

Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσα από τη διεθνή έρευνα-European Survey on Language Competences (ESLC)

English language teaching through the international research-European Survey on Language Competences (ESLC)

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

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, paraoiko@sch.gr

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

Anthony Papaconomou, Laboratory Teaching Staff, Faculty of Politics, Aristotle University of Thessaloniki, paraoiko@sch.gr

Abstract: The paper discusses the findings of the *European Survey on Language Competences – ESLC* (2011) and concerns the presentation of important indicators of the teaching of modern foreign languages in 16 educational systems - among which Greece is included – in the last year of lower secondary education (ISCED2) and the second year of upper secondary education (ISCED3). In the paper there are also presented data from the joint Eurydice/Eurostat publication produced in close cooperation with the European Commission *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2012), which contains an analytical description of the teaching of modern foreign languages in 32 European educational systems. The information provided attempts to elucidate the policy applied as far as the teaching of modern languages is concerned, the degree of support provided through National Curriculums and teaching practices, and, finally, the language proficiency students achieve through their schooling as such the comparative presentation of the data constitutes an indicator of the efficiency of educational policy in Greece in that field.

Keywords: ESLC, teaching of modern foreign languages, European educational policy

Περίληψη: Η παρακάτω εργασία πραγματεύεται τα ευρήματα της *Ευρωπαϊκής Έρευνας για τις Γλωσσικές Δεξιότητες* (European Survey on Language Competences – ESLC) η οποία δημοσιεύθηκε το 2011 και αφορά τη διερεύνηση σημαντικών δεικτών της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε 16 ευρωπαϊκά συστήματα – μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα – στην τελευταία χρονιά της κατώτερης μέσης εκπαίδευσης (ISCED2) και την πρώτη χρονιά της ανώτερης μέσης εκπαίδευσης (ISCED3). Παράλληλα παρουσιάζονται σημαντικά στοιχεία που προκύπτουν από την κοινή έκδοση του δικτύου Ευρυδική και της Eurostat σε συνεργασία με

την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Αριθμοί Κλειδιά για τη Διδασκαλία των Γλωσσών στην Ευρώπη* (Key Data on Teaching Languages at School in Europe) του 2012, όπου δίνεται η αναλυτικότερη εικόνα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε 32 ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Τα συνολικά στοιχεία που παρατίθενται αφορούν τις πολιτικές των Ευρωπαϊκών χωρών σχετικά με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, το βαθμό υποστήριξης που παρέχουν για την εκμάθησή τους μέσα από τα προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές, και τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στις ξένες γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο, και με αυτήν την έννοια η συγκριτική τους παράθεση αποτελεί δείκτη της αποτελεσματικότητας της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα αυτό.

Λέξεις-κλειδιά: ESLC, διδασκαλία ξένων γλωσσών, Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

1. Η Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Γλωσσικές Δεξιότητες (ESLC)

Η γλωσσική και πολιτιστική διαφορετικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένα από τα μεγαλύτερα επενδυτικά αγαθά αλλά και μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ε.Ε. προς την υλοποίηση των στόχων της. Την τελευταία δεκαετία η πολιτική της πολυγλωσσίας απηχεί το στόχο που τέθηκε κατά τη Σύνοδο της Βαρκελώνης το 2002, όπου προβλήθηκαν τα θέματα της βελτίωσης των βασικών δεξιοτήτων στη γλώσσα και της διδασκαλίας δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών από την πολύ νεαρή ηλικία¹, υπογραμμίζοντας την ανάγκη προώθησης της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Για να παρέχει περαιτέρω υποστήριξη για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην Ευρώπη, η Σύνοδος της Βαρκελώνης έθεσε την ανάγκη ύπαρξης ενός δείκτη επάρκειας των γλωσσών, ως σημείο αναφοράς σε αυτό τον τομέα. Σε αυτήν την κατεύθυνση συνέβαλλε και μια μεγάλη έρευνα, η *Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Γλωσσικές Δεξιότητες* (European Survey on Language Competences - ESLC, 2011) η οποία εστίασε στην επάρκεια των μαθητών στις ξένες γλώσσες στο τελευταίο στάδιο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιοποιήθηκαν το 2012 και πρόσφεραν σημαντική γνώση σχετικά με το πραγματικό επίπεδο των δεξιοτήτων των Ευρωπαίων μαθητών στην ξένη γλώσσα.

Η 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 (οι οποίες εφεξής αναφέρονται ως *εκπαιδευτικά συστήματα*) 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

¹Το πλαίσιο που θεσπίστηκε από την Επιτροπή Επικοινωνίας «Πολυγλωσσία: μια επένδυση για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση» (2008) και από το Συμβούλιο «Ψήφισμα για την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την πολυγλωσσία» (2008) αποτελούν έγγραφα καίριας σημασίας που έθεσαν την πολιτική της γλώσσας ως θέμα μέγιστης συνεισφοράς σε όλες τις πολιτικές της Ε.Ε.

εκπαίδευσης (ISCED3) (UNESCO, 1997)². 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)³, 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.

Η μέτρηση και σύγκριση του επιπέδου επάρκειας της ξένης γλώσσας στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης αποτελεί δύσκολο εγχείρημα καθώς οι γλώσσες εισάγονται σε διαφορετικές ηλικίες, διδάσκονται με διαφορετική διάρκεια και ένταση, και το μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί να έχει υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα. Επίσης,

²Η Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED, International Standard Classification of Education) δημιουργήθηκε από την UNESCO για την ταξινόμηση και τον χαρακτηρισμό των βαθμίδων της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά κατά τη δεκαετία του 1970 για την παραγωγή στατιστικών για την εκπαίδευση, το 1975 εγκρίθηκε στη Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση, και το 1978 προσαρμόστηκε και τυποποιήθηκε. Το 1997 μετά από προσαρμογές εγκρίθηκε η ισχύουσα ταξινόμηση με την ονομασία ISCED97 η οποία διαπιστώνει την ανάγκη χρήσης ενός κοινού δείκτη για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και αποτελεί ένα σύνολο εννοιών, ορισμών και ταξινομήσεων που παρέχουν ένα πλαίσιο για την κατάρτιση και την παρουσίαση διεθνών στατιστικών σχετικά με την εκπαίδευση. Υπό αυτή την έννοια παρέχει μια βάση για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ανάπτυξης εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα από τις συγκρίσεις των συστημάτων εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα τα επίπεδα περιγράφονται ως εξής:

ISCED 0: προσχολική εκπαίδευση (παιδικός σταθμός και νηπιαγωγείο, 3-7 ετών)· ISCED 1: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βασική εκπαίδευση με βάση ένα σύστημα κατηγορίας, δηλαδή ενός μόνο διδάσκοντα για όλα τα μαθήματα)· ISCED 2: κατώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βασική εκπαίδευση με σύστημα ξεχωριστών εκπαιδευτικών για κάθε σχολικό αντικείμενο)· ISCED 3: ανώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δεύτερο στάδιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιείται για τη γενική ή επαγγελματική κατάρτιση)· ISCED 4: μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (μη Πανεπιστημιακή, π.χ. Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης)· ISCED 5: πρώτο επίπεδο Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (βασικός τίτλος σπουδών και Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης)· ISCED 6: δεύτερο επίπεδο Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (π.χ. Διδακτορικό Δίπλωμα) (UNESCO, 1997). Βλέπε http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

³ Τα συμπεράσματα αυτά έκαναν έκκληση για «δράση έτσι ώστε να βελτιωθεί η κατάρτιση βασικών δεξιοτήτων όπως η γνώση 2 τουλάχιστον ξένων γλωσσών από την πολύ νεαρή ηλικία» όπως επίσης και για την «θέσπιση ενός δείκτη γλωσσικής επάρκειας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005).

σε κάθε σύστημα διαφέρει η επαφή των μαθητών με γλώσσες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και η επίδραση της κουλτούρας που αντιπροσωπεύεται από τη γλώσσα. Για τη σύγκριση των Χωρών Μελών σχετικά με την πολιτική για την επίτευξη επάρκειας στη ξένη γλώσσα, η έρευνα σταχυολογεί¹³ παράγοντες οι οποίοι μπορούν να τροποποιηθούν μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής της κάθε χώρας, και οι οποίοι διαφοροποιούνται από τους παράγοντες εκείνους που δεν επιδέχονται τροποποίησης καθώς είναι πέρα από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως το γενικό δημογραφικό, κοινωνικό, οικονομικό και γλωσσικό πλαίσιο. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν:

- την έναρξη εκμάθησης της γλώσσας σε νεαρή ηλικία,
- την ποικιλία των γλωσσών και τη σειρά προτεραιότητας εκμάθησης της γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- τις ευκαιρίες που το σύστημα παρέχει στους μαθητές για άτυπη εκμάθηση της γλώσσας,
- την ειδίκευση του σχολείου πάνω στην ξένη γλώσσα,
- τη χρήση νέων τεχνολογιών για τη βελτίωση και ενίσχυση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας και της διδασκαλίας,
- τις διαπολιτισμικές ανταλλαγές,
- το διδακτικό προσωπικό που προέρχεται από άλλες γλωσσικές κοινότητες,
- την παροχή δυνατότητας εκμάθησης της γλώσσας σε όλους τους μαθητές,
- τις διδακτικές προσεγγίσεις,
- την πρόσβαση του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικές δραστηριότητες και την εκπαίδευση υψηλής ποιότητας που προσφέρεται ή επιτυγχάνεται,
- το διάστημα εργασίας του εκπαιδευτικού σε άλλη χώρα,
- τη χρήση των υπάρχοντων εργαλείων για την αξιολόγηση της ευρωπαϊκής γλώσσας,
- την πρακτική εμπειρία.

Με τη συμβολή αυτής της έρευνας, εκδόθηκε το 2012 η τρίτη κοινή έκδοση του δικτύου Ευρυδίκη και της Eurostat σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Αριθμοί Κλειδιά για τη Διδασκαλία των Γλωσσών στην Ευρώπη* (Key Data on Teaching Languages at School in Europe)⁴ η οποία δίνει μια αναλυτική εικόνα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα σε 32 ευρωπαϊκές χώρες. Η έκδοση αυτή συμπεριλαμβάνει επίσης δείκτες που βασίζονται σε στοιχεία από διαφορετικές πηγές όπως το δίκτυο *Ευρυδίκη*⁵, η *Eurostat*, η διεθνής έρευνα *PISA* του ΟΟΣΑ και η δράση *Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση "Comenius"* (Comenius In-Service Training Action), που είναι μέρος του *Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης* της Ε.Ε. (EU Lifelong Learning Programme - LLP).

⁴Η σειρά "Key Data", έχει ως στόχο τον συνδυασμό στατιστικών στοιχείων και ποιοτικής πληροφόρησης στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

⁵Οι πληροφορίες από το Ευρυδίκη έχουν ληφθεί από επίσημες πηγές και τα έτη αναφοράς είναι τα έτη 2010 και 2011 και καλύπτουν την πρωτοβάθμια και μέση εκπαίδευση (ISCED επίπεδα 1, 2 και 3) και μερικώς την προσχολική (ISCED επίπεδο 0).

Η γνώση που παρέχουν συνολικά οι δείκτες από τις πηγές αυτές αφορά πρωτίστως στις πολιτικές των Ευρωπαϊκών χωρών οι οποίες επηρεάζουν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Καλύπτουν οργανωτικά θέματα όπως ο αριθμός των γλωσσών που διδάσκονται και το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στο πεδίο των ξένων γλωσσών, το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών στην εκμάθηση των γλωσσών, οι ηλικίες, τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών για το αντικείμενο της ξένης γλώσσας, τα επίπεδα επίδοσης που αναμένεται να φτάσουν οι μαθητές στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και στοιχεία που αφορούν τη βασική και συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (initial and continuing education). Επιπρόσθετα γίνεται αναφορά στο μοντέλο της Ολοκληρωμένης Εκμάθησης του Περιεχομένου και της Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning - CLIL), σύμφωνα με το οποίο αντικείμενα μη γλωσσικά έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται στην ξένη γλώσσα μέσω του Προγράμματος Σπουδών. Η αναφορά παρουσιάζει δεδομένα από όλες τις χώρες της Ε.Ε. και της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Περιοχής (European Economic Area - EEA) - Κροατία και Τουρκία - με στατιστικά στοιχεία που αφορούν δημόσια σχολεία και ιδιωτικά σχολεία με κρατική επιχορήγηση. Συνολικά η έκδοση παρέχει απαντήσεις σε έναν αριθμό ερωτήσεων που είναι στο επίκεντρο της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση μαθητών και εκπαιδευτικών.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα ESLC και τις μελέτες του ΟΟΣΑ παρέχουν διαφωτιστικά στοιχεία για το περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται το μάθημα της ξένης γλώσσας στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα και παρατίθενται στη συνέχεια καθώς ρίχνουν φως στο πολύπαθο ζήτημα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας, αφού στην Ελλάδα παραδοσιακά η εκμάθηση ξένων γλωσσών γίνεται στα ιδιωτικά κέντρα (φροντιστήρια)⁶, γεγονός που φανερώνει την αδυναμία του δημόσιου σχολείου να ανταποκριθεί σε αυτήν την ανάγκη της κοινωνίας.

2. Τα συμπεράσματα της έρευνας ESLC 2011

Η ηλικία έναρξης της εκμάθησης της ξένης γλώσσας και ο συνολικός διδακτικός χρόνος που αφιερώνεται στην ΞΓ στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης

Στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα το διδακτικό αντικείμενο της ξένης γλώσσας τείνει να εισάγεται στη βασική εκπαίδευση πολύ νωρίτερα απ' ό,τι στο παρελθόν. Η τάση αυτή διαφαίνεται μέσα από την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων και μεταρρυθμίσεων για την προώθηση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Έτσι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το **ποσοστό των μαθητών** που διδάσκονται μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα στο σχολείο έχει αυξηθεί κατά 10.7% σε ένα διάστημα 5 χρόνων από το έτος 2004/2005 ως το 2009/2010, ενώ παράλληλα στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επίσης καταγράφεται αύξηση των εγγεγραμμένων μαθητών σε τουλάχιστον 2 ξένες γλώσσες σε ποσοστό 4,1% κατά μέσο όρο για το ίδιο χρονικό διάστημα (EACEA, 2012). Η Ελλάδα

⁶ με στοιχεία της στατιστικής υπηρεσίας φοιτούν πάνω από 1.000.000 μαθητές

ανάμεσα στις Ευρωπαϊκές χώρες χαρακτηρίζεται από ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό μαθητών (46.7%) που μαθαίνουν 2 ή περισσότερες γλώσσες. Τα αγγλικά είναι μακράν η πιο ευρέως διδασκόμενη γλώσσα σύμφωνα με τα στοιχεία, σε όλες σχεδόν τις χώρες και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η αυξητική τάση στο ποσοστό των μαθητών είναι πολύ πιο εμφανής στην αγγλική γλώσσα από ότι στις υπόλοιπες, αφού μεταξύ των ετών 2004/2005 και 2009/10 καταγράφηκε αύξηση στο ποσοστό των μαθητών που μαθαίνουν αγγλικά στην πρωτοβάθμια κατά 12 ποσοστιαίες μονάδες (από 60.7 % σε 73%), ενώ το ποσοστό στην κατώτερη και γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μεγαλύτερο του 90%.

Η εκμάθηση της γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία είναι ένα από τα θέματα στα οποία δίνεται προτεραιότητα μέσα από την Ευρωπαϊκή πολιτική (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008). Έτσι, τις τελευταίες δύο δεκαετίες στην Ευρώπη παρατηρείται μια αύξηση στη **διάρκεια** της υποχρεωτικής εκμάθησης της ξένης γλώσσας, η οποία επιτυγχάνεται πρωτίστως με τη μείωση του ορίου ηλικίας στην οποία αρχίζει η διδασκαλία. Παρά τη γενική κατεύθυνση, παρατηρούνται διαφορές στην εισαγωγή του αντικειμένου της ξένης γλώσσας στα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς κάποια ενσωματώνουν το μάθημα της ξένης γλώσσας στα αρχικά στάδια (1^ο έτος του ISCED 1), ενώ άλλα συστήματα εισάγουν το μάθημα σε πιο προχωρημένα στάδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (5^ο έτος του ISCED 1), με επακόλουθο τη δημιουργία διαφοράς στο συνολικό διδακτικό χρόνο, ο οποίος επιπλέον διαφοροποιείται μεταξύ των συστημάτων βάσει του εθνικού προγραμματισμού.

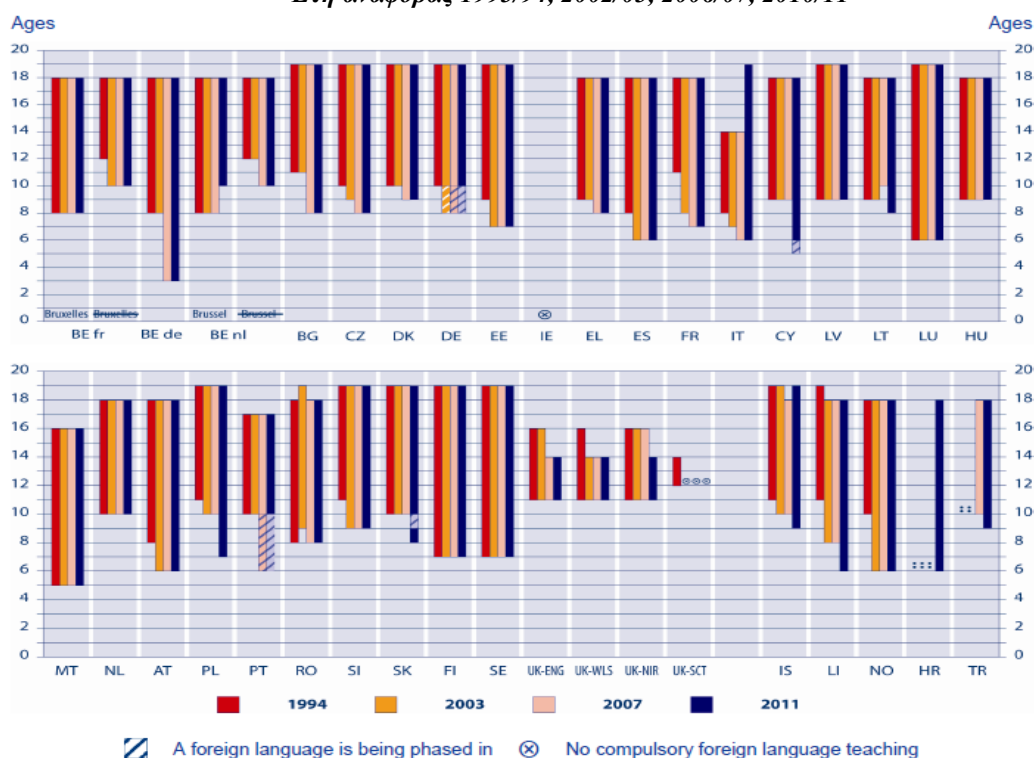
Όπως αναφέρεται στην έρευνα η παράμετρος του διδακτικού χρόνου κρίνεται σημαντική, αφού για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, η πρώιμη έναρξη της εκμάθησης της ΞΓ βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες. Στην Ελλάδα – όπως και σε άλλα έξι ευρωπαϊκά συστήματα – από το έτος 2006/07 εισήχθησαν μεταρρυθμίσεις για τη μείωση του ορίου ηλικίας για την υποχρεωτική εκμάθηση της ξένης γλώσσας (*σχήμα 1*). Έτσι η χώρα μας βρίσκεται σε αρκετά καλή θέση σχετικά με την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκμάθησης της ξένης γλώσσας, παρόλο που σε κάποια συστήματα, όπως το Λουξεμβούργο και η Μάλτα είναι υποχρεωτική η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από την πρώτη χρονιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη Φιλανδία και στη Σουηδία τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα επιλογής στην έναρξη της εκμάθησης της ξένης γλώσσας ως υποχρεωτικό αντικείμενο, και στο Λιχτενστάιν και στη Γερμανική Κοινότητα του Βελγίου έχουν υιοθετηθεί οι προσχολικές δραστηριότητες στην ξένη γλώσσα ως υποχρεωτική πρακτική από το 2004. Έτσι βάσει του *σχήματος 1* και της σύγκρισης των δεδομένων των υπολοίπων χωρών με αυτά της Ελλάδας, η χώρα μας ορίζει ως υποχρεωτικό τον ίδιο αριθμό ετών για τη διδασκαλία της πρώτης ξένης γλώσσας με συστήματα όπως η Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου, η Λετονία, η Λιθουανία, η Ρουμανία, η Δανία και η Ισλανδία. Περισσότερες ώρες προσφέρονται σε συστήματα όπως το Λουξεμβούργο και η Γερμανική Κοινότητα του Βελγίου με 13 έτη, η Νορβηγία, η Σουηδία, η Φιλανδία, η Αυστρία, η Πολωνία, η Ουγγαρία με 12 υποχρεωτικά έτη, και η Βουλγαρία και Τσεχία με 11 έτη. Λιγότερα έτη από την Ελλάδα με βάση τα στοιχεία του *σχήματος 1* προσφέρουν τα συστήματα όπως η Τουρκία και η Ουγγαρία με 9 έτη, η Ολλανδία με 8 έτη

και η Μεγάλη Βρετανία η οποία παρουσιάζει τον ελάχιστο αριθμό ετών υποχρεωτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Το έτος 2010/11 η Ελλάδα συγκαταλέχθηκε ανάμεσα στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα 10 χωρών που εισήγαγαν **πιλοτικά προγράμματα** για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με την περαιτέρω μείωση της ηλικίας έναρξης εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ τάξη του δημοτικού (σχήμα 2), με τη φιλοδοξία επέκτασης του προγράμματος σε όλα τα σχολεία μέχρι το σχολικό έτος 2013, η οποία όμως δεν επετεύχθη ποτέ.

Τα στοιχεία που παρουσιάζει το *σχήμα 1* ωστόσο σήμερα δεν ανταποκρίνονται στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας ως προς τη διάρκεια της υποχρεωτικής διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς τα τελευταία χρόνια το μάθημα των αγγλικών είναι επιλεγόμενο για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση αυτήν την εξέλιξη η Ελλάδα - με εξαίρεση τη Μεγάλη Βρετανία - είναι η χώρα με τη μικρότερη χρονική διάρκεια της υποχρεωτικής διδασκαλίας της πρώτης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά μεταξύ των συστημάτων που παρουσιάζονται στο *σχήμα 1*, αφού ο υποχρεωτικός χρόνος διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας μειώνεται από 10 σε 7 έτη.

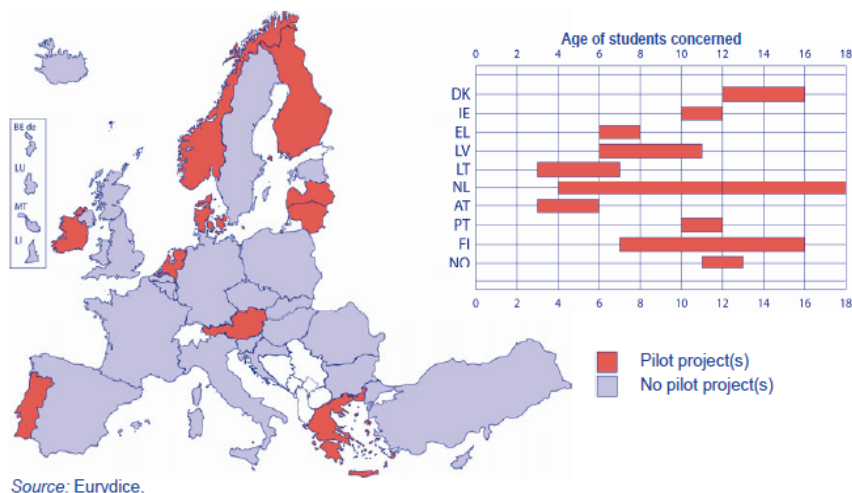
Σχήμα 1: Ηλικία έναρξης και διάρκεια της διδασκαλίας της πρώτης ξένης γλώσσας ως υποχρεωτικό μάθημα στην προσχολική, πρωτοβάθμια και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτη αναφοράς 1993/94, 2002/03, 2006/07, 2010/11



Source: Eurydice.

Πηγή: EACEA, 2012: 28

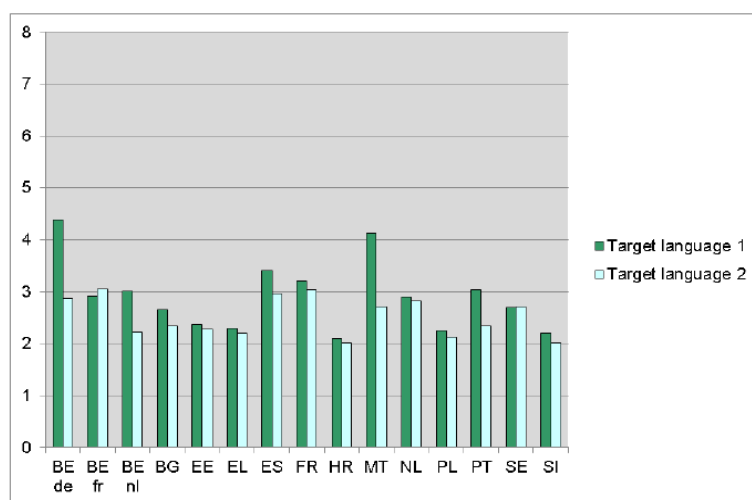
Σχήμα 2: Πιλοτικά προγράμματα εισαγωγής της πρώτης ξένης γλώσσας σε προσχολική, πρωτοβάθμια και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2010/11.



Πηγή: EACEA, 2012: 36

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι ο **προτεινόμενος αριθμός των διδακτικών ωρών**. Όπως διαπιστώνεται μέσα από την εικόνα των συστημάτων (σχήμα 3) στη χώρα μας η συχνότητα αυτή είναι ανάμεσα στις χαμηλότερες, ενώ αν συνυπολογίσουμε το γεγονός της μείωσης των ωρών του μαθήματος κατά 1 ώρα (μείωση σε ποσοστό 14,3%) στη βαθμίδα του Γυμνασίου η Ελλάδα έρχεται τελευταία στη σχετική κατάταξη.

Σχήμα 3: Αριθμός διδακτικών ωρών την εβδομάδα για την πρώτη και τη δεύτερη ξένη γλώσσα.



- Πρώτη ξένη γλώσσα (αγγλική)
- Δεύτερη ξένη γλώσσα, (γαλλική, γερμανική, ιταλική κλπ.)

Πηγή: ESLC, 2011: 157

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη του σχολικού χρόνου με κύριο στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ χρόνου και μάθησης. Η Σοφού (2002: 229) επισημαίνει το πρόβλημα της αυστηρής **χρονικής κατανομής** και προγραμματισμού του σχολείου, τα οποία λειτουργούν εις βάρος της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον δε διατίθεται ο απαιτούμενος χρόνος στους μαθητές για την εμβάθυνση «στην πρόσκτηση των καινούργιων γνώσεων», ή στους εκπαιδευτικούς για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Για την αντιμετώπιση των συνεπειών του προβλήματος που διαπιστώνεται έχει προταθεί η αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου και η υιοθέτηση μιας ευέλικτης δομής του (Hargreaves, 1997).

Κατά τη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (2002), ως «σχολικός χρόνος» ορίζεται ο *προγραμματισμένος χρόνος* (allocated time) που αντιστοιχεί στο σύνολο των ωρών που οι μαθητές αναμένεται να βρίσκονται στη σχολική μονάδα και ο οποίος διακρίνεται σε *διδασκτικό χρόνο* (instructional time), δηλαδή αυτόν της διεξαγωγής της προγραμματισμένης διδακτικής διαδικασίας και το *μη-διδασκτικό χρόνο* (non-instructional time,) που αναφέρεται στα διαστήματα της σχολικής ημέρας κατά τα οποία δε διεξάγεται τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο διδακτικός χρόνος με τη σειρά του συμπεριλαμβάνει τις υποκατηγορίες του *χρόνου ενασχόλησης* ή *χρόνου «επί του έργου»* (engaged time ή time on task), ο οποίος αφορά το χρόνο συμμετοχής των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες, και του *ακαδημαϊκού μαθησιακού χρόνου*, κατά τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή δραστηριότητα. Σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (ό.π. 30) ο *μη-διδασκτικός χρόνος* αφορά τις δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές δεν εμπλέκονται σε κάποιο είδος μαθησιακής διαδικασίας, όπως η καταγραφή παρουσιών/απουσιών, οι ανακοινώσεις, η ανάθεση εργασιών, η επιβολή πειθαρχίας, η χαλαρωτική μετάβαση από το ένα θέμα ή αντικείμενο στο άλλο κ.α.

Έρευνες που έχουν εκπονηθεί στο παρελθόν και έχουν συνεισφέρει στον ορισμό του καταλληλότερου χρόνου έναρξης και διάρκειας της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας έχουν βρει θετική συσχέτιση μεταξύ του διδακτικού χρόνου και της κατανομής του με την επάρκεια στην ξένη γλώσσα (Sternetal., 1976· Swain, 1981). Οι Collinsetal. (1999: 658) επίσης βρήκαν θετικά αποτελέσματα μεταξύ της εντατικής διδασκαλίας στην ξένη γλώσσα και της βελτίωσης της επίδοσης μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων, αφού οι μαθητές που παρακολούθησαν εντατικά μαθήματα γλώσσας ξεπέρασαν στις επιδόσεις μαθητές με καλύτερη γνώση της ξένης γλώσσας ή μαθητές που χαρακτηρίζονταν ακαδημαϊκά πιο 'επιτυχημένοι' οποίοι όμως παρακολούθησαν λιγότερο εντατικά προγράμματα. Επιπρόσθετα, γενικότερα η αύξηση του χρόνου που αφιερώνεται σε καθήκοντα και εργασίες σχετικά με τη διδασκαλία, έχουν ως αποτέλεσμα την αντίστοιχη αύξηση των επιδόσεων των μαθητών σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Stallings&Kaskowitz, 1974).

Πιο πρόσφατη έρευνα προτάσσει επίσης τον 'αποτελεσματικότερο' τρόπο διδασκαλίας ως άρρηκτα συνδεδεμένο με την επίδοση των μαθητών, διαπίστωση η οποία οδηγεί στην ανάγκη πολιτικών αποφάσεων και πρακτικών σχετικών με την κατανομή του

διδασκτικού χρόνου για τη βελτίωση των διδασκτικών αποτελεσμάτων. Η IEA⁷ σχετικά με αυτό καταλήγει στην ανάγκη παροχής χρόνου στους εκπαιδευτικούς για την επιτέλεση του διδασκτικού έργου, κάνοντας αναφορά σε μελέτες όπου το μεγαλύτερο ποσοστό χρόνου που αφιερώνεται στην τάξη για τις διδασκτικές δραστηριότητες εκτός του χρόνου που αφιερώνεται σε διοικητικές εργασίες - όπως η καταγραφή απουσιών, η διανομή πληροφοριακών εντύπων που αφορούν το σχολείο, η προσπάθεια επιβολής της τάξης στην αίθουσα κλπ. - βρέθηκε να έχει θετική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών⁸. Άλλες μελέτες υποδεικνύουν την αδυναμία διαχείρισης της τάξης και την έλλειψη δεξιοτήτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και το βάρος της ανάθεσης των διοικητικών εργασιών, ως παράγοντες που συμβάλλουν αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Jensen, Sandoval-Hernandez, Knoll, & Gonzalez, 2012). Έρευνα πάντως του ΟΟΣΑ το 2009, αποκαλύπτει πως το ένα τέταρτο (¼) περίπου κατά μέσο όρο των νέων εκπαιδευτικών χάνουν περίπου το 40% του διδασκτικού χρόνου που τους αναλογεί, εξαιτίας παραγόντων που δεν έχουν σχέση με τη διδασκαλία (OECD, 2009), ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τα προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών και διαχείρισης της τάξης (σε ποσοστό 30% και 25% αντίστοιχα) είναι τομείς για τους οποίους απαιτείται ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσης (Jensenetal, ό.π.). Για αυτούς τους λόγους η εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει στην ενίσχυση της μέσης επίδοσης του μαθητή είναι αναγκαίο να εστιάζει στην ανάπτυξη πρακτικών στους εκπαιδευτικούς που αφορούν τη μέγιστη εκμετάλλευση του διδασκτικού χρόνου και τη βελτίωση των δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης, στην ελάφρυνση του διοικητικού τους φόρτου εργασίας και στη βελτίωση των υπηρεσιακών διαδικασιών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε θέματα που αφορούν καθαρά το διδασκτικό τους έργο.

Σχετικά με την κατανομή του χρόνου, στοιχεία προκύπτουν και από τον συνολικό πίνακα του ποσοστού του διδασκτικού χρόνου που αφιερώνεται στα διδασκτικά αντικείμενα σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ (πίνακας 1). Έτσι ο μέσος χρόνος που καταγράφεται για τις ξένες γλώσσες αγγίζει το ποσοστό του 12% και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου - ποσοστό που με την απόφαση του 2013 έχει υποχωρήσει στο 11,2% - τη στιγμή που ο αντίστοιχος χρόνος για τις ΞΓ αντιστοιχεί στο ποσοστό 14% στις χώρες του ΟΟΣΑ και στο 15% σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EACEA/Euridice, 2012).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ίδιου πίνακα, συμπεράσματα προκύπτουν επίσης όσον αφορά την προτεραιότητα των αντικειμένων στα εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι, πολύ διαφορετική παρουσιάζεται η εικόνα της Ελλάδας σε σχέση με το μέσο όρο των χωρών του

⁷Η IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), είναι μια ανεξάρτητη διεθνής κοινοπραξία εθνικών ερευνητικών ιδρυμάτων και οργανισμών που εδρεύει στο Άμστερνταμ. Ο κύριος σκοπός της είναι να διεξάγει συγκριτικές μελέτες μεγάλης κλίμακας πάνω στις εκπαιδευτικές επιδόσεις έτσι ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη κατανόηση σε βάθος πάνω στην επίδραση των πολιτικών και των πρακτικών μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα.

⁸http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Policy_Briefs/IEA_policy_brief_Sep2013.pdf, ανακτήθηκε στις 12/03/2016.

ΟΟΣΑ και των χωρών της Ε.Ε. όσον αφορά το ποσοστό του χρόνου που αφιερώνεται στα υποχρεωτικά μαθήματα των «Νέων Ελληνικών» (18% έναντι του μέσου ποσοστού 16% των χωρών του ΟΟΣΑ και της ΕΕ), των «Μαθηματικών» (11% έναντι του 13%), της «Επιστήμης» (10% έναντι του 12%), των «Τεχνικών» (6% έναντι του 8%) των «Θρησκευτικών» (6% έναντι του 3%) και των «Λοιπών αντικειμένων» (10% έναντι του 4%). Με βάση τα στοιχεία αυτά, τα «Θρησκευτικά» και τα «λοιπά αντικείμενα» είναι πολύ αυξημένα στο ωριαίο πρόγραμμα της Ελλάδας συγκριτικά με το μέσο όρο της Ε.Ε. και των χωρών του ΟΟΣΑ, ενώ το αντίθετο παρατηρείται για άλλα αντικείμενα όπως οι «Ξένες Γλώσσες», τα «Μαθηματικά», η «Επιστήμη» και τα «Καλλιτεχνικά». Ειδικότερα, το μεγάλο ποσοστό του 10% που αντιστοιχεί στη διδασκαλία των «Λοιπών αντικειμένων», σύμφωνα με έκθεση του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2003 - όπου γίνεται συνοπτική παρουσίαση της οργάνωσης του σχολικού χρόνου στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε χώρες της Ευρώπης, στην Αυστραλία, στον Καναδά, στις ΗΠΑ, στην Ιαπωνία και στη Νέα Ζηλανδία - παρουσιάζεται αυξημένο καθώς, όπως αναφέρεται, στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγεται το αντικείμενο των «Αρχαίων Ελληνικών». Η διαπίστωση αυτή της Έκθεσης μπορεί έτσι να εξηγήσει την απόκλιση των ποσοστών του πίνακα από την πραγματικότητα, αφού προβαίνοντας σε υπολογισμό των ωρών που αφιερώνονται στα φιλολογικά μαθήματα, όπως προκύπτει από το πρόγραμμα, ο συνολικός χρόνος των μαθημάτων αυτών ανέρχεται στο ποσοστό του 26,7% (14,3% για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και 12,4% για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία).

Πίνακας 1: Κατανομή ποσοστών διδακτικού χρόνου ανά αντικείμενο στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το έτος 2010/11.

	Notes	Compulsory core curriculum											Total compulsory curriculum	Non-compulsory curriculum		
		Reading, writing and	Mathematics	Science	Social studies	Modern foreign	Technology	Arts	Physical education	Religion	Practical and vocational	Other			Total compulsory core	
OECD																
Austria		14	14	12	11	12	n	17	11	7	2	1	100	x(12)	100	5
Belgium (Fl.)		14	13	5	9	16	6	5	6	6	n	n	82	18	100	n
Belgium (Fr.)		17	14	9	13	13	3	3	9	6	n	n	88	13	100	6
Canada		19	15	10	13	7	3	8	10	n	n	3	86	14	100	n
Chile		16	16	11	11	8	3	8	5	5	n	3	84	16	100	m
Czech Republic	1	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	n	x(13)	n	x(13)	100	100	m
Denmark		19	13	17	10	22	n	8	6	2	n	3	100	n	100	n
England		13	13	12	14	8	13	10	9	3	n	3	100	x(12)	100	x(14)
Estonia		14	15	23	10	11	6	7	7	n	n	n	92	8	100	n
Finland		12	12	19	8	16	n	13	7	4	6	n	95	5	100	7
France		16	14	10	11	17	6	7	12	x(4)	n	3	96	4	100	10
Germany		14	13	12	12	15	3	9	9	5	2	1	95	5	100	n

Greece		18	11	10	12	12	5	6	8	6	3	10	100	n	100	n
Hungary		17	14	16	12	13	3	11	9	n	4	3	100	n	100	30
Iceland		14	14	8	6	19	1	4	8	x(4)	3	3	78	22	100	n
Ireland		24	12	10	19	10	x(13)	x(13)	5	7	x(13)	n	86	14	100	n
Israel		19	14	10	16	17	4	n	6	9	n	1	96	4	100	n
Italy		22	13	7	11	17	7	13	7	3	n	n	100	n	100	n
Japan		11	12	11	9	10	3	7	9	n	n	17	91	9	100	m
Korea	2	12	11	14	12	10	3	8	8	n	3	5	86	14	100	n
Luxembourg	3	13	13	7	11	30	n	8	8	5	n	5	100	n	100	n
Mexico		14	14	17	23	9	n	6	6	n	9	3	100	n	100	n
Netherlands	1	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	100	100	n
Norway		16	12	10	10	18	n	9	9	6	4	6	100	n	100	n
Poland		16	13	13	14	14	4	4	13	n	n	4	95	5	100	7
Portugal	4	11	11	12	13	15	4	7	9	n	n	15	98	2	100	3
Scotland		a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slovak Republic		15	14	12	13	12	1	7	7	3	2	n	86	14	100	1
Slovenia		12	12	15	14	17	2	6	6	n	n	8	94	6	100	n
Spain	5	17	12	8	10	10	4	7	7	x(13)	n	12	88	12	100	n
OECD average	1	16	13	12	12	14	3	8	8	3	1	4	93	7	100	3
EU21 average	1	16	13	12	12	15	4	8	8	3	1	4	95	6	100	4

Πηγή: OECD, 2013: 362

Αργεντινή: UNESCO Institute for Statistics (World Education Indicators Programme)

(www.oecd.org/edu/eag.htm).

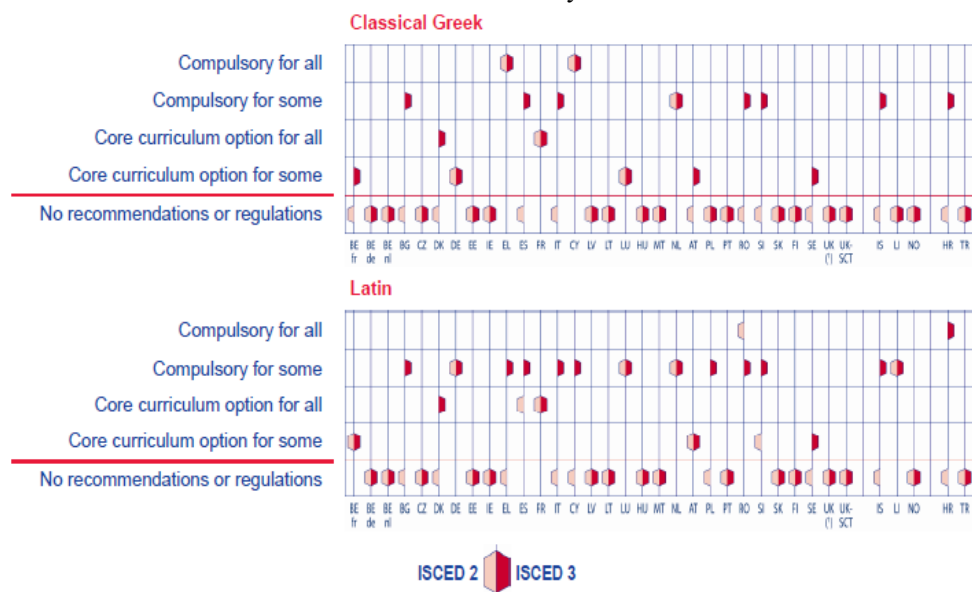
Κατά το Μιχάλη Κελπανίδη, η μη ισχυροποίηση των μαθημάτων όπως η «Μητρική γλώσσα», οι «Ξένες γλώσσες», η «Πληροφορική», τα «Μαθηματικά» και η «Στατιστική» - τα οποία στη σημερινή εποχή απαιτούνται σε προεπιστημονικά πλαίσια κατανόησης στην καθημερινότητα και απαιτούνται από την ευρωπαϊκή και διεθνή δυναμική της εξέλιξης - αποτελεί απόδειξη της παλινδρόμησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού το μάθημα των «Αρχαίων Ελληνικών» εξακολουθεί να κατέχει κεντρική θέση στην εκπαίδευση τη στιγμή που στη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν επιβάλλεται σε καμία ανεπτυγμένη χώρα (Κελπανίδης, 2009: 23, 26). Εξάλλου το μάθημα των «Αρχαίων Ελληνικών» είχε ανέκαθεν αυξημένη βαρύτητα στη μέση εκπαίδευση, αφού καταλάμβανε μεγάλο ποσοστό του εβδομαδιαίου χρόνου διδασκαλίας και επηρέαζε τη θέση ή την εισαγωγή άλλων μαθημάτων στο Πρόγραμμα Σπουδών (Βαρμάζης, 2007), τη στιγμή μάλιστα που η διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο δέχεται σοβαρή αμφισβήτηση, αφού δεν είναι δεδομένος ο ευεργετικός του ρόλος με βάση τα Προγράμματα Σπουδών (Μαυροσκούφης, 2002).

Οι παραπάνω επισημάνσεις σχετικά με την παροχή διδασκαλίας των «Αρχαίων Ελληνικών» επιβεβαιώνονται και μέσα από τα στοιχεία του *σχήματος 4* αφού για τα αντικείμενα των κλασικών γλωσσών⁹ οι προτάσεις των κεντρικών εκπαιδευτικών αρχών διαφέρουν σημαντικά για την κατώτερη και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από την εικόνα των συστημάτων δεν υπάρχει πρόβλεψη για μια παροχή τέτοιου είδους στις περισσότερες χώρες για τη βαθμίδα της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα παρατηρείται η διδασκαλία της Αρχαίας ελληνικής γλώσσας να είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές μόνο σε δύο εκπαιδευτικά συστήματα - αυτά της Ελλάδας και της Κύπρου - ενώ συστήματα όπως της Ιταλίας, όπου τα Λατινικά αποτελούν μεγάλο μέρος της ιστορικής της κληρονομιάς, δεν εστιάζουν στη διδασκαλία της συγκεκριμένης γλώσσας στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹⁰. Στον ίδιο άξονα, το *σχήμα 5* δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό 80% των μαθητών στην Ελλάδα αναφέρει ότι διδάσκονται ή έχουν διδαχθεί τουλάχιστον μια κλασική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δείχνει τη μεγάλη διαφορά με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε, σύμφωνα με την έρευνα ESLC.

⁹ Ως 'αρχαίες ή κλασικές γλώσσες', όπως τα Λατινικά ή τα κλασικά Ελληνικά, ορίζονται οι γλώσσες που δεν χρησιμοποιούνται πια σε καμία χώρα και επομένως διδάσκονται για λόγους διαφορετικούς από αυτούς της επικοινωνίας. Οι διδακτικοί στόχοι μπορεί να είναι η απόκτηση βαθύτερης γνώσης για τις ρίζες των μοντέρνων γλωσσών οι οποίες προήλθαν από τις κλασικές γλώσσες, για ανάγνωση και κατανόηση των αυθεντικών κειμένων της αρχαίας λογοτεχνίας και την εξοικείωση με τον πολιτισμό ο οποίος χρησιμοποίησε τη γλώσσα και συνδέεται πολιτιστικά με την ομάδα στόχο.

¹⁰ Παρόμοια, προτάσεις που αφορούν τη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών παρατηρούνται σε λιγότερα εκπαιδευτικά συστήματα για το επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι τα περισσότερα συστήματα εισάγουν τη διδασκαλία των Λατινικών υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές στην Κροατία/Ουγγαρία ή μόνο για μερικούς μαθητές οι οποίοι συνήθως ακολουθούν την κατεύθυνση της ειδικευσης στις γλώσσες ή στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Σε κανένα εκπαιδευτικό σύστημα πάντως δεν εμφανίζεται υποχρεωτική η διδασκαλία της κλασικής γλώσσας και στις δύο βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED2 και ISCED3) εκτός από τα συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου.

Σχήμα 4: Θέση των κλασικών γλωσσών στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (κατώτερη και ανώτερη) για το έτος 2010/11.



Πηγή: EACEA, 2012: 52

Σχήμα 5: Αριθμός κλασικών γλωσσών που διδάσκονται οι μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

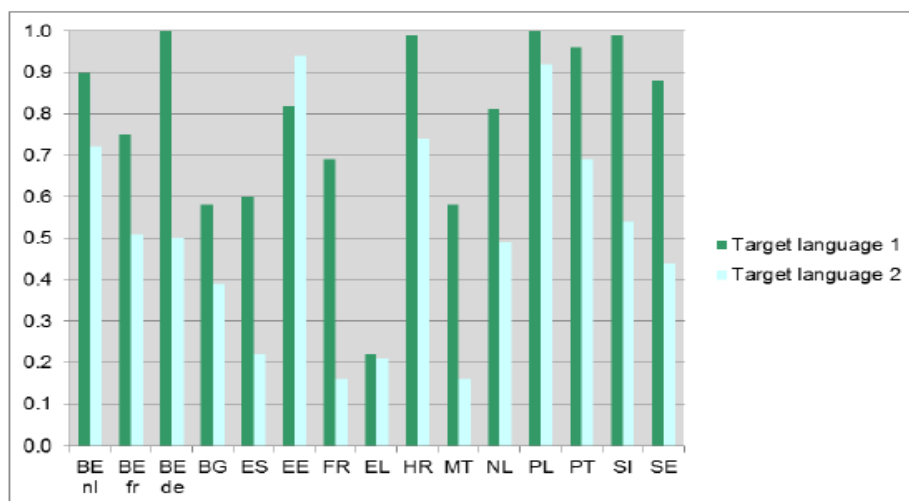
Educational system	Target language 1		
	0 ancient languages	1 ancient language	2 ancient languages
BE de	71%	29%	0%
BE fr	66%	29%	5%
BE nl	81%	13%	6%
BG	100%	0%	0%
EE	100%	0%	0%
EL	20%	76%	4%
ES	83%	17%	1%
FR	82%	16%	3%
HR	100%	0%	0%
MT	99%	1%	0%
NL	87%	6%	7%
PL	100%	0%	0%
PT	100%	0%	0%
SE	100%	0%	0%
SI	100%	0%	0%

Πηγή: ESLC, 2011: 161

Τα εκπαιδευτικά συστήματα επίσης διαφέρουν κατά πολύ στο ποσοστό προσφοράς μαθημάτων στην ξένη γλώσσα με ενισχυτικό ή επανορθωτικό χαρακτήρα για τους μαθητές στο χώρο του σχολείου, εκτός του ημερησίου προγράμματος. Σε αυτήν την κατηγορία, αρνητική εμφανίζεται η εικόνα της Ελλάδας ανάμεσα στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα σύμφωνα με την ESLC (σχήμα 6), αφού είναι η χώρα με το

χαμηλότερο ποσοστό προσφοράς μαθημάτων ενίσχυσης¹¹ στην πρώτη ξένη γλώσσα (αγγλικά), τη στιγμή που τα υπόλοιπα συστήματα δείχνουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό την ενίσχυση των μαθητών μέσω επιπλέον μαθημάτων στο ίδιο αντικείμενο μέσα στο χώρο του σχολείου. Ενδεικτικά να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι οι χώρες με το αμέσως υψηλότερο ποσοστό μετά την Ελλάδα - Βουλγαρία και Μάλτα - εμφανίζουν σχεδόν τριπλάσιο ποσοστό στην παροχή ενισχυτικών μαθημάτων.

Σχήμα 6: Παροχή επιπλέον ενισχυτικών μαθημάτων για τις ξένες γλώσσες στο σχολείο.



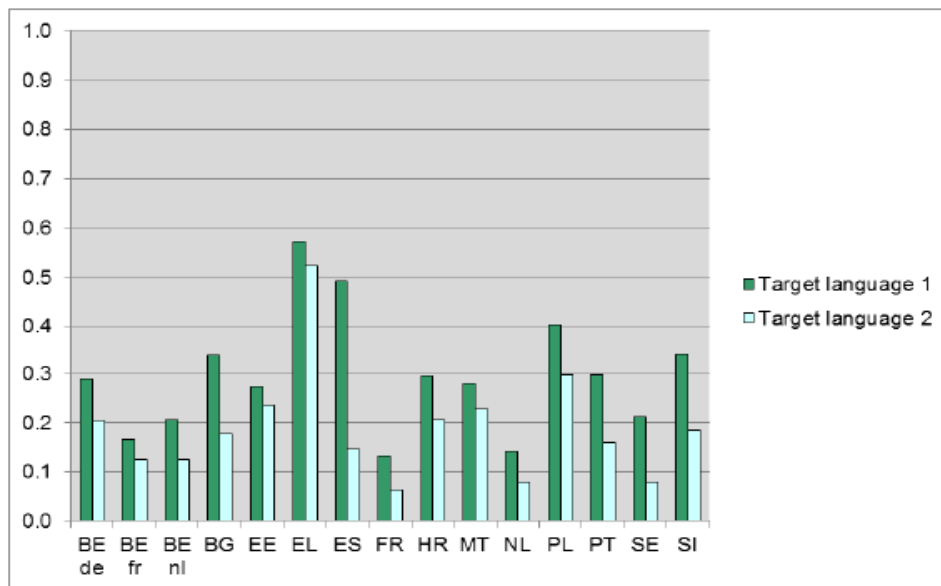
Πηγή:ESLC, 2011: 170

Για την ενίσχυση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας οι μαθητές καταφεύγουν σε ιδιωτικούς φορείς καθώς, σύμφωνα με το σχήμα 7(όπου 1= «ναι» και 0 = «όχι»), η Ελλάδα είναι η χώρα με το μεγαλύτερο ποσοστό παρακολούθησης μαθημάτων της πρώτης ξένης γλώσσας εκτός σχολείου, σε ποσοστό λίγο μικρότερο του 60%, το οποίο διαφέρει κατά πολύ από άλλα συστήματα, όπως π.χ. η Ολλανδία, η Γαλλία, το Βέλγιο και η Σουηδία, όπου τα ποσοστά παρουσιάζονται πολύ μειωμένα. Το φαινόμενο της ιδιωτικής εκπαίδευσης - που στη βιβλιογραφία συχνά αποκαλείται “shadoweducation” - σύμφωνα με τους Ξωχέλλη και Horpf (2003), αποτελεί φαινόμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που δεν υπάρχει σε καμία άλλη ευρωπαϊκή χώρα, και είναι ένας «παραπαιδαγωγικός θεσμός» ή «εκπαιδευτικό παρασύστημα», το οποίο λειτουργεί συνοδευτικά ή συμπληρωματικά, παράλληλα με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην έρευνά τους (1980- 2001) διαπίστωσαν ότι ένα 75% των μαθητών συμμετείχαν στο «παρασύστημα» αυτό. Σύμφωνα επίσης με τον Bray (2011), τα υψηλότερα επίπεδα ιδιωτικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης κατέχει η νότια Ευρώπη με επικεφαλής την Ελλάδα - στην οποία συγκαταλέγεται και η Κύπρος - ενώ στις χώρες της

¹¹Ο δείκτης βασίζεται στην ερώτηση του ερωτηματολογίου των διευθυντών των σχολικών μονάδων: «Ποιον τύπο ενισχυτικών μαθημάτων προσφέρει το σχολείο στους μαθητές;». Ο δείκτης είναι '1' όταν τουλάχιστον μια από τις δύο επιλογές των απαντήσεων {μαθήματα ενδυνάμωσης} και {μαθήματα επανόρθωσης} απαντήθηκε με "Ναι", ενώ είναι '0' στην αντίθετη περίπτωση.

βόρειας Ευρώπης η ιδιωτική εκπαίδευση περιορίζεται σημαντικά, αφού οι ανάγκες των μαθητών καλύπτονται από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Bray, 2011: 24-25 όπ. αναφ. στο Πολυμίλη, 2014).

Σχήμα 7: Συμμετοχή των μαθητών σε μαθήματα στην πρώτη και δεύτερη ξένη γλώσσα εκτός σχολείου.



Πηγή:ESLC, 2011: 171

3. Ευρωπαϊκή κινητικότητα, προγράμματα και CLIL

Οι ευκαιρίες για άτυπη εκμάθηση της ξένης γλώσσας που προσφέρονται μέσα σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν επίσης έναν παράγοντα που συμβάλλει στην αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα στο καθημερινό περιβάλλον του μαθητή, με τη χρήση της γλώσσας-στόχου, την επαφή του μαθητή με τα μέσα ενημέρωσης, τα ταξίδια και την επικοινωνία με άτομα από άλλες χώρες, τη χρήση έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού στη ξένη γλώσσα κλπ. Η **κινητικότητα και οι ανταλλαγές** των μαθητών μέσα από προγράμματα είναι κεντρικά στοιχεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα όσον αφορά την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, αφού οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα-στόχο στην αυθεντική της μορφή. Η Ε.Ε. ενεργά έχει προωθήσει διαπολιτισμικές ανταλλαγές μέσα από σχήματα κινητικότητας σε αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα (*Comenius*, *Leonardo*, και *Erasmus*). Σύμφωνα με το Σχέδιο Δράσης 2004-2006 (2003) όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν την εμπειρία συμμετοχής σε σχολικά γλωσσικά προγράμματα *Comenius* μέσω των οποίων δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ ομάδων μαθητών, μέσα από συνθετικές εργασίες (project) και ανταλλαγές επισκέψεων με στόχο τη γλώσσα.

Η κινητικότητα των μαθητών αποτελεί μια πολυδιάστατη δραστηριότητα αφού εμπεριέχει ένα διαπολιτισμικό έργο και παράλληλα στοχεύει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Η κινητικότητα και η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να εισαχθεί με εξωδιδασκτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών με διάφορους τρόπους. Έτσι, κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων κινητικότητας, η διαδικασία προσαρμογής σε έναν ξένο πολιτισμό εμπλέκει τέσσερις κατηγορίες παραγόντων: την προσωπική στάση, την κοινωνική συμμετοχή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ικανότητα προσαρμογής και επικοινωνίας (Murphy-Lejeune & Zarate, 2003: 40-44). Η ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων αυτών στην εκμάθηση της γλώσσας έξω από το παραδοσιακό πλαίσιο της τάξης δίνει την ευκαιρία για εξάσκηση της παραγωγής προφορικού λόγου, παρουσιάζει καινούργιες μαθησιακές ευκαιρίες και συμβάλλει στη διαπολιτισμική εμπειρία και στην επαφή με άλλες γλώσσες και κουλτούρες, αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική συνείδηση του μαθητή. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την ESLC τα συστήματα δεν χρηματοδοτούν εξίσου τις ανταλλαγές μαθητών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (ISCED1, ISCED2 και ISCED3). Ειδικότερα για την ξένη γλώσσα ο μέσος όρος συμμετοχής των μαθητών είναι ιδιαίτερα χαμηλός (οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ 0,2 και 1,0 σε κλίμακα 0-3). Στην Ελλάδα που είναι ένα από τα τρία συστήματα με τα χαμηλότερα ποσοστά, ο μέσος όρος είναι μικρότερος του 0,3 (MO<0,3) στην ίδια κλίμακα. Επίσης το χαμηλότερο ποσοστό (<5%) υποδοχής εκπαιδευτικών από άλλες χώρες αφορά πάλι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη στιγμή που ο μέσος όρος των χωρών είναι περίπου 20%. Τέλος, χαμηλό είναι και το ποσοστό των σχολείων στην Ελλάδα όπου οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών έλαβαν χρηματοδότηση για επισκέψεις ανταλλαγής στην Ευρωπαϊκή Ένωση (<10%), ενώ σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στο 40% των σχολείων κάποιος εκπαιδευτικός έλαβε ανάλογη χρηματοδότηση.

Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα τις τελευταίες δεκαετίες συνέβαλαν στην ανάπτυξη διαφορετικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας μέσω του προγράμματος Socrates 2005-2006, των δράσεων Comenius και Erasmus που παρέχουν οικονομικά κίνητρα για κοινό τόπο ανάπτυξης και εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (με συνδυασμό πολλών αντικειμένων και διδασκαλία σε άλλες γλώσσες) κλπ. Το 2001 το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών βοήθησε στην προώθηση της σημασίας της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και της γλωσσικής ποικιλότητας και μέσω της διδασκαλίας CLIL. Το 2003 η Επιτροπή προώθησε το Σχέδιο Δράσης 2004-2006(6), ακολουθώντας τη κατευθύνσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Βαρκελώνη το Μάρτιο του 2002, που έκανε έκκληση για την ενίσχυση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε νεαρή ηλικία μέσω κοινής προσπάθειας των Μελών Χωρών. Το Σχέδιο Δράσης χαρακτήρισε την παροχή CLIL ως μια «σημαντική συνεισφορά για την επίτευξη των στόχων της εκμάθησης της γλώσσας στην Ε.Ε.». Το Μάιο του 2005 το Συμβούλιο για την Εκπαίδευση αναφέρθηκε στα συμπεράσματα του συμποσίου με τίτλο «*Η Μεταλλασσόμενη Ευρωπαϊκή Τάξη: Η Δυναμική της Πολυγλωσσικής Εκπαίδευσης*» (The Changing European Classroom: The Potential of Plurilingual Education) του Μαρτίου το ίδιο έτος ανάμεσα στα οποία τονίστηκε

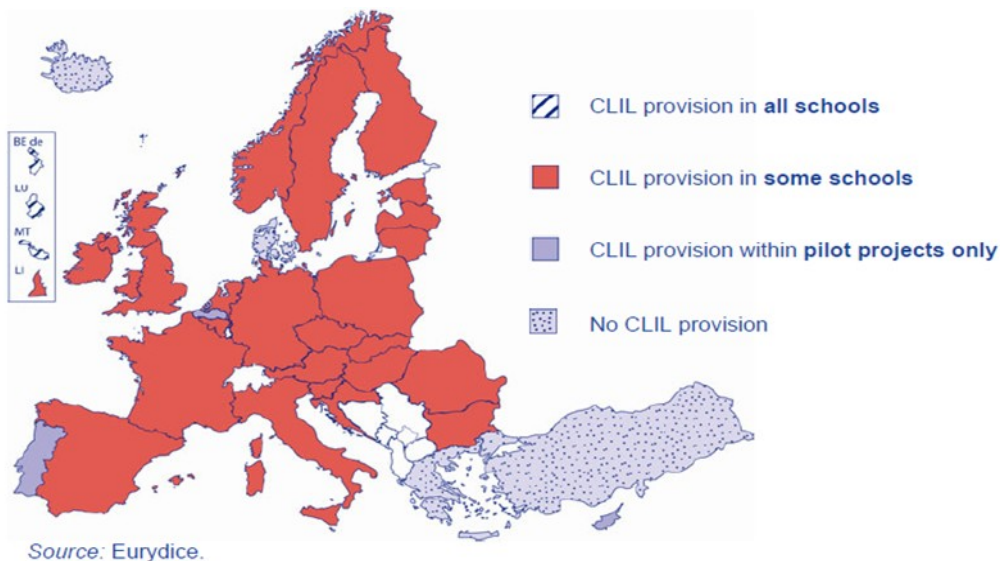
η ανάγκη για την επαφή των μαθητών με την παροχή CLIL, όπως επίσης και για την παροχή κινήτρου για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία CLIL¹².

Παρόλο όμως που σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να διδαχθούν αντικείμενα μη γλωσσικά μέσω του μοντέλου CLIL σε δύο διαφορετικές γλώσσες (την επίσημη γλώσσα του κράτους, μια ξένη γλώσσα ή μια τοπική διάλεκτο), η Ελλάδα είναι ένα από τα λίγα εκπαιδευτικά συστήματα που αποτελούν εξαίρεση αυτής της πρακτικής μαζί με τη Δανία, την Τουρκία και την Ισλανδία (σχήμα 8). Το χαμηλό ποσοστό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της ESLC (σχήμα 9), όπου συμπεραίνουμε ότι το ποσοστό δεν είναι μηδενικό εξαιτίας της συμμετοχής ιδιωτικών σχολείων στην έρευνα (σύμφωνα με τον πίνακα που παραθέτουν οι Δενδρινού & Ζουγανέλη το 2012 στην *Ενδιάμεση Εθνική Έκθεση για την Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Δεξιοτήτων*)¹³. Σχετικά με την έλλειψη της παροχής αυτής για την Ελλάδα σύμφωνα με την *Εθνική Περιγραφή* που αφορά την εφαρμογή της στη χώρα μας (Euridice, 2006), η διδασκαλία του CLIL δεν έχει εφαρμοστεί, παρόλο που από το 2004 γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό πιλοτικού προγράμματος με χρήση της αγγλικής γλώσσας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με συγκεκριμένη στόχευση στο αντικείμενο των «Νέων Τεχνολογιών». Όπως αναφέρεται, ένας λόγος για τον οποίο αυτό δεν είναι εφικτό είναι ότι η εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω CLIL δε θα μπορούσε να επιτευχθεί σε σχολεία - εκτός των δίγλωσσων - καθώς η Ελλάδα δεν έχει την εμπειρία μιας γλωσσικής ποικιλομορφίας στην ιστορία της. Επιπλέον, η μακροχρόνια αποκλειστική διδασκαλία των αντικειμένων στην Ελληνική γλώσσα που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί μια επιπρόσθετη δυσκολία για την εφαρμογή της CLIL, καθώς για τη χρήση μιας άλλης γλώσσας απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, παράγοντας όμως που δεν αποδείχθηκε ανασταλτικός για όλες τις άλλες χώρες οι οποίες έχουν εφαρμόσει τη μέθοδο CLIL. Παρά τις δυσκολίες εν τούτοις - όπως αναφέρεται - η Ελλάδα «δεσμεύεται απόλυτα στο νέο πλαίσιο που στοχεύει στη βελτίωση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας άμεσα», καθώς ήδη διδάσκεται μια δεύτερη ξένη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και η μέθοδος CLIL υιοθετείται στο νέο πιλοτικό πρόγραμμα ως ένας πρόσθετος τρόπος ενίσχυσης της εκμάθησης της γλώσσας (Euridice, 2006). Υπό εξέταση επίσης είναι τα προσόντα και η εξειδικευμένη εκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους οποίους αφορά η εφαρμογή της διδασκαλίας CLIL (Euridice, 2006).

Σχήμα 8: Παροχή CLIL σε πρωτοβάθμια και/ή γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το έτος 2010/11.

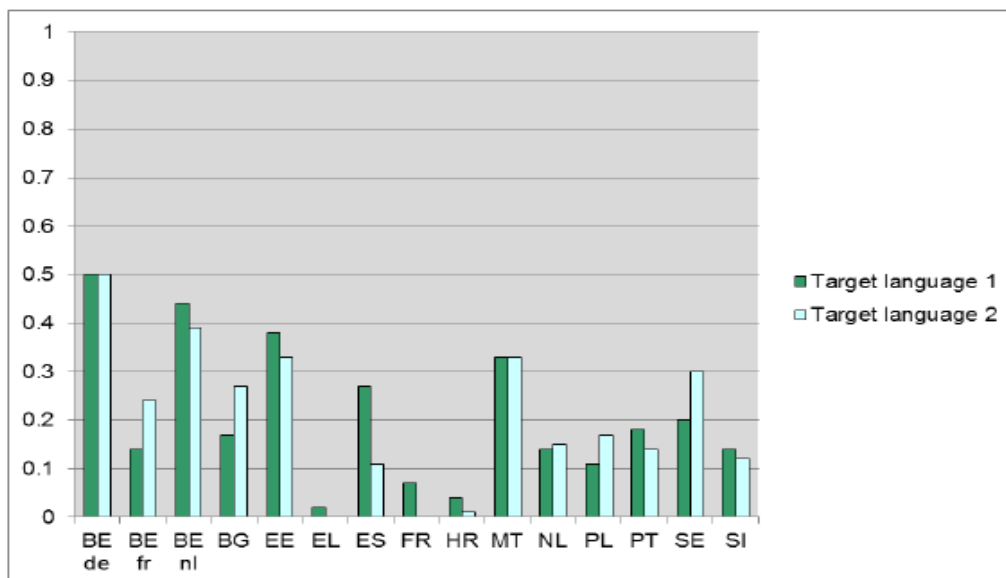
¹² Αναφορά πρέπει να γίνει και σε άλλα εγχειρήματα που υποστηρίζουν τη μεθοδολογία CLIL, όπως το *Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών* για την καινοτομία στη διδασκαλία και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (που απονεμήθηκε για πρώτη φορά το 1998) και το *Ευρωπαϊκό Δίκτυο EuroCLIC* που αποτελείται από εκπαιδευτικούς και ερευνητές οι οποίοι ασχολούνται με την εφαρμογή της CLIL και χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 1996.

¹³ Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα από το 2010 εφαρμόζεται πιλοτικά στο 3^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου η διδασκαλία CLIL στο μάθημα της Γεωγραφίας, της Ιστορίας και των Θρησκευτικών, όμως το συγκεκριμένο σχολείο δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα της έρευνας ESLC.



Πηγή: EACEA, 2012: 39

Σχήμα9: Παροχή διδασκαλίας CLIL στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.



Πηγή: ESLC, 2011: 169

4. Διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας

Η ΕΕ δεν προωθεί μια συγκεκριμένη διδακτική πρακτική με προκαθορισμένο σύνολο δραστηριοτήτων αλλά μια ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία όπου δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή ικανότητα και στην πολυγλωσσική κατανόηση. Όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας οι **τέσσερις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες** [κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, (reading, writing, listening, speaking,)] έχουν σχεδόν ίση αντιμετώπιση μεταξύ τους σε σχεδόν όλα τα Προγράμματα Σπουδών, καθώς σύμφωνα με την έρευνα ESLC, η ανάλυση των ΑΠ δείχνει ότι τα συστήματα δίνουν ίδια έμφαση και στις τέσσερις δεξιότητες από την αρχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη ξένη γλώσσα μέχρι το τέλος, με μικρές διαφορές. Ομοιότητες εντοπίζονται ανάμεσα στα συστήματα και όσον αφορά στη γλωσσική επάρκεια του λεξιλογίου, της γραμματικής, και της προφοράς (vocabulary, grammar, pronunciation) και στη διδασκαλία της Κουλτούρας και Λογοτεχνίας (Culture and Literature). Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα η λιγότερη έμφαση δίνεται στη διδασκαλία της Κουλτούρας και Λογοτεχνίας, καθώς οι μέσοι όροι είναι αρνητικοί για όλα τα συστήματα. Σε σχέση με τις τέσσερις δεξιότητες, στα περισσότερα συστήματα μικρότερη έμφαση δίνεται στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου (writing) και μεγαλύτερη στην παραγωγή προφορικού λόγου (speaking). Σχετικά το λεξιλόγιο, τη γραμματική και την προφορά στην πλειοψηφία των συστημάτων μεγαλύτερη έμφαση αναφέρεται στο λεξιλόγιο, ενώ μικρότερη στη γραμματική με μικρή διαφορά από την προφορά.

Στην ESLC η επάρκεια των μαθητών στην αγγλική γλώσσα αξιολογήθηκε σε σχέση με τις επιδόσεις τους στις τρεις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες [κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου (reading, writing, και listeningskills)] με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (CEFR). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα σχήματα 11, 12, 13¹⁴.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ESLC, στην Ελλάδα η επίδοση των μαθητών στη δεξιότητα κατανόησης γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα κατατάσσεται άνω του μέσου όρου, καταγράφοντας την 6^η καλύτερη επίδοση με το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών να πετυχαίνει επίδοση επιπέδου B1-B2 (ανεξάρτητος χρήστης). Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι και το σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών που κατατάσσεται σε επίπεδο A1 και προ-A1 και το οποίο είναι δυσανάλογο σε σχέση με την τελική κατάταξη της χώρας. Σε σχέση με την κατανόηση προφορικού λόγου η Ελλάδα υποχωρεί στην 9^η θέση όσον αφορά το ποσοστό των μαθητών που πέτυχαν επίδοση B1-B2 με συνολικό ποσοστό μικρότερο του 50%, και ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών περίπου 40% με επιδόσεις κάτω του A1. Τέλος για την παραγωγή γραπτού λόγου η Ελλάδα κατατάσσεται στη 4^η θέση με ποσοστό πάνω από 50% των μαθητών που εξετάστηκαν να επιτυγχάνουν επίδοση B1-B2 και μειωμένο ποσοστό

¹⁴ Η κάθε κολώνα αντιπροσωπεύει ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα το σχήμα 11 για την κατανόηση γραπτού λόγου (reading) δείχνει ότι περίπου το 30% των μαθητών στην Ελλάδα είναι στο επίπεδο B2 του CEFR, ενώ το ποσοστό των μαθητών που είναι στο επίπεδο A1 είναι λίγο μεγαλύτερο του 40%. Ανάλογα μπορούν να διαβαστούν και οι υπόλοιποι πίνακες.

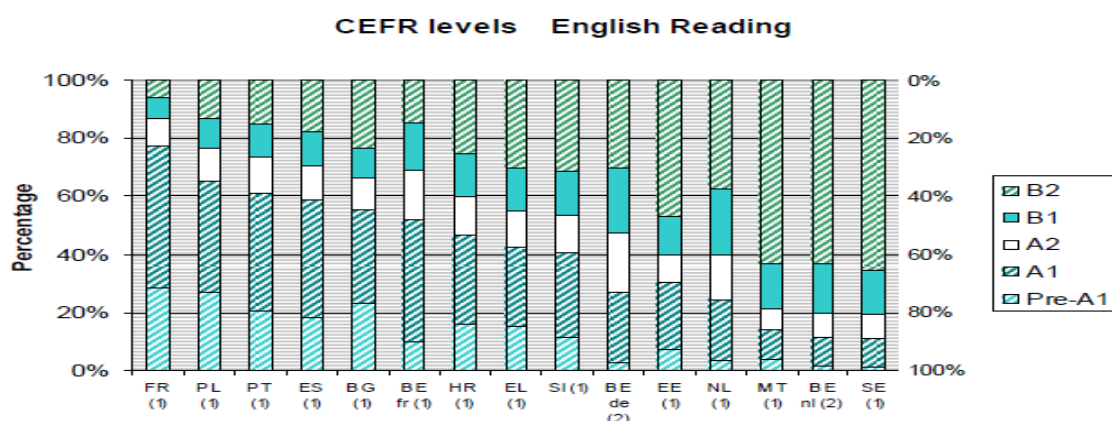
μαθητών σε επίπεδο A1 ή προ-A1 που είναι αισθητά μικρότερος αριθμός σε σχέση με τις προαναφερθείσες δύο δεξιότητες.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, είναι φανερό ότι οι Έλληνες μαθητές πέτυχαν επιδόσεις υψηλότερες του μέσου όρου. Δεν μπορούμε όμως να αγνοήσουμε το γεγονός ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή των ποσοστών των μαθητών όσον αφορά και τα άλλα επίπεδα CEFR. Η διαφορά αυτή πιθανώς να μπορεί να εξηγηθεί, καθώς στην Ελλάδα είναι πολύ διαδεδομένη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μέσω των κέντρων ξένων γλωσσών σε ποσοστό πάνω από το 50% των μαθητών, όπως θα φανεί στο εμπειρικό μέρος της έρευνας και όπως προκύπτει από την έρευνα ESLC, γεγονός που θα μπορούσε να εξηγήσει εν μέρει τη διαφορά αυτή ανάμεσα σε μαθητές που μαθαίνουν αποκλειστικά μέσω του σχολείου και μαθητών που μαθαίνουν μέσω των ΚΞΓ, υπόθεση όμως η οποία δε διερευνάται στην παρούσα εργασία. Επίσης αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση προφορικού λόγου, που είναι ενδεικτικό του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές την ξένη γλώσσα. Η επάρκεια ακουστικού υλικού και η εξάσκηση των προφορικών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής εξάλλου θα φανεί και στο εμπειρικό μέρος της παρούσας έρευνας.

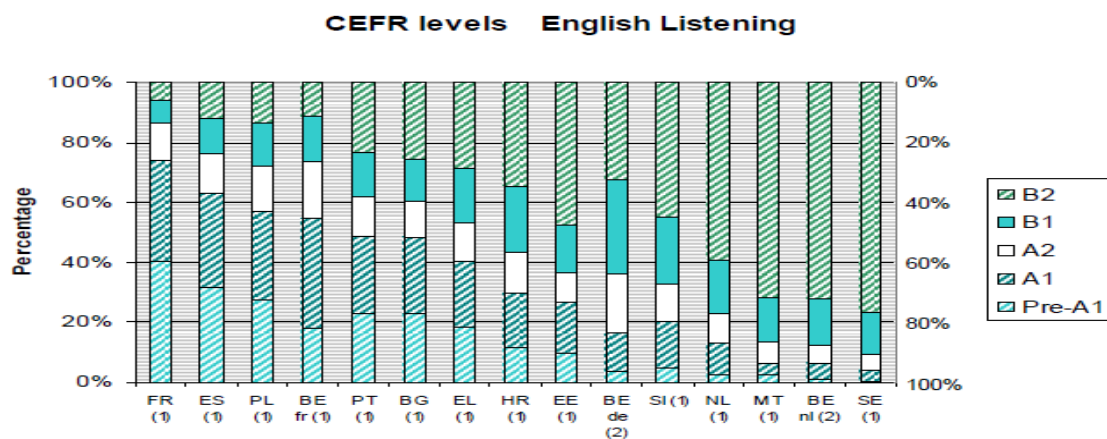
Σημαντικές διαφορές επίσης βρέθηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα στη **χρήση της γλώσσας-στόχου** από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές κατά το μάθημα, αν και είναι πολύ περιορισμένη σχεδόν σε όλες τις χώρες (ESLC, 2011).

Σχήματα 11, 12, 13: Τα επίπεδα επίτευξης δεξιοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου (*reading*), κατανόησης προφορικού λόγου (*listening*) και παραγωγής γραπτού λόγου (*writing*) σύμφωνα με το CEFR για την αγγλική γλώσσα ανά εκπαιδευτικό σύστημα.

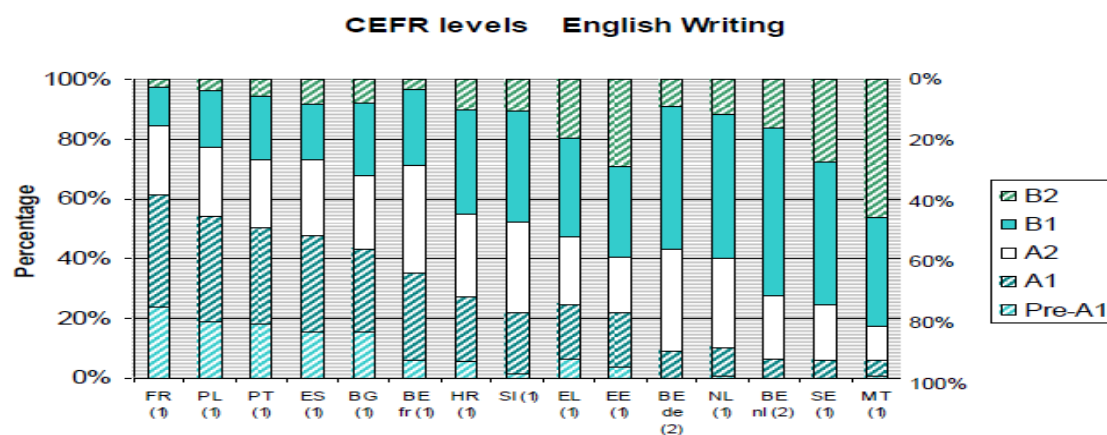
Σχήμα 11: Κατανόηση γραπτού λόγου.



Σχήμα 12: Κατανόηση προφορικού λόγου.



Σχήμα 13: Παραγωγή γραπτού λόγου.



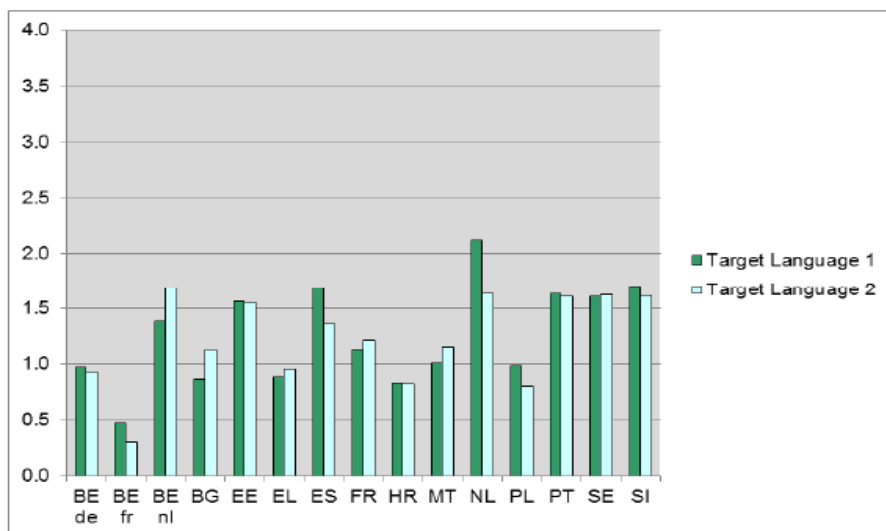
Πηγή: ESLC, 2011: 42-43

Έτσι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την όχι πολύ συχνή χρήση της γλώσσας από τους ίδιους (ΜΟ: 2,0 - 3,6, σε κλίμακα 0-4), από την οποία δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα η άποψη των μαθητών (ΜΟ: 1,7 - 3,3 στην ίδια κλίμακα), ενώ οι ίδιοι οι μαθητές – όπως άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί – αντιλαμβάνονται ότι χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά τη γλώσσα-στόχο (ΜΟ: 1,2 - 2,5, σύμφωνα με την άποψη των μαθητών και 1,6 - 2,7 σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, σε κλίμακα 0-4). Η διαπίστωση αυτή αποτελεί αρνητικό εύρημα, εφόσον όπως προκύπτει στην ίδια έρευνα η χρήση της γλώσσας-στόχου είναι ενισχυτικός παράγοντας για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αφού την πλειοψηφία των συστημάτων διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τη γλώσσα-στόχο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τόσο υψηλότερες είναι οι επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες. Επιπλέον στοιχεία της παρούσας έρευνας – όπως άλλωστε και παλαιότερων ερευνών – δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερο το γλωσσικό εισαγόμενο (input) στην ξένη γλώσσα, τόσο μεγαλύτερη είναι η επάρκεια των μαθητών στη γλώσσα αυτή.

Σχετικά με τις παροχές του μαθησιακού περιβάλλοντος σημαντικές διαφορές διαπιστώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά την **παρουσία γλωσσικού εργαστηρίου** στα σχολεία. Οι διαφορές κυμαίνονται ανάμεσα σε ποσοστό μικρότερο του 25% και 45%, ενώ η Ελλάδα βρίσκεται σε χαμηλό ποσοστό (κάτω από 30%) και σε αυτήν την κατηγορία. Χαμηλή επίσης καταγράφεται η **διαθεσιμότητα των λογισμικών** (software) για την αξιολόγηση της διδασκαλίας της γλώσσας. Πάντως η χρήση εικονικού μαθησιακού περιβάλλοντος για την ενίσχυση της διδασκαλίας (virtual learning environment, για παράδειγμα Moodle, WebCT, Blackboard, Fronter, Sakai) δείχνει θετικές επιδράσεις στις περισσότερες δεξιότητες στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η χρήση της γλώσσας-στόχου ενισχύεται και από την έκθεση και ενημέρωση των μαθητών μέσω των παραδοσιακών ή νέων μέσων - περιπτώσεις όπου η χρήση της αγγλικής γλώσσας υπερτερεί έναντι άλλων - αφού βρέθηκε ότι αυτού του είδους οι πρακτικές συσχετίζονται με τις θετικότερες επιδόσεις των μαθητών στα γλωσσικά τεστ. Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία «προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες από ποτέ σε μαθητές και εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να είναι σε συνεχή επικοινωνία με τη γλώσσα-στόχο και τις κοινότητες της γλώσσας αυτής» (European Commission, 2008). Παρόλα αυτά αν και καταγράφονται διαφορές σχετικά με τη **χρήση των νέων τεχνολογιών** από τους εκπαιδευτικούς, στις περισσότερες χώρες που συμμετέχουν στην έρευνα, προκύπτει ότι δε χρησιμοποιούνται συχνά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ και η Ελλάδα συγκαταλέγεται στα συστήματα με χαμηλά ποσοστά χρήσης των νέων τεχνολογιών (σχήμα 14). Συνολικά οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για τη διδασκαλία της γλώσσας αρκετά συχνά, αλλά περισσότερο εκτός των μαθημάτων τους. Συγκεκριμένα, συνηθίζουν να χρησιμοποιούν Η/Υ για τον έλεγχο των εργασιών των μαθητών, την προετοιμασία των μαθημάτων και διάφορες διοικητικές εργασίες (οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ 1,7 - 2,9 σε κλίμακα 0 - 4). Λιγότερο συχνά όμως κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης (μέσοι όροι μεταξύ 0,3 - 2,1 στην ίδια κλίμακα) ενώ δε χρησιμοποιούν συχνά περιεχόμενο από το διαδίκτυο.

Σχήμα 14: Χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς.



Πηγή:ESLC, 2011: 178

5. Επίπεδο σπουδών, επιμόρφωση και εμπειρία των εκπαιδευτικών

Το προφίλ των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών συχνά διαφέρει ανάμεσα στα συστήματα αφού η ξένη γλώσσα μπορεί να διδάσκεται από τρεις διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών. Αυτές αφορούν α) εκπαιδευτικούς οι οποίοι πληρούν τις προϋποθέσεις για τη διδασκαλία όλων σχεδόν των αντικειμένων του Προγράμματος Σπουδών - συμπεριλαμβανομένων των ξένων γλωσσών, άσχετα από το αν έχουν κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο της ξένης γλώσσας (generalistteachers), β) εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξειδικεύονται στη διδασκαλία τουλάχιστον τριών διαφορετικών αντικειμένων, ένα από τα οποία είναι η ξένη γλώσσα (semi-specialistteachers) και γ) εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξειδικεύονται στη διδασκαλία ενός ή δύο αντικειμένων (specialistteachers)· για έναν τέτοιο εκπαιδευτικό η εξειδίκευση αυτή αφορά τις ξένες γλώσσες μόνο, ή μια γλώσσα και ένα άλλο αντικείμενο.

Αν και το μοντέλο της διδασκαλίας από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (specialistteachers) κυριαρχεί στα δύο επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (κατώτερη και ανώτερη), η κατάσταση στην κατώτερη δευτεροβάθμια είναι ελαφρώς πιο διαφοροποιημένη, αφού σε μερικά εκπαιδευτικά συστήματα οι ξένες γλώσσες διδάσκονται από όλες τις προαναφερθείσες κατηγορίες εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με αυτά τα συστήματα η Ελλάδα χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας - αλλά και των άλλων ξένων γλωσσών - εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (specialistteachers) ήδη από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (EACEA/Eurydice, 2012: 87)¹⁵ (σχήμα 15). Επιπρόσθετα, κατά

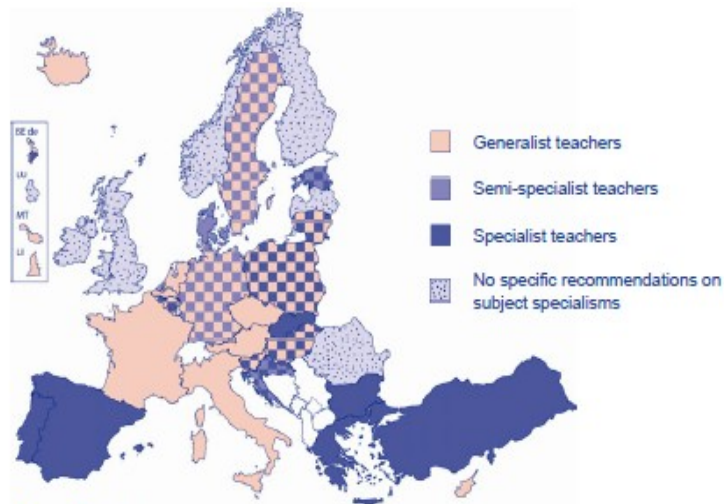
¹⁵ Η έλλειψη των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών (specialistteachers) των ξένων γλωσσών στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι συχνά θέμα που απασχολεί τις εκπαιδευτικές αρχές στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφού τα

μέσο όρο το 89.6% των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών στα συστήματα έχουν τα προαπαιτούμενα ή απαραίτητα προσόντα (qualified) για να διδάξουν ξένες γλώσσες, ενώ σε κάποιες μόνο χώρες έχουν προσωρινά ή έκτακτα ή άλλου τύπου πιστοποιητικά (EACEA/Eurydice, 2012: 87). Σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικευμένων στη διδασκαλία της ΞΓ στη μέση εκπαίδευση, διαρκεί τουλάχιστον 4 χρόνια - με εξαίρεση μόνο τρία συστήματα - ενώ προβλέπεται η κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου ή μεταπτυχιακού διπλώματος σε πολλά συστήματα μεταξύ των οποίων η Φιλανδία, Σουηδία, Δανία, Ιταλία κ.ά. (σχήμα 16). Στην περίπτωση έλλειψης πτυχίου, σε κάποιες περιπτώσεις, υπάρχει ανάγκη πιστοποίησης. Στην Ελλάδα - όπως και σε 5 άλλες χώρες, (Γαλλόφωνη και Γερμανόφωνη Κοινότητες του Βελγίου, Ισπανία, Πορτογαλία και Κροατία) - το ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν είναι πιστοποιημένοι είναι μηδενικό ή σχεδόν μηδενικό, που είναι ενδεικτικό της 'ποιότητας' των εκπαιδευτικών του ελληνικού συστήματος. Μια ακόμα διαπίστωση που αποτελεί θετικό εύρημα της έρευνας για την ποιότητα της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι και το υψηλό ποσοστό κάλυψης των θέσεων εργασίας, αφού καταγράφονται λίγες μόνο περιπτώσεις σχολείων (1.3%) με ελλείψεις εκπαιδευτικών, τη στιγμή που στην πλειοψηφία των άλλων χωρών το ποσοστό αυτό κυμαίνεται από 20% έως 40%.

παιδιά τα τελευταία χρόνια μαθαίνουν γλώσσες από μικρότερες ηλικίες και τα συστήματα δεν έχουν ακόμα προσαρμοστεί σε αυτές τις αλλαγές. Τα μέτρα που λαμβάνονται σε αυτήν την κατεύθυνση αφορούν προγράμματα για την αναβάθμιση των προσόντων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (generalistteachers) και την αναθεώρηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης των μελλοντικών πρωτοβάθμιων εκπαιδευτικών (teachereducation).

Σχήμα 15: Επίπεδο εξειδίκευσης των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών α) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το έτος 2010/2011.

ISCED 1



ISCED 2



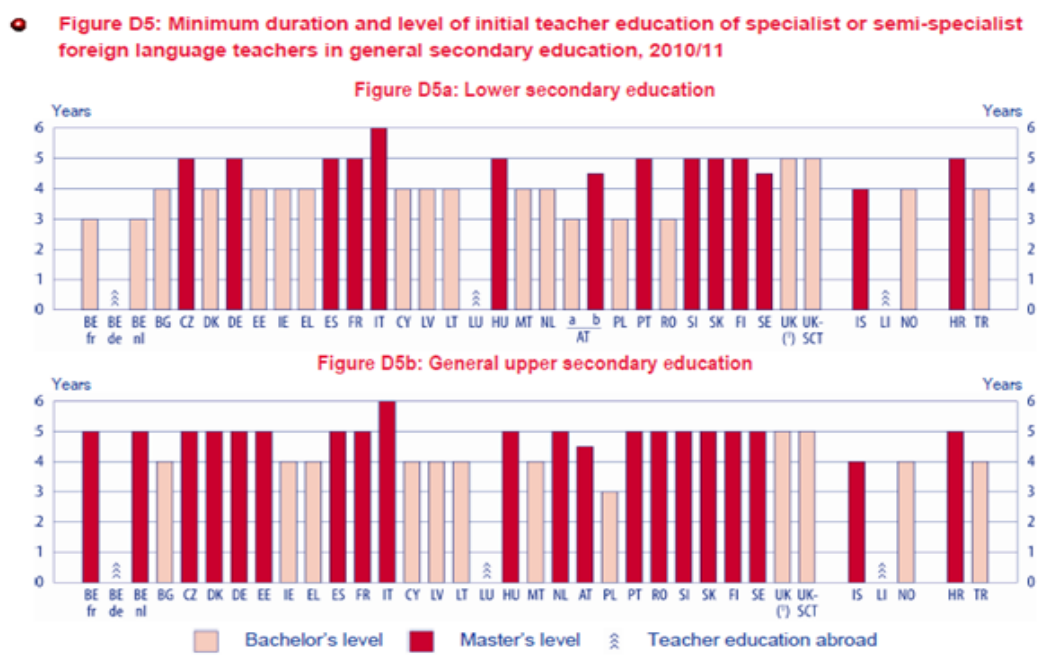
ISCED 3



Generalist teachers Semi-specialist teachers Specialist teachers
No detailed recommendations on subject specialisms

Πηγή: EACEA, 2012: 87

Σχήμα 16:Ελάχιστη διάρκεια και επίπεδο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Πηγή: EACEA, 2012: 91

Η βελτίωση της ποιότητας της **αρχικής εκπαίδευσης** (initial training) και η εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες **επαγγελματικής ανάπτυξης** (professional development) έχουν ταυτιστεί ως παράγοντες κλειδιά στην επιτυχία της σχολικής εκπαίδευσης, και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να οργανώνεται γύρω από ένα αναλυτικό πλαίσιο για τη διδακτική πρακτική (ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση) και ένα πρόγραμμα σπουδών που να ενσωματώνει την ακαδημαϊκή γνώση και την πρακτική εμπειρία της διδασκαλίας. (Commission of the European Communities, 2007b). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2008, διαβεβαίωσε ότι «η ποιοτική διδασκαλία είναι αναγκαία για την αποτελεσματική μάθηση σε οποιαδήποτε ηλικία» και πρέπει να γίνουν προσπάθειες για να υπάρχει η εξασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί της γλώσσας έχουν μια στέρεη γνώση της γλώσσας που διδάσκουν, να έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και να κατέχουν τις κατάλληλες διαπολιτισμικές δεξιότητες. Επίσης, σύμφωνα με το *Ευρωπαϊκό Προφίλ για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Γλώσσας* (European Profile for Language Teacher Education) (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, & McEvoy, 2004) για τα Κράτη Μέλη, η εκπαίδευση αυτή πρέπει να ενθαρρύνεται ενεργά, και να υποστηρίζεται η ανταλλαγή μέσω προγραμμάτων (Eurymdice, 2008). Για παράδειγμα στο Σχέδιο Δράσης (2003: 34-35) προτείνεται η διαμονή των μελλοντικών εκπαιδευτικών για μια εκτεταμένη χρονική περίοδο στη χώρα όπου μιλιέται η γλώσσα. Για αυτό το λόγο σύμφωνα με τους Συντονιστές Εθνικής Έρευνας, σε 7 εκπαιδευτικά συστήματα παρέχονται οικονομικά κίνητρα για

ανταλλαγές εκπαιδευτικών και διαμονή στο εξωτερικό κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα παρόλα αυτά δεν υπάρχει τέτοιου είδους παροχή (OECD, 2010).

Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται επαγγελματικό καθήκον για τους εκπαιδευτικούς σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Eurydice, 2008· OECD, 2009). Σε τρία συστήματα - μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα¹⁶ - οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι υποχρεωτικές μόνο για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς (Eurydice, 2008· OECD, 2009), διαπίστωση που προκύπτει και από μελέτη του ΟΟΣΑ, αφού ανάμεσα στις 10 χώρες που αναφέρουν υποχρεωτικά εισαγωγικά προγράμματα για τους νέους εκπαιδευτικούς συγκαταλέγεται και η Ελλάδα (OECD, 2009). Το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης πάντως για τον στόχο αυτό, σύμφωνα με παλαιότερη έκθεση του ΟΟΣΑ, στη χώρα μας το αναλαμβάνουν συνήθως οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, και ορίζεται στους 8 περίπου μήνες (OECD, 2005). Σύμφωνα πάντως με την πιο πρόσφατη έκθεση το ποσοστό συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφεται υψηλό, ενώ το 11% των εκπαιδευτικών δεν πήρε μέρος σε καμία δραστηριότητα τέτοιου είδους (OECD, 2009: 81). Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη μεγαλύτερης επιμόρφωσης σε τομείς όπως τα ΑΜΕΑ, την χρήση της τεχνολογίας, και σε θέματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών (OECD, 2009).

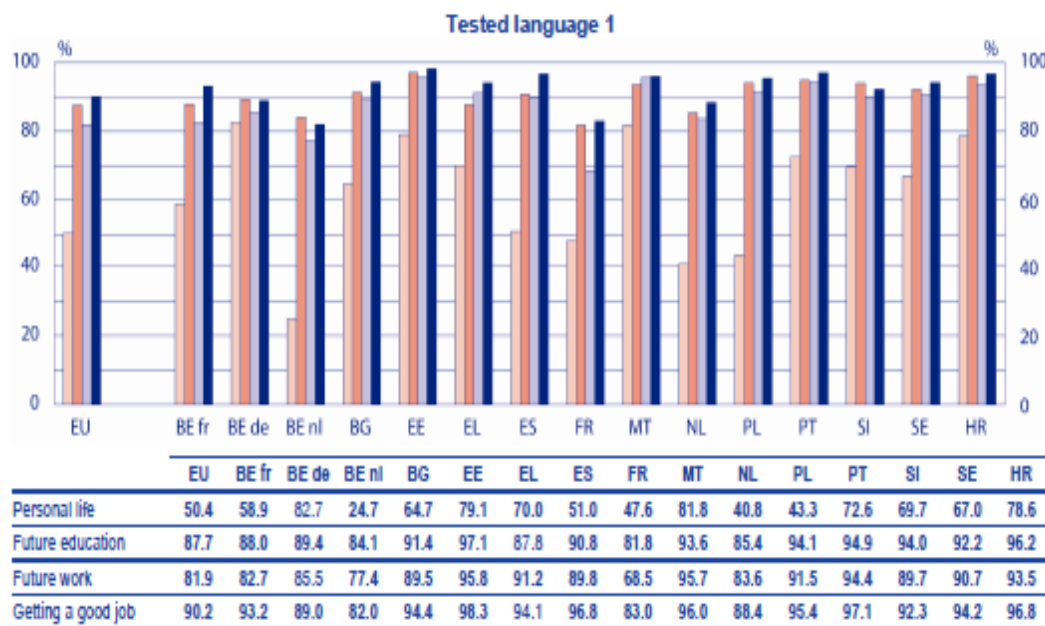
6. Οι μαθητές

Η ESLC δείχνει θετική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των μαθητών για τη χρησιμότητα της μάθησης της ξένης γλώσσας και της ικανότητάς τους σε αυτήν. (ESLC, 2011). Το προφίλ της αντίληψης των μαθητών πάνω στη χρησιμότητα των ξένων γλωσσών είναι παρόμοιο στις Ευρωπαϊκές χώρες. Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών εκτιμά ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας είναι χρήσιμη για την εύρεση εργασίας για την εκπαίδευσή τους και την εύρεση εργασίας ή τη βελτίωση της εργασιακής τους κατάστασης (σχήμα17). Αντίθετα τα αγγλικά παίζουν ένα λιγότερο σημαντικό ρόλο στην προσωπική ζωή των μαθητών αφού μόνο το 50.4 % φαίνεται ότι είναι πεπεισμένο γι αυτό, ενώ στη χώρα μας το τελευταίο αυτό ποσοστό φαίνεται ενισχυμένο (70%). Η αντίληψη των μαθητών για τη χρησιμότητα της ξένης γλώσσας μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία και την ενδυνάμωση του κινήτρου, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική μάθηση. Επίσης μικρό είναι το ποσοστό των μαθητών που έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες, όπως εκδρομές σε χώρες του εξωτερικού (28,1%), το οποίο μπορεί να προκαλέσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές καθώς δίνει τη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας.

¹⁶ Μαζί με την Κύπρο και Ιταλία.

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές έχουν μια θετική στάση απέναντι στην ΞΓ τους εκπαιδευτικούς και τα εγχειρίδια, που βρίσκεται σε θετική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες.

Σχήμα 17: Ποσοστό μαθητών που θεωρούν χρήσιμη την εκμάθηση της πρώτης ξένης γλώσσας και λόγοι που αναφέρονται.



- Προσωπική ζωή
- Για μελλοντικές σπουδές
- Για τη μελλοντική εργασία
- Για την εύρεση εργασίας

Πηγή: EACEA, 2012: 103

Συμπέρασμα

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των εκθέσεων του ΟΟΣΑ και την έρευνα ESLC δίνουν μια εικόνα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, αναφορικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ενσωματώνεται το αντικείμενο της ξένης γλώσσας, το επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές τους πρακτικές, και τις επιδόσεις και αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη χρησιμότητα της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με αυτά το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά – δυστυχώς - πολύ περισσότερα μειονεκτήματα σε σχέση με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Έτσι, ανάμεσα στις θετικές διαπιστώσεις συγκαταλέγεται η εξειδίκευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών – διαπίστωση που δεν ισχύει για όλα τα εκπαιδευτικά

συστήματα. Θετικό επίσης εύρημα αποτελεί και το γεγονός ότι στα ελληνικά σχολεία καταγράφονται ελάχιστες ελλείψεις εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά, αν και η ζήτηση για την εκμάθηση της αγγλικής μέσα από την έρευνα παρουσιάζεται αυξημένη και οι Έλληνες μαθητές και οι οικογένειές τους θεωρούν ολοένα και περισσότερο ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προσόντα για την προσωπική και την επαγγελματική ζωή των μαθητών, σε αντίθεση με τα ευρωπαϊκά συστήματα που προκρίνουν τον αυξημένο χρόνο εκμάθησης της γλώσσας, στην Ελλάδα ο χρόνος αυτός μειώνεται συστηματικά. Έτσι, στη σχετική έκθεση (EACEA, 2012), οι συνολικές ώρες του μαθήματος των αγγλικών υστερούν αριθμητικά σε σχέση με τη συντριπτική πλειοψηφία των υπόλοιπων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, αφού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, ενώ άλλα αντικείμενα όπως τα αρχαία ελληνικά καταλαμβάνουν εξέχουσα θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Σχετικά με αυτό, έρευνα της Μπιρμπίλη (2015) στην οποία εξετάζεται η θέση του μαθήματος των αγγλικών μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, επίσης διαπιστώνει τη σταθερή μείωση του διδακτικού χρόνου για το αντικείμενο της αγγλικής - παρά την αρχική στόχευση της πολιτείας για αναβάθμιση του αντικειμένου των ξένων γλωσσών που συμπορεύονταν με το στρατηγικό στόχο της Ε.Ε. για μια «ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» (Μπιρμπίλη, 2015). Επιπλέον σημαντικός παράγοντας για τη μειωμένη διάρκεια του χρόνου εκμάθησης της γλώσσας είναι η έλλειψη μαθημάτων ενισχυτικού χαρακτήρα μέσα στο σχολείο που, σε συνδυασμό με τα παραπάνω, οδηγεί τους Έλληνες μαθητές στην ιδιωτική εκμάθηση της γλώσσας και στην υποβάθμιση της αξίας του μαθήματος στο δημόσιο σχολείο. Την ίδια στιγμή αποτυπώνεται η έλλειψη προγραμμάτων ανταλλαγής και κινητικότητας με συνέπεια οι μαθητές να μην πραγματοποιούν συνεργασίες με μαθητές ευρωπαϊκών σχολείων, που θα οδηγούσε στην εξάσκηση της γλώσσας-στόχου, την απόκτηση εμπειριών και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης. Παράλληλα, δεν εφαρμόζεται η διδασκαλία του μαθήματος μέσω του μοντέλου CLIL παρά τη ρητή δέσμευση της χώρας μας για εισαγωγή του αντικειμένου αυτού στο Πρόγραμμα Σπουδών εδώ και πάνω από μια δεκαετία.

Επίσης, σημαντική διαπίστωση των εκθέσεων αυτών είναι η μειωμένη χρήση της γλώσσας-στόχου από εκπαιδευτικούς και μαθητές, ενώ επίσης καταγράφονται ελλείψεις παροχές στις σχολικές μονάδες (γλωσσικά εργαστήρια, λογισμικά, κλπ.) και ελάχιστη χρήση των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, παρά τη διαπίστωση της κατοχής προσόντων των εκπαιδευτικών, εκ μέρους της πολιτείας δεν παρέχεται η δυνατότητα επιμόρφωσής τους στο εξωτερικό κατά την εισαγωγική εκπαίδευση, αλλά ούτε και προβλέπεται συνεχής υποχρεωτική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς του δημόσιου σχολείου.

Τα παραπάνω ευρήματα φέρνουν στην επιφάνεια το σημαντικό ζήτημα της υποβάθμισης του αντικειμένου της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση και τη διαχρονική απροθυμία των κυβερνήσεων να ανταποκριθούν στην αυξανόμενη ζήτηση των

μαθητών για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, οι οποίες θεωρούνται βασικά εφόδια του πολίτη για την ένταξη στο Ευρωπαϊκό γίγνεσθαι. Δεδομένου ότι το ρόλο του αρμόδιου διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας έχουν αναλάβει οι φορείς της ιδιωτικής εκπαίδευσης (ιδιωτικά σχολεία και κέντρα ξένων γλωσσών), τίθεται το ερώτημα για ποιο λόγο οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας δεν προωθούν τις απαραίτητες αλλαγές, ώστε οι Έλληνες μαθητές να απολαμβάνουν μία δημόσια εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bray, M. (2011). The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. European Commission.
- Collins, L., Randall, H., Halter, P., Lightbown, M. & Spada, N. (1999). Time and then Distribution of Time in L2. TESOL Quarterly, 33, (4), 655-680.
- Euridice (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. European Commission.
- European Commission (2007b). Terms of Reference: Tender no. 21 “European Survey on Language Competences”. Contracting Authority: European Commission.
- Eurydice (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2008 Edition. http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf
- Eurydice (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2008 Edition. http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf
- Eurydice, European Commission & Eurostat (2012). Key data on Teaching Languages at School in Europe 2012. EACEA.
- Hargreaves, A. (1997). In conclusion: New ways to think about teachers and time. In N. E. Adelman, K. P. Walking Eagle, & A. Hargreaves, (Eds.). Racing with the clock: Making time for teaching and learning in school reform (79-88). New York: Teachers College Press.
- Hopf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Jensen, B., Sandoval-Hernandez, A., Knoll, S. & Gonzalez, E. (2012). The experience of new teachers. Paris, France: OECD Publishing.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference: Final Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Murphy-Lejeune, E. & Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel: evolution politique, positions didactiques in Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications. Juillet. Paris : Hachette. 32-46.

- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD, Paris.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*.
- OECD (2013). *Education at a glance. OECD indicators*. Ανάκτηση στις 26/10/2013. Διαθέσιμο: www.oecd.org/edu/eag.htm
- Stallings, J.A. & Kaskowitz, D.H. (1974). *Follow through classroom observation evaluation 1972–1973 (SRI Project URU-7370)*. Menlo Park, CA: Stanford Research Institute.
- Stern, H. H., Swain, M., McLean, L. D., Friedman, R. J., Harley, B. & Lapkin, S. (1976). *Three approaches to teaching French*. Toronto, Canada: Ontario Ministry of Education.
- Swain, M. (1981). Time and timing in bilingual education. *Language Learning*, 31, 1- 15.
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education, 1997*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Βαρμάζης, Ν., (2007). Τα αρχαία ελληνικά στην νεοελληνική εκπαίδευση, [http:// www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_11/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_11/index.html)
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος «Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 37-60.
- Δενδρινού, Β. & Ζουγανέλη, Α. (2012). Ενδιάμεση Εθνική Έκθεση για την Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Δεξιοτήτων.
- Κελπανίδης, Μ. με ερευνητική ομάδα Μεταπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών (2009). Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών/τριών για το μάθημα των αρχαίων: Η έρευνα στους καθηγητές που έγινε, η έρευνα στους μαθητές/τριες που δεν έγινε και οι αιτίες του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2002). Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο; *Φιλολογος*, 108, 258-266.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού. Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (αδημοσίευτη)
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 223-238.

Ιστοσελίδες

http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf

http://elp.enl.uoa.gr/fileadmin/elp.enl.uoa.gr/uploads/ESLC_GR_WEB.pdf

http://elp.enl.uoa.gr/fileadmin/elp.enl.uoa.gr/uploads/ESLC_GR_WEB.pdf

http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscled_1997.htm

<http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

<http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

<http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clic-at-school-in-europe-pbNCX106001/>