα του δείκτη νοημοσύνης, σε «διαφορά κλίσεων, βιολογικών διαφορών και ψυχιατρικών προβλημάτων» (Μυλωνάς και Μάνεσης, 2001:565). Η βάση αυτών των «γενετικών» θεωριών ήταν ότι η ευφυΐα και οι διαφορές σε αυτή είναι βιολογικά «κληρονομημένες», παρά προσδιορισμένες κοινωνικά. Ειδικότερα, ο Jensen υποστήριξε ότι οι διαφορές στην επίδοση δεν οφείλονταν σε κοινωνικούς παράγοντες, αλλά στη διαφορά στο δείκτη νοημοσύνης ανάμεσα στα άτομα από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Jensen, 1969, 1972). Ο Jensen υποστήριξε τη θεωρία της «γενετικής ευφυΐας», η οποία βασίζεται στις ακόλουθες αρχές: (α) η ευφυΐα είναι μια ιδιότητα/χαρακτηριστικό των ανθρώπων, (β) η ευφυΐα είναι η αιτία της ακαδημαϊκής μάθησης, (γ) η ευφυΐα μπορεί να μετρηθεί, (δ) η ευφυΐα είναι κατανεμημένη στον πληθυσμό, και (ε) τα τεστ ευφυΐας μπορούν να διαχωριστούν, εννοιολογικά και πρακτικά από τα τεστ γνώσεων/επίδοσης (Jensen, 1988).

Τα ευρήματα, ωστόσο, πλήθους εμπειρικών ερευνών που δείχνουν ότι η σχολική επιτυχία διαφοροποιείται στους μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, οδήγησε τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης στο συμπέρασμα ότι η θεωρία των «φυσικών χαρισμάτων» δεν αποτελεί επαρκή ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας, τα

²⁸ Συνακόλουθα θεωρούνταν δεδομένο ότι το σχολείο πρέπει να γίνει αυστηρότερο και πιο επιλεκτικό, για να διασφαλίζει ένα υψηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.

αίτια της οποίας θα πρέπει να αποδοθούν σε κοινωνικούς παράγοντες. Είναι κοινό και διαρκές εύρημα των σχετικών ερευνών ότι η σχολική σταδιοδρομία των μαθητών, σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης «εξαρτάται κυρίως από την κοινωνικο-οικονομική θέση και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών τους» (Νούτσος, 1999:58), καθώς δεν υπάρχει ένα κοινωνικά «ουδέτερο» σχολείο (Μαυρογιώργος, 1997).

Εκτός από τη σχέση ανάμεσα τη σχολική επιτυχία και την έλλειψη «φυσικών χαρισμάτων», πολλοί ερευνητές που εστίαστηκαν στη σχέση μεταξύ κοινωνικής τάξης και σχολικής επίδοσης επιχείρησαν να εξηγήσουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας με βάση τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας της εργατικής τάξης (Whitty, 2007). Θεωρούσαν ότι η κουλτούρα της εργατικής τάξης λειτουργούσε ως μια μεταβλητή που δημιουργούσε ένα έλλειμμα στο παιδί, το οποίο θα έπρεπε να ξεπεράσει προκειμένου να βιώσει τη σχολική επιτυχία. Συνακόλουθα, το οικογενειακό υπόβαθρο αντιμετωπιζόταν ως η βασική παράμετρος που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία και αποτυχία. Αυτή η θεώρηση οδήγησε στη Μ. Βρετανία την επίσημη πολιτική σε παρεμβάσεις με την εισαγωγή της υποχρεωτικής ενιαίας εκπαίδευσης, και προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης που περιλάμβαναν εκτός των άλλων την επέκταση και διεύρυνση της προσχολικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ισοσταθμιστεί το «έλλειμμα» από την οικογένεια. Οι παρεμβάσεις αυτές, που διαδέχονταν η μια την άλλη, δεν κατάφεραν να αλλάξουν τη σύνδεση ανάμεσα το οικογενειακό υπόβαθρο και τη σχολική επίδοση που «παρέμενε αμετάβλητη στο χρόνο» (Whitty, 2007:48)²⁹.

Οι έρευνες των Coleman et al (1966), η Plowden report (1967), και η μελέτη των Jencks et al (1972) παρείχαν τις πρώτες πειστικές ενδείξεις ότι η σχολική επίδοση δεν εξαρτάται μόνο από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, αλλά συνδέεται με την θέση της οικογένειας στην κοινωνική δομή (Dijkstra and Peschar, 2003; Gamoran and Long, 2006).

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο, έρευνες επικεντρώνονται στο ρόλο της οικογένειας στην επίδοση των παιδιών και στη γενικότερη εκπαιδευτική τους διαδρομή (Croll, 2004). Δείχνουν ότι οι μαθητές που προέρχονται από μη

²⁹ Όπως τονίζει χαρακτηριστικά, κανείς, ακόμη κι εκείνοι που άρχιζαν να αντιμετωπίζουν περισσότερο κριτικά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς δεν αναζητούσαν τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας και της αναποτελεσματικότητας των μεταρρυθμίσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο συνέχισε να παραμένει «εκτός πεδίου έρευνας» (Whitty, 2007).

προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν λιγότερες πιθανότητες σε σχέση με τους μαθητές από πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα να επιτύχουν στις εξετάσεις που δίνουν οι μαθητές στην ηλικία των 11 ετών (και οι οποίες καθορίζουν την κατανομή των μαθητών σε διάφορους τύπους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ενώ είναι λιγότερο πιθανό να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση (Douglas, 1964·Halsey et al., 1980).

Από τα παραπάνω δικαιολογείται το γεγονός ότι η μελέτη των ζητημάτων της κοινωνικής τάξης αποτελεί κεντρικό θέμα στην εκπαιδευτική και κοινωνιολογική θεωρία και έρευνα (Archer, Hutchings, and Ross, 2003). Είναι γενικά παραδεκτό ότι η κοινωνική τάξη είναι μια από τις «πλέον ευρέως χρησιμοποιούμενες έννοιες στη μοντέρνα κοινωνιολογία» (Levine, 2006:2).

Ωστόσο, η σημασία της κοινωνικής τάξης για την περιγραφή και την εξήγηση κοινωνικών φαινομένων σε μια «περίοδο ραγδαίων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών» στις σύγχρονες κοινωνίες έχει αμφισβητηθεί (Devine, 1997). Πολλοί κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν ότι η κοινωνική τάξη εξαφανίζεται, επειδή οι άνθρωποι «είναι λιγότερο πιθανό να σχηματίσουν σταθερές ταυτότητες αναφορικά με την τάξη, και συνεπώς να κατευθύνουν την πολιτική τους συμπεριφορά με βάση την τάξη, ενώ άλλοι κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν ότι η κοινωνική τάξη παραμένει διαρκές χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας, με το οποίο εννοούν ότι οι οικονομικές προοπτικές ενός ατόμου συνεχίζουν να εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από τη σχέση τους με οικονομικά και περιουσιακά στοιχεία διαφόρων ειδών» (Wright, 2005:2).

Τα τελευταία χρόνια ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι ζούμε σε μια κοινωνία χωρίς κοινωνικές τάξεις, ή ότι η κοινωνική τάξη «έχει πεθάνει» (Holton and Turner, 1989· Pakulski and Waters, 1996· Hartley, 1997· Kingston, 2000). Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η «κοινωνική τάξη ως έννοια έχει πάψει να είναι χρήσιμη για την κοινωνιολογία» (Pahl, 1989:710). Εξετάζοντας την κοινωνική τάξη σε σχέση με την πολιτική, την οικογένεια και την οικονομία, οι αμερικανοί κοινωνιολόγοι Clark and Lipset υποστηρίζουν ότι η «κοινωνική τάξη είναι μια όλο και περισσότερο ξεπερασμένη έννοια», εφόσον οι παραδοσιακές ταξικές ιεραρχίες έχουν εξασθενήσει, και έχουν αναδειχτεί καινούργιοι κοινωνικοί διαχωρισμοί (Clark and Lipset, 1991:397).

Υποστηρίζουν, για παράδειγμα, ότι η εκπαίδευση, κι όχι το οικογενειακό υπόβαθρο διαμορφώνουν τις προοπτικές για κοινωνική κινητικότητα.

Τα κύρια επιχειρήματα των τελευταίων είναι ότι η κοινωνική τάξη που ορίζεται σε σχέση με την ιδιοκτησία και τον έλεγχο περιουσιακών στοιχείων δεν έχει πλέον μεγάλη σημασία, και ότι η κοινωνική τάξη έχει λιγότερη σημασία επειδή οι διαχωρισμοί με βάση την εθνότητα, θρησκεία, και φύλο είναι πλέον πιο σημαντικοί. Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στις σύγχρονες κοινωνίες, υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές, έχουν οδηγήσει στη μετάβαση σε μια νέα κοινωνική δομή, στην οποία οι παλιές δομές δεν υπάρχουν πλέον (Moore, 2004). Οι αλλαγές στη δομή της απασχόλησης σημαίνουν ότι οι διαχωρισμοί ανάμεσα στη μεσαία και εργατική τάξη, που γίνονταν με βάση την απασχόληση, είναι πλέον ξεπερασμένοι. Ειδικότερα, η σημασία της έννοιας της κοινωνικής τάξης βασιζόταν σε σταθερές, ιεραρχικές επαγγελματικές δομές με ξεκάθαρους διαχωρισμούς ανάμεσα σε χειρονακτικά και μη-χειρονακτικά επαγγέλματα (Westergaard, 1995). Ωστόσο, αυτή η μορφή εργασίας που βασιζόταν στη βιομηχανία, έχει σε μεγάλο βαθμό δώσει τη θέση της σε ένα σύστημα το οποίο βασίζεται στην παροχή υπηρεσιών. Συνεπώς, η κοινωνική τάξη «χάνει τη σπουδαιότητά της ως μια οργανωτική αρχή στην επαγγελματική και την κοινωνική ζωή, αλλά και στην κατασκευή της ταυτότητας» (Moore, 2004:10). Αυτές οι αλλαγές είναι υπεύθυνες σε μεγάλο βαθμό για τη μετάβαση από την πατριαρχική οικογενειακή δομή, όπου ο πατέρας εργάζονταν και συνεισέφερε στο οικογενειακό εισόδημα, ενώ η μητέρα δεν εργάζονταν αλλά είχε ως ευθύνη της το σπίτι και τα παιδιά, σε μια μεγαλύτερη ποικιλία οικογενειακών δομών/τύπων ως αποτέλεσμα της αύξησης των διαζυγίων, και της εργασίας των γυναικών (Moore, 2004). Τέλος υπάρχει γενική αύξηση του πλούτου, η οποία, εκτός από εξαιρέσεις, σημαίνει ότι οι περισσότεροι έχουν παρόμοια εισοδήματα και επίπεδο διαβίωσης.

Σε αυτά επιχειρήματα αντιπαρατίθεται ένας σοβαρός αντίλογος. Υποστηρίζεται ότι είναι «πρόωρη» η σκέψη ότι η κοινωνική τάξη έχει πεθάνει (Ball and Vincent, 2001:180), και ότι η τάξη είναι σημαντική «ιδιαίτερα σε κομβικά σημεία στην ταξική δομή» (Lareau, 2008:15). Ο Wright υποστηρίζει ότι «η κοινωνική τάξη μπορεί να μην είναι η πιο ισχυρή ή θεμελιώδης αιτία της 'οργάνωσης της κοινωνίας', και η ταξική πάλι ίσως να μην είναι η ισχυρότερη δύναμη μετασχηματισμού σήμερα», αλλά

«παραμένει ένας σημαντικός και μερικές φορές ισχυρός παράγοντας που καθορίζει πολλές πτυχές της κοινωνικής ζωής» (Wright, 2008:38). Υποστηρίζει ότι οι διαχωριστικές γραμμές με βάση την ιδιοκτησία συνεχίζουν να αποτελούν εμπόδια στις ζωές των ανθρώπων, και ότι η κοινωνική τάξη συνεχίζει να ασκεί επίδραση στις ατομικές υποκειμενικότητες (Wright, 2008).

Για παράδειγμα, η κοινωνική τάξη παραμένει η κύρια μορφή κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Σε σχέση με την εκπαίδευση, το 75% των μαθητών από την ανώτερη μεσαία τάξη, κατά μέσο έχουν 5 ή περισσότερα GCSE τουλάχιστον σε επίπεδο C, σε σύγκριση με τους μαθητές από την εργατική τάξη που το αντίστοιχο ποσοστό είναι μόλις 25% (Moore, 2001). Οι άνθρωποι της εργατικής τάξης έχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να πάσχουν από σοβαρή ιατρική πάθηση σε σχέση με τους προερχόμενους από τη μεσαία τάξη, ενώ η κοινωνική τάξη επηρεάζει άμεσα την παιδική θνησιμότητα (Ostberg, 1997).

Οι υποστηρικτές της συνεχιζόμενης σημασίας της κοινωνικής τάξης αναπτύσσουν δύο επιπλέον επιχειρήματα. Πρώτον, αν και αναγνωρίζεται ότι η εθνότητα και το φύλο είναι σημαντικοί παράγοντες και ότι η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση δεν έχει επιτευχθεί (Μαραγκουδάκη, 1993, 2008), αποτελούν, ωστόσο, παράγοντες με μικρότερη βαρύτητα από την κοινωνική τάξη. Η διαφορά της κοινωνικής τάξης στη μελέτη των ανισοτήτων από τις ανισότητες ως προς το φύλο και την εθνότητα είναι ότι οι τελευταίες λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό μέσα από την ανισότητα ως προς την κοινωνική τάξη. Οι ανισότητες ανάμεσα «στους άντρες και τις γυναίκες, ανάμεσα στους λευκούς και τους μαύρους...αποτελούν κύριες εκφράσεις των ταξικών ανισοτήτων, αλλά όχι και το αντίθετο» (Westergaard, 1995:145).

Θέματα εθνότητας κάνουν πιο πολύπλοκη την κατανόηση της κοινωνικής τάξης, αλλά δεν απορρίπτουν τη σημαντικότητα της κοινωνικής τάξης. Η επικέντρωση μόνο σε παράγοντες όπως εθνότητα και δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως ηλικία και φύλο, χωρίς να λαμβάνει κανείς υπόψη του την αλληλεπίδρασή τους με την κοινωνική τάξη, δεν οδηγεί σε κατανόηση του πως «οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές δομές διαφοροποιούν τον τρόπο ζωής» (Carpiano, Link, and Prehan, 2008:256). Αυτοί οι παράγοντες δε λειτουργούν έξω και ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, αλλά μέσα στους ταξικούς διαχωρισμούς. Επίσης, η ανισότητα στην

κοινωνία είναι ακόμη εμφανής. Παράγοντες όπως εισόδημα, ασφάλεια απασχόλησης, κοινωνικό κύρος και προσβάσεις στην πολιτική εξουσία είναι άνισα κατανεμημένοι ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Εμπειρικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι η «πρόσβαση στη θεσμικά και λειτουργικά διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική τάξη» (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2006:181). Επίσης η Crompton υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις για την «συνολική απόρριψη της κοινωνικής τάξης ως μια 'ξεπερασμένη' έννοια του 19^{ου} αιώνα» (Crompton, 1998:9), και εκφράζει την άποψη ότι η έννοια της κοινωνικής τάξης παραμένει σημαντική για την κατανόηση της σύγχρονης κατάστασης της κοινωνίας (Crompton, 1998:229).

Οι αμερικανοί κοινωνιολόγοι Hout, Brooks και Manza (1993) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική τάξη συνεχίζει να είναι σημαντική στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες, και υποστηρίζουν ότι η άνιση διανομή του πλούτου και η ανισότητα εισοδημάτων στην Αμερική αποδεικνύουν τη συνεχιζόμενη σημασία της κοινωνικής τάξης. Ο Wright υποστηρίζει ότι η κοινωνική τάξη δεν αποτελεί εξήγηση για τα πάντα, αλλά είναι ένα «κοινωνικό αίτιο που ασκεί επίδραση» (Wright, 2000:1).

Οι Goldthorpe and McKnight εξετάζουν τους παράγοντες που διαφοροποιούν την κοινωνική τάξη και συμπεραίνουν ότι τα δεδομένα της έρευνάς τους δείχνουν ότι δεν υπάρχει μείωση της σημασίας της κοινωνικής τάξης στην κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων (Goldthorpe and McKnight, 2004). Αντίθετα, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι ανισότητες που είναι αποτέλεσμα διαφορών στην κοινωνική τάξη είναι διαρκείς, και μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις οξύνονται. Οι διαφορετικές κοινωνικές θέσεις, υποστηρίζουν, «δεν είναι αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών των ατόμων *per se*, αλλά αποτέλεσμα της θέσης τους μέσα στις κοινωνικές σχέσεις της αγοράς εργασίας εργασίας και των μονάδων παραγωγής (που διαμορφώνουν την ταξική δομή» (Goldthorpe and McKnight, 2004:24).

3.4 Η μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση

Τα παραπάνω ζητήματα έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και στην Ελλάδα. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην Ελλάδα εστιάζοντας τον ερευνητικό τους φακό σε διάφορες πτυχές των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα.

Ωστόσο, οι περισσότερες από αυτές δεν επικεντρώνονται στις εκπαιδευτικές ανισότητες στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά ασχολούνται με την καταγραφή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά την κρίσιμη φάση της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και τις γεωγραφικές ανισότητες. Οι σχετικές μελέτες εστιάζονται κατά κύριο λόγο στην καταγραφή του μεγέθους και της έκτασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση, και δίνουν λιγότερη έμφαση στην ερμηνευτική τους προσέγγιση (Θάνος, 2009). Επίσης, εάν γίνει αποδεκτό ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα θεσμό, ο οποίος περισσότερο από κάθε άλλο στην κοινωνία, δίνει την υπόσχεση για ανοδική κοινωνική κινητικότητα και ισότητα ευκαιριών (Walters, 2006), τότε γίνεται σαφές ότι τα ανώτερα επίπεδά της είναι αυτά που κυρίως κρατούν το βάρος αυτής της υπόσχεσης και δυναμικής. Όπως έχει δείξει και η έρευνα της Λαμπίρη-Δημάκη, οι νέοι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση μπορούν: (α) να τους εξασφαλίσουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα, αν και εκφράζουν την άποψη ότι «θα δρασκελίσουν ένα, αλλά όχι περισσότερα σκαλιά της κοινωνικής ιεραρχίας», είτε (β) να λειτουργήσουν ως μέσο διατήρησης των ήδη κερτημένων κοινωνικών προνομίων (Λαμπίρη-Δημάκη, 1983:128).

Ειδικότερα, το σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί το ερευνητικό επίκεντρο πολλών εμπειρικών ερευνών³⁰ οι οποίες εστιάζονται σε θέματα όπως την άνθιση της παραπαιδείας εξαιτίας του ανταγωνισμού για μια θέση στα ΑΕΙ

³⁰ Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η εστίαση αυτή είναι αναμενόμενη, εφόσον η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αποτελεί μέσα στο ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό ένα θεσμό με «κοινωνικό φετίχ, ένα κοινωνικό πιστοποιητικό κύρους, καταξίωσης και εισοδηματικού status» (Κυρίδης, 2003:263). Ένας επιπλέον παράγοντας αποτελεί το γεγονός ότι για την επίδοση των υποψηφίων στις εισαγωγικές εξετάσεις υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία. Όπως τονίζεται η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και ο αριθμός των εισακτέων στα ΑΕΙ σεν είναι μόνο ακαδημαϊκό ζήτημα, αλλά αποτελεί παράλληλα και «κοινωνικοπολιτικό πρόβλημα» (Νούτσος, 1990:29).

και ΤΕΙ και τη φυγή πολλών νέων ανθρώπων στο εξωτερικό για να σπουδάσουν³¹ (Καζαμίας και Κασσωτάκης, 1995). Εξετάζουν επίσης το σύστημα εισαγωγής σε αυτή και την αντιπροσώπευση σε αυτή των φοιτητών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

Οι έλληνες ερευνητές αποδέχονται ότι η σχολική επίδοση και η σχολική αποτυχία εξαρτώνται από πολλές μεταβλητές. Καταγράφουν, παράλληλα, συστηματικά μια θετική συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική θέση των μαθητών και την επίδοσή τους στο σχολείο, και τα ερευνητικά δεδομένα που χρησιμοποιούν συχνά δείχνουν ότι εκπαίδευση εμφανίζεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή των οικονομικών και των κοινωνικών ανισοτήτων σε ταξικές κοινωνίες, όπως είναι η ελληνική (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1986). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι «στην ελληνική κοινωνία όπως και παντού αλλού η κοινωνική και μορφωτική προέλευση καθορίζει τη σχολική επίδοση και επιτυχία» (Φραγκουδάκη, 1997).

Η έννοια «σχολική αποτυχία» εννοείται ως μια κατάσταση του μαθητή, η οποία προκύπτει από την πλημελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών στόχων μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας (Δήμου, 1999). Υπάρχει στενή συνάφεια ανάμεσα σε αυτούς που αποτυγχάνουν στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο, αυτοί δηλαδή που δεν αποκτούν ένα προσδιορισμένο από την αγορά επίπεδο γνώσης και ειδίκευσης για να εισέλθουν με επιτυχία στην αγορά εργασίας, «στερούνται συνήθως και των άλλων υποστηρικτικών της διεκδίκησης δυνατοτήτων και συνιστούν μια ειδική κοινωνική κατηγορία ατόμων που απορριπτόμενα από το σχολείο εισέρχονται στις ζώνες εργασιακής αβεβαιότητας, δηλαδή στον προθάλαμο του κοινωνικού αποκλεισμού» (Μυλωνάς και Μάνεσης, 2001:566).

Η Ηλιού εξετάζει τη γεωγραφική διάσταση των ανισοτήτων στον ελληνικό χώρο επισημαίνοντας ότι η γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι «ιδιαίτερα άνιση στην Ελλάδα» (Ηλιού, 1979:8). Ο Μυλωνάς εξετάζει την επίδοση των μαθητών από την ύπαιθρο και την πόλη και παρουσιάζει στατιστικά στοιχεία τα οποία

³¹ Ο αριθμός των ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό είναι ιστορικά μεγάλος. Εκτιμήσεις ανεβάζουν τον αριθμό τους στο 1/3 των φοιτητών που σπουδάζουν στα πανεπιστήμια στην Ελλάδα (Glytsos, 1990:398).

δείχνουν ότι «οι πιθανότητες να φοιτήσει κανείς στο Γυμνάσιο και να το τελειώσει με επιτυχία καθορίζεται από τη μεταβλητή που ονομάσαμε 'απόσταση' του χωριού του μαθητή από το άλλο χωριό που έχει Γυμνάσιο και από την πόλη, που είναι πιο κοντά» (Μυλωνάς, 1982:208).

Ο Παπακωνσταντίνου εξετάζει τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Διαπιστώνει ότι η «κοινωνική διάκριση» επιτελείται στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς υπάρχει σχέση ανάμεσα στη σχολική επιτυχία και την κοινωνικοοικονομική θέση του πατέρα, αλλά και του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας. Η σχολική επιτυχία, και κατά συνέπεια, η παραπέρα κοινωνική επιτυχία και πορεία των μαθητών καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την κοινωνική προέλευση των μαθητών (Παπακωνσταντίνου, 1986:2000).

Σε μια έρευνα που εστιάζεται στη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών Λυκείου, την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις και την προσφυγή στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου συμπεραίνει ότι υπάρχει στενή συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική τάξη της οικογένειας των μαθητών και το είδος της εξωσχολικής υποστήριξης, και ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την επίδοση στις πανελλήνιες εξετάσεις (Σιάνου-Κύργιου, 2008). Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Σε άλλη έρευνά της εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στο οικονομικό και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών και τις επιδόσεις και τις επιλογές τους κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2006α). Από τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζει προκύπτουν ισχυρές ενδείξεις ότι υπάρχει άμεση συνάφεια ανάμεσα στη γενική βαθμολογία πρόσβασης στις εισαγωγικές εξετάσεις και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα των υποψήφιων³². Οι υποψήφιοι με πατέρα που εντάσσεται στην ανώτερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία έχουν

³² Υποστηρίζει ότι μια πειστική ερμηνεία για τα ερευνητικά ευρήματα προσφέρει η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu, σύμφωνα με την οποία υπάρχει σχέση ανάμεσα στο άνισα κατανομημένο υλικό/οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και τη σχολική επίδοση των παιδιών (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2006α:115).

υψηλότερες επιδόσεις από τους υποψήφιους με πατέρα από τις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες.

Άλλοι ερευνητές εξετάζουν το σύστημα εισαγωγής στα Α.Ε.Ι. και τους εισιτήριους διαγωνισμούς παρουσιάζουν διαστάσεις της εκπαιδευτικής ανισότητας (Κυρίδης και Δρόσος, 2001· Κυρίδης, 2003). Οι Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή στην έρευνά τους για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση επισημαίνουν ότι οι υποψήφιοι από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση σε σχέση με τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ο Κελπανίδης εξετάζει τη συμμετοχή των κοινωνικών στρωμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Κελπανίδης, 2009). Παρατηρεί μια υπεραντιπροσώπηση των υποψηφίων με πατέρα που προέρχεται από τις υψηλές επαγγελματικές κατηγορίες σε σχολές που οδηγούν στα ελευθέρια επαγγέλματα, δηλαδή «στις Πολυτεχνικές, Ιατρικές και στις Νομικές Σχολές» (Κελπανίδης, 2009:449). Οι Κατσιλλής, Αλεξόπουλος, Μουσταΐρας, και Σκαρτσιλάς (1997), και Katsillis and Rubinson (1990) υποστηρίζουν ότι αν και όλες σχεδόν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος³³ αποσκοπούσαν στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την προώθηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, αυτή η ισότητα δεν έχει αυξηθεί ουσιαστικά. Οι Gounias, and Vitsilakis-Soroniatis (2005) και Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη και Γουβιάς (2007) εξετάζουν την έμμισθη απασχόληση των μαθητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και τη σχέση της απασχόλησης αυτής με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, τη σχολική επίδοση, και τις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των υπό εξέταση μαθητών. Τα δεδομένα παρείχαν ισχυρές ενδείξεις ότι το επάγγελμα του πατέρα είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση των φιλοδοξιών των μαθητών.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι περισσότερες έρευνες για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση επικεντρώνονται στην κρίσιμη φάση των εισαγωγικών

³³ Οι μεταρρυθμίσεις και οι αντιμεταρρυθμίσεις στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι συνεχείς. Διαδέχονται η μια την άλλη και έχουν σχέση με τις αλλαγές στους πολιτικούς συσχετισμούς και τη «διαδοχή των πολιτικών αλλαγών στην εξουσία» (Μαυρογιώργος, 1986:190).

εξετάσεων για την ανώτατη εκπαίδευση. Λίγες είναι οι έρευνες οι οποίες εστιάζουν τον ερευνητικό τους φακό στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εξετάζουν τη σχολική αποτυχία, ενώ δεν υπάρχουν έρευνες που αποτυπώνουν τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τη γνώση της αγγλικής γλώσσας.

3.5 Κοινωνικές ανισότητες και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσεται μια επιστημονική συζήτηση η οποία τροφοδοτεί έρευνες σχετικά με τις ατομικές διαφορές οι οποίες επηρεάζουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και ερμηνεύουν το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές αποκτούν υψηλό επίπεδο γνώσεων ενώ άλλοι δεν καταφέρνουν να μάθουν την αγγλική γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο (Lightbown and Spada, 1999). Κάποιες από αυτές τις έρευνες εστιάζονται στα διαφορετικά κίνητρα για μάθηση που έχουν οι μαθητές, υποστηρίζοντας ότι τα αυτά μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Dörnyei, 2001· Macintyre, 2002). Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ορισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών τους βοηθούν να μάθουν καλύτερα την αγγλική γλώσσα. Στο πλαίσιο αυτό, ερευνητές υποστηρίζουν ότι παράγοντες όπως η προθυμία να παίρνουν ρίσκο στη χρήση της γλώσσας (Lightbown and Spada, 1999), η αυτοπεποίθηση και η αυτονομία και η ικανότητα για συνεργασία έχουν συμβάλουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Όπως γίνεται κατανοητό, μέχρι πρόσφατα οι σχετικές έρευνες δεν διερευνούν το ζήτημα από μια κοινωνιολογική σκοπιά. Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν αποτέλεσε αντικείμενο εμπειρικών ερευνών. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, σε διεθνές επίπεδο αναπτύσσεται μια επιστημονική συζήτηση σχετικά με αυτό το θέμα και έρευνες επιχειρούν να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αρκετές χώρες καταγράφουν τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τη γνώση της αγγλικής γλώσσας.

Μια εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της τελευταίας τάξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Μπαγκλαντές έδειξε ότι υπάρχει στενή συνάφεια ανάμεσα στο επάγγελμα, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και το οικογενειακό εισόδημα και την επίδοση των μαθητών σε τεστ που εξετάζουν το

επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας (Hamid, 2011). Ειδικότερα, οι μαθητές με πατέρα υπάλληλο στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα είχαν πολύ καλύτερη επίδοση στο τεστ γνώσεων της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές με γονείς αγρότες ή εργάτες. Επίσης, οι μαθητές με πατέρα απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν πολύ καλύτερη επίδοση από μαθητές με γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ οι μαθητές από οικογένεια με υψηλότερο εισόδημα είχαν πολύ καλύτερη επίδοση στο τεστ γνώσεων της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με εκείνους που προέρχονται από οικογένειες με το χαμηλότερο επίπεδο εισοδήματος. Επίσης, οι μαθητές με πατέρα απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν πολύ καλύτερη επίδοση από μαθητές με γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (Hamid, 2011).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Ν. Αφρική έδειξε ότι η επίδοση στην αγγλική γλώσσα, όπως και σε άλλα μαθήματα, ήταν χαμηλότερη για τους μαθητές και τις μαθήτριες που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Cherian, 1991). Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Μεξικό σε φοιτητές που μόλις είχαν εγγραφεί στο πανεπιστήμιο έδειξε επίσης τη συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Αποτύπωσε επίσης το γεγονός ότι οι φοιτητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα που φοιτούν σε ιδιωτικά πανεπιστήμια έχουν υψηλότερο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους φοιτητές στα δημόσια πανεπιστήμια, οι οποίοι ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (González, Lima and Castillo, 2004). Το 41% των φοιτητών που ανήκουν στις υψηλότερες κοινωνικές τάξεις και φοιτούν στα ιδιωτικά πανεπιστήμια έχουν ανώτερο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, ενώ μόλις το 7% των φοιτητών από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις που φοιτούν στα δημόσια πανεπιστήμια έχουν το ίδιο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Επίσης, μόνο το 16% των φοιτητών που ανήκουν στις υψηλότερες κοινωνικές τάξεις και φοιτούν στα ιδιωτικά πανεπιστήμια έχουν χαμηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, την ίδια στιγμή που το 78% των φοιτητών από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις που φοιτούν στα δημόσια πανεπιστήμια έχουν χαμηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές σε πανεπιστήμια του Χονγκ Κονγκ, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας των φοιτητών και τη γνώση της

αγγλικής γλώσσας (Tam, 2013). Για την αντικειμενική αξιολόγηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμοί στις εισαγωγικές εξετάσεις, καθώς όλοι οι φοιτητές που επιθυμούν να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση χρειάζεται να δώσουν εξετάσεις που προσδιορίζουν το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Η εξέταση είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει όλο το φάσμα των γλωσσικών δεξιοτήτων στην αγγλική γλώσσα, δηλαδή περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Η βαθμολογία μετριέται σε μια κλίμακα από το Α για την ανώτερη βαθμολογία έως το Ε, που είναι η χαμηλότερη βαθμολογία εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι φοιτητές από οικογένειες με υψηλό εισόδημα είχαν μέση βαθμολογία Β, οι φοιτητές από οικογένειες με μεσαίο εισόδημα είχαν μέση βαθμολογία ανάμεσα στο C και το D, ενώ οι φοιτητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα είχαν βαθμολογία ανάμεσα στο D και το E. Οι σημαντικές διαφορές στο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας αποτυπώνουν με ξεκάθαρο τρόπο τη σχέση ανέμεσα στη γνώση της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνική τάξη, καθώς αποτυπώνουν το γεγονός ότι οι υποψήφιοι φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό εισόδημα εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους υποψήφιους φοιτητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα.

Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα από εμπειρικές έρευνες στο Πακιστάν. Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κολλέγια σε αυτή τη χώρα σε φοιτητές που είχαν διδαχτεί την αγγλική γλώσσα για δώδεκα χρόνια ρα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα εμφανίζονται να έχουν υψηλότερα κίνητρα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (Akram and Ghani, 2013). Ειδικότερα, οι γονείς των μαθητών από τις υψηλότερες κοινωνικές τάξεις παρέχουν μεγαλύτερη ενθάρρυνση στα παιδιά τους και τα παρακινούν να μάθουν την αγγλική γλώσσα σε σχέση με τους γονείς από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Οι μαθητές από οικογένειες από τις υψηλότερες κοινωνικές τάξεις έχουν θετικότερη άποψη σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και περισσότερα μέσα στη διάθεσή τους (π.χ. βιβλία) σε σχέση με τους μαθητές από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Ένα σημαντικό εύρημα είναι το γεγονός ότι οι μαθητές από οικογένειες από τις υψηλότερες κοινωνικές τάξεις έχουν καλύτερη γνώση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση

με τους μαθητές από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν και από τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επίδοση στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Ιράν και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (Pourojafarian, 2012) και στο Ντουμπάι, σε μια έρευνα σε 1200 μαθητές ηλικίας 15-17 ετών (Salameh, 2012). Στις δύο αυτές χώρες, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν υψηλότερο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Ερευνητικά δεδομένα από τη Χιλή δείχνουν ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στη γνώση της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνική τάξη. Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες από τις υψηλότερες κοινωνικές τάξεις έχουν υψηλότερο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα αποτυπώνουν το γεγονός ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες από τις υψηλότερες κοινωνικές τάξεις έχουν μεγαλύτερα κίνητρα για να μάθουν την αγγλική γλώσσα, περισσότερες προσδοκίες για επιτυχή εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και περισσότερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητες που έχουν για να μάθουν σε υψηλό επίπεδο την αγγλική γλώσσα σε σχέση με τους μαθητές από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις (Kormos and Kiddle, 2013).

Παρόμοια είναι τα ερευνητικά δεδομένα από μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ουγγαρία σε μαθητές οι οποίοι είχαν φοιτήσει έξι και δέκα χρόνια στο σχολείο. Για τη διερεύνηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας αλλά και της σχέσης της με την κοινωνική τάξη των μαθητών, οι μαθητές έγραψαν ένα τεστ στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Nikolon, 2009). Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση στο τεστ και την κοινωνική τάξη. Όσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τόσο υψηλότερη είναι και η επίδοση στο τεστ. Ειδικότερα, οι μαθητές με γονείς απόφοιτους πανεπιστημίου είχαν σχεδόν διπλάσιο μέσο όρο βαθμολογίας από τους μαθητές με γονείς απόφοιτους Δημοτικού. Οι μαθητές με γονείς απόφοιτους πανεπιστημίου είχαν μέσο όρο βαθμολογίας 75,7%, ενώ οι μαθητές με γονείς απόφοιτους Δημοτικού είχαν μέσο όρο βαθμολογίας 40,6%.

Ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί τη σχετική συζήτηση αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί η εκμάθησή της με βάση το επίπεδο γνώσης. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι η εκμάθηση σε επίπεδα αποτελεί μια πρακτική η οποία έχει δεχτεί επικρίσεις για τους παρακάτω λόγους. Πρώτον, υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και το επίπεδο στο οποίο τοποθετούνται. Επειδή οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν συνήθως καλύτερη επίδοση σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, αυτοί υπεραντιπροσωπεύονται στα επίπεδα προχωρημένων. Αντίθετα οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο συνήθως τοποθετούνται στο χαμηλότερο επίπεδο. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση που φοιτούν στο χαμηλότερο επίπεδο συνεχίζουν να έχουν χαμηλή επίδοση σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση που φοιτούν σε σχολεία όπου δεν υπάρχει εκμάθηση κατά επίπεδα γνώσης, αλλά σε μια τάξη υπάρχουν μαθητές από όλα τα επίπεδα σχολικής επίδοσης (Oakes, 1985· Kerckhoff, 1986· Vanfossen, Jones and Spade, 1987).

Αυτό, άλλωστε, είναι και μια παραδοχή του Υπουργείου Παιδείας, που τονίζει ότι «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 ιδίου επιπέδου και δεν βελτιώνουν την επίδοσή τους» (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Δεύτερον, στη διεθνή βιβλιογραφία, η κριτική έχει εστιαστεί στο γεγονός ότι τα τεστ στα οποία υποβάλλονται οι μαθητές προκειμένου να τοποθετηθούν στα διαφορετικά επίπεδα έχουν την τάση να ευνοούν τους μαθητές από τη μεσαία, και είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο που επιλέγουν τους μαθητές με βάση την κοινωνική τάξη και την εθνότητα (Levine and Havighurst, 1992). Επιπλέον, εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία σε επίπεδα έχει μικρή ή ακόμη και καθόλου επίδραση στην επίδοση (Good and Marshall, 1984· Slavin, 1990). Σε μια μελέτη η οποία εξετάζει τις εμπειρίες των μαθητών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε

περισσότερες από 1.000 τάξεις, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές που είχαν τοποθετηθεί στο υψηλότερο επίπεδο είχαν διαφορετική διδασκαλία σε σχέση με τους μαθητές στο χαμηλότερο επίπεδο. Ειδικότερα, η διδασκαλία των μαθητών στο υψηλότερο επίπεδο βοηθούσε στην ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ η διδασκαλία των μαθητών στα χαμηλότερα επίπεδα έδινε μεγάλη έμφαση σε απλές ασκήσεις αποστήθισης, κάτι το οποίο μείωνε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Έρευνες στην Αγγλία και την Αμερική έχουν δείξει ότι η φοίτηση σε ομοιογενή τμήματα έχει αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές που φοιτούν στα χαμηλότερα επίπεδα (Slavin 1990· Abraham, 1995). Επίσης, το χαμηλότερου επιπέδου αναλυτικό πρόγραμμα ήταν τέτοιο που δεν επέτρεπε σε αυτούς τους μαθητές να κατακτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την τοποθέτηση στα υψηλότερα επίπεδα (Braddock and Williams, 2006), λόγω του χαμηλότερου επιπέδου διδασκαλίας με την έμφαση στην αποστήθιση που οδηγεί στον παθητικό ρόλο των μαθητών (Resnick, 1990). Με δεδομένη τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το επίπεδο στο οποίο είναι τοποθετημένοι οι μαθητές, η εκμάθηση κατά επίπεδα γνώσης αποτελεί ένα «ενδοσχολικό» εμπόδιο για την κινητικότητα των μαθητών στο χαμηλότερο επίπεδο, ακόμη κι αν οι μαθητές έχουν ικανότητες, εφόσον εκτίθενται σε διαφορετική διδασκαλία, λιγότερες και χαμηλότερης ποιότητας ευκαιρίες για μάθηση (Oakes, 1985· Oakes and Lipton, 1990). Επιπλέον, η εκμάθηση κατά επίπεδα γνώσης μειώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών που φοιτούν στα χαμηλότερα επίπεδα, και τους αφαιρεί τη δυνατότητα να ωφεληθούν από συμμαθητές που έχουν κίνητρα και καλή επίδοση (Vanfossen, Jones and Spade, 1987).

Για αυτούς τους λόγους, πολλοί ερευνητές βασιζόμενοι στη θεωρία της ταξικής αναπαραγωγής (Bowles and Gintis 1976) και του κοινωνικού αποκλεισμού (Collins 1979· Parkin 1979) υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση κατά επίπεδα γνώσης αποτελεί ένα μηχανισμό για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων από γενιά σε γενιά (π.χ. Oakes 1985· Shavit and Müller, 2000· Cohen, 2006). Εφόσον οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα συνήθως φοιτούν στα χαμηλότερα επίπεδα, αυτό μειώνει τις πιθανότητές τους για συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, και κατά συνέπεια τις πιθανότητες να εξασκήσουν ένα επάγγελμα με υψηλά υλικά και συμβολικά οφέλη.

Στην ελληνική βιβλιογραφία είναι ελάχιστες οι έρευνες οι οποίες εστιάζονται στη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας που αποκτούν οι μαθητές σε γλώσσας στην Ελλάδα. Σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Mattheoudakis και Alexίου επιχείρησαν να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την επίδοση στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας που έχουν οι μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο (Mattheoudakis και Alexίου, 2009). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2006-2007 και συμμετείχαν 356 μαθητές από τέσσερα σχολεία της Θεσσαλονίκης σε μαθητές που φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (ηλικίας 9-12 ετών), καθώς επίσης και έξι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας που δίδασκαν σε αυτές τις τάξεις. Τα σχολεία επιλέχτηκαν με τέτοι τρόπο ώστε να αντιπροσωπεύουν όλες τις περιοχές της πόλης και το καθένα από αυτά έχει μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, κάτι που επιτρέπει τη συναγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την πρόοδο στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης. Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποίησαν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Ένα ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές για τη συλλογή στοιχείων σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και για την πρόοδο στην αγγλική γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 21 ερωτήσεις και περιλάμβανε τρία τμήματα. Το πρώτο αφορούσε προσωπικές πληροφορίες και δεδομένα σχετικά με το μέγεθος των οικογενειών των μαθητών και τοποθεσία του σπιτιού. Το δεύτερο τμήμα αφορούσε την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, όπως το πόσα χρόνια μαθαίνουν αγγλικά, εάν παρακολουθούν φροντιστήριο και πόσες ώρες την εβδομάδα, επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας όπως φαίνεται από το βιβλίο που χρησιμοποιούν στο φροντιστήριο, εάν οι γονείς τους βοηθούν στο διάβασμα και τα κίνητρά τους για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Το τρίτο τμήμα αφορούσε πληροφορίες σχετικά με τους υλικούς και εκπαιδευτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι στους μαθητές. Ειδικότερα, εάν υπάρχει ηλεκτρονικός υπολογιστής, στο σπίτι και πως τον χρησιμοποιούν, εάν έχουν πάει στο εξωτερικό με τις οικογένειές τους και πόσες φορές, εάν μαθαίνουν άλλες ξένες γλώσσες εκτός από τα αγγλικά και σε ποιες εξωσχολικές δραστηριότητες συμμετέχουν. Επιπλέον, για τον προσδιορισμό

του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου χρησιμοποιήθηκε η περιοχή του σχολείου και το επαγγελματικό κύρος των γονέων.

Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, συνέντευξη με εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας που περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών θα αποκάλυπταν τις απόψεις, αντιλήψεις τους αναφορικά με την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Συνολικά πραγματοποίησαν 6 συνεντεύξεις για να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διαφορές στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Οι συνεντεύξεις αποτελούνταν από 4 τμήματα. Στο πρώτο συνέλεξαν πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς, την ηλικία, τις σπουδές, τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας και άλλα σχετικά θέματα. Αυτές οι πληροφορίες ήταν χρήσιμες για τη δημιουργία του προσωπικού προφίλ των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο τμήμα συνέλεξαν πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές και τις τάξεις, τον αριθμό των μαθητών, το επίπεδο της γνώσης της αγγλικής γλώσσας που έχουν οι μαθητές, την επίδοσή τους, τη συχνότητα διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται. Στο τρίτο τμήμα της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με την σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν οι μαθητές που κατοικούν σε συγκεκριμένες περιοχές της πόλης έχουν καλύτερη επίδοση στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας από μαθητές που κατοικούν σε άλλες περιοχές, εάν η επίδοση εξαρτάται από τον τόπο κατοικίας, εάν οι μαθητές παρακολουθούσαν μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου και εάν αυτό βελτίωνε την επίδοσή τους. Το τελευταίο τμήμα της συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήσεις που έδιναν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για άλλους παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την επίδοση στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε αυτή την ηλικία, όπως για παράδειγμα τα κίνητρα και ζητήματα πειθαρχίας.

Τα δεδομένα που συνέλεξαν έδειξαν ότι η πλειονότητα των γονέων των μαθητών στα σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης είναι χειρώνακτες (το 64% των πατέρων και το 59,7% των μητέρων), ενώ οι υπόλοιποι είναι κυρίως δημόσιοι υπάλληλοι. Ένα μικρό ποσοστό, το 5,4% των πατέρων και το 3,8% των μητέρων ασκούν επαγγέλματα υψηλότερου κύρους (εκπαιδευτικοί, φαρμακοποιοί, οδοντίατροι). Στα σχολεία της

δυτικής Θεσσαλονίκης, το 65% των πατέρων των μαθητών και το 51% των μητέρων ασκούν επάγγελμα με υψηλό κύρος (δικηγόροι, γιατροί, μηχανικοί, κλπ.), το 3,5% των πατέρων και το 3% των μητέρων είναι χειρώνακτες, ενώ οι υπόλοιποι είναι εργαζόμενοι στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα. Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι η πλειονότητα των κατοίκων στη δυτική πλευρά της πόλης έχουν επαγγέλματα χαμηλότερου κύρους, το οποίο μπορεί να συνεπάγεται και χαμηλότερο ή αβέβαιο εισόδημα, σε σχέση με τους κατοίκους της ανατολικής πλευράς.

Οι απαντήσεις στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου σχετικά με την εμπειρία από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας έδειξαν διαφορές μεταξύ των μαθητών. Ειδικότερα, η πλειονότητα των μαθητών που κατοικεί σε περιοχές της ανατολικής Θεσσαλονίκης, το 86%, απάντησαν ότι άρχισαν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πριν από την ηλικία των 8. Οι περισσότεροι, το 68% παρακολούθησαν μαθήματα σε φροντιστήρια, ενώ το 18% έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι. Αντίθετα, το 32% των μαθητών από τις δυτικές περιοχές της πόλης απάντησαν ότι άρχισαν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πριν από την ηλικία των 8. Από αυτούς τους μαθητές το 62% παρακολούθησαν μαθήματα σε φροντιστήρια, ενώ μόνο το 6% έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι.

Επίσης, το 80% των μαθητών από σχολεία της ανατολικής πλευράς απάντησε ότι παρακολουθούν μαθήματα αγγλικής γλώσσας σε φροντιστήριο και το 30% κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα. Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών και σε φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα. Το 75% των μαθητών από σχολεία της δυτικής περιοχής παρακολουθούν μαθήματα αγγλικής γλώσσας σε φροντιστήριο και το 15% κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα. Από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές σε σχέση με την παρακολούθηση μαθημάτων αγγλικής γλώσσας στο φροντιστήριο, αλλά οι διαφορές εντοπίζονται στην παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων.

Οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν ότι οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα προσφεύγουν στην εξωσχολική υποστήριξη (φροντιστήρια ή/και ιδιαίτερα μαθήματα) σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και έχουν καλύτερη επίδοση. Επίσης, μια υπόθεση της έρευνας ήταν ότι το μεγαλύτερο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών από τα ανώτερα

κοινωνικά στρώματα έχει ως αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές να έχουν περισσότερα κίνητρα για εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Τα ερευνητικά δεδομένα επαλήθευσαν τις ερευνητικές υποθέσεις και έδειξαν τη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και την πρόοδο στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, αναφορικά με το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας που είχαν οι μαθητές στην τετάρτη Δημοτικού, τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών από τις ανατολικές συνοικίες είχαν επίπεδο γνώσης A2, ενώ οι μαθητές από τις ανατολικές περιοχές είχαν επίπεδο A1. Στην πέμπτη Δημοτικού η πλειονότητα των μαθητών από τις ανατολικές συνοικίες είχαν επίπεδο γνώσης A2-B1, ενώ οι μαθητές από τις ανατολικές περιοχές είχαν επίπεδο A2. Αντίστοιχες διαφορές παρατηρήθηκαν και για τους μαθητές που φοιτούσαν στην έκτη Δημοτικού. Η πλειονότητα των μαθητών από τις ανατολικές συνοικίες είχαν επίπεδο γνώσης B1+, ενώ οι μαθητές από τις ανατολικές περιοχές είχαν επίπεδο A2-B1. Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνουν το γεγονός ότι οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης είχαν υψηλότερο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, ενώ ήδη υπήρχαν διαφορές από την τετάρτη Δημοτικού (Mattheoudakis and Alexiou,2009).

Για την πληρέστερη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της κοινωνικής τάξης και του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας, διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας και α) την ηλικία από την οποία άρχισαν να παρακολουθούν μαθήματα αγγλικής γλώσσας εκτός σχολείου και β) το είδος του φροντιστηρίου. Αναφορικά με την πρώτη παράμετρο, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, καθώς οι περισσότεροι μαθητές ξεκινούν να παρακολουθούν μαθήματα αγγλικής γλώσσας εκτός σχολείου στην ηλικία των 7-8 ετών. Αναφορικά με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, πολύ περισσότεροι μαθητές από τις ανατολικές συνοικίες παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα σε σχέση με τους μαθητές από τις δυτικές συνοικίες, οι οποίοι παρακολουθούν κυρίως φροντιστήριο. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν επίσης ότι η πλειονότητα των μαθητών, ανεξάρτητα

από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, εξέφρασε την επιθυμία να λάβει μέρος σε εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Αναφορικά με τη βοήθεια από τους γονείς για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Ένα σημαντικό εύρημα ήταν το γεγονός ότι το 38% των μαθητών από τις ανατολικές περιοχές είχαν ξεκινήσει την εκμάθηση και μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές από τις ανατολικές συνοικίες ήταν σημαντικά χαμηλότερο, 17,5%. Επίσης, σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν σε σχέση με τους υλικούς και τους εκπαιδευτικούς πόρους διαθέσιμους στους μαθητές. Το 54% των μαθητών από τις ανατολικές συνοικίες απάντησαν ότι έχουν ταξοδέψει στο εξωτερικό με την οικογένειά τους, το 87,1% έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι, και το 80% συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους μαθητές από τις δυτικές συνοικίες ήταν χαμηλότερα. Ειδικότερα, το 34% των μαθητών από τις δυτικές συνοικίες απάντησαν ότι έχουν ταξοδέψει στο εξωτερικό με την οικογένειά τους, το 4,6% έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι, και το 63% συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

Μια άλλη έρευνα που ασχολείται με αντίστοιχα ζητήματα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Λυκείου σε τρία δημόσια Λύκεια της Αττικής (της Πετρούπολης, του Περιστερίου και της Ν. Ιωνίας). Τα δεδομένα από την έρευνα έδειξαν ότι το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε «φροντιστήρια» είναι 96,5% (Τζακώστα, 2010:53). Σε αυτή την έρευνα δε γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα σε αυτούς που παρακολουθούν μαθήματα σε οργανωμένα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, και ο όρος «φροντιστήρια» χρησιμοποιείται και για τις δύο αυτές μορφές εξωσχολικής υποστήριξης.

Τα ερευνητικά δεδομένα είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα, καθώς η έρευνα κατέγραψε το γεγονός ότι «οι μαθητές και οι γονείς τους σε πολύ υψηλό ποσοστό (89% και 93,1% αντίστοιχα) θεωρούν τα αγγλικά απαραίτητο εφόδιο και προσόν για τη μετά το σχολείο πορεία τους» (Τζακώστα, 2010:54). Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν τη γενικότερη αντίληψη σχετικά με την ιδιαίτερη αξία που έχουν οι ξένες γλώσσες στην ελληνική κοινωνία, γεγονός που ερμηνεύει τα μεγάλα ποσά που

δαπανούν οι ελληνικές οικογένειες για την παρακολούθηση φροντιστηρίων και την πληρωμή εξετάσεων για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης της γλωσσομάθειας (Μανωλοπούλου-Σέργη, 2005). Ωστόσο, η πλειονότητα των μαθητών, το 90,9%, απάντησε ότι το μάθημα των αγγλικών τους προσφέρει «από λίγα έως τίποτα» (Τζακώστα, 2010:54). Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά, «τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρουσιάζουν επίσης την αρνητική αντίληψη που έχουν οι μαθητές του Λυκείου για την ώρα των αγγλικών: το 94,7% συμφώνησε (απολύτως και εν μέρει) ότι τα αγγλικά είναι «η ώρα του παιδιού», το 88,1% ότι είναι ένα ευχάριστο διάλειμμα από άλλα πιο απαιτητικά μαθήματα, το 72,8% ότι αποτελούν χάσιμο χρόνου αφού η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται στο φροντιστήριο», ενώ την ίδια αρνητική στάση εξέφρασαν και οι γονείς των μαθητών (Τζακώστα, 2010:54).

Οι απόψεις αυτές των μαθητών είναι σημαντικές, καθώς οδηγούν σε προβλήματα μέσα στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, το 78,1% των ερωτηθέντων υπέδειξε τα αγγλικά ως το μάθημα όπου γίνεται η περισσότερη φασαρία, ενώ σχεδόν όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι γίνεται φασαρία στο μάθημα των αγγλικών. Οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι υιοθετούν κάποια από τις ακόλουθες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας: 53,6% των μαθητών δήλωσε ότι δεν προσέχει στο μάθημα, το 77,1% ότι μιλάει/γελάει με τους συμμαθητές του, το 57,1% ότι πειράζει τους συμμαθητές του, το 62,1% παραδέχτηκε ότι χαζεύει/ονειροπολεί/σκέφτεται άλλα πράγματα, το 50,1% ότι διαβάζει άλλο μάθημα ή κάτι εξωσχολικό (Τζακώστα, 2010).

Ως προς τις αιτίες για αυτή τη συμπεριφορά, οι σημαντικότεροι λόγοι εντοπίζονται στην επίδραση της προσφυγής στο φροντιστήριο. Ειδικότερα, το 94% των μαθητών απέδωσε την έλλειψη προσοχής στο γεγονός ότι οι μαθητές γνωρίζουν ήδη αυτά που διδάσκονται στο σχολείο, και συνακόλουθα δεν έχουν κίνητρα για να προσέχουν και να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η επίδραση της μαζικής προσφυγής στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, η οποία συμβάλλει σε μειωμένο ενδιαφέρον και σε χαμηλά μαθησιακά κίνητρα, καθώς οι μαθητές γνωρίζουν ήδη αυτά που διδάσκονται στο σχολείο, έχει αποδειχτεί από σχετικές έρευνες (Nikaki, 2009). Το 85,6% δηλώνουν ότι η αιτία για την οποία αποδίδουν μικρή

σημασία στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας και δε συμμετέχουν στο μάθημα είναι το γεγονός ότι αυτό δεν είναι ένα από τα μαθήματα που εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις. Χαμηλότερο ποσοστό, το 72,4%, αποδίδει τη μη αποδεκτή συμπεριφορά τους στο γεγονός ότι παρασύρεται από τους συμμαθητές του, ενώ το 56,4% υποστήριξε ότι γίνεται φασαρία επειδή το μάθημα είναι βαρετό. Άλλοι παράγοντες που ανέφεραν οι μαθητές αποτελούν η αποτυχία του εκπαιδευτικού να επιβάλει την τάξη (48,6%), η αντιπάθεια προς τον καθηγητή (27,3%) και η δυσκολία του μαθήματος (6,9%). Η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας οδηγεί σε προβλήματα πειθαρχίας στη σχολική τάξη, η οποία είναι αποτέλεσμα δύο βασικών παραγόντων. Πρώτον, το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών πιστεύει ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται στο φροντιστήριο. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι το 94% των μαθητών υποστήριξε ότι θα ενδιαφερόταν περισσότερο για το μάθημα αν μπορούσε να αποκτήσει μέσω του σχολείου κάποιο επίσημο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας, ενώ το 72,8% των μαθητών δήλωσε ότι θα έδειχνε περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας εάν αυτό εξεταζόταν υποχρεωτικά στις πανελλήνιες εξετάσεις. Το γεγονός που αποδεικνύει ότι η μεγάλη σπουδαιότητα με την οποία η ελληνική κοινωνία περιβάλλει τις εξετάσεις και τα διπλώματα (Manolopoulou-Sergi, 2001:222) επηρεάζει και το βαθμό ενδιαφέροντος στο μάθημα. Ο δεύτερος παράγοντας ο οποίος σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα οδηγεί στο μειωμένο ενδιαφέρον είναι η «μεταχείριση του ξενόγλωσσου μαθήματος από τη δημόσια εκπαίδευση (έλλειψη πιστοποίησης της ξένης γλώσσας, λίγες διδακτικές ώρες, ανεπαρκή διδακτικά μέσα και εξοπλισμός κτλ.)» (Τζακώστα, 2010:60).

Η συσχέτιση των απόψεων των μαθητών με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών έδειξε ότι παρόλο που οι μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν απόφοιτοι ανώτατης ή ανώτερης σχολής είχαν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής και προσοχής στο μάθημα «οι καθαρές περιπτώσεις απειθαρχίας την ώρα του μαθήματος (γέλια, ομιλίες, πειράγματα κτλ.) δε φάνηκαν να συνδέονται με την υψηλή ή χαμηλή μόρφωση των γονιών» (Τζακώστα, 2010:58)

Στην ίδια έρευνα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες προσφέρουν σημαντικά στοιχεία που εμπλουτίζουν τη σχετική συζήτηση. Οι

περισσότεροι επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν μειωμένο ενδιαφέρον και προβλήματα συμπεριφοράς στο Λύκειο, επισημαίνοντας ότι αυτό είναι οξύτερο στη Γ' τάξη του Λυκείου. Επιβεβαιώνουν τις αντιλήψεις των μαθητών ότι η προσφυγή των μαθητών στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η συνακόλουθη απόκτηση μέσω αυτών πιστοποιητικών γλωσσομάθειας επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν στο Λύκειο έχουν ήδη αποκτήσει κάποιο δίπλωμα γλωσσομάθειας με γνώσεις που έχουν αποκτήσει έξω από το σχολείο, και συνεπώς έχουν την άποψη ότι το μάθημα της αγγλικής γλώσσας αφενός δεν προσθέτει τίποτα στις γνώσεις τους και αφετέρου και δεν έχει κάποιο από αποτέλεσμα ή στόχο (π.χ. δεν οδηγεί σε κάποιο πιστοποιητικό γνώσης της αγγλικής γλώσσας). Εξέφρασαν, επίσης, την απογοήτευσή τους για το γεγονός ότι το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) δεν παρέχεται μέσω του σχολείου. Αξίζει να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ως αιτίες για το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών το γεγονός ότι οι τάξεις τους απαρτίζονται από πολλαπλά επίπεδα γνώσης, ότι είναι πολυπληθείς και ότι υπολείπονται διδακτικού υλικού και εξοπλισμού (Τζακώστα, 2010).

Συμπερασματικά σχόλια

Η παραπάνω ανάλυση δείχνει ότι οι ανισότητες κατά τη μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελούν ένα από τα πλέον προσφιλή ζητήματα ενασχόλησης των ειδικών επιστημόνων στην Ελλάδα λόγω του ότι αυτές οι εξετάσεις «είναι οι μόνες εξετάσεις επιλογής που υπάρχουν στην Ελλάδα» (Σταμέλος, 1999α:85), καθώς από θεσμική άποψη αποτελούν ίσως τη μοναδική στιγμή που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι «επιλεκτικό, ανταγωνιστικό και αναπαραγωγικό ως προς την κοινωνική προέλευση των μαθητών» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999:13). Σε αυτό το πλαίσιο, εξετάζονται οι μηχανισμοί επιλογής των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση και ο ρόλος τους στη νομιμοποίηση των ανισοτικών λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπουζάκης, 1995). Η εστίαση στις εισαγωγικές εξετάσεις ερμηνεύεται από το γεγονός ότι αυτές αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο, που, εκτός από τα άλλα χαρακτηριστικά τους: (α) αποτελούν τη μοναδική στιγμή της επιλεκτικής λειτουργίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, (β) αφορούν άμεσα ή έμμεσα σχεδόν το σύνολο των Ελλήνων μέσα και από τη μεγάλη εμπλοκή των ΜΜΕ τα οποία

«συγκροτούν το δικό τους λόγο» σε σχέση με τις εξετάσεις, (γ) έχουν σχέση με τη διαμόρφωση της αγοράς εργασίας, και (δ) διαδραματίζουν σημαντικό οικονομικό ρόλο, καθώς ο τζίρος τους υπολογίζεται περίπου στα 300 δισεκατομμύρια δραχμές (Κοντογιανοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999:81 και 91). Υποστηρίζεται ότι «η εκπαίδευση λειτουργεί ανισωτικά, διατηρώντας και αναπαράγοντας ένα πλήθος κοινωνικών ανισοτήτων που κατά την εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζουν το σώμα των εκπαιδευόμενων και μετουσιώνονται σε εκπαιδευτικές», κάτι το οποίο προσδιορίζει και την «κοινωνική τους πορεία» (Κυρίδης, 2003:13)³⁴. Οι ερευνητές εστιάζονται στην καταγραφή και την ερμηνεία της άνισης αντιπροσώπευσης των φοιτητών από τις διάφορες κοινωνικές κατηγορίες στην ανώτατη εκπαίδευση, επισημαίνοντας τον αναπαραγωγικό ρόλο του θεσμού των εισαγωγικών εξετάσεων. Στο πλαίσιο της διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση εξετάζουν τον ερευνητικό τους φακό όχι μόνο την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και την κατανομή σε αυτή, διαπιστώνοντας ότι οι «προνομιούχες» σχολές που οδηγούν σε επαγγέλματα με υψηλά υλικό και συμβολικά οφέλη κυριαρχούνται από νέους με γονείς από τις ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, ενώ στις «μη-προνομιούχες» σχολές φοιτούν κυρίως νέοι από τις κατώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2006α, 2006β· Σιάνου-Κύργιου, 2008· Σιάνου-Κύργιου and Tsiplakides, 2009, 2011· Θάνος, 2010, 2012α).

Οι σχετικές μελέτες εστιάζονται επίσης στις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση ως προς την εθνική, γεωγραφική, ή έμφυλη καταγωγή των μαθητών (Παναγιωτόπουλος, 2009:34-35). Σε αυτό το πλαίσιο, εξετάζονται οι πιθανότητες επιτυχημένης φοίτησης στο Γυμνάσιο των παιδιών της υπαίθρου σε σχέση με την απόσταση της κατοικίας τους από την πόλη (Μυλωνάς, 1982:204).

³⁴ Εστιάζοντας το ερευνητικό του ενδιαφέρον στους εισιτήριους διαγωνισμούς ο Κυρίδης συμπεραίνει ότι «η ανισότητα ευκαιριών για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση...αποτελεί ένα πρόβλημα πολλών και αλληλοπροσδιοριζόμενων μεταβλητών...οι ευνοημένοι, κοινωνικά, πολίτες της χώρας έχουν περισσότερες δυνατότητες για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», ενώ οι ρίζες αυτής της ανισότητας δεν εντοπίζονται στο σύστημα επιλογής των αξιότερων, αλλά «έχει τις ρίζες της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαιδευτική διαδικασία» (Κυρίδης, 1997:265).

Αξιοποιώντας κυρίως ποσοτικά δεδομένα³⁵, οι περισσότερες έρευνες δεν εξετάζουν τη διαδικασία δημιουργίας των ανισοτήτων, αλλά το αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών, όπως προκύπτει από την άνιση επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις, τον ορατό μηχανισμό μέσα από τον οποίο επιτελείται η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, αλλά και την «ακύρωση» της λειτουργίας του Λυκείου, καθώς αυτό έχει απλώς προπαρασκευαστικό ρόλο για την ανώτατη εκπαίδευση και, συνακόλουθα, έχει χάσει πλήρως την αυτονομία του και τον «παιδευτικό του ρόλο» (Μπουζάκης, 1995:254). Οι σχετικές εμπειρικές έρευνες συνήθως δεν επικεντρώνονται στις ανισότητες στην εκπαίδευση και στην ταξικά διαφοροποιημένη επίδοση των μαθητών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρότι έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό έχουν δείξει διαχρονικά ότι οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Ο κύριος όγκος των ερευνών εστιάζεται, λοιπόν, στις εκπαιδευτικές ανισότητες οι οποίες γίνονται εμφανείς κατά την κρίσιμη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση και στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης³⁶.

Από την παραπάνω ανάλυση καθίσταται σαφές ότι υπάρχει ένα ερευνητικό κενό. Ειδικότερα, η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι ενώ υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες που εστιάζονται στην εκπαιδευτική πολιτική και τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση κατά την κρίσιμη φάση³⁷ της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, είναι λίγες οι μελέτες οι οποίες

³⁵ Παρατηρείται μια δυσαναλογία υπέρ των ερευνών που αξιοποιούν ποσοτικά δεδομένα από επίσημα στατιστικά στοιχεία, ή από έρευνες μεγάλης κλίμακας, ενώ λίγες είναι οι έρευνες που αξιοποιούν ποιοτικά δεδομένα, τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα βαθύτερης ανάλυσης και, συνακόλουθα, επιτρέπουν την πληρέστερη κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2012:10).

³⁶ Αυτό που προκαλεί εντύπωση στον ερευνητή που μελετάει τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία είναι ότι τα τελευταία 30 χρόνια τουλάχιστον, στα περισσότερα επιστημονικά κείμενα γίνεται λόγος για μια «βαθιά εκπαιδευτική κρίση» που αποτελεί ένα κομμάτι από την ευρύτερη κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική κρίση (Μάρκου, 1995:150). Φαίνεται, δηλαδή, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πάντοτε αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα και αδυναμίες, οι οποίες, παρά τις προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις και τις κατά καιρό αισιόδοξες εξαγγελίες από επίσημα χείλη παραμένουν, αν δεν ενισχύονται.

³⁷ Η μετάβαση αυτή είναι η πιο κρίσιμη φάση της εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες του κόσμου, καθώς η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική και συχνά με την οικονομική επιτυχία του ατόμου. Ταυτόχρονα η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και η κατανομή στα διάφορα ιδρύματα, σχολές και τμήματα είναι μια από τις σημαντικότερες «διαδικασίες κοινωνικής διαστρωμάτωσης και κατανομής των κοινωνικών ρόλων» (Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιουρή, 1995:263).

επικεντρώνουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στις εκπαιδευτικές ανισότητες στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Θάνος, 2009).

Κατά συνέπεια πιστεύουμε ότι είναι σημαντική μια έρευνα η οποία να εστιάζεται στις ανισότητες στην εκμάθηση αγγλικής γλώσσας, ένα ζήτημα, μείζονος σημασίας σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, όπως φαίνεται από την ανάλυση που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Αντικείμενο και σκοπός της έρευνας

Αντικείμενο της έρευνας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αποτέλεσε το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξέτασε την Ευρωπαϊκή και εθνική πολιτική για την πολυγλωσσία και την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, και ειδικότερα της αγγλικής, και το πλαίσιο εκμάθησής της στο ελληνικό σχολείο. Ασχολήθηκε με τις κοινωνιολογικές διαστάσεις της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας. Διερεύνησε, επίσης, τη μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, τους λόγους που οδηγούν σε αυτή, καθώς επίσης και την επίδρασή της στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εστιάστηκε, τέλος, στις εμπειρίες και αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να απαντήσει σε τρία καίρια ερωτήματα: α) γιατί η προσφυγή των μαθητών στα φροντιστήρια για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας παραμένει μαζική, παρότι η ενίσχυση της γλωσσομάθειας στο ελληνικό σχολείο είναι προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής; β) σε ποιο βαθμό και για ποιους λόγους η προσφυγή στα φροντιστήρια επηρεάζει την εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; γ) μήπως η μαζική προσφυγή στα φροντιστήρια καθιστά στενή τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκμάθηση, όπως και την πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας και, συνεπώς, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες;

4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

4.2.1 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν πρωτοετείς φοιτητές από όλες τις Σχολές και Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η επιλογή καθορίστηκε με βάση δύο κριτήρια. Το

πρώτο κριτήριο προέκυψε από τους σκοπούς της έρευνας και από τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Εφόσον η έρευνα διερευνά τις εμπειρίες των μαθητών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το δείγμα της έρευνας έπρεπε να είναι απόφοιτοι Λυκείου, κατά τη φάση της εξόδου από το εκπαιδευτικό σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πρωτοετείς φοιτητές του δείγματος είχαν μόλις αποφοιτήσει από το Λύκειο, και, συνακόλουθα, μπορούσαν να συνθέσουν και να παρουσιάσουν τις εμπειρίες τους από τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δεύτερο κριτήριο για τον καθορισμό του δείγματος αφορούσε το βαθμό στον οποίο οι ερωτώμενοι θα ήταν άμεσα προσβάσιμοι. Αυτό το κριτήριο ήταν σημαντικό η διανομή και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων αποτελούν χρονοβόρες διαδικασίες. Το τυχαίο δείγμα φοιτητών από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (με τμήματα και σχολές που καλύπτουν πολλούς επιστημονικούς κλάδους) εξασφάλισε την εύκολη πρόσβαση και συνακόλουθα χαμηλό κόστος.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 801 πρωτοετείς φοιτητές που προέρχονταν από όλα τα τμήματα και τις σχολές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Προβληματιστήκαμε ιδιαίτερα ως προς το μέγεθος του δείγματος, αναγνωρίζοντας ότι αυτό παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγωγή από το δείγμα στον πληθυσμό. Αποφασίσαμε να επιλέξουμε για την έρευνά μας έναν μεγάλο μέγεθος δείγματος, καθώς όσο μεγαλύτερη ακρίβεια επιθυμούμε στην έρευνά μας, δηλαδή, όσο μικρότερο ποσοστό σφάλματος, τόσο μεγαλύτερο πρέπει να είναι το δείγμα της έρευνας (Κατσιλλής, 2004).

Οι φοιτητές του δείγματος προέρχονταν από όλα τα τμήματα και τις σχολές, επιλέχτηκαν, δηλαδή, φοιτητές από θετικές και θεωρητικές Σχολές, κάτι το οποίο γίνεται συχνά (π.χ. Λαμπίρη-Δημάκη, 1974). Η επιλογή αυτή υπαγορεύτηκε από την ανάγκη να υπάρχει αναλογικότητα στην εκπροσώπηση και τη σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο και την κοινωνική τάξη, κάτι που αυξάνει: (α) την εγκυρότητα των ευρημάτων, και (β) την αξιοπιστία των δεδομένων (δηλαδή τη συνέπεια της μέτρησης η οποία θα έδινε το ίδιο αποτέλεσμα εάν επαναλαμβάνναμε τη μέτρηση) (Marshall, 1998), και (γ) τη δυνατότητα γενίκευσης, έτσι ώστε αυτά να είναι γενικότερα εφαρμόσιμα, έξω από τις συγκεκριμένες συνθήκες της υπό μελέτη κατάσταση. Με

βάση τα παραπάνω, το δείγμα αντιπροσωπεύει το υπό μελέτη σύνολο (Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος, 2004).

Πριν από την παρουσίαση του κοινωνικού προφίλ του δείγματος παρουσιάζουμε τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ταξική τοποθέτηση του δείγματος. Η βασική αρχή που ακολουθήσαμε βασίζεται στη θεώρηση ότι οι κοινωνικές ανισότητες «συνδέονται με τη διαίρεση της κοινωνίας σε τάξεις, που αποτελεί μια όψη της κοινωνικής στρωμάτωσης», κάτι που υπονοεί ότι η κοινωνία διαχωρίζεται σε στρώματα, τα οποία έχουν διαφορές ως προς τη δύναμη και τα προνόμια «που έχουν οικονομική βάση» (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2006α: 96 και 97)

4.2.2 Η ταξική τοποθέτηση του δείγματος

Σχετικά με το θέμα του προσδιορισμού της κοινωνικής τάξης αναπτύσσεται ένας προβληματισμός ως προς τα κριτήρια προσδιορισμού της³⁸.

Με βάση αυτόν το προβληματισμό, χρησιμοποιήσαμε ένα σχήμα με έξι κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, που προβλέπει την ταξινόμηση των επαγγελματιών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης που απαιτείται, και τη φύση της εργασίας (Σιάνου-Κύργιου, 2006α). Εκτός από το επάγγελμα των γονέων, χρησιμοποιήσαμε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων για τον προσδιορισμό της κοινωνικής θέσης της οικογένειας, κάτι το οποίο γίνεται συχνά στην κοινωνιολογική έρευνα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999· Τομαρά-Σιδέρη, 2001). Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων αποτελεί μια σημαντική ανεξάρτητη μεταβλητή, καθώς είναι «κατεξοχήν ένας από τους γενεσιουργούς παράγοντες του 'πολιτισμικού κεφαλαίου'» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών και Σταμέλος, 2000:53)

Η ανάλυση των κοινωνικών ανισοτήτων χρησιμοποιώντας μόνο μια μεταβλητή (π.χ. το επάγγελμα του πατέρα) είναι προβληματική, καθώς «εμπεριέχει τον κίνδυνο ερμηνείας ενός φαινομένου μόνο με αυτή τη μεταβλητή, παραβλέποντας όλες τις άλλες μεταβλητές που επιδρούν στη διαμόρφωση του υπό εξέταση φαινομένου» (Θάνος, 2012α:126). Για την εξέταση και την ανάλυση σχετικών ζητημάτων προτείνει

³⁸ Αναφορικά με ζητήματα που αφορούν μεθοδολογικά την ανάλυση των κοινωνικών τάξεων, βλ. Αλεξίου, Θ. (2002). Εργασία, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

να λαμβάνονται υπόψη το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, καθώς επίσης και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, καθώς αυτά αποτελούν «δείκτες της σχολικά επικυρωμένης κληρονομιάς, διάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου του νέου ατόμου» (ό.π.: 127).

Καταγράψαμε τα επαγγέλματα με βάση την κατάταξη της ΕΣΥΕ, και στη συνέχεια τα ταξινομήσαμε με βάση το παρακάτω σχήμα των ακόλουθων έξι κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών (Σιάνου-Κύργιου, 2006α):

1α: Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, εργοδότες.

1β: Ανώτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα.

2: Υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα.

3α: Χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα.

3β: Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες.

4: Ημειδικευμένοι εργάτες.

5: Ανειδίκευτοι εργάτες και αγρότες.

6: Όσοι δεν εργάστηκαν ποτέ, ή είναι άνεργοι.

Το παραπάνω σχήμα αντλεί από τη θεώρηση του Bourdieu, που δέχεται ως τάξη το «σύνολο δρώντων οι οποίοι είναι τοποθετημένοι σε ομοιογενείς συνθήκες ύπαρξης, που επιβάλλουν ομοιογενείς οροεξαρτήσεις και παράγουν ομοιογενή συστήματα διαθέσεων, ικανά να δημιουργήσουν παρόμοιες πρακτικές, και οι οποίοι διαθέτουν ένα σύνολο κοινών ιδιοτήτων, είτε αντικειμενοποιημένων, και ενίοτε νομικά εγγυημένων (όπως είναι η κατοχή αγαθών και εξουσιών), είτε ενσωματωμένων, όπως είναι οι ταξικές έξεις (και ιδίως τα συστήματα ταξινομικών σχημάτων)» (Bourdieu, 2002:147).

Με βάση τη διάκριση ανάμεσα σε χειρονακτική και μη χειρονακτική εργασία συχνά στην ανάλυση των δεδομένων συμπτύσσουμε τις παραπάνω κατηγορίες σε δύο. Στην

πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες 1α, 1β, 2, και 3α, που περιλαμβάνει αυτούς που αδικούν ανώτερα ή μεσαία μη χειρωνακτικά επαγγέλματα (ανώτερες κοινωνικές τάξεις). Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από τις κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες 3β, 4, 5, και 6, συμπεριλαμβάνοντας τους χειρωνακτες ειδικευμένους, ημειδικευμένους, και ανειδίκευτους εργάτες, που συχνά σε αυτή την εργασία αναφέρονται ως οι «χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις» (Σιάνου-Κύργιου, 2006α). Επισημαίνουμε ότι τα κριτήρια με τα οποία χαρακτηρίζουμε μια κοινωνική τάξη 'ανώτερη' ή 'χαμηλότερη' δεν σχετίζονται με «ηθικές αξιολογήσεις της ταξικής ανωτερότητας ή κατωτερότητας» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1983:65). Οι χαρακτηρισμοί αυτοί υποδηλώνουν απλά ανισότητα ως προς την εξουσία, κύρος, την επιρροή, τις υλικές συνθήκες διαβίωσης, πρόσβαση σε πολιτισμικά και υλικά αγαθά και ανισότητα ευκαιριών.

4.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Στο τμήμα αυτό περιγράφουμε τις μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε, ποσοτικές και ποιοτικές, για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας.

4.3.1 Ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό σταθμισμένο ερωτηματολόγιο με το οποίο επιχειρήθηκε η συλλογή δεδομένων σχετικά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος. Όπως ήδη αναφέραμε, το ερωτηματολόγιο, δηλαδή μια «λίστα δηλαδή ερωτήσεων» (Grawitz et al, 2005:146), μοιράστηκε σε πρωτοετείς φοιτητές όλων των τμημάτων και Σχολών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε από τους ερωτούμενους σε «πλαίσιο ομαδικό», συνήθως στην αίθουσα διδασκαλίας. Αφού ο ερευνητής εξηγούσε το θέμα και τους στόχους της έρευνας και έδινε τις κατάλληλες οδηγίες, μοίραζε τα ερωτηματολόγια και παρέμενε στην αίθουσα για να παρέχει διευκρινίσεις. Το μειονέκτημα αυτής της μεθόδου, το οποίο αποτελεί και έναν περιορισμό της έρευνας, είναι ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα προσδιορισμού της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, εφόσον οι ερωτώμενοι δεν επιλέγονται με μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας (Κυριαζή, 1999:122). Συνήθως το ερωτηματολόγιο συμπληρώνονταν σε 25-30 λεπτά. Αναφορικά με τις εξαρτημένες

μεταβλητές³⁹, η χρήση του ερωτηματολογίου βοήθησε να διερευνηθούν οι αντιδράσεις και οι απόψεις του δείγματος σε σχέση με ένα συγκεκριμένο σύνολο ερωτήσεων έτσι ώστε να διευκολυνθεί η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε περισσότερους από 850 φοιτητές, αλλά συμπληρώθηκε τελικά από 801. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που αποκομίσαμε από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS.

Στάδια στην κατασκευή του ερωτηματολογίου

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου ακολούθησε τα ακόλουθα στάδια (Grawitz, 2006): α) επιλογή του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, β) επιλογή του τύπου των ερωτήσεων, γ) σύνταξη των ερωτήσεων, και δ) αριθμός και τη θέση των ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, αφού καθορίσαμε και διατυπώσαμε με σαφήνεια το αντικείμενο της έρευνας, και τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών», σημειώνοντας όλες τις πιθανές ερωτήσεις που μπορούσαν να έχουν σχέση με τις μεταβλητές που η έρευνά μας στόχευε να διαφωτίσει. Με την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου προχωρήσαμε στην πιλοτική/προκαταρκτική έρευνα η οποία περιελάμβανε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από ένα μικρό αριθμό (N=30) φοιτητών. Σε αυτό το δοκιμαστικό στάδιο περιελάβαμε πολλές ερωτήσεις ανοιχτής μορφής, με σκοπό να προσδιορίσουμε τις πιθανές απαντήσεις και να τις ενσωματώσουμε σε «αντίστοιχες ερωτήσεις κλειστής μορφής» (Κυριαζή, 1999:129). Ταυτόχρονα στις κλειστές ερωτήσεις διαπιστώσαμε ποιές ερωτήσεις συγκέντρωναν μεγάλα ποσοστά απαντήσεων «άλλοι λόγοι», κάτι το οποίο μας βοήθησε στην κατάλληλη επιλογή του τρόπου και του περιεχομένου της ερώτησης (Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος, 2004). Η χρήση του πιλοτικού ερωτηματολογίου κρίθηκε αναγκαία, για την καταγραφή παρανοήσεων στις ερωτήσεις και να διορθωθούν κατάλληλα παράμετροι όπως το περιεχόμενο, η διατύπωση, και η έκταση (Cohen, Manion, and Morrison, 2007). Ιδιαίτερη προσοχή δώσαμε στη διατύπωση των ερωτήσεων, καθώς,

³⁹ Οι εξαρτημένες μεταβλητές αναφέρονται στα φαινόμενα που επιδιώκουμε να εξηγήσουμε με την έρευνα, ενώ οι ανεξάρτητες μεταβλητές αναφέρονται στις συνθήκες εκείνες με βάση τις οποίες επιχειρούμε να ερμηνεύσουμε τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις εξαρτημένες μεταβλητές (Λαμπίρη-Δημάκη, 1983). Στην έρευνά μας οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, το γονεϊκό επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης.

ο τρόπος διατύπωσης της ερώτησης ασκεί επιρροή στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Ανάμεσα στο ερέθισμα (την ερώτηση) και την αντίδραση (την απάντηση) παρεμβαίνουν εκτός άλλων και γλωσσικοί παράγοντες. Ο τρόπος διατύπωσης, είναι, συνακόλουθα, ένας «παρεμβαίνων παράγοντας ο οποίος αλλοιώνει τη σχέση ανάμεσα στο θεωρητικό όρο και στο δέκτη» (Κελπανίδης, 1989:246). Χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα και την ανατροφοδότηση της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου, στο επόμενο στάδιο πήραμε αποφάσεις ως προς το είδος των ερωτήσεων που πρέπει να τεθούν.

Σε ένα δεύτερο στάδιο έγινε η επιλογή του τύπου των ερωτήσεων. Αποφασίστηκε η χρησιμοποίηση συνδυασμού κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων, εφόσον ο στόχος του ερωτηματολογίου ήταν η κατάταξη των ερωτώμενων σε μια κατηγορία, αλλά ταυτόχρονα και η διερεύνηση των απόψεων των ερωτώμενων (π.χ. η άποψή τους για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Εκτός από την αναγκαιότητα οι ερωτήσεις να παρέχουν τη δυνατότητα για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, η χρησιμοποίηση συνδυασμού κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων υπαγορεύτηκε από την επιθυμία να συνδυαστούν τα πλεονεκτήματα των δύο ειδών ερωτήσεων, και να αμβλυνθούν τα μειονεκτήματά τους.

Ειδικότερα, επιλέξαμε κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες «προσδιορίζουν τη γκάμα των απαντήσεων από τις οποίες μπορεί να επιλέξει ο ερωτώμενος» (Cohen, Manion and Morrison, 2007:321). Η επιλογή και η ελευθερία έκφρασης του ερωτώμενου περιορίζονται στο ελάχιστο (Φίλιας, 1996), και συνεπώς ο ερωτώμενος «είναι αναγκασμένος να απαντήσει με μια από τις κατηγορίες απαντήσεων που παρέχονται» (Bailey, 1994:508). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι εύκολες και γρήγορες στη συμπλήρωση και την κωδικοποίηση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή σε σχέση με «λεκτικά δεδομένα» (Bailey, 1994), ενώ δεν είναι μεροληπτικές σε σχέση με το επίπεδο αλφαριθμητισμού των ερωτώμενων (Wilson and McLean, 1994).

Επίσης, επιτρέπουν τη σύγκριση ανάμεσα σε ομάδες του δείγματος και είναι πιο «εστιασμένες» από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Oppenheim, 1992· Cohen, Manion and Morrison, 2007). Επιπλέον, εφόσον οι εναλλακτικές απαντήσεις καλύπτουν όλο το φάσμα των δυνατών απαντήσεων, τότε αυτές είναι σχετικά ολοκληρωμένες και

«μειώνονται στο ελάχιστο οι απαντήσεις που είναι άσχετες» (Bailey, 1994:119). Επίσης, ένα πλεονέκτημα των ερωτήσεων κλειστού τύπου αποτελεί το γεγονός ότι σε «ευαίσθητες» ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα το εισόδημα των ερωτώμενων, η ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης, αυτοί συνήθως είναι πιο πρόθυμοι να απαντήσουν όταν πρέπει να επιλέξουν μια κατηγορία, σε σχέση με το να περιγράψουν την απάντησή του σε μια ερώτηση ανοικτού τύπου (Bailey, 1994).

Ωστόσο, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν παρέχουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να προσθέσουν σχόλια, αξιολογήσεις και αιτιολογίες για τις κατηγορίες απαντήσεων που έχουν επιλέξει, και συνεπώς ελλοχεύει ο κίνδυνος οι κατηγορίες που έχουν επιλεγεί να μην καλύπτουν απόλυτα το θέμα και τις απόψεις των ερωτώμενων, και έτσι ίσως να υπάρχει προκατάληψη στις απαντήσεις (Cohen, Manion and Morrison, 2007α,β). Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος οι ερωτώμενοι να παρανοήσουν την ερώτηση, ή να δώσουν μια διαφορετική ερμηνεία από αυτή που έχει υπόψη του ο ερευνητής, και αυτό να μη γίνει αντιληπτό, ενώ στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου όταν ο ερωτώμενος δεν καταλαβαίνει την ερώτηση μπορεί να ανιχνευτεί από την απάντηση (Bailey, 1994). Επίσης, συχνά όταν οι ερωτώμενοι δε γνωρίζουν την απάντηση, ή δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη άποψη μπορεί να προσπαθήσουν να μαντέψουν την απάντηση, η ακόμη και να απαντήσουν στην τύχη (Bailey, 1994).

Αντίθετα, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες δεν παρέχονται απαντήσεις, αλλά απλά ένας χώρος για την απάντηση (Bailey, 1994), παρέχουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να απαντήσουν ελεύθερα, να εξηγήσουν και να αιτιολογήσουν και να «χρωματίσουν» επαρκώς τις απόψεις τους. Συνακόλουθα, «επιδέχονται πολυάριθμες και ποικιλόμορφες απαντήσεις που δεν είναι δυνατόν να προβλεφθούν από πριν» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1983:21), κι έτσι αποφεύγεται ο περιορισμός των προκαθορισμένων απαντήσεων που αποτελούν ένα εγγενές χαρακτηριστικό των ερωτήσεων κλειστού τύπου (Bailey, 1994). Εφόσον ο ερωτώμενος είναι ελεύθερος να οργανώσει την απάντησή του όπως νομίζει (Φίλιας, 1996), παρέχεται στους ερωτώμενους η δυνατότητα για δημιουργικότητα και έκφραση των απόψεών τους με φυσικό τρόπο, εφόσον σχηματίζουν την εντύπωση ότι περιγράφουν οι ίδιοι τις απόψεις τους, αντί να χρειάζεται να επιλέξουν προκαθορισμένες απαντήσεις. Είναι, επίσης, κατάλληλες για τη διερεύνηση πιο πολύπλοκων θεμάτων, τα οποία δεν

μπορούν να περιοριστούν σε κάποιες προκαθορισμένες κατηγορίες/απαντήσεις (Bailey, 1994). Έχουν το πλεονέκτημα ότι στην καθημερινή τους ζωή οι ερωτώμενοι είναι συνηθισμένοι να απαντούν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, παρά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, και συνεπώς απαντούν σε αυτές με φυσικό τρόπο (Geer, 1988). Αντίθετα, οι κλειστού τύπου ερωτήσεις τους θέτουν σε μια «μη-φυσική» κατάσταση (Geer, 1988).

Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, παρουσιάζουν, ωστόσο, δυσκολίες στην κωδικοποίηση, την κατηγοριοποίηση και την ταξινόμηση (Φίλιας, 1996), ενώ οι απαντήσεις συχνά περιλαμβάνουν άσχετες πληροφορίες, οι οποίες δεν είναι χρήσιμες (Bell, 1999:123). Απαιτούν από τους ερωτώμενους να έχουν σχετικά υψηλές δεξιότητες γραφής και υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Επίσης απαιτούν περισσότερη προσπάθεια και χρόνο και συνεπώς οι ερωτώμενοι συχνά δεν απαντούν σε όλες τις ερωτήσεις, ή το κάνουν βιαστικά. Επίσης, τα ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν πολλές ερωτήσεις ανοικτού τύπου απαιτούν περισσότερο χώρο για τις απαντήσεις, κάτι το οποίο κάνει το ερωτηματολόγιο να είναι μεγαλύτερο, αποθαρρύνοντας έτσι πολλούς ερωτώμενους (Bailey, 1994).

Τύποι ερωτήσεων

Για τη διερεύνηση των παραπάνω μεταβλητών και σε σχέση με το στόχο του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων, εφόσον «ένας συνδυασμός κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων [...] αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό και ολοκληρωμένο τρόπο προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας» (Κυριαζή, 1999:130). Πιο συγκεκριμένα, κλειστές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να γίνει η ταξινόμηση των υποκειμένων σε μια κατηγορία. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης κλίμακες Likert, επειδή αποτελούν έναν χρήσιμο μηχανισμό για την έρευνα καθώς παρέχουν τη δυνατότητα διαφοροποίησης των απαντήσεων και την ευκαιρία στους ερωτώμενους να δώσουν μια ποικιλία απαντήσεων σε μια συγκεκριμένη ερώτηση, προσφέροντας παράλληλα ποσοτικά δεδομένα (Cohen, Manion and Morrison, 2007β:426). Είναι ευρέως διαδεδομένες στην έρευνα καθώς «συνδυάζουν τη δυνατότητα ευέλικτων απαντήσεων με τη δυνατότητα καθορισμού συχνοτήτων, συσχετισμών και άλλων μορφών ποιοτικής

ανάλυσης» (Cohen, Manion and Morrison, 2007β:428). Επειδή με τη χρήση κλιμάκων Likert δεν έχουμε τρόπο για να μάθουμε εάν οι συμμετέχοντες τυχόν επιθυμούν να προσθέσουν άλλα σχόλια για το ζήτημα υπό μελέτη, συμπεριλάβαμε μια επιπλέον κατηγορία με τίτλο «Κάτι άλλο (περιέγραψε)», όπου δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να προσθέσουν σχόλια⁴⁰. Οι ανοιχτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση σε βάθος των απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών των υποκειμένων της έρευνας και πιο «πλούσια και σε βάθος διερεύνηση των θεμάτων» (Κυριαζή, 1999:127).

Σε ένα τρίτο στάδιο πραγματοποιήσαμε τη σύνταξη των ερωτήσεων. Κατά κύριο λόγο προσπαθήσαμε να αποφύγουμε τη μεροληψία (bias), να μην επηρεάσουμε, δηλαδή, και να προσανατολίσουμε τους ερωτώμενους προς μια συγκεκριμένη απάντηση ή κατεύθυνση επιβάλλοντας «τρόπους σκέψης και νοήματα στους ερευνώμενους» (Λυδάκη, 2001:72) που τους αναγκάζουν να οργανώσουν τη σκέψη τους «στο πλαίσιο του σχήματος» που τους παρουσιάζεται (Κυριαζή, 1999:129). Επίσης προσπαθήσαμε να χρησιμοποιήσουμε απλή, κατανοητή γλώσσα, απαλλαγμένη από ορολογίες και συναισθηματικά ή ιδεολογικά φορτισμένους όρους και λέξεις (Parfitt, 2005), καθώς επίσης και περίπλοκες ερωτήσεις. Προσπαθήσαμε επίσης να αποφύγουμε τις ερωτήσεις με αρνήσεις και διπλές αρνήσεις (Orpenheim, 1992) και τις αμφισημίες. Προσπαθήσαμε, επίσης, να αποφύγουμε «φορτωμένες» λέξεις και εκφράσεις, «οι οποίες είναι συναισθηματικά 'χρωματισμένες' και εμπεριέχουν ένα αυτόματο συναίσθημα αποδοχής, ή αποδοκιμασίας», καθώς επίσης και «καθοδηγητικές ερωτήσεις», οι οποίες έχουν εκφραστεί με τέτοιο τρόπο που κάνουν φανερή την άποψη του ερευνητή (Orpenheim, 1992:137). Για παράδειγμα, ερωτήσεις που είναι διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο που προσανατολίζουν τον ερωτώμενο με έναν τρόπο «λιγότερο ή περισσότερο ενεργητικό προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση» (Φίλιας, 1996:160), με στόχο να μειώσουμε στο ελάχιστο τη μεροληψία (bias), δηλαδή μια επίδραση που δεν προβλέπεται από την ερώτηση.

⁴⁰ Για μια συνοπτική παρουσίαση των παραμέτρων που χρήζουν προσοχής για τις κλίμακες ιεράρχησης, όπως είναι οι κλίμακες Likert, βλ. Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007β). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφραση Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια, και Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα. Μεταίχμιο, σσ. 428-429.

Οι κλειστές ερωτήσεις που επιλέξαμε είχαν την ακόλουθη μορφή: α) διχοτομικές ερωτήσεις, β) ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, γ) ερωτήσεις με απαντήσεις με κατά σειράν κατάταξη, και δ) ερωτήσεις με κλίμακες ιεράρχησης (κλίμακα Likert).

Οι διχοτομικές ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν (εκτός από το πλεονέκτημα της γρήγορης κωδικοποίησης), επειδή αυτές είναι κατάλληλες για την αναζήτηση πληροφοριών για διχοτομικές μεταβλητές. Για παράδειγμα, για την αναζήτηση της πληροφορίας σχετικά με το εάν οι φοιτητές του δείγματος κάνουν ή έχουν κάνει στο παρελθόν μαθήματα αγγλικών, χρησιμοποιήσαμε μια διχοτομική ερώτηση, στην οποία υπάρχει μια καταφατική ή αρνητική απάντηση «ναι/όχι». Επιπλέον, οι διχοτομικές ερωτήσεις είναι χρήσιμες «ως μηχανισμός διοχέτευσης των ερωτήσεων σε επόμενες (Cohen, Manion, and Morrison, 2007α).

Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής επιλέχθηκαν για την αποτύπωση των κατηγοριών ή των συστατικών στοιχείων μιας μεταβλητής και επειδή δίνουν τη δυνατότητα συλλογής και επεξεργασίας ονομαστικών δεδομένων (Cohen, Manion, and Morrison, 2007α).

Οι ερωτήσεις με κλίμακες ιεράρχησης (κλίμακα Likert) χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλη κλίμακα για να αποτυπωθεί η μεγάλη γκάμα των απαντήσεων η οποία μπορεί να ενσωματωθεί σε μια κλίμακα ιεράρχησης. Παρέχουν τη δυνατότητα για διαφοροποίηση των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα. Συνδυάζουν τη δυνατότητα ευεέλικτων απαντήσεων με τη δυνατότητα καθορισμού συχνοτήτων, συσχετισμών και άλλων μορφών ποιοτικής ανάλυσης. Προσπαθήσαμε να διατυπώσουμε την ερώτηση και την ποικιλία των απαντήσεων με τέτοιο τρόπο ώστε αφενός η κλίμακα να μετράει ένα μόνο πράγμα κάθε φορά, και αφετέρου, οι απαντήσεις να καλύπτουν με επάρκεια όλο το εύρος των πιθανών απαντήσεων.

Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις που επιλέξαμε χρησιμοποιήθηκαν για να δώσουν στους ερωτώμενους τη δυνατότητα να κάνουν ένα προσωπικό σχόλιο, χωρίς να περιορίζονται από τις επιλογές του ερευνητή. Παράλληλα, αποτυπώνουν την αυθεντικότητα τον πλούτο και το βάθος της απάντησης, και μας βοηθούν να αντιληφθούμε βαθύτερα τις απόψεις, αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων

(Φακιολάς, 1978:291). Γενικά παρέχουν στοιχεία και πληροφορίες που ένα ερωτηματολόγιο με αποκλειστικά κλειστού τύπου ερωτήσεις δεν μπορεί να εντοπίσει.

Διάταξη των ερωτήσεων

Το τελευταίο στάδιο, εξίσου σημαντικό με τα προηγούμενα, αφορούσε τον αριθμό, και τη διάταξη των ερωτήσεων, τη θέση τους δηλαδή, μέσα στο ερωτηματολόγιο. Όσο αφορά τον αριθμό των ερωτήσεων, είναι γενικά αποδεκτό ότι δεν υπάρχει κάποιο σταθερό κριτήριο, αλλά ο αριθμός συνήθως αποτελεί ένα συμβιβασμό ανάμεσα στην συλλογή δεδομένων για την κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων και στο χρόνο που μπορούν να διαθέσουν οι ερωτώμενοι (Φίλιας, 1996:161).

Η διάταξη των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ο τρόπος, δηλαδή που η μια ερώτηση ακολουθεί την άλλη, είναι σημαντική, επειδή οι πρώτες ερωτήσεις διαμορφώνουν το κλίμα μέσα στο οποίο οι ερωτώμενοι θα απαντήσουν το ερωτηματολόγιο, και επηρεάζουν την ψυχολογική κατάσταση που έχουν κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του (Cohen, Manion, and Morrison, 2007β).

Με βάση τα παραπάνω, οι βασικές αρχές στη διάταξη του ερωτηματολογίου που ακολουθήσαμε ήταν οι ακόλουθες. Προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε μια θετική ψυχολογική ατμόσφαιρα στους ερωτώμενους στην αρχή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (Verma and Mallick, 1999), με το να αποφύγουμε να συμπεριλάβουμε προσωπικές και απειλητικές δημογραφικές ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους. Οι αρχικές ερωτήσεις ήταν απλές, εύκολες στη συμπλήρωση, για να ενθαρρύνουν τα κίνητρα για την ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (Bell, 1999). Στο μεσαίο και στο τελευταίο τμήμα του τοποθετήσαμε τις πιο δύσκολες προσωπικές ερωτήσεις (επάγγελμα και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, οικογενειακό εισόδημα). Προσπαθήσαμε να υπάρχει μια λογική συνέχεια στις ερωτήσεις, έτσι ώστε οι ερωτήσεις να διαδέχονται με φυσικό και αβίαστο τρόπο η μια την άλλη (Φίλιας, 1996). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, προτάξαμε πρώτα τις κλειστές ερωτήσεις, και στο τέλος τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις γνώμης και τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα προσωπικά, δημογραφικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων (π.χ. επάγγελμα γονέων, ή οικογενειακό εισόδημα), εφόσον «έχει δημιουργηθεί πλέον το κατάλληλο κλίμα για τέτοιου είδους ερωτήσεις»

(Κυριαζή, 1999:139). Η μετάβαση των ερωτήσεων από αντικειμενικά γεγονότα (π.χ. το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, πόσα χρόνια έκαναν φροντιστήριο), σε υποκειμενικές στάσεις (π.χ. την αντίληψή τους για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας), και από εκεί στα πιο ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα. Γενικά ακολουθήσαμε αυτό που προτείνεται στη σχετική βιβλιογραφία, δηλαδή, η μετάβαση κινείται από αντικειμενικά γεγονότα (π.χ. το τμήμα και η σχολή των ερωτώμενων, ανώτερη πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα) σε υποκειμενικές στάσεις και απόψεις μέσα από τις αιτιολογίες των ερωτώμενων (π.χ. εάν οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στο δημόσιο Γυμνάσιο και Λύκειο), και από εκεί σε ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, όπως το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το επάγγελμα των γονέων (Cohen, Manion and Morrison, 2007β).

Η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου

Προκειμένου να ενθαρρύνουμε τους ερωτώμενους να εμπλακούν ενεργητικά στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και να ταυτιστούν σε κάποιο βαθμό με τους στόχους του, προσπαθήσαμε να υπάρχουν σύντομες, λακωνικές αλλά σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτήσεων. Αρκετές ερωτήσεις ζητούσαν από τους ερωτώμενους να σημειώσουν την επιλογή του με Χ, κάτι με το οποίο είναι εξοικειωμένοι και δεν παρουσιάζει δυσκολία. Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με έντονους χαρακτήρες, διαφορετικούς από το υπόλοιπο κείμενο, προκειμένου να προσελκύσουν την προσοχή των ερωτώμενων σε σημαντικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να μην αναρωτούνται τι τους ζητείται να κάνουν (Verma and Mallick, 1999), αλλά αντίθετα να κατανοούν τι θέλουμε από αυτούς, να είναι ευτυχείς να μας παρέχουν τις πληροφορίες, ενώ οι ερωτήσεις να παραμένουν πιστές στο ερευνητικό έργο (Robson, 2007).

Προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε το ερωτηματολόγιο με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε αυτό: (α) να προσφέρει μια έγκυρη μέτρηση των ερευνητικών ερωτημάτων, (β) να εξασφαλίζει τη συνεργασία των, και (γ) να αποσπά ακριβείς πληροφορίες (Robson, 2007).

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε με τη μέθοδο της «αυτό-συμπλήρωσης», κατά την οποία οι αποκρινόμενοι συμπληρώνουν μόνοι τους τις απαντήσεις (Robson, 2007). Στην αρχή του ερωτηματολογίου συμπεριλάβαμε διαβεβαίωση ανωνυμίας, και μη ανιχνευσιμότητας, ενώ παρείχαμε τη διαβεβαίωση ότι θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Προφορικά ενημερώναμε σύντομα τους ερωτώμενους για τη φύση της έρευνάς μας, τους στόχους της, και για το ότι η συνεργασία τους είναι σημαντική για την ολοκλήρωση της έρευνας. Αντίστοιχα, στο τέλος του ερωτηματολογίου ευχαριστούσαμε τους ερωτώμενους για το χρόνο που διέθεσαν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Πιλοτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Αφού έγινε η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, ακολούθησε μια δεύτερη πιλοτική εφαρμογή. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση σε 20 πρωτοετείς φοιτητές του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι φοιτητές αυτοί δε συμμετείχαν στη συμπλήρωση της τελικής μορφής του ερωτηματολογίου. Αυτός ο αριθμός θεωρείται γενικά επαρκής για τη συμπλήρωση του πιλοτικού ερωτηματολογίου (Verma and Mallick, 1999). Ο στόχος μας ήταν να εντοπίσουμε παραλείψεις και αδυναμίες, και συνεπώς να αυξήσουμε την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την πρακτικότητα του ερωτηματολογίου (Φίλιας, 1996). Ειδικότερα, με την πιλοτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου επιδιώξαμε: (α) να ελέγξουμε τη σαφήνεια των ερωτήσεων και των οδηγιών προς τους ερωτώμενους⁴¹, (β) να εντοπίσουμε αμφισημίες ή δυσκολίες στον τρόπο με τον οποίο είχαμε διατυπώσει τα ερωτήματα, όπως επίσης και καθοδηγητικές ερωτήσεις, αυτές, δηλαδή, που διατυπώνονται κατά τρόπο ώστε «να υποβάλουν στους ερωτώμενους την ιδέα ότι υπάρχει μόνο μία αποδεκτή απάντηση» (Cohen and Manion, 1997:136), (γ) να λάβουμε ανατροφοδότηση ως προς τον τύπο και τη μορφή των ερωτήσεων (π.χ. ερωτήσεις ανοικτού/κλειστού τύπου), ως προς την ελκυστικότητα του ερωτηματολογίου, (δ) να ελέγξουμε τον τρόπο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, (ε) να αξιολογήσουμε την έκταση του ερωτηματολογίου, και

⁴¹ Είναι γνωστό ότι ερωτήσεις οι οποίες είναι διφορούμενες, ανακριβείς και πολύπλοκες θα δώσουν ανάλογες απαντήσεις (Φακιολάς, 1978:289).

κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως εάν φαίνεται απειλητικό, ή βαρετό για τους ερωτώμενους, (στ) να ελέγξουμε κατά πόσο χρειάζεται να προσθέσουμε νέες απαντήσεις στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ή να ενοποιήσουμε «ομοειδείς» απαντήσεις, (ζ) να προσθέσουμε νέες ερωτήσεις με βάση τις απαντήσεις από τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, (η) να εντοπίσουμε τις ερωτήσεις που δε συμπληρώνονται, (θ) να διαπιστώσουμε ποιές ερωτήσεις δεν παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες, και πρέπει, συνεπώς, να αφαιρεθούν (Bell, 1999).

Γενικά, επειδή ζητήσαμε από τους ερωτώμενους να κάνουν σχόλια, είτε γραπτά (είχαμε προβλέψει ειδικό χώρο για αυτό στο τέλος του ερωτηματολογίου), είτε προφορικά ως προς: α) τη σαφήνεια των οδηγιών, β) τον χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, γ) τη δυσκολία/αντίρρηση να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις, δ) εάν το ερωτηματολόγιο παραλείπει κάποια σημαντική παράμετρο, και ε) την εμφάνιση του ερωτηματολογίου, και γενικά οτιδήποτε άλλο επιθυμούσαν να επισημάνουν. Η φιλοσοφία πίσω από την πιλοτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν να δούμε το ερωτηματολόγιο από τη δική τους σκοπιά, και τα συναισθήματα που τους δημιουργεί το ερωτηματολόγιο, καθώς επίσης και τις δυσκολίες, ή/και ασάφειες ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων και των οδηγιών του.

4.3.2 Ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Για την πραγματοποίηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων επιλέξαμε ένα δείγμα από 25 φοιτητές. Ο αριθμός αυτός προτείνεται συνήθως στη βιβλιογραφία για τη συλλογή δεδομένων σε έρευνες που βασίζονται στη θεμελιωμένη θεωρία, όπου απαιτούνται «τυπικά συνεντεύξεις με 20-30 άτομα για να εμπλουτιστούν οι κατηγορίες και να εκτεθεί λεπτομερώς μια θεωρία» (Robson, 2007:195).

Σύμφωνα με τους Denzin and Lincoln, η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο, κι αποτελείται από ένα σύνολο από «ερμηνευτικές, υλικές πρακτικές που κάνουν τον κόσμο ορατό...αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την ποιοτική έρευνα μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να κατανοήσουν, ή να

ερμηνεύσουν τα φαινόμενα σε σχέση με το νόημα που αποδίδουν τα άτομα σε αυτά» (Denzin and Lincoln, 2005:3).

Οι περισσότερες έρευνες που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων βασίζονται σε κάποιας μορφής συνέντευξη (Perakyla, 2005). Δύο είναι οι σημαντικότεροι λόγοι για αυτό. Πρώτον, με τη χρήση της συνέντευξης ο ερευνητής μπορεί «να διεισδύσει σε περιοχές της πραγματικότητας που διαφορετικά θα παρέμεναν απροσπέλαστες» (Perakyla, 2005:869), όπως οι υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων και οι στάσεις τους. Δεύτερον, η συνέντευξη αποτελεί ένα πρόσφορο μέσο για την υπερνίκηση των εμποδίων του χώρου και του χρόνου – παρελθοντικά γεγονότα και παλιές εμπειρίες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης παίρνοντας συνέντευξη από τα άτομα που πήραν μέρος σε αυτά. Μερικά από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι τα ακόλουθα (Creswell, 2003).

α) Λαμβάνει χώρα σε φυσικό περιβάλλον. Ο ερευνητής συχνά πηγαίνει στο χώρο του ερωτώμενου (σπίτι, χώρο εργασίας), για να πάρει τη συνέντευξη. Αυτό επιτρέπει στον ερευνητή/συνεντευκτή να εμπλακεί στις πραγματικές εμπειρίες του ερωτώμενου.

β) Εξελίσσεται ανάλογα με την κατάσταση, και δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένη. Πολλές πτυχές αναδύονται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Για παράδειγμα, ο συνεντευκτής μπορεί να θεωρήσει απαραίτητο να αλλάξει τη διατύπωση, ή τη σειρά των ερωτήσεων.

γ) Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να συνθέσει μια ολιστική θεώρηση των κοινωνικών φαινομένων που διερευνά. Η ποιοτική έρευνα συχνά θεωρείται ότι παρέχει μια γενική, πανοραμική εικόνα των κοινωνικών φαινομένων, παρά μια ανάλυση στο μικρο- επίπεδο.

Η συνέντευξη

Στην κοινωνιολογική έρευνα, η συνέντευξη, είτε είναι αυστηρά δομημένη, ημιδομημένη, ή τελείως ελεύθερη, έχει οριστεί ως μια συζήτηση δύο ατόμων που έχει ως αφετηρία τον συνεντευκτή με απώτερο στόχο τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικών με την έρευνα, και περιλαμβάνει την άμεση συλλογή δεδομένων μέσα από την άμεση λεκτική συναλλαγή δύο ατόμων (Cohen and Manion, 1997· Eyles, 1988α, 1998β).

Αποτελεί μια συνηθισμένη μέθοδο συλλογής δεδομένων στην κοινωνιολογική έρευνα, που έχει ως σκοπό «να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών απ'τον δεύτερο πάνω σ'ένα συγκεκριμένο αντικείμενο» (Φίλιας, 1996:131). Είναι, δηλαδή, μια συζήτηση δύο ατόμων που έχει ως αφετηρία τον συνεντευκτή με απώτερο στόχο τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικών με την έρευνα, και περιλαμβάνει την άμεση συλλογή δεδομένων μέσα από την άμεση λεκτική συναλλαγή δύο ατόμων (Cohen and Manion, 1997). Ένα κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι ο συνεντευκτής ορίζει το περιεχόμενο της συζήτησης «και το τι θεωρείται ως σχετικό» (Dingwall, 1997:58). Ο συνεντευκτής προτείνει θέματα για συζήτηση, στα οποία ο ερωτώμενος επιχειρεί να δώσει αποδεκτές απαντήσεις, κάτι το οποίο είναι χαρακτηριστικό ακόμη και των επονομαζόμενων μη-δομημένων συνεντεύξεων.

Στη σχετική βιβλιογραφία τονίζεται το γεγονός ότι, εκτός από την καθαρά τεχνική (μέσο συλλογής πληροφοριών), και την κοινή και δημοσιογραφική διάσταση της συνέντευξης (την ικανότητα εκμείυσης πληροφοριών), η συνέντευξη είναι μια τέχνη και μια διαδικασία αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, και συνεπώς η αξία της επικοινωνίας εξαρτάται τόσο και από τους δύο που συμμετέχουν στη συνέντευξη (Φίλιας, 1996:140). Η συνέντευξη δεν αποτελεί απλά μια ουδέτερη διαδικασία στην οποία υπάρχουν ερωτήσεις και απαντήσεις (Gubrium and Holstein, 1997· Fontana, 2002). Αποτελεί μια σύμπραξη ανάμεσα σε δύο άτομα, και το σημαντικό είναι η «ενεργή» φύση της διαδικασίας, η οποία οδηγεί σε «μια αμοιβαία δημιουργημένη ιστορία», σε ένα αποτέλεσμα που αποτελεί προϊόν διαπραγμάτευσης ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και που βασίζεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα η συνέντευξη (Fontana and Frey, 2005:696). Εξάλλου, όπως είναι γνωστό, στις ποιοτικά προσανατολισμένες κοινωνιολογικές έρευνες, ο ερευνητής «εισάγεται και μυείται στον εκάστοτε υπό διερεύνηση κοινωνικό κόσμο» (Τζανάκης και Σαββάκης, 2007:121), καθώς ανήκει σε διαφορετικό «βιόκοσμο» από αυτό των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συνακόλουθα, συνηθέστερα μεταφέρει στο πεδίο της έρευνας τον δικό του κοινωνικό κόσμο, σκέφτεται και εκφράζεται με βάση τις δικές του εμπειρίες, οι οποίες αποτελούν

έκφραση εσωτερικευμένων κοινωνικών δεξιοτήτων και μπρφών άντλησης γνώσης που παραπέμπουν σε «άλλα πολιτισμικά και κοινωνικά σχήματα» (Τζανάκης και Σαββάκης, 2007: 122).

Η συνέντευξη είναι μια συζήτηση, και η τέχνη του να κάνει κάποιος ερωτήσεις και να ακούει (Denzin and Lincoln, 2005:643). Η συνέντευξη δεν είναι ένα ουδέτερο εργαλείο, επειδή αποτελεί μια «κοινωνική συνάντηση» στην οποία δύο άνθρωποι δημιουργούν την πραγματικότητα της κατάστασης της συνέντευξης (Dingwall, 1997). Η συνέντευξη παράγει «καταστασιακές» κατανοήσεις που βασίζονται σε συγκεκριμένα επεισόδια αλληλεπίδρασης, και συνεπώς επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του συνεντευκτή.

Σε σχέση με την τυπολογία των διάφορων μορφών της συνέντευξης, ένας σημαντικός παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή της μεθόδου της συνέντευξης αποτελεί ο βαθμός της ελευθερίας που δίνει στον συνεντευκτή η μορφή της συνέντευξης (Φίλιας, 1996· Bell, 1999). Ο Φίλιας (1996) διακρίνει τις ακόλουθες μορφές συνέντευξης: (α) δομημένη, (β) μη δομημένη, εντοπισμένη ή όχι, (γ) άμεση ή έμμεση, (δ) επαναλαμβανόμενη ή panel, (ε) κλινική, και (στ) σε βάθος. Οι Cohen, Manion, and Morrison υποστηρίζουν ότι οι συνεντεύξεις ως ένα ειδικό εργαλείο έρευνας ποικίλουν από (α) την τυπική συνέντευξη (με συγκεκριμένες ερωτήσεις και καταγραφή των απαντήσεων σε τυποποιημένο διάγραμμα), σε (β) λιγότερο τυπικές συνεντεύξεις (ο συνεντευκτής έχει την ελευθερία να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να αλλάξει τη διατύπωση, να κάνει προσθήκες), μέχρι (γ) την απόλυτα άτυπη συνέντευξη όπου ο συνεντευκτής έχει απλά μια λίστα από θέματα-κλειδιά τα οποία αναπτύσει με ελεύθερη συζήτηση με τον ερωτώμενο (Cohen, Manion, and Morrison, 2007β). Πρόκειται για μη-δομημένες, μη-τυποποιημένες συνεντεύξεις που συχνά παίρνουν το χαρακτήρα «κοινωνικής συνεύρεσης» στην οποία ο συνεντευκτής και οι συνεντευξιζόμενοι έχουν ενεργητικό ρόλο στην κατασκευή των νοημάτων. Οι Fontana and Frey (2005) κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στη (α) δομημένη, (β) μη-δομημένη, και (γ) «ανοικτή» (open-ended) συνέντευξη. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Robson κάνει την ακόλουθη διάκριση βασιζόμενος στον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης: (α) πλήρως δομημένη συνέντευξη με προκαθορισμένες ερωτήσεις, προκαθορισμένη διατύπωση και συνήθως σε

προκαθορισμένη διάταξη, και η οποία παρουσιάζει μεγάλες ομοιότητες με ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας που βασίζεται σε συνεντεύξεις, (β) ημιδομημένη συνέντευξη με προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά με ευέλικτη διάταξη και διατύπωση της ερώτησης η οποία μπορεί να αλλάξει για να δοθούν εξηγήσεις (Robson, 2007). Κάποιες ερωτήσεις μπορούν να παραληφθούν ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις για κάποιον ερωτώμενο, εάν αυτό θεωρηθεί απαραίτητο, και (γ) μη δομημένη συνέντευξη, στην οποία ο συνεντευκτής έχει μια γενική περιοχή/θεματική που τον ενδιαφέρει να διερευνήσει, και επιτρέπει τη συζήτηση να αναπτυχθεί στο πλαίσιο αυτής της περιοχής.

Τα εναλλακτικά είδη συνέντευξης εκτείνονται σε ένα συνεχές. Στο ένα άκρο αυτού του συνεχούς βρίσκεται η απόλυτα δομημένη συνέντευξη, όπου ο συνεντευκτής συμπεριφέρεται σαν μια μηχανή, διατυπώνοντας έναν κατάλογο προκαθορισμένων ερωτήσεων ως προς τον αριθμό, τη σειρά και το περιεχόμενο (Fontana and Frey, 2005). Στο άλλο άκρο του συνεχούς βρίσκεται η εντελώς μη-δομημένη (αδόμητη) συνέντευξη (η οποία απαιτεί μεγαλύτερη ικανότητα εκ μέρους του συνεντευκτή), όπου η συζήτηση είναι ελεύθερη, στην οποία «το σχήμα καθορίζεται από καθέναν χωριστά τους ερωτώμενους» (Bell, 1999:145).

Στη σχετική βιβλιογραφία έχει επισημανθεί ότι οι συνεντεύξεις έχουν το πλεονέκτημα ότι είναι «προσανατολισμένες προς το άτομο επιτρέποντας στους ερωτώμενους να δημιουργήσουν τις δικές τους περιγραφές και εκτιμήσεις για τις εμπειρίες τους, περιγράφοντας και εξηγώντας τις ζωές τους με τα δικά τους λόγια [...] και η έμφαση είναι στη μελέτη των νοημάτων που δίνουν στις ζωές τους και στις διαδικασίες που λειτουργούν σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια» (Valentine, 2005:111). Παρέχουν τη δυνατότητες για μεγαλύτερο βάθος στη συλλογή δεδομένων σε σχέση με τις άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων (π.χ. ερωτηματολόγιο), εφόσον οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα για να κάνουν ερωτήσεις και για να διευκρινίσουν τις ερωτήσεις που τους κάνει ο συνεντευκτής.

Πιο συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη είναι η πιο συνηθισμένη μέθοδος ποιοτικής έρευνας. Ορίζεται ως μια λεκτική συνομιλία στην οποία ένα άτομο (ο συνεντευκτής), επιχειρεί να αποσπάσει πληροφορίες από ένα άλλο άτομο κάνοντας ερωτήσεις μέσα από το διάλογο. Σε μια ημιδομημένη συνέντευξη, αν και ο

συνεντευκτής έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις ή ένα σχέδιο συνέντευξης, η συνέντευξη διεξάγεται με ένα τρόπο που είναι παρόμοιος με συνομιλία προσφέροντας στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να θέσουν ζητήματα που αισθάνονται ότι είναι σημαντικά (Longhurst, 2003).

Αποσκοπεί στη διερεύνηση σε βάθος απόψεις, στάσεων και αντιδράσεων του δείγματος, έτσι ώστε να αναδειχτούν τα «συναισθήματα και η ανθρώπινες προοπτικές για την πιο πλήρη κατανόηση της κοινωνικής ζωής (Neuman, 2006:153). Τα πλεονέκτημα της ημιδομημένης συνέντευξης ως μεθόδου ποιοτικής συλλογής δεδομένων έχουν αναγνωριστεί στη σχετική βιβλιογραφία. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που σχετίζονται με τις ποιοτικές μεθόδους οδηγούν στην «ολοκληρωμένη και σε βάθος διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας», εφόσον στοχεύουν στη «διερεύνηση μη μετρήσιμων και μη ποσοτικοποιήσιμων διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς [...] τάσεων και νοημάτων» (Ιωσηφίδης, 2006:22), ενώ η αξία τους έγκειται στην ικανότητά τους να αυξάνουν το εύρος και το βάθος της κατανόησης των υπο διερεύνηση ζητημάτων (Patton, 2002). Επίσης οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι χρήσιμες για να αξιολογούν προτιμήσεις, αξίες και στάσεις, εξαιτίας του γεγονότος ότι μπορούν να αντλήσουν λεπτομερή και εις βάθος δεδομένα (Cohen and Manion, 1994). Λόγω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ δύο ατόμων διαφοροποιείται από το ερωτηματολόγιο, στο οποίο ο ερωτώμενος απλά καταγράφει τις απόψεις του σε ερωτήσεις, χωρία το στοιχείο της άμεσης λεκτικής συναλλαγής.

Οι ερευνητές που εκφράζουν μια κριτική στάση έναντι στις συνεντεύξεις υποστηρίζουν ότι ο ερευνητής επηρεάζει τις απαντήσεις των ερωτώμενων και δεν είναι, ούτε μπορεί να είναι αμερόληπτος ή αποστασιοποιημένος (Valentine, 2005). Η έρευνα, υποστηρίζουν, επηρεάζεται από τις εμπειρίες, στόχους και ερμηνείες του ερευνητή που σχεδίασε τη συνέντευξη ή το ερωτηματολόγιο. Οι υποστηρικτές της αντίθετης άποψης αντιπαραθέτουν το επιχείρημα ότι ο ερευνητής δε χάνει την αντικειμενικότητά του, αλλά απλά χρησιμοποιεί ερευνητικά εργαλεία όπως η συνέντευξη, για να διερευνήσουν υποκειμενικές αξίες, πεποιθήσεις και σκέψεις των ερωτώμενων.

Για να εξασφαλίσουμε την όσο δυνατόν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, πραγματοποιήσαμε δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, στις οποίες για να αποφύγουμε το

σφάλμα των ερωτήσεων που κατευθύνουν τους ερωτώμενους σε μια συγκεκριμένη απάντηση ή πλαίσιο σκέψης, διαμορφώσαμε έναν «οδηγό» για την ημιδομημένη συνέντευξη. Εφόσον ένας σημαντικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της υποκειμενικής διάστασης της κοινωνικής πραγματικότητας, οι τρόποι, δηλαδή, με τους οποίους τα δρώντα υποκείμενα κατανοούν, αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την κοινωνία (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974), ο οδηγός παρείχε τη δυνατότητα στον ερευνητή να παραμερίσει τα πάθη και τις προκαταλήψεις του για να διερευνήσει αντικειμενικά την κοινωνική πραγματικότητα. Οι πιλοτικές αυτές συνεντεύξεις μας βοήθησαν στη διαμόρφωση διερευνητικών ερωτήσεων, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους ερωτώμενους να αναπτύξουν περαιτέρω μια απάντηση. Όπως φαίνεται και από τη μεταγραφή των συνεντεύξεων, αυτή η τεχνική επέτρεψε σε κάποιες περιπτώσεις τους ερωτώμενους να εκφράσουν προσωπικές απόψεις που σε διαφορετική περίπτωση θα δίσταζαν ή δε θα είχαν την ευκαιρία να το κάνουν. Επίσης η πιλοτική πραγματοποίηση συνεντεύξεων μας έδωσε τη δυνατότητα για τη διαμόρφωση ερωτήσεων παρότρυνσης για να υποδείξουμε στους ερωτώμενους την έκταση ή το σύνολο των πιθανών απαντήσεων σε κάποιες από τις ερωτήσεις. Τέλος, παρείχαν χρήσιμη ανατροφοδότηση ως προς τη σαφήνεια ορισμένων ερωτήσεων, η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη σαφέστερη επαναδιατύπωσή τους.

Σχεδιασμός της ημιδομημένης συνέντευξης

Για το σχεδιασμό της συνέντευξης ακολουθήσαμε την ακόλουθη διαδικασία, η οποία αποτελείται από τα ακόλουθα (Bell, 1999).

Στο προκαταρκτικό στάδιο καταγράψαμε τον γενικό σκοπό της έρευνας, τους επιμέρους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς επίσης και τις μεταβλητές με τις οποίες ασχολείται η έρευνα. Αυτό βοήθησε στο να αποφασίσουμε για το είδος δεδομένων τα οποία είναι απαραίτητα για να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Αφού ολοκληρώσαμε αυτό το στάδιο, επιχειρήσαμε να μετατρέψουμε τους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις μεταβλητές σε επιμέρους ερωτήσεις, οι οποίες θα αντικατοπτρίζουν/ αντανakλούν αυτό που επιχειρεί να ανακαλύψει και να διερευνήσει η έρευνα (Φίλιας, 1996:131). Στο επόμενο στάδιο

επιλέξαμε τη μορφή των ερωτήσεων, για παράδειγμα ανοικτού ή κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Σε όλα τα στάδια τα στάδια του σχεδιασμού της συνέντευξης, χρησιμοποιήσαμε τα ακόλουθα ερωτήματα ώστε να περιορίζουμε τον όγκο των πληροφοριών που θα παίρναμε από αυτές, εστιάζοντας παράλληλα στα δεδομένα που μας ενδιαφέρουν για την έρευνα που πραγματοποιήσαμε. Τα ερωτήματα αυτά ήταν (Robson, 2007: 344):

(α) Πως μπορούμε να διεξέγουμε τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τέτοιο τρόπο ώστε το νόημά τους και τα δεδομένα από αυτές να μπορούν να αναλυθούν με συνεκτικό και δημιουργικό τρόπο;

(β) Πως πρέπει να κινηθούμε ώστε να ανακαλύψουμε τι μας λένε οι συνεντεύξεις για τα θέματα που εκετάζουμε;

(γ) Με ποιούς τρόπους μπορούν να βοηθήσουν οι συνεντεύξεις στο να διευρύνουν τις γνώσεις μας για τα υπό έρευνα ζητήματα και φαινόμενα;

Πραγματοποίηση της ημιδομημένης συνέντευξης

Η ημιδομημένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε την ίδια χρονική περίοδο με τη διανομή και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε έναν αριθμό δείγματος N=25. Τα υποκείμενα της έρευνας προέρχονταν από τις ίδιες σχολές και τμήματα με τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις αίθουσες του πανεπιστημίου Ιωαννίνων και έγιναν όλες από τον ίδιο συνεντευκτή. Επειδή η τοποθεσία στην οποία γίνεται η συνέντευξη είναι σημαντική, επιλέχτηκαν μέρη (συνηθέστερα άδειες αίθουσες, αμφιθέατρα, ή σε κάποιες περιπτώσεις ένα ήσυχο μέρος στην πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη) οι οποίες παρείχαν ησυχία και επέτρεπαν την ουσιαστική συνομιλία χωρίς διακοπές. Το μειονέκτημα της διεξαγωγής συνεντεύξεων σε «επίσημες» τοποθεσίες, αντί για παράδειγμα στα σπίτια των ερωτώμενων, ίσως να οδήγησε σε πιο επιτηδευμένες απαντήσεις. Πριν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις οι ερωτώμενοι πληροφορούνταν προφορικά σχετικά με τα στοιχεία του συνεντευκτή, τον σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας, τον τύπο και τον τρόπο της συνέντευξης (χρήση μαγνητόφωνου) και τη διάρκεια της συνέντευξης, ενώ γινόταν και διαβεβαίωση ανωνυμίας.

Γενικά οι φοιτητές ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν στις συνεντεύξεις, αν και μερικοί αρνήθηκαν να συμφωνήσουν στη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, ακόμη κι αν τους δόθηκαν διαβεβαιώσεις σχετικά με την ανωνυμία/εχεμύθεια και το ότι η χρήση θα ήταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στα πλαίσια μιας διδακτορικής διατριβής.

Εκτός από τη μαγνητοφώνηση, ο συνεντευκτής κρατούσε σημειώσεις κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά από το τέλος των συνεντεύξεων. Ο σκοπός ήταν να καταγραφούν τα παραγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας (π.χ. αντιδράσεις των συνεντευξιαζόμενων), το γενικό τόνο της συζήτησης, ή οτιδήποτε προκάλεσε εντύπωση ή εξέπληξε, στοιχεία που είναι αφενός χρήσιμα για την πλήρη κατανόηση των νοημάτων, και εφετέρου αποτελούν μια μορφή ανάλυσης δεδομένων (Longhurst, 2003). Επίσης στη σχετική βιβλιογραφία αυτό θεωρείται απαραίτητο σε περίπτωση βλάβης, ή «αστοχίας του εξοπλισμού μαγνητοφώνησης» (Cresswell, 2003:190).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης προσπαθήσαμε να κάνουμε τους ερωτώμενους να μιλήσουν ελεύθερα και ανοικτά και να απαντήσουν με τρόπο ειλικρινή παρέχοντας τις πληροφορίες που μας χρειαζόνταν για την έρευνα (Moustakas, 1994). Για να το επιτύχουμε αυτό, προσπαθήσαμε να ακούμε περισσότερο και να μιλάμε λιγότερο, θέσαμε τις ερωτήσεις με ευθύ και ξεκάθαρο τρόπο, ενώ παράλληλα προσπαθήσαμε να εξαλείψουμε αναφορές και νύξεις που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν τους ερωτώμενους να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο.

Ως προς την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, πρώτα έγινε η μεταγραφή (απομαγνητοφώνηση) της συνέντευξης, έτσι ώστε να ελαχιστοποιήσουμε την πιθανότητα «απώλειας, παραχάραξης και απλούστευσης των στοιχείων» (Cohen, Manion, and Morrison, 2007β:476). Κατόπιν κωδικοποιήσαμε τα δεδομένα, και σε επόμενο στάδιο έγινε η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Δημιουργήσαμε κατηγορίες ανάλυσης με βάση τα βασικά ζητήματα που ταυτοποιήσαμε κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης με σκοπό να εξετάσουμε την ερευνητική υπόθεση, ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το πιστοποιητικά της αγγλικής γλώσσας.

Ανάλυση περιεχομένου των ημιδομημένων συνεντεύξεων

Για την ανάλυση των δεδομένων που αποκομίσαμε από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήσαμε τις τεχνικές της κωδικοποίησης και συνεχούς σύγκρισης που έχουν περιγραφεί από τους Strauss (1987) και Glaser και Strauss (1967, 2009) στο πλαίσιο της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory), η οποία έχει ιδιαίτερη σημασία στις κοινωνικές επιστήμες (και στηρίζεται στη στενή παρατήρηση του κόσμου (Oktaç, 2012)). Η θεμελιωμένη θεωρία αποτελεί μια μέθοδο για την ποιοτική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων και διαχωρίζεται από τις παραδοσιακές ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (Bartlett and Payne, 1997). Η κωδικοποίηση ως μια αναλυτική διαδικασία αποτελεί μια μέθοδο για το «σπάσιμο» της φυσικής δομής των δεδομένων και ανασύνθεσής τους με νέους τρόπους.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη θεμελιωμένη θεωρία συνίστανται σε συστηματικές, αλλά ευέλικτες οδηγίες που αφορούν (α) για τη συλλογή και (β) για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων με στόχο τη δημιουργία θεωριών που «θεμελιώνονται» στα ίδια τα δεδομένα που συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια της έρευνας (Charmaz, 2006· Robson, 2007). Αυτές οι οδηγίες παρέχουν ένα σύνολο από γενικές αρχές και μηχανισμούς για επαγωγικούς συλλογισμούς, κι όχι τυποποιημένους κανόνες. Έτσι, τα δεδομένα της έρευνας διαμορφώνουν την ανάπτυξη της θεωρίας και η ανάλυση αυτών των δεδομένων δημιουργεί τις έννοιες που δημιουργούνται.

Βασικό χαρακτηριστικό της θεμελιωμένης θεωρίας είναι ότι, σε αντίθεση με τη θεωρία η οποία αναπτύσσεται με παραγωγικό συλλογισμό κάνοντας υποθέσεις και μετά ελέγχοντάς τις με βάση τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις, η θεμελιωμένη θεωρία υποστηρίζει την επαγωγική κατασκευή και ανακάλυψη αφηρημένων θεωρητικών σχημάτων (θεωρίας), δηλαδή, την ανάπτυξη θεωρητικών ιδεών μέσα από τις παρατηρήσεις των ίδιων των δεδομένων (Marshall, 1998). Οι ερευνητές διαμορφώνουν τη θεωρία τους «από κάτω», στηριζόμενοι, με άλλα λόγια, στην ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλέξει και δε βασίζονται σε προδιατυπωμένες θέσεις ή υποθέσεις (Πουρκός και Δαφέρμος, 2010:). Με άλλα λόγια, τα δεδομένα αναλύονται επαγωγικά, μέσα από δομές που προκύπτουν από τα ίδια τα δεδομένα κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η θεωρία αναδύεται («θεμελιώνεται») από τα

δεδομένα, χωρίς να είναι προκαθορισμένα (Newton, 2011) και συνεπώς «τα δεδομένα είναι αυτά που υποδεικνύουν τη θεωρία και όχι το αντίστροφο» (Cohen, Manion, and Morrison, 2007β:233).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, στην έρευνα που παρουσιάζουμε, ενσωματώσαμε τις περισσότερες πτυχές της θεμελιωμένης θεωρίας. Ειδικότερα, ως προς την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήσαμε τη σκόπιμη δειγματοληψία. Επιλέξαμε, δηλαδή, το δείγμα μας να αποτελείται από φοιτητές με οικογένειες από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, έτσι ώστε να μας βοηθήσει στη διατύπωση της θεωρίας. Επειδή θεωρήσαμε ότι η κωδικοποίηση των κατηγοριών μπορεί να είναι περιοριστική, μετά από τη διεξαγωγή και την απομαγνητοφώνηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ακολουθήσαμε τα ακόλουθα στάδια: (α) εντοπίσαμε εννοιολογικές κατηγορίες στα δεδομένα, (β) επιχειρήσαμε να βρούμε συσχετίσεις ανάμεσα σε αυτές τις κατηγορίες, και (γ) προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε αυτές τις σχέσεις βρίσκοντας τις βασικές κατηγορίες. Με άλλα λόγια, επιχειρήσαμε να διατυπώσουμε μια θεωρία που να προέρχεται και να θεμελιώνεται από τις πληροφορίες που αποκομίσαμε από τις συνεντεύξεις που διεξάγαμε.

4.4 Τριγωνοποίηση στη διαδικασία συλλογής δεδομένων

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, στα πλαίσια ενός «μεθοδολογικού πλουραλισμού⁴²» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1979:39) προκρίναμε τη συλλογή δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου και ημιδομημένης συνέντευξης. Η χρησιμότητα της παράλληλης και συνδυαστικής χρησιμοποίησης ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας, και γενικότερα πολλαπλών προσεγγίσεων για την αποδοτικότερη καταγραφή, ανάλυση και κατανόηση των υπό εξέταση κοινωνικών φαινομένων έχει αναγνωριστεί από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες. Το κύριο επιχείρημα για τη χρήση είναι η αναγνώριση του γεγονότος ότι τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων έχουν πλεονεκτήματα και αδυναμίες, και συνεπώς μπορούν να αποτελούν εναλλακτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (Patton, 2002:14). Και οι δύο κυρίαρχες ερευνητικές προσεγγίσεις έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, και καμία

⁴² Ο πλουραλιστικός χαρακτήρας της κοινωνιολογίας, εκτός από την ύπαρξη διακριτών μεθοδολογικών προτάσεων, εκδηλώνεται και με την ύπαρξη «διαφορετικών κοινωνιολογικών σχολών, προσεγγίσεων, τάσεων...περισσότερο ή λιγότερο ολοκληρωμένων» (Κονιαβίτης, 1993:17).

ερευνητική προσέγγιση από μόνη της δεν μπορεί «εξ' ορισμού να προσφέρει πλήρη και ακριβή περιγραφή, πρόβλεψη, εξήγηση και ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας» (Μακράκης, 2004:25). Συνακόλουθα, ο «μεθοδολογικός πλουραλισμός, δηλαδή η χρήση πολλαπλών μεθόδων, μπορεί να είναι αποτελεσματικότερος του μεθοδολογικού μονισμού των φυσικών και κοινωνικών επιστημών, όταν δεν είναι βέβαια ευκαιριακός και διακοσμητικός» (Μακράκης, 2004:26).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιούμε την τριγωνοποίηση δεδομένων και την μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την τριγωνοποίηση δεδομένων γίνεται χρήση ποσοτικής προσέγγισης, κυρίως με τη χρήση ερωτηματολογίου, και ποιοτικής προσέγγισης, με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Αυτό γίνεται έτσι ώστε να αυξηθεί η αξιοπιστία των μεθόδων συλλογής δεδομένων, εφόσον ενδεχόμενα λάθη στο σχεδιασμό και τη λήψη ερευνητικών δεδομένων μπορούν να εντοπιστούν μέσα από τη «διασταύρωση» στοιχείων που καθίσταται δυνατή από το να μη βασίζεται όλη η έρευνα σε μια πηγή συλλογή δεδομένων. Επίσης, η αποτύπωση των κοινωνικών φαινομένων δεν μπορεί να γίνει σε όλες τις πτυχές τους με έναν τρόπο ποσοτικής έκφρασης. Οι εκφράσεις «αξιών, στάσεων, διαθέσεων, προσδοκιών, φιλοδοξιών, κ.ά.» (Κασιμάτη, 1987:202) απαιτούν μια ποιοτική προσέγγιση. Κατά συνέπεια, η εμπειρική έρευνα στην κοινωνιολογία συχνά, απαιτεί «μια επιμικία ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων» (Κασιμάτη, 1987:202).

Επίσης, η συνδυαστική χρήση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μας επέτρεψε να αυξήσουμε το βαθμό της αξιοπιστίας (πιστότητας) και της εγκυρότητας όσο αφορά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Ειδικότερα, η έννοια της αξιοπιστίας αφορά τη συμφωνία των παρατηρήσεων που γίνονται με τα ίδια εργαλεία από διαφορετικούς παρατηρητές στα ίδια αντικείμενα, τη «σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις υπό παρόμοιες συνθήκες» (Λυδάκη, 2001:71), και συνακόλουθα, στη συνέπεια και τη σταθερότητα μιας μέτρησης, η οποία, εάν χαρακτηρίζονταν από αξιοπιστία, εφόσον επαναλαμβάνονταν θα έπρεπε να παρέχει τα ίδια αποτελέσματα (Robson, 2002). Η διαδικασία συλλογής δεδομένων

χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα στο βαθμό που μετρά με ακρίβεια αυτό που έχει στόχο να μετρήσει.

Τέλος, με τη συνδυαστική χρήση του ερωτηματολογίου και των ημιδομημένων συνεντεύξεων προσπαθήσαμε να αμβλύνουμε τα εγγενή μειονεκτήματα, αλλά και να μεγιστοποιήσουμε τα εγγενή πλεονεκτήματα των δύο αυτών εργαλείων συλλογής δεδομένων.

Ένα μειονέκτημα του ερωτηματολογίου αποτελεί το γεγονός ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στη διατύπωση των ερωτήσεων είναι εγγενώς αμφίσημες (Cohen, Manion, and Morrison, 2007α). Αυτό σημαίνει ότι οι διαφορετικοί ερωτώμενοι ίσως «ερμηνεύουν τις ίδιες λέξεις με διαφορετικό τρόπο», με βάση τις εμπειρίες τους, καθιστώντας κατά συνέπεια τα δεδομένα αναξιόπιστα. Η συνέντευξη, χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για τη διεξαγωγή κοινωνικών ερευνών, καθώς αποτελεί μια πρόσφορη τεχνική για την ανίχνευση αντιλήψεων και απόψεων. Παρέχει, επιπλέον, πολλές ευκαιρίες για διευκρίνηση των απαντήσεων (Cohen, Manion, and Morrison, 2007β). Ο συνεντευκτής μπορεί να παρέχει επεξηγήσεις σε ερωτήσεις που ο ερωτώμενος δεν καταλαβαίνει, και κατά συνέπεια μειώνεται το περιθώριο παρανόησης των ερωτήσεων. Είναι συνεπώς πιο ευέλικτη, αφού η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο αλφαριθμητισμού των ερωτώμενων, αν και ο συνεντευκτής συχνά μπορεί να αποτελέσει μια πηγή σφάλματος.

Τέλος, ακριβώς επειδή οι μέθοδοι δεν είναι «αποκλειστικώς θεωρητικώς ουδέτερα θεωρητικά εργαλεία, αλλά [...] μετέχουν λιγότερο ή περισσότερο, πάντως μετέχουν, μιας κάποιας θεωρίας» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1979:29), υποστηρίζουμε ότι η χρήση διαφορετικών μεθόδων μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και να βοηθήσει στην βαθύτερη κατανόηση της αλυσίδας της αιτιότητας. Επίσης, οι αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες έχουν μια επίδραση ή αποτέλεσμα στις εξαρτημένες μεταβλητές, και τις εξαρτημένες μεταβλητές, που είναι αποτέλεσμα άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών, γίνονται περισσότερο αντιληπτές με το συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (Neuman, 2006).

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οποιαδήποτε έρευνα διεξάγεται στον πραγματικό κόσμο πρέπει να λάβει υπόψη της τους περιορισμούς του πραγματικού κόσμου (Robson, 2007). Συνακόλουθα, το ερευνητικό επίκεντρο, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων χρειάζεται να τεθούν σε ένα ρεαλιστικό και πραγματοποιήσιμο πλαίσιο όσον αφορά το χρόνο και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι. Σε αυτή την έρευνα αναγνωρίζεται ότι το δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει ένα μεγάλο βαθμό γενίκευσης⁴³, αλλά παρέχει χρήσιμες ενδείξεις.

Επίσης, όπως συμβαίνει σε όλες τις έρευνες οι οποίες χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια, δε γνωρίζουμε εάν τα άτομα που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο είναι πράγματι αυτά που λένε ότι είναι και κατά πόσο οι πληροφορίες που παρέχουν είναι ακριβείς (Σταμέλος και Δακοπούλου, 2006:253). Ειδικότερα, δε θα μπορούσαμε να αποκλείσουμε την πιθανότητα κάποιοι ερωτώμενοι να έδωσαν ασαφείς ή και λανθασμένες απαντήσεις. Το πρόβλημα αυτό, όπως επισημαίνουμε αλλού, επιχειρήσαμε να το αμβλύνουμε με την τριγωνοποίηση των ερευνητικών μεθόδων.

Ένας επιπλέον περιοριστικός παράγοντας αφορά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, και ειδικότερα της συνέντευξης. Είναι γνωστό ότι ο ερευνητής κουβαλάει μέσα του έναν ευρύτερο κοινωνικό κόσμο, και η επίδραση του δικού του «ερμηνευτικού ορίζοντα» δεν μπορεί να αδρανοποιηθεί πλήρως και οριστικά (Τζανάκης και Σαββάκης, 2007:122).

4.6 Ζητήματα ηθικής στην έρευνα

Δύο βασικά ηθικά ζητήματα στην έρευνα αφορούν την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία (Longhurst, 2003). Με άλλα λόγια τα υποκείμενα της έρευνας πρέπει να έχουν τη διαβεβαίωση ότι όλες οι πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί (π.χ. ερωτηματολόγια, ηχητικά αρχεία) θα παραμείνουν κρυφά, ότι οι πληροφορίες είναι εμπιστευτικές και ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους. Επίσης τα υποκείμενα έχουν το

⁴³ Ο όρος γενίκευση (generalizability) στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται στο κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν γενικότερη εφαρμογή σε ένα πλαίσιο διαφορετικό από αυτό υπό εξέταση (Robson, 2002).

δικαίωμα να αποχωρήσουν από τη διαδικασία χωρίς να είναι υποχρεωμένα να παρέχουν κάποια εξήγηση (Longhurst, 2003). Μια άλλη πτυχή έχει να κάνει με την ανάγκη οι ερευνητές να παρέχουν πλήρη και ειλικρινή πληροφόρηση στα υποκείμενα της έρευνας σχετικά με το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας.

Συμπερασματικά σχόλια

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε με αναλυτικό τρόπο την έρευνα που πραγματοποιήσαμε. Περιγράψαμε την προβληματική και το αντικείμενο της έρευνας, καθώς επίσης τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια του κεφαλαίου περιγράψαμε το δείγμα και τη μεθοδολογία της έρευνας και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η ταξική τοποθέτηση του δείγματος. Ακολούθως, παρουσιάσαμε με λεπτομερή τρόπο τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, τις ποσοτικές μεθόδους, τα στάδια στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, τους τύπους ερωτήσεων, τη διάταξη των ερωτήσεων, την ποιοτική έρευνα με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Περιγράψαμε, επίσης, τους λόγους που μας οδήγησαν στην απόφαση για τη συνδυαστική χρήση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και στη τριγωνοποίηση στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Τέλος, αναφερθήκαμε στους περιορισμούς της έρευνας, αλλά και σε ζητήματα ηθικής στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζουμε τα ερευνητικά δεδομένα από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δεδομένα που θα μας βοηθήσουν να διερευνήσουμε το ποσοστό του δείγματος που έχει πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, τις αντιλήψεις αναφορικά με τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης, και τη σχέση ανάμεσα στην πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνική τάξη, το οποίο αποτελεί ένα μείζον ερευνητικό ερώτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΞΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από την εμπειρική έρευνα, τα οποία θα μας επιτρέπουν να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στη γνώση και την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνική τάξη. Ειδικότερα, παρουσιάζουμε τα δεδομένα που συλλέξαμε από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα τα οποία μας επιτρέπουν να εξετάσουμε: (α) το ποσοστό του δείγματος που έχει πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα, (β) τους λόγους στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης, και (γ) τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας, όπως αυτή βεβαιώνεται από επίσημα πιστοποιητικά.

Για την πληρέστερη διερεύνηση αυτών των ζητημάτων παρουσιάζουμε κατ' αρχήν το κοινωνικό προφίλ του δείγματος. Ακολούθως, παρουσιάζουμε τα ποσοτικά δεδομένα αναφορικά με την πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα, περιγράφοντας τα ποσοστά του δείγματος που έχουν αποκτήσει πιστοποίηση, καθώς επίσης και τους λόγους στους οποίους αποδίδουν την επιλογή τους να μάθουν την αγγλική γλώσσα.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συσχετίσεις των απαντήσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, όπως αυτή αποτυπώνεται από επίσημα πιστοποιητικά, και την κοινωνική τάξη. Όπως έχουμε ήδη επισημάνει στην εισαγωγή, μια από τις βασικές υποθέσεις της έρευνας ήταν ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Με άλλα λόγια, υποθέσαμε ότι η κοινωνική προέλευση αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που επηρεάζει τη εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών και το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Τα δεδομένα που παρουσιάζουμε αναλυτικά στη συνέχεια του κεφαλαίου αυτού επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση.

5.1 Το κοινωνικό προφίλ του δείγματος

Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν 801 πρωτοετείς φοιτητές από όλες τις Σχολές και Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ειδικότερα, οι φοιτητές προέρχονταν από τη Φιλοσοφική Σχολή (Τμήματα Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας και Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας), από τη Σχολή Θετικών Επιστημών (Τμήματα Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας και Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής), την Ιατρική Σχολή, τη Σχολή Επιστημών Αγωγής (Παιδαγωγικό, Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικό, Νηπιαγωγών), τη Σχολή Επιστημών και Τεχνολογιών (Τμήμα Μηχανικών Επιστήμης Υλικών και Τμήμα Βιολογικών Εφαρμογών και Τεχνολογιών), το Τμήμα Οικονομικών και το Τμήμα Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης.

Αναφορικά με το φύλο του δείγματος, το 59% ήταν κορίτσια και το 41% αγόρια. Ως προς τον τόπο μόνιμης κατοικίας, το 20,8% του δείγματος προέρχονταν από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, το 44,9% από επαρχιακή πόλη, το 19,9% από κωμοπόλεις, και το 14,5% από χωριά. Η ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας

Τόπος μόνιμης κατοικίας	%
Αθήνα/Θεσσαλονίκη	20,8
Επαρχιακή πόλη	44,9
Κωμόπολη	19,9
Χωριό	14,5
Σύνολο	100,0

Αυτούς έχουμε ήδη αναφέρει, για την ταξική τοποθέτηση του δείγματος αξιοποιήσαμε δεδομένα από την ιεραρχική ταξινόμηση των επαγγελμάτων. Χρησιμοποιήσαμε, επίσης, και δύο ανεξάρτητες μεταβλητές που αξιοποιούνται συχνά

αυτούς εμπειρικές έρευνες, το οικογενειακό εισόδημα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (Crompton, 1998).

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα

Μια μεταβλητή που χρησιμοποιείται συχνά για τον προσδιορισμό αυτούς κοινωνικής τάξης είναι το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα. Η πλειονότητα του δείγματος προέρχεται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα έως 2000 ευρώ, σε ποσοστό 48,1%. Από αυτούς μάλιστα, το 14,2% έχει μηνιαίο εισόδημα μέχρι 1000 ευρώ. Το 29,2% του δείγματος προέρχεται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα ανάμεσα σε 2001 και 3000 ευρώ, ενώ το 22,6% προέρχεται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 3000 ευρώ.

Πίνακας 2: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	(%)
Μέχρι 1000 ευρώ	14,2
Από 1001 έως 2000 ευρώ	33,9
Από 2001 έως 3000 ευρώ	29,2
Από 3001 ευρώ και πάνω	22,6
Σύνολο	100,0

Από τις κατανομές των ποσοστών προκύπτει ότι η πλειονότητα, το 63,1% του δείγματος, αποτελείται από μικρομεσαία/μεσαία κοινωνικά στρώματα. Είναι επίσης αξιοσημείωτο το ποσοστό του δείγματος που προέρχεται από οικογένειες με πολύ χαμηλό εισόδημα, το οποίο, όπως θα φανεί στη συνέχεια, δεν αποτελεί εμπόδιο για την προσφυγή στο φροντιστήριο.

Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Ενδιαφέρουσες πληροφορίες που εμπλουτίζουν την εικόνα για το κοινωνικό προφίλ του δείγματος προσφέρουν οι κατανομές των ποσοστών σε σχέση με το επίπεδο της εκπαίδευσης των γονέων, μια μεταβλητή που χρησιμοποιείται συχνά για τον προσδιορισμό της κοινωνικής τάξης (Pugsley, 2004). Τα δεδομένα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας (%)	Μητέρα (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	16,6	11,4
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	36,2	46,2
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	17,2	9,3
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	25,5	29,6
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	4,5	3,5
Σύνολο	100,0	100,0

Τα δεδομένα ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων δείχνουν ότι η πλειονότητα του δείγματος έχει γονείς μέχρι απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή πτυχιούχους τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με ποσοστό 70% για τον πατέρα και 66,9% για την μητέρα αντίστοιχα. Ανήκουν, δηλαδή, στην πρώτη γενιά η οποία συνεχίζει τη φοίτησή της στην ανώτατη εκπαίδευση. Ένα σημαντικό εύρημα αποτελεί το ότι οι μητέρες υπερέχουν ως προς το επίπεδο των σπουδών σε σχέση με τους πατέρες, καθώς είναι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης σε ποσοστό 29,6%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους πατέρες είναι χαμηλότερο, 25,5%. Μόνο στην κατηγορία των εχόντων μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή το 4,5% των πατέρων έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, έναντι 3,5% των μητέρων αντίστοιχα.

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων

Το δείγμα κατανέμονται ανάλογα με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Όπως έχουμε περιγράψει στο κεφάλαιο 5, η διαδικασία που ακολουθήσαμε ήταν η καταγραφή των επαγγελματιών με βάση την κατάταξη της ΕΣΥΕ, και στη συνέχεια η ταξινόμησή τους με βάση ένα σχήμα έξι κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2006α). Στην ανάλυση των δεδομένων συμπύψουμε τις έξι κατηγορίες σε δύο με βάση τη διάκριση ανάμεσα στη χειρωνακτική και μη χειρωνακτική εργασία, η οποία «συνδέεται με συγκεκριμένες αξίες και προνόμια, συνυφασμένα με τις κοινωνικές σχέσεις στην εργασία και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας» (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2006α:101-102). Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι κατηγορίες 1α, 1β, 2, και 3α, που περιλαμβάνουν αυτούς που ασκούν ανώτερη ή μεσαία μη χειρωνακτικά επαγγέλματα, και οι οποίες αναφέρονται ως οι υψηλότερες κοινωνικές τάξεις. Στη δεύτερη κατηγορία, οι οποίες αναφέρονται ως χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, εντάσσονται οι κατηγορίες 3β, 4, 5 και 6, που περιλαμβάνουν τους εξειδικευμένους χειρώνακτες, τους ημειδικευμένους και τους ανειδίκευτους εργάτες.

Πίνακας 4: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία των γονέων

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία	Πατέρας (%)	Μητέρα (%)
1α - Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, εργοδότες	1,2	0,4
1β - Ανώτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα	7,4	4,4
2 - Υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα	18,8	24,1
3α - Χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα	25,6	13,7

3β - Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες	24,3	15,2
4 - Ημειδικευμένοι εργάτες	11,1	5,2
5 - Ανειδίκευτοι εργάτες και αγρότες	11,4	3,4
6 - Όσοι δεν εργάστηκαν ποτέ, ή είναι άνεργοι	0,3	33,5
Σύνολο	100,0	100,0

Από τις κατανομές των ποσοστών φαίνεται ότι το δείγμα έχει γονείς που προέρχονται από όλες τις κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Με βάση τη διχοτομία ανάμεσα στη χειρωνακτική (κατηγορίες 1α, 1β, 2, και 3α) και στη μη χειρωνακτική εργασία (κατηγορίες 3β, 4, 5 και 6), τα δεδομένα δείχνουν αναλυτικότερα τα εξής. Σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα, το 53% ασκούν μη-χειρωνακτικά επαγγέλματα, ενώ το 47% ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα. Όσο αφορά το επάγγελμα της μητέρας, το ποσοστό αυτών που ασκούν μη-χειρωνακτικά επαγγέλματα είναι χαμηλότερο συγκρινόμενο με το αντίστοιχο ποσοστό των πατέρων, 42,6%. Αυτό που αξίζει να σημειώσουμε ως προς το επάγγελμα των μητέρων είναι ότι μία στις τρεις, το 33,5% εμφανίζονται να μην έχουν εργαστεί ποτέ, ασχολούνται, δηλαδή, με τα οικιακά και δεν εργάζονται.

Σχολιασμός των ευρημάτων

Από τη μελέτη των παραπάνω ευρημάτων προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται από άτομα από όλες τις κοινωνικές κατηγορίες. Αυτό καθιστά δυνατή τη σύγκριση των δεδομένων, μετά τις συσχετίσεις με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της κοινωνικής τάξης και μας επιτρέπει να εξετάσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα, και να ανιχνεύσουμε την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, τους λόγους που οδηγούν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο φροντιστήριο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

5.2 Πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας

Τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από την επεξεργασία των απαντήσεων στην ερώτηση για την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας μας οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι η πλειονότητα του δείγματος έχει κάποια πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, το 90,5%, έχει πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, ενώ μόνο το 9,5% απάντησαν ότι δεν έχουν κάποια πιστοποίηση.

Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν οι μισοί, το 49,2%, απάντησαν ότι έχουν πιστοποίηση επιπέδου B2 σε σχέση με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, το οποίο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, καθορίζει τα επίπεδα γλωσσομάθειας σε μια εξάβαθμη κλίμακα από το A1 έως το Γ2 ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, ικανότητας χειρισμού της και επικοινωνίας με αυτή. Αναλυτικά τα δεδομένα που συλλέξαμε ως προς την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας

Επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας	(%)
B1	9,0
B2	49,2
Γ1	12,1
Γ2	20,2
χωρίς πιστοποίηση	9,5
Σύνολο	100,0

Οι παραπάνω πληροφορίες αποτυπώνουν ξεκάθαρα ότι η πλειονότητα έχει αποκτήσει κάποια πιστοποίηση γνώσης της αγγλικής γλώσσας όταν αποφοιτά από το Λύκειο. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι ένα σχετικά υψηλό ποσοστό, πάνω από το ένα πέμπτο του δείγματος, έχει πιστοποίηση επιπέδου Γ2, το ανώτερο δηλαδή επίπεδο

πιστοποίησης. Τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέξαμε συμφωνούν με τα ευρήματα από άλλες έρευνες που δείχνουν ότι η επίδοση των Ελλήνων μαθητών «ιδιαίτερα στην πρώτη ξένη γλώσσα είναι αρκετά καλή σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες», αν και «το επαρκές επίπεδο γλωσσομάθειάς τους το αποκτούν με ιδιωτικά μέσα και όχι στο δημόσιο σχολείο» (Δενδρινού, Ζουγανέλη και Καραβά, 2013:49). Αυτό το υψηλό ποσοστό με πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα αντανακλά την παγιωμένη αντίληψη ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο στη σύγχρονη κοινωνία. Για παράδειγμα, βοηθάει στην ένταξη στην αγορά εργασίας, καθώς αποτελεί προσόν διορισμού στον δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επίσης μια ερώτηση σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση της πιστοποίησης της γνώσης άλλων ξένων γλωσσών. Τα δεδομένα από τη στατιστική ανάλυση δείχνουν ότι είναι σχετικά υψηλά είναι τα ποσοστά του δείγματος με πιστοποίηση της γνώσης άλλης γλώσσας, εκτός από την αγγλική, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 6: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση την πιστοποίηση της γνώσης άλλης ξένης γλώσσας, εκτός από την αγγλική

Ξένη γλώσσα	Πιστοποίηση της γνώσης της ξένης γλώσσας (%)
Γερμανικά	48,2
Γαλλικά	45,2
Ιταλικά	1,5
Ισπανικά	0,3
Γαλλικά και Γερμανικά	1,2
Γαλλικά και Ιταλικά	1,5

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι είναι υψηλό το ποσοστό του δείγματος που έχει πιστοποίηση σε κάποια άλλη γλώσσα, εκτός από την αγγλική. Το 48,2% του δείγματος

έχει πιστοποίηση της γνώσης της γερμανικής γλώσσας, ενώ ένα ελαφρώς χαμηλότερο ποσοστό, το 45,2%, έχει πιστοποίηση της γαλλικής γλώσσας. Τα δεδομένα που περιγράφονται στον πίνακα αυτό αποτυπώνουν με σαφή τρόπο την αντίληψη που κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, ότι είναι σημαντική η γνώση των ξένων γλωσσών, καθώς οι νέοι άνθρωποι μπορούν να αποκομίσουν μελλοντικά οφέλη, κυρίως ως προς την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Οι οικογένειες είναι διατεθειμένες να δαπανήσουν αρκετά χρήματα με στόχο να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με τις γνώσεις εκείνες οι οποίες θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν με επιτυχία σε εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης ξένων γλωσσών. Ο πίνακας αποτυπώνει επίσης την κυριαρχία της γαλλικής και της γερμανικής γλώσσας, οι οποίες συγκεντρώνουν την προτίμηση της μεγάλης πλειονότητας των μαθητών και των οικογενειών τους.

5.2.1 Λόγοι εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας

Το μεγάλο ποσοστό του δείγματος που έχει πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας καθιστά ενδιαφέρουσα τη διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν τις οικογένειες στην απόφαση να μάθουν τα παιδιά την αγγλική γλώσσα. Για τη διερεύνηση αυτού του ερευνητικού ερωτήματος εστίασαμε στη σπουδαιότητα την οποία αποδίδουν στη γνώση της αγγλικής γλώσσας οι μαθητές και οι γονείς τους. Μια από τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας ήταν ότι οι μαθητές και οι γονείς τους ενστερνίζονται την επίσημη ρητορική σχετικά με τα πολλαπλά οφέλη που αποφέρει η γνώση της αγγλικής γλώσσας. Τα δεδομένα που αποκομίσαμε επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση, καθώς είναι σαφές ότι οι οικογένειες επενδύουν στη γνώση της αγγλικής γλώσσας για τα παιδιά τους. Αποδέχονται ότι η καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας, η οποία καταλαμβάνει μια κυρίαρχη θέση παγκοσμίως, συνδέεται με σημαντικές επαγγελματικές και κοινωνιοοικονομικές ευκαιρίες, και οι γονείς είναι πεπεισμένοι ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας μπορεί να επηρεάσει θετικά την κοινωνική κινητικότητα και τις ευκαιρίες ζωής των παιδιών τους (Mattheoudakis & Alexiou, 2009). Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τους λόγους εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 7: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με τους λόγους εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας

Λόγοι εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Τα αγγλικά είναι σήμερα η παγκόσμια γλώσσα	80,9	14,5	3,3	1,3	100,0
Τα αγγλικά είναι απαραίτητα για βρει κάποιος μια καλή δουλειά	76,3	19,2	2,7	1,8	100,0
Τα αγγλικά είναι χρήσιμα για προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα	69,4	22,4	6,2	2,1	100,0
Τα αγγλικά είναι χρήσιμα για την καθημερινή ζωή	60,0	30,2	8,2	1,5	100,0
Τα αγγλικά είναι χρήσιμα για την επικοινωνία σε ταξίδια στο εξωτερικό	66,8	25,3	6,7	1,3	100,0
Για να κάνω σπουδές στο εξωτερικό	38,5	19,6	21,5	20,4	100,0
Για να κάνω ζήσω μόνιμα στο εξωτερικό	19,0	14,2	22,6	44,1	100,0
Οι περισσότεροι άνθρωποι μαθαίνουν αγγλικά	32,8	26,6	21,4	19,1	100,0
Μου αρέσει ιδιαίτερα η αγγλική ως ξένη γλώσσα	23,9	31,3	27,9	16,9	100,0
Μου αρέσει η αγγλική κουλτούρα	6,5	14,0	37,8	41,8	100,0

Τα δεδομένα που απεικονίζονται στον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος αποδίδει μεγάλη σημασία στη γνώση της αγγλικής

γλώσσας. Οι περισσότεροι αποδέχονται την ηγεμονική θέση της αγγλικής γλώσσας, η οποία θεωρείται ως ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για τη ζωή.

Από τις κατανομές των ποσοστών φαίνεται ότι ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη γνώση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας, καθώς θεωρούν ότι αυτή αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και την εξασφάλιση μιας εργασίας με υλικά και συμβολικά οφέλη. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 95,4% του δείγματος ανέφερε ως λόγο εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας την παγκόσμια ηγεμονία της αγγλικής γλώσσας, ενώ το 95,5% απέδωσε την απόφαση στην πίστη ότι τα αγγλικά είναι απαραίτητα για βρει κάποιος μια καλή εργασία. Υψηλό είναι επίσης το ποσοστό εκείνων που συνδέουν τη γνώση της αγγλικής γλώσσας με παράγοντες όπως τη συνέχιση των σπουδών και την απόκτηση πρόσθετων προσόντων (το 91,8%), με τη χρησιμότητα στην καθημερινή ζωή (το 90,2%), με τα ταξίδια στο εξωτερικό (το 92,1). Τέλος, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (το 59,4%) ανέφεραν ότι η επιλογή τους επηρεάστηκε από το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθαίνουν αγγλικά.

Αντίθετα, είναι σχετικά μικρό το ποσοστό αυτών που αποδίδουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας επειδή τους αρέσει ως γλώσσα (το 55,2%), και η αγγλική κουλτούρα (το 20,5%). Τέλος, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι το 58,1% του δείγματος ανέφερε τις σπουδές στο εξωτερικό, ενώ το 33,2% αναφέρθηκε στη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας εξαιτίας του ότι τους παρέχει τη δυνατότητα να ζήσουν στο εξωτερικό.

Η ανάλυση περιεχομένου και η κωδικοποίηση των απαντήσεων στις ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ποσοτικά δεδομένα. Επιπλέον, φωτίζουν σε βάθος τους λόγους που οδηγούν στην απόφαση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Τα λόγια ενός ερωτώμενου με πιστοποίηση επιπέδου Γ2 αντανακλούν αυτή την ευρύτατα διαδεδομένη αντίληψη για τα μελλοντικά οφέλη που αποφέρει η γνώση της αγγλικής γλώσσας:

«- Οι γονείς σου ποια άποψη είχαν για το μάθημα των αγγλικών; Το θεωρούσαν σημαντικό;

- Ναι, ναι... ήθελαν δηλαδή κι εκείνοι να κάνω [μαθήματα αγγλικής γλώσσας εκτός σχολείου]... εκείνοι ήθελαν.

- Γιατί;

- Γιατί είναι απαραίτητα τα αγγλικά... για το κάθε επάγγελμα που μπορεί να κάνει κάποιος».

Η αντίληψη για τη μελλοντική χρησιμότητα της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα φαίνεται να είναι ευρύτατα διαδεδομένη. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας φοιτητής με μητέρα απόφοιτο Λυκείου και πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου:

«Ναι, πλέον χωρίς αγγλικά, όχι μόνο αγγλικά αλλά και άλλες ξένες γλώσσες, δεν μπορείς να κάνεις κάτι, ειδικά αν θες να κάνεις ένα μεταπτυχιακό πρέπει σίγουρα να έχεις proficienc».

Φοιτητής, με γονείς απόφοιτους πανεπιστημίου, εκφράζει την ίδια άποψη:

«Είναι απαραίτητο [να έχει κάποιος πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας] βασικά για τη μετέπειτα εργασία και τα πάντα, χρειάζεται».

Ένας ερωτώμενος επισημαίνει σχετικά με τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας:

«Ας πούμε και για ακαδημαϊκή καριέρα που μου είπες, το να ξέρει κανείς αγγλικά είναι προαπαιτούμενο για να κάνει μεταπτυχιακές σπουδές».

Μια φοιτήτρια αναφέρει σε σχέση με την ερώτηση εάν οι γονείς της θεωρούσαν σημαντική τη γνώση της αγγλικής γλώσσας:

«Ναι προφανώς. Γιατί εντάξει καλώς ή κακώς είναι και διεθνής γλώσσα και προφανώς σκεφτόμαστε την προοπτική εξωτερικού κλπ γιατί δεν ξέρεις ποτέ τι γίνεται. και είναι και διεθνής γλώσσα κυρίως και είναι πολύ σημαντικό να έχεις πτυχία. Απλά εστιάζουμε στο φροντιστήριο. Ναι, αυτό είναι».

Οι πληροφορίες που αντλήσαμε από τις συνεντεύξεις δείχνουν ότι η σπουδαιότητα που αποδίδει η πλειονότητα του δείγματος στη γνώση ξένων γλωσσών γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στη γνώση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας δε συνδέονται απαραίτητα με γνώσεις απαραίτητες για τη ζωή και τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι, αλλά συχνά επικεντρώνονται αποκλειστικά στη χρηστική αξία της πιστοποίησης, και ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις μελλοντικές επαγγελματικές διαδρομές. Δε συνδέονται, δηλαδή, άμεσα με την επίσημη κρατική ρητορική και τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς τα ευρύτερα οφέλη από την εκμάθηση ξένων γλωσσών (π.χ. για επικοινωνία και ενθάρρυνση του διαπολιτισμικού διαλόγου, κατανόηση και

ανεκτικότητα ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές χώρες), αλλά περιορίζονται σε αυτά που σχετίζονται με τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και τα «πλεονεκτήματα» που προσδίδει η αγγλική γλώσσα σε αυτή. Η προσέγγιση που ενστερνίζονται είναι, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, ξεκάθαρα χρηστική, καθώς η πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας συνδέεται άμεσα με καλύτερες μελλοντικές επαγγελματικές προοπτικές και την εξασφάλιση μιας ομαλότερης μετάβασης στην αγορά εργασίας.

Πολλοί ανέφεραν ότι οι γονείς τους προσδίδουν σπουδαιότητα στη γνώση της αγγλικής γλώσσας γιατί θα τους βοηθήσει στις μεταπτυχιακές σπουδές που ενδεχομένως θα κάνουν, αλλά και θα τους βοηθήσει στην καθημερινή τους ζωή. Ένας φοιτητής με γονείς απόφοιτους πανεπιστημίου υποστηρίζει στην ερώτηση εάν οι γονείς του απέδιδαν σημασία στη γνώση της αγγλικής γλώσσας:

«Ναι προφανώς. Γιατί εντάξει καλώς ή κακώς είναι και διεθνής γλώσσα και προφανώς σκεφτόμαστε την προοπτική εξωτερικού κλπ γιατί δεν ξέρεις ποτέ τι γίνεται. και είναι και διεθνής γλώσσα κυρίως και είναι πολύ σημαντικό να έχεις πτυχία».

Όπως τονίζει μια φοιτήτρια με πατέρα απόφοιτο Δημοτικού και μητέρα απόφοιτο Λυκείου:

«Ναι, γιατί πλέον σήμερα χωρίς ξένες γλώσσες δεν πας πουθενά. Και πλήρωναν και από πάνω, οπότε, και θεώρησαν γενικά ότι έπρεπε να ξέρουμε και οι δικοί μου γονείς δεν ήξεραν ξένες γλώσσες και όλοι θεωρούσαν ότι θα ήτανε καλό να ξέρω. Ναι, να ξέρω...».

Ένας ερωτώμενος αναφέρει την άποψη των γονέων του σχετικά με τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας:

«Ότι είναι εφόδιο για το μέλλον, μια γλώσσα που ομιλείται πανελλαδικώς εντάξει σίγουρα μεγάλο εφόδιο και για την επαγγελματική αποκατάσταση σίγουρα χρειάζεται...».

Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζουμε τα ερευνητικά δεδομένα που αποκομίσαμε αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τη γνώση της αγγλικής γλώσσας, όπως αυτή αποτυπώνεται από επίσημα πιστοποιητικά.

5.3 Κοινωνική τάξη και πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας

Όπως έχουμε περιγράψει, ένας από τους σημαντικότερους στόχους της έρευνάς μας ήταν η καταγραφή και η ερμηνεία των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Μια από τις υποθέσεις της έρευνας αποτελούσε το ότι η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας όπως αυτή αποτυπώνεται από την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών διαφοροποιείται με βάση το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των ερωτώμενων. Υποθέταμε, δηλαδή, ότι αυτοί που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, με υψηλότερο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν υψηλότερο επίπεδο πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από οικογένειες από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζουμε παρακάτω επιβεβαιώνουν αυτή την υπόθεση, και αποτυπώνουν ξεκάθαρα τη σχέση ανάμεσα στη γνώση της αγγλικής γλώσσας όπως αυτή αποτυπώνεται από επίσημα πιστοποιητικά και την κοινωνική προέλευση. Επιβεβαιώνουν, δηλαδή, τις βασικές θεωρητικές αφηρητές του θεωρητικού πλαισίου της θεωρίας της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής των Bourdieu και Passeron που υποστηρίζει ότι οι άνισα κατανομημένοι πόροι ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις (οικονομικό, κοινωνικό, και πολιτισμικό κεφάλαιο) συμβάλλουν στην κοινωνικά διαφοροποιημένη σχολική επίδοση (Bourdieu and Passeron, 1977; Bourdieu, 1986). Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας όπως αυτή αποτυπώνεται από την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών και τις ακόλουθες μεταβλητές: (α) το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, (β) το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και (γ) την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων.

5.3.1 Πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και οικογενειακό εισόδημα

Από τη συσχέτιση μεταξύ της πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και του μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος προκύπτουν ισχυρές ενδείξεις ότι υπάρχει άμεση συνάφεια μεταξύ τους, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί. Τα δεδομένα παρέχουν, δηλαδή, ενδείξεις ότι το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας είναι παράγοντας που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα.

Πίνακας 8: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας

Επίπεδο πιστοποίησης	B1 (%)	B2 (%)	Γ1 (%)	Γ2 (%)	κανένα (%)	Σύνολο (%)
Μέχρι 1000 ευρώ	15,7	51,0	3,9	8,8	20,6	100,0
1001-2000 ευρώ	8,2	58,0	11,5	12,8	9,5	100,0
2001-3000 ευρώ	10,5	45,0	10,5	27,3	6,7	100,0
3001-4500 ευρώ	5,6	39,3	23,6	27,0	4,5	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	6,8	35,6	19,2	31,5	6,8	100,0
Σύνολο	9,5	48,6	12,4	20,1	9,4	100,0

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι ερωτώμενοι που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα έχουν συνήθως πιστοποιητικό υψηλότερου επιπέδου (Γ1 και Γ2), σε σχέση με τους φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα. Ειδικότερα, πιστοποίηση ανώτερου επιπέδου (Γ2) έχει το μόλις το 8,8% του δείγματος που προέρχεται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα έως 1000 ευρώ, το 12,8% αυτών που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα από 1001 έως 2000 ευρώ, το 27,3% του δείγματος που προέρχεται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα από 2001 έως 3000 ευρώ, το 27% αυτών που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα από 3001 έως 4500 ευρώ, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με εισόδημα πάνω από 4501 ευρώ είναι υψηλότερο, 31,5%. Επιπλέον, έχει ιδιαίτερη σημασία και αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι αυτοί που προέρχονται από οικογένεια με χαμηλό μηνιαίο εισόδημα, έως 1000 ευρώ, έχουν ανώτερη πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας (επίπεδα Γ1 και Γ2) σε ποσοστό 12,7%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς που προέρχονται από οικογένεια με υψηλό μηνιαίο εισόδημα, πάνω από 4501 ευρώ, είναι σχεδόν τετραπλάσιο, δηλαδή 50,7%.

Ενδιαφέρον αποτελεί και το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό αυτών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (έως 1000 ευρώ), το 20,6%, δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Το

αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μηνιαίο εισόδημα είναι πολύ χαμηλό, καθώς ελάχιστοι είναι αυτοί που δεν έχουν κάποια επίσημη πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας όπως αυτή αποτυπώνεται από την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

5.3.2 Πιστοποίηση γνώσης της αγγλικής γλώσσας και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Από τη συσχέτιση της πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, όπως αυτή αποτυπώνεται από την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών, με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων του δείγματος προκύπτουν ισχυρές ενδείξεις ότι αυτή η σχέση είναι στατιστικά σημαντική, όπως φαίνεται από τις κατανομές των ποσοστών. Τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε παρέχουν, δηλαδή, ενδείξεις ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων είναι παράγοντας που επηρεάζει και διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 9: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα

Επίπεδο πιστοποίησης	B1	B2	Γ1	Γ2	κανένα	Σύνολο
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Απόφοιτος Δημοτικού	15,6	52,3	4,7	5,5	21,9	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	13,6	55,6	5,7	14,3	10,8	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	6,8	64,7	7,5	15,8	5,3	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	2,0	32,0	25,9	36,5	3,6	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	2,9	17,1	34,3	45,7	0,0	100,0
Σύνολο	9,3	48,8	12,3	20,2	9,3	100,0

Πίνακας 10: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας

Επίπεδο πιστοποίησης	B1 (%)	B2 (%)	Γ1 (%)	Γ2 (%)	κανένα (%)	Σύνολο (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	16,1	58,6	3,4	5,7	16,1	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	13,0	54,8	6,5	11,9	13,8	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	4,2	71,8	7,0	12,7	4,2	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	3,5	30,8	23,3	39,6	2,6	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	0,0	22,2	40,7	37,0	0,0	100,0
Σύνολο	9,3	48,8	12,3	20,2	9,3	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα αποτυπώνουν με σαφή τρόπο την επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στην πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Δείχνουν ότι αυτοί που έχουν γονείς οι οποίοι δεν έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν σχετικά χαμηλό επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Οι περισσότεροι έχουν, δηλαδή, αποκτήσει πιστοποίηση μέχρι το επίπεδο B2, ενώ λίγοι είναι εκείνοι που έχουν αποκτήσει πιστοποίηση ανώτερου επιπέδου. Σε αντίθεση με αυτούς, η πλειονότητα του δείγματος με γονείς απόφοιτους ανώτατης εκπαίδευσης ή κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών έχουν ανώτερο επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας (Γ1 ή Γ2).

Ειδικότερα, αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο το 5,5% αυτών που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού έχει αποκτήσει πιστοποίηση ανώτατου επιπέδου (Γ2), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς με πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών το αντίστοιχο ποσοστό είναι 45,7%, δηλαδή πάνω από 8 φορές περισσότερο. Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν εάν συγκρίνουμε τη γνώση της αγγλικής γλώσσας αυτών που έχουν με πατέρα απόφοιτο Δημοτικού με αυτή εκείνων που έχουν πατέρα κάτοχο

μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Μόνο ο ένας στους δέκα από την πρώτη κατηγορία έχει πιστοποίηση ανώτερου επιπέδου (Γ1 και Γ2), ενώ από τη δεύτερη κατηγορία οι οκτώ στους δέκα έχουν πιστοποίηση ανώτερου επιπέδου (Γ1 και Γ2).

Τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας μας οδηγούν σε αναμενόμενα συμπεράσματα. Αυτοί που έχουν μητέρα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης συνήθως έχουν πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας επιπέδου B2, ενώ λίγοι είναι εκείνοι οι οποίοι απάντησαν ότι έχουν ανώτερο επίπεδο πιστοποίησης (Γ1 και Γ2). Είναι χαρακτηριστικό ότι το 9,1% του δείγματος με μητέρα απόφοιτο Δημοτικού έχει αποκτήσει πιστοποίηση ανώτερου επιπέδου (Γ1 και Γ2), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών το αντίστοιχο ποσοστό είναι 77,7%, δηλαδή πάνω από 8 φορές περισσότερο. Ένα επιπλέον εύρημα με ιδιαίτερη βαρύτητα αποτελεί το γεγονός ότι το 16,1% του δείγματος με μητέρα απόφοιτο Δημοτικού δεν έχει καμία πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, ενώ δεν υπάρχει κανένας με μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών που να μην έχει κάποια πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις πληροφορίες που συγκεντρώσαμε αναφορικά με την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας.

5.3.3 Πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων

Από τη συσχέτιση της πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας των ερωτώμενων φαίνεται ότι αυτή η σχέση είναι στατιστικά σημαντική. Τα δεδομένα παρέχουν, δηλαδή, ισχυρές ενδείξεις ότι η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων βρίσκεται σε στενή συνάφεια με την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας που αποκτούν τα παιδιά τους.

Πίνακας 11: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα

Επίπεδο πιστοποίησης	B1 (%)	B2 (%)	Γ1 (%)	Γ2 (%)	κανένα (%)	Σύνολο (%)
Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα						
1α	0,0	33,3	22,2	44,4	0,0	100,0
1β	0,0	9,1	34,5	52,7	3,6	100,0
2	1,4	23,6	31,4	41,4	2,1	100,0
3α	8,9	57,6	9,9	18,8	4,7	100,0
3β	8,3	67,8	3,9	10,0	10,0	100,0
4	21,7	51,8	1,2	3,6	21,7	100,0
5	17,6	47,1	2,4	8,2	24,7	100,0
6	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Σύνολο	9,3	47,8	12,6	20,8	9,5	100,0

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας του πατέρα και τη γνώση της αγγλικής γλώσσας που αποκτούν τα παιδιά, όπως αυτή βεβαιώνεται από την κατοχή επίσημων πιστοποιητικών. Ειδικότερα, το 87,2% του δείγματος με πατέρα που ανήκει στην επαγγελματική κατηγορία «άνωτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα» έχουν αποκτήσει ανώτερου επιπέδου (Γ1 και Γ2), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς με πατέρα που ανήκει στην επαγγελματική κατηγορία «Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες» είναι μόλις 13,9%.

Η συνάφεια ανάμεσα στην επαγγελματική κατηγορία της μητέρας και την πιστοποίηση γνώσης της αγγλικής γλώσσας εμφανίζεται εξίσου στενή, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 12: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας

Επίπεδο πιστοποίησης	B1 (%)	B2 (%)	Γ1 (%)	Γ2 (%)	κανένα (%)	Σύνολο (%)
Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία της μητέρας						
1α	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100,0
1β	0,0	12,5	28,1	56,3	3,1	100,0
2	1,7	21,8	30,5	44,3	1,7	100,0
3α	5,1	61,6	12,1	16,2	5,1	100,0
3β	16,4	67,3	3,6	6,4	6,4	100,0
4	26,3	47,4	2,6	5,3	18,4	100,0
5	24,0	52,0	0,0	0,0	24,0	100,0
6	10,7	53,7	5,3	13,9	16,4	100,0
Σύνολο	9,3	47,8	12,6	20,8	9,5	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική κατηγορία της μητέρας και την πιστοποίηση γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Για παράδειγμα, το 100% του δείγματος με μητέρα που ανήκει στην επαγγελματική κατηγορία «Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, εργοδότες» έχει αποκτήσει πιστοποίηση ανώτερου επιπέδου (Γ1 και Γ2), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς με μητέρα που ανήκει στην επαγγελματική κατηγορία

«Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες» είναι μόλις 10%.

Συμπερασματικά σχόλια

Όπως έχουμε ήδη περιγράψει η έκταση και η επίδραση της κοινωνικής τάξης στη σχολική επίδοση έχουν τεκμηριωθεί επαρκώς με εμπειρικά δεδομένα και έρευνες τόσο σε διεθνές επίπεδο, όσο και στην Ελλάδα. Ωστόσο, αυτή η εργασία εστιάζεται στη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας των αποφοίτων του Λυκείου, όπως αυτό αποτυπώνεται από την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών. Η συνάφεια αυτή δεν έχει, γενικά, καταγραφεί και αναλυθεί με επάρκεια, και δεν υπάρχει, σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο, ένα υπολογίσιμο σώμα έρευνας και βιβλιογραφίας.

Τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαίωσαν την βασική υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή, η κοινωνική προέλευση των μαθητών αποτελεί έναν παράγοντα με σημαίνουσα σημασία, ο οποίος επηρεάζει τη σχολική επίδοση, και ειδικότερα τη γνώση της αγγλικής γλώσσας, όπως αυτή αποτυπώνεται από την κατοχή επίσημων πιστοποιητικών. Τα δεδομένα από την εμπειρική έρευνα παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα, που έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και ανήκουν στην υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία έχουν υψηλότερο επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα, με γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, και που ασκούν χειρονακτικά επαγγέλματα. Επιβεβαιώνονται, δηλαδή, τα δεδομένα άλλων ερευνών οι οποίες αποτυπώνουν τη σχέση της σχολικής επιτυχίας, και κατά συνακόλουθα της παραπέρα κοινωνικής επιτυχίας και πορείας των μαθητών από την κοινωνική τους προέλευση (Παπακωνσταντίνου, 1986, 2000). Η γνώση της αγγλικής γλώσσας, αν και αποτελεί ένα σημαντικό «μέσο» και «εργαλείο» για την εκπαίδευση και την επαγγελματική και την κοινωνική ζωή, αποτελεί ένα προνόμιο των εχόντων υψηλή κοινωνική προέλευση. Κατά συνέπεια, τα δεδομένα που παρουσιάσαμε παραπάνω δείχνουν ότι η κοινωνική τάξη λειτουργεί ως ένας παράγοντας ο οποίος συμβάλει στην κοινωνική αναπαραγωγή, καθώς διαιωνίζει την κοινωνικά διαφοροποιημένη

σχολική επίδοση, την απόκτηση γνώσης, και, στη συγκεκριμένη περίπτωση, την απόκτηση πιστοποιητικών γνώσης της αγγλικής γλώσσας (Bourdieu, 1986). Με άλλα λόγια, το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, το οποίο μπορεί να θεσμοποιηθεί στη μορφή των εκπαιδευτικών προσόντων, πτυχίων και πιστοποιητικών, και το οποίο μπορεί να μετατραπεί σε οικονομικό κεφάλαιο (Bourdieu, 2007), παρέχουν στις οικογένειες τη δυνατότητα να κινηθούν με μεγαλύτερη άνεση και γνώση στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Συνακόλουθα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με περισσότερες γνώσεις της αγγλικής γλώσσας.

Τα δεδομένα αυτά είναι σημαντικά και εμπλουτίζουν την επιστημονική συζήτηση όσον αφορά στη μελέτη των ζητημάτων της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση, τροφοδοτώντας τη με ισχυρές ενδείξεις ότι πράγματι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κοινωνική δομή (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999).

Συμφωνούν με άλλες έρευνες οι οποίες έχουν επίσης δείξει ότι οι νέοι με τα χαμηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα συνήθως προέρχονται από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Sammons, 1995· Breen and Goldthorpe, 2001). Αυτή η σχέση είναι σημαντική, καθώς, όπως έχουμε ήδη επισημάνει σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι νέοι με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βρεθούν αντιμέτωποι με την ανεργία, έχουν μειωμένη πρόσβαση σε συγκεκριμένα είδη και επίπεδα εργασίας, ενώ είναι πιο ευάλωτοι στον κοινωνικό αποκλεισμό (Gillborn and Mirza, 2000· Wolf, 2002).

Το ερώτημα που προκύπτει με φυσικό τρόπο από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα είναι σε ποιούς παράγοντες αποδίδεται η εκμάθηση και η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Αξιοποιώντας τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρούμε να διερευνήσουμε το παραπάνω ζήτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, στο κεφάλαιο αυτό εξετάζουμε τις αντιλήψεις των ερωτώμενων σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατ' αρχήν παρουσιάζουμε τα ερευνητικά δεδομένα που αποκομίσαμε από τη διερεύνηση των αντιλήψεων αναφορικά με τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα δεδομένα που θα μας επιτρέψουν να απαντήσουμε στο ερώτημα εάν και σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις αυτές διαφοροποιούνται σε σχέση με την κοινωνική τάξη. Παρουσιάζουμε, τέλος, τις αντιλήψεις σχετικά με την επάρκεια του σχολείου να παρέχει επαρκείς γνώσεις της αγγλικής γλώσσας, τις αντιλήψεις, δηλαδή, των ερωτώμενων σχετικά με το αν μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί ένα ζήτημα με βαρύνουσα σημασία, καθώς συνοψίζει τις αντιλήψεις σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης.

6.1 Παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα

Για τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος θέσαμε προδιατυπωμένες απαντήσεις, οι οποίες απέδιδαν την απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε διάφορους παράγοντες όπως το σχολείο, το φροντιστήριο, το σχολείο και το φροντιστήριο, η βοήθεια από τους γονείς που γνώριζαν την αγγλική γλώσσα, τα ταξίδια στο εξωτερικό, τα καλοκαιρινά εντατικά μαθήματα αγγλικών, το διάβασμα αγγλικών βιβλίων, εφημερίδων ή περιοδικών, η ενασχόληση με αγγλική μουσική, ταινίες ή το διαδίκτυο, το διάβασμα, την επιμέλεια και την προσπάθεια που κατέβαλαν. Παράλληλα, υπήρχε η δυνατότητα οι ερωτώμενοι να περιγράψουν κάποιον άλλο παράγοντα στον οποίο πιστεύουν ότι οφείλεται η απόκτηση της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη στατιστική

ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώσαμε παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 13: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα

Παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Κυρίως στο σχολείο	1,2	3,7	31,2	63,9	100,0
Κυρίως στο φροντιστήριο	82,7	12,7	3,0	1,6	100,0
Και στο σχολείο και στο φροντιστήριο	8,7	24,5	45,7	21,1	100,0
Στη βοήθεια από τους γονείς μου που γνωρίζουν καλά αγγλικά	2,4	6,1	20,7	70,8	100,0
Στα ταξίδια στο εξωτερικό	4,8	11,2	14,9	69,2	100,0
Στα εντατικά μαθήματα που έκανα το καλοκαίρι	14,8	18,5	17,7	49,0	100,0
Στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων	11,1	18,2	29,2	41,5	100,0
Στην ενασχόληση μου με αγγλική, μουσική, ταινίες, ίντερνετ	25,0	32,6	25,6	16,8	100,0
Στο διάβασμα, την επιμέλεια και την προσπάθειά μου	45,3	34,7	15,2	4,8	100,0

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η πλειονότητα του δείγματος δεν αποδίδει την απόκτηση πιστοποίησης στο σχολείο, αλλά σε άλλους παράγοντες. Εκφράζουν την αντίληψη ότι δεν ήταν οι γνώσεις από το σχολείο που τους έδωσε τη δυνατότητα να συμμετέχουν με επιτυχία σε εξετάσεις πιστοποίησης. Ειδικότερα, μόνο το 4,9% του δείγματος αποδίδει την πιστοποίηση στις γνώσεις από το σχολείο. Η πλειονότητα του δείγματος, το 95,4% αποδίδει την απόκτηση της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα κατά κύριο λόγο στα μαθήματα αγγλικής γλώσσας που παρακολουθούσαν εκτός σχολείου, σε φροντιστήρια ή/και ιδιαίτερα μαθήματα. Ένα αρκετά χαμηλότερο ποσοστό, το 33,2%, αποδίδει την απόκτηση της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα και στο σχολείο και στην παρακολούθηση φροντιστηρίου, ενώ το 33,3% αναφέρει τα εντατικά μαθήματα αγγλικής γλώσσας που παρακολουθήσαν το καλοκαίρι. Επίσης, αρκετοί αποδίδουν την απόκτηση της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα στην δική τους προσπάθεια και τις ικανότητές τους. Ειδικότερα, το 80% του δείγματος απάντησε ότι η απόκτηση της πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα οφείλεται κατά κύριο λόγο στο διάβασμα, την επιμέλεια και την προσπάθειά τους. Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος αποδίδει την απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα στην επαφή με την αγγλική κουλτούρα (μουσική, ταινίες, διαδίκτυο), και με την επαφή τους με αυθεντικά κείμενα στην αγγλική γλώσσα (διάβασμα βιβλίων, περιοδικών και εφημερίδων). Αντίθετα, σχετικά λίγοι είναι εκείνοι που απάντησαν ότι οφείλουν την απόκτηση της πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας στη βοήθεια από τους γονείς τους οι οποίοι γνωρίζουν καλά την αγγλική γλώσσα και στα ταξίδια που έκαναν στο εξωτερικό.

Είναι προφανές από τα προαναφερθέντα ότι οι περισσότεροι εκφράζουν την αντίληψη η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας δεν οφείλεται στις γνώσεις που απέκτησαν από το σχολείο, αλλά από τις γνώσεις που απέκτησαν στο φροντιστήριο ή/και στα ιδιαίτερα μαθήματα. Πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η προσφυγή στο φροντιστήριο εάν θέλουν να αποκτήσουν αρκετές γνώσεις οι οποίες θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν με επιτυχία σε εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

6.2 Οι παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα και κοινωνική τάξη

Στη συνέχεια εξετάσαμε τις αντιλήψεις αναφορικά με αυτό το ζήτημα σε σχέση με την κοινωνική τάξη. Εξετάσαμε, δηλαδή, τη διαφοροποίηση των παραγόντων στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα και: α) το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, β) το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, και γ) την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Τα δεδομένα που συλλέξαμε από τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τα δεδομένα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας.

Πίνακας 14: Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στο σχολείο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μέχρι 1000 ευρώ	1,1	7,4	28,4	63,2	100,0
1001-2000 ευρώ	0,4	2,5	32,2	64,8	100,0
2001-3000 ευρώ	2,0	3,6	31,5	62,9	100,0
3001-4500 ευρώ	1,2	2,5	34,6	61,7	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	1,4	5,6	26,8	66,2	100,0
Σύνολο	1,2	3,8	31,2	63,8	100,0

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των ερωτώμενων. Η πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, εκφράζει την άποψη ότι η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας που απέκτησαν οφείλεται κυρίως στις γνώσεις από το φροντιστήριο, κι όχι από το σχολείο. Έτσι δικαιολογούνται και οι αντιλήψεις των ερωτώμενων σε σχέση με τη χρησιμότητα της προσφυγής στο φροντιστήριο για την απόκτηση πιστοποίησης, όπως διαπιστώνεται από τις κατανομές των ποσοστών στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 15: Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στο φροντιστήριο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μέχρι 1000 ευρώ	76,0	16,7	5,2	2,1	100,0
1001-2000 ευρώ	82,8	14,6	1,7	0,9	100,0
2001-3000 ευρώ	85,1	10,0	3,0	2,0	100,0
3001-4500 ευρώ	80,0	16,5	2,4	1,2	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	87,7	5,5	4,1	2,7	100,0
Σύνολο	82,7	12,8	2,9	1,6	100,0

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στους δύο παραπάνω πίνακες αποτυπώνουν ξεκάθαρα την ευρύτατα διαδεδομένη αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κατά κύριο λόγο στο φροντιστήριο, κι όχι στο σχολείο. Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτή την αντίληψη εκφράζει η πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας. Με άλλα λόγια,

εκφράζουν την άποψη ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δεν ήταν αυτή που τους βοήθησε να συμμετέχουν με επιτυχία στις εξετάσεις πιστοποίησης. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτή η αντίληψη ερμηνεύεται με βάση δύο παράγοντες. Πρώτον, τη μαζική προσφυγή στα φροντιστήρια για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Όπως περιγράφουμε σε άλλο κεφάλαιο, η πλειονότητα του δείγματος, το 98,2%, παρακολουθούσαν μαθήματα στο φροντιστήριο για αρκετά χρόνια. Τα μαθήματα αυτά είναι προσανατολισμένα προς την παροχή γνώσεων για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, και συνεπώς είναι αναμενόμενο οι ερωτώμενοι να αποδίδουν την απόκτηση πιστοποιητικών γνώσης της αγγλικής γλώσσας στο φροντιστήριο. Δεύτερον, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δεν αποσκοπεί άμεσα στην προετοιμασία για εξετάσεις πιστοποίησης. Συνεπώς υπάρχει συχνά η αντίληψη ότι αποκομίζουν περισσότερα από το φροντιστήριο σε σχέση με το σχολείο. Όπως ήταν αναμενόμενο, σχετικά χαμηλά είναι τα ποσοστά εκείνων που πιστεύουν ότι η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα οφείλεται κατά κύριο λόγο στο συνδυασμό των γνώσεων από το σχολείο και το φροντιστήριο, όπως διαπιστώνεται από τις κατανομές των ποσοστών στον Πίνακα 14.

Πίνακας 16: Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου και του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται και στο σχολείο και στο φροντιστήριο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μέχρι 1000 ευρώ	9,7	26,9	45,2	18,3	100,0
1001-2000 ευρώ	8,5	24,2	44,9	22,5	100,0
2001-3000 ευρώ	9,5	21,5	50,0	19,0	100,0

3001-4500 ευρώ	13,3	27,7	39,8	19,3	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	2,9	25,0	45,6	26,5	100,0
Σύνολο	9,0	24,3	45,9	20,9	100,0

Τα δεδομένα από τον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα δεν αποτελεί έναν παράγοντα που διαφοροποιεί τις αντιλήψεις αναφορικά με το που οφείλεται η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα. Η πλειονότητα εκφράζει την άποψη ότι η πιστοποίηση δεν οφείλεται στη συνδυαστική χρήση του σχολείου και του φροντιστηρίου, αλλά στο φροντιστήριο. Αναλυτικότερα, ένα σχετικά χαμηλό ποσοστό του δείγματος από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα έως 1000 ευρώ, το 36,6%, ανέφερε ότι η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται στη συνδυαστική χρήση του σχολείου και του φροντιστηρίου. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 32,7% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 1001-2000 ευρώ, 31% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 2001-3000 ευρώ, 41% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 3001-4500 ευρώ, και 27,9% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 4501 ευρώ.

Τα στοιχεία αυτά τεκμηριώνουν την άποψη ότι παρόλη την επέκταση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, οι περισσότεροι πιστεύουν ότι το σχολείο δεν τους παρέχει ικανοποιητικές γνώσεις της αγγλικής γλώσσας, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να συμμετέχουν με επιτυχία σε εξετάσεις πιστοποίησης.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα εμπειρικά δεδομένα από τη διερεύνηση της επίδρασης που είχε στην απόκτηση πιστοποίησης η βοήθεια από τους γονείς οι οποίοι γνώριζαν την αγγλική γλώσσα και μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, οι προερχόμενοι από οικογένειες με υψηλότερο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό την απόκτηση πιστοποίησης στη βοήθεια που είχαν από τους γονείς τους οι οποίοι γνώριζαν την αγγλική γλώσσα και τους βοηθούσαν.

Πίνακας 17: Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή της βοήθειας από τους γονείς στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στη βοήθεια από τους γονείς μου που γνωρίζουν αγγλικά				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μέχρι 1000 ευρώ	5,3	4,3	13,8	76,6	100,0
1001-2000 ευρώ	2,6	3,4	20,2	73,8	100,0
2001-3000 ευρώ	1,0	4,6	21,8	72,6	100,0
3001-4500 ευρώ	3,6	10,8	28,9	56,6	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	1,4	11,3	23,9	63,4	100,0
Σύνολο	2,5	5,6	21,2	70,6	100,0

Ενδιαφέροντα στοιχεία προκύπτουν από τις απαντήσεις οι οποίες αποτυπώνονται στον παραπάνω πίνακα. Παρατηρούμε ότι οι προερχόμενοι από οικογένειες με υψηλότερο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα σε μεγαλύτερο ποσοστό αποδίδουν την απόκτηση πιστοποίησης στη βοήθεια που τους παρείχαν οι γονείς τους οι οποίοι γνώριζαν την αγγλική γλώσσα και κατά συνέπεια μπορούσαν να τους βοηθήσουν. Αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα συνήθως έχουν επίσης γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι το αυξημένο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, το οποίο μπορεί να θεσμοποιηθεί στη μορφή των εκπαιδευτικών προσόντων, μετατρέπεται σε οικονομικό κεφάλαιο (Bourdieu, 2007· Grenfell and James, 1998· Lynch and Baker, 2005). Τα εμπειρικά δεδομένα παρέχουν, δηλαδή, ισχυρές ενδείξεις ότι πράγματι,

όπως έχει υποστηρίξει ο Bourdieu (2002, 2007), οι διάφορες μορφές του κεφαλαίου μπορούν να μετατραπούν σε κάποια άλλη⁴⁴.

Πίνακας 18: Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή των ταξιδιών στο εξωτερικό στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στα ταξίδια στο εξωτερικό				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μέχρι 1000 ευρώ	8,5	2,6	4,3	84,6	100,0
1001-2000 ευρώ	3,9	7,3	10,8	78,0	100,0
2001-3000 ευρώ	4,0	11,1	16,1	68,8	100,0
3001-4500 ευρώ	3,7	13,4	20,7	62,2	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	4,2	12,5	29,2	54,2	100,0
Σύνολο	4,6	10,2	14,6	70,7	100,0

Αντίστοιχα συμπεράσματα ως προς τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων σε σχέση με το οικογενειακό εισόδημα προκύπτουν από τον παραπάνω πίνακα. Αναλυτικότερα, ένα χαμηλό ποσοστό του δείγματος από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα έως 1000 ευρώ, το 11,1%, ανέφερε ότι η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται στα ταξίδια που έκαναν στο εξωτερικό. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 11,2% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 1001-2000 ευρώ, 15,1% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 2001-3000 ευρώ, 16,8% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 3001-4500 ευρώ, και 16,7% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 4501 ευρώ.

⁴⁴ Για τους τρόπους με τους οποίους η μια μορφή κεφαλαίου μπορεί να μετατραπεί σε κάποια άλλη βλ. επίσης: Bourdieu and Passeron, 1977· Allatt, 1993· Lynch and Baker, 2005· Zembylas, 2007.

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα ταξίδια που έκαναν στο εξωτερικό τους βοήθησαν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας όπως αυτή αποτυπώνεται από την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών. Το μεγαλύτερο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών τους επιτρέπει να ταξιδεύουν στο εξωτερικό, γεγονός που διευκολύνει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα δεδομένα σχετικά με την αντίληψη για τη συμβολή των εντατικών μαθημάτων αγγλικών το καλοκαίρι στην απόκτηση πιστοποίησης.

Πίνακας 19: Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή των εντατικών μαθημάτων αγγλικών το καλοκαίρι στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στα εντατικά μαθήματα αγγλικών το καλοκαίρι				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μέχρι 1000 ευρώ	11,8	16,1	16,1	55,9	100,0
1001-2000 ευρώ	15,2	19,5	16,9	48,5	100,0
2001-3000 ευρώ	16,1	16,6	16,6	50,8	100,0
3001-4500 ευρώ	17,9	26,2	17,9	38,1	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	15,9	26,7	21,7	35,6	100,0
Σύνολο	15,4	19,2	17,3	48,1	100,0

Τα δεδομένα που απεικονίζονται στον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι το 27,9% του δείγματος από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα έως 1000 ευρώ ανέφερε ότι η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται στα εντατικά μαθήματα αγγλικών που έκαναν το καλοκαίρι. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι αρκετά υψηλότερα για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο μηνιαίο εισόδημα. Οι προερχόμενοι από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα αποδίδουν σε

σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό την απόκτηση πιστοποίησης στο γεγονός ότι παρακολουθούσαν εντατικά μαθήματα αγγλικών κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι οι οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα επιλέγουν συχνότερα το φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού σε σχέση με τις οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα. Με δεδομένο ότι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο οικογενειακό εισόδημα και το επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι η παρακολούθηση φροντιστηρίου το καλοκαίρι αποτελεί έναν παράγοντα που συμβάλλει στην απόκτηση ανώτερης πιστοποίησης από τους προερχόμενους από οικογένειες με μεγαλύτερο υλικό κεφάλαιο.

Πίνακας 20 : Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μέχρι 1000 ευρώ	12,0	15,6	27,2	45,3	100,0
1001-2000 ευρώ	4,7	17,6	26,2	51,5	100,0
2001-3000 ευρώ	13,5	15,5	33,0	38,0	100,0
3001-4500 ευρώ	12,0	18,1	30,1	39,8	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	16,7	26,4	29,2	27,8	100,0
Σύνολο	10,4	18,2	29,1	42,2	100,0

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο οικογενειακό εισόδημα εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αντίληψη

ότι η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα οφείλεται στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων. Αναλυτικότερα, το 27,6% του δείγματος από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα έως 1000 ευρώ ανέφερε ότι η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι υψηλότερα για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μηνιαίο εισόδημα. Ερμηνεύοντας τα παραπάνω δεδομένα, μπορούμε βάσιμα να υποστηρίξουμε ότι το μεγαλύτερο οικονομικό κεφάλαιο των οικογενειών αυτών επιτρέπει την δαπάνη που συνεπάγεται η αγορά αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων τα οποία βοηθούν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Μπορούμε, δηλαδή, να υποθέσουμε βάσιμα ότι οι οικογένειες με υψηλότερο οικονομικό κεφάλαιο έχουν τη δυνατότητα να το μετατρέψουν σε πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο στη συνέχεια μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό πλεονέκτημα (Lareau, 1989).

Πίνακας 21: Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή της ενασχόλησης με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στην ενασχόλησή μου με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μέχρι 1000 ευρώ	24,5	29,8	26,6	19,1	100,0
1001-2000 ευρώ	19,7	34,8	28,8	16,7	100,0
2001-3000 ευρώ	26,2	28,2	27,2	18,3	100,0
3001-4500 ευρώ	30,1	41,0	15,7	13,3	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	31,0	29,6	26,8	12,7	100,0
Σύνολο	24,7	32,4	26,2	16,7	100,0

Όπως ήταν αναμενόμενο, πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι αποδίδουν την απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλικής γλώσσα στην ενασχόλησή τους με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο. Ειδικότερα, το 54,3% αυτών που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα έως 1000 ευρώ ανέφεραν ότι η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται στην ενασχόλησή τους με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το ίντερνετ. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 54,5% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 1001-2000 ευρώ, 54,4% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 2001-3000 ευρώ, 37,1% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 3001-4500 ευρώ, και 60,6% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 4501 ευρώ.

Θεωρούμε ότι τα παραπάνω δεδομένα αποτελούν χρήσιμες πληροφορίες που μπορούν να τροφοδοτήσουν τις προσπάθειες που γίνονται για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Αυτές οι προσπάθειες, σε ένα πλαίσιο αναγνώρισης των αναγκών των μαθητών και των τρόπων με τους οποίους μαθαίνουν την ξένη γλώσσα, μπορούν να εστιάσουν στην παιδαγωγική αξιοποίηση της μουσικής, των ταινιών και του διαδικτύου για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις αναφορικά με τις αντιλήψεις των ερωτώμενων σχετικά με το εάν η πιστοποίηση στη γνώση της αγγλικής γλώσσας οφείλεται στο διάβασμα, την επιμέλεια και την προσπάθεια που κατέβαλλαν. Τα δεδομένα παρουσιάζονται στον Πίνακα 22. Τα δεδομένα από τον πίνακα αυτό δείχνουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται στο διάβασμα, την επιμέλεια και την προσπάθεια των ερωτώμενων και το οικογενειακό εισόδημα. Αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποιητικού στην αγγλική γλώσσα οφείλεται στο διάβασμα και στην προσπάθεια που κατέβαλλαν, σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα.

Πίνακας 22: Μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος, της επιμέλειας και της προσπάθειας στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στο διάβασμα, την επιμέλεια και την προσπάθειά μου				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μέχρι 1000 ευρώ	64,9	25,5	5,3	4,3	100,0
1001-2000 ευρώ	43,7	36,4	16,5	3,5	100,0
2001-3000 ευρώ	39,1	38,6	15,8	6,4	100,0
3001-4500 ευρώ	42,4	30,6	21,2	5,9	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	53,5	28,2	15,5	2,8	100,0
Σύνολο	46,1	34,0	15,2	4,7	100,0

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι προερχόμενοι από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα εκφράζουν σε μικρότερο βαθμό την αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποιητικού στην αγγλική γλώσσα οφείλεται στο διάβασμα και στην προσπάθεια που κατέβαλαν, σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα. Αναλυτικότερα, το 90,4% του δείγματος από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα έως 1000 ευρώ ανέφερε ότι η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται στην κλίση που έχουν ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 80,1% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 1001-2000 ευρώ, 77,7% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 2001-3000 ευρώ, 73% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 3001-4500 ευρώ, και 81,7% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 4501 ευρώ.

Στο επόμενο τμήμα παρουσιάζουμε τα δεδομένα που αποκομίσαμε από τη συσχέτιση των παραγόντων στους οποίους οι ερωτώμενοι αποδίδουν την απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Η διερεύνηση του ζητήματος αυτού μας επιτρέπει να διερευνήσουμε την επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στις αντιλήψεις σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης.

Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τα δεδομένα ως προς τη σχέση ανάμεσα στους παράγοντες στους οποίους οι φοιτητές του δείγματος αποδίδουν την απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

Πίνακας 23: Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως κυρίως στο σχολείο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Απόφοιτος Δημοτικού	0,0	4,4	28,3	67,3	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	1,1	4,5	33,5	60,9	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	0,0	4,8	27,2	68,0	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	2,6	1,6	32,1	63,7	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	2,9	0,0	32,4	64,7	100,0
Σύνολο	1,2	3,6	31,2	64,0	100,0

Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	0,0	6,3	31,3	62,5	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	1,2	3,6	30,4	64,8	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	0,0	1,4	31,9	66,7	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	1,4	2,8	32,6	63,3	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	3,8	7,7	26,9	61,5	100,0
Σύνολο	1,1	3,6	31,2	64,1	100,0

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι είναι χαμηλό το ποσοστό του δείγματος που πιστεύει ότι η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στο σχολείο. Αναλυτικότερα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στην εκμάθησή της στο σχολείο είναι 4,4% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 5,6% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 4,8% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 2,6% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 2,9% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αντίστοιχες είναι οι διαπιστώσεις αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο είναι εξαιρετικά χαμηλό. Ειδικότερα, το ποσοστό που εκφράζει την αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποίησης οφείλεται κυρίως στο σχολείο είναι 6,3% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Δημοτικού, 4,8% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 1,4% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 4,2% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 11,5% για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αντίθετα, είναι υψηλό το ποσοστό εκείνων που εκφράζουν την αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποίησης οφείλεται κυρίως στις γνώσεις από το φροντιστήριο, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 24: Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως κυρίως στο φροντιστήριο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Απόφοιτος Δημοτικού	82,1	12,8	3,4	1,7	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	82,6	12,5	3,4	1,5	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	82,8	12,5	3,9	0,8	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	83,5	12,9	2,1	1,5	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	85,3	8,8	0,0	5,9	100,0
Σύνολο	82,9	12,5	3,0	1,6	100,0
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	81,3	16,3	1,3	1,3	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	81,5	12,8	4,5	1,2	100,0

Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	84,3	12,9	1,4	1,4	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	86,4	9,5	2,3	1,8	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	73,1	19,2	0,0	7,7	100,0
Σύνολο	82,9	12,4	3,0	1,6	100,0

Σε αντίθεση με την αντίληψη για τη χρησιμότητα του σχολείου για την απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, ιδιαίτερα υψηλό είναι το ποσοστό του δείγματος που απάντησε ότι η απόκτηση πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στο φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Αναλυτικότερα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στο φροντιστήριο είναι 94,9% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 95,1% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 95,3% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 96,4% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 94,1% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Ως προς τα δεδομένα αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στο φροντιστήριο είναι 97,6% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Δημοτικού, 94,3% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 97,2% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 95,9% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 92,3% για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αν συνεκτιμήσουμε τα ευρήματα από τον παραπάνω πίνακα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, εκφράζει την αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποίησης οφείλεται κατά κύριο λόγο στο φροντιστήριο. Με άλλα λόγια, το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζουμε τις αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου και του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων του πατέρα και της μητέρας.

Πίνακας 25: Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου και του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως και στο σχολείο και στο φροντιστήριο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα					
Απόφοιτος Δημοτικού	8,0	28,6	44,6	18,8	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	9,4	24,1	46,6	19,9	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	8,8	24,8	44,0	22,4	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	7,4	23,3	49,7	19,6	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	11,8	23,5	35,3	29,4	100,0
Σύνολο	8,7	24,7	46,1	20,5	100,0
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας					
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	7,6	32,9	43,0	16,5	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	10,6	24,0	45,0	20,4	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και	5,7	20,0	54,3	20,0	100,0

Επαγγελματικών Σχολών					
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	6,9	23,4	46,8	22,9	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	8,0	32,0	40,0	20,0	100,0
Σύνολο	8,6	24,7	46,0	20,7	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων δεν βρίσκεται σε συνάφεια με τις αντιλήψεις σχετικά με τη συμβολή της γνώσης από το σχολείο και το φροντιστήριο στην απόκτηση πιστοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά χαμηλό είναι το ποσοστό εκείνων που απάντησαν ότι η απόκτηση πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως και στο σχολείο και στο φροντιστήριο/ιδιαίτερα μαθήματα. Αναλυτικότερα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο και στο σχολείο και στο φροντιστήριο/ιδιαίτερα μαθήματα είναι 36,6% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 33,5% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 33,6% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικώνκαι Επαγγελματικών Σχολών , 30,7% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 35,3% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αντίστοιχα είναι τα δεδομένα σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Ειδικότερα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο και στο σχολείο και στο φροντιστήριο/ιδιαίτερα μαθήματα είναι 40,5% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Δημοτικού, 34,6% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 25,7% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Τεχνικώνκαι Επαγγελματικών Σχολών , 30,3% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 40% για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Τα παραπάνω εμπειρικά ευρήματα μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου και του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 26: Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή της βοήθειας από τους γονείς στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στη βοήθεια από τους γονείς μου που γνωρίζουν αγγλικά				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Απόφοιτος Δημοτικού	1,8	0,9	10,6	86,7	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	3,8	6,1	19,0	71,1	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	1,6	4,8	23,2	70,4	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	1,6	7,9	23,7	66,8	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	2,9	14,7	35,3	47,1	100,0
Σύνολο	2,5	5,9	20,4	71,2	100,0
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	1,3	1,3	6,3	91,1	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	2,4	6,1	18,8	72,6	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	1,4	5,8	23,2	69,6	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	3,2	7,3	24,8	64,7	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	4,0	8,0	36,0	52,0	100,0
Σύνολο	2,5	6,0	20,3	71,3	100,0

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα αποτυπώνουν την επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας των ερωτώμενων στη βοήθεια που είχαν για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους γονείς τους. Οι ερωτώμενοι με γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η απόκτηση πιστοποίησης οφείλεται κυρίως στη βοήθεια που λάμβαναν από τους γονείς τους οι οποίοι γνωρίζουν αγγλικά σε σχέση με εκείνους με γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, τα δεδομένα παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική διαδρομή των παιδιών τους. Η άνιση κατανομή του συνδέεται με την αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών προνομίων μέσα από την εκπαίδευση (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2006α). Οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης έχουν τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο.

Αναλυτικότερα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στη βοήθεια από τους γονείς τους οι οποίοι γνωρίζουν αγγλικά είναι 2,7% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 9,9% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 6,4% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 9,5% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 17,6% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στη βοήθεια που λάμβαναν από τους γονείς τους οι οποίοι γνωρίζουν αγγλικά είναι 2,6% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Δημοτικού, 8,5% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 7,2% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 10,5% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 12% για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Στην έρευνά μας εστιάσαμε επίσης και στις αντιλήψεις των ερωτώμενων αναφορικά με τη χρησιμότητα των ταξιδιών στο εξωτερικό για την εκμάθηση και την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Τα δεδομένα που αποκομίσαμε αποτυπώνουν την επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας στην

απόκτηση των γνώσεων της αγγλικής γλώσσας. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει ότι οι ερωτώμενοι με γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης εκφράζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την αντίληψη ότι η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται στα ταξίδια που έκαναν στο εξωτερικό, στα οποία είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα και να βελτιώσουν τις γνώσεις τους.

Πίνακας 27: Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή των ταξιδιών στο εξωτερικό στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στα ταξίδια στο εξωτερικό				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Απόφοιτος Δημοτικού	4,4	4,4	4,4	(6,8	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	4,2	12,5	15,5	67,8	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	4,8	12,0	16,0	67,2	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	5,8	7,9	15,2	71,2	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	5,9	26,5	32,4	35,3	100,0
Σύνολο	4,8	10,6	14,6	70,1	100,0
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	3,7	7,4	6,2	82,7	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	4,3	11,2	12,8	71,7	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	4,3	11,6	17,4	66,7	100,0

Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	4,1	7,8	19,7	68,3	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	15,4	34,6	15,4	34,6	100,0
Σύνολο	4,6	10,7	14,7	70,1	100,0

Αναλυτικότερα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στα ταξίδια που έκαναν στο εξωτερικό είναι 8,8% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 16,7% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 16,8% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικώνκαι Επαγγελματικών Σχολών, 13,7% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 32,4% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στα ταξίδια που έκαναν στο εξωτερικό είναι 11,1% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Δημοτικού, 15,5% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 15,9% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Τεχνικώνκαι Επαγγελματικών Σχολών, 11,9% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 50% για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αν συνεκτιμήσουμε τα ευρήματα που σχολιάσαμε παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελεί έναν παράγοντα ο οποίος επηρεάζει τις αντιλήψεις σε σχέση με τη συμβολή των ταξιδιών στο εξωτερικό στην απόκτηση πιστοποίησης. Τα ευρήματα αυτά μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε τη βάσιμη υπόθεση ότι οι οικογένειες με υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους και, επιπλέον, είναι σε θέση να καταστρώνουν μια στρατηγική η οποία στοχεύει στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Πρόκειται για γονεϊκές στρατηγικές, οι οποίες βρίσκονται σε συνάφεια με το οικογενειακό habitus (Καμαριανός, 2002).

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις αντιλήψεις για τη συμβολή των εντατικών μαθημάτων αγγλικών το καλοκαίρι στην απόκτηση πιστοποίησης σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

Πίνακας 28: Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή των εντατικών μαθημάτων αγγλικών το καλοκαίρι στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στα εντατικά μαθήματα αγγλικών το καλοκαίρι				
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	Ισχύει πολύ	Ισχύει αρκετά	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει	Σύνολο (%)
	(%)	(%)	(%)	(%)	
Απόφοιτος Δημοτικού	15,0	16,8	14,2	54,0	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	14,8	19,8	16,7	48,7	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	13,4	19,7	22,0	44,9	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	17,1	17,6	17,1	48,1	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	8,8	17,6	17,6	55,9	100,0
Σύνολο	14,9	18,6	17,4	49,0	100,0
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας	Ισχύει πολύ	Ισχύει αρκετά	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει	Σύνολο (%)
	(%)	(%)	(%)	(%)	
Απόφοιτος Δημοτικού	11,3	20,0	11,3	57,5	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	14,6	16,4	17,3	51,7	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	15,9	23,2	18,8	42,0	100,0

Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	15,3	20,4	19,9	44,4	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	16,0	16,0	20,0	48,0	100,0
Σύνολο	14,6	18,6	17,7	49,1	100,0

Τα δεδομένα από τον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των αντιλήψεων αναφορικά με τη χρησιμότητα των εντατικών μαθημάτων αγγλικών το καλοκαίρι για την απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων. Η πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης τους πατέρα ή της μητέρας απάντησε ότι η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα δεν οφείλεται κατά κύριο λόγο στα μαθήματα αγγλικών που έκαναν το καλοκαίρι. Αναλυτικότερα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στα εντατικά μαθήματα αγγλικών το καλοκαίρι είναι 31,8% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 34,6% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 33,1% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 34,7% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 26,4% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στα εντατικά μαθήματα αγγλικών το καλοκαίρι είναι 31,3% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Δημοτικού, 31% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 39,1% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 35,7% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 32% για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε ερευνήσαμε επίσης τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις αναφορικά με το εάν αποδίδουν την απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας.

Πίνακας 29: Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Απόφοιτος Δημοτικού	7,0	10,5	30,7	51,8	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	8,7	19,4	30,0	41,8	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	9,6	16,0	28,8	45,6	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	15,1	20,3	27,6	37,0	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	17,6	23,5	26,5	32,4	100,0
Σύνολο	10,7	17,9	29,1	42,3	100,0
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	6,2	12,3	28,4	53,1	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	8,5	17,1	29,6	44,8	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	10,1	14,5	39,1	36,2	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	14,2	21,5	26,5	37,9	100,0

Κάτοχος μεταπτυχιακού	26,9	19,2	26,9	26,9	100,0
Σύνολο	10,8	17,7	29,3	42,2	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα αποτυπώνουν ξεκάθαρα ότι αυτοί που έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (πτυχιούχοι ΤΕΙ/ΑΕΙ ή κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών) αποδίδουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων. Το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας τους παρέχει τη δυνατότητα να διαβάζουν βιβλία στην αγγλική γλώσσα, το οποίο διευκολύνει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Ειδικότερα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων είναι 17,5% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 28,1% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 25,6% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικώνκαι Επαγγελματικών Σχολών , 35,4% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 41,1% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων είναι 18,5% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Δημοτικού, 25,6% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 24,6% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Τεχνικώνκαι Επαγγελματικών Σχολών , 35,7% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 46,1% για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Η ενασχόληση με την αγγλική κουλτούρα (μουσική, ταινίες, διαδίκτυο) φαίνεται ότι αποτελεί έναν παράγοντα ο οποίος σχετίζεται θετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και συνακόλουθα με την πιστοποίηση της γνώσης της. Αυτό, βέβαια, ήταν αναμενόμενο, καθώς είναι γενικά αποδεκτό στη σχετική βιβλιογραφία ότι η έκθεση στην ξένη γλώσσα «μέσω των ΜΜΕ και ΤΠΕ» έχει θετική συμβολή στην επίδοση στην

ξένη γλώσσα και βοηθάει στην αποτελεσματική της εκμάθηση (Δενδρινού, Ζουγανέλη και Καραβά, 2013:45). Οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κείμενα και προφορικό λόγο της γλώσσας-στόχου είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν επικοινωνιακή ικανότητα σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι δεν εκτίθενται σε αυθεντικό γραπτό και προφορικό λόγο και οι οποίοι δε χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα για επικοινωνία σε ένα «αυθεντικό» επικοινωνιακό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα που αποκομίσαμε από την έρευνα σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 30: Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή της ενασχόλησης με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στην ενασχόλησή μου με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Απόφοιτος Δημοτικού	17,7	25,7	30,1	26,5	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	23,2	31,5	30,0	15,4	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	24,4	36,2	23,6	15,7	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	29,3	35,1	22,0	13,6	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	38,2	29,4	14,7	17,6	100,0
Σύνολο	24,9	32,2	26,1	16,8	100,0

Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	16,3	27,5	27,5	28,8	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	20,4	31,7	28,7	19,2	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	26,1	31,9	29,0	13,0	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	32,9	35,2	21,9	10,0	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	36,0	24,0	20,0	20,0	100,0
Σύνολο	24,8	32,0	26,3	16,9	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι αυτοί που έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης δηλώνουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με αυτούς που προέρχονται με γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ότι η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται και στην ενασχόλησή τους με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο.

Ειδικότερα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ενασχόλησή τους με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο είναι 43,4% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 54,7% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 60,6% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 64,4% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 67,6% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ενασχόλησή τους με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο είναι 43,8% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Δημοτικού, 52,1% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 58% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Τεχνικών και

Επαγγελματικών Σχολών , 68,1% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 60% για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Πίνακας 31: Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος, της επιμέλειας και της προσπάθειας στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στο διάβασμα, την επιμέλεια και την προσπάθειά μου				
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	58,3	25,2	12,2	4,3	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	45,7	36,6	13,2	4,5	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	44,1	37,8	15,0	3,1	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	40,5	36,3	17,9	5,3	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	35,3	35,3	20,6	8,8	100,0
Σύνολο	45,6	34,9	14,9	4,7	100,0
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Απόφοιτος Δημοτικού	58,8	28,8	8,8	3,8	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	46,4	36,2	12,3	5,1	100,0

Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	44,3	31,4	20,0	4,3	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	40,1	36,9	18,0	5,1	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	44,0	28,0	28,0	0,0	100,0
Σύνολο	45,6	34,8	14,9	4,7	100,0

Τα δεδομένα στον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι το ποσοστό αυτών που εκφράζουν την αντίληψη ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στο διάβασμα την επιμέλεια και την προσπάθειά τους είναι 83,5% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 82,3% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 81,9% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 76,8% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 70,6% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η πιστοποίηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στο διάβασμα την επιμέλεια και την προσπάθειά τους είναι 87,6% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Δημοτικού, 82,6% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 75,7% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 77% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 72% για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Συμπερασματικά σχόλια

Αν συνεκτιμήσουμε τα ευρήματα που σχολιάσαμε στην ενότητα αυτή, οδηγούμαστε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Πρώτον, το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας. Οι προερχόμενοι από οικογένειες με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης γονέων εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση από αυτούς

που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης γονέων την αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποίησης οφείλεται κυρίως στη βοήθεια από τους γονείς που γνώριζαν αγγλικά, στα εντατικά μαθήματα αγγλικών το καλοκαίρι, στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων και στα ταξίδια στο εξωτερικό. Το αυξημένο πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών αυτών τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν τα πολιτισμικά τους προσόντα με τέτοιους τρόπους που δεν τα αξιοποιούν εκείνοι που προέρχονται από ένα μη-προνομιούχο κοινωνικό υπόβαθρο (Brown et al, 2003). Το ισχυρότερο πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών των μαθητών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα τους επιτρέπει να έχουν καλύτερη πληροφόρηση για το εκπαιδευτικό σύστημα, σε σχέση με τους μαθητές από οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Ball and Vincent, 1998). Γνωρίζουν, για παράδειγμα, το πως να αξιοποιούν διάφορες πηγές γνώση (π.χ. εντατικά μαθήματα αγγλικής γλώσσας στο εξωτερικό) και, συνεπώς, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με τους μαθητές από οικογένειες με χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο. Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες για επιτυχία στο σχολείο (Kalmijn and Kraaykamp, 1996).

Δεύτερον, η πλειονότητα του δείγματος εκφράζει την αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποίησης δεν οφείλεται στις γνώσεις που απέκτησαν από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Εκφράζουν την αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποίησης οφείλεται κατά κύριο λόγο στο φροντιστήριο, το οποίο τους προετοιμάζει για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Πρόκειται, ασφαλώς, για μια σημαντική διαπίστωση, η οποία, όπως θα δούμε σε παρακάτω ενότητα, επηρεάζει, και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό, την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας.

Για την πληρέστερη διερεύνηση των παραγόντων στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα, εκτός από το οικογενειακό εισόδημα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, εστίασαμε τον ερευνητικό μας φακό και στην κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας.

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων

Τα εμπειρικά δεδομένα από τις περισσότερες έρευνες παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς επίσης και την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη μας τα ερευνητικά αυτά ευρήματα, συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο μια σειρά ερωτημάτων, σκοπός των οποίων ήταν να ανιχνεύσουμε την επίδραση της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας των γονέων στις αντιλήψεις σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα.

Πίνακας 32: Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως κυρίως στο σχολείο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
1α	11,1	0,0	33,3	55,6	100,0
1β	1,9	3,7	35,2	59,3	100,0
2	2,2	0,7	32,6	64,4	100,0
3α	0,0	3,9	34,3	61,8	100,0
3β	1,7	2,9	30,9	64,6	100,0
4	0,0	6,5	33,8	59,7	100,0
5	1,4	6,8	21,9	69,9	100,0
6	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Σύνολο	1,3	3,6	31,7	63,4	100,0

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
1α	0,0	0,0	66,7	33,3	100,0
1β	0,0	3,2	32,3	64,5	100,0
2	1,8	4,2	32,1	61,8	100,0
3α	0,0	3,1	21,9	75,0	100,0
3β	1,0	3,8	28,8	66,3	100,0
4	0,0	5,7	45,7	48,6	100,0
5	0,0	10,0	25,0	65,0	100,0
6	2,2	2,6	33,2	62,0	100,0
Σύνολο	1,3	3,7	31,2	63,8	100,0

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα αποτυπώνουν το γεγονός ότι η πλειονότητα του δείγματος εκφράζει την αντίληψη ότι η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα δεν οφείλεται στις γνώσεις που απέκτησαν από το σχολείο. Επιπλέον, αυτή είναι μια αντίληψη η οποία δε βρίσκεται σε συνάφεια με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας.

Ειδικότερα, το 11,1% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στις γνώσεις που αποκόμισαν από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Τα ποσοστά είναι 5,6% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 1β, 2,9% για τους ερωτώμενους που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 3,9% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 4,6% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 6,5% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 8,2% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, και 0% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 6.

Στις ίδιες διαπιστώσεις οδηγεί και η συσχέτιση των αντιλήψεων με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας. Πιο συγκεκριμένα, κανένας από

αυτούς που έχουν μητέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία δεν απέδωσε την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στις γνώσεις που αποκόμισε από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Εκφράζουν, συνεπώς, την αντίληψη ότι άλλοι παράγοντες συνέβαλλαν κατά κύριο λόγο στην απόκτηση πιστοποίησης. Τα ποσοστά είναι 3,2% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 1β, 6% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 2, 3,1% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3α, 4,8% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3β, 5,7% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 4, 10% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 5, και 4,8 % για αυτούς που έχουν μητέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Οι ενδείξεις που προκύπτουν από τα προαναφερθέντα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις για τη συμβολή του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης.

Πίνακας 33: Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως κυρίως στο φροντιστήριο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
1α	77,8	22,2	0,0	0,0	100,0
1β	90,7	3,7	1,9	3,7	100,0
2	82,7	12,9	1,4	2,9	100,0
3α	84,0	10,5	5,0	0,6	100,0
3β	84,1	12,5	2,3	1,1	100,0
4	76,9	19,2	2,6	1,3	100,0
5	74,3	18,9	4,1	2,7	100,0
6	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Σύνολο	82,5	12,9	2,9	1,7	100,0

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
1α	66,7	33,3	0,0	0,0	100,0
1β	87,5	9,4	0,0	3,1	100,0
2	86,4	10,7	1,8	1,2	100,0
3α	86,5	10,4	1,0	2,1	100,0
3β	83,3	9,3	6,5	0,9	100,0
4	75,8	21,2	0,0	3,0	100,0
5	70,0	20,0	5,0	5,0	100,0
6	79,7	14,7	3,9	1,7	100,0
Σύνολο	82,7	12,6	3,0	1,7	100,0

Οι παραπάνω πληροφορίες αποτυπώνουν την αντίληψη της μεγάλης πλειονότητας του δείγματος ότι η απόκτηση πιστοποιητικού της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κατά κύριο λόγο στο φροντιστήριο ή στα ιδιαίτερα μαθήματα. Η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων δε φαίνεται να ασκεί ιδιαίτερη επίδραση στην αντίληψη αυτή.

Ειδικότερα, το 100% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στις γνώσεις που αποκόμισαν από το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Τα ποσοστά είναι 94,4% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 1β, 95,6% για τους ερωτώμενους που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 94,5% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 96,6% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 96,1% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 93,2% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, και 100% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 6.

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις οδηγεί και η συσχέτιση των αντιλήψεων με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας. Ειδικότερα, το σύνολο του

δείγματος με μητέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στις γνώσεις που αποκόμισαν από το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Τα ποσοστά είναι 96,9% για αυτούς που έχουν μητέρα που εντάσσεται στην κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 1β, 97,1% για αυτούς που έχουν μητέρα στη κατηγορία 2, 96,9% για αυτούς που έχουν μητέρα από στην κατηγορία 3α, 92,6% για αυτούς που έχουν μητέρα στην κατηγορία 3β, 97% για αυτούς που έχουν μητέρα στην κατηγορία 4, 90% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 5 και 94,4% για αυτούς που έχουν μητέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα δεδομένα που αποκομίσαμε αναφορικά με το εάν οι ερωτώμενοι αποδίδουν την απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας στο συνδυασμό των γνώσεων που απόκτησαν συνδυαστικά από το σχολείο και από το φροντιστήριο. Οι ενδείξεις που προκύπτουν από τα προαναφερθέντα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις για τη συμβολή του σχολείου και του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης. Μας οδηγούν στο γενικό συμπέρασμα ότι η πλειονότητα του δείγματος δεν αποδίδει την απόκτηση πιστοποίησης στις γνώσεις που απέκτησαν συνδυαστικά από το σχολείο και το φροντιστήριο. Τα δεδομένα αυτά αποτελούν μια περαιτέρω ένδειξη ότι η επέκταση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν οδηγεί στην αντίληψη ότι μπορεί κάποιος να μάθει την αγγλική γλώσσα στο σχολείο. Συνεπώς, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η πλειονότητα, όπως έχουμε ήδη περιγράψει, αποδίδει την απόκτηση πιστοποίησης στο φροντιστήριο. Τα δεδομένα που αποκομίσαμε από τη διερεύνηση του ζητήματος αυτού παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 34: Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου και του φροντιστηρίου στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται και στο σχολείο και στο φροντιστήριο				
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
1α	12,5	25,0	25,0	37,5	100,0
1β	7,5	24,5	45,3	22,6	100,0
2	6,6	25,7	46,3	21,3	100,0
3α	8,2	27,5	44,5	19,8	100,0
3β	11,7	20,5	48,0	19,9	100,0
4	6,7	29,3	44,0	20,0	100,0
5	10,8	21,6	50,0	17,6	100,0
6	0,0	50,0	50,0	0,0	100,0
Σύνολο	8,8	24,8	46,1	20,3	100,0
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
1α	0,0	33,3	33,3	33,3	100,0
1β	6,5	38,7	29,0	25,8	100,0
2	6,6	21,7	50,6	21,1	100,0
3α	9,3	19,6	47,4	23,7	100,0
3β	11,7	20,4	50,5	17,5	100,0
4	11,8	26,5	44,1	17,6	100,0
5	5,0	20,0	55,0	20,0	100,0
6	10,0	28,8	41,0	20,1	100,0
Σύνολο	9,1	24,6	45,7	20,6	100,0

Όπως φαίνεται στον πίνακα 34, το 37,5% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στις γνώσεις που αποκόμισαν συνδυαστικά από το σχολείο και το φροντιστήριο. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 32% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 1β, 32,3% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 35,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 32,2% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 36% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 32,4% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, και 50% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 6.

Η συσχέτιση των αντιλήψεων για τη συμβολή των γνώσεων συνδυαστικά από το σχολείο και το φροντιστήριο για την απόκτηση πιστοποίησης με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας οδηγεί στις ίδιες διαπιστώσεις. Πιο συγκεκριμένα, το 33,3% αυτών που έχουν μητέρα από την υψηλότερη κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στις γνώσεις που αποκόμισαν συνδυαστικά από το σχολείο και το φροντιστήριο. Τα ποσοστά είναι 45,2% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 1β, 28,3% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 2, 28,9% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3α, 32,1% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3β, 38,3% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 4, 25% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 5, και 38,8% για αυτούς που έχουν μητέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα εμπειρικά δεδομένα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων για τη συμβολή της βοήθειας από τους γονείς στην απόκτηση πιστοποίησης και της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας των γονέων. Τα δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, παρότι οι διαφορές δεν είναι μεγάλες, οι έχοντες γονείς από τις υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες αποδίδουν την απόκτηση πιστοποίησης σε μεγαλύτερο βαθμό στην βοήθεια που είχαν από τους γονείς τους. Για παράδειγμα, το 33,3% του δείγματος με μητέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία ανέφερε ότι η απόκτηση πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα οφείλεται κυρίως στην βοήθεια από τους γονείς, ενώ το αντίστοιχο

ποσοστό για τους έχοντες μητέρα από τη χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία είναι μόλις 6,1%.

Τα εμπειρικά δεδομένα από τη διερεύνηση του ζητήματος αυτού παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 35: Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή της βοήθειας από τους γονείς στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στη βοήθεια από τους γονείς μου που γνωρίζουν αγγλικά				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
1α	0,0	22,5	25,0	52,5	100,0
1β	1,9	24,8	31,5	41,9	100,0
2	1,5	6,6	26,5	65,4	100,0
3α	2,2	5,5	22,1	70,2	100,0
3β	2,3	5,8	18,7	73,1	100,0
4	3,9	2,6	11,8	81,6	100,0
5	4,1	4,1	13,7	78,1	100,0
6	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Σύνολο	2,4	6,1	20,8	70,6	100,0
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
1α	0,0	33,3	0,0	66,7	100,0

1β	0,0	13,1	37,5	49,4	100,0
2	4,2	16,1	26,7	53,0	100,0
3α	0,0	7,3	27,1	65,6	100,0
3β	2,9	3,8	16,3	76,9	100,0
4	0,0	6,1	9,1	84,8	100,0
5	5,3	5,3	5,3	84,2	100,0
6	2,6	6,1	15,2	76,1	100,0
Σύνολο	2,5	5,9	20,2	71,4	100,0

Τα δεδομένα από τον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι το 22,5% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στη βοήθεια που είχαν από τους γονείς τους οι οποίοι γνωρίζουν αγγλικά. Τα ποσοστά είναι 26,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 1β, 8,1% για τους ερωτώμενους που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 7,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 8,1% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 6,5% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 8,2% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, και 0% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 6.

Αναφορικά με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας, το 33,3% αυτών που έχουν μητέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στη βοήθεια που είχαν από τους γονείς τους οι οποίοι γνωρίζουν αγγλικά. Τα ποσοστά είναι 13,1% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 1β, 20,3% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 2, 7,3% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3α, 6,7% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3β, 6,1% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 4, 10,6% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 5, και 8,7% για αυτούς που έχουν μητέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Πίνακας 36: Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή των ταξιδιών στο εξωτερικό στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στα ταξίδια στο εξωτερικό				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
1α	22,2	11,1	22,2	44,4	100,0
1β	9,3	20,4	25,9	44,4	100,0
2	3,6	8,0	13,8	74,6	100,0
3α	2,8	11,2	19,0	67,0	100,0
3β	4,6	9,8	12,1	73,6	100,0
4	9,2	3,9	5,3	81,6	100,0
5	2,7	12,3	12,3	72,6	100,0
6	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Σύνολο	4,8	10,2	14,6	70,4	100,0

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
	1α	33,3	0,0	33,3	33,3
1β	12,5	25,0	15,6	46,9	100,0
2	3,6	9,5	18,5	68,5	100,0
3α	3,2	11,6	22,1	63,2	100,0
3β	4,8	7,6	13,3	74,3	100,0
4	3,0	9,1	3,0	84,8	100,0
5	5,0	5,0	15,0	75,0	100,0
6	5,7	9,6	10,9	73,9	100,0

Τα δεδομένα που απεικονίζονται στον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι οι προερχόμενοι από οικογένειες με γονείς από τις υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες αποδίδουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την απόκτηση πιστοποίησης στα ταξίδια που έκαναν στο εξωτερικό. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι το αυξημένο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών αυτών τους επιτρέπει να πραγματοποιούν ταξίδια στο εξωτερικό. Τα ταξίδια αυτά συμβάλλουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα χρήσης της αγγλικής γλώσσας σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, ιδιαίτερα αναφορικά με τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Τα δεδομένα αυτά είναι μια ένδειξη ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από την οικογένειά τους, το οποίο με τη σειρά του βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την κοινωνική τάξη (Dumais, 2002).

Ειδικότερα, το 33,3% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στα ταξίδια που έκαναν στο εξωτερικό τα οποία τους βοήθησαν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Τα ποσοστά είναι 29,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 1β. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι χαμηλότερα για αυτούς που έχουν πατέρα από τις υπόλοιπες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι η απόκτηση πιστοποίησης οφείλεται κυρίως στα ταξίδια στο εξωτερικό είναι 11,6% για τους ερωτώμενους που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 2, 14% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 14,4% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 13,1% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 15% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 5, και 0% για αυτούς που έχουν πατέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Η σύγκριση της κατανομής των ποσοστών αναφορικά με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας οδηγεί σε παρόμοια συμπεράσματα. Ειδικότερα, το 33,3% αυτών που έχουν μητέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως

στα ταξίδια που έκαναν στο εξωτερικό τα οποία τους βοήθησαν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ενώ το ποσοστό είναι 37,5% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 1β. Η κατανομή των ποσοστών είναι σημαντικά χαμηλότερη για αυτούς που έχουν μητέρα από τις χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες. Ειδικότερα, το ποσοστό είναι 13,1% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 2, 14,8% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3α, 12,4% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3β, 12,1% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 4, 10% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 5, και 15,3% για αυτούς που έχουν μητέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Προκειμένου να διερευνήσουμε την επίδραση της κοινωνικής τάξης στις αντιλήψεις σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, θέσαμε και μια ερώτηση που αφορούσε τις αντιλήψεις για τη συμβολή των εντατικών μαθημάτων αγγλικών κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού στην απόκτηση πιστοποίησης. Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι, σε αντίθεση με τα ευρήματα σε σχέση με το οικογενειακό εισόδημα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων δεν επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις για τη συμβολή των εντατικών μαθημάτων αγγλικών το καλοκαίρι στην απόκτηση πιστοποίησης.

Τα εμπειρικά δεδομένα που αποκομίσαμε από τη διερεύνηση του ζητήματος αυτού παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Τα δεδομένα πίνακα δείχνουν ότι κανένας από αυτούς που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία δεν απέδωσε την απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας κυρίως στα εντατικά μαθήματα αγγλικών που έκαναν το καλοκαίρι. Τα ποσοστά είναι 37,8% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 1β, 29,8% για τους ερωτώμενους που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 38,5% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 31,8% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 32,9% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 36,1% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, και 0% για αυτούς που έχουν πατέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Πίνακας 37: Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή των εντατικών μαθημάτων αγγλικών στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στα εντατικά μαθήματα αγγλικών το καλοκαίρι				
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
	1α	0,0	0,0	12,5	87,5
1β	17,0	20,8	18,9	43,4	100,0
2	15,6	14,8	20,0	49,6	100,0
3α	15,4	23,1	16,5	45,1	100,0
3β	14,5	17,3	17,9	50,3	100,0
4	14,5	18,4	21,1	46,1	100,0
5	15,3	20,8	12,5	51,4	100,0
6	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Σύνολο	15,0	18,8	17,7	48,5	100,0
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
	1α	0,0	0,0	33,3	66,7
1β	19,4	12,9	19,4	48,4	100,0
2	14,5	19,4	20,0	46,1	100,0
3α	16,7	26,0	17,7	39,6	100,0
3β	12,3	19,8	12,3	55,7	100,0

4	9,1	24,2	24,2	42,4	100,0
5	10,0	15,0	15,0	60,0	100,0
6	18,0	15,8	16,2	50,0	100,0
Σύνολο	15,4	18,9	17,3	48,4	100,0

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, στις ίδιες διαπιστώσεις οδηγεί και η συσχέτιση των αντιλήψεων με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα εμπειρικά δεδομένα από τη συσχέτιση των αντιλήψεων σχετικά με τη συμβολή του διαβάσματος αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων στην απόκτηση πιστοποίησης με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Τα δεδομένα που αποκομίσαμε παρουσιάζονται στον πίνακα 38.

Πίνακας 38: Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης οφείλεται κυρίως στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
1α	44,4	22,2	0,0	33,3	100,0
1β	24,1	22,2	29,6	24,1	100,0
2	10,1	20,3	29,7	39,9	100,0
3α	10,0	14,4	28,3	47,2	100,0
3β	8,1	21,4	31,8	38,7	100,0
4	5,3	10,5	31,6	52,6	100,0
5	11,0	17,8	30,1	41,1	100,0
6	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	10,6	17,9	29,8	41,7	100,0

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
1α	33,3	0,0	66,7	0,0	100,0
1β	21,9	21,9	28,1	28,1	100,0
2	16,1	17,3	27,4	39,3	100,0
3α	13,5	12,5	30,2	43,8	100,0
3β	8,6	13,3	33,3	44,8	100,0
4	0,0	18,2	30,3	51,5	100,0
5	0,0	15,0	35,0	50,0	100,0
6	7,9	11,0	29,7	1,5	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων στην απόκτηση πιστοποίησης και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί που έχουν πατέρα από τις ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες εκφράζουν την αντίληψη ότι η πιστοποίηση που απέκτησαν οφείλεται και στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων. Σε αντίθεση, οι ερωτώμενοι με πατέρα από τις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες δε συνδέουν την απόκτηση πιστοποίησης με το διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων. Η συνάφεια αυτή μας επιτρέπει να κάνουμε δύο υποθέσεις: Πρώτον, το οικονομικό κεφάλαιο των οικογενειών με γονείς από τις υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες επιτρέπει την αγορά αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων, τα οποία είναι ιδιαίτερα δαπανηρά, γεγονός το οποίο συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Δεύτερον, το αυξημένο πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών αυτών και οι γνώσεις που έχουν οι γονείς αναφορικά με τους τρόπους αποτελεσματικότερης εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας παρέχει τη δυνατότητα στους γονείς να αξιοποιήσουν το κεφάλαιο αυτό και να παρέχουν στα παιδιά τους όλες τις δυνατότητες που υπάρχουν για την καλύτερη

εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Αξιοποιώντας το αυξημένο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας μπορούν να αποκομίσουν περισσότερα από το σχολείο, να βιώσουν τη σχολική επιτυχία και γενικότερα να βρεθούν σε πλεονεκτική θέση (Halsey et al., 1980). Πρόκειται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, για μια διαδικασία ενορχηστρωμένης πνευματικής καλλιέργειας, όπου οι γονείς επενδύουν και ενισχύουν τις πολιτισμικές εμπειρίες των παιδιών τους, μεταφέροντάς τους το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο (Lareau, 2003), με στόχο την επιτυχή πορεία μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bourdieu, 1990α).

Ειδικότερα, το 66,6% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων που τους βοήθησαν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Τα ποσοστά είναι 46,3% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 1β, 30,4% για τους ερωτώμενους που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 2, 24,4% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 29,3% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 15,8% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 28,8% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, και 0% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 6.

Αναφορικά με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας, το 33,3% αυτών που έχουν μητέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων που τους βοήθησαν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Τα ποσοστά είναι 43,8% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 1β, 33,4% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 2, 26% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3α, 21,9% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3β, 18,2% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 4, 15% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 5, και 28,9% για αυτούς που έχουν μητέρα από την χαμηλότερη κατηγορία.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τη συσχέτιση των αντιλήψεων για τη συμβολή της ενασχόλησης με αγγλική μουσική, ταινίες ή το διαδίκτυο στην απόκτηση πιστοποίησης με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα δείχνουν ότι το 75% αυτών που έχουν

πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στην ενασχόλησή τους με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο. Τα ποσοστά είναι 66,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 1β, 65,3% για τους ερωτώμενους που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 60,1% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 54,2% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 43,4% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 49,3% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, και 0% για αυτούς που έχουν πατέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Αναφορικά με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας, το 100% αυτών που έχουν μητέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στην ενασχόλησή τους με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το διαδίκτυο. Τα ποσοστά είναι 75% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 1β, 65,8% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 2, 56,2% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3α, 49% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3β, 57,6% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 4, 40% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 5, και 52,4% για αυτούς που έχουν μητέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Πίνακας 39: Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή της ενασχόλησης με αγγλική μουσική, ταινίες ή το διαδίκτυο στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στην ενασχόληση μου με αγγλική μουσική, ταινίες ή με το ίντερνετ				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
2	31,2	34,1	21,0	13,8	100,0
3α	23,5	36,6	25,7	14,2	100,0

3β	25,1	29,1	25,1	20,6	100,0
4	14,5	28,9	35,5	21,1	100,0
5	16,4	32,9	31,5	19,2	100,0
6	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	24,8	32,4	26,0	16,8	100,0

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας					
1α	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
1β	28,1	46,9	9,4	15,6	100,0
2	32,3	33,5	22,2	12,0	100,0
3α	26,0	30,2	24,0	19,8	100,0
3β	19,4	29,6	29,6	21,3	100,0
4	12,1	45,5	27,3	15,2	100,0
5	10,0	30,0	40,0	20,0	100,0
6	22,5	29,9	30,7	16,9	100,0
Σύνολο	24,6	32,2	26,5	16,7	100,0

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα εμπειρικά δεδομένα για τη συσχέτιση των αντιλήψεων για τη συμβολή του διαβάσματος, της επιμέλειας και της προσπάθειας στην απόκτηση πιστοποίησης με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Τα δεδομένα που αποκομίσαμε από τη διερεύνηση του ζητήματος αυτού δείχνουν ότι αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με γονείς από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αποδίδουν συχνότερα στην απόκτηση πιστοποίησης στο διάβασμα, στην επιμέλεια και της προσπάθειας που κατέβαλαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα δείχνουν ότι το 87,5% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στο διάβασμα, την επιμέλεια και την προσπάθειά

τους. Τα ποσοστά είναι 77,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 1β, 75,2% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 82,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 79,9% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 79,5% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 89% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, και 100% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 6.

Πίνακας 40: Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις για τη συμβολή του διαβάσματος, της επιμέλειας και της προσπάθειας στην απόκτηση πιστοποίησης (ποσοστιαία κατανομή)

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα	Η απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στο διάβασμα την επιμέλεια και την προσπάθειά μου				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
1α	37,5	50,0	12,5	0,0	100,0
1β	37,0	40,7	18,5	3,7	100,0
2	45,3	29,9	29,9	6,6	100,0
3α	47,0	35,7	13,5	3,8	100,0
3β	41,3	38,4	15,7	4,7	100,0
4	44,9	34,6	14,1	6,4	100,0
5	61,6	27,4	8,2	2,7	100,0
6	50,0	50,0	0,0	0,0	100,0
Σύνολο	45,7	34,8	14,8	4,7	100,0

Αναφορικά με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας, το 33,3% αυτών που έχουν μητέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία

απέδωσαν την απόκτηση πιστοποίησης κυρίως στο διάβασμα, την επιμέλεια και την προσπάθειά τους. Τα ποσοστά είναι 75,1% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 1β, 77,6% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 2, 75,3% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3α, 74,1% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3β, 87,9% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 4, 80% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 5, και 88,3% για αυτούς που έχουν μητέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
1α	33,3	0,0	66,7	0,0	100,0
1β	43,8	31,3	18,8	6,3	100,0
2	41,2	36,4	18,2	4,2	100,0
3α	48,5	26,8	17,5	7,2	100,0
3β	39,8	34,3	19,4	6,5	100,0
4	42,4	45,5	9,1	3,0	100,0
5	55,0	25,0	5,0	15,0	100,0
6	53,7	34,6	9,5	2,2	100,0
Σύνολο	46,7	33,8	14,8	4,6	100,0

6.3 Αντιλήψεις σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο

Για να αποκομίσουμε μια πληρέστερη εικόνα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, θέσαμε και μια ερώτηση σκοπός της οποίας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις σχετικά με το εάν πιστεύουν ότι μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιστεύουμε ότι πρόκειται για ένα ερώτημα με βαρύνουσα σημασία, καθώς συνοψίζει τις αντιλήψεις σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα δεδομένα που αποκομίσαμε από την ανάλυση των απαντήσεων δείχνουν ότι η μεγάλη πλειονότητα, το 90,4%, πιστεύει ότι οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκφράζουν, δηλαδή, την αντίληψη ότι παρότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο έχει πολύ μεγάλη διάρκεια, οι μαθητές δεν αποκτούν αρκετές γνώσεις.

Πίνακας 41: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τις αντιλήψεις σχετικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αντιλήψεις σχετικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	(%)
Οι μαθητές μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	9,6
Οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	90,4
Σύνολο	100,0

Πρόκειται για ένα σημαντικό εύρημα, το οποίο, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, οδηγεί στην προσφυγή στο φροντιστήριο. Ταυτόχρονα, πρόκειται για μια βαθιά ριζωμένη αντίληψη η οποία αφενός έχει ως αποτέλεσμα την απαξίωση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας και τα χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών στο σχολείο, και αφετέρου πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη σε όλες τις προσπάθειες που καταβάλλονται για την αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Για την πληρέστερη διερεύνηση του ζητήματος αυτού, στην εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήσαμε, διερευνήσαμε επίσης τις αντιλήψεις αναφορικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε σχέση με την κοινωνική τάξη. Τα εμπειρικά δεδομένα που παρουσιάζουμε στη συνέχεια δείχνουν ότι η πλειονότητα του δείγματος εκφράζει την αντίληψη ότι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δεν παρέχει στους

μαθητές τη δυνατότητα για την επαρκή εκμάθησή της, η οποία θα τους επιτρέψει να συμμετέχουν με επιτυχία σε εξετάσεις πιστοποίησης. Ένα σημαντικό εύρημα είναι το γεγονός ότι πρόκειται για μια ευρέως διαδεδομένη αντίληψη, η οποία δεν βρίσκεται σε συνάφεια με την κοινωνική τάξη. Τα σχετικά δεδομένα παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα

Πίνακας 42: Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και αντιλήψεις σχετικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ποσοστιαία κατανομή)

	Οι μαθητές μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (%)	Οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (%)	Σύνολο
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα			
Μέχρι 1000 ευρώ	14,0	86,0	100,0
1001-2000 ευρώ	9,6	90,4	100,0
2001-3000 ευρώ	7,7	92,3	100,0
3001-4500 ευρώ	6,7	93,3	100,0
Πάνω από 4501	9,9	90,1	100,0
Σύνολο	9,3	90,7	100,0

Η πλειονότητα του δείγματος εκφράζει την αντίληψη ότι δεν μπορεί κάποιος να μάθει την αγγλική γλώσσα σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να μπορέσει να αποκτήσει

πιστοποιητικό γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η προσφυγή σε μαθήματα αγγλικών εκτός του σχολείου ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι αυτή είναι μια ευρέως διαδεδομένη αντίληψη και ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της κοινωνικής τάξης και της αντίληψης αυτής. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια αντίληψη την οποία εκφράζει η μεγάλη πλειονότητα των ερωτώμενων, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη.

Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Πίνακας 43: Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αντιλήψεις σχετικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ποσοστιαία κατανομή)

	Οι μαθητές μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (%)	Οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (%)	Σύνολο (%)
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα			
Απόφοιτος Δημοτικού	7,9	92,1	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	10,8	89,2	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	9,8	90,2	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	10,4	89,6	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	0,0	100,0	100,0
Σύνολο	9,6	90,4	100,0
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας			
Απόφοιτος Δημοτικού	8,1	91,9	100,0

Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	9,1	90,9	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	12,9	87,1	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	10,4	89,6	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	3,7	96,3	100,0
Σύνολο	9,5	90,5	100,0

Τα δεδομένα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση, εάν είναι δυνατό να μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, ετά τη συσχέτιση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων μας οδηγούν σε παρόμοια συμπεράσματα με το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα. Η πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, εκφράζει την αντίληψη ότι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δεν οδηγεί στην ικανοποιητική εκμάθησή της. Συνεπώς, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, κφράζουν την αντίληψη ότι είναι απαραίτητη η παρακολούθηση μαθημάτων αγγλικής γλώσσας έξω από το σχολείο, ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας. Πιστεύουμε ότι αυτές οι αντιλήψεις έχουν μεγάλη σημασία και πρέπει να ληφθούν υπόψη στις προσπάθειες που καταβάλλονται για την αναβάθμιση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο.

Στις ίδιες διαπιστώσεις οδηγεί και η συσχέτιση των αντιλήψεων σχετικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στο ερώτημα, εάν οι μαθητές μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στο δημόσιο Γυμνάσιο και Λύκειο παρέχει ισχυρές ενδείξεις ότι η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων δεν αποτελεί μια μεταβλητή, η οποία επηρεάζει τις αντιλήψεις. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, θεωρεί ότι είναι πολύ δύσκολο να αποκτήσει κάποιος πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας με τις γνώσεις που αποκτά αποκλειστικά από το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει τις κατανομές των ποσοστών.

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων

Πίνακας 44: Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και αντιλήψεις σχετικά με τη δυνατότητα επαρκούς εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ποσοστιαία κατανομή)

	Οι μαθητές μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (%)	Οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (%)	Σύνολο (%)
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία πατέρα			
1α	11,1	88,9	100,0
1β	9,4	90,6	100,0
2	7,2	92,8	100,0
3α	11,1	88,9	100,0
3β	10,6	89,4	100,0
4	7,2	92,8	100,0
5	9,5	90,5	100,0
6	0,0	100,0	100,0
Σύνολο	9,5	90,5	100,0

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία μητέρας			
1α	0,0	100,0	100,0

1β	3,2	96,8	100,0
2	8,7	91,3	100,0
3α	5,1	94,9	100,0
3β	11,8	88,2	100,0
4	13,2	86,8	100,0
5	4,2	95,8	100,0
6	10,8	89,2	100,0
Σύνολο	9,2	90,8	100,0

Συμπερασματικά σχόλια

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάσαμε σε αυτό το κεφάλαιο φωτίζουν σε βάθος τις αντιλήψεις των ερωτώμενων αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα βασικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων είναι τα ακόλουθα:

(α) Η πλειονότητα των ερωτώμενων έχει την αντίληψη ότι η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας που απέκτησαν δεν οφείλεται στις γνώσεις που απέκτησαν από το σχολείο, αλλά σε άλλους παράγοντες. Ο βασικότερος παράγοντας στον οποίο αποδίδεται η απόκτηση πιστοποίησης είναι το φροντιστήριο. Η κοινωνική τάξη δε φαίνεται ότι διαφοροποιεί τις παραπάνω αντιλήψεις των ερωτώμενων αναφορικά με τη συμβολή του σχολείου στην απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Με άλλα λόγια, η πλειονότητα των ερωτώμενων, ανεξάρτητα από το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, το επίπεδο εκπαίδευσης και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, εκφράζει την άποψη ότι η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας που απέκτησαν οφείλεται κυρίως στις γνώσεις από το φροντιστήριο, κι όχι από τις γνώσεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

(β) Το οικονομικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας επηρεάζει, και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις σχετικά με τη συμβολή της βοήθειας από τους γονείς, των ταξιδιών στο εξωτερικό, των εντατικών μαθημάτων αγγλικών το καλοκαίρι και του διαβάσματος αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων, πρόσβαση στο διαδίκτυο στην απόκτηση πιστοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα και έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που ανήκουν στις ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η απόκτηση πιστοποίησης οφείλεται στους παραπάνω παράγοντες σε σχέση με αυτούς από οικογένειες με χαμηλότερο οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Εάν, μάλιστα λάβουμε υπόψη ότι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι προερχόμενοι από τις ανώτερες κοινωνικά τάξεις έχουν υψηλότερο επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι: Πρώτον, το οικονομικό κεφάλαιο των οικογενειών αυτών τους επιτρέπει να αξιοποιούν πόρους οι οποίοι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Έχουν, για παράδειγμα, τη δυνατότητα να επενδύουν σε δαπανηρά εντατικά καλοκαιρινά μαθήματα και ταξίδια στο εξωτερικό. Δεύτερον, το αυξημένο πολιτισμικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο τους δίνει τη δυνατότητα να βοηθούν οι ίδιοι τα παιδιά τους στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και να υιοθετούν στρατηγικές με στόχο την καλύτερη εκμάθησή της. Δεν αρκούνται αποκλειστικά στις γνώσεις του σχολείου ή του φροντιστηρίου, αλλά αξιοποιούν αποτελεσματικά και άλλες πηγές γνώσης, την αγγλική κουλτούρα (μουσική, ταινίες, διαδίκτυο), και με την επαφή τους με αυθεντικά κείμενα στην αγγλική γλώσσα (διάβασμα βιβλίων, περιοδικών και εφημερίδων). Η ανάλυση που προηγήθηκε μας επιτρέπει να καταδείξουμε ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στο οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και στις γονεϊκές στρατηγικές που οδηγούν στην καλύτερη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Το αυξημένο οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών από τις υψηλότερες κοινωνικές τάξεις τους επιτρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις της αγγλικής γλώσσας.

(γ) Η πλειονότητα πιστεύει ότι δεν είναι δυνατή η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε τέτοιο επίπεδο το οποίο θα επιτρέψει τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης. Πρόκειται για μια ευρέως διαδεδομένη

αντίληψη, καθώς δεν φαίνεται ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της κοινωνικής τάξης και της αντίληψης αυτής.

Πιστεύουμε ότι τα ευρήματα αυτά εμπλουτίζουν με σημαντικά δεδομένα τη σχετική συζήτηση και τη διερεύνηση των σχετικών ζητημάτων. Πρόκειται, για κάθε περίπτωση, για χρήσιμα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία χρειάζεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη σε κάθε προσπάθεια που καταβάλλεται με στόχο την αναβάθμιση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός ότι η πλειονότητα του δείγματος εξέφρασε την αντίληψη ότι η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας δεν οφείλεται κατά κύριο λόγο στις γνώσεις από το σχολείο μας οδηγεί με φυσικό τρόπο στη διερεύνηση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο φροντιστήριο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΟ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ

Σε αυτό το κεφάλαιο ασχολούμαστε με την προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και την προετοιμασία για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης. Η απόφαση να διερευνήσουμε το συγκεκριμένο ζήτημα απορρέει με φυσικό τρόπο από τους στόχους της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα, η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο φροντιστήριο και την κοινωνική τάξη θα μας οδηγήσει στην πληρέστερη ανίχνευση των τρόπων με τους οποίους το οικονομικό, το κοινωνικό και το κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας επιδρά στο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας των απόφοιτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το επίπεδο πιστοποίησης που αποκτούν. Υποθέτουμε ότι το κοινωνικό πλεονέκτημα μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό πλεονέκτημα, λόγω του ιδιωτικοποιημένου χαρακτήρα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

7.1 Προσφυγή στο φροντιστήριο

Η διερεύνηση του φαινομένου της προσφυγής στο φροντιστήριο αποτελεί σημαντική πτυχή της έρευνας, καθώς συνδέεται με τη δημιουργία και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Επιπλέον, η διερεύνηση των παραγόντων που ωθούν τους μαθητές και τους γονείς τους να αναζητήσουν τη γνώση και την πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας εκτός σχολείου παρέχουν χρήσιμα δεδομένα τα οποία αντανakλούν το πλαίσιο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση και υποδεικνύουν τις αδυναμίες της. Η εξέταση του ζητήματος θα μας επιτρέψει να διερευνήσουμε το εάν και κατά πόσο η προσφυγή στο φροντιστήριο αποτελεί έναν παράγοντα που συμβάλλει στις ανισότητες ως προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση: (α) με την έκταση του φαινομένου της προσφυγής στο φροντιστήριο στο μάθημα της

αγγλικής γλώσσας, και (β) τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Με βάση τα δεδομένα που παρουσιάζονται, θα επιχειρήσουμε να συνάγουμε συμπεράσματα για τη σχέση ανάμεσα στην προσφυγή στο φροντιστήριο και τις ανισότητες ως προς την γνώση της αγγλικής γλώσσας, την οποία καταγράψαμε στο κεφάλαιο 6.

Η έκταση της προσφυγής στο φροντιστήριο

Ως προς την έκταση της προσφυγής στο φροντιστήριο, τα δεδομένα δείχνουν ότι το 98,2% του δείγματος δήλωσε ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα αγγλικής γλώσσας εκτός του σχολείου⁴⁵. Τα δεδομένα ως προς την έκταση της προσφυγής στο φροντιστήριο παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 45: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση με την προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Προσφυγή στο φροντιστήριο	(%)
Ναι	98,2
Όχι	1,8
Σύνολο	100,0

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι η συντριπτική πλειονότητα στρέφεται στο φροντιστήριο στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Η προσφυγή αυτή είναι τόσο μεγάλη, που το ποσοστό αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα είναι μόνο 1,8%. Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνουν με ξεκάθαρο τρόπο την ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης. Αυτή η διαπίστωση είναι σημαντική, καθώς αυτές οι «κινήσεις ιδιωτικοποίησης», «αλλάζουν όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και παρέχεται η δημόσια εκπαίδευση, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους βιώνεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και τους

⁴⁵ Έρευνα σε μαθητές Λυκείου σε τρία Λύκεια της Αττικής (της Πετρούπολης, του Περιστερίου και της Ν. Ιωνίας) έδειξε ότι το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε «φροντιστήρια» είναι 96,5% (Τζακώστα, 2010:53). Σε αυτή την έρευνα δε γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα σε αυτούς που παρακολουθούν μαθήματα σε οργανωμένα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, και ο όρος «φροντιστήρια» χρησιμοποιείται και για τις δύο αυτές μορφές εξωσχολικής υποστήριξης.

τρόπους με τους οποίους σκέφτονται για αυτήν οι σχεδιαστές πολιτικής, οι παιδαγωγοί, οι οικογένειες και η ευρύτερη κοινότητα (Ball and Youdell, 2008:15).

Τα παραπάνω δεδομένα συμφωνούν με αυτά από άλλες εμπειρικές έρευνες αναφορικά με την προσφυγή στο φροντιστήριο. Έρευνα σε μαθητές Λυκείου σε τρία Λύκεια της Αττικής (της Πετρούπολης, του Περιστερίου και της Ν. Ιωνίας) έδειξε ότι το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών εκτός του σχολείου είναι 96,5% (Τζακώστα, 2010). Σύμφωνα με άλλη έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, η εισαγωγή της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από την τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, η οποία, όπως έχουμε ήδη περιγράψει ξεκίνησε το 2003, θα αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για την προσφυγή στο φροντιστήριο, και συνεπώς θα μείωνε τις κοινωνικές ανισότητες στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Σύμφωνα με τις Mattheoudakis and Alexίου, που έχουν πραγματοποιήσει μια από τις ελάχιστες σχετικές μελέτες στην Ελλάδα, παρόλες τις προβλέψεις, ωστόσο, ο αριθμός των φροντιστηρίων τριπλασιάστηκε ανάμεσα στα έτη 1985 και 2000 (Mattheoudakis and Alexίου, 2009). Ειδικότερα, το 1985 υπήρχαν στην Ελλάδα 2.000 φροντιστήρια ξένων γλωσσών, ενώ το 2000 υπήρχαν 7.000 με τον αριθμό να αυξάνεται κάθε χρόνο. Επισημαίνουν ότι το 80% των μαθητών έχουν φοιτήσει σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών, ενώ οι οικογένειες ξοδεύουν ετησίως περίπου 880 εκατομμύρια ευρώ για τα δίδακτρα των φροντιστηρίων και για την αγορά ξενόγλωσσων βιβλίων.

Συμπερασματικά, οι πληροφορίες που αποκομίσαμε από την έρευνα αποτυπώνουν ξεκάθαρα ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η προσφυγή στο φροντιστήριο αποτελεί μια πραγματικότητα «διαμορφωμένη από ένα σύνολο κοινωνικών και εκπαιδευτικών συγκυριών», η οποία «έχει εμφιλοχωρήσει στη συνείδηση των Ελλήνων» (Πολυχρονάκη, 2009:145).

Στην έρευνά εστίασαμε τον ερευνητικό μας φακό στο είδος του φροντιστηρίου που παρακολουθούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με το είδος του φροντιστηρίου, τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι οι τρεις στους τέσσερις (το 75,6%) παρακολούθησαν μαθήματα αγγλικής γλώσσας σε κέντρα ξένων γλωσσών. Ένα μικρό ποσοστό, το 5,5% του δείγματος παρακολούθησε ιδιαίτερα μαθήματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το

γεγονός ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό του δείγματος, το 18,9% απάντησε ότι παρακολουθούσε συνδυαστικά μαθήματα αγγλικής γλώσσας και σε κέντρα ξένων γλωσσών και σε ιδιαίτερα μαθήματα.

7.2 Προσφυγή στο φροντιστήριο και κοινωνική τάξη

Εκτός από τη γενική κατανομή του δείγματος ανάλογα με την προσφυγή στο φροντιστήριο στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας, στην έρευνά μας επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε τη σχέση ανάμεσα στο φροντιστήριο και την κοινωνική τάξη. Ειδικότερα, εξετάσαμε τη σχέση ανάμεσα στην προσφυγή στο φροντιστήριο στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας και: α) το οικογενειακό εισόδημα, β) το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, και γ) την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων.

Προσφυγή στο φροντιστήριο και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα δεδομένα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην προσφυγή στο φροντιστήριο στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας και το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας.

Πίνακας 46: Προσφυγή στο φροντιστήριο και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Ναι (%)	Όχι (%)	Σύνολο
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα			
Μέχρι 1000 ευρώ	97,1	2,9	100,0
1001-2000 ευρώ	99,2	0,8	100,0
2001-3000 ευρώ	98,6	1,4	100,0
3001-4500 ευρώ	100,0	0,0	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	97,3	2,7	100,0
Σύνολο	98,6	1,4	100,0

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην παρακολούθηση φροντιστηρίου στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας και το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας των φοιτητών του δείγματος. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι, ανεξάρτητα από το οικογενειακό εισόδημα, προσφεύγουν στο φροντιστήριο. Οι μαθητές και οι οικογένειές τους αισθάνονται την ανάγκη να συμπληρώσουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο με μαθήματα αγγλικής γλώσσας έξω από αυτό, και μάλιστα το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας δε φαίνεται να διαφοροποιεί αυτή την τάση.

Προσφυγή στο φροντιστήριο και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Ανάλογα είναι τα δεδομένα ως προς τη σχέση ανάμεσα στην προσφυγή στο φροντιστήριο και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους, προσφεύγει στο φροντιστήριο για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 47: Προσφυγή στο φροντιστήριο και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (ποσοστιαία κατανομή)

	Ναι (%)	Όχι (%)	Σύνολο (%)
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα			
Απόφοιτος Δημοτικού	97,6	2,4	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	97,5	2,5	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	100,0	0,0	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	99,0	1,0	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	94,3	5,7	100,0
Σύνολο	98,2	1,8	100,0

Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας			
Απόφοιτος Δημοτικού	98,8	1,2	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	97,7	2,3	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικώνκαι Επαγγελματικών Σχολών	98,6	1,4	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	98,7	1,3	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	96,3	3,7	100,0
Σύνολο	98,2	1,8	100,0

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και την προσφυγή στο φροντιστήριο. Οι μαθητές προσφεύγουν μαζικά σε αυτό, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας. Αποτυπώνουν, επίσης, με άμεσο τρόπο την αντίληψη ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δεν μπορεί να οδηγήσει σε γνώσεις υψηλού επιπέδου. Κατά συνέπεια, θεωρούν απαραίτητη η προσφυγή στο φροντιστήριο, η οποία μπορεί να οδηγήσει και στην απόκτηση του πιστοποιητικού της γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Προσφυγή στο φροντιστήριο και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων

Παρόμοια είναι τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από την έρευνά μας ως προς τη σχέση ανάμεσα στην προσφυγή στο φροντιστήριο και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, η πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων τους, προσφεύγει μαζικά στο φροντιστήριο.

Πίνακας 48: Προσφυγή στο φροντιστήριο και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων (ποσοστιαία κατανομή)

	Ναι (%)	Όχι (%)	Σύνολο (%)
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα			
1α	100,0	0,0	100,0
1β	96,4	3,6	100,0
2	99,3	0,7	100,0
3α	99,5	0,5	100,0
3β	98,9	1,1	100,0
4	96,4	3,6	100,0
5	95,2	4,8	100,0
6	100,0	0,0	100,0
Σύνολο	98,3	1,7	100,0
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας			
1α	100,0	0,0	100,0
1β	100,0	0,0	100,0
2	98,9	1,1	100,0
3α	100,0	0,0	100,0
3β	100,0	0,0	100,0
4	100,0	0,0	100,0
5	92,0	8,0	100,0
6	96,7	3,3	100,0
Σύνολο	98,3	1,7	100,0

Σχολιασμός των ευρημάτων

Τα δεδομένα ως προς τη συνάφεια ανάμεσα στην προσφυγή στο φροντιστήριο στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας και το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, αλλά και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων του δείγματος παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι προσπάθειες για την αναβάθμιση της εκμάθησης του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση που έχουν γίνει τις τελευταίες δεκαετίες, τις οποίες παρουσιάσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, δεν αναχαιτίζουν την τάση των γονέων και των μαθητών να προσφεύγουν στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα από μια έρευνα σε μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη το σχολικό έτος 2006-2007 (Mattheoudakis and Alexiou, 2009). Σύμφωνα με τα δεδομένα από αυτή την έρευνα, η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών προσφεύγει στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ υπάρχουν μικρές διαφορές μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Ειδικότερα, όλοι οι μαθητές που από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο και σε ιδιαίτερα μαθήματα (κάποιοι, μάλιστα παρακολουθούν και τα δύο). Αντίστοιχα, η πλειονότητα των μαθητών, το 90%, από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα παρακολουθεί μαθήματα σε φροντιστήριο και σε ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ το 10% δεν προσφεύγει στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών και παρακολουθεί μαθήματα αγγλικής γλώσσας μόνο στο σχολείο (Mattheoudakis and Alexiou, 2009).

Ένα σημαντικό συμπέρασμα αποτελεί επίσης το γεγονός ότι αυτή καθαυτή η προσφυγή στο φροντιστήριο δεν αποτελεί παράγοντα ο οποίος μπορεί να ερμηνεύσει τη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα και την κοινωνική τάξη. Συνακόλουθα, κρίναμε αναγκαίο να διερευνήσουμε κάποια «ποιοτικά» χαρακτηριστικά της προσφυγής στο φροντιστήριο για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο πιστοποίησης στην αγγλική γλώσσα και τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά.

7.3 Ο χρόνος που αφιερώνεται στο φροντιστήριο

Μια άλλη σημαντική πτυχή της έκτασης της προσφυγής στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί και ο χρόνος που αφιερώνεται σε αυτό. Από τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος αποκομίσαμε ενδιαφέροντα δεδομένα που εμπλουτίζουν την έρευνα κάνοντας δυνατή την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα δεδομένα της έρευνας ως προς το χρονικό διάστημα παρακολούθησης μαθημάτων στο φροντιστήριο.

Πίνακας 49: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το χρονικό διάστημα παρακολούθησης φροντιστηρίου

	(%)
Έτη σπουδών σε κέντρα ξένων γλωσσών	6,83
Έτη σπουδών σε ιδιαίτερα μαθήματα	3,22

Παρατηρούμε ότι η παρακολούθηση φροντιστηρίου για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας διαρκεί κατά μέσο όρο σχεδόν επτά χρόνια. Οι μαθητές παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα για λιγότερο χρονικό διάστημα, το οποίο σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό, καθώς ξεπερνάει τα τρία χρόνια.

Σε ποια τάξη σταματάει η προσφυγή στο φροντιστήριο

Μια άλλη πτυχή της προσφυγής στο φροντιστήριο αποτελεί η διερεύνηση του πότε σταματάει η προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση αγγλικής γλώσσας. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα δεδομένα.

Πίνακας 50: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση την τάξη στην οποία σταματάει η προσφυγή στο φροντιστήριο

Τάξη στην οποία σταματάει η προσφυγή στο φροντιστήριο	(%)
Γ' Λυκείου	3,0
Β' Λυκείου	26,8
Α' Λυκείου	40,4
Γ' Γυμνασίου	25,0
Β' Γυμνασίου	3,2
Α' Γυμνασίου	1,7
Σύνολο	100,0

Τα δεδομένα από αυτή την ερώτηση δείχνουν ότι η μεγάλη πλειονότητα, το 97%, σταματάει την παρακολούθηση φροντιστηρίου στο τέλος της Β' Λυκείου, ενώ ένα είναι μικρό το ποσοστό που παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου κατά τη διάρκεια της φοίτησης στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Οι αιτίες για αυτό μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι οι μαθητές θέλουν να αποκτήσουν πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας πριν να αρχίσουν την ιδιαίτερα εντατική προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Όπως είναι εμφανείς από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, ένας επιπλέον λόγος αποτελεί το ότι οι οικογένειες πολλές φορές έχουν ένα συγκεκριμένο σχέδιο για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, ιδίως αυτές από τα μεσαία και τα ανώτερα στρώματα. Έχοντας υιοθετήσει την επίσημη ρητορική ως προς τη σημασία των ξένων γλωσσών, ο στόχος τους είναι τα παιδιά να έχουν αποκτήσει πιστοποίηση για μια ξένη γλώσσα (η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις είναι η αγγλική) πριν από την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, και μετά κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών τους σε αυτό, να αποκτήσουν πιστοποίηση σε μια δεύτερη ξένη γλώσσα.

Ο χρόνος που αφιερώνεται στο φροντιστήριο

Μια άλλη διάσταση της προσφυγής στο φροντιστήριο για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας αποτελεί και η διερεύνηση του χρόνου τον οποίο αφιερώνουν οι μαθητές σε αυτά τα μαθήματα εκτός σχολείου. Στην έρευνά μας διερευνήσαμε τις ώρες που παρακολουθούσαν φροντιστήριο την τελευταία χρονιά που έκαναν μαθήματα αγγλικών. Δεν επιχειρήσαμε να εστιάσουμε σε όλες τις χρονιές που παρακολούθησαν φροντιστήριο, καθώς από την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου παρατηρήσαμε ότι οι ερωτώμενοι αδυνατούσαν να παρέχουν ακριβείς πληροφορίες και αξιόπιστα δεδομένα σχετικά με αυτό το ερώτημα. Τα δεδομένα που αποκομίσαμε από αυτή την ερώτηση δείχνουν ότι οι περισσότεροι αφιερώνουν αρκετές ώρες την εβδομάδα για την παρακολούθηση μαθημάτων εκτός σχολείου την τελευταία χρονιά που παρακολούθησαν φροντιστήριο. Είναι χαρακτηριστικό ότι η μεγάλη πλειονότητα, το 66,3%, παρακολουθούσε φροντιστήριο πάνω από 5 ώρες την εβδομάδα. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα δεδομένα από την ερώτηση του ερωτηματολογίου που διερευνούσε τον χρόνο τον οποίο αφιερώνουν οι μαθητές στο φροντιστήριο.

Πίνακας 51: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τις ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου

Ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου	(%)
1-2 ώρες την εβδομάδα	5,7
3-4 ώρες την εβδομάδα	28,1
Πάνω από 5 ώρες την εβδομάδα	66,3
Σύνολο	100,0

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι εκτός από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, οι μαθητές αφιερώνουν πολλές ώρες για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εκτός σχολείου. Στο χρόνο αυτό που αφιερώνουν οι μαθητές για την παρακολούθηση φροντιστηρίου

την τελευταία χρονιά, όταν δηλαδή εντατικοποιούν τα μαθήματα, θα πρέπει να προσθέσουμε και το χρόνο που διαθέτουν για μελέτη.

Μάλιστα, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εκτός σχολείου δεν περιορίζεται μέσα στην εβδομάδα, αλλά επεκτείνεται και κατά τη διάρκεια του σαββατοκύριακου. Όπως τονίζει μια φοιτήτρια από το μαθηματικό με γονείς απόφοιτους πανεπιστημίου «...έκανα [μάθημα αγγλικών] τρεις φορές τη βδομάδα...σίγουρα...από μια ώρα και ένα τέταρτο γεμάτη και ίσως κάποια επιπλέον τεστ που έγραφα μόνη μου τα Σάββατα, με κάποια ακουστικά ή κάποια προφορικά όσο αφορά το τελευταίο πτυχίο».

7.4 Το κόστος της προσφυγής στο φροντιστήριο

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν τα δεδομένα της έρευνας ως προς το κόστος της παρακολούθησης μαθημάτων αγγλικής γλώσσας εκτός σχολείου. Το κόστος για αυτά τα μαθήματα εμφανίζεται να είναι αρκετά μεγάλο, εφόσον το 41% του δείγματος ξόδευε πάνω από 150 ευρώ το μήνα, το οποίο αποτελεί ένα σημαντικό ποσοστό του μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας συνεπάγεται μεγάλες οικονομικές θυσίες για τις οικογένειες, και ιδιαίτερα για αυτές με χαμηλό εισόδημα. Αναλυτικότερα, τα δεδομένα από τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 52: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το κόστος φροντιστηρίου

Μηνιαίο κόστος φροντιστηρίου	(%)
Έως 50 ευρώ	4,2
Από 51 έως 100 ευρώ	24,5
Από 101 έως 150 ευρώ	30,3
Από 151 έως 200 ευρώ	15,8
Από 201 ευρώ και πάνω	25,2
Σύνολο	100,0

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα μπορεί να υποστηριχτεί βάσιμα ότι οι οικογένειες αντιμετωπίζουν τη γνώση της αγγλικής γλώσσας ως ένα είδος επένδυσης, η οποία θα αποφέρει οφέλη σε πολλαπλά επίπεδα για τα παιδιά τους.

Κόστος φροντιστηρίου και οικογενειακό εισόδημα

Εκτός από το μηνιαίο κόστος του φροντιστηρίου για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, εξετάσαμε, επίσης, το κόστος της προσφυγής στο φροντιστήριο σε σχέση με την κοινωνική τάξη. Επειδή ήταν δύσκολο να συλλέξουμε πληροφορίες για το κόστος του φροντιστηρίου σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης σε αυτό, επικεντρωθήκαμε στο κόστος του την τελευταία χρονιά που οι ερωτώμενοι παρακολουθούσαν μαθήματα σε φροντιστήριο.

Πίνακας 53: Μηνιαίο κόστος φροντιστηρίου και οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

Μηνιαίο κόστος φροντιστηρίου	0-50 ευρώ (%)	51-100 ευρώ (%)	101-150 ευρώ (%)	151-200 ευρώ (%)	Πάνω από 201 ευρώ (%)	Σύνολο (%)
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα						
Μέχρι 1000 ευρώ	4,1	27,0	31,1	21,6	16,2	100,0
1001-2000 ευρώ	5,3	24,2	26,8	15,3	28,4	100,0
2001-3000 ευρώ	0,7	24,8	34,2	14,8	25,5	100,0
3001-4500 ευρώ	9,0	28,4	23,9	13,4	25,4	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	5,6	16,7	29,6	11,1	37,0	100,0
Σύνολο	4,3	24,5	29,4	15,4	26,4	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότερες οικογένειες ξοδεύουν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του μηνιαίου εισοδήματός τους για να καλύψουν το κόστος της προσφυγής στο φροντιστήριο. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό οικογενειών ξοδεύει πάνω από 150 ευρώ μηνιαίως για την προσφυγή στο φροντιστήριο. Ειδικότερα, πάνω από 150 ευρώ μηνιαίως δαπανά το 37,8% των οικογενειών με μηνιαίο εισόδημα έως 1000 ευρώ, το 43,7% των οικογενειών που έχουν μηνιαίο εισόδημα από 1001 έως 2000 ευρώ, το 40,3% των οικογενειών με μηνιαίο εισόδημα από 2001 έως 3000 ευρώ, το 38,8% των οικογενειών με μηνιαίο εισόδημα από 3001 έως 4500, και το 48,1% των οικογενειών με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 4500 ευρώ.

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα με δεδομένο ότι οι μαθητές προσφεύγουν στο φροντιστήριο και για άλλα μαθήματα τα οποία διδάσκονται κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα οι συνολικές δαπάνες για την προσφυγή στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών να είναι ακόμη υψηλότερες.

Κόστος φροντιστηρίου και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο μηνιαίο κόστος του φροντιστηρίου και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων αποκαλύπτει ότι αυτό δεν αποτελεί έναν παράγοντα ο οποίος διαφοροποιεί την προσφυγή στο φροντιστήριο. Τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας αποτυπώνουν αφενός τη μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο, ότι οι οικογένειες δαπανούν ένα σημαντικό ποσοστό του εισοδήματός τους σε αυτά και αφετέρου ότι οι δαπάνες αυτές είναι σημαντικές για τους μαθητές με γονείς από διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνουν τις υψηλές δαπάνες που συνεπάγεται η προσφυγή στο φροντιστήριο. Ειδικότερα, το 43,7% των οικογενειών με πατέρα απόφοιτο Δημοτικού δαπανούν πάνω από 150 ευρώ μηνιαίως για φροντιστήριο. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 40,9% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 48,4% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 36,5% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 32% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

**Πίνακας 54: Μηνιαίο κόστος φροντιστηρίου και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων
(ποσοστιαία κατανομή)**

Μηνιαίο κόστος φροντιστηρίου	0-50 ευρώ (%)	51-100 ευρώ (%)	101-150 ευρώ (%)	151-200 ευρώ (%)	Πάνω από 201 ευρώ (%)	Σύνολο (%)
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα						
Απόφοιτος Δημοτικού	7,3	20,8	28,1	17,7	26,0	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	2,9	28,3	27,8	18,0	22,9	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	2,2	15,1	34,4	16,1	32,3	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	3,6	27,7	32,1	9,5	27,0	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	12,0	24,0	32,0	16,0	16,0	100,0
Σύνολο	4,1	24,5	30,2	15,5	25,7	100,0
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας						
Απόφοιτος Δημοτικού	1,6	28,1	35,9	12,5	21,9	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	5,1	25,1	28,6	16,1	25,1	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	5,6	20,4	37,0	20,4	16,7	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	3,1	22,0	28,9	15,1	30,8	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	5,6	27,8	22,2	11,1	33,3	100,0
Σύνολο	4,2	24,2	30,2	15,6	25,8	100,0

Αντίστοιχα υψηλές είναι οι δαπάνες για την παρακολούθηση φροντιστηρίου σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Αναλυτικότερα, το 34,3% των οικογενειών με μητέρα απόφοιτο Δημοτικού δαπανούν πάνω από 150 ευρώ μηνιαίως για φροντιστήριο. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 40,9% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 37,1% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 45,9% για αυτούς που έχουν μητέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 44,4% για αυτούς που έχουν μητέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Κόστος φροντιστηρίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία

Τα ερευνητικά δεδομένα παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι δαπάνες για το φροντιστήριο παραμένουν εξαιρετικά υψηλές ανεξάρτητα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Οι οικογένειες, ανεξάρτητα από το εάν προέρχονται από τις ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες ή από την εργατική τάξη, δαπανούν σημαντικά ποσά για το φροντιστήριο. Είναι φανερό ότι κάνουν μεγάλες οικονομικές θυσίες προσβλέποντας σε μελλοντικά οφέλη για τα παιδιά τους στην αγορά εργασίας.

Πίνακας 55: Μηνιαίο κόστος φροντιστηρίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων (ποσοστιαία κατανομή)

	0-50 ευρώ (%)	51-100 ευρώ (%)	101-150 ευρώ (%)	151-200 ευρώ (%)	Πάνω από 201 ευρώ (%)	Σύνολο (%)
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα						
1α	0,0	33,3	66,7	0,0	0,0	100,0
1β	5,0	20,0	27,5	12,5	35,0	100,0
2	3,8	28,8	28,8	11,5	26,9	100,0
3α	4,2	22,4	30,8	14,7	28,0	100,0
3β	5,4	23,8	23,8	18,5	28,5	100,0

4	1,7	17,2	34,5	25,9	20,7	100,0
5	4,9	32,8	42,6	6,6	13,1	100,0
6	0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	100,0
Σύνολο	4,3	24,6	30,3	15,2	25,7	100,0
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας						
1α	0,0	66,7	0,0	0,0	33,3	100,0
1β	8,7	17,4	26,1	21,7	26,1	100,0
2	3,2	24,2	29,8	11,3	31,5	100,0
3α	5,2	19,5	33,8	15,6	26,0	100,0
3β	4,9	21,0	29,6	19,8	24,7	100,0
4	0,0	33,3	22,2	22,2	22,2	100,0
5	6,3	12,5	31,3	18,8	31,3	100,0
6	3,9	28,2	29,8	14,9	23,2	100,0
Σύνολο	4,1	24,4	29,7	15,6	26,1	100,0

Τα δεδομένα σχετικά με το κόστος του φροντιστηρίου που παρουσιάζονται στους παραπάνω πίνακες αποτυπώνουν ξεκάθαρα τις υψηλές δαπάνες που συνεπάγεται η προσφυγή στο φροντιστήριο και τα μεγάλα ποσά που δαπανούν οι οικογένειες.

Αναλυτικότερα, οι δαπάνες των οικογενειών των ερωτώμενων με πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία δε φαίνεται να ξεπερνούν τα 150 ευρώ. Ωστόσο, το ποσοστό των οικογενειών που δαπανούν πάνω από 150 ευρώ μηνιαίως είναι αρκετά υψηλό εάν εξετάσουμε τους ερωτώμενους με πατέρα από τις υπόλοιπες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 47,5% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 1β, 38,4% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 42,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 47% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 44,4% για αυτούς που

έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 19,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 5, και 50% για τους ερωτώμενους με πατέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 33,3% για αυτούς που έχουν μητέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Τα ποσοστά είναι 47,8% για αυτούς που έχουν μητέρα από την επόμενη κατηγορία, 1β, 42,8% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 2, 41,6% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3α, 44,5% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 3β, 46,7% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 4, 50,1% για αυτούς που έχουν μητέρα από την κατηγορία 5, και 38,1% για αυτούς που έχουν μητέρα από την χαμηλότερη κατηγορία.

Σχολιασμός των ευρημάτων

Οι παραπάνω πίνακες αποτυπώνουν ξεκάθαρα αφενός τη μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο, και αφετέρου το μεγάλο κόστος που αυτή συνεπάγεται για τις οικογένειες. Οι οικογένειες ξοδεύουν μεγάλα ποσά για το φροντιστήριο, που συχνά αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό του μηνιαίου εισοδήματός τους, επειδή προσβλέπουν σε μελλοντικά οφέλη από την πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας αναφορικά με την εξασφάλιση εργασίας, την αποφυγή της ανεργίας και γενικότερα την ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη οι γονείς προσδίδουν μεγάλη σημασία στη γνώση της αγγλικής γλώσσας και της δίνουν προτεραιότητα σε σχέση με προσωπικές ή οικογενειακές ανάγκες (Mattheoudakis and Alexiou, 2009).

Επιπλέον, η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κόστος της προσφυγής στο φροντιστήριο και την κοινωνική τάξη. Οι οικογένειες από όλες τις κοινωνικές τάξεις αντιμετωπίζουν τις δαπάνες για το φροντιστήριο ως ένα «φυσικό» γεγονός, έχοντας την αντίληψη ότι η γνώση του σχολείου δεν επαρκεί για την απόκτηση πιστοποίησης. Συνεπώς, είναι διατεθειμένες να δαπανήσουν αρκετά χρήματα για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα προκειμένου να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με πιστοποιητικά γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

7.5 Είδος φροντιστηρίου και κοινωνική τάξη

Ενδιαφέροντα στοιχεία προέκυψαν από τη διερεύνηση της συνάφειας ανάμεσα στο είδος της προσφυγής στο φροντιστήριο στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η κοινωνική τάξη έχει ισχυρή συνάφεια με το είδος της προσφυγής στο φροντιστήριο. Ειδικότερα, οι μαθητές από τα ανώτερα στρώματα παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, ή συνδυασμό κέντρου ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων μαθημάτων σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές από τα χαμηλότερα στρώματα, οι οποίοι συνήθως επιλέγουν το κέντρο ξένων γλωσσών.

Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών οι οποίες εξετάζουν την προσφυγή στο φροντιστήριο για την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις, οι οποίες δείχνουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη της οικογένειας των μαθητών και το είδος της εξωσχολικής υποστήριξης που επιλέγουν. Οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα παρακολουθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό φροντιστήριο, ενώ αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με αυξημένο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο προσφεύγουν σε μεγαλύτερο βαθμό στα ιδιαίτερα μαθήματα, ή και σε συνδυασμό φροντιστηρίου και ιδιαίτερου μαθήματος (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2008).

Επίσης, από την έρευνά μας επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι το φροντιστήριο έχει καταφέρει να εξειδικευτεί και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των κοινωνικών τάξεων, καθώς «από τα λαϊκά συνοικιακά φροντιστήρια μέχρι τα επώνυμα και φημισμένα, αλλά και τα κατ' οίκον μαθήματα σε μικρές ομάδες ή εξατομικευμένα, η παραπαιδεία προσφέρει μια πλήρη παλέτα εναλλακτικών λύσεων, ανάλογα με την οικονομική ισχύ και τις στρατηγικές των πελατών της» (Σταμέλος, 2009α:66).

Η συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το είδος του φροντιστηρίου παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Είδος φροντιστηρίου και οικογενειακό εισόδημα

Τα δεδομένα που αποκομίσαμε από την έρευνα ως προς την προσφυγή στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα

Πίνακας 56: Είδος φροντιστηρίου και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Κέντρο ξένων γλωσσών (%)	Ιδιαίτερο μάθημα (%)	Και τα δύο (%)	Σύνολο (%)
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα				
Μέχρι 1000 ευρώ	91,6	2,1	6,3	100,0
1001-2000 ευρώ	80,8	3,8	15,4	100,0
2001-3000 ευρώ	75,0	4,9	20,1	100,0
3001-4500 ευρώ	64,0	9,3	26,7	100,0
Πάνω από 4501	63,4	8,5	28,2	100,0
Σύνολο	76,7	5,1	18,3	100,0

Η ανάλυση των δεδομένων μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του οικονομικού κεφαλαίου της οικογένειας και του είδους του φροντιστηρίου. Ειδικότερα, τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι οι οικογένειες με χαμηλό μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, μέχρι 1000 ευρώ, επιλέγουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό, 91,6%, τα κέντρα ξένων γλωσσών, ενώ μόλις το 2,1% επιλέγουν ιδιαίτερο μάθημα, και το 6,3% επιλέγουν και τα δύο. Το χαμηλό μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα τους αναγκάζει να κάνουν μια επιλογή η οποία συνεπάγεται το χαμηλότερο βάρος στον οικογενειακό προϋπολογισμό. Αντίθετα, οι οικογένειες των μαθητών με υψηλό μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα επιλέγουν σε πολύ μικρότερο ποσοστό το κέντρο ξένων γλωσσών. Συχνότερα επιλέγουν να παρακολουθήσουν ιδιαίτερα μαθήματα, αλλά και το συνδυασμό κέντρου ξένων γλωσσών και ιδιαίτερου μαθήματος. Για παράδειγμα, μόνο το 63,4 αυτών που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 4501 ευρώ επιλέγουν την παρακολούθηση μαθημάτων σε κέντρο ξένων γλωσσών, το 8,5% παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ ένα σχετικά υψηλό ποσοστό, το 28,2% επιλέγουν τη συνδυαστική χρήση κέντρου ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων

μαθημάτων. Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο είδος του φροντιστηρίου και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων οδηγεί σε παρόμοια ευρήματα.

Είδος φροντιστηρίου και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Πίνακας 57: Είδος φροντιστηρίου και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Κέντρο ξένων γλωσσών (%)	Ιδιαίτερο μάθημα (%)	Και τα δύο (%)	Σύνολο (%)
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα				
Απόφοιτος Δημοτικού	85,0	2,5	12,5	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	77,0	4,4	18,5	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	78,1	4,7	17,2	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	69,8	7,4	22,8	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	46,9	18,8	34,4	100,0
Σύνολο	75,4	5,5	19,1	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στο είδος της προσφυγής στο φροντιστήριο και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Ενώ η μεγάλη πλειοψηφία, το 85%, αυτών που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού επιλέγει το κέντρο ξένων γλωσσών και μόλις το 2,5% κάνει ιδιαίτερα μαθήματα, λιγότεροι από τους μισούς, το 46,9%, από αυτούς με πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών επιλέγουν τα κέντρα ξένων γλωσσών, σχεδόν ένας στους πέντε, το 18,8%, επιλέγουν να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ το 34,4% επιλέγουν τη συνδυαστική χρήση κέντρου ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Πίνακας 58: Είδος φροντιστηρίου και επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας (ποσοστιαία κατανομή)

	Κέντρο ξένων γλωσσών (%)	Ιδιαίτερο μάθημα (%)	Και τα δύο (%)	Σύνολο (%)
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας				
Απόφοιτος Δημοτικού	90,2	0,0	9,8	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	79,5	3,8	16,7	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικώνκαι Επαγγελματικών Σχολών	68,7	7,5	23,9	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	67,1	9,1	23,7	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	56,0	12,0	32,0	100,0
Σύνολο	75,2	5,6	19,2	100,0

Αντίστοιχες είναι και οι διαπιστώσεις από τα δεδομένα που δείχνουν τη σχέση ανάμεσα στην προσφυγή στο φροντιστήριο και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Οι μαθητές με μητέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης προτιμούν περισσότερο τα ιδιαίτερα μαθήματα ή τη συνδυαστική χρήση κέντρου ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων μαθημάτων, ενώ οι μαθητές με μητέρα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης επιλέγουν τα κέντρα ξένων γλωσσών σε πολύ μεγάλο ποσοστό.

Είδος φροντιστηρίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων

Τα δεδομένα της έρευνας ως προς την προσφυγή στο φροντιστήριο και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία επηρεάζει το είδος του φροντιστηρίου για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, οι έχοντες γονείς που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα παρακολουθούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό μαθήματα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε κέντρα ξένων γλωσσών, ενώ είναι πολύ χαμηλό το ποσοστό αυτών που παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, ή κάνουν συνδυαστική χρήση του φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων. Αντίθετα, αυτοί που έχουν γονείς που ασκούν μη-χειρωνακτικά επαγγέλματα προτιμούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τα ιδιαίτερα μαθήματα ή κάνουν συνδυαστική χρήση κέντρων ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Πίνακας 59: Είδος φροντιστηρίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Κέντρο ξένων γλωσσών (%)	Ιδιαίτερο μάθημα (%)	Και τα δύο (%)	Σύνολο (%)
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα				
1α	42,5	32,5	25,0	100,0
1β	48,0	18,0	34,0	100,0
2	70,1	6,6	23,4	100,0
3α	76,7	5,8	17,5	100,0
3β	72,6	4,0	23,4	100,0
4	87,3	2,5	10,1	100,0
5	91,0	1,3	7,7	100,0
6	50,0	0,0	50,0	100,0
Σύνολο	74,9	5,6	19,5	100,0

Αντίστοιχα είναι από τα ευρήματα για τη σχέση ανάμεσα στο είδος φροντιστηρίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας. Οι έχοντες μητέρα από τις ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες παρακολουθούν συχνότερα ιδιαίτερα μαθήματα ή κάνουν συνδυαστική χρήση κέντρων ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων μαθημάτων, ενώ παρακολουθούν φροντιστήριο λιγότερο συχνά. Αντίθετα, οι έχοντες μητέρα από τις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες παρακολουθούν συχνότερα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, ενώ χαμηλό είναι το ποσοστό εκείνων που παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα ή κάνουν συνδυαστική χρήση κέντρων ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Πίνακας 60: Είδος φροντιστηρίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας (ποσοστιαία κατανομή)

	Κέντρο ξένων γλωσσών (%)	Ιδιαίτερο μάθημα (%)	Και τα δύο (%)	Σύνολο (%)
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας				
1α	50,0	50,0	0,0	100,0
1β	53,3	6,7	40,0	100,0
2	63,5	10,0	26,5	100,0
3α	70,7	9,1	20,2	100,0
3β	75,0	3,7	21,3	100,0
4	83,8	2,7	13,5	100,0
5	100,0	0,0	0,0	100,0
6	84,9	2,2	12,9	100,0
Σύνολο	75,1	5,6	19,3	100,0

Συνδυαστικά τα παραπάνω δεδομένα καταγράφουν τη μεγάλη ποιοτική διαφορά ως προς την προσφυγή στο φροντιστήριο. Ενώ είναι εμφανές ότι η μεγάλη πλειονότητα, σχεδόν όλοι, οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτή η προσφυγή αποκτά διαφορετικά χαρακτηριστικά για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Ειδικότερα, αυτοί που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα παρακολουθούν στην μεγάλη τους πλειοψηφία κέντρα ξένων γλωσσών, ενώ οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα ή επιλέγουν τη συνδυαστική χρήση κέντρων ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Σχολιασμός των ευρημάτων

Επιχειρώντας να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τα ερευνητικά δεδομένα ως προς την προσφυγή στο φροντιστήριο και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αναμφίβολα μια σημαντική παράμετρος που στρέφει τους γονείς με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα να επιλέξουν τα κέντρα ξένων γλωσσών είναι το χαμηλότερο οικονομικό κόστος που αυτά συνεπάγονται. Ένας επιπλέον παράγοντας αφορά τη λειτουργία των κέντρων ξένων γλωσσών για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, σχεδόν σε κάθε γειτονιά των πόλεων. Συνακόλουθα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα κέντρα ξένων γλωσσών έχουν εμφιλοχωρήσει στη συνείδηση των οικογενειών ως μια κατάλληλη επιλογή, την οποία μπορούν να εμπιστευτούν, και η οποία μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση ενός πιστοποιητικού γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Για τις περισσότερες οικογένειες, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η προσφυγή στο φροντιστήριο από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού αποτελεί μια «αυτόματη» απόφαση, μια επιλογή που θεωρείται δεδομένη και συνεπώς δεν αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

Ωστόσο, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, μέσα σε αυτό το πλαίσιο μαζικής προσφυγής στο φροντιστήριο εντοπίζονται διαφοροποιήσεις. Αυτές εντοπίζονται κατά κύριο λόγο ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, καθώς φαίνεται ότι αυτό αποτελεί έναν παράγοντα που διαφοροποιεί το είδος του φροντιστηρίου. Οι πληροφορίες που συλλέξαμε παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι αυτοί που έχουν γονείς

απόφοιτους πανεπιστημίου ή/και κάτοχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών επιλέγουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τη συνδυαστική χρήση κέντρου ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων μαθημάτων. Σε αντίθεση, οι οικογένειες με γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης επιλέγουν συχνότερα τα κέντρα ξένων γλωσσών και σε πολύ μικρότερο ποσοστό τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Ερευνητικά δεδομένα από μια έρευνα σε μαθητές των τριών τελευταίων τάξεω του Δημοτικού που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης το σχολικό έτος 2006-2007 έδειξε επίσης τη συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το είδος της εξωσχολικής υποστήριξης στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας (Mattheoudakis and Alexiou,2009). Ειδικότερα, η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές έδειξε ότι το 80% των μαθητών από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα παρακολουθούσαν φροντιστήριο ξένων γλωσσών και το 30% παρακολουθούσε ιδιαίτερα μαθήματα. Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι μαθητές παρακολουθούν και φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα, εκτός, φυσικά, από τα αγγλικά που διδάσκονται στο σχολείο. Αντίστοιχα, το 75% των μαθητών από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα παρακολουθούσαν φροντιστήριο ξένων γλωσσών, το 15% ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ το 10% παρακολουθούσε μαθήματα αγγλικής γλώσσας μόνο στο σχολείο.

Συμπερασματικά, τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται παραπάνω δείχνουν ότι μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας σημαίνει ότι η δημόσια εκπαίδευση μετατρέπεται από δημόσιο σε ιδιωτικό αγαθό. Η μαζική αυτή προσφυγή στο φροντιστήριο συντελεί στην έμμεση ιδιωτικοποίηση της διαδικασίας απόκτησης πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και έχει πολλαπλές συνέπειες. Μεταθέτει το κόστος και την ευθύνη για την απόκτηση γνώσεων από το κράτος και το σχολείο στην οικογένεια, καθιστώντας το οικονομικό και το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας σημαντικό παράγοντα, από τον οποίο εξαρτάται η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και η πιστοποίηση της γνώσης της. Με άλλα λόγια, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζουμε, μπορούμε βάσιμα να υποστηρίξουμε ότι οι προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται μέσα στο σχολείο και μετατρέπονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες.

7.6 Λόγοι προσφυγής στο φροντιστήριο

Τα δεδομένα από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με τους λόγους προσφυγής στο φροντιστήριο και η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και η κωδικοποίηση των απαντήσεων που στόχευαν να διερευνήσουν τους παράγοντες που οδηγούν στην προσφυγή στο φροντιστήριο, δείχνουν ότι η πλειονότητα θεωρεί ότι το φροντιστήριο είναι απαραίτητο για την απόκτηση επαρκών γνώσεων για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ποσοστικά και ποιοτικά δεδομένα από τη διερεύνηση του ζητήματος αυτού.

Πίνακας 61: Λόγοι παρακολούθησης φροντιστηρίου (ποσοστιαία κατανομή)

	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Οι περισσότεροι μαθητές έκαναν μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου	34,5	15,5	16,1	33,9	100,0
Υπήρχε η αντίληψη ότι δεν μαθαίνει κανείς αγγλικά στο σχολείο	45,8	32,1	15,8	6,2	100,0
Το σχολείο δεν προετοιμάζει για την πιστοποίηση στα αγγλικά	68,4	19,8	7,2	4,3	100,0
Για να βελτιώσω την επίδοσή μου στα αγγλικά του σχολείου	13,3	12,4	23,8	50,6	100,0
Για να μάθω καλά την αγγλική γλώσσα που είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση /αγορά εργασίας	84,0	12,5	2,3	1,2	100,0

Μου άρεσαν τα αγγλικά, ήθελα να μάθω τη γλώσσα	16,8	26,9	33,0	21,9	100,0
Με ενθάρρυνα οι γονείς μου γιατί ήθελαν να μάθω τη γλώσσα	27,0	37,0	21,8	14,2	100,0

Από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι ο πιο συνηθισμένος λόγος για την παρακολούθηση φροντιστηρίου, τον οποίο ανέφερε η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος, το 96,5%, αφορά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας που είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Η πλειονότητα του δείγματος και οι οικογένειές τους αναγνωρίζουν τη μεγάλη σπουδαιότητα της πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, και επενδύουν στη γνώση της αγγλικής γλώσσας, την οποία θεωρούν ως ένα σημαντικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας. Η επένδυση αυτή, βρίσκεται, όπως αναφέραμε πριν, σε άμεση σχέση με την αγορά εργασίας και τα μελλοντικά οφέλη που προσδοκούν να αποκομίσουν (Mattheoudakis and Alexiou, 2009). Η άμεση σχέση της προσφυγής στο φροντιστήριο με το «βλέμμα στο μέλλον», αντανακλάται και στο γεγονός ότι μόνο το 25,7% των ερωτώμενων δήλωσαν ότι προσφεύγουν στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών για να βελτιώσουν την επίδοσή τους στο σχολείο. Με άλλα λόγια, δεν τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα η επίδοσή τους στο σχολείο, αλλά η γνώση της αγγλικής γλώσσας και οι εξετάσεις πιστοποίησης τις οποίες αποκτούν από φορείς εκτός του σχολείου. Το χαμηλό ποσοστό του δείγματος που αναφέρθηκε στη σχολική επίδοση επιβεβαιώνει και το χαμηλό ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, αλλά και το γεγονός ότι δεν θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντικό.

Επιπλέον, και σε σχέση με την επιθυμία των γονέων να μάθουν τα παιδιά τους αγγλικά, ένα μεγάλο ποσοστό, το 88,2%, απάντησαν ότι παρακολουθούσαν φροντιστήριο επειδή το σχολείο δεν προετοιμάζει για την πιστοποίηση στα αγγλικά. Η αδυναμία, δηλαδή, της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς: α) να παρέχει στους μαθητές επαρκείς γνώσεις της αγγλικής γλώσσας, β) να τους προετοιμάζει για εξετάσεις πιστοποίησης, και γ) να παρέχει κάποια πιστοποίηση με

εξετάσεις μέσα στο σχολείο, οδηγούν, με μαθηματική θα λέγαμε ακρίβεια, στην προσφυγή στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Αντίστοιχη είναι η άποψη του δείγματος για την αναγκαιότητα προσφυγής στο φροντιστήριο, όπως τούτο διαπιστώνεται από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου και την κωδικοποίηση των απαντήσεων στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα στοιχεία μας οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι η πλειονότητα έχει την αντίληψη ότι είναι απαραίτητη η προσφυγή στο φροντιστήριο και ότι οι μαθητές δεν αποκτούν επαρκείς γνώσεις από το σχολείο οι οποίες θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν με επιτυχία σε εξετάσεις πιστοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα, από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων στην ερώτηση που καλούσε τους ερωτώμενους να περιγράψουν τους λόγους για τους οποίους παρακολουθούσαν φροντιστήριο προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες.

Πρώτον, η προσφυγή στο φροντιστήριο είναι αποτέλεσμα της αντίληψης ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν τους προετοιμάζει για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης, και ιδιαίτερα για πιστοποίηση ανώτερου επιπέδου (Γ1 και Γ2). Η πλειονότητα του δείγματος χρησιμοποιεί συχνά στερεότυπες φράσεις, όπως «τα αγγλικά του σχολείου σταματούσαν σε ένα επίπεδο λίγο πριν το Lower, οπότε ήθελα κάτι παραπάνω», «Σταματούσε σε ένα σημείο λίγο πριν το Lower, κάπου εκεί», «απλά στο σχολείο δεν ήταν το μάθημα τέτοιο ώστε να μπορέσω να δώσω για εξετάσεις», «δεν αρκούσαν του σχολείου. Δεν ήταν επαρκές». Μια ερωτώμενη υποστηρίζει: «Μπορούσες να μάθεις ορισμένα πράγματα αν ήθελες, αλλά όχι στο επίπεδο για να δώσεις».

Το γεγονός ότι το σχολείο δεν ετοιμάζει τους μαθητές για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης έχει οδηγήσει στη βαθιά ριζωμένη αντίληψη στους μαθητές ότι είναι απαραίτητη η προσφυγή στο φροντιστήριο. Χρησιμοποιούν συχνά στερεότυπες φράσεις όπως «λόγω κοινωνίας και επειδή όλα τα παιδάκια πήγαιναν και για να πάρουμε το πτυχίο. Πιστεύουμε όλοι ότι δεν αρκεί το σχολείο». Όπως τονίζει χαρακτηριστικά ένας ερωτώμενος με γονείς απόφοιτους πανεπιστημίου ο οποίος έκανε ιδιαίτερα μαθήματα από την πρώτη τάξη του Δημοτικού:

«- Για ποιο λόγο έκανες μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου, εφόσον έκανες αγγλικά και στο σχολείο;

- Γιατί η μητέρα μου ήταν της άποψης ότι στο σχολείο δε μαθαίνεις αγγλικά και είναι καλύτερα στο σπίτι, να σε προσέχει και καλύτερα η καθηγήτρια, κι έτσι επέλεξα αυτό».

Πολλοί εξέφρασαν την αντίληψη ότι με τις γνώσεις του σχολείου μπορεί κάποιος να αποκτήσει μια πιστοποίηση χαμηλότερου επιπέδου (B1 ή και B2), αλλά για πιστοποίηση υψηλότερου επιπέδου είναι απαραίτητη η προσφυγή στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Όπως υποστηρίζεται χαρακτηριστικά:

«- Πιστεύεις ότι μπορεί κάποιος να πάρει κάποια πιστοποίηση μόνο με το σχολείο;

- Πιστεύω ότι μέχρι Lower γίνεται σίγουρα, αλλά μετά το Proficiency δυσκολεύει».

Αυτή η διαδεδομένη αντίληψη για την αδυναμία του σχολείου να παρέχει πιστοποίηση ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας που δείχνουν ότι το 64% των γονέων ενθάρρυναν τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου. Η αδυναμία του σχολείου να προετοιμάσει τους μαθητές για εξετάσεις πιστοποίησης αντανακλάται στις απαντήσεις των περισσότερων που περιγράφουν τους λόγους προσφυγής στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

«- Γιατί έκανες φροντιστήριο, αφού αγγλικά έκανες και στο σχολείο; Ποιοι ήταν οι λόγοι;

- Στο σχολείο δεν γίνονταν τόσο καλή δουλειά, δηλαδή δεν κάλυπτε... δεν είχες τόσο πολλές γνώσεις για να πας να δώσεις Proficiency που ήθελα, οπότε θα έπρεπε να πάω κάπου αλλού».

Παρόμοια άποψη εκφράζει και μια άλλη φοιτήτρια:

«- Από ποια τάξη άρχισες το φροντιστήριο;

- Από την Τετάρτη [Δημοτικού]

- Γιατί άρχισες από την Τετάρτη, αφού έκανες και στο σχολείο αγγλικά;

- Γιατί στο σχολείο ποτέ δε μου είπαν άμα κάνεις αυτά του σχολείου θα μπορέσεις να δώσεις μετά, και είδα κι εγώ ότι ισχύει...ναι, γιατί δε μου έδιναν γνώσεις ούτε τις απαραίτητες βασικά για να μπορώ να δώσω αργότερα για πτυχίο».

Ένας φοιτητής με ανώτερο επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας αναφέρεται στους λόγους προσφυγής στο φροντιστήριο, επισημαίνοντας χαρακτηριστικά:

«Έκανα φροντιστήρια από την 4η Δημοτικού...η αλήθεια είναι ότι τα πρώτα χρόνια απλά ξεκίνησα να κάνω αγγλικά για να τα μάθω λίγο, να αποκτήσω μια εξοικείωση, αλλά όσον αφορά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο θα έλεγα ότι το επίπεδο ήταν λίγο χαμηλό για να μπορέσω να δώσω εξετάσεις για Lower ή Proficiency... Ναι ναι. Σταματούσε [το σχολείο] σε ένα σημείο λίγο πριν το Lower, κάπου εκεί... σίγουρα και ο εξοπλισμός αλλά και τα πολυάριθμα τμήματα παίζουνε ρόλο και πιστεύω ότι το γεγονός ότι δεν είχαμε ταινίες ή ακουστικό υλικό έπαιξε σημαντικό ρόλο».

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα από προηγούμενη έρευνά μας για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία επίσης έδειξε ότι το γεγονός ότι το σχολείο δεν προετοιμάζει τους μαθητές για τις εξετάσεις πιστοποίησης ωθεί την πλειονότητα των μαθητών στο να αναζητήσει τρόπους απόκτησης της πιστοποίησης εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος (Tsiplakides, 2009).

Συνακόλουθα, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος, το 77,9%, ανέφερε ότι ένας σημαντικός λόγος για την προσφυγή στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών αποτελεί η διαδεδομένη αντίληψη ότι δεν μαθαίνει κανείς αγγλικά στο σχολείο, υπό την έννοια ότι το σχολείο παρέχει μεν σημαντικές γνώσεις, αλλά η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν οδηγεί σε κάποια πιστοποίηση της γνώσης της.

Δεύτερον, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο δεν φαίνεται να ασκεί ισχυρή επίδραση στις αντιλήψεις τους για την αδυναμία του σχολείου να εφοδιάσει τους μαθητές με επαρκείς γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν σε εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Συνακόλουθα, οι προερχόμενοι από οικογένειες με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, αλλά και αυτοί που

προέχρονται σπό οικογένειες με χαμηλότερο οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο θεωρούν απαραίτητη την προσφυγή στο φροντιστήριο. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση των γονέων δεν ασκεί επίδραση στις αντιλήψεις σχετικά με την αναγκαιότητα του φροντιστηρίου. Για το θέμα αυτό υποστηρίζει ένας ερωτώμενος με γονείς που δεν έχουν φοιτήσεις στο πανεπιστήμιο:

«Στο σχολείο δεν γινόταν τόσο καλή δουλειά. Δεν είχες αρκετές γνώσεις για να πας να δώσεις Proficiency οπότε θα έπρεπε να πάω κάπου αλλού... δεν τα κάνουν σωστά, δεν σου δίνουν αρκετές γνώσεις και όλα αυτά, γίνονται ανοργάνωτα».

Ένας ερωτώμενος με γονείς απόφοιτους Επαγγελματικών Σχολών αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Στο σχολείο ποτέ δεν μου είπαν ότι άμα κάνεις αυτά του σχολείου θα μπορέσεις να δώσεις μετά και είδα και εγώ ότι ισχύει... γιατί δεν μου δίνουν ούτε γνώσεις, ούτε τις απαραίτητες βασικά για να μπορέσω να έχω, να μπορώ να δώσω αργότερα για πτυχίο».

Μια ερωτώμενη με γονείς αγρότες, απόφοιτους Δημοτικού υποστηρίζει:

«Δεν νομίζω ότι σε προετοιμάζει και πολύ για να πας να δώσεις. Ακόμα τα αγγλικά του σχολείου δεν ήμουν σε καμία περίπτωση έτοιμη να δώσω 3η Γυμνασίου Lower... Στα αγγλικά νομίζω και στις ξένες γλώσσες.. καλά, συμβαίνει και στα άλλα μαθήματα ok. Αλλά, πιστεύω ότι είναι πολύ πίσω σε σχέση με αυτό που ζητάει και αν πηγαίναμε μόνο με το σχολείο θα αργούσαμε πολύ να δώσουμε για Lower».

Ένας ερωτώμενος με γονείς με χαμηλότερο κοινωνικό υπόβαθρο, που δεν έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο εξηγεί τους λόγους προσφυγής στο φροντιστήριο:

«Όπως είπαμε και πριν ήταν λόγο κοινωνίας και επειδή όλα τα παιδάκια πήγαιναν και για να πάρουμε το πτυχίο. Πιστεύουμε όλοι ότι δεν αρκεί το σχολείο»

Αντίστοιχα, ένας ερωτώμενος με μητέρα απόφοιτη πανεπιστημίου αναφέρει:

«Ξεκινήσαμε πολύ αργότερα να κάνουμε αγγλικά και δεν κάλυπτε αυτό που έπρεπε να ξέρεις για να δώσεις να πάρεις το Lower. Έστω και το κρατικό να έδινες, πάλι δεν κάλυπτε αυτό που έκανες».

Μια ερωτώμενη με γονείς απόφοιτους πανεπιστημίου αναφέρεται στην ικανότητα του σχολείου να προετοιμάσει τους μαθητές για εξετάσεις πιστοποίησης υποστηρίζοντας ότι:

«Άρχισα να κάνω ιδιαίτερα γιατί θα επικεντρωνόμουν πιο πολύ στον στόχο μου, θα ήμουνα μόνος μου, θα είχα τις δικές μου απορίες, τα δικά μου προβλήματα. Στην τάξη δεν μπορούσα τόσο πολύ να πάω μαζί με τους άλλους... Ναι απόλυτα δύσκολο [να αποκτήσει κάποιος πιστοποίηση με τις γνώσεις του σχολείου]. Πιστεύω στο σχολείο έχεις συγκεκριμένη γνώση. Δεν βγαίνεις έξω και λες ότι ξέρω 5 συγκεκριμένα πράγματα και μπορώ για παράδειγμα να μιλήσω. Ξέρεις διάσπαρτα πράγματα από δω και από εκεί κα αυτό που σου μένει είναι αυτό».

Ένας ερωτώμενος με γονείς απόφοιτους πανεπιστημίου εκφράζει την άποψη ότι η προσφυγή στο φροντιστήριο είναι απαραίτητη για την απόκτηση επαρκών γνώσεων της αγγλικής γλώσσας και τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης:

«Δύσκολα. Δύσκολα γιατί είναι και αυτό που λέγατε πριν ότι οι περισσότεροι πάνε και φροντιστήριο και είναι και η αντιμετώπιση των καθηγητών ότι πάτε φροντιστήριο οι περισσότεροι οπότε τα ξέρετε από το φροντιστήριο, οπότε θα τα πούμε λίγο εδώ για να τα πούμε και εντάξει... είναι λιγότερες οι ώρες [στο σχολείο] απ' ότι στο φροντιστήριο. Δηλαδή εγώ στην τάξη του proficiency θυμάμαι κάναμε 4 φορές την εβδομάδα μαθήματα. 1,5 ώρα μάθημα ας πούμε. Αυτό...Και τα αδέρφια μου κάνανε [φροντιστήριο] και δεν ξέρω, υποθέτω ότι στο φροντιστήριο θεωρούσαν ότι θα τα μάθω καλύτερα. Θα είναι για το πτυχίο μάλλον γι' αυτό. Θα μπορώ να πάρω και το πτυχίο».

Συμπερασματικά σχόλια

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και η κωδικοποίηση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου μας προσφέρουν μια σαφή εικόνα των εμπειριών σε σχέση με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, αλλά και των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς την εκμάθησή της. Μας οδηγούν στις ακόλουθες γενικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα:

(α) η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι κατά τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν απέκτησε αρκετές γνώσεις ώστε να συμμετέχει σε εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

(β) η δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με την αντίληψη που εξέφρασε η πλειονότητα του δείγματος, δεν προετοιμάζει τους μαθητές για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Για αυτό το λόγο, η προσφυγή στο φροντιστήριο αποκτά μαζικό χαρακτήρα αποτελώντας μια φυσική, σχεδόν «αυτόματη» απόφαση, για τους μαθητές από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Δεν αποτελεί, δηλαδή, ένα σημείο συζήτησης ή διαπραγμάτευσης η προσφυγή στο φροντιστήριο (αυτή είναι δεδομένη), αλλά απλά η απόφαση αφορά το είδος της εξωσχολικής υποστήριξης.

(γ) τα ερευνητικά δεδομένα παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι υπάρχει μια σαφής ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης σε ότι αφορά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Οι οικογένειες επενδύουν στη γνώση της αγγλικής γλώσσας για τα παιδιά τους, αποδεχόμενες ότι η καλή γνώση συνδέεται με υλικά και συμβολικά οφέλη στην αγορά εργασίας. Αυτή, ωστόσο, η ιδιωτικοποίηση, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, εφόσον η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, όπως αυτή αποτυπώνεται από την κατοχή επίσημων πιστοποιητικών. Ειδικότερα, οι φοιτητές με γονείς από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν καλύτερη γνώση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Το κοινωνικό, οικονομικό, αλλά κυρίως το πολιτισμικό κεφάλαιο τους παρέχει τη δυνατότητα να διαχειρίζονται επαρκέστερα την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την εμπειρία και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Επιχειρούμε, επίσης, να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την κοινωνική τάξη.

8.1 Εμπειρία και αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο

Από τα δεδομένα που αποκομίσαμε από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διερευνούσαν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο προκύπτει ότι η πλειονότητα έδειχνε χαμηλό ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Τα δεδομένα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 62: Η εμπειρία από την εκμάθηση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο (ποσοστιαία κατανομή)

	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Έδειχνα ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας	8,4	22,7	36,2	32,7	100,0
Οι περισσότεροι συμμαθητές μου έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα	11,4	15,3	34,4	39,0	100,0
Ο χωρισμός σε επίπεδα βοηθούσε στην εκμάθηση των αγγλικών	17,7	29,1	20,7	32,6	100,0

Υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα ξένων γλωσσών με εποπτικά μέσα διδασκαλίας	6,3	7,8	7,9	78,0	100,0
Τα βιβλία των αγγλικών ήταν κατάλληλα	7,1	26,4	45,0	21,5	100,0
Σε κάθε τάξη η ύλη επαναλαμβάνονταν, δεν υπήρχε συνέχεια σε αυτή	25,4	30,7	25,4	18,6	100,0
Πολλοί μαθητές αδιαφορούσαν επειδή ήξεραν την ύλη από το φροντιστήριο/ιδιαίτερα	63,7	24,5	7,5	4,2	100,0
Οι ώρες διδασκαλίας ήταν επαρκείς για την εκμάθηση της γλώσσας	7,1	12,7	27,3	52,9	100,0

Από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος, το 68,9%, απάντησε ότι δεν έδειχνε αρκετό ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Παρόμοια ποσοστά προκύπτουν από τις απαντήσεις τους για το ενδιαφέρον που έδειχναν οι συμμαθητές τους (73,4%). Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει το γεγονός ότι το 88,2% του δείγματος αποδίδει την έλλειψη ενδιαφέροντος στο γεγονός ότι πολλοί μαθητές ήξεραν ήδη την ύλη που διδασκόταν στο σχολείο από το φροντιστήριο. Αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι σε μια έρευνα που εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας σε δημόσια σχολεία, το 48% των εκπαιδευτικών εξέφρασε την αντίληψη ότι τα χαμηλά κίνητρα των μαθητών που φοιτούν στο Γυμνάσιο οφείλονται στο γεγονός ότι επαναλαμβάνουν ύλη που έχουν διδαχτεί στην έκτη τάξη του Δημοτικού σχολείου (Mattheoudakis and Alexiou, 2013)

Επίσης, τα δεδομένα παρέχουν ενδείξεις ότι τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή. Το 85,9% του δείγματος απάντησε ότι στο σχολείο δεν υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα ξένων γλωσσών με εποπτικά μέσα

διδασκαλίας. Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι είναι μικρό «το ποσοστό των σχολείων που διαθέτουν εργαστήριο πολυμέσων και, όπου αυτό υπάρχει, δεν διατίθεται εύκολα για το μάθημα της ξένης γλώσσας» (Δενδρινού, Ζουγανέλη και Καραβά, 2013:35). Ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων, το 66,5%, απάντησε ότι τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν ήταν κατάλληλα, ενώ το 44% του δείγματος εξέφρασε την άποψη ότι σε κάθε τάξη η ύλη επαναλαμβανόταν και ότι δεν υπήρχε συνέχεια σε αυτή. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει το ότι η πλειονότητα του δείγματος, το 80,2%, πιστεύει ότι οι ώρες διδασκαλίας δεν ήταν επαρκείς για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι, πράγματι, πολλοί μαθητές και γονείς πιστεύουν ότι οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δεν είναι επαρκείς. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην αντίληψη ότι η αγγλική γλώσσα μαθαίνεται καλύτερα στο φροντιστήριο, κι όχι στο σχολείο (Mattheoudakis and Alexiou, 2009).

Μοιρασμένες εμφανίζονται οι αντιλήψεις ως προς τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης, καθώς το 46,8% του δείγματος εξέφρασε την άποψη ότι ο χωρισμός σε επίπεδα γνώσης βοηθούσε στην αποτελεσματική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Με άλλα λόγια, ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος αποδέχεται την επίσημη ρητορική που υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε επίπεδα με βάση τις γνώσεις των μαθητών είναι απαραίτητη. Παρέχει τη δυνατότητα για αποτελεσματικότερη εκμάθηση, καθώς δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στο επίπεδο της γνώσης της αγγλικής γλώσσας που έχουν οι μαθητές, ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, εφόσον η διδασκαλία προσαρμόζεται ευκολότερα στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της επίδοσης και της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο, το 53,2% των ερωτώμενων πιστεύει ότι ο χωρισμός σε επίπεδα δεν είχε θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Εκτός από τα παραπάνω ποσοτικά δεδομένα, η ανάλυση του περιεχομένου και η κωδικοποίηση των απαντήσεων στις ημιδομημένες συνεντεύξεις μας επέτρεψε να γνωρίσουμε σε βάθος τις αντιλήψεις ως προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αυτά προσφέρουν, επίσης, μια σαφέστερη εικόνα των εμπειριών που βίωσαν από την εκμάθηση και διδασκαλία της αγγλικής

γλώσσας στο Γυμνάσιο, και της επίδρασης που έχει σε αυτές και στις αντιλήψεις τους το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Μας οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι η πλειονότητα δεν έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων στην ερώτηση που καλούσε τους ερωτώμενους να περιγράψουν την εμπειρία τους από την εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες.

Πρώτον, οι περισσότεροι ερωτώμενοι, αλλά και οι συμμαθητές τους, δεν έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Παρόλο το μειωμένο ενδιαφέρον, η πλειονότητα των ερωτώμενων πίστευαν ότι το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο γίνονταν με ικανοποιητικό τρόπο, και ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σε αυτό κατάφεραν να αυξήσουν τις γνώσεις τους. Ένας φοιτητής εκφράζει την αντίληψη:

«Στο Γυμνάσιο, ναι, θεωρώ ότι γινόταν κανονικά και το επίπεδο ήταν αρκετά ικανοποιητικό, είχε προηγηθεί μια διάκριση σε αυτούς που ήταν σε κατώτερο επίπεδο από κάποιους άλλους και θεωρώ ότι και στα δύο επίπεδα, επειδή είχα φίλους και από το ένα και από το άλλο, θεωρώ ότι γινόταν αρκετά καλά το μάθημα. Στο Λύκειο ήταν λιγότερο συγκεντρωμένα τα πράγματα».

Μια ερωτώμενη υποστηρίζει:

«Στο Γυμνάσιο είχαμε μία πάρα πολύ καλή καθηγήτρια και γενικότερα προσπαθούσε να μας δώσει πράγματα παραπάνω από αυτό που έδινε από μόνα τους τα βιβλία, αλλά στο Λύκειο ήτανε λίγο χειρότερα τα πράγματα».

Δεύτερον, ένα σημαντικό πρόβλημα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο ήταν οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή. Οι περισσότεροι ανέφεραν, λόγου χάρη, ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων δεν υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας ξένων γλωσσών εξοπλισμένη με τα συστήματα που είναι απαραίτητα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, όπως για παράδειγμα βίντεο, ή ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Επίσης, η πρόσβαση στο εργαστήριο πληροφορικής ήταν συχνά δύσκολη, εφόσον σε αυτό είτε διδάσκονταν το μάθημα της πληροφορικής, είτε αυτό

δεν ήταν επαρκώς εξοπλισμένο⁴⁶. Αυτό καθιστούσε δύσκολη έως αδύνατη τη χρησιμοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, όπως την αποτελεσματική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια ερωτώμενη:

«Σίγουρα και ο εξοπλισμός αλλά και τα πολυάριθμα τμήματα παίζουμε ρόλο και πιστεύω ότι το γεγονός ότι δεν είχαμε ταινίες ή ακουστικό υλικό έπαιξε σημαντικό ρόλο».

Τρίτον, όπως ήταν αναμενόμενο, επιβεβαιώθηκε ξανά η μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το γεγονός ότι η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων έδειξε ότι η παράλληλη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εντός και εκτός του σχολείου προκαλούσε μειωμένο ενδιαφέρον για την εκμάθηση στο σχολείο, καθώς οι μαθητές πολύ συχνά «τα μάθαιναν [τα αγγλικά] έξω». Αυτό είχε πολλαπλές συνέπειες στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Κατ' αρχάς αποτελούσε τον κυριότερο λόγο για το μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα. Επίσης, αρκετά συχνά αποτελούσε την αφετηρία για τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που δεν ευνοούσε τη μάθηση, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργούνταν στην τάξη φασαρία και θόρυβος ως αποτέλεσμα του μειωμένου ενδιαφέροντος. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά κάποιος φοιτητής:

«Μετά λίγο πολύ όλοι κάναμε φροντιστήριο, δε μας ένοιαζε, εντάξει αυτά, δηλαδή, για μας ήταν πολύ απλά σε σχέση με αυτά που κάναμε στο φροντιστήριο...δεν δίναμε προσοχή...εμείς νοιώθαμε, κι έτσι ήτανε, ότι τα ξέραμε, οπότε δεν πολυπροσέχαμε».

Παρόμοια είναι και τα σχόλια ενός άλλου ερωτώμενου που αναφέρεται στην επίδραση που είχε στο μάθημα το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών ήξερε ήδη από το φροντιστήριο αυτά που διδάσκονταν στο σχολείο:

⁴⁶ Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που πραγματοποιήθηκε το 2007 καταγράφει επίσης την ανεπάρκεια σε υποδομές. Επισημαίνει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές πιστεύουν ότι το σχολείο «δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά ως προς τις αίθουσες διδασκαλίας και ως προς τις ειδικές αίθουσες (εργαστήρια κ.λπ.), ενώ δεν ανταποκρίνεται καθόλου ως προς τη διευκόλυνση των μαθητών/τριών με αναπηρία, τους χώρους στάθμευσης και τις αίθουσες πολλαπλών χρήσεων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:32).

«Ε, ναι γιατί το θεωρούσαμε πιο εύκολο, δεν δίναμε προσοχή, μιλάγαμε, γινότανε φασαρία.. εντάξει, αυτός έκανε το μάθημα του αυτό που έπρεπε, εμείς νιώθαμε, και έτσι ήτανε, ότι το ξέραμε οπότε...».

Ένας ερωτώμενος επισημαίνει σχετικά:

«Εντάξει, ήταν λίγο πιο.. δεν δίναμε και πολύ σημασία επειδή εντάξει τα κάναμε και στα φροντιστήρια, ήμασταν πολύ, τουλάχιστον οι περισσότεροι, ήμασταν πολύ πιο μπροστά το επίπεδο απ' ότι.. αν και χωριζόμασταν νομίζω σε κάποια φάση».

Μια άλλη ερωτώμενη αναφέρεται στην επίδραση του φροντιστηρίου στην εκμάθηση και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας υποστηρίζοντας ότι:

«Ναι, γιατί το βλέπαμε και εμείς τα παιδιά ως πιο χαλαρό μάθημα και λόγο μαθήματος και επειδή ξέραμε κάποια πράγματα πρωτού.. δεν ήταν κάτι δηλαδή το οποίο το βλέπαμε πρώτη φορά όπως ξέρω εγώ είναι κάποια εξίσωση στα μαθηματικά ή κάποια άσκηση στην φυσική».

Τέταρτον, ένας επιπλέον παράγοντας που οδηγούσε στο σχετικά μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών αποτελούσε η οργάνωση της διδακτέας ύλης. Πολλοί ερωτώμενοι ανέφεραν, λόγου χάρη, ότι η ύλη επαναλαμβάνονταν σε κάθε τάξη του Γυμνασίου, και απουσίαζε μια λογική συνέχεια σε αυτή.

Πέμπτον, ένα περαιτέρω πρόβλημα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αποτελούσαν τα σχολικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, τα οποία, σύμφωνα με την πλειονότητα, δεν ήταν κατάλληλα για την αποτελεσματική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ένας ερωτώμενος υποστηρίζει:

«Εμάς πιστεύω το μεγαλύτερο πρόβλημα εδώ πέρα είναι τα βιβλία. Δηλαδή τα μαθήματα που κάνεις δεν έχουν καμία συνοχή μεταξύ τους. Δεν κάνεις δηλαδή ένα κεφάλαιο όπως είναι ξέρω εγώ έναν συγκεκριμένο κύκλο. Ας πούμε θα κάνουμε σήμερα τον κήπο, θα κάνουμε αύριο το σχολείο, θα κάνουμε αύριο το έτσι. Είναι πολύ χαμένα όλα. Κάνεις ένα κείμενο άσχετο και σου πετάνε λέξεις διάφορες άσχετες όχι μέσα στο κείμενο».

Μια σημαντική πληροφορία που αποκομίσαμε από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων είναι ότι πολλοί μαθητές εσκεμμένα δεν είχαν καλή επίδοση στο

κατατακτήριο τεστ στην πρώτη Γυμνασίου, ώστε να μπουν στο τμήμα των αρχαρίων, επειδή πίστευαν ότι η φοίτηση σε αυτό θα ήταν ευκολότερη και λιγότερο απαιτητική σε σχέση με το τμήμα των προχωρημένων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας φοιτητής:

«Ειδικά στο Γυμνάσιο επειδή ήμασταν χωρισμένοι σε αρχάριους και προχωρημένους, δείχναμε ότι δεν ξέρουμε για να πάμε στο τμήμα αρχαρίων».

Τέλος, η μεγάλη πλειονότητα πιστεύει ότι οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας δεν επαρκούσαν για την αποτελεσματική εκμάθησή της. Εκφράζουν την αντίληψη ότι οι ώρες που διατίθενται στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν είναι αρκετές. Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά:

«Αν θέλουμε να γίνει σωστή δουλειά, πιστεύω πως ναι. Δηλαδή 2 ώρες την εβδομάδα δεν είναι αρκετές. Και έτσι όπως γίνεται το μάθημα. Αντικειμενικά... Για παράδειγμα τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας. Ας πούμε μία ώρα την εβδομάδα θα ήταν καλά από τις 3 ώρες που κάνουμε για να πάρουμε 2 ώρες να τις βάλουμε στα αγγλικά ή σε κάποιο άλλο μάθημα. Για τον στόχο του μαθήματος. Εντάξει τα άλλα είναι πολύ βασικά όλα, μην εξαιρέσω κάποιο».

Σχολιασμός των ευρημάτων

Τα παραπάνω ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα οδηγούν σε δύο βασικά συμπεράσματα. Πρώτον, αποτυπώνουν ξεκάθαρα το μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Μόνο το 31,1% των ερωτώμενων απάντησαν ότι έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, ενώ αντίστοιχα είναι τα δεδομένα ως προς το ενδιαφέρον που έδειχναν οι συμμαθητές τους. Δεύτερον, αναδεικνύουν το ρόλο που διαδραματίζει η προσφυγή η προσφυγή στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζουν ήδη από το φροντιστήριο αυτά που διδάσκονται στο σχολείο αποτελεί την αιτία για το μειωμένο ενδιαφέρον που πολύ συχνά δείχνουν για την αγγλική γλώσσα στο σχολείο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αντίστοιχα είναι τα δεδομένα από μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Λυκείου σε τρία Λύκεια της Αττικής, της Πετρούπολης, του Περιστερίου και

της Ν. Ιωνίας, τα δεδομένα της οποίας έδειξαν ότι Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (53,6%) δεν προσέχει κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Τζακώστα, 2010). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα ότι η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών (το 94%) των μαθητών υποστήριξε ότι θα ενδιαφερόταν περισσότερο για το μάθημα αν μπορούσε να αποκτήσει μέσω του σχολείου κάποιο επίσημο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας, ενώ το 72,8% των μαθητών δήλωσε ότι θα έδειχνε περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας εάν αυτό εξεταζόταν υποχρεωτικά στις πανελλήνιες εξετάσεις. Τα παραπάνω δεδομένα αποδεικνύουν ότι η μεγάλη σπουδαιότητα με την οποία η ελληνική κοινωνία περιβάλλει τις εξετάσεις και τα διπλώματα (Manolopoulou-Sergi, 2001) επηρεάζει και το βαθμό ενδιαφέροντος στο μάθημα.

Οι απόψεις αυτές των μαθητών είναι σημαντικές, καθώς οδηγούν σε προβλήματα μέσα στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, το 78,1% των ερωτηθέντων υπέδειξε τα αγγλικά ως το μάθημα όπου γίνεται η περισσότερη φασαρία, ενώ σχεδόν όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι γίνεται φασαρία στο μάθημα των αγγλικών. Οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι υιοθετούν κάποια από τις ακόλουθες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας: 53,6% των μαθητών δήλωσε ότι δεν προσέχει στο μάθημα, το 77,1% ότι μιλάει/γελάει με τους συμμαθητές του, το 57,1% ότι πειράζει τους συμμαθητές του, το 62,1% παραδέχτηκε ότι χαζεύει/ονειροπολεί/σκέφτεται άλλα πράγματα, το 50,1% ότι διαβάζει άλλο μάθημα ή κάτι εξωσχολικό (Τζακώστα, 2010).

Ως προς τις αιτίες για αυτή τη συμπεριφορά, οι σημαντικότεροι λόγοι εντοπίζονται στην επίδραση της προσφυγής στο φροντιστήριο. Ειδικότερα, το 94% των μαθητών απέδωσε την έλλειψη προσοχής στο γεγονός ότι οι μαθητές γνωρίζουν ήδη αυτά που διδάσκονται στο σχολείο, και συνακόλουθα δεν έχουν κίνητρα για να προσέχουν και να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η επίδραση της μαζικής προσφυγής στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, η οποία συμβάλλει σε μειωμένο ενδιαφέρον και σε χαμηλά μαθησιακά κίνητρα, καθώς οι μαθητές γνωρίζουν ήδη αυτά που διδάσκονται στο σχολείο, έχει αποδειχτεί από σχετικές έρευνες (Nikaki, 2009). Το 85,6% δηλώνουν ότι η αιτία για την οποία αποδίδουν μικρή σημασία στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας και δε συμμετέχουν στο μάθημα είναι το γεγονός ότι αυτό δεν είναι ένα από τα μαθήματα που εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις. Χαμηλότερο

ποσοστό, το 72,4%, αποδίδει τη μη αποδεκτή συμπεριφορά τους στο γεγονός ότι παρασύρεται από τους συμμαθητές του, ενώ το 56,4% υποστήριξε ότι γίνεται φασαρία επειδή το μάθημα είναι βαρετό. Άλλοι παράγοντες που ανέφεραν οι μαθητές αποτελούν η αποτυχία του εκπαιδευτικού να επιβάλει την τάξη (48,6%), η αντιπάθεια προς τον καθηγητή (27,3%) και η δυσκολία του μαθήματος (6,9%).

Η συσχέτιση των απόψεων των μαθητών με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών έδειξε ότι παρόλο που οι μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν απόφοιτοι ανώτατης ή ανώτερης σχολής είχαν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής και προσοχής στο μάθημα «οι καθαρές περιπτώσεις απειθαρχίας την ώρα του μαθήματος (γέλια, ομιλίες, πειράγματα κτλ.) δε φάνηκαν να συνδέονται με την υψηλή ή χαμηλή μόρφωση των γονιών» (Τζακώστα, 2010:58)

Στην ίδια έρευνα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες προσφέρουν σημαντικά στοιχεία που εμπλουτίζουν τη σχετική συζήτηση. Οι περισσότεροι επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν μειωμένο ενδιαφέρον και προβλήματα συμπεριφοράς στο Λύκειο, επισημαίνοντας ότι αυτό είναι οξύτερο στη Γ' τάξη του Λυκείου. Επιβεβαιώνουν τις αντιλήψεις των μαθητών ότι η προσφυγή των μαθητών στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η συνακόλουθη απόκτηση μέσω αυτών πιστοποιητικών γλωσσομάθειας επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν στο Λύκειο έχουν ήδη αποκτήσει κάποιο δίπλωμα γλωσσομάθειας με γνώσεις που έχουν αποκτήσει έξω από το σχολείο, και συνεπώς έχουν την άποψη ότι το μάθημα της αγγλικής γλώσσας αφενός δεν προσθέτει τίποτα στις γνώσεις τους και αφετέρου και δεν έχει κάποιο από αποτέλεσμα ή στόχο (π.χ. δεν οδηγεί σε κάποιο πιστοποιητικό γνώσης της αγγλικής γλώσσας). Εξέφρασαν, επίσης, την απογοήτευσή τους για το γεγονός ότι το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) δεν παρέχεται μέσω του σχολείου. Αξίζει να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ως αιτίες για το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών το γεγονός ότι οι τάξεις τους απαρτίζονται από πολλαπλά επίπεδα γνώσης, ότι είναι πολυπληθείς και ότι υπολείπονται διδακτικού υλικού και εξοπλισμού (Τζακώστα, 2010).

Η έρευνα που παρουσιάζουμε εστιάστηκε επίσης στη σχέση μεταξύ της εμπειρίας και των αντιλήψεων από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και την

κοινωνική τάξη. Επιχειρήσαμε, δηλαδή, να διερευνήσουμε αν και κατά πόσο οι εμπειρίες και αντιλήψεις επηρεάζονται από την κοινωνική τάξη. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα δεδομένα από τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος.

8.2 Εμπειρία και αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και κοινωνική τάξη

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και την κοινωνική τάξη.

Εμπειρία και αντιλήψεις από την εκμάθηση αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και οικογενειακό εισόδημα

Προκειμένου να διερευνήσουμε την επίδραση του οικονομικού και του κοινωνικού υπόβαθρου στην εμπειρία και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, θέσαμε μια ερώτηση που διερευνούσε το ενδιαφέρον για το μάθημα των αγγλικών. Οι ποσοστιαίες κατανομές παρουσιάζονται παρακάτω.

Πίνακας 63: Ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Έδειχνα μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα					
Μέχρι 1000 ευρώ	12,9	35,6	26,7	24,8	100,0
1001-2000 ευρώ	6,3	22,3	37,0	34,5	100,0
2001-3000 ευρώ	8,7	22,3	37,4	31,6	100,0

3001-4500 ευρώ	5,6	20,2	37,1	37,1	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	5,7	18,6	40,0	35,7	100,0
Σύνολο	7,8	23,6	35,9	32,7	100,0

Τα δεδομένα δείχνουν ότι αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο σε σχέση με αυτούς από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα. Μόνο το 24,8% αυτών που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα μέχρι 1000 ευρώ απάντησαν ότι δεν έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, ενώ το ποσοστό είναι υψηλότερο για τους ερωτώμενους από οικογένειες με υψηλότερο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα. Πιστεύουμε ότι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον αυτών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι αυτοί συνήθως δεν έχουν αρκετές γνώσεις της αγγλικής γλώσσας. Συνεπώς, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας προκειμένου να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις της αγγλικής γλώσσας και για να βελτιώσουν την επίδοσή τους στο σχολείο.

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και τις αντιλήψεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνική τάξη, θέσαμε μια σειρά από ερωτήσεις, σκοπός των οποίων ήταν να εξετάσουμε τις εμπειρίες ως προς θεσμικό πλαίσιο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάστηκε στην εμπειρία και τις αντιλήψεις αναφορικά με τις ακόλουθες παραμέτρους: (α) τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας με βάση το επίπεδο γνώσης, (β) την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, (γ) τα σχολικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, (δ) την οργάνωση της διδακτέας ύλης, και (ε) την επάρκεια των ωρών που διατίθενται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Η επιλογή μας να διερευνήσουμε τις παραπάνω πτυχές πηγάζει από το γεγονός ότι οι περισσότερες προσπάθειες για την αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης εστιάζονται σε αυτούς ακριβώς τους παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται βαρύνουσας σημασίας.

Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση του ερωτηματολογίου που καλούσε τους ερωτώμενους να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους ως προς τη χρησιμότητα του χωρισμού σε επίπεδα προέκυψαν τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Πίνακας 64: Αντιλήψεις για τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Ο χωρισμός σε επίπεδα βοηθούσε στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα					
Μέχρι 1000 ευρώ	19,8	29,7	23,8	26,7	100,0
1001-2000 ευρώ	16,9	30,5	20,3	32,2	100,0
2001-3000 ευρώ	12,7	33,8	17,6	35,8	100,0
3001-4500 ευρώ	28,4	17,0	26,1	28,4	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	17,6	26,5	19,1	36,8	100,0
Σύνολο	17,6	29,3	20,7	32,4	100,0

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι απόψεις ως προς τη χρησιμότητα του χωρισμού σε επίπεδα εμφανίζονται μοιρασμένες, καθώς περίπου οι μισοί πιστεύουν ότι η εκμάθηση κατά επίπεδα γνώσης βοηθούσε στην αποτελεσματική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Επίσης, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα δεν φαίνεται να ασκεί σημαντική επίδραση στις απόψεις των ερωτώμενων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διερεύνηση των αντιλήψεων ως προς την υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτουν τα σχολεία. Η επιλογή να διερευνήσουμε αυτό το ζήτημα δεν είναι τυχαία. Απορρέει από την αντίληψη ότι η αλλαγή και η αναβάθμιση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος «απαιτεί χρόνο, την αντίστοιχη υλικοτεχνική υποδομή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α:4). Απορρέει, επίσης, από τη φύση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, η οποία καθιστά αναγκαία την έκθεση των μαθητών σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, κάτι που επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Για αυτό το λόγο, άλλωστε, η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) κρίνεται απαραίτητη στο πλαίσιο του νέου Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). Η χρήση των ΤΠΕ στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί ένα βασικό πυλώνα, καθώς «το ΕΠΣ-ΞΓ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια του πολυγραμματισμού. Η έννοια αυτή συνδέεται με την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται στα σύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας με χρήση γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών μέσων (λ.χ. εικόνων, διαγράμμάτων, χαρτών, ηχητικών δεδομένων, κ.λπ.). Στην εποχή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας καθώς και των πολυμέσων, το ΕΠΣ-ΞΓ προωθεί συστηματικά τη διδασκαλία της χρήσης της γλώσσας σε ποικιλία γραπτών και προφορικών κειμένων – μονοτροπικών αλλά και πολυτροπικών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012:18). Τα δεδομένα που αποκομίσαμε από τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 65: Αντιλήψεις για την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα ξένων γλωσσών με εποπτικά μέσα διδασκαλίας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα					
Μέχρι 1000 ευρώ	7,1	7,1	6,1	79,6	100,0

1001-2000 ευρώ	4,7	9,3	5,1	80,9	100,0
2001-3000 ευρώ	5,4	5,4	8,4	80,8	100,0
3001-4500 ευρώ	10,3	6,9	13,8	69,0	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	5,8	13,0	14,5	66,7	100,0
Σύνολο	6,1	7,9	8,2	77,8	100,0

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η υλικοτεχνική υποδομή για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι ανεπαρκής. Στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχει ξεχωριστή αίθουσα για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, ενώ η συντριπτική πλειονότητα των σχολείων δεν είναι εξοπλισμένα με τις κατάλληλες υποδομές οι οποίες θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας να κάνουν αποτελεσματική και παιδαγωγική χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν, επίσης, ότι οι αντιλήψεις για την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής δεν επηρεάζονται από το οικονομικό υπόβαθρο.

Αναλυτικότερα, μόνο το 14,2% αυτών που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα έως 1000 ευρώ ανέφερε ότι το σχολείο στο οποίο φοίτησαν διαθέτει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 14% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 1001-2000 ευρώ, 10,8% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 2001-3000 ευρώ, 17,2% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 3001-4500 ευρώ, και 18,8% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 4501 ευρώ. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, καθώς από τα δεδομένα φαίνεται ότι όλα τα σχολεία παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική τους υποδομή.

Πιστεύουμε ότι τα παραπάνω δεδομένα αφενός αποτυπώνουν την τρέχουσα κατάσταση, και αφετέρου μπορούν να παρέχουν κάποια ερμηνεία ως προς το γεγονός ότι δεν αποδίδει τους επιθυμητούς καρπούς η παρεχόμενη ξενόγλωσση εκπαίδευση. Πιστεύουμε ότι οι προσπάθειες αναβάθμισης της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας

χρειάζεται να λάβουν σοβαρά υπόψη τις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των περισσότερων σχολείων.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει ένας επιπλέον παράγοντας, τον οποίο εξετάσαμε και σχετίζεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αφορά τα σχολικά εγχειρίδια. Η επιλογή μας να εξετάσουμε τις αντιλήψεις ως προς τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι τυχαία, αλλά απορρέει από τη βαρύτητα που έχουν αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σημασία τους είναι εμφανής και από το γεγονός ότι σε κάθε συζήτηση αναφορικά με τις αναγκαίες αλλαγές για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, η συζήτηση συνήθως περιστρέφεται γύρω από την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2007). Η επιλογή μας για τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος απορρέει, επίσης, από τη σημασία και το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν. Ειδικότερα, τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν συγκεκριμένες λειτουργίες και στοχεύουν σε συγκεκριμένες επιδιώξεις, όπως η καθοδήγηση της διδασκαλίας, η ενεργοποίηση των κινήτρων για μάθηση, η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, η εμπέδωση και η αξιολόγηση και η κοινωνικοποίηση (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2007). Αποτελούν, δηλαδή, βασικά μέσα για τη μόρφωση των μαθητών, και ασκούν ισχυρή επίδραση στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα δεδομένα που συλλέξαμε παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 66: Αντιλήψεις σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Τα βιβλία των αγγλικών ήταν κατάλληλα για την εκμάθηση των αγγλικών				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα					
Μέχρι 1000 ευρώ	7,8	33,3	31,4	27,5	100,0

1001-2000 ευρώ	5,5	24,2	46,6	23,7	100,0
2001-3000 ευρώ	5,9	27,0	47,5	19,6	100,0
3001-4500 ευρώ	11,4	25,0	51,1	12,5	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	10,3	23,5	42,6	23,5	100,0
Σύνολο	97,2	26,4	44,8	21,6	100,0

Τα δεδομένα που περιέχονται στον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι είναι αρκετά μεγάλο το ποσοστό του δείγματος ανέφερε ότι τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν ήταν κατάλληλα.

Αναλυτικότερα, το 58,9% αυτών που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα έως 1000 ευρώ ανέφεραν ότι τα βιβλία της αγγλικής γλώσσας δεν ήταν κατάλληλα για την αποτελεσματική εκμάθησή της. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 70,3% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 1001-2000 ευρώ, 67,1% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 2001-3000 ευρώ, 63,62% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα 3001-4500 ευρώ, και 66,1% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 4501 ευρώ

Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι αντιλήψεις ως προς την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με το χαμηλότερο μηνιαίο εισόδημα (έως 1000 ευρώ) εκφράζουν σε μικρότερο την αντίληψη ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν ήταν κατάλληλα σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα. Πιστεύουμε ότι αυτή η διαφοροποίηση ως προς τις αντιλήψεις σχετίζεται με το γεγονός ότι αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο μηνιαίο εισόδημα δεν έχουν αρκετές γνώσεις της αγγλικής γλώσσας. Συνεπώς έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη να στηριχτούν στο σχολικό εγχειρίδιο σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, οι οποίοι έχουν περισσότερες γνώσεις της αγγλικής γλώσσας, και συνεπώς μπορούν να στηρίζονται σε αυτά που ήδη γνωρίζουν και έχουν

τη δυνατότητα να καλύπτουν τις όποιες αδυναμίες και ελλείψεις των σχολικών εγχειριδίων.

Για τη διερεύνηση της εμπειρία και των των αντιλήψεων από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο διερευνήσαμε επίσης τις αντιλήψεις ως προς την οργάνωση της διδακτέας ύλης. Τα δεδομένα που συλλέξαμε παρουσιάζονται στον πίνακα 67.

Πίνακας 67: Αντιλήψεις για την οργάνωση της διδακτέας ύλης και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Σε κάθε τάξη η ύλη επαναλαμβάνονταν, δεν υπήρχε συνέχεια σε αυτή				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα					
Μέχρι 1000 ευρώ	20,2	28,3	29,3	22,2	100,0
1001-2000 ευρώ	29,8	29,0	27,7	13,4	100,0
2001-3000 ευρώ	24,5	34,3	21,1	20,1	100,0
3001-4500 ευρώ	23,6	29,2	24,7	22,5	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	18,8	36,2	27,5	17,4	100,0

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι προερχόμενοι από οικογένειες με το χαμηλότερο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα εκφράζουν σε μικρότερο ποσοστό την αντίληψη ότι δεν υπήρχε συνέχεια στην ύλη και ότι αυτή επαναλαμβάνονταν. Αναλυτικότερα, το ποσοστό αυτών που εκφράζουν την αντίληψη ότι σε κάθε τάξη η ύλη επαναλαμβάνονταν και δεν υπήρχε συνέχεια σε αυτή είναι 48,5% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα έως 1000 ευρώ, 58,8% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 1001 έως 2000 ευρώ, 58,8% για

αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 2001 έως 3000 ευρώ, 52,8% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 3001 έως 4500, και 55% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα πάνω από 4500 ευρώ.

Ενδιαφέροντα στοιχεία προέκυψαν και από τη διερεύνηση του ερωτήματος σχετικά με την επάρκεια των ωρών του ωρολόγιου προγράμματος για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Εστίασαμε σε αυτή την παράμετρο, καθώς στη σχετική δημόσια συζήτηση η αύξηση των ωρών διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας τίθεται συνήθως ως ένα αίτημα με βαρύνουσα σημασία.

Πίνακας 68: Αντιλήψεις για την επάρκεια των ωρών διδασκαλίας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Οι ώρες διδασκαλίας ήταν επαρκείς για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα					
Μέχρι 1000 ευρώ	8,8	16,7	14,7	59,8	100,0
1001-2000 ευρώ	6,8	11,5	29,4	52,3	100,0
2001-3000 ευρώ	4,0	12,6	28,6	54,8	100,0
3001-4500 ευρώ	9,2	13,8	28,7	48,3	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	9,4	15,6	21,9	53,1	100,0
Σύνολο	6,8	13,2	26,2	53,7	100,0

Τα δεδομένα από τον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι η πλειονότητα εκφράζει την αντίληψη ότι δεν ήταν επαρκείς οι ώρες οι οποίες διατίθενται στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, και ότι για την επαρκή

εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας χρειάζεται να διατεθούν περισσότερες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Το ποσοστό αυτών που συμμερίζονται την αντίληψη αυτή είναι 25,5% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα έως 1000 ευρώ, 25,5% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 1001 έως 2000 ευρώ, 18,3% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 2001 έως 3000 ευρώ, 16,6% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 3001 έως 4500, και 25% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα πάνω από 4500 ευρώ.

Εκτός από τη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τις αντιλήψεις αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας (χρησιμότητα εκμάθησης κατά επίπεδα γνώσης, επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής, σχολικά εγχειρίδια, οργάνωση της διδακτέας ύλης, και επάρκεια των ωρών που διατίθενται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας), εξετάσαμε, επίσης, την επίδραση της προσφυγής στο φροντιστήριο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Η διερεύνηση αυτής της παραμέτρου είναι σημαντική, καθώς ένα από τα κεντρικά ερωτήματα στο οποίο προσπαθεί να δώσει απάντηση η έρευνα είναι εάν και σε ποιο βαθμό η προσφυγή στο φροντιστήριο επηρεάζει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα, η μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο έχει άμεση επίδραση στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο.

Πίνακας 69: Αντιλήψεις για την επίδραση του φροντιστηρίου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Πολλοί μαθητές αδιαφορούσαν επειδή ήξεραν ήδη από το φροντιστήριο αυτά που διδάσκονταν στο σχολείο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα					
Μέχρι 1000 ευρώ	52,9	30,4	10,8	5,9	100,0

1001-2000 ευρώ	68,2	21,8	7,1	2,9	100,0
2001-3000 ευρώ	62,9	27,3	5,9	3,9	100,0
3001-4500 ευρώ	67,4	22,5	5,6	4,5	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	63,8	20,3	13,0	2,9	100,0
Σύνολο	63,9	24,6	7,7	3,8	100,0

Ένα σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η μεγάλη πλειονότητα των ερωτώμενων, ανεξάρτητα από το οικογενειακό εισόδημα, αναγνώρισαν ως ένα παράγοντα που συχνά οδηγεί στο μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας το γεγονός ότι οι μαθητές ήδη είχαν αρκετή γνώση της αγγλικής γλώσσας από το φροντιστήριο ή/και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Το ποσοστό είναι 83,3% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα έως 1000 ευρώ, 90% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 1001 έως 2000 ευρώ, 90,2 % για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 2001 έως 3000 ευρώ, 89,9% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 3001 έως 4500, και 84,1% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα πάνω από 4500 ευρώ.

Σχολιασμός των ευρημάτων

Τα δεδομένα της έρευνας ως προς τις εμπειρίες από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας παρέχουν μια σαφή εικόνα για την εκμάθηση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο στο Γυμνάσιο. Δείχνουν ότι οι μαθητές, και ιδιαίτερα αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο οικογενειακό εισόδημα, έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο μηνιαίο εισόδημα. Ένας παράγοντας ο οποίος έχει αρνητική επίδραση στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί, σύμφωνα με τις απόψεις της πλειονότητας, η προσφυγή στο φροντιστήριο, καθώς πολλοί είχαν ήδη αρκετές γνώσεις της αγγλικής γλώσσας από το φροντιστήριο και συνεπώς έδειχνα μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα των αγγλικών στο Γυμνάσιο.

Ενδιαφέρουσες είναι και οι απόψεις που αποτυπώσαμε σχετικά με την επανάληψη της ύλης και την έλλειψη μιας αίσθησης συνέχειας, η οποία επίσης δρούσε ως ανασταλτικός παράγοντας, σύμφωνα με ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει και το εύρημα ότι τα σχολικά εγχειρίδια χαρακτηρίζονται ως μη κατάλληλα από ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων, ενώ σημαντική είναι η διαπίστωση των ελλείψεων στην υλικοτεχνική υποδομή της πλειοψηφίας των σχολείων.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα δεδομένα που συλλέξαμε ως προς τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και τις αντιλήψεις για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

Εμπειρία και αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Για την πληρέστερη διερεύνηση των αντιλήψεων για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, εξετάσαμε τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων. Τα δεδομένα που συλλέξαμε από τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 70: Ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Έδειχνα μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα					
Απόφοιτος Δημοτικού	8,8	22,4	41,6	27,2	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	10,1	24,6	34,4	30,8	100,0

Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	9,2	21,4	35,1	34,4	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	5,2	18,7	38,3	37,8	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	5,7	31,4	25,7	37,1	100,0
Σύνολο	8,3	22,5	36,3	32,9	100,0

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι η πλειονότητα του δείγματος απάντησε ότι δεν έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Επίσης, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στο ενδιαφέρον για το μάθημα των αγγλικών και του επίπεδου εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας.

Αναλυτικότερα, το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι έδειχναν μεγάλο ή αρκετό ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας είναι 31,2% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 34,7% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 30,6% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 23,9% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 37,1% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Μια προσεκτική ανάλυση αυτών των δεδομένων δείχνει ότι δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το ενδιαφέρον που έδειχναν οι μαθητές για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι αντίστοιχα είναι τα δεδομένα που συλλέξαμε ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Ενδιαφέρουσες πληροφορίες που εμπλουτίζουν την εικόνα για τις αντιλήψεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας προσφέρουν οι κατανομές των ποσοστών αναφορικά με τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης.

Πίνακας 71: Αντιλήψεις για τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Ο χωρισμός σε επίπεδα βοηθούσε στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα					
Απόφοιτος Δημοτικού	17,7	26,6	24,2	31,5	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	17,0	29,7	20,3	33,0	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	17,1	27,9	23,3	31,8	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	17,9	31,1	18,9	32,1	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	21,9	25,0	25,0	28,1	100,0
Σύνολο	17,6	29,0	21,3	32,1	100,0

Τα δεδομένα δείχνουν ότι, όπως ακριβώς συμβαίνει και αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις αντιλήψεις ως προς τη χρησιμότητα της εκμάθησης κατά επίπεδα γνώσης και του μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος, οι αντιλήψεις αναφορικά με τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα είναι μοιρασμένες. Αναλυτικότερα, το ποσοστό αυτών που εκφράζουν την αντίληψη ότι ο χωρισμός σε επίπεδα ήταν χρήσιμος είναι 44,3% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 46,7% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 45% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 49% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και

46,9% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Αξίζει να σημειώσουμε ότι παρόμοιες είναι οι ποσοστιαίες κατανομές σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Ένας επιπλέον παράγοντας ο οποίος ασκεί επίδραση στην ποιότητα της εκμάθησης είναι η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Η διερεύνηση των αντιλήψεων του δείγματος αναφορικά με αυτόν τον παράγοντα παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 72: Αντιλήψεις για την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα ξένων γλωσσών με εποπτικά μέσα διδασκαλίας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα					
Απόφοιτος Δημοτικού	1,6	10,4	8,8	79,2	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	5,6	5,9	10,4	78,1	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	7,0	3,9	4,7	84,5	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	7,3	11,0	7,3	74,3	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	21,2	12,1	3,0	63,6	100,0
Σύνολο	6,3	7,9	8,0	77,8	100,0

Τα δεδομένα που αποκομίσαμε από τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος εμφανίζουν μεγάλες ομοιότητες με τα δεδομένα από τη διερεύνηση του ζητήματος σε σχέση με το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα. Η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος απάντησε ότι τα

σχολεία παρουσιάζουν ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική τους υποδομή. Είναι, μάλιστα, χαρακτηριστικό το γεγονός ότι οι αντιλήψεις σχετικά με την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής δεν επηρεάζονται από το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα.

Αναλυτικότερα, το 12% από αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού δήλωσαν ότι στο σχολείο τους υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα ξένων γλωσσών με εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 11,5% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 10,9% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 18,3% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 33,3% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική υποδομή αποτελούν μια σημαντική διάσταση για τη βελτίωση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν πλέον σημαντικό εργαλείο στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Σε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο οι ΤΠΕ έχουν ενταχτεί στη διαδικασία εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας οι μαθητές δρουν με τρόπο αποτελεσματικότερο και αυξάνουν την αυτονομία τους όντας στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης (Βοσνιάδου, 2006). Παράλληλα, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ενθαρρύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συστηματική, δηλαδή προσέγγιση «στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α:19), η οποία βασίζεται στην υπόθεση ότι το τι μαθαίνουν οι μαθητές, το πώς μαθαίνουν, αλλά και το πώς δείχνουν ότι μαθαίνουν (και γενικότερα η διδακτική πράξη) πρέπει να βρίσκονται σε αντιστοιχία και να προσαρμόζονται ανάλογα με το επίπεδο της μαθησιακής τους ετοιμότητας, το ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους αναφορικά με τον τρόπο μάθησης (Παντελιάδου, 2008; Καραβά και Ζουγανέλη, 2013).

Στην ερευνά μας εξετάσαμε επίσης τις αντιλήψεις σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι ένα σχετικά χαμηλό ποσοστό του δείγματος εκφράζει την αντίληψη ότι τα βιβλία των αγγλικών ήταν

κατάλληλα για την εκμάθηση των αγγλικών. Αναλυτικότερα, το ποσοστό αυτών που εκφράζουν αυτή την αντίληψη είναι 33,1% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 31,4% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 36,9% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 35,3% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 25,7% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Αντίστοιχες είναι οι ποσοστιαίες κατανομές αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει τα δεδομένα που συλλέξαμε.

Πίνακας 73: Αντιλήψεις σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Τα βιβλία των αγγλικών ήταν κατάλληλα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα					
Απόφοιτος Δημοτικού	6,5	26,6	41,9	25,0	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	6,2	25,2	46,7	21,9	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	3,8	33,1	44,6	18,5	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	10,0	25,3	44,2	20,5	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	8,6	17,1	48,6	25,7	100,0
Σύνολο	6,9	26,4	45,0	21,6	100,0

Τα εμπειρικά δεδομένα που παρουσιάζουμε στον πίνακα 73 δείχνουν ότι η πλειονότητα του δείγματος πιστεύει ότι ένας παράγοντας που συμβάλλει με αρνητικό τρόπο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο αποτελούν τα σχολικά

εγχειρίδια. Πρόκειται για μια ευρέως διαδεδομένη αντίληψη την οποία εκφράζουν οι ερωτώμενοι από όλες τις κοινωνικές τάξεις.

Για την πληρέστερη διερεύνηση των αντιλήψεων για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, διερευνήσαμε, επίσης, τις αντιλήψεις σε σχέση με την οργάνωση της διδακτέας ύλης. Τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέξαμε από τη διερεύνηση του ζητήματος αυτού δείχνουν ότι η πλειονότητα εκφράζει την αντίληψη ότι η διδακτέα ύλη δεν είχε μια λογική συνέχεια από τάξη σε τάξη. Οι αντιλήψεις αυτές αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 74: Αντιλήψεις για την οργάνωση της διδακτέας ύλης και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Σε κάθε τάξη η ύλη επαναλαμβάνονταν, δεν υπήρχε συνέχεια σε αυτή				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα					
Απόφοιτος Δημοτικού	27,4	29,0	24,2	19,4	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	24,8	30,3	27,4	17,5	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	23,1	32,3	26,9	17,7	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	26,8	30,0	22,1	21,1	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	17,1	37,1	22,9	22,9	100,0
Σύνολο	25,1	30,7	25,2	19,0	100,0

Οι πλειονότητα των ερωτώμενων εξέφρασε την αντίληψη ότι η ύλη για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας δεν είχε μια λογική συνέχεια από τάξη σε τάξη, αλλά

επαναλαμβάνονταν και δεν υπήρχε συνέχεια σε αυτή. Αυτή είναι μια αντίληψη την οποία εκφράζουν οι περισσότεροι, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, ενώ δεν παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Αναλυτικότερα, την αντίληψη ότι η ύλη για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας δεν είχε μια λογική συνέχεια από τάξη σε τάξη, αλλά επαναλαμβάνονταν εκφράζει το 56,4% των ερωτώμενων με πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, το 55,1% από αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, το 55,4% από αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, το 56,8% από αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και το 54,2% από αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Αντίστοιχες είναι και οι ποσοστιαίες κατανομές σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Στην έρευνά μας διερευνήσαμε επίσης τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις για την επάρκεια των ωρών εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και την κοινωνική τάξη. Προκύπτουν ισχυρές ενδείξεις ότι δεν υπάρχει άμεση συνάφεια μεταξύ τους, καθώς η πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, εκφράζει την αντίληψη ότι οι ώρες εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας δεν είναι επαρκείς. Οι αντιλήψεις ως προς την επάρκεια των ωρών εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 75: Αντιλήψεις για την επάρκεια των ωρών διδασκαλίας και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Οι ώρες διδασκαλίας ήταν επαρκείς για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα					
Απόφοιτος Δημοτικού	5,0	16,5	18,2	60,3	100,0

Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	7,0	12,5	26,2	54,2	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	3,9	7,8	31,8	56,6	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	9,7	13,4	30,6	46,2	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	8,8	20,6	26,5	44,1	100,0
Σύνολο	6,9	13,0	27,0	53,2	100,0

Τα δεδομένα δείχνουν ότι είναι σχετικά μικρό το ποσοστό εκείνων που πιστεύουν ότι οι ώρες εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι επαρκείς για την αποτελεσματική της εκμάθηση. Η πλειονότητα του δείγματος εκφράζει την αντίληψη ότι απαιτούνται περισσότερες ώρες για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, το ποσοστό του δείγματος που πιστεύει ότι οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι επαρκείς είναι 21,5% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 19,5% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, 11,7% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, 23,1% για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και 29,4% για αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Η αντίληψη ότι οι ώρες που διατίθενται στο ωρολόγιο πρόγραμμα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας δεν είναι επαρκείς για την αποτελεσματική εκμάθησή της αποτελεί, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ένα παράγοντα που οδηγεί την πλειονότητα στο φροντιστήριο.

Τέλος, ενδιαφέρουσες πληροφορίες που εμπλουτίζουν την εικόνα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο προσφέρουν οι κατανομές των ποσοστών που δείχνουν την επίδραση που έχει η προσφυγή στο φροντιστήριο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 76: Αντιλήψεις για την επίδραση του φροντιστηρίου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Πολλοί μαθητές αδιαφορούσαν επειδή ήξεραν ήδη από το φροντιστήριο αυτά που διδάσκονταν στο σχολείο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα					
Απόφοιτος Δημοτικού	56,8	32,0	4,8	6,4	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	64,5	23,6	8,0	4,0	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	67,2	21,4	9,2	2,3	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	65,1	24,0	7,3	3,6	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	65,7	20,0	5,7	8,6	100,0
Σύνολο	63,9	24,5	7,4	4,2	100,0

Αναλυτικότερα, την αντίληψη ότι πολλοί μαθητές αδιαφορούσαν επειδή ήξεραν ήδη από το φροντιστήριο αυτά που διδάσκονταν στο σχολείο εκφράζει το 88,8% του δείγματος με πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, το 88,1% από αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου/Λυκείου, το 88,6% από αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, το 89,1% από αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και το 85,7% από αυτούς που έχουν πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Αντίστοιχες είναι οι ποσοστιαίες κατανομές σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η μεγάλη πλειονότητα, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, εκφράζει την αντίληψη ότι η προσφυγή στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών έχει αρνητική επίδραση στο ενδιαφέρον που

έδειχναν οι μαθητές για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, καθώς οδηγεί μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας.

Σχολιασμός των ευρημάτων

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι η εμπειρία και οι αντιλήψεις ως προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο δε διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Οι πληροφορίες που παρουσιάσαμε αναλυτικά παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, πιστεύουν ότι παράγοντες, όπως η ύλη που επαναλαμβάνεται, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, και τα σχολικά εγχειρίδια δε συμβάλλουν με θετικό τρόπο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Συνακόλουθα, αποτελούν τομείς στους οποίους θα πρέπει να εστιαστούν οι προσπάθειες για την αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην αγγλική γλώσσα. Ένα σημαντικό εύρημα αποτελεί η διαπίστωση της επίδρασης της μαζικής προσφυγής στο φροντιστήριο. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα, υπάρχει άμεση συνάφεια ανάμεσα στο μειωμένο ενδιαφέρον και στην προσφυγή στο φροντιστήριο. Η μεγάλη πλειονότητα γνωρίζει από το φροντιστήριο αυτά που διδάσκεται στο σχολείο, με συνέπεια να παρουσιάζει χαμηλά κίνητρα για μάθηση και ενδιαφέρον για το μάθημα.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ευρήματα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και τις αντιλήψεις για την εκμάθηση και τη της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο σε σχέση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων.

Εμπειρία και αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων

Για την πληρέστερη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις αντιλήψεις για την εκμάθηση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας και την κοινωνική τάξη, διερευνήσαμε επίσης τις αντιλήψεις αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο σε σχέση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα. Τα δεδομένα αποτυπώνονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 77: Ενδιαφέρον για το μάθημα των αγγλικών και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Έδειχνα μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα των αγγλικών				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα					
1α	11,1	0,0	55,6	33,3	100,0
1β	7,5	32,1	55,6	33,3	100,0
2	5,0	18,0	38,8	38,1	100,0
3α	9,0	20,1	37,0	33,9	100,0
3β	8,5	20,3	35,6	35,6	100,0
4	9,8	24,4	41,5	24,4	100,0
5	10,7	36,9	32,1	20,2	100,0
6	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Σύνολο	8,3	22,7	36,7	32,2	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι η πλειονότητα του δείγματος δεν έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Αυτό ισχύει για το 88,9% αυτών που έχουν πατέρα από τις δύο υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, για αυτούς που έχουν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, για το 76,9% αυτών που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 2, για το 70,9% αυτών που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 3α, για το 71,2% αυτών που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 3β, για το 65,9% αυτών που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 4,

για το 52,3% αυτών που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 5, και για το 100% αυτών που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 6.

Τα παραπάνω δεδομένα αποτυπώνουν ότι το ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο βρίσκεται σε συνάφεια με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα. Με άλλα λόγια, αυτοί που έχουν πατέρα από τις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες αναφέρουν ότι έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με αυτούς που έχουν πατέρα από τις υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Πιστεύουμε ότι αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι αυτοί που έχουν με γονείς που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες συνήθως έχουν λιγότερες γνώσεις της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές με γονείς από τις υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Κατά συνέπεια αισθάνονται την ανάγκη να παρακολουθήσουν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία στο σχολείο, για να αυξήσουν τις γνώσεις τους, αλλά και τη σχολική τους επίδοση.

Ενδιαφέροντα εμπειρικά ευρήματα συλλέξαμε από τη διερεύνηση των αντιλήψεων ως προς τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης.

Πίνακας 78: Αντιλήψεις για τη χρησιμότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Ο χωρισμός σε επίπεδα βοηθούσε στην εκμάθηση των αγγλικών				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα					

1α	33,3	55,6	0,0	11,1	100,0
1β	28,8	21,2	23,1	26,9	100,0
2	16,3	28,9	19,3	35,6	100,0
3α	17,2	26,9	18,8	37,1	100,0
3β	17,6	33,0	21,0	28,4	100,0
4	10,8	32,5	25,3	31,3	100,0
5	20,5	26,5	24,1	28,9	100,0
6	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	17,8	29,2	20,9	32,1	100,0

Τα δεδομένα από τον παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι το 88,9% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία πιστεύουν ότι ο χωρισμός σε επίπεδα βοηθούσε την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Τα ποσοστά είναι 50% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 1β, 45,2% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 44,1% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 50,6% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 43,3% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 47% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, ενώ κανένας από τους ερωτώμενους με πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 6 δεν εξέφρασε την αντίληψη ότι ο χωρισμός σε επίπεδα βοηθούσε την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι αντιλήψεις βρίσκονται σε συνάφεια με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα. Ειδικότερα, οι προερχόμενοι από οικογένειες με πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία έχουν την αντίληψη ότι ο χωρισμός σε επίπεδα βοηθούσε την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, ενώ το ποσοστό μειώνεται για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με πατέρα χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Αντίστοιχες είναι οι ποσοστιαίες κατανομές αναφορικά με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε εξετάσαμε, επίσης, τις αντιλήψεις σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η

πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα εκφράζει την αντίληψη ότι το σχολείο στο οποίο φοίτησαν είχε χαμηλό επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής. Τα εμπειρικά ευρήματα αποτυπώνουν ξεκάθαρα το γεγονός ότι τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή η οποία βοηθάει την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Πρόκειται, ασφαλώς, για ένα σημαντικό ζήτημα, καθώς αναγνωρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Πίνακας 79: Αντιλήψεις για την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα ξένων γλωσσών με εποπτικά μέσα διδασκαλίας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα					
1α	22,2	11,1	0,0	66,7	100,0
1β	11,8	9,8	7,8	70,6	100,0
2	8,0	10,1	7,2	74,6	100,0
3α	8,1	5,9	9,7	76,3	100,0
3β	5,2	5,2	6,4	83,1	100,0
4	1,2	8,4	9,6	80,7	100,0
5	3,6	12,0	8,4	75,9	100,0
6	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Σύνολο	6,5	7,9	8,0	77,6	100,0

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα δεδομένα από τη συσχέτιση των αντιλήψεων ως προς την επάρκεια των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στο σχολείο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα.

Πίνακας 80: Αντιλήψεις σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Τα βιβλία των αγγλικών ήταν κατάλληλα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα					
1α	11,1	33,3	44,4	11,1	100,0
1β	9,4	28,3	41,5	20,8	100,0
2	8,8	19,7	48,2	23,4	100,0
3α	7,0	28,5	44,6	19,9	100,0
3β	5,1	25,0	51,7	18,2	100,0
4	3,7	32,9	40,2	23,2	100,0
5	10,8	26,5	37,3	25,3	100,0
6	0,0	50,0	50,0	0,0	100,0
Σύνολο	7,1	26,4	45,5	21,0	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι η πλειονότητα πιστεύει ότι τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο Γυμνάσιο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν ήταν κατάλληλα για την εκμάθησή της. Αναλυτικότερα, μόνο το 44,4% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία

πιστεύουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο Γυμνάσιο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ήταν κατάλληλα. Τα ποσοστά είναι 37,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 1β, 28,5% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 35,5% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 30,1% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 36,6% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 37,3α για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, και 50% για τους ερωτώμενους με πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 6.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις σχετικά με την επάρκεια των σχολικών εγχειριδίων αναδεικνύουν ένα μείζον ζήτημα που σχετίζεται άμεσα με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Οι ερωτώμενοι από όλες τις κοινωνικές τάξεις, με μικρές διαφορές, εκφράζουν την αντίληψη ότι τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται δεν διευκολύνουν την αποτελεσματική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Ένας παράγοντας που σχετίζεται με τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι η οργάνωση της διδακτέας ύλης. Οι αντιλήψεις ως προς την οργάνωση της διδακτέας ύλης παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 81: Αντιλήψεις για την οργάνωση της διδακτέας ύλης και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Σε κάθε τάξη η ύλη επαναλαμβάνονταν, δεν υπήρχε συνέχεια σε αυτή				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα					
1α	22,2	22,2	11,1	44,4	100,0
1β	18,9	34,0	30,2	17,0	100,0

2	23,5	29,4	22,1	25,0	100,0
3α	29,8	25,0	27,7	17,6	100,0
3β	20,6	38,3	27,4	13,7	100,0
4	30,9	29,6	23,5	16,0	100,0
5	23,8	28,6	26,2	21,4	100,0
6	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	24,9	30,5	26,0	18,7	100,0

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων δείχνει ότι το 44,4% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία πιστεύουν ότι σε κάθε τάξη η ύλη επαναλαμβάνονταν και ότι δεν υπήρχε συνέχεια σε αυτή. Τα ποσοστά είναι 52,9% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 1β, 52,9% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 54,8% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 58,9% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 60,5% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, και 52,4% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις αντιλήψεις σε σχέση με την κοινωνική τάξη, με εξαίρεση τους ερωτώμενους με πατέρα από την ανώτερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία, οι οποίοι πιστεύουν σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό ότι η ύλη ήταν καλά οργανωμένη.

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι εξέφρασαν, επίσης, την άποψη ότι οι ώρες που διατίθενται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο δεν ήταν επαρκείς. Οι αντιλήψεις αυτές αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 82: Αντιλήψεις για την επάρκεια των ωρών διδασκαλίας και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Οι ώρες διδασκαλίας ήταν επαρκείς για την εκμάθηση της αγγλικής				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα					
1α	11,1	33,3	33,3	22,2	100,0
1β	10,0	20,0	30,0	40,0	100,0
2	9,8	12,8	30,8	46,6	100,0
3α	5,9	10,8	29,0	54,3	100,0
3β	5,8	11,6	26,6	56,1	100,0
4	8,6	12,3	12,3	66,7	100,0
5	4,9	14,6	25,6	54,9	100,0
6	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Σύνολο	7,1	12,8	26,8	53,2	100,0

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, το 55,5% αυτών που έχουν πατέρα από την υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία εκφράζουν την άποψη ότι οι ώρες που διατίθενται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο δεν είναι αρκετές για την εκμάθηση της γλώσσας. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 70% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 1β, 77,4% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 83,3% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 82,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 79% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 80,5% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, ενώ όλοι οι ερωτώμενοι που έχουν πατέρα από την κατηγορία 6 απάντησαν ότι οι

ώρες που διατίθενται για την εκμάθηση διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο δεν είναι αρκετές. Τα εμπειρικά ευρήματα δείχνουν ότι είναι διάχυτη η άποψη ότι οι ώρες που διατίθενται στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν επαρκούν για την απόκτηση ικανοποιητικών γνώσεων, οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές να συμμετέχουν σε εξετάσεις πιστοποίησης της γνώσης της. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις αντιλήψεις σχετικά με την επίδραση που έχει στην εκμάθηση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο η μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο.

Πίνακας 83: Αντιλήψεις για την επίδραση του φροντιστηρίου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Πολλοί μαθητές αδιαφορούσαν επειδή ήξεραν ήδη από το φροντιστήριο αυτά που διδάσκονταν στο σχολείο				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα					
1α	66,7	22,2	0,0	11,1	100,0
1β	60,4	24,5	7,5	7,5	100,0
2	63,8	27,5	5,8	2,9	100,0
3α	69,7	19,1	6,9	4,3	100,0
3β	66,3	25,3	6,7	1,7	100,0
4	56,1	26,8	7,3	9,8	100,0
5	51,2	31,0	14,3	3,6	100,0
6	50,0	0,0	50,0	0,0	100,0
Σύνολο	63,4	24,8	7,6	4,2	100,0

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι το 88,9% αυτών που έχουν πατέρα από την ανώτερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία εντοπίζουν ως ένα σημαντικό παράγοντα για το μειωμένο ενδιαφέρον το γεγονός ότι ήξεραν ήδη από το φροντιστήριο αρκετά αγγλικά, και συνεπώς δεν έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 84,9% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 1β, 91,3% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, 88,8% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, 91,6% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, 82,9% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 4, 82,2% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κατηγορία 5, και 50% για αυτούς που έχουν πατέρα από την χαμηλότερη κατηγορία. Αντίστοιχες είναι οι ποσοστιαίες κατανομές αναφορικά με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας.

Οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στον παραπάνω πίνακα επιβεβαιώνουν τα προηγούμενα εμπειρικά ευρήματα αναφορικά με το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο ασκεί αρνητική επίδραση στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, καθώς οδηγεί σε μειωμένο ενδιαφέρον και σε χαμηλά κίνητρα για μάθηση.

Σχολιασμός των ευρημάτων

Τα παραπάνω δεδομένα μας οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι η κοινωνική τάξη, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν ασκεί ισχυρή επίδραση στις αντιλήψεις αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Η διαπίστωση αυτή είναι ισχυρή ένδειξη ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά για τους μαθητές από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Υποστηρίζουμε ότι ο παράγοντας που συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων δεν είναι το σχολείο, αλλά η προσφυγή στο φροντιστήριο. Οι οικογένειες με μεγαλύτερο οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, καθώς η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας καθίσταται προσωπική υπόθεση.

Τα ευρήματα που παρουσιάσαμε στο κεφάλαιο αυτό μας βοήθησαν να εντοπίσουμε τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στο μειωμένο ενδιαφέρον των

μαθητών και δρουν ανασταλτικά στις προσπάθειες για την αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Επίσης, μας οδήγησαν σε δύο βασικά συμπεράσματα: Πρώτον, η μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο ασκεί αρνητική επίδραση στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Οι πλειονότητα των μαθητών ήδη γνωρίζει από το φροντιστήριο αυτά που διδάσκεται στο σχολείο με αποτέλεσμα να εμφανίζει χαμηλά μαθησιακά κίνητρα και χαμηλό ενδιαφέρον για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Δεύτερον, παράγοντες όπως το χαμηλό επίπεδο της υλικοτεχνικής υποδομής των περισσότερων σχολείων, τα σχολικά εγχειρίδια, η οργάνωση της διδακτέας ύλης και οι ώρες που διατίθενται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας επηρεάζουν αρνητικά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η πλειονότητα του δείγματος εκφράζει την αντίληψη ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι κατάλληλα για την αποτελεσματική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και ότι η υλικοτεχνική υποδομή των περισσότερων σχολείων βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο. Οι περισσότεροι πιστεύουν, επίσης, ότι χρειάζεται καλύτερη οργάνωση της διδακτέας ύλης, ώστε αυτή να μην επαναλαμβάνεται σε κάθε τάξη, αλλά να έχει μια λογική συνέχεια, και ότι χρειάζεται να διατεθούν περισσότερες ώρες για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Πιστεύουμε ότι οι προσπάθειες για αναβάθμιση του επιπέδου της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, όπως για παράδειγμα το νέο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), δεν μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα εάν δεν αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα.

8.3 Εμπειρία και αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η έρευνά μας εστιάστηκε επίσης στις εμπειρίες και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο. Τα δεδομένα που συλλέξαμε από το ερωτηματολόγιο δείχνουν ότι η πλειοψηφία του δείγματος, το 73%, ανέφερε ότι έδειχνε χαμηλό ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει ερευνητικά δεδομένα από παλαιότερες έρευνες που καταγράφουν τον χαμηλό βαθμό ενδιαφέροντος για το μάθημα (Manolopoulou-Sergi, 2001). Επίσης, ένα σημαντικό εύρημα είναι το γεγονός ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, το 85,4%, απάντησε ότι το ίδιο συνέβαινε και με τους

συμμαθητές τους. Τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέξαμε από τις ερωτήσεις για την εμπειρία και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 84: Η εμπειρία από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο (ποσοστιαία κατανομή)

	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	Σύνολο (%)
Έδειχνα λιγότερο ενδιαφέρον από το Γυμνάσιο για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας	50,6	22,4	11,5	15,5	100,0
Οι περισσότεροι συμμαθητές μου έδειχναν λιγότερο ενδιαφέρον από το Γυμνάσιο	61,5	23,9	9,7	4,9	100,0
Το κλίμα μέσα στην τάξη ήταν χειρότερο σε σχέση με άλλα μαθήματα	61,9	22,7	8,9	6,6	100,0
Το μάθημα δεν γινόταν με ικανοποιητικό τρόπο	51,7	26,6	14,6	7,1	100,0

Ο παραπάνω πίνακας αποτυπώνει με ανάγλυφο τρόπο το γεγονός ότι η πλειονότητα έδειχνε λιγότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο σε σύγκριση με το Γυμνάσιο.

Αντίστοιχες είναι οι εμπειρίες από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο, όπως διαπιστώνεται από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου και την κωδικοποίηση των απαντήσεων στις ημιδομημένες συνεντεύξεις στις ερωτήσεις που είχαν σκοπό να ανιχνύσουν τις σχετικές αντιλήψεις. Τα στοιχεία αυτά μας παρέχουν,

επίσης, μια πληρέστατη εικόνα των εμπειριών που βίωσαν από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο. Μας οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι η πλειονότητα βίωσε την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως μια εμπειρία η οποία δεν τους προσέφερε αρκετές γνώσεις και έχει την αντίληψη ότι χρειάζεται το φροντιστήριο για να μάθει κανείς αγγλικά σε τέτοιο βαθμό ώστε να συμμετέχει σε εξετάσεις πιστοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα, από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων στην ερώτηση που θέσαμε στην συνέντευξη η οποία καλούσε τους ερωτώμενους να περιγράψουν τις εμπειρίες τους από την εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες.

Πρώτον, η πλειονότητα έδειχνε μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το Γυμνάσιο. Όπως αναφέρει κάποιος ερωτώμενος (54):

«- Πως γινόταν το μάθημα των αγγλικών στο Λύκειο; Θέλω να πω, οι μαθητές πρόσεχαν, έδειχναν ενδιαφέρον;

- Δε δείχνανε την ίδια προσπάθεια [όπως στο Γυμνάσιο]».

Ωστόσο, κάποιοι ανέφεραν ότι το μάθημα ήταν καλύτερα στο Λύκειο, «επειδή ήταν ένα μάθημα που μας άρεσε και δε χρειαζόνταν διάβασμα ιδιαίτερο»

Δεύτερον, η κυριότερη αιτία για το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές, επειδή έχουν διδαχτεί την αγγλική γλώσσα αρκετά χρόνια (στο σχολείο και στο φροντιστήριο), έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους. Η πλειονότητα του δείγματος άρχισε να διδάσκεται την αγγλική γλώσσα εντός του σχολικού συστήματος από το Δημοτικό, ενώ εκτός του σχολικού συστήματος οι περισσότεροι είχαν αρχίσει το φροντιστήριο από την ίδια περίπου ηλικία. Η μείωση του ενδιαφέροντος για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο, δεν αποτέλεσε έκπληξη, καθώς το γεγονός ότι οι μαθητές έχοντας διδαχτεί την αγγλική γλώσσα, εντός και εκτός του σχολικού συστήματος για ένα τόσο μεγάλο διάστημα επιδεικνύουν χαμηλό ενδιαφέρον αποτελεί μια κοινή διαπίστωση στις σχετικές έρευνες (Σαμανίδη, 2002).

Τρίτον, αρκετοί είχαν αποκτήσει κάποια πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα και συνεπώς δε θεωρούσαν ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας έχει να τους

προσφέρει σημαντικές γνώσεις. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας φοιτητής: «[οι μαθητές δεν έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον] προφανώς γιατί έκαναν, όπως κι εγώ, σε φροντιστήριο, οπότε δεν τους ένοιαζε φαντάζομαι».

Τέταρτον, ένας σημαντικός παράγοντας για το μειωμένο ενδιαφέρον αποτελούσε το γεγονός ότι στο Λύκειο το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν εστιασμένο προς τις πανελλαδικές εξετάσεις. Συνεπώς, οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον κυρίως για τα μαθήματα που εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις. Ένας ερωτώμενος υποστηρίζει χαρακτηριστικά:

«Ναι, το 90% των παιδιών ασχολείται μόνο με τα πανελλαδικά και τα υπόλοιπα τίποτα. Όχι μόνο με τα αγγλικά ασχολείται. Και τελευταία βλέπω ότι ακόμα και από το Γυμνάσιο έχουν μπει στην λογική ότι α εγώ θα πάω στην τάδε κατεύθυνση, δεν διαβάζω από τώρα μαθηματικά αφού θα πάω θεωρητική».

Παρόμοια είναι και η άποψη ενός άλλου ερωτώμενου:

«Θεωρώ πως δινόταν περισσότερη βάση σε άλλα μαθήματα. Ιδιαίτερα δευτέρα και τρίτη Λυκείου, με αποτέλεσμα να μη δίνεται καμία απολύτως σημασία στην ξένη γλώσσα.

-Θέλεις να πεις ότι δίνατε πιο πολύ σημασία...

-Στα μαθήματα κατεύθυνσης».

Η πλειονότητα παρακολουθούσε μαθήματα στο φροντιστήριο ή έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα για τα μαθήματα που εξετάζονταν σε πανελλαδικό επίπεδο, τα οποία είχαν μεγάλη διάρκεια, ενώ συχνά παρακολουθούσαν μαθήματα εκτός σχολείου και τα σαββατοκύριακα. Συνακόλουθα, δεν έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας⁴⁷, το οποίο το θεωρούσαν απλά ως μια ώρα χαλάρωσης, πριν από το βαρύ πρόγραμμα που θα ακολουθούσε το απόγευμα με διάβασμα και παρακολούθηση μαθημάτων εκτός σχολείου. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά:

⁴⁷ Σύμφωνα με τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, αυτό το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών του λυκείου δε συνδέεται αποκλειστικά με το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, αλλά αφορά όλα τα μαθήματα που δεν εξετάζονται στις εισαγωγικές εξετάσεις. Απόψεις όπως «στην τρίτη λυκείου δεν υπάρχει μάθημα» είναι ενδεικτικές του αντίκτυπου των πανελλαδικών εξετάσεων στη διδασκαλία στο λύκειο.

«Εντάξει, στο Λύκειο άλλοι είναι οι στόχοι μας πλέον, να περάσουμε στη σχολή, να δώσουμε προσοχή σε αυτά τα μαθήματα που πρέπει. Τώρα τα αγγλικά, εντάξει, όλοι κουτσά στραβά κάτι είχαμε πάρει...κάτι σε πτυχίο, οπότε, εντάξει, ήταν ένα μάθημα δευτερεύον».

Παρόμοια άποψη εκφράζει και ένας άλλος ερωτώμενος:

«Στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο ήτανε μεν χαλαρό, αλλά όσο να' ναι εντάξει, προσέχαμε. Δηλαδή, συμμετείχαμε ξέρω εγώ στο μάθημα και κάναμε ασκήσεις, ενώ στο Λύκειο ήταν λίγο πιο χαλαρά τα πράγματα γιατί εντάξει και εμείς μεγαλώναμε και καταλαβαίναμε ποια μαθήματα ήταν για μας βασικής και ποια δευτερεύουσας σημασίας. Τα αγγλικά τα βάζαμε στις δευτερεύουσας σημασίας και το βλέπαμε ως ένα μάθημα χαλάρωση και δεν δίναμε και πάρα πολύ σημασία. Και μερικοί καθηγητές το καταλάβαιναν αυτί στα αγγλικά και εντάξει, το αντιμετώπιζαν αναλόγως».

Σύμφωνα με τους περισσότερους η φοίτηση στο Λύκειο αποτελεί ουσιαστικά προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Οι μαθητές εστιάζονται στα μαθήματα που εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο, και αδιαφορούν για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, καθώς στο Γυμνάσιο «ήμασταν μικρά και ασχολούμασταν λίγο περισσότερο, μετά στο Λύκειο κανένας δεν έδινε σημασία, οι πιο πολλοί είχαν πάρει τα πτυχία που θέλανε, υπήρχε και η προετοιμασία για τις πανελλήνιες και δεν έδιναν σημασία».

Παρόμοιες απόψεις εκφράζονται συχνά:

«Θεωρώ ότι ο φόρτος εργασίας των υπόλοιπων μαθημάτων, η κούραση των παιδιών, θεωρώ ότι τα φροντιστήρια στα ελληνικά δεν άφηναν τόσο πολύ να γίνει σωστά το μάθημα [της αγγλικής γλώσσα]...κυρίως στη Δευτέρα και ειδικότερα στην Τρίτη, που ήταν, ας πούμε, οι εξετάσεις οι εισαγωγικές του πανεπιστημίου ήταν σαν να μη γινόταν το μάθημα».

Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνουν τα δεδομένα από μια εμπειρικής έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τρία δημόσια Ενιαία Λύκεια από τις περιοχές της Πετρούπολης, του Περιστερίου και της Ν. Ιωνίας σε ένα σύνολο 319 μαθητών

(Τζακώστα, 2010). Τα ερευνητικά δεδομένα είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα, καθώς η έρευνα κατέγραψε το γεγονός ότι «οι μαθητές και οι γονείς τους σε πολύ υψηλό ποσοστό (89% και 93,1% αντίστοιχα) θεωρούν τα αγγλικά απαραίτητο εφόδιο και προσόν για τη μετά το σχολείο πορεία τους» (Τζακώστα, 2010:54). Ωστόσο, η πλειονότητα των μαθητών, το 90,9%, απάντησε ότι το μάθημα των αγγλικών τους προσφέρει «από λίγα έως τίποτα» (Τζακώστα, 2010:54). Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά, «τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρουσιάζουν επίσης την αρνητική αντίληψη που έχουν οι μαθητές του Λυκείου για την ώρα των αγγλικών: το 94,7% συμφώνησε (απολύτως και εν μέρει) ότι τα αγγλικά είναι «η ώρα του παιδιού», το 88,1% ότι είναι ένα ευχάριστο διάλειμμα από άλλα πιο απαιτητικά μαθήματα, το 72,8% ότι αποτελούν χάσιμο χρόνου αφού η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται στο φροντιστήριο», ενώ την ίδια αρνητική στάση εξέφρασαν και οι γονείς των μαθητών (Τζακώστα,2010:54). Η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας οδηγεί σε προβλήματα απειθαρχίας στη σχολική τάξη, η οποία είναι αποτέλεσμα δύο βασικών παραγόντων. Πρώτον, το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών πιστεύει ότι η εκμάθησ η της ξένης γλώσσας γίνεται στο φροντιστήριο. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών υποστήριξε ότι θα ενδιαφερόταν περισσότερο για το μάθημα αν μπορούσε να αποκτήσει μέσω του σχολείου κάποιο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας. Ο δεύτερος παράγοντας ο οποίος σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα οδηγεί στο μειωμένο ενδιαφέρον είναι η «μεταχείριση του ξενόγλωσσου μαθήματος από τη δημόσια εκπαίδευση (έλλειψη πιστοποίησης της ξένης γλώσσας, λίγες διδακτικές ώρες, ανεπαρκή διδακτικά μέσα και εξοπλισμός κτλ.)» (Τζακώστα, 2010:60).

Στην έρευνά μας διερευνήσαμε επίσης τη συνάφεια ανάμεσα στην εμπειρία και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση και τη διδασκαλία του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και τη κοινωνική τάξη. Ειδικότερα, εστίασαμε τον ερευνητικό μας φακό στις εξής μεταβλητές: α) το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, β) το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, και γ) την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Τα δεδομένα που συλλέξαμε από τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Εμπειρία και αντιλήψεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και οικογενειακό εισόδημα

Οι απόψεις των φοιτητών για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο σε σχέση με το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα της οικογένειας παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 85: Ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Έδειχνα λιγότερο ενδιαφέρον από το Γυμνάσιο για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα					
Μέχρι 1000 ευρώ	39,6	25,7	15,8	18,8	100,0
1001-2000 ευρώ	53,1	20,5	13,4	13,0	100,0
2001-3000 ευρώ	52,9	26,0	9,8	11,3	100,0
3001-4500 ευρώ	52,3	22,7	9,1	15,9	100,0
Πάνω από 4501 ευρώ	54,3	20,0	8,6	17,1	100,0
Σύνολο	51,1	23,1	11,7	14,1	100,0

Τα δεδομένα από τον παραπάνω πίνακα αναδεικνύουν το μειωμένο ενδιαφέρον των ερωτώμενων για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο σε σχέση με το Γυμνάσιο. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι έδειχναν μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο σε σύγκριση με το Γυμνάσιο. Αναλυτικότερα, το ποσοστό είναι 65,3% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα έως 1000 ευρώ, 73,6% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 1001 έως 2000 ευρώ, 78,9% για

αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 2001 έως 3000 ευρώ, 75% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 3001 έως 4500, και 74,3% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα πάνω από 4500 ευρώ.

Πιστεύουμε ότι το μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο σε σχέση με το Λύκειο μπορεί να αποδοθεί σε δύο παράγοντες. Πρώτον, στο γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, και συνεπώς έχουν μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα. Πιστεύουν ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν μπορεί να τους εφοδιάσει με περισσότερες γνώσεις από αυτές που ήδη έχουν. Δεύτερον, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δείχνουν γενικά μειωμένο ενδιαφέρον για όλα τα μαθήματα που δεν εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Αντίστοιχα είναι τα δεδομένα που συλλέξαμε από τις απαντήσεις σχετικά με το ενδιαφέρον που έδειχναν οι συμμαθητές τους για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 86: Ενδιαφέρον των συμμαθητών για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ποσοστιαία κατανομή)

	Οι περισσότεροι συμμαθητές μου έδειχναν λιγότερο ενδιαφέρον από το Γυμνάσιο για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα					
Μέχρι 1000 ευρώ	54,5	27,7	10,9	6,9	100,0
1001-2000 ευρώ	66,2	20,7	10,1	3,0	100,0
2001-3000 ευρώ	64,4	24,8	7,4	3,5	100,0
3001-4500 ευρώ	60,2	22,7	11,4	5,7	100,0

Πάνω από 4501 ευρώ	60,0	22,9	7,1	10,0	100,0
Σύνολο	62,6	23,4	9,3	4,7	100,0

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα αποτυπώνουν ξεκάθαρα το μειωμένο ενδιαφέρον των περισσότερων μαθητών για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο σε σχέση με το Γυμνάσιο. Το μάθημα της αγγλικής γλώσσας δεν καταφέρνει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς η μεγάλη πλειονότητα απάντησε ότι οι συμμαθητές τους έδειχναν μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα στο Λύκειο σε σύγκριση με το Γυμνάσιο. Αναλυτικότερα, το ποσοστό είναι 82,2,3% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα έως 1000 ευρώ, 86,9% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 1001 έως 2000 ευρώ, 89,2% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 2001 έως 3000 ευρώ, 82,9% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 3001 έως 4500, και 82,9% για αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα πάνω από 4500 ευρώ.

Σχολιασμός των ευρημάτων

Συνδυαστικά, τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην εμπειρία και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι έδειχναν μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο σε σχέση με το Γυμνάσιο. Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό εύρημα, και είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε κάθε προσπάθεια η οποία θα στοχεύει στην αναβάθμιση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε την εμπειρία και τις αντιλήψεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

Εμπειρία και αντιλήψεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Εκτός από το οικογενειακό εισόδημα, διερευνήσαμε την επίδραση και μιας άλλης μεταβλητής στις αντιλήψεις για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Εκτός, δηλαδή, από την επίδραση του οικονομικού κεφαλαίου της οικογένειας, επιδιώξαμε να εξετάσουμε εάν και σε ποιο βαθμό το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας ασκεί επίδραση στην εμπειρία και τις αντιλήψεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο. Οι παρακάτω πίνακες αποτυπώνουν το μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 87: Ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Οι περισσότεροι συμμαθητές μου έδειχναν λιγότερο ενδιαφέρον από το Γυμνάσιο για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα					
Απόφοιτος Δημοτικού	58,9	25,8	12,9	2,4	100,0
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	58,0	25,5	11,3	5,1	100,0
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών	59,2	26,2	9,2	5,4	100,0
Πτυχιούχος ΤΕΙ/ΑΕΙ	70,2	20,9	5,8	3,1	100,0
Κάτοχος μεταπτυχιακού	57,1	14,3	11,4	17,1	100,0
Σύνολο	61,4	24,0	9,8	4,8	100,0

Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων παρέχει ισχυρές ενδείξεις ότι οι μαθητές του Λυκείου δείχνουν μικρότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το Γυμνάσιο. Δείχνουν επίσης, ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων αυτών σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, ενώ η στατιστική ανάλυση ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας οδηγεί σε παρόμοια συμπεράσματα.

Εμπειρία και αντιλήψεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων

Οι αντιλήψεις για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα παρουσιάζονται παρακάτω.

Πίνακας 88: Ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Έδειχνα λιγότερο ενδιαφέρον από το Γυμνάσιο για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα					
1α	66,7	0,0	11,1	22,2	100,0
1β	39,6	32,1	9,4	18,9	100,0
2	55,5	21,2	5,8	17,5	100,0
3α	51,3	23,8	9,0	15,9	100,0
3β	52,2	18,0	15,7	14,0	100,0
4	48,8	23,2	12,2	15,9	100,0
5	41,0	27,7	18,1	13,3	100,0
6	0,0	50,0	50,0	0,0	100,0
Σύνολο	50,1	22,6	11,6	15,7	100,0

Οι παραπάνω πληροφορίες αποτυπώνουν το μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, χαμηλότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας ανέφεραν ότι είχαν το 66,7% αυτών που έχουν πατέρα από την ανώτερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας έδειχνε το 71,7% αυτών που έχουν πατέρα από την κατηγορία 1β, το 76,7% αυτών που έχουν πατέρα από την κατηγορία 2, το 75,1% αυτών που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3α, το 70,2% αυτών που έχουν πατέρα από την κατηγορία 3β, το 72% αυτών που έχουν πατέρα ημειδικευμένο εργάτη (κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 4), το 68,7% αυτών που έχουν πατέρα ανειδίκευτο εργάτη ή αγρότη (κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 5), και το 50% αυτών που έχουν πατέρα που δεν εργάστηκε ποτέ ή είναι άνεργος (κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 6). Τα ποσοστά σχετικά με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας οδηγούν σε παρόμοιες διαπιστώσεις.

Εκτός από τα παραπάνω, παρόμοιες διαπιστώσεις αποκομίσαμε από τη διερεύνηση των αντιλήψεων αναφορικά με το ενδιαφέρον που έδειχναν οι συμμαθητές των ερωτώμενων για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο. Τα δεδομένα που παραθέτουμε στον παρακάτω πίνακα μας οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο οι περισσότεροι μαθητές έδειχναν λιγότερο ενδιαφέρον σε σχέση με το Γυμνάσιο για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 89: Ενδιαφέρον των συμμαθητών για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (ποσοστιαία κατανομή)

	Οι περισσότεροι συμμαθητές μου έδειχναν λιγότερο ενδιαφέρον από το Γυμνάσιο για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας				Σύνολο (%)
	Ισχύει πολύ (%)	Ισχύει αρκετά (%)	Ισχύει λίγο (%)	Δεν ισχύει (%)	
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα					
1α	77,8	11,1	0,0	11,1	100,0
1β	56,6	22,6	11,3	9,4	100,0

2	68,4	21,3	5,1	5,1	100,0
3α	66,1	22,8	7,9	3,2	100,0
3β	60,1	24,2	10,1	5,6	100,0
4	59,3	24,7	12,3	3,7	100,0
5	45,8	31,3	18,1	4,8	100,0
6	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
Σύνολο	61,3	24,1	9,7	4,9	100,0

Αναλυτικότερα, 88,9% αυτών που έχουν πατέρα από την ανώτερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία ανέφεραν ότι οι περισσότεροι συμμαθητές τους έδειχναν χαμηλότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το Γυμνάσιο. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι το 79,2% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 1β, έχουν δηλαδή, πατέρα που είναι ανώτερος υπάλληλος του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενος που ασκεί ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα. Το ποσοστό των ερωτώμενων που απάντησαν ότι οι περισσότεροι συμμαθητές τους έδειχναν χαμηλότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το Γυμνάσιο είναι το 89,7% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 2, το 88,9% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 3α, το 84,3% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 3β, είναι, δηλαδή, χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες ή αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες. Τέλος, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 84% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 4, το 77,1% για αυτούς που έχουν πατέρα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία 5, και το 100% για αυτούς που έχουν πατέρα από την χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι είναι αντίστοιχες οι ποσοστιαίες κατανομές αναφορικά με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας.

Συμπερασματικά σχόλια

Τα δεδομένα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο οδηγούν στη διαπίστωση ότι υπάρχει πολύ μικρότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το Γυμνάσιο. Επιπλέον, και αυτό είναι σημαντικό, δε φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τις αντιλήψεις ως προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο. Η διαπίστωση αυτή μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι χρειάζεται να καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια έτσι ώστε να αναβαθμιστεί η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Όπως συμβαίνει και με τα άλλα μαθήματα τα οποία δεν εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο, οι μαθητές τους δίνουν λίγη σημασία και δεν έχουν ουσιαστικό ενδιαφέρον για μάθηση. Αντίθετα, δείχνουν ιδιαίτερη προσοχή στα μαθήματα εκείνα τα οποία εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις, και από τα οποία εξαρτάται η εισαγωγή και οι κατανομή τους στις διάφορες σχολές και τμήματα της ανώτατης εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας την έρευνα αυτή, θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε συνοπτικά τα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται από την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την ξενόγλωσση εκπαίδευση και το σχολιασμό των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας. Θα επιχειρήσουμε, επίσης, να συνδέσουμε τα ευρήματα της έρευνας με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που περιγράψαμε. Πιστεύουμε ότι τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια απαντούν σε μεγάλο βαθμό στα ερευνητικά ερωτήματα και φωτίζουν πτυχές των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο. Παρέχουν, επίσης, χρήσιμες πληροφορίες για την παρεχόμενη ξενόγλωσση εκπαίδευσης στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες μέχρι τώρα μόνο αποσπασματικά έχουν αποτελέσει αντικείμενο μιας συστηματικής διερεύνησης. Τα κυριότερα συμπεράσματα, που έχουν βαρύνουσα σημασία για το υπό διαπραγμάτευση ζήτημα, είναι τα ακόλουθα.

Κατ' αρχήν, τα εμπειρικά δεδομένα που συγκεντρώσαμε αναφορικά με την πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας μας οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι η πλειονότητα έχει κάποια πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, πάνω από το 90% απάντησε ότι έχει αποκτήσει κάποια πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, και μάλιστα σχετικά υψηλού επιπέδου. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν οι μισοί, το 49,2%, απάντησαν ότι έχουν πιστοποίηση επιπέδου B2 σε σχέση με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, το οποίο καθορίζει τα επίπεδα γλωσσομάθειας σε μια εξάβαθμη κλίμακα από το A1 έως το Γ2 ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, ικανότητας χειρισμού της και επικοινωνίας με αυτή. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα επίσημα στατιστικά από την Ευρωπαϊκή Ένωση αναφορικά με τη γλωσσομάθεια των πολιτών τα οποία δείχνουν ότι το ποσοστό της γνώσης ξένων γλωσσών, και ειδικότερα της αγγλικής γλώσσας,

είναι υψηλό στην Ελλάδα σε σύγκριση με άλλες χώρες. Σύμφωνα με στοιχεία από τη Eurostat, το ποσοστό γνώσης μιας ξένης γλώσσας στην Ελλάδα είναι από τα υψηλότερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς το 44,8% των ενήλικων γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα, ενώ ο μέσος όρος είναι σημαντικά χαμηλότερος (Eurostat, 2009).

Ωστόσο, τα δεδομένα παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκμάθηση, όπως και την πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας. Με άλλα λόγια, μπορεί το δείγμα της έρευνας να έχει ένα αρκετά υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, όπως αυτό βεβαιώνεται από επίσημα πιστοποιητικά, όμως, σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα, η πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας δεν είναι ομοιόμορφα κατανομημένη. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα, που έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και ανήκουν στην υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία έχουν υψηλότερο επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα, με γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα. Αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν συνήθως πιστοποίηση επιπέδου Γ1 και Γ2, ενώ η πλειονότητα των προερχόμενων από οικογένειες με χαμηλότερο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν συνήθως αποκτήσει πιστοποίηση επιπέδου Β2 ή Β1.

Τα ευρήματα αυτά είναι σημαντικά, γιατί δείχνουν ότι η επίδραση του οικονομικού και κοινωνικού υπόβαθρου είναι ένας παράγοντας που επενεργεί και επηρεάζει τη γνώση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Επιβεβαιώνουν τα δεδομένα από άλλες έρευνες που αποτυπώνουν τη σχέση ανάμεσα στην σχολική επιτυχία και την κοινωνική προέλευση (Παπακωνσταντίνου, 1986, 2000). Συμφωνούν, επίσης, με τα πορίσματα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα που αποτυπώνουν το γεγονός ότι οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν υψηλότερο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Mattheoudakis and Alexiou, 2009). Εμπειρικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλες χώρες έχουν οδηγήσει σε παρόμοια ευρήματα και αποτυπώνουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και το

επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας που αποκτούν οι μαθητές (Hamid, 2011· González, Lima and Castillo, 2004· Tam, 2013).

Τα στοιχεία αυτά τεκμηριώνουν την άποψη ότι η καλή γνώση και η πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας, αν και αποτελεί ένα σημαντικό «μέσο» και «εργαλείο» για την εκπαίδευση, την επαγγελματική και την κοινωνική ζωή, αποτελεί ένα προνόμιο αυτών που προέρχονται από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας παρέχει στις οικογένειες τη δυνατότητα να κινηθούν με μεγαλύτερη άνεση και γνώση στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών και, συνεπώς, να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με περισσότερες γνώσεις της αγγλικής γλώσσας, όπως αυτή αποτυπώνεται από την κατοχή επίσημων πιστοποιητικών. Είναι, δηλαδή, προφανές από τα προαναφερθέντα ότι οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τα σχολικά επιτεύγματα, και, συνεπώς, επιδρά με έμμεσο τρόπο στις ευκαιρίες ζωής (Bukodi and Goldthorpe, 2011). Έτσι, το σχολείο φαίνεται ότι «αναπαράγει την κοινωνική δομή, ή νομιμοποιεί την αναπαραγωγή της, με το να προδιαγράφει τους τρόπους ένταξης των ατόμων με διαφορετικά τυπικά προσόντα σε αντίστοιχες θέσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999:71). Επιβεβαιώνονται, δηλαδή, οι βασικές θεωρητικές αφετηρίες του θεωρητικού πλαισίου της θεωρίας της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής του Bourdieu που υποστηρίζει ότι οι άνισα κατανεμημένοι πόροι ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις (οικονομικό, κοινωνικό, και πολιτισμικό κεφάλαιο) συμβάλλουν στην κοινωνικά διαφοροποιημένη σχολική επίδοση (Bourdieu and Passeron, 1977).

Από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με την προσφυγή στο φροντιστήριο διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα προσφεύγει σε αυτό για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα που συλλέξαμε δείχνουν όλοι σχεδόν οι μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο και το Λύκειο στρέφονται στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Η προσφυγή αυτή είναι τόσο μεγάλη, που το ποσοστό αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικής γλώσσας είναι μόνο 1,8%. Τα παραπάνω δεδομένα συμφωνούν με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών αναφορικά με την προσφυγή στο φροντιστήριο, που δείχνουν ότι το ποσοστό των

μαθητών που παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε φροντιστήρια κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Λύκειο είναι 96,5% (Τζακώστα, 2010). Οι σχετικές έρευνες διαπιστώνουν ότι υπάρχει μια «αναπόσβεστη τάση συμμετοχής» στα ιδιωτικά παρασχολικά δίκτυα, και ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, «το φροντιστήριο, με οποιαδήποτε μορφή του, αποτελώντας μια ιστορική πραγματικότητα διαμορφωμένη από ένα σύνολο κοινωνικών και εκπαιδευτικών συγκυριών, έχει εμφολωρήσει στη συνείδηση των Ελλήνων ως μια πρακτική εξασφάλισης ατομικής και οικογενειακής καταξίωσης» (Πολυχρονάκη, 2009:145).

Η μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο αναδεικνύει το πρόβλημα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς σύμφωνα με τη ρητορική, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από το Δημοτικό μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την προσφυγή στο φροντιστήριο, και συνεπώς να μειώσει τις κοινωνικές ανισότητες στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Mattheoudakis and Alexiou, 2009). Ωστόσο, παρά τους επίσημους στόχους και τις προβλέψεις, ο αριθμός των φροντιστηρίων τριπλασιάστηκε ανάμεσα στα έτη 1985 και 2000, καθώς δεν αναχαιτίζεται η προσφυγή στο φροντιστήριο (Mattheoudakis and Alexiou, 2009).

Ένα ενδιαφέρον εύρημα αποτέλεσε το γεγονός ότι δεν υπάρχει συνάφεια στην προσφυγή στο φροντιστήριο και το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Η προσφυγή είναι μαζική στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, και παρότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ξεκινάει από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Επιπλέον, η παρακολούθηση φροντιστηρίου διαρκεί αρκετά χρόνια, καθώς η πλειονότητα παρακολουθεί μαθήματα κατά μέσο όρο για σχεδόν επτά χρόνια. Οι περισσότεροι σταματούν την παρακολούθηση φροντιστηρίου στο τέλος της Β' Λυκείου και αφιερώνουν αρκετές ώρες την εβδομάδα για την παρακολούθηση μαθημάτων αγγλικής γλώσσας εκτός σχολείου. Είναι χαρακτηριστικό, ότι η πλειονότητα, το 66,3%, παρακολουθεί φροντιστήριο πάνω από 5 ώρες την εβδομάδα κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Εάν σε αυτές τις ώρες προσθέσουμε και τις ώρες παρακολούθησης φροντιστηρίου για τα άλλα μαθήματα, γίνεται σαφές ότι οι μαθητές δαπανούν πολλές ώρες για την παρακολούθηση μαθημάτων εκτός σχολείου.

Αναφορικά με το κόστος της προσφυγής στο φροντιστήριο, τα δεδομένα δείχνουν ότι η μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο συνεπάγεται μεγάλες οικογενειακές δαπάνες, που συχνά αποτελούν σημαντικό ποσοστό του μηνιαίου εισοδήματος. Σε σχέση με αυτό το ζήτημα, η ανάλυση των δεδομένων παρέχει ισχυρές ενδείξεις ότι δεν υπάρχει ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στο κόστος της προσφυγής στο φροντιστήριο και την κοινωνική τάξη. Οι οικογένειες με υψηλότερο οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο δαπανούν περισσότερα χρήματα για το φροντιστήριο, όμως οι διαφορές σε σχέση με τις οικογένειες με χαμηλότερο οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο δεν φαίνεται να είναι πολύ μεγάλες. Αυτό παρέχει βάσιμες ενδείξεις ότι οι οικογένειες από όλες τις κοινωνικές τάξεις αντιμετωπίζουν τις δαπάνες για το φροντιστήριο ως ένα «φυσικό» γεγονός, έχοντας την αντίληψη ότι η γνώση του σχολείου δεν επαρκεί για την απόκτηση πιστοποίησης. Συνεπώς, είναι διατεθειμένες να δαπανήσουν αρκετά χρήματα για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα προκειμένου να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με πιστοποιητικά γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Το ερώτημα που προκύπτει με φυσικό τρόπο από την παραπάνω ανάλυση είναι: Πως ερμηνεύεται η ταξικά διαφοροποιημένη πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, όπως αυτή βεβαιώνεται από την κατοχή επίσημων πιστοποιητικών, με δεδομένο ότι η πλειονότητα παρακολουθεί φροντιστήριο, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη;

Η ανάλυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της προσφυγής στο φροντιστήριο μας επέτρεψε να απαντήσουμε σε αυτό το βασικό ερώτημα που διατρέχει τη μελέτη αυτή. Μας επέτρεψε να εξετάσουμε τους τρόπους με τους οποίους το οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο οδηγεί σε διαφορετική γνώση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας. Η ανάλυση που ακολουθεί περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους το διαφοροποιημένο οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο μεταφράζεται και σε διαφοροποιημένο επίπεδο πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Τα εμπειρικά δεδομένα παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η επίδραση του αυξημένου οικονομικού και κοινωνικού υπόβαθρου γίνεται εμφανής, όπως φαίνεται και από την ανάλυση που ακολουθεί, σε δύο επίπεδα. Πρώτον, σε σχέση με το είδος της προσφυγής στο φροντιστήριο, και δεύτερον σε σχέση με πολιτισμικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα τα ταξίδια στο εξωτερικό και η ανάγνωση

αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων, οι οποίες βοηθούν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Αναφορικά με την προσφυγή στο φροντιστήριο, τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει ταξική διαφοροποίηση αναφορικά με το είδος της προσφυγής σε αυτό, η οποία γίνεται εμφανής σε δύο επίπεδα. Πρώτον, οι οικογένειες με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο δαπανούν επιπλέον χρήματα για ταξίδια και τη συμμετοχή σε ταξίδια στο εξωτερικό, τα οποία συχνά συνδυάζονται με καλοκαιρικά μαθήματα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο εξωτερικό. Οι οικογένειες αυτές δεν αρκούνται στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο και το φροντιστήριο, αλλά επιλέγουν την καλύτερη και πιο δαπανηρή εκμάθησή της με παρακολούθηση μαθημάτων στο εξωτερικό. Πρόκειται για μια οικογενειακή στρατηγική με στόχο να εφοδιάσει τα παιδιά με περισσότερες γνώσεις της αγγλικής γλώσσας, οι οποίες θα βοηθήσουν στην απόκτηση πιστοποίησης. Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, το γεγονός ότι «η στρατηγική που καταστρώνει κάθε γονιός είναι ανάλογη της θέσης της οικογένειας, ουσιαστικά δηλαδή διαφοροποιείται ανάλογα με το *habitus* (Καμαριανός, 2002:96). Δεύτερον, η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο είδος του φροντιστηρίου και την κοινωνική τάξη έδειξε ότι αυτή επηρεάζει, και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό, το είδος της προσφυγής στο φροντιστήριο. Ειδικότερα, οι μαθητές από τα ανώτερα στρώματα παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, συνδυασμό κέντρου ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων μαθημάτων, ή εντατικά μαθήματα αγγλικής γλώσσας το καλοκαίρι. Τα μαθήματα αυτά συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και επιτρέπουν την επιτυχή συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης. Κατά συνέπεια, το φροντιστήριο γίνεται «δείκτης κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων» (Πολυχρονάκη, 2009:134), καθώς ο ιδιωτικοποιημένος χαρακτήρας που αποκτά η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν επιτρέπει περιθώρια για ίσους όρους στην προετοιμασία στην προετοιμασία για εξετάσεις πιστοποίησης. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών οι οποίες δείχνουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη της οικογένειας των μαθητών και το είδος της εξωσχολικής υποστήριξης που επιλέγουν. Οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα παρακολουθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό φροντιστήριο, ενώ αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό οικονομικό και

πολιτισμικό κεφάλαιο προσφεύγουν σε μεγαλύτερο βαθμό στα ιδιαίτερα μαθήματα, ή και σε συνδυασμό φροντιστηρίου και ιδιαίτερου μαθήματος (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2008).

Αναφορικά με τη συμμετοχή σε πολιτισμικές δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο λαμβάνουν μέρος σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές από τα χαμηλότερα στρώματα σε πολιτισμικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα τα ταξίδια στο εξωτερικό, ανάγνωση αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων, οι οποίες βοηθούν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, τα τα ερευνητικά δεδομένα παρείχαν ισχυρές ενδείξεις ότι οι γονείς των μαθητών από τα ανώτερα στρώματα γνώριζαν καλύτερα την αγγλική γλώσσα και μπορούσαν να βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά τους σε σχέση με τους γονείς από τα χαμηλότερα στρώματα. Συνδυαστικά, η συμμετοχή στις παραπάνω πολιτισμικές δραστηριότητες και η βοήθεια από τους γονείς αποτελούν παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Τα στοιχεία αυτά μας επιτρέπουν να κάνουμε την υπόθεση ότι το αυξημένο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων της μεσαίας και της ανώτερης τάξης τους επιτρέπει να τα χρησιμοποιήσουν για να αυξήσουν περαιτέρω το πολιτισμικό τους κεφάλαιο μέσα από την αγορά εκπαιδευτικών αγαθών (π.χ. φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα) και τη συμμετοχή σε πολιτισμικές δραστηριότητες (Ball, Bowe, and Gewirtz, 1994; Reay, Davies, David and Ball, 2001).

Τα δεδομένα που αποκομίσαμε από τη διερεύνηση της προσφυγής στο φροντιστήριο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μας επιτρέπουν να απαντήσουμε σε ένα από τα τρία καίρια ερωτήματα που θέσαμε, τους λόγους, δηλαδή, για τους οποίους η προσφυγή των μαθητών στα φροντιστήρια για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας παραμένει μαζική, παρότι η ενίσχυση της γλωσσομάθειας στο ελληνικό σχολείο είναι προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και παρότι η αγγλική γλώσσα διδάσκεται στο σχολείο από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η προσφυγή στο φροντιστήριο οφείλεται σε ένα πλήθος παραγόντων που σχετίζονται, κατά κύριο

λόγο, με το γεγονός ότι οι οικογένειες θεωρούν πολύ χρήσιμη τη γνώση ξένων γλωσσών. Ωστόσο, το γεγονός ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δε συνδέεται με την απόκτηση πιστοποίησης αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα ο οποίος οδηγεί στο φροντιστήριο.

Αναφορικά με την αντίληψη για τη χρησιμότητα της γνώσης της αγγλικής γλώσσας, τα δεδομένα από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε έδειξαν ότι η πλειονότητα πιστεύει ότι στη σύγχρονη κοινωνία είναι απαραίτητη η γνώση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας, η οποία προσμετράται για διορισμό στο δημόσιο τομέα, ενώ εξασφαλίζει και απασχόληση σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Η γνώση της αγγλικής γλώσσας θεωρείται ένα σημαντικό εργαλείο και είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Αποτελεί, συνεπώς, μια μορφή «επένδυσης»⁴⁸, η οποία σχετίζεται με μελλοντικά οφέλη στην αγορά εργασίας και στην καθημερινή ζωή που προσδοκούν να αποκομίσουν (Mattheoudakis and Alexiou, 2009). Η πλειονότητα συμφωνεί με την άποψη ότι «εκείνοι που δεν ξέρουν γλώσσες θεωρούνται σήμερα αμόρφωτοι και ακαλλιέργητοι, ενώ όσοι ξέρουν γλώσσες θεωρούνται προνομιούχοι: είναι αυτοί που θα έχουν περισσότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και γρήγορη απορρόφηση στην αγορά εργασίας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012:5). Έχουν ενστερνιστεί την αντίληψη, δηλαδή, ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας καθίσταται απαραίτητη στη σημερινή κοινωνία, καθώς αποτελεί την παγκόσμια γλώσσα, και συνεπώς είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση εργασίας. Συνακόλουθα, οι οικογένειες επενδύουν στη γνώση της αγγλικής γλώσσας για τα παιδιά τους, και αποδέχονται ότι η καλή γνώση της αγγλικής συνδέεται με άμεσο τρόπο με υλικά και συμβολικά οφέλη στην αγορά εργασίας. Για παράδειγμα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα πιστοποιητικά της γνώσης της αγγλικής γλώσσας για τον διορισμό στο δημόσιο, εφόσον η γνώση ξένων γλωσσών μοριοδοτείται, ή ακόμη και να εργαστούν ως καθηγητές αγγλικής γλώσσας

⁴⁸ Το γεγονός ότι η εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας θεωρείται ως μια «επένδυση» αντανακλάται και στο γεγονός ότι σχετικά λίγοι είναι αυτοί που προσφεύγουν στο φροντιστήριο με στόχο τη βελτίωση της επίδοσής τους στο σχολείο. Με άλλα λόγια, δεν τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα η επίδοσή τους στο σχολείο, αλλά η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και οι εξετάσεις πιστοποίησης, τις οποίες αποκτούν από φορείς εκτός του σχολείου.

σε κέντρα ξένων γλωσσών. Η πλειονότητα πιστεύει, επίσης, ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο για τις μεταπτυχιακές σπουδές που ενδεχομένως θα πραγματοποιήσουν, αλλά και ότι θα είναι χρήσιμη στην καθημερινή ζωή. Θεωρούν πως οι ξένες γλώσσες, και ειδικά αυτές που εξυπηρετούν τη διεθνή επικοινωνία, όπως η αγγλική γλώσσα, αποτελούν σημαντικό προσόν επειδή τα άτομα που μιλούν γλώσσες μπορούν να είναι σε ζωντανή και διαδικτυακή επικοινωνία με όλο τον κόσμο και μπορούν να αποκομίσουν οφέλη στον προσωπικό και τον επαγγελματικό τους βίο. Πρόκειται για αντιλήψεις σχετικά με τη χρησιμότητα της γνώσης ξένων γλωσσών που είναι ευρύτατα διαδεδομένες όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα εμπειρικά δεδομένα από μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε δείχνουν ότι οι μαθητές από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εκφράζουν την άποψη ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι χρήσιμη για την εκπαίδευση και την εξεύρεση εργασίας (European Commission, 2012α).

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο, ωστόσο, δε συνδέεται με απόκτηση πιστοποίησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Το σχολείο δεν προετοιμάζει τους μαθητές για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης, ούτε παρέχει στους απόφοιτους Λυκείου κάποιο πιστοποιητικό γνώσης, παρότι οι μαθητές διδάσκονται την αγγλική γλώσσα από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στην εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας οδηγεί στην προσφυγή στο φροντιστήριο, η οποία, όπως έχουμε ήδη περιγράψει, είναι και μαζική, αλλά και μακροχρόνια. Όπως επισημαίνεται, άλλωστε σε σχετικές έρευνες «η εκτεταμένη ανάγκη να προσφύγει ο Έλληνας πολίτης στην ιδιωτική ξενόγλωσση εκπαίδευση σημαίνει ότι ο λαός μας θεωρεί απαραίτητη την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Δυστυχώς όμως η δημόσια εκπαίδευση δεν την παρέχει» (Δενδρινού, Ζουγανέλη και Καραβά, 2013:49)

Κατά συνέπεια, όπως είναι αναμενόμενο, η πλειονότητα του δείγματος εξέφρασε την αντίληψη ότι η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στις γνώσεις από το φροντιστήριο, κι όχι από το σχολείο. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι οι γνώσεις που αποκόμισαν από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δεν ήταν αυτές που τους βοήθησαν να συμμετέχουν με επιτυχία στις

εξετάσεις πιστοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό, η πλειονότητα εξέφρασε την αντίληψη ότι δεν είναι δυνατή η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε τέτοιο επίπεδο το οποίο θα επιτρέψει τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης.

Είναι φανερό από τα προαναφερθέντα ότι η δυνατότητα της προετοιμασίας των μαθητών μέσα στο σχολείο προκειμένου να λάβουν μέρος στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας για την πιστοποίηση αποτελεί έναν παράγοντα που μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας.

Ένα άλλο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε αφορούσε, εάν και με ποιούς τρόπους με τους οποίους η προσφυγή στο φροντιστήριο επηρεάζει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η προσφυγή στο φροντιστήριο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα στοιχεία που συλλέξαμε τεκμηριώνουν την άποψη ότι η προσφυγή στο φροντιστήριο ασκεί αρνητική επίδραση στην εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, για τους λόγους που περιγράφουμε στη συνέχεια. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και των ημιδομημένων συνεντεύξεων που διερευνούσαν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η πλειονότητα δεν θεωρεί σημαντικό το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο και δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον. Ο σημαντικότερος παράγοντας που οδηγεί στο γεγονός ότι οι μαθητές έχουν την αντίληψη ότι το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δεν είναι σημαντικό, αν και αναγνωρίζουν ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας είναι χρήσιμη, είναι η μαζική προσφυγή στο φροντιστήριο. Η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων στις ερωτήσεις που καλούσαν τους ερωτώμενους να περιγράψουν ποιοι είναι οι λόγοι για το γεγονός ότι το μάθημα της αγγλικής γλώσσας δεν θεωρείται σημαντικό έδειξε ότι οι περισσότεροι έδειχναν χαμηλό ενδιαφέρον επειδή γνώριζαν ήδη από το φροντιστήριο αυτά που διδάσκονταν στο σχολείο και επειδή το σχολείο δεν τους προετοίμαζε για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης. Κατά συνέπεια, δεν θεωρούσαν ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μπορεί να τους προσφέρει πολλά, με αποτέλεσμα το μειωμένο ενδιαφέρον και την γενικότερη

απαξίωση του μαθήματος. Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνει τα ευρήματα από μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Λυκείου η οποία έδειξε ότι οι μαθητές θα ενδιαφερόταν περισσότερο για το μάθημα αν μπορούσαν να αποκτήσουν μέσω του σχολείου κάποιο επίσημο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας (Τζακώστα, 2010).

Επιπλέον, εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, η πλειονότητα εξέφρασε την αντίληψη ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που ευθύνονται για το χαμηλό ενδιαφέρον και την άποψη ότι δεν είναι δυνατή η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Για παράδειγμα, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό ερωτώμενων ανέφερε τις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, οι οποίες δυσχεραίνουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Στα περισσότερα σχολεία δεν υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα ξένων γλωσσών με σύγχρονα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Εκτός από αυτό, πολλοί ανέφεραν ότι τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν ήταν κατάλληλα, ενώ αρκετοί εξέφρασαν την αντίληψη ότι σε κάθε τάξη η ύλη επαναλαμβανόταν και ότι δεν υπήρχε συνέχεια σε αυτή. Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, ένα πολύ υψηλό ποσοστό εξέφρασε την αντίληψη ότι οι ώρες διδασκαλίας δεν ήταν επαρκείς για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Αξίζει να παρατηρήσουμε, ωστόσο, ότι η εμπειρία και οι αντιλήψεις ως προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο δεν επηρεάζονται από το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η πλειονότητα του δείγματος, ανεξάρτητα από το οικογενειακό εισόδημα, το επίπεδο εκπαίδευσης και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, πιστεύει ότι παράγοντες, όπως η ύλη που επαναλαμβάνεται, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, τα σχολικά εγχειρίδια και οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας δε συμβάλλουν με θετικό τρόπο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Είναι προφανές από τα προαναφερθέντα ότι οι προσπάθειες που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας δεν μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα σε πρακτικό επίπεδο εάν δεν καταβληθούν προσπάθειες για την επίλυση των παραπάνω προβλημάτων.

Σε σχέση με την εμπειρία και αντιλήψεις από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο, τα στοιχεία μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι η πλειοψηφία έδειχνε χαμηλότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το

Γυμνάσιο. Πρόκειται για μια διαπίστωση η οποία επιβεβαιώνει ερευνητικά δεδομένα από σχετικές έρευνες που καταγράφουν τον χαμηλό βαθμό ενδιαφέροντος για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας (Manolopoulou-Sergi, 2001). Μας οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι η πλειονότητα βίωσε την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως μια εμπειρία η οποία δεν τους προσέφερε αρκετές γνώσεις, και συνεπώς εξέφρασε την αντίληψη ότι χρειάζεται το φροντιστήριο για να μάθει κανείς αγγλικά. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια την υποβάθμιση του μαθήματος στο σχολείο και την επικράτηση της άποψης από την πλειονότητα ότι οι γνώσεις που αποκτούν κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δεν είναι επαρκείς για τη συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης.

Δεν αποτελεί, συνεπώς, έκπληξη το γεγονός ότι η πλειονότητα να θεωρεί το μάθημα της αγγλικής γλώσσας «δευτερεύον» μάθημα στο ισχύον σχολικό πρόγραμμα σπουδών και πως είναι «χαμένος χρόνος» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012). Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο δεν παρέχει στους απόφοιτους του Λυκείου κάποια πιστοποίηση γλωσσομάθειας, αλλά ούτε και επικεντρώνεται στην προετοιμασία των μαθητών για εξετάσεις γλωσσομάθειας. Δεν έχει, δηλαδή, κάποιον ξεκάθαρο και πρακτικό στόχο που να έχει αντίκρισμα είτε μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε στην αγορά εργασίας. Συνεπώς, οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν στο Λύκειο πιστεύουν ότι οι προσπάθειές τους πρέπει να επικεντρωθούν στα μαθήματα που εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και πως τις ξένες γλώσσες θα τις μάθουν στο φροντιστήριο. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τις διαπιστώσεις από άλλες έρευνες που δείχνουν ότι η αυτονομία του Λυκείου έχει απολεσθεί, λόγω του σφιχτού εναγκαλισμού ανάμεσα στο Λύκειο και τις εξετάσεις για εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1999)

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα και διαπιστώσεις μπορούμε να απαντήσουμε στο άλλο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε στην αρχή, αν, δηλαδή, η μαζική προσφυγή στα φροντιστήρια καθιστά στενή τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας και, συνεπώς, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

Τα ευρήματα που παρουσιάσαμε παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι είναι στενή η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκμάθηση και πιστοποίηση της αγγλικής γλώσσας. Συντηρεί και αναπαράγει τις ανισότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η μεγάλη διάσταση που έχει λάβει η προσφυγή στο φροντιστήριο, καθώς η εκπαίδευση μετατρέπεται από δημόσιο σε ιδιωτικό αγαθό. Τα δεδομένα αυτά μας επιτρέπουν να κάνουμε την υπόθεση ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας καθίσταται ατομική υπόθεση, η οποία εξαρτάται από την κοινωνική τάξη, δηλαδή, το οικονομικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο. Δικαιολογείται έτσι η άποψη που διατυπώνεται συχνά ότι, αν η κοινωνική τάξη υπήρξε μια σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει τη σχολική επίδοση και επιτυχία, τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται ακόμη πιο σημαντική για τη μελέτη της ταξικά διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης.

Συμπερασματικά, με βάση από τα ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζουμε ότι η προσφυγή στο φροντιστήριο και το γεγονός ότι το σχολείο δεν παρέχει πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας συμβάλλουν στις ταξικές ανισότητες σε σχέση με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Η πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας δεν αποτελεί προσωπική υπόθεση των μαθητών, αλλά ένα θέμα στο οποίο εμπλέκεται με άμεσο τρόπο η οικογένειά τους. Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση της αγγλικής γλώσσας μεταβάλλεται σε ιδιωτικό αγαθό ευρήματα και ότι αυτό αφενός συμβάλει στην ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης και αφετέρου στην όξυνση των ανισοτήτων. Αυτό απορρέει από το γεγονός ότι η αγορά εντείνει την προσπάθεια των ατόμων να διαφυλάξουν τα συμφέροντά τους σε ένα πλαίσιο ανταγωνισμού με τους άλλους (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2006α). Έτσι, η προσφυγή στην εξωσχολική υποστήριξη γίνεται ένα μέσο για τους γονείς από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα για την αναπαραγωγή των κοινωνικών τους προνομίων (Tsatsaroni et al, 2011). Αυτή η διαπίστωση είναι σημαντική, καθώς αυτές οι «κινήσεις ιδιωτικοποίησης...αλλάζουν όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και παρέχεται η δημόσια εκπαίδευση, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους βιώνεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται γι' αυτήν οι σχεδιαστές πολιτικής, οι παιδαγωγοί, οι οικογένειες και η ευρύτερη κοινότητα» (Ball and Youdell, 2008:15). Η προσφυγή στο φροντιστήριο οξύνει τις ανισότητες, ευνοώντας τους προερχόμενους από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, καθώς αυτοί έχουν τη

δυνατότητα να λειτουργήσουν ως «καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών» (Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, 2006α:180). Χρησιμοποιούν, όπως έχουμε ήδη περιγράψει, τις πιο ακριβές μορφές φροντιστηρίου και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο για να προετοιμαστούν επαρκώς για τις εξετάσεις πιστοποίησης και για να έχουν υψηλές επιδόσεις. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζουν υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα, και συνεπώς τη διαφύλαξη της θέσης τους στην κοινωνική δομή και την αναπαραγωγή των κοινωνικών προνομίων τους.

Με τους όρους του Bourdieu, η επιτυχημένη εμπλοκή με το φροντιστήριο και η αξιοποίηση άλλων πολιτισμικών πρακτικών (π.χ. ταξίδια στο εξωτερικό για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας) προϋποθέτουν την κατοχή του πολιτισμικού κώδικα ο οποίος είναι απαραίτητος για την αποκωδικοποίηση των πληροφοριών (Bourdieu and Passeron, 1977). Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων μας παρείχε τη δυνατότητα να δούμε τους τρόπους με τους οποίους το οικονομικό και το πολιτισμικό πλεονέκτημα μετατρέπονται σε εκπαιδευτικό πλεονέκτημα (Lareau, 1989). Οι διαδικασίες ατομικοποίησης της εκπαίδευσης, όπως αυτές αντανακλώνται στην προσφυγή στο φροντιστήριο, η οποία μετατοπίζει την ευθύνη από το κράτος στην οικογένεια, και η συνακόλουθη μεγάλη σημασία που αποκτά το οικονομικό, πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο συμβάλλουν στην έμμεση ιδιωτικοποίηση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Η ιδιωτικοποίηση αυτή νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, καθώς μεταθέτει την ευθύνη για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα στους ίδιους τους μαθητές, στους γονείς και την οικογένειά τους, αποκρύπτοντας το ρόλο του φροντιστηρίου στη γέννηση και τη διατήρηση των ανισοτήτων (Ball, 1993).

Υπό αυτό το πρίσμα, τα δεδομένα της έρευνας παρείχαν ισχυρές ενδείξεις ότι οι γονείς των μαθητών μπαίνουν στην αγορά εξωσχολικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών με διαφορετικούς όρους. Η γνώση όλων των διαθέσιμων επιλογών (κέντρου ξένων γλωσσών, ιδιαίτερων μαθημάτων, ή συνδυασμός αυτών), αλλά και η γνώση των διαδικασιών που οδηγούν στην πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας προϋποθέτουν δεξιότητες εκ μέρους των γονέων και αποτελούν ένα κομμάτι του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Οι οικογένειες κινητοποιούν το διαθέσιμο πολιτισμικό τους κεφάλαιο στη διαδικασία της εμπλοκής με το φροντιστήριο. Εφόσον η

πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας γίνεται ατομική υπόθεση των μαθητών και των οικογενειών τους, οι μαθητές από οικογένειες με μεγάλο απόθεμα πολιτισμικού κεφαλαίου βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση από τους μαθητές από οικογένειες που διαθέτουν λιγότερο και χαμηλότερης ποιότητας πολιτισμικό κεφάλαιο. Συνεπώς, οι οικογένειες από τη μεσαία τάξη όχι μόνο έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, αλλά το αυξημένο οικονομικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο τους επιτρέπει να επιλέγουν τις κατάλληλες δράσεις και στρατηγικές για να πραγματοποιήσουν τις προσδοκίες αυτές (Καμαριανός, 2002).

Επίλογος

Τον τελευταίο καιρό έχουν πραγματοποιηθεί πρωτοβουλίες με στόχο την αναβάθμιση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), και το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), αποτελούν καινοτομίες που έχουν ως στόχο να αναβαθμίσουν το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις της.

Σκοπός αυτής της έρευνας δεν είναι να διατυπώσει προτάσεις σχετικά με την αναβάθμιση του επίπεδου εκπαίδευσης στην αγγλική γλώσσα που παρέχεται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάσαμε σε αυτή την εμπειρική έρευνα δείχνουν ότι μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις στην προσπάθεια αυτή αποτελεί η βαθιά ριζωμένη αντίληψη ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι θέμα κλίσης και ατομικών ικανοτήτων, και ότι δεν είναι εύκολο να μάθει κανείς τα αγγλικά στο σχολείο.

Πιστεύουμε ότι η εμπειρική έρευνα που παρουσιάσαμε έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τη σχετική επιστημονική συζήτηση με χρήσιμα δεδομένα. Οι πληροφορίες αυτές αφενός αφορούν ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων σχετικών με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και αφετέρου φωτίζουν μια πτυχή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση η οποία δεν είχε διερευνηθεί επαρκώς. Τα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε προσπάθεια για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχει το ελληνικό σχολείο ως προς την αγγλική γλώσσα.

Συμπερασματικά, με βάση τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουμε ότι οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται, ειδικά κατά την τελευταία δεκαετία, για την αναβάθμιση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο δεν επαρκούν για την επίλυση του προβλήματος. Πράγματι, πρόσφατες πρωτοβουλίες που περιγράψαμε παραπάνω αποτελούν καινοτομίες, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις της αγγλικής γλώσσας. Πρόκειται για σημαντικές πρωτοβουλίες, οι οποίες χρειάζεται να συνοδευτούν από μια συνολική επανεξέταση του προβλήματος από μια κοινωνιολογική σκοπιά, ώστε να βρεθούν και να εφαρμοστούν στην πράξη τα κατάλληλα μέτρα για την επίλυσή του. Μια τέτοια προοπτική απαιτεί την περαιτέρω εξέταση επιμέρους ζητημάτων, όπως οι στόχοι της εκμάθησης και της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και Λύκειο, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, η χρήση των ΤΠΕ, τα σχολικά εγχειρίδια, και η σύνδεση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας με εξετάσεις πιστοποίησης της αγγλικής γλώσσας, όπως το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ).

Εκτός από τα παραπάνω, ένας σημαντικός τομέας στον οποίο θα πρέπει να σωθεί ιδιαίτερη σημασία αποτελεί και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως μοχλού «υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων» (Μαυρογιώργος, 1996:19). Όπως έχει άλλωστε επισημανθεί, η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα κύρια αίτια αποτυχίας του διδακτικού έργου (Φραγκουδάκη, 1993).

Κυρίως, ωστόσο, η αναβάθμιση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτεί τη συστηματική διερεύνηση των σχετικών ζητημάτων και από μια κοινωνιολογική σκοπιά, ώστε να υπάρχουν αντικειμενικά δεδομένα για την ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου στην εκπαιδευτική κοινότητα που θα θέσει υπό αμφισβήτηση την ιστορικά διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη ότι «δεν μαθαίνει κανείς αγγλικά στο σχολείο».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Θ. (1998). *Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση. Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αλεξίου, Θ. (2002). *Εργασία, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αλεξίου, Θ. (2009). *Κοινωνικές τάξεις, κοινωνικές ανισότητες και συνθήκες ζωής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αναστασιάδης, Π. (2011). *Εισαγωγικό σημείωμα*, στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α' φάση, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Α, γενικό μέρος, (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), επιστημονικός υπεύθυνος: Π. Αναστασιάδης. Αθήνα.
- Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος, Α., Σοφός, Α., και Φραγκάκη, Μ. (2011). Ο Διαδραστικός Πίνακας στη σχολική τάξη μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* (σσ. 67-76), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1980). *Η οργάνωση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976 (Με σύντομες ιστορικές αναδρομές)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1990). *Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αργυροπούλου, Χ. (2001). *Αξιοποίηση του πολυθεματικού στο Γυμνάσιο, στο Ευέλικτη Ζώνη: διαθεματικότητα, πολυθεματικό βιβλίο και σχέδια εργασίας για το Γυμνάσιο, Οδηγός για τον καθηγητή* (σσ. 4-26). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ., και Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος ΙΕ, τεύχος 60: 99-120.

- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο* (δεύτερη έκδοση), στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου). ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Βαγγελάτος, Α., Φώσκολος, Φ., και Κομνηνός, Θ. (2011). Εισαγωγή Τ.Π.Ε. στα σχολεία: ο παράγοντας «Εκπαιδευτικός», στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία (σσ. 95-103), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (πρόλογος, εισαγωγή, μετάφραση Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Βεντούρης, Α., Ζουγανέλη, Κ., και Τσαγγαρή, Κ. (2013). Α Αξιολόγηση του μαθητή της Ξένης Γλώσσας. Στο Β. Δενδρινού και Ε. Καραβά. *Ξενογλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας* (169-182). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΕΚΠΑ, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις* (δεύτερη έκδοση). Αθήνα: ύψιλον/βιβλία.
- Βέρδης, Α., Παπαδοπούλου, Α., και Χαλκιαδάκη, Α. (2006). Ευέλικτη Ζώνη: Το ανεκπλήρωτο όνειρο;, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 238-246). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bertrand, Y., and Valois, P. (2000). John Dewey, στο J. Houssaye (επιμ.) *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της εκπαιδευτικής σκέψης* (σσ. 157-170). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., και Γουβιάς, Δ. (2007). *Σχολείο και δουλειά: Μια εμπειρική διερεύνηση της εφηβικής απασχόλησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Blackledge, D. και Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μετάφραση Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα. Μεταίχμιο.

- Βλαχάκης, Γ. Ν. (2003). Η μέθοδος project ως παράγοντας σύνδεσης-επικοινωνίας φυσικών και ανθρωπιστικών επιστημών», στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.) *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σσ. 143-163). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουιδάσκη, Β. Κ. (1996). *Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική εκπαίδευση; Η περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα γυμνάσια του Νομού Ρεθύμνης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bourdieu, P. (1992). *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου* (παρουσίαση – επιμέλεια: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (πρόλογος-επιμέλεια: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (1999α). *νόστιμον ήμαρ* (επιμέλεια-πρόλογος Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί λόγοι. Για τη θεωρία της δράσης* (μετάφραση: Ρ. Τουτουτζή). Αθήνα: Πλέθρον.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση: Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (τρίτη έκδοση) (μετάφραση: Κ. Καψαμπέλη, πρόλογος: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Bourdieu, P., and Passeron, J. C. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μετάφραση Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα.
- Βρεττός, Ι., και Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γαλανοπούλου, Α. (2001). Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, σσ. 145-159.
- Γεωργάλας, Π., Ανδρούτσου, Δ., και Αναστασίου, Α. (2011). Τα πρώτα βήματα στην αγγλική Γλώσσα για τους μαθητές της Γ Δημοτικού με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου

- Συνεδρίου Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία (σσ. 141-150), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011.
- Giddens, A. (1993). *Πολιτική και κοινωνιολογία στη σκέψη του Max Webber* (πρόλογος, επιμέλεια, μετάφραση: Β. Ιακώβου και Γ. Σταυρακάκης). Αθήνα. Οδυσσέας.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., και Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Εισαγωγικές παρατηρήσεις για μια κριτική παιδαγωγική, στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, και Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 7-14). Αθήνα: Έκδοση της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης».
- Cohen, L., and Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετάφραση Χ. Μητσοπούλου και Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο-Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007β). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφραση Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, και Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δάλκος, Γ. (2001). *Μέθοδος σχεδίων εργασίας ή project, Στο Ευέλικτη Ζώνη: διαθεματικότητα, πολυθεματικό βιβλίο και σχέδια εργασίας για το Γυμνάσιο, Οδηγός για τον καθηγητή* (σσ. 27-29). Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δάντη, Α. (2006). Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγών στη σχολική μονάδα: Η «συμβουλευτική» του παρέμβαση, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 109-117). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδουσόπουλος, Α. (1993). Εκπαίδευση, κατάρτιση, απασχόληση: Η διφορούμενη σχέση, στο Π. Γετίμης και Δ. Γράβαρης (επιμ.) *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: η σύγχρονη προβληματική* (σσ. 383-412). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Δενδρινού, Β. (επιμ.) (2013). *Τρία Χρόνια ΠΕΑΠ: Από τον σχεδιασμό στην πράξη. Μελέτες για την Εφαρμογή του προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας σε πρώιμη Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.

- Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Α., και Καραβά, Ε. (2013). Η Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών στο Σχολείο στην Ελλάδα. Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΕΚΠΑ, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.
- Δενδρινού, Β., και Καραβά, Ε. (2013). Ξενογλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΕΚΠΑ, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.
- Δημαράς, Α. (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας) (τόμος δεύτερος, 1895-1967)*. Αθήνα: Εκδοτική Ερμής (Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη).
- Δημαράς, Α., και Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2008). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή: 1830-2000 Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δημόπουλος, Κ. (2007). Κριτική ανάγνωση κειμένων, στο Β. Κουλαϊδής (επιστ. επιμέλεια) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σσ. 163-184), Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Δήμου, Γ. Η. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις, στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 33-37). Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Drucker, P. F. (1996). *Μετακαπιταλιστική κοινωνία* (μτφρ. Δ. Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής για την πρόταση απόφασης του Συμβουλίου σχετικά με την έγκριση πολυετούς κοινοτικού προγράμματος για την*

ενίσχυση της ανάπτυξης και της χρήσης του ευρωπαϊκού ψηφιακού περιεχομένου στα παγκόσμια δίκτυα και για την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας στην κοινωνία των πληροφοριών, 20.4.2001, (2001/C 116/06)

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 24ης Μαΐου 2005 σχετικά με νέους δείκτες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, (2005/C 141/04), 24.5.2005.*

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Γλωσσικών Γνώσεων, (2006/C 172/01), 25.7.2006.*

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008α). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2008 για την πολυγλωσσία, 6.6.2008, (2008/C 140/10)*

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008β). *Ψήφισμα του Συμβουλίου της 21ης Νοεμβρίου 2008 σχετικά με την ευρωπαϊκή στρατηγική για την πολυγλωσσία (2008/C 320/01), 16.12.2008.*

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα την «Πολυγλωσσία», 31.3.2009, (2009/C 77/25)*

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009β). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), (2009/C 119/02), 28.5.2009*

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002). *Ψήφισμα του Συμβουλίου της 14ης Φεβρουαρίου 2002 για την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της εκμάθησης γλωσσών στο πλαίσιο της υλοποίησης των στόχων του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών 2001, (2002/C 50/01), 23.2.2002.*

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993). *Λευκή Βίβλος για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση: οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα, COM(93) 700, Δεκέμβριος 1993.*

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1996). Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και κατάρτιση - Διδασκαλία και εκμάθηση - Προς την Κοινωνία της Γνώσης, COM(95) 590.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών: Η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας: Σχέδιο Δράσης 2004 – 2006, Βρυξέλλες, 24.07.2003, COM (2003) 449.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών: Ένα Νέο Στρατηγικό Πλαίσιο για την Πολυγλωσσία, Βρυξέλλες, 22.11.2005, COM (2005) 596.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών: Κινητικότητα, ένα μέσο για περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας: το ευρωπαϊκό σχέδιο δράσης για την κινητικότητα στην εργασία (2007-2010), Βρυξέλλες, 6.12.2007 COM(2007) 773.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008α). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών: Πολυγλωσσία: πλεονέκτημα για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση, Βρυξέλλες, 18.9.2008 COM (2008) 566.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008β). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών: Ανανεωμένη Κοινωνική Ατζέντα: Ευκαιρίες, Πρόσβαση και Αλληλεγγύη στην Ευρώπη του 21ου αιώνα, Βρυξέλλες, 2.7.2008 COM (2008) 412.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Πολυγλωσσία: μια γέφυρα προς την αμοιβαία κατανόηση, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, ISBN 978-92-79-11675-9.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2008). *Έκθεση σχετικά με μια Ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό σ' έναν κόσμο παγκοσμιοποίησης (2007/2211(INI), A6-0075/2008, Επιτροπή Πολιτισμού και Παιδείας, Εισηγητής: Vasco Graça Moura.*
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2009). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 24ης Μαρτίου 2009 σχετικά με την πολυγλωσσία: πλεονέκτημα για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (2002). *Συμπεράσματα της Προεδρίας.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, 2009. Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού, 2009 (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice)*. Brussels.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Συνοπτική Παρουσίαση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων στην Ευρώπη και Τρέχουσες Μεταρρυθμίσεις.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010β). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010γ). *Δομές Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη, Ελλάδα.*
- Ευρωπαϊκές Κοινότητες (2008). *Μιλώντας για την Ευρώπη Οι γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκή Επιτροπή Γενική Διεύθυνση Επικοινωνίας, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.*
- EURIBASE (2009). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, 2009/2010. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.*
- Eurydice (2005). *Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα 2004/05. Βρυξέλλες. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού.*
- Eurydice (2009). *Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009. Βρυξέλλες. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.*

- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ηλιού, Μ. (1979). *Οι ξεχασμένοι της μεταρρύθμισης*. Αθήνα.
- Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα εμπρός βήματα πίσω*. Αθήνα: Πορεία.
- Θάνος, Θ. (2009). Η κοινωνικοποίηση ως ερμηνευτικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σύμφωνα με τον Ι. Πυργιωτάκη, Στο Θ. Β. Θάνος (επιμέλεια-εισαγωγή) *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα* (σσ. 59-74), Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009: Μοτίβο.
- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των Κοινωνικών Ανισοτήτων στην Εκπαίδευση: η Πρόσβαση των Κοινωνικο-Επαγγελματικών Ομάδων στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1956-1998)*. Αθήνα: nissos academic publishing.
- Θάνος, Θ. (2012α). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις. Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα (2001-2009), *Κοινωνικές Επιστήμες*, 1: 125-172.
- Θάνος, Θ. (2012β). *Εκπαίδευση και Κοινωνική Αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010). Ο ρόλος της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτική κοινωνική έρευνα και κριτικός ρεαλισμός, στο Ιωσηφίδης, Θ. και Σπυριδάκης, Μ. (επιμ.) *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων* (21-32). Αθήνα: Κριτική – Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Καζαμίας, Α., και Κασσωτάκης, Μ. (1990). Η Ελληνική εκπαίδευση και η νέα Ευρώπη. *Εκπαίδευση και επάγγελμα*, 2 (3). Αθήνα. ΙΩΝ.
- Καλογρίδη, Σ. (2006). Προβλήματα στη σχολική τάξη, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι προτάσεις τους για επιμόρφωση, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 304-311). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καμαριανός, Γ. (2002). Γονεϊκές πρακτικές και Εκπαιδευτικές Στρατηγικές, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 33: 81-109.

- Καμαριανός, Γ. (2009). Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Ανισότητα. Το πολυσήμαντο έργο του Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη ως αφετηρία αναζήτησης νέων πεδίων κοινωνιολογικής σκέψης, Στο Θ. Β. Θάνος (επιμέλεια-εισαγωγή) *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα* (σσ. 75-93), Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009: Μοτίβο.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Καραβά, Ε., και Ζουγανέλη, Α. (2013). Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις του ΕΠΣ-ΞΓ. Στο Β. Δενδρινού και Ε. Καραβά. *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας* (35-70). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΕΚΠΑ, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.
- Καράμπελας, Κ., Kelly, Α, και Φώκιαλη, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 56-65). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κασιμάτη, Κ. (1987). Η εμπειρική έρευνα στην κοινωνιολογία, στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (επιμέλεια) *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα* (με κείμενα 30 συγγραφέων) (σσ. 200-203). Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κασσωτάκης, Μ., και Παπαγγελή-Βουλιουρή, Δ. (1995). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική αναδρομή-προβλήματα-προοπτικές*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε., και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσιλλής, Ι. Μ., Αλεξόπουλος, Χ., Μουσταΐρας, Π., και Σκαρτσίλας, Π. (1997). Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η κοινωνική ισότητα: έννοιες, θεωρία και πράξη, στο Θ. Μυλωνάς (επιμ.) *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της*

Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης (σσ. 47-60), Πάτρα, 1995. Αχαϊκές εκδόσεις. Πάτρα.

Καψάλης, Α., και Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Έκφραση.

Καψάλης, Α., και Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική* (νέα αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κελπανίδης, Μ. (1991). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση. Ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων: Εκπαίδευση ως ατομικό επίτευγμα ή κοινωνική παροχή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Κελπανίδης, Μ. (2002) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κελπανίδης, Μ. (2006). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της Ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης, στα πρακτικά του 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 6-8 Οκτωβρίου 2006.

Κελπανίδης, Μ. (2009). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα* (5η έκδοση). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2003). *Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνοπτική εικόνα σε αριθμούς*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κονιαβίτης, Θ. (1993). *Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία. Μεθοδολογική προσέγγιση* (τόμος πρώτος). Αθήνα. Οδυσσεάς.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1987). Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των υποψήφίων και των επιτυχόντων, στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (επιμέλεια) *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα (με κείμενα 30 συγγραφέων)* (σσ. 223-233) . Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1996). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Αξιολόγησης της Επίδοσης: οι Εισαγωγικές Εξετάσεις, τόμος II, Συγκρότηση της Επίδοσης, Ένταξη στην ιεραρχημένη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1997). Προς μια κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης, στο Θ. Μυλωνάς (επιμ.) Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης (σσ. 217-235), Πάτρα, 1995. Αχαϊκές εκδόσεις. Πάτρα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1999). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική ανάλυση* (β΄ έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., και Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την Επίδοση στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η τρίτη διεθνής έρευνα της ΙΕΑ για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόπτσης, Α. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15: 16-28.
- Κοσοβίτσα, Κ., και Χρυσόχοος, Ι. (2003). Πρόγραμμα Σπουδών για την Γ΄ τάξη του Δημοτικού. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουλαϊδής, Β. (2006). Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο – Ένα ώριμο, προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ.453-460). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής, Β., και Τσατσαρώνη, Α. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων, στο Β. Κουλαϊδής και Α. Τσατσαρώνη *Παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 51-121). Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σσ. 57-79.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή;, στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ.66-73). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., Μουρατιάν, Ζ., και Ομάδα Εκπαιδευτικών (2004). *Σχέδια Εργασίας στην Τάξη και στην Πράξη: Στόχος – Τρόπος – Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. Γ. (2003). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α., και Δρόσος, Β. Θ. (2001). Τριάντα χρόνια ανισότητας στην Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, σελ. 68-79.
- Κυρίδης, Α., και Φωτόπουλος, Ν. (2009). Η γεωγραφία της ελληνικής εκπαιδευτικής ανισότητας. Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας και ενεργητικές δημόσιες πολιτικές, Στο Θ. Β. Θάνος (επιμέλεια-εισαγωγή) *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα* (95-117), Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009. Μοτίβο.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ. και Τσατσαρώνη, Α. (2001). Παιδαγωγική επιστημονική γνώση, πρακτικές αξιολόγησης και κοινωνική ανισότητα. στο Θ. Πάκος (επιμ.), Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «*Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*», Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σσ. 623-644.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν κοινωνιολογία της παιδείας. Έλληνες φοιτηταί: προέλευσις και προοπτικά*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1983). *Η Ελληνική κοινωνία στην φοιτητική συνείδηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας* (τρίτη έκδοση), Αθήνα: Καστανιώτης.

- Μακράκης, Β. (2004). Απομυθοποιώντας τον μεθοδολογικό μονισμό, στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Μαλούτας, Θ., Παντελίδου-Μαλούτα, Μ., Βαρίκα, Ε., Δοξιάδης, Κανδύλης, Γ. (2007). Η απόρριψη του «άλλου» ως τρόπος αντιμετώπισης της ετερότητας. Επεξεργασία δεδομένων της Ευρωπαϊκής κοινωνικής έρευνας για την Ευρώπη και την Ελλάδα, στο Π. Καφετζής, Θ. Μαλούτας, και Ι. Τσίγκανου (επιμ.) *Πολιτική, κοινωνία, πολίτες. Ανάλυση δεδομένων της Ευρωπαϊκής κοινωνικής έρευνας* (σσ. 63-98). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα. Οδυσσεάς.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). *Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Όψεις συνέχειας και μεταβολής. Μελέτη που εκπονήθηκε στα πλαίσια του Έργου «Επιμόρφωση/Ευαισθητοποίηση των Εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης», (ΕΠΕΑΕΚ II, Πράξη 4.1.1.α). Φορέας υλοποίησης, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας των Φύλων (Κ.Ε.Θ.Ι.)*.
- Ματθαιουδάκη, Μ., και Αλεξίου Θ. (2013). Γράφοντας το «Μαγικό» Βιβλίο για την Γ' Δημοτικού, στο Β. Δενδρινού (επιμ.). *Τρία Χρόνια ΠΕΑΠ: Από τον σχεδιασμό στην πράξη. Μελέτες για την Εφαρμογή του προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας σε πρώιμη Παιδική Ηλικία (116-126)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Μαυρίκης, Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο Β. Κουλαϊδής (επιστ. επιμέλεια) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 121-142), Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1980). Το σχολικό εγχειρίδιο, ένας ενάρετος κακός..., *ανάπτυπο από το περιοδικό ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ*, τεύχος 3, Ιωάννινα.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Οι εξετάσεις ως μηχανισμός «παρακυβέρνησης» της εκπαίδευσης, στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, και Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 189-196). Αθήνα: Έκδοση της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης».
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, σσ. 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1997). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη)-Πρόταση* (3η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις «Σύγχρονη Εκπαίδευση».
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγικές νομιμοποίησης: έρευνα, διάλογος, λαϊκή συμμετοχή. Ιωάννινα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Μοσχονάς, Α. (2005). *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μουζέλης, Ν. (1997). *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία: Η έννοια της ιεραρχίας και το πέρασμα από τη μικρο- στη μακρο- κοινωνιολογία* (μετάφραση, Β. Καπετανγιάννης). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν. (2012). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Όψεις και βασικά μεγέθη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή* (επιμ.), συγγραφική ομάδα Δ. Βεργίδης, Σ. Γκλαβάς, Μ. Κουτούζης και Ν. Φωτόπουλος. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ).
- Μπαγάκης, Γ. (2006). Εισαγωγικό σημείωμα, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ.19-22). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (1995). Σχέση Μέσης Εκπαίδευσης – ΑΕΙ - μια σχέση “δεσμών”, στο Α. Μ. Καζαμιάς και Μ. Κασσωτάκης *Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* (σσ. 242-262). Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος.
- Μπουζάκης, Σ. (2001). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ., και Μπερδούση, Ε. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα: Μεταρρυθμιστικά επεισόδια 1913, 1929, 1959, 1964, 1976/77, 1985 και 1997/98*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μυλωνάς, Θ. (1997). Αντιστοίχιση Σχολικών Βαθμίδων – Κοινωνικών Τάξεων, στο Θ. Μυλωνάς (επιμ.), στα Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης (σσ. 91-117), Πάτρα, 1995. Αχαϊκές εκδόσεις. Πάτρα.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Β. Θάνος (επιμέλεια-εισαγωγή) *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα* (σσ. 43-57), Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009. Μοτίβο.
- Μυλωνάς, Θ., και ερευνητική ομάδα (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών, στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 427-447). Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς, Θ. και Μάνεσης, Ν. (2001). Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο, στο Θ. Πάκος (επιμ.), Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «*Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*», Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα., σσ. 563-578).
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (2η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Νούτσος, Χ. (1990). *Συγκυρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Νούτσος, Χ. (1999). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ντιούι, Τ. (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει*. (μετάφρ. Μιχαηλίδου, Μ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Ξωχέλλης, Π. (1978). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Κρίση στην εκπαίδευση: διαπιστώσεις και προτάσεις, στο Μ. Κελπανίδης, *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση* (σσ. 413-426). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη. Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Οικονόμου, Κ. (2004). Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 172-187.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α' φάση, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Β: Ειδικό Μέρος ΠΕ06 Αγγλικών, συντονιστής: Ν. Σηφάκης*. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α' φάση, Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*, συντονίστρια: Μ. Πολέμη-Τοδούλου Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α' φάση, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Α, γενικό μέρος, επιστημονικός υπεύθυνος: Π. Αναστασιάδης*. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)*, Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2009). Εκπαιδευτικές ανισότητες: Ένα επιστημονικό και κοινωνικό διακύβευμα. Στο Θ. Β. Θάνος (επιμέλεια-εισαγωγή) Εκπαιδευτικές

ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα (σσ. 33-42), Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009: Μοτίβο.

Παναγιωτόπουλος, Ν., και Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game, στο Ν. Παναγιωτόπουλος *Η απομάγευση του κόσμου* (σσ. 37-72). Αθήνα: Πολύτροπον - Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Παναγιωτοπούλου, Ρ., και Παπλιάκου, Β. (2007). Όψεις συγκρότησης του κοινωνικού κεφαλαίου στην Ελλάδα, στο Π. Καφετζής, Θ. Μαλούτας, και Ι. Τσίγκανου (επιμ.) *Πολιτική, κοινωνία, πολίτες. Ανάλυση δεδομένων της Ευρωπαϊκής κοινωνικής έρευνας* (σσ. 219-267). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο Σ. Παντελιάδου, και Φ. Αντωνίου (επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παπαδάκης, Ν. Ε. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδημητρίου, Η. (2006). Το σχολείο που μαθαίνει και αλλάζει, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ.19-22). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση- υλικό στήριξης* (2^η έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση, στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, και Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 197-205). Αθήνα: Έκδοση της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης».

Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση, στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, και Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (3η έκδοση) (σσ. 197-205). Αθήνα: Gutenberg.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Προσφορά και ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Παπαπροκοπίου, Ν., και Μπάκας, Θ. (2006). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην προώθηση και διάδοση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ.81-89). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. Κ. (2006α). Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999), τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. Κ. (2006β). Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η στρατηγική της Λισαβόνας: Εκπαιδευτικές πολιτικές (2000-2006), τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985: το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Πετμεζίδου-Τσουλουβή, Μ. (1987). *Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής*. Αθήνα: Εξάντας.
- Pinter, R. (2008). Προσπάθεια για την Κατανόηση της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Στο Pinter, R. (επιμ.), *Κοινωνία της πληροφορίας* (σ. 1-30). Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2009). Η δωρεάν παιδεία, το φροντιστήριο και οι στρατηγικές επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μια σχέση αμοιβαίας εξάρτησης. Στο Θ. Β. Θάνος (επιμέλεια-εισαγωγή) *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα* (σσ. 119-132), Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009: Μοτίβο.
- Πλειός, Γ. (1999). Εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός. στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμέλεια) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 334-363). Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

- Πολυχρονάκη, Μ. (2004). *Εκπαιδευτική κινητικότητα και παραεκπαιδευτικοί μηχανισμοί. Οι εκτιμήσεις μαθητών και δημόσιων εκπαιδευτικών για το ρόλο των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων στη μετάβαση από το δευτεροβάθμιο στο τριτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης* (διδακτορική διατριβή), Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Πολυχρονάκη, Μ. (2009). Παρακολούθηση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων και εκπαιδευτικές ανισότητες, Στο Θ. Β. Θάνος (επιμέλεια-εισαγωγή) *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, Θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα* (133-145), Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009. Μοτίβο.
- Πουρκός, Μ., και Δαφέρμος, Μ. (2010). Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου, στο Μ. Πουρκός και Μ. Δαφέρμος (επιμ.) *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά ζητήματα* (σσ. 21-59). Αθήνα: Τόπος.
- Πουλιαντζάς, Ν. Α. (2008). *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός* (τρίτη έκδοση) (μετάφραση: Γ. Κρητικός). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ράσης, Σ. (2010). Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογιосύνη στην εμπορευματοποίησή της, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος ΙΕ', τεύχος 59, σελ. 7-39.
- Robson, C. (2007). *Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές* (μετάφραση, Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαμανίδη, Σ. (2002). Οι διαθέσεις των καθηγητών αγγλικής ως προς τη λογοτεχνία για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος: μια μικρή έρευνα στο Λύκειο, *Μέντορας*, 5, σσ. 163-176.
- Schultz, T. (1972). *Η Οικονομική Αξία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σαδικάκη, Γ. (2006). Η ενθάρρυνση και η προαγωγή της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών – Σκέψεις και προτάσεις, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 304-311). Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, Ε. (1998). Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Από το φορμαλισμό των «ίσων ευκαιριών» στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς, Πρακτικά του 6ου επιστημονικού συνεδρίου «Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 27-30 Νοεμβρίου 1996, σελ. 623-638.
- Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, Ε. (2006α). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, Ε. (2006β). Κοινωνία της γνώσης και διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Αναβάθμιση δεξιοτήτων ή υποβάθμιση πτυχίων; Στα Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου «Κοινωνία Της Γνώσης. Ιδεολογία Και Πραγματικότητα», στη μνήμη του Κ. Ψυχοπαίδη (σ. 35-49). Ιωάννινα.
- Σιάνου-Κύργιου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας: Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι. (1997). Η ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών ως κοινωνιολογικό αντικείμενο: θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις, στο Θ. Μυλωνάς (επιμέλεια) *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης* (σσ. 187-199), Πάτρα, 1995: Αχαϊκές εκδόσεις.
- Στάικου, Κ. και Κουταλακίδου, Β. (2007). Τα αναλυτικά προγράμματα της αγγλικής και της γαλλικής στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση», Ιωάννινα 19-21 Οκτωβρίου 2007.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Προσπάθεια ιχνηλασίας Β΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.
- Σταμέλος, Γ. (2009α). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ. (2009β). Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και πραγματικότητα, στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ.303-318). Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς

Επιστημονικού Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Σταμέλος, Γ. (2010α). Επιστήμες της Εκπαίδευσης: η γαλλική περίπτωση. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009.

Σταμέλος Γ. (2010β). Η συμμετοχή της ελληνικής εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο: το be or not to be, στα Πρακτικά Συνεδρίου «*Η ουτοπία του σήμερα είναι το σχολείο του αύριο*», Αθήνα, 13-14 Μαρτίου 2010.

Σταμέλος, Γ., και Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία υλοποίησης, Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ., και Δακοπούλου, Α. (2006). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία*. Στρασβούργο: Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών.

Σφέτσου, Α. και Τάντση, Α. (2003). Τα πολυτροπικά κείμενα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και η ανάγνωσή τους, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «*Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*», Σύρος 9-11 Μαΐου 2003.

Σωτηρόπουλος, Δ. Α. (2007). Το κοινωνικό κεφάλαιο στην Ελλάδα σε συγκριτική προοπτική: Σύντομη θεωρητική επισκόπηση και ανάλυση αποτελεσμάτων από την Ευρωπαϊκή κοινωνική έρευνα, στο Π. Καφετζής, Θ. Μαλούτας, και Ι. Τσίγκανου (επιμ.) *Πολιτική, κοινωνία, πολίτες. Ανάλυση δεδομένων της Ευρωπαϊκής κοινωνικής έρευνας* (σσ. 269-291). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Ταρατόρη, Τσαλκατίδου, Ε. (2007). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη* (2η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.

- Τζακώστα, Δ. (2010). Η Πειθαρχία στις Τάξεις αγγλικής του Δημόσιου Ελληνικού Σχολείου (Discipline in the Greek State Senior High School EFL Classroom), *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1 (1): σσ. 48-63.
- Τζανάκης, Μ., και Σαββάκης, Μ. (2007). Ο ερευνητικός εαυτός ως πηγή γνώσης στην ποιοτική κοινωνιολογική έρευνα, στο Σ. Παπαϊωάννου (επιμ.) *Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών* (σελ. 120-138). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο Β. Κουλαϊδής (επιστ. επιμέλεια) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 333-354). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τζιμογιάννης, Α., και Σιόρεντα, Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο Β. Κουλαϊδής (επιστ. επιμέλεια) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 355-374). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα, προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (2001). Η εκπαίδευση ως μηχανισμός κοινωνικής επιλογής, στο Θ. Πάκος (επιμ.), στα Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος», Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα., σσ. 657-664)
- Τομπαΐδης, Δ. (1982). *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση: συμβολή στη μελέτη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσακίρη, Δ. (2010). Κανονιστική ευταξία και παιδαγωγικές πρακτικές στον σχολικό θεσμό, στο Β. Κουλαϊδής και Α. Τσατσαρώνη (επιμ.) *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσακίρη, Δ., και Καπετανίδου, Μ. Μ. (2007α). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική-κριτική σκέψη, στο Β. Κουλαϊδής (επιστ. επιμέλεια) *Σύγχρονες Διδακτικές*

Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σσ. 21-60). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τσακίρη, Δ., και Καπετανίδου, Μ. Μ. (2007β). Εργαλεία αξιολόγησης για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης, στο Β. Κουλαϊδής (επιστ. επιμέλεια) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 375-387). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1996). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά Κείμενα για την Παιδεία την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα: Gutenberg.

Τσατσαρώνη, Α., και Κούρου, Μ. (2007α). Προγράμματα Σπουδών – Δημιουργική και Κριτική Σκέψη: Όροι και Προϋποθέσεις, στο Β. Κουλαϊδής (επιστ. επιμέλεια) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 61-76) Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τσατσαρώνη, Α., και Κούρου, Μ. (2007β). Παραγωγική Μάθηση και Παιδαγωγικές Πρακτικές: Δημιουργικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών, στο Β. Κουλαϊδής (επιστ. επιμέλεια) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 77-94), Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τσουκαλάς, Κ. (1991). *Είδωλα πολιτισμού. Ελευθερία, ισότητα και αδελφότητα στη σύγχρονη πολιτεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001α). *Οδηγός για την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001β). *Ευέλικτη ζώνη: Διαθεματικότητα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001γ). *Βλέπω το σημερινό κόσμο. Δημιουργικές-Διαθεματικές δραστηριότητες για την ευέλικτη ζώνη του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οι ξένες γλώσσες στο Σχολείο: οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών*. Αθήνα.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: Μια πολύπλοκη σχέση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σσ. 57-63.
- Φακιολάς, Ν. (1978). *Βασικές γνώσεις κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών (γενική εποπτεία) (2η έκδοση)*. Σπουδαστήριο κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα. Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1993). Η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: κύριο αίτιο της αποτυχίας του διδακτικού έργου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, σσ. 26-30.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). Η Ελληνική κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Μια επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται, στο Θ. Μυλωνάς (επιμ.) *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης* (σσ. 237-254), Πάτρα, 1995: Αχαϊκές εκδόσεις.
- Φραγκούλης, Ι., και Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Εκδόσεις Πικραμένος.
- Φωτόπουλος, Ν. (2010) Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση. Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Στο Σ. Κονιόρδος και Ν. Φωτόπουλος (επιμ.) *Φτώχεια, ανισότητες*

και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ).

Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και Σχολική Γνώση. Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος* (πρόλογος, Σ. Ράσης, μετάφραση, Ε. Πολιτοπούλου). Αθήνα: Επίκεντρο

Χρυσάκης, Μ. (2005). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες, στο Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα* (σσ. 87-136), Τόμος Α' (τέταρτη έκδοση). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2005). *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψαχαρόπουλος, Γ., και Καζαμίας, Α. Μ. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.

Ξενόγλωσση

Abraham, J. (1995) *Divide and School: Gender and Class Dynamics in Comprehensive Education*. London. Falmer.

Adam, F., and Rončević, B. (2003). Social Capital: recent debates and research trends. *Social Science Information*, 42 (2), 155-183.

Adnett, N. (2006). Student Finance and Widening Participation in the British Isles: Common Problems, Different Solutions. *Higher Education Quarterly*, 60(4):296-311.

Aida, Y. (1994), Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese, *Modern Language Journal*, 78, 155-168.

Akram, M., and Ghani, M. (2013). The Relationship of Socioeconomic Status with Language Learning Motivation, *International Journal of English and Education*, 2(2), 406-413.

- Allen, L., Q. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm, *Foreign Language Annals*, 37, 232-239.
- Angus, L. (1993). The sociology of School Effectiveness, *British Journal of Sociology of Education*, 14 (3), 333-345.
- Allatt, P. (1993) Becoming privileged: the role of family processes. In I. Bates and G. Riseborough (eds.) *Youth and Inequality* (pp. 139-159). Buckingham: Open University Press.
- Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatuses, in: B. Cosin (ed.) *Education, Structure and Society*, Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Anthias, F. (2001). The material and the symbolic in theorizing social stratification: issues of gender, ethnicity and class, *British Journal of Sociology*, 52(3), 367-390.
- Archer, L., Hutchings, M., and Ross, A. (2003). *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Annot, M, David, M. and Weiner, G. (1999) *Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of Social Research* (4th edition). New York. The Free Press.
- Ball, S. J. (1981) *Beachside Comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S. J. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Educational Market: the Middle Classes and Social Advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J., Bowe, R., and Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.

- Ball, S. J., Davies, J., David, M., and Reay, D. (2002). 'Classification' and 'Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education', *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72.
- Ball, S. J., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1997). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. and S. Wells, A. (eds.) *Education: Culture, Economy, Society* (409-421). Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. J., and Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Ball, S. J., Maguire, M., and Macrae, S. (2000). *Choice, Pathways and Transitions Post-16: new youth, economies in the global city*. London. RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J., MacRae, S. and Maguire, M. (1999). Young lives, diverse choices and imagined future in an education and training market. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 195-224.
- Ball, S. J., Bowe, R., and Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: Self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (ed.), *Educational reform and its consequences*, (pp. 13–25). London: IPPR/Rivers Oram Press.
- Ball, S. J., Davies, M. David, and Reay, D. (2002). 'Classification' and 'judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 23(1), 51–72.
- Ball, S., and Vincent, C. (2001). New Class Relations to Education: the Strategies of the 'Fearful' Middle Classes, In J. Demaine (ed.) *Sociology of Education Today* (180-195). Houndmills, Basingstoke. Palgrave.
- Ball, S., and Youdell, D. (2008). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση* (επιμ. Γ. Γρόλλιος, μετάφραση Β. Παππή). Ι.Π.Ε.Μ - Δ.Ο.Ε. Εκπαιδευτική Διεθνής.
- Barber, M. (1996). *The Learning Game: Arguments for an Education Revolution*. London: Victor Gollanz.

- Bartlett, D., and Payne, S. (1997). Grounded Theory – Its Basis, Rationale and Procedures, στο G. McKenzie, J. Powell, and R. Usher (επιμ.) *Understanding Social Research. Perspectives on Methodology and Practice* (173-195). London: Falmer Press.
- Barry, B. (1998). *Social exclusion, social isolation and the distribution of income*. CASE paper, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics. London
- Bates, I., and Riseborough, G. (1993). *Youth and Inequality*. Open University Press. Milton Keynes.
- Bell, D. (1976). *The Coming of Post-Industrial Society*. London: Heinemann Educational.
- Benincasa, L. (1998). University and the Entrance Examinations in a Greek Provincial Town: a bottom-up perspective, *Educational Studies* 24(1), 33-44.
- Berger, P. (1987). *The Capitalist Revolution: Fifty Propositions About Prosperity, Equality, and Liberty*. Aldershot. Wildwood House.
- Bernstein, B. (1958). Some Sociological Determinants of Perception: An Enquiry into Sub-Cultural Differences, *British Journal of Sociology*, 9(2), 159-174.
- Bernstein, B. (1962α). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. *Language and speech*, 5(1), 31–46.
- Bernstein, B. (1962β). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and speech*, 5(4), 221–40.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*, vol. 1. London. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973). *Class codes and control*. vol. 3. London: Routledge.
- Blossfeld, H.-P. (1993). Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany: A Longitudinal Study of Cohorts Born Between 1916 and 1965, in Y. Shavit and H.-P. Blossfeld (eds.) *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colorado: Westview.
- Blossfeld, H.-P. (1993). Is the German dual system a model for a modern vocational training system? A cross-national comparison of how different systems of

vocational training deal with the changing occupational structure. *International Journal of Comparative Sociology* 23, 168-181.

Bogdan, R., and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education* (2nd edition). Boston, MA. Allyn and Bacon.

Bogdan, R., and Biklen, S. K. (2006). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5th edition). Needham Heights, MA. Pearson/Allyn and Bacon.

Bond, R., and Saunders, P. (1999). Routes of success: influences on the occupational attainment of young British males, *British Journal of Sociology*, 50(2): 217-249.

Borg, W. R., and Gall, M. D. (1996). *Educational Research: an Introduction* (6th edition). London: Longman.

Bouchard, Thomas J., Jr. (1976). Unobtrusive measures: An Inventory of uses. *Sociological Methods and Research*, 4, 267-300.

Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1984 [1979]) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1996) *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (2007). The forms of capital. In A. R. Sadovnik (ed.) *Sociology of Education. A Critical Reader*. New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, In J. G. Richardson (ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education* (241–260). New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1986). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London. Routledge.

Bourdieu, P. (1990α). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu, P. (1990β). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1999). The contradictions of inheritance, In P. Bourdieu et al. *Weight of the world: social suffering in contemporary society* (507-513). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., and Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P., and Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London. Sage.
- Bowles, S. (1978). Capitalist Development and Educational Structure. *World Development* 6, 783-796.
- Bowles, S., and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bradley, H. (1996). *Fractured Identities: changing patterns of inequality*. Cambridge. Polity Press.
- Braddock, J. H., and Williams, M. M. (1996). Equality of educational opportunity and the Goals 2000, Educate America Act. In K. M. Borman, P. W. Cookson, Jr., A. R. Sadovnik, and J. Z. Spade (eds.) *Implementing educational reform: Sociological perspectives on educational policy* (pp.89-109). Norwood, NJ. Ablex.
- Braun, A., Vincent, C., and Ball, S. J. (2011). Working-class fathers and childcare: the economic and family contexts of fathering in the UK, *Community, Work & Family*, 14(1), 19-37.
- Bray, M., and Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong, *Economics of Education Review*, 22, 611-620.
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

- Bray, M. (2011). *The challenge of Shadow Education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts: European Commission.
- Breen, R. (2001). *A Rational Choice Model of Educational Inequality*. Working Paper 2001/166, Paper presented at the Center for Advanced Study in the Social Sciences, Juan March Institute, Madrid, 24 April 2001.
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., Pollak, R. (2005). *Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries*, Paper presented at the meeting of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility, Los Angeles (USA).
- Breen, R., and Goldthorpe, J. H. (1999ß) Class inequality and meritocracy: A critique of Saunders and an alternative analysis', *British Journal of Sociology* 50, 1-27.
- Breen, R., and Goldthorpe, J. H. (2001) Class, mobility and merit: The experience of two British birth cohorts', *European Sociological Review* 17(2), 81-101.
- Brewer, J., and Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, Ca. Sage Publications Inc.
- Brewer, J., and Hunter, A. (2006). *Foundations of Multimethod Research: Synthesizing styles*. Thousand Oaks, California. Sage Publications Inc.
- Briggs, A. (1961). The Welfare State in Historical Perspective, *European Journal of Sociology*, 2(2), 221-258.
- Brooks, R. (2004). 'My mum would be as pleased as punch if I actually went, but my dad seems a bit more particular about it': paternal involvement in young people's higher education choices. *British Educational Research Journal*, 30(4), 495-514.
- Brooks, R. (2012). Student-parents and higher education: a cross-national comparison, *Journal of Education Policy*, 27(3), 423-439.
- Brophy, J. (2004), *Motivating Students to Learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, P., and Lauder, M. (1996). Education, globalization and economic development. *Journal of Education Policy*, 9(1), 29-51.

- Brown, P., and Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent, *Journal of Education Policy*, 24(4), 377-392.
- Brown, P. (1990). The 'Third Wave': education and the ideology of parentocracy, *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-86.
- Buckingham, D., and Scanlon, M. (2005). Selling learning: towards a political economy of edutainment media. *Media Culture Society* 27(1), 41-58.
- Bukodi, E., and Goldthorpe, J. H. (2011). Class origins, education and occupational attainment in Britain, *European Societies*, 13(3), 347-375.
- Bynner, J., Ferri, W., and Shepherd, P. (1998). *Twenty-Something in the 1990's*. Aldershot. Ashgate.
- Bynner, J., and Joshi, H. (2002) Equality and opportunity in education: evidence from the 1958 and 1970 birth cohorts, *Oxford Review of Education*, 28(4), 406–425.
- Bynner, J., Elias, P., McKnight, A., Pan, H., and Pierre, G. (2002). *Young people's changing routes to independence*. York, Joseph: Rowntree Foundation.
- Callender, C., and Kemp, M. (2000) *Changing Student Finances: income, expenditure and take-up of student loans among full and part-time higher education students in 1998–99*, Research Report no. 213. London: DfEE.
- Callender, C. (2002). The Costs of Widening Participation: Contradictions in New Labour's Student Funding Policies, *Social Policy and Society*, 1(2), 83-94.
- Campbell, D., and Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cangelosi, J. S. (1993) *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation* (2nd edition). White Plains, New York: Longman.
- Cannell, C. F., and Kahn, R. L. (1968). Interviewing, In G.Lindzey, and A. Aronson (eds.) *The Handbook of Social Psychology*, vol. 2 (526-595) . New York. Addison Wesley.

- Carpiano, R. M. Link, B. G., and Prehan, J. C. (2008). Social Inequality and Health: Future Directions for the Fundamental Cause Explanation. In Lareau, A., and Conley, D. (eds.) *Social class. How does it work?* (232-263). New York: Russell Sage Foundation.
- Caracelli, V. J., and Greene, J. C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. In J.C. Greene and V. J. Caracelli (eds.) *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (19-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Caracelli, V. J., and Greene, J. C. (2003). Making Paradigmatic Sense of Mixed Methods Practice, In A. Tashakkori and C. Teddlie (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (91-110). London. Sage Publications.
- Carter, G., and Thomas, H. (1986). "Dear Brown Eyes": Experiential learning in a project-orientated approach. *English Language Teaching Journal*, 40, 196-204.
- Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume I, The Rise of the Network Society*. Oxford, UK and Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture (2nd edition), Volume III, End of Millennium*. Oxford, UK and Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Chen, W., and Wellman, B. (2005). Minding the cyber-gap: The Internet and social inequality. In M. Romero and E. Margolis (eds.) *The Blackwell Companion to social inequalities* (523-545). Oxford: Blackwell Publishing.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., and Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components, *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Cherian, V. (1991). The Relationship between Parental Income and Academic Achievement of Xhosa Children, *The Journal of Social Psychology*, 131, 889-891.

- Chisholm, L. (1999) From systems to networks: the reconstruction of youth transitions in Europe, In W. Heinz (ed.) *From education to work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chryshohoos, J. E., Chryshohoos, N. E., and Thompson, I. E. (2002). *The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with Reference to the Crosscurricular Approach and Task-Based Learning*. Athens: The Ministry of National Education and Religious Affairs, The Pedagogical Institute.
- Chryssakis, M. Balourdos, D. and Capella, A. (2009). *Inequalities in Access to Tertiary Education in Greece: An Approach Based on Official Statistics (1998-2004)*, National Center for Social Research, Institute of Social Policy (INSPO), Social Cohesion Bulletin 2: 1-29.
- Clark, T. N., and Lipset, S. M. (1991). Are Social Classes Dying?, *International Sociology* 6(4), 397-410.
- Cleary, P. F., Pierce, G., and Trauth, E. M. (2006). Closing the digital divide: understanding racial, ethnic, social class, gender and geographic disparities in Internet use among school age children in the United States. *Universal Access in the Information Society*, 4(4), 354-373.
- Coffield, F. (1999). Breaking the consensus: lifelong learning as social control, *British Educational Research Journal*, 25(4), 479-499.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007 α). *Research Methods in Education* (6th edition). New York. Routledge.
- Croll, P. (2004) Families, social capital and educational outcomes, *British Journal of educational Studies*, 52(4), 390-416.
- Crompton, R. (1998). *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates* (2nd edition). Cambridge, UK: Polity Press.
- Coleman, J. A. (1992). Project-based learning, transferable skills, information technology and video, *Language Learning Journal*, 5, 35-37.
- Coleman et al. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review, special issue*, 1:7-22.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Coleman, J. S. (1988) Social capital and the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), S95–S120.
- Cohen, E. G. (2006). Equitable Classrooms in a Changing Society, In M. T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (265-283). USA: Springer.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification, *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019.
- Collins, R. (1977). Some Comparative Principles of Educational Stratification, *Harvard Educational Review*, 47(1), 1- 27.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (2006). Comparative and Historical Patterns of Education, In M. T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (213-239). USA: Springer.
- Common European Framework of Reference for Languages (2001). *Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, H. (2001). Deciding For or Against Participation in Higher Education: the Views of Young People from Lower Social Class Backgrounds. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 204-224.
- Connor, H., Dawson, D., Tyers, C., Eccles, J., Regan, J. and Aston, J. (2001) *Social Class and Higher Education: Issues Affecting Decisions on Participation by Lower Social Class Groups*. Research Report RR267, London: Department of Education and Employment.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd edition). London. Sage Publications.

- Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes, *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 390-416.
- Crompton, R. (1998). *Class and Stratification. An Introduction to Current Debates* (2nd edition). Cambridge. Polity Press.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S. and Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity, *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272.
- Crozier, G., Diane R., and David J. (2011). Making it work for their children: white middle-class parents and working-class schools, *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 199-216.
- Crozier, G., and Reay, D. (2011): Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE, *Teaching in Higher Education*, 16(2), 145-155.
- Curtis, S. and Shani, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies, *Journal of Further and Higher Education*, 26(2), 129-138.
- Dahllof, U. (1971) *Ability Grouping, Content Validity, and Curriculum Process Analysis*. NewYork: Teachers College Press.
- Davies, B. (1994). Durkheim and the Sociology of Education in Britain, *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 3-25.
- Davis, K., and Moore, W. E. (1945). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- Deal, T. E., and Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Graaf, P. M. (1986). The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands, *Sociology of Education*, 59(4), 237-246.
- Demaine, J. (2006). Education and the politics of selection: radical policies for those set to fail in the twenty-first century?, *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 191-206.

- Department of Education and Science (DES) / Central Advisory Council For Education (1967). *Children and their Primary Schools A Report of the Central Advisory Council for Education (England), (the 'Plowden Report')*. London.
- Department for Education and Employment (DfES) (1998). *The Government's Response to Higher Education in the Learning Society – the Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: DfEE.
- Department for Education and Employment, DfEE (1998). *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*. London: Stationery Office.
- Department for Education and Employment, DfEE (2000). *The excellence challenge—the government's proposals for widening participation of young people in Higher Education*. Nottingham: Department for Education and Employment.
- Devine, F. (1997). *Social Class in America and Britain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drucker, P. F. (1992). *The age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society*. USE: Harper & Row.
- Fried-Booth, D., L. (2002). *Project work* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Davis, S. H. (2007). Bridging the gap between research and practice: What's good, what's bad, and how can one be sure? *Phi Delta Kappan*, 88(8), 569–578.
- Davies, S. J., and Quirke, L. (2002). New Markets for Private Education in Canada. *Education Canada* 42: 36-41.
- Dearing Report (1997). *Higher Education in the Learning Society: the report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: The Stationery Office.
- De Graaf, P. M., Ganzeboom, H. B. G. (1993). Family background and educational attainment in the Netherlands of 1891–1960 birth cohorts, in Y. Shavit/H.-P. Blossfeld (eds.) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press, pp. 75–99.

- DfEE (2000). *The excellence challenge—the government’s proposals for widening participation of young people in Higher Education*. Nottingham: Department for Education and Employment.
- Dendrinios, B. (2014). Technology in action for language education and research at the Faculty of English, University of Athens (συνέντευξη στον Δρ Νίκο Σηφάκη, *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1): 34-47. (Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://rpltl.eap.gr>)
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide for small-scale social research projects* (third edition). Berkshire. Open University Press.
- Denzin, N.K. (1970). *The Research Act in Sociology: a Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London. Butterworth.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act* (2nd ed). New York: McGraw-HI.
- Denzin, N. K. (1997). Triangulation in educational research, In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and measurement: an International Handbook* (318-322) (2nd edition). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research* (eds.). Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2005). Introduction, στο Denzin, N.K., and Lincoln, Y.S. *Handbook of Qualitative Research* (eds.) (3rd edition) (1-32). Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of Qualitative Research* (eds.) (4th edition). Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Department for Education and Employment, DfEE (1998). *Further education for the new millennium*. London: DfEE.
- Department for Education and Employment, DfEE (2000). *The excellence challenge-the government’s proposals for widening participation of young people in Higher Education*. Nottingham: Department for Education and Employment.

- Dingwall, R. (1997). Account, Interviews and Observations, στο G. Miller and R. Dingwall (ed.) *Context and method in Qualitative Research* (51-65). London. Sage Publications.
- Dolton, P., and O'Neil, D. (1996). Unemployment duration and the restart effect: some experimental evidence, *Economic Journal*, 106, 387-400.
- Dolton, P., Makepeace, G., Hutton, S., and Audas, R. (1999). *Making the grade: education, the labourmarket and young people*. York: Joseph Rowntree Foundation).
- Douglas, J. W. B. (1964). *The Home and the School*. London: MacGibbon and Kee.
- Duke, B. C. (1986). *The Japanese School: Lessons for Industrial America*. New York, NY: Praeger Publishers.
- Dunleavy, P. (1980). The political implications of sectoral cleavages and the growth of state employment, part 2: cleavages structures and political alignment, *Political Studies*, 28(4), 527-549.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. New York: Free Press.
- Duru-Bellat, M. (2007). Social Inequality in French Education Extent and Complexity of the Issues, στο R. Teese, S. Lamb and M. Duru-Bellat (eds.) *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, Vol. 2: Inequality in Education Systems (pp. 1–20). Springer.
- Duru-Bellat, M. (2008). Recent trends in social reproduction in France: should the political promises of education be revisited?, *Journal of Education Policy*, 23(1), 81-95.
- Edgell, S. (1993). *Class*. London. Routledge.
- Elliot, J. (1996). School effectiveness research and its critics: alternative visions of schooling', *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 199-224.
- Erikson, R., and Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: the Swedish test case, In R. Erikson/J. O. Jonsson (eds.) *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (95-112), Boulder: Westview Press.

- Erzberger, C., and Kelle, U. (2003). Making Inferences in Mixed Methods: The Rules of Integration, στο A. Tashakkori, and C. Teddlie (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (457-490). London. Sage Publications.
- European Commission (2012α). *Key data on Teaching Languages at School in Europe, 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Brussels.
- European Commission (2012β). *Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Brussels.
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Eurostat (2009). Newsrelease – European Day of Languages, 24 September, 2009.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-24092009-AP/EN/3-24092009-AP-EN.PDF
- Eyles, J. (1988α). Interpreting the geographical world, στο J. Eyles, and D. Smith (eds.) *Qualitative methods in human geography*. Cambridge. Polity Press.
- Eyles, J. (1988β). *Research in human geography*. Oxford. Blackwell.
- Eyles, J., and Smith, D. (1988). *Qualitative methods in human geography* (eds.). Cambridge. Polity Press.
- Eurobarometer (2006). *Europeans and their Languages*. European Commission, Directorate General for Education and Culture, Special Eurobarometer 243/Wave 64.3-TNS Opinion & Social.
- Field, J. (2008). *Social Capital*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Fine, B. (2001). *Social Capital versus Social Theory: Political Economy and Social Science at the Turn of the Millennium*. London: Routledge.
- Foley, M. W., and Edwards, B. (1999). Is it Time to Disinvest in Social Capital?, *Journal of Public Policy*, 19(2), 141-173.
- Fontana, A. (2002). Postmodern trends in interviewing, In J. F. Gubrium and J. A. Holstein (eds.) *Handbook of interview research. Context and method* (161-175). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Fontana, A., and Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement, In N. K. Denzin, and Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (3rd edition) (695-728) . Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ford, J., Bosworth, D. and Wilson, R. (1995). Part-time work and full-time higher education, *Studies in Higher Education*, 20(2), 187–202.
- Foskett, N., Dyke, M., and Maringe, F. (2007). The influence of the school in the decision to participate in learning post-16. *British Educational Research Journal*, 34 (1), 37-61.
- Frazer, S. (1995). *The Bell Curve Wars*. New York. Basic Books.
- Fried-Booth, D., L. (2002). *Project work* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Gamoran, A., and Mare, R. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: compensation, reinforcement, or neutrality, *American Journal of Sociology* 94: 1146-1183.
- Gamoran, A., and Long, D. A. (2006). *Equality of Educational Opportunity: A 40-year retrospective* (WCER Working Paper No. 2006-9). Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- Geer, J. G. (1988). What Do Open-Ended Questions Measure?, *Public Opinion Quarterly*, 52(3), 365-367.
- Georg, W. (2009) Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey, *Studies in Higher Education*, 34(6), 647-661.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., and Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, S. (1997). *Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference , September 11-14 1997: University of York.
- Gewirtz, S. (2001). Rethinking Social Justice: A Conceptual Analysis, In J. Demaine (ed.) *Sociology of Education Today* (49-64). Houndmills, Basingstoke. Palgrave.

- Giamouridis, A., and Bagley, C. (2006). Policy, Politics, and Social Inequality in the Educational System of Greece, *Journal of Modern Greek Studies*, 24(1), 1-21.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. California: University of California Press.
- Giddens, A. (1996). *Introduction to Sociology*. New York. Norton.
- Giddens, A. (1997). *Sociology* (3rd edition). Cambridge, UK. Polity Press.
- Giddens, A. (2006). *Sociology* (5th edition). Cambridge, UK. Polity Press.
- Gillborn, D., and Mirza, H. S. (2000). *Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender: a synthesis of research evidence*. Institute of Education, University of London and Middlesex University.
- Gilchrist, R., Phillips, D., and Ross, A. (2003). Participation and potential participation in UK higher education, In Archer, L., Hutchings, M., and Ross, A. (ed.). *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion* (75-95), RoutledgeFalmer. London and New York
- Glaser, B. G., and Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Glaser, B. G., and Strauss, A. L. (2012). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (seventh edition). London: Aldine Publishing Company.
- Glytsos, N. P. (1990). Anticipated graduate job mismatches and higher education capacity inadequacies in Greece, *Higher Education*, 19: 397-418.
- Goldthorpe, J.H., Llewellyn, C., and Payne, C. (1980). *Social Class and Class Structure in Modern Britain*. Oxford. Clarendon Press.
- Goldthorpe, J. H., and McKnight, A. (2004). *The Economic Basis of Social Class*, CASEpaper 80. Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Goldthorpe, J. H. (2007). 'Cultural capital': Some critical observations. In S. Scherer, R. Pollak, G. Otte, and M. Gangl (eds.) *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research* (78-101). Frankfurt: Campus Verlag.

- Goldthorpe, J. H. and Jackson, M. (2008). 'Education-based meritocracy: The barriers to its realisation', In A. Lareau and D. Conley (eds.) *Social Class: How Does It Work?* (93-117). New York: Russell Sage.
- González Robles, R., Vivaldo Lima, J. & Castillo Morales, A. (2004). *English language proficiency of students from first entry to higher education institutions in the metropolitan area of Mexico City*. Mexico City: ANUIES and UAM, Ixtapalapa.
- Good, T. L., and Marshal, S. (1984). Do students learn more in heterogeneous or homogeneous groups? In M.T. Hallinan and A. B. Sorensen (eds.) *The social context of instruction*. New York. Academic Press.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York. McGraw-Hill.
- Gordon, E. G., and Gordon, E. H. (1986). *Centuries of Tutoring: A History of Alternative Education in America and Western Europe*. Lanham: University Press of America.
- Gouvias, D. (1998β). The Relation between Unequal Access to Higher Education and Labour-market Structure: the case of Greece. *British Journal of Sociology of Education* 19(3), 305-334.
- Gouvias, D. (2006). 'Pay as you learn'! The 'Learning Society' Rhetoric in the EU-Sponsored Research Projects. *Information for Social Change*, 23, 99-113.
- Gouvias, D. (2007). The Response of the Greek State to Global Trends of Educational Policy-making, *European Educational Research Journal*, 6(1), 25-38.
- Gouvias, D., Katsis, A., and Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background: A new exploration of an omnipresent relationship, *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 125-145.
- Green, A., and Vryonides, M. (2005). Ideological tensions in the educational choice practices of modern Greek Cypriot parents: the role of social capital, *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 327-342.
- Green, A., Preston, J., and Janmaat, J. G. (2006). *Education, equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. New York, Palgrave MacMillan.

- Greenbank, P. (2006). Institutional admissions policies in higher education: A widening participation perspective. *International Journal of Educational Management*, 20(4), 249–260.
- Greenbank, P. (2007). Higher Education and the Graduate Labour Market: The 'Class Factor', *Tertiary Education and Management*, 13(4), 365-376.
- Greenbank, P., and Hill, E. (2006). The Evolution of Government Policy on Widening Participation, *Higher Education Quarterly*, 60(2), 141-166.
- Guba, E., (1987). What Have We Learned about Naturalistic Evaluation?, *American Journal of Evaluation*, 8(1), 23-43.
- Gubrium, J. F., and Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative method*. New York. Oxford University Press.
- Haim, E. B., Shavit, Y., and Ayalon, H. (2007). *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Multi-Level Analysis*. Paper presented at the Montreal Meeting of RC28, August 14-17, 2007.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames, UK: Nelson.
- Hallinan, M. T. (2006). Introduction: Sociology of Education at the Threshold of the Twenty-first Century, In M. T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (1-12). USA. Springer.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge, UK. Polity Press.
- Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., and Stuart Wells A. (1977). *Education. Culture, Economy, Society*. Oxford. Oxford University Press.
- Halsey, A. (1993). Trends in access and equity in higher education: Britain in International Perspective. *Oxford Review of Education* 19(2), 129-140.
- Halsey, A. H. , Heath, A. F., and Ridge, J. M. (1980). *Origins and Destinations. Family, Class and Education in Modern Britain*. Oxford. Clarendon Press.
- Halstead, J. M., and Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education* 30(2), 169-202.

- Hamid, M. O. (2011). Socio-economic Characteristics and English Language Achievement in Rural Bangladesh, *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 8(2), 31-50.
- Hammersley, M. (1981). Review Symposium on Origins and Destinations. *British Journal of Sociology of Education*, 2(1), 91-95.
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1), 43-63.
- Heath, A. (1982). Cultural capital and political arithmetic: a response to the review symposium on Origins and Destinations. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1), 87-92.
- Heemskerk, L, Brink, A., Volman, M., and Ten Dam, G., (2005). Inclusiveness and ICT in education: A focus on gender, ethnicity and social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 1-16.
- Henderson, R., and Landesman, E. (1992). *Mathematics and middle school students of Mexican descent: The effects of thematically integrated instruction*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Acquisition.
- Herrnstein, R., and Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York. Free Press.
- Hodgson, A. (1999). Analysing education and training policies for tackling social exclusion, in: A. Hayton (Ed.) *Tackling disaffection and social exclusion: education perspectives and policies*. London: Kogan Page.
- Holstein, J. A., and Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Holton, R. J. and Turner, B. S. (1989). Has Class Analysis a Future? Max Weber and the challenge of Liberalism to Gemeinschaftlich accounts of class, In R.J. Holton and B.S. Turner (eds.) *Max Weber on Economics and Society (160-196)*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Horwitz, E. K. (2001), Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

- Howieson, C., Fairgrieve, J., Croxford, L., and Tinklin, T. (2000). *Scottish School Leavers' Survey: destinations of early leavers*. Edinburgh, Centre for Educational Sociology: University of Edinburgh.
- Howieson, C., and Iannelli, C. (2007). The effects of low attainment on young people's outcomes at age 22- 23 in Scotland. *British Educational Research Journal*, 34(2), 269-290.
- Hodgson, A. (1999) Analysing Education and Training Policies for Tackling Social Exclusion, in: A. Hayton (Ed.) *Tackling Disaffection and Social Exclusion: Education Perspectives and Policies* (11-32). London: Kogan Page.
- Hunter, A., and Brewer, J. (2003). Multimethod Research in Sociology, In A. Tashakkori, and C. Teddlie (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (577-594). London: Sage Publications.
- Hutchings, M., and Archer, L. (2001). 'Higher than Einstein': Constructions of going to university among working-class non-participants. *Research Papers in Education*, 16(1), 69-91.
- Iannelli, C., Gamoran, A., and Paterson, L. (2011): Scottish higher education, 1987–2001: expansion through diversion. *Oxford Review of Education*, 37(6), 717-741.
- Ireson, J., and Rushforth, K. (2005). *Mapping and evaluating shadow education*. Economic and Social Research Council Research Project, End of Award Report.
- Ireson, J., and Rushforth, K. (2004). *Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education*. Paper presented at the British Educational Research Association conference, UMIST, Manchester, 16-18th September 2004.
- Ireson, J. (2004). Private tutoring: how prevalent and effective is it?, *London Review of Education*, 2(2), 109-122.
- Jackson, M. (2006). Personality traits and occupational attainment. *European Sociological Review*, 22, 187-199.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., and Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50, 211-229.

- Jackson, M., Goldthorpe, J. H. and Mills, C. (2005) 'Education, employers and class mobility', *Research in Social Stratification and Mobility* 23, 3-34.
- Janmaat, J. G. (2008). Socio-economic Inequality and Cultural Fragmentation in Western Societies, *Comparative Sociology* 7, 1-36.
- Jenkins, R. (1989). Language, Symbolic Power and Communication: Bourdieu's Homo Academicus. *Sociology*, 23(4), 639-645.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. Routledge, London.
- Jensen A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement?, *Harvard Educational Review* 39, 1-123.
- Jensen A. R. (1972). *Genetics and education*. London. Methuen.
- Jensen, A.R. (1988). *The g Factor: the science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Joas, H., and Knöbl, W. (2011). Between Structuralism and Theory of Practice: The Cultural Sociology of Pierre Bourdieu, In S. Susen and B. S. Turner (eds.) *The legacy of Pierre Bourdieu: Critical Essays* (1-32). London: Anthem Press.
- Jones, C. (1996). The portfolio as a Course Assessment Tool, in J. Banta, K. Black, and F. Oblander (eds.) *Assessment in Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jones, G. (2002). *The youth divide: diverging paths to adulthood*. New York: Joseph Rowntree Foundation.
- Jonsson, J. O., Mills, C. and Muller, W. (1996). Half a Century of Increasing Openness? Social Class, Gender and Educational Attainment in Sweden, Germany and Britain', In R. Erikson and J. O. Jonsson (eds.) *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colorado: Westview.
- Kanellopoulos, C., and Psacharopoulos, G. (1997). Private education in a 'free education' country: the case of Greece. *International Journal of Educational Development*, 17(1), 73-81.

- Karabel, J. (2005). *The chosen: the hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Karavas-Doukas, E. (1996). *Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach*. *ELT Journal*, 50, 187-198.
- Karavas, E. (2014). Developing an online distance training programme for primary EFL teachers in Greece: Entering a brave new world. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1):70-86.
- Katsillis, J., and Rubinson, R. (1990). Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 55(2), 270-279.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51, 842-855.
- Kerckhoff, A. C. (1995). Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies, *Annual Review of Sociology* 15, 323-47.
- Kerckhoff, A. C. (2006). Transition from School to Work in Comparative Perspective, In M.T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (453-474). USA. Springer.
- Kidd, J., and Wardman, M. (1999). Post-16 course choice: a challenge for guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(2), 259-274.
- Kormos, J., and Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile, *System*, 41(2), 399-412.
- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1), 131 – 146.
- Kumar, K. (1998). The post-modern condition, In A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A.S. Wells (eds.) *Education. Culture, Economy, Society* (96-112). Oxford and New York: Oxford University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London. Sage Publications.

- Kyriazis, A., and Asderaki, F. (2008). *Higher education in Greece*. Bucharest: UNESCO-CEPES Monographs on Higher Education: European Centre for Higher Education.
- Lambiri-Dimaki, J. (1983). *Social Stratification in Greece 1962-1982: eleven essays*. Athens: Ant. N. Sakkoulas.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lewes: Falmer Press.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lauder, H., and Brown, P. (1988). *Education: in search of a future*. Lewes: Falmer Press.
- Lee, I. (2002). *Project work made easy in the English classroom*. Canadian Modern Language Review, 59, 282-290.
- Lee, M. J. (1993). *Consumer Culture Reborn: The cultural politics of consumption*. London. Routledge.
- LeCompte, M., and Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd edition). London. Academic Press Ltd.
- Le Grand, J. (2003). *Individual Choice and Social Exclusion*. CASEpaper 75, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Lenski, G. E. (1984). *Power and Privilege: A theory of social stratification*. USA: University of North Carolina Press.
- Levine, G., S. (2004). Global simulation: a student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses, *Foreign Language Annals*, 37, 26-36.
- Levine, D. U., and Havighurst, R. J. (1992). *Society and Education* (8th edition). Boston. Allyn and Bacon.
- Lewis, B. (2002). Widening Participation in Higher Education: The HEFCE Perspective on Policy and Progress. *Higher Education Quarterly*, 56(2), 204-219.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press

- Lindsay, R., and Paton-Saltzberg, R. (1996). *The Effects of Paid Employment on the Academic Performance of Full-Time Students in a British 'New' University*. Consultancy Report, Oxford: Oxford Brookes University.
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured Interviews and Focus Groups. In N. J. Clifford and G. Valentine (eds.) *Key Methods in Geography* (117-132). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, Inc.
- Lucas, S. R. (2001) Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects, *American Journal of Sociology*, 106, 1642-1690.
- Lucey, H., and Reay, D. (2002). Carrying the beacon of excellence: social class differentiation and anxiety at a time of transition, *Journal of Education Policy*, 17(3), 321-336.
- Lynch, K., and O'riordan, C. (1998). Inequality in Higher Education: a study of class barriers, *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445-478.
- Lynch, K., and Moran, M. (2006). Markets, schools and the convertibility of economic capital: the complex dynamics of class choice, *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), 221-235.
- Lynch, K., and Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective, *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learning* (45-68). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Marks, G. N., and McMillan, J. (2003). Declining inequality? The changing impact of socio-economic background and ability on education in Australia, *British Journal of Sociology*, 54(4), 453-471.
- Marshall, G. (1998). *Oxford Dictionary of Sociology* (2nd edition). Oxford and New York: Oxford University Press.
- Mattheoudakis, M., and T. Alexiou (2009). Early foreign language instruction in Greece: Socioeconomic factors and their effect on young learners' language

- development. In M. Nikolov (ed.) *The age factor and early language learning* (Studies on Language Acquisition) (227-251). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mattheoudakis, M., and T. Alexiou (2013). Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1): 99-119.
- Maxwell, J. A., and Loomis, D. M. (2003). Mixed Methods Design: An Alternative Approach, In A. Tashakkori, and C. Teddlie (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (241-272). London. Sage Publications.
- May, C. (2002). *The Information Society. A Skeptical View*. Cambridge: Polity Press.
- McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 306-325.
- McLean, S. L., Schultz, D. A., and Steger, M. B. (2002). Introduction, In S. L. McLean, D. A Schultz, and M.B. Steger, *Social Capital: Critical Perspectives on Community and "Bowling Alone"* (1-17). New York and London: New York University Press.
- Metcalf, H. (2003). Increasing Inequality in Higher Education: The role of term-time working, *Oxford Review of Education*, 29(3), 315-329.
- Metcalf, H. (2005). *Paying for University: The Impact of Increasing Costs on Student Employment, Debt and Satisfaction*. National Institute Economic Review 2005 191: 106-117.
- Miller, D. (1976). *Social justice*. Oxford. Clarendon Press.
- Mischo, C., and Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 263-273.
- Moghaddam, F. M., Walker, B. R., and Harre, R. (2003). Cultural Distance, Levels of Abstraction, and the Advantages of Mixed Methods, In A. Tashakkori, and C. Teddlie (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (111-134). London. Sage Publications.
- Moore, R. (2004). *Education and Society: issues and Explanations in the Sociology of education*. Cambridge, UK: Polity.

- Morse, J. M. (2009). Tussles, tensions and resolutions, In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, and A. E. Clarke (eds.) *Developing Grounded Theory: The Second Generation* (13-23). Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Mortimore, P. (1997). Can Effective Schools Compensate for Society?. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells (eds.) *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Mortimore, P., and Whitty, G. (1997). *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?*. London: Institute of Education, University of London.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Müller, W., and Shavit, Y. (1998) 'The institutional embeddedness of the stratification process: a comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries', In Y. Shavit and W. Müller (eds.) *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Murawska, B., and Putkiewicz, E. (2006): 'Poland', In I. Silova, V. Būdienė, and M. Bray, Mark (eds.) *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring* (257-277). New York: Open Society Institute.
- Murphy, J. (1993). A Degree of Waste: the economic benefits of educational expansion. *Oxford Review of Education*, 19(1), 9-31.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.
- Nash, R. (2001). Class, 'Ability' and Attainment: a problem for the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 189-202.
- Neuman, W. L (2006). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative approaches* (6th edition). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Newton S. W. (2011). *Introduction to Educational Research: A critical Thinking Approach* (second edition). Thousand Oaks, California: Sage.

- Nikaki, D. (2009). *Integrating preparation for the a level kpg exams in the 'all day' school programme: A proposal for an exam preparation syllabus*. Department of Language and Linguistics, Faculty of English Studies, School of Philosophy, University of Athens.
- Nikolov, M. (2009). Early modern foreign language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency. In M. Nikolov (ed.) *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes* (90-107). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J., and Lipton, M. (1990). Tracking and ability grouping: a structural barrier to access and achievement. In J.I. Goodlad and P. Keating (eds.) *Access to knowledge*. New York. College Entrance Examination Board.
- Oikonomidis, A. (2003). *O.. English Today*, 19(2), 55-61.
- Ojima, F., and von Below, S. (2009). *Family background, School system and academic achievement in Germany and in Japan*. EUI Working Paper RSCAS 2009/26.
- Oktay, J. S (2012). *Grounded theory*. Oxford and New York. Oxford University Press.
- Oppenheim, A. M. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London. Pinter Publishers Ltd.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2002). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- ONS, Office for National Statistics (2005). *Focus on Social Inequalities: 2005 Edition*. London: TSO.
- Otero, M. S., and Whitworth, A. (2006). Equality in Higher Education in Spain and the UK: Mismatch between Rhetoric and Policy?. *Higher Education Quarterly*, 60(2), 167-186.
- Padgett, G. S. (1994). An experiential approach: Field trips, book publication, video production. *TESOL Journal*, 3(3), 8-11.

- Papaefthymiou-Lytra, S. (2012). Foreign Language Testing and Assessment in Greece: An overview and appraisal. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 3(1): 22-32.
- Parkin, F. (1979). *Marx's Theory of History: A Bourgeois Critique*. New York: Columbia University Press.
- Parry, G. (2003). Mass Higher Education and the English: Wherein the Colleges? *Higher Education Quarterly*, 57(4), 308-337.
- Parry, G. (2006). Policy-Participation Trajectories in English Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 60(4), 392-412.
- Pennell, H., and West, A. (2005). The Impact of Increased Fees on Participation in Higher Education in England. *Higher Education Quarterly*, 59(2), 127-137.
- Perkin, H. (1989). *The Rise of Professional Society: England since 1800*. London: Routledge.
- Perakyla, A. (2005). Analysing Talk and Text, In Denzin, N.K., and Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (3rd edition) (869-886). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Peters, M., Carpenter, H., Edwards, G., and Coleman, N. (2009). *Private Tuition: Survey of Parents and Carers*. Research Brief DCSF-RBX-09-01. London: Department for Children, Schools and Families.
- Pitcher, J., and Purcell, K. (1998). Diverse Expectations and Access to Opportunities: is there a graduate labour market?. *Higher Education Quarterly*, 52(2), 179-203.
- Pourjafarian, N. (2012). Willingness to Communicate and Socio-Economic Orientations in Foreign Language Learning Context: The Case of Iran. Στα πρακτικά του *10th International TELLSI Conference*, Shahid Beheshti University (σσ. 246-257)
- Power, S. (2001). Missing: A Sociology of Educating the Middle Class, In J. Demaine (ed.) *Sociology of Education Today* (196-2005). Houndmills, Basingstoke. Palgrave.
- Power, S. and Whitty, G. (2006) Education and the middle class: a complex but crucial case for the sociology of education. In H. Lauder, P. Brown, J-O Dillabough, and

- A.H. Halsey (eds.) *Education, Globalization and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. and Wigfall, S. (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham: Open University Press.
- Prokou, E. (2008). A Comparative Approach to Lifelong Learning Policies in Europe: the cases of the UK, Sweden and Greece, *European Journal of Education*, 43(1), 123-140.
- Psacharopoulos, G., and Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a 'free' higher education country, *Economics of Education Review*, 24, 103–108.
- Psacharopoulos, G., and Tassoulas, S. (2004). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach. *Higher Education* 47(2), 241–52.
- Pugh, G. Coates, G., and Adnett, N. (2005). Performance Indicators and Widening Participation in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 59(1), 19-39.
- Pugsley, L. (1998). Throwing your brains at it: higher education, markets and choice, *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 71-92.
- Pugsley, L. (2004). *The University Challenge: Higher Education Markets and Social Stratification*. Aldershot: Ashgate.
- Poulantzas, N. (1980). *State, Power, Socialism*. London. Verso, New Left Books.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton, PA: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (1995) *Bowling alone: America's declining social capital*. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Putnam, R. D. (2000) *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

- Reay, D., and Ball, S. J. (1998). 'Making their Minds Up': family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431-448.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research, *British Journal of Sociology of Education*, Special Issue on Pierre Bourdieu, 25(4), 431-444.
- Reay, D. (2006). The zombie stalking English schools: social class and educational inequality, *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288 –307.
- Reay, D., Davies, J., David, M., and Ball, S. J. (2001). Choice of degree or degrees of choice? Class, "race" and the higher education choice process, *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Reay, D., Crozier, G., and Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education, *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124
- Resnick, L. B. (1990). Literacy in school and out. *Daedalus*, 119(2): 169-186.
- Reynolds, D. and Packer, A. (1992) School effectiveness and school improvement in the 1990s', In D. Reynolds and P. Cuttance (eds.) *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell.
- Roberts, K. (2001). *Class in Modern Britain*. Basingstoke: Palgrave.
- Roberts, K. (1993). Career Trajectories and the Mirage of Increased Social Mobility, In I. Bates and G. Riseborough (eds.) *Youth and Inequality* (229-245). Buckingham. Open University Press.
- Robinson, P. (1997). *Literacy, Numeracy and Economic Performance*, London: Centre for Economic Performance. London: London School of Economics.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (second edition). Massachusetts. Blackwell.
- Ross, A. (2003). Higher education and social access: To the Robbins Report, In Archer, L., Hutchings, M., and Ross, A. (eds.) *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion* (21-44), RoutledgeFalmer. London and New York.

- Ross, A. (2003). Access to higher education: Inclusion for the masses?, In Archer, L., Hutchings, M., and Ross, A. (eds.). *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion* (45-74), RoutledgeFalmer. London and New York.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., and Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Salameh, W. (2012). *The Impact of Social and Economic Factors on Students' English Language Performance in EFL Classrooms in Dubai Public Secondary Schools*, dissertation, The British University in Dubai.
- Sammons, P. (1995) Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: a longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*, 21(4), 465-485.
- Savage, M. (1988). The Missing Link? The Relationship between Spatial Mobility and Social Mobility. *The British Journal of Sociology*, 39(4), 554-577.
- Savage, M., Dickens, P., and Fielding, T. (1988). *International Journal of Urban and Regional Research*, 12(3), 455-476.
- Savage, M., Barlow, J., Dickens, P., and Fielding, T. (1992). *Property, Bureaucracy and Culture: Middle class formation in contemporary Britain*. London: Routledge.
- Savage, M., Warde, A., and Devine, F. (2005). Capitals, assets, and resources: some critical issues, *The British Journal of Sociology*, 56(1), 31-47.
- Savage, M., and Egerton, M. (1997). Social mobility, individual ability and the inheritance of class inequality. *Sociology*, 31(4), 645-672.
- Scheurich, J. J. (1995). A postmodernist critique of research interviewing, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(3), 239-252.
- Schuller, T. Baron, S. and Field, J. (2000) Social capital: a review and critique. In S. Baron, J. Field and T. Schuller (eds.) *Social Capital: Critical Perspectives* (1-38). Oxford: Oxford University Press.

- Schuller, T., Baron, S. and Field, J. (2001). Social Capital: A Review and Critique. In: Baron, S., Field, J. and Schuller, T. (eds). *Social Capital: A Review and Critique*. Oxford: Oxford University Press.
- Schultz, T. W. (1960). Capital Formation by Education, *Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583.
- Schultz, T. W. (1961). *Investment in human capital*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schultz, T. W. (1962). Reflections on Investment in Man, *Journal of Political Economy*, 70(5), 1-8.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital*. New York: Free Press.
- Schultz, T. W. (1972). *Human Capital: Policy Issues And Research Opportunities*, NBER Chapters, In: Economic Research: Retrospect and Prospect Vol 6: Human Resources, pages 1-84 National Bureau of Economic Research, Inc.
- Schultz, T. W. (1989). Investing in People: Schooling in Low Income Countries. *Economics of Education Review*, 8(3), 219-223.
- Shavit, Y., and Blossfeld, H. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder Col. Westview Press.
- Shavit, Y., and Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education: Where diversion and where safety net?, *European Societies* 2(1), 29-50
- Shavit, Y., and Müller, W. (2006). Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification, In M. T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (437-452). USA. Springer.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2008). Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in national exams, *International Studies in Sociology of Education*, 18(3), 173-183.
- Sianou-Kyrgiou, E., and Tsiplakides, I. (2009). Choice and social class of medical school students in Greece, *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 727-740.

- Sianou-Kyrgiou, E., and Tsiplakides, I. (2011). Similar performance, but different choices: social class and higher education choice in Greece, *Studies in Higher Education*, 36(1), 89-102
- Sianou-Kyrgiou, E., and Tsiplakides, I. (2012). Digital Divide: Students' Use of the Internet and Emerging Forms of Social Inequalities, In A. Jimoyiannis (ed.) *Research on e-Learning and ICT in Education* (55-68). Springer. New York.
- Slavin, R. E. (1990) Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Smith, E. (2003). Ethos, habitus and situation for learning: an ecology. *British Journal of Sociology of Education* 24(4), 463-470.
- Smith, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research : An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12(2), 6-13.
- Smith, J. K. (1996). An opportunity lost ?, In L. Heshusius, and K. Ballard (eds.) *From positivism to interpretivism and beyond: Tales of transformation in educational and social research* (161-168). New York. Teachers College Press.
- Smith, J.K., and Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational research. *Educational Researcher*, 15(4), 4-12.
- Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education*, 35(1), 1-22.
- Sougari, A. M. (2006). *Teaching English in the Primary Classroom: A guide for Teaching Practice*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett, and P. C. Miller (eds.), *Project-Based Second and Foreign Language education: past, present, and future* (19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Strathdee, R. (2005) 'Globalization, innovation, and the declining significance of qualifications led social and economic change', *Journal of Education Policy*, 20(4), 437-456.

- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment, *Sociology* 35(4), 893-912.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: how useful is Bourdieu's theory for researchers?, *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- Tam, K. C. H. (2013). A study on language learning strategies (LLs) of university students in Hong Kong, *Taiwan Journal of Linguistics*, 11(2), 1-42.
- Thomas, S. and Mortimore, P. (1996). Comparison of value added models for secondary school effectiveness', *Research Papers in Education*, 11(1), 5-33.
- Tsatsaroni, A., Vrettos, I., Kyridis, A., Katsis, A. & Linardos, P. (2011). Country Background Report, O.E.C.D. Project, *Overcoming School Failure. Policies that work* (<http://www.oecd.org/education/school/49528233.pdf>).
- Tsiplakides, I. (2009). *Who learns English? An investigation of the relationship between parental socioeconomic status and students' performance in English as a foreign language in Greek state secondary schools*. Paper presented at the 4th Biennial Hellenic Observatory PhD Symposium on Contemporary Greece Hellenic Observatory, European Institute, LSE, London, June 25-26, 2009.
- (http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/4th_%20Symposium/PAPERS_PPS/EDUCATIONAL_POLICY/TSIPLAKIDES.pdf)
- Vanfossen, B., Jones, J., and Spade, J. (1987). Curricular tracking and status maintenance, *Sociology of Education*, 60, 104-122.
- van Dijk, J. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks CA, London, New Delhi: Sage Publications.
- Verma, G.K., and Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London Falmer Press.

- Vryonides, M. (2007). Social and cultural capital in educational research: issues of operationalisation and measurement, *British Educational Research Journal*, 33(6), 867-885.
- Walters, P. B. (2006). The Limits of Growth: School Expansion and School Reform in Historical Perspective, In M. T. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (241-261). USA. Springer.
- Warde, A., and Tampubolon, G. (2002). Social Capital, Networks and Leisure Consumption, *Sociological Review*, 50(2), 155-180.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organisation*. New York: Free Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: Berkeley and Los Angeles*: University of California Press.
- Weber, M. (1991). *From Max Weber: Essays in Sociology*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wolf, A. (2002) *Does education matter?*. London: Penguin.
- Wilson, N., and McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. Newtown Abbey, Co Antrim. University of Ulster Press.
- Wright, E. O. (2000). *Class Counts: comparative studies in class analysis* (student edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, E. O. (2005). Social class, In G. Ritzer (ed.). *Encyclopedia of Social Theory* (vol. 2) (717-724). London, UK.: Sage.
- Wright, E. O. (2008). The continuing importance of class analysis. In L. Weis (ed.) *The Way Class Works: Readings on school, family, and the economy* (25-43). New York and London: Routledge.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870–2033*. London: Thames and Hudson.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΕ ΠΡΩΤΟΕΤΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

Αυτό το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

ΤΜΗΜΑ / ΣΧΟΛΗ:

1. Ποια είναι η ανώτερη πιστοποίηση (πτυχίο) που έχεις στην αγγλική γλώσσα;

- α. Πτυχίο επιπέδου **Basic** ή χαμηλότερο (**B1** ή χαμηλότερο) δ. Πτυχίο επιπέδου **Proficiency (Γ2)**
 β. Πτυχίο επιπέδου **Lower (B2)** ε. Δεν έχω πτυχίο στην αγγλική γλώσσα
 γ. Πτυχίο επιπέδου **Advanced (Γ1)**

2. Έκανες μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου; α) Ναι β) Όχι **Αν ναι, συμπλήρωσε τον πίνακα**

Μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου	Πόσα χρόνια συνολικά;	Χρονική περίοδος
Έκανα φροντιστήριο χρόνια	Από την ηλικία των έως ετών.
Έκανα ιδιαίτερα μαθήματα χρόνια	Από την ηλικία των έως ετών.

3. Μέχρι ποια τάξη έκανες αγγλικά εκτός σχολείου;

- α) Μέχρι την Γ' Λυκείου δ) Μέχρι την Γ' Γυμνασίου
 β) Μέχρι την Β' Λυκείου ε) Μέχρι την Β' Γυμνασίου
 γ) Μέχρι την Α' Λυκείου στ) Μέχρι την Α' Γυμνασίου

4. Κάνεις, ή έκανες μαθήματα αγγλικών **ως φοιτητής-τρια** σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερο; α) Ναι β) Όχι

5. Την τελευταία χρονιά που έκανες αγγλικά εκτός σχολείου, πόσες ώρες έκανες μάθημα την εβδομάδα;

Έκανα μάθημα αγγλικών ώρες την εβδομάδα.

6. Την τελευταία χρονιά που έκανες αγγλικά εκτός σχολείου, πόσο ήταν το μηνιαίο κόστος;

Περίπου ευρώ μηνιαίως.

7. Για ποιους λόγους έκανες αγγλικά εκτός σχολείου ενώ διδασκόταν το ίδιο μάθημα στο Γυμνάσιο και Λύκειο;

(σημείωσε με Χ σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω)

	ισχύει πολύ	ισχύει αρκετά	ισχύει λίγο	δεν ισχύει
α) Οι περισσότεροι συμμαθητές μου έκαναν μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου				
β) Υπήρχε η αντίληψη ότι δε μαθαίνει κανείς αγγλικά στο σχολείο				
γ) Για να βελτιώσω την επίδοσή μου στα αγγλικά του σχολείου				
δ) Για να μάθω καλά την αγγλική γλώσσα που είναι απαραίτητη σήμερα στην εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας και στη ζωή				
ε) Το σχολείο δεν προετοιμάζει για πιστοποίηση (πτυχίο) στα αγγλικά				
στ) Μου άρεσαν πολύ τα αγγλικά και ήθελα να μάθω τη γλώσσα				
ζ) Με ενθάρρυναν οι γονείς μου γιατί τους ενδιέφερε να μάθω καλά αγγλικά				
η) Κάτι άλλο (περιέγραψε)				

8. Που οφείλεται η απόκτηση, με βάση την εμπειρία σου, της πιστοποίησης (πτυχίου) στην αγγλική γλώσσα;

(σημείωσε με Χ σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω)

	ισχύει πολύ	ισχύει αρκετά	ισχύει λίγο	δεν ισχύει
α) Κυρίως στο σχολείο				
β) Κυρίως στο φροντιστήριο / ιδιαίτερα μαθήματα				
γ) Και στο σχολείο και στα φροντιστήρια / ιδιαίτερα μαθήματα				
δ) Στη βοήθεια από τους γονείς μου που γνωρίζουν καλά τα αγγλικά				
ε) Στα ταξίδια στο εξωτερικό				
στ) Στα εντατικά μαθήματα αγγλικών που έκανα το καλοκαίρι				
ζ) Στα summer schools που έκανα στην Αγγλία				
η) Στο διάβασμα αγγλικών βιβλίων, περιοδικών ή εφημερίδων				
θ) Στην ενασχόλησή μου με αγγλική μουσική, ταινίες, ή με το ίντερνετ				
ι) Στην κλίση που έχω ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών				
κ) Στο διάβασμα, την επιμέλεια και την προσπάθειά μου				
λ) Στην ευφυΐα μου και την υψηλή μου επίδοση				
μ) Κάτι άλλο (περιέγραψε)				

9. Ποιά είναι εμπειρία σου, από τη διδασκαλία του μαθήματος των αγγλικών στο Γυμνάσιο και Λύκειο;

(σημείωσε με Χ σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω)

	ισχύει πολύ	ισχύει αρκετά	ισχύει λίγο	δεν ισχύει
ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ				
α) Έδειχνα μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα των αγγλικών				
β) Οι περισσότεροι συμμαθητές μου έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα				
γ) Το κλίμα μέσα στην τάξη ήταν χειρότερο από τα άλλα μαθήματα				
δ) Οι καθηγητές δυσκολεύονταν να κάνουν το μάθημα, λόγω φασαρίας				
ε) Ο χωρισμός σε επίπεδα αρχαρίων / προχωρημένων βοηθούσε στην εκμάθηση των αγγλικών				
στ) Υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα ξένων γλωσσών με εποπτικά μέσα διδασκαλίας				
ζ) Τα βιβλία αγγλικών ήταν κατάλληλα για την εκμάθηση των αγγλικών				
η) Σε κάθε τάξη η ύλη επαναλαμβάνονταν, δεν υπήρχε συνέχεια σε αυτή				
θ) Πολλοί μαθητές αδιαφορούσαν επειδή ήξεραν ήδη από το φροντιστήριο / ιδιαίτερα την ύλη του σχολείου				
ι) Πολλοί μαθητές αδιαφορούσαν επειδή ήξεραν δεν ήθελαν να μάθουν την αγγλική γλώσσα				
κ) Οι ώρες διδασκαλίας ήταν επαρκείς για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας				
ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ				
λ) Έδειχνα λιγότερο ενδιαφέρον από το γυμνάσιο για το μάθημα των αγγλικών				
μ) Οι περισσότεροι συμμαθητές μου έδειχναν λιγότερο ενδιαφέρον από το γυμνάσιο				
ν) Το κλίμα μέσα στην τάξη ήταν χειρότερο σε σύγκριση με άλλα μαθήματα				
ξ) Το μάθημα δεν γινόταν με ικανοποιητικό τρόπο				

10. Που οφείλεται, κατά τη γνώμη σου, η αδιαφορία κάποιων μαθητών για το μάθημα των αγγλικών στο σχολείο;

(σημείωσε με Χ σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω)

	ισχύει πολύ	ισχύει αρκετά	ισχύει λίγο	δεν ισχύει
α) Ήξεραν ήδη καλά αγγλικά από τα φροντιστήρια / ιδιαίτερα και το μάθημα των αγγλικών τους φαίνονταν βαρετό				
β) Δεν ήξεραν καλά αγγλικά και δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν το μάθημα				
γ) Δεν γνώριζαν την αξία που έχει η γνώση των αγγλικών				
δ) Η οργάνωση της ύλης με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ήταν σωστή				
ε) Τα σχολικά εγχειρίδια (βιβλία) δεν ήταν κατάλληλα				
στ) Υπήρχαν πολλοί μαθητές σε κάθε τάξη				
ζ) Γενικά οι μαθητές δεν ενδιαφέρονταν ή υποτιμούσαν το μάθημα των αγγλικών				
η) Οι μαθητές πίστευαν ότι μόνο στο φροντιστήριο / ιδιαίτερο μαθαίνει κάποιος αγγλικά				
θ) Κάτι άλλο (περιέγραψε)				

11. Πιστεύεις ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στο δημόσιο Γυμνάσιο και Λύκειο;

α) Ναι β) Όχι **Αν όχι**, περιέγραψε τους τρεις σημαντικότερους λόγους που κατά τη γνώμη σου οφείλεται αυτό:

-
-
-

12. Ποιες ήταν, κατά τη γνώμη σου, οι διαφορές στη διδασκαλία των αγγλικών ανάμεσα στο σχολείο και στο φροντιστήριο ή στο ιδιαίτερο μάθημα; (σημείωσε με Χ σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω)

	ισχύει πολύ	ισχύει αρκετά	ισχύει λίγο	δεν ισχύει
α) Οι εκπαιδευτικοί στο φροντιστήριο / ιδιαίτερο μάθημα έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον				
β) Τα βιβλία στο φροντιστήριο / ιδιαίτερο μάθημα ήταν πιο κατάλληλα				
γ) Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας (βίντεο κλπ.) ήταν καλύτερα στο φροντιστήριο / ιδιαίτερο μάθημα				
δ) Η οργάνωση της ύλης στο φροντιστήριο / ιδιαίτερο μάθημα ήταν καλύτερη				
ε) Γενικά το μάθημα στο φροντιστήριο / ιδιαίτερο μάθημα ήταν καλύτερα οργανωμένο				
στ) Το φροντιστήριο / ιδιαίτερο μάθημα ήταν προσαρμοσμένο στις εξετάσεις πιστοποίησης (πτυχίο)				
ζ) Υπήρχαν λιγότεροι μαθητές στην τάξη στο φροντιστήριο ή στο ιδιαίτερο μάθημα				
η) Οι καθηγητές έκαναν καλύτερο μάθημα στο φροντιστήριο ή στο ιδιαίτερο μάθημα				
θ) Η επικοινωνία με τους γονείς ήταν καλύτερη στο φροντιστήριο / ιδιαίτερο μάθημα				
ι) Κάτι άλλο (περιγράψτε)				

13. Αν έχεις πιστοποίηση (πτυχίο) άλλης ξένης γλώσσας, εκτός από τα αγγλικά σημείωσε το επίπεδο και πόσα χρόνια διδάχτηκες αυτή την ξένη γλώσσα, στο σχολείο ή στο φροντιστήριο / ιδιαίτερο μάθημα.

Ξένη γλώσσα (εκτός από τα αγγλικά)	Επίπεδο (π.χ. B2, Proficiency)	Πόσα χρόνια τη διδασκόσουν συνολικά;
1.	χρόνια στο σχολείο καιχρόνια εκτός σχολείου
2.	χρόνια στο σχολείο καιχρόνια εκτός σχολείου
3.	χρόνια στο σχολείο καιχρόνια εκτός σχολείου

14. Για ποιους λόγους επέλεξε να μάθεις την αγγλική γλώσσα; (σημείωσε με X σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω)

	ισχύει πολύ	ισχύει αρκετά	ισχύει λίγο	δεν ισχύει
α) Μου αρέσει ιδιαίτερα η αγγλική ως ξένη γλώσσα				
β) Μου αρέσει η αγγλική κουλτούρα				
γ) Τα αγγλικά είναι σήμερα η παγκόσμια γλώσσα				
δ) Τα αγγλικά είναι απαραίτητα για βρει κάποιος μια καλή δουλειά				
ε) Τα αγγλικά είναι χρήσιμα για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο ή στο μεταπτυχιακό				
στ) Τα αγγλικά είναι χρήσιμα για την καθημερινή ζωή (ίντερνετ, τραγούδια, ταινίες)				
ζ) Τα αγγλικά είναι χρήσιμα για την επικοινωνία σε ταξίδια στο εξωτερικό				
η) Για να κάνω σπουδές στο εξωτερικό				
θ) Για να κάνω ζήσω μόνιμα στο εξωτερικό				
ι) Οι περισσότεροι άνθρωποι μαθαίνουν αγγλικά				
κ) Ήταν υποχρεωτικό μάθημα στο σχολείο				
λ) Κάτι άλλο (περιγράψτε)				

15. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

16. Ποιο είναι το **συνολικό** μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σου;

α. Μέχρι 1000 ευρώ γ. 2001 έως 3000 ευρώ ε. 4501 έως 7000 ευρώ ζ) Πάνω από 10001 ευρώ
 β. 1001 έως 2001 ευρώ δ. 3001 έως 4500 ευρώ στ) 7001 έως 10000 ευρώ

17. Ποια είναι η εργασία που κάνουν σήμερα οι γονείς σου, ή η τελευταία κύρια εργασία τους όταν εργάζονταν; (περιέγραψε ποια είναι ακριβώς η εργασία τους)

Ο πατέρας: _____

Η μητέρα: _____

18. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας σου; (Σημείωσε με X)

	Πατέρας	Μητέρα
α) Απόφοιτος Δημοτικού		
β) Απόφοιτος Γυμνασίου		
γ) Απόφοιτος Λυκείου		
δ) Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών		
ε) Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι.		
στ) Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.		
ζ) Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών		

19. Που διαμένεις μόνιμα;

α. Στην Αθήνα / Θεσσαλονίκη γ. Σε κωμόπολη (1.000- 10.000 κάτοικοι)
 β. Σε επαρχιακή πόλη (10.000 – 200.000 κάτοικοι) δ. Σε χωριό (έως 1.000 κάτοικοι)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 - ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Έχεις πτυχίο στα αγγλικά;
2. Ποια είναι η ανώτερη πιστοποίηση (πτυχίο) που έχεις στην αγγλική γλώσσα;
3. Έκανες μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου;
4. Μέχρι ποια τάξη έκανες αγγλικά εκτός σχολείου;
5. Πόσες ώρες την εβδομάδα πήγαινες στο φροντιστήριο;
6. Ποιο ήταν το κόστος του φροντιστηρίου;
7. Για ποιους λόγους έκανες αγγλικά εκτός σχολείου ενώ διδασκόταν το ίδιο μάθημα στο Γυμνάσιο και Λύκειο;
8. Με βάση την εμπειρία σου, που οφείλεται το γεγονός ότι απέκτησες πιστοποίηση στην αγγλική γλώσσα;
9. Ποιά είναι εμπειρία σου, από τη διδασκαλία του μαθήματος των αγγλικών στο Γυμνάσιο και Λύκειο; Ενδιαφέρονταν οι μαθητές για το μάθημα;
10. Που οφείλεται, κατά τη γνώμη σου, η αδιαφορία κάποιων μαθητών για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας αγγλικών στο σχολείο;
11. Πιστεύεις ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα στο Γυμνάσιο και Λύκειο;
12. Έχεις πιστοποίηση (πτυχίο) άλλης ξένης γλώσσας εκτός από τα αγγλικά;
13. Για ποιους λόγους επέλεξες να μάθεις την αγγλική γλώσσα;
14. Ποιο είναι το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σου;
15. Ποια είναι η εργασία που κάνουν σήμερα οι γονείς σου, ή η τελευταία κύρια εργασία τους όταν εργάζονταν;
16. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας σου;
17. Που διαμένεις μόνιμα;