

Ευρωπαϊκή Έρευνα
Γλωσσικών Δεξιοτήτων:
Η Ελληνική Συμμετοχή

Ενδιάμεση Εθνική Έκθεση

Β. Δενδρινού και Αικ. Ζουγανέλη



ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

© Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2012

Συγγραφείς: Βασιλική Δενδρινού και Αικατερίνη Ζουγανέλη
Συνεργάτες: Παρασκευή Γκοτσούλια και Δημήτρης Κοκορόσκος
Στατιστικολόγος: Αναστασία Λύκου

Σημ.: Δεν επιτρέπεται η ανατύπωση αυτής της έκθεσης ή η αναφορά σε στοιχεία που παρουσιάζονται σε αυτήν χωρίς ειδική άδεια από τις συγγραφείς.

Η παρούσα έκθεση είναι αφιερωμένη σε εκείνους των οποίων η συμμετοχή κατέστησε δυνατή την πραγματοποίηση της έρευνας: στους Έλληνες μαθητές στα 112 σχολεία σε όλη την Ελλάδα που πήραν μέρος σε αυτό το σημαντικό έργο, στους καθηγητές Αγγλικής και Γαλλικής και τους διευθυντές των σχολείων αυτών, καθώς και στους Σχολικούς Συμβούλους της Αγγλικής και Γαλλικής που βοήθησαν να διενεργηθεί η έρευνα. Τις θερμές μας ευχαριστίες επίσης σε όλους τους συντελεστές της έρευνας και τις ερευνητικές ομάδες στο τ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.

Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων	5
Προλογικό σημείωμα	6
Εισαγωγή	8
1. Τα κύρια χαρακτηριστικά της έρευνας	9
1.1 Ο μαθητικός πληθυσμός	9
1.2 Τα εργαλεία και τα στάδια της έρευνας	10
2. Αποτελέσματα της έρευνας για την Ευρώπη	11
2.1 Αποτελέσματα της γλωσσικής εξέτασης	11
2.2 Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων	11
2.3 Σχέσεις μεταξύ συνθηκών μάθησης και γλωσσικής επάρκειας	15
3. Η συμμετοχή της Ελλάδας στην έρευνα	16
3.1 Η διενέργεια της έρευνας	17
4. Τα αποτελέσματα της εξέτασης στην Α' γλώσσα (Αγγλικά)	19
4.1 Κατανόηση γραπτού λόγου	19
4.2 Κατανόηση προφορικού λόγου	19
4.3 Παραγωγή γραπτού λόγου	20
4.4 Σύνοψη	20
5. Αποτελέσματα της εξέτασης στην Β' γλώσσα (Γαλλικά)	20
5.1 Κατανόηση γραπτού λόγου	21
5.2 Κατανόηση προφορικού λόγου	21
5.3 Παραγωγή γραπτού λόγου	21
5.4 Σύνοψη	21
6. Περίληψη	21
7. Ευρήματα σχετικά με το περιβάλλον μάθησης στην Ελλάδα	22
8. Επίλογος	26
Πηγές Αναφοράς	26
Παράρτημα	27

Προλογικό σημείωμα

Η παρούσα δημοσίευση είναι δίγλωσση. Εμφανίζεται στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα, αλλά το ελληνικό κείμενο δεν αποτελεί μετάφραση του αγγλικού ή αντίστροφα. Τα κείμενα στις δύο γλώσσες γράφτηκαν για διαφορετικούς αναγνώστες. Το ελληνικό κείμενο γράφτηκε για Έλληνες και ειδικότερα αφενός για την ξενόγλωσση εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα και αφετέρου για όσους μπορούν να παίξουν ρόλο στη διαμόρφωση συντεταγμένης πολιτικής με όραμα την βελτίωση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στον τόπο. Το αγγλικό κείμενο από την άλλη πλευρά γράφτηκε μεν για την ξενόγλωσση εκπαιδευτική κοινότητα στις Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά κυρίως έχοντας υπόψη εκείνους που έχουν την ευθύνη να κατευθύνουν την εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική στην Ευρώπη, με στόχο την προώθηση της πολυγλωσσίας που αποτελεί κεντρικό στόχο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Μια βασική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων αναγνωστών είναι πως το αγγλόφωνο κοινό έχει πρόσβαση και στην Ευρωπαϊκή Έκθεση που παρουσιάζει τα ευρήματα της «Ευρωπαϊκής Έρευνας για τις Γλωσσικές Δεξιότητες». Η Έκθεση αυτή αν και αναφέρεται στα δεδομένα που προέκυψαν από την ελληνική συμμετοχή στην έρευνα, η αναφορά είναι περιληπτική και εστιάζει στην σύγκριση των αποτελεσμάτων από όλες τα κράτη μέλη που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η παρούσα έκθεση παρουσιάζει τα ευρήματα που προέκυψαν από την ελληνική συμμετοχή στην έρευνα, τα αναλύει διεξοδικά μετά από μια συστηματική στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, και επιχειρεί να κάνει κάποιες ερμηνείες για τα αποτελέσματα και να βγάλει συμπεράσματα.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζει τα δεδομένα που αφορούν την επίδοση των Ελλήνων μαθητών σε μια εξέταση στην οποία έλαβε μέρος σημαντικό δείγμα μαθητών από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, με στόχο τη μέτρηση της γλωσσικής τους επάρκειας σε δυο ξένες γλώσσες, οι οποίες για την Ελλάδα επιλέχτηκε να είναι τα Αγγλικά και τα Γαλλικά. Παρουσιάζει επίσης δεδομένα που αφορούν τις συνθήκες μάθησης και παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, τα οποία αντλήθηκαν μέσω των στοιχείων που κατέγραψαν οι εξεταζόμενοι μαθητές καθώς και μέσω δομημένων ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι καθηγητές Αγγλικής και Γαλλικής καθώς και οι διευθυντές των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα.

Ερωτηματολόγια για τις συνθήκες μάθησης της γλώσσας συμπλήρωσαν και οι επιμέρους Εθνικοί Συντονιστές Έρευνας (ΕΣΕ), στην κάθε χώρα. Για την Ελλάδα, ΕΣΕ είχε οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο οποίο συστήθηκε μια επιτροπή επιστημόνων και εμπειρογνομημόνων για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών με συμβουλευτικό ρόλο. Η διενέργεια ΕΕΓΔ ανατέθηκε σε ομάδα εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με επικεφαλής την ερευνήτρια Καίτη Ζουγανέλη, η οποία είχε πρωτοστατήσει για την συμμετοχή της Ελλάδας στην έρευνα και η οποία φρόντισε να διαμοιραστούν τα γλωσσικά τεστ στα σχολεία και να συγκεντρωθούν όλα τα δεδομένα της έρευνας.

Με την πρόσφατη κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και την ενσωμάτωση κάποιων αρμοδιοτήτων του στο νεοσύστατο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), του οποίου ο ρόλος όμως – όπως ορίζεται από τον σχετικό νόμο – είναι βασικά επιτελικός. Αποφασίζει για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και οι αποφάσεις του πρέπει να βασίζονται σε

πρωτότυπη έρευνα που ανατίθεται σε ερευνητικά κέντρα, ΑΕΙ, και ερευνητικές ομάδες.

Στο χρόνο που μεσολάβησε (μεταξύ της κατάργησης του Π.Ι. και της ανάληψης καθηκόντων από το Ι.Ε.Π.) το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε στο Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Γλωσσών και Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας του Πανεπιστημίου Αθηνών (RCeL) να επεξεργαστεί τα δεδομένα που αφορούν στην Ελλάδα και να προετοιμάσει την Ελληνική Εθνική Έκθεση. Το RCeL δέχτηκε να εμπλακεί στο έργο, το οποίο ανέλαβε ιδίως δαπάνης, επειδή διαθέτει το κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό και εμπειρία από την συμμετοχή του σε άλλα εξίσου σημαντικά προγράμματα για τις γλώσσες, σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (βλ. <http://rcel.enl.uoa.gr>).

Δύο έμπειροι ερευνητές του Κέντρου Έρευνας, η Δρ. Παρασκευή Γκοτσούλια και η Δρ. Αναστασία Λύκου προσέφεραν σημαντικές υπηρεσίες για την προετοιμασία αυτής της έκθεσης: Η Π. Γκοτσούλια ως γλωσσολόγος με ειδίκευση στην υπολογιστική γλωσσολογία, με την οποία τώρα συνεργάζομαι για την έρευνα υποδομής του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), με το οποίο τίθενται για πρώτη φορά πρωτοτυποποιημένα κριτήρια για την αντικειμενική περιγραφή των επιπέδων γλωσσομάθειας των Ελλήνων ομιλητών ξένων γλωσσών. Η Α. Λύκου, εξειδικευμένη στατιστικολόγος, η οποία ανέλαβε την ανάλυση των δεδομένων και πάνω σε αυτά συνέταξε σχετικό κείμενο στο οποίο βασίστηκε η παρούσα έκθεση έρευνα, αφού πρώτα συνεργάστηκε πάνω στα δεδομένα αυτά με την Π. Γκοτσούλια και την Κ. Ζουγανέλη η οποία ανήκει πλέον στο δυναμικό του RCeL. Παράλληλα, άλλα νεότερα μέλη του ερευνητικού προσωπικού του RCeL συνεισέφεραν στη συγγραφή, τον έλεγχο και την γλωσσική επιμέλεια των κειμένων αλλά προπαντός ο Δημήτρης Κοκορόσκος, υποψήφιος διδάκτωρ του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος εργάστηκε εντατικά για αυτή την αρχική έκθεση ευρημάτων. Η Καίτη Ζουγανέλη και εγώ ευχαριστούμε όλους όσοι συνέβαλαν στην Ελληνική Ενδιάμεση Έκθεση.

Ολοκληρώνοντας αυτό το προλογικό σημείωμα, σημειώνεται πως η τελική Εθνική Έκθεση θα ολοκληρωθεί προσεχώς. Προγραμματίζεται να δημοσιευθεί το πρώτο εξάμηνο του 2013 και να περιλαμβάνει, εκτός από περιγραφικά στοιχεία, δεδομένα που προκύπτουν από συσχετιστική στατιστική ανάλυση των ευρημάτων και σχολιασμό της σχέσης μεταξύ παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση και της γλωσσικής επάρκειας που αποκτούν οι μαθητές κατά την εκπαίδευσή τους στο σχολείο.

Καθηγήτρια Βασιλική Δενδρινού
Διευθύντρια του RCeL, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Εισαγωγή

Με σκοπό την προώθηση της πολυγλωσσίας των Ευρωπαίων πολιτών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επιδίωξε τη διενέργεια μιας έρευνας, η οποία να αποτυπώνει με ακρίβεια την γλωσσομάθεια των νέων στην Ευρώπη, καθώς και άλλες πληροφορίες, όπως το ποιες γλώσσες γνωρίζουν ή μαθαίνουν και ποιες είναι οι συνθήκες εκμάθησής τους στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος της Επιτροπής ήταν η γνώση αυτή να αποτελέσει τη βάση επάνω στην οποία να μπορούν να στηριχτούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνολικά και του κάθε κράτους χωριστά για την ανάπτυξη και προώθηση της πολυγλωσσίας. Και τούτο διότι, όπως ομολόγησε η ίδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2005,¹ όταν έλαβε την απόφαση για τη διενέργεια της έρευνας, υπάρχει σημαντική έλλειψη έγκυρων στοιχείων για τη γλωσσική επάρκεια των νέων στην Ευρώπη, ενώ είναι επιτακτική και η ανάγκη για ένα αξιόπιστο σύστημα μέτρησης της προόδου που επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα σχολεία των κρατών μελών.² Ένα τέτοιο σύστημα θα εξυπηρετεί και την αντικειμενική μέτρηση της προόδου επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί στην Βαρκελώνη το 2002³.

Το σχεδιασμό και υλοποίηση του έργου στο πλαίσιο του οποίου διενεργήθηκε η «Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Γλωσσικές Δεξιότητες» (στο εξής ΕΕΓΔ), ανέλαβε τελικά το 2008 μια κοινοπραξία οχτώ οργανισμών, με εμπειρία στην αξιολόγηση και ειδικότερα τη μέτρηση γλωσσομάθειας με την αγγλική επωνυμία «SurveyLang» (www.surveylang.org).⁴ Η έρευνα διενεργήθηκε σε δεκαέξι (16) κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2011, μετά από σχεδιασμό τριών ετών, και τα αποτελέσματά της ανακοινώθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή τον Ιούνιο του 2012. Ήταν ένα πολύπλοκο εγχείρημα, η επιτυχία του οποίου οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον λεπτομερή σχεδιασμό, την αυστηρή τήρηση χρονοδιαγραμμάτων και την αгаστή συνεργασία μεγάλου αριθμού επιστημόνων, εκπαιδευτικών και εμπειρογνομόνων ποικίλων ειδικοτήτων.

Τα δυο βασικότερα εργαλεία για την συλλογή πληροφοριών ήταν (α) ένα κοινό όργανο μέτρησης της γλωσσομάθειας των Ευρωπαίων μαθητών που βρίσκονται στο στάδιο ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης και (β) ερωτηματολόγια βάσει των οποίων συλλέχτηκαν πληροφορίες για εξωγενείς κυρίως παράγοντες και συνθήκες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της γλωσσομάθειας. Τα ερωτήματα, σε δομημένα ερωτηματολόγια, που απάντησαν οι μαθητές που εξετάστηκαν και οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και οι διευθυντές των

¹Συγκεκριμένα αποφάσισε στην προώθηση δράσεων «που θα στοχεύουν στην επάρκεια βασικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα μέσω της διδασκαλίας τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών, από μικρή ηλικία» καθώς και στη «θέσπιση ενός δείκτη γλωσσικών δεξιοτήτων (European Commission, 2005).

²Απώτερος σκοπός της Επιτροπής για την διενέργεια της ΕΕΓΔ ήταν, όπως αναφέρεται σε σχετικό της κείμενο (European Commission 2007a) ήταν «να εξαχθούν αποτελέσματα που θα καταστήσουν δυνατή τη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Δείκτη Γλωσσομάθειας και θα δώσουν αξιόπιστες πληροφορίες για την εκμάθηση γλωσσών και τη γλωσσική επάρκεια των νέων»

³Το Μάρτιο του 2002 στη Βαρκελώνη, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ζήτησε την «κατάρτιση δείκτη γλωσσικών γνώσεων» για τον οποίο σκοπό πραγματοποιήθηκε η Ευρωπαϊκή έρευνα γλωσσομάθειας.

⁴Η κοινοπραξία αποτελείται από (το Διεθνές Κέντρο Παιδαγωγικών Σπουδών της Γαλλίας γνωστό με το ακρώνυμο CIEP, το κέντρο παροχής ερευνητικών υπηρεσιών Gallup Europe από το Βέλγιο και την Ουγγαρία, το Ινστιτούτο Γκαίτε της Γερμανίας, το Ινστιτούτο Θερβάντες της Ισπανίας, την εταιρία Cito με ειδικευση στη διεξαγωγή εξετάσεων για πιστοποίηση και αξιολόγηση από την Ολλανδία, το Τμήμα εξετάσεων ESOL του Πανεπιστημίου του Cambridge, το Πανεπιστήμιο της Salamanca στην Ισπανία, και το τμήμα εξετάσεων και πιστοποίησης της Ιταλικής του Πανεπιστημίου της Perugia στην Ιταλία.

σχολείων αφορούσαν δεκατρείς κατηγορίες πληροφοριών οι οποίες μπορούν να τροφοδοτήσουν συγκροτημένες εκπαιδευτικές γλωσσικές πολιτικές στα κράτη μέλη και τις κατευθυντήριες γραμμές που θα παρέχονται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.

Ο συντονισμός των διαδικασιών της έρευνας και η επικοινωνία ανάμεσα στους συνεργαζόμενους φορείς έγιναν μέσω διαδραστικής πλατφόρμας, η οποία σχεδιάστηκε για τον συγκεκριμένο σκοπό. Ο συντονισμός και η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων οντοτήτων ενισχύθηκαν από δια ζώσης συναντήσεις, οι οποίες με τη μορφή εκπαιδευτικών σεμιναρίων συνέβαλαν στην από κοινού κατανόηση των ποικίλων σταδίων και διαδικασιών της έρευνας και διασφάλισαν την εσωτερική αξιολόγηση των διαδικασιών, συμβάλλοντας στην αξιοπιστία όλου του εγχειρήματος.

1. Τα κύρια χαρακτηριστικά της έρευνας

Η ΕΕΓΔ αφορά στη διάγνωση και την καταγραφή του επιπέδου της γλωσσομάθειας που έχουν οι μαθητές ηλικίας δεκαπέντε (15) ετών στις πέντε ευρύτερα διδασκόμενες γλώσσες (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά και Ισπανικά) στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διενεργήθηκε με τη μορφή εξετάσεων στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου καθώς και στην παραγωγή γραπτού. Με την ευκαιρία της διενέργειας των εξετάσεων, συγκεντρώθηκαν και στοιχεία για τις συνθήκες μάθησης της γλώσσας μέσω στοχευμένων ερωτηματολογίων.

Στην έρευνα μετείχαν δεκαέξι χώρες ή κοινότητες (στο εξής συμμετέχουσες οντότητες) και μετρήθηκαν οι γλωσσικές δεξιότητες ενός σημαντικού δείγματος υποκειμένων, αφού εξετάστηκαν 53.000 ευρωπαίοι μαθητές. Σε κάθε συμμετέχουσα οντότητα οι μαθητές εξετάστηκαν σε δύο από τις πέντε γλώσσες που ορίστηκαν εξ αρχής ως οι ευρύτερα διδασκόμενες: Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά και Ισπανικά. Έτσι, διαμορφώθηκαν δύο διαφορετικές ομάδες μαθητών (μια ομάδα για την Α' ξένη γλώσσα και μια για τη Β'). Κάθε μαθητής εξετάστηκε σε μια μόνο ξένη γλώσσα, μέσω τεστ σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή και συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο. Ερωτηματολόγια, σε ηλεκτρονική μορφή, συμπληρώθηκαν επίσης από τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα.

1.1 Ο μαθητικός πληθυσμός

Ο μαθητικός πληθυσμός που εξετάστηκε διέφερε ανάμεσα στις συμμετέχουσες οντότητες και ανάλογα τη γλώσσα εξέτασης. Σε κάθε συμμετέχουσα οντότητα, για την κάθε γλώσσα εξέτασης, ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από μαθητές είτε της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου (ISCED 2) είτε της δεύτερης τάξης του Λυκείου (ISCED3). Οι ηλικίες των μαθητών που έλαβαν μέρος στην εξέταση γλωσσομάθειας και η τάξη φοίτησης ορίζονται με βάση το τυποποιημένο σύστημα Διεθνούς Πρότυπης Ταξινόμησης της Εκπαίδευσης της UNESCO (ISCED). Η ερευνητική κοινοπραξία χρησιμοποίησε αυτό το διεθνές σύστημα κατάταξης των σχολικών τάξεων και των βαθμίδων εκπαίδευσης προκειμένου να είναι συγκρίσιμα τα δεδομένα.

Η απόφαση για εξέταση μαθητών του Λυκείου βασίστηκε στο γεγονός ότι, σε κάποιες χώρες, η γλώσσα εξέτασης δεν διδασκόταν στο Γυμνάσιο ή διδασκόταν για μικρή περίοδο, χωρίς οι μαθητές να έχουν ολοκληρώσει μια ακαδημαϊκή χρονιά διδασκαλίας πριν την περίοδο διεξαγωγής της ΕΕΓΔ. Αυτό το δεδομένο σημαίνει εν ολίγοις ότι η ηλικία και η τάξη των μαθητών που εξετάστηκαν διαφέρουν ανάμεσα στις διάφορες συμμετέχουσες οντότητες και σε μερικές περιπτώσεις εμφανίζεται διαφορά ακόμη και μέσα στα ίδια εκπαιδευτικά συστήματα μεταξύ των δύο γλωσσών εξέτασης. Για την πλειοψηφία των

συμμετεχουσών οντοτήτων οι μαθητές που εξετάστηκαν είχαν ηλικία από 14 έως 15 ετών, με την Ελλάδα να συμμετέχει με μαθητικό δείγμα δεκαπεντάχρονων μαθητών της Γ' τάξης του Γυμνασίου.

Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν οργανώνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις συμμετέχουσες οντότητες. Υπάρχουν δύο διαφοροποιητικοί παράγοντες ανάμεσα στις διάφορες συμμετέχουσες οντότητες, δηλαδή ο υποχρεωτικός ή προαιρετικός χαρακτήρας της εκμάθησης ξένων γλωσσών και ο προτεινόμενος χρόνος διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.

Στην Ελλάδα η διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι υποχρεωτική για τη σχολική τάξη όπου διεξήχθη η έρευνα, ενώ και για την πλειοψηφία των άλλων συμμετεχουσών οντοτήτων η διδασκαλία τουλάχιστον μίας ξένης γλώσσας είναι υποχρεωτική τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1, 2, 3). Σε σχέση με τις προτάσεις για το χρόνο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα πλην τεσσάρων (Φλαμανδική και γερμανόφωνη κοινότητα του Βελγίου, Αγγλία και Ολλανδία) οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές δίνουν συστάσεις ή ορίζουν τον ελάχιστο δυνατό χρόνο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών ως υποχρεωτικών μαθημάτων.

Όλοι οι σχετικοί με τον μαθητικό πληθυσμό παράγοντες (μαθητικά χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης ξένων γλωσσών μέχρι τη σχολική χρονιά της εξέτασης, εάν η γλώσσα εξέτασης είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές στην εξεταζόμενη σχολική τάξη και ο χρόνος που αφιερώνεται από το κάθε σύστημα στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών) ενδέχεται να επιδρούν στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της ΕΕΓΔ.

1.2 Τα εργαλεία και τα στάδια της έρευνας

Η ΕΕΓΔ ήταν μεθοδολογικά πολύπλοκη και χρησιμοποίησε εργαλεία που παρείχαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Όπως έχει προαναφερθεί, η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας των μαθητών του δείγματος βασίστηκε σε τεστ, που διεξήχθησαν στο σχολείο με την ευθύνη επιστημόνων ειδικών στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, οι οποίοι συνεργάστηκαν με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων της έρευνας. Στην Ελλάδα υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή των εξετάσεων στα σχολεία ήταν σχολικοί σύμβουλοι Αγγλικής και Γαλλικής.

Τα τεστ αφορούσαν σε τρεις γλωσσικές δεξιότητες: 1) κατανόηση γραπτού λόγου, 2) κατανόηση προφορικού λόγου και 3) παραγωγή γραπτού λόγου. Η διάρκεια εξέτασης για κάθε δεξιότητα κυμάνθηκε μεταξύ των 30 και 45 λεπτών, ανάλογα με το επίπεδο του τεστ (A1-B2). Για παράδειγμα, τα τεστ παραγωγής γραπτού λόγου για το χαμηλό και για το μέσο επίπεδο (A1,A2,B1) είχαν διάρκεια 30 λεπτών και το αντίστοιχο τεστ του υψηλού επιπέδου διήρκεσε 45 λεπτά. Για την περιγραφή των επιπέδων γλωσσομάθειας υιοθετήθηκε η κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης (εφεξής ΚΕΠΑ) (Council of Europe 2001).

Μέσω ερωτηματολογίων, συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικές με το πλαίσιο διδασκαλίας και εκμάθησης των ξένων γλωσσών στις συμμετέχουσες χώρες, με στόχο να παραχθούν στοιχεία χρήσιμα όχι μόνο για τους φορείς του πολιτικού στρατηγικού σχεδιασμού, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (European Commission, 2007b). Σύμφωνα με τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, θεωρείται ουσιαστικό να έχουν τη δυνατότητα οι χώρες να ερμηνεύσουν τα δεδομένα με βάση το δικό τους πλαίσιο και για αυτό τα ερωτηματολόγια αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Η ΕΕΓΔ εξελίχθηκε σε δύο στάδια, έτσι ώστε να σταθμιστούν οι ιδιαιτερότητες ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες και τα εργαλεία και να διασφαλισθεί η αξιόπιστη εφαρμογή της σε όλα τα

εκπαιδευτικά συστήματα που συμμετείχαν στο δείγμα. Στο πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική εφαρμογή (Δοκιμαστική Εφαρμογή Πεδίου: Οκτώβριος 2009 -Ιούνιος 2010). Κατά τη Δοκιμαστική Εφαρμογή Πεδίου, οι συνεργαζόμενοι φορείς στις μη αγγλόφωνες και γαλλόφωνες χώρες, εργάστηκαν για τη μεταφορά των εντύπων και των εργαλείων στην εθνική τους γλώσσα και συνέβαλαν στη διαμόρφωση των τεστ που χρησιμοποιήθηκαν στις δύο (2) φάσεις της Κύριας Μελέτης (Ιούλιος 2010- Ιούνιος 2011).

Η πρώτη φάση της Κύριας Μελέτης αφορούσε τη Διεξαγωγή Διαγνωστικού Τεστ (Νοέμβριος 2010), με σκοπό να ανιχνευτεί το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών του δείγματος, έτσι ώστε κατά την Κύρια Μελέτη (Μάρτιος 2011), κάθε μαθητής να λάβει τεστ που ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του. Η Κύρια Μελέτη αφορά την κατεξοχήν έρευνα της οποίας τα αποτελέσματα αναλύθηκαν και κοινοποιήθηκαν στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή τον Ιούνιο 2012.

2. Αποτελέσματα της έρευνας για την Ευρώπη

Τα αποτελέσματα της ΕΕΓΔ αφορούν το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, στην πρώτη και στη δεύτερη ξένη γλώσσα, όπως εκτιμήθηκε από τα τεστ, και την αποτύπωση παραγόντων που διαμορφώνουν το περιβάλλον εκμάθησης των γλωσσών και επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Η ανάγνωση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα που εξετάστηκαν. Οι διαφορές αυτές αφορούν τη δομή της εκπαίδευσης και το διδακτικό πρόγραμμα καθώς και μια σειρά παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν το σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι παράγοντες αυτοί εξετάστηκαν, στο πλαίσιο της ΕΕΓΔ, μέσω ειδικά σχεδιασμένων ερωτηματολογίων και δίνουν ενδιαφέροντα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία παρουσιάζονται στο υποκεφάλαιο 2.3 αυτής της έκθεσης.

Τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, μέσω της ΕΕΓΔ, αφενός επιτρέπουν στο κάθε συμμετέχουσα οντότητα να έχει τεκμηριωμένη ενημέρωση σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών του, στις γλώσσες και στις δεξιότητες που εξετάστηκαν, και αφετέρου ενθαρρύνουν την ανταλλαγή συγκρίσιμων πληροφοριών σχετικά με τις πρακτικές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα.

2.1 Αποτελέσματα της γλωσσικής εξέτασης

Η ΕΕΓΔ στόχευσε στην αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με σκοπό να νοηματοδοτήσουν μέσω γραπτών και προφορικών κειμένων, προσλαμβάνοντας και εκφράζοντας νοήματα, εντός συγκεκριμένου πλαισίου επικοινωνίας. Η περιγραφή της εκτιμώμενης γλωσσικής επάρκειας των μαθητών γίνεται με αναφορά στα επίπεδα γλωσσομάθειας που ορίζονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών (ΚΕΠΑ), έτσι ώστε να γίνεται δυνατή η σύγκριση ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα των τεστ δίνουν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών ηλικίας περίπου 15 ετών και έχουν χρησιμοποιηθεί για να γίνουν γενικές συγκρίσεις ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών του δείγματος της ΕΕΓΔ.

2.2 Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων

Η ΕΕΓΔ, εκτός των τεστ, συμπεριέλαβε ερωτηματολόγια περιγραφής του διδασκαλίας και εκμάθησης των ξένων γλωσσών με σκοπό να «γίνει περισσότερο εύκολη και αποτελεσματική η σύγκριση των γλωσσικών πολιτικών και των διδακτικών πρακτικών» (European Commission 2005: 5). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές

του δείγματος, τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών που συμμετείχαν στην έρευνα και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματος. Συμπληρωματικές πληροφορίες σχετικές με το κοινωνικό πλαίσιο χρήσης των ξένων γλωσσών καθώς και το πλαίσιο διδασκαλίας και εκμάθησής τους εντός του δημόσιου σχολείου, συλλέχθηκαν από τις Εθνικές Συντονιστικές Επιτροπές για την ΕΕΓΔ. Τα ερωτηματολόγια περιγραφής του πλαισίου παρέχουν πληροφορίες για μια σειρά από πολιτικές που προδιαγράφονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή με σκοπό τη βελτίωση της επάρκειας στις ξένες γλώσσες. Τα κύρια ευρήματα από τα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται παρακάτω με βάση τις προτεραιότητες πολιτικής, οι οποίες διατυπώνονται με τη μορφή δεικτών:

Πρώιμη εκμάθηση γλωσσών: παρατηρείται γενικά η τάση να ξεκινούν οι μαθητές την εκμάθηση ξένων γλωσσών αρκετά νωρίς, αλλά οι διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων εξακολουθούν να είναι σημαντικές. Λόγω της διαφορετικής χρονικής έναρξης για την εκμάθηση γλωσσών και του διαφορετικού τύπου αξιολόγησης η διάρκεια της εκπαίδευσης στην γλώσσα-στόχο διαφέρει επίσης σημαντικά: μεταξύ ενός και δέκα χρόνων για την πρώτη γλώσσα-στόχο και μεταξύ ενός και πέντε ετών για τη δεύτερη. Επίσης, οι ώρες μαθήματος ξένης γλώσσας και γλώσσας-στόχου ανά εβδομάδα διαφέρει σημαντικά μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων: μεταξύ τριών και οκτώ ωρών, εκ των οποίων δύο έως τέσσερις ώρες αφιερώνονται στα μαθήματα γλώσσας-στόχου.

Ποικιλομορφία και αριθμός των ξένων γλωσσών που προσφέρονται: Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα οι μαθητές συνήθως διδάσκονται δύο (2) ξένες γλώσσες ή ακόμα και τρεις (3), αλλά κατά μέσο όρο βρίσκουμε διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων στον αριθμό των γλωσσών που διδάσκονται: κατά μέσο όρο από 1,5 έως 2,8. Ο αριθμός των σύγχρονων ξένων γλωσσών και των αρχαίων γλωσσών που διδάσκονται στα σχολεία διαφέρει σαφώς μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων: κατά μέσο όρο, λίγο περισσότερες από δύο έως τέσσερις ξένες και αρχαίες γλώσσες.

Άτυπες ευκαιρίες εκμάθησης γλωσσών: Συνολικά, η χρήση της γλώσσας-στόχου στο σπίτι, ο αριθμός των πρώτων γλωσσών και η έκθεση στην γλώσσα-στόχο στο περιβάλλον διαβίωσης είναι χαμηλά. Ωστόσο, σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων στη γνώση της γλώσσας-στόχου από τους γονείς των μαθητών: από ελάχιστη έως αρκετά καλή. Επίσης, η άτυπη εκμάθηση γλωσσών μέσω των ευκαιριών επισκέψεων στο εξωτερικό διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων: από κατά μέσο όρο λιγότερο από μία φορά τα τελευταία τρία χρόνια σε περισσότερες από μία και μισή φορές.

Σαφέστερες διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων βρέθηκαν στις ευκαιρίες άτυπης εκμάθησης γλωσσών, μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Πέντε εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούν μεταγλώττιση (ή voice-over), ενώ τα μισά από τα εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούν μόνο υπότιτλους στην τηλεόραση και σε ταινίες. Επίσης η έκθεση των μαθητών στην γλώσσα-στόχο, μέσω των παραδοσιακών και νέων μέσων, διαφέρει σημαντικά. Σε γενικές γραμμές, η έκθεση μέσω των παραδοσιακών και νέων μέσων επικοινωνίας είναι υψηλότερη για την πρώτη γλώσσα-στόχο από ό,τι για τη δεύτερη.

Ειδίκευση του σχολείου σε ξένες γλώσσες: Το ποσοστό των σχολείων που αναφέρουν ότι προσφέρουν διδασκαλία της ξένης γλώσσας ενσωματωμένη στα γνωστικά αντικείμενα του ευρύτερου προγράμματος σπουδών (*Language Integrated Learning*) κυμαίνεται από λιγότερο από 10% έως άνω του 30%. Τρία εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αρκετά υψηλό ειδικευμένο γλωσσικό προφίλ και μόνο σε δύο εκπαιδευτικά συστήματα τα σχολεία παρουσιάζουν κατά μέσο όρο πολύ χαμηλό ειδικευμένο γλωσσικό προφίλ. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων όσον αφορά στο ποσοστό των σχολείων που αναφέρουν ότι προσφέρουν επιπλέον μαθήματα ξένων γλωσσών: από λιγότερο από 60% έως 100%. Ωστόσο, βρέθηκαν λιγότερες διαφορές όσον αφορά στην

αναφερθείσα συμμετοχή των μαθητών σε επιπλέον μαθήματα: από λιγότερο από 20% έως άνω του 40% των μαθητών.

Υποδομές ΤΠΕ για την ενίσχυση της εκμάθησης και της διδασκαλίας ξένων γλωσσών:

Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων όσον αφορά στην παρουσία εργαστηρίου πολυμέσων στα σχολεία (από λιγότερο από 25% των σχολείων έως περισσότερο από το 45%) και την ύπαρξη ενός εικονικού μαθησιακού περιβάλλοντος (από λιγότερο από 10% έως άνω του 45% των σχολείων). Ωστόσο, η διαθεσιμότητα του λογισμικού για την αξιολόγηση και τη διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι συνολικά αρκετά χαμηλή. Βρέθηκαν επίσης κάποιες διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων όσον αφορά στη χρήση των ΤΠΕ. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν την εκπαιδευτική τεχνολογία έξω από τα μαθήματά τους αρκετά συχνά. Λιγότερο συχνά, χρησιμοποιούν συσκευές ΤΠΕ κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους και δεν χρησιμοποιούν πολύ συχνά το περιεχόμενο ιστοσελίδων για τα μαθήματά τους. Γενικά, οι μαθητές χρησιμοποιούν τον υπολογιστή έξω από το σχολείο συχνά για διάφορους λόγους. Χρησιμοποιούν, όμως, λιγότερο συχνά τον υπολογιστή για ασκήσεις των μαθημάτων για την γλώσσα-στόχο.

Διαπολιτισμικές ανταλλαγές: Σύμφωνα με τις πληροφορίες των εθνικών αρχών, οι κυβερνήσεις στα περισσότερα (εννέα) εκπαιδευτικά συστήματα χρηματοδοτούν διαπολιτισμικές ανταλλαγές για τους μαθητές σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μόνο σε πέντε εκπαιδευτικά συστήματα δε χρηματοδοτούνται οι διαπολιτισμικές ανταλλαγές από την κυβέρνηση. Επίσης, οι διευθυντές αναφέρουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά στη χρηματοδότηση των προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών. Παρά τις διαφορές στη χρηματοδότηση, οι ευκαιρίες για ανταλλαγές επισκέψεων είναι σε γενικά πλαίσια σε αρκετά χαμηλό επίπεδο, και η συμμετοχή των μαθητών σε γλωσσικά προγράμματα στα πλαίσια του σχολείου είναι επίσης γενικά χαμηλή. Οι καθηγητές όλων των συμμετεχουσών οντοτήτων αναφέρουν ότι εμπλέκονται σπάνια στη διοργάνωση ανταλλαγής επισκέψεων. Βρέθηκαν, πάντως, σημαντικές διαφορές στον αριθμό των σχολικών γλωσσικών σχεδίων εργασίας (project) που οργανώθηκαν από καθηγητές.

Προσωπικό από άλλες γλωσσικές κοινότητες: Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων όσον αφορά στο ποσοστό των σχολείων που δέχονται επισκέπτες καθηγητές από το εξωτερικό: από λιγότερο από το 5% των σχολείων, έως 20% ή περισσότερο. Παρά τις διαφορές στο ποσοστό των εκπαιδευτικών με τη γλώσσα-στόχο ως πρώτη γλώσσα (λιγότερο από 10% έως άνω του 20%), σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα περισσότερο από το 75% των εκπαιδευτικών έλαβαν αρχική ή ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου ως ξένης γλώσσας.

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών για όλους: Σε εννέα εκπαιδευτικά συστήματα, οι μαθητές της πρώτης ή/και της δεύτερης γλώσσας-στόχου έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ποσοστό μεγαλύτερο από 10%. Σε αντίθεση με τις σημαντικές διαφορές που διαπιστώθηκαν στις διατάξεις για την υποστήριξη της εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής (λιγότερο από 30% και άνω του 60% των σχολείων) και στην παροχή της επίσημης εκπαίδευσης στη γλώσσα ή στις γλώσσες προέλευσης (λιγότερο από 40% έως άνω του 80% των σχολείων), βρέθηκαν ελάχιστες διαφορές μεταξύ των εννέα συμμετεχουσών οντοτήτων στον αριθμό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που έχουν λάβει βοήθεια στην κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής και που έλαβαν επίσημη εκπαίδευση στη γλώσσα ή στις γλώσσες προέλευσης.

Διδακτική προσέγγιση στις ξένες γλώσσες: Μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων βρέθηκαν μόνο μικρές διαφορές στο σχετικό βάρος που ρίχνουν οι εκπαιδευτικοί στις 3 επικοινωνιακές δεξιότητες (παραγωγή γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου και κατανόηση προφορικού λόγου), στις τρεις γλωσσικές

δεξιότητες (λεξιλόγιο, γραμματική, προφορά), αλλά και στον πολιτισμό και τη λογοτεχνία. Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα η λιγότερη έμφαση δίνεται στον «Πολιτισμό και τη Λογοτεχνία». Έχουν διαπιστωθεί σαφείς διαφορές στη χρήση της γλώσσας-στόχου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί *χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο στη διάρκεια των μαθημάτων τους «κατά καιρούς» ή «συνήθως» και, σύμφωνα με τους ίδιους, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο «καμιά φορά» στη διάρκεια των μαθημάτων. Η πρώτη γλώσσα στόχος χρησιμοποιείται περισσότερο συχνά από τους μαθητές, από τη δεύτερη γλώσσα-στόχο. Συνολικά, οι μαθητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά» τις ομοιότητες μεταξύ της γλώσσας-στόχου και άλλων γλωσσών, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.*

Οι περισσότεροι μαθητές της πρώτης γλώσσας-στόχου επισημαίνουν ότι μελετούν διότι η γλώσσα-στόχος είναι υποχρεωτική. Αντίθετα, σε δέκα εκπαιδευτικά συστήματα οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ότι η δεύτερη γλώσσα-στόχος είναι σε κάποιο βαθμό προαιρετική. Συνολικά, οι μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι στα μαθήματα της γλώσσας-στόχου, τους δασκάλους τους και το/τα εγχειρίδιο/α. Η θεωρούμενη χρησιμότητα της γλώσσας-στόχου και της εκμάθησής της τείνει να είναι υψηλότερη για τα Αγγλικά από ό,τι για άλλες γλώσσες. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα η αντιληπτή δυσκολία της εκμάθησής της γλώσσας-στόχου είναι λίγο υψηλότερη για τη δεύτερη γλώσσα-στόχο από ό,τι για την πρώτη.

Πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε αρχική εκπαίδευση υψηλής ποιότητας: Σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα ένα σημαντικό ποσοστό των σχολείων αναφέρουν *έλλειψη εκπαιδευτικών της γλώσσας-στόχου* (λιγότερο από 10% των σχολείων έως 50% ή περισσότερο). Οι περισσότεροι καθηγητές της γλώσσας-στόχου επισημαίνουν ότι έχουν υψηλό *μορφωτικό επίπεδο* (ISCED 5A ή μεγαλύτερο). Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο γλωσσών-στόχου έχουν πλήρη *πιστοποίηση*, και σε όλα, εκτός από ένα συμμετέχουσα οντότητα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πλήρως *εξειδικευμένοι στη γλωσσική διδασκαλία* ή εξειδικευμένοι στη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου μόνο.

Πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση υψηλής ποιότητας: Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων όσον αφορά στον *αριθμό των οικονομικών κινήτρων* που μπορούν να λάβουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολείο για ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (κατά μέσο όρο λιγότερο από ένα έως κατά μέσο όρο σχεδόν τρία). Ωστόσο, από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, βρέθηκαν μικρότερες διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων στον *αριθμό των οικονομικών κινήτρων για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση* που διατίθεται από το σχολείο ή από άλλο φορέα (κατά μέσο όρο λιγότερο από ένα έως κατά μέσο όρο δύο).

Όπως αναφέρθηκε από τους καθηγητές, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων όσον αφορά στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η ενδοϋπηρεσιακή *επιμόρφωση είναι υποχρεωτική* (λιγότερο από 20% έως 90%) και ότι *απαιτείται για την εξέλιξή τους* (λιγότερο από 10% έως πάνω από 40%). Επίσης, η *οργάνωση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης* διαφέρει μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων, παρόλο που στην πλειονότητα τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μπορούν να παρακολουθήσουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση κατά τις εργάσιμες ώρες τους, με την ανάληψη των τάξεών τους από αντικαταστάτη καθηγητή.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν συμμετάσχει σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση τουλάχιστον μία φορά κατά τη διάρκεια των τελευταίων πέντε ετών. Συνολικά, ο γενικός στόχος της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τείνει να εστιάζει σε θέματα σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση και λιγότερο στην κατάρτιση στη γλωσσική διδασκαλία. Πάντως βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων όσον αφορά στη *λειτουργία της*

ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια των τελευταίων πέντε ετών (π.χ. μέσα στο σχολικό περιβάλλον ή και on-line).

Χρονικό διάστημα εργασίας ή σπουδών σε άλλη χώρα για τους εκπαιδευτικούς: Σε επτά εκπαιδευτικά συστήματα, η κυβέρνηση δεν προσφέρει *οικονομικά κίνητρα για την ανταλλαγή επισκέψεων και παραμονής στο εξωτερικό* στους εκπαιδευτικούς, ενώ σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα αυτό συμβαίνει για όλους ή μερικούς (μελλοντικούς ή μη) καθηγητές. Εξάλλου, σε όλα εκτός από ένα συμμετέχουσα οντότητα, λιγότερο από το 40% των διευθυντών σχολείων αναφέρουν ότι κατά το προηγούμενο σχολικό έτος *χρηματοδοτήθηκε για ανταλλαγή επισκέψεων* οποιοσδήποτε από τους καθηγητές ή επισκέπτες καθηγητές. Πολύ λίγα σχολεία (λιγότερο από 20%) απασχολούν εκπαιδευτικούς της γλώσσας-στόχου που έχουν *συμμετάσχει σε ανταλλαγές επισκέψεων*. Βρέθηκαν ωστόσο διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων, όσον αφορά στους πολλούς διαφορετικούς λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έμειναν για περισσότερο από ένα μήνα σε χώρα όπου ομιλούνταν η γλώσσα-στόχος.

Χρήση των υφιστάμενων ευρωπαϊκών εργαλείων για την αξιολόγηση: Σε δεκατρία εκπαιδευτικά συστήματα, συνιστάται η *χρήση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς* από τις κεντρικές (ή ανώτατες) εκπαιδευτικές αρχές. Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί *έχουν καταρτιστεί σχετικά με το ΚΕΠΑ και τη χρήση του* : ένα ποσοστό μεταξύ 22% και 84% των εκπαιδευτικών έχει λάβει τέτοια κατάρτιση. Γενικά οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να χρησιμοποιούν το ΚΕΠΑ πολύ συχνά.

Οι διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων τόσο *στη χρήση όσο και στην εκπαίδευση στη χρήση του πορτφόλιο γλωσσών* είναι μικρότερες από ό,τι για το ΚΕΠΑ. Μεταξύ 17% και 73% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι έχουν λάβει κάποια ενημέρωση για τη χρήση του πορτφόλιο γλωσσών. Στην πραγματικότητα όμως, η χρήση του πορτφόλιο είναι πολύ μικρότερη: λιγότερο από το 25% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν το πορτφόλιο γλωσσών.

Πρακτική Εμπειρία: Βρέθηκαν μικρές διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων είτε σχετικά με τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των εκπαιδευτικών ή στην *τοποθέτηση διδασκαλίας σε σχολείο*: περίπου ένα μήνα έως κατά μέσο όρο τρεις μήνες. Επίσης, δεν είναι μεγάλες οι διαφορές όσον αφορά στη διδακτική εμπειρία διδασκαλίας. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί έχουν *διδακτική εμπειρία της γλώσσας-στόχου* από 10 έως 20 έτη. Έχουν διαπιστωθεί σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών οντοτήτων όσον αφορά στον *αριθμό των γλωσσών που έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί*, κατά τα τελευταία πέντε χρόνια και στον *αριθμό των ετών εμπειρίας στη διδασκαλία άλλων γλωσσών πέραν της γλώσσας-στόχου*.

2.3 Σχέσεις μεταξύ συνθηκών μάθησης και γλωσσικής επάρκειας

Στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων της ΕΕΓΔ έγινε συσχετισμός των ευρημάτων από τα ερωτηματολόγια περιγραφής του πλαισίου εκμάθησης γλωσσών με τα αποτελέσματα των τεστ των μαθητών. Τα βασικά συμπεράσματα από τους συσχετισμούς έχουν ως εξής:

παρατηρήθηκαν αναμενόμενες αρνητικές επιπτώσεις στα αποτελέσματα των εξετάσεων από την «έναρξη της εκμάθησης ξένων γλωσσών» και την «αντίληψη της δυσκολίας εκμάθησης γλώσσας-στόχου που έχουν οι μαθητές». Αυτό σημαίνει ότι όσο αργότερα αρχίζει η εκμάθηση ξένων γλωσσών και όσο υψηλότερη είναι η αντίληψη δυσκολίας για την εκμάθηση τόσο χαμηλότερη είναι η επίδοση στην ξένη γλώσσα.

εμφανίστηκαν απροσδόκητα αρνητικά αποτελέσματα, όσον αφορά στη «χρήση των ΤΠΕ στο σπίτι για την εκμάθηση ξένων γλωσσών» και στην «έμφαση που αποδίδουν οι μαθητές στις ομοιότητες μεταξύ γνωστών γλωσσών». Η θεωρητική υπόθεση ήταν ότι οι δείκτες

αυτοί συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ως εκ τούτου, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα προκειμένου να ερευνηθεί ποιες είναι οι προϋποθέσεις για τη χρήση των ΤΠΕ, καθώς και πώς θα δοθεί έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών, προκειμένου να προωθείται η εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Επιβεβαιώθηκαν οι αναμενόμενες θετικές επιπτώσεις στα αποτελέσματα των εξετάσεων παραγόντων όπως ο «αριθμός αρχαίων και ξένων γλωσσών που διδάσκονται», η «γνώση της γλώσσας-στόχου από τους γονείς», η «έκθεση στη γλώσσα-στόχο και η χρήση της στα παραδοσιακά και τα νέα μέσα», η «χρήση της γλώσσας-στόχου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της από τους καθηγητές και τους μαθητές» –στο επίπεδο τόσο του μαθητή όσο και του σχολείου– και η «αντίληψη της χρησιμότητας της γλώσσας-στόχου και της εκμάθησης γλωσσών». Αυτό σημαίνει ότι η αυξημένη εκμάθηση αρχαίων και ξένων γλωσσών, η μεγαλύτερη γνώση της γλώσσας-στόχου από τους γονείς, η περισσότερη έκθεση στη γλώσσα-στόχο, η χρήση της στα παραδοσιακά και νέα μέσα, και η μεγαλύτερη χρήση της κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, έχουν σχέση με την υψηλότερη επίδοση στην ξένη γλώσσα.

Η «Υποχρεωτική Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών» φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Οι μαθητές που διδάσκονται τη γλώσσα-στόχο ως υποχρεωτικό μάθημα έχουν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές που τη μαθαίνουν ως μάθημα επιλογής. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν περιλαμβάνονται στο αντιπροσωπευτικό δείγμα της ΕΕΓΔ οι μαθητές για τους οποίους η γλώσσα-στόχος ήταν μάθημα επιλογής το οποίο δεν το επέλεξαν διότι, για παράδειγμα, το θεώρησαν δύσκολο, θεωρούν ότι είναι μικρής χρησιμότητας ή για άλλους λόγους.

Δεν είναι δυνατόν να αναφερθούν αρκετές αναμενόμενες επιπτώσεις του περιβάλλοντος στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, λόγω της χαμηλής διακύμανσης των δεικτών εντός των συμμετεχουσών οντοτήτων (π.χ. η χρήση ενός online πορτφόλιο). Επιπλέον, ορισμένοι δείκτες δεν έχουν περιληφθεί στους συσχετισμούς, επειδή ήταν σταθεροί στα εκπαιδευτικά συστήματα. Φυσικά αυτό δε σημαίνει ότι οι δείκτες αυτοί δεν έχουν καμία επίδραση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ωστόσο, είναι προβληματική η σύγκριση της μέσης βαθμολογίας των τεστ με, για παράδειγμα, την πρόωρη και όψιμη έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν κατά πάσα πιθανότητα και σε πολλές άλλες πτυχές.

3. Η συμμετοχή της Ελλάδας στην έρευνα

Η Ελλάδα εισήλθε στην ΕΕΓΔ το 2008⁵ μέσω του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, διεύθυνση του οποίου ανέλαβε την εκπροσώπηση της χώρας στο κεντρικό συμβουλευτικό όργανο για το σχεδιασμό της έρευνας (Advisory Board). Η ομάδα αυτή σε σύντομο χρονικό διάστημα από τη συγκρότησή της, διαπίστωσε αδυναμία να προχωρήσει στις απαιτούμενες ενέργειες για τη διεξαγωγή της έρευνας, με κύριο εμπόδιο την έλλειψη οικονομικών πόρων για τη μετάφραση των εργαλείων της Έρευνας και του υποστηρικτικού υλικού, και παραιτήθηκε το Σεπτέμβριο 2009, λίγο χρόνο πριν από την υλοποίηση του πρώτου σταδίου της πρώτης φάσης της ΕΕΓΔ.

Λόγω των ανειλημμένων υποχρεώσεων της χώρας με τον ευρωπαϊκό οργανισμό SurveyLang, το ΥΠΕΠΘ ανέθεσε, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)⁶ τη διεξαγωγή της έρευνας και όρισε υπεύθυνο του έργου τον Πρόεδρό του. Στο πλαίσιο αυτό συγκροτήθηκε

⁵ απάντηση του Υπουργού Παιδείας σε σχετική επιστολή του Επιτρόπου Jan Figel σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, (αρ.πρωτ. 742/17/12/2008)

⁶ Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 122111/ΙΑ/2-10-09

Εθνική Συντονιστική Επιτροπή (ΕΣΕ) για την ΕΕΓΔ⁷, η οποία μελέτησε τις λεπτομέρειες του εγχειρήματος και, σε επικοινωνία με τη SurveyLang, σχεδίασε και υλοποίησε την εφαρμογή της πρώτης φάσης της Έρευνας (Διαγνωστικό Τεστ) στη χώρα μας (2009-2010). Λόγω της αλλαγής στην ηγεσία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της παραίτησης μελών της Εθνικής Συντονιστικής Επιτροπής, η σύνθεση της τροποποιήθηκε⁸ και ορίσθηκε Ομάδας Εργασίας για την οργάνωση και τα η διεξαγωγή της Κύριας Μελέτης για την ΕΕΓΔ, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Τόσο τα μέλη της ΕΣΕ όσο και τα μέλη της Ομάδας Εργασίας του Π.Ι. για την ΕΕΓΔ καθώς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι Αγγλικής και Γαλλικής που συνεργάστηκαν με το Π.Ι. για τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία εργάστηκαν χωρίς αμοιβή.

Μετά τη συγχώνευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο νέο οργανισμό «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (καλοκαίρι 2011), παρουσιάσθηκε κενό ως προς το φορέα ανάληψης της ευθύνης για την ΕΕΓΔ και τα όργανα που θα την υλοποιούσαν τις φάσεις έως τη λήξη της. Αν και δεν υπήρξε επίσημη έγγραφη αντίδραση από το Υπουργείο Παιδείας στο σχετικό αίτημα της απερχόμενης ηγεσίας του Π.Ι., η έρευνα συνεχίσθηκε από το Π.Ι., με τη συμβολή του Κέντρου Έρευνας για τη Διδασκαλία Γλωσσών και την Αξιολόγηση της Γλωσσομάθειας του Πανεπιστημίου Αθηνών (RCeL στο www.rcel.enl.uoa.gr), το οποίο έδειξε ενεργό ενδιαφέρον και μέσω της Επιστημονικής Υπεύθυνης καθηγήτριας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ κ. Βασιλικής Δενδρινού, προέβη σε συνεννοήσεις τόσο με την ηγεσία του Ι.Ε.Π. όσο και με την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, με σκοπό να συνεχισθεί η συμμετοχή της χώρας στην ΕΕΓΔ και να ολοκληρωθούν με αξιοπιστία οι προβλεπόμενες διαδικασίες. Ύστερα από κοινή προφορική συναίνεση των τριών μερών, το του Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Γλωσσών και την Αξιολόγηση της Γλωσσομάθειας του Πανεπιστημίου Αθηνών ενεργοποιήθηκε στη φάση ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων της έρευνας.

Σε αυτό το πλαίσιο, δύο εμπειρογνώμονες- συνεργάτες του συμμετείχαν σε δραστηριότητες επιμόρφωσης που οργανώθηκαν από την κοινοπραξία στην έδρα της (Cambridge-Αγγλία) και στην Ολλανδία, σχεδιάσθηκε η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα τεστ των μαθητών και τα ερωτηματολόγια του δείγματος για την Ελλάδα και έγινε η ανάλυση των δεδομένων από ειδικό στατιστικολόγο που εργάζεται για το Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Γλωσσών και την Αξιολόγηση της Γλωσσομάθειας, για το συγκεκριμένο έργο. Στο έργο του Κέντρου εντάσσεται και η συγγραφή των εκθέσεων, στα Ελληνικά και στα Αγγλικά, μέσω των οποίων τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της ΕΕΓΔ, για την Ευρώπη γενικά και για την Ελλάδα ειδικά, γνωστοποιούνται στο ευρύ κοινό.

3.1 Η διενέργεια της έρευνας

Η διεξαγωγή της ΕΕΓΔ στην Ελλάδα, έγινε με τη συνεργασία της ομάδας συντονισμού της ΕΕΓΔ της SurveyLang με την αντίστοιχη Ομάδα Εργασίας για το συντονισμό της στο Π.Ι., κυρίως μέσω διαδραστικής πλατφόρμας, που σχεδιάστηκε από την Κοινοπραξία για αυτό το σκοπό. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα αποτέλεσε εργαλείο για την επικοινωνία, την παρακολούθηση των εργασιών της έρευνας, την ανταλλαγή εργαλείων και την τεκμηρίωση των προϊόντων της έρευνας σε όλες τις φάσεις της.

Η διεξαγωγή της ΕΕΓΔ για τη χώρα μας, αφορά στη συμμετοχή σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών και μαθητών της Γ' τάξης. Οι μαθητές διαγωνίσθηκαν στα Αγγλικά και στα Γαλλικά σύμφωνα με τις προδιαγραφές της Κοινοπραξίας και συμπλήρωσαν σχετικά ερωτηματολόγια. Το δείγμα των σχολείων που συμμετείχαν στις δύο

⁷Πράξη του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι. υπ' αριθμ. 27/21-10-2009

⁸Πράξη του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι., υπ' αριθμ. 21/14-07-2010

φάσεις της έρευνας διαμορφώθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας από την Κοινοπραξία και ήταν, επί το πλείστον, διαφορετικό για την κάθε ερευνητική φάση. Αυτό σημαίνει ότι, πρακτικά, ένα σχολείο που συμμετείχε στην φάση της Δοκιμαστικής Εφαρμογής Πεδίου της ΕΕΓΔ δεν συμμετείχε και στην φάση της Κύριας Μελέτης. Για τη διεξαγωγή και των δύο φάσεων της ΕΕΓΔ οι προδιαγραφές και οι οδηγίες είχαν συνταχθεί από την Κοινοπραξία στα Αγγλικά. Ένα μεγάλο μέρος των οδηγιών και το ενημερωτικό υλικό, καθώς και τα εργαλεία της Έρευνας, (ερωτηματολόγια για μαθητές, καθηγητές, Διευθυντές σχολικών μονάδων), μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στα Ελληνικά από ειδικά ορισμένη, μη αμειβόμενη, ομάδα του Π.Ι..

Η **πρώτη φάση της ΕΕΓΔ (Δοκιμαστική Εφαρμογή Πεδίου)** πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2009-2010, σε δύο στάδια: **1) Διαγνωστικό τεστ 2) Δοκιμαστική Εφαρμογή Πεδίου**. Για τις ανάγκες της διαμορφώθηκε δείγμα μαθητών από 37 σχολεία, σε συνεργασία με τους Περιφερειακούς Διευθυντές και τους Σχολικούς Συμβούλους Αγγλικής και Γαλλικής. Στη φάση αυτή συμμετείχαν επίσης, οι 37 Διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματος και αντίστοιχος αριθμός εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών εξέτασης (Αγγλικά-Γαλλικά). Το Διαγνωστικό Τεστ διεξήχθη, με επιτυχία, από τις 19-20 Νοεμβρίου 2009. Οι μαθητές διαγωνίσθηκαν στα Αγγλικά και στα Γαλλικά. Σε κάθε σχολική μονάδα η εξέταση ή οι εξετάσεις (αν το σχολείο είχε μαθητές που συμμετείχαν στις εξετάσεις και για τις δύο γλώσσες) έγιναν με ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου και με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας, οι οποίοι βαθμολόγησαν τα γραπτά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές ταξινομήθηκαν σε τρία επίπεδα (1,2,3) για κάθε δεξιότητα, προκειμένου να λάβουν στο επόμενο στάδιο (Δοκιμαστική Εφαρμογή Πεδίου) τεστ αντίστοιχο του επιπέδου τους. Η ταξινόμηση και η διαμόρφωση των τεστ έγινε από την κοινοπραξία SurveyLang. Για τη χώρα μας, το μεγαλύτερο **ποσοστό των μαθητών** που εξετάστηκαν στα **Αγγλικά** ταξινομήθηκε στα επίπεδα **2 και 3** ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που εξετάστηκαν στα **Γαλλικά** ταξινομήθηκε στα επίπεδα **1 και 2**.

Η ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της ΕΕΓΔ έγινε με τη διεξαγωγή της Δοκιμαστικής Εφαρμογής Πεδίου σε 29 από τα 37 σχολεία του Διαγνωστικού τεστ. Η μείωση στον αριθμό των σχολείων του δείγματος οφείλεται στο γεγονός ότι αρκετά σχολεία δήλωσαν αδυναμία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της οργάνωσης και της διεξαγωγής των εξετάσεων. Θεώρησαν ότι η διαδικασία ήταν γραφειοκρατική και τους απασχολούσε από τα διδακτικά τους καθήκοντα, εφόσον δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί εκτός του διδακτικού ωραρίου.

Η **Κύρια Μελέτη** της ΕΕΓΔ πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2010-2011, σε δείγμα μαθητών της Γ' γυμνασίου από 116 σχολικές μονάδες της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης (60 για τα Αγγλικά και 56 για τα Γαλλικά). Ο συνολικός αριθμός των μαθητών ήταν 3.200 άτομα. Τελικά συμμετείχαν στις εξετάσεις 112 σχολεία με 2.972 μαθητές ενώ μικρότερος ήταν αριθμός των μαθητών που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο της έρευνας λόγω αντιδράσεων που σχετίζονταν με το περιεχόμενο κάποιων ερωτήσεων. Η διαμόρφωση του δείγματος έγινε στην αρχή της σχολικής χρονιάς και αποδείχθηκε ιδιαίτερα επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία για μια σειρά λόγων που συνοψίζονται στα εξής: αδυναμία των σχολείων να δεσμευθούν στην αρχή της σχολικής χρονιάς, σε πολλές περιπτώσεις δεν είχε τοποθετηθεί ακόμη εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας, εκδηλώθηκε απροθυμία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών να αναλάβουν δράσεις που απαιτούν χρόνο και κόπο, συχνά δηλώθηκε έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και περιορισμένη γνώση χρήσης του υπολογιστή για την καταχώρηση στοιχείων ή τη λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Σε μερικές περιπτώσεις, επίσης, οι εκπαιδευτικοί αμφισβήτησαν τη χρησιμότητα της έρευνας για το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Η καθυστέρηση στη διαμόρφωση του δείγματος επηρέασε αρνητικά την υλοποίηση του πρώτου σταδίου της Κύριας Μελέτης (Διαγνωστικό Τεστ) με τη μορφή της εξέτασης μέσω έντυπου τεστ. Αντί για τις γραπτές εξετάσεις αξιοποιήθηκε μια διαδικασία εναλλακτικής αξιολόγησης για τη διάγνωση του επιπέδου γλωσσομάθειας του κάθε μαθητή, για τις ανάγκες της οποίας σχεδιάστηκε ανάλογο εργαλείο από τους εμπειρογνώμονες του Π.Ι. σε συνεργασία με τους ειδικούς συνεργάτες της SurveyLang.

Το δεύτερο στάδιο της Κύριας Μελέτης αφορά κατεξοχήν στη συλλογή των δεδομένων της ΕΕΓΔ και πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας από την 1η έως τις 31 Μαρτίου 2011. Για την έρευνα επελέγησαν 113 Γυμνάσια από όλη τη χώρα με συνολικό αριθμό μαθητών, 3.200 άτομα. Τελικά συμμετείχαν στις εξετάσεις 112 σχολεία με 2.972 μαθητές. Μικρότερος ήταν αριθμός των μαθητών που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο της έρευνας λόγω αντιδράσεων που σχετίζονταν με το περιεχόμενο κάποιων ερωτήσεων.

4. Τα αποτελέσματα της εξέτασης στην Α' γλώσσα (Αγγλικά)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ΕΕΓΔ εξετάζει τις δυο πιο διαδεδομένες ξένες γλώσσες που διδάσκονται σε κάθε συμμετέχουσα οντότητα ελέγχοντας τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών σε τρία είδη λόγου: την παραγωγή γραπτού λόγου, την κατανόηση γραπτού λόγου και την κατανόηση προφορικού λόγου. Στην Ελλάδα εξετάστηκαν τα Αγγλικά ως πρώτη ξένη γλώσσα και τα Γαλλικά ως δεύτερη.

4.1 Κατανόηση γραπτού λόγου

Στην Ελλάδα επιτυγχάνεται επίδοση άνω του μέσου όρου στη δεξιότητα κατανόησης γραπτού λόγου στην πρώτη ξένη γλώσσα και οι μαθητές που εξετάστηκαν κατέγραψαν κατά μέσο όρο την έκτη καλύτερη επίδοση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών πέτυχε επίδοση ανεξάρτητου χρήστη σε επίπεδο B1- B2. Ωστόσο, αξιοσημείωτο φαίνεται να είναι το γεγονός ότι παρά το μεγάλο ποσοστό ανεξάρτητων χρηστών σε επίπεδο B2, υπάρχει και ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών (δυσανάλογα μεγάλο σε σχέση με την τελική κατάταξη της χώρας) που κατατάσσεται σε επίπεδο A1 και Προ-A1. Στην πρώτη θέση βρίσκεται η Σουηδία ενώ ελαφρώς υποδεέστερες επιδόσεις επιτυγχάνουν οι μαθητές της Μάλτας. Τέλος, επισημαίνεται ότι η πρώτη ξένη γλώσσα στην συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών οντοτήτων είναι η αγγλική γλώσσα (εκτός της Αγγλίας και της γερμανόφωνης και φλαμανδικής κοινότητας του Βελγίου που είναι η γαλλική).

4.2 Κατανόηση προφορικού λόγου

Η Ελλάδα υποχωρεί μια θέση στην κατάταξη σε σχέση με την κατανόηση γραπτού λόγου, έχοντας μικρότερο ποσοστό μαθητών που πέτυχαν επίδοση B1-B2. Στην κατανόηση προφορικού λόγου οι μισοί μαθητές επιτυγχάνουν επίδοση που τους κατατάσσει στο επίπεδο του ανεξάρτητου χρήστη (B1-B2). Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών απέτυχε να καταγράψει επίδοση βασικού χρήστη της γλώσσας (A1) ενώ το ποσοστό των μαθητών που κατατάσσεται σε επίπεδο A1 και Προ-A1 είναι αθροιστικά 40%.

Σε ότι αφορά στην κατανόηση προφορικού λόγου στην πρώτη ξένη γλώσσα οι συμμετέχουσες οντότητες με τις υψηλότερες επιδόσεις στις πρώτες πέντε θέσεις παραμένουν οι ίδιες όπως στην κατανόηση γραπτού λόγου. Μάλιστα στα στις εκπαιδευτικές οντότητες της Σουηδίας, της Μάλτας και της Ολλανδίας που καταλαμβάνουν τις τρεις πρώτες θέσεις αντίστοιχα, οι μαθητές πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση προφορικού λόγου από ό,τι στην κατανόηση γραπτού λόγου.

4.3 Παραγωγή γραπτού λόγου

Για την παραγωγή γραπτού λόγου στην πρώτη ξένη γλώσσα η Ελλάδα κατατάσσεται στις πέντε πρώτες θέσεις (5η) με περισσότερους από τους μισούς μαθητές που εξετάστηκαν να επιτυγχάνουν επίδοση B1-B2 με βάση τα επίπεδα γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ. Η διαφορά σε σχέση με τις προηγούμενες δεξιότητες είναι ότι στην παραγωγή γραπτού λόγου οι περισσότεροι Έλληνες μαθητές που εξετάστηκαν κατάφεραν να επιτύχουν επίδοση τουλάχιστον A1. Με άλλα λόγια ο αριθμός των μαθητών που κατατάχθηκαν σε επίπεδο Προ-A1 είναι αισθητά μικρότερος σε σχέση με τις δύο προηγούμενες δεξιότητες που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Την υψηλότερη επίδοση κατέγραψαν οι μαθητές από τη Μάλτα, ενώ ακολουθούν οι μαθητές της Σουηδίας και της Ολλανδίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο οι μαθητές από τη Μάλτα κατάφεραν να επιτύχουν σε τόσο μεγάλο ποσοστό επίδοση B2, ενώ σε όλα τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα από το σύνολο των μαθητών που πέτυχε επίδοση επιπέδου B το μεγαλύτερο ποσοστό καταχωρήθηκε ως B1.

4.4 Σύνοψη

Όπως φαίνεται από τα συγκριτικά δεδομένα οι μαθητές της ελληνικής συμμετέχουσας οντότητας είχαν αρκετά καλή επίδοση στις τρεις δεξιότητες που εξετάστηκαν για την πρώτη ξένη γλώσσα που για την Ελλάδα είναι τα αγγλικά. Οι επιδόσεις ανά γλωσσική δεξιότητα μπορούν να χαρακτηριστούν από ομοιογένεια με σχεδόν την πλειοψηφία του συνόλου των εξεταζόμενων μαθητών να κατακτά το επίπεδο B. Παρόλα αυτά, γεγονός είναι ότι ενώ η κατάταξη της ελληνικής συμμετέχουσας οντότητας είναι άνω του μέσου όρου, το ποσοστό των μαθητών που επιτυγχάνουν επίδοση χαμηλότερη του A1 είναι αρκετά μεγάλο, αισθητά μεγαλύτερο από τις συμμετέχουσες οντότητες που πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις. Για παράδειγμα, στις δεξιότητες κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου τα ποσοστά των μαθητών που επιτυγχάνουν επίδοση B1 με αυτά όσων επιτυγχάνουν επίδοση Προ -A1 είναι εφάμιλλα.

5. Αποτελέσματα της εξέτασης στην Β' γλώσσα (Γαλλικά)

Ενώ οι εξεταζόμενες ξένες γλώσσες που διδάσκονται ως πρώτες ξένες γλώσσες στις συμμετέχουσες οντότητες είναι δύο, τα αγγλικά και γαλλικά, το εύρος των εξεταζόμενων δευτέρων ξένων γλωσσών καλύπτει και τις πέντε πιο ευρέως ομιλούμενες ξένες γλώσσες στην Ευρώπη. Συγκεκριμένα:

- Τα Γερμανικά εξετάστηκαν σε οκτώ συμμετέχουσες οντότητες: στην Αγγλία, στη γαλλόφωνη κοινότητα του Βελγίου, στη Βουλγαρία, στην Κροατία, στην Εσθονία, στην Ολλανδία, στην Πολωνία και στη Σλοβενία.
- Τα Γαλλικά εξετάστηκαν στην Ελλάδα, στην Πορτογαλία και στην Ισπανία.
- Τα Αγγλικά στη Φλαμανδική και γερμανόφωνη κοινότητα του Βελγίου
- Τα Ισπανικά στη Γαλλία και στη Σουηδία
- Τα Ιταλικά εξετάστηκαν μόνο στη Μάλτα

Όπως έχει επισημανθεί ήδη η δεύτερη ξένη γλώσσα εξετάστηκε σε ανεξάρτητο τυχαίο δείγμα μαθητών και τα δεδομένα διαφοροποιούνται σε σχέση με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εξέταση της πρώτης ξένης γλώσσας, καθότι σε όλες τις συμμετέχουσες οντότητες διαφοροποιείται η σχολική τάξη έναρξης της διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας και ο χρόνος διδασκαλίας της σε σχέση με την πρώτη ξένη γλώσσα.

Συνεπώς, για να εξαχθούν ασφαλή συγκριτικά συμπεράσματα για τις επιδόσεις των συμμετεχουσών οντοτήτων είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι προαναφερθέντες παράγοντες.

5.1 Κατανόηση γραπτού λόγου

Σε ότι αφορά στην κατανόηση γραπτού λόγου στη δεύτερη ξένη γλώσσα αντίθετα με τις επιδόσεις που κατέγραψαν οι Έλληνες μαθητές στην αντίστοιχη δεξιότητα στην εξέταση της πρώτης ξένης γλώσσας, στη δεύτερη ξένη γλώσσα πέτυχαν πολύ χαμηλότερες επιδόσεις. Η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών κατέγραψε επίδοση A1 και Προ-A, ενώ μόλις το ένα δέκατο των μαθητών πέτυχε επίδοση επιπέδου B.

Στη δεύτερη ξένη γλώσσα οι μαθητές από τη φλαμανδική και γερμανόφωνη κοινότητα του Βελγίου κατέγραψαν τις πιο καλές επιδόσεις ενώ οι μαθητές από την Ολλανδία και την Εσθονία τα πήγαν εξίσου καλά και στην κατανόηση γραπτού λόγου στη δεύτερη ξένη γλώσσα. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι οι μαθητές από φλαμανδική και γερμανόφωνη κοινότητα του Βελγίου είχαν ως δεύτερη ξένη γλώσσα εξέτασης τα Αγγλικά.

5.2 Κατανόηση προφορικού λόγου

Στην κατανόηση προφορικού λόγου στη δεύτερη ξένη γλώσσα οι Έλληνες μαθητές και σε σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις καταγράφοντας το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό σε επίπεδο Προ-A1 συγκριτικά με τους μαθητές από όλες τις άλλες συμμετέχουσες οντότητες. Οι μαθητές από τη Μάλτα και την Ολλανδία και τη γερμανόφωνη κοινότητα του Βελγίου πέτυχαν και πάλι υψηλές επιδόσεις ενώ οι μαθητές από τη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου κατά σχεδόν απόλυτη πλειοψηφία πέτυχαν επίδοση B1 και άνω.

5.3 Παραγωγή γραπτού λόγου

Για την παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη ξένη γλώσσα η κατανομή του ποσοστού των Ελλήνων μαθητών στα επίπεδα του ΚΕΠΑ για τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου είναι αντίστοιχη με την κατανομή των ποσοστών στις άλλες δεξιότητες, δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία κατέγραψε επιδόσεις επιπέδου A1 και Προ-A1. Κατά μέσο όρο οι Έλληνες μαθητές κατάφεραν να επιτύχουν επίδοση B1-B2 στην εξέταση για την παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη ξένη γλώσσα σε ποσοστό λίγο μεγαλύτερο του 10%. Παρά το γεγονός ότι οι τρεις συμμετέχουσες οντότητες με τις καλύτερες επιδόσεις παραμένουν οι ίδιες με τις άλλες δύο δεξιότητες, τα ποσοστά των μαθητών που πέτυχαν επίδοση B1-B2 είναι σαφώς μικρότερα από αυτά στις άλλες δύο δεξιότητες.

5.4 Σύνοψη

Συνολικά, η επίδοση των μαθητών της ελληνικής συμμετέχουσας οντότητας στην εξέταση των γλωσσικών δεξιοτήτων της δεύτερης ξένης γλώσσας είναι χαμηλότερη από αυτή που επιτυγχάνουν κατά μέσο όρο οι μαθητές στην πρώτη ξένη γλώσσα. Στα αποτελέσματα της εξέτασης της δεύτερης ξένης γλώσσας διαπιστώνεται συνοχή ως προς την επίδοση των μαθητών με το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών να κατατάσσεται στα χαμηλότερα επίπεδα του ΚΕΠΑ. Οι Έλληνες μαθητές μαζί με τους μαθητές από την Πολωνία και τη Σουηδία είχαν τα μεγαλύτερα ποσοστά επιδόσεων σε Προ-A1 επίπεδο.

Στην εξέταση της δεύτερης ξένης γλώσσας, οι μαθητές από όλα τις συμμετέχουσες οντότητες σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με την πρώτη ξένη γλώσσα με εξαίρεση τους μαθητές από το Βέλγιο που εξετάστηκαν στην αγγλική γλώσσα.

6. Περίληψη

Με βάση την πληροφορία που παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες οι Έλληνες μαθητές στην εξέταση της πρώτης ξένης γλώσσας, δηλαδή της Αγγλικής πέτυχαν επίδοση υψηλότερη του Ευρωπαϊκού μέσου όρου. Παρόλα αυτά πρέπει να σημειωθεί ότι

παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή των ποσοστών των μαθητών σε κάθε επίπεδο ΚΕΠΑ. Συγκεκριμένα, σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες για την πρώτη ξένη γλώσσα, παρά τις υψηλές επιδόσεις της πλειοψηφίας των μαθητών, καταγράφηκαν και υψηλά ποσοστά μαθητών που απέτυχαν να καταγράψουν επίδοση τουλάχιστον Α1. Αυτό διαφοροποιεί την Ελλάδα σε σχέση με τις άλλες συμμετέχουσες χώρες που οι μαθητές τους κατέγραψαν υψηλές επιδόσεις. Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί στη γλωσσική δεξιότητα παραγωγής γραπτού κειμένου τα ποσοστά των μαθητών με επιδόσεις χαμηλότερες του επιπέδου Α1 είναι μικρότερα από ό,τι στις άλλες δυο δεξιότητες.

Σε ό,τι αφορά στη δεύτερη ξένη γλώσσα για την Ελλάδα, δηλαδή τα Γαλλικά, οι μαθητές κατέγραψαν αισθητά χειρότερες επιδόσεις με την πλειοψηφία να κατατάσσεται στα επίπεδα Pre-A1 και Α1. Παρόλα αυτά πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές από όλες τις συμμετέχουσες χώρες πήγαν γενικά χειρότερα στην δεύτερη ξένη γλώσσα.

7.Ευρήματα σχετικά με το περιβάλλον μάθησης στην Ελλάδα

Με στόχο να συλλεχθούν ποιοτικά δεδομένα σχετικά με το περιβάλλον της εκμάθησης ξένων γλωσσών, στο πλαίσιο της ΕΕΓΔ σχεδιάστηκαν ερωτηματολόγια για τους μαθητές που συμμετείχαν στις γλωσσικές εξετάσεις, τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών και τους διευθυντές των σχολείων του δείγματος για την Ελλάδα. Οι άξονες των ερωτηματολογίων διατυπώθηκαν με αναφορά στις προτεραιότητες που έχουν τεθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ποιότητα στη παροχή ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, από τα δημόσια συστήματα εκπαίδευσης, καθώς και για την προώθηση της πολυγλωσσίας και του σεβασμού στην πολυπολιτισμικότητα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ερωτηματολογίων για την Ελλάδα, ως προς κάθε άξονα προτεραιότητας, παρουσιάζονται παρακάτω.

- ❖ **Πρώιμη εκμάθηση γλωσσών:** Η έναρξη εκμάθησης της Αγγλικής, πρώτης ξένης γλώσσας, στην Τρίτη δημοτικού κατατάσσει την Ελλάδα στην ομάδα χωρών με υψηλή επίδοση στην «Πρώιμη εκμάθηση γλωσσών». Η ηλικία έναρξης της δεύτερης ξένης γλώσσας (Πέμπτη δημοτικού) στην Ελλάδα συμπίπτει με την ηλικία έναρξης σε πολλές άλλες συμμετέχουσες οντότητες, αν και παρουσιάζονται περιπτώσεις όπου η έναρξη της εκμάθησης της δεύτερης ξένης γλώσσας τοποθετείται στη αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο διδακτικός χρόνος, τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης ξένης γλώσσας, στην Ελλάδα επίσης συγκλίνει με το μέσο διδακτικό χρόνο στις περισσότερες από τις συμμετέχουσες οντότητες, όμως οι έλληνες μαθητές φαίνεται ότι διδάσκονται περισσότερες ώρες Αγγλικά από ότι Γαλλικά. Η τελική έκθεση της SurveyLang επισημαίνει το γεγονός ότι οι έλληνες μαθητές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην κατ' οίκον εργασία, ιδιαίτερα για τα Γαλλικά, από ότι οι μαθητές στις άλλες συμμετέχουσες οντότητες.
- ❖ **Ποικιλομορφία και αριθμός των ξένων γλωσσών που προσφέρονται:** Στην Ελλάδα οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκονται τα Αγγλικά υποχρεωτικά, ως πρώτη ξένη γλώσσα και μπορούν να επιλέξουν Γαλλικά ή Γερμανικά για την εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας. Όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα, υπήρχε επίσης η δυνατότητα, σε μικρό αριθμό σχολείων, εκμάθησης της Ισπανικής, της Ιταλικής, της Ρωσικής και της Τουρκικής. Επίσης, σύμφωνα με το σχεδιασμό της SurveyLang η διδασκαλία των κλασικών γλωσσών (Αρχαία Ελληνικά και Λατινικά) εντάχθηκε στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, με αποτέλεσμα η Ελλάδα να εμφανίζεται ανάμεσα στις χώρες με υψηλά ποσοστά στον αριθμό γλωσσών που δύνανται να διδαχθούν οι μαθητές. Το εύρημα δεν πρέπει να μας εφησυχάζει διότι, στην πραγματικότητα, οι ξένες γλώσσες που επικρατούν στο σχολικό πρόγραμμα του Γυμνασίου είναι εκτός από τα Αγγλικά, που είναι υποχρεωτικά, τα Γαλλικά και

τα Γερμανικά, ενώ τα Αρχαία Ελληνικά είναι μάθημα του κύριου αναλυτικού προγράμματος, υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές.

- ❖ **Άτυπες ευκαιρίες εκμάθησης γλωσσών:** Το μεγαλύτερο ποσοστό των ελλήνων μαθητών είναι μονόγλωσσοι και δήλωσαν ότι οι γονείς τους έχουν γνώσεις της Αγγλικής ή της Γαλλικής. Οι έλληνες μαθητές εκτίθενται, κυρίως, στην Αγγλική, μέσω του εξωτερικού περιβάλλοντος και των μέσων, παραδοσιακών ή και σύγχρονων. Γενικά, δεν έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα στην οποία εξετάστηκαν μέσω επισκέψεων στο εξωτερικό. Στη τελική έκθεση της SurveyLang αναφέρεται με σαφήνεια ότι οι έλληνες μαθητές έχουν συγκριτικά λιγότερες ευκαιρίες από τους μαθητές στις άλλες συμμετέχουσες οντότητες να επισκεφτούν τις χώρες όπου ομιλούνται οι γλώσσες εξέτασης.
- ❖ **Ειδίκευση του σχολείου σε ξένες γλώσσες:** Το ποσοστό των σχολείων, στην Ελλάδα, που αναφέρουν ότι προσφέρουν διδασκαλία της ξένης γλώσσας ενσωματωμένη στα γνωστικά αντικείμενα του ευρύτερου προγράμματος σπουδών (*Language Integrated Learning*) είναι πολύ χαμηλό. Αν και έχουν γίνει μεμονωμένες προσπάθειες για την εφαρμογή της προσέγγισης, η αποτελεσματικότητα της προσκρούει στις ανεπαρκείς δεξιότητες στις ξένες γλώσσες των εκπαιδευτικών μαθημάτων γενικής παιδείας και στις ανεπαρκείς γνώσεις του περιεχομένου των μαθημάτων γενικής παιδείας, από τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών. Η «επιπεδοποίηση» των μαθητών ανάλογα με τις γλωσσικές τους δεξιότητες είναι ένα μέτρο που προωθεί την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, όμως τα σχολεία στην Ελλάδα δίνουν λίγες ή καθόλου δυνατότητες ενισχυτικής ή περαιτέρω διδασκαλίας στις ξένες γλώσσες, όπως ανέφεραν οι διευθυντές του δείγματος. Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές, σε αντίθεση με τους διευθυντές, δηλώνουν ότι παρακολουθούν συμπληρωματικά μαθήματα στις ξένες γλώσσες, προφανώς αποτυπώνοντας την ελληνική πραγματικότητα στην οποία μεγάλο ποσοστό της γλωσσομάθειας συμβαίνει στην ιδιωτική εκπαίδευση. Η Ελλάδα αναφέρεται στην έρευνα ως η μόνη χώρα στην οποία το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθεί μαθήματα, εκτός σχολείου και κυρίως στη δεύτερη ξένη γλώσσα, είναι πολύ υψηλό.
- ❖ **Υποδομές ΤΠΕ για την ενίσχυση της εκμάθησης και της διδασκαλίας ξένων γλωσσών:** Το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων στην Ελλάδα δεν διαθέτει εργαστήριο πολυμέσων ή όπου αυτό υπάρχει δεν διατίθεται κατάλληλο λογισμικό. Η δυνατότητα «εικονικής τάξης» είναι επίσης σχεδόν ανύπαρκτη και τα σχολεία δεν διαθέτουν λογισμικό για την αξιολόγηση των ξένων γλωσσών που εξετάστηκαν. Η Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία που δήλωσαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματος, εμφανίζεται ως μία από τις χώρες όπου γίνεται ελάχιστη χρήση των ΤΠΕ εντός του σχολείου. Οι μαθητές του δείγματος δήλωσαν, ωστόσο, ότι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ εκτός του σχολείου αλλά όχι για την εκμάθηση των γλωσσών εξέτασης. Προφανώς η νέα γενιά έχει αναπτύξει ψηφιακό γραμματισμό υψηλού επιπέδου, τον οποίο το σχολείο αδυνατεί να αξιοποιήσει και όχι μόνο για τις ξένες γλώσσες.
- ❖ **Διαπολιτισμικές ανταλλαγές:** Μικρό ποσοστό μαθητών ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε προγράμματα ανταλλαγών σχολείων ή σε επισκέψεις ανταλλαγής μαθητών. Μαζί με τη Βουλγαρία, την Κροατία την Πορτογαλία και τη Σουηδία, η Ελλάδα αναφέρεται ως χώρα με το μικρότερο ποσοστό ευκαιριών στους μαθητές γυμνασίου για συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής. Η εικόνα είναι η ίδια με αναφορά στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν επίσης ότι έχουν μικρές δυνατότητες υλοποίησης σχεδίων εργασίας (projects) στις γλώσσες που διδάσκουν. Η Ελλάδα και σε αυτόν τον τομέα εμφανίζει μικρά ποσοστά, σε

αντίθεση με χώρες όπως η Εσθονία, η Πολωνία και η Σλοβανία, όπου μεγάλη αναλογία από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν συμμετοχή σε γλωσσικά σχέδια εργασίας.

- ❖ **Προσωπικό από άλλες γλωσσικές κοινότητες:** Σύμφωνα με τα στοιχεία που δήλωσαν οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος κανένα σχολείο δεν δέχτηκε «επισκέπτη καθηγητή» τα τελευταία χρόνια. Όσον αφορά στο γλωσσικό προφίλ των ελλήνων εκπαιδευτικών Αγγλικής και Γαλλικής, μικρό ποσοστό δήλωσαν ότι μιλούν τη γλώσσα στόχο ως πρώτη γλώσσα. Οι περισσότεροι μιλούν τη γλώσσα που διδάσκουν ως δεύτερη γλώσσα και έχουν λάβει ουσιαστική εκπαίδευση σε αυτή. Σημειώνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση στη γλώσσα διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι εκτός από τη βασική τους εκπαίδευση έχουν λάβει κατάρτιση στη διδασκαλία της γλώσσας στόχος.
- ❖ **Η εκμάθηση ξένων γλωσσών για όλους:** Μικρό ποσοστό διευθυντών δήλωσαν ότι το σχολείο τους δίνει τη δυνατότητα σε αλλοδαπούς μαθητές να μάθουν την Ελληνική καθώς και τη γλώσσα καταγωγής τους. Το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν ότι έχουν και τις δύο προαναφερόμενες δυνατότητες, όμως, είναι αρκετό (30%) για να μας αναγκάσει να εξετάσουμε περαιτέρω το θέμα.
- ❖ **Διδακτική προσέγγιση στις ξένες γλώσσες:** Μεγάλο ποσοστό τόσο των εκπαιδευτικών Αγγλικής όσο και εκπαιδευτικών Γαλλικής που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι δίνουν μικρή έμφαση στον πολιτισμό και τη λογοτεχνία της γλώσσας στόχος. Ο γραπτός λόγος επίσης εμφανίζεται ως περιοχή χαμηλής προτεραιότητας, μαζί με την προφορά. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής, μάλιστα, τείνουν να επικεντρώνουν λιγότερο στην προφορά από ότι οι εκπαιδευτικοί της γαλλικής. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών και από τις δύο γλώσσες δήλωσαν ότι επικεντρώνουν στην παραγωγή και στην κατανόηση προφορικού λόγου, ενώ μόνο οι εκπαιδευτικοί αγγλικής δίνουν έμφαση στην κατανόηση γραπτού λόγου. Το λεξιλόγιο είναι αντικείμενο εστίασης εκπαιδευτικών και από τις δύο γλώσσες, αλλά περισσότεροι εκπαιδευτικοί αγγλικής, από ότι εκπαιδευτικοί γαλλικής, δίνουν έμφαση στη γραμματική. Οι μαθητές του δείγματος δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο γλωσσών αναδεικνύουν κατά τη διδασκαλία τις ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο κατά τη διδασκαλία, οι μαθητές, σε μεγάλη συχνότητα, ισχυρίστηκαν το αντίθετο, ιδιαίτερα με αναφορά στους εκπαιδευτικούς της γαλλικής. Τόσο οι εκπαιδευτικοί και από τις δύο γλώσσες όσο και οι μαθητές συμφωνούν ότι οι μαθητές, και ιδιαίτερα αυτοί της αγγλικής, χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η αποδοχή των ξένων γλωσσών από τους μαθητές είναι υψηλή. Μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι τις θεωρούν χρήσιμες. Επίσης, οι μαθητές είναι θετικά διακείμενοι προς τους εκπαιδευτικούς και των δύο γλωσσών, το εκπαιδευτικό υλικό και το μάθημα, αν και αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι βρίσκουν τα γαλλικά δυσκολότερα από τα αγγλικά.
- ❖ **Πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε αρχική εκπαίδευση υψηλής ποιότητας:** Όλοι οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών στην Ελλάδα έχουν πτυχίο πανεπιστημίου στην αντίστοιχη γλώσσα και ένα σημαντικό ποσοστό δήλωσαν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Υπάρχει επάρκεια εκπαιδευτικών και από τις δύο εξεταζόμενες γλώσσες.
- ❖ **Πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση υψηλής ποιότητας:** Τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δίνονται περιορισμένες δυνατότητες για ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι

συμμετέχουν, κυρίως, σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εντός του εργασιακού χρόνου και όχι εντός του διδακτικού. Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γαλλικής φαίνεται ότι συμμετείχαν σε ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση τα τελευταία χρόνια. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών που απάντησαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας, δήλωσαν ότι συμμετέχουν στην ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση με τη βούλησή τους και δεν συνδέουν τη συμμετοχή τους με ευκαιρίες για προαγωγή. Υπάρχει ωστόσο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι αναγκάζονται να παρακολουθήσουν την επιμόρφωση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αγγλικής, η επιμόρφωσή τους εστίασε σε θέματα διδακτικής και σε θέματα γλώσσας, ενώ οι εκπαιδευτικοί γαλλικής δήλωσαν ότι επιμορφώθηκαν κυρίως σε θέματα γλώσσας.

❖ **Χρονικό διάστημα εργασίας ή σπουδών σε άλλη χώρα για τους εκπαιδευτικούς:**

Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών και από τις δύο γλώσσες, όπως και οι διευθυντές, δήλωσαν ότι τους δόθηκαν λίγες ευκαιρίες για επισκέψεις μέσω εκπαιδευτικών ανταλλαγών. Οι εκπαιδευτικοί γαλλικής, όμως, φαίνεται ότι επισκέφτηκαν τη γλώσσα στόχο περισσότερες φορές από ότι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής. Γενικά, η Ελλάδα κατατάσσεται στις συμμετέχουσες οντότητες που δίνουν τα λιγότερα οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών για συμμετοχή σε επισκέψεις ανταλλαγής και παραμονής στο εξωτερικό, μαζί με τις: Κροατία, Πολωνία και Σουηδία.

❖ **Χρήση των υφιστάμενων ευρωπαϊκών εργαλείων για την αξιολόγηση:** Σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς και των δύο γλωσσών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί για το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών (ΕΚΠΑ), αλλά μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι δεν το χρησιμοποιεί και ακόμη μικρότερο ότι το χρησιμοποιεί μερικές φορές για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Τα ποσοστά για τη χρήση του Ευρωπαϊκού Φακέλου Γλωσσών είναι ανάλογα με τα προαναφερόμενα για το ΕΚΠΑ. Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής και της γαλλικής δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί σχετικά, αλλά λίγοι φαίνεται ότι το αξιοποιούν.

❖ **Πρακτική Εμπειρία:** Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικοί αγγλικής και γαλλικής δήλωσαν ότι δεν είχαν αρχική κατάρτιση μέσω πρακτικής άσκησης με τοποθέτηση σε σχολείο. Οι άλλοι μισοί που είχαν τη σχετική εμπειρία ανέφεραν περιόδους τοποθέτησης που κυμαίνονται μεταξύ του ενός και των έξι μηνών και σπάνια, ενός έτους. Η Ελλάδα και η Σλοβενία αναφέρονται, στην τελική έκθεση της Surveylang, ως χώρες με το μικρότερο χρόνο κατά μέσο όρο χρόνο τοποθέτησης των εκπαιδευτικών σε σχολείο, στο πλαίσιο της αρχικής κατάρτισης. Όσον αφορά στην εμπειρία των εκπαιδευτικών, η μεγάλη πλειοψηφία όσων απάντησαν δήλωσε εμπειρία μεγαλύτερη των 15 ετών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διδάσκουν μόνο τη γλώσσα στόχο, αν και μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών γαλλικής ισχυρίστηκαν ότι δίδαξαν άλλη ξένη γλώσσα για μικρό χρονικό διάστημα.

8. Επίλογος

Η Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Γλωσσικές Δεξιότητες είναι μια φιλόδοξη προσπάθεια η οποία αναπτύχθηκε σε ευρωπαϊκό επίπεδο με σκοπό να βοηθήσει την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να διαμορφώσει εργαλεία για την αποτύπωση της κατάστασης σχετικά με τη γλωσσομάθεια στην Ευρώπη και σχετικά με την πρόοδο των στόχων που έχουν τεθεί από τα ευρωπαϊκά νομοθετήματα που αφορούν την βασική εκπαίδευση. Μέσα από πολύπλοκες, αλλά αυστηρά δομημένες διαδικασίες, εφαρμόστηκε σε ικανό αριθμό ευρωπαϊκών χωρών, δίνοντας τη δυνατότητα να διατυπωθούν συγκριτικά αποτελέσματα και να προβληθούν συγκλίσεις και αποκλίσεις, τόσο στον τομέα της γλωσσομάθειας των μαθητών που ολοκληρώνουν τη βασική τους εκπαίδευση όσο και στον τομέα των υποδομών και των συνθηκών για την παροχή της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και την προώθηση της γλωσσομάθειας και της πολυγλωσσίας.

Για την Ελλάδα, η συμμετοχή σε μια έρευνα τέτοιας εμβέλειας αποδείχθηκε μια μεγάλη πρόκληση, στην οποία ανταποκριθήκαμε μόνο χάρις στον κόπο, στη γνώση και την διάθεση για βελτίωση και οραματισμό ομάδων ανθρώπων της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας για την Ελλάδα, που παρουσιάζονται στα παραπάνω κείμενα, θα αναλυθούν περαιτέρω και θα συνεξετασθούν σε σχέση με πολλαπλές παραμέτρους που επηρεάζουν τη γλωσσομάθεια και την εκμάθηση γλωσσών στην Ελλάδα. Τα τελικά συμπεράσματα μαζί με απόψεις και κριτική για την ίδια την έρευνα της Surveylang θα συζητηθούν σε επόμενη πλήρη έκδοση της Εθνικής Έκθεσης για την Ελλάδα, η οποία θα δημοσιευθεί στο τέλος του 2012.

Πηγές Αναφοράς

- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- European Commission (2005) *Commission Communication of 1 August 2005 – The European Indicator of Language Competence [COM(2005) 356 final – Μη δημοσιευμένο στην Επίσημη Εφημερίδα, ανακτήθηκε στις 18 January 2012, από: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11083_en.htm*
- European Commission (2007a) *Communication from the Commission to the Council of 13 April 2007 entitled “Framework for the European survey on language competences” [COM (2007) 184 final – Μη δημοσιευμένο σ την Επίσημη Εφημερίδα]*
- European Commission (2007b) *Terms of Reference: Tender no. 21 “European Survey on Language Competences”*. Contracting Authority: European Commission

Παράρτημα

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και οι γλώσσες εξέτασης ανά σχολική μονάδα.

	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΓΛΩΣΣΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ
1.	59ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΑΓΓΛΙΚΑ
2.	65ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΑΓΓΛΙΚΑ
3.	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΑΛΑΤΣΙΟΥ	ΑΓΓΛΙΚΑ
4.	6ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
5.	ΙΔ. ΓΥΜΝ. ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΕΚΠ/ΤΗΡΙΑ ΜΑΝΕΣΗ	ΓΑΛΛΙΚΑ
6.	ΕΛΛΗΝΟΑΜΕΡΙΑΚΝΙΚΟ ΕΚΠ/ΚΟ ΙΔΡΥΜΑ (Ε.Ε.Ι.) Κολλέγιο Ψυχικού	ΑΓΓΛΙΚΑ
7.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
8.	ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ "Σ. ΝΤΑΓΚΑΣ ΚΑΙ ΣΙΑ Ο.Ε."	ΑΓΓΛΙΚΑ
9.	ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ "Σ. ΝΤΑΓΚΑΣ ΚΑΙ ΣΙΑ Ο.Ε."	ΓΑΛΛΙΚΑ
10.	5ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΙΛΙΟΥ	ΑΓΓΛΙΚΑ
11.	11ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΙΛΙΟΥ	ΑΓΓΛΙΚΑ
12.	8ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
13.	5ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΛΥΦΑΔΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
14.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ "ΓΕΙΤΟΝΑ" ΑΕΜΕ- ΒΑΡΗ	ΑΓΓΛΙΚΑ
15.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ ΚΩΣΤΕΑ-ΓΕΙΤΟΝΑ (ΠΑΛΛΗΝΗ ΑΤΤΙΚΗΣ)	ΑΓΓΛΙΚΑ
16.	ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	ΓΑΛΛΙΚΑ
17.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΡΑΚΟΜΑΚΕΔΟΝΩΝ	ΓΑΛΛΙΚΑ
18.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΑΣ ΠΕΡΑΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
19.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΑΛΑΜΙΝΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
20.	36ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΓΑΛΛΙΚΑ
21.	52ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΓΑΛΛΙΚΑ
22.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΟΥ ΨΥΧΙΚΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
23.	5ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
24.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΙΛΙΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
25.	12ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
26.	ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Σ.ΑΥΓΟΥΛΕΑ-ΛΙΝΑΡΔΑΤΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
27.	4ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ	ΓΑΛΛΙΚΑ
28.	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΑΪΔΑΡΙΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
29.	4ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΣΠΡΟΠΥΡΓΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
30.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΑΝΔΡΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
31.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΚΑΛΑΣ ΩΡΩΠΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
32.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΥΒΙΩΝ	ΓΑΛΛΙΚΑ
33.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΒΟΥΛΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
34.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΝΑΒΥΣΣΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
35.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
36.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΑ ΜΑΚΡΗ	ΓΑΛΛΙΚΑ
37.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΛΙΜΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
38.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ- ΡΑΛΛΕΙΟ	ΓΑΛΛΙΚΑ
39.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
40.	4ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
41.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΙΔΥΜΟΤΕΙΧΟ ΕΒΡΟΥ	ΑΓΓΛΙΚΑ
42.	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ

43.	5ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΞΑΝΘΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
44.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥΠΟΛΗΣ ΚΑΒΑΛΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
45.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΟΔΟΧΩΡΙΟΥ ΚΑΒΑΛΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
46.	7ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΒΑΛΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
47.	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΒΑΛΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
48.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΤΩ ΝΕΥΡΟΚΟΠΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
49.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΜΜΟΧΩΡΙΟΥ ΦΛΩΡΙΝΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
50.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΜΥΝΤΑΙΟΥ	ΑΓΓΛΙΚΑ
51.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΡΕΒΕΝΩΝ	ΑΓΓΛΙΚΑ
52.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΡΟΚΟΥ ΚΟΖΑΝΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
53.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓΡΙΝΙΟ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
54.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΑΥΠΑΚΤΟΥ	ΑΓΓΛΙΚΑ
55.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΝΔΡΑΒΙΔΑΣ ΗΛΕΙΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
56.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΙΟΛΟΣ ΑΧΑΪΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
57.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΙΓΙΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
58.	17ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	ΓΑΛΛΙΚΑ
59.	242ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΑΠΟΛΗΣ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
60.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΗΞΟΥΡΙ ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
61.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΙΑΤΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
62.	ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΡΙΝΘΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
63.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΛΕΟΥΣΑ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΑΓΓΛΙΚΑ
64.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΑΣ ΣΕΛΕΥΚΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
65.	7ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΕΡΚΥΡΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
66.	5ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΕΡΚΥΡΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
67.	ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΓΑΛΛΙΚΑ
68.	7ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
69.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΑΜΠΑΚΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
70.	6ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
71.	5ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΙΚΑΛΩΝ	ΓΑΛΛΙΚΑ
72.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΗΤΙΝΗΣ ΠΙΕΡΙΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
73.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΠΙΕΡΙΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
74.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΑΣ ΙΩΝΙΑΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
75.	14ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
76.	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΟΛΙΧΝΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
77.	ΑΡΣΑΚΕΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ "ΦΙΛΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ"	ΑΓΓΛΙΚΑ
78.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΥΛΑΙΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
79.	7ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΑΜΑΡΙΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
80.	7ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
81.	7ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
82.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΚΥΔΡΑΣ ΠΕΛΛΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
83.	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΙΑΝΝΙΤΣΩΝ ΠΕΛΛΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
84.	ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΛΑΤΩΝ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
85.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΡΥΩΤΙΣΣΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
86.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Ν.ΜΟΥΔΑΝΙΩΝ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
87.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΟΥΜΕΝΙΣΣΑΣ ΚΙΛΚΙΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
88.	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΟΛΥΓΥΡΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ

89.	ΕΛΛΗΝΟΓΑΛΛΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΑΜΑΡΙ (ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ)	ΓΑΛΛΙΚΑ
90.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΩΡΑΙΟΚΑΣΤΡΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
91.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΑΣ ΑΠΟΛΛΩΝΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
92.	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓ. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
93.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ-ΚΟΡΔΕΛΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
94.	16ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
95.	ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ "ΔΕΛΑΣΑΛ"	ΓΑΛΛΙΚΑ
96.	(ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΑΤΤΑΚΟΥ-ΑΡΓΟΥΔΕΛΗ) "ΖΑΝΝΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΟ Α.Ε."	ΑΓΓΛΙΚΑ
97.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓΙΩΝ ΔΕΚΑ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	ΑΓΓΛΙΚΑ
98.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΒΑΓΙΟΝΙΑΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
99.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΕΡΓΕΡΗΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	ΓΑΛΛΙΚΑ
100.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΥΚΟΝΟΥ	ΑΓΓΛΙΚΑ
101.	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΗΝΟΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
102.	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΟΔΟΥ	ΑΓΓΛΙΚΑ
103.	"ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ ΡΟΔΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ" ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΡΟΔΟΥ	Γαλλικά
104.	5ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
105.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΡΕΠΑΝΟΥ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
106.	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΠΑΡΤΗΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
107.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΓΑΛΟΠΟΛΗΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
108.	4ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΑΜΙΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
109.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΤΩ ΤΙΘΟΡΕΑΣ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΑ
110.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΜΑΡΥΝΘΟΥ ΕΥΒΟΙΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΑ
111.	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΧΗΜΑΤΑΡΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ
112.	4ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΗΒΑ	ΓΑΛΛΙΚΑ