



Η Πειθαρχία στις Τάξεις Αγγλικής του Δημόσιου Ελληνικού Σχολείου

Discipline in the Greek State Senior High School EFL Classroom

Διονυσία Τζακώστα

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στο θέμα της πειθαρχίας στο μάθημα των αγγλικών στο ελληνικό δημόσιο λύκειο εξετάζοντας καταρχάς την υπόθεση ότι το προαναφερόμενο μάθημα χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά παραβατικότητας. Από την έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές Λυκείου και εκπαιδευτικούς αγγλικών επιβεβαιώνεται η παραπάνω θεώρηση ενώ ταυτόχρονα και κυριότερα αναλύονται οι μορφές και οι αιτίες της απειθαρχίας στο συγκεκριμένο σχολικό αντικείμενο. Παρόλο που το δείγμα της έρευνας είναι περιορισμένο και συνεπώς δεν επιτρέπει το σχηματισμό γενικεύσεων, καθιστά, ωστόσο, δυνατή την καταγραφή των τάσεων του μαθητικού/διδασκτικού πληθυσμού στο συγκεκριμένο θέμα αποτελώντας μία πρώτη απόδειξη της ύπαρξης μιας ιδιαίτερης κατάστασης αναφορικά με τη διδασκαλία των αγγλικών στο δημόσιο λύκειο.

☞

The present study focuses on the issue of discipline in the Greek state senior high school english language classroom exploring firstly the hypothesis that the aforementioned class is characterised by a high incidence of student challenging behaviour. By means of a research carried out with Lykeion students and teachers of English the above consideration is confirmed whereas and most importantly the types and causes of indiscipline in the specific school subject are analysed. Despite the fact that the sample of the research is limited and consequently it does not allow the formation of generalisations, it nevertheless records the tendencies of the student/teacher population on the specific area of discussion constituting a first proof of the existence of an idiosyncratic situation concerning the teaching of english at Lykeion.

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας μας είναι η διερεύνηση της πειθαρχίας στο μάθημα των αγγλικών στο ελληνικό δημόσιο Λύκειο, των αιτιών που οδηγούν σε πιθανές αρνητικές μορφές συμπεριφοράς στο εν λόγω μάθημα καθώς και των συνεπειών τους στην εκμάθηση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Ο λόγος που οδήγησε στην εξέταση του συγκεκριμένου θέματος είναι η γενικευμένη αντίληψη που επικρατεί στον εκπαιδευτικό χώρο ότι οι καθηγητές των αγγλικών στη συγκεκριμένη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα πειθαρχίας σε σύγκριση με εκείνους που διδάσκουν στο Γυμνάσιο ή με τους συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων.

Η παραβατικότητα στο μάθημα των αγγλικών στο Λύκειο πέρα των άτυπων και ανεπίσημων συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν έχει τύχει έως σήμερα εμπειριστατωμένης μελέτης και ανάλυσης προκειμένου να αποδειχθεί εάν και σε τι ποσοστό τελικά υφίσταται αλλά και να αναδειχθούν οι βαθύτερες αιτίες που ενδεχομένως την προκαλούν. Συνεπώς, η έρευνα που διεξήχθη – μέσω ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από μαθητές Λυκείου και συνεντεύξεων με καθηγητές αγγλικών – προσφέρει μία πρώτη καταγραφή πάνω σε ένα ζήτημα για το οποίο η ελληνική βιβλιογραφία είναι σχεδόν ανύπαρκτη παρόλο που απασχολεί και προβληματίζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς του κλάδου.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρατίθενται πρώτα κάποια στοιχεία σχετικά με την έννοια της πειθαρχίας στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα και στο μάθημα των αγγλικών ειδικότερα, κατόπιν περιγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις και τέλος αναφέρονται τα κυριότερα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει συνολικά η εργασία μας μαζί με προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος.

Ορισμός της πειθαρχίας – αιτίες παραβατικότητας

Ο όρος σχολική πειθαρχία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Boyson 1973:91, Watt & Higgins 1999:346, Ματσαγγούρας 2002:224 *inter alia*), σημαίνει την ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας να ενεργούν μέσα στα πλαίσια της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς ρυθμίζοντας τις εσωτερικές τους παρορμήσεις μέσω της συστηματικής και βαθμιαίας καθοδήγησής τους από το σχολείο στην κοινωνική μάθηση. Με βάση τα παραπάνω, όταν στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στη σχολική πειθαρχία και συγκεκριμένα στην πειθαρχία στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο Λύκειο, δε θα εννοείται ότι οι μαθητές είναι σε απόλυτη ακινησία, ησυχία ή υπακοή εξαιτίας φόβου, εξαναγκασμού ή απειλών (Brooks 1973:24, 28) αλλά ότι προσέχουν, συμμετέχουν και συνεισφέρουν στο μάθημα από ενδιαφέρον, αντίληψη και κατανόηση ότι μόνο τότε η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί.

Η πειθαρχία εξακολουθεί ακόμα και σήμερα (ίσως στις μέρες μας ακόμα περισσότερο) να προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν ήταν ούτε στο παρελθόν αλλά ούτε και τώρα επαρκώς καταρτισμένοι σε θέματα αντιμετώπισης σχολικής παραβατικότητας (Παγιατάκης 1960:5, Jones & Jones 1998:275 cited in Ματσαγγούρας 2002:272). Παρόλα αυτά, η ύπαρξη και τήρηση κανόνων συμπεριφοράς – όπως ορίστηκε παραπάνω – θεωρείται απαραίτητο συστατικό για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Brooks 1973:25, Chapel *et al.* 1999:91, Pervin & Turner 1998:4, Ματσαγγούρας 2002:224).

Οι αιτίες που οδηγούν σε παραβατική συμπεριφορά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το αν οφείλονται α) στο ίδιο το παιδί: διέλευση από την εφηβεία, ύπαρξη

προβλημάτων υγείας, μαθησιακών δυσκολιών αλλά και υψηλού δείκτη νοημοσύνης¹ β) στο οικογενειακό του περιβάλλον: περιβάλλοντα με υψηλά επίπεδα βίας ή αντίθετα με χαλαρούς ή ανύπαρκτους μηχανισμούς ελέγχου της συμπεριφοράς, οικογένειες με συνδυαστικά χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο ή οικογένειες μεταναστών και γ) το σχολικό περιβάλλον: αρνητικό σχολικό κλίμα, προβληματικές δασκαλο-μαθητικές σχέσεις, κακή οργάνωση της σχολικής τάξης, ανεπαρκές πρόγραμμα σπουδών και ποιότητα μαθήματος.

Εντούτοις, για τη διδασκαλία των αγγλικών στο Λύκειο πέρα από τις παραπάνω αιτίες απειθαρχίας, οι οποίες είναι καταγεγραμμένες στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και ισχύουν δυνητικά για όλα τα σχολικά περιβάλλοντα και αντικείμενα, φαίνεται ότι υφίστανται και άλλοι μη καταγεγραμμένοι πιθανοί παράγοντες παραβατικότητας όπως εκμάθηση της ξένης γλώσσας στα ιδιωτικά ινστιτούτα ξένων γλωσσών («φροντιστήρια»), αρνητικές στάσεις από γονείς και μαθητές, λίγες ώρες διδασκαλίας, κτλ. διαμορφώνοντας έτσι μια ιδιαίζουσα κατάσταση για το συγκεκριμένο σχολικό μάθημα.

Προτού παραθέσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία θα μας δώσουν μία σαφέστερη εικόνα (μέσω μετρήσιμων στοιχείων) για το ζήτημα της πειθαρχίας στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο Λύκειο, θα περιγράψουμε τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή.

Μέθοδος και στόχοι της έρευνας

Η έρευνά μας είχε ως στόχο να καταγράψει και να μετρήσει το ποσοστό παραβατικότητας στο μάθημα των αγγλικών στο ελληνικό δημόσιο Λύκειο και να αναλύσει τις ενδεχόμενες αιτίες και συνέπειές της. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, το γεγονός ότι το ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας είναι περίπλοκο καθώς και το ότι ο συσχετισμός του με το μάθημα των αγγλικών δεν έχει προηγουμένως ερευνηθεί, σχεδιάστηκε μια ερευνητική προσέγγιση αποτελούμενη από δύο εργαλεία συλλογής δεδομένων: α) ένα ερωτηματολόγιο τριάντα ερωτήσεων (ποσοτική ερευνητική μέθοδος), το οποίο διενεμήθηκε σε μαθητές Λυκείου και β) συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς αγγλικών (ποιοτική ερευνητική μέθοδος).

Η εφαρμογή περισσότερων του ενός ερευνητικών εργαλείων καθώς και η χρήση των ευρημάτων τους κατά τρόπο συμπληρωματικό οδήγησε σε ασφαλέστερα αποτελέσματα στο εξεταζόμενο θέμα και σε *τριγωνοποίηση* των δεδομένων της έρευνας, δηλαδή στη διερεύνηση του ζητήματός μας από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Wallace 1998:36, 38). Κατά συνέπεια, αυξήθηκε η αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που ελήφθησαν (Wallace 1998:36, Allwright & Bailey 1991:73 cited in Manolopoulou-Sergi, 2001:137).

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Έγινε κατανομή συχνοτήτων και δημιουργήθηκαν πίνακες διπλής εισόδου μέσω της διαδικασίας ανάλυσης χ^2 , η οποία δείχνει το συσχετισμό ανάμεσα σε δύο μεταβλητές. Στην εξέταση των σχέσεων των μεταβλητών έχει απορριφθεί η μηδενική υπόθεση ($p < 0.05$), γεγονός που αποδεικνύει ότι ο συσχετισμός τους δίνει στατιστικώς σημαντικά στοιχεία.

Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνά μας πήραν μέρος 3 δημόσια Ενιαία Λύκεια από τις περιοχές αντίστοιχα της Πετρούπολης, του Περιστερίου και της Ν. Ιωνίας με ένα σύνολο 319 μαθητών ενώ παράλληλα συμμετείχαν 10 καθηγήτριες αγγλικών με διδακτική εμπειρία 5 έως 18 ετών σε

δημόσια Λύκεια. Ο όγκος του συγκεκριμένου δείγματος και το περιορισμένο εύρος της χωροταξικής και κοινωνικής του προέλευσης (και οι τρεις περιοχές βρίσκονται στο νομό Αττικής και απαρτίζονται κυρίως από εργατικά και μεσαίας τάξης κοινωνικά στρώματα) δεν καθιστά δυνατή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μας σε όλο το μαθητικό και εκπαιδευτικό πληθυσμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, επιτρέπει την περιγραφή και σχηματισμό *τάσεων* αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα διασφαλίζοντας ένα ελάχιστο επίπεδο *εξωτερικής εγκυρότητας*, της εφαρμογής δηλαδή των συμπερασμάτων σε καταστάσεις πέρα από αυτές που περιέλαβε η έρευνα (Seliger & Shohany 1989:184).

Το ερωτηματολόγιο

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Seliger & Shohany 1989:172, Wallace 1998:130), η χρήση του ερωτηματολογίου παρουσιάζει μια σειρά πλεονεκτημάτων όπως εξοικονόμηση χρόνου, ομοιομορφία, τυποποίηση και ακρίβεια των δεδομένων καθώς και προθυμία από την πλευρά των συμμετεχόντων στην έκφραση της γνώμης τους εφόσον εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας, το οποίο βασίστηκε εν μέρει σε ερωτηματολόγια από έρευνες των Manolopoulou-Sergi (2001:138-322), Μασσαγούρα (2002:198-199) και Westling Allodi (2002:262), σχεδιάστηκε ώστε να μετρήσει α) το ποσοστό της απειθαρχίας στο ξενόγλωσσο μάθημα β) τις μορφές παραβατικής συμπεριφοράς γ) τις αιτίες απειθαρχίας δ) τις στάσεις των μαθητών και των γονιών τους απέναντι στο σχολικό μάθημα των αγγλικών και στην αναγκαιότητα της γνώσης της ξένης γλώσσας γενικότερα ε) την οργάνωση της σχολικής τάξης στ) το σχολικό κλίμα.

Προτού καταλήξουμε στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου (βλέπε Τζακώστα, 2007) προηγήθηκε μια πιλοτική φάση συμπλήρωσής του, η οποία βοήθησε στη βελτίωσή του ως προς τη σαφήνεια των οδηγιών και των ερωτήσεων, τη γλώσσα (επελέγη η ελληνική για τη διασφάλιση της κατανόησης και λήψης απαντήσεων από όλους τους μαθητές, την αποφυγή παρεξηγήσεων, την εξοικονόμηση χρόνου), την καταλληλότητα των ερωτήσεων ώστε να μην προσβάλουν και να μη δημιουργούν λανθασμένες εντυπώσεις στους συμμετέχοντες, τον αριθμό και την ταξινόμηση των ερωτήσεων καθώς και το χρονικό περιορισμό, τον τύπο των ερωτήσεων: περιλήφθηκαν διάφορες μορφές ερωτήσεων, η πλειοψηφία, όμως, σχεδιάστηκε σύμφωνα με την κλίμακα Likert κατά την οποία οι ερωτηθέντες εκφράζουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους χρησιμοποιώντας μια διαβαθμισμένη κλίμακα (Bachman 2004:17, Seliger & Shohany 1989:173) που για τους σκοπούς της έρευνάς μας εκτεινόταν από το 1 έως το 4 (1=συμφωνώ απολύτως, 2=συμφωνώ εν μέρει, 3=διαφωνώ εν μέρει, 4=διαφωνώ απολύτως).

Η βελτίωση του ερωτηματολογίου ως προς τα παραπάνω σημεία το κατέστησε φιλικό προς το χρήστη και συνέτεινε στη λήψη σαφών αποτελεσμάτων αυξάνοντας την *εσωτερική εγκυρότητα* του συγκεκριμένου ερευνητικού οργάνου. Η διασφάλιση της τελευταίας επιτεύχθηκε, επίσης, με τη διατήρηση της ανωνυμίας του δείγματος, την εκ των προτέρων συνεννόηση και ενημέρωση της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών για το σκοπό της έρευνας καθώς και την πληροφόρηση των συμμετεχόντων μαθητών σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από την ίδια την ερευνήτρια επιτυγχάνοντας έτσι ομοιομορφία ως προς την τήρηση των διαδικασιών.

Οι συνεντεύξεις

Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών στο θέμα της παραβατικότητας στο μάθημά τους, των μορφών, των αιτιών και των συνεπειών της όπως και των προτεινόμενων από μέρους τους λύσεων θεωρήθηκε σημαντική καθώς είναι οι τελικοί αποδέκτες της μαθητικής απειθαρχίας και συνεπώς έχουν βαθύτερη γνώση του τι συμβαίνει και για ποιο λόγο στις τάξεις τους.

Οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν ήταν δομημένες, δηλαδή οι ερωτήσεις ήταν εξαρχής καθορισμένες και δεν υπήρχε αλλαγή στον τρόπο διατύπωσής τους ώστε να υπάρχει ομοιομορφία στη ροή των αποτελεσμάτων (Seliger & Shohany 1989:167). Η διάρκεια των συνεντεύξεων, οι οποίες μαγνητοφωνούνταν, ήταν περίπου 10 λεπτά ενώ είχε προηγηθεί συνεννόηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενό τους. Διατηρήθηκε η ανωνυμία των ερωτηθέντων καθηγητών και όπου ήταν δυνατόν το μαγνητόφωνο – παρόλο που οι συμμετέχοντες γνώριζαν την ύπαρξή του – ήταν σε μη εμφανές σημείο ώστε να μην αισθάνονται άβολα.

Οι ερωτήσεις που απευθύναμε στους εκπαιδευτικούς της έρευνας αφορούσαν τα ακόλουθα: α) εάν αντιμετωπίζουν προβλήματα απειθαρχίας στις τάξεις τους β) την τάξη του Λυκείου με τα περισσότερα προβλήματα απειθαρχίας γ) τις πιο συχνά εμφανιζόμενες μορφές παραβατικότητας δ) τις αιτίες των μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς των μαθητών τους ε) τον αντίκτυπο της απειθαρχίας στην ποιότητα του μαθήματος στ) την πιστοποίηση της ξένης γλώσσας και την υποχρεωτική εξέταση των αγγλικών στις Πανελλήνιες ως παράγοντες μείωσης των περιστατικών παραβατικότητας ζ) τη συνεργασία με συναδέλφους, τη διοίκηση του σχολείου και τους γονείς στην αντιμετώπιση της απειθαρχίας.

Στην επόμενη ενότητα αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των προαναφερόμενων ερευνητικών εργαλείων.

Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

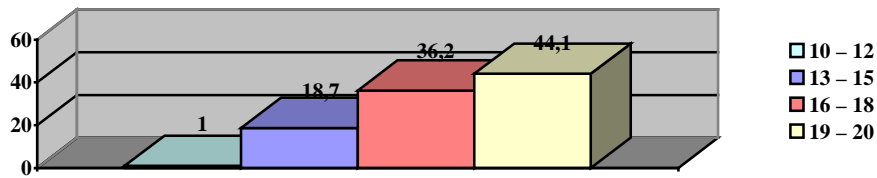
Για την πληρέστερη καταγραφή και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα παρουσιάσουμε πρώτα τα δεδομένα των ερωτηματολογίων όπως συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες μαθητές και κατόπιν τα συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις των καθηγητών, τα οποία και θα συγκρίνουμε με αυτά των ερωτηματολογίων.

Το προφίλ των ερωτηθέντων μαθητών

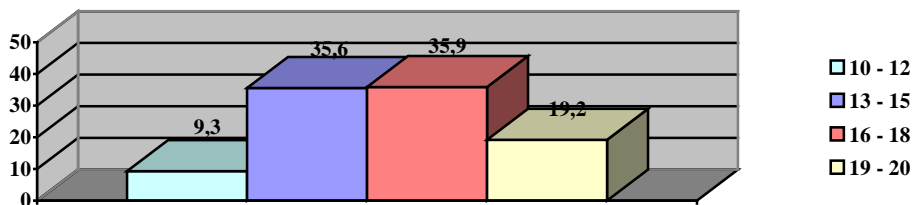
Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέρχονταν – όπως προαναφέρθηκε - από Λύκεια της Πετρούπολης, του Περιστερίου και της Ν. Ιωνίας σε ποσοστό σχεδόν ίσο και από τα τρία σχολεία (31%, 32,9%, 36% αντίστοιχα). Υπήρξε, επίσης, ίση κατανομή του δείγματος όσον αφορά τις τάξεις (Α' τάξη: 34,2%, Β' τάξη:33,5%, Γ' τάξη: 32,3%), την ηλικία (το 95% των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 15-17 ετών) και το φύλο (52% αγόρια – 48% κορίτσια).

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών των μαθητών της έρευνας, οι περισσότεροι ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (45,2% των αντρών – 49,5% των γυναικών) και είτε εργάζονταν ως χαμηλόβαθμοι υπάλληλοι (49% των αντρών – 26,3% των γυναικών) είτε ασχολούνταν με τα οικιακά (25,7% των γυναικών αποκλειστικά).

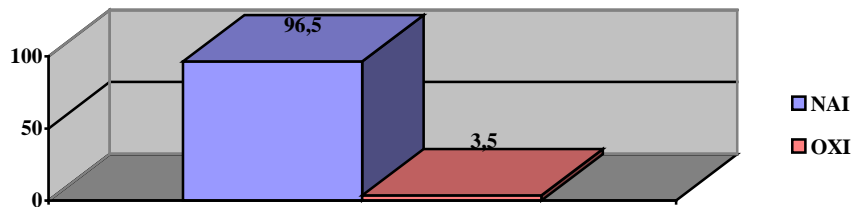
Τέλος, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω γραφήματα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών έχει υψηλότερη βαθμολογία στα αγγλικά από ό,τι στα υπόλοιπα μαθήματα (Γραφήματα 1α-1β), το 96,5% παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε «φροντιστήρια» (Γράφημα 2) ενώ το 72,1% έχει αποκτήσει κάποιο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας μέσω αυτών των ιδιωτικών ινστιτούτων (Γράφημα 3).



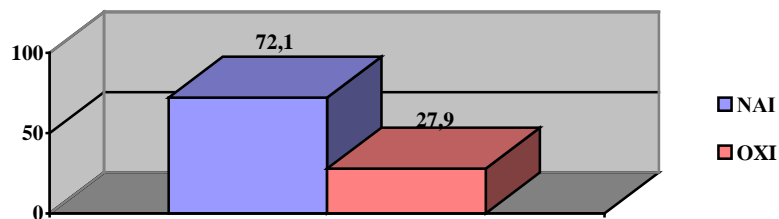
Γράφημα 1α
Βαθμολογία στο μάθημα των αγγλικών:



Γράφημα 1β
Μέσος όρος σε όλα τα μαθήματα:



Γράφημα 2
Ερώτηση 8. Κάνεις ή έκανες αγγλικά σε φροντιστήριο;



Γράφημα 3
Ερώτηση 9. Αν ναι, έχεις πάρει κάποιο δίπλωμα;

Στάσεις και αντιλήψεις

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών και των γονιών τους ως προς το μάθημα των αγγλικών στο Λύκειο αλλά και ως προς την εκμάθηση της ξένης γλώσσας γενικότερα αποτελέσαν αντικείμενο της έρευνάς μας (ερωτήσεις 10, 11, 12, 13, 14, 23, 27 του ερωτηματολογίου) προκειμένου – μέσω της σκιαγράφησης της σπουδαιότητας του συγκεκριμένου σχολικού μαθήματος για γονείς και μαθητές – να εξηγηθεί η όποια συμπεριφορά (θετική ή αρνητική) του μαθητικού πληθυσμού.

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 13 και 27, οι μαθητές και οι γονείς τους σε πολύ υψηλό ποσοστό (89% και 93,1% αντίστοιχα) θεωρούν τα αγγλικά απαραίτητα εφόδιο και προσόν για τη μετά το σχολείο πορεία τους.

Αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα πιστεύω τους για τη χρησιμότητα του αντίστοιχου σχολικού μαθήματος. Συγκεκριμένα, το 88,5% των ερωτηθέντων αποδίδει χαμηλή σπουδαιότητα στα αγγλικά (3 ή 4 σε μια κλίμακα 1-4 όπου 1-το πιο σημαντικό και 4-το λιγότερο σημαντικό) σε σχέση με άλλα μαθήματα (ερώτηση 10).

Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τα δεδομένα της ερώτησης 11 (βλ. Πίνακα 1 παρακάτω) όπου συνολικά το 90,9% των μαθητών απάντησε ότι το μάθημα των αγγλικών τους προσφέρει από *λίγα* έως *τίποτα*. Είναι ενδιαφέρον ότι κανένας συμμετέχων δεν συμπλήρωσε την επιλογή «το μάθημα των αγγλικών στο σχολείο μου προσφέρει πάρα πολλά».

| | Συχνότητα (N) | Ποσοστό (%) | Έγκυρο Ποσοστό (%) | Συγκεντρωτικό Ποσοστό (%) |
|------------|------------------|----------------|-----------------------|------------------------------|
| πάρα πολλά | | | | |
| πολλά | 29 | 9,1 | 9,1 | 9,1 |
| λίγα | 159 | 49,8 | 49,8 | 58,9 |
| πολύ λίγα | 66 | 20,7 | 20,7 | 79,6 |
| τίποτα | 65 | 20,4 | 20,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 319 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 1

Τα αγγλικά ως σχολικό μάθημα μου προσφέρουν

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρουσιάζουν επίσης την αρνητική αντίληψη που έχουν οι μαθητές του Λυκείου για την ώρα των αγγλικών: το 94,7% συμφώνησε (απολύτως και εν μέρει) ότι τα αγγλικά είναι «η ώρα του παιδιού», το 88,1% ότι είναι ένα ευχάριστο διάλειμμα από άλλα πιο απαιτητικά μαθήματα, το 72,8% ότι αποτελούν χάσιμο χρόνου αφού η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται στο φροντιστήριο ενώ το 83,1% και 94,4% των συμμετεχόντων στην έρευνα διαφώνησε (απολύτως και εν μέρει) αντίστοιχα ότι α) στο μάθημα των αγγλικών μαθαίνει ενδιαφέροντα πράγματα και ότι β) τα αγγλικά είναι εξίσου σημαντικά με άλλα μαθήματα, κάτι που επιβεβαιώνει και τα δεδομένα της ερώτησης 10 παραπάνω.

Η ίδια αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα των αγγλικών του Λυκείου παρατηρείται και στους γονείς: σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών το 54,2% των γονιών δεν επισκέπτεται ποτέ τον καθηγητή των αγγλικών για θέματα προόδου ενώ μόνο το 21,1% των γονιών θεωρεί χρήσιμα τα αγγλικά του σχολείου.

Συνοψίζοντας, τα δεδομένα της έρευνας αποδεικνύουν ότι σε αντίθεση με την αναγκαιότητα που αποδίδεται από γονείς και μαθητές για τη γνώση της ξένης γλώσσας, η στάση και των δύο απέναντι στο μάθημα των αγγλικών στο σχολείο είναι κατεξοχήν αρνητική, κάτι που θα δούμε στη συνέχεια πώς αντανακλά στη σχολική συμπεριφορά των τελευταίων.

Προσοχή και ενδιαφέρον

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (53,6%) δεν προσέχει κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Manolopoulou-Sergi (2001:4) όπου παρατηρήθηκε ότι «ο βαθμός προσοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος των αγγλικών ήταν εξαιρετικά χαμηλός».

Από την άλλη, οι λόγοι για τους οποίους το υπόλοιπο 46,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι προσέχει στην ώρα των αγγλικών αποτυπώνονται στις απαντήσεις της ερώτησης 22 του ερωτηματολογίου: 55,8% αυτών συμφώνησε (απολύτως και εν μέρει) ότι προσέχουν επειδή τους αρέσουν τα αγγλικά ενώ το 87,4% επειδή η ξένη γλώσσα θα του είναι χρήσιμη αφού τελειώσει το σχολείο. Επιπλέον, το 72,4% απάντησε ότι υιοθετεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά επειδή πλησιάζει η βαθμολογία του τετραμήνου. Η απάντηση αυτή φανερώνει τη σπουδαιότητα που έχουν για τους μαθητές οι εξωγενείς παράγοντες παρακίνησης (π.χ. βαθμοί, εξετάσεις κτλ.), οι οποίοι σε αντίθεση με τους ενδογενείς που προέρχονται από εσωτερική ώθηση και ενδιαφέρον οδηγώντας σε βαθύτερη μάθηση και γνώση (Lier 1996:111-115, Scharle & Szabó 2000:7, Wall 1977:135, Wilson 1971:88 inter alia), χρησιμοποιούνται ευρέως από το ελληνικό δημόσιο σχολείο (Manolopoulou-Sergi 2001:101, Παπακωνσταντίνου 1998).

Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών της έρευνας (68,7%) υποστήριξε ότι προσέχει στο μάθημα επειδή «ο/η καθηγητής-τρια είναι συμπαθής/φιλικός-ή» και όχι λόγω αυστηρότητάς τους (67,4%) ή απειλών τιμωρίας (74,3%). Όπως άλλωστε καταγράφεται στη βιβλιογραφία, η υιοθέτηση αυταρχικών μορφών συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς δεν εξασφαλίζει ούτε το σεβασμό αλλά ούτε και τη συμμόρφωση των μαθητών στους σχολικούς κανόνες (Lines, 2003:33, Παπαναούμ-Τζικά 1984:37, 80). Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το 83,4% των ερωτηθέντων ισχυρίστηκε ότι έχει καλή σχέση με το καθηγητή των αγγλικών (ερώτηση 28 του ερωτηματολογίου).

Ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα της ερώτησης 22, το 82,2% των μαθητών που δήλωσε ότι προσέχει στο μάθημα διαφώνησε (απολύτως και εν μέρει) ότι αυτό συμβαίνει επειδή το μάθημα είναι ενδιαφέρον, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα της ερώτησης 16 από όπου προκύπτει ότι το 64,4% θεωρεί το μάθημα των αγγλικών βαρετό.

Τέλος, δύο σημαντικά αποτελέσματα καταγράφονται στην έρευνά μας: το 94% των μαθητών υποστήριξε ότι θα ενδιαφερόταν περισσότερο για το μάθημα αν μπορούσε να αποκτήσει μέσω του σχολείου κάποιο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας και το 72,8% αν αυτό εξεταζόταν υποχρεωτικά στις Πανελλήνιες, γεγονός που αποδεικνύει ότι η μεγάλη σπουδαιότητα με την οποία η ελληνική κοινωνία περιβάλλει τις εξετάσεις και τα διπλώματα (Manolopoulou-Sergi 2001:2, 222) επηρεάζει και το βαθμό ενδιαφέροντος στο μάθημα.

Οργάνωση της σχολικής τάξης και σχολικό κλίμα

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της ερώτησης 24, οι μαθητές σε ποσοστό 85,3%, 84,3%, 83,7% και 68,3% υπέδειξαν τις φωνές, τις παρατηρήσεις, το θυμό και το έντονο

κοίταγμα προς τον ατακτούντα μαθητή αντίστοιχα ως τις συχνότερες αντιδράσεις (πάντα, σχεδόν πάντα ή συχνά) των εκπαιδευτικών των αγγλικών όταν γίνεται φασαρία στο μάθημα. Αρνητικότερες πρακτικές όπως ειρωνική και προσβλητική συμπεριφορά προς τους μαθητές είναι πιο σπάνιες. Από την άλλη, το 70,2% των συμμετεχόντων διαφώνησε (απολύτως και εν μέρει) ότι υπάρχουν και εφαρμόζονται κανόνες συμπεριφοράς στην τάξη των αγγλικών (ερώτηση 25).

Όσον αφορά το σχολικό κλίμα δηλαδή «την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική κτλ.) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα» (Πασιαρδή 2000:10), αυτό φαίνεται ότι είναι μάλλον αρνητικό για τους ερωτηθέντες στην έρευνα (αποτελέσματα ερώτησης 30): παρόλο που η πλειοψηφία υποστήριξε ότι το σχολείο δε δημιουργεί συγκρούσεις μεταξύ μαθητών (55,2%) και μεταξύ μαθητών-καθηγητών (66,7%) καθώς και ότι είναι ένα μέρος όπου μπορεί να κάνει φίλους (90,9%), ένα υψηλότατο ποσοστό θεωρεί ότι προξενεί άγχος (93,7%) και ανταγωνισμό (80,9%). Επιπλέον, το 53% και 59,3% των μαθητών διαφώνησε ότι το σχολείο προσφέρει αντίστοιχα α) γνώση και μάθηση και β) ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ταλέντων ενώ παράλληλα 76,2% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι δεν τους στηρίζει στα προβλήματά τους. Το αρνητικό σχολικό κλίμα εξαιτίας καταπιεστικών και αυταρχικών δομών καταγράφεται ήδη από τον Αραβανή (1990:28) ως υπαρκτή πλέον κατάσταση στις σχολικές μονάδες των περισσότερων χωρών.

Ο έλεγχος χ^2 σε επόμενη ενότητα θα αποδείξει κατά πόσο οι παραπάνω αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στη μαθητική αταξία αλλά και το περιγραφόμενο σχολικό κλίμα προκαλούν ή επιδεινώνουν την παραβατικότητα στο μάθημα των αγγλικών.

Ευρήματα παραβατικής συμπεριφοράς

Η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών του Λυκείου στο μάθημα των αγγλικών καταγράφεται μέσω των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις 17, 19, 20η, 21 και 29 του ερωτηματολογίου.

Το 78,1% των ερωτηθέντων υπέδειξε τα αγγλικά ως το μάθημα όπου γίνεται η περισσότερη φασαρία, κάτι που επιβεβαιώνουν και τα δεδομένα της ερώτησης 20η με το 99,1% των μαθητών να διαφωνεί με την επιλογή «δε γίνεται φασαρία στο μάθημα των αγγλικών».

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, η εικόνα που παρουσιάζει η τάξη στην ώρα των αγγλικών σύμφωνα με το 77,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι αυτή κατά την οποία γίνεται συνεχώς φασαρία και ο καθηγητής αναγκάζεται να διακόπτει το μάθημα για να κάνει παρατηρήσεις ενώ κανένας ερωτώμενος δε συμπλήρωσε την επιλογή «οι μαθητές προσέχουν και συμμετέχουν στο μάθημα».

Οι μορφές συμπεριφοράς που οι ίδιοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι υιοθετούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος των αγγλικών έχουν ως εξής: παραθέτοντας αυτές με τα υψηλότερα ποσοστά το 53,6% των μαθητών δήλωσε ότι δεν προσέχει στο μάθημα, το 77,1% ότι μιλάει/γελάει με τους συμμαθητές του, το 57,1% ότι πειράζει τους συμμαθητές του, το 62,1% παραδέχτηκε ότι χαζεύει/ονειροπολεί/σκέφτεται άλλα πράγματα, το 50,1% ότι διαβάζει άλλο μάθημα ή κάτι εξωσχολικό ενώ το 55,5% ότι συμμετέχει στο μάθημα και το 80,6% ότι έρχεται στην ώρα του².

Από την άλλη, στις απαντήσεις της ερώτησης 29 καταγράφονται οι συμπεριφορές στις οποίες καταφεύγουν συχνότερα (πάντα, σχεδόν πάντα, συχνά) οι μαθητές σύμφωνα με τους ερωτηθέντες: το σύνολο των μαθητών (100%: 59,2% πάντα+33,9% σχεδόν πάντα+6,9% συχνά) υποστήριξε ότι οι συμμαθητές του μιλάνε/γελάνε, το 90,3% ότι κάνουν πλάκα όταν

κάποιος λέει κάτι σχετικό με το μάθημα, το 80,6% δήλωσε ότι κάνουν θόρυβο επίτηδες, το 75,9% ότι πετάνε πράγματα ο ένας στον άλλον, το 72,1% ότι αγνοούν τον καθηγητή και ότι αλλάζουν θέση χωρίς άδεια, το 70,2% ότι κάνουν πλάκα στον καθηγητή, το 65,2% απάντησε ότι οι συμμαθητές του έρχονται αργοπορημένοι, το 55,5% ότι τρώνε και το 50,2% ότι ζητάνε να βγούνε έξω από την τάξη. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι σοβαρότεροι τύποι απειθαρχίας όπως καβγάδες και αγένεια προς τον καθηγητή συμβαίνουν λιγότερο συχνά (81,5% και 59,6% αντίστοιχα).

Τέλος, το 85,9% των μαθητών ισχυρίστηκε (ερώτηση 18) ότι όταν υπάρχει φασαρία στην τάξη δεν μπορεί να προσέξει στο μάθημα επιβεβαιώνοντας τη σπουδαιότητα της ύπαρξης πειθαρχίας για την επίτευξη της μάθησης, όπως υποστηρίχθηκε σε προηγούμενο σημείο της εργασίας.

Εν κατακλείδι, η ανάλυση των παραπάνω δεδομένων αποδεικνύει την ύπαρξη υψηλού ποσοστού απειθαρχίας στο μάθημα των αγγλικών στο δημόσιο Λύκειο ανάγοντάς το σε εκείνο με την περισσότερη φασαρία. Παρόλο που η παραβατικότητα αυτή δε λαμβάνει σοβαρές διαστάσεις (καβγάδες, αγένεια) αλλά περιορίζεται στα λεγόμενα μικροπροβλήματα συμπεριφοράς (ομιλίες, γέλια, αλλαγή θέσης χωρίς άδεια, αστεία και πλάκες που παρενοχλούν το μάθημα κτλ.), όπως έχει επισημανθεί στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία αναφορικά με τους συχνότερους τύπους απειθαρχίας (Haroun & O'Hanlon 1997:32-34, McManus 1989:78, Ματσαγγούρας 2002:289), ωστόσο η υψηλή συχνότητα εμφάνισής τους παρεμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

Αιτίες παραβατικότητας

Οι λόγοι για τους οποίους οι ίδιοι οι μαθητές πιστεύουν ότι οδηγούνται σε μη αποδεκτή συμπεριφορά στο μάθημα των αγγλικών έχουν ως εξής: το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων (94%) απέδωσε την απειθαρχία στο γεγονός πως ό,τι διδάσκεται είναι ήδη γνωστό οπότε δεν υπάρχει λόγος προσοχής ενώ ως δεύτερη αιτία ακολουθεί το γεγονός ότι τα αγγλικά δεν εξετάζονται υποχρεωτικά στις Πανελλήνιες με ποσοστό 85,6%. Ακόμα, το 72,4% των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε ότι παρασύρεται από τους συμμαθητές του και τέλος το 56,4% υποστήριξε ότι γίνεται φασαρία επειδή το μάθημα είναι βαρετό. Οι αιτίες που συγκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά είναι η αποτυχία του εκπαιδευτικού να επιβάλει την τάξη (48,6%), η αντιπάθεια προς τον καθηγητή (27,3%) και η δυσκολία του μαθήματος (6,9%).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στα ιδιωτικά ινστιτούτα καθιστά την παρακολούθηση των αγγλικών στο Λύκειο μη απαραίτητη και ταυτόχρονα βαρετή με αποτέλεσμα οι μαθητές χάνοντας το ενδιαφέρον τους προς το μάθημα να γίνονται απειθαρχοί. Η ευκολία και η επαναληπτικότητα του προγράμματος σπουδών έχει άλλωστε υπογραμμιστεί στη βιβλιογραφία ως πιθανή αιτία παραβατικότητας (Jones & Charlton 1996:19-21). Από την άλλη, η έντονη ανάγκη του ατόμου στην εφηβεία (την ηλικιακή περίοδο των μαθητών της έρευνάς μας) να ανήκει σε ομάδες, παρασυρόμενο πολλές φορές από αυτές, αποτελεί αιτία προβληματικής σχολικής συμπεριφοράς (Robertson 1996:105-106, Pervin & Turner 1998:6), όπως παραδέχθηκαν και οι ερωτηθέντες ενώ ο αποκλεισμός των αγγλικών από έναν ισχυρό παράγοντα εξωγενούς παρακίνησης για το Λύκειο (Πανελλήνιες εξετάσεις) είναι λόγος μείωσης του ενδιαφέροντός τους και συνεπώς υιοθέτησης μη αποδεκτών τύπων συμπεριφοράς.

Ο έλεγχος χ^2 στην ερώτηση 21α-ε και 21κ με άλλες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (16, 7α, 24, 5α-β) αποκάλυψε περαιτέρω αιτίες απειθαρχίας στο μάθημα των αγγλικών πέρα από αυτές που υποστήριξαν οι ίδιοι οι μαθητές παραπάνω.

Καταρχάς, όπως επισημαίνει και ο Ματσαγγούρας (2002:243), φαίνεται ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος και της μαθητικής παραβατικότητας: το 79,4% των μαθητών που θεωρεί τον τρόπο που γίνεται το μάθημα ενδιαφέροντα προσέχει σε αυτό, το 45,7% μιλά/γελά και το 17,7% κάνει πλάκα στον καθηγητή. Οι μαθητές με την αντίθετη άποψη μιλάνε/γελάνε και κάνουν πλάκα στον καθηγητή σε υψηλότερα ποσοστά: 92,9% και 40,5% αντίστοιχα ενώ προσέχουν λιγότερο: μόλις το 29,7% αυτών.

Ομοίως, η σχολική επίδοση επιδρά θετικά ή αρνητικά στη σχολική συμπεριφορά (McManus 1989:168-169, Robertson 1996:106-107). Από την έρευνα προέκυψε ότι το σύνολο (100%) των μαθητών με χαμηλή βαθμολογία στα αγγλικά (10-12) καταφεύγει σε μη αποδεκτή συμπεριφορά ενώ εκείνοι με υψηλή επίδοση (19-20) καταγράφουν τα χαμηλότερα ποσοστά απειθαρχίας (π.χ. 18,7% κάνουν πλάκα στον καθηγητή και βγαίνουν από την τάξη, 51,1% πειράζουν τους συμμαθητές τους).

Επιπλέον, οι μαθητές της έρευνας που υποστήριξαν ότι ο καθηγητής τους είναι συχνά ειρωνικός και προσβλητικός είναι πιο απείθαρχοι από αυτούς με την αντίθετη άποψη: για παράδειγμα, το 84,3% μιλά/γελά όταν ισχυρίζεται ότι ο καθηγητής των αγγλικών είναι συχνά προσβλητικός ενώ από εκείνους που υποστηρίζουν το αντίθετο το 44,5% υιοθετεί την ίδια συμπεριφορά. Από την άλλη, οι μαθητές που περιγράφουν ως συχνά εμφανιζόμενη την ειρωνεία του καθηγητή τους σε αντίθεση με αυτούς που ισχυρίζονται ότι συμβαίνει μερικές φορές-ποτέ, του κάνουν πλάκα σε ποσοστό 50% και 27,9% αντίστοιχα. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν αυτό που έχει τονιστεί βιβλιογραφία ότι δηλαδή η μείωση των προβλημάτων πειθαρχίας επιτυγχάνεται όταν οι δασκαλο-μαθητικές σχέσεις διέπονται από εμπιστοσύνη και φιλικότητα (Ματσαγγούρας 2002:229).

Επίσης, το αρνητικό σχολικό κλίμα φαίνεται ότι επιδεινώνει τη μαθητική παραβατικότητα: ενδεικτικά, οι μαθητές που θεωρούν ότι το σχολείο τους προκαλεί άγχος προσέχουν στο μάθημα, μιλάνε/γελάνε και φεύγουν από την τάξη σε ποσοστό 45,4%, 79,5% και 33,1% αντίστοιχα ενώ το 60% εκείνων με την αντίθετη άποψη προσέχει, το 40% μιλά/γελά και το 15% βγαίνει έξω από την τάξη³.

Αντιθέτως με τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ήταν τόσο ξεκάθαρα όσον αφορά το συσχετισμό του μορφωτικού επιπέδου των γονιών και της μαθητικής απειθαρχίας: παρόλο που οι μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν απόφοιτοι ανώτατης ή ανώτερης σχολής είχαν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής και προσοχής στο μάθημα (όπως προκύπτει και από την έρευνα της Μανοιόρουλου-Sergi 2001:219), οι καθαρές περιπτώσεις απειθαρχίας την ώρα του μαθήματος (γέλια, ομιλίες, πειράγματα κτλ.) δε φάνηκαν να συνδέονται με την υψηλή ή χαμηλή μόρφωση των γονιών.

Συμπερασματικά, τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν άμεση σχέση της μαθητικής παραβατικότητας με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, τη σχολική επίδοση, την οργάνωση της σχολικής τάξης και το σχολικό κλίμα. Αυτό δε φαίνεται να ισχύει και για τον παράγοντα του μορφωτικού επιπέδου των γονιών, ο οποίος από μόνος του δε μπορεί να προβλέψει τη σχολική απειθαρχία. Για τη λεπτομερέστερη ανάλυση και ανάπτυξη των παραπάνω ερευνητικών αποτελεσμάτων, ο αναγνώστης παραπέμπεται στη διπλωματική εργασία της συγγραφέως⁴.

Οι συνεντεύξεις με τους καθηγητές

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους καθηγητές αγγλικών συμφωνούν στο σύνολό τους με εκείνα των ερωτηματολογίων προσθέτοντας όμως – όπως θα δούμε – και κάποιες άλλες παραμέτρους στο θέμα της πειθαρχίας στο μάθημα των αγγλικών στο Λύκειο.

Πιο συγκεκριμένα, και οι δέκα εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας υποδεικνύοντας τη Γ' τάξη του Λυκείου ως εκείνη με τα περισσότερα περιστατικά παραβατικότητας.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των καθηγητών της έρευνας (9 στους 10) αναφέρει τα γέλια και τις μεταξύ των μαθητών ομιλίες ως τη συχνότερη μορφή φασαρίας στην τάξη ακολουθούμενη από την εκούσια πρόκληση θορύβου από τους μαθητές και τη διακοπή των συμμαθητών τους για να κάνουν πλάκα όταν λένε κάτι σχετικό με το μάθημα (8 στους 10). Σοβαρότερες μορφές συμπεριφοράς όπως αγένεια προς τον καθηγητή και λογομαχία μαζί του αναφέρθηκαν από δύο και έναν ερωτηθέντες αντίστοιχα.

Όσον αφορά τις αιτίες απειθαρχίας (βλ. Γράφημα 4 παρακάτω), και οι δέκα καθηγητές αγγλικών υποστήριξαν τη φοίτηση στα «φροντιστήρια» ξένων γλωσσών και την απόκτηση μέσω αυτών πιστοποιητικών γλωσσομάθειας ως το σοβαρότερο παράγοντα πρόκλησης παραβατικότητας στο μάθημά τους, επιβεβαιώνοντας έτσι τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια. Οι ερωτηθέντες δικαιολόγησαν αυτή τους την επιλογή ισχυριζόμενοι ότι οι περισσότεροι μαθητές Λυκείου έχουν ήδη αποκτήσει κάποιο δίπλωμα γλωσσομάθειας (Lower ή Proficiency) από την ιδιωτική εκπαίδευση οπότε το ξενόγλωσσο σχολικό μάθημα εφόσον δεν προσθέτει τίποτα στις γνώσεις τους (είναι επανάληψη όσων έχουν μάθει) και δεν έχει κάποιο απτό αποτέλεσμα ή στόχο (π.χ. πιστοποιητικό γνώσης της ξένης γλώσσας) δεν τους είναι απαραίτητο ώστε να προσέχουν χωρίς να κάνουν φασαρία.

Επίσης, 7, 5 και 4 εκπαιδευτικοί υπέδειξαν αντίστοιχα το γεγονός ότι οι τάξεις τους απαρτίζονται από πολλαπλά επίπεδα γνώσης, είναι πολυπληθείς και υπολείπονται διδακτικού υλικού (ένα εγχειρίδιο για όλες τις τάξεις του Λυκείου) και εξοπλισμού ως αιτίες για την πρόκληση μη αποδεκτής συμπεριφοράς, κάτι που υποστηρίζεται και από σχετική βιβλιογραφία (Boyson 1973:95, 98, McManus 1989:140, Μλεκάνης 2005:95, 114, 123, Pervin & Turner 1998:6, Robertson 1996:106-106, Wall 1977:129) ενώ 2 καθηγητές καταλόγισαν την παραβατικότητα των μαθητών τους στο οικογενειακό τους περιβάλλον.



Γράφημα 4

Ακόμα, 9 στους 10 ερωτηθέντες παραδέχτηκαν ότι η συνεχής φασαρία στις τάξεις τους επηρεάζει αρνητικά τον τρόπο με τον οποίο διεξάγουν το μάθημα (κατά τον ίδιο τρόπο που οι μαθητές παραδέχτηκαν ότι όταν γίνεται φασαρία δεν μπορούν να προσέξουν) ενώ παράλληλα ισχυρίστηκαν ότι αδυνατούν να εφαρμόσουν πιο ενδιαφέρουσες μεθόδους διδασκαλίας καθώς οι μαθητές φαίνονται αποφασισμένοι να μειώσουν τη σπουδαιότητα του μαθήματος. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν αυτό που υποστηρίχθηκε στο

θεωρητικό μέρος της εργασίας μας για το σημαντικό ρόλο της πειθαρχίας στην επιτυχή διδασκαλία.

Στην ερώτηση αν η δυνατότητα απόκτησης πιστοποιητικού γλωσσομάθειας μέσω του σχολείου θα αύξανε το ενδιαφέρον των μαθητών μειώνοντας ταυτόχρονα τα κρούσματα παραβατικότητας και οι 10 συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές απάντησαν θετικά ενώ 5 από αυτούς εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για το γεγονός ότι το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) δεν παρέχεται μέσω του σχολείου. Επιπροσθέτως, 8 στους 10 συμφώνησαν ως έναν ακόμα τρόπο μείωσης της απειθαρχίας την υποχρεωτική εξέταση των αγγλικών στις Πανελλήνιες.

Τέλος, οι περισσότεροι ερωτηθέντες παραδέχτηκαν ότι όσον αφορά την αντιμετώπιση περιστατικών απειθαρχίας είναι στην κυριολεξία μόνοι τους αφού η συνεργασία με τους συναδέλφους περιορίζεται μόνο σε συνομιλίες στα διαλείμματα ενώ από την άλλη, η διεύθυνση του σχολείου δε σχεδιάζει συντονισμένα μέτρα για την πρόληψη και καταστολή των περιστατικών παραβατικότητας με συνέπεια να απευθύνονται σε αυτή μόνο όταν η κατάσταση έχει κλιμακωθεί. Το ίδιο συμβαίνει και με την εμπλοκή των γονέων στη ζωή της σχολικής κοινότητας. Παρόλο που στη βιβλιογραφία καταγράφεται η σπουδαιότητα συμμετοχής τους σε αυτή (Barrera & Warner 2006:73-74, Monroe 2006:164, Ντουέ 1987:165-176), το σύνολο των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι οι γονείς καλούνται μόνο για να ενημερωθούν και για να λειτουργήσουν ως τιμωρία στον ατακτούντα μαθητή όταν το πρόβλημα έχει λάβει διαστάσεις.

Κλείνοντας, η σύγκλιση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων πιστοποιεί αυτό που όλοι (καθηγητές, μαθητές, γονείς) γνωρίζουν ότι υφίσταται: μία αρνητικά εδραιωμένη κατάσταση σε πολλά επίπεδα για το μάθημα των αγγλικών στο ελληνικό δημόσιο Λύκειο, η οποία οδηγεί σε υψηλά ποσοστά παραβατικότητας.

Τα συμπεράσματα στο επόμενο κεφάλαιο συνοψίζουν τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνάς μας.

Συμπεράσματα

Με την παρούσα μελέτη θελήσαμε να περιγράψουμε και να αναλύσουμε – χρησιμοποιώντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα – την υφιστάμενη κατάσταση στο θέμα της πειθαρχίας στο μάθημα των αγγλικών στο ελληνικό δημόσιο Λύκειο. Τα κυριότερα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η έρευνά μας είναι τα ακόλουθα:

- Η τάξη των αγγλικών στο δημόσιο Λύκειο χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά απειθαρχίας και φασαρίας. Παρόλα αυτά, σοβαρές εκδηλώσεις παραβατικότητας όπως αγένεια ή επεισόδια λεκτικής ή σωματικής βίας είναι σπάνια.
- Η κύρια αιτία απειθαρχίας στο εν λόγω μάθημα είναι διττή: από τη μία η φοίτηση για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στα «φροντιστήρια» και από την άλλη η μεταχείριση του ξενόγλωσσου μαθήματος από τη δημόσια εκπαίδευση (έλλειψη πιστοποίησης της ξένης γλώσσας, λίγες διδακτικές ώρες, ανεπαρκή διδακτικά μέσα και εξοπλισμός κτλ.). Ο συνδυασμός των δύο αυτών καταστάσεων για τη ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα οδηγεί σε μία σειρά γεγονότων: οι μαθητές του Λυκείου στρεφόμενοι προς τα ιδιωτικά ινστιτούτα για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας γνωρίζοντας πια ότι δεν πρόκειται να έχουν κάποιο άμεσο ή έμμεσο όφελος παρακολουθώντας το σχολικό μάθημα των αγγλικών (απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας, είσοδος στα ΑΕΙ-ΤΕΙ κτλ.), αποδίδουν (όπως και οι γονείς τους) χαμηλή ή μηδαμινή σπουδαιότητα στο συγκεκριμένο σχολικό αντικείμενο. Έτσι χάνουν το ενδιαφέρον τους σε αυτό, το θεωρούν βαρετό και εντέλει καταφεύγουν σε μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς στην

τάξη. Καθίσταται, λοιπόν, φανερό ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος και παρακίνησης καθώς και οι αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις στη σχολική τάξη είναι σημαντικοί παράγοντες απειθαρχίας. Αντιθέτως, η εκμάθηση της αγγλικής θεωρείται από γονείς και μαθητές αναγκαία για τη μετέπειτα πορεία των τελευταίων.

- Άλλες αιτίες απειθαρχίας που κατέγραψε η έρευνά μας είναι η ύπαρξη αρνητικού σχολικού κλίματος, η κακή οργάνωση της σχολικής τάξης (αν και οι καθηγητές αγγλικών αποδείχθηκε ότι δεν καταφεύγουν συχνά σε ακατάλληλες πρακτικές επιβολής πειθαρχίας όπως ειρωνεία και προσβολές), ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος (οι μαθητές στην πλειοψηφία τους το χαρακτήρισαν «βαρετό»), η χαμηλή επίδοση (παρόλο που οι περισσότεροι μαθητές έχουν υψηλή βαθμολογία στα αγγλικά), τα πολλαπλά επίπεδα γνώσης και οι πολυπληθείς τάξεις, η έλλειψη διδακτικού υλικού και εξοπλισμού.
- Οι θετικοί εξωγενείς παράγοντες παρακίνησης των μαθητών όπως η πιστοποίηση της ξένης γλώσσας μέσω του σχολείου και η υποχρεωτική εξέταση των αγγλικών στις Πανελλήνιες εξετάσεις φαίνεται ότι θα συντελούσαν στην αύξηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής και πιθανώς στη μείωση των συμβάντων παραβατικότητας.
- Το υψηλό επίπεδο απειθαρχίας στο μάθημα των αγγλικών παρακωλύει την προσοχή των μαθητών και δυσχεραίνει τη διδασκαλία από την πλευρά των εκπαιδευτικών.
- Οι γονείς δεν προσκαλούνται να συμμετάσχουν στη ζωή της σχολικής κοινότητας παρά μόνο για να λάβουν γνώση όταν ανακύπτουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.
- Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι μόνοι τους στην αντιμετώπιση της μαθητικής παραβατικότητας αφού η συνεργασία με τους συναδέλφους περιορίζεται σε άτυπες συζητήσεις ενώ η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει μόνο όταν κάποιο περιστατικό έχει λάβει σοβαρές διαστάσεις χωρίς όμως να υπάρχει εκ των προτέρων σχεδιασμός πρόληψης και χειρισμού περιστατικών σχολικής απειθαρχίας.

Η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας επιβεβαιώνει την κρατούσα αντίληψη στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως περιγράφηκε στην εισαγωγή, αποδεικνύοντας ότι οι καθηγητές των αγγλικών καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους μέσα σε κάθε άλλο παρά ευνοϊκές συνθήκες εφόσον η ουσιαστική εκμάθηση της ξένης γλώσσας θεωρείται ότι πραγματοποιείται στα «φροντιστήρια» και όχι δυστυχώς στο δημόσιο σχολείο. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αντιμαχόμαστε την ιδιωτική εκπαίδευση αλλά αυτό που προτείνεται είναι η αναβάθμιση από τους εκπαιδευτικούς φορείς της δημόσιας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης ώστε να μπορέσει να επιτελέσει το ρόλο της: την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο σχολείο.

Εθελουφλώντας και μένοντας άπραγοι μπροστά στην ισχύουσα κατάσταση όπου το μάθημα των αγγλικών αντιμετωπίζεται ως μια απλή προσθήκη στο αναλυτικό πρόγραμμα του Λυκείου, το μόνο που επιτυγχάνεται είναι η διαιώνιση της αναγκαστικής σπατάλης χρημάτων από τους γονείς στα «φροντιστήρια» ξένων γλωσσών, της υποτίμησης του σχολικού μαθήματος από τους μαθητές οι οποίοι στερούνται της δωρεάν ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και του διαρκούς αγώνα των καθηγητών αγγλικών να «επιβιώσουν» σε τάξεις με υψηλά ποσοστά απειθαρχίας υποβοηθώντας στην καλύτερη των περιπτώσεων το έργο των ιδιωτικών ινστιτούτων.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η έρευνα στην οποία βασίστηκε η εργασία μας περιέλαβε 3 δημόσια Λύκεια της Αθήνας, 319 μαθητές και 10 καθηγητές αγγλικών. Μία μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα η οποία θα περιλάμβανε περισσότερα Λύκεια ή Λύκεια που στεγάζονται σε περιοχές με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο ή αντιθέτως με μεγάλο αριθμό μεταναστών ή ακόμα

σχολεία εκτός του νομού Αττικής θα έδινε πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα για το θέμα που περιγράψαμε.

Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί και να συγκριθεί με τα Ενιαία Λύκεια η παραβατική συμπεριφορά στο μάθημα των αγγλικών και σε άλλες βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως τα Γυμνάσια και τα Επαγγελματικά Λύκεια καθώς επίσης και στα ιδιωτικά σχολεία. Με αυτό τον τρόπο θα είχαμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αιτιών που δρουν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών στο συγκεκριμένο σχολικό αντικείμενο.

Κλείνοντας, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αποδεικνύουν ότι η πειθαρχία στο μάθημα των αγγλικών στο ελληνικό δημόσιο λύκειο είναι ένα ζήτημα περίπλοκο το οποίο απαιτεί την εξέταση πολλών και διαφορετικών παραγόντων για την πλήρη κατανόησή του. Θεωρώντας ότι η ολοκληρωμένη γνώση μιας προβληματικής κατάστασης αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την εξάλειψη ή τουλάχιστον τον περιορισμό της, η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που εξετάσαμε θα συνέτεινε σε αυτό το στόχο.

Author's e-mail: denizetza13@gmail.com

Σημειώσεις

1. Οι μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, τα λεγόμενα «χαρισματικά» παιδιά, συνιστούν μια ειδική ομάδα μαθητών που αν δε βρει στο μάθημα την κατάλληλη διέξοδο για την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, καταλήγουν να βαριούνται και συνεπώς να προξενούν προβλήματα συμπεριφοράς.
2. Η εφαρμογή του ελέγχου χ^2 έδειξε ότι τα αγόρια είναι πιο απείθαρχα από τα κορίτσια: για παράδειγμα, το 85,5% των αγοριών μιλάνε/γελάνε σε σχέση με το 68% των κοριτσιών, το 74, 1% των αγοριών πειράζουν τους συμμαθητές τους σε αντίθεση με το 38,5 των κοριτσιών, το 56,6% των αγοριών κάνουν πλάκα στον καθηγητή σε σύγκριση με το 7,2% των κοριτσιών. Παρόλα αυτά, τα κορίτσια καταγράφουν υψηλότερα ποσοστά αναφορικά με πιο «ήσυχες» μορφές απειθαρχίας: το 69,2% και το 57,5% των κοριτσιών α) ονειροπολούν και β) διαβάζουν κάτι άλλο αντίστοιχα σε αντίθεση με το 55,4% και το 43,4% των αγοριών αντίστοιχα που καταφεύγουν στις παραπάνω συμπεριφορές.
3. Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές που θεωρούν ότι το περιβάλλον του σχολείου είναι ανταγωνιστικό καταγράφουν μικρότερα ποσοστά απειθαρχίας (το 51,1% προσέχει, το 58,1% συμμετέχει, το 75,1% μιλά/γελά) από εκείνους με την αντίθετη άποψη (το 26,2% προσέχει, το 44,2% συμμετέχει, το 82,2% μιλά/γελά). Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι, παρόλο που ο ανταγωνισμός σε υψηλά επίπεδα προκαλεί άγχος στους μαθητές συνιστώντας ένα αρνητικό χαρακτηριστικό του σχολικού κλίματος, ταυτόχρονα ενθαρρύνει τους μαθητές να δουλεύουν σκληρότερα για να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους.
4. Τζακώστα, Δ. (2007). 'Investigating discipline in the Greek state senior high school foreign language classroom' Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bachman, F. L. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: CUP.
- Barrera, M. J. & Warner, L. (2006). 'Involving families in school events.' *Kappa Delta Pi Record*, 42/4: 161-165.
- Boyson, R. (1973). 'Order and purpose.' In Turner, B. (Ed.), 91-99.
- Brooks, R. (1973). 'The right relationship.' In Turner, B. (Ed.), 25-32.
- Chapel, S. Leask, M. & Turner, T. (1999). *Learning to teach in the secondary school: a companion to school experience*. London: Routledge.
- Haroun, R. & O'Hanlon, C. (1997). 'Teachers' perceptions of discipline problems in a Jordanian secondary school.' *Pastoral Care*, 29-36.

- Jones, K. & Charlton, T. (1996). *Overcoming learning and behaviour difficulties: partnership with pupils*. London: Longman.
- Lier van L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Lines, D. (2003). 'Insights into the management of challenging behaviour in schools.' *Pastoral Care*, 26-36.
- MacManus, M. (1989). *Troublesome behaviour in the classroom: meeting individual needs*. London: Routledge.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2001). 'Motivation and attitudes in Foreign Language Learning (FLL) with specific reference to the EFL classrooms in Greek State Junior High Schools.' PhD Thesis, University of Athens.
- Monroe, R. C. (2006). 'Misbehaviour or misinterpretation?' *Kappa Delta Pi Record*, 42/4: 161-165.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2002). *Η σχολική τάξη: χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Δαρδανός.
- Ντουέ, Μ. (1987). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο* (μετάφραση: Λουκάς Θεοδωρακόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Pervin, K. & Turner, A. (1998). 'A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school.' *Pastoral Care*, 4-10.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1984). 'Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών: συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.' Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Παπακωνσταντίνου, Α. (1988). 'Συγκινησιακές Διαθέσεις και Κίνητρα στη Μάθηση της αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας: με ειδική αναφορά στον Έλληνα μαθητή του Γυμνασίου.' Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πασιαρδή, Γ. (2000). 'Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά Κυπρίων εκπαιδευτικών' Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Robertson, J. (1996). *Effective classroom control: understanding teacher-student relationships*. London: Hodder and Stoughton.
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, W. H. & Shohany, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, B. (Ed.), *Discipline in schools*. London: Ward Lock Educational.
- Τζακώστα, Δ. (2007). 'Investigating discipline in the Greek state senior high school foreign language classroom.' Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Wall, D. W. (1977). *Constructive education for adolescents*. London: Unesco-Harrap.
- Wallace, J. M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP.
- Watt, S. & Higgins, C. (1999). 'Using behaviour management packages as a stepping stone from school to society: a Scottish evaluation of "Turn Your School Round".' *Children & Society*, 13: 346-364.
- Westling Allodi, M. (2002). 'A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support.' *Learning Environments Research*, 5: 253-274.
- Wilson, S. P. (1971). *Interest and discipline in education*. London: Routledge.