

Η επιπεδοποίηση της διδασκαλίας της Αγγλικής στο Γυμνάσιο ως μέσο επίτευξης γλωσσικής ομοιογένειας και έκφραση γλωσσικής ιδεολογίας

Γρηγόρης Σκιαδάς

griskiadas@sch.gr

Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας - Άρτα

Περίληψη. Η ομοιομορφία της σχολικής τάξης ως ζητούμενο στην διδασκαλία της Αγγλικής στο Γυμνάσιο εμφανίζεται από τους εκπαιδευτικούς στην παρούσα εργασία ως γλωσσική και γνωστική. Οι δύο μορφές αποτελούν αναπόσπαστο παράδειγμα της ευρύτερης έννοιας της γλωσσικής ιδεολογίας που συνδέει τη γλώσσα με κοινωνικές, πολιτισμικές ή και εκπαιδευτικές προεκτάσεις ως σύνολο αντιλήψεων για την εκμάθηση και χρήση της. Βασικό μέσο επίτευξης γλωσσικής και γνωστικής ομοιογένειας στη σχολική τάξη, σύμφωνα με τον λόγο των εκπαιδευτικών, αποτελεί η διδασκαλία της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης. Η ομοιογένεια αποτελεί ταυτόχρονα προϋπόθεση της επιπεδοποιημένης διδασκαλίας αλλά και βασικό στοιχείο που πιστεύεται ότι οδηγεί στην “ορθή” εκμάθηση της γλώσσας και σε μια μελλοντική γλωσσική σύγκλιση των μαθητών-ομιλητών. Ως έκφραση γλωσσικής ιδεολογίας η έννοια της ομοιομορφίας και η ανάγκη διαφοροποιημένης κατά επίπεδα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας επηρεάζει τις προσεγγίσεις του δασκάλου στην σχολική τάξη και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδακτικής πράξης. Παράλληλα επιδρά στην στάση του μαθητή στο μαθησιακό περιβάλλον, οριοθετεί τις διαμορφούμενες σχέσεις του με αυτό και συντελεί στη διαμόρφωση του τρόπου διαχείρισης της τάξης από τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις Κλειδιά: γλωσσική - γνωστική ομοιομορφία και σύγκλιση, γλωσσική ιδεολογία, επιπεδοποίηση, διδασκαλία Αγγλικής γλώσσας.

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή μελετάται το μέτρο της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα κατά επίπεδα γνώσης στο Γυμνάσιο. Η ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποτυπώνονται στις απαντήσεις τους σε σχετικό ερωτηματολόγιο, στοχεύει στην “αποκωδικοποίηση” της σχέσης του μέτρου αυτού με την επιδιωκόμενη σύνθεση μιας γλωσσικά ομοιογενούς σχολικής τάξης ως έννοια αλλά και ως ιδεολογική τοποθέτηση. Συνεπώς η επιπεδοποιημένη διδασκαλία συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική ομοιογένεια – ομοιομορφία αποτελώντας έκφραση μιας γενικότερης γλωσσικής ιδεολογίας η οποία επικρατεί στην εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας και στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την “ορθή” χρήση ή εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Μέσα από την ανάλυση της πολυδιάστατης έννοιας της γλωσσικής ιδεολογίας καθώς και των παραμέτρων που την καθιστούν ορατή στο επικοινωνιακό περιβάλλον αποσαφηνίζεται η φύση και ο ρόλος της προσδοκώμενης ομοιογένειας της σχολικής τάξης σε επίπεδο γνωστικό και γλωσσικό ως προϋπόθεση αλλά και αποτέλεσμα της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου κατά επίπεδα γνώσης. Ερευνάται ο βαθμός που η επιβαλλόμενη από την

πολιτεία, μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003), αλλά και η επιθυμητή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς διδασκαλία κατά επίπεδα γνώσης αποτελεί μέρος μιας ρυθμιστικής στάσης στη “σωστή” διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας. Παράλληλα αναδεικνύεται ότι η επιδίωξη της γλωσσικής ομοιογένειας ως αναπόσπαστο στοιχείο της γλωσσικής ιδεολογίας επηρεάζει συχνά τις επιλογές του εκπαιδευτικού στην διδακτική διαδικασία αλλά παράλληλα καθορίζει και τα προσδοκώμενα από αυτόν αποτελέσματά της. Μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες μελετάται η στάση των εκπαιδευτικών στην άποψη που θεωρεί αναγκαία την διαφοροποιημένη κατά επίπεδα διδασκαλία της Αγγλικής στο δημόσιο σχολείο. Επιπλέον γίνεται αναφορά στα θετικά ή αρνητικά στοιχεία της επιτεδοποιημένης σχολικής τάξης και αποτυπώνονται συγκεκριμένα επιχειρήματα που κατά τους εκπαιδευτικούς ενισχύουν το ρόλο της επιτεδοποίησης σε σχέση με την επιδιωκόμενη γλωσσική ομοιογένεια. Τέλος καταγράφονται προτάσεις που αφορούν την πληρέστερη και αποδοτικότερη εφαρμογή της επιτεδοποιημένης διδασκαλίας της Αγγλικής.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Γλωσσική Ιδεολογία

Στην έρευνα αυτή, για να κατανοήσουμε το εννοιολογικό εύρος της επιδιωκόμενης γλωσσικής ομοιομορφίας σε μια κοινωνική ομάδα, όπως η σχολική τάξη, σε γραμματικό και επικοινωνιακό πλαίσιο προτείνουμε την μελέτη της μέσα από την έννοια της γλωσσικής ιδεολογίας θεωρώντας την πρώτη έκφανση της δεύτερης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι στάσεις και οι στάσεις (attitudes) των εκπαιδευτικών στα θέματα γλωσσικής σύγκλισης ή ομοιογένειας ερμηνεύονται ως βασικά δείγματα γλωσσικών ιδεολογιών οι οποίες υπαγορεύουν τις διάφορες πρακτικές ή τις προκαθορισμένες προσδοκίες του δασκάλου σε συγκεκριμένα διδακτικά περιβάλλοντα.

Η γλωσσική ιδεολογία σχετίζεται άμεσα με κοινωνικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν ή συνδιαμορφώνουν τις διάφορες εκφάνσεις της γλωσσικής πραγμάτωσης ή χρήσης και τελικά της επικοινωνίας. Μπορούμε να την περιγράψουμε ως το σύνολο των αντιλήψεων που έχουν οι άνθρωποι σχετικά με τη γλώσσα αλλά και τον τρόπο που οι πεποιθήσεις αυτές εμφανίζονται στην τελική πραγμάτωση της από τον χρήστη. Σύμφωνα με τον Alan Rumsey (1990) και Woolard (1992) η γλωσσική ιδεολογία ενσωματώνει τις κοινές αντιλήψεις για την φύση της γλώσσας. Αναφέρεται ως ένας διαμεσολαβητικός σύνδεσμος ανάμεσα στις ποικίλες κοινωνικές δομές και τη γλώσσα ενώ συνδέεται άμεσα με κοινωνικές, γλωσσολογικές πρακτικές καθώς επίσης και με εκείνες του συνεχούς λόγου (Woolard, 1992).

Συνεπώς στο εννοιολογικό πεδίο της γλωσσικής ιδεολογίας εντάσσεται όχι μόνο η γλώσσα σε επίπεδο δομής αλλά και οι επικοινωνιακοί στόχοι, οι στάσεις και οι συμπεριφορές κάθε ομιλητή σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα ως παράδειγμα κοινωνικής επιτέλεσης. Μελέτες και τοποθετήσεις στην γλωσσική ιδεολογία συνδέουν την συγκεκριμένη έννοια με πολιτισμικές παραμέτρους οι οποίες έχουν να κάνουν με την έκφραση αξιών, στάσεων, νορμών ή στοιχείων αισθητικής και γοήτρου από μέρους του ομιλητή - χρήστη της γλώσσας. Ο Silverstein (1979, όπως αναφέρεται στους Woolard & Schieffelin, 1994 και Song, 2007) περιγράφει την γλωσσική ιδεολογία ως το σύνολο των πεποιθήσεων μιας ομάδας ομιλητών σχετικά με την γλωσσική πραγμάτωση και του τρόπου

που αυτοί αντιλαμβάνονται την δομή και χρήση της γλώσσας. Η Irvine (1989:255) αποδίδει στην γλωσσική ιδεολογία το περιεχόμενο ενός πολιτισμικού σχήματος ιδεών που συνεπάγεται την ύπαρξη κοινωνικών και γλωσσικών σχέσεων καθώς επίσης και ηθικοπολιτικών στοιχείων τα οποία πλαισιώνουν τις σχέσεις αυτές.

Οι Walt Wolfram & Natalie Schilling-Estes (2006:398) την περιγράφουν ως το σύνολο των αντιλήψεων για το πώς είναι και πώς θα έπρεπε να είναι ο κόσμος μας πάντα σε σχέση με την γλώσσα. Ο τελευταίος ορισμός σχετίζεται άμεσα με το ζήτημα της **γλωσσικής ομοιογένειας (language homogeneity) και ομοιομορφίας** μιας κοινωνικής ομάδας καθώς και την απόδοση εξουσιαστικής υπεροχής ή αξίας μιας γλώσσας ή διαλέκτου έναντι κάποιων άλλων. Σύμφωνα με τις Martínez-Roldán & Malavé (2004:161) η γλωσσική ιδεολογία συνδέεται με την γλώσσα και τον λόγο (discourse) για να περιγράψει την εμφάνιση ποικίλων απόψεων ή στάσεων (attitudes) οι οποίες αναφέρονται στην διαδικασία εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας. Στο Heath (1977, όπως αναφέρεται στους Woolard & Schieffelin, 1994) η γλωσσική ιδεολογία μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον συνδέεται με τις στάσεις των χρηστών για το ρόλο της γλώσσας και των κοινωνικών εμπειριών καθώς αυτά τα χαρακτηριστικά συμβάλλουν στον τρόπο έκφρασης μιας γλωσσικής ομάδας.

Στο περιβάλλον της γλωσσικής ιδεολογίας εντάσσεται και η αντιπαράθεση στους κόλπους της επιστήμης της γλωσσολογίας όπως αυτή της ρυθμιστικής και της περιγραφικής τοποθέτησης έναντι στη γλώσσα. Παραδείγματα αποτελούν η προτεραιότητα του σύγχρονου προφορικού λόγου έναντι του γραπτού η οποία προβάλλεται από την περιγραφική στάση ή το ερώτημα περί του ρόλου της γλωσσολογίας ως ρυθμιστικός ή περιγραφικός. Στις σχετικές γλωσσικές διαμάχες εντός της περιγραφικής γλωσσολογίας εντάσσονται επίσης τα θέματα της γλωσσικής ή επικοινωνιακής επιτέλεσης, του ιδανικού ομιλητή αλλά και της γλωσσικής ομοιογένειας μιας συγκεκριμένης ομάδας φυσικών ομιλητών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες εμφανίζονται με την μορφή οργανωμένων εννοιολογικών συστημάτων ή αυθόρμητων εσωτερικών για κάθε άτομο σχημάτων. Οι δύο αυτές μορφές δεν επηρεάζουν μόνο την άποψη κάθε χρήστη, και συνεπώς του δασκάλου, για το γόητρο ή την αξία που αποδίδεται σε μια γλώσσα αλλά και τις απόψεις περί καταλληλότητας ή μη κάποιων εκφράσεων και λεξικών στοιχείων σε σχέση με τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται. Εξάλλου οι ιδεολογίες δεν φαίνεται να υπαγορεύουν ή να αιτιολογούν μόνο συγκεκριμένες μορφές γλωσσικής πραγμάτωσης αλλά συχνά θεωρούνται υπεύθυνες για πιθανές περιπτώσεις γλωσσικής αλλαγής, εξέλιξης ή επιβολής αλλά και για θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης (Μοσχονάς, 2005).

Στο περιβάλλον της σχολικής τάξης οι γλωσσικές ιδεολογίες επιδρούν και στις αντιλήψεις περί των διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες κάθε φορά κρίνονται απαραίτητες για την “ορθή - σωστή” διδασκαλία ή εκμάθηση μιας γλώσσας (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Επομένως η γλωσσική ιδεολογία μπορεί παράλληλα να εκφράζεται ή και να δημιουργείται μέσα από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές στάσεις και πρακτικές οι οποίες υλοποιούνται στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή κάθε ιδεολογικό στοιχείο αποτυπώνεται τόσο στο περιεχόμενο ή την “ταυτότητα” του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ) - η εφαρμογή του οποίου “επιβάλλεται” από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας - όσο και στα προσωπικά, κοινωνικοπολιτισμικά ή γλωσσικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εξηγούνται οι προσπάθειες

τυποποιημένης διδασκαλίας της Αγγλικής ως κατάλοιπο μιας ρυθμιστικής προσέγγισης της γλώσσας η οποία επηρεάζει παράλληλα και τις γλωσσικές διδακτικές προσεγγίσεις στην σχολική τάξη.

Γλωσσική ομοιογένεια

Η έννοια της γλωσσικής ομοιογένειας βασίζεται σε μια υπόθεση ιδεολογικής προέλευσης σύμφωνα με την οποία η ιδιότητα του “ανήκειν” σε μια κοινωνική ομάδα προϋποθέτει, ανάμεσα σε πολλά άλλα χαρακτηριστικά, και τη χρήση κοινής γλώσσας. Ταυτόχρονα η ίδια έννοια φέρει διαφοροποιητική αξία καθιστώντας την συγκεκριμένη ομάδα διαφορετική από τις υπόλοιπες. Έτσι προβάλλεται η αντίληψη, ιδεολογικού περιεχομένου, για την ανάγκη διαμόρφωσης μιας γλωσσικής ομοιογένειας μεταξύ των μαθητών με βασικό εκφραστή το γραπτό λόγο εστιάζοντας κυρίως στην διδασκαλία της γλώσσας ως μετάδοση “μεταγλωσσικής γνώσης” (Αρχάκης, 2005). Ωστόσο ο Lyons (1981: 24-27) αναφερόμενος στην προηγούμενη ιδεολογική στάση κάνει λόγο για το “το μύθο της ομοιογένειας” (fiction of homogeneity) αφού, όπως υποστηρίζει, βασίζεται στην προϋπόθεση ότι όλα τα μέλη της ίδιας γλωσσικής κοινότητας “οφείλουν” να μιλούν την “ίδια” γλώσσα σε φωνολογικό, γραμματικό - μορφολογικό, συντακτικό - και λεξιλογικό επίπεδο χωρίς σημαντικές συστημικές αποκλίσεις.

Την ίδια άποψη υιοθετεί και ο Ντίνας (2003) όταν αναφέρει ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι η διαφορετικότητα. Αντίθετα η γλωσσική ομοιογένεια αποτελεί τεχνητό αποτέλεσμα της προσπάθειας εξωτερικής - μη γλωσσικής - επιβολής συγκεκριμένης γλωσσικής νόρμας η οποία προτάσσει, ρυθμίζει και κωδικοποιεί, τις περισσότερες φορές, το γραπτό λόγο. Έτσι στο χρήστη ή τον μαθητή της γλώσσας - μητρικής και ξένης - δημιουργείται το λανθασμένο αίσθημα ότι η γλώσσα αποτελεί ένα ομοιογενές στοιχείο το οποίο ως τέτοιο θα πρέπει να χρησιμοποιείται και εντός της σχολικής τάξης είτε ως μέσο επικοινωνίας είτε ως αντικείμενο διδακτικής πράξης και μάθησης.

Ο Χριστίδης (2001: 15-18) εννοιολογικά εντάσσει την διάσταση της γλωσσικής ομοιογένειας αλλά και της γλωσσικής ποικιλομορφίας σε ένα περιβάλλον γλωσσικής - πολιτισμικής και συνεπώς, ιδεολογικής πραγματικότητας. Σε αυτό ο μελετητής ιστορικά μπορεί να περιγράψει τις διαφορετικές γλωσσικές τοποθετήσεις οι οποίες επηρέασαν, και ακόμη επηρεάζουν, στο σύνολό τους το φαινόμενο της γλώσσας. Ταυτόχρονα ο ίδιος φαίνεται να αναγνωρίζει τις διάφορες αντιλήψεις σχετικά με την αξιακή υπόσταση μιας γλώσσας ή μιας διαλέκτου. Μάλιστα αποδίδει στην ανάγκη για γλωσσική ομοιογένεια το χαρακτηριστικό ενός απαραίτητου “εργαλείου” στήριξης των “γλωσσικών ομοιογενοποιητικών εγχειρημάτων” τα οποία προβλήθηκαν διαχρονικά έως σήμερα και συνέβαλαν στην εκάστοτε επιβολή ή καθιέρωση μιας γλωσσικής νόρμας ως κυρίαρχο επικοινωνιακό μέσο έναντι των υπολοίπων. Η ύπαρξη της επιδιωκόμενης ομοιομορφίας συνδέεται ακόμη και με την “εκφραστική” διάσταση της γλώσσας η χρήση της οποίας αποτελεί μέσο κατασκευής ταυτοτήτων σε προσωπικό ή ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με διαφοροποιητική επίσης αξία. Οι δύο παραπάνω διαστάσεις της γλώσσας - εργαλειακή και εκφραστική - σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους συσχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές στάσεις ή αξίες κάθε ιστορικής περιόδου. Η Ιωαννίδου (Ioannidou, 2009) επισημαίνει ότι η γλώσσα αποτελεί αντικείμενο δύσκολης “διαπραγμάτευσης” μέσα στο περιβάλλον μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας αφού η ίδια συνδέεται άμεσα με τις εθνικές αξίες των

ομιλητών της και παράλληλα αποτελεί μέσο άσκησης εξουσίας ή “κοινωνικής κινητικότητας.”

Η έρευνα

Η συλλογή του δείγματος

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από έξι βασικά ερωτήματα και τα οποία αφορούσαν την διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα στο Γυμνάσιο¹. Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στο ένα φύλο για λόγους αξιοπιστίας του αποτελέσματος αφού στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής στο δημόσιο σχολείο είναι γυναίκες. Ειδικότερα στην έρευνα έλαβαν μέρος 24 εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-35 ετών ώστε να εξασφαλιστεί και ηλικιακά η αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας και της συλλογής των δεδομένων. Αναλύοντας το λόγο των εκπαιδευτικών, όπως αυτός αποτυπώνεται στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, στόχος μας είναι η καταγραφή των στάσεων ή των γλωσσικών ιδεολογιών τους οι οποίες εστιάζουν στην επιδιωκόμενη ομοιογένεια της σχολικής τάξης καθώς επίσης και του μέσου επίτευξής της. Η παραπάνω προσέγγιση διαμορφώνεται από δύο παράλληλες συνιστώσες. Η πρώτη αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που καθορίζει τους σκοπούς και στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος και η δεύτερη στις εμπειρίες ή το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των ίδιων των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής τάξης το οποίο επηρεάζει ή διαμορφώνει το λόγο τους.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Ύστερα από τη συλλογή των απαντήσεων προχωρήσαμε στην ανάλυση του δείγματος σε δύο διαφορετικούς άξονες έχοντας σαφώς επικεντρώσει, και στους δύο, στην καταγραφή και μελέτη του ρόλου της ομοιογένειας στην σχολική τάξη της Αγγλικής. Οι άξονες αυτοί αναφέρονται σε μια παράλληλη ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία του δείγματος με στόχο την αποτίμηση των ποσοτικών στοιχείων που απορρέουν από αυτή αλλά και των ποιοτικών δεδομένων τα οποία ενισχύουν τα πρώτα. Η ποιοτική μελέτη, μέσω της ανάλυσης του λόγου των εκπαιδευτικών, εστιάζει στις τοποθετήσεις τους σχετικά με την έννοια της ομοιογένειας ως προϋπόθεση ή και επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας της ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο. Παρουσιάζουν εξίσου ενδιαφέρον οι αναδυόμενες στάσεις του δασκάλου στην σχολική τάξη καθώς επίσης και οι γλωσσικές ιδεολογίες που φαίνεται να οριοθετούν ή να προσδιορίζουν το σχεσιακό σύστημα μαθητής, εκπαιδευτικός και διαδικασία μάθησης εντός ενός διδακτικού περιεχομένου το οποίο οροθετείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Bamberg, 1997; 2004; 2005).

Η φύση της ομοιογένειας στη σχολική τάξη

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, η σχολική τάξη και πιο συγκεκριμένα η διδακτική - μαθησιακή διαδικασία καθορίζεται άμεσα από το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών κάθε γνωστικού αντικειμένου, όπως αυτό της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα, και τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που συνδιαμορφώνουν το εκπαιδευτικό κλίμα ή πραγματώνουν τις απαιτούμενες και συχνά προκαθορισμένες διδακτικές προσεγγίσεις.

¹ Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο τέλος του παρόντος άρθρου.

Συνεπώς παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον να εξετάσουμε την διάσταση ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς εφαρμογής μιας γλωσσικής πολιτικής, αποδίδουν στην έννοια της ομοιογένειας εντός της σχολικής τάξης. Τα παρακάτω αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα όσον αφορά το ιδιαίτερο περιεχόμενο που αποδίδεται στην έννοια της ομοιογένειας στην σχολική τάξη της Αγγλικής στο Γυμνάσιο.

*“...Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα δε λαμβάνει υπ’ όψιν το **γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και τη διαφορετικότητα του μαθητικού δυναμικού...**”*

*“...Ο χωρισμός των μαθητών σε επίπεδα είναι ιδιαίτερα σημαντικός και αποτελεσματικός γιατί μας δίνει την δυνατότητα να προσαρμόσουμε την διδασκαλία στις προϋπάρχουσες **γνώσεις, ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών...**”*

Καταγράφοντας τη συχνότητα εμφάνισης και αναλύοντας σε κάθε περίπτωση το περιεχόμενο του όρου της “ομοιογένειας” ή του συναφούς προς αυτόν “ομοιομορφία” της σχολικής τάξης καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν σε αυτό τον όρο διττό περιεχόμενο. Η ομοιογένεια στη σχολική τάξη της Αγγλικής φαίνεται να ορίζεται ως **γνωστική** αλλά και **γλωσσική** ενώ η επίτευξή της καθίσταται ιδιαίτερα εφικτή μέσω της διδασκαλίας της σε επιπεδοποιημένες μαθητικές ομάδες - τάξεις.

Γνωστική ομοιογένεια

Στην πρώτη περίπτωση η ομοιογένεια περιγράφεται ως μια κοινή γνωστική κατάσταση - **γνωστική ομοιογένεια** (cognitive homogeneity) - και εστιάζει στις πιθανολογούμενες από το δάσκαλο “ικανότητες ή δυνατότητες” που διαθέτουν οι μαθητές στην εκμάθηση της Αγγλικής και στην επίτευξη των γλωσσικών - επικοινωνιακών στόχων της σχολικής τάξης (Σκιαδάς, 2012). Η συγκεκριμένη τοποθέτηση αποτελεί προσωπική άποψη μιας μεγάλης ομάδας εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα παράγοντα ομαδοποίησης των μαθητών σε διαφορετικές σχολικές τάξεις ανάλογα με τις ατομικές “δυνατότητες ή ικανότητες” που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συνήθως αποδίδουν στο μαθητικό τους δυναμικό. Συχνά διαφαίνεται ότι η ομαδοποίηση αυτή των μαθητών είναι το τελικό συμπέρασμα μιας επιφανειακής εκτίμησης - αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σχετικά με την προσδοκώμενη απόδοση του μαθητή στην ξένη γλώσσα διαφοροποιώντας παράλληλα τον ένα μαθητή από τον άλλο ή εντάσσοντας μερικούς άλλους σε κοινή ομάδα.

Μέσα από την έρευνα καταδεικνύεται η τάση των εκπαιδευτικών να αποδώσουν στις δυνατότητες και ικανότητες των μαθητών τους στη σχολική τάξη της Αγγλικής ποσοτικά χαρακτηριστικά που μπορούν να καταμετρήσουν και είναι αυτά που συχνά διαφοροποιούν τον ένα μαθητή από τον άλλο. Η διαφοροποίηση αυτή εξηγεί την “ικανοποιητική” ή άλλοτε “μειωμένη” επίδοση των μαθητών στην διδακτική διαδικασία της ξένης γλώσσας και καθιστά “αναγκαία” την ένταξή τους σε ομοιογενείς ομάδες - τάξεις με μαθητές “ίδιων δυνατοτήτων”. Μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι οι δυνατότητες αυτές σχετίζονται με προϋπάρχουσες νοητικές δομές των μαθητών και οι οποίες επιδρούν στον τρόπο που αυτοί συνολικά ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες και τις απαιτήσεις της διδακτικής πράξης και τελικά μπορούν να “καθορίσουν” το παραγόμενο από αυτούς γνωστικό έργο.

Από την ποσοτική ανάλυση του δείγματος προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στην μεγάλη πλειοψηφία τους θεωρούν βασικό άξονα της διδακτικής πράξης την επίτευξη της γνωστικής ομοιογένειας και κατάλληλο εργαλείο της την διδασκαλία της Αγγλικής κατά επίπεδα

γνώσης (**επιτεδοποίηση**). Πιο συγκεκριμένα στο σύνολο των 24 ατόμων που ερωτήθηκαν 19 εκπαιδευτικοί - ποσοστό 79,17% - διατυπώνουν την άποψη ότι μια πιο ευέλικτη και επιτυχή διδασκαλία της Αγγλικής μπορεί να γίνει πραγματικότητα μόνο μέσα από την κατανομή των μαθητών σε επίπεδα γνώσης σύμφωνα με τις δυνατότητες και ιδιαίτερες ικανότητές τους στην ξένη γλώσσα. Θεωρούν ότι η γνωστική ομοιομορφία της σχολικής τάξης μειώνει τις διαφορές και αποκλίσεις των μαθητών στην σχολική τάξη, καθιστά την παρακολούθηση του μαθήματος πιο εύκολη και επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων και τελικά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Συνεπώς κάτω από αυτή την ιδεολογική προσέγγιση γίνεται αναφορά για μαθητές δύο, ή και περισσότερων, ταχυτήτων με διαφορετικές “δυνατότητες” και “ανάγκες” στην Αγγλική γλώσσα στοιχείο το οποίο επηρεάζει, μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεράνει τη ανταπόκριση του μαθητή στις δραστηριότητες της τάξης. Από την άλλη, οι παραπάνω ανάγκες προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις διδακτικές προσεγγίσεις που θα ακολουθηθούν εντός της σχολικής τάξης αλλά και το γλωσσικό υλικό που τελικά θα διδαχτεί. Η συγκεκριμένη άποψη αποδίδει στις “προχωρημένες” σχολικές τάξεις ένα είδος προβαδίσματος όσο αφορά την ποικιλία των επιλογών στις διαδικασίες αφομοίωσης της ξένης γλώσσας και το τελικό αποτέλεσμα. Ένα σημαντικό στοιχείο που διαφαίνεται από αυτή την τοποθέτηση είναι ότι συχνά αποδίδονται στις επιτεδοποιημένες - και κατ’ επέκταση “ομοιομορφες” - τάξεις εκ των προτέρων διαφορετικές ιδιότητες και δυνατότητες οι οποίες εν πολλοίς επηρεάζουν ή καθορίζουν την παρεχόμενη στους μαθητές γνώση και συχνά προδικάζουν την επίδοσή τους.

Γλωσσική ομοιογένεια

Παράλληλα με την γνωστική ομοιογένεια γίνεται αναφορά στην **γλωσσική ομοιογένεια** (language homogeneity) ως μια δεύτερη προϋπόθεση - αμιγώς γλωσσική - στην επίτευξη των γλωσσικών στόχων της τάξης της Αγγλικής. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον όρο αυτό για να περιγράψουν με βάση τις “**προϋπάρχουσες γνώσεις**” των μαθητών στην ξένη γλώσσα, το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο αυτοί βρίσκονται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η επιδίωξη της γλωσσικής ομοιογένειας μακροσκοπικά αποβλέπει σε μια γλωσσική σύγκλιση όλων των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά επίπεδα γνώσης και στοχεύει στη “εξίσωση” της γνώσης και της επικοινωνιακής τους επιτέλεσης σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας (B1) σύμφωνα με το **Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα** (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - CEFR) Council of Europe (2001a).

Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύεται και από τα ποσοτικά στοιχεία της έρευνας σχετικά με τη γλωσσική διάσταση της ομοιογένειας. 14 εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 58,33%, εμφανίζονται υπέρμαχοι μιας επιτεδοποίησης του μαθητικού δυναμικού με κριτήριο την γλωσσική επάρκεια που επιδεικνύουν οι μαθητές κατά την ένταξή τους στην Α΄ Γυμνασίου. Η έρευνα επίσης υποστηρίζει ότι παρόμοια επιτεδοποίηση διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στις διδακτικές ή γλωσσικές επιλογές και πρακτικές εντός της σχολικής τάξης καθώς και στην εισαγωγή μορφών αξιολόγησης που στο σύνολό τους θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003)². Επίσης διατυπώθηκε η άποψη ότι στα γλωσσικά ομοιογενή τμήματα δίδεται η δυνατότητα

² Η διάσταση που δίδεται στην αξιολόγηση και στις διάφορες μορφές της περιγράφεται στην πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και βρίσκεται αναρτημένη στον ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

εφαρμογής διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών τα οποία θα ανταποκρίνονται στις γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών με τις οποίες αυτοί έρχονται στη πρώτη τάξη του Γυμνασίου. Η ομοιογένεια μπορεί να δημιουργήσει στη σχολική τάξη θετικό κλίμα το οποίο με την σειρά του θα ενισχύσει το αίσθημα ασφάλειας ή αυτοεκτίμησης του μαθητή. Το ίδιο επενεργεί αποτελεσματικά στην συμμετοχική παρουσία του μαθητή, συνεισφέροντας παράλληλα στην ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού πνεύματος καθώς και στην προστασία τόσο του θετικού όσο και του αρνητικού του προσώπου (Kitamura, 2000; Σκιαδάς, 2013).

Στα επιχειρήματα που υποστηρίζουν την επίτευξη της γλωσσικής ομοιογένειας της σχολικής τάξης της Αγγλικής εντάσσεται επίσης η άποψη της ανάγκης διεύρυνσης της οριζόντιας εφαρμογής της επιπεδοποίησης. Προτάθηκε από εκπαιδευτικούς οι μαθητές σε κάθε τάξη να χωρίζονται σε περισσότερα των δύο επιπέδων γλωσσομάθειας με καθαρά γλωσσικά, και όχι αυστηρά ηλικιακά κριτήρια, εξασφαλίζοντας μια πιο ουσιαστική διαχείριση των γλωσσικών προβλημάτων με τα οποία συνήθως οι μαθητές έρχονται από το Δημοτικό Σχολείο. Παράλληλα σε μια κάθετη εφαρμογή των επιπέδων προτάθηκε η ομαδοποίηση των μαθητών κατά επίπεδα γνώσης τόσο στο Δημοτικό Σχολείο όσο και στις διάφορες μορφές του Λυκείου.

Απώτερο σκοπό αυτής της προσέγγισης αποτελεί η επιδίωξη μιας γλωσσικής και επικοινωνιακής σύγκλισης της επιτέλεσης των μαθητών στο τέλος του Γυμνασίου ώστε στο Λύκειο να εντάσσονται σε ενιαίες τάξης Αγγλικής και να διατηρούν ταυτόχρονα σταθερή την επιθυμητή ομοιομορφία της τάξης. Αναλυτικότερα στο λόγο τους οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 58,33% εμφανίζουν στοιχεία που ενισχύουν μια γλωσσική ιδεολογία η οποία ενισχύει ή προωθεί, ως αναγκαίες, συγκεκριμένες στάσεις ή πρακτικές όπως η γλωσσική σύγκλιση (language convergence) (Κρύσταλ, 2003) με κύριο εκφραστή το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και την επιλογή του “κατάλληλου” προς διδασκαλία σχολικού εγχειριδίου.

Επιπεδοποίηση και ομοιογένεια

Σε νομοθετικό πλαίσιο η θέσπιση της διδασκαλίας της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης βασίζεται 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 χώρας³. Όπως έχει ήδη ειπωθεί, η ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών στο δείγμα της παρούσας έρευνας κατέδειξε ότι η πρακτική της διδασκαλίας κατά επίπεδα αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και σήμερα, 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 καθίσταται πιο

³ 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”

αποτελεσματικός να ικανοποιήσει τις γνωστικές, γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών του με την κατάλληλη επιλογή των διδακτικών του πρακτικών και προσεγγίσεων. Οι μαθητές μετά την “ομοιογενοποίησή τους” καθίστανται ικανοί να ενταχθούν στις τάξεις του Λυκείου σε κοινά τμήματα· σε αντίθετη περίπτωση η εφαρμογή της επιτεδοποίησης κρίνεται επισφαλής ή αναγκαία η επέκτασή της και στις σχολικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και του συνόλου του Λυκείου (οριζόντια και κάθετη επέκταση της διδασκαλίας κατά επίπεδα Αγγλικής).

Σημαντικό στοιχείο στην έρευνα αποτελεί επίσης το γεγονός ότι η παραπάνω διδακτική προσέγγιση επηρεάζει και τα προσδοκώμενα από τους εκπαιδευτικούς αποτελέσματα τα οποία αφορούν τον βαθμό επίτευξης των στόχων κάθε μαθητικής ομάδας εντός της σχολικής τάξης. Παράλληλα οι ίδιες προσδοκίες οριοθετούν 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 “περικείμενο” 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 ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις δραστηριότητες.

Μελέτη σε τέσσερις άξονες

Στην έρευνα αυτή οι στάσεις των εκπαιδευτικών στο μέτρο της επιτεδοποίησης προσεγγίζονται και μελετώνται από τέσσερις διαφορετικές οπτικές γωνίες. Στόχος της ανάλυσης του λόγου του δείγματος αποτελεί η πλήρης μελέτη της τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στο θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα κατά επίπεδα γνώσης. Επίσης η ίδια ανάλυση στοχεύει στην “αποκωδικοποίηση” της σχέσης του μέτρου αυτού με την επιδιωκόμενη σύνθεση μιας γλωσσικά ομοιογενούς σχολικής τάξης ως έννοια και ιδεολογική τοποθέτηση.

Αναλυτικότερα ως προς την πρώτη οπτική γωνία καταγράφεται η γενική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρησιμότητα, αξιοπιστία και αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της επιτεδοποίησης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο μελετώνται οι ίδιες απαντήσεις ως προς το περιεχόμενό τους και κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες σε σχέση με τα αμιγώς θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά τα οποία οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην επιτεδοποίηση. Σε ένα τρίτο επίπεδο αναλύονται ποσοτικά τα θετικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης ενώ σε ένα τέταρτο περιγράφονται οι θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της διδασκαλίας της Αγγλικής στο δημόσιο σχολείο.

Θετικά - αρνητικά στοιχεία της επιτεδοποιημένης

Στον πρώτο άξονα ανάλυσης του δείγματος καταδεικνύεται μια σχέση ισορροπίας ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών στο μέτρο της επιτεδοποίησης. Στην πρώτη τοποθέτηση δώδεκα από τις εκπαιδευτικούς - ποσοστό 50% - τηρούν θετική στάση απέναντι στην επιτεδοποίηση και καταδεικνύουν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης

ως ουσιαστικό και επιβεβλημένο μέσο που μπορεί να οδηγήσει στην εξασφάλιση της επιδιωκόμενης ομοιογένειας της σχολικής τάξης. Αντίθετα το υπόλοιπο 50% φαίνεται να θεωρεί ότι η επιπεδοποίηση δεν έχει αποδώσει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και κρινόμενη εκ του αποτελέσματος παρουσιάζει ένα αμφισβητούμενο ρόλο στην διδακτική πρακτική παρ' όλη τη φαινομενική ομοιογένεια που μπορεί να εξασφαλίζει στη σχολική τάξη. Ωστόσο συμπεραίνουμε ότι παρ' όλη τη σχετική αμφισβήτηση που υπάρχει για το μέτρο της διδασκαλίας κατά επίπεδα γνώσης και την διάσταση απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποδοτικότητά του στο μάθημα της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί παραμένουν υπέρμαχοι της επίτευξης της ομοιογένειας της σχολικής τάξης.

Η ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος σε ένα δεύτερο επίπεδο μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τις απαντήσεις 12 εκπαιδευτικών - ποσοστό 50% - οι οποίοι αποτυπώνουν μια **αμιγώς θετική άποψη** για την διδασκαλία της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης. 6 εκπαιδευτικοί - 25% επί του συνόλου των απαντήσεων - αντιπαραθέτουν επιχειρήματα που αναδεικνύουν μια **εντελώς αρνητική στάση** στον θεσμό της επιπεδοποίησης. Μια τελευταία ομάδα εκπαιδευτικών - συνολικά 6 και σε αναλογία 25% - εκφράζει, ανεξάρτητα από την τελική τους τοποθέτηση, την άποψη ότι η επιπεδοποίηση εμπεριέχει τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία. Ωστόσο λαμβάνοντας υπ' όψιν το περιεχόμενο των απαντήσεων στις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες παρατηρούμε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί σε ποσοτικό επίπεδο αποδίδουν στην επιπεδοποίηση κυρίως θετικά χαρακτηριστικά ενισχύοντας έτσι την ιδεολογική τους τοποθέτηση υπέρ μιας ομοιογενούς τάξης.

Η επιχειρηματολογία υπέρ της επιπεδοποίησης

Στην ενότητα αυτή καταγράφουμε την επιχειρηματολογία των εκπαιδευτικών οι οποίοι τάσσονται υπέρ της διδασκαλίας της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης. Βασικό επιχείρημα αποτελεί ότι η επιπεδοποίηση διευκολύνει τις επιλογές και το συνολικό έργο του δασκάλου καθιστώντας την διδακτική διαδικασία πιο ευέλικτη και ελκυστική για τον ίδιο και τους μαθητές. Η θέση αυτή υποστηρίχτηκε από το 58,3% των εκπαιδευτικών και συμπεριλαμβάνεται στις 14 από τις 24 απαντήσεις του δείγματος ενισχύοντας παράλληλα τα δύο επόμενα επιχειρήματα - αυτό της γνωστικής και γλωσσικής ομοιογένειας. Συγκεκριμένα σε 10 από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών - ποσοστό 41,7% - επισημαίνεται η ιδιαίτερη συμβολή της γνωστικής ομοιογένειας στην διδακτική πράξη η οποία συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή της διδασκαλίας της Αγγλικής σε επιπεδοποιημένες ομάδες. Σε αυτό το πλαίσιο οι ομοιογενείς σχολικές τάξεις περιορίζουν το εύρος της διαφοροποίησης του μαθητικού δυναμικού όσον αφορά τις γνωστικές ικανότητες του καθώς αυτές απαρτίζονται από μαθητές οι οποίοι "επιδεικνύουν" τις ίδιες ή παρόμοιες ικανότητες και δεξιότητες στην ξένη γλώσσα. Το τρίτο επιχείρημα σχετίζεται με την γλωσσική ομοιογένεια ως προϋπόθεση άμβλυνσης των γλωσσικών διαφορών των μαθητών και διεύρυνσης των επιλογών ή των διδακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η συγκεκριμένη άποψη υποστηρίζεται από 7 εκπαιδευτικούς και σε ποσοστιαία αναλογία 28,2% επί του συνολικού δείγματος. Συμπερασματικά η γλωσσική και γνωστική ομοιογένεια συμβάλλουν στην σωστή επιλογή και χρήση του σχολικού εγχειριδίου και δίνουν στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα να συντονίζει την διδακτική πρακτική εντός της σχολικής τάξης και να διαφοροποιεί ή να προσαρμόζει το ρυθμό της διδακτικής διαδικασίας σε κάθε επίπεδο γνώσης. Σε ένα τέταρτο επιχείρημα φαίνεται η επιπεδοποίηση και η ομοιομορφία της σχολικής τάξης να ενισχύουν

την ευγενή άμιλλα των μαθητών μεταξύ τους και να αποτελούν παράγοντες παρακίνησης αλλά και ενδυνάμωσης της αυτοεκτίμησής τους. Συγκεκριμένα οι ερωτώμενες διατυπώνουν σε ποσοστό 20,8% ότι οι μαθητές τους στο περιβάλλον της επιτεδομοιημένης και ομοιογενούς σχολικής τάξης επιδεικνύουν μια συστηματική συνεργασία με τον δάσκαλο αλλά ταυτόχρονα εμφανίζουν συμμετοχικό και ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στην εφαρμογή της διδακτικής πράξης.

Επιτεδοποίηση και προτάσεις

Στο τέταρτο επίπεδο ανάλυσης του λόγου των εκπαιδευτικών μελετήθηκε το ερώτημα που αφορά τις ενδεχόμενες βελτιώσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των προτάσεων προσβλέπουν άμεσα στην επιτεδοποίηση και την προσδοκόμενη δημιουργία γνωστικά και γλωσσικά ομοιογενών σχολικών τάξεων. Συγκεκριμένα σε 10 ερωτηματολόγια από το σύνολο των 15 - ποσοστό 66,7% - στα οποία οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τις προτάσεις τους, προτείνεται ένα είδος **οριζόντιας και κάθετης επέκτασης της επιτεδοποίησης**. Με άλλα λόγια θεωρείται αναγκαία η κάθετη διεύρυνση του μέτρου της διδασκαλίας της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης τόσο στο Δημοτικό Σχολείο όσο και στις διάφορες μορφές του Λυκείου – Γενικό Λύκειο και ΕΠΑ.Λ. Από την άλλη η οριζόντια επέκταση εστιάζει στην δημιουργία περισσότερων επιπέδων με την ηλικιακή ένταξη στα υπόλοιπα αντικείμενα του σχολείου να μην αποτελεί βασικό κριτήριο στην κατανομή των επιπέδων της τάξης της Αγγλικής. Υποστηρίζεται παράλληλα η δυνατότητα του δασκάλου να μετακινεί τους μαθητές του από το ένα επίπεδο γνώσης στο άλλο ανάλογα με την επίτευξη των στόχων που αυτοί επιτυγχάνουν σε ένα επίπεδο γνώσης και την δυνατότητα ενσωμάτωσης σε ένα επόμενο ή της μετακίνησής τους σε ένα προηγούμενο επίπεδο.

Γίνεται αντιληπτό ότι 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 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 εγχειρίδια 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 ίδιος⁴. 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.

Επίσης υποστηρίχθηκε από μερικούς εκπαιδευτικούς, με ιδεολογικό “επίκεντρο” την ενίσχυση της “ορθής” γνώσης της ξένης γλώσσας, η ανάγκη να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής και του “κατάλληλου” λεξιλογίου κυρίως στις τάξεις των αρχαρίων μαθητών. Συμπερασματικά και σε αυτή την πρόταση παρατηρούμε ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς ουσιαστικός παράγοντας που διευκολύνει την ομοιομορφία της τάξης με απώτερο στόχο την όσο το δυνατόν “σωστότερη” διδασκαλία της μορφής της

⁴ 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.”

ξένης γλώσσας είναι η ρυθμιστικού τύπου παρέμβαση του δασκάλου στην διδακτική διαδικασία.

Συμπέρασμα

Η διδασκαλία της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης στο Γυμνάσιο αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της επίσημης πολιτείας αλλά και βασικό ζητούμενο στοιχείο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πέραν της επιφανειακής αυτής αναφοράς η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι η επιπεδοποίηση εκλαμβάνεται ως μέσο επίτευξης της ομοιογένειας της σχολικής τάξης η οποία τελικά συμβάλλει στην “ορθή” διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Ωστόσο στην έννοια της ομοιογένειας ή ομοιομορφίας της σχολικής τάξης αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς διττό περιεχόμενο. Στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου οι ίδιοι εστιάζουν παράλληλα στην ομοιογένεια ως γνωστική έννοια αλλά και ως γλωσσική. Η πρώτη αναφέρεται σε συγκεκριμένες κοινές δεξιότητες που θεωρητικά πρέπει οι μαθητές να επιδεικνύουν ώστε να συμμετέχουν ενεργά και δημιουργικά στην διδακτική διαδικασία σε κοινές ομάδες. Από την άλλη, ως γλωσσική ομοιογένεια λογίζεται το σύνολο των κοινών και αναγκαίων γνώσεων που πρέπει να καταδεικνύουν οι μαθητές στην ξένη γλώσσα όταν αυτοί εντάσσονται σε μια τάξη του Γυμνασίου. Συνεπώς η επιδίωξη της διδασκαλίας μέσα σε ένα ομοιογενοποιημένο περιβάλλον αποτελεί προέκταση συγκεκριμένων γλωσσικών ιδεολογικών τοποθετήσεων και στάσεων. Οι γλωσσικές ιδεολογίες δεν επιδρούν μόνο στην απόδοση αξιακών χαρακτηριστικών σε γλώσσες και διαλέκτους αλλά καταλήγουν, με φορείς την εκπαιδευτική πολιτική της επίσημης πολιτείας και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, να επηρεάζουν τις διδακτικές προσεγγίσεις ή τις εκπαιδευτικές μεθόδους οι οποίες ακολουθούνται εντός της σχολικής τάξης. Παράλληλα διαμορφώνουν και ένα σύνολο προδιαγεγραμμένων, τις περισσότερες φορές, προσδοκιών οι οποίες αναμένονται να επιτευχθούν από τους μαθητές.

Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ως υπέρμαχοι της γλωσσικής και γνωστικής ομοιομορφίας της σχολικής τάξης ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που οι ίδιοι εμφανίζονται να αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητα της επιπεδοποιημένης διδασκαλίας της Αγγλικής. Στην πλειοψηφία τους αποδίδουν στο εν λόγω μέτρο κυρίως θετικά χαρακτηριστικά ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ιδεολογική τους στάση υπέρ της διαμόρφωσης και διατήρησης ομοιογενών γλωσσικών σχολικών τάξεων. Ανάμεσα στα επιχειρήματα υπέρ της επιπεδοποίησης συμπεριλαμβάνεται η άποψη ότι η διδασκαλία κατά επίπεδα γνώσης καθιστά τις διδακτικές επιλογές αποτελεσματικότερες και πιο εύκολες στην εφαρμογή τους. Από την άλλη, συμβάλλοντας στον κατάλληλο ή ευέλικτο συντονισμό της σχολικής τάξης και στην επίτευξη της γνωστικής και γλωσσικής ομοιομορφίας αμβλύνουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών του ίδιου επιπέδου.

Η επιπεδοποίηση φαίνεται να επηρεάζει θετικά και τις στάσεις των μαθητών καθώς “προστατεύει” το θετικό και αρνητικό τους πρόσωπο, ενισχύει την ευγενή άμιλλα και την αυτοεκτίμησή τους αποτελώντας εν κατακλείδι μέσο παρακίνησης στην διδακτική πράξη. Οι μαθητές επιδεικνύουν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και συμμετοχική διάθεση τόσο προς τον εκπαιδευτικό όσο και την υπόλοιπη σχολική τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των προτάσεών τους για τη βελτίωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο τάσσονται υπέρ μιας επέκτασης της επιπεδοποίησης σε οριζόντιο και κάθετο άξονα διευρύνοντας τα επίπεδα εντός της ίδιας τάξης αλλά και

υποστηρίζοντας την πιθανή καθιέρωσή τους σε όλη την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή του δασκάλου στην διαμόρφωση του πλαισίου της σχολικής τάξης με τη δυνατότητα εφαρμογής προσωπικών επιλογών ανεξάρτητες από τις “επιβολές” του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Οι επιλογές αυτές εστιάζουν στην επιλογή του κατάλληλου εγχειριδίου, την διαμόρφωση των επιπέδων και το σχεδιασμό ή προγραμματισμό της διδακτικής πράξης για την καλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες ή ιδιαίτερες δεξιότητες των ομοιογενών τάξεων και την “ορθότερη” εκμάθηση και χρήση της γλώσσας.

Αναφορές

- Ball, A., & Lardner, T. (1997). Dispositions toward language: Teacher constructs of knowledge and the Ann Arbor Black English case. *College Composition and Communication*, 48(4), 469–485.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342.
- Bamberg, M. (2004). Form and functions of ‘slut bashing’ in male identity constructions in 15-year-olds. *Human development*, 47, 331-353.
- Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities. In J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus, & M. Stein (Eds.), *Narratology beyond literary criticism*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Council of Europe (2001a). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gkaintartzi, A. & Tsokalidou, R. (2011). “She is a very good child but she doesn’t speak”: The invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 588–601.
- Ioannidou, E. (2009). “Using the improper language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom”. *Language and Education*, 23 (3), 263-278.
- Irvine J.T. (1998). When talk isn’t cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, 16 (2), 248-267.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitamura, N. (2000). Adapting Brown and Levinson’s ‘Politeness’ Theory to the Analysis of Casual Conversation. In Keith Allan & John Henderson (eds), *Proceedings of ALS2k, the 2000 Conference of the Australian Linguistic Society*. Melbourne 8-9 July 2000. Melbourne: Melbourne University.
- Martínez-Roldán, C. and Malavé, G. (2004). Language Ideologies Mediating Literacy and Identity in Bilingual Contexts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4 (2), 155-180.
- Rumsey, A. (1990). “Wording, meaning and linguistic ideology.” *American Anthropologist*, 92,346-361.
- Song, J. (2007). *Language ideologies and identity: Korean children’s language socialization in a bilingual setting*. (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved September 22, 2010, from <https://etd.ohiolink.edu/>
- Wolfram, W. & Schilling-Estes, N. (2006). *American English: Dialects and Variation* (2nd edition). Cambridge/Oxford: Basil Blackwell.
- Woolard, K. A. (1992). Language Ideology: Issues and Approaches. *Special Issue Pragmatics*, 2(3),235-251.
- Woolard, K.A., Schieffelin, B.B. (1994). Language Ideology. *Annual Reviews Anthropology*, 23, 55-82.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2014, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Κρύσταλ, Ντ. (2003). *Λεξικό Φωνολογίας και Φωνητικής* (Μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Μοσχονάς, Σ. (2005). *Ιδεολογία και Γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.

- Ντίνας, Κ. (2003). Η γλωσσική-κοινωνική ετερότητα και η ονοματολογία: μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση των κοζανίτικων επωνύμων. Έκδοση σε ψηφιακή μορφή των Πρακτικών του συνεδρίου του ΕΚΚΕ «Ετερότητα και Κοινωνία».
- Σκιαδάς, Γ. (2012). Η Ομοιογένεια στη Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα. Γλωσσική Ιδεολογία ή Προϋπόθεση της Διδακτικής Πράξης; Μια Ερευνητική Μελέτη Μέσω της Ανάλυσης Λόγου. Αργίνο: Δ. Μπακής.
- Σκιαδάς, Γ. (2013). Η Θεωρία του Προσώπου και της Ευγένειας στην Σχολική Τάξη: Μια Μελέτη στο Μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας σε Γυμνάσια του Νομού Άρτας. Πρακτικά Συνεδρίου "Η εκπαίδευση στην Άρτα." Άρτα 19-20 Απριλίου 2013. Άρτα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Παράρτημα Ηπείρου, Μουσικοφιλολογικός Σύλλογος "Σκουφάς Άρτας". (υπό έκδοση)
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Γλωσσική ομοιογένεια - Γλωσσική ποικιλομορφία. Στο Γλώσσα - γλώσσες στην Ευρώπη, (Επιμ.) Α.-Φ. Χριστίδης et al., 15-18 (61-64 γαλλικό κείμενο). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Επίπεδο Εκπ/σης: Γυμνάσιο				
Όνομα Εκπ/κού :				
Σχολείο :				
Ηλικία Εκπ/κού:	25-30_____	36-40_____	41-45_____	
	31-35_____	46- 50_____	51-55_____	56-_____
Σύνθεση μαθητικού δυναμικού (εθνική προέλευση-κοινωνική τάξη)				

1. Ποια είναι τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές της Αγγλικής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα;

.....

2. Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές το αναλυτικό πρόγραμμα και ποιες συμπεριφορές τους είναι ενδεικτικές αυτής της αντιμετώπισης; (θετικής ή αρνητικής)

.....

3. Ποια στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, αν υπάρχουν, φαίνεται να μην ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του Γυμνασίου στην εκμάθηση της Αγγλικής; Διαφέρουν αυτές οι ανάγκες ανάλογα με την τάξη;

.....

4. Από την μέχρι τώρα εμπειρία σου ο χωρισμός των μαθητών σε επίπεδα αποδίδει καρπούς;

⇒ Ποια τα θετικά ή/και αρνητικά στοιχεία της επιτεδοποίησης;

⇒ Τι διαφορετικό έχεις ίσως να προτείνεις με μοναδικό γνώμονα τη σωστή και ουσιαστική εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα;

.....

5. Τι προτείνετε εσείς για την βελτίωση της ανταπόκρισης του αναλυτικού προγράμματος στις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών στην εκμάθηση της Αγγλικής;

.....

6. Σε ποια κατεύθυνση μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα να αλλάξει και γιατί;

.....

Παραδείγματα λόγου των εκπαιδευτικών

Γνωστική ομοιογένεια

“...Σίγουρα θα υπήρχε χάος αν στο ίδιο τμήμα μαζεύονταν άτομα που έχουν διδαχθεί αρκετά σημεία της ξένης γλώσσας και έχουν ανάγκη καλύτερης αφομοίωσης και άτομα που δεν έχουν διδαχθεί στο παρελθόν αγγλικά ποτέ ή έχουν μια σύγχυση της γλώσσας. Με τα επίπεδα μειώνονται αυτή η μεγάλη απόκλιση στις ανάγκες των μαθητών, αλλιώς δε θα μπορούσα να λειτουργήσω αποτελεσματικά. Με την επιπεδοποίηση επιτυγχάνεται μια σχετική ομοιομορφία στο επίπεδο, όπου τουλάχιστον μπορούν λίγο πολύ όλοι να παρακολουθήσουν την εξέλιξη του μαθήματος ...”

“...Ο χωρισμός των μαθητών σε επίπεδα αποδίδει καρπούς διότι η διδασκαλία προσαρμόζεται σε ένα σχετικά ομοιογενές μαθητικό δυναμικό, το οποίο έχει τις ίδιες ανάγκες, που καλύπτονται από την αντίστοιχη στο επίπεδό τους διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός είναι ευκολότερο να επιλέξει τρόπους διδασκαλίας... Επίσης οι μαθητές επιτυγχάνουν τους εκάστοτε στόχους ευκολότερα, διότι οι στόχοι είναι ανάλογοι των δυνατοτήτων τους ...”

Γλωσσική ομοιογένεια

“...Η επιπεδοποίηση είναι ένα θετικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δημιουργεί καλό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, βοηθά στον ταχύτερο ρυθμό του μαθήματος, αυξάνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών...”

“...Ο χωρισμός των μαθητών σε επίπεδα είναι ιδιαίτερα σημαντικός και αποτελεσματικός γιατί μας δίνει την δυνατότητα να προσαρμόσουμε την διδασκαλία στις προϋπάρχουσες γνώσεις...”

“...Βασικό πλεονέκτημα της επιπεδοποίησης είναι πως επιτρέπει ένα ‘νέο ξεκίνημα’ στους μαθητές εκείνους που εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας. Τα οφέλη που προκύπτουν από την πολιτική αυτή είναι συνάρτηση συγκεκριμένων προϋποθέσεων, όπως η δημιουργία κατά το δυνατόν ομοιογενών τμημάτων, η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στο πραγματικό επίπεδο των μαθητών και η σαφής στόχευση προς τη σύγκλιση των επιπέδων τουλάχιστον στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ...”

“...διαφορετικά τμήματα ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριων (επίπεδα: elementary, pre-intermediate, intermediate, upper intermediate) και όχι αρχάριοι και προχωρημένοι μέσα στην ίδια τάξη... Από την πολυετή μου πείρα ως υπεύθυνη σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών τους υποψήφιους μαθητές/τριες δεν τους εντάσσαμε σε τμήματα ανάλογα με την ηλικία τους αλλά με το πραγματικό επίπεδο γνώσεων που είχαν!...”

Θετικά - αρνητικά στοιχεία της επιπεδοποιημένης

“...Προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών πιο αποτελεσματικά, εφόσον οι μεν αρχάριοι αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν και δεν παραιτούνται, ενώ οι προχωρημένοι δεν πλήττουν εφόσον δεν επαναλαμβάνουν χλιοειπωμένα πράγματα αλλά εξελίσσονται διαρκώς...”

“...Όσον αφορά τα θετικά στοιχεία, τα περισσότερα παιδιά που μπαίνουν στο τμήμα των αρχαρίων νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συμμετέχουν περισσότερο και να ρισκάρουν να απαντήσουν χωρίς να φοβούνται ότι θα γελοιοποιηθούν, γιατί γνωρίζουν πως και οι άλλοι μαθητές δίπλα τους δεν υπερτερούν κατά πολύ”

“...στο τμήμα των προχωρημένων δεν υπάρχουν πολλά εμπόδια που θα περιορίσουν την γρηγορότερη και αποδοτικότερη πορεία των μαθητών. Συνήθως έχω την δυνατότητα να ξεφύγω λίγο ή να συμπληρώσω τις ασκήσεις του βιβλίου και να κάνω κι άλλα πράγματα που δεν θα τα σκεφτόμουν καν ως εφαρμόσιμα σε ένα μεικτό τμήμα”

“...Με την επιπεδοποίηση επιτυγχάνεται μια σχετική ομοιομορφία στο επίπεδο, όπου τουλάχιστον μπορούν λίγο πολύ όλοι να παρακολουθήσουν την εξέλιξη του μαθήματος. Ένα από τα αρνητικά είναι ο διαχωρισμός των μαθητών σε “αρχάριους” και “προχωρημένους” που σίγουρα δίνει λαβές και υποτιμητικά σχόλια...”

“...Η επιπεδοποίηση είχε ως στόχο να διευκολύνει το έργο του καθηγητή και να περιορίσει τις τεράστιες διαφορές των μαθητών αναφορικά με τις γνώσεις και τις ικανότητες που έχουν ξένη γλώσσα. Αυτό επιτυγχάνεται ως ένα βαθμό στα τμήματα των προχωρημένων όπου πραγματικά συγκεντρώνονται πολύ δυνατοί και μέτριοι μαθητές. Αντίθετα στα τμήματα των αρχαρίων οι διαφορές στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών είναι τεράστιες και το έργο του καθηγητή είναι ακόμη πιο δύσκολο...”

“...Η επιπεδοποίηση δημιουργεί καλό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, βοηθά στον ταχύτερο ρυθμό του μαθήματος, αυξάνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, μειώνει τα επίπεδα φασαρίας και βελτιώνει τον συντονισμό της τάξης. Ως αρνητικό θα χαρακτήριζα την έλλειψη μεικτών ομάδων (από “καλούς μαθητές” με αυτοπεποίθηση και “όχι τόσο καλούς μαθητές” με λιγότερη αυτοπεποίθηση) έτσι ώστε να υπάρχει μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, κάτι όμως που δεν αποκλείει η επιπεδοποίηση....”

“...Το τμήμα των αρχαρίων βέβαια αντιμετωπίζεται συχνά ως οι κακοί μαθητές/τριες κάτι που στην ουσία δεν ισχύει. Συχνά μαθητές/τριες που μετά το τεστ κατάταξης βρέθηκαν στο τμήμα των αρχαρίων θεωρήθηκαν αποτυχημένοι στην ξένη γλώσσα....”

“...πρόβλημα της πολιτικής επιπεδοποίησης, όπως υλοποιείται, είναι ότι προβλέπει την παράλληλη διδασκαλία των τμημάτων χωρίς να επιχειρείται σύγκλιση. Αν και σε έγγραφα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου φαίνεται πως είναι επιθυμητό όλοι οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου να απολύονται με γλωσσομάθεια B1+, τα βιβλία η χρήση των οποίων επεβλήθη το σχολικό έτος 2009-2010 φαίνεται πως ενθαρρύνουν διαφοροποιημένους στόχους ανάλογα με τις πιθανολογούμενες δυνατότητες του κάθε μαθητή. Η διαφοροποίηση αυτή είναι σε κάθε περίπτωση απαράδεκτη, επειδή αντιβαίνει στη δημοκρατική αρχή της ισότητας ευκαιριών....”

Επιπεδοποίηση και προτάσεις

“...Προσωπικά θεωρώ ότι ο διαχωρισμός για το μάθημα της ξένης γλώσσας δε θα έπρεπε να γίνεται στα στενά πλαίσια της τάξης, αλλά να επεκτείνεται σε όλο το γυμνάσιο και γιατί όχι και στο λύκειο. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι ένας μαθητής της α τάξης θα μπορούσε να

βρίσκεται στο ίδιο τμήμα με μαθητές της β και της γ τάξης εφόσον έχουν τις ίδιες περίπου γνώσεις....”

“...Αναγνωρίζοντας πάντως την αδήριτη ανάγκη βοήθειας που αντιμετωπίζουν ορισμένες εξαιρετικές κατηγορίες μαθητών (π.χ. μαθητές ολιγοθέσιων δημοτικών, μετανάστες κ.λπ.), θα πρότεινα τη δημιουργία ειδικών υποστηρικτικών τμημάτων για τους ολιγάριθμους μαθητές που αντιμετωπίζουν αντικειμενικές δυσκολίες στα Αγγλικά....”

“...Άμεσο αποτέλεσμα της πολιτικής επιπεδοποίησης είναι πως ομάδες μαθητών που είναι σε γενικές γραμμές ομοιογενείς ως προς τη γλωσσομάθειά τους κατά την εγγραφή τους στο Γυμνάσιο καταλήγουν να εμφανίζουν διπολικές κατανομές στις επιδόσεις γλωσσομάθειας κατά την αποφοίτησή τους. Παράλληλα εμπεδώνεται μια κουλτούρα ήσσονος προσπάθειας, που διαβρώνει το παιδευτικό έργο του σχολείου. Για τους λόγους αυτούς, θεωρώ την πολιτική των επιπέδων αποτυχημένη, και θεωρώ την κατάργησή της επιβεβλημένη....”