



## Η Χρήση της Ξένης Γλώσσας από τους Καθηγητές Αγγλικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

### Foreign Language Use by Secondary Education EFL Teachers

Σοφία Κακαβούλα

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον σε θέματα προϋπηρεσιακής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προκειμένου οι καθηγητές να παραμένουν ενήμεροι για όλες τις νέες τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Ενώ, λοιπόν, υπάρχει μια γενικότερη αναβάθμιση στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα περισσότερα απ' αυτά επικεντρώνονται κυρίως σε θεωρητικά και μεθοδολογικά θέματα αγνοώντας τη συστηματική βελτίωση και ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας και ικανότητας των ίδιων των καθηγητών της Αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο, είναι πραγματικότητα ότι αρκετοί καθηγητές αισθάνονται άβολα όσον αφορά στη χρήση της ξένης γλώσσας εντός και εκτός της τάξης. Η παρούσα έρευνα εξετάζει το κατά πόσο σίγουροι αισθάνονται οι καθηγητές για τη γλωσσική τους επάρκεια, εάν η αυτοπεποίθησή τους στη χρήση της ξένης γλώσσας επηρεάζει καθ' οιονδήποτε τρόπο τις εκπαιδευτικές τεχνικές τους και εάν πράγματι υπάρχει η ανάγκη για ενδο-ϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης που θα στοχεύουν στη βελτίωση και ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητάς τους. Από την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας προκύπτει ότι οι καθηγητές Αγγλικών των δημόσιων σχολείων πράγματι αισθάνονται ανεπαρκείς όσον αφορά στη γνώση και χρήση της ξένης γλώσσας και παραδέχονται ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που θα στοχεύουν στη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας θα μπορούσε να βελτιώσει όχι μόνο τη γλωσσική τους επάρκεια αλλά και τις διδακτικές πρακτικές τους.

☪

*In the last few decades there is growing interest in pre- and in- service teacher education which aims to help teachers keep up to date with new trends and developments in the field of education. Although this movement has resulted in upgraded approaches to the design and implementation of teacher training courses, most of them focus mainly on theoretical and methodological issues neglecting the systematic improvement and development of English teachers' language proficiency and competence. However, it is a reality that several teachers sometimes feel uncomfortable with using the foreign language inside and outside the classroom. The present research investigates how comfortable teachers feel with their foreign language proficiency, whether their confidence in using it influences in any way their*

*teaching practices and whether there is a need for in-service teacher training courses targeting teachers' language development and improvement. From the analysis of the research data we are able to assume that teachers of English feel that there are deficiencies in their foreign language proficiency and competence and admit that their participation in training courses targeting their language development would improve not only their language proficiency but their actual teaching practices as well.*

---

## **Εισαγωγή**

Οι επιμορφωτικές μέθοδοι που έχουν ως στόχο να παρακινήσουν τους καθηγητές να αναπτύξουν τις δικές τους θεωρίες και στρατηγικές αυτο-αξιολόγησης έχουν μόλις πρόσφατα βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στο χώρο της εκπαίδευσης. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι καθηγητές καλούνται όχι μόνο να εξοικειωθούν με μεθόδους και τεχνικές που θα μπορούν να εφαρμόσουν στην τάξη, αλλά και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη όσον αφορά στη διδασκαλία τους και να χρησιμοποιούν την εμπειρία και τις γνώσεις τους για να παράγουν τις δικές τους θεωρίες. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς συνήθως περιλαμβάνουν βιωματικές τεχνικές με σκοπό την παρακίνηση των διδασκόντων ως προς την έρευνα και την ανάπτυξη των δικών τους διδακτικών προσεγγίσεων. Μεθοδολογικά και θεωρητικά θέματα και, λιγότερο συχνά, παιδαγωγικά ζητήματα, είναι το επίκεντρο τέτοιων προγραμμάτων.

Ένα θεματικό πεδίο που έχει σχετικά παραμεληθεί στην επιμόρφωση των καθηγητών Αγγλικής γλώσσας είναι η ανάπτυξη και βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με δεδομένο ότι τα Αγγλικά διδάσκονται στα δημόσια σχολεία ως ξένη γλώσσα, οι καθηγητές έχουν σπάνια τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε συνθήκες αυθεντικής, ρεαλιστικής επικοινωνίας. Παράγοντες όπως η ηλικία, η επαγγελματική κόπωση και η στασιμότητα που οφείλεται κυρίως στην υποβιβασμένη θέση του μαθήματος των Αγγλικών στο δημόσιο σχολείο μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη γλωσσική επάρκεια και ικανότητα των διδασκόντων. Επιπλέον, αυτή η περιορισμένη επαφή των εκπαιδευτικών με τη γλώσσα και η μειωμένη χρήση της σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας μπορεί να έχει συνέπειες στη διδακτική τους.

Η παρούσα έρευνα προσεγγίζει τις αντιλήψεις των καθηγητών Αγγλικών όσον αφορά στη δική τους γνώση και επάρκεια της γλώσσας, τον βαθμό στον οποίο το γλωσσικό τους επίπεδο επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές τους καθώς και το κατά πόσο υπάρχει ανάγκη για επιμορφωτικά προγράμματα που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη και βελτίωση της γλωσσικής τους επάρκειας. Εξετάζονται επίσης θέματα όπως η συχνότητα χρήσης της ξένης γλώσσας στην τάξη και η χρήση συγκεκριμένων επικοινωνιακών τεχνικών με στόχο τον εντοπισμό τυχόν συσχετισμών μεταξύ των παραπάνω στοιχείων και του γλωσσικού επιπέδου των διδασκόντων. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι στόχοι της έρευνας καθώς και η ερευνητική μέθοδος, τα εργαλεία και οι μέθοδοι ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Ακολουθεί η περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με τη χρήση διαγραμμάτων και πινάκων. Στη συνέχεια αναφέρονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων και επιχειρείται η σύνδεσή τους με τις παρούσες διδακτικές εφαρμογές και τεχνικές. Τέλος, παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας και προτείνονται ιδέες για μελλοντικές μελέτες.

## Ερευνητική μέθοδος

Η έρευνα που απευθυνόταν σε καθηγητές Αγγλικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βασίστηκε σε ποσοτικές και σε ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, έτσι ώστε να παραχθούν μετρήσιμα στοιχεία για στατιστική ανάλυση αλλά και να προσδιοριστούν οι εκτιμήσεις και απόψεις των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε η μέθοδος της ερμηνευτικής έρευνας (interpretive research paradigm, πρβλ. Pintrich & Schunk 1996), η οποία στηρίζεται σε διαφορετικές τεχνικές συλλογής δεδομένων με σκοπό την εξέταση διαφόρων πλευρών του θέματος, και η μαιευτική τεχνική (elicitation technique) που, σύμφωνα με τον Nunan (1992: 230), ποικίλλει από τη διεξαγωγή τυποποιημένων τεστ μέχρι τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Η χρήση ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα στόχευε στην παραγωγή στοιχείων που θα επέτρεπαν ποσοτική, στατιστική ανάλυση, ενώ η διεξαγωγή των συνεντεύξεων στην παραγωγή ποιοτικών, διερευνητικών δεδομένων.

Η διαδικασία επιλογής του δείγματος ήταν ένας συνδυασμός τυχαίας επιλογής και επιλογής με βάση τη γεωγραφική περιοχή. Επιλέχθηκαν τυχαία εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές της Ελλάδας συμπεριλαμβανομένης της Αττικής με σκοπό να μην περιοριστεί η έρευνα σε θέματα ηλικίας ή προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, καθώς οι νεοδιόριστοι διδάσκοντες συνήθως τοποθετούνται σε νησιά ή χωριά, ήταν απαραίτητο να επεκταθεί το δείγμα για να συμπεριληφθούν και αυτές οι περιπτώσεις. Με αυτόν τον τρόπο το δείγμα είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού των καθηγητών Αγγλικής που υπηρετούν στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκατό (100) καθηγητές Αγγλικών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω απλού και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ελήφθησαν απαντήσεις από εβδομήντα (70) συμμετέχοντες που υπηρετούν σε σχολεία τόσο στην Αττική όσο και σε άλλους νομούς της Ελλάδας. Η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες 20 έως 30 ετών μόνιμα διορισμένες στη δημόσια εκπαίδευση με περίπου δέκα (10) χρόνια διδακτική προϋπηρεσία στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί από το δείγμα έλαβαν μέρος σε συνέντευξη έτσι ώστε να διευκρινιστούν και να ερευνηθούν περαιτέρω θέματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο και που θα μπορούσαν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για την παρούσα έρευνα. Το δείγμα για τις συνεντεύξεις επιλέχθηκε με βάση την ηλικία και τη διδακτική προϋπηρεσία – κατά συνέπεια, ένας διδάσκων επιλέχθηκε από κάθε ηλικιακή ομάδα με συγκεκριμένη διδακτική προϋπηρεσία.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαδικασία δοκιμής του ερωτηματολογίου είναι αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχία της έρευνας (Cohen & Manion 1994: 141), το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκπροσώπους του πληθυσμού, δηλαδή σε επτά (7) καθηγητές Αγγλικών που υπηρετούν σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια. Με αυτόν τον τρόπο συλλέξαμε πληροφορίες για την ευκρίνεια των ερωτήσεων και των οδηγιών, τη μορφή του ερωτηματολογίου και τον χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του. Ωστόσο, αυτή η φάση δεν υπέδειξε σοβαρές παραλείψεις και έτσι το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μετά από κάποιες μικρές αλλαγές στη διατύπωση των ερωτήσεων και στις κλίμακες κατάταξης (rating scales).

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με στόχο να ερευνηθεί το κύριο ερώτημα της έρευνας, το οποίο αφορά στους τρόπους και στον βαθμό στον οποίο επηρεάζονται οι καθημερινές διδακτικές πρακτικές από την ικανότητα των διδασκόντων να χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- Να ερευνηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά στη χρήση της ξένης γλώσσας.
- Να αξιολογηθεί η ικανότητα των καθηγητών να χρησιμοποιούν τα Αγγλικά τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης και να εντοπιστούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βελτιώσουν ή να διατηρήσουν τη γνώση τους όσον αφορά στη γλώσσα σε υψηλό επίπεδο.
- Να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το περιεχόμενο της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και να αξιολογηθεί η ανάγκη για προγράμματα που θα στοχεύουν στη βελτίωση και ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας των καθηγητών.
- Να προσδιοριστούν οι επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές στην τάξη καθώς και να εκτιμηθεί η προθυμία τους και η πιθανότητα να τις χρησιμοποιήσουν υπό ιδανικές διδακτικές συνθήκες.

Οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στη συνέχεια ήταν δομημένες -οι δομημένες συνεντεύξεις βασίζονται σε μια λίστα ερωτήσεων σε προκαθορισμένη σειρά και δίνουν στους ερευνητές τη δυνατότητα «να πάρουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες στο λιγότερο δυνατό χρόνο» (Dudley-Evans & John 1998: 135) - και διήρκεσαν περίπου 15 με 20 λεπτά. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στη γλωσσική επάρκεια των καθηγητών, τις ανάγκες τους αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές πρακτικές τους. Πιο συγκεκριμένα, τονίστηκαν σημαντικές πτυχές του θέματος, όπως τα σημεία στα οποία οι καθηγητές αισθάνονται ότι η απώλεια της γλωσσικής τους ικανότητας είναι ιδιαίτερα αισθητή, τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας και τους τομείς στους οποίους αισθάνονται ότι η γνώση τους έχει παραμείνει στάσιμη. Χρήσιμες πληροφορίες εκμαιεύτηκαν επίσης σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που προτιμούν και τις γλωσσικές ενότητες που θα ήθελαν να συμπεριληφθούν στα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

## **Αποτελέσματα της έρευνας**

Εβδομήντα (70) απαντήσεις συνελέγησαν τόσο μέσω απλού όσο και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από καθηγητές Αγγλικών που υπηρετούν σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια σε διάφορους νομούς της Ελλάδας. Το προφίλ του αντιπροσωπευτικού καθηγητή είναι: γυναίκα (87%) με λιγότερο από μία δεκαετία διδακτικής προϋπηρεσίας στον ιδιωτικό τομέα (79%) αλλά διορισμένη σήμερα ως μόνιμη εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (89%). Το ένα τρίτο των συμμετεχόντων είναι λιγότερο από τριάντα (30) ετών, ενώ επίσης ένα τρίτο είναι πάνω από σαράντα (40). Η πλειοψηφία (60%) έχουν εργαστεί για λιγότερο από δέκα (10) χρόνια στον ιδιωτικό τομέα. Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς έχουν τουλάχιστον έναν μεταπτυχιακό τίτλο στον τομέα της διδακτικής των Αγγλικών.

### **Η χρήση της ξένης γλώσσας από τους καθηγητές**

Στην ενότητα αυτή θα διερευνήσουμε κατά πόσο η γλωσσική επάρκεια των καθηγητών χειροτερεύει με το πέρασμα του χρόνου και κατά πόσο οι καθηγητές αισθάνονται άνετα με τη χρήση της γλώσσας όταν επικοινωνούν με μαθητές, συναδέλφους ή άλλους συνομιλητές με μητρική γλώσσα τα Αγγλικά. Επίσης ερευνάται η υπόθεση ότι η υψηλού επιπέδου επάρκεια στην ξένη γλώσσα μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές τεχνικές.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (67%) έχουν βιώσει κάποια στιγμή στην καριέρα τους μια μείωση της αυτοπεποίθησής τους αναφορικά με τη χρήση της ξένης γλώσσας. Αυτή η συνειδητοποίηση εκ μέρους των καθηγητών μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη αυτό-εκτίμηση και περαιτέρω χειροτέρευση της γλωσσικής τους

ικανότητας. Οι περισσότεροι (75%) θεωρούν ότι οι γνώσεις τους σε σχέση με την ξένη γλώσσα είναι επαρκείς, αλλά όχι τέλειες, καθώς υπάρχει πάντα η πιθανότητα να μην απαντήσουν ικανοποιητικά σε κάποια ερώτηση των μαθητών τους (είναι ενδεικτικό ότι 21% θεωρούν δύσκολο το να παρέχουν στο μαθητή την αντίστοιχη αγγλική λέξη για κάποια ελληνική). Η διδακτική προϋπηρεσία και οι μεταπτυχιακές σπουδές αποδεικνύονται επίσης καθοριστικοί παράγοντες για τα αποτελέσματα της έρευνας. Μείωση της αυτοπεποίθησης παρατηρείται περισσότερο σ' αυτούς που εργάζονται στον δημόσιο τομέα πάνω από μια δεκαετία. Έχοντας την εμπειρία του ιδιωτικού τομέα πιο πρόσφατη, οι καθηγητές που εργάζονται στο δημόσιο εδώ και λίγα χρόνια αισθάνονται περισσότερο βέβαιοι ότι το επίπεδο των Αγγλικών τους είναι επαρκές και είναι περισσότερο σίγουροι ότι μπορούν να απαντήσουν στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών τους. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στον δημόσιο τομέα για αρκετά χρόνια αισθάνονται ότι η γνώση τους στην ξένη γλώσσα έχει παραμείνει στάσιμη πιθανώς λόγω του ότι αναγκάζονται να διδάξουν τάξεις που αποτελούνται από μαθητές διαφόρων επιπέδων – προχωρημένων και μη – και έτσι το διδακτικό υλικό που πρέπει να καλύψουν παραμένει το ίδιο καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Από την άλλη πλευρά, οι καθηγητές που έχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο αισθάνονται σε μικρότερο βαθμό ανασφαλείς όσον αφορά στη χρήση της ξένης γλώσσας και είναι περισσότερο άνετοι στην επικοινωνία με συναδέλφους και άλλους συνομιλητές με μητρική γλώσσα τα Αγγλικά. Αυτό οφείλεται προφανώς στο γεγονός ότι έπρεπε να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα πιο συχνά κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους χωρίς μεταπτυχιακό.

Μέθοδος	Μέσος όρος
Διάβασμα βιβλίων, παρακολούθηση ταινιών	1,65
Διδασκαλία μαθητών προχωρημένου επιπέδου	2,13
Χρήση Αγγλικών στην τάξη	2,28
Συνομιλία με μαθητές	2,48
Συναναστροφή με φίλους από το εξωτερικό	2,98
Συνομιλία με συναδέλφους στα Αγγλικά	3,33
Παρακολούθηση μαθημάτων στο εξωτερικό	3,82

Πίνακας 1: Αξιολόγηση τρόπων βελτίωσης της χρήσης των Αγγλικών  
(1= πολύ συχνά 5=σπάνια)

Οι περισσότεροι καθηγητές (85%) συμφωνούν ότι το υψηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στην ξένη γλώσσα αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της αυτοπεποίθησής τους και, πιθανόν, της διδακτικής τους ικανότητας. Με δεδομένο ότι τυχόν αισθήματα γλωσσικού στρες μπορούν να οδηγήσουν στην αποφυγή της χρήσης της ξένης γλώσσας στην τάξη (Horwitz 1996: 368), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των καθηγητών θα συμβάλλει στην αυξημένη χρήση της γλώσσας εκ μέρους τους στην τάξη και, συνεπώς, οι μαθητές θα εκτίθενται σε περισσότερη αυθεντική γλώσσα. Όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι, η πιο αποτελεσματική μέθοδος βελτίωσης ή διατήρησης του επιπέδου της γλώσσας τους είναι το διάβασμα ξενόγλωσσων βιβλίων και η παρακολούθηση ταινιών, καθώς και η διδασκαλία πιο προχωρημένων μαθητών. Ένας όχι και τόσο διαδεδομένος τρόπος είναι η εκτενής χρήση της ξένης γλώσσας στο επαγγελματικό τους περιβάλλον, είτε με τη συνεχή χρήση των Αγγλικών μέσα στην τάξη είτε με φιλικές συζητήσεις με μαθητές ή συναδέλφους (βλ. Πίνακα 1). Αυτή η περιορισμένη χρήση της ξένης γλώσσας έρχεται σε αντίθεση με την ανάγκη για υψηλής ποιότητας και ποσότητας χρήση των Αγγλικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, κάτι που έχουν τονίσει αρκετοί ερευνητές (Chaudron 1988, Ellis 1984, Wong-Fillmore, 1985, Cook 2000, Johnson 2002).

### Οι απόψεις των καθηγητών για την εκπαιδευτική επιμόρφωση

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται είτε από ιδιωτικούς είτε από δημόσιους φορείς και αξιολογείται η ανάγκη να συμπεριληφθεί ο τομέας της γλωσσικής βελτίωσης στην εκπαιδευτική επιμόρφωση.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, τα προγράμματα που οργανώνονται από το δημόσιο είναι πιο δημοφιλή (82% έχουν παρακολουθήσει τέτοια προγράμματα) σε σύγκριση με αυτά που προσφέρονται από ιδιωτικούς φορείς. Αυτή η διαφορά οφείλεται εν μέρει στον οικονομικό παράγοντα. Όσον αφορά στο περιεχόμενο των προγραμμάτων, οι συμμετέχοντες εκδηλώνουν μεγάλο ενδιαφέρον για προγράμματα που συμπεριλαμβάνουν κάποια ενότητα γλωσσικής βελτίωσης (βλ. Πίνακα 2). Τα σεμινάρια που επικεντρώνονται στις νέες τάσεις στη διδακτική της Αγγλικής έρχονται δεύτερα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ η λιγότερο δημοφιλής επιλογή έχει να κάνει με αυτά που ασχολούνται με το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών.

Περιεχόμενο προγραμμάτων	Μέσος όρος
Ανάπτυξη και βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των καθηγητών	1,54
Νέες τάσεις στη διδακτική των Αγγλικών	2,03
Μεθοδολογία	2,17
Χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας	2,36
Παιδαγωγικά θέματα	2,60
Αξιολόγηση	2,85
Σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών	2,93

Πίνακας 2: Αξιολόγηση περιεχομένου επιμορφωτικών προγραμμάτων  
(1= πολύ συχνά 5= σπάνια)

Οι προτιμήσεις σχετικά με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαφέρουν ανάλογα με τη διδακτική προϋπηρεσία και την κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων. Οι πιο έμπειροι καθηγητές δίνουν μεγαλύτερο βάρος στο να παραμένουν ενήμεροι για τις νέες τάσεις στη διδακτική και στις μεθόδους αξιολόγησης. Ωστόσο, η βελτίωση και ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας στην ξένη γλώσσα παραμένει η πρώτη προτεραιότητα τόσο για τους περισσότερο έμπειρους όσο και για τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς (βλ. Πίνακα 3). Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αξιολογείται ως αρκετά σημαντική κυρίως από εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι μια αξιολόγηση μερίδα εκπαιδευτικών (39%) αισθάνεται ότι υστερεί στη γλωσσική του ανάπτυξη και καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι η παραγωγή προφορικού λόγου είναι η πιο σημαντική ικανότητα για έναν καθηγητή Αγγλικών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η προοπτική να συμπεριληφθεί η ενότητα της γλωσσικής ανάπτυξης και βελτίωσης στην εκπαιδευτική επιμόρφωση έχει μια έγκυρη βάση. Πλέον του 90% των συμμετεχόντων υποστηρίζουν ότι τέτοια προγράμματα θα είχαν θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία τους.

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εργασία σε ομάδες ως την πιο αποτελεσματική τεχνική που μπορεί να εφαρμοστεί σε επιμορφωτικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία προτιμούν να εργάζονται σε

ζευγάρια, ενώ η ατομική εργασία θεωρείται απ' όλους αναποτελεσματική (βλ. Πίνακα 4). Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ισχυρίζεται ότι οι συζητήσεις και οι συνομιλίες γύρω από διάφορα θέματα είναι η πιο κατάλληλη τεχνική για τη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας. Το παιχνίδι ρόλων και οι δραστηριότητες που έχουν ως στόχο τη λύση κάποιου προβλήματος έχουν επιλεγεί ως οι αμέσως επόμενες δημοφιλείς τεχνικές.

Περιεχόμενο προγράμματος	Έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο		Επίπεδο σπουδών	
	1-10	11+	Πτυχίο	Πτυχίο + μεταπτυχιακό
Μεθοδολογία	2	5	3	3
Χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας	5	4	5	4
Νέες τάσεις στη διδασκαλία των Αγγλικών	3	2	2	2
Ανάπτυξη/βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των καθηγητών	1	1	1	1
Παιδαγωγικά θέματα	4	7	4	6
Σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών	6	6	6	7
Αξιολόγηση	7	3	7	5

Πίνακας 3: Προτιμήσεις για το περιεχόμενο μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (1= πιο σημαντικό, 5= λιγότερο σημαντικό)

Μέθοδος	Μέσος όρος
Ομαδική εργασία	1,63
Εργασία σε ζεύγη	1,98
Όλη η τάξη μαζί με τον εκπαιδευτή να διευθύνει	2,58
Ατομική εργασία	3,22

Πίνακας 4: Αξιολόγηση τεχνικών για βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας (1= πιο σημαντικό, 5=λιγότερο σημαντικό)

### Οι απόψεις των καθηγητών για τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν

Η ενότητα αυτή στοχεύει στον εντοπισμό των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά, στην αξιολόγηση της συχνότητας με την οποία τα Αγγλικά χρησιμοποιούνται στην τάξη και στον προσδιορισμό του βαθμού με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Σύμφωνα με την έρευνα που διεξάγαμε, εμφανίζεται ισορροπία μεταξύ της χρήσης της μητρικής και της ξένης γλώσσας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι καθηγητές χρησιμοποιούν τα Αγγλικά κυρίως για να δώσουν οδηγίες στους μαθητές, ενώ καταφεύγουν στη χρήση των Ελληνικών για να διαχειριστούν ή να πειθαρχήσουν τους μαθητές ή για να συναναστραφούν μαζί τους κοινωνικά (βλ. Πίνακα 5). Ωστόσο είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη μας ότι σε περιβάλλοντα όπου τα Αγγλικά διδάσκονται ως ξένη γλώσσα, στα οποία η χρήση των Αγγλικών εκτός τάξης είναι εκ των πραγμάτων περιορισμένη, οι λειτουργίες διαχείρισης και πειθαρχίας όπως και η χρήση της ξένης γλώσσας για κοινωνικούς σκοπούς (π.χ. φιλική κουβέντα με τους μαθητές), δίνουν στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει αυθόρμητα και αυθεντικά την ξένη γλώσσα. Κατά συνέπεια, εάν αυτές οι λειτουργίες πραγματοποιούνται αποκλειστικά στη μητρική

γλώσσα οι μαθητές στερούνται τη δυνατότητα να «εκτεθούν» σε πολύτιμα παραδείγματα αυθεντικής, έστω πλημμελούς, χρήσης της ξένης γλώσσας.

<i>Λειτουργίες</i>	<i>Μέσος όρος</i>
Για να δοθούν οδηγίες	1,86
Για τη διδασκαλία γραμματικής	3,53
Για τη διδασκαλία λεξιλογίου	2,40
Για λόγους διαχείρισης της τάξης	2,53
Για λόγους πειθαρχίας	3,15
Για χιούμορ	3,31

Πίνακας 5: Χρήση των Αγγλικών στην τάξη (1= πιο συχνά, 5= λιγότερο συχνά)

Ο κύριος λόγος που ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην εκτεταμένη χρήση Ελληνικών στην τάξη είναι επειδή, όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται, οι μαθητές δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το μάθημα όταν αυτό διεξάγεται αποκλειστικά στα Αγγλικά. Η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται επίσης συχνά για λόγους διατήρησης της πειθαρχίας ή για να δοθούν οδηγίες, κάτι το οποίο συμπίπτει με τους ισχυρισμούς του Macaο (2000) για τη χρήση της μητρικής γλώσσας. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι κάποιες φορές αισθάνονται πιο άνετα με τη χρήση των Ελληνικών για συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς. Σύμφωνα, όμως, με την Horwitz (1996: 366), η συχνή εναλλαγή της γλώσσας από τα Αγγλικά στα Ελληνικά είναι μία από τις κυριότερες συνέπειες του γλωσσικού στρες και της περιορισμένης γλωσσικής ικανότητας των εκπαιδευτικών.

Οι περισσότεροι καθηγητές συμφωνούν ότι είναι πιο εύκολο να διδάξουν γραμματική ή λεξιλόγιο από το να διδάξουν την παραγωγή προφορικού λόγου. Περιμένουμε από τους ξενόγλωσσους καθηγητές να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα αυθόρμητα και σωστά και η πιθανότητα γραμματικού ή λεξιλογικού λάθους ή η ακατάλληλη χρήση ή κατανόηση της γλώσσας συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια αισθήματος άγχους και νευρικότητας όσον αφορά στη χρήση της ξένης γλώσσας μέσα στην τάξη. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, εκείνοι με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας στον δημόσιο τομέα καθώς και εκείνοι με μεταπτυχιακά θεωρούν τη διδασκαλία του λεξιλογίου πιο διασκεδαστική, ενώ οι μεγαλύτεροι και εκείνοι που εργάζονται επί σειρά ετών στο δημόσιο προτιμούν τη διδασκαλία της γραμματικής (βλέπε την έρευνα των Arva & Medgyes 2000). Λιγότεροι από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών προτιμούν τη διδασκαλία παραγωγής ή κατανόησης προφορικού λόγου και μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η προοπτική τού να πρέπει να παράγεις και να κατανοείς αυθεντικό και αυθόρμητο λόγο αποτελεί πηγή άγχους για τους περισσότερους καθηγητές. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (65%) ισχυρίζονται ότι η βελτίωση των Αγγλικών τους θα έχει σίγουρα θετική επίδραση στη διδασκαλία τους. Αυτός ο ισχυρισμός υποστηρίζεται ακράδαντα από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς και από εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Οι πιο συνηθισμένες επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές στην τάξη είναι το παιχνίδι ρόλων και οι δραστηριότητες που στοχεύουν στη λύση ενός προβλήματος. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι όλες οι τεχνικές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 παρακάτω χρησιμοποιούνται αρκετά συντηρητικά στην τάξη. Σύμφωνα με την Horwitz,

όταν οι καθηγητές ξένων γλωσσών αισθάνονται άβολα με τη χρήση της γλώσσας, μπορεί ασυναίσθητα να επιλέγουν διδακτικές τεχνικές που τους προστατεύουν από τη δημόσια και ενεργητική χρήση της γλώσσας. Αντιθέτως, οι αγχωμένοι καθηγητές προτιμούν τις προβλέψιμες και περισσότερο ελεγχόμενες αλληλεπιδράσεις. (1996: 366)



Έτσι, λοιπόν, η περιορισμένη γλωσσική επάρκεια των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στην περιορισμένη χρήση δραστηριοτήτων που απαιτούν αυθόρμητη, δημιουργική χρήση της ξένης γλώσσας και, συνεπώς, καταφεύγουν σε πιο ελεγχόμενες δραστηριότητες που δίνουν μεγαλύτερο βάρος στη μορφή της γλώσσας αντί για το μήνυμα και δεν δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να πάρουν πρωτοβουλίες.

Τεχνικές	Μέσος όρος
Παιχνίδι ρόλων	3,21
Γραμματικές επεξηγήσεις στην ξένη γλώσσα	3,18
Ασκήσεις κανόνων (pattern drills)	2,94
Συζητήσεις/συνομιλίες στην ξένη γλώσσα	3,12
Δραστηριότητες που στοχεύουν στη λύση ενός προβλήματος	3,21

Πίνακας 6: Τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών  
(1= πολύ συχνά 5= σπάνια)

Σε γενικές γραμμές οι διδάσκοντες προσπαθούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επικοινωνούν στα Αγγλικά όσο το δυνατόν συχνότερα. Οι περισσότεροι (65%) αισθάνονται ότι είναι καλά πρότυπα για τους μαθητές τους όσον αφορά στη χρήση της γλώσσας. Ωστόσο, αυτό το αίσθημα είναι πιο έντονο στους διδάσκοντες που ανήκουν στη μεσαία ηλικιακή ομάδα (31-40 ετών) και σε αυτούς με μικρή προϋπηρεσία σε δημόσια σχολεία. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων και τη μεταφορά πληροφοριών θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως οι πιο χρήσιμες και, εάν οι εξωτερικές συνθήκες όπως ο χρόνος, η έλλειψη εξοπλισμού κτλ. ήταν ιδανικές, θα χρησιμοποιούσαν σίγουρα τέτοιες τεχνικές στην τάξη. Σύμφωνα με τα δεδομένα, η επικοινωνία και η παραγωγή λόγου στην ξένη γλώσσα προκαλούν το μεγαλύτερο άγχος σε μια σημαντική μερίδα ερωτηθέντων (47%). Αυτό υποστηρίζει ακόμα περισσότερο το επιχείρημα ότι υπάρχει η ανάγκη για επιμορφωτικά προγράμματα που θα στοχεύουν στη γλωσσική ανάπτυξη των καθηγητών.

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων στηρίζουν ακόμα περισσότερο τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι τα πιο αδύναμα σημεία τους στη γλωσσική τους επάρκεια είναι το λεξιλόγιο, η παραγωγή προφορικού λόγου και η προφορά. Αισθάνονται ότι η χρήση της καθομιλουμένης, της καθημερινής γλώσσας και το λεξιλόγιο υψηλού επιπέδου είναι οι τομείς όπου η απώλεια της γλωσσικής ικανότητας είναι περισσότερο εμφανής και άμεσα συνδεδεμένη με το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιούν μεγάλη ποικιλία γλωσσικών εκφράσεων στην τάξη. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί:

«Δεν εξασκώμαι στα Αγγλικά όπως συνήθιζα παλιότερα όταν ήμουν φοιτήτρια ή όταν εργαζόμουν σε φροντιστήριο. Τώρα όταν πρέπει να μιλήσω στ' Αγγλικά λέω "open your books" ή τους εξηγώ το λεξιλόγιο στα ελληνικά. Δεν περιμένουν από εμένα να μιλάω στα Αγγλικά όλη την ώρα. Οι ευκαιρίες που μου δίνονται να χρησιμοποιήσω τη γλώσσα εκτός τάξης είναι λίγες, οπότε δεν εξασκώμαι τόσο πολύ πια.»

«Αναγκάζομαι να χρησιμοποιώ πιο απλό λεξιλόγιο, μιλάω αργά για να με καταλαβαίνουν οι μαθητές και ο λόγος μου είναι πολύ απλός. Δεν έχω την ευκαιρία να εξασκήσω το λεξιλόγιό μου.»

«Έχω ξεχάσει πολλές λέξεις γιατί δεν τις χρησιμοποιώ πια. Συνεχώς επαναλαμβάνω τα ίδια...»

Σαν αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία ότι οι λεξιλογικές τους γνώσεις έχουν παραμείνει στάσιμες και ελπίζουν ότι η γνώση τους θα παραμείνει τουλάχιστον στο ίδιο επίπεδο.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών, η γραμματική, η κατανόηση κειμένου και το λεξιλόγιο είναι οι τομείς στους οποίους επικεντρώνονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η διδασκαλία παραγωγής προφορικού λόγου δεν είναι από τις πρώτες τους προτιμήσεις και όταν πρέπει να διδάξουν προφορικά χρησιμοποιούν εικόνες και δραστηριότητες από το βιβλίο με σκοπό να παρακινήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν ή οργανώνουν ελεγχόμενες συζητήσεις μεταξύ των μαθητών. Όπως οι ίδιοι δηλώνουν, «επικεντρώνομαι κυρίως στο λεξιλόγιο ή τη γραμματική», «χρησιμοποιώ εικόνες, συνήθως δεν αυτοσχεδιάζω.»

Σε συνδυασμό με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις στις συνεντεύξεις δείχνουν ότι οι καθηγητές αντιστέκονται κατά κάποιο τρόπο σε δραστηριότητες ανοικτού τύπου και στην πιο ελαστική ομαδοποίηση των μαθητών. Επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια ρόλων ή δραστηριότητες που απαιτούν τη λύση ενός προβλήματος, χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά στην τάξη και οι περισσότεροι καθηγητές ακολουθούν το βιβλίο χωρίς να παίρνουν πρωτοβουλίες.

Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μπορούν να βελτιωθούν στους τομείς στους οποίους παραδέχονται ότι έχουν ελλείψεις και ότι θα ήθελαν να συμμετάσχουν σε προγράμματα που θα στοχεύουν στη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας και επάρκειας. Το λεξιλόγιο και η εξάσκηση του προφορικού λόγου είναι δύο τομείς που θα ήθελαν να διδάσκονται σε τέτοια προγράμματα.

## **Εφαρμογές και συμπεράσματα**

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνονται ότι η γλωσσική τους ικανότητα στην ξένη γλώσσα χειροτερεύει με το πέρασμα του χρόνου. Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους, το λεξιλόγιο, η χρήση καθημερινής γλώσσας και η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου είναι οι τομείς που επηρεάζονται άμεσα από παράγοντες όπως η ηλικία, η περιορισμένη έκθεση σε αυθεντικό λόγο, οι περιορισμένες ευκαιρίες που παρουσιάζονται για χρήση της ξένης γλώσσας εκτός τάξης και η περιορισμένη χρήση της γλώσσας σε τάξεις με μαθητές διαφόρων επιπέδων γλωσσομάθειας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μεγάλο ενδιαφέρον για επιμορφωτικά προγράμματα που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη και βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας. Φαίνεται ότι οι καθηγητές γνωρίζουν πόσο σημαντική είναι η διατήρηση και βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου τους και συνειδητοποιούν ότι οι γνώσεις τους στην ξένη γλώσσα επηρεάζουν τις διδακτικές τεχνικές τους. Η χρήση των Αγγλικών στην τάξη περιορίζεται στη διδασκαλία αυτής καθ' εαυτής της γλώσσας, αποκλείοντας επικοινωνιακούς σκοπούς όπως η διαχείριση της τάξης, η πειθαρχία ή η έναρξη φιλικής κουβέντας. Έχοντας υπόψη ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες θεωρούν ότι η καθημερινή γλώσσα, το λεξιλόγιο και η παραγωγή προφορικού λόγου αποτελούν τα πιο αδύναμα σημεία τους, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ένας από τους λόγους που αποφεύγουν να εκφραστούν στα Αγγλικά για αυτούς τους επικοινωνιακούς σκοπούς είναι η περιορισμένη αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά στην παραγωγή ή στη διατήρηση αυθεντικής προφορικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Σαν αποτέλεσμα, η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται

εκτενώς στην τάξη και έτσι δίνονται ελάχιστες ευκαιρίες στους μαθητές να εκτεθούν σε αυθεντική, αυθόρμητη χρήση της ξένης γλώσσας.

Οι επικοινωνιακές διδακτικές τεχνικές, όπως οι δραστηριότητες ανοικτού τύπου, αυτές που στοχεύουν στη λύση κάποιου προβλήματος και τα παιχνίδια ρόλων, δεν χρησιμοποιούνται συχνά από τους συμμετέχοντες, παρ' όλο που οι ίδιοι τις θεωρούν μεγάλης αξίας για την εκμάθηση της γλώσσας. Οι περισσότεροι αισθάνονται άβολα όταν πρέπει να διδάξουν την παραγωγή προφορικού λόγου και αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι το 47% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι η επικοινωνία και τα προφορικά τους προκαλούν μεγάλο άγχος.

Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική επιμόρφωση επικεντρώνεται κυρίως σε θέματα μεθοδολογίας και τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται στις μέρες μας στοχεύουν στο να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με τις ικανότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στην τάξη. Ωστόσο, όπως αποδεικνύεται από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, ο τομέας της γλωσσικής ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να παραμελείται.

### **Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η γλωσσική ανάπτυξη θα έπρεπε να κατέχει την κεντρική θέση στην επιμόρφωση και εκπαίδευση των καθηγητών όχι μόνο προϋπηρεσιακά αλλά και ενδοϋπηρεσιακά. Καθώς η επάρκεια στην ξένη γλώσσα θεωρείται και είναι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διδασκόντων, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται σε όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε καθηγητές ξένων γλωσσών.

Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερο δείγμα καθηγητών Αγγλικής γλώσσας σε περισσότερο διευρημένα εργασιακά περιβάλλοντα όχι μόνο ως προς την γεωγραφική τους τοποθεσία αλλά και την επαγγελματική τους θέση και περιβάλλον. Θα μπορούσαν επίσης να προταθούν επιμορφωτικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση της γλωσσικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και να αξιολογηθούν ως προς την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία πριν εφαρμοστούν στην πράξη.

Author's e-mail: sofka1@hol.gr

---

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Arva, V. & Medgyes. P. (2000). 'Native and non-native teachers in the classroom.' *System*, 28: 355-372.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Cook, V. (2000). *Second language learning and language teaching (2<sup>nd</sup> edition)* Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press.
- Horwitz, E.K. (1996). 'Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety.' *Foreign Language Annals*, 29/3: 365-372.
- Johnson, K. (2002). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- Macaro, E. (2000). 'Issues in target language teaching.' In K. Field (Ed.), *Issues in modern foreign language teaching*. London: Routledge.
- Nunan, D. (Ed.) (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wong-Fillmore, L. (1985). 'When does teacher talk work as input?' In S. M. Gass & C. M. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.