



**ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συμβολή στην αποτίμηση της
διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας
στην Ελληνική Υποχρεωτική
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

ΣΑΡΑΝΤΟΥΛΑ ΠΑΡΛΑΠΑΝΗ

Επιβλέπων Καθηγητής: ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, Phd

Ακαδημαϊκό Έτος 2016-2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία γίνεται μια αποτίμηση της διδασκαλίας των αγγλικών και των χρησιμοποιούμενων λειτουργικών εργαλείων της στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή των σχολικών εγχειρίδιων, του αναλυτικού προγράμματος και των στόχων του, η μεθοδολογία της διδασκαλίας και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται. Καταγράφονται τα προβλήματα που προκύπτουν και πως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, δηλαδή τους ίδιους τους μαθητές. Για το σκοπό πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα που περιελάμβανε τους μαθητές και των τριών τάξεων του 2^{ου} Γυμνασίου Αμαρουσίου. Η συλλογή των στοιχείων έγινε βάσει ανωνύμων ερωτηματολογίων. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS.

ABSTRACT

This paper attempts to evaluate the teaching of English and the used functional tools in compulsory secondary education, which in our case are textbooks, the curriculum and the objectives set, the methodology of teaching and pedagogical approaches in teaching. Problems encountered and how they are perceived by those directly concerned, the students themselves, are recorded. For this purpose, a survey that included students of all three classes of 2nd senior high school of Amaroussion was conducted. The data collection was based on anonymous questionnaires. The quantitative data analysis was performed with SPSS software.

Πίνακας περιεχομένων

Πίνακας περιεχομένων.....	0
1. Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	6
1.1. Η σημασία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και η θέση της στην παγκόσμια εκπαίδευση.....	6
1.2. Η Εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και η γνώση ξένων γλωσσών	7
1.2.1. Κοινωνικές ανάγκες γλωσσομάθειας.....	9
1.2.2. Το ζήτημα της εκμάθησης ευρωπαϊκών γλωσσών - θεσμικό πλαίσιο..	10
1.2.3. Το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα	11
1.3. Οι ξένες γλώσσες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο σκοπός της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.....	12
1.3.1. Ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην Ελλάδα	13
1.3.2. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σήμερα	14
1.3.3. Η διδασκαλία της αγγλικής στο γυμνάσιο.....	14
1.3.3.1. Επιπεδοποίηση και ομοιογένεια	15
1.3.3.2. Επίπεδα και Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) 16	
1.3.4. Προβλήματα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα δημόσια σχολεία.	17
1.3.5. Η ελληνική απέναντι στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα ο ρόλος των φροντιστηρίων και των ξένων ινστιτούτων	18
1.3.6. Το επίπεδο γλωσσομάθειας των ελλήνων μαθητών στην πρώτη ξένη γλώσσα 21	
2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	22
2.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ξένων γλωσσών (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ).....	22
2.1.1. Το νέα αναλυτικά προγράμματα και ο προσανατολισμός τους.....	23
2.1.1.1. Ο άξονας του Εγγραμματος.....	23
2.1.1.2. Ο άξονας της Πολυγλωσσίας	24
2.1.1.3. Ο άξονας της Πολυπολιτισμικότητας.....	25
2.1.2. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών ΕΠΣ-ΞΓ για τη διδασκαλία των Αγγλικών στο γυμνάσιο	25

2.1.3.	Ο Σκοπός και η φύση του ΕΠΣ-ΞΓ	27
2.1.4.	Αναδιάρθρωση και ανορθολογισμός της διδακτέας ύλης των ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο	29
2.2.	Τα Σχολικά εγχειρίδια	30
2.2.1.	Τα σχολικά εγχειρίδια των αγγλικών και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα 30	
2.3.	Το νέο μαθησιακό περιβάλλον με την εφαρμογή της χρήσης των ΤΠΕ.....	33
2.3.1.	Νέες τεχνολογίες και ξενόγλωσση εκπαίδευση.....	34
3.	Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	38
3.1.	Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης και διδακτική πρακτική.....	38
3.1.1.	Προκαταρκτική ή προγνωστική και διαγνωστική αξιολόγηση	38
3.1.2.	Διαμορφωτική αξιολόγηση	38
3.1.3.	Τελική, αθροιστική αξιολόγηση ή επιλεκτική.....	39
3.1.4.	Αξιολόγηση για πιστοποίηση γλωσσομάθειας	39
3.1.5.	Εναλλακτική αξιολόγηση	39
3.1.5.1.	Μέθοδοι και τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης.....	40
3.2.	Η αξιολόγηση του μαθητή της ξένης γλώσσας μέχρι σήμερα	41
3.2.1.	Ο νέος τρόπος αξιολόγηση στις ξένες γλώσσες	41
3.2.2.	Χαρακτηριστικά και βασικές αρχές του νέου τρόπου αξιολόγησης	43
3.3.	Εξετάσεις στην ξένη γλώσσα για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ).....	45
3.3.1.	Η σύνδεση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο με το ΚΠΓ	45
4.	Ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	48
4.1.	Καθορισμός των κριτηρίων διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου	48
4.2.	Τα Ερευνητικά ερωτήματα.....	49
4.3.	Μεθοδολογία της έρευνας - περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων.....	51
4.3.1.	Συλλογή του δείγματος.....	51
4.3.2.	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	51
4.3.3.	Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας.....	51
4.4.	Αποτελέσματα της έρευνας.....	52
5.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	73

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	81
<i>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ</i>	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	84
<i>Δυναμικό μαθητών Γυμνασίων Λυκείων 2014-15, 2015-16</i>	84

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, του ΑΤΕΙ Πειραιά (2015-2016). Για την υλοποίησή της αρχικά, ευχαριστώ την επιβλέποντα καθηγήτή μου, κο Ι. Ρουσδάκη για την ευκαιρία που μου έδωσε αλλά και για την εξαιρετική συνεργασία μας, την ανταπόκρισή του και την καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την στήριξη που μου προσέφερε και την υπομονή της...

*“The limits of my language are the limits of my world.”
(Wittgenstein)*

1. Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο εργαλείο επικοινωνίας. Μέσω της γλώσσας οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν πληροφορίες και απόψεις, διαμορφώνουν πεποιθήσεις, αξίες και ερμηνείες της πραγματικότητας. Η γλώσσα συνδέει και διαχωρίζει τα άτομα και τις ομάδες από ίδιες ή διαφορετικές κουλτούρες (Collnick & Chinn, 2006).

1.1. Η σημασία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και η θέση της στην παγκόσμια εκπαίδευση

Οι γλώσσες ανά τον κόσμο, παρά τα καθολικά τους χαρακτηριστικά, διαφέρουν ως προς την κοινωνική τους «βαρύτητα» που είναι απόρροια της οικονομικής, πολιτικής, ιστορικής, κοινωνικής και πολιτισμικής επιρροής των κοινωνιών στις οποίες χρησιμοποιούνται και τις οποίες αντιπροσωπεύουν (Millar, 2005). Ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στις γλώσσες σήμερα κατέχει η αγγλική γλώσσα η οποία αποτελεί μία από τις συνολικά έξι επίσημες γλώσσες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, μία από τις 23 επίσημες της Ευρωπαϊκής Ένωσης – όπου κατέχει τη δεύτερη θέση ως μητρική γλώσσα και τη πρώτη ως ξένη γλώσσα με ποσοστό 51% - της Κοινοπολιτείας των Εθνών, ενώ χρησιμοποιείται και σε πολλούς ακόμα οργανισμούς. Συχνά χαρακτηρίζεται ως η πρώτη παγκόσμια *lingua franca* (Graddol, 2000, Smith, 2005), εφόσον κατέχει κυρίαρχη θέση ως διεθνής γλώσσα στους τομείς του πολιτισμού, της λογοτεχνίας, των επικοινωνιών, της επιστήμης, των επιχειρήσεων, της πολιτικής και της διπλωματίας, της ψυχαγωγίας, της αεροναυτιλίας και της ραδιοεπικοινωνίας, των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου (The Economist, 2001)¹.

Είναι η κύρια γλώσσα της παγκόσμιας βιβλιογραφίας, του τύπου και της διαφήμισης, της εναέριας κυκλοφορίας, των ακαδημαϊκών συνεδρίων, και της διπλωματίας (Chrystal, 2006). Στην επιστημονική έρευνα τα αγγλικά είναι μια προαπαιτούμενη γνώση για την πρόσβαση στην πληροφορία και την παραγωγή των ευρημάτων.

Η αγγλική είναι επίσης η γλώσσα της γραφειοκρατίας σε 60 χώρες, καθώς και η επίσημη γλώσσα σε 16 πολυεθνικούς οργανισμούς. Είναι η «γλώσσα της δύναμης και της ευκαιρίας» (Kachru, 1986) και η γνώση της θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία γενικότερα (Nieto, 2002).

Στη βιβλιογραφία συχνές είναι οι αναφορές στην αγγλική γλώσσα ως *'world English'*, *'international English'* και *'global English'* (Yildinm & Okan, 2007: 32) χαρακτηρισμοί που επιβεβαιώνουν την επικράτηση της αγγλικής σε παγκόσμιο επίπεδο και η σύνδεσή της με τον όρο *'παγκοσμιοποίηση'* (Yano, 2001 Salverda, 2002 Tochon, 2009). Κατά τον Chrystal, (2000:4) το παγκόσμιο αυτό status της αγγλικής γλώσσας είναι μια γνήσια κατάκτηση που κάθε γλώσσα μπορεί να επιτύχει όταν αναγνωρίζεται ο ιδιαίτερος λόγος της και είτε γίνεται αποδεκτή στις κοινότητες μιας

¹ <http://www.economist.com/node/883997>

χώρας είτε η διδασκαλία της αποκτά προτεραιότητα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι η σημαντικότητα της γλώσσας σχετίζεται όχι με τον αριθμό των ατόμων που τη μιλάνε ως μητρική, αλλά με το βαθμό στον οποίο η γλώσσα θεωρείται χρήσιμη έξω από το αρχικό της περιβάλλον (Swales, 1988:6-7), γεγονός που φανερώνει τη σχέση μεταξύ της επικράτησης της γλώσσας βάση της οικονομικής, τεχνολογικής και πολιτιστικής της δύναμης.

Η ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας ήταν αποτέλεσμα ενός συνδυασμού δυνάμεων σε διάφορες περιόδους της ιστορίας.

α) της πολιτικής της δύναμης, η οποία αναδύθηκε μέσα από την αποικιοκρατία του 16^{ου} αιώνα, β) της τεχνολογικής της δύναμης μέσω της βιομηχανικής επανάστασης του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, καθώς η χρησιμοποιήθηκε για την εκμάθηση της τεχνολογίας στη Βρετανία και μετέπειτα στην Αμερική, γ) της οικονομικής δύναμης των ΗΠΑ, η οποία αυξήθηκε κατά τον 19^ο αιώνα και δ) της πολιτιστικής της δύναμης κατά τον 20^ο αιώνα, η οποία εκδηλώθηκε και συνεχίζει να εκδηλώνεται μέσα από το Αμερικάνικο πρότυπο διαβίωσης. Ο Graddol (1997, 2000) επίσης υποστήριξε ότι η δημοτικότητα της αγγλικής γλώσσας είναι εξασφαλισμένη, αφού αποτελεί τη κύρια γλώσσα του διεθνούς εμπορίου και κατέχει μεγάλο μέρος των πολιτιστικών πηγών όπως η λογοτεχνία, ο κινηματογράφος και η τηλεόραση.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες παγκοσμιοποίησης, η ζήτηση για την αγγλική γλώσσα και την εκμάθησή της αυξάνεται συνεχώς.

Η αγγλική, σύμφωνα με την έρευνα της Eurostat το 2010, είναι η πιο δημοφιλής γλώσσα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Mejer, Boateng & Turchetti, 2010). Είναι η γλώσσα που μαθαίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό, τη στιγμή που άλλες γλώσσες υποχωρούν.

1.2. Η Εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και η γνώση ξένων γλωσσών

Η πρώτη αναφορά που γίνεται στην εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο της Ε.Ε. είναι σύντομη και βρίσκεται στη Συνθήκη της Ρώμης όπου στο άρθρο 128 αναφέρεται ότι η Επιτροπή θεσπίζει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, ικανής να συμβάλλει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της κοινής αγοράς (Συνθήκη της Ρώμης, 1957:104). Στη διάρκεια της δεύτερης περιόδου από το 1977 μέχρι το 1992, τίθενται ουσιαστικά τα θεμέλια και ορίζονται οι άξονες μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αυτή η τάση γίνεται πιο συγκεκριμένη στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, όπου στο άρθρο 126 τονίζεται ότι η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτική και γλωσσική τους πολυμορφία (Επίσημη εφημερίδα των Ε. Κ., 31/8/1992, C224).

Από εκεί και πέρα έχουμε ένα πλήθος θεσμικών κειμένων, νόμων, διαταγμάτων, οδηγιών και αποφάσεων που έχουν σχέση με εκπαιδευτικά θέματα, μέσα από τα

οποία «παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη σημασία του ρόλου της εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται ο θεμελιώδης και κεντρικός ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ανάπτυξη των κρατών μελών» (Πασσιάς & Ρουσάκης, 2002)

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η γνώση των ξένων γλωσσών αποτελεί σημαντική προτεραιότητα της ΕΕ. Είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς μας και η πιο άμεση έκφραση του πολιτισμού. Έχει σημασία για πολλούς λόγους όπως η διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των λαών και των χωρών, η ενθάρρυνση της διασυνοριακής κινητικότητας ή η ένταξη των μεταναστών.

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται για τις ξένες γλώσσες της Ε.Ε., όπου η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες ορίζεται ως: *«ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) σε ένα κατάλληλο φάσμα κοινωνικών και πολιτισμικών πεδίων (εκπαίδευση και κατάρτιση, εργασία, σπίνι, ελεύθερος χρόνος) σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες καθενός. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες απαιτεί επίσης δεξιότητες, όπως η διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική κατανόηση. Ο βαθμός επάρκειας του ατόμου ποικίλλει μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων (ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής) και μεταξύ των διαφόρων γλωσσών και σύμφωνα με το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, το περιβάλλον, τις ανάγκες και/ή τα ενδιαφέροντα του ατόμου».* (Επίσημη εφημερίδα της ΕΕ L394/10 2006/962/EK)

Ειδικότερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθεί την πολυγλωσσία² και την εκμάθηση ξένων γλωσσών, για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου, τη συνειδητοποίηση της έννοιας του πολίτη της Ε.Ε. και την κινητικότητα των πολιτών σε άλλες χώρες στο πλαίσιο της εργασίας και της εκπαίδευσης. Γι' αυτό, ένας από τους στόχους της γλωσσικής πολιτικής της ΕΕ είναι το να κατέχει κάθε ευρωπαίος πολίτης δύο ακόμα γλώσσες εκτός από τη μητρική του.

Στην Ευρώπη η γλωσσική πολυμορφία αποτελεί δεδομένο της καθημερινής ζωής. Σε μια ΕΕ που θεμελιώθηκε στην «ενότητα στην πολυμορφία», η ικανότητα επικοινωνίας σε πολλές γλώσσες είναι εξίσου απαραίτητη για πρόσωπα, οργανισμούς και επιχειρήσεις.

Η γνώση ξένων γλωσσών θεωρείται μία από τις βασικές δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτά κάθε πολίτης της ΕΕ προκειμένου να βελτιώσει τις ευκαιρίες του στους τομείς της εκπαίδευσης και της απασχόλησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης, ιδίως κάνοντας χρήση του δικαιώματος της ελεύθερης κυκλοφορίας των προσώπων. Στο πλαίσιο της γενικής πολιτικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, στόχος της ΕΕ είναι, επομένως, κάθε πολίτης της να κατέχει δύο γλώσσες επιπλέον της μητρικής του. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, τα

² Οι δύο οργανισμοί που είναι υπεύθυνοι για την προώθηση της πολυγλωσσίας σε όλη την Ευρώπη είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η ενίσχυση της πολυγλωσσίας διαμορφώνεται με δυναμικές πολιτικές Εκπαιδευτικής Γλωσσικής Πολιτικής που προτείνουν οι δύο οργανισμοί.

παιδιά πρέπει να διδάσκονται δύο ξένες γλώσσες στο σχολείο από νεαρή ηλικία (*COM(2008)566 τελικό*).

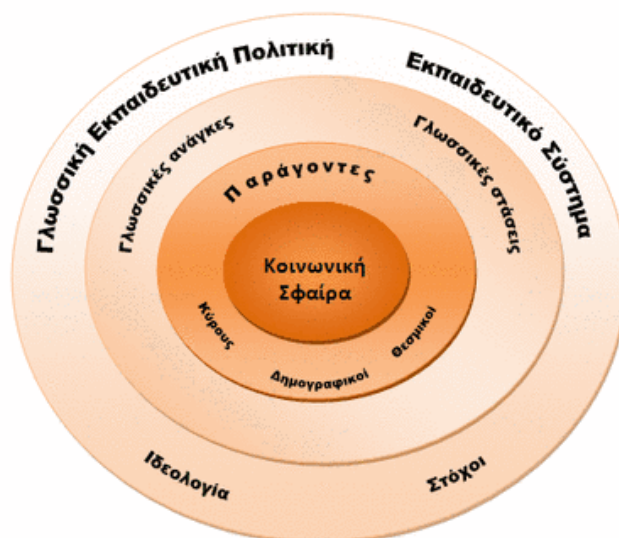
Το στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» θέτει την εκμάθηση γλωσσών ως προτεραιότητα. Η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες αποτελεί μία από τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Κάτι τέτοιο, εκτός από τις βασικές διαστάσεις της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα, περιλαμβάνει επίσης τη διαμεσολάβηση και τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Γι αυτό το σκοπό, η Ε.Ε. υποστηρίζει την ξενόγλωσση εκπαίδευση από την πολύ νεαρή ηλικία και συμβάλλει προς αυτό με οδηγίες, συστάσεις και οικονομικά κίνητρα στα κράτη – μέλη έτσι ώστε να εισάγουν τις ξένες γλώσσες από τις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.2.1. Κοινωνικές ανάγκες γλωσσομάθειας

Οποιαδήποτε πολιτική για τη γλώσσα, ιδιαίτερα μέσα στο σύστημα της εκπαίδευσης, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις στάσεις όλων όσοι θα επηρεαστούν από αυτή.

Μακροπρόθεσμα, καμία πολιτική δε θα καταστεί επιτυχημένη εάν δεν επιτελέσει τρεις βασικούς στόχους: να συνυπολογίσει τις στάσεις όσων εμπλέκονται, να πείσει τους περισσότερους για την ορθότητα της πολιτικής και να προσπαθήσει να αμβλύνει τις αρνητικές στάσεις ή τις αιτίες διαφωνίας για την ορθότητα της προτεινόμενης πολιτικής. Σε κάθε περίπτωση η διερεύνηση των γλωσσικών στάσεων αποτελεί μια θεμελιώδη αρχή για την εκπόνηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Lewis, 1981).



Σχήμα 1 Κοινωνικές ανάγκες και γλωσσομάθεια

Στο παραπάνω σχήμα 1, παρατίθεται μια σχηματική απεικόνιση των συσχετίσεων των κοινωνικών αναγκών με τη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική.

1.2.2. Το ζήτημα της εκμάθησης ευρωπαϊκών γλωσσών - Θεσμικό πλαίσιο

Τα άρθρα 126 και 127 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζουν την κοινοτική δράση στους τομείς της παιδείας και της επαγγελματικής εκπαίδευσης αντίστοιχα, θέτοντας ως στόχο της να συμπληρώνει και υποστηρίζει τη δράση των κρατών – μελών. Επίσης, ορίζουν ότι η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο ν' αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και διάδοσης των γλωσσών των κρατών – μελών.

Το άρθρο 128 τονίζει ότι η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη των πολιτισμών των κρατών - μελών και η γλώσσα αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της πολιτισμικής ταυτότητας.

Το Λευκό βιβλίο της Επιτροπής του 1995 με τίτλο «Εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα: Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης» έθεσε ως ένα από τους στόχους του την επαρκή γνώση τριών ευρωπαϊκών γλωσσών από όλους τους πολίτες.

Το Πράσινο βιβλίο της Επιτροπής του 1996 με τίτλο «Εκπαίδευση, κατάρτιση, έρευνα: Τα εμπόδια στη διακρατική κινητικότητα» κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εκμάθηση δύο τουλάχιστον κοινοτικών γλωσσών έχει καταστεί προϋπόθεση, προκειμένου να επωφεληθούν οι πολίτες της Ε.Ε. από τις επαγγελματικές και προσωπικές ευκαιρίες που τους προσφέρει η ενιαία αγορά.

Το ψήφισμα του Συμβουλίου, της 31ης Μαρτίου 1995, για τη βελτίωση της ποιότητας όσον αφορά την εκμάθηση και τη διδασκαλία των γλωσσών στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ε.Ε. αναφέρει ότι η διδασκαλία δύο γλωσσών της Ε.Ε., εκτός της μητρικής, θα πρέπει να εξασφαλισθεί τουλάχιστον για περίοδο δύο συνεχόμενων ετών, για κάθε γλώσσα κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, σε σχετική έρευνα που δημοσιεύτηκε στο διαδίκτυο, σε ερώτηση ποιες γλώσσες θεωρούν πιο χρήσιμες εκτός από την μητρική τους, το 69% των ευρωπαίων απάντησε ότι θεωρεί πιο χρήσιμη την αγγλική, το 37% τη Γαλλική, το 26% τη Γερμανική και το 15% την Ισπανική.

Αλλά και τα ποσοστά τα σχετικά με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην εκπαίδευση των χωρών της Ε.Ε. είναι χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα 89% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ε.Ε. μαθαίνουν Αγγλικά, 32% Γαλλικά, 18% Γερμανικά και 8% Ισπανικά.

Πάντως, θετικό γεγονός αποτελεί ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξαπλώνεται όλο και περισσότερο. Έτσι ενώ το 1992 μόνο σε τέσσερις χώρες (Δανία, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Βέλγιο) περίπου 20% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μάθαιναν κάποια ξένη γλώσσα, πιο πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ότι στις χώρες που προαναφέρθηκαν αλλά και στην Ελλάδα, στην Ισπανία, την Αυστρία, τη Φινλανδία και την Σουηδία περισσότερο από το 33% των μαθητών του δημοτικού σχολείου μαθαίνει μια ξένη γλώσσα.

Επίσης, αφιερώνεται αυξημένος χρόνος³ στις ξένες γλώσσες σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης. Ο αριθμός των ωρών ανά εβδομάδα που αφιερώνονται στην πρώτη υποχρεωτική ξένη γλώσσα τείνει να αυξάνεται ανάμεσα στην ηλικία εισαγωγής της γλώσσας και της αρχής της μετα-υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γενικά, τρεις ή τέσσερις ώρες διατίθενται στο μάθημα, συχνά όμως είναι κάπως λιγότερες τα πρώτα χρόνια που διδάσκεται.

Άλλα οργανωτικά χαρακτηριστικά δείχνουν ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών αποκτά πρωταρχική σημασία μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, ο χρόνος που διατίθεται στις ξένες γλώσσες ως αναλογία του χρόνου που αφιερώνεται στα δύο κεντρικά μαθήματα της αναλυτικού προγράμματος (μητρική γλώσσα και μαθηματικά) αυξάνει σταθερά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης. Στην ηλικία των 10, ο αριθμός ωρών που διατίθεται στις ξένες γλώσσες είναι λιγότερος από αυτόν που διατίθεται στα μαθηματικά και τη μητρική γλώσσα. Έως την ηλικία των 16, συμβαίνει το αντίστροφο: ο χρόνος που αφιερώνεται στις ξένες γλώσσες είναι ίσος ή περισσότερος από το χρόνο που αφιερώνεται στα άλλα δύο μαθήματα.

Ο λόγος προφανώς για την εισαγωγή της διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε ολοένα και μικρότερες τάξεις, είναι να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι νέοι θα έχουν επιτύχει την τέλεια γνώση αυτών των γλωσσών. Διαθέτοντας μια πιο σημαντική θέση για τις γλώσσες στα αναλυτικά προγράμματα και τα ωρολόγια προγράμματα από την αρχή, οι εκπαιδευτικές αρχές είναι πιο πιθανό να επιτύχουν στις προσπάθειές τους.

1.2.3. Το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα

Στον απόηχο της συνθήκης του Μάαστριχτ (1992), όπου τονίστηκε η ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας κυρίως μέσω της μάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών της ΕΕ δημιουργήθηκε, τον Νοέμβριο του 2001 από την αρμόδια επιτροπή για θέματα Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ / Common European Framework for Languages - CEFR) .

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς διαρθρώνεται σε 9 κεφάλαια και είναι ένα περιγραφικό εργαλείο που έχει δημιουργηθεί με σκοπό να αποτελέσει μια κοινή βάση για τη διαμόρφωση γλωσσικών προγραμμάτων, προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων πιστοποίησης, βιβλίων κ.ά. σε όλη την Ευρώπη.

Περιγράφει αναλυτικά τι πρέπει να μάθει να κάνει ο μαθητής μιας ξένης γλώσσας για να χρησιμοποιήσει μια γλώσσα για επικοινωνία, καθώς και ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αναπτύξει ώστε να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά. Ακόμη, καθορίζονται οι πολιτισμικοί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Το Πλαίσιο επίσης καθορίζει επίπεδα γλωσσομάθειας τα οποία καθιστούν δυνατή τη μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε στάδιο της εκμάθησης και σε όλη τους τη ζωή αποτελώντας τρόπον τινά ένα πανευρωπαϊκό οδηγό ελέγχου της γλωσσικής επάρκειας των πολιτών.

³ *Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στα Σχολεία στην Ευρώπη – Ευρυδίκη Το Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη*

Συγκεκριμένα ορίζονται έξι επίπεδα γλωσσομάθειας (A1, A2, B1, B2, C1 & C2) (CEFR, 2001: 24-25), σύμφωνα με τα οποία η πρόοδος των μαθητών μπορεί να αξιολογείται μέσα από συστήματα με κοινά κριτήρια και δείκτες.

Οι τρεις βασικοί άξονες στους οποίους κινείται η λογική του Πλαισίου συνοψίζονται ως εξής:

I. συνοχή και διαφάνεια στη γλωσσική εκπαίδευση μέσα από μια κοινή πλατφόρμα αρχών για τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, διδακτικού και μαθησιακού υλικού καθώς και κριτηρίων αξιολόγησης.

II. προώθηση της επικοινωνίας και του διαλόγου μεταξύ των υπευθύνων εκπαίδευσης, των σχεδιαστών μαθημάτων, των διδασκόντων, των επιμορφωτών διδασκόντων και των εξεταστικών αρχών εντός και εκτός εθνικών συνόρων.

III. ένα κοινό σημείο αναφοράς για τη διευκόλυνση του συντονισμού είτε σε εθνικό είτε σε υπερεθνικό επίπεδο ως προς τους στόχους και τους τρόπους εφαρμογής και ελέγχου για την προώθηση της πολυγλωσσίας. **Κύριος στόχος του είναι να παρέχει μια μέθοδο μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης η οποία εφαρμόζεται σε όλες τις γλώσσες στην Ευρώπη.**

1.3. Οι ξένες γλώσσες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο σκοπός της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης⁴

«Η γλώσσα είναι το μέσο με το οποίο σκεφτόμαστε και επικοινωνούμε με τους άλλους, αλλά είναι και ένα μέσο με το οποίο δημιουργούμε νοήματα και έτσι «χτίζουμε» την πραγματικότητα. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι μια σημαντική εμπειρία κατανόησης του κόσμου και των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους αυτός παρουσιάζεται από τους ομιλητές της. Πρόκειται για μια διαδικασία με ποικίλα εκπαιδευτικά οφέλη, ικανή να επηρεάσει και να εμπλουτίσει την αντίληψή μας για ό,τι μας περιβάλλει. Συνεπώς το μάθημα της ξένης γλώσσας στο σχολείο έχει αφενός χρηστική αξία, για λόγους που ήδη αναφέρθηκαν, αλλά έχει παράλληλα σημαντική εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξία, η οποία μπορεί να αναδειχτεί όταν το μάθημα δεν γίνεται με αποκλειστικό στόχο την προετοιμασία για εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει πως επιτυχία σε κάποιες εξετάσεις σημαίνει απλά πως κάποιος μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου συστήματος εξετάσεων τη στιγμή που μετέχει σε αυτές και του χορηγείται το πιστοποιητικό. Δεν σημαίνει απαραίτητα πως έχει πραγματική άνεση γραπτής και προφορικής επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα ή πως ακόμη και αν είχε κάποια άνεση τη στιγμή της πιστοποίησης του η άνεση αυτή θα διατηρηθεί στο διηνεκές. Μια γλώσσα την ξέρω όσο τη χρησιμοποιώ και όσο την καλλιεργώ. Όταν την ξεχνώ με ξεχνά και αυτή».

⁴ Το παρόν έργο έχει παραχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγιών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων».

1.3.1. Ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην Ελλάδα

Από την σύσταση του νεοελληνικού κράτους κατά τον 19ο αιώνα, λόγω της περιορισμένης χρήσης της ελληνικής γλώσσας, η Ειδική Επιτροπή Παιδείας προέβλεπε τη διδασκαλία ξένης γλώσσας στην εκπαίδευση. Για μια μακρά περίοδο τα Γαλλικά ήταν η κυρίαρχη γλώσσα. Από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα όμως, λόγω της Αμερικανικής και της Βρετανικής επιρροής στη μεταπολεμική Ελλάδα, η διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας κυριαρχεί με θεαματικό τρόπο. Όσον αφορά στις ώρες διδασκαλίας ξένης γλώσσας, από το 1931 ως το 1939 προβλέπονται 17 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα για τα 6 χρόνια της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Το 1939 στην περίοδο της δικτατορίας Μεταξά, οι ώρες διδασκαλίας μειώνονται σε 11 και αυτό διατηρείται μέχρι το 1961 οπότε αυξάνονται πάλι στις 17. Από το 1961 ως το 1973 οι ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα και για τα 6 χρόνια της Β/θμιας Εκπαίδευσης κυμαίνονται από 15 έως 18. Η δεκαετία 1974 – 1984 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η "χρυσή εποχή" για τις εξελίξεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα. Ο Νόμος 309 του 1976 αποτελεί σταθμό και περιλαμβάνει τα ακόλουθα κρίσιμα θέματα:

α) Νέα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα μπαίνουν σε ισχύ με κύριο χαρακτηριστικό τους την Επικοινωνιακή Διδακτική προσέγγιση.

β) Το 1976 ιδρύεται το Κ.Ε.Μ.Ε. (Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως) ο πρόδρομος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του σημερινού Ινστιτούτου Εκπ/κής Πολιτικής. Έργο του, τα Αναλυτικά Προγράμματα, η συγγραφή νέων βιβλίων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.ά.

γ) Εκσυγχρονίζονται πλήρως τα Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημιακών Σχολών Ξένων Γλωσσών, ενώ για πρώτη φορά καθηγητές Πανεπιστημίων εμπλέκονται σε επιμορφωτικά σεμινάρια για τους καθηγητές της Β/θμιας εκπαίδευσης.

δ) Τα Μορφωτικά Ιδρύματα, Γαλλικό Ινστιτούτο και Βρετανικό Συμβούλιο σε συνεργασία με το Κ.Ε.Μ.Ε., επιμορφώνουν σε εντατικά εβδομαδιαία σεμινάρια καθηγητές ξένων γλωσσών κάθε χρόνο σ' όλη την χώρα.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η Πολιτεία με την ενεργό συμμετοχή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ευαισθητοποιείται σε μεγάλο βαθμό για την αναγκαιότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών και κινείται έντονα προς την κατεύθυνση αυτή, παρεμβαίνοντας στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών θεσμικά, ποσοτικά και ποιοτικά.

- Έτσι από το 1993, προωθείται η διδασκαλία της Αγγλικής στο Δημοτικό σχολείο από την Δ' τάξη, με 3 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα.

- Συνδέεται η διδασκαλία στην Α/θμια εκπαίδευση με το Γυμνάσιο και καταρτίζεται Ενιαίο δετές πρόγραμμα Σπουδών (Δ' Δημοτικού – Γ' Γυμνασίου).

- Το 1993 εισάγεται η 2η υποχρεωτική ξένη γλώσσα στο Γυμνάσιο.

- Τίθενται σε ισχύ σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών ξένων γλωσσών σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης.
- Οργανώνεται η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, με σύγχρονα προγράμματα και ειδικό διατακτικό υλικό για κάθε ειδικότητα και τομέα.
- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παράγει σύγχρονο διδακτικό υλικό για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Μόνο για το Αγγλικό οι εκδόσεις του Π. Ι. ξεπερνούν τις 50.

1.3.2. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σήμερα

Α. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

Από το 1993 η Αγγλική Γλώσσα διδάσκεται στις Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού για τρεις ώρες την εβδομάδα αρχικά σε 4θέσια σχολεία και πάνω. Το 2003 η διδασκαλία επεκτάθηκε και στη Γ' Δημοτικού για ίσο αριθμό ωρών.

Β. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

ΓΛΩΣΣΑ:	ΤΑΞΕΙΣ		
	Α' ΤΑΞΗ	Β' ΤΑΞΗ	Γ' ΤΑΞΗ
Αγγλικά	2 ώρες	2 ώρες	2 ώρες
Γαλλικά ή Γερμανικά	2 ώρες	2 ώρες	2 ώρες

1.3.3. Η διδασκαλία της αγγλικής στο γυμνάσιο

Για την πλειοψηφία των μαθητών η επαφή με τα αγγλικά δεν είναι κάτι το καινούργιο. Τα περισσότερα παιδιά ήδη από πολύ νωρίς αρχίζουν την εκμάθηση της γλώσσας είτε στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών ή με ιδιαίτερα «κατ' οίκον» μαθήματα. Πολύ λίγοι είναι οι μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την αγγλική στο δημόσιο σχολείο και συνήθως αυτό οφείλεται είτε στο γεγονός ότι προέρχονται από ένα περιβάλλον στερημένο από οικονομική, πολιτιστική ή οικονομικοπολιτική άποψη, είτε στο ότι οι γονείς πιστεύουν ότι το δημόσιο σχολείο είναι το πλέον κατάλληλο περιβάλλον για την παροχή αυτής της γνώσης. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να επιτείνεται η ανομοιογένεια γνώσεων στην ξένη γλώσσα που - τις περισσότερες φορές - προϋπάρχει και στα άλλα μαθήματα για τους παραπάνω αναφερόμενους κοινωνικούς λόγους (Τερζής 1993: 29-30, Τοκατλίδου 1986: 17-8).

Το Υπουργείο, επιχειρώντας να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της ανομοιογένειας, καθιερώνει από τα 1996 την επιπεδοποίηση στο Γυμνάσιο⁵.

⁵ Η διδασκαλία της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης θεσπίστηκε από το σχολικό έτος 1996 - 1997 με την εγκύκλιο Γ2/4230/12/07/1996 του ΥΠ.Ε.Π.Θ που έλαβε υπ' όψιν τις Πράξεις 23/1995, 30/1995 και 35/1995 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, "τα νέα δεδομένα που προέκυψαν από την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό" και "την ανάγκη να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ανομοιογένειας γνώσεων των μαθητών".

1.3.3.1. Επιπεδοποίηση και ομοιογένεια

Σε νομοθετικό πλαίσιο η θέσπιση της διδασκαλίας της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης βασίστηκε στις σχετικές προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στα νέα δεδομένα τα οποία επέφερε η εισαγωγή της διδασκαλίας της ως ξένη γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο κατά το σχολικό έτος 1992-1993. Η επιπεδοποίηση επιχειρήθηκε εκείνη την εποχή ως μέσο για να αντιμετωπιστεί η ανομοιογένεια που θα προέκυπτε από το διαφορετικό «γλωσσικό επίπεδο» των μαθητών στην Αγγλική γλώσσα κατά την ένταξή τους στο Γυμνάσιο με δεδομένο στοιχείο ότι η Αγγλική δεν διδασκόταν σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας.

Η πρακτική της διδασκαλίας κατά επίπεδα αποτελούσε για τους εκπαιδευτικούς, τη βάση για την επίτευξη μιας ουσιαστικής γνωστικής και γλωσσικής ομοιογένειας της σχολικής τάξης αλλά και της προσδοκώμενης από την πολιτεία γλωσσικής σύγκλισης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ικανοποιήσει με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τις γνωστικές, γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών του με την κατάλληλη επιλογή των διδακτικών του πρακτικών και προσεγγίσεων έτσι ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ενταχτούν στις τάξεις του Λυκείου σε κοινά τμήματα.

Σημαντικό στοιχείο σε έρευνα⁶ αποτελεί επίσης το γεγονός ότι η παραπάνω διδακτική προσέγγιση επηρέαζε και τα προσδοκώμενα από τους εκπαιδευτικούς αποτελέσματα τα οποία αφορούσαν τον βαθμό επίτευξης των στόχων κάθε μαθητικής ομάδας εντός της σχολικής τάξης. Παράλληλα οι ίδιες προσδοκίες οριοθετούσαν και την έμφαση που θα προσδώσει ο εκπαιδευτικός στην διαμορφούμενη σχέση του με τον μαθητή καθώς επίσης και στην στάση απέναντί του. Συμπερασματικά, στη διδακτική πράξη τα τμήματα των «αρχαρίων» εντός ενός περισσότερο δασκαλοκεντρικού περιβάλλοντος χαρακτηρίζονται από την άμεση γλωσσική «συναλλαγή» δασκάλου και μαθητή σε διαπροσωπικό επίπεδο.

Αντίθετα στις περιπτώσεις των «προχωρημένων» τάξεων και σε ένα πιο μαθητικοκεντρικό διδακτικό περιβάλλον, ο δάσκαλος μέσα από μια φθίνουσα καθοδήγηση προσβλέπει στην αυτενέργεια του μαθητή. Παράλληλα ο ίδιος στοχεύει στην αξιοποίηση της ελευθερίας των επιλογών του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία καθώς και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων αξιοποιώντας διάφορες επικοινωνιακές και ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης δραστηριότητες.

Οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ μιας εκπαιδευτικής στρατηγικής η οποία θα συνίσταται σε μια πιο ενεργητική συμμετοχή των ιδίων στις διδακτικές επιλογές, πρωτοβουλίες και πρακτικές που αφορούν την σχολική τάξη. Ταυτόχρονα θα τους παρέχει μερική αποδέσμευση από τις ρυθμιστικού τύπου απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ως φορέα επιβολής της εκπαιδευτικής πολιτικής από την

⁶ «Η επιπεδοποίηση της διδασκαλίας της Αγγλικής στο Γυμνάσιο ως μέσο επίτευξης γλωσσικής ομοιογένειας και έκφραση γλωσσικής ιδεολογίας» Γ. Σκιαδάς, Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, 23-39, 2014

επίσημη πολιτεία στην διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Στο ίδιο ιδεολογικό πλαίσιο εντάσσεται και η πρόταση να επιτρέπεται στο δάσκαλο να επιλέγει ο ίδιος τα κατάλληλα εγχειρίδια⁷ για την εκάστοτε σχολική τάξη ώστε να διευκολύνεται περισσότερο η διδακτική διαδικασία σε ένα ήδη ομοιογενοποιημένο σχολικό περιβάλλον και να επιτυγχάνονται οι στόχοι που συχνά θέτει ο ίδιος. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών θα πρέπει να διασφαλίζει την αυτονομία του δασκάλου στη σχεδίαση του διδακτικού υλικού και τον προγραμματισμό του μαθήματος ώστε να προσαρμόζεται στις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού.

Στη πράξη όμως δεν μπορούσε να εφαρμοστεί καθολικά η επιπεδοποίηση, όταν δεν συνέτρεχαν οι προϋποθέσεις στη σχολική μονάδα (δυνατότητα σύνταξης του προγράμματος και συντονισμού των προγραμμάτων των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες, έλλειψη αιθουσών, δυσκολία συνεργασίας των ειδικοτήτων κλπ.). Επιπλέον, το γεγονός ότι τα τμήματα είναι πολυπληθή και ανομοιογενή (Παπασταμούλη & Σιγανού, 2007: 71), δυσχεράνει ακόμα περισσότερο το έργο του εκπαιδευτικού, με τους μαθητές να χάνουν το ενδιαφέρον τους εφόσον γνωρίζουν ότι αυτό που διδάσκεται από τον εκπαιδευτικό του δημόσιου σχολείου θα το μάθουν ή το έχουν ήδη μάθει στο φροντιστήριο, επομένως θεωρούν το μάθημα ως ένα ακόμη «εύκολο» βαθμό που χρειάζονται για να περάσουν στη επόμενη τάξη. Ανάλογη εντύπωση δημιουργείται και στους γονείς των μαθητών αλλά και στους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων στο σχολείο με επιπτώσεις στη θέση (status) των εκπαιδευτικών της ξένης γλώσσας, αλλά και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Νόβα, 2011). Επιπλέον η αρνητική αυτή εντύπωση εντείνεται από την τη μεταβλητικότητα στο ρυθμό μάθησης των μαθητών, αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών που διαφέρουν στο σχολείο (Matheoudakis & Nicolaidis, 2005).

1.3.3.2. Επίπεδα και Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ)⁸

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 και ενώ συμπληρώθηκαν 20 χρόνια από τη διδασκαλία της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης, δημοσιεύεται νέα Υ.Α για τη διδασκαλία της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης σύμφωνα με τις σχετικές προτάσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, προσαρμοσμένη στα νέα δεδομένα τα οποία επέφερε η δημοσίευση του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ). Σύμφωνα με την απόφαση αυτή, εφαρμόζεται διαγνωστική δοκιμασία, προκειμένου να σχεδιαστεί η διδασκαλία σύμφωνα με το επίπεδο των

⁷ Από το σχολικό έτος 2009-2010 τα σχολικά εγχειρίδια για την διδασκαλία της Αγγλικής παρέχονται από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων στο πλαίσιο του Γ' Κ.Π.Σ./ΕΠΕΑΕΚ II Ενέργεια 2.2.1/Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α: "Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων."

⁸ «Διδασκαλία Αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσεων στο Γυμνάσιο Υ.Α. Αριθμ. 135800/Δ2 ΦΕΚ 2732 Τεύχος Δεύτερο, 31 Αυγούστου 2016»

γνώσεων των μαθητών κάθε τμήματος, όπως αυτό καθορίζεται από το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις ξένες γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Επομένως, τα επίπεδα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας όπως τα γνωρίζαμε μέχρι τώρα⁹ αλλάζουν όχι μόνο επί της ουσίας, αλλά και προς τη λειτουργία τους, γιατί με την πρόσφατη Υ.Α. το μονό τμήμα δεν μπορεί να «σπάσει» στη μέση και κατά συνέπεια καταργείται πλήρως η δυνατότητα ύπαρξης επιπέδων σε σχολεία με μονό αριθμό τμημάτων,¹⁰ ενώ προτείνονται διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας

1.3.4. Προβλήματα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα δημόσια σχολεία

Γενικά η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα Δημόσια Σχολεία παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις.

- *Η πρώτη ξένη γλώσσα (Αγγλικά) διδάσκεται στο Δημοτικό επί 4 συναπτά έτη, δηλαδή 3 ώρες την εβδομάδα επί 25 εβδομάδες το χρόνο x 4 έτη = 300 ώρες.*

Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο η διδασκαλία της ίδιας πρώτης γλώσσας είναι συνολικά 12 ώρες x 25 εβδομάδες το χρόνο = 300 ώρες για τα 6 έτη. Το σύνολο δηλαδή των ωρών διδασκαλίας στην Α΄θμια και Β΄θμια εκπαίδευση είναι 600 ώρες.

- *Η δεύτερη ξένη γλώσσα διδάσκεται στο Δημοτικό επί 2 συναπτά έτη, δηλαδή 2 ώρες την εβδομάδα επί 25 εβδομάδες το χρόνο x 2 έτη = 100 ώρες.*

- *Η δεύτερη ξένη γλώσσα διδάσκεται στο Γυμνάσιο για 2 ώρες την εβδομάδα επί 25 εβδομάδες το χρόνο x 3 έτη = 150 ώρες.*

Επιπλέον, αν κάποιος μαθητής την επιλέξει ως μάθημα επιλογής στο Λύκειο θα την διδαχθεί για 2 ώρες την εβδομάδα επί 25 εβδομάδες το χρόνο x 3 έτη = 150 ώρες.

Άρα συνολικά κάποιος μαθητής μπορεί να την διδαχθεί συνολικά για 300 ώρες.

Ακολουθώντας αυτή την απλή λογική σύγκρισης, αναφορικά με τις ώρες διδασκαλίας, παρατηρούμε ότι η παρεχόμενη Δημόσια Ξενόγλωσση Εκπαίδευση υστερεί από αυτή των φροντιστηρίων. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι ώρες διδασκαλίας που απαιτούνται, για να φτάσει ένας μαθητής σε επίπεδο B2 στα Αγγλικά ή στα Γαλλικά, που θεωρείται ως οριακό σημείο επαρκούς γνώσης της γλώσσας, είναι το ελάχιστο 1.000 ώρες διδασκαλίας.

- *Στη Δημόσια Εκπαίδευση ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη κυμαίνεται από 20 – 28 παιδιά, οπότε η επικοινωνιακή διδασκαλία είναι πρακτικώς ανεφάρμοστη (5 – 15 μαθητές στα φροντιστήρια).*

- *Είναι πολύ συχνό τόσο στο επίπεδο Α/θμιας, όσο και στο επίπεδο Β/θμιας Εκπαίδευσης το φαινόμενο των τάξεων διαφορετικού επιπέδου.*

- *Έχει διαπιστωθεί πρόβλημα συνέχειας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών μεταξύ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.*

⁹ Υ.Α. Γ2/4230/12-07-1996

¹⁰ 152928/Δ2/19-09-2016 εγκύκλιος του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων Ενημέρωση για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο

- Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ξεχωριστές αίθουσες ξένων γλωσσών σε συνδυασμό με τη σχεδόν ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή ελαττώνουν τη δυνατότητα ποιοτικής διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.
- Το διδακτικό υλικό περιορίζεται κυρίως σε βιβλία.

1.3.5. Η ελληνική απέναντι στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα ο ρόλος των φροντιστηρίων και των ξένων ινστιτούτων

Σύμφωνα με μελέτη που δημοσιεύτηκε από το δίκτυο Ευρυδίκη¹¹ και αφορά το έτος 2006-2007, το 90% των Ελλήνων θεωρεί χρήσιμη τη γνώση ξένων γλωσσών. Πιο πρόσφατα στοιχεία του Ευρωβαρόμετρου το 2012 αποδεικνύουν την αξία της γλωσσομάθειας για τους Έλληνες καθώς το 92% των Ελλήνων πιστεύει πως κάθε Ευρωπαίος πολίτης πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί σε μια επιπλέον γλώσσα εκτός της μητρικής του, και το ίδιο ποσοστό θεωρεί ως πιο χρήσιμη την αγγλική γλώσσα ως προσόν για την αγορά εργασίας.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζονται προγράμματα που προάγουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και συνάδουν με τα σύγχρονα επικοινωνιακά και μαθησιακά πρότυπα και κατευθύνσεις της Ε.Ε.

Παρά τα σημαντικά βήματα που έχουν γίνει, περισσότεροι από ένα εκατομμύριο μαθητές και σπουδαστές παρακολουθούν κάθε χρόνο εξωσχολικά μαθήματα ξένων γλωσσών σε περισσότερα από 7.000 φροντιστήρια που λειτουργούν σ' όλη τη χώρα¹².

Οι συνθήκες στις οποίες συντελείται το μάθημα δημιουργούν θετικότερες εντυπώσεις για τα ιδιωτικά κέντρα γλωσσών. Σε αυτές συγκαταλέγονται ο αυξημένος χρόνος διδασκαλίας καθώς οι μαθητές διδάσκονται για περισσότερες ώρες την εβδομάδα (Παπασταμούλη & Σιγανού, 2007: 69-70) και η μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων στο θέμα επιλογής του διδακτικού υλικού που να καλύπτει τις ανάγκες του μαθητή, αφού για τα φροντιστήρια δεν υπάρχει θεσμοθετημένο θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ούτε προβλέπεται η ύπαρξη Αναλυτικών Προγραμμάτων από την νομοθεσία¹³ που να διέπει την ίδρυση και λειτουργία τους (Παπασταμούλη & Σιγανού, 2007: 66). Επιπλέον, η προσήλωση στον εξετασιοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας στα κέντρα ξένων γλωσσών, έχει άμεσες επιπτώσεις και στη ποιότητα της ίδιας της γλώσσας αλλά και τις δεξιότητες που αποκτά ο μαθητής. Σε αντίθεση με το περιβάλλον του σχολείου – όπου ο μαθητής

¹¹ Το δίκτυο Ευρυδίκη είναι το δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στις χώρες της Ευρώπης και παρέχει πληροφορίες και αναλύσεις για τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Βλ. www.Eurydice.org.

¹² Στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας που δημοσιεύτηκαν το Μάρτιο του 2009.

¹³ Ν.2545/1940, άρθρο 63.

καλείται να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες (ΔΕΠΠΣ 2003) για να μπορεί να ανταποκριθεί σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, μέσα από τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και τη συνειδητοποίηση της πολιτισμικής πολυμορφίας – η γλώσσα μέσα από τη θεώρησή της ως κανονιστικό σύστημα εστιάζει στη διδασκαλία της δομής της (structure), το οποίο δεν συνάδει με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.¹⁴

QE4a I am going to read out several ways of learning a foreign language. Please tell me which of these ways you have ever used.

	Language lessons at school	Talking informally to a native speaker	Group language lessons with a teacher outside school	Long or frequent visits to a country where the language is spoken	Conversations lessons with a native speaker	Teaching yourself by reading books	Teaching yourself by using audiovisual material (such as CDs, DVDs)	Teaching yourself by watching TV, films, listening to radio	"One to one" lessons with a teacher	Language course in a country where the language is spoken	Teaching yourself online	Other (SPONTANEOUS)	None (SPONTANEOUS)	Don't know
EU27	68%	16%	15%	15%	12%	12%	11%	11%	9%	7%	6%	1%	19%	1%
BE	72%	19%	12%	15%	24%	16%	11%	23%	6%	8%	11%	2%	14%	1%
BG	59%	9%	15%	8%	4%	5%	4%	5%	11%	3%	4%	0%	25%	1%
CZ	72%	8%	18%	11%	11%	12%	13%	8%	13%	5%	6%	1%	12%	1%
DK	90%	46%	17%	37%	15%	20%	16%	47%	9%	11%	20%	1%	4%	0%
DE	77%	24%	24%	26%	14%	15%	14%	10%	8%	10%	7%	1%	11%	1%
EE	86%	32%	23%	20%	16%	21%	10%	31%	12%	6%	15%	1%	1%	1%
IE	59%	12%	8%	7%	14%	7%	8%	5%	7%	3%	3%	1%	27%	2%
EL	55%	6%	48%	3%	3%	5%	1%	4%	13%	2%	1%	1%	28%	0%
ES	48%	8%	9%	9%	7%	9%	7%	6%	10%	3%	5%	2%	35%	1%
FR	78%	17%	11%	19%	11%	15%	14%	17%	7%	18%	6%	1%	14%	1%
IT	54%	8%	7%	8%	8%	5%	4%	4%	7%	4%	2%	0%	31%	1%
CY	82%	20%	40%	8%	20%	9%	5%	13%	21%	4%	7%	1%	12%	0%
LV	90%	33%	16%	10%	21%	18%	11%	33%	12%	6%	18%	1%	1%	0%
LT	86%	23%	13%	12%	16%	18%	12%	30%	11%	4%	11%	2%	3%	1%
LU	82%	40%	29%	29%	20%	33%	25%	37%	11%	13%	9%	2%	1%	1%
HU	71%	4%	14%	7%	8%	10%	7%	5%	9%	2%	4%	1%	19%	1%
MT	91%	20%	11%	10%	14%	15%	10%	47%	12%	2%	10%	0%	3%	0%
NL	91%	30%	26%	25%	33%	25%	18%	27%	10%	6%	6%	1%	2%	0%
AT	65%	21%	21%	20%	13%	12%	11%	6%	8%	11%	6%	2%	18%	0%
PL	76%	10%	13%	11%	12%	12%	11%	11%	11%	4%	10%	0%	10%	3%
PT	33%	7%	5%	5%	2%	3%	2%	5%	2%	1%	3%	2%	55%	1%
RO	58%	10%	13%	10%	10%	8%	8%	14%	13%	3%	9%	1%	19%	6%
SI	92%	34%	17%	20%	12%	19%	15%	40%	8%	4%	16%	4%	2%	0%
SK	62%	9%	17%	11%	11%	15%	13%	13%	8%	7%	5%	1%	15%	1%
FI	77%	36%	21%	23%	22%	30%	17%	33%	7%	9%	18%	3%	8%	1%
SE	92%	42%	28%	32%	28%	41%	16%	52%	11%	18%	10%	1%	2%	0%
UK	72%	17%	8%	13%	12%	11%	15%	6%	8%	4%	4%	1%	19%	0%

Highest percentage per country Lowest percentage per country
Highest percentage per item Lowest percentage per item

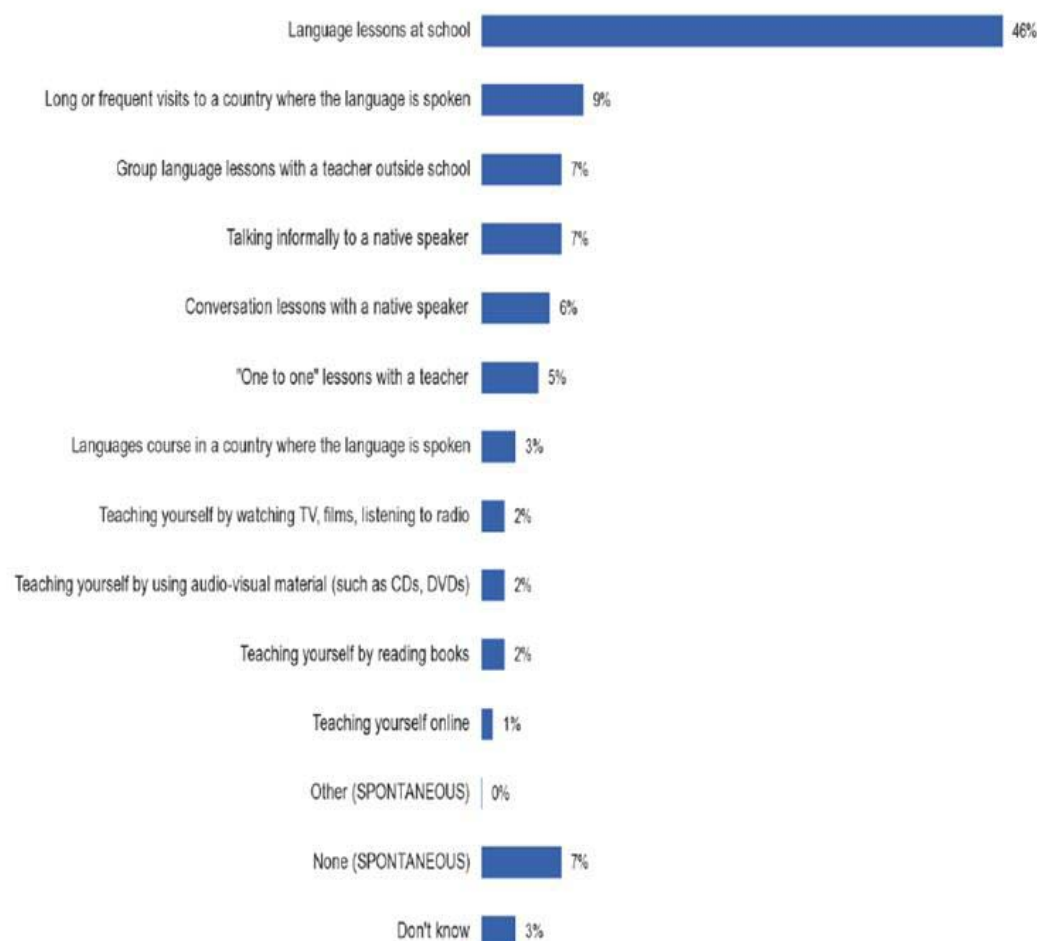
Σχήμα 2. Χρήση μεθόδων εκμάθησης της ξένης γλώσσας ανά εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, περισσότεροι από 200.000 μαθητές κάθε χρόνο καταφεύγουν για την πιστοποίηση των γνώσεών τους σε ξένους οργανισμούς καθώς μέχρι πρόσφατα δεν υπήρχε κρατική πιστοποίηση γλωσσομάθειας στη χώρα μας. Έτσι ο ιδιωτικός

¹⁴ Θα αναλυθούν στο κεφάλαιο 2.

εξωσχολικός τομέας όχι μόνο κυριαρχούσε και εξακολουθεί να κυριαρχεί, αλλά έχει και κατ' αποκλειστικότητα το δικαίωμα να νομιμοποιεί ή να απορρίπτει συγκεκριμένες γνώσεις που παρέχονται και στο δημόσιο σχολείο. Αυτό είναι μοναδικό φαινόμενο στη χώρα μας την ίδια ώρα που στην Ελλάδα διδάσκονται οι ξένες γλώσσες από την Γ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, η συντριπτική πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού πηγαίνει σε φροντιστήρια, ινστιτούτα και ιδιαίτερα μαθήματα ξένων γλωσσών και νομιμοποιεί τις γνώσεις της όχι από το ελληνικό Δημόσιο αλλά από ξένους οργανισμούς (Βρετανικό Συμβούλιο, Γαλλικό Ινστιτούτο, Ιταλικό Ινστιτούτο και άλλα).

QE4b. Which did you find the most effective?



Σχήμα 3. Άποψη των πολιτών σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο εκμάθησης της ξένης γλώσσας στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Σημαντική όμως είναι και η άποψη των άλλων Ευρωπαίων (σχήμα 3). Έτσι λοιπόν περίπου οι μισοί Ευρωπαίοι πολίτες (σε ποσοστό 46%) καταθέτουν ότι θεωρούν το σχολείο ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, ενώ μόνο το 7% θεωρεί ότι η εκμάθηση σε κέντρο ξένων γλωσσών μπορεί να είναι

αποτελεσματική (Σχήμα 2), κάτι που δεν ισχύει για τη χώρα μας. Έτσι στην ίδια ερώτηση στην Ελλάδα μόνο το 13% αναφέρει ότι η εκμάθηση στο δημόσιο σχολείο είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος που έχει χρησιμοποιήσει, ενώ αντίθετα με τα υπόλοιπα συστήματα, οι έλληνες πολίτες αναφέρουν ως αποδοτικότερη την παρακολούθηση μαθημάτων εκτός σχολείου σε ποσοστό 51%, γεγονός που φανερώνει ότι οι έλληνες πολίτες δείχνουν το μικρότερο βαθμό εμπιστοσύνης στη δημόσια εκπαίδευση για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Στην Κύπρο πάντως, η οποία εμφανίζει υψηλά ποσοστά παρακολούθησης ξένων γλωσσών εκτός σχολείου, μόνο το 25% θεωρεί ότι η μέθοδος αυτή είναι η πιο αποτελεσματική

1.3.6. Το επίπεδο γλωσσομάθειας των ελλήνων μαθητών στην πρώτη ξένη γλώσσα

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων « *Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα*¹⁵, φαίνεται από τα συγκριτικά δεδομένα, σχεδόν οι μισοί Έλληνες μαθητές πέτυχαν επίδοση ανεξάρτητου χρήστη (επίπεδο B1 ή B2) σε όλες τις δεξιότητες στις οποίες εξετάστηκαν για την πρώτη ξένη γλώσσα, δηλαδή στα αγγλικά. Συγκεκριμένα, 45,1% πέτυχαν επίδοση επιπέδου B στην κατανόηση γραπτού λόγου, 46,5% στην κατανόηση προφορικού λόγου και 52,9% στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι υπόλοιποι μαθητές, αν εξαιρέσουμε το 13% που πέτυχε επίδοση -A1, κατατάχθηκαν στο επίπεδο του βασικού χρήστη και στις τρεις δεξιότητες.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών πέτυχε επίδοση επιπέδου B στην παραγωγή γραπτού λόγου απ' ό,τι στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου. Με άλλα λόγια, οι Έλληνες μαθητές φαίνεται να τα καταφέρνουν καλύτερα στην παραγωγή λόγου απ' ό,τι στην κατανόηση, παρόλο που στη σχετική βιβλιογραφία η πρώτη θεωρείται «δυσκολότερη» δεξιότητα. Μια δεύτερη παρατήρηση που αφορά και πάλι την παραγωγή γραπτού λόγου στην πρώτη ξένη γλώσσα είναι ότι, με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης «επικοινωνία» και «γλώσσα», οι μαθητές που πέτυχαν επίδοση ανεξάρτητου χρήστη επιπέδου B μπορούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό να παραγάγουν επικοινωνιακά αποτελεσματική γλώσσα παρά γραμματικά ορθή. Το αντίθετο συνέβη με τους μαθητές που πέτυχαν επίδοση βασικού χρήστη: μπορούσαν πιο εύκολα να παραγάγουν ορθή και γραμματικά κατάλληλη γλώσσα και σε μικρότερο ποσοστό να εκφραστούν με αποτελεσματικό επικοινωνιακό τρόπο.

¹⁵ Το έντυπο αυτό δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης: «*Νέες Πολιτικές Ξενογλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία*» με κωδικούς MIS 299506, 299512, 299514. Η ανωτέρω Πράξη υλοποιείται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» (ΕΠΕΔΒΜ) και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους (ΕΣΠΑ 2007-2013)

2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθορίζουν τις παραμέτρους σύμφωνα με τις οποίες γίνεται η διδασκαλία των μαθημάτων στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Σε αυτό εκφράζονται οι σκοποί, οι στόχοι και οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης της Πολιτείας, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τους το γενικότερο πολιτικό, οικονομικό και επιστημονικό γίνεσθαι της εποχής και αντανακλά το ιδεολογικό – κοινωνικό – πολιτικό υπόβαθρο και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις της κάθε χώρας (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 482).

Από τη μεταπολίτευση μέχρι το 1997, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών παρά τις αλλεπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά. Επικεντρώνονταν κυρίως στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας με έμφαση στην επίτευξη γνωστικών στόχων παρά στην μαθησιακή διδασκαλία.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε μια μετατόπιση προσανατολισμού από τον άξονα της «διδασκτέας ύλης» στον άξονα «στόχοι», οι οποίοι συνδέονται με το σκοπό του μαθήματος (Παπαχρήστου & Μάνδαλου 1994:20).

Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά την περίοδο 1997-2003, έγινε προσπάθεια τα Α.Π.Σ. να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων και έτσι καταλήγουμε το 2003 να έχουμε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003), όπου επιχειρείται διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό, ενώ το 2010 έχουμε τη κατάρτιση του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) από Γ΄ Δημοτικού έως τη Γ΄ Γυμνασίου, το οποίο όμως δεν τέθηκε σε ισχύ μέχρι την δημοσίευσή του, το σχολικό έτος 2016-2017.

2.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ξένων γλωσσών (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ)

Στο Α.Π. των ξένων γλωσσών παρατηρούμε ότι δεν γίνεται αναφορά σε «διδασκτέα ύλη», αλλά θέτονται στόχοι-άξονες γνωστικού περιεχομένου. Η γλώσσα εστιάζεται ως όργανο επικοινωνίας σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα με ανθρώπους που έχουν διαφορετική σκέψη και λόγο (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003:353).

Μέσα από το ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ διαφαίνονται οι παράμετροι που ορίζονται από την Ε.Ε. που στοχεύουν στη δημιουργία ενός ευέλικτου πολίτη που θα εξελίσσεται διαρκώς μέσα από μια διαδικασία διά βίου μάθησης και που θα συνειδητοποιεί το ρόλο της γλώσσας ως εργαλείο για τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους σε προσωπικό, αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Πιο αναλυτικά βλέπουμε πως το ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ των ξένων γλωσσών υιοθετεί την διαθεματικότητα, αφού η γλώσσα χρησιμοποιείται για διαχείριση πληροφοριών και άλλα γνωστικά αντικείμενα (ΑΠΣ-ΔΕΠΠ, 2003:353) που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύσσουν *«δεξιότητες και ικανότητες που θα τους εξασφαλίζουν*

πρόσβαση στη διά βίου μάθηση και εξέλιξη, όπως αυτή του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», αυτή της συνεργασίας, της διαπραγμάτευσης, της λήψης αποφάσεων, της ευελιξίας, της πρόβλεψης και της αυτοπαρουσίασης.» (ο.π. : 353).

Οι Ειδικοί Σκοποί του Α.Π. για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης Δημοτικό-Γυμνάσιο, είναι «η προοδευτικά αναπτυσσόμενη ικανότητα των μαθητών να μετέχουν σε περιστάσεις επικοινωνίας με μέσον την αγγλική γλώσσα, ώστε μεσοπρόθεσμα να καλύπτουν τις βασικές ανάγκες της ιδιωτικής, σχολικής και της κοινωνικής τους ζωής, ενώ μακροπρόθεσμα να μπορούν να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις απαιτήσεις του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και επαγγελματικού τους χώρου και, κυρίως, να ευαισθητοποιηθούν για την αναγκαιότητα της διά βίου μάθησης» (ο.π. : 354).

Παράλληλα θα πρέπει να αναπτύξουν σταδιακά προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες λόγου όπως:

- Κατανόηση και παραγωγή συνεχούς και συνεκτικού προφορικού και γραπτού λόγου
- Κατανόηση και χρήση γλωσσικονοητικών εννοιών
- Παραγωγή λεκτικών πράξεων
- Στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας
- Δεξιότητες παράλληλης χρήσης της μητρικής και της ξένης γλώσσας
- Δεξιότητες ανάπτυξης πολυπολιτισμικής συνείδησης (ο.π. : 355).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο γενικός σκοπός δεν είναι η κατάκτηση μιας κατακερματισμένης γνώσης αλλά η κατάκτηση στάσεων ζωής και συμπεριφορών σε μια μεταβαλλόμενη, πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία.

2.1.1. Το νέα αναλυτικά προγράμματα και ο προσανατολισμός τους

Οι τρεις κεντρικοί άξονες που ορίζονται από το ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ για την εκμάθηση ξένων γλωσσών ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι οι έννοιες του εγγραμμτισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας (ο.π. 353)

2.1.1.1. Ο άξονας του Εγγραμμτισμού

Σύμφωνα με τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, στον άξονα του εγγραμμτισμού επιδιώκεται η «απόκτηση γνώσεων της μορφής, της δομής και των λειτουργιών της κάθε ξένης γλώσσας» (ο.π. 353). Εδώ οι μαθητές κατακτούν τη δομή της γλώσσας ώστε να καλλιεργούν το γραπτό και προφορικό λόγο, με σκοπό να ανταποκρίνονται σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση και να αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες που θα τους «εξασφαλίζουν πρόσβαση στη διά βίου μάθηση και εξέλιξη, όπως αυτή του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», αυτή της συνεργασίας, της διαπραγμάτευσης, της λήψης αποφάσεων, της ευελιξίας, της πρόβλεψης και της αυτοπαρουσίασης» (ο.π. 353).

Ο εγγραμματισμός οδηγεί στην καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης, στη δυνατότητα της σωστής χρήσης της αγγλικής σε ποικίλα περιβάλλοντα επικοινωνίας και στη κατοχή της δομής της. Με τον εγγραμματισμό καλλιεργούνται γνώσεις με τις οποίες επιτυγχάνεται η προσωπική εξέλιξη του κάθε μαθητή για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μέρος του κοινωνικού συνόλου.

Γι' αυτό και ο εγγραμματισμός αντιμετωπίζεται από διεθνείς οργανισμούς¹⁶, που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη, ως δηλωτικός δείκτης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην ίδια λογική και η παιδαγωγική βιβλιογραφία ορίζει το «Σχολικό Εγγραμματισμό» ως οριζόντιο στόχο όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (*Literacy across the Curriculum*), μάλιστα, υψίστης προτεραιότητας (Ματσαγγούρας, 2007).

Όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα η εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, όπως **η συνεργατική μάθηση, η ομαδική και η διερευνητική εργασία**, θα κάνουν τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτομόρφωσης, σωστής επικοινωνίας και διερεύνησης, στοιχεία απαραίτητα για δημιουργία του δημοκρατικού πολίτη. Στοιχεία, η αφομοίωση των οποίων, θα τους καταστήσουν ικανούς **να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, να κρίνουν και να αποδέχονται την άλλη άποψη**. Όσο πιο πολύ εργάζονται μαζί οι μαθητές με συνεργατικό και διερευνητικό τρόπο, τόσο πιο πιθανή είναι η εμφάνιση θετικών αποτελεσμάτων μέσα από τη δεδομένη διαφορετικότητά τους. Το σχολείο δεν πρέπει να λειτουργεί απλά ως μόνιμος χώρος μάθησης, αλλά ως χώρος που προωθεί **την ανταλλαγή απόψεων, την ανεκτικότητα, το σεβασμό στην άλλη άποψη, την κατανόηση**. Χώρος που θα δίνει έμφαση στη δυνατότητα των μαθητών για πρωτοβουλίες και ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Απαραίτητη πλέον θεωρείται η προσθήκη στα σχολεία μας, πέρα από την παραδοσιακή διδακτέα ύλη, της διδασκαλίας των **νέων τεχνολογιών** που διανοίγουν απεριόριστες δυνατότητες για μόρφωση, αλλά και προσέγγισης με τους λαούς της Ενωμένης Ευρώπης και όλου του κόσμου (Αβραάμ, 2004).

2.1.1.2. Ο άξονας της Πολυγλωσσίας

Στον άξονα της πολυγλωσσίας αναδεικνύονται «τα ξεχωριστά στοιχεία λόγου και ομιλίας», τα οποία οδηγούν «στην ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των γλωσσών και καλλιεργεί τη δεξιότητα για τη διά βίου εκμάθηση των γλωσσών» (ο.π. : 353). Οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοούν τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία των άλλων γλωσσών, στοχεύουν στην επικοινωνία ακόμα και με τη χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων για τη βελτίωση της επικοινωνίας.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ξένων γλωσσών «Σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι η ανάπτυξη της

¹⁶ OECD/PISA (2003), *The PISA 2003 Assessment Framework*. OECD και National Literacy Trust (2005), *International Literacy Standards in the Developed World – Including UK Comparisons*. <http://www.literacytrust.org.uk> www.literacytrust.org.uk

γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.» Η πολυγλωσσία δίνει νέα διάσταση στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, καθώς διαμορφώνει νέες προοπτικές επικοινωνίας και ταυτόχρονα γίνεται φορές πολιτισμού και μέσα από αυτήν αποτυπώνονται, διαμορφώνονται και εκφράζονται ερμηνείες, αξίες και στάσεις που την καθιστούν κοινωνικό και πολιτιστικό αγαθό.

2.1.1.3. Ο άξονας της Πολυπολιτισμικότητας

Τέλος, ο άξονας της πολυπολιτισμικότητας «διέπει όλες τις θεματικές περιοχές στις οποίες οικοδομούνται οι γλωσσικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί κώδικες μιας ξένης γλώσσας» (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ:354) και στοχεύει, αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα (γλωσσική και πολιτισμική), στην εξοικείωση των μαθητών με την έννοια αυτή, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στη διαμόρφωση πολιτιστικής συνείδησης.

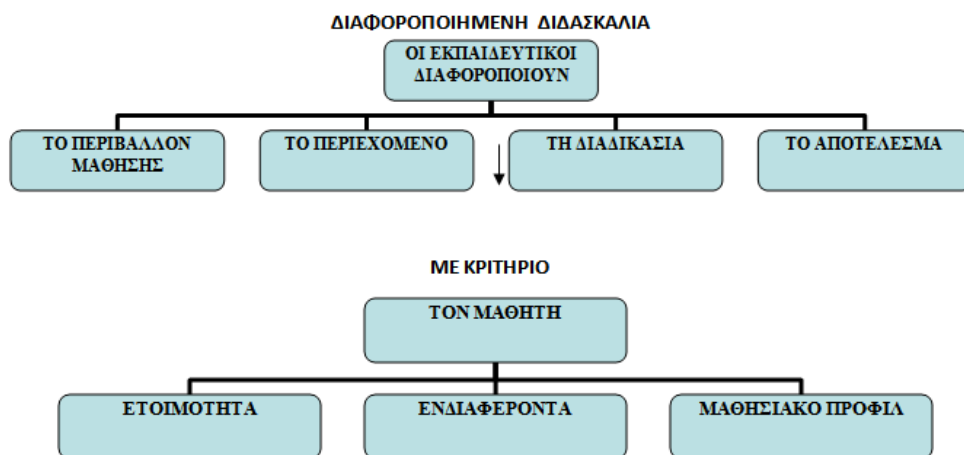
Οι σημερινοί μαθητές, ως μελλοντικοί πολίτες περισσότερο πολυπολιτισμικών κοινωνιών, πρέπει να έρθουν σε επαφή με τις διαφορετικές κουλτούρες ώστε να περιοριστούν τα φαινόμενα ρατσισμού και μισαλλοδοξίας καθώς η αγγλική γλώσσα φέρνει τους έλληνες μαθητές σε επαφή με το πολιτισμό τόσο αγγλόφωνων όσο και μη αγγλόφωνων χωρών και επομένως θα συμβάλει *«στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης, η οποία κάνει οικείο, αποδεκτό και σεβαστό το διαφορετικό, το άλλο και το μακρινό, ενώ συγχρόνως διαπλάθει και ενισχύει με την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών τις αξίες που διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα.»* (ο.π. : 354).

2.1.2. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών ΕΠΣ-ΞΓ για τη διδασκαλία των Αγγλικών στο γυμνάσιο

Ένα άλλο πρόγραμμα που προτάθηκε από το παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τις ξένες γλώσσες στο σχολείο, είναι το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ).

Το ΕΠΣ-ΞΓ αναγνωρίζει και προβάλλει τη σημαντικότητα της γνώσης ξένων γλωσσών σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Γι' αυτό και προωθεί τη φιλοσοφία της εκμάθησης της ξένης γλώσσας εντός του συστήματος της δημόσιας εκπαίδευσης με ενισχυτικές παρεμβάσεις κυρίως στο μάθημα της αγγλικής που ορίζεται ως η «πρώτη» ξένη γλώσσα.

Το πρόγραμμα συνιστά ένα curriculum κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες του σχολείου και ενιαίο για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και προσδιορίζει γενικούς και επιμέρους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας βάση των οποίων μπορεί να κριθεί το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής, σύμφωνα με την ββάθμια κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Από τα σημαντικά χαρακτηριστικά του ΕΠΣ-ΞΓ είναι ότι περιγράφει τις γνώσεις και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν κατά επίπεδο γλωσσομάθειας και όχι κατά τάξη.



Διάγραμμα 1 Τα κύρια σημεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η φιλοσοφία του ΕΠΣ βασίζεται στη λογική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία υποστηρίζει ότι η διδακτική πράξη πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία και την ατομικότητα της ομάδας σε κάθε τάξη (Tomlinson, 2004).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

<ul style="list-style-type: none"> • πολυτροπικά κείμενα • ΤΠΕ • ηχογραφημένο υλικό • ποικίλο συμπληρωματικό υλικό • διαφορετικά εγχειρίδια • «γλωσσική γωνιά» 	<ul style="list-style-type: none"> • εναλλακτική αξιολόγηση • εργασία σε ομάδες • εξατομικευμένη μελέτη • ομαδική έρευνα • σχέδια εργασίας (project) 	<ul style="list-style-type: none"> • διαφοροποιημένη κατ' οίκον εργασία • διαφορετικές στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων • περιεκτική εργασία • σαφήνεια στόχων και οδηγιών
--	---	--

Στις 31-08-2011 ορίζεται ένας αριθμός σχολείων που θα συμμετέχουν στην Πιλοτική Εφαρμογή του Προγράμματος και αποφασίζεται με Υπουργική Απόφαση το νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών του γυμνασίου. Το Πρόγραμμα αυτό προβλεπόταν να εφαρμοστεί το 2011 και να αξιολογηθεί, προκειμένου να γενικευτεί η εφαρμογή του τα προσεχή χρόνια. Προς απογοήτευση όμως του κύκλου των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας, το Σεπτέμβριο του 2013 ορίζεται το νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών του γυμνασίου, με το οποίο οι ώρες των αγγλικών της Α' γυμνασίου μειώνονται και η συνέχιση της εφαρμογής του ΕΠΣ ματαιώνεται και διαφαίνεται μια τάση συνολικής υποβάθμισης του μαθήματος που δεν συνάδει με τις προσπάθειες που έλαβαν χώρα τα προηγούμενα χρόνια στον τομέα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι οποίες διαφαίνονταν μέσα από το καινούργιο αυτό πρόγραμμα.

Τελικά το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αγγλικά και τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) από Γ' Δημοτικού έως τη Γ' Γυμνασίου εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2016-17. Αφορά τις γλώσσες που περιλαμβάνονται στα ισχύοντα ωρολόγια προγράμματα και

συγκεκριμένα την Αγγλική ως πρώτη ξένη γλώσσα, η οποία είναι υποχρεωτική σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, καθώς επίσης τη Γαλλική και τη Γερμανική ως δεύτερες ξένες γλώσσες, οι οποίες προσφέρονται κατ' επιλογήν από την Ε' Δημοτικού. (τεύχος δεύτερο Αρ. Φύλλου 2871 με Αριθμ. 141417/Δ2, 9 Σεπτεμβρίου 2016).

Το ΕΠΣ-ΞΓ αφορά επίσης και άλλες γλώσσες που περιλαμβάνονται στο Γυμνάσιο, π.χ. η Ιταλική, και γλώσσες που μπορεί να περιληφθούν στο μέλλον, ως υποχρεωτικές ή επιλογής, ανεξαρτήτως των ωρών που προβλέπονται για τη διδασκαλία της καθημίας εξ αυτών.

2.1.3. Ο Σκοπός και η φύση του ΕΠΣ-ΞΓ

Το ΕΠΣ-ΞΓ αποτελεί εργαλείο για τη διδασκαλία και μάθηση κοινωνικά προσδιορισμένης χρήσης της ξένης γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής νοημάτων όπως αυτά δηλώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής τους, σε γραπτά και προφορικά κείμενα διαφορετικών ειδών λόγου. Προδιαγράφει τους προσδοκώμενους στόχους και οργανώνει τη γλωσσική ύλη κατά επίπεδο γλωσσομάθειας, με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αναπτύσσουν επικοινωνιακή ικανότητα, γλωσσική επίγνωση, διαπολιτισμική συνείδηση και διαμεσολαβητική ικανότητα και παράλληλα να προετοιμάζονται για εξετάσεις βάσει των οποίων θα μπορούν να αποκτήσουν Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας.

Το ΕΠΣ-ΞΓ είναι πρόγραμμα σπουδών (curriculum), όχι αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) και είναι κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες του σχολείου και ενιαίο για το Δημοτικό και Γυμνάσιο.

«Με την εφαρμογή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)¹⁷ στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο γίνεται μία αποφασιστική στροφή στην ξενόγλωσση εκπαίδευση από την υλικοκεντρική στη μαθησιοκεντρική προσέγγιση, η οποία δεν είναι απλά μια μέθοδος διδασκαλίας αλλά και ένας τρόπος οργάνωσης του διδακτικού/μαθησιακού αντικειμένου της ξένης γλώσσας, κοινός για όλες τις γλώσσες που περιλαμβάνονται στο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών ή που μπορεί να συμπεριληφθούν στο μέλλον.

Συγκεκριμένα, **το ΕΠΣ-ΞΓ δεν προσδιορίζει την ύλη που πρέπει να διδαχτούν οι μαθητές κάθε τάξης** (π.χ. τα γραμματικά και λεξιλογικά στοιχεία), αλλά περιλαμβάνει δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας, ανά επίπεδο γλωσσομάθειας,

¹⁷ «Αναδιάρθρωση και εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης των ξένων γλωσσών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-2017» Υ.Α. Αρ. Πρωτ. 173169/Δ2 18-10-2016

σύμφωνα με την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ)¹⁸. Οι δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας, οι οποίοι ρηματοποιούνται ως δηλώσεις σχετικά με το τι αναμένεται να κάνει ο μαθητής για να θεωρηθεί επαρκής χρήστης της γλώσσας στο κάθε επίπεδο, έχουν προδιαγραφεί και σταθμιστεί βάσει αναλυτικών περιγραφών των γλωσσικών ικανοτήτων στις γλώσσες του σχολικού προγράμματος και προκύπτει από ποικίλες πηγές: διδακτικά/σχολικά εγχειρίδια, εγχειρίδια περιγραφής του γλωσσικού προφίλ του χρήστη των ξένων γλωσσών και προδιαγραφές εξετάσεων γλωσσομάθειας. Επίσης, υποστηρίζονται από δεδομένα γλωσσικής χρήσης που έχουν παραχθεί από υποψηφίους στις εξετάσεις για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ), με το οποίο συνάδει το ΕΠΣ-ΞΓ, στο πλαίσιο σύνδεσης της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο με την πιστοποίησή της.

Το νόημα ενός προγράμματος σπουδών σαν το ΕΠΣ-ΞΓ είναι να αποστρέψει την προσοχή του εκπαιδευτικού από την «κάλυψη της ύλης» του μαθήματος για να επικεντρωθεί στον μαθητή. **Στο τι θα μάθει ο μαθητής και όχι στο τι θα διδαχτεί.**

Με το ΕΠΣ-ΞΓ, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού στρέφεται στο πώς μπορεί να πράξει γλωσσικά ο κάθε μαθητής, με όλες τις πηγές νοηματοδότησης που του παρέχονται εντός και εκτός σχολείου και που θα πρέπει να αξιοποιήσει ο μαθητής μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Εν τέλει, σκοπός της εκπαίδευσης με βάση το ΕΠΣ-ΞΓ είναι να βοηθηθεί ο μαθητής να αποκτήσει σχετική επάρκεια ώστε να επικοινωνεί μέσω της γλώσσας που μαθαίνει, ακόμη και εάν η γλωσσική του παραγωγή δεν χαρακτηρίζεται από απόλυτη γλωσσική ορθότητα ή δεν είναι πάντα απολύτως κατάλληλη για την περίσταση επικοινωνίας ή για το συγκεκριμένο συγκειμενικό πλαίσιο.

Η επίδοση των μαθητών τα μαθήματα του σχολείου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι οι διαφορές στη γνωστική, κοινωνική και βιολογική ανάπτυξή τους, καθώς και στα είδη ευφυΐας. Διαφορετικά άτομα και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες μαθητών της ίδιας ηλικίας στην ίδια τάξη έχουν διαφορετικούς πόρους νοηματοδότησης και διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις, διαφορετική γνωστική και κοινωνική εξέλιξη, η οποία εξαρτάται και από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση που προσφέρεται στους μαθητές δεν μπορεί να είναι αποδοτική αν δεν λαμβάνει υπόψη αυτά τα δεδομένα, αν δεν είναι διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά των διαφορετικών μαθητών σε μια τάξη, των διαφορετικών τμημάτων ή ομάδων μαθητών και των μαθητών διαφορετικών σχολείων.» Προσδιορίζει τους γενικούς και επιμέρους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας από το επίπεδο A1 (στοιχειώδης γνώση)

¹⁸ Ορίζει έξι επίπεδα γλωσσομάθειας (A1, A2, B1, B2, C1 & C2)

μέχρι το επίπεδο B2 (καλή γνώση της γλώσσας). Το επίπεδο B (B1 και B2 που αντιστοιχεί σε έναν «ανεξάρτητο χρήστη της γλώσσας») είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας που είναι επιθυμητό να έχουν αποκτήσει όλοι/ες οι μαθητές/τριες στην πρώτη ξένη γλώσσα, ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Επιθυμητό επίσης είναι να έχουν αποκτήσει το επίπεδο A («βασικός χρήστης της γλώσσας») στη δεύτερη ξένη γλώσσα.

2.1.4. Αναδιάρθρωση και ανορθολογισμός της διδακτέας ύλης των ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο¹⁹

Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ), το οποίο θεσμοθετήθηκε από το σχολικό έτος 2016-17, διαφέρει σημαντικά από τα προηγούμενα προγράμματα εφόσον δεν περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη «ύλη» (γλωσσικά στοιχεία) που πρέπει να διδάχονται οι μαθητές σε κάθε τάξη, και δεν αναφέρεται σε μια διδακτική μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός ώστε να κατακτήσουν την ύλη αυτή. Σύμφωνα με την εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ με αριθμ. Πρωτ. 173169/Δ2/18-10-2016, και θέμα «αναδιάρθρωση και εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης των ξένων γλωσσών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-17», περιλαμβάνει «περιγραφητές» για το τι αναμένεται να μπορεί να κάνει ο μαθητής της ξένης γλώσσας με γνώμονα την ββαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης, με τη μορφή «δηλώσεων» οι οποίοι είναι στοιχισμένοι με τους δείκτες γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες ΚΕΠΑ. Η διαμόρφωση της πρότασης βασίστηκε στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ), λαμβάνοντας υπόψη τα ισχύοντα εγχειρίδια για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο δημοτικό και στο γυμνάσιο καθώς και άλλες πηγές σχετικού εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού.

Με βάση το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα 2016-2017, ολοκληρώνοντας οι μαθητές το Γυμνάσιο θα έχουν διδαχτεί την αγγλική γλώσσα 215-220 ώρες και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (2 ώρες εβδομαδιαίως σε κάθε μία από τις τρεις τάξεις 72 περίπου ώρες κατά σχολικό έτος), οι οποίες είναι πρόσθετες στις 250-300 ώρες του Δημοτικού. Τούτο σημαίνει πως στο τέλος της Γ΄ Γυμνασίου, ο μέσος μαθητής που θα έχει διδαχτεί ΜΟΝΟ στο σχολείο (συνολικά 415-520 ώρες) θα έχει αναπτύξει γλωσσομάθεια επιπέδου B1.

Ενώ υπάρχουν ορισμένοι μαθητές που, για διάφορους λόγους, έχουν χαμηλότερο του αναμενόμενου επιπέδου γλωσσομάθειας, είναι αρκετοί εκείνοι που έχουν υψηλότερο. Αυτό, σύμφωνα και με την Ευρωπαϊκή έρευνα στην οποία συμμετείχε και η Ελλάδα, συμβαίνει επειδή κάποιοι μαθητές έχουν ήδη πολλές περισσότερες ώρες καθοδηγούμενης μελέτης στο ενεργητικό τους, στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος ή και εκτός αυτού αλλά εντός σχολείου.

¹⁹ εγκύκλιος του ΥΠ.Π.Ε.Θ με αριθμ. Πρωτ. 173169/Δ2/18-10-2016, και θέμα «αναδιάρθρωση και εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης των ξένων γλωσσών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-17»

Η σημαντική διαφορά επιπέδων γλωσσομάθειας ανάμεσα σε μαθητές της ίδιας ηλικίας/τάξης στο Γυμνάσιο, κάνει επιτακτική την ανάγκη να προσαρμόσει ο εκπαιδευτικός την ύλη και το υλικό του σχολικού εγχειριδίου στο επίπεδο των μαθητών της τάξης του και να χρησιμοποιήσει τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αξιοποιώντας και το πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό από το ΦΩΤΟΔΕΝΔΡΟ²⁰ και άλλα υλικά που εύκολα εντοπίζει ο εκπαιδευτικός στο Διαδίκτυο.

Επίσης, είναι σημαντικό να αξιοποιηθεί το πλούσιο υλικό που υπάρχει στο ηλεκτρονικό σχολείο του ΚΠΓ και συγκεκριμένα στην «τάξη» του εκπαιδευτικού, όπου μπορεί να βρει υλικό στο Αποθετήριο δραστηριοτήτων και e-books με practice tests για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (στον ιστότοπο του ΙΕΠ ή <http://rcel.enl.uoa.gr/krgeschool/ekpaideutikoi/>).

2.2. Τα Σχολικά εγχειρίδια

Ως σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να οριστεί εκείνο το μέσο διδασκαλίας που περιέχει τα κύρια σημεία ενός θέματος που χρησιμοποιούνται ως βάση για τη διδασκαλία. Συμπεριλαμβάνει το διδακτικό εγχειρίδιο, το βιβλίο του καθηγητή, και το Τετράδιο Εργασιών. Το σχολικό βιβλίο είναι το βασικότερο κι ένα από τα παλαιότερα μέσα διδασκαλίας και μάθησης, καθορίζει το ρυθμό και τη μορφή της σχολικής εργασίας και χρησιμοποιείται στα σχολεία μετά την έγκρισή του από το Υπουργείο Παιδείας (Καψάλης Χαραλάμπους 1995: 113,177, Fritzsche 1992β: 56).

2.2.1. Τα σχολικά εγχειρίδια των αγγλικών και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα

Από το σχολικό έτος 2009-2010 τα σχολικά εγχειρίδια για την διδασκαλία της Αγγλικής παρέχονται από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων²¹ στο πλαίσιο του Γ' Κ.Π.Σ./ΕΠΕΑΕΚ II Ενέργεια 2.2.1/Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α: "Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων."

Το βιβλίο δημιουργήθηκε από την ανάγκη να υπάρξει σύγχρονο παιδαγωγικό υλικό για τη διδασκαλία των αγγλικών στη δημόσια εκπαίδευση και λαμβάνει υπόψη του τόσο τις επιταγές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και τις τρέχουσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο τομέα της διδασκαλίας.

Τα βιβλία ακολουθούν τις εντολές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και είναι εναρμονισμένα με τη διαθεματική προσέγγιση και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών καθώς και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διδασκαλία της γλώσσας (*Think teen 2nd Grade Teachers Book*,

²⁰ photodentro.edu.gr/

²¹ 11-04-11 με το «Θεσμικό Πλαίσιο των Πρότυπων, Πειραματικών Σχολείων «Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», και λοιπές διατάξεις» καταργείται ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Προχωρημένοι 2009:5). Η διαθεματική μεθοδολογία είναι αποτέλεσμα του αναθεωρημένου Ελληνικού Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 304/13-3-2003), σύμφωνα με το οποίο η εκμάθηση της γλώσσας αντιμετωπίζεται όχι ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο επικοινωνίας και πρωταρχικός σκοπός των βιβλίων είναι η ανάπτυξη από τους μαθητές της επικοινωνιακής, κοινωνικογλωσσικής, γλωσσικής και πραγματολογικής τους ικανότητας (ο.π.:5).

Ένας άλλος στόχος των βιβλίων είναι να προϋποθέτουν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και να προωθούν την αυτενεργό μάθηση. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γενικών ικανοτήτων των μαθητών πέραν αυτών της γνώσης της γλώσσας, στην απόκτηση γνώσης για τον κόσμο, την ικανότητά τους να μαθαίνουν καθώς και την απόκτηση στρατηγικών μάθησης. Επομένως, ακολουθείται μια ολιστική διδακτική προσέγγιση, χωρίς να επικεντρώνονται σε μεμονωμένα γλωσσικά μοτίβα έτσι ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να αποκτήσουν και να αναπτύξουν σε μεγάλο βαθμό «δεξιότητες κατανόησης αυθεντικής γλώσσας», ενώ «ταυτόχρονα αναπτύσσουν δεξιότητες παραγωγής» (*Think teen 2nd Grade Teacher's Book, Αρχάριοι 2009:iii*).

Η φιλοσοφική προσέγγιση στη δημιουργία αυτής της σειράς βιβλίων διατυπώνεται αναλυτικά στο βιβλίο του καθηγητή της Β' Γυμνασίου, αρχαρίων και προχωρημένων, όπου η διδασκαλία των αγγλικών γίνεται διαθεματικά μέσα από τη χρήση των άλλων σχολικών μαθημάτων και συμπληρώνεται με τη μέθοδο project, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και να συλλέγουν πληροφορίες για τις εργασίες τους.

Τα βιβλία είναι δομημένα σε δέκα θεματικές ενότητες. Στην αρχή κάθε ενότητας στο βιβλίο του μαθητή υπάρχει μια αρχική σελίδα που αναφέρει περιληπτικά το περιεχόμενο και τους σκοπούς της ενότητας, αναφέροντας το θέμα του κεφαλαίου, τη γραμματική που πρέπει να διδαχτεί, τα listening skills, τα writing skills και το λεξιλόγιο που περιέχεται και είναι σχετικό με το θέμα της ενότητας.

Πολύ αποτελεσματικό επιμορφωτικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό αποτελεί η πλαισίωση του σχολικού εγχειριδίου από το βιβλίο του καθηγητή, καθώς παρουσιάζει τις βασικές θεωρητικές απόψεις που στηρίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος.

Χρήσιμο είναι επίσης το βιβλίο εργασιών κι ασκήσεων του μαθητή που συνοδεύει το σχολικό εγχειρίδιο ως βιβλίο εργαστηριακού τύπου. Το βιβλίο αυτό προωθεί την αυτενεργό εργασία και συμβάλλει στην εξάσκηση κι εμπέδωση της ύλης, δίνοντας παράλληλα στους μαθητές τη δυνατότητα για αυτοαξιολόγηση (Καψάλης Χαραλάμπους 1995:). Συγκεκριμένα στα τετράδια εργασιών περιλαμβάνεται ανά δύο ενότητες, ένα επαναληπτικό κριτήριο αυτοαξιολόγησης καθώς και δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι ενότητες της σειράς είναι οργανωμένες σε υποενότητες με προοδευτική διάταξη του περιεχομένου και παρουσίαση των θεμάτων. Τα κείμενα κάθε ενότητας είναι αρκετά, για να δοθεί η δυνατότητα στους αδύνατους μαθητές να καλύψουν τις ανάγκες τους και στους καλούς μαθητές να δοκιμάσουν τις γλωσσικές κι επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε πιο απαιτητικά πεδία. Για το λόγο αυτό οι ασκή-

σεις είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις μοιράζει στους μαθητές του ανάλογα με τις γλωσσικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Στα μειονεκτήματα των βιβλίων αναφέρουμε τις ασκήσεις που είναι κυρίως δομικού-μετασχηματιστικού τύπου, ενώ είναι περιορισμένος ο αριθμός ασκήσεων με παραγωγικό κι επικοινωνιακό χαρακτήρα. Επιπλέον, προβάλλεται κυρίως η γραπτή μορφή της γλώσσας κι αγνοείται συστηματικά η προφορική.

Ως προς το θέμα της οπτικής εμφάνισης και τη λειτουργία της ως κίνητρο μάθησης, η γραμματοσειρά, οι εικόνες, τα διαγράμματα, το μέγεθος των γραμμάτων, οι έντονοι χαρακτήρες, το χρώμα και οι πίνακες επιτυγχάνουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τη διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και κατευθύνουν το μαθητή στο διάβασμα. Επίσης πρόσθετο, μεταγενέστερο υλικό της σειράς *Think Teen*, αποτελούν τα γλωσσάρια και ο εμπλουτισμός της με διαδραστικό ψηφιακό υλικό.

Απαραίτητη πλέον θεωρείται στα σχολεία μας, η προσθήκη της διδασκαλίας των **νέων τεχνολογιών** που διανοίγουν απεριόριστες δυνατότητες για μόρφωση, αλλά και προσέγγισης με τους λαούς της Ενωμένης Ευρώπης και όλου του κόσμου (Αβραάμ, 2004).

Η σειρά *Think Teen*, στοχεύει τη βελτίωση του επιπέδου των μαθητών και την περαιτέρω εξέλιξή τους, έτσι ώστε με την ολοκλήρωση της Γ τάξης το επίπεδο των μαθητών θα αντιστοιχεί περίπου στο επίπεδο B1 (*Think teen 2nd Grade Teacher's Book, Προχωρημένοι 2009:1*). Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα παρέχει μια κοινή βάση για τη διαμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειρίδιων, αλλά και των εξετάσεων σε όλη την Ευρώπη, περιγράφοντας το τι χρειάζεται να αποκτήσουν οι μαθητές ώστε να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σαν εργαλείο επικοινωνίας.» (*Think teen 2nd Grade Teacher's Book, Αρχάριοι 2009:v*).

Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ ο χρήστης της γλώσσας του επιπέδου B1 πρέπει να:

- Μπορεί να κατανοήσει τα κύρια σημεία που του παρουσιάζονται με σαφήνεια και χωρίς αποκλίσεις από τον κοινό γλωσσικό τύπο και που αφορούν θέματα που συναντώνται τακτικά στη δουλειά, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο, κτλ.
- Μπορεί να χειριστεί καταστάσεις που είναι πιθανό να προκύψουν στη διάρκεια ενός ταξιδιού σε μια περιοχή όπου ομιλείται η γλώσσα.
- Μπορεί να παραγάγει απλό κείμενο σχετικό με θέματα που γνωρίζει ή που τον αφορούν προσωπικά.
- Μπορεί να περιγράψει εμπειρίες και γεγονότα, όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες και να δώσει συνοπτικά λόγους και εξηγήσεις για τις γνώμες και τα σχέδιά του.

Για να το πετύχει αυτό, το κάθε κεφάλαιο χρησιμοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές που διευκολύνουν την επικοινωνία και να ενθαρρύνουν την κριτική και ανεξάρτητη σκέψη, ακολουθώντας τέσσερις καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία:

- i. Η διαθεματική διδασκαλία
- ii. Η μέθοδος project (Zielke, A., 2008),

- iii. Η αυτοαξιολόγηση
- iv. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

2.3. Το νέο μαθησιακό περιβάλλον με την εφαρμογή της χρήσης των ΤΠΕ

«Τα νέα τεχνολογικά εργαλεία μεταβάλλουν όχι μόνο το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, αλλά ακόμη το τι μαθαίνουν και με ποιους μαθαίνουν» (Negroponte et al., 1997)

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαιδευτικής πολιτικής των δυτικών τουλάχιστον χωρών στις μέρες μας.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι σύγχρονες τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των μαθητών, είναι σαφές ότι η χρήση τους στο ξενόγλωσσο μάθημα δεν αποτελεί πλέον απλώς «το κάτι παραπάνω» ή μία εναλλακτική λύση για το ξενόγλωσσο μάθημα, αλλά αναγκαιότητα.

Έχει αποδειχθεί ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών από τους μαθητές μπορεί να αναδείξει τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους και να βοηθήσει αυτούς που χρειάζονται μια ιδιαίτερη στήριξη. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει στη χρήση των υπολογιστών ως παιδαγωγικών μέσων στο πλαίσιο της διδασκαλίας τόσο στην πρωτοβάθμια όσο κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κι έχει επηρεάσει και το περιεχόμενο του γραμματισμού. Με τη διάδοση των πολυμέσων δημιουργήθηκε αρχικά ένα ενδιαφέρον για τη γλωσσική διδασκαλία λογισμικό, ενώ σταδιακά ο υπολογιστής καθιερώθηκε ως μέσο εργασίας για διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνωρίζει την «ψηφιακή ικανότητα ως μια από τις οκτώ βασικές δεξιότητες και την ορίζει ως τη χρήση της Τεχνολογίας της κοινωνίας της πληροφορίας (ΤΚΠ) για την εργασία, τη ψυχαγωγία και την επικοινωνία, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα. Υποστηρίζεται από τις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ: χρήση Η/Υ για την ανάκτηση, την αξιολόγηση, την αποθήκευση, την παραγωγή, την παρουσίαση και την ανταλλαγή πληροφοριών και για την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας μέσω του Διαδικτύου» (Επίσημη εφημερίδα της ΕΕ, L394/10, 2006/962/EK).

Κατά τη δεκαετία όμως του 1990 με την ευρεία πλέον χρήση του Διαδικτύου σημειώθηκε μια νέα επανάσταση: ο υπολογιστής μετατράπηκε από μέσο εργασίας σε μέσο «κοινωνικής» επαφής κι επικοινωνίας, γεγονός το οποίο κατέδειξε τις εντυπωσιακές δυνατότητες που διανοίγονταν μέσω της επικοινωνιακής τεχνολογίας στο μάθημα της γλωσσικής αγωγής (Κουτσογιάννης 2001: 276-277).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα του Διαδικτύου για τη γλωσσική διδασκαλία συνοψίζονται στα εξής: (Κουτσογιάννης 2000: 136, 234-235 & 278)

Α) Δυνατότητα δημιουργίας πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας:

Από τη στιγμή που τα περιθώρια για τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας, όπως επιτάσσει η επικοινωνιακή αντίληψη για τη γλωσσική

διδασκαλία, είναι πολύ περιορισμένα μέσα στη σχολική αίθουσα, τελικός αποδέκτης του λόγου των μαθητών εξακολουθεί να είναι ο καθηγητής ή οι συμμαθητές του.

Μέσω του Διαδικτύου ωστόσο πέφτουν τα τείχη που χώριζαν την αίθουσα διδασκαλίας απ τον έξω κόσμο, καθώς είναι πολύ ευκολότερη η δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας. Παράλληλα με την εκπόνηση διαθεματικών εργασιών αξιοποιείται στη γλωσσική διδασκαλία το σύνολο των γλωσσικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Β) Δυνατότητα εύρεσης ποικίλου γλωσσικού υλικού:

Στο Διαδίκτυο η προσφερόμενη ποικιλία γλωσσικού υλικού είναι μεγάλη και αυξάνει με τρόπο θεαματικό. Κατά συνέπεια τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν το απαραίτητο για την προετοιμασία τους γλωσσικό υλικό (εφημερίδες, περιοδικά, διαφημιστικό υλικό, κείμενα επιστημονικά, λογοτεχνικά κ.λ.π.) και μάλιστα σε μια ποικιλία κειμενικών τύπων (κλασική, υπερκειμενική ή πολυμεσική μορφή).

Γ) Δυνατότητες λειτουργικής διεύρυνσης του γραμματισμού:

Η ανάπτυξη της πληροφορικής κι επικοινωνιακής τεχνολογίας επέφερε σημαντικές αλλαγές στον τρόπο παραγωγής, κωδικοποίησης, οργάνωσης, αναζήτησης και διανομής των πληροφοριών. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στο να διαφοροποιηθεί με δραστικό τρόπο η ουσία και το περιεχόμενο του γραμματισμού. Ειδικότερα:

Ο όγκος των πληροφοριών που παρέχει το Διαδίκτυο επιβάλλει στο σχολείο την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης και κριτικής αξιοποίησης των πληροφοριών, ιδιαίτερα μάλιστα στο γλωσσικό μάθημα, καθώς αντικείμενό του είναι ο φορέας των πληροφοριών, δηλαδή η γλώσσα.

Προκειμένου να αξιοποιήσει ο μαθητής τις μηχανές αναζήτησης και τις προσφερόμενες πηγές πληροφόρησης για την ανεύρεση της επιδιωκόμενης πληροφορίας στο Διαδίκτυο, πρέπει να εξασκηθεί στη χρήση ειδικού γλωσσικού κώδικα.

Το ψηφιακό κείμενο του Διαδικτύου (υπερκείμενο) είναι ένα υβριδικό κείμενο που δεν έχει αρχή και τέλος, συνδυάζει διαφορετικούς τρόπους μετάδοσης του νοήματος (γραπτός λόγος, εικόνα, ήχος, γραφικά) χαρακτηρίζεται από διακειμενικότητα και χρησιμοποιεί έναν συμβολικό πολιτισμικό κώδικα. Η ανάγνωσή του μάλιστα δε γίνεται γραμμικά αλλά με τρόπο επιλεκτικό (browsing). Η κατοχή επομένως αυτής της μορφής λόγου είναι απαραίτητη σε κάθε μελλοντικό πολίτη και θα πρέπει να ενσωματωθεί λειτουργικά στο γλωσσικό curriculum.

«Οι ΤΠΕ θα πρέπει να χρησιμοποιούνται προς βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Επίσημη εφημερίδα των Ε.Κ.,14/06/2002, COM142/1:9).

2.3.1. Νέες τεχνολογίες και ξενόγλωσση εκπαίδευση

Οι παιδαγωγικές εφαρμογές των Νέων Τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση εκτός από το γεγονός ότι προσπαθούν να αξιοποιήσουν την εξωσχολική εμπειρία των

μαθητών δημιουργώντας ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης και δημιουργίας, συμβάλλουν στην απόκτηση κοινωνιογλωσσικών δεξιοτήτων καθώς και στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και του συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών οι οποίοι έχουν ενεργή συμμετοχή στην παραγόμενη γνώση.

Αν θέλαμε να ταξινομήσουμε τους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, θα συνοψίζαμε ότι βοηθούν στην αναζήτηση της γνώσης και της πληροφορίας (διαδίκτυο, ιστότοποι, ψηφιακές βιβλιοθήκες...), στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας (διαδικτυακή πλατφόρμα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, διαδραστικός πίνακας...), στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ αυτών που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (email, forum, κοινωνικά δίκτυα...) ενώ τέλος συμβάλλουν στην ενίσχυση της προσωπικής, επαγγελματικής και επιστημονικής έκφρασης (blogs, wikis...) (Μαρκαντωνάκης, 2011:25).

Επιπλέον, η χρήση του διαδικτύου για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας επιτρέπει τη σύνθεση πληροφοριών, την εκμάθηση λεξιλογίου, και την εξάσκηση όλων των δεξιοτήτων με φυσικό τρόπο (Gitsaki & Taylor, 1999). Επίσης βοηθάει την ταυτόχρονη απόκτηση δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα και στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Black, Klingenstein & Songer, 1995; Neu & Scarcella, 1991).

Ο σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας πάνω σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο ενεργοποιεί τους μαθητές, παρέχει κίνητρα για αυτόνομη αλλά και συνεργατική μάθηση και αποτελεί ευκαιρία για διερεύνηση, και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Επίσης, συμβάλλει στη διαθεματικότητα και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά κυρίως καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες αφήνοντας τους να διατυπώσουν καίρια ερωτήματα για την πορεία και τη φύση της μάθησης.

Τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με τη χρήση των ΤΠΕ κινούνται πάνω στις εξής αρχές:

- να βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας/δομής
- να είναι σχεδιασμένο, οργανωμένο, δομημένο αλλά να υπάρχουν περιθώρια ευελιξίας
- να είναι σαφείς ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι
- να αξιοποιεί τις ΤΠΕ και αλλά εκπαιδευτικά εργαλεία με ισορροπία και οικονομία
- να διαθέτει πολλαπλές αναπαραστάσεις της ίδιας γνώσης
- να ενισχύει όσο το δυνατό περισσότερο την αλληλεπίδραση, την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών
- να προωθεί τη διαθεματικότητα
- να προβλέπει ξεκάθαρους ρόλους για τους εμπλεκόμενους στο σενάριο
- να υπάρχει πρόβλεψη χρόνου

- Επίσης, η δομή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου αποτελείται από τα εξής στοιχεία:
- τους ρόλους των εμπλεκομένων
- τα εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα
- τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους
- τις ΤΠΕ
- το υποστηρικτικό υλικό (ψηφιακό ή/και μη)
- τις συνθήκες και την οργάνωση του χώρου
- τη χρονική διάρκεια εφαρμογής του εκπαιδευτικού σεναρίου
- τις προκαταρκτικές ενέργειες και προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών
- δραστηριότητες και οδηγίες δραστηριοτήτων σε φύλλο εργασίας του μαθητή
- αξιολόγηση της μάθησης
- επεκτασιμότητα του σεναρίου

Επειδή το διαδίκτυο παρέχει δυνατότητα επαφής με την κουλτούρα της χώρας όπου ομιλείται η γλώσσα-στόχος, βοηθάει την εκμάθηση της γλώσσας, εφόσον κουλτούρα και γλώσσα έχουν άμεση συνάφεια (Singhal, 1997). Σύμφωνα με τον Mike (1996) η διαδικασία της σύνθεσης των πληροφοριών του διαδικτύου, και η εξάσκηση της λογικής σκέψης που απαιτείται για το ψάξιμο πληροφοριών ενισχύουν τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες.

Τα διαδικτυακά εργαλεία και λογισμικά μπορούν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές, οι οποίοι χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο μπορούν να υλοποιήσουν διερευνητικές δραστηριότητες ή σχέδια εργασίας, να διαβάσουν, να ακούσουν, να δημιουργήσουν, να συμμετάσχουν με κριτικά σχόλια ή προσθήκες στο τελικό προϊόν ώστε να μετατραπεί το μάθημα της ξένης γλώσσας σε μια διαδικασία, την οποία οι μαθητές νιώθουν πολύ περισσότερο κοντά στην καθημερινότητά τους (http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide_kef5.htm).

Επομένως, το νέο μαθησιακό περιβάλλον με τη χρήση των ΤΠΕ (Lebrun, 1999. Ράπτης & Ράπτη, 2003. Σολομωνίδου, 2001 στη Σολομωνίδου, 2002) μετατρέπεται:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • από ένα παραδοσιακό-μετωπικό μοντέλο διδασκαλίας → σε μια μεγάλη ομάδα (την τάξη) όπου κυριαρχεί η ατομική εργασία και ο ανταγωνισμός → σε ένα συνεργατικό-συλλογικό μοντέλο εργασίας σε μικρές ομάδες όπου κυριαρχεί η συνεργασία των μαθητών/ριών και η επικοινωνία μεταξύ τους και με τον/ην εκπαιδευτικό |
| <ul style="list-style-type: none"> • από την τάξη που λειτουργεί ως ένα σύστημα ομοιόμορφο, όπου η εργασία είναι η ίδια για όλα τα παιδιά που μαθαίνουν -ή πρέπει να μαθαίνουν- τα ίδια πράγματα → σε ένα νέο περιβάλλον τάξης που λειτουργεί ως ένα σύστημα διαφοροποιημένο, όπου η εργασία των παιδιών είναι διαμοιρασμένη σε |

ομάδες και κάθε παιδί μαθαίνει πιθανώς διαφορετικά πράγματα
<ul style="list-style-type: none"> από την παραδοσιακή διδασκαλία που ευνοεί την αποστήθιση, με τα σχολικά βιβλία ως κύρια πηγή πληροφορίας και γνώσης → στη διδασκαλία που προωθεί την αναζήτηση, επεξεργασία και παρουσίαση της πληροφορίας και την οικοδόμηση νοήματος σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, όπου ο υπολογιστής συνιστά ένα πολυδύναμο εργαλείο, μια αστείρευτη πηγή πληροφόρησης, και ένα παράθυρο στον κόσμο
<ul style="list-style-type: none"> από μια τάξη όπου οι μαθητές/ριες παραμένουν 'ακίνητοι/ες' και παθητικοί δέκτες της πληροφορίας και της γνώσης και μόνον λίγοι/ες 'καλοί/ές' μαθητές/ριες συμμετέχουν ενεργά → σε μια τάξη όπου οι μαθητές/ριες είναι ενεργοί παράγοντες της μάθησης, συνεργάζονται, συζητούν και διαπραγματεύονται το νόημα της νέας γνώσης
<ul style="list-style-type: none"> από την αξιολόγηση που βασίζεται στον έλεγχο του βαθμού συγκράτησης και αποστήθισης των πληροφοριών και των γνώσεων → στην αξιολόγηση που λαμβάνει υπόψη την πρόοδο των μαθητών/ριών στο χρόνο, τις πραγματικές δυσκολίες μάθησης και την ακαδημαϊκή τους επίδοση
<ul style="list-style-type: none"> από τον/ην εκπαιδευτικό που κατέχει τον κεντρικό ρόλο στην τάξη ως μοναδικός κάτοχος και πομπός της γνώσης, και ως αποκλειστικός ρυθμιστής της επικοινωνιακής διαδικασίας → στον/ην εκπαιδευτικό που λειτουργεί αποκεντρωμένα ως βοηθός, συντονιστής και εμπνευστής των μαθητών/ριών, ως ένα πρόσωπο που διαμεσολαβεί στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τους/ις μαθητές/ριες.

Τα νέα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της αγγλικής στο γυμνάσιο, περιέχουν αρκετούς ιστότοπους που στηρίζουν το υλικό των βιβλίων, βοηθούν τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά κείμενα και να αναζητήσουν πηγές προέλευσης στοιχείων, μετατρέποντάς τους από απλούς καταναλωτές γνώσης σε ενεργούς κοινωνούς της γνώσης, μέσα από μια διαδικασία εξερεύνησης και ανακάλυψης. Με τον τρόπο αυτό, η διδασκαλία του μαθήματος ξεπερνά τους περιορισμούς της παραδοσιακής τάξης και το μάθημα κινείται σε ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο επιτυγχάνεται η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα.

Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν σημαντικές διευκολύνσεις, τόσο για την προώθηση της μάθησης σε ανώτερα επίπεδα (Warschauer & Healey, 1998), όσο και για την ανάπτυξη καινοτόμων πρωτοβουλιών από μέρους του/της εκπαιδευτικού. Όμως, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί ως προς το ότι δεν είναι το εργαλείο που θα μεταμορφώσει το σχολείο, αλλά η χρήση του (Γιακουμάτου, 2003). Οι δυνατότητες αυτές χρειάζεται να διερευνηθούν και να επινοηθούν, δεδομένου ότι η παιδαγωγική ένταξή τους στην πράξη αποτελεί έναν ερευνητικό τομέα υπό ανάπτυξη και υπάρχει ακόμη ανάγκη περαιτέρω μελέτης των διαφόρων πτυχών της παιδαγωγικής διαδικασίας.

3. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Το κεφάλαιο αυτό κάνει μια γενική επισκόπηση του πώς αξιολογούμε τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της, αναφέρεται στους ποικίλους τρόπους αξιολόγησης της διαδικασίας της μάθησης και στα όργανα ελέγχου της γλωσσομάθειας.

3.1. Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης και διδακτική πρακτική

Στην εκπαιδευτική πρακτική συναντούμε τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης:

- Προκαταρκτική ή προγνωστική και διαγνωστική αξιολόγηση
- Διαμορφωτική αξιολόγηση
- Τελική, αθροιστική αξιολόγηση ή επιλεκτική
- Αξιολόγηση για πιστοποίηση γλωσσομάθειας

- Εναλλακτική αξιολόγηση

Η κάθε μορφή αξιολόγησης έχει ειδικούς στόχους, δηλαδή λειτουργεί για να εξυπηρετήσει διαφορετικές επιδιώξεις.

3.1.1. Προκαταρκτική ή προγνωστική και διαγνωστική αξιολόγηση

Η προγνωστική αξιολόγηση σχετίζεται με το παρελθόν και το παρόν. Ωστόσο, στη δική μας περίπτωση συνήθως χρησιμοποιούμε διαγνωστικά τεστ για να συλλέξουμε δεδομένα στο παρόν, σχετικά με γνώσεις/δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι μαθητές μιας τάξης στο παρελθόν, με σκοπό να πάρουμε αποφάσεις που αφορούν στο μέλλον. Πολλές φορές οι στόχοι της μιας προγνωστικής εξέτασης συμπίπτουν με τη διαγνωστική, η οποία άλλοτε έχει στόχο να επισημάνει τις ενδεχόμενες δυσκολίες στη μάθηση και άλλοτε να βοηθήσει στην κατάταξη ομογενών ομάδων, όπως στη δική μας περίπτωση που κάνουμε ένα προγνωστικό (ή διαγνωστικό) τεστ στην αρχή της σχολικής χρονιάς για να κατατάξουμε τους μαθητές μας σε τμήμα αντίστοιχο με το επίπεδο επικοινωνιακής επάρκειας που έχουν αναπτύξει.

3.1.2. Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να ελέγξει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διάρκεια εφαρμογής ενός συγκεκριμένου προγράμματος. Στόχος της είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό και σε ποια έκταση οι μαθητές έχουν επιτύχει μεσοπρόθεσμους στόχους του προγράμματος και να επισημανθούν κενά ή αδυναμίες. Για να θεραπευτούν θα πρέπει φυσικά να γίνεται συστηματική ανατροφοδότηση στην οποία καλό είναι να συμμετέχουν και οι μαθητές επειδή γνωρίζουν οι ίδιοι καλύτερα από κάθε άλλον τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους.

3.1.3. Τελική, αθροιστική αξιολόγηση ή επιλεκτική

Η αθροιστική ή επιλεκτική αξιολόγηση γίνεται στο τέλος μιας χρονικής ενότητας ή στο τέλος του σχολικού έτους. Καλύπτει το σύνολο της ύλης που διδάχθηκε και διερευνά/ελέγχει την επίδοση των μαθητών με στόχο την προαγωγή τους ή την επιλογή και κατάταξή τους ανάλογα με το επίπεδο επικοινωνιακής τους επάρκειας.

3.1.4. Αξιολόγηση για πιστοποίηση γλωσσομάθειας

Η αξιολόγηση για πιστοποίηση γλωσσομάθειας είναι εξωτερική ενώ οι άλλες μορφές αξιολόγησης που αναφέρονται παραπάνω είναι εσωτερικές. Δηλαδή, όταν πρέπει να αξιολογηθεί κάποιος για πιστοποίηση γλωσσομάθειας, αναλαμβάνει τις εξετάσεις (μέσω σταθμισμένων οργάνων μέτρησης, δηλ. δοκιμασιών) φορέας εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, όχι μόνο για να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης, αλλά και γιατί το σύστημα των εξετάσεων για πιστοποίηση δεν στοχεύει στη μέτρηση της γνώσης που αποκτήθηκε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά των γνώσεων/δεξιοτήτων που έχουν αναπτυχθεί ανεξαρτήτως πώς και πού. Επίσης, ο φορέας που διενεργεί τις εξετάσεις δεν συμπίπτει απαραίτητα με τον φορέα που πιστοποιεί. Πρόκειται δηλαδή για μια ιδιαίτερη περίπτωση που θα συζητηθεί χωριστά - στο τελευταίο κεφάλαιο του τόμου.

3.1.5. Εναλλακτική αξιολόγηση

Η Εναλλακτική αξιολόγηση συχνά αναφέρεται σε αντιδιαστολή με τεχνικές αξιολόγησης που είναι προσανατολισμένες στην εξέταση των μαθητών. Η εναλλακτική αξιολόγηση ως διαδικασία έχει διαμορφωτικό και όχι απολογιστικό χαρακτήρα, δεν επηρεάζει αρνητικά τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των μαθητών και έχει ευεργετική ανατροφοδοτική αξία για τη διδασκαλία. Το βασικό πλεονέκτημά της είναι ότι με τη χρήση των μέσων που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της παρέχονται στοιχεία σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης και όχι σχετικά με το αποτέλεσμα, όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρέμβει και να ενισχύσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενός μαθητή ή και όλων των μαθητών. Επιπλέον, του δίνεται η δυνατότητα να έχει συγκριτικά στοιχεία που αφορούν στην επίδοση ή και την πρόοδο του κάθε μαθητή, πρώτα σε σχέση με τον εαυτό του και κατόπιν σε σχέση με το σύνολο της τάξης.

Η εναλλακτική αξιολόγηση έχει πολλά πλεονεκτήματα τα οποία επικεντρώνονται στα ακόλουθα:

- Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συλλέγουν λεπτομερή περιγραφικά στοιχεία για τη γλωσσική επίδοση των μαθητών τους, τα οποία είναι πολύ πιο χρήσιμα και κατατοπιστικά από τα στοιχεία που συλλέγονται με παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης (Clapham, 2000; Alderson & Banerjee, 2001). Τα στοιχεία αυτά αφορούν όχι μόνο τη γλωσσική επίδοση των μαθητών αλλά και τη διαδικασία της μάθησης (π.χ. στρατηγικές μάθησης, στάσεις απέναντι στο σχολείο και τη γλώσσα, τρόπους μελέτης, κ.λπ.) καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη

γλωσσική επίδοση του μαθητή, όπως είναι η γλωσσική, η πολιτιστική, η μορφωτική και η οικογενειακή του κατάσταση. Τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρέμβει και να ενισχύσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών (βλ. Genesee & Hamayan, 1994).

- Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, περιορίζει τον ανταγωνισμό και βοηθά να εξασφαλίζεται η ισότητα στη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον ο κάθε μαθητής αξιολογείται ως άτομο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό σχολικό περιβάλλον όπου πολλές φορές ενσωματώνονται μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (O'Malley & Valdez Pierce, 1996).
- Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συγκεντρώνει στοιχεία που αφορούν στην πρόοδο του κάθε μαθητή πρώτα σε σχέση με τον εαυτό του και κατόπιν σε σχέση με το σύνολο της τάξης (Hamayan, 1995).
- Ανταποκρίνεται στους ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους που θέτουν τα προγράμματα σπουδών, ιδιαίτερα όσον αφορά στις τάξεις των μικρών μαθητών, και στηρίζει τους μαθητές ψυχολογικά με το να βελτιώνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα και να αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους (Gottlieb, 1995; Broadfoot, 2003).
- Προωθεί την αυτόνομη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Έτσι οι μαθητές γίνονται επιδέξιοι κριτές των δυνατοτήτων τους και θέτουν ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες για όλη τους τη ζωή (Brindley, 2001; Luoma & Tarnanen, 2003).
- Αποτελεί ένα συλλογικό τρόπο προσέγγισης του θεσμού της αξιολόγησης γενικότερα, η οποία μέσω των μεθόδων και των τεχνικών της επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να βρίσκονται σε συνεχή σχέση συνεργασίας (Barootchi & Keshvarz, 2002).
- Δημιουργεί μια στενή σχέση μεταξύ της διδακτικής και της αξιολόγησης η οποία παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εποπτεύει και να τροποποιεί τη διδακτική του προσέγγιση (Genesee & Hamayan, 1994).

3.1.5.1. Μέθοδοι και τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης

Η Εναλλακτική Αξιολόγηση περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τις ακόλουθες τεχνικές:

- Τήρηση ημερολογίου
- Συγκρότηση ατομικού φακέλου
- Ανάθεση συνθετικών εργασιών
- Αυτο-αξιολόγηση
- Ετερο-αξιολόγηση
- Συστηματική παρατήρηση

- Δραστηριότητες μέσου παιχνιδιών, δραματοποίησης, αφήγησης παραμυθιού/ ιστορίας
- Συμβουλευτικές συναντήσεις
- Αντιπαράθεση απόψεων

3.2. Η αξιολόγηση του μαθητή της ξένης γλώσσας μέχρι σήμερα²²

Στο Γυμνάσιο, μέχρι και το σχολικό έτος 2015-2016 προβλέπονταν εξετάσεις προόδου, προαγωγικές και απολυτήριες. Για το διάστημα που εφαρμόστηκε πιλοτικά το ΕΠΣ-ΞΓ ίσχυσε ένας νέος τρόπος εξέτασης που θεσπίστηκε με Π.Δ. το οποίο δημοσιεύτηκε σε φύλο της «Εφημερίδας της Κυβερνήσεως»²³ και αντικατέστησε τον παλιό και ιδιαίτερα απαρχαιωμένο τρόπο που επίσης είχε θεσπιστεί με Π.Δ. και δεν είχε αλλάξει τα τελευταία 30 χρόνια.

Από το σχολικό έτος 2016-17, το νέο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ), το οποίο θεσμοθετήθηκε, συνοδεύτηκε από ένα νέο τρόπο αξιολόγησης, που βασίστηκε σε ένα όργανο μέτρησης όπως είναι μια σταθμισμένη εξέταση σαν και αυτές που χρησιμοποιούνται σε συστήματα αξιολόγησης όπως είναι οι εθνικές μας εξετάσεις ξένων γλωσσών, με τελικό στόχο το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, για το οποίο η πολιτεία επιθυμεί να διαμορφώσει συνθήκες που θα επιτρέψουν στους/τις μαθητές/τριες να ετοιμάζονται για τις εξετάσεις στο σχολείο χωρίς οικονομικό κόστος για την οικογένεια τους.

3.2.1. Ο νέος τρόπος αξιολόγηση στις ξένες γλώσσες²⁴

Είναι αυτονόητο πως ο τρόπος ενδιάμεσης, διαρκούς και τελικής αξιολόγησης της διαδικασίας της μάθησης και του αποτελέσματος των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών αποτελεί σημαντικότατο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας με οποιοδήποτε πρόγραμμα σπουδών. Μέσω της αξιολόγησης μπορεί ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευόμενος να έχει μια σαφή εικόνα ως προς την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

Το ΕΠΣ-ΞΓ διαφέρει από όλα τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών για πολλούς λόγους που κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να διαβάσει στο ίδιο το κείμενο του Προγράμματος. Μεταξύ άλλων:

(α) στηρίζεται σε διαφορετική αντίληψη για τη γλώσσα από ό,τι τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών

²² Στα Γυμνάσια οι εξετάσεις διεξάγονταν με βάση το Π.Δ. 465/1981 Άρθρο 10 / Π.Δ. 465/1981.

²³ «Εφημερίδας της Κυβερνήσεως», τεύχος πρώτο, 2771, Αρ. Φύλλου 97, 27 Απριλίου 2012, Άρθρο 5.

²⁴ Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμ. 126 «Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου» Άρθρο 17 «Αξιολόγηση στις ξένες γλώσσες» ΦΕΚ 211 Τεύχος Πρώτο 11-11-2016

(β) περιλαμβάνει τεκμηριωμένες προδιαγραφές ως προς το τι πρέπει να μπορεί να κάνει ο μαθητής σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας, και πόσο καλά θα πρέπει να μπορεί να το κάνει.

Ο νέος τρόπος εξέτασης δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές του σχολείου:

- Να προετοιμάζονται για τις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας
- Να έχουν μια εικόνα της προόδου τους από την εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα μια αξιόπιστη ένδειξη σχετικά με το επίπεδο της επικοινωνιακής επάρκειας που έχουν αναπτύξει
- Να έχουν ανατροφοδότηση σχετικά με τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους σχετικά με τις γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές, κτλ. που έχουν αναπτύξει στην ξένη γλώσσα που μελετούν.
 - Κατανόηση γραπτού λόγου
 - Παραγωγή γραπτού λόγου (καθοδηγούμενη)
 - Κατανόηση προφορικού λόγου

1. Η αξιολόγηση της επίδοσης στις ξένες γλώσσες κατά τη διάρκεια των τετραμήνων γίνεται με δοκιμασίες (ωριαία διαγωνίσματα και ολιγόλεπτα τεστ) και ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών/τριών:

α) να κατανοούν γραπτό λόγο διατυπωμένο στην ξένη γλώσσα και να απαντούν σε σχετικά ερωτήματα επιλογής που τίθενται στην ξένη γλώσσα ή, στην περίπτωση που επιδιώκεται ο έλεγχος δεξιοτήτων αναγνωστικής διαγλωσσικής διαμεσολάβησης, στην ελληνική γλώσσα

β) να κάνουν τις ορθές και κατάλληλες γλωσσικές επιλογές με βάση το συγκεκριμένο και γενικότερα την περίσταση επικοινωνίας, αποδεικνύοντας πως έχουν αναπτύξει γλωσσική επίγνωση ανάλογη με το επίπεδο γλωσσομάθειας τους

γ) να κατανοούν προφορικό λόγο διατυπωμένο στην ξένη γλώσσα και να απαντούν στην ξένη γλώσσα σε ερωτήσεις επί του προφορικού κειμένου

δ) να παραγάγουν γραπτά συνεχή ή ασυνεχή κείμενα στην ξένη γλώσσα, είτε με αφορμή οπτικά ή/και λεκτικά ερεθίσματα στην ξένη γλώσσα είτε με αφορμή κείμενο ή φράσεις στην ελληνική γλώσσα για τον έλεγχο δεξιοτήτων γραπτής διαγλωσσικής διαμεσολάβησης.

2. Στην περίπτωση που απαιτείται γραπτή ανακεφαλαιωτική εξέταση για την προαγωγή ή την απόλυση μαθητή/τριας, τα θέματα της εξέτασης για κάθε ενότητα διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών στην εξεταζόμενη ξένη γλώσσα. Τα προς εξέταση επίπεδα γλωσσομάθειας, τα οποία είναι σύμφωνα με την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης όπως αυτά περιγράφονται στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι τα εξής: A1, A2, B1 και B2.

3. Οι ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις κάθε γλώσσας και κάθε επιπέδου γλωσσομάθειας αποσκοπούν στον έλεγχο των εξής ικανοτήτων των μαθητών/τριών:

- 1) Κατανόησης γραπτού λόγου και γλωσσικής επίγνωσης
- 2) Κατανόησης προφορικού λόγου
- 3) Παραγωγής γραπτού λόγου και γραπτής διαμεσολάβησης

Η κάθε εξέταση βαθμολογείται με άριστα τις 20 μονάδες, που κατανέμονται στις τρεις ενότητες της εξέτασης ως εξής:

Κατανόηση γραπτού λόγου και γλωσσική επίγνωση	8
Κατανόηση προφορικού λόγου	4
Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτής διαμεσολάβησης	8

3.2.2. Χαρακτηριστικά και βασικές αρχές του νέου τρόπου αξιολόγησης²⁵

Η αξιολόγηση στο μάθημα της ξένης γλώσσας, για να συνάδει με το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό μοντέλο που υιοθετεί το ΕΠΣ-ΞΓ, θα πρέπει να είναι μια «δυναμική, ολιστική και συμμετοχική» διαδικασία. Λέγοντας δυναμική εννοούμε τη διαδικασία συνεχούς παρατήρησης και συλλογής δεδομένων για τον βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα από τον κάθε μαθητή και από το σύνολο της τάξης.

Λέγοντας ολιστική εννοούμε πως τα κριτήρια αξιολόγησης που διαμορφώνουμε αφορούν την ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα που μαθαίνει για να κάνει τις δραστηριότητες που ορίζει το ΕΠΣ-ΞΓ, σύμφωνα πάντα με το επίπεδο επικοινωνιακής του επάρκειας. Η χρήση της γλώσσας σε κάθε περίπτωση απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν τη λειτουργία της γλώσσας σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Λέγοντας πως η αξιολόγηση είναι συμμετοχική εννοούμε πως ο μαθητής είναι σκόπιμο να λαμβάνει μέρος στον σχεδιασμό της αξιολογικής διαδικασίας και παράλληλα να παίρνει τον ρόλο του αξιολογητή της δικής του επίδοσης και προόδου, αλλά και των συμμαθητών του.

Σκοπός της αξιολόγησης, σύμφωνα με το μοντέλο εκπαίδευσης που υιοθετεί το ΕΠΣ-ΞΓ, είναι αφενός η παρακολούθηση της πορείας της μάθησης, συλλογικά και ατομικά, και αφετέρου η μέτρηση του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων, των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα όργανα και εργαλεία που χρησιμοποιούμε συμβάλλουν στο να παρακολουθούμε την εξέλιξη των μαθητών, καθώς και τη συνεχή και συστηματική αποτίμηση της προόδου τους. Ο σχεδιασμός

²⁵ Οι λόγοι αμφισβήτησης των εξετάσεων ως το κυρίως όργανο μέτρησης της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών αναπτύσσονται εκτενώς στους Alderson & Wall (1993), Black & Wiliam (1998), Gipps (1994), Hamayan (1995), Harlen & Deakin-Crick (2003), Huerta-Macias (1995), Johnstone et al. (1995), Newstead & Findlay (1997), Tsagari (2009), Zeidner (1998).

του πλαισίου και των πρακτικών, καθώς και η εφαρμογή της αξιολόγησης, στηρίζονται στις παρακάτω αρχές.

- Δεν επαρκεί το τεστ ή το διαγώνισμα στο τέλος μιας χρονικής περιόδου ή μετά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας ή μιας μαθησιακής δραστηριότητας. Μέσω της αξιολόγησης διερευνούμε τη διαδικασία της μάθησης (διαμορφωτική αξιολόγηση) και όχι μόνο το αποτέλεσμα της μάθησης (αθροιστική αξιολόγηση).
- Η αξιολόγηση διερευνά όλο το εύρος των γνωστικών διεργασιών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση μιας εργασίας ή μιας ενότητας που στοχεύει σε μαθησιακά αποτελέσματα.
- Η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί οποιοδήποτε σημείο της μαθησιακής διαδικασίας και ακολουθεί σπειροειδή διαδρομή, ώστε να έχει πάντα έναν ρόλο θετικό στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η ανατροφοδότηση προέρχεται από ποικίλους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία: τον ίδιο τον μαθητή, τους συμμαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, άλλους ειδικούς που προσκαλούνται να εκφράσουν αξιολογική κρίση.
- Κατά την αξιολόγηση εκτιμούμε και αξιολογούμε τόσο την επίδοση όσο και τη γνώση: εμπειρική, εννοιολογική, αναλυτική και εφαρμοσμένη.
- Η αξιολόγηση αποτιμά τη νέα γνώση που αποκτήθηκε, αλλά πάντα μέσα από περιστάσεις οικείες στο μαθητή και μέσω δραστηριοτήτων που είναι κατάλληλες για την ηλικία και τις εμπειρίες του. Να θυμόμαστε ότι δεν αξιολογούμε ούτε τις ιδέες, ούτε την ευφυΐα, ούτε τη φαντασία του, αλλά ούτε και τις κοινωνικοπολιτισμικές του γνώσεις (αν και αυτές αναπόφευκτα εμπλέκονται στη χρήση της γλώσσας).
- Αξιολογούμε τον μαθητή και τα ατομικά του επιτεύγματα, πάντα σε σχέση με τα συλλογικά επιτεύγματα, αλλά και τον μαθητή ως μέλος μιας ομάδας με την οποία συνεργάζεται. Άρα αξιολογείται και για τη συμβολή του σε ομαδικά πρότζεκτς και προϊόντα.
- Η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει συστηματική έτερο-αξιολόγηση.
- Η κοινοποίηση του αξιολογικού αποτελέσματος έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία τεκμηριώνουν την ποσοτική βαθμολογία. Δηλαδή αντί η έκφραση της κρίσης μας να ολοκληρώνεται με την κατάληξη σε ένα βαθμό, περιγράφουμε αυτά που μπορεί και αυτά που δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής χρησιμοποιώντας τη γλώσσα, έτσι ώστε να καταλάβει πώς προέκυψε αυτός ο βαθμός.
- Ο κάθε μαθητής καλό είναι να συνθέτει τον δικό του Φάκελο Προόδου (Learning Portfolio), ο οποίος θα περιλαμβάνει αποδεικτικά της προόδου του και ανατροφοδότηση σχετικά με τη μαθησιακή του πορεία και τα αποτελέσματά της.

Η συνεχής διαδικασία αξιολόγησης που στηρίζεται στις παραπάνω αρχές επιτρέπει την αποτύπωση των διαδικασιών μάθησης (εμπειρική, εννοιολογική, αναλυτική και εφαρμοσμένη) και του βαθμού στον οποίο ο μαθητής εξελίσσεται: από την ικανότητα να μαθαίνει με υποστήριξη, στην ικανότητα να σκέφτεται και να ενεργεί αυτόνομα και κατόπιν στην ικανότητα να συνεργάζεται και να συνεργεί.

3.3. Εξετάσεις στην ξένη γλώσσα για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ)

Το σύστημα εξετάσεων για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ), το οποίο σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές που διέπουν το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001), θεσμοθετήθηκε το 1999. Οι εξετάσεις διενεργήθηκαν για πρώτη φορά το 2003 στις γλώσσες αγγλική, γαλλική, γερμανική και ιταλική για το επίπεδο γλωσσομάθειας B2, σύμφωνα με την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Από το 2003 έως σήμερα το ΚΠΓ λειτουργεί αδιάλειπτα, με εξετάσεις σε «συμβατική» (pen-and-paper) μορφή, για όλα τα επίπεδα, δύο φορές το χρόνο. Από το 2010 ξεκίνησε η ανάπτυξη της «ψηφιακής» εκδοχής του ΚΠΓ που προσφέρει τη δυνατότητα πλήρως διαβαθμισμένης και προσαρμοστικής ηλεκτρονικής εξέτασης, η οποία τον Δεκέμβριο του 2015 διενεργήθηκε πιλοτικά σε 28 σχολεία της χώρας. Προσφέρει επίσης αυτοματοποιημένες δομές για την οργάνωση των εξετάσεων και ηλεκτρονική πλατφόρμα τηλεκαίδεισης των αξιολογητών/τριών. Αναπτύχθηκε επίσης το ηλεκτρονικό σχολείο του ΚΠΓ για τη δωρεάν προετοιμασία των υποψηφίων. Η επιτυχία στις εξετάσεις του ΚΠΓ οδηγεί στην απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) σε μία από τις έξι γλώσσες του συστήματος (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά, ισπανικά και τουρκικά), σε ένα από τα επίπεδα γλωσσομάθειας, σύμφωνα με την 6βαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης, από A1 έως Γ2.

3.3.1. Η σύνδεση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο με το ΚΠΓ

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με το ΚΠΓ γίνεται με δύο τρόπους: αφενός συνδέεται άμεσα στο πλαίσιο που ορίζει τους περιγραφικούς δείκτες γλωσσομάθειας του συστήματος των εξετάσεων με το ΕΠΣ-ΞΓ, αφετέρου δημιουργούνται οι κατάλληλες πηγές που μπορούν να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να προετοιμάζουν τους μαθητές τους για τις εξετάσεις του ΚΠΓ μέσα στο σχολείο. Για τον σκοπό αυτό έχει αναπτυχθεί και συνεχίζει να αναπτύσσεται ένα ηλεκτρονικό σχολείο (το KPG e-school) με 4 «τάξεις» οι οποίες αντιστοιχούν σε τέσσερις διαφορετικές ομάδες στόχος: μαθητές ξένων γλωσσών, εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ξένες γλώσσες, εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών που επιθυμούν να εκπαιδευτούν ως βαθμολογητές και/ή εξεταστές και τέλος γονείς που επιθυμούν να ενημερωθούν για το ΚΠΓ και να βρουν ιδέες για το πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Κάθε ενδιαφερόμενος έχει πρόσβαση σε δωρεάν ενημέρωση και επιμόρφωση μέσω του ηλεκτρονικού σχολείου του ΚΠΓ (<http://rcel.enl.uoa.gr/kpgschool/>).

Από την πλευρά του σχολείου η σύνδεση θα πραγματοποιηθεί με την εφαρμογή του νέου Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ), το οποίο έχει σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη τους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας του ΚΠΓ αν και δεν είναι ταυτόσημοι. Με την εφαρμογή όμως του ΕΠΣ-ΞΓ το σχολείο θα παρέχει και θα αξιολογεί τις γνώσεις και δεξιότητες που συνάδουν με τις εξετάσεις του ΚΠΓ.

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με το ΚΠΓ είναι έμμεση και όχι άμεση. Οι εξετάσεις του ΚΠΓ δεν στοχεύουν σε διαδικασίες *εσωτερικής* αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών –δηλαδή μέτρησης της γνώσης και των δεξιοτήτων που αποκτούνται αποκλειστικά στο σχολείο.

Το ΚΠΓ, όπως και οποιοδήποτε διεθνές σύστημα πιστοποίησης γλωσσομάθειας, προϋποθέτει και επιβάλλει διαδικασίες *εξωτερικής* αξιολόγησης, αφού εξετάζει τις γνώσεις και δεξιότητες που έχει αναπτύξει κάποιος (ανεξάρτητα πού τις ανέπτυξε) προκειμένου να πιστοποιήσει ότι η γλωσσομάθεια του υποψήφιου είναι στο επίπεδο X. Με την έμμεση σύνδεση αποφεύγεται το φαινόμενο “teaching to the test” και διατηρείται η αξιοπιστία του συστήματος για τη διεθνή του αναγνώριση.

Η Βάση Ύλης για την γλωσσική τεκμηρίωση των δεικτών επικοινωνιακής επάρκειας, η οποία θα εξυπηρετεί το ΕΠΣ-ΞΓ και το Πρόγραμμα Ύλης στο οποίο θα βασιστεί η επιλογή, θα έχει τη μορφή ηλεκτρονικού σχολείου, με στόχο την προετοιμασία για τις εξετάσεις, που θα προσφέρει «ψηφιακό φροντιστήριο» και on-line καθοδήγηση. Το ψηφιακό υλικό θα είναι προσβάσιμο και ως «βιβλίο» σε μορφή pdf (+ηχητικό υλικό) για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να ασχοληθεί με την προετοιμασία των μαθητών του στην τάξη, ψηφιακό υλικό με δομή η-διαχείρισης σε ειδικό directory για το μαθητή και διαδραστικό υλικό με δοκιμασίες για την αυτό-εκπαίδευση των μαθητών. Ψηφιακό και διαδραστικό υλικό που βοηθά τον εκπαιδευτικό να υποστηρίξει τους μαθητές με βάση:

- Τη γλώσσα
- Το επίπεδο γλωσσομάθειας (π.χ. A1 ή A2)
- Την επικοινωνιακή Ενέργεια (π.χ. Παραγωγή γραπτού λόγου)
- Τον τύπο δοκιμασίας (π.χ. Πολλαπλής επιλογής)
- Τον στόχο της δοκιμασίας (π.χ. Κατανόηση της γενικής ιδέας του κειμένου)
- Θεματική: (π.χ. ακραία σπορ)
- Γλωσσική εστίαση (π.χ. Αναγνώριση προέλευσης του κειμένου)

Όπως είχε γίνει γνωστό από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας κατά το σχ. έτος 2011-2012, η ξενόγλωσση εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο προβλεπόταν να συνδεθεί με το εθνικό μας σύστημα εξετάσεων για τις ξένες γλώσσες –Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ)– με την έννοια ότι οι μαθητές θα προετοιμάζονται για τις εξετάσεις στο πλαίσιο των σπουδών τους στο σχολείο.

Το μέτρο αυτό όμως δεν εφαρμόστηκε, όπως δεν εφαρμόστηκε και το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ).

Ερχόμαστε λοιπόν στο Σεπτέμβρη του 2016, όπου το Υπουργείο Παιδείας εξέπληξε τον κόσμο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης με τις σαρωτικές αλλαγές που επέφερε. Η δημοσίευση του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) που θα οδηγεί σε εξετάσεις γλωσσομάθειας, συμπαρέσυρε τον τρόπο διδασκαλίας τους, ιδιαίτερα της αγγλικής γλώσσας, αφού άλλαξε τους διδακτικούς στόχους, την ύλη και το περιεχόμενο του μαθήματος σε σχέση με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και τον τρόπο αξιολόγησης. Επιπλέον το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί

«βοηθητικό εργαλείο», όχι το μοναδικό, που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να υλοποιήσει το σχεδιασμό και τους στόχους της διδασκαλίας του.

Ειδικότερα, ο υπουργός Ν. Φίλης, μιλώντας σε ημερίδα για τις ξένες γλώσσες στις 6-9-2016, ανέφερε ότι *«το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών ξένων γλωσσών επιτρέπει τη σύνδεση της εκμάθησής τους στο σχολείο με εξετάσεις πιστοποίησης της γλωσσομάθειας, καθώς έχει σχεδιαστεί με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης, περιγράφοντας τις επικοινωνιακές ικανότητες που αναμένεται να έχουν αναπτύξει οι μαθητές σε κάθε γλώσσα ένα προς ένα σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας»*. Με δεδομένο ότι το πρόγραμμα αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται σε εξάβαθμη κλίμακα, κάθε παιδί θα μπορεί να δίνει εξετάσεις γλωσσομάθειας μετά την ολοκλήρωση της Γ΄ Γυμνασίου.

Παράλληλα, ανακοινώθηκε η θεσμοθέτηση Ηλεκτρονικού Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, για το οποίο οι εξετάσεις θα γίνονται με την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας, ενώ η αξιολόγηση των μαθητών στις ξένες γλώσσες θα εναρμονισθεί με το πρόγραμμα σπουδών και τον στόχο της προετοιμασίας τους για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας.

Το ΚΠΓ, όπως και όλα τα άλλα γνωστά στην Ελλάδα συστήματα πιστοποίησης επικοινωνιακής επάρκειας σε μια ξένη γλώσσα, ελέγχουν την κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Το ΚΠΓ ειδικά εξετάζει και την ικανότητα διαμεσολάβησης –δηλαδή, την ικανότητα να αποδίδει ο εξεταζόμενος γραπτά ή/και προφορικά, στην ξένη γλώσσα, αυτό που διάβασε στην Ελληνική. Τέλος, το ΚΠΓ δεν εξετάζει μέσω ειδικού τεστ τη *χρήση* της ξένης γλώσσας, όπως κάνουν, λόγω χάρη, ορισμένα εξεταστικά συστήματα για την αγγλική γλώσσα (με τεστ σε use of English), γιατί όλες οι ενότητες (test papers) του ΚΠΓ εξετάζουν τη *χρήση* της γλώσσας σε κοινωνικά προσδιορισμένες συνθήκες επικοινωνίας. Ούτε μία από τις ενότητες δεν έχει στόχο τον έλεγχο των τυπικών στοιχείων της γλώσσας (γραμματική, σύνταξη, λεξιλόγιο) ανεξάρτητων από τη χρήση τους. Μάλιστα, οι εξετάσεις του ΚΠΓ ελέγχουν και τη γλωσσική επίγνωση που έχει αναπτύξει ο εξεταζόμενος. Δηλαδή, σε τι βαθμό μπορεί ο εξεταζόμενος (α) να κάνει επιλογές εκφράσεων, λέξεων και μορφών λέξεων ή γλωσσικών δομών που ταιριάζουν στο εκάστοτε κοινωνικο-γλωσσικό περιβάλλον (στο συγκεκριμένο πλαίσιο) στο οποίο εμφανίζονται, (β) να αναγνωρίσει και να χρησιμοποιήσει τα χαρακτηριστικά στοιχεία (δομή, γλωσσικές επιλογές, ύφος, κ.λπ.) διαφορετικών κειμενικών τύπων, όπως λ.χ. ενός προσωπικού μηνύματος, μιας αφίσας, ενός άρθρου εφημερίδας, κ.λπ.

Η γλωσσική επίγνωση, η διαμεσολάβηση και γενικότερα η ανάπτυξη της ικανότητας κοινωνικά προσδιορισμένης χρήσης της γλώσσας για την κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου αποτελούν τους βασικούς πυλώνες του ΕΠΣ-ΞΓ μέσω του οποίου συνδέεται το ΚΠΓ στο σχολείο. Δηλαδή, το νέο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες αφενός βασίζεται στην ίδια θεωρία γλώσσας με αυτήν του ΚΠΓ, ενώ το ΕΠΣ-ΞΓ στηρίζεται ολόκληρο στην λογική της εκπαίδευσης στην ξενόγλωσση τάξη κατά επίπεδα γλωσσομάθειας, σύμφωνα με συγκοινωνούντες δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας.

4. Ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Για τον σκοπό της έρευνας συντάχτηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δεκαπέντε ερωτήματα τα οποία αφορούσαν την διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο και πιο συγκεκριμένα στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία έρευνας, οι παράμετροι που λήφθηκαν υπόψη, η θεωρία στην οποία στηρίχτηκε η έρευνα καθώς και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων.

Η έρευνα αποπειράται να αποτιμήσει την ποιότητα διδασκαλίας των αγγλικών στο Γυμνάσιο και των χρησιμοποιούμενων λειτουργικών εργαλείων, τα οποία στην περίπτωση μας θεωρούνται τα σχολικά εγχειρίδια, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι που θέτει, η μεθοδολογία της διδασκαλίας και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο τομέα της διδασκαλίας.

4.1. Καθορισμός των κριτήριων διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου

Σημαντικό αντικείμενο στο οποίο στηρίχτηκε η έρευνα, αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο στο οποίο στηρίζεται κατά πολύ η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο γυμνάσιο. Η συγγραφή του αποτέλεσε ένα φιλόδοξο εγχείρημα που προσπάθησε να συνδυάσει πολλά διαφορετικά στοιχεία που περιλαμβάνουν αφενός την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και αφετέρου την προσπάθεια να ενσωματωθεί μια νέα προσέγγιση στη μάθηση με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Συνεπώς το βιβλίο αποτελεί σημαντικό αντικείμενο αξιολόγησης μέσω του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές/τριες.

Τα κριτήρια αξιολόγησης που τέθηκαν, βασίστηκαν σε δείγματα ερωτηματολογίων και σε κριτήρια που παραθέτουν οι Williams (1983), Sheldon(1988), Harmer (1991), Brown (1995), Cunningsworth (1995) και Tomlinson (2003), όπου προτείνουν ως κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας τα ακόλουθα:

1. Το εγχειρίδιο ως φυσικό αντικείμενο
2. Πολυγλωσσία
3. Εγγραμμатισμός
4. Αυτοαξιολόγηση
5. Μεταγνώση
6. Σύνδεση με Κρατικό Πιστοποιητικό γλωσσομάθειας
7. Διαφοροποιημένη διδασκαλία
8. Διαθεματικότητα
9. Η αγγλική γλώσσα ως εργαλείο
10. Κριτική σκέψη

11. Πολυπολιτισμικότητα
12. Νέες τεχνολογίες

4.2. Τα Ερευνητικά ερωτήματα

Το ερωτηματολόγιο [Παράρτημα Α] περιλαμβάνει μια σειρά από θεματικές, που καθεμιά τους αντιπροσωπεύεται από ένα ερώτημα ή μια ομάδα ερωτημάτων. Μέσω των ερωτηματολογίων καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν 5 θεματικές με επιμέρους κατηγορίες.

1. Προσωπικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, γνωστικό επίπεδο).
2. Στόχοι όσον αφορά τα Αγγλικά.
3. Απόψεις αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου.
4. Προτάσεις των μαθητών.
5. Αποτελέσματα πιστοποίησης με την υπάρχουσα μέθοδο.

Οι επιμέρους κατηγορίες αφορούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πόσο ικανοποιητικό είναι το βιβλίο ως φυσικό αντικείμενο;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά στις ερωτήσεις 2 έως 9 και προσπαθεί να ανιχνεύσει αν κατά πόσο ένα ελκυστικό και δομημένο βιβλίο μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας διευκόλυνσης της μάθησης.

2. Πόσο επιτυγχάνεται η πολυγλωσσία και ο εγγραμματισμός;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα για τη πολυγλωσσία αφορά στην ερώτηση 6 και προσπαθεί να ανιχνεύσει κατά πόσο επιτυγχάνεται ο στόχος της πολυγλωσσίας, ενώ το ίδιο ερώτημα προσπαθεί να ανιχνεύσει κατά πόσο επιτυγχάνεται η γνώση της δομής της γλώσσας.

3. Πόσο επιτυγχάνεται η διαφοροποιημένη μάθηση;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά στις ερωτήσεις 4 και 12 και προσπαθεί να ανιχνεύσει κατά πόσο το υλικό του βιβλίου καταφέρνει να απευθύνεται σε μαθητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικές ανάγκες.

4. Πόσο βελτιώνεται η επικοινωνιακή ικανότητα σε γραπτό και προφορικό λόγο;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά στις ερωτήσεις 10 και 11 και προσπαθεί να ανιχνεύσει κατά πόσο βελτιώνεται η επικοινωνιακή ικανότητα σε γραπτό και προφορικό λόγο.

5. Πόσο επιτυγχάνεται η διαθεματικότητα;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην ερώτηση 14 και προσπαθεί να ανιχνεύσει κατά πόσο πετυχημένη είναι η εισαγωγή της διαθεματικότητας και αν βελτιώνει τη μάθηση.

6. Πόσο υπάρχει συνείδηση του ρόλου της αγγλικής γλώσσας ως εργαλείο;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην ερώτηση 1 και προσπαθεί να ανιχνεύσει κατά πόσο επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση του ρόλου της αγγλικής γλώσσας ως εργαλείο και αν αυτό αποτελεί κίνητρο για την καλύτερη εκμάθησή της.

7. Πόσο προάγεται η κριτική ικανότητα;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην ερώτηση 7 και προσπαθεί να ανιχνεύσει κατά πόσο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να βελτιώσουν την κριτική τους ικανότητα.

8. Πόσο επιτυγχάνεται η σύνδεση με τις Νέες τεχνολογίες;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην ερώτηση 13 και προσπαθεί να ανιχνεύσει κατά πόσο επιτυγχάνεται η σύνδεση με τις ΤΠΕ και αν αυτό βελτιώνει τη μάθηση.

9. Πόσο προάγεται η πολυπολιτισμικότητα;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην ερώτηση 9 και προσπαθεί να ανιχνεύσει κατά πόσο επιτυγχάνεται ο στόχος της πολυπολιτισμικότητας.

10. Πόσο επιτυγχάνεται η σύνδεση με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην ερώτηση 15 και προσπαθεί να ανιχνεύσει κατά πόσο επιτυγχάνεται η σύνδεση με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας.

Με το ερωτηματολόγιο αυτό επιχειρείται να διαπιστωθεί αν το συγκεκριμένο εγχειρίδιο για τη διδασκαλία των αγγλικών πληροί τις προϋποθέσεις σύμφωνα με τα κριτήρια που τέθηκαν και επιδιώκεται η καταγραφή δεδομένων αλλά και προτάσεων των μαθητών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του υλικού που χρησιμοποιείται.

4.3. Μεθοδολογία της έρευνας - περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων

4.3.1. Συλλογή του δείγματος

Το αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές και των τριών τάξεων του 2^{ου} Γυμνασίου Αμαρουσίου κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. Η μαθητική σύνθεση αντιπροσωπεύει ένα συνηθισμένο δημόσιο σχολείο της χώρας, όπου υπάρχει αντιπροσώπηση όλων των κοινωνικών στρωμάτων καθώς και ικανός αριθμός παιδιών μεταναστών.

Ο παρακάτω συγκεντρωτικός πίνακας (πίνακας 1) καταδεικνύει την εθνολογική και κοινωνική κατανομή των μαθητών.

Σύνθεση μαθητικού δυναμικού	
Εθνική προέλευση μαθητικού δυναμικού	Κοινωνική τάξη
Μαθητές • στην πλειοψηφία Ελληνικής καταγωγής • αρκετοί Αλβανικής καταγωγής	• Εργατική τάξη • Μεσαία τάξη (δημόσιοι υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες)

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης κατατάσσεται στις διερευνητικές καθώς λειτουργεί πιλοτικά και για άλλες μελέτες ή ερευνητικά ερωτήματα [Yin, 1984].

4.3.2. ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Το ερωτηματολόγιο, της εργασίας, απευθυνόταν σε μαθητές των τριών τάξεων του γυμνασίου και διαφορετικών επιπέδων.

Στους μαθητές μοιράστηκαν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου και κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτές σύμφωνα με τη τετράβαθμη κλίμακα Likert “Πολύ”, “Αρκετά”, “Λίγο”, “Καθόλου”. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις, οι οποίες είναι ομαδοποιημένες σε κατηγορίες. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα για να μπορέσουν οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα αυτό που πιστεύουν και κατά συνέπεια να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των δεδομένων.

4.3.3. Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

Η επίδοση των ερωτηματολογίων ήταν συλλογική, με τους μαθητές συγκεντρωμένους στον ίδιο χώρο ανά τμήμα, ώστε να οι απαντήσεις να δίνονται κάτω από τις ίδιες συνθήκες και να μπορούν να διασαφηνιστούν τυχόν απορίες των μαθητών. Επιπλέον η συλλογική επίδοση και συμπλήρωση ερωτηματολογίων είναι αυτή που συνιστάται όταν τα υποκείμενα της έρευνας είναι μαθητές. (Βαββουκάς, 1991:262).

Η στατιστική ανάλυση προέρχεται από 120 ερωτηματολόγια. Η επεξεργασία τους έγινε με το πακέτο SPSS.

4.4. Αποτελέσματα της έρευνας

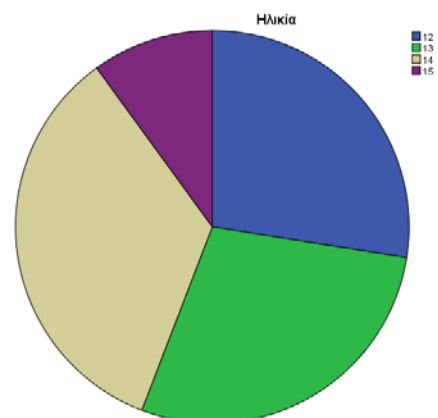
Η επεξεργασία στοιχείων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Ακολουθούν οι πίνακες που αναφέρονται τόσο στις κλειστές ερωτήσεις του σχετικού ερωτηματολογίου όσο και στην ταξινόμηση των στοιχείων ανά ηλικία και φύλλο. Στη συνέχεια ακολουθεί η καταγραφή των ανοικτών ερωτήσεων.

Μέρος 1ο : Δημογραφικά στοιχεία

Πίνακας 1

Μαθητές/τριες του δείγματος κατά ηλικία

Ηλικία				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
12	33	27,5	27,5	27,5
13	34	28,3	28,3	55,8
Valid 14	41	34,2	34,2	90,0
15	12	10,0	10,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

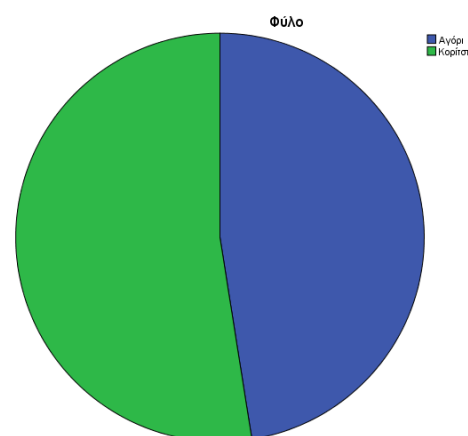


Οι μαθητές και μαθήτριες, ισοκατάνεμονται σε όλες τις τάξεις δηλαδή στις ηλικίες 12, 13 και 14 ετών. Ένα ποσοστό 10% είναι 15 ετών

Πίνακας 2

Μαθητές/τριες του δείγματος κατά φύλλο

Φύλλο				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αγόρι	57	47,5	47,5	47,5
Valid Κορίτσι	63	52,5	52,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	



Από τα διαθέσιμα επίσημα στοιχεία του υπουργείου Παιδείας , γνωρίζουμε ότι τα σχολικά έτη 2014-15 και 2015-16 ποσοστό των κοριτσιών είναι $q = 48,15\%$ και $q=48,17\%$ αντίστοιχα (Παράρτημα Β). Κατά το τρέχον έτος 2016-17 δεν αναμένεται να έχει μεταβληθεί αισθητά. Ο συνολικός αριθμός δε των μαθητών στα Δημόσια

ημερήσια γυμνάσια κατά τα έτη 2015-16 και 2016-17 κυμαίνεται στους 272.697 και 271.853 μαθητές αντίστοιχα [Πηγή ΥΠ, εφημ. ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ]. Με δεδομένο ότι στο δείγμα μας το ποσοστό των κοριτσιών είναι 52,5% θέλουμε να δούμε αν το δείγμα μας είναι αντιπροσωπευτικό.

Από τον πίνακα συχνοτήτων για το ΦΥΛΟ, υπολογίζουμε το ποσοστό ή την αναλογία \hat{p} των ατόμων στο δείγμα, που είναι αγόρια. Προφανώς η αναλογία των κοριτσιών θα είναι $\hat{q} = 1 - \hat{p}$. Η κατανομή των δειγματικών μέσων, για δείγματα μεγέθους n είναι διωνυμική με μέση τιμή p και διασπορά pq/n όπου p είναι το **ποσοστό των αγοριών στον πληθυσμό**. Για μεγάλο n (>30) η κατανομή αυτή θεωρείται κανονική και όπως στην προηγούμενη ερώτηση αποδεικνύεται ότι η μέση τιμή του πληθυσμού p , δηλαδή το ποσοστό των αγοριών στον πληθυσμό θα βρίσκεται στο διάστημα:

$$\hat{p} - z_{\alpha/2} \sqrt{\frac{pq}{n}} < p < \hat{p} + z_{\alpha/2} \sqrt{\frac{pq}{n}} \quad (1)$$

με πιθανότητα $1-\alpha$.

Από την παραπάνω σχέση (1) μπορούμε επομένως να ορίσουμε διαστήματα εμπιστοσύνης $(1-\alpha)\%$ για το ποσοστό των κοριτσιών (ή των αγοριών) χρησιμοποιώντας τις αντίστοιχες τιμές $z_{\alpha/2}$, που βρίσκουμε σε πίνακες. Έτσι για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ δηλαδή για ΔΕ 95% έχουμε:

$$z_{\alpha/2} = 1.96, p = 0.5185, q = 0.4815 \text{ και } \sqrt{\frac{pq}{n}} = \sqrt{\frac{0.5185 \cdot 0.4815}{120}} = 0.0456$$

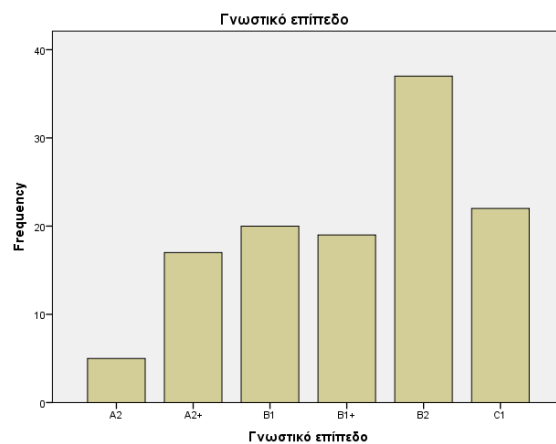
Όποτε ένα 95% ΔΕ για το ποσοστό των αγοριών στον πληθυσμό είναι το:

$\Delta E_{95\%} = [0.430 - 0.608]$, δηλαδή αν πάρουμε 100 δείγματα από τους μαθητές των Γυμνασίων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα 95, το ποσοστό των αγοριών θα είναι από 43,0% έως 60,8%. Αντίστοιχα βέβαια το ποσοστό των κοριτσιών θα κυμαίνεται από 39,2% έως 57,0%. Ως προς το φύλο επομένως το δείγμα μας θεωρείται ικανοποιητικό αλλά και αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

Πίνακας 3

Μαθητές/τριες του δείγματος κατά γνωστικό επίπεδο

Γνωστικό επίπεδο				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
A2	5	4,2	4,2	4,2
A2+	17	14,2	14,2	18,3
B1	20	16,7	16,7	35,0
Valid B1+	19	15,8	15,8	50,8
B2	37	30,8	30,8	81,7
C1	22	18,3	18,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	



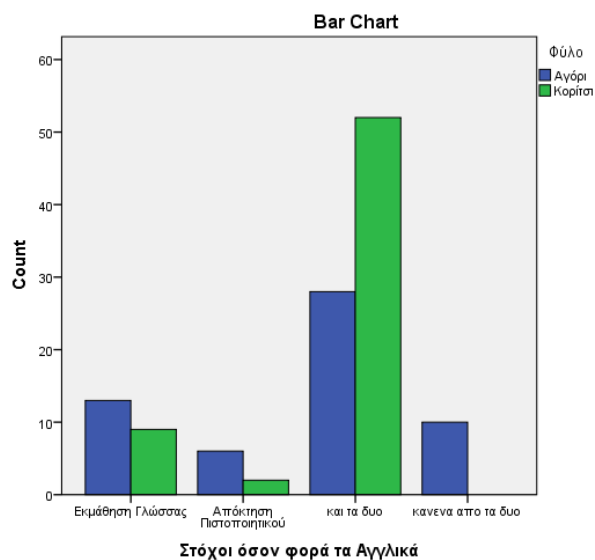
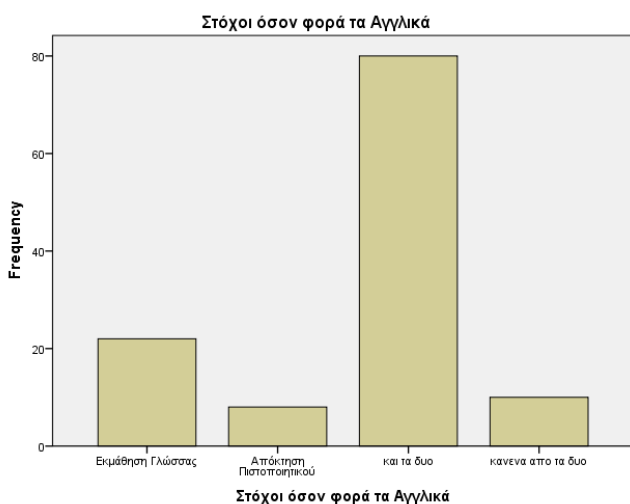
Όσον αφορά τα ποσοστά των μαθητών ανά γνωστικό επίπεδο της Αγγλικής γλώσσας, παρατηρούμε ότι ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου το μεγαλύτερο ποσοστό εντάσσεται στο επίπεδο B2. Ωστόσο δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία από τα σχολεία ώστε να συγκρίνουμε και να αποφανθούμε αν αυτό αντιπροσωπεύει μια γενική τάση.

Μέρος 2ο: Ειδικές ερωτήσεις - Απόψεις των μαθητών/τριών για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αγγλικών, τα χρησιμοποιούμενα μέσα και τους στόχους της

Πίνακας 4 (Ερώτηση 1)

Στόχοι όσον αφορά τα Αγγλικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Εκμάθηση Γλώσσας	22	18,3	18,3	18,3
Απόκτηση Πιστοποιητικού	8	6,7	6,7	25,0
Valid και τα δυο	80	66,7	66,7	91,7
κανένα από τα δυο	10	8,3	8,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,676 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	23,699	3	,000
Linear-by-Linear Association	,183	1	,669
N of Valid Cases	120		

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (67%) όπως αναμενόταν άλλωστε προσβλέπει και στην ουσιαστική εκμάθηση της γλώσσας αλλά και στην απόκτηση πιστοποιητικού. Μεγάλο είναι το ποσοστό (8.3%) και όλοι αγόρια, που δεν δείχνει κανένα ενδιαφέρον για τα αγγλικά τουλάχιστον όπως διδάσκονται στο σχολείο. Επειδή η σημαντικότητα (significance) $p=0,008 < 0.05$ για το Pearson Chi-Square τεστ, η πιθανότητα στήριξης της αρχικής μηδενικής υπόθεσης (ανεξαρτησία μεταβλητών) είναι μικρή και επομένως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, δηλαδή ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

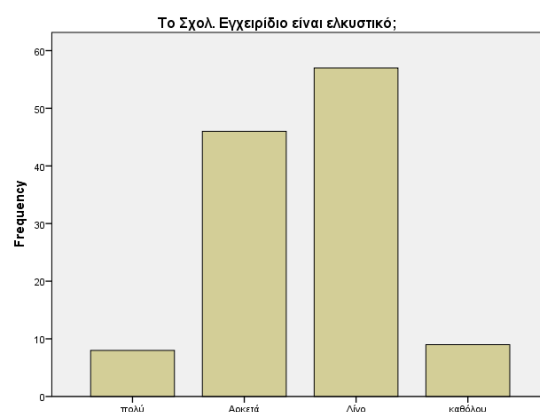
Πίνακας 5 (Ερώτηση 2)

Φύλο * Το Σχολικό. Εγχειρίδιο είναι ελκυστικό; Crosstabulation

		Το Σχολικό. Εγχειρίδιο είναι ελκυστικό;				Total	
		πολύ	Αρκετά	Λίγο	καθόλου		
Φύλο	Αγόρι	Count	5	17	28	7	57
	Expected Count	3,8	21,9	27,1	4,3	57,0	
	% within Φύλο	8,8%	29,8%	49,1%	12,3%	100,0%	
	% within Το Σχολικό. Εγχειρίδιο είναι ελκυστικό;	62,5%	37,0%	49,1%	77,8%	47,5%	
	Κορίτσι	Count	3	29	29	2	63
	Expected Count	4,2	24,2	29,9	4,7	63,0	
	% within Φύλο	4,8%	46,0%	46,0%	3,2%	100,0%	
	% within Το Σχολικό. Εγχειρίδιο είναι ελκυστικό;	37,5%	63,0%	50,9%	22,2%	52,5%	
Total	Count	8	46	57	9	120	
	Expected Count	8,0	46,0	57,0	9,0	120,0	
	% within Φύλο	6,7%	38,3%	47,5%	7,5%	100,0%	
	% within Το Σχολικό. Εγχειρίδιο είναι ελκυστικό;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,141 ^a	3	,105
Likelihood Ratio	6,332	3	,097
Linear-by-Linear Association	1,675	1	,196
N of Valid Cases	120		

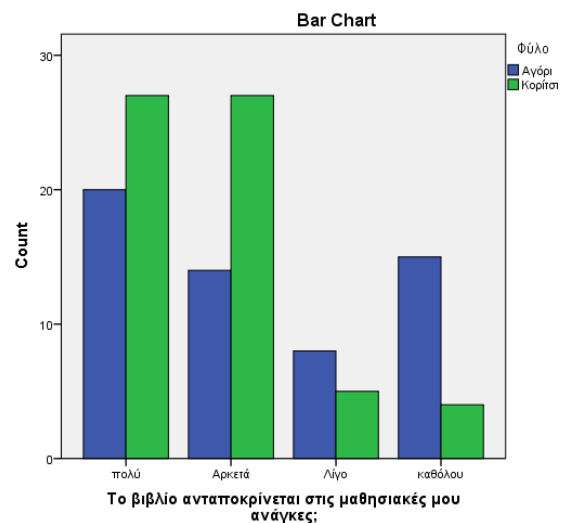
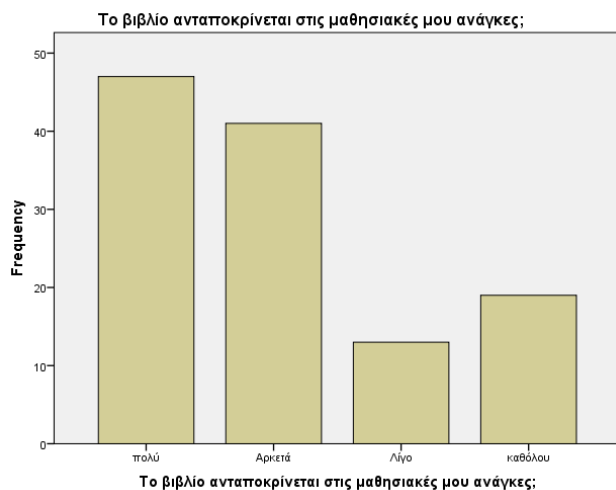


Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (47,5%) θεωρεί ότι το βιβλίο είναι λίγο ελκυστικό, ενώ αρκετοί το βρίσκουν αρκετά ελκυστικό (38,3%). Επειδή η σημαντικότητα (significance) $p=0,105 > 0,05$ για το Pearson Chi-Square τεστ, δεν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, δηλαδή ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 6 (Ερώτηση 3)

Το βιβλίο ανταποκρίνεται στις μαθησιακές μου ανάγκες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	47	39,2	39,2	39,2
Αρκετά	41	34,2	34,2	73,3
Valid Λίγο	13	10,8	10,8	84,2
καθόλου	19	15,8	15,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	



Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (73,4%) θεωρεί ότι το βιβλίο ανταποκρίνεται στις μαθησιακές τους ανάγκες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό των αγοριών (30%) είναι αρνητικοί, θεωρώντας ότι αυτό δεν συμβαίνει από λίγο έως καθόλου.

Chi-Square Tests

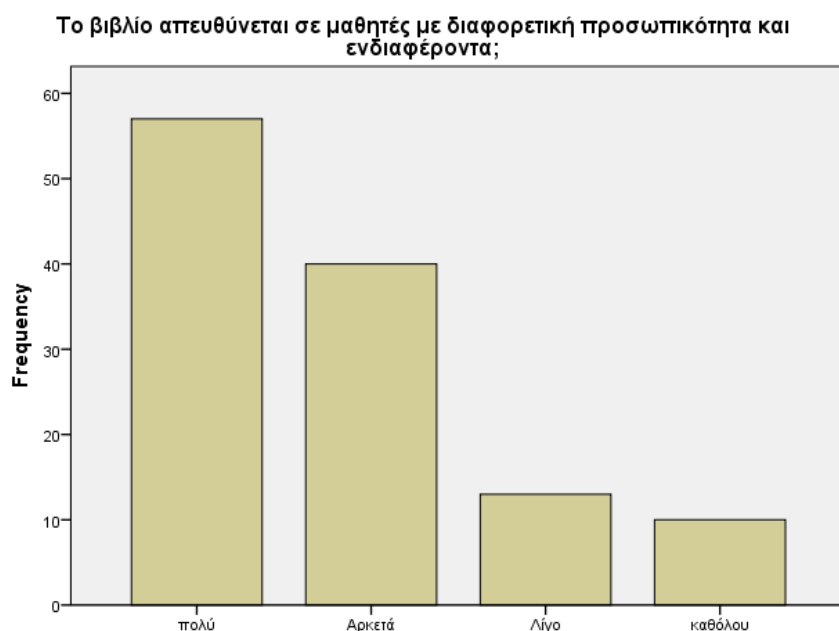
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,955 ^a	3	,008
Likelihood Ratio	12,422	3	,006
Linear-by-Linear Association	7,587	1	,006
N of Valid Cases	120		

Επειδή η σημαντικότητα (significance) $p=0,008 < 0,05$ για το Pearson Chi-Square τεστ, η πιθανότητα στήριξης της αρχικής μηδενικής υπόθεσης (ανεξαρτησία μεταβλητών) είναι μικρή και επομένως υπάρχει σημαντική εξάρτηση ανάμεσα ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 7 (Ερώτηση 4)

Το βιβλίο απευθύνεται σε μαθητές με διαφορετική προσωπικότητα και ενδιαφέροντα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	57	47,5	47,5	47,5
Αρκετά	40	33,3	33,3	80,8
Valid Λίγο	13	10,8	10,8	91,7
καθόλου	10	8,3	8,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

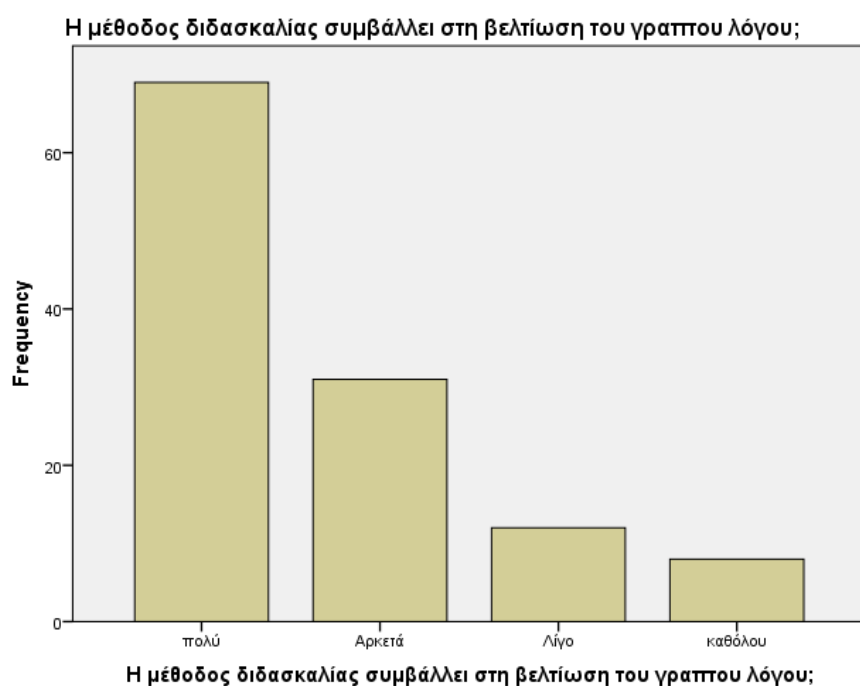


Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (80,8%) θεωρεί ότι το βιβλίο λαμβάνει υπόψη ότι οι μαθητές μπορεί να έχουν διαφορετική προσωπικότητα.

Πίνακας 8 (Ερώτηση 5)

Η μέθοδος διδασκαλίας συμβάλλει στη βελτίωση του γραπτού λόγου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	69	57,5	57,5	57,5
Αρκετά	31	25,8	25,8	83,3
Valid Λίγο	12	10,0	10,0	93,3
καθόλου	8	6,7	6,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	



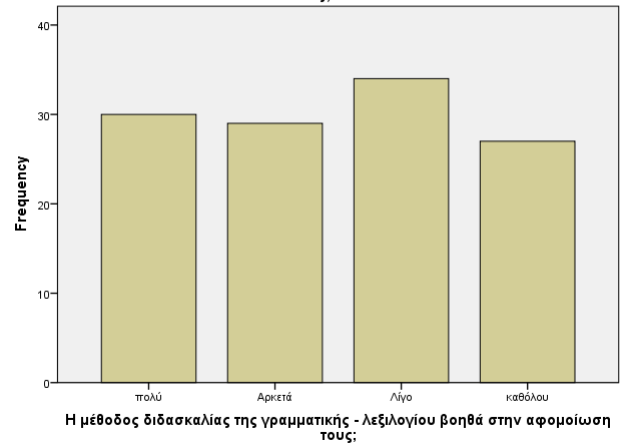
Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (83,3%) Συμφωνεί ότι η μέθοδος διδασκαλίας συμβάλλει στη βελτίωση του γραπτού λόγου.

Πίνακας 9 (Ερώτηση 6)

Η μέθοδος διδασκαλίας της γραμματικής - λεξιλογίου βοηθά στην αφομοίωση τους;

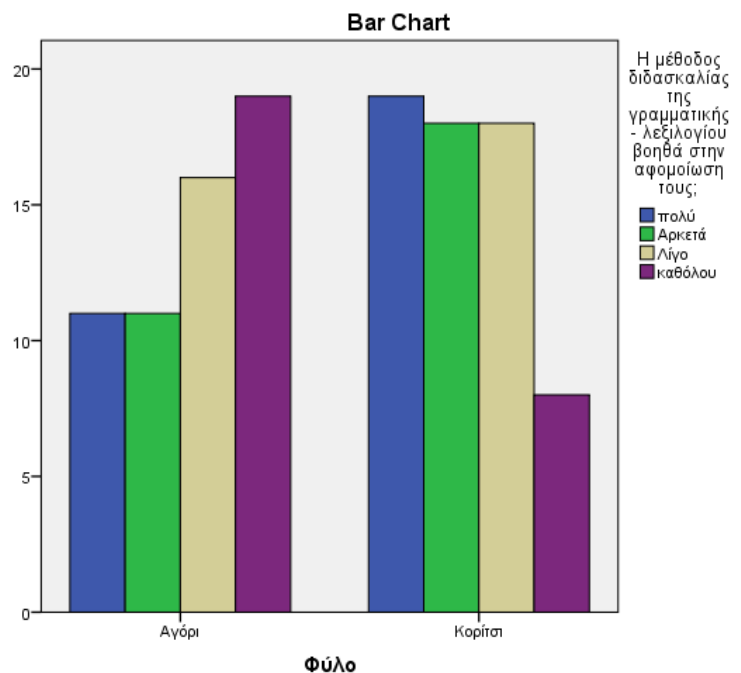
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	30	25,0	25,0	25,0
Αρκετά	29	24,2	24,2	49,2
Valid Λίγο	34	28,3	28,3	77,5
καθόλου	27	22,5	22,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Η μέθοδος διδασκαλίας της γραμματικής - λεξιλογίου βοηθά στην αφομοίωση τους;



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,142 ^a	3	,043
Likelihood Ratio	8,298	3	,040
Linear-by-Linear Association	6,593	1	,010
N of Valid Cases	120		

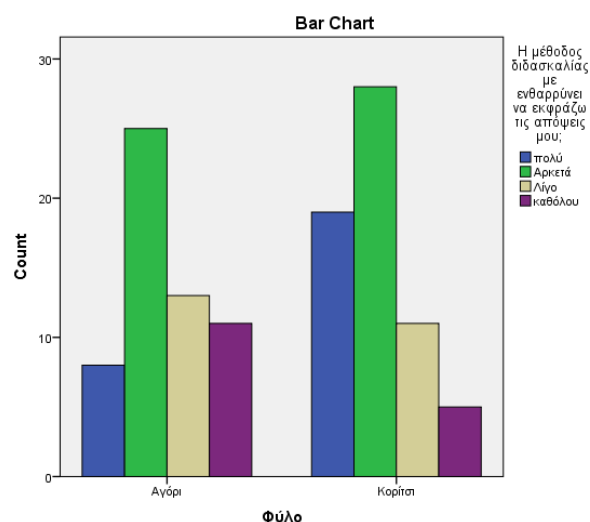
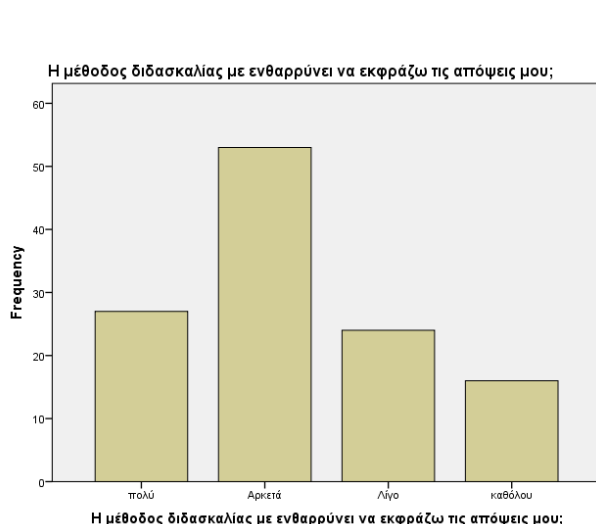


Εδώ οι απόψεις των μαθητών/τριών σχεδόν ισοκατανέμονται και στις τέσσερις απαντήσεις. Στα κορίτσια η τάση αυτή εξακολουθεί να ισχύει ενώ στα αγόρια η συντριπτική πλειοψηφία (70%) φαίνεται να συμφωνεί στο ότι η μέθοδος διδασκαλίας γραμματικής – λεξιλογίου δεν βοηθά στην αφομοίωση τους από λίγο έως καθόλου. Ωστόσο Επειδή η σημαντικότητα (significance) $p=0,043 < 0,05$ για το Pearson Chi-Square τεστ, η πιθανότητα στήριξης της αρχικής μηδενικής υπόθεσης (ανεξαρτησία μεταβλητών) είναι μικρή και επομένως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, δηλαδή ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 10 (Ερώτηση 7)

Η μέθοδος διδασκαλίας με ενθαρρύνει να εκφράζω τις απόψεις μου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	27	22,5	22,5	22,5
Αρκετά	53	44,2	44,2	66,7
Valid Λίγο	24	20,0	20,0	86,7
καθόλου	16	13,3	13,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	



Chi-Square Tests

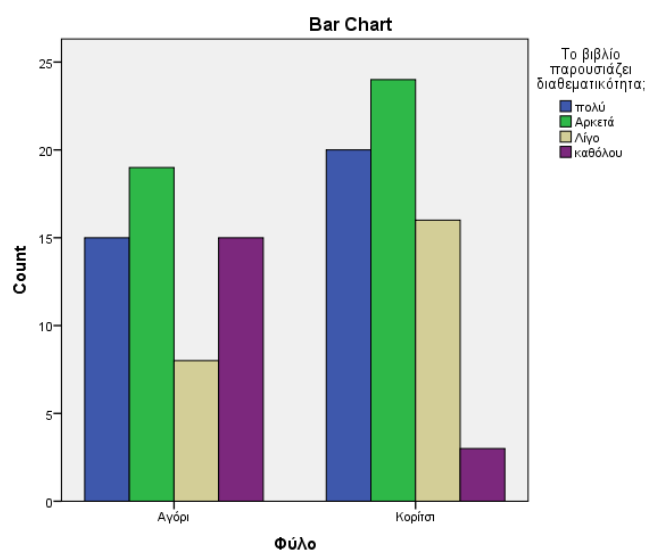
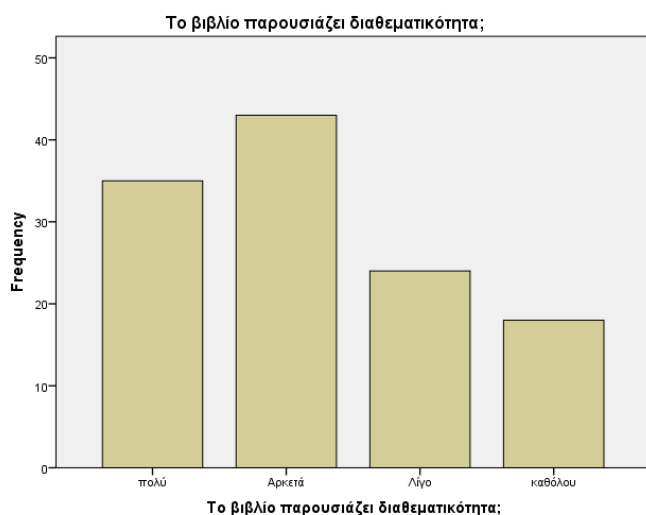
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,785 ^a	3	,079
Likelihood Ratio	6,957	3	,073
Linear-by-Linear Association	6,440	1	,011
N of Valid Cases	120		

Εδώ οι απόψεις των μαθητών/τριών σχεδόν σε ποσοστό 66,7% φαίνεται να συμφωνούν ότι η μέθοδος διδασκαλίας τους ενθαρρύνει να εκφράζουν τις απόψεις τους. Οι απόψεις των μαθητών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους. Πράγματι επειδή η σημαντικότητα (significance) $p=0,078 > .05$ για το Pearson Chi-Square τεστ, η μηδενική υπόθεση (ανεξαρτησία μεταβλητών) ισχύει και επομένως δεν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, δηλαδή ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 11 (Ερώτηση 8)

Το βιβλίο παρουσιάζει διαθεματικότητα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	35	29,2	29,2	29,2
Αρκετά	43	35,8	35,8	65,0
Valid Λίγο	24	20,0	20,0	85,0
καθόλου	18	15,0	15,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

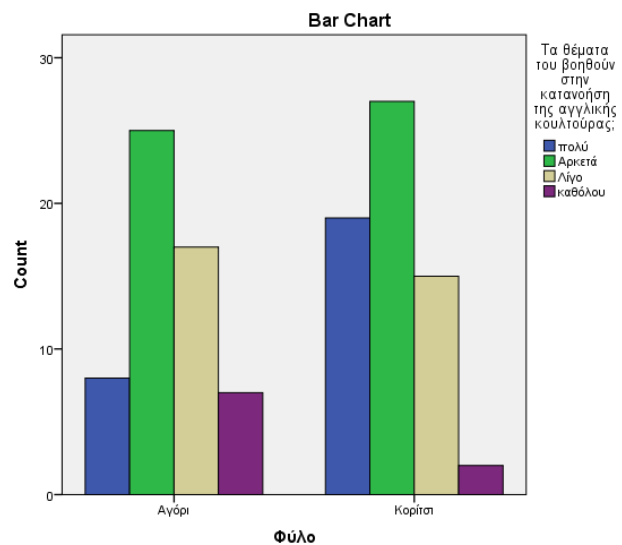
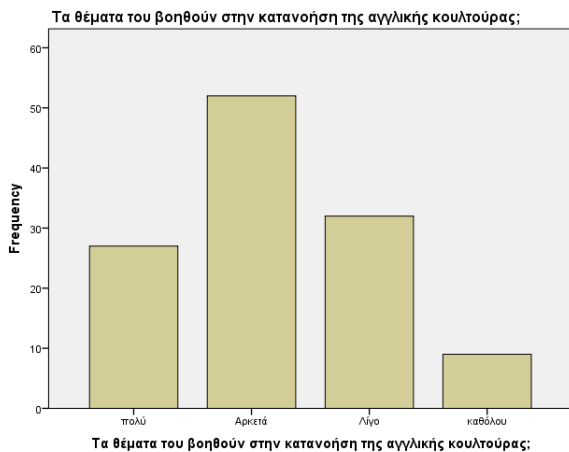


Ποσοστό των ερωτηθέντων μαθητών/τριών 29,2 %, θεωρεί ότι το βιβλίο παρουσιάζει διαθεματικότητα σε μεγάλο βαθμό, ενώ ένα ποσοστό γύρω στο 35,8% πιστεύει ότι αυτό επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό. Μεγάλο είναι το ποσοστό (35%) που πιστεύει, ότι αυτό δεν επιτυγχάνεται, από λίγο έως καθόλου. Τα αγόρια σε μεγάλο ποσοστό (25% περίπου) πιστεύουν ότι αυτό δεν επιτυγχάνεται καθόλου .

Πίνακας 12 (Ερώτηση 9)

Τα θέματα του βοηθούν στην κατανόηση της αγγλικής κουλτούρας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	27	22,5	22,5	22,5
Αρκετά	52	43,3	43,3	65,8
Valid Λίγο	32	26,7	26,7	92,5
καθόλου	9	7,5	7,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	



Ποσοστό των ερωτηθέντων μαθητών/τριών 22,5% θεωρεί ότι το βιβλίο βοηθά στην κατανόηση τηw αγγλικής κουλτούρας σε μεγάλο βαθμό, ενώ ένα ποσοστό γύρω στο 43,3% πιστεύει ότι αυτό επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό. Μεγάλο είναι το ποσοστό (34,2%) που πιστεύει ότι αυτό δεν επιτυγχάνεται, από λίγο έως καθόλου. Οι τάσεις δεν φαίνεται να εξαρτώνται από το φύλο.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,179 ^a	3	,066
Likelihood Ratio	7,458	3	,059
Linear-by-Linear Association	6,400	1	,011
N of Valid Cases	120		

Πράγματι επειδή η σημαντικότητα (significance) $p=0,066 > .05$ για το Pearson Chi-Square τεστ, η μηδενική υπόθεση (ανεξαρτησία μεταβλητών) ισχύει και επομένως δεν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις αυτής της

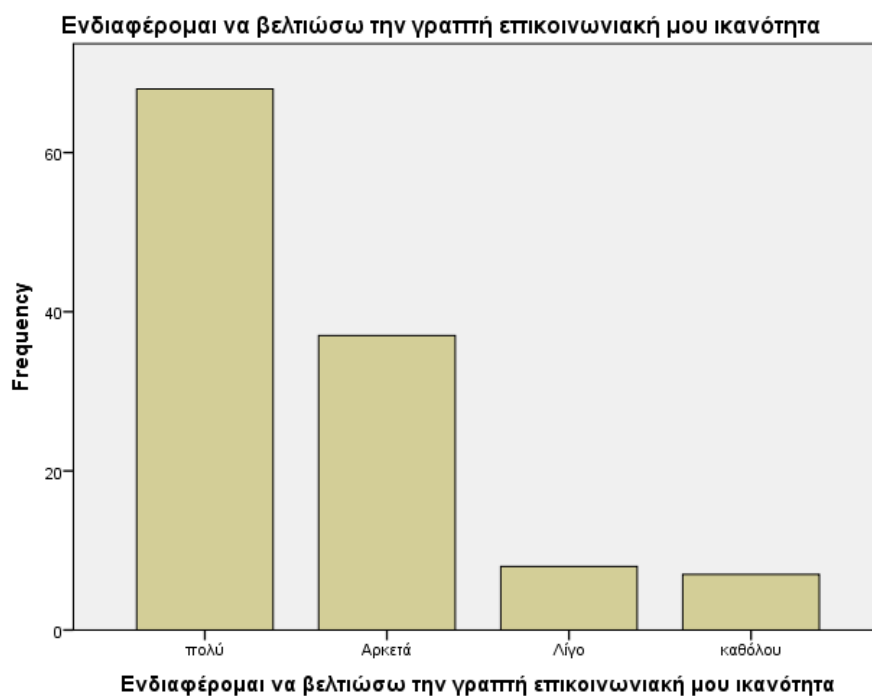
ερώτησης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Μέρος 3ο: Ειδικές ερωτήσεις - Προτάσεις των μαθητών/τριών για τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος των Αγγλικών,

Πίνακας 13 (Ερώτηση 10)

Ενδιαφέρομαι να βελτιώσω την γραπτή επικοινωνιακή μου ικανότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	68	56,7	56,7	56,7
Αρκετά	37	30,8	30,8	87,5
Valid Λίγο	8	6,7	6,7	94,2
καθόλου	7	5,8	5,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	



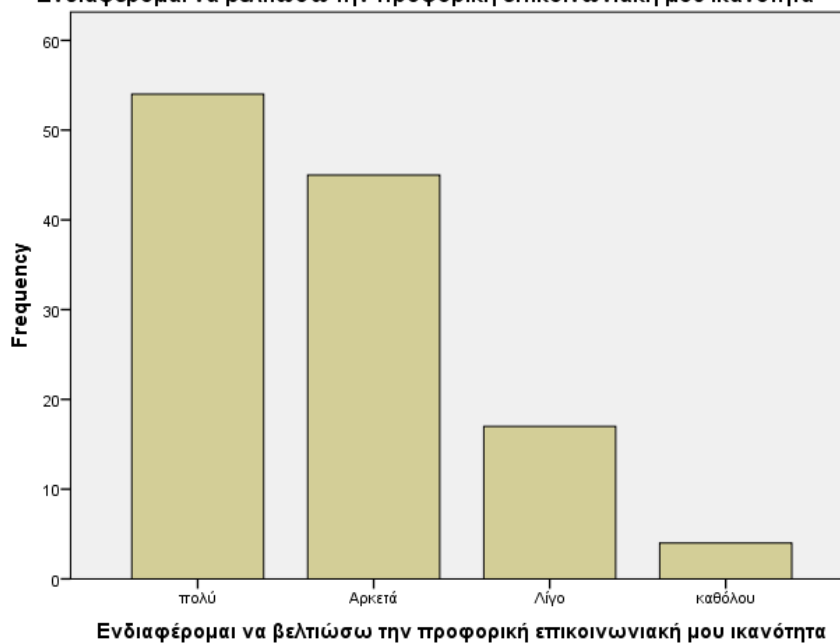
Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών/τριών (87,5%) επιθυμεί μια μέσω του μαθήματος, να βελτιώσει την γραπτή επικοινωνιακή του ικανότητα από αρκετά έως πολύ.

Πίνακας 14 (Ερώτηση 11)

Ενδιαφέρομαι να βελτιώσω την προφορική επικοινωνιακή μου ικανότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	54	45,0	45,0	45,0
Αρκετά	45	37,5	37,5	82,5
Valid Λίγο	17	14,2	14,2	96,7
καθόλου	4	3,3	3,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Ενδιαφέρομαι να βελτιώσω την προφορική επικοινωνιακή μου ικανότητα

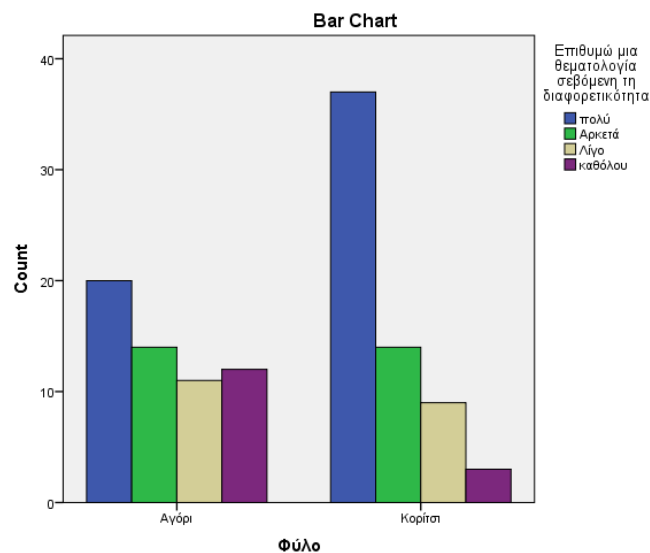


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών/τριών (80,83%) επιθυμεί μια μέσω του μαθήματος, να βελτιώσει την προφορική επικοινωνιακή του ικανότητα από αρκετά έως πολύ.

Πίνακας 15 (Ερώτηση 12)

Επιθυμώ μια θεματολογία σεβόμενη τη διαφορετικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	57	47,5	47,5	47,5
Αρκετά	28	23,3	23,3	70,8
Valid Λίγο	20	16,7	16,7	87,5
καθόλου	15	12,5	12,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

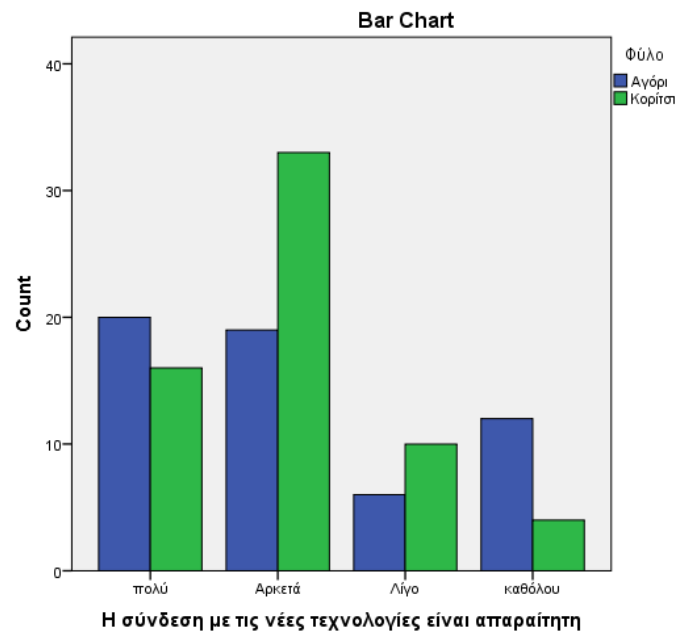
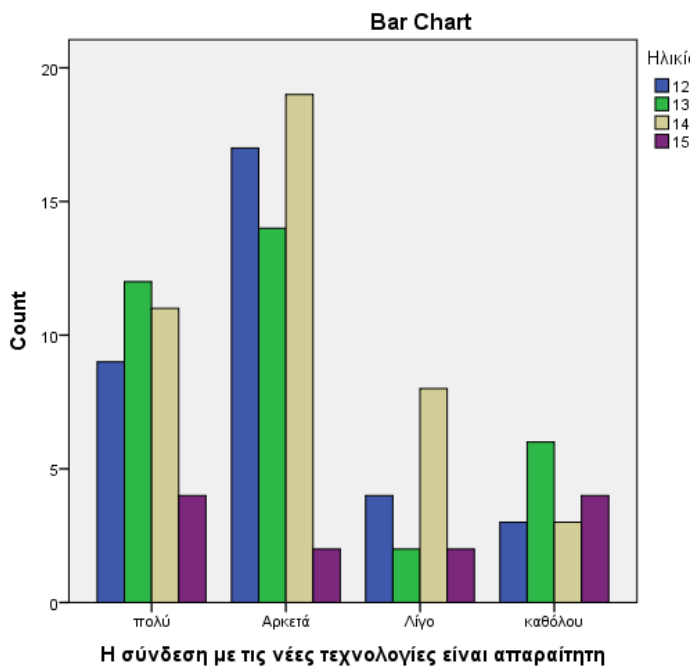


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών/τριων (85%) επιθυμεί μια θεματολογία για το μάθημα, που να σέβεται τη διαφορετικότητα από αρκετά έως πολύ. Επειδή η σημαντικότητα (significance) για το Pearson Chi-Square τεστ είναι $p=0,015 < 0,05$, η μηδενική υπόθεση (ανεξαρτησία μεταβλητών) δεν ισχύει και επομένως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, δηλαδή ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 16 (Ερώτηση 13)

Η σύνδεση με τις νέες τεχνολογίες είναι απαραίτητη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	36	30,0	30,0	30,0
Αρκετά	52	43,3	43,3	73,3
Valid Λίγο	16	13,3	13,3	86,7
καθόλου	16	13,3	13,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,936 ^a	3	,030
N of Valid Cases	120		

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών/τριων (73,3%) θεωρεί σίγουρα αναγκαία την χρήση νέων τεχνολογιών (H/Y, διαδραστικού πίνακα, Οπτικοακουστικών μέσων) στη διάρκεια των σπουδών τους. Οι ηλικίες 12, 13 και 14 ετών φαίνεται ότι είναι

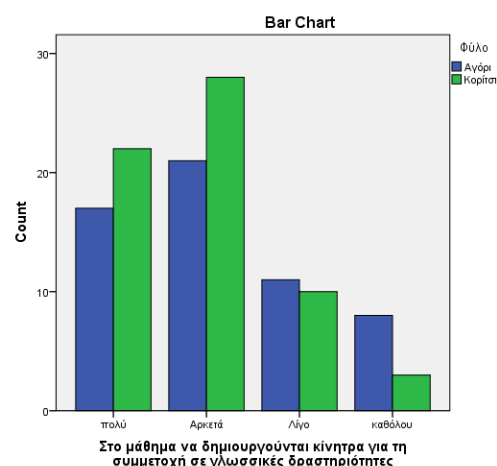
υπέρ της σύνδεσης ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των 15χρονων (30%) δεν συμφωνεί. Όσον αφορά το φύλο είναι σαφής η προτίμηση των κοριτσιών αλλά και το ότι ένα 25% των αγοριών θεωρεί απαραίτητη τη χρήση νέων τεχνολογιών από λίγο έως καθόλου.

Επειδή η σημαντικότητα (significance) $p=0,03 < 0.05$ για το Pearson Chi-Square τεστ, υπάρχει ισχυρή εξάρτηση ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, όχι όμως κι από την ηλικία (ηλικία: $p=0,24 > 0,05$)

Πίνακας 17 (Ερώτηση 14)

Στο μάθημα να δημιουργούνται κίνητρα για τη συμμετοχή σε γλωσσικές δραστηριότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	39	32,5	32,5	32,5
Αρκετά	49	40,8	40,8	73,3
Valid Λίγο	21	17,5	17,5	90,8
καθόλου	11	9,2	9,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	



Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών/τριων (72,5%) θεωρεί ότι πρέπει να δημιουργούνται κίνητρα για τη συμμετοχή σε γλωσσικές δραστηριότητες.

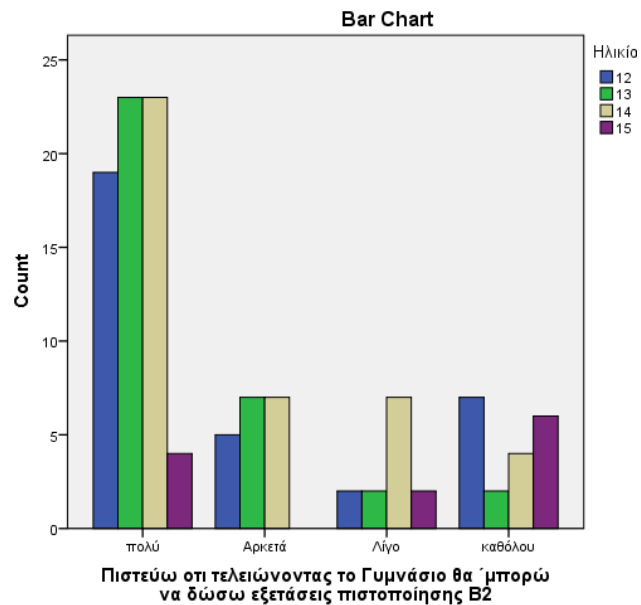
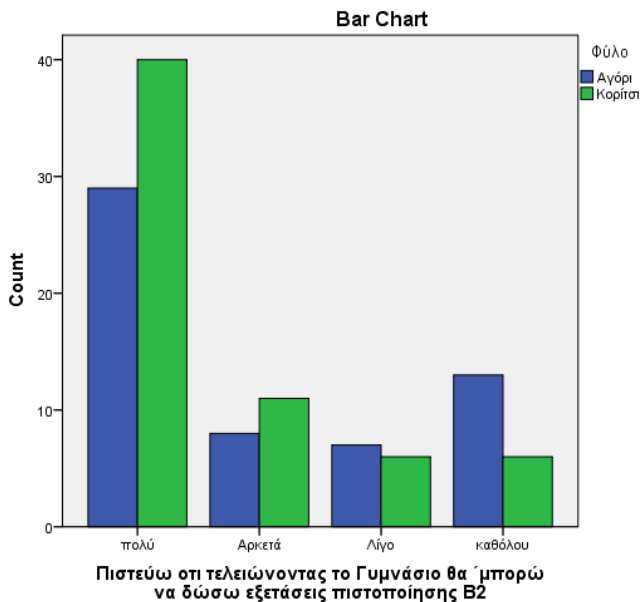
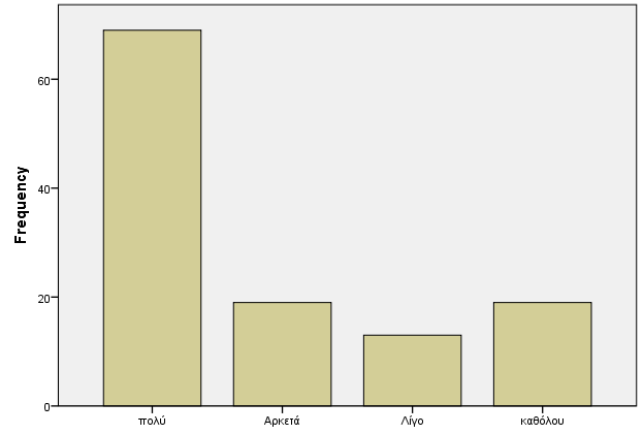
Επειδή για τη σημαντικότητα (significance) για το Pearson Chi-Square τεστ, ισχύει $p=0,299 > 0.05$ δεν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, δηλαδή ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 18 (Ερώτηση 15)

Πιστεύω ότι τελειώνοντας το Γυμνάσιο θα μπορώ να δώσω εξετάσεις πιστοποίησης B2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
πολύ	69	57,5	57,5	57,5
Αρκετά	19	15,8	15,8	73,3
Valid Λίγο	13	10,8	10,8	84,2
καθόλου	19	15,8	15,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Πιστεύω ότι τελειώνοντας το Γυμνάσιο θα μπορώ να δώσω εξετάσεις πιστοποίησης B2



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,595 ^a	3	,204
N of Valid Cases	120		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,123 ^a	9	,017
N of Valid Cases	120		

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών/τριων (73,3%) θεωρεί ότι μπορεί να δώσει εξετάσεις πιστοποίησης B2 τελειώνοντας το γυμνάσιο. Ιδιαίτερα

αισιόδοξα εμφανίζονται τα αγόρια με ποσοστό κοντά στο 70%. Οι τάσεις αυτές εξαρτώνται από την ηλικία και οι 15χρονοι φαίνεται να αμφιβάλουν.

Επειδή η σημαντικότητα (significance) $p=0,204 >0.05$ στο Pearson Chi-Square τεστ, δεν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, δηλαδή ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Αντίθετα, επειδή $p=0,017 <0.05$ υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης, σε επίπεδο σημαντικότητας σα 5%.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όπως φάνηκε μέσα από το θεωρητικό μέρος της έρευνας, η αγγλική γλώσσα κατέχει πρωταρχική θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην ελληνική όμως εκπαίδευση δεν αποτελεί πρωτεύον διδακτικό αντικείμενο, αν και η Ελλάδα θεωρητικά συμβαδίζει με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις εξελίξεις στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση μέχρι σήμερα θεωρείται αναποτελεσματική, ενώ για την πλειοψηφία των ελλήνων μόνο στα ιδιωτικά κέντρα ξένων γλωσσών συντελείται η ουσιαστική εκμάθηση της γλώσσας. Αυτό οφείλεται κυρίως στα αναχρονιστικά προγράμματα σπουδών και τις ακατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και στην έλλειψη στόχων και κινήτρων στη διδασκαλία της γλώσσας.

Ο κύριος εκφραστής του αναλυτικού προγράμματος σπουδών είναι το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του τόσο τις επιταγές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και τις τρέχουσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο τομέα της διδασκαλίας και να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, ως φυσικό αντικείμενο δεν θεωρείται ελκυστικό, ιδιαίτερα από τα αγόρια, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό των βιβλίων μελλοντικά.

Αντιθέτως, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών, θεωρεί ότι το βιβλίο ανταποκρίνεται στις μαθησιακές τους ανάγκες, εφόσον απευθύνεται σε μαθητές με διαφορετική προσωπικότητα και ενδιαφέροντα και παρουσιάζει διαθεματικότητα, ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό των αγοριών θεωρεί ότι αυτό δεν συμβαίνει.

Αναφορικά με το αν το βιβλίο βοηθάει στην κατανόηση της αγγλικής κουλτούρας, το βιβλίο δε δίνει πολλές πληροφορίες για την κουλτούρα και τον τρόπο σκέψης, τα οποία είναι απαραίτητα για την ουσιαστική εκμάθηση της γλώσσας.

Επιπλέον, η μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, αφού δεν υπάρχει μια σαφής τάση των μαθητών/τριών για το αν συμβάλλει στη βελτίωση γραπτού και προφορικού λόγου και την αφομοίωση της γραμματικής-λεξιλογίου, παρότι τους διευκολύνει να εκφράσουν τις απόψεις τους. Αυτό βέβαια υπονοεί την επιμόρφωση των καθηγητών.

Ειδικότερα, στις ερωτήσεις – προτάσεις των μαθητών/τριών για τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών, η συντριπτική πλειοψηφία επιθυμεί να βελτιώσει τόσο τη γραπτή όσο και την προφορική επικοινωνιακή της ικανότητα μέσω του μαθήματος, αφήνοντας να εννοηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την προσωπική τους ανάπτυξη, γεγονός που εκφράζεται και από την πεποίθηση ότι τελειώνοντας το Γυμνάσιο, θα μπορούν να δώσουν εξετάσεις πιστοποίησης B2.

Όπως προκύπτει από τις προτάσεις των μαθητών/τριών, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη της γραπτής και προφορικής τους επικοινωνιακής ικανότητας, πράγμα που σημαίνει πως χρειάζονται περισσότερα τεστ και εξάσκηση,

που μπορεί να επιτευχθεί με την βοήθεια των ΤΠΕ, εφόσον η πλειοψηφία των μαθητών/τριών θεωρεί πως η σύνδεση με τις Νέες Τεχνολογίες είναι απαραίτητη.

Επιπλέον το κίνητρο αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία της μάθησης και γι' αυτό αν καταφέρουμε να προσανατολίσουμε τους μαθητές/τριες προς την αντίληψη για τη χρησιμότητα των ξένων γλωσσών μπορεί να συνεισφέρουμε στην αύξηση του κινήτρου για μάθηση. Επομένως, η πιστοποίηση πρέπει να περάσει σαν ένα κίνητρο προς τους μαθητές/τριες, και να αποσκοπεί στην ουσιαστική εκμάθηση της γλώσσας αλλά και στην απόκτηση πιστοποιητικού.

Επίσης από την παραπάνω ανάλυση συμπεραίνουμε ότι η γενική εντύπωση των μαθητών για την ποιότητα του μαθήματος στο δημόσιο σχολείο είναι θετική. Το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών, προκύπτει υψηλό και κυμαίνεται στο επίπεδο B2, ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου.

Όσον αφορά το ρόλο του σύγχρονου σχολείου οι μαθητές παρουσιάζονται να συνειδητοποιούν την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική διάστασή του και επιδεικνύουν το ανάλογο ενδιαφέρον για την Αγγλική γλώσσα ως μέσο για να γνωρίσουν το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο κινούνται. Πρακτικά προσελκύνονται από κάθε είδους εκπαιδευτικό υλικό το οποίο προβάλλει την διαφορετικότητα καθώς ενθουσιάζονται με πρακτικές που αποβλέπουν στη συλλογή, μελέτη και επεξεργασία αυτού του υλικού εντός της σχολικής τάξης. Ταυτόχρονα οι ίδιοι φαίνεται να αξιολογούν και να απορρίπτουν οτιδήποτε αντιλαμβάνονται ως ιδεολογικά “κατευθυνόμενο” και στατικό ή οτιδήποτε περιορίζει την προσωπική τους ελευθερία για έκφραση και επιλογή στη μαθησιακή διαδικασία..

Προκύπτει έτσι η ανάγκη του εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας με στόχους και δραστηριότητες που να έχουν νόημα για τους μαθητές και τις μαθήτριες της εφηβικής ηλικίας και της δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης και των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές της διδακτικής της γλώσσας γενικά και της ξένης γλώσσας ειδικότερα.

Αυτή τη στιγμή φαίνεται πως κάτι πάει να αλλάξει με την υιοθέτηση του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), τουλάχιστον όσον αφορά το σχεδιασμό της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο, τα προβλήματα δεν θα επιλυθούν αν ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ανάμεσα σε άλλα, δεν λάβει υπόψη του ότι το σύνολο των πραγματικά διδασκομένων ωρών για ξένη γλώσσα είναι μικρό και δεν μπορεί να οδηγήσει σε πιστοποιήσιμο επίπεδο. Οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν πρόκειται να εναρμονιστούν με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών αλλά και των μαθητών όσο η επιμόρφωση των καθηγητών της ειδικότητας παραμένει ελλιπής.

Κλείνοντας, ο εκπαιδευτικός, ως παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι εκείνος που επηρεάζει με τις αποφάσεις του την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αφού με το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματός του καθορίζει την φύση και την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και την επιτυχία ή μη της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβραάμ, 2004 «Έρευνα και συλλογή πληροφοριών στο διαδίκτυο», Α.Βέγλης, Α. Πομπόρτσης, Ε. Αβραάμ, Εκδόσεις Τζιόλα 2004.

Γ. Σκιαδάς, Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, 23-39, 2014 «Η επιπεδοποίηση της διδασκαλίας της Αγγλικής στο Γυμνάσιο ως μέσο επίτευξης γλωσσικής ομοιογένειας και έκφραση γλωσσικής ιδεολογίας»

Γερογιάννης & Μπούρας, Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάξεις 2007: 482. <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

Γιακουμάτου Τ., 2003 Γιακουμάτου, Τ. (2006). Διδάσκοντας Ιστορία την εποχή του Διαδικτύου. Φιλολογική, 2006 (97), (69-88).

ΔΕΠΠΣ Ξένων Γλωσσών – ΑΠΣ Αγγλικής Γλώσσας, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΤΟΜΟΣ Α', Β'. ΑΘΗΝΑ, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (30/12/2006), Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες και τη δια βίου μάθηση (2006/962/ΕΚ), L394/10

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (4/3/2006), Πληροφορίες προερχόμενες από τα θεσμικά όργανα, τα λοιπά όργανα και τους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμπεράσματα του συμβουλίου για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην εφαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (2011/C70/01).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008), Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε., Πράσινη Βίβλος, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, COM(93) 457, Σεπτέμβριος 1993.

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο Common European Framework.

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Αθήνα: Έκφραση.

Κουτσογιάννης Δ. (2000). Επιλέγοντας λογισμικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας.

Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, Βρυξέλλες, 29.11.1995COM (95)590, τελικό.

Μαρκαντωνάκης, Σ., (2011). Η χρήση των ΤΠΕ στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β: Ειδικό μέρος. ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΩΝ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νόβα Ό. (2011). «Η θέση της ξένης γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως δείκτης της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης» Μεταπτυχιακή εργασία : Θεσσαλονίκη

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών. <http://www.pi.schools.gr/programs/depps/>

Παπαχρίστου, Β. & Μάνδαλου Λ., (1994), Διδακτικές διαδικασίες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, στις Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού σχολείου – Δομική και επικοινωνιακή προσέγγιση, Αθήνα: Εκδόσεις «Η Προοπτική».

Πασσιάς Γ./ Ρουσσάκης Ι., (2002), Οι σχηματισμοί λόγου της ευρωπαϊκής κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, μελέτη περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001, Ανακοίνωση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα, Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις* (4/10/2002), ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2003). Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική προσέγγιση. Αθήνα: Τελέθριον.

Σολομωνίδου, Χ., (2002), *Εφαρμογή Σύγχρονων Περιβαλλόντων Μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*

Σολομωνίδου, Χ., (2001), *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arter, J. A. & V. Spandel (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11/1: 36-44. Clapham, 2000.

Barootchi, N. & M. H. Keshavarz (2002). Assessment of Achievement through Portfolio and Teacher-made Tests. *Educational Research*, 44/3: 279-288.

Broadfoot, P. M. (2003). *Dark Alleys and Blind Bends: Testing the Language of Learning.* Paper presented over the 25th Language Testing Research Colloquium, 22-25 July, University of Reading.

Brown, J.D. and Rogers, T.S. (2002), *Doing second language research*, Oxford: Oxford University Press.

Castells, M. (2002), The construction of European identity. In Rodrigues, M. J. (ed.), *The new knowledge economy in Europe: a strategy for international competitiveness and social cohesion*, UK: Edward Elgar Publishing.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press. 412 Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference (CEFR)*. Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press. 412 Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference (CEFR)*. Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf

Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference (CEFR)*. Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf

Crystal, D. (2006). English worldwide. In R. Hogg & D. Denison (Eds.). *A history of the English language* (420-439). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Textbook*. London: Macmillan: Heinemann.

Dermitzaki, I., & Kiosseoglou, G. (2004). Self-regulation during problem solving in second-graders: Relations with students' performance and goal orientation. *Hellenic Journal of Psychology*, 1: 128-146. Chomsky, N., (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

European Parliament, (2000), Lisbon European Council 23 and 24 march 2000 Presidency conclusions www.europarl.europa.eu.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Garner, R. (1980). Monitoring understanding: an investigation of good and poor readers' awareness of induced miscomprehension of text. *Journal of Reading Behavior*, 12: 55-64.

- Genesee, F. & E. Hamayan (1994). Classroom-Based Assessment. In Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 212-239.
- Gollnick, D.M., & Chinn, P.C. (2006). Multicultural education in a pluralist society (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Millar, R.M. (2005). *Language, Nation and Power: An Introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gottlieb, M. (1995). Nurturing Student Learning Through Portfolios. *TESOL Journal*, 5/1: 12-14.
- Graddol, D. (1997). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Halliwell, S. (1992) *Teaching English in the Primary Classroom*, Harlow; Longman.
- Hamayan, E. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Harmer J. (1991), *The practice of English language teaching*, UK:Longman.
- Held, D., A., McGrew, D., Goldblatt, and J. Perraton, J.,. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Polity and Stanford University Press.
- Kachru, B.B. (1986). *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native English*. Oxford: Pergamon Institute Press.
- Krashen, S. D. 1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Oxford: Pergamon Institute of English.
- Lebrun. M. (1999). Des technologies pour enseigner et apprendre. Paris/Bruxelles: De Boeck Université (Collection «Perspectives en éducation»).
- Levy, M. (1997) *Computer-assisted language Learning; context and conceptualization*, Oxford; Clarendon Press.
- Lewis Arthur J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*.
- Luoma, S. & M. Tarnanen (2003). Creating a Self-Rating Instrument for L2 Writing: From Idea to Implementation. *Language Testing*, 20/4: 440-465.
- Brindley, G. (2001). Outcomes-based Assessment In Practice: Some Examples and Emerging Insights. *Language Testing*, 18/4: 393-407.
- Mattheoudakis, M. & Nicolaidis K. (2005). Stirring the waters: university INSET in Greece. *European Journal of Teacher Education* 28 (1), 49–66. 2

- Mejer, L., Boateng, S. K. & Turchetti, P. (2010). Population and social conditions. *Eurostat Statistics in Focus*, 49.
- Meek, A. (1989). On creating ganas: A conversation with Jaime Escalante. *Educational Leadership*, 46(5), 46- 47.
- O'Malley, J.M., & Valdez Pierce, L. (1996). "Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers." New York: Addison-Wesley.
- Richards, J. (1985). Conversational competence through role play activities. *RELC Journal* 16(1), 82-100.
- Richards, J. C. & Rogers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sheldon, L. E. (1988), Evaluating ELT textbooks and materials, *ELT Journal* Volume 42/4 October 1988:237-246, © Oxford University Press.
- Sullivan, N. (1993). Teaching writing on a computer network. *TESOL Journal*, 3(1), 34-35.
- Think Teen 2nd Grade of Junior High School*, (2009), Teacher's Book, Προχωρημένοι.
- Think Teen 2nd Grade of Junior High School*, (2009), Teacher's Book, Αρχάριοι
- Think Teen 2nd Grade of Junior High School*, (2009), Workbook
- Tomlinson, B. (2003) *Materials Evaluation*. In Tomlinson, B. (ed) (2003) *Developing Materials for Language Teaching*. London and New York: Continuum.
- Tomlinson, C.A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed – ability classrooms*, USA, Association for supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C.A., & McTighe, J., (2006), *Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids*, USA, Association for supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Warschauer & Healey Computers and language learning: an overview - Volume 31 Issue 2 , 1998
- Williams, D. (1983), Developing criteria for textbook evaluation, *ELT Journal* Volume 37/3 July 1983.
- Yano, Y. (2001). World Englishes in 2000 and beyond. *World Englishes*, 20(2), 119-132.
- Yildinm, R. & Okan, Z. (2007). The question of global English-language teaching: A Turkish perspective. *Asian EFL Journal*, 9(4).
- Zielke, A., (2008), *Self-evaluation through portfolio development – problems, chances, practical realizations*, Grin Verlag, Germany.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, βασίστηκε σε δείγματα ερωτηματολογίων και σε κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, που προτείνουν οι Williams (1983), Sheldon (1988), Harmer (1991), Brown (1995), Cunningsworth (1995) και Tomlinson (2003).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ηλικία :

Φύλο:

Γνωστικό επίπεδο: A1 A2 B1 B2 C1 C2

1. Ο στόχος μου όσον αφορά τα Αγγλικά είναι να:

να μάθω τη γλώσσα

να αποκτήσω ένα πιστοποιητικό

και τα δύο

κανένα από τα δύο

2. Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ελκυστικό;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

3. Το βιβλίο ανταποκρίνεται στις μαθησιακές μου ανάγκες;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

4. Το βιβλίο απευθύνεται σε μαθητές με διαφορετικές προσωπικότητες και ενδιαφέροντα;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

5. Η μέθοδος διδασκαλίας συμβάλλει στη βελτίωση του γραπτού λόγου (παραγωγή και κατανόηση);

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

6. Η μέθοδος διδασκαλίας της γραμματικής - λεξιλόγιο βοηθάει στην αφομοίωσή τους;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

7. Η μέθοδος διδασκαλίας με ενθαρρύνει να εκφράζω τις απόψεις μου;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

8. Το βιβλίο παρουσιάζει διαθεματικότητα;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

9. Τα θέματα με βοηθούν στην κατανόηση της αγγλικής κουλτούρας;

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

10. Ενδιαφέρομαι να βελτιώσω τη γραπτή επικοινωνιακή μου ικανότητα.

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

11. Ενδιαφέρομαι να βελτιώσω τη προφορική επικοινωνιακή μου ικανότητα.

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

12. Επιθυμώ μια θεματολογία σεβόμενη τη διαφορετικότητα.

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

13. Η σύνδεση με τις Νέες Τεχνολογίες είναι απαραίτητη.

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

14. Στο μάθημα, επιθυμώ να δημιουργούνται κίνητρα για τη συμμετοχή σε γλωσσικές - μαθησιακές δραστηριότητες.

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

15. Πιστεύω ότι τελειώνοντας το Γυμνάσιο, θα μπορώ να δώσω εξετάσεις πιστοποίησης B2.

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

----- Σας ευχαριστώ -----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Δυναμικό μαθητών Γυμνασίων Λυκείων 2014-15, 2015-16

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΔΗΜΟΣΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2014 - 2015

ΣΧΟΛΕΙΑ	ΑΡΙΘΜ ΣΧΟΛ	ΤΑΞΗ Α΄			ΤΑΞΗ Β΄			ΤΑΞΗ Γ΄			ΤΑΞΗ Δ΄			ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ			ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ		ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	
		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΑΡΙΘΜ	ΜΑΘΗΤΕΣ		ΑΡΙΘΜ	ΜΑΘΗΤΕΣ		ΑΡΙΘΜ	ΜΑΘΗΤΕΣ		ΑΡΙΘΜ	ΜΑΘΗΤΕΣ		ΑΡΙΘΜ	2014		ΣΥΝ	ΓΥΝ
		ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΤΜΗΜ	ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΤΜΗΜ	ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΤΜΗΜ	ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΤΜΗΜ	ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΤΜΗΜ	ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΣΥΝ	ΓΥΝ
ΗΜΕΡΗΣΙΑ	1455	95531	45793	4589	90460	43236	4423	90279	44054	4419				276270	133083	13431	84537	41289	36259	24498
ΕΣΠΕΡΙΝΑ	48	1154	257	62	1238	306	66	1383	402	75				3775	965	203	844	261	469	253
ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΜΕ ΛΥΚ ΤΑΞΕΙΣ	119	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ				6417	3043	860	2313	1172	2154	1284
		2272	1064	168	2113	1026	168	2032	953	165										
ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΜΕ ΛΥΚ ΤΑΞΕΙΣ	23	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ				4156	2276					
		1627	866	132	1257	693	116	1272	717	111										
ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΜΕ ΛΥΚ ΤΑΞΕΙΣ	23	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ				817	208	68	343	133	349	185
		280	64	22	256	60	22	281	84	24										
		ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	1314	497	104				
		345	121	27	177	70	22	440	176	28	352	130	27							

Πηγή: ΥΠΑΙΘ/ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2015 - 2016

ΣΧΟΛΕΙΑ	ΑΡΙΘΜ ΣΧΟΛ	ΤΑΞΗ Α΄			ΤΑΞΗ Β΄			ΤΑΞΗ Γ΄			ΤΑΞΗ Δ΄			ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ			ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ 2015		ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	
		ΜΑΘΗΤΕΣ		ΑΡΙΘΜ	ΜΑΘΗΤΕΣ		ΑΡΙΘΜ	ΜΑΘΗΤΕΣ		ΑΡΙΘΜ	ΜΑΘΗΤΕΣ			ΜΑΘΗΤΕΣ		ΑΡΙΘΜ	ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΣΥΝ	ΓΥΝ
		ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΤΜΗΜ	ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΤΜΗΜ	ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΤΜΗΜ	ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΤΜΗΜ	ΣΥΝ	ΚΟΡ	ΤΜΗΜ				
ΗΜΕΡΗΣΙΑ	1452	94295	45071	4471	90556	43849	4368	87846	42371	4266				272697	131291	13045	88001	43066	29565	19774
ΕΣΠΕΡΙΝΑ	49	1021	254	62	1165	285	67	1277	366	72				3462	905	201	823	244	427	227
ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΜΕ ΛΥΚ ΤΑΞΕΙΣ	119	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ				6751	3172	482	1982	929	1929	1178
		2367	1095	168	2248	1040	158	2136	1037	156										
ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΜΕ ΛΥΚ ΤΑΞΕΙΣ	23	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ				4316	2282	370	1256	708	306	162
		1685	858	134	1424	768	121	1207	656	115										
ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΜΕ ΛΥΚ ΤΑΞΕΙΣ	23	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ	ΓΥΜΝ				804	207	69	163	56	306	162
		272	68	20	249	66	24	283	73	25										
ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΜΕ ΛΥΚ ΤΑΞΕΙΣ	23	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	ΛΥΚ	1225	485	105	285	108	306	162
		284	97	25	201	83	25	360	137	27	380	168	28							

Πηγή: ΥΠΠΕΘ/ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ