

**Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και στα ιδιωτικά κέντρα ξένων
γλωσσών: ποιοτική προσέγγιση σε δείγμα εκπαιδευτικών.**

EFL learning in public and private schools: a case study

Μαρία Κ. Μπιρμπίλη, Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας ΑΠΘ, *birbilim@edlit.auth.gr*

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
papaoiko@sch.gr

Mary K. Birbili, Teacher, PhD Aristotle University of Thessaloniki, *birbilim@edlit.auth.gr*

Anthony Papaeconomou, School of Political Sciences, Aristotle University of Thessaloniki, *papaoiko@sch.gr*

Abstract: This paper presents a survey of foreign language teachers about the role of private education in foreign language teaching and, by extension, the effect of this fact on their professional career. The semi-structured interview method and its methodological tools were used. The results include the assumption of a downgrading of their role due to the existence of this shadow educational system of private education system. However, significant is the fact that teachers are admitting the complementarity of the role of the public school in relation to the private education centers.

Keywords: teacher, foreign language teaching, private education centers.

Περίληψη: Στην εργασία αυτή γίνεται η παρουσίαση μιας έρευνας σε εκπαιδευτικούς ξένης γλώσσας σχετικά με το ρόλο της ιδιωτικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και κατ' επέκταση στην επίδραση του γεγονότος αυτού στην επαγγελματική τους πορεία. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης και τα μεθοδολογικά της εργαλεία. Στα αποτελέσματα συγκαταλέγεται το γεγονός της παραδοχής της υποβάθμισης του ρόλου τους από την ύπαρξη του σκιώδους αυτού εκπαιδευτικού συστήματος των φροντιστηρίων. Παρόλα αυτά εντύπωση προκαλεί το γεγονός της παραδοχής εκ μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος της συμπληρωματικότητας του ρόλου του δημόσιου σχολείου σε σχέση με αυτού του ιδιωτικού κέντρου.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, ξενόγλωσση εκπαίδευση, φροντιστήριο

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της ιδιωτικής εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στη χώρα μας έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις. Η αυξημένη αυτή τάση των Ελλήνων μαθητών για εκμάθηση της γλώσσας μέσω των κέντρων ξένων γλωσσών φαίνεται μέσα από τα ευρήματα της έρευνας

*ESLC 2011(European Survey on Language Competences)*¹, αφού η Ελλάδα είναι η χώρα με το μεγαλύτερο ποσοστό παρακολούθησης μαθημάτων της πρώτης ξένης γλώσσας (αγγλικής) εκτός σχολείου, με μεγάλη διαφορά από άλλα ευρωπαϊκά συστήματα. Διάφοροι λόγοι εντοπίζονται για την προτίμηση αυτή. Όπως υποστηρίζεται από τις Σιγανού και Παπασταμούλη (2007) ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα αγγλικής γλώσσας στα κέντρα ξένων γλωσσών είναι αυξημένος κυρίως εξαιτίας της στόχευσης των μαθητών για απόκτηση τίτλου γλωσσομάθειας, παροχή που δεν μπορεί να εξασφαλιστεί αλλά ούτε και να προωθηθεί μέσω του δημόσιου σχολείου. Ακόμα, η δημόσια εκπαίδευση δεν παρέχει τον επαρκή διδακτικό χρόνο, αφού αφενός δεν υπάρχει επάρκεια εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, και αφετέρου είτε τα διδακτικά εγχειρίδια δεν διανέμονται έγκαιρα είτε είναι ακατάλληλα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, ως σημαντικούς παράγοντες επισημαίνουν το μεγάλο αριθμό των μαθητών ανά τάξη, την απουσία μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και την απουσία αξιολόγησης του διδακτικού έργου.

Έτσι, σε σχετική ερώτηση έρευνας, η πλειοψηφία των μαθητών (76,3%) τάσσεται υπέρ της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας μέσω των ιδιωτικών φορέων (κέντρων ξένων γλωσσών και ιδιαίτερων φροντιστηριακών μαθημάτων) (Μπιρμπίλη, 2015). Οι λόγοι που αναφέρονται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς υπέρ της ιδιωτικής εκμάθησης της γλώσσας είναι:

- ο αυξημένος προγραμματισμένος και πραγματοποιημένος διδακτικός χρόνος, καθώς θεωρείται απαραίτητος για την επίτευξη των στόχων των μαθητών
- τα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία κρίνονται ως ‘πλουσιότερα’ και πιο ολοκληρωμένα, αφού περιέχουν περισσότερο υλικό και συνοδεύονται από βοηθητικά εγχειρίδια και οπτικοακουστικό υλικό
- η δυνατότητα κατάλληλης και επαρκούς προετοιμασίας για την απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας, η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω

¹Η ESLC είναι η πρώτη έρευνα αυτού του είδους που σχεδιάστηκε με στόχο τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την επάρκεια των μαθητών στην ξένη γλώσσα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2011, σε 16 συμμετέχουσες χώρες ή κοινότητες χωρών της Ευρώπης - μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα - με τη χρήση ερωτηματολογίων σε 54.000 μαθητές στην τελευταία χρονιά της κατώτερης μέσης εκπαίδευσης (ISCED2) και την πρώτη χρονιά της ανώτερης μέσης εκπαίδευσης (ISCED3) (UNESCO, 1997). Επιπρόσθετα πληροφορίες συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς, διευθυντές και Συντονιστές Εθνικής Έρευνας οι οποίοι παρείχαν στοιχεία για τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με τη βελτίωση της επάρκειας των ξένων γλωσσών. Σκοπός της έρευνας ήταν η παροχή πληροφοριών για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών μέσα από τις διδακτικές μεθόδους και τα προγράμματα σπουδών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007α), έτσι ώστε να βοηθηθεί η Ευρώπη στη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Δείκτη Επάρκειας της Γλώσσας, να παρακολουθεί την ταύτιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης (2002), και να ανταλλάξει ‘καλές’ πρακτικές που θα βοηθήσουν στην εκμάθηση της γλώσσας. Η έρευνα ESLC αξιολογεί την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (reading and listening), όπως επίσης και στην παραγωγή γραπτού λόγου (writing). Η γλωσσική αυτή επάρκεια αξιολογήθηκε σύμφωνα με τα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς - CEFR (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001), έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης ανάμεσα στα συμμετέχοντα ευρωπαϊκά συστήματα. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα είναι πολύ σημαντικά και σε συνδυασμό με τα στοιχεία που έχουν προκύψει κατά καιρούς σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, και τις επίσημες εθνικές στατιστικές αναλύσεις, φωτίζουν κατά πολύ το καίριο ζήτημα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

σχολείου με τα ισχύοντα δεδομένα

- η ‘ποιότητα’ της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αφού θεωρείται ότι στο φροντιστήριο ακολουθείται ‘καλύτερη’ και ‘αναλυτικότερη’ διδακτική μεθοδολογία
- το οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει τη δυνατότητα χρήσης οπτικοακουστικού υλικού και τεχνολογικών μέσων με μεγαλύτερη συχνότητα
- ο μικρότερος αριθμός μαθητών στην τάξη που συντελεί αφενός στη δυνατότητα ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες των μαθητών και αφετέρου στη δημιουργία κλίματος ηρεμίας και συνεργασίας, που αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρακολούθηση μαθημάτων μέσω των ιδιωτικών φορέων με τη σειρά της επιφέρει σημαντικές συνέπειες στις σχολικές τάξεις των δημόσιων σχολείων με κύριο επακόλουθο την ανομοιογένεια της γνώσης των μαθητών (Γαλανοπούλου, 2001). Η πολιτεία, αναγνωρίζοντας αυτή την πραγματικότητα και λαμβάνοντας υπόψη ότι δε διδάσκονται αγγλικά όλοι οι μαθητές των Δημοτικών, θεσμοθέτησε τη χρήση επιπέδων γνώσεων στο Γυμνάσιο. Παρόλα αυτά, όπως προκύπτει από την έρευνα, αν και θεωρητικά έχουν θεσπιστεί αλλαγές στη δημόσια εκπαίδευση έτσι ώστε να ενισχυθεί η ξενόγλωσση εκπαίδευση, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών εξακολουθούν να δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο θεσμό του φροντιστηρίου με αναπόφευκτες συνέπειες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, η ύπαρξη του παράλληλου αυτού συστήματος επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών, τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό, και την αντίληψή του σχετικά με τη μάθηση, το θεσμό και τη χρησιμότητα του σχολείου (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Παράλληλα, αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά το ίδιο το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και την αυτοεκτίμησή του (Παπαοικονόμου, 2011).

Μεθοδολογία έρευνας

Η μέθοδος της συνέντευξης μπορεί να παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική πράξη, παρόλο που μέσα από την ανάλυση των στοιχείων που παρέχει το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο μπορεί να διαπιστωθεί πώς οι άνθρωποι «βλέπουν» τα πράγματα, και όχι πώς «πράττουν» αφού, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Woods (1991: 85), «δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι σε κάποια πλαίσια υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο τί λένε οι εκπαιδευτικοί ότι κάνουν, και τι πραγματικά κάνουν». Αυτή η ασυμφωνία μεταξύ αυτοαναφερόμενης και παρατηρούμενης συμπεριφοράς κατά τη Σαραφίδου (2011:32) είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο στις έρευνες, που προκύπτει λόγω αδυναμιών επιλεκτικότητας της ανθρώπινης μνήμης αλλά και λόγω της

τάσης των ατόμων να δίνουν κοινωνικά αρεστές απαντήσεις (κοινωνική επιθυμητότητα)².

Για τη διευκρίνιση των υπό παρατήρηση δεδομένων προτιμήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με εκπαιδευτικούς. Από τις συνεντεύξεις συλλέχθηκαν στοιχεία που αφορούν το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις τους σε θέματα μεθοδολογίας και την άποψή τους πάνω στη σχέση του τρόπου επιλογής τους και της άποψης τους για την παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση. Το περιεχόμενο της συζήτησης καταγράφηκε ηλεκτρονικά και απομαγνητοφωνήθηκε, έτσι ώστε να υπάρξει μια ουσιαστικότερη ανάλυση του περιεχομένου της συνέντευξης. Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των κωδικοποιημένων κατηγοριών των δεδομένων της παρατήρησης, ενώ κατηγορίες προέκυψαν και από τις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης των εκπαιδευτικών. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο *SPSSforWindows*.

Περιγραφικά δεδομένα

Στην έρευνα συμμετείχαν 29 εκπαιδευτικοί - 28 γυναίκες και 1 άντρας - οι ηλικίες των οποίων κυμαίνονται μεταξύ 30 και 55 ετών. Η δυσαναλογία του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο ήταν αναμενόμενη, αφού στην ειδικότητα των Φιλολόγων Αγγλικής παραδοσιακά υπερτερούν αριθμητικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (N=29) είναι απόφοιτοι του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, και οι επτά από αυτούς (N=7) έχουν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών, ενώ δύο εκπαιδευτικοί (N=2) βρίσκονται στη διαδικασία μεταπτυχιακών σπουδών και μία (N=1) εκπαιδευτικός ξεκίνησε αλλά δεν ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές σπουδές της. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 65,5% (N=19) δεν έχουν εμπλακεί ποτέ στη διαδικασία μεταπτυχιακών σπουδών. Οι πέντε (5) εκπαιδευτικοί έχουν φοιτήσει σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ευρώπη και ένας (1) στις Ηνωμένες Πολιτείες σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο και οι έξι (6) έχουν κάποια επιμορφωτική εμπειρία σε χώρα του εξωτερικού. Ένας (1) εκπαιδευτικός συνδυάζει και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά. Οι περισσότεροι πάντως εκπαιδευτικοί (15 περιπτώσεις που αντιστοιχούν στο ποσοστό 53,6%) δεν έχουν καμία εμπειρία επιμόρφωσης ή φοίτησης σε σχολή του εξωτερικού.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Προβαίνοντας σε ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, ωστόσο, μέσα από τα μεθοδολογικά όργανα της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας πράγματι προκύπτει ότι ο ιδιωτικός φορέας υπερτερεί έναντι του δημοσίου στη συνείδηση των περισσότερων μαθητών.

Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον παρεμβατικό - ή μη - ρόλο της ιδιωτικής

² Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος αναφέρεται ως *social desirability*.

εκπαίδευσης αναλύεται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες καταγράφονται μετά από τις σχετικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με όσα καταθέτουν, σε πρώτη φάση όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον πρωταγωνιστικό ρόλο της ιδιωτικής εκπαίδευσης στο ζητούμενο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Από αυτούς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το δημόσιο σχολείο λειτουργεί συμπληρωματικά στο θεσμό του φροντιστηρίου, το οποίο κρίνουν ότι υποβαθμίζει σε μεγάλο βαθμό τη θέση και το ρόλο τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ενδεικτικά:

- *Πλέον έχουμε καταντήσει να προσπαθούμε να βουλώσουμε τις τρύπες που έχει αφήσει το φροντιστήριο.*
- *Έχουμε τη δυνατότητα - εδώ, που είμαστε πίσω από τα φροντιστήρια - και έχουμε καλύψει πάρα πολλά κενά τους.*
- *Ότι κενά έχουν από το φροντιστήριο θέλουν να τα καλύψουν από το σχολείο.*

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη θετική συμβολή του ιδιωτικού παράγοντα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Στην ίδια κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ύπαρξη των φροντιστηριακών μαθημάτων είναι απόρροια της αδυναμίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών. Σε μια περίπτωση μάλιστα, η εκπαιδευτικός μεταφέρει τη γνώμη του ίδιου του Συμβούλου Εκπαίδευσης ο οποίος αναγνωρίζει την ανεπάρκεια και την αδυναμία του δημόσιου σχολείου να παρέχει το κατάλληλο έδαφος για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ενώ παράλληλα τονίζει και την προσωρινότητα του πιλοτικού προγράμματος ΕΠΣ ΞΓ. Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν σχετικά με τα παραπάνω:

- *Αρνητικός ο παράγοντας του φροντιστηρίου δεν είναι. Είναι βοηθητικός.*
- *Είναι θετικό γιατί προχωράμε. Κατανοούν εύκολα, οπότε μπορώ να προχωρήσω.*
- *Θετικά φέρνει. Το παιδί μέσα στη τάξη, με το να πηγαίνει στο φροντιστήριο, φαίνεται πιο σίγουρο φαίνεται πιο - πώς να το πω να το πω - λίγο σαν ‘ανώτερο’ από τα άλλα.*
- *Αν πάνε όλα φροντιστήριο, το επίπεδο θα είναι πιο ανεβασμένο.*
- *Σίγουρα παρεμβαίνει Κάποια παιδάκια που πάνε φροντιστήριο και έχουνε και αξιοποιούν το χρόνο που παν φροντιστήριο, σαφώς είναι καλύτερα και κάνουν το μάθημα ευκολότερο.*
- *Επηρεάζομαι θετικά μόνο γιατί είναι καλύτερο για τα παιδιά. Είμαστε εκεί και οι δυο μαζί, δε θα αλλάξει ποτέ αυτό το πράγμα. Όπως ακριβώς έχουνε γονείς και εμένα σα δασκάλα, έτσι ακριβώς έχουν και το φροντιστήριο εκεί και αγγλικά και εδώ. Ότι μπορεί να γίνει από τη συνεργασία και των δύο, και ό,τι καλό μπορεί να βγει, αυτό επιθυμώ.*
- *Θετικό είναι το φροντιστήριο. Εφόσον εμείς δε μπορούμε να τους προσφέρουμε να έχουν ένα πτυχίο, να κάνουν περισσότερες ώρες και να μπορούν να βασιστούν σε μας μόνο. Τόσα χρόνια κάνουν αγγλικά... αυτό είναι θέμα που δεν μπορούμε να το λύσουμε εμείς αλλά ξεκινάμε από το δημοτικό και δε μαθαίνουν αγγλικά μόνο από μας.*

- Δε μπορούμε να κατηγορούμε τα φροντιστήρια αντί τη δημόσια εκπαίδευση. Φροντιστήριο υπήρχε και υπάρχει. Ας κάνει κάτι το κράτος να πάψει να υπάρχει.
- Έλεγε ο Σύμβουλος - που για μένα όσοι έρχονται είναι απλά φερέφωνα του Υπουργείου, απλά να προωθήσουν κάτι που αυτοί θέλουν για καλό - ότι «ο στόχος μας είναι τα παιδιά να μην πάνε φροντιστήριο μαθηματικά, να μην πάνε αγγλικά, να μην πάνε· να τα μαθαίνουν όλα εδώ». Και ρωτάει μια μητέρα: «ωραία, εγώ τι με συμβουλεύετε από του χρόνου το Σεπτέμβριο; Να μη το γράψω το παιδί μου στα αγγλικά; να το γράψω, ή όχι;» Και δεν μας απάντησε. «Αφού λέτε ότι θα τα κάνει εδώ. Άρα θα το γράψω;» «Ναι», λέει, «θα το γράψετε». Δηλαδή - με συγχωρείς - μπούρδες. Και τόνισε και κάτι άλλο για όλα αυτά, τα πιλοτικά. Όσο χρηματοδοτούνται, μέχρι το 2013, από την ΕΟΚ. Συγγνώμη, δηλαδή, τα παιδιά μας είναι πειραματόζωα;

Ενίοτε, οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, ανάλογα με το αν τα παιδιά παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα, όμως αυτό δεν αφορά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών:

- Θεωρώ πολλά πράγματα διδαγμένα. Και στη περίπτωση αυτή - για να μην βαριούνται τα παιδιά και επαναλαμβάνομαι - όχι ότι τα περνάω αδίδακτα, αλλά, προκειμένου να έχω μια τάξη η οποία βαριέται, φροντίζω να τα κάνω πιο σύντομα.
- Σίγουρα επηρεάζεται. Αρνητικά. Είμαι πιο χαλαρή. Λάθος μου είναι, αλλά να κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας;
- Επειδή στο φροντιστήριο κάνουν πολύ writing. δε πολυκάνω εγώ εδώ πέρα.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επισημαίνουν τις συνέπειες της φοίτησης στα κέντρα ξένων γλωσσών στη συμπεριφορά των μαθητών, την οποία χαρακτηρίζουν ως «απαξιωτική» απέναντι στο μάθημα των αγγλικών, αλλά και στον εκπαιδευτικό που διδάσκει το μάθημα, αν και εντοπίζουν διαφορετικές διαβαθμίσεις της αρνητικής τους στάσης, η οποία πολύ συχνά επιφέρει αντίστοιχες αρνητικές συνέπειες στις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού:

- Κατά πολύ μας αντιμετωπίζουν απαξιωτικά, πιστεύω, γιατί «εμείς πηγαίνουμε έξω αγγλικά, ξέρουμε αγγλικά, δεν το έχουμε ανάγκη το μάθημα, δεν μας ενδιαφέρει».
- Αυτό έχει επίδραση και στη δουλειά που έχεις να κάνεις, και ένα παραπάνω στο δικό μας το αντικείμενο. Παρόλο που τα παιδιά πάνε φροντιστήριο... αδιαφορούν για το μάθημα.
- Σνομπάρουν το μάθημα; Ναι, ισχύει.
- Μερικά ναι, δε διαβάζουν, γιατί σου λένε «τα ξέρω από το φροντιστήριο». Και μετά, περιμένουν βαθμό.
- Ότι είναι υποδεέστερο; Υπάρχει και αυτό, αλλά κυρίως από τους μαθητές που γνωρίζουν περισσότερο.
- Το ‘βγάζουν’ τα παιδιά ότι παρακολουθούν φροντιστήριο. Είτε - πες- αδιαφορία είτε - πες - υπεροψία

- *Το απαξιώνουν με το διάβασμα στο σπίτι. Δε κάνουν καθόλου homework και δεν ενδιαφέρονται ούτε λεξιλόγιο να μάθουν.*
- *Βέβαια, γιατί θεωρούν ότι γνωρίζουν τη γλώσσα. Και δεν παρακολουθούν τόσο πολύ.*
- *Υπάρχουν προβλήματα, τα γνωστά. Ότι οι μαθητές που πηγαίνουν φροντιστήριο θα πρέπει κάτι άλλο να τους δώσεις να είναι το κίνητρο, γιατί θεωρούν ότι «τα ξέρω από το φροντιστήριο» ή «τα ξέρω από το ιδιαίτερο». Οπότε θέλει κάτι άλλο για να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον.*
- *Επηρεάζονται. Κάποιοι επειδή θέλουν να πάρουν καλό βαθμό, είναι καλοί μαθητές, δεν είναι αρνητικοί. Το βλέπουν σα δυνατότητα να έχουν ένα πολύ καλό βαθμό, γιατί το επίπεδό τους είναι μεγαλύτερο. Υπάρχουν και κάποιοι που το σνομπάρουν- δεν είναι πολλοί, είναι η αλήθεια - που λένε «τώρα εγώ είμαι τόσο προχωρημένος. Θα ασχοληθώ με αυτό;»*
- *Τα παιδιά δυστυχώς την έχουν αυτή την άποψη, ότι «εδώ μέσα δε θα μάθουμε. Θα μάθουμε έξω.» Και το εκφράζουνε, και καθαρά, το λένε.*
- *Μέσα σε αυτά που λένε τα παιδιά είναι ότι μόνο στο φροντιστήριο μαθαίνουν αγγλικά.*

Η στάση αυτή των μαθητών δημιουργεί στους διδάσκοντες την αίσθηση της σύγκρισης ανάμεσα στις δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών – αυτών του δημόσιου σχολείου και εκείνων των κέντρων ξένων γλωσσών. Δεδομένης της ισχυρής θέσης του φροντιστηρίου, και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό να εκμεταλλευτούν το χρόνο και τις συνθήκες που τους δίνονται έτσι ώστε να εμφανίσουν τα καλύτερα διδακτικά αποτελέσματα, ο εκπαιδευτικός του δημόσιου σχολείου συνήθως αισθάνεται ότι έπεται, ότι αμφισβητούνται οι γνώσεις του πάνω στο διδακτικό αντικείμενο και οι διδακτικές ικανότητές του. Ενίοτε, η αμφισβήτηση εκφράζεται ανοιχτά και από τους ίδιους τους μαθητές, γεγονός το οποίο θέτει τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας σε θέση άμυνας και που κάθε άλλο παρά ενισχύει τη θετική εικόνα και το σεβασμό που προσπαθεί να εδραιώσει στο χώρο του. Σε κάποιες περιπτώσεις η αίσθηση της αυτοεκτίμησης που έχει ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιπαρέλθει τη δυσκολία αυτή. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας τονίζουν κατά τη συνέντευξη την ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης, συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, και προσωπικής προσπάθειας για αυτοβελτίωση σε όλους τους τομείς που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία:

- *Εγώ εδώ αντιμετωπίζω «Η κυρία έτσι μας το είπε». Δηλαδή, εγώ πρέπει να απολογούμαι και στα φροντιστήρια.*
- *Το μάθημα ναι, το επηρεάζει. Και θυμάμαι και μια μαθήτρια φροντιστηρίου, η οποία ήταν τόσο καλή, τόσο ‘λεπτομέρεια’, που ένιωθα ότι πρέπει να είμαι προετοιμασμένη στην παραμικρή λεπτομέρεια για να μη μου ‘την πει’.*
- *... υπάρχουν πολλές φορές που μου λένε: «εμείς, κυρία, αλλιώς το μάθαμε στο φροντιστήριο».*

- *Πρώτα από όλα, στην αρχή θα πρέπει να τους αποδείξω ότι είμαι καλύτερη καθηγήτρια από την καθηγήτρια του φροντιστηρίου. Κάνουμε πράγματα όπως δύσκολες λέξεις, μου φέρνουν ασκήσεις που στο φροντιστήριο... είναι κάτι σαν ένα τσεκάρισμα - αν είμαι αρκετά καλή. Θεωρώ μεγάλη μου τιμή που μου φέρνουν πράγματα που δε μπορούν να λύσουν στο φροντιστήριο, γιατί θεωρούν ότι είμαι καλύτερη από το φροντιστήριο.*
- *Νομίζω ότι με συγκρίνουν πολλές φορές. «Το κάναμε αυτό στο φροντιστήριο», «δεν τα κάναμε αυτό», «μας το είπε στο φροντιστήριο» ή «η κυρία μας είπε κάτι άλλο»...*
- *Σίγουρα σε συγκρίνουν πάντα. Και, σίγουρα, υπάρχει η εντύπωση ότι στο φροντιστήριο οι καθηγητές είναι πιο καλοί, γιατί στο φροντιστήριο παίρνουν πτυχία. Όταν βλέπουν όμως την πραγματικότητα, και όταν εσύ μπορείς να σταθείς απέναντι στον καθηγητή του φροντιστηρίου... Τα παιδιά αυτό που κρίνουν πρώτα από όλα: η ικανότητα ισούται με γνώσεις. Αν βλέπουν κάποιον με γνώσεις, δεν μπορούν να σε αμφισβητήσουν. Όταν... σε ακούν να μιλάς με ‘αλβανικά’ αγγλικά - που τα λέω εγώ - αμέσως δε σου δίνουν σημασία.*

Εκτός από τους μαθητές, το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και η θέση του εκπαιδευτικού θεωρούνται υποδεέστερα σε σχέση με τα άλλα ‘πρωτεύοντα’ μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών και από τους γονείς των μαθητών:

- *Πάντα θεωρούνταν δευτερεύον μάθημα. Και από τα παιδιά και από τους γονείς. Γιατί δίνουν προτεραιότητα στα φροντιστήρια και θεωρούν ότι δε μαθαίνουν μέσα στο σχολείο.*
- *Θεωρώ ότι αυτή η νοοτροπία περνάει περισσότερο από τους γονείς, από το φροντιστήριο το ίδιο, και τα παιδιά είναι τα «θύματα». Γιατί έρχονται γονείς σε όλα τα σχολεία - δε συζητάω μόνο για το συγκεκριμένο - οι οποίοι λένε ότι «στο φροντιστήριο μου ‘γραψε τόσο». Η «στο φροντιστήριο παίρνει 20άρια. Γιατί εδώ πέρα πήρε 18;». Η «στο φροντιστήριο μου είπε η καθηγήτρια...». Δε μπορεί να καταλάβει ότι άλλο το φροντιστήριο και άλλο το σχολείο. Πιστεύω πως βάζουν σε προτεραιότητα το φροντιστήριο, και δυστυχώς αυτό συμβαίνει και από γονείς που είναι μορφωμένοι και έχουν ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, γονείς οι οποίοι γνωρίζουν την ξένη γλώσσα, αλλά ίσως το κάνουν για λόγους αυτοπροβολής, για λόγους μη εμπιστοσύνης στο θεσμό της ξένης γλώσσας στο σχολείο.*
- *Κυρίως όχι από τα παιδιά τα ίδια μέσα στο μάθημα. Από αυτά που λένε στους γονείς τους και από αυτά που έρχονται οι γονείς και λένε σε μας. Δηλαδή όχι απευθείας από μαθητή σε καθηγητή, αλλά μέσω γονιού. Υπάρχουν κάποιες αντιδράσεις όπως «γιατί στο φροντιστήριο είμαι καλός και εδώ δεν είμαι;», «γιατί στο φροντιστήριο είμαι στην τάδε τάξη, και εδώ γράφω πολύ πιο εύκολα πράγματα, και εδώ δε μου βάζετε βαθμό;». Και έχω συζητήσει για αυτό: «θεωρείτε αυτά που κάνουμε εδώ πιο εύκολα από αυτά που κάνετε στο φροντιστήριο, γι αυτό το λόγο την ‘πατάτε’ γιατί δε δίνετε σημασία τι κάνουμε μέσα στη τάξη».*
- *Οι περισσότεροι (γονείς) θεωρούν ότι πρέπει τα παιδιά τους να πάρουν ένα μεγάλο*

βαθμό διότι πάνε στο φροντιστήριο. Προσπαθώ και τους εξηγώ ότι άλλη ή ύλη του φροντιστηρίου, άλλα αυτά που κάνουμε εδώ ότι και αυτά που κάνουμε εδώ θέλουν διάβασμα, ότι δε μπορεί ο άλλος που είναι στη pre-Lower να πάρει 20. Αν είναι έτσι πάτε να σας δώσει βαθμούς το φροντιστήριο. Τι έρχεστε εδώ; Έτσι δεν είναι;

- Φυσικά και δε φταίνει τόσο τα ίδια, όσο οι γονείς τους. Ας πούμε όταν ο γονιός του, του λέει «δε περιμένω τίποτε λιγότερο από το 19 στο σχολείο» εφόσον το στέλνει και φροντιστήριο, το παιδάκι λογικό είναι να επηρεάζεται.
- Στους γονείς είναι ακόμα πιο έντονο, μερικές φορές, πιο έκδηλο ότι δεν τους πολυενδιαφέρει το πώς πηγαίνει το παιδί. Γιατί όμως; Η ξένη γλώσσα είναι πολύ σημαντική. Θεωρούν ότι δεν έχει σημασία η ξένη γλώσσα που κάνεις στο σχολείο. Δηλαδή μπορεί να 'ρθουν να ρωτήσουν, ή θα 'ρθουν να ρωτήσουν τυπικά, και όταν θα αρχίσω να εξηγώ, τους βλέπεις ότι τα ακούν τυπικά. Τα ακούν και δεν τους πολυενδιαφέρει τι θα πεις. Ή, μετά, από την άλλη μεριά, θα έρθει να διαμαρτυρηθεί ότι το παιδί στο φροντιστήριο και καλά τα πηγαίνει και ... - σου λέει «καλυπτόμαστε από κει, και δεν μας ενδιαφέρει. Μπορεί να είναι (η εκπαιδευτικός) χαζή, στριμμένη». Με τα άλλα μαθήματα δε συμβαίνει - αυτά που θεωρούν 'κύρια' - γιατί δεν έχουν να συγκρίνουν με κάτι. Τα Μαθηματικά θα τα μάθει εδώ, τη Φυσική, τα Αρχαία...
- Το πρόβλημα είναι τα φροντιστήρια. Επειδή εκεί πληρώνουνε, τους βάζουνε βαθμούς, και για να δικαιολογήσουν τη δουλειά τους. Και όταν εδώ παίρνουν χαμηλότερο βαθμό, έρχονται και μου λένε μερικοί: «Μα έχει Lower εκεί πέρα» ή «γιατί εκεί πέρα έχει τέτοιους βαθμούς και εδώ...»
- Οι γονείς το θεωρούν λίγο δευτερεύον. Δηλαδή, τα παιδιά μαθαίνουν κατά κύριο λόγο στο φροντιστήριο και κατά δεύτερο λόγο εδώ. Μπορεί να το υποτιμούν κάποιιοι. Κάποιοι άλλοι ενδιαφέρονται.
- Είναι υποτιμημένο. Γιατί τα παιδιά θεωρούν ότι, εφόσον πηγαίνουν φροντιστήριο, «τι παραπάνω θα μάθουμε στο σχολείο;». Και θεωρώ ότι σε αυτό σιγοντάρουν και οι γονείς.
- Έχει μια απαξίωση από τους γονείς και από τα παιδιά. Επειδή πηγαίνουν σε φροντιστήρια και κάνουν ιδιαίτερα, νομίζουν ότι εδώ έρχονται και ξέρουν τα πάντα. Με αποτέλεσμα να έρχονται γονείς και να σου λένε ότι έχει πάρει το Lower και το παιδί γράφει για 10. Ή 12, επειδή δεν έχει ανοίξει βιβλίο λόγω της βεβαιότητάς του ότι τα ξέρει όλα. Πέρσι, ας πούμε είχα τέτοιο πρόβλημα εδώ. Ήρθε ο γονιός εδώ, με το χαρτί, και λέει «Ορίστε, έχει πάρει το Lower». Και μέσα το γραπτό του, τον Ιούνιο, είναι γεμάτο κοκκινάδια. Και εκεί δε μπορείς να κάνεις τίποτα άλλο. Μια απαξίωση. «Πάμε στο φροντιστήριο», οπότε εδώ είναι...
- Οι γονείς ξεκινάνε αυτό το πράγμα στα παιδιά. Το περνάνε, ότι «σιγά τώρα, θα πας στο φροντιστήριο, θα τα μάθεις». Είναι ένας φαύλος κύκλος από ένα σημείο και μετά. Δε μπορείς να βρεις την άκρη. Άρα, ένα σχολείο που σου παρέχει τη δυνατότητα μέσα από μια συνεχή διαδικασία να φτάσεις σε ένα στόχο π.χ. να πάρεις το πτυχίο χωρίς να

ξοδέψεις άλλα χρήματα έξω, θα είναι κάτι ελκυστικό και για τους μαθητές και για τους γονείς.

- Πιστεύω ότι είναι ‘τερτίπια’ - συγγώμη για την έκφραση - οικονομικού χαρακτήρα, και θεωρούν ότι τα αγγλικά είναι μόνο να μάθουμε κάποιες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής να κυκλώνουμε, για να πάρουμε ένα πιστοποιητικό, να το κρεμάσουμε στο τοίχο το οποίο είναι ιδιωτικού φορέα, και δεν είναι τίποτα άλλο, και μετά τα ξεχνάνε τα αγγλικά. Θεωρούν ότι έχοντας αυτό το πιστοποιητικό, τελείωσε. «Ξέρω τα αγγλικά!» – στην ουσία δεν τα ξέρουν. Αυτό το συναντούμε κάθε χρόνο. Και - λυπάμαι που το λέω - αυτό περνάει και από τους γονείς. Από ελάχιστους υπάρχει το ενδιαφέρον να δώσουν βαρύτητα στα παιδιά στο σχολείο, να τους λένε δηλαδή ότι «πρέπει να προσέχετε τη καθηγήτρια, να κάνετε ησυχία» - τα πιο απλά που μπορεί να πει ένας γονιός. Και τα παιδιά, από κει και πέρα, όσα δεν έχουν αυτή τη καθοδήγηση είναι τελείως μα τελείως ‘τουρίστες’...

Υποδεέστερος θεωρείται ο ρόλος του μαθήματος των αγγλικών και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά αυτό απαντάται σε χαμηλή συχνότητα:

- Οι γονείς ξέρεις πότε έρχονται. Μόνο όταν θα δουν στο τεστ βαθμό χαμηλό έρχονται να ρωτήσουν γιατί. Από τη στιγμή που πάει φροντιστήριο 10 χρόνια. Μόνο τότε. Είναι απαξιωμένο το μάθημα πολύ. Και από τους συναδέλφους. «Ε, αγγλικά, μωρέ, και εσύ τώρα»...
- Έχω ακούσει και από συνάδερφο - πρώην διευθυντή - ότι τα μαθήματα των ξένων γλωσσών είναι ένα ‘τίποτα’. Στο σχολείο θα πρέπει να γίνονται Μαθηματικά, Φυσικοχημείες και Γλώσσα. Και ότι όλοι οι άλλοι εδώ είμαστε τεμπέληδες και απλά περνάμε την ώρα μας και πληρωνόμαστε. Τα έχω ακούσει. Οι συνάδερφοι δε μου έχουν δείξει κάτι τέτοιο, αλλά έχω ακούει και τη φράση κατά καιρούς από διάφορα σχολεία: «Εντάξει βρε ... αγγλικά είναι· πως κάνεις έτσι;
- Δευτερεύον είναι το μάθημα και στο σχολείο. Έχουν τα φιλολογικά και τα Μαθηματικά, και ύστερα είναι τα υπόλοιπα... Ενώ πρέπει να είναι πρωτεύον. Γιατί δε μπορείς να πας πουθενά χωρίς ξένη γλώσσα. Και όχι μόνο μια γλώσσα, δυο-τρεις έτσι όπως έχουμε φτάσει. Γιατί κανένας δε πάει έξω να πει «α, ξέρεις Μαθηματικά». Αυτό που σε ρωτάνε είναι: «Πόσες γλώσσες ξέρεις;»

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παράλληλη φοίτηση στα κέντρα ξένων γλωσσών στερεί από τους μαθητές πολύτιμο χρόνο εις βάρος της δημόσιας εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, πολλοί επισημαίνουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από την εκάστοτε κυβέρνηση, δηλαδή αυτής της υποβάθμισης του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο, εξυπηρετεί σκοπιμότητες που αφορούν στη διατήρηση του καθεστώτος των φροντιστηρίων και της παραπαιδείας, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται χαμηλότερο ποσοστό ανέργων εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματικών ομάδων οι οποίοι εμπλέκονται στο «παρασύστημα» της εκπαίδευσης. Εξάλλου και στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι η ύπαρξη του «παρασυστήματος» περιορίζεται σημαντικά σε χώρες που οι ανάγκες των μαθητών

καλύπτονται από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Hopf & Ξωχέλλης, 2003) γεγονός που όπως αποδεικνύεται από το εμπειρικό κομμάτι της έρευνας δεν ισχύει για τα δεδομένα της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

- *Ξέρεις πόσες φορές έρχονται τα παιδιά και λένε «κυρία δεν μπορώ» όχι σε μένα μόνο και σε άλλα μαθήματα «δεν έχουμε προλάβει, εμείς είχαμε φροντιστήριο ή γράφουμε στο φροντιστήριο ή τέτοια».*
- *Το θέμα είναι και από το κράτος αν υπάρχει αυτή η διάθεση. Γιατί απασχολούνται και ένα σωρό άλλα άτομα, και με την ανεργία τι θα γίνει;*
- *Δεν θα έπρεπε να υπάρχουν. Αλλά δε μπορώ να αγνοήσω όλο αυτό τον κόσμο που είναι στα φροντιστήρια και αλλιώς θα ήταν άνεργοι.*

Σε ελάχιστες περιπτώσεις, τέλος, οι εκπαιδευτικοί ασκούν κριτική στον κλάδο τους και αναγνωρίζουν τον καθοριστικό παράγοντα της ‘ποιότητας’ του εκπαιδευτικού στη στάση των μαθητών απέναντί τους. Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης και του ελέγχου υπό προϋποθέσεις, αφού τα μέτρα αυτά, κατά τη γνώμη τους, μπορεί να αποτελέσουν κίνητρο για υψηλότερες διδακτικές επιδόσεις, προσωπική και επαγγελματική βελτίωση και έτσι να συμβάλλουν στη θετικότερη εικόνα του εκπαιδευτικού.

- *Φταίμε εμείς που υπάρχουν φροντιστήρια; Πως δε φταίμε; Βέβαια. Εννοείται, γιατί επαναπαυόμαστε. Η μονιμότητα ίσως φταίει; Που δεν έχεις κάποιον να σε ελέγχει; Και καλό έλεγχο μιλάμε. Αυτό που λένε, θα κάνουνε, και θα μας ελέγχουνε. Με αξιολόγηση αντικειμενική, ίσως.*
- *Πρέπει να αναζητήσουμε την αιτία μέσα και σε μας, σε όλους μας δηλαδή. Σε όλους μας - και μιλάω πρώτα από όλα για μένα. Πρέπει να κάνουμε αυτοκριτική.*

Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή είχε ως στόχο την παρουσίαση των απόψεων ενός δείγματος εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων ξένης γλώσσας για τις συνέπειες της ύπαρξης των φροντιστηρίων στην επιτέλεση του έργου τους. Φυσικά το ζήτημα των φροντιστηρίων δεν αφορά μόνο την ξένη γλώσσα. Το παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα διατρέχει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί καταφύγιο της μεγάλης πλειοψηφίας των μαθητών οι οποίοι θεωρούν ότι είναι ο μόνος τρόπος επιτυχίας. Μπορεί επίσης να ειπωθεί, ότι εδώ πρόκειται για έναν φαύλο κύκλο, με την έννοια ότι η φοίτηση στο φροντιστήριο και η συνακόλουθη επικράτησή του ως αναγκαίου εκπαιδευτικού «σκιώδους» συστήματος συνετέλεσε σε μεγάλο βαθμό στην απαξίωση του σχολείου και συνακόλουθα στην απαξίωση και των εκπαιδευτικών που αποτελούν τον κύριο εκφραστή του. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις είναι κατανοητό ότι τακίνητρα παραγωγικότητας μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών μειώνονται, με συνέπεια να αυξάνει ακόμα περισσότερο η καταφυγή στο φροντιστήριο ως τη μόνη λύση (Κελλανίδης & Πολυμίλη, 2012).

Οι συνέπειες όμως αυτής της μοναδικής στα ευρωπαϊκά χρονικά τακτικής είναι μεγάλες: η καταφυγή των γονέων στα φροντιστήρια για την παροχή γνώσης, γεγονός που αποτελεί την κύρια ασχολία της δημόσιας εκπαίδευσης, δεν δημιουργεί μόνο οικονομικά προβλήματα, πολλές φορές ανυπέβλητα δεδομένου ότι υποχρεούνται να δώσουν μεγάλο μέρος του εισοδήματός τους αλλά απαξιώνει και το ρόλο του δημόσιου σχολείου το οποίο έρχεται δεύτερο στις προτεραιότητες των μαθητών. Επιπρόσθετα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χάνουν την αυτοεκτίμησή τους, βασικό παράγοντα επαγγελματικής αποδοτικότητας και παραγωγικότητας, με ανυπολόγιστες συνέπειες για την ποιότητα του έργου τους γεγονός στο οποίο κατέληξε και η Δήμητρα Θωμά στην έρευνα της (Thoma, 2004). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έκθεση του ΟΟΣΑ το 2009: «Η ποιότητα της εκπαίδευσης στο πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο αντικατοπτρίζει έλλειψη κινήτρων για απόδοση των εκπαιδευτικών, ανεπαρκές αναλυτικό πρόγραμμα, αδύναμη αυτονομία του σχολείου και έλλειψη δυνατοτήτων απόδοσης λογαριασμού. Αυτά ώθησαν τα παιδιά να καταφεύγουν σε συμπληρωματικά ιδιωτικά μαθήματα για να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο ... Ένα μείζον παράδειγμα της αναποτελεσματικότητας [της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] είναι το γεγονός ότι οι μαθητές καταφεύγουν σε μεγάλη κλίμακα στα ιδιωτικά μαθήματα (φροντιστήρια).» (OECD 2009: 123, 141).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Horf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- OECD (2009). *Economic Surveys – Greece*. Paris: OECD.
- Thoma, D. (2004). *Teachers' Labor Process; Proletarianization and the Greek Case*. Διδακτορική Διατριβή. Institute of Education, University of London.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Γαλανοπούλου, Α. (2001). Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 145-159.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κελπανίδης, Μ. & Πολυμίλη, Α. (2012). «Η επικράτηση του φροντιστηρίου και η απαξίωση του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση. Έρευνα σε μαθητές/τριες φροντιστηρίων σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης». *Νέα Παιδεία*, 143, σσ 21-46.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική Διατριβή (Αδημοσίευση).

Παπαοικονόμου, Α. (2011). *Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).

Σιγανού, Α. & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Στόχοι και συνθήκες της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο: μια συγκριτική θεώρηση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf