



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία

Τίτλος: «Απόψεις γονέων για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην πρωτοσχολική εκπαίδευση»



Καλτσά Μαρία Α.Ε.Μ: 4657

Υπεύθυνη καθηγήτρια: κ. Ελένη Γρίβα

Δεύτερη Βαθμολογήτρια: κ. Καρολίνα Ρετάλη

Φλώρινα, 2021-2022

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract	5
Εισαγωγή	6
1ο Κεφάλαιο: Γλωσσικές πολιτικές για την ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα.....	10
1.1. Διαχρονική ανασκόπηση των γλωσσικών πολιτικών στην Ευρώπη	10
1.2. Διαχρονική ανασκόπηση των γλωσσικών πολιτικών στην Ελλάδα	17
1.2.1. Η εισαγωγή της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στον Ελλαδικό χώρο (1833-1960) 17	
1.2.2. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από το 1961-1967.....	19
1.2.3. Η αγγλομάθεια την περίοδο της δικτ'ατορίας.....	19
1.2.4. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μετά την περίοδο της Δικτατορίας.....	20
1.2.5. Η εκπαίδευση της αγγλικής γλώσσας από 1980 έως το 1984	21
1.2.6. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από το 1985 έως το 2000	23
1.2.7. Η ξενόγλωσση εκπαίδευση από το 2001 έως σήμερα.....	27
2ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο	29
2.1. Πρώιμη διγλωσσία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας	29
2.2. Αρχές εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.....	39
3ο Κεφάλαιο: Απόψεις και προβληματισμοί των γονέων για την πρώιμη εκμάθηση μιας γλώσσας	41
4ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογικό Πλαίσιο.....	44
4.1. Η Ερευνά.....	44
4.1.1. Επιλογή του θέματος.....	44
4.1.2. Σκοπός και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα	44
4.2. Μεθοδολογία	44
4.2.1.Ερευνητική στρατηγική και τεκμηρίωση επιλογής	44
4.2.2. Ορισμός πληθυσμού, δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας	45
4.2.3. Ερευνητική Διαδικασία	50
4.2.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	50
4.2.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού σχεδίου.....	51
5ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα.....	53
5.1.Πρώτη επαφή με την αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο	54
5.2.Το παιδί και η πρώιμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας	58
6ο Κεφάλαιο: Συζήτηση- Συμπεράσματα	62

Βιβλιογραφικές Αναφορές- Ιστογραφία	67
Ελληνόγλωσση	67
Ξενόγλωσση	69
Παράρτημα.....	74

Περίληψη

Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας να αποτελεί δυναμική και εξελικτική διαδικασία, συνεισφέροντας στη νοητική, γνωστική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, το ερώτημα για το ποια ηλικία είναι ενδεικτικότερη για την έναρξη εκμάθησης της ξένης γλώσσας, παραμένει ακόμη αναπάντητο, καθώς από τις διάφορες θεωρίες και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, άλλες κάνουν λόγο για το ρόλο του περιβάλλοντος ενώ άλλες δίνουν βάση στη συμμετοχή των παιδιών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ανεξαρτήτως καταλληλότερης ηλικίας, υφίστανται καθοριστικοί συντελεστικοί παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της πρώιμης εκμάθησης, όπως ποιοτική διδασκαλία, εμπειρία εκπαιδευτικών, και διδακτικά προγράμματα παιδοκεντρικού χαρακτήρα. Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων απέναντι στην πρώιμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας, φαίνεται και εδώ πως οι απόψεις δίστανται. Αφενός, υπάρχουν γονείς που αισθάνονται φόβο για την πρώιμη εισαγωγή της ξένης γλώσσας καθώς αναφέρουν ως ανασταλατικούς παράγοντες την κούραση, την απώλεια ενθουσιασμού, τη βίωση πίεσης και αρνητικών συναισθημάτων προς τα σχολικά μαθήματα, αφετέρου, άλλοι γονείς τάσσονται υπέρ, δηλώνοντας την επιθυμία τους τα παιδιά τους να καταφέρουν να επικοινωνούν σε δύο γλώσσες σε ικανοποιητικό επίπεδο αλλά και μελλοντικά οφέλη, όπως επαγγελματική αποκατάσταση. Στην παρούσα έρευνα, διερευνώνται οι στάσεις και αντιλήψεις των γονέων απέναντι στην εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο και την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 γονείς με παιδιά νηπιαγωγείου και α' και β' δημοτικού και το εργαλείο συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκε ήταν το Google Forms, με ανάλυση αποτελεσμάτων μέσω Excel. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε πως οι περισσότεροι γονείς διάκινται θετικά απέναντι στην πρώιμη εκμάθηση, δηλώνοντας τα πολλαπλά οφέλη στο παιδί, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, ενώ παράλληλα φαίνεται πως και οι ίδιοι αφιερώνουν χρόνο στην εκμάθηση της αγγλικής στα παιδιά τους, καταφεύγοντας σε ποικίλες δραστηριότητες.

Λέξεις κλειδιά: πρώιμη εκμάθηση, ξένη γλώσσα, αγγλικά, παιδιά, νηπιαγωγείο, δημοτικό

Abstract

Learning a foreign language is a dynamic and evolutionary process, contributing to the mental, cognitive, social, and cultural development of the child. However, the question of what age is most indicative for the beginning of foreign language learning, still remains unanswered, as from the various theories and research that have been conducted, some talk about the role of the environment while others base the participation of children in wider social context. Regardless of age, there are crucial factors that contribute to the effectiveness of early learning, such as quality teaching, teacher experience, and child-centered teaching programs. Regarding the views of parents towards early learning of a foreign language, it seems here that the views differ. On the one hand, there are parents who feel fear for the early introduction of the foreign language as they report as inhibitory factors fatigue, loss of enthusiasm, experiencing stress and negative emotions towards school lessons, on the other hand, other parents are in favor, stating their desire to to be able to communicate in two languages at a satisfactory level but also for future benefits, such as vocational rehabilitation. In the present research, the attitudes and perceptions of the parents towards the introduction of the foreign language in the kindergarten and the early learning of the English language in the primary school education are investigated. The sample of the research consisted of 50 parents with kindergarten and primary and secondary school children and the data collection tool used was Google Forms, with analysis of results via Excel. The results of the research showed that most parents are positive about early learning, stating the multiple benefits to the child, both short-term and long-term, while at the same time it seems that they also spend time learning English to their children, resorting to various activities.

Keywords: early learning, foreign language, English, children, kindergarten, elementary

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη, διερευνά τις απόψεις των γονέων αναφορικά με την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Αρχικά αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον οδηγό ανάπτυξη των γλωσσικών και εκπαιδευτικών πολιτικών του συμβουλίου της Ευρώπης, η γλωσσική πολιτική αποτελεί μία επίσημη πράξη, η οποία σχετίζεται τόσο με τις γλώσσες όσο και με κοινωνικές και εκπαιδευτικές λειτουργίες (Beacco & Byram, 2007). Η επιλογή της αγγλικής γλώσσας ως κυρίαρχης στην ευρωπαϊκή κοινότητα, έχει καθιερωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων μελών κρατών της ευρωπαϊκής ένωσης, με σκοπό αφενός την ενίσχυση της διδασκαλίας των ξενόγλωσσων και αφετέρου την αναδόμηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού προγράμματος (Griva, Pliadou & Papadopoulou, 2009). Αυτό το οποίο αξίζει να σημειωθεί, έγκειται στο γεγονός πως παρατηρείται μία συνέχεια και εξέλιξη της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας από τον 19ο αιώνα έως τον 21ο. Αναλυτικότερα, η επίσημη έναρξη της γλωσσομάθειας ξεκίνησε το 1833 στο Ναύπλιο με τα γαλλικά να θεωρείται η επικρατέστερη ξένη γλώσσα(Griva, Pliadou - Tachou, 2010), Ενώ μετά το 1942 προστέθηκε και ιταλική και η γερμανική γλώσσα. Ιστορικά, κατόπιν έλευσης της δικτατορίας δόθηκε ελάχιστη βαρύτητα στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, ενώ η εκπαίδευση της αγγλικής γλώσσας από το 1980 έως το 1984 χαρακτηρίζεται καθοριστική, με απώτερο στόχο την εκσυγχρονισμό του σχολικού προγράμματος και την αναμόρφωση της προσέγγισης της ξένης γλώσσας. Τέλος, σταθμό στην έναρξη και εγκαθίδρυση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο, διαδραμάτισε στην εργασία του παιδαγωγικού ινστιτούτου και του Υ.ΠΕΠΘ για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία από το 1993 (Γρίβα, 2004), ενώ από το 2003 το μάθημα της αγγλικής πραγματοποιείται τόσο στα ημερήσια σχόλια όσο και στα ολοήμερα.

Όσον αφορά το φαινόμενο της πολυγλωσσίας, αυτό το οποίο διαφαίνεται, αφορά το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που εστιάζεται στο μαθητή, οι μαθησιακές και επικοινωνιακές ανάγκες του σε σχέση με τους μελλοντικούς επαγγελματικούς και προσωπικούς του στόχους καθώς και τις φιλοδοξίες του. Σύμφωνα με τους Widlok, Petravić, Org, Romcea (2010), καθίσταται σημαντική και επιτακτική συνάμα η μεγαλύτερη ποικιλομορφία στη διαμόρφωση προγραμμάτων γλωσσικής ακολουθίας και εκμάθησης σε παιδιά μικρής ηλικίας, προκειμένου να αναπτυχθεί η πολυγλωσσία σε τοπικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Johnstone (2009) τα τρία κύματα πολιτικής τα οποία αποτέλεσαν σταθμό στην πρώιμη εκμάθηση γλωσσών παγκοσμίως, εντοπίζονται αρχικά κατά τη δεκαετία του 1960 στο Ηνωμένο Βασίλειο, το οποίο εισήγαγε την πρώιμη εκμάθηση γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια, κατά τη δεκαετία του 1980 σε παγκόσμιο επίπεδο πολλές χώρες προέβησαν σε εισαγωγή της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών και τέλος κατά τον 21^ο αιώνα, χώρες όπως Κίνα, Νότια Κορέα, Ταϊβάν και η Ινδία εισήγαγαν την πρώιμη εκμάθηση γλωσσών. Σε κάθε περίπτωση εισαγωγής της εκμάθησης ξένης γλώσσας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν ορισμένες συνιστώσες, με σκοπό να δομηθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη γλωσσική πολιτική της εκάστοτε χώρας. Σύμφωνα με τον Spolsky (2004) οι τρεις συνιστώσες αφορούν τις γλωσσικές πρακτικές, τη γλωσσική ιδεολογία αναφορικά με τις πεποιθήσεις για τη γλωσσική χρήση και τη γλώσσα και τη γλωσσική διαχείριση, όπου τροποποιούνται πιθανές γλωσσικές πολιτικές.

Λαμβάνοντας υπόψιν τους κοινωνικό πολιτισμικούς παράγοντες που οδηγούν στην ανάγκη για κατάκτηση των ευρωπαϊκών γλωσσών, υποστηρίζεται η ανάγκη εισαγωγής των παιδιών από την νηπιακή ηλικία στην πολυγλωσσία, με απώτερο στόχο την ενίσχυση των ικανοτήτων έκφρασης και επικοινωνίας (Γρίβα & Σεμέογλου, 2013). Ομοίως και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, θεωρεί εξαιρετικά σημαντική και αναγκαία την εισαγωγή των παιδιών στην πολυγλωσσία, καθώς μέσω αυτής προωθείται όχι μόνο η κοινωνική και προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά παράλληλα αναπτύσσονται δεξιότητες ενσυναίσθησης και αποδοχής. Επιπλέον, ενισχύονται ικανότητες έκφρασης, κατανόησης, επίλυσης προβλημάτων καθώς και επικοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα γνωστικά απαιτείται λιγότερη προσπάθεια από τη μεριά των μικρών μαθητών προς την πορεία της κατάκτησης της γλώσσας, μέσα σε ένα ανοιχτό, ενθαρρυντικό και πιο φιλικό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει και διευκολύνει την απόκτηση οποιασδήποτε ξένης γλώσσας (Bialystok & Hakuta 1999).

Σημαντικό στο σημείο αυτό, αποτελεί το γεγονός πως τα παιδιά ήδη από την ηλικία των δύο ετών μπορούν να κατακτήσουν την δεύτερη γλώσσα ενώ στα επτά τους χρόνια μειώνονται αυτές οι πιθανότητες (Kocaman, 2003). Η στάση των ερευνητών αναφορικά με την ενδεικτικότερη ηλικία έναρξης μιας ξένης γλώσσας ποικίλει, με ορισμένους ερευνητές να υποστηρίζουν νεύροαναπτυξιακά πως εξαιτίας της πλαστικότητάς του εγκεφάλου στην πρώιμη ηλικία, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται γρηγορότερα στα μικρότερα παιδιά συγκριτικά με παιδιά άνω των

εννέα ετών, στα οποία η πλαστικότητα του εγκεφάλου ελαττώνεται (Fromkin et al, 2007). Από την άλλη πλευρά, ποικίλες έρευνες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ενός ορίου ωρίμανσης στο οποίο είναι αδύνατο να επιτύχει κάποιος επίπεδα ευχέρειας στην κατάκτηση μίας δεύτερης ξένης γλώσσας, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται από άλλες έρευνες πως υφίστανται ζητήματα τόσο με την ηλικία όσο και την προφορά. Στην έρευνα των Johnson & Newport (1989), υποστηρίζεται πως μία ξένη γλώσσα για να κατακτηθεί θα πρέπει να πραγματοποιείται πριν την ωρίμανση, ενώ σύμφωνα με τον Ζουγανέλη (2014) υποστηρίζεται πως το νερό της ηλικίας των παιδιών συνεισφέρει στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ενισχύοντας παράλληλα συναισθήματα αυτοπεποίθησης και σιγουριάς καθώς παράλληλα και τις θετικές στάσεις γενικότερα απέναντι στις ξένες γλώσσες.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί αναφορικά με το πότε πρέπει να παιδιά να ξεκινούν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, η άποψη των Paradis, Kirova, & Dachyshyn (2009, οι οποίοι υποστηρίζουν πως δεν υφίσταται το «πολύ αργά» ή το «πολύ νωρίς» για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, καθώς κάθε περίοδος της παιδικής ηλικίας έχει τα δικά της πλεονεκτήματα. Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές πως το ερώτημα σχετικά με το ποια είναι τελικά η καταλληλότερη ηλικία έναρξης μιας ξένης γλώσσας, είναι ένα σύνθετο και πολύπλοκο ζήτημα, στο οποίο υπεισέρχονται ποικίλοι κοινωνικοί, ιστορικοί, πολιτικοί και πολιτισμικοί παράγοντες, σύμφωνα με τους οποίους δεν μπορεί να δοθεί μια καθολική απάντηση.

Εκτός από τον παράγοντα ηλικία, ο οποίος αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό στο πλαίσιο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα κίνητρα και οι ευκαιρίες μάθησης των παιδιών, καθώς δύναται να επηρεάσουν το τελικό αποτέλεσμα αναφορικά με την αποτυχία ή την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας και τον βαθμό μάθησης (Harmer 2001). Αναλυτικότερα, λαμβάνοντας υπόψιν τους Williams και Burden, το κίνητρο αποτελεί μια κατάσταση γνωστικής αφύπνισης στο πλαίσιο της οποίας πρέπει να ληφθεί μια απόφαση για δράση με σκοπό τη σωματική και/ή παρατεταμένη νοητική προσπάθεια προκειμένου το άτομο να πετύχει έναν προκαθορισμένο στόχο (Harmer 2001). Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός πως τα κίνητρα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας επηρεάζονται από την στάση ανθρώπων όπου αυτή με τη σειρά της διαμορφώνει το ποσοστό ενασχόλησης και τα αισθήματα των μαθητών με την διδακτική διαδικασία.

Όσον αφορά τις στάσεις των γονέων απέναντι στην πρώιμη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, υποστηρίζεται πως σε περίπτωση που είναι αρνητικές, ενδέχεται να προκαλέσουν την αποθάρρυνση των παιδιών αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στην εκμάθηση της γλώσσας (De Houwer, 1998). Στην έρευνα των Korosidou, Griva, & Pavlenko, (2021) φάνηκε πως αρχικά οι απόψεις των γονέων ήταν αρνητικές, αφορούσαν την αδυναμία τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μάθηση ξένης γλώσσας.

Η παρούσα εργασία, χωρίζεται σε θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Όσον αφορά το πρώτο, στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται αναφορά στις γλωσσικές πολιτικές για την ξενόγλωσση εκπαίδευση τόσο σε ελληνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφεται το ζήτημα εισαγωγής της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, καθώς επίσης και η έννοια της πρώιμης διγλωσσίας και του αντίκτυπου που έχει στα παιδιά. Στο τρίτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται μια προσπάθεια προσδιορισμού των ποικίλων και διαφορετικών απόψεων και προβληματισμών που αναδύονται στους γονείς αναφορικά με την πρώιμη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, καθώς όπως θα αναλυθεί πολλοί γονείς τάσσονται υπέρ της πρώιμης εκμάθησης της ξένης γλώσσας, ενώ παράλληλα υφίσταται και ένα ποσοστό γονέων που δεν επιθυμεί την πρώιμη εκμάθηση. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο, ο αναγνώστης εισέρχεται στο πρακτικό μέρος, στο οποίο, διερευνώνται οι απόψεις των γονέων παιδιών Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων (Α' και Β') του Δημοτικού σχολείου για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην σχολική πραγματικότητα. Αναλυτικότερα, σκοπός της παρούσας μελέτης, αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση και τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται με τη διερεύνηση των λόγων που οι γονείς επιλέγουν τα παιδιά του να μάθουν από μικρή ηλικία μια ξένη γλώσσα, την αντίχνευση των τρόπων με των οποίων πιστεύουν οι γονείς ότι θα πρέπει να πραγματοποιείται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας και την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του παιδιού και της γλώσσας που έρχεται σε επαφή.

1ο Κεφάλαιο: Γλωσσικές πολιτικές για την ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα

1.1. Διαχρονική ανασκόπηση των γλωσσικών πολιτικών στην Ευρώπη

Η επιστημονική κοινότητα της Αμερικής και της Ευρώπης μελέτησε θέματα που αφορούσαν την διδακτική των γλωσσών την δεκαετία 1960-1970. Την συγκεκριμένη χρονική περίοδο άρχισαν να ιδρύονται κέντρα γλωσσών σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο. Αρκετοί σύλλογοι, οργανισμοί και ερευνητικά κέντρα διοργάνωναν συνέδρια που είχαν ως στόχο να προωθήσουν τις ξένες γλώσσες, να βοηθήσουν στη διαμόρφωση καλύτερων τεχνικών μάθησης και τέλος, να διερευνήσουν το ενδεχόμενο ένταξης της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο.

Μέχρι το 1950 η ξενόγλωσση εκπαίδευση ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ζήτημα της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού σχεδιασμού ξεκίνησε το 1959 όταν ο Haugen, Αμερικάνος γλωσσολόγος εισήγαγε τον όρο του γλωσσικού σχεδιασμού «language planning» σε ένα άρθρο το οποίο αναφερόταν στη γλωσσική κατάσταση της Νορβηγίας. Ο όρος «language policy» (γλωσσική πολιτική) εμφανίστηκε μετά από λίγο καιρό από τον Fishman (1970) (Robbins, 1972). Ο Calvet (1987) ανέφερε πως αν και αυτός ο όρος εμφανίστηκε πρόσφατα στη βιβλιογραφία, δεν είναι σωστό να αναφέρουμε πως και η ύπαρξη του είναι πρόσφατη. Σε επίπεδο γλωσσικής πολιτικής η διαχείριση της πολυγλωσσίας είναι ένα ζήτημα πολύ παλιό όπως και το ίδιο το φαινόμενο της πολυγλωσσίας (Calvet, 1987).

Το σκεπτικό της πρώιμης δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι πρόσφατο. Ωστόσο οι εφαρμογές της, αρχικά, ήταν σε δοκιμαστικό στάδιο (Μπέικερ, 2001). Υπάρχουν προκαταλήψεις πως η πρώιμη δίγλωσση διδασκαλία εμφανίστηκε στην Γαλλία. Τότε η εισαγωγή των γλωσσών στο δημοτικό σχολείο ήταν σε πειραματικό στάδιο εκτός από την περίπτωση του Λουξεμβούργου και της Ιταλίας. Τα μαθήματα της πρώτης τάξης του σχολείου γινόταν στα λουξεμβουργιανά, έπειτα τα μαθήματα γινόταν στα γερμανικά και προς το τέλος, με τη λήξη του δημοτικού τα μαθήματα γινόταν στα γαλλικά. Έτσι τα παιδιά υπήρχε περίπτωση με την εισαγωγής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να ξεκινήσουν να μαθαίνουν μια τέταρτη γλώσσα. Στην Ιταλία το 1992 – 1993 υιοθετήθηκε το σύστημα της δίγλωσσης διδασκαλίας στο ένα

τρίτο των τάξεων του δημοτικού, από την τρίτη τάξη. Οι γλώσσες που διδάχθηκαν ήταν τα αγγλικά, κυρίως, τα γαλλικά και σε λιγότερες τάξεις τα γερμανικά (Αζέζ, 1999).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 υποστηρίχθηκε από την Αμερική εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Anderson, 1953 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004). Η ξενόγλωσση εκπαίδευση αφορά την βελτίωση της μάθησης της ξένης γλώσσας και αποσκοπεί στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που διαθέτουν τα μικρά παιδιά (Titone, 1983 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004).

Τα δύο διεθνή συνέδρια που πραγματοποιήθηκαν υπό την αιγίδα της UNESCO στο Αμβούργο το 1962 και το 1966, έθεσαν στο επίκεντρο των συζητήσεών τους τη βελτίωση των τεχνικών διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και την έναρξη μελέτης της από το Δημοτικό σχολείο (Titone, 1983 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004). Ωστόσο, αναδείχτηκε η επιτακτική ανάγκη για έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, διότι τα στοιχεία ήταν μη αρκετά. Το συνέδριο ενέκρινε θετικά την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο, αφού είχε μελετήσει της μεθόδους διδασκαλίας της εποχής, είχε προτείνει μερικά θέματα προς διερεύνηση και διατύπωσε προτάσεις για την διδασκαλία της (Γρίβα, 2004).

Σύμφωνα με τον Girard (1977), μετά το 1962 πραγματοποιήθηκε μια πληθώρα διεθνών συνεδρίων που είχε ως αντικείμενο μελέτης τις απόψεις και τις στάσεις των μελετητών σχετικά με την μελέτη της ξένης γλώσσας.

Όπως αναφέρουν οι Brewster και Ellis (1992, όπ. αναφ. Γρίβα, 2004), το σχολικό έτος 1961-1962 πραγματοποιήθηκε ένα πειραματικό πρόγραμμα διδασκαλίας ξένης γλώσσας (στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η γαλλική γλώσσα) στο δημοτικό του Leeds της Αγγλίας. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να ξεκινήσει το 1964 σε ορισμένες περιοχές της Μεγάλης Βρετανίας και της Ουαλίας, ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας με τίτλο Pilot Scheme.

Το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να ξεκινήσει ένα πειραματικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε παιδιά δημοτικού όπου διδάχθηκαν την αγγλική γλώσσα το σχολικό έτος 1965-66 (Γρίβα, 2004).

Στη γειτονική Ιταλία το 1961 τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου ξεκίνησαν να μελετούν ξένες γλώσσες (Γρίβα, 2004). Αντικείμενο μελέτης των μαθητών

αποτελούσε η αγγλική, η γαλλική και γερμανική γλώσσα (Γρίβα,2004). Αξίζει να σημειωθεί το πείραμα που πραγματοποιήθηκε στην πόλη Padova το 1963, το οποίο έλαβε έσοδα από το κέντρο εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (Γρίβα,2004). Πολλές Ευρωπαϊκές χώρες γνωστοποίησαν το ενδιαφέρον τους για την διδασκαλία της ξένης γλώσσας, όπως Γερμανία, Ουγγαρία (Titone,1966 όπ. αναφ. Γρίβα,2004).

Στην Ουψάλα το 1965 διοργανώθηκε το 9ο διεθνές συνέδριο της ομοσπονδίας εκπαιδευτικών των ζωντανών γλωσσών, μεταξύ άλλων σημειώθηκε η σημαντική θέση που διαθέτει ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως σημειώνει και η Jalling (Stern, 1987 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004). Ένα χρόνο αργότερα, το 1966, πραγματοποιήθηκε το δεύτερο συνέδριο στο Αμβούργο, όπου θέμα συζήτησης αποτελούσε η ηλικία όπου τα παιδιά είναι ικανά να διδαχθούν την ξένη γλώσσα. Διατύπωσαν την άποψη ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία μπορούν να διδαχθούν την ξένη γλώσσα μέσα από παιχνίδια, ενώ από τα 5 έτη και άνω δεν εκφράζεται με ελεύθερο τρόπο διότι μελέτη αποκτά μαθαίνει συνειδητά την ξένη γλώσσα (Γρίβα,2004). Η επιστημονική κοινότητα της εποχής, διαπίστωσε πως το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού είναι δίγλωσσο και τόνισε πως η επαφή με μια μόνο γλώσσα αποτελεί εμπόδιο της επικοινωνίας των λαών (Girald,1977).

Αξίζει να σημειωθεί το συνέδριο της Ostia το οποίο πραγματοποιήθηκε το 1967. Ειδικότερα, τα μέλη του συνεδρίου διετύπωσαν ορισμένες προτάσεις που στην αρχή λειτουργούσαν ως μεθοδολογικές αρχές και αργότερα μετατράπηκαν σε μοντέλα για το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων των ξένων γλωσσών. Πρώτη φορά οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, γραφή, ομιλία, ανάγνωση) αντιμετωπίστηκαν ισότιμα (Γρίβα,2004).

Με την διεξαγωγή του 4ου ετήσιου συνεδρίου της Διεθνούς Ένωσης Καθηγητών Αγγλικής, στο οποίο σημειώνεται η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικό υπόβαθρο όσο και σε πρακτικό (Γρίβα,2004). Το 1973 η Διεθνής Ένωση καθηγητών Ξένων Γλωσσών στο συνέδριο που πραγματοποίησε έθεσε στο προσκήνιο θέματα που αφορούσαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και ανέφερε προγράμματα που υλοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες. Συγκεκριμένα η επιμόρφωση κρίνεται αναγκαίο σε τρεις τομείς: της μεθοδολογίας, της παιδαγωγικής και της γλωσσολογίας (Girard,1977).

Το 1972 στο 3ο Διεθνές Συνέδριο της Ουψάλας, υπογράφηκε μία διακήρυξη που αφορούσε τις νέες τάσεις για τη διδασκαλία των γλωσσών. Συγκεκριμένα, στόχοι του συνεδρίου ήταν να υποστηριχθεί η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στα μικρά παιδιά, να τονιστεί η βελτίωση των παρεμβάσεων που αφορούσαν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Titone,1983 όπ. αναφ.Γρίβα, 2004).

Αξιοσημείωτη έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Σουηδία από το 1980- 1990, όπου αξιολογήθηκαν τα θετικά χαρακτηριστικά της ένταξης της ξένης γλώσσας από την πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου και από την τρίτη τάξη. μετά το πέρας της έρευνας ορίστηκε ως καταλληλότερη ηλικία μάθησης 9 έτη (Γρίβα,200). Το ευρωπαϊκό συμπόσιο των 22 χωρών που διοργανώθηκε το Σεπτέμβριο του 1976 στην Κοπεγχάγη, Δεν κατάφερε να δώσει λύσεις για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη δυτική Ευρώπη (Γρίβα,2004).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υλοποίησε το 1990 το πρόγραμμα LINGUA, όπου άρχισε να προωθεί την εκμάθηση της ξένης την συγκεκριμένη δεκαετία (Δενδρινού& Μητσικοπούλου, 2004). Στόχος του προγράμματος ήταν να αυξηθεί την ποιότητα και ποσότητα εκμάθησης των ξένων γλωσσών (Δενδρινού& Μητσικοπούλου, 2004). Με το πρόγραμμα αυτό τα εργαλεία εκμάθησης, βελτιώθηκαν και τα κίνητρα για μάθηση, έγιναν πιο ισχυρά (Δενδρινού& Μητσικοπούλου, 2004).

Πρόγραμμα σταθμός στη δεκαετία του '70 αποτέλεσε το πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο “Threshold Level”. Κύριο μέλημα του προγράμματος ήταν να προωθήσει την Ελεύθερη διακίνηση των ανθρώπων και των Ιδεών μέσα στην Ευρώπη και να βελτιώσει την επικοινωνία των λαών σε ποιοτικό και ποσοτικό επίπεδο (Trim,1981). Η διδασκαλία χάνει στην γνωσιολογική της φυσιογνωμία και μετατρέπεται σε ένα μέσο που προωθείται την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα (Trim,1981). Ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της διδασκαλίας, και λαμβάνονται υπόψη η ηλικία, η πνευματική του ικανότητα, οι ανάγκες του, το γενικό υπόβαθρο που έχει, η πολιτισμική και πνευματική του ωριμότητα στην μαθησιακή διαδικασία (Van Ek,1991).

Το Μάρτη του 2002, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης έδειξε ενδιαφέρον για τη δράση «βελτίωσης της κατάκτησης βασικών δεξιοτήτων, με τη διδασκαλία δύο και περισσότερων ξένων γλωσσών σε παιδιά μικρής ηλικίας»

ορίζοντας την βασικό στόχο της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη γλωσσική εκπαίδευση. Κύριος ρόλος των γλωσσών για την ενσωμάτωση στην ΕΕ έχει επιβεβαιωθεί από ποικίλες δηλώσεις πολιτικής (European Commission, 2011):

- Η σύσταση του Συμβουλίου και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου του έτους 2006 αναφορικά με τις ικανότητες για τη δια βίου μάθηση ανέφερε τη σχέση ανάμεσα στην επικοινωνία στις διάφορες γλώσσες και στις διαπολιτισμικές δεξιότητες.
- Το ψήφισμα του Συμβουλίου του έτους 2008 αναφορικά με μια ευρωπαϊκή στρατηγική σχετικά με την πολυγλωσσία ανέφερε τη σημασία της γλωσσικής εκπαίδευσης από πλευράς δια βίου μάθησης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, 2008).
- Το «ΕΤ 2020», Στρατηγικό Πλαίσιο αναφορικά με την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ανέφερε την ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων σαν απαίτηση για την επίτευξη υψηλής ποιότητας, δίκαιων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών συστημάτων.
- Το 2010 Communication An Agenda for New Skills and Jobs όρισε για ακόμα μια φορά τις γλωσσικές δεξιότητες σαν την βασικότερη ικανότητα για τη ζωή

Η αρχή της τοπικής πολυγλωσσίας από άποψη γλωσσικής πολιτικής επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την απόφαση που σχετίζεται με την επιλογή της πρώτης ξένης γλώσσας αλλά και των μετέπειτα γλωσσών. Έντονο ενδιαφέρον προκαλούν οι ατομικές μαθησιακές και επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή σε σχέση εκτός των άλλων με τους μελλοντικούς επαγγελματικούς και προσωπικούς του στόχους καθώς και τις φιλοδοξίες του. Αυτό έχει ως συνέπεια την αναγκαιότητα μιας μεγαλύτερης ελαστικότητας και ποικιλίας στη διαμόρφωση προγραμμάτων γλωσσικής ακολουθίας και εκμάθησης σε παιδιά μικρής ηλικίας, προκειμένου να αναπτυχθεί η πολυγλωσσία σε τοπικό επίπεδο (Widlok, Petravić, Org, Romcea, 2010).

Ενώ η ιστορία της πρώιμης εκμάθησης ξένων γλωσσών σε κρατικά χρηματοδοτούμενα δημοτικά/δημοτικά σχολεία δεν είναι γνωστή (Enever, 2012) παραδείγματα σε όλη την Ευρώπη μπορούν να εντοπιστούν καθ' όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα (Mihaljevic, 2012). Σύμφωνα με τον Vilke (2007) ένα παράδειγμα μπορεί να είναι αυτό της Κροατίας η οποία εισήγαγε την δίγλωσση διδασκαλία στο πρώτο

μισό του 20ού αιώνα. Ο Johnstone (2009) αναφέρει πως υπήρξαν τρία κύματα πολιτικής τα οποία συνέβαλαν στην πρώιμη εκμάθηση γλωσσών παγκοσμίως.

- Το πρώτο κύμα: δεκαετία του 1960. Ορισμένες χώρες, συμπεριλαμβανομένου του Ηνωμένου Βασιλείου, εισήγαγαν την πρώιμη εκμάθηση γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Δεύτερο κύμα: Μέσα της δεκαετίας του 1980 ή αρχές της δεκαετίας του 1990 πολλές διαφορετικές χώρες σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένης της Ευρώπης εισήγαγαν την πρώιμη εκμάθηση γλωσσών.
- Τρίτο κύμα: Από τις αρχές του 21ου αιώνα. Ασιατικές χώρες όπως η Κίνα, η Νότια Κορέα, η Ταϊβάν και η Ινδία εισήγαγαν την πρώιμη εκμάθηση γλωσσών.

Στον «Οδηγό για την ανάπτυξη γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών του Συμβουλίου Ευρώπης» (κατά τα έτη 2003, 2007), οι Beacco και Byram αναφέρουν πως η γλωσσική πολιτική είναι μία πράξη επίσημη, εκούσια, κατευθυνόμενη, στρατευμένη προκειμένου να παρεμβαίνει στις φόρμες (όπως στο σύστημα γραφής), στις γλώσσες (τοπικές, εθνικές, ξένες, μειονοτικές και άλλα), στις κοινωνικές λειτουργίες (επιλογή συγκεκριμένης γλώσσας σαν επίσημη γλώσσα) ή στη θέση τους στην εκπαίδευση (Beacco, & Byram, 2007).

Ο Spolsky (2004) προκειμένου να διαμορφώσει ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη γλωσσική πολιτική κάθε γλωσσικής κοινότητας κατέληξε στις εξής τρεις συνιστώσες:

- 1) Γλωσσικές πρακτικές. Αυτός ο όρος σχετίζεται με τις συνήθειες επιλογές των ατόμων - ομιλητών ανάμεσα στις ποικιλίες, όπου αποτελούν το επικοινωνιακό ρεπερτόριό τους. Οι πρακτικές αποτελούνται από ήχους, λέξεις και γραμματική. Επίσης, περικλείουν συμβατικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε συμφωνημένους κανόνες αναφορικά με το ποια ποικιλία είναι ιδανική σε διαφορετικές καταστάσεις και σε επίπεδα επίσημου λόγου.
- 2) Γλωσσική ιδεολογία ή γλωσσικές πεποιθήσεις. Η γλωσσική ιδεολογία σχετίζεται με τις πεποιθήσεις για τη γλωσσική χρήση και τη γλώσσα. Τα άτομα σε κάθε κοινότητα, μοιράζονται τις πεποιθήσεις τους για τις κατάλληλες γλωσσικές πρακτικές, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται μια συναινετική ιδεολογία. Μέσα από αυτήν την ιδεολογία, τις περισσότερες φορές, τα άτομα αποδίδουν κύρος και

αξίες σε ποικίλες πτυχές των γλωσσικών ποικιλιών όπου χρησιμοποιούνται από την κοινότητα. Η γλωσσική ιδεολογία, με άλλα λόγια, είναι οτιδήποτε πιστεύουν τα άτομα πως πρέπει να γίνει, ενώ οι γλωσσικές πρακτικές σχετίζονται με οτιδήποτε κάνουν τα άτομα στην πραγματικότητα. Ο Schiffman (1996) ανέφερε πως είναι λάθος να εξετάζεται η γλωσσική πολιτική μεμονωμένα, ως η λήψη μιας απόφασης γραπτής, ανοιχτής, ρητής και επίσημης όπου πηγαίνει από τα πιο ψηλά στα χαμηλά, είναι σωστό όμως να εξετάζεται ως ένα σύνολο παραδοχών και ιδεών, άγραφων, έμμεσων, de facto, κρυμμένων όπου είναι δυνατόν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της δραστηριότητας της γλωσσικής πολιτικής τόσο οριστικά και κατηγορηματικά όσο και οι πιο ρητές αποφάσεις.

3) Γλωσσική διαχείριση. Η συγκεκριμένη πρακτική σχετίζεται με συγκεκριμένες προσπάθειες όπου επηρεάζουν ή τροποποιούν ορισμένες γλωσσικές πολιτικές με οποιαδήποτε μορφή γλωσσικού σχεδιασμού ή γλωσσικής παρέμβασης. Ο γλωσσικός διαχειριστής είναι δυνατόν να είναι το κράτος, ένα τοπικό κυβερνητικό σώμα, μια νομική συνέλευση, όπου σχεδιάζει το εθνικό σύνταγμα, ένας θεσμός, μια επιχείρηση ή ένα μέλος της οικογένειας όπου προσπαθεί να πείσει τα άλλα μέλη να συνομιλήσουν στη γλώσσα καταγωγής.

Εντός της πολύγλωσσης Ευρωπαϊκής Κοινότητας η υπεροχή της αγγλικής γλώσσας σαν έναν κοινό κώδικα επικοινωνία δεν αμφισβητείται (Breidbach, 2003). Επίσης, η καθιέρωση της διδασκαλίας της στα εκπαιδευτικά συστήματα σε μαθητές μικρής ηλικίας των περισσότερων κρατών μελών είχε αρχικά παγιωθεί (Eurydice, 2001). Τότε είχε δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας των γλωσσών και στην ριζική αλλαγή των προγραμμάτων, με την αγγλική γλώσσα να έχει την κυρίαρχη θέση (Griva, Piadou & Papadopoulou, 2009).

Αυτές οι τρεις συνιστώσες είναι εμφανές πως δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Οι γλωσσικές πρακτικές επηρεάζονται και αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό πλαίσιο και αποτελούνται από επιλογές, τις οποίες κάνουν τα άτομα σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους για την αξία των γλωσσικών ποικιλιών. Επομένως, η γλωσσική διαχείριση είναι μια προσπάθεια τροποποίησης αξιών ή πρακτικών.

1.2. Διαχρονική ανασκόπηση των γλωσσικών πολιτικών στην Ελλάδα

Όπως σε άλλες χώρες, έτσι και στην Ελλάδα η διγλωσσία αναπτύσσεται ως προσωπική γλωσσική πρακτική. Επίσης, είναι αποτέλεσμα της γλωσσικής επαφής, ενώ, εισέρχεται ανεπίσημα στο σχολείο μέσω των δίγλωσσων μαθητών. Τα αναφερόμενα γίνονται αντικείμενο γλωσσικής πολιτικής (Σκούρτου, 2011).

1.2.1. Η εισαγωγή της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στον Ελλαδικό χώρο (1833-1960)

Το σκεπτικό αναφορικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα ελληνικά σχολεία άρχισε το 1984 και έγινε πιο έντονο τη δεκαετία του 1990. Εντός αυτού του σκεπτικού έγινε φανερό το ενδιαφέρον για την υλοποίηση κάποιων νεωτεριστικών προσπαθειών εκτός από την κριτική ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας που ίσχυαν. Τα τελευταία χρόνια το Υ.Π.Ε.Π.Θ. μαζί με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατάφερε να εφαρμόσει νέα μέτρα που αφορούν την αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σκούρτου, Κούρτη– Καζούλλη, 2015).

Ενώ στην υπόλοιπη Ευρώπη παρατηρείται μια έντονη δραστηριότητα για την μελέτη της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, στον Ελλαδικό χώρο σημειώνεται μια ανυπαρξία ενδιαφέροντος για την μελέτη του συγκεκριμένου θέματος . Πρώτος που έθεσε τον προβληματισμό του σχετικά με την ηλικιακή έναρξη μελέτης ξένων γλωσσών , αποτέλεσε ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης και συγκεκριμένα το 1946 μέσα από το βιβλίο του «Οι ξένες γλώσσες και η αγωγή». Σημείωσε την αναγκαιότητα της πρόωρης εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και της διγλωσσία σε μικρά παιδιά. Ειδικότερα ανέφερε πως η εκμάθηση σε μικρή ηλικία πραγματοποιείται πιο εύκολα, τα παιδιά αποκτούν καλή προφορά στην ξένη γλώσσα, και για να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο μεγαλώνοντας για μελέτη άλλων γνωστικών αντικείμενο (Τριανταφυλλίδης, 1946). Θεώρησε πως η κατάλληλη ηλικία για την έναρξη εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι τα 10 έτη, διότι ο παιδί έχει αντιληφθεί τη μητρική του γλώσσα, και είναι πνευματικά ώριμο (Τριανταφυλλίδης, 1946). Λίγα, χρόνια αργότερα οι προβληματισμοί διατυπώθηκαν από τον Δόρμπη το 1971, αφορούσαν τη απουσία στόχων στη γλωσσομάθεια που λάμβανε χώρα στα δημόσιο σχολεία (Δόρμης,1971).

Η επίσημη έναρξη της ξένης γλωσσομάθειας στον Ελλαδικό χώρο εντοπίζεται το 1833, με την ίδρυση και λειτουργία του πρώτου Γυμνασίου στο Ναύπλιο (Τριανταφυλλίδης,1946). Συγκεκριμένα, η γλώσσα που διδάσκεται είναι η γαλλική, η οποία αποτελούσε την επικρατέστερη ξένη γλώσσα στα ωρολόγια προγράμματα μέχρι το τέλος του 1950 (Τριανταφυλλίδης,1946). Την συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ο μη ξεκάθαρος σκοπός διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, η ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών και παλιές μέθοδοι διδασκαλίας, μετέτρεπαν την ξενόγλωσση εκπαίδευση σε μια δύσκολη διαδικασία για όλους (Γρίβα & Ηλιάδου-Τάχου,2010). Το 1930, πραγματοποιείται μια ομαδική προσπάθεια του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Γαλλικού Ινστιτούτου, για επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της γαλλικής γλώσσας (Γρίβα,2004).

Μετά τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, σημειώνεται μία έντονη ενασχόληση με την γλωσσομάθεια στα σχολεία. Συγκεκριμένα το 1942 προσθέτεται η γαλλική και ιταλική γλώσσα στα σχολεία των αστικών πόλεων και στις εμπορικές σχολές (Γρίβα,2004). Αξίζει να σημειωθεί πως το 1942 καθιερώνεται η διδασκαλία της Ιταλικής και της Γερμανικής γλώσσα στα Αστικά σχολεία και στις εμπορικές σχολές (Γρίβα & Ηλιάδου-Τάχου,2010). Το 1945 η αγγλική γλώσσα εισάγεται στα γυμνάσια ως υποχρεωτικό μάθημα για τις τελευταίες τάξεις, και θα μελετάται δύο ώρες την εβδομάδα (Γρίβα,2004). Η μαθησιακή διδασκαλία παρουσιάζει εμπόδια αφού οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για την υλοποίηση των μαθημάτων.

Ο Τριανταφυλλίδης (1946), σημειώνει επανειλημμένα πως είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να καταρτιστούν κατάλληλα και να πραγματοποιηθεί μία αλλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας. Ιδιαίτερα ανέφερε πως η ξένη γλώσσα πρέπει να λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας στη σχολική πραγματικότητα, και να μην μελετάται με στείρο τρόπο, δηλαδή, να μην μελετάται με βάσει τα γραμματικά φαινόμενα που έχει (Τριανταφυλλίδης,1946).

Το 1957 συγκροτείται η Επιτροπή Παιδείας και σε συνδυασμό με ορισμένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που υλοποιήθηκαν το 1959, δεν σημειώθηκε πρόοδος αναφορικά με την ξενόγλωσση εκπαίδευση στην χώρα μας (Γρίβα & Ηλιάδου-Τάχου,2010). Παρόλα αυτά τα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα της εποχής (η ένταξη της Ελλάδας στο NATO και η ένωση της με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα)

συμβάλει στον προσανατολισμό της Ελλάδας προς την Ευρωπαϊκή σφαίρα επιρροής και αποτελεί αφορμή για μελέτη της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα.

1.2.2. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από το 1961-1967

Με την εμφάνιση του Αναλυτικού Προγράμματος του 1961, παρατηρείται η έμφαση που δίνεται στην θεωρητική αξία μιας γλώσσας (Γρίβα,2004). Δεν υλοποιήθηκε ποτέ διότι με ένα νέο διάταγμα επανήλθε σε λειτουργία το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1935, και για πρώτη φορά δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Γρίβα,2004).

Οι εκλογές που πραγματοποιήθηκαν το 1963, έχουν ως νέο Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας τον Ε. Παπανούτσο, ο οποίος πραγματοποίησε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Σύμφωνα με την οποία πραγματοποιείται ο διαχωρισμός της Μέσης Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο- Λύκειο), η Παιδεία μετατρέπεται σε δωρεάν (μέχρι πρότινος υπήρχα φόροι και τέλη, και τα βιβλία δίνονται δωρεάν στους μαθητές), και τέλος, η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην σχολική πραγματικότητα (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Εκείνη την χρονική περίοδο σημειώνεται η προσπάθεια για εκσυγχρονισμό όλων των εκπαιδευτικών δομών, και μεταξύ άλλων και για την εκπαίδευση που πρέπει να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010).

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1966, αντιμετωπίζει την γλώσσα ως ένα σύνολο γραμματικής και σύνταξης και δίνει προσοχή στην ανάπτυξη της ικανότητας προφορικού λόγου(Γρίβα,2004). Αναφέρεται για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας που υλοποιείται στο Λύκειο, και δίνει ιδιαίτερη σημασία στους σκοπούς, στο περιεχόμενο και στη μέθοδο της διδασκαλίας (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Παρατηρείται η έμφαση που δίνεται για την μελέτη λογοτεχνικών βιβλίων, τα οποία συνέβαλαν στην ικανότητα σύνταξης κειμένων (Γρίβα,2004). Μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα παρατηρείται πως δίνονται οδηγίες στους εκπαιδευτικούς, περιείχε την ύλη του μαθήματος και έλλειπε η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010)

1.2.3. Η αγγλομάθεια την περίοδο της δικτ'ατορίας

Με την περίοδο της Δικτατορίας στην χώρα μας, καταργείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1966 και επανέρχεται σε ισχύ το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1935

και του 1959 (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να καταστεί μάταιη κάθε προσπάθεια του παρελθόντος για την εισαγωγή και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην σχολική τάξη.

Το 1969 εκδίδονται τα νέα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα, τα οποία αποσκοπούν στην κατανόηση του λόγου (προφορικός και γραπτός), στην ικανότητα παραγωγής λόγου, στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τους αγγλόγλωσσους πληθυσμούς, και στην εξοικείωση των μαθητών με την λογοτεχνία και τα κλασικά έργα των Άγγλων συγγραφέων (Γρίβα,2004). Αξίζει να σημειωθεί, πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα αναφέρει οδηγίες που είναι γενικού περιεχομένου και ειδικού που σχετίζονται με την διδασκαλία της γλώσσας. Τέλος, δεν αναφέρεται κάπου η αξιολόγηση των μαθητών (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010).

Τα συγκεκριμένα Αναλυτικά και Ωρολόγια προγράμματα θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε ως ελάχιστα διαφοροποιημένα σχετικά με αυτά των προηγούμενων χρόνων. Ωστόσο, παρουσιάζει και σοβαρές ελλείψεις, μεταξύ άλλων, οι στόχοι και οι σκοποί είναι ασαφής, απουσιάζει η αξιολόγηση των μαθητών και ο κατατοπισμός σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.

1.2.4. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μετά την περίοδο της Δικτατορίας

Με την πτώση του Δικτατορικού Καθεστώτος (1974), η κυβέρνηση της χώρα εφαρμόζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, που μεταξύ άλλων καθιερώνει ως επίσημη γλώσσα την εκπαίδευσης(πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) την Νεοελληνική Γλώσσα (Γρίβα,2004). Το 1977 πραγματοποιείται η έκδοση του ωρολογίου προγράμματος των τριών τάξεων του Γυμνασίου και του Αναλυτικού Προγράμματος των Α' και Β' τάξεων, και ένα χρόνο αργότερα δημοσιεύεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γ' τάξης του Γυμνασίου. Επίσης, εκδίδεται της Α' Λυκείου και το 1979 εκδίδεται της Γ' τάξης του Λυκείου, τα οποία ήταν σε ισχύει μέχρι το 1984-1985 (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Αξίζει να σημειωθεί, πως οι οδηγίες της Κ.Ε.Μ.Ε. υπήρχαν οδηγίες για την διδασκαλία της αγγλική γλώσσας που είχαν κάποια προοδευτικά χαρακτηριστικά.

Οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές που υλοποιήθηκαν αναφορικά με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, δεν ήταν γόνιμες. Οι ασαφής στόχοι και στόχοι, οι οδηγίες που σχετίζονταν με την ύλη του μαθήματος και όχι με την διδασκαλία του, και η έλλειψη της αξιολόγησης, ήταν κάποια από το χαρακτηριστικά που παρουσίαζαν τα

Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία ήταν σε ισχύει μέχρι το 1984 (Γρίβα & Ηλιάδου-Τάχου,2010).

Όσον αφορά την ξενόγλωσση εκπαίδευση, τα προγράμματα είχαν τους στόχους(παραγωγή λόγου, ανάγνωση, και αντίληψη προφορικού λόγου) και τους σκοπούς του μαθήματος, τα αντικείμενα μελέτης (το λεξιλόγιο, η προφορά, οι ασκήσεις προφορικού λόγου, η ανάγνωση κειμένων, η αντιγραφή, η γραμματική και το συντακτικό), την ύλη που θα διδάσκονταν οι μαθητές και κάποιες μεθοδολογικές προτάσεις (Γρίβα,2004). Παρατηρούμε πως δεν περιλαμβάνεται κάποια κατεύθυνση σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Το νέο Πρόγραμμα δεν παρουσιάζει αλλαγές συγκριτικά με αυτά των προηγούμενων χρόνων.

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1969 δε παρουσίαζε σημαντικές αλλαγές με αυτά των προηγούμενων χρόνων. Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκε ο όρος « περιστασιακή/ καταστασιακή διδασκαλία», δίχως να επεξηγείται παρακάτω τι σημαίνει αυτός ο όρος (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Αξίζει να σημειωθεί πως σε αυτό το Πρόγραμμα οι οδηγίες παρότρυναν του εκπαιδευτικούς να αποφύγουν την μετάφραση λέξεων και κειμένων, διότι ο συσχετισμός με την μητρική γλώσσα μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην έκφραση της ξένης γλώσσας (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου, 2010).

1.2.5. Η εκπαίδευση της αγγλικής γλώσσας από 1980 έως το 1984

Η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια εκσυγχρονισμού των σχολικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, τη δεδομένη χρονική περίοδο διατυπώνονται προτάσεις για την αναδιαμόρφωση του μαθήματος των αγγλικών, για τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας (Τοκατλίδου,1980, όπ. αναφ. Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010) κ.α.. Γίνεται αντιληπτό πως αρχίζει μια προσπάθεια για καλύτερη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, διότι μέχρι πρότινος τα τότε Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα, ήταν προβληματικά.

Το έτος 1983 αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα έτη στην ιστορία της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας. Διαπιστώνεται ο προβληματικός τρόπος που διδάσκεται η αγγλική γλώσσα στη σχολική τάξη, τα ελλιπή αναλυτικά προγράμματα, τα ανιαρά βιβλία που χρησιμοποιούνται στο μάθημα και η έντονη απουσία γνώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί γύρω από τη διδακτική του μαθήματος των αγγλικών. Το κράμα όλων αυτών των λόγων οδήγησε το Υ.Π.Ε.Π.Θ. να

δημιουργήσει «Ομάδα Εργασίας για τη μελέτη θεμάτων διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών στη Μέση εκπαίδευση» (Εγκύκλιος Υ.Π.Ε.Π.Θ, 1983 όπ.αναφ. Γρίβα,2004). Κύριο μέλημά της ομάδας ήταν να ανακατασκευάσει τα Αναλυτικά Προγράμματα, να ασχοληθεί με την αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας και να αναδιαμόρφωση τα προγράμματα που αφορούσαν την μόρφωση των εκπαιδευτικών. Το υλικό που κατασκεύασε η συγκεκριμένη ομάδα δημοσιεύθηκε σε ένα τεύχη ίδιο με τίτλο «Teacher- training handbook». Παρατηρείται πως μέσα από το υλικό αυτό ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της διδασκαλίας στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας και οι τέσσερις δεξιότητες αναπτύσσονται παράλληλα (ομιλία, γραφή, ανάγνωση, ακρόαση) (ΚΕΜΕ,1983 όπ. αναφ. Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010).

Το χρονικό διάστημα 1984-85 χαρακτηρίζεται από την έντονη δραστηριότητα αλλαγής σκέψεων και στάσεων όσον αφορά το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας (Γρίβα,2004). Μέχρι πρότινος, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Ωρολόγια Προγράμματα αντιμετώπιζαν την αγγλική γλώσσα ως ένα σώμα το οποίο αποτελείται από γραμματική και συντακτικό. Παρατηρείται η έντονη καθυστέρηση διερεύνησης των μεθόδων διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην χώρα μας, ενώ στο εξωτερικό αυτό το κύμα ανανέωσης πραγματοποιήθηκε πολλά χρόνια παλιότερα.

Το χρονικό διάστημα 1984- 85 εντοπίζεται η υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης της ξένης γλώσσας και της αναμόρφωσης του μαθήματος, η οποία πηγάζει από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης (Τσοπάνογλου,1985). Το 1984 δημοσιεύονται το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα νέα βιβλία που αφορούσαν την αγγλική γλώσσα (ΦΕΚ,1984 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004). Σε συνδυασμό με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα δημιουργείται και ένα φυλλάδιο με τίτλο «οδηγός διδασκαλίας», που σε αυτό αναφέρονται προτεινόμενες δραστηριότητες και εξηγεί τη φιλοσοφία του προγράμματος (Γρίβα,2004).Αξίζει να σημειωθεί, πως στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αναφέρονται μέθοδοι διδασκαλίας, αλλά τρόποι όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσεγγίσουν το μάθημα, προωθούνται οι επικοινωνιακές και γλωσσικές δραστηριότητες, η Αγγλική γλώσσα μελετάται ως ένα ενιαίο σώμα, ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της διδασκαλίας και, τέλος, τα κείμενα μελέτης να μην είναι επεξεργασμένα, αλλά αυθεντικά (Γρίβα,2004).

1.2.6. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από το 1985 έως το 2000

Αρχή των καινοτομιών για την ξενόγλωσση εκπαίδευση, αποτέλεσε το νομικό πλαίσιο 1566/85, ο οποίος έλαβε μέτρα σχετικά με την δομή και την λειτουργία της σχολικής μονάδα (Ν.Π.,1985 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004) και εισάγεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Μεταξύ άλλων, το σχολείο άρχισε να δέχεται ερεθίσματα από την τοπική κοινότητα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και οι επιμορφώσεις τους άλλαξαν, αναδιατυπώθηκαν τα σχολικά βιβλία κ.α. (Ν.Π.,1985 όπ. αναφ. Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Κατ' επέκταση, και τα Αναλυτικά Προγράμματα μελετήθηκαν και δημιουργήθηκαν εκ νέου. Επιπλέον, με το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο καταργείται το ΚΕΜΕ και ιδρύεται ξανά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1967, και μερικές από τις αρμοδιότητες του ήταν να σχεδιάσει και να υλοποιήσει προγράμματα που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να βελτιώσει τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, να δώσει κατευθύνσεις όσον αφορά τις μεθοδολογίες στη μάθηση, και ,τέλος, να παρακολουθεί τα νέα που αφορούν την εκπαίδευση και την τεχνολογία (Ν.Π.,1985 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004). Πέρα από αυτά σχηματίστηκε μία επιτροπή όπου ανέλαβε την συγγραφή νέων βιβλίων στο μάθημα των αγγλικών (Ν.Π.,1985 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004). Τα βιβλία αυτά αποτέλεσαν ένα πείραμα για τη σχολική πραγματικότητα του έτους 1985-1986 και άρχισαν να κυκλοφορούν κανονικά το σχολικό έτος 1986-87(Ν.Π.,1985 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004). Να αναφερθεί πως τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια της Αγγλικής γλώσσας δημιουργήθηκαν από Έλληνες συγγραφείς και δεν αποτελούν βιβλία του εμπορίου. Φυσικό και επόμενο είναι να έχουν ένα πειραματικό χαρακτήρα, τα οποία μέσα από το πέρασμα των χρόνων και σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση από την πράξη, θα έδιναν λύσεις σε προβλήματα.

Συνεπώς, παρατηρούμε πως η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας εισάγεται στο Δημοτικό σχολείο, και συγκεκριμένα θα μελετάται στις τρεις τελευταίες τάξεις. Απαραίτητο είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τα απαραίτητα εφόδια. Από την αρχή του 1980 παρατηρήθηκε η έντονη διάθεση για εκμάθηση μιας ξένης γλώσσα στα σχολεία την χώρας μας. Η εισαγωγή της πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια πειραματική εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στην σχολική πραγματικότητα (1988-1992), και έπειτα εισάχθηκε σε όλα τα σχολεία (1992-1995) (Τσοπάνογλου,1983).

Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή της Αγγλικής και Γαλλικής γλώσσας, σε 80 και 44 δημοτικά σχολεία, αντίστοιχα (Εγκύκλιος,1987 όπ. αναφ. Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Η Αγγλική γλώσσα θα διδάσκονταν 3 ώρες την εβδομάδα και η Γαλλική γλώσσα 2 ώρες την εβδομάδα (Εγκύκλιος,1987 όπ. αναφ.Γρίβα,2004).

Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο παρατηρείται μια στροφή σχετικά με το μάθημα των αγγλικών. Η διδασκαλία δεν περιστρέφεται γύρω από το τι θα διδαχτεί, αλλά στο γιατί θα διδαχτεί (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Δύνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Clark,1987, όπ. αναφ. Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010).

Λία χρόνια αργότερα, το 1992, καταργείται η Γαλλική γλώσσα, και η Αγγλική θεωρείται η μοναδική ξένη γλώσσα διδασκαλίας. Μεταξύ άλλων, ιδρύθηκε ο κλάδος εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για την Αγγλική γλώσσα (Γρίβα,2004).

Πολλοί διακεκριμένοι επιστήμονες στον Ελλαδικό χώρο υιοθέτησαν θετική στάση για την εισαγωγή της Αγγλική γλώσσας στην σχολική πραγματικότητα. Μία από αυτούς ήταν η καθηγήτρια Παπαευθυμίου- Λύτρα, όπου στο Συνέδριο της Κρήτης του 1992, διατύπωσε την άποψη πως το παιδί μπορεί να μάθει την ξένη γλώσσα μέσα από το παιχνίδι, και να το βοηθήσει να καταλάβει τον δικό του περιβάλλον και να διευρύνει τους ορίζοντές του (Παπαευθυμίου-Λύτρα,1992)

Μέσα από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό πως ο προβληματισμός σχετικά με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα άρχισε το 1984 και έγινε πιο έντονος το 1990, όπου δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις μεθόδους διδασκαλίας και στην υλοποίηση των νέων προσπαθειών της εποχής. Από το έτος 1990 έως το 2000 πραγματοποιήθηκαν κάποιες προσπάθειες όπως η δημιουργία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων το 1996 για το Δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο, δημιουργήθηκαν νέα ξενόγλωσσα βιβλία και οι διδακτικές μέθοδοι προσαρμόστηκαν στη σχολική πραγματικότητα της εποχής.

Η συνεργασία μεταξύ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υ.Π.Ε.Π.Θ, προχώρησε στην υλοποίηση των νέων μέτρων όπου είχε πάρει. Συγκεκριμένα, εισάγεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, στην προκειμένη περίπτωση αγγλική, στα δημοτικά σχολεία, εισάγεται δεύτερη ξένη γλώσσα στο γυμνάσιο, με την ισχύ

του ωρολογίου προγράμματος του 1993-94, η διδασκαλία των αγγλικών στο γυμνάσιο πραγματοποιείται σε επίπεδα προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν τις ίδιες γνώσεις, και, τέλος, πραγματοποιούνται συζητήσεις που αφορούσαν την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση(ΠΔ,1993 & ΥΠΕΠΘ,1996 όπ. αναφ. Γρίβα,2004).

Με την έναρξη του έτους 1990, ξεκίνησε το πρόγραμμα LINGUA στο οποίο πραγματοποιούνταν ανταλλαγές μαθητών και εκπαιδευτικών μεταξύ των χωρών της Ευρώπης (Γρίβα,2004). Το πρόγραμμα απευθύνονταν στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση(Γρίβα,2004). Σκοπός του προγράμματος ήταν να καταστεί το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας πιο αποτελεσματικό (Γρίβα,2004). Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 13 χώρες της Ευρώπης όπως το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Ιταλία, η Γερμανία κ.α., και κατέληξαν πως η ξενόγλωσση εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί ένα από τα κύρια μελήματα των κυβερνήσεων (Γρίβα,2004).

Διεθνώς, η γλωσσική πολυμορφία, από τη δεκαετία του 1960, θεωρείται ο κανόνας παρά η εξαίρεση (Mackey, 1967). Η Ελλάδα, το 1993, με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση ξεκίνησε να προωθεί ποικίλες δράσεις αναφορικά με την πολύγλωσση δημόσια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η αγγλική γλώσσα καθιερώνεται στο Δημοτικό Σχολείο στις αρχές της δεκαετίας του 1990, σύμφωνα με το Π.Δ. 349/92 (ΦΕΚ 171Α) (Γρίβα, 2004).

Από τη δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα η γλωσσική πολιτική παραμένει σταθερή στις γενικότερες βασικές προδιαγραφές της, με εσωτερικές διαφοροποιήσεις ως προς την υλοποίηση και αντίληψη της διγλωσσίας σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα. Βασική παραδοχή είναι πως τα παιδιά, είτε έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, είτε είναι μέλος μίας γλωσσικής ομάδας με ιστορική παρουσία στην Ελλάδα (για παράδειγμα Ρομά, μουσουλμάνοι και άλλα) είτε είναι παιδιά παλιννοστούντων γονέων, χρειάζονται υποστήριξη προκειμένου να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (Σκούρτου, Κούρτη – Καζούλλη, 2015).

Το 1996-97 εκδόθηκε το νέο εξαετής Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο ανέφερε τους διδακτικούς στόχους που έχει η ξενόγλωσση εκπαίδευση από την Δ' τάξη του Δημοτικού σχολείου ως και τη Γ' Γυμνασίου (Καψάλης & Βρεττός,1994). Το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα ξεχώριζε από τα άλλα σε δύο βασικά

σημεία. Αρχικά, είχε μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, δηλαδή λάμβανε υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και οι δραστηριότητες επέτρεπαν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην σχολική τάξη(Τσοπάνογλου,1987). Επιπλέον, η διδασκαλία περιστρέφεται από το γνωστικό περιεχόμενο της γλώσσας , το " τι " θα διδαχθεί, στο "γιατί" θα διδαχθεί(Τσοπάνογλου,1987). Η γλώσσα μελετάται ως ένα μέσο επικοινωνίας, και όχι ως ένα ξένο σώμα. Δεύτερον, είχε στοχοεπικεντρωμένο χαρακτήρα, αφού κατέγραφε με σαφήνεια τους στόχους (μαθησιακούς και διδακτικούς) του μαθήματος (Τσοπάνογλου,1987).

Παρατηρείται πως στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα θέτεται στο επίκεντρο ο μαθητής και υλοποιούνται ενέργειες για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που είναι χρήσιμες και απαραίτητες για την επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή να ανατηχθούν επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες (Clark,1987 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004). Σκοπός του προγράμματος ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες που θα τους βοηθούσαν να κατανοήσουν και να παράξουν λόγο (γραπτό και προφορικό), που είναι απαραίτητο για την καθημερινή ζωή. Ακόμα, η αγγλική γλώσσα λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας σε διεθνές επίπεδο αφού είναι διεθνής γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των λαών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004). Όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες που υπήρχαν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν προωθούσαν την εκμάθηση της γλώσσας σε ένα απλό στάδιο γνώσης και άσκησης, αντιθέτως, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες ελεύθερης μορφής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997 όπ. αναφ. Γρίβα, 2004).

Το καινοτόμο σε αυτό το πρόγραμμα είναι η αξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Ο έλεγχος των επιδόσεών τους συντελείται από μια διαρκής ενέργεια, τόσο από τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή , ή/και από τους δύο. Η αξιολόγηση τους ,δηλαδή, είναι «διαμορφωτική», ελέγχεται η πρόοδος του μαθητή με βάση έναν συγκεκριμένο στόχο (Ταρατόλη,1995). Πολλοί επιστημονικοί κλάδοι συνέβαλαν στην δημιουργία του προγράμματος, όπως Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Ανθρωπολογία κ.α.

Υπάρχει μία βασική διαφορά και μία ομοιότητα στα προγράμματα που σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται στην Ελλάδα και σε ότι σχεδιάστηκε για τη διασπορά και υλοποιείται σε άλλες χώρες. Η διαφορά τους σχετίζεται με το γεγονός ότι η

ελληνική ως κυρίαρχη γλώσσα διδάσκεται εκτός από τις άλλες γλώσσες, σε αντίθεση με την ελληνική στη διασπορά όπου διδάσκεται σε συνάρτηση με μια άλλη κυρίαρχη γλώσσα. Η δε ομοιότητά τους σχετίζεται με το γεγονός ότι στο κάθε πρόγραμμα η ελληνική και η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα είναι στο επίκεντρο (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015).

Το 1993 το Υπουργείο Παιδείας έκδωσε Προεδρικό Διάταγμα, σύμφωνα με το οποίο προσθέεται μια ακόμα ξένη γλώσσα (Γαλλικά ή Γερμανικά) στις τάξεις του Γυμνασίου (ΠΔ 447/93 ΦΕΚ 185 Α, όπ. ανάφ. Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Το χρονικό διάστημα 1998-2000, με βάση τον νόμο 1057/1-12-97, στο Λύκειο το μάθημα της ξένης γλώσσας μετατρέπεται σε υποχρεωτικό (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010). Την ίδια χρονική περίοδο, εμφανίζεται στην χώρα μας το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, το οποίο χορηγείται σε όσους επιτύχουν τις εξετάσεις (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010).

1.2.7. Η ξενόγλωσση εκπαίδευση από το 2001 έως σήμερα

Το 2003 εισάγεται το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως δεν εισάγεται στα ημερήσια σχολεία, αλλά στα ολοήμερα. Μια τέτοια κίνηση είχε χαρακτήρα βοηθητικό και λειτουργούσε ως ένα μέσο εμβάθυνσης στην αγγλική γλώσσα. Οι μαθητές θα αναπτύξουν την ικανότητα προφορικού και γραπτού λόγου, με απώτερο σκοπό την καλύτερη επικοινωνία σε αλλόγλωσσα περιβάλλοντα (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010).

Το 2005-2006 ξεκίνησε πιλοτικά η διδασκαλία μιας ξένης δεύτερης γλώσσας στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, αυτή η γλώσσα ήταν είτε Γαλλικά είτε Γερμανικά (Γρίβα & Ηλιάδου- Τάχου,2010).

Το Συμβούλιο, στις 22 Μαΐου 2019, πρότεινε σύσταση για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση αναφορικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών. Σε αυτήν την σύσταση, το Συμβούλιο αναφέρει στα κράτη μέλη πως πρέπει να υποστηρίξουν την εκμάθηση γλωσσών στο πλαίσιο της υποχρεωτικής φοίτησης, να προσφέρουν τη δυνατότητα σε πολλούς καθηγητές ξένων γλωσσών να εκπαιδευτούν στο εξωτερικό και να προωθήσουν νέες παιδαγωγικές καινοτομίες χρησιμοποιώντας εργαλεία, για

παράδειγμα το eTwinning και η Πύλη Σχολικής Εκπαίδευσης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019).

2ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο

2.1. Πρώιμη διγλωσσία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Ο παράγοντας ηλικία για την απόκτηση ξένης ή ξένης γλώσσας δημιουργεί σημαντικό προβληματισμό σε πολλούς επιστήμονες προκαλώντας συγχρόνως διαμάχες. Οι λόγοι που οδηγούν στην συνεχόμενη εξέταση αυτού του παράγοντα είναι θεωρητικής και πρακτικής φύσης. Από θεωρητικής άποψης, προβάλλονται βιολογικοί παράγοντες όπου σχετίζονται με τον περιορισμό στην ανθρώπινη ικανότητα απόκτησης της ξένης γλώσσας εξαιτίας ωρίμανσης και στο γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται από τον παράγοντα ηλικία και θεμελιώνεται από ειδικό βιολογικό προγραμματισμό. Το σκεπτικό δηλαδή πως καθώς μεγαλώνουμε, σιγά σιγά μειώνεται η ικανότητα μας να κατακτηθεί η γλώσσα με επιτυχία. Αναφορικά με το πρακτικό μέρος αμφισβητείται διαρκώς το σκεπτικό πως οι μαθητές σε πρώιμη ηλικία έχουν πλεονέκτημα απόκτησης της ξένης γλώσσας έναντι των μεγαλύτερων, ιδίως όταν εμπλέκεται ο παράγοντας ηλικία σχετικά με το πότε πρέπει να ξεκινήσει η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο σχολείο (Δενδρινού, Ζουγανέλη, & Καραβά, 2013). Στον ελλαδικό χώρο το πολυνομοσχέδιο που τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση το 2020 (τον Απρίλιο) για την εκπαίδευση, δημιούργησε πλήθος αντιδράσεων από τη μεριά της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) αναφέροντας πως η ηγεσία του υπουργείου υπονομεύει τις αρχές λειτουργίας των νηπιαγωγείων βάση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών αυτής της ηλικίας και υποβοηθά έτσι τον κατακερματισμό της γνώσης στα νηπιαγωγεία (esos.gr). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως ο παράγοντας ηλικία είναι ένα ακανθώδες θέμα και στην εγχώρια εκπαίδευση.

Σήμερα, οι ιδέες της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας κάνουν εμφανή την επιτακτική ανάγκη για την κατάκτηση των ευρωπαϊκών γλωσσών στις σχολικές βαθμίδες προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί κάποιος στις σημερινές απαιτήσεις της κοινωνίας. Συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2011) δίνει έμφαση στην αναγκαιότητα για εισαγωγή των παιδιών στην πολυγλωσσία καθώς και σε διαφορετικές κουλτούρες μιας και ενισχύεται, έτσι, η ικανότητά τους για ενσυναίσθηση και η κοινωνική και ατομική ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή αυτό θα έχει πολλαπλά οφέλη στα παιδιά ενισχύοντας ικανότητες έκφρασης, κατανόησης, επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας, και παράλληλα θα μπορεί να ενδυναμώσει αισθήματα αυτοπεποίθησης. Επίσης, τονίζεται

η εκμάθηση της ξένης γλώσσας από πολύ μικρή ηλικία. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας αποτελεί μια αλληλοδραστική, δυναμική, εξελικτική και δημιουργική διαδικασία (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Έρευνες έχουν δείξει πως αν η εισαγωγή της ξένης γλώσσας στη ζωή ενός παιδιού γίνει από πολύ νωρίς, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες το παιδί αυτό να κατακτήσει το ανώτερο επίπεδο ευχέρειας στην εν λόγω γλώσσα ενώ συγχρόνως αυξάνονται και τα μεταγλωσσικά και νοητικά οφέλη. Παρατηρείται πως πολλά παιδιά μεταναστών καταφέρνουν να μιλούν με ευχέρεια και με προφορά την γλώσσα της χώρας υποδοχής τους, κάτι που παρουσιάζει ανεπαίσθητες διαφορές με τους γηγενείς ομιλητές. Σε αντίθεση οι γονείς αυτών των παιδιών δεν καταφέρνουν να φτάσουν σε τέτοια επίπεδα ευχέρειας της καινούργιας ομιλούμενης γλώσσας. Βέβαια υπάρχουν και εξαιρέσεις, γονείς καταφέρνουν να ξεχωρίσουν για τις πολύ καλές τους γλωσσικές ικανότητες στην ξένη γλώσσα συναντώντας, όμως, δυσκολία τόσο στην προφορά όσο και στην επιλογή γραμματικών φαινομένων και λέξεων, γεγονός που τους διαχωρίζει από τους ομιλητές που κατέκτησαν την γλώσσα σε μικρή ηλικία και τους μονόγλωσσους γηγενείς ομιλητές (Lightbown & Spada, 2006). Όπως αναφέρουν οι Nicholas και Lightbown, (2008) είναι κρίμα να μείνει ανεκμετάλλευτη η προσχολική ηλικία στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας αφού τότε είναι που θέτονται τα θεμέλια για τα μελλοντικά τους ταλέντα και τις κλίσεις, τη μελλοντική τους γλώσσα, τη μάθηση και τη σκέψη των παιδιών. Άρα σε αυτήν την ηλικία, η απόκτηση της ξένης γλώσσας προκύπτει διαισθητικά και αβίαστα. Οι αναφερόμενοι υποστηρίζουν πως σε ηλικία δύο ετών τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα ενώ σε ηλικία εφτά ετών μειώνονται οι πιθανότητες να μάθουν τη γλώσσα καλύτερα. Τα πέντε χρόνια που έχουν τα παιδιά (από τα δύο έως τα εφτά) είναι καθοριστικής σημασίας προς την επίτευξη της καλύτερης ευχέρειας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Kocaman & Kocaman, 2012).

Εξαιτίας της αντιπαράθεσης που υπάρχει ανάμεσα στους ερευνητές για το ποια είναι η κατάλληλη ηλικία για την απόκτηση της ξένης γλώσσας, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες και έχουν γραφτεί πολλές θεωρίες αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα. Κάποιες από αυτές κάνουν λόγο για το ρόλο του περιβάλλοντος ενώ άλλες δίνουν βάση στη συμμετοχή των παιδιών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Κάποιες σημαντικές έρευνες αναφέρονται στη συνέχεια (Kocaman & Kocaman, 2012).

Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι η αριστερή πλευρά του εγκεφάλου διαδραματίζει βασικό ρόλο στην απόκτηση της γλώσσας, οι Wernicke και Broca, θεωρούνται «βασικές περιοχές όπου βοηθούν την φυσιολογική επεξεργασία της γλώσσας στους ενήλικες». Η βλάβη στις περιοχές αυτές οδηγεί σε ακατάληπτη, διαταραγμένη, ή και σε απύσα ομιλία. Μελέτες δείχνουν πως σε περίπτωση που η βλάβη σε αυτές τις περιοχές γίνει στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, η γλωσσική ικανότητα είναι πιθανόν να αναπτυχθεί φυσιολογικά ή σχεδόν φυσιολογικά κάνοντας το δεξί ημισφαίριο κέντρο του εγκεφάλου για την γλώσσα (Lightfoot, Cole & Cole 2014). Όπως αναφέρουν οι Rodman, & Hyams (2007), παρόλο που η διαδικασία πλευρίωσης της γλώσσας στο αριστερό ημισφαίριο είναι κάτι που ξεκινάει από την αρχή της ζωής του ανθρώπου, κάτω από συγκεκριμένες περιπτώσεις (για παράδειγμα, η βλάβη στον εγκεφαλικό φλοιό σε πολύ μικρή ηλικία), το άλλο ημισφαίριο είναι δυνατόν να αναλάβει αρκετές από τις λειτουργίες που υπό άλλες συνθήκες εδρεύουν στο αριστερό. Αυτό είναι αποτέλεσμα της πλαστικότητας του εγκεφάλου στην ανάπτυξη που επιτυγχάνεται αρχικά (Rodman, & Hyams, 2007). Εξαιτίας αυτής της πλαστικότητας, της ευελιξίας δηλαδή του εγκεφάλου να προσαρμόζεται στη ζωή του παιδιού, από τα πρώτα κιόλας χρόνια, νευροβιολόγοι πιστεύουν πως ο εγκέφαλος ενός πολύ μικρού παιδιού και μέχρι τα εννιά του χρόνια αποκτά ευκολότερα τη ξένη γλώσσα και η εκμάθηση γίνεται γρήγορα και εύκολα εν συγκρίσει με ενήλικες ή με παιδιά μεγαλύτερα - άνω των εννιά -, όπου η πλαστικότητα του εγκεφάλου τους αρχίζει σιγά σιγά να φθίνει δυσχεραίνοντας έτσι την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τους Penfield και Roberts (1959) σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας, ο εγκέφαλος του ανθρώπου γίνεται άκαμπος και προοδευτικά σκληρός όταν τα παιδιά περάσουν την ηλικία των εννιά και μάλιστα η δεύτερη γλώσσα είναι σκόπιμο να εισάγεται νωρίς στη ζωή των παιδιών αφού σε περίπτωση που η δεύτερη γλώσσα αρχίσει κατά τη διάρκεια της ξένης δεκαετίας στη ζωή τους, είναι δύσκολο να υπάρξει επιθυμητό αποτέλεσμα (Αλεξίου & Τζακώστα, 2020).

Ο Lenneberg (1967), θεμελιωτής της Υπόθεσης της Κρίσιμης Περιόδου υποστηρίζει το «όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα». Ο αναφερόμενος αναφέρεται στο στάδιο της ζωής των μικρών μαθητών οι οποίοι έχουν μια ενστικτώδη ικανότητα κατάκτησης της γλώσσας. Βάση αυτού, η κατάκτηση της γλώσσας, τη δεδομένη περίοδο, απαιτεί λίγη ή και καθόλου προσπάθεια και πραγματοποιείται ασυνείδητα

από μέρους του μαθητή. Έπειτα από αυτήν την περίοδο η κατάκτηση της γλώσσας είναι δυνατόν να καταστεί προβληματική. Επίσης, σύμφωνα με τον Lenneberg (1967) η σημαντική αυτή περίοδος επεκτείνεται στο διάστημα δύο έως δώδεκα έτη στη ζωή ενός μαθητή ενώ με το τέλος της εφηβείας η επιτυχημένη κατάκτηση της γλώσσας είναι δυνατόν να καταστεί ακόμη και αδύνατη (Σουλιώτη, 2015). Παρόλο που η εν λόγω θεωρία σχετίζεται με την κατάκτηση της γλώσσας του μαθητή, έρευνες αναφέρουν πως υπάρχει μια πολύ σημαντική περίοδος για την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, όπως άλλωστε υπάρχει και για την πρώτη γλώσσα. Συνεπώς συγκλίνουν στην ίδια άποψη και για την ξένη γλώσσα, της υπεροχής με άλλα λόγια της πρώιμης εκμάθησης αντί της μετέπειτα.

Ο Krashen (1982) μέσω του μοντέλου ελέγχου άσκησε επίδραση τόσο στη διδασκαλία όσο και την απόκτηση της ξένης γλώσσας. Ο αναφερόμενος, υποστηρικτής της πρώιμης εκμάθησης της ξένης γλώσσας, υποστήριξε το μοντέλο του σε πέντε (5) υποθέσεις, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια επιγραμματικά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην τελευταία υπόθεση η οποία βρίσκει εφαρμογή στα πιο μικρά παιδιά αφού επεξηγεί την υπεροχή τους εν συγκρίσει με τους μεγαλύτερους μαθητές της ξένης γλώσσας.

1. Η πρώτη υπόθεση αναφορικά με την απόκτηση-εκμάθηση μιας Γ2 (δεύτερη γλώσσα) διακρίνει την συνειδητή μάθηση της γλώσσας. Με άλλα λόγια διακρίνει την προσπάθεια από τη μεριά του ατόμου να μάθει τους κανόνες της γλώσσας, υποσυνείδητα και η οποία έχει όμοια χαρακτηριστικά με την απόκτηση της Γ1 (μητρική γλώσσα).
2. Η δεύτερη υπόθεση, η υπόθεση ελέγχου σχετίζεται με το ότι το σύστημα απόκτησης πυροδοτεί την εκφορά του λόγου και φέρει την ευθύνη για την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας. Το αναφερόμενο σύστημα της μάθησης λειτουργεί ως ελεγκτής της γλώσσας, ελέγχοντας και παρακολουθώντας την γλώσσα την οποία αποκτήθηκε, εφαρμόζοντας μικρές αλλαγές. Επίσης, αναλαμβάνει δράση σε περιπτώσεις που ο ομιλητής έχει χρόνο να σκεφτεί αυτά που θα γράψει ή θα πει και δίνει βάση στην ορθότητα της γλώσσας λαμβάνοντας υπόψη τους κανόνες που έχει μάθει. Άρα, από τη στιγμή που η γνώση της γραμματικής δομής της γλώσσας λειτουργεί συμπληρωματικά αποκλειστικά και μόνο στην γλώσσα που αποκτήθηκε, το ενδιαφέρον της

διδασκαλίας της κρίνεται σημαντικό να στρεφόταν στην δημιουργία συνθηκών οι οποίες συμβάλλουν στην απόκτηση και όχι στην εκμάθηση.

3. Η τρίτη υπόθεση, αυτή της φυσικής σειράς σχετίζεται με την απόκτηση των γραμματικών δομών της γλώσσας ακολουθώντας μια προβλέψιμη σειρά όπου διαφέρει από αυτήν της Γ1, παρόλο που εμφανίζει ορισμένες ομοιότητες, ενώ θεωρείται ανεξάρτητη από την σειρά στο πλαίσιο της οποίας διδάχτηκαν οι κανόνες αυτοί στην σχολική αίθουσα. Δηλαδή καθορίζεται από μια εσωτερική ή φυσική σειρά.
4. Η τέταρτη υπόθεση αναφορικά με τα εισερχόμενα γλωσσικά δεδομένα υποστηρίζει πως η απόκτηση της γλώσσας είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί σε περίπτωση που το άτομο εκτίθεται σε αντιληπτά γλωσσικά δεδομένα. Καθώς τα εισερχόμενα γλωσσικά δεδομένα τοποθετούνται πέρα από το τρέχον στάδιο γλωσσικής ικανότητας του παιδιού, είναι δυνατόν να επιτευχθεί τόσο η απόκτηση όσο και η κατανόηση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Krashen η παραπάνω διαδικασία είναι το $i+1$, με το i να είναι το τωρινό στάδιο γλωσσικής ικανότητας και το $i+1$ να είναι το επόμενο στάδιο. Διαφορετικά αντιλαμβανόμαστε και αποκτούμε την γλώσσα, η οποία περιέχει δομές που βρίσκονται πέρα από την τωρινή μας ικανότητα, σε περίπτωση αξιοποίησης των εξωγλωσσικών πληροφοριών, του περιεχόμενου, και της γνώσης του κόσμου. Η συγκεκριμένη υπόθεση υπονοεί πως πρώτα αντιλαμβανόμαστε τη σημασία κι ύστερα επιτυγχάνεται η δομή της γλώσσας.
5. Η πέμπτη υπόθεση, αυτή του συναισθηματικού φίλτρου είναι ένα φανταστικό εμπόδιο όπου δεν αφήνει τους μαθητές να αποκτήσουν τη γλώσσα όσο εκτεθειμένοι και αν είναι σε επαρκή, κατανοητά εισερχόμενα δεδομένα. Το συναισθηματικό φίλτρο βασίζεται στις μεταβλητές που αναφέρονται στην απόκτηση της ξένης γλώσσας. Για παράδειγμα στην αυτοπεποίθηση, στη συναισθηματική κατάσταση, στα κίνητρα, στις ανάγκες, και το άγχος. Ένα παιδί που βιώνει αρνητικά συναισθήματα, είναι αγχωμένο, νευρικό και βαριέται να «φιλτράρει» τα εισερχόμενα δεδομένα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της γλωσσικής κατάκτησης υψώνοντας ένα μεταφορικό εμπόδιο. Σε αντίθετη περίπτωση ένας μαθητής όπου έχει κίνητρα για μάθηση και διακρίνεται από χαλάρωση, ηρεμία και δεν αισθάνεται πως απειλείται,

χαμηλώνει το εμπόδιο, διευκολύνοντας παράλληλα την γλωσσική κατάκτηση (Krashen, 1982).

Η πέμπτη υπόθεση, αυτή του συναισθηματικού φίλτρου τίθεται σε εφαρμογή σε μικρές ηλικίες σχετικά με την πρώιμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας αφού τα πιο μικρά παιδιά συνήθως έχουν χαμηλότερο συναισθηματικό φίλτρο εν συγκρίσει με μεγαλύτερα παιδιά. Τα μικρότερα παιδιά τείνουν να πειραματίζονται με την χρήση της γλώσσας και συνήθως είναι λιγότερο συναισθηματικά διστακτικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιτρέπονται τα εισερχόμενα δεδομένα και συγχρόνως να διευκολύνεται η γλωσσική κατάκτηση. Το συναισθηματικό φίλτρο σύμφωνα με τον Krashen (1982), τείνει να ενδυναμώνεται σε μεγάλη ηλικία, στην εφηβεία, και ως εκ τούτου αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονται σε ένα κυμαινόμενο βαθμό να φτάσουν σε παρόμοια επίπεδα ευχέρειας με ένα φυσικό ομιλητή.

Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν πως υπάρχει ένα όριο ωρίμανσης όπου είναι αδύνατο έως σχεδόν αδύνατο να επιτύχει κάποιος επίπεδα ευχέρειας, σε φωνολογικό επίπεδο, στη δεύτερη γλώσσα και να είναι φυσικός ομιλητής σε επίπεδο προφοράς. Σύμφωνα με τον Scovel όσοι μαθητές εκτίθενται στην ξένη γλώσσα σε ηλικία δώδεκα ετών δεν είναι δυνατόν να περάσουν ως γηγενείς ομιλητές στην γλώσσα-στόχο (Αλεξίου & Τζακώστα, 2020). Σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη σε Ελληνικά σχολεία από τους Δενδρινού, Ζουγανέλη και Καραβά (2013) για την εκμάθηση ξένων γλωσσών υπάρχει άμεση συνάρτηση της επίδοσης στην γλώσσα στόχο με τη μικρή ηλικία έναρξης διδασκαλίας της εν λόγω γλώσσας. Υπάρχουν και άλλες έρευνες όπου υποστηρίζουν παρόμοια ευρήματα και σχετίζονται με την σχέση ηλικίας και προφοράς. Αυτές καταλήγουν στο ότι οι νεαρότεροι μαθητές αποδίδουν καλύτερα (Koutsompru, 2013). Η Koutsompru (2013), επίσης, κατέληξε στα ίδια αποτελέσματα αναλύοντας την απόκτηση της γραμματικής, αναφέροντας τα λόγια του Singleton:

«Το γεγονός ότι αυτοί που ξεκινούν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην παιδική ηλικία μακροπρόθεσμα επιτυγχάνουν μεγαλύτερα επίπεδα ικανότητας από όσους ξεκινούν αργότερα, μπορεί να πει κανείς πως υπάρχουν πολλές αποδείξεις πως δεν υπάρχουν αληθινές ανταποδείξεις».

Απεναντίας η παραπάνω υπόθεση καταρρίπτεται από μελέτες όπως αυτή του Birdsong (1992), η οποία δίνει έμφαση σε μαθητές οι οποίοι ξεκίνησαν σε

μεγαλύτερη ηλικία την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου και κατάφεραν να επιτύχουν πολύ ικανοποιητικά επίπεδα ευχέρειας. Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα ανάμεσα στους ενήλικες που ξεκίνησαν την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, οι 15 ήταν εκείνοι που μπόρεσαν να δείξουν ικανότητα κατάκτησης της γλώσσας ίδια με αυτή των ιθαγενών ομιλητών, μετά από συμμετοχή τους σε γραμματικές ασκήσεις που ήταν απαραίτητες.

Σε άλλη έρευνα οι Johnson και Newport (1989) διερεύνησαν τις επιδράσεις της κριτικής περιόδου στην απόκτηση της ξένης γλώσσας. Τα ευρήματα τους έδειξαν πως η ηλικία της έκθεσης σε μια ξένη γλώσσα σχετίζεται γραμμικά με την τελική επίδοση στην εν λόγω γλώσσα. Επίσης, τα ευρήματα τους συνοπτικά καταλήγουν στο γεγονός ότι η ικανότητα να αποκτήσει κανείς μια γλώσσα, ανεξάρτητα από το αν είναι η ξένη γλώσσα ή η πρώτη εξαφανίζεται με την ωρίμανση. Όσοι ξεκίνησαν να μαθαίνουν την δεύτερη γλώσσα πιο μεγάλοι, οι επιδόσεις τους στο τεστ είχε πιο μεγάλες αποκλίσεις από τις επιδόσεις των γηγενών και οι γλωσσικές τους ικανότητες ήταν αρκετά διαφορετικές με τους γηγενείς ομιλητές. Ωστόσο, έρευνες που διεξήχθησαν αργότερα, όπως των Flege et al. (1999) και των Birdsong & Molis (2001), έρχονται σε αντιδιαστολή με την πιο πάνω άποψη για την υπόθεση της ωρίμανσης (Mayberry & Lock, 2003).

Σύμφωνα με τους Bialystok και Hakuta (1999) υπάρχουν και άλλοι λόγοι που οι πιο νέοι μαθητές έχουν πλεονέκτημα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Για παράδειγμα, οι κοινωνικοί παράγοντες όπου συμβάλουν στο να απαιτείται λιγότερη προσπάθεια από τη μεριά των μικρών μαθητών προς την πορεία της κατάκτησης της γλώσσας, δίνοντας τους ένα ενθαρρυντικό και πιο φιλικό περιβάλλον, απλοποιημένα εισερχόμενα γλωσσικά δεδομένα, πιο συνεργάσιμους συμμαθητές και διάφορες άλλες πτυχές του κοινωνικού πλαισίου οι οποίες θα διευκόλυναν την απόκτηση οποιασδήποτε ξένης γλώσσας (Bialystok & Hakuta 1999). Το «πολύ αργά» η «πολύ νωρίς» για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δε υφίσταται για τους Paradis, Kirova, & Dachyshyn (2009) καθώς κάθε περίοδος της παιδικής ηλικίας έχει τα δικά της πλεονεκτήματα. Λόγου χάρι τα παιδιά πριν την ηλικία των 6 με 8 ετών έχουν καλύτερη προφορά και αναπτύσσουν τις γραμματικές τους δεξιότητες σε αντίθεση με τα παιδιά ηλικίας άνω των 8, όπου αποκτούν γρηγορότερα το λεξιλόγιο και αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η διήγηση ιστοριών.

Γίνεται, λοιπόν αντιληπτό από τις αντικρουόμενες έρευνες που αναφέρθηκαν πως είναι δύσκολο κάποιος να οδηγηθεί στο ποια είναι τελικά η καταλληλότερη ηλικία έναρξης μιας ξένης γλώσσας. Τα ευρήματα εμπειρικών μελετών δεν έχουν οδηγήσει σε μια οριστική απόφαση αφού η πρόωμη έναρξη εκμάθησης της ξένης γλώσσας μπορεί μελλοντικά να επηρεάσει με θετικό τρόπο την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, ωστόσο, αυτό από μόνο του δεν αρκεί ώστε να ασκήσει σημαντική διαφορά.

Οι αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι, η ποιοτική διδασκαλία, η δια βίου επαγγελματική εξέλιξη και η εξειδίκευση των εκπαιδευτών, ο χρόνος διδασκαλίας, και η συνέπεια στην εκμάθηση είναι εξίσου καθοριστικής σημασίας (Eurymdice, 2017). Σύμφωνα με τον Johnstone (2002) θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί πριν κάνουμε γενικευμένες δηλώσεις για τον παράγοντα ηλικία. Ο αναφερόμενος υποστηρίζει πως η πρόωμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας ίσως να είναι κάτι θετικό όμως είναι μείζον σημασίας να πραγματοποιείται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Επίσης, ο ίδιος αναφέρεται στις απόψεις του Stern όπου ο δεύτερος ισχυρίζεται πως κάθε ηλικία προσδίδει τα δικά της θετικά και αρνητικά στο πλαίσιο εκμάθησης της ξένης γλώσσας και αποτελεί παραπλάνηση η κάθε είδους προσπάθεια επιβολής επιλογών στην αρχή της εκμάθησης της ξένης γλώσσας σε μικρή ή μεγάλη ηλικία. Εντούτοις αναφέρει πως τα παιδαγωγικά οφέλη που είναι πιθανόν να εμφανιστούν από την πρόωμη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές, ηλικίας πέντε ετών, ποικίλουν. Τα σημαντικότερα αναφέρονται στη συνέχεια (Johnstone 2009).

Λόγω της πρόωμης γλωσσικής εκμάθησης, τα οφέλη που παρατηρούνται σχετίζονται με την γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, την αφύπνιση της διαπολιτισμικής συνείδησης και την διαθεματική- εποικοδομητική προσέγγιση στην γνώση (Ζουγανέλη, 2014).

Όταν τα παιδιά είναι μικρά αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες αφού ενεργοποιούνται οι φυσικοί μηχανισμοί απόκτησης της γλώσσας, προσφέροντας τους συνολικά χρόνο για να μάθουν τη γλώσσα-στόχο και παρέχοντας τους πολλές γλωσσικές εμπειρίες οι οποίες επιδρούν θετικά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Μέσα από τον προφορικό λόγο, ο εκπαιδευτικός, παρέχει στους μαθητές γλωσσικό υλικό το οποίο βοηθά να αναπτυχθούν ικανότητες προφορικού λόγου σχετικά με την κατανόηση και παραγωγή του (Ζουγανέλη, 2014). Σχεδόν τα ίδια υποστηρίζει και η

Bialystok (2001), όπου εκτός από τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής του προφορικού λόγου, αναφέρει πως ενισχύεται η ανάπτυξη του γραπτού λόγου και αποκτάται η σωστή προφορά της ξένης γλώσσας.

Η Ζουγανέλη (2014) αναφορικά με την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, υποστηρίζει πως η μικρή ηλικία εκμάθησης της ξένης γλώσσας βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύψουν μια ξένη γλώσσα, έχοντας μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και σιγουριά πως γνωρίζουν καλά τη γλώσσα καθώς και να ενισχύσουν τη θετική τους στάση έναντι σε άλλες ξένες γλώσσες, σε αλλόγλωσσα άτομα και σε ξένους πολιτισμούς. Η διαμόρφωση θετικών στάσεων έναντι στις ξένες γλώσσες και στους πολιτισμούς θεωρείτε σπουδαίο πλεονέκτημα για τις μικρές ηλικίες αφού έτσι, ενισχύεται η ανάπτυξη κινήτρων για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Σουλιώτη, 2015).

Αναφορικά με την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, έρευνες καταλήγουν στο γεγονός ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία είναι πολύ πιθανόν να συμβάλει στην ενίσχυση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών, να ωφελήσει την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων, και να προσφέρει πιο ουσιαστική και βαθιά κατανόηση της πρώτης γλώσσας των παιδιών καθώς και των μηχανισμών λειτουργίας της (Σουλιώτη, 2015). Τα παιδιά σε μικρή ηλικία όπου έχουν καταλάβει πώς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για επικοινωνιακούς σκοπούς, είναι δυνατόν να συγκρίνουν τη λειτουργία της πρώτης με την ξένη γλώσσα, ως εκ τούτου είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες γνωστές τους στρατηγικές προκειμένου να επικοινωνήσουν και στην άλλη γλώσσα. Η μεταφορά των στρατηγικών από την πρώτη στην δεύτερη γλώσσα έχει ως αποτέλεσμα την γλωσσική ανάπτυξη και την ενίσχυση νοητικών διεργασιών (Ζουγανέλη, 2014). Σύμφωνα με τους Kecskes & Papp (2000) η γνώση δυο ή περισσότερων γλωσσών συμβάλει στην απόκτηση εξαιρετικής ικανότητας που υπερέχει εν συγκρίσει με την γνώση των μονόγλωσσων ατόμων αναφορικά με την κατανόηση της πρώτης γλώσσας τους. Η επιρροή που έχει η ξένη γλώσσα δεν σχετίζεται μόνο με την χρήση δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, αλλά επεκτείνεται και σε διάφορους τομείς όπως είναι η συνολική ανάπτυξη του ατόμου και η ανάπτυξη της προσωπικότητας του.

Όταν το παιδί είναι σε μικρή ηλικία, η εποικοδομητική προσέγγιση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας βοηθάει στην αντίληψη της γλώσσας σφαιρικά κάτι

που συμβάλει στο να βοηθήσει το ίδιο το παιδί να ασχοληθεί στη συνέχεια σε μεγαλύτερες τάξεις, με διαθεματικές έννοιες όπου πρέπει να αναλύσουν και να επεξεργαστούν. Τα παιδιά σε μικρή ηλικία μέσω διασκεδαστικών δραστηριοτήτων, για παράδειγμα, τραγούδια, ιστορίες, και παιχνίδια, έχουν ήδη καταλάβει την γλώσσα ως ένα σύνολο φράσεων και λέξεων που τα βοηθά να αντιληφθούν τον κόσμο γύρω τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όσο μικρότερα είναι τα παιδιά και η ενασχόληση τους με την ξένη γλώσσα τόσο πιο πιθανό είναι να έχουν στη διάθεση τους, από νωρίς, ένα σύνολο γλωσσικών εφοδίων αναφορικά με τη λειτουργία και τα φαινόμενα της γλώσσας. Αυτό το πλεονέκτημα μελλοντικά μπορούν να το αξιοποιήσουν αντλώντας σημαντικά στοιχεία από τις προσωπικές τους εμπειρίες προκειμένου να οικοδομήσουν το λόγο τους (Ζουγανέλη, 2014).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, από την πλευρά της διαπολιτισμικής επίγνωσης, αναφέρει πως το να ασχολείται ένα παιδί με μια ξένη γλώσσα από νεαρή ηλικία συμβάλει στο να αντιληφθεί το παιδί την ατομική του ταυτότητα αλλά και τις πολιτισμικές αξίες του τόπου του, στην ικανότητα του να καταλαβαίνει άλλα παιδιά και να αναπτύσσει συναισθήματα ενσυναίσθησης, αποδοχής, και κατανόησης. Ως εκ τούτου αυτό είναι δυνατόν να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή και να αφυπνίσει τη συνειδητοποίηση της ποικιλομορφίας και της πολιτισμικής ετερότητας (European Commission, 2011). Σύμφωνα με την Ζουγανέλη (2014), τόσο η σύγκριση όσο και η συσχέτιση του πολιτισμού των παιδιών με άλλες συμπεριφορές, πολιτισμούς, ήθη και έθιμα, βοηθάει τα ίδια να αντιληφθούν καλύτερα τον δικό τους πολιτισμό. Επίσης προσφέρει ευκαιρίες για την επίγνωση άλλων πολιτισμών, διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες των μαθητών αναφορικά με ξένες γλώσσες και αποτελεί πηγή πνευματικής απόλαυσης και έμπνευσης.

Σύμφωνα με τους Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006) η εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε νεαρή ηλικία είναι πιθανό να συμβάλει στην ενθάρρυνση της στάσης των παιδιών έναντι στις ξένες γλώσσες και να δώσει κίνητρα σε αυτά για την εκμάθηση περισσότερων ξένων γλωσσών. Ως εκ τούτου πραγματοποιείται βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που καταφέρνουν οι μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Και έτσι οι μαθητές προετοιμάζονται για την μελλοντική επαγγελματική τους κινητικότητα και είναι, πλέον, ικανοί να λαμβάνουν μέρος σε προγράμματα σχετικά με την ανταλλαγή σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Γίνεται σαφές πως η πρόωμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία εμφανίζει πλεονεκτήματα αναφορικά με την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, την ανάπτυξη γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων και την αφύπνιση της διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών. Εντούτοις, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας από νωρίς δεν αποτελεί πλεονέκτημα από μόνο του, αλλά θα πρέπει να συνοδεύεται από ποιοτική διδασκαλία, η οποία θα πρέπει να γίνεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς, με γνώσεις, δεξιότητες και γνώσεις από διδακτικά προγράμματα παιδοκεντρικού χαρακτήρα τα οποία να δίνουν έμφαση σε κάθε παιδί και στα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά μάθησης του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιούν ποικίλες παιδαγωγικές (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

2.2. Αρχές εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας

Εκτός από τον παράγοντα ηλικία, ο οποίος αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό στο πλαίσιο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, οι ευκαιρίες μάθησης, οι ατομικές διαφορές αναφορικά με τις κλίσεις και τα ταλέντα των παιδιών και το κίνητρο για μάθηση είναι εξίσου σημαντικά αφού είναι πιθανόν να επηρεάσουν το τελικό αποτέλεσμα αναφορικά με την αποτυχία ή την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας και τον βαθμό μάθησης (Harmer 2001).

Το κίνητρο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στο να αποκτηθεί οποιαδήποτε γνώση. Τα λόγια του Corder, για το πώς αν κάποιος έχει κίνητρο τότε μπορεί να μάθει μια ξένη γλώσσα, δίνουν σημασία στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και στο κίνητρο τα οποία αποτελούν συντελεστικό παράγοντα προσπέλασης εμποδίων. Σύμφωνα με τους Williams και Burden το κίνητρο αποτελεί μια κατάσταση γνωστικής αφύπνισης στο πλαίσιο της οποίας πρέπει να ληφθεί μια απόφαση για δράση η οποία έχει ως αποτέλεσμα την σωματική και/ή παρατεταμένη νοητική προσπάθεια προκειμένου το άτομο να πετύχει έναν προκαθορισμένο στόχο (Harmer 2001).

Επιπλέον ο Shekan ανέφερε πως τα κίνητρα είναι δυνατόν να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες, σε εσωτερικά και σε εξωτερικά. Σχετικά με τα εσωτερικά, τα ερέθισμα θα μπορούσε να σχετίζονται με την ίδια την μάθηση, για παράδειγμα, ένα εσωτερικό ενδιαφέρον για την μάθηση γιατί είτε η σχολική τάξη είτε οι καταστάσεις μάθησης είναι δυνατόν να παρουσιάζουν ενδιαφέρον για το παιδί. Διαφορετικά το

κίνητρο ίσως να σχετίζεται με την επιτυχία του παιδιού, τις ανταμοιβές που ίσως να επιφέρει η εν λόγω επιτυχία και την ενθάρρυνση να συνεχίσει. Σχετικά με τα εξωτερικά κίνητρα, αυτά μπορεί να σχετίζονται με την ελκυστικότητα των δραστηριοτήτων αλλά και των υλικών και το που αξιοποιούνται, επίσης μπορεί να σχετίζονται με την εμπλοκή ενός δασκάλου ο οποίος παρακινεί και εμπνέει ή με τους περιορισμούς και τις ανταμοιβές που ίσως να βιώσει ένα παιδί ανάλογα με την απόδοση του. Μεγάλος αριθμός ερευνητών αναφέρουν πως τα εσωτερικά κίνητρα είναι πολύ σημαντικά για την ενίσχυση της επιτυχίας (Salim, 2014). Σύμφωνα με τον Harmer (2001) τα κίνητρα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι πιθανόν να επηρεάζονται από την στάση ανθρώπων όπου αυτή με τη σειρά της διαμορφώνει το ποσοστό ενασχόλησης και τα αισθήματα των μαθητών με την διδακτική διαδικασία. Σημαντικό κίνητρο σε αυτήν την περίπτωση είναι και η εκπαιδευτική μέθοδος που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός. Ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι η διατήρηση αλλά και η αύξηση των κινήτρων των μαθητών, αν και ο ίδιος ο μαθητής έχει και εκείνος κάποια ευθύνη.

Ουσιαστικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού αφού ο ίδιος μπορεί με τις στάσεις του να διαμορφώσει το ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον προκειμένου να ενισχύσει την επιτυχία στο πλαίσιο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Lightbown & Spada, 2006).

Σύμφωνα με τους Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006) υπάρχουν κάποιες αρχές οι οποίες σχετίζονται με την πρώιμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Αυτές σχετίζονται με τις αρχές που δίνουν βάση στην γνωστική λειτουργία και στην προσωπικότητα των μαθητών και υποστηρίζουν πως κρίνεται σημαντική η διδασκαλία βάση των μαθησιακών χαρακτηριστικών των παιδιών, η εξοικείωση με διαφορετικές αξίες, η διαρκής έκθεση στην ξένη γλώσσα και η ενθάρρυνση της ανοχής απέναντι στους άλλους.

3^ο Κεφάλαιο: Απόψεις και προβληματισμοί των γονέων για την πρώιμη εκμάθηση μιας γλώσσας

Έντονους προβληματισμούς έχει δημιουργήσει η επίδραση που θα ασκήσει στο μαθητή η εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία. Επικρατεί δε η άποψη πως μπορεί να δημιουργηθεί μπερδεμα ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση συνεπειών όχι μόνο στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, άλλα και σε επιπλέον γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, η εν λόγω άποψη δεν είναι αποδεκτή από όλες τις έρευνες καθώς κάποιες κατέληξαν στο ότι υπερισχύουν τα δίγλωσσα παιδιά έναντι των μονόγλωσσων στις σχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, διαφαίνεται πως η ξένη γλώσσα εκτός από το να δυσχεραίνει την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας την ενισχύει (Genesse, 1987). Αρκετοί γονείς αισθάνονται φόβο για την πρώιμη εισαγωγή της ξένης γλώσσας και πως υπάρχει περίπτωση να κουράζονται με αποτέλεσμα να μην αντιμετωπίζουν με θετικά συναισθήματα τα σχολικά μαθήματα, όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ. Ωστόσο, αυτό θα μπορούσε να αποφευχθεί στην περίπτωση που η μάθηση γινόταν με τρόπο παιγνιώδη και αν το μάθημα ήταν προσανατολισμένο στις ανάγκες των μαθητών.

Συγχρόνως, ένας άλλος προβληματισμός είναι πως ίσως ο ενθουσιασμός των παιδιών χαθεί με τον καιρό. Αυτό το ενδεχόμενο εξετάζει η Vilke αναφέροντας πως η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας είναι ένας από τους βασικότερους στόχους της πρώιμης εισαγωγής της ξένης γλώσσας. Αν το άτομο εκτίθεται για πολλά χρόνια σε μια γλώσσα τότε αυτό μπορεί να αποκτήσει την εν λόγω γλώσσα και ως εκ τούτου η ξένη θα χρησιμοποιεί πρόθυμα, χωρίς ο αρχικός ενθουσιασμός να χαθεί (Μητακίδου-Κοκκώνη, 1992).

Άξιο αναφοράς είναι πως πολλά παιδιά μεγαλώνουν με δύο γλώσσες από πολύ μικρά. Οι γονείς δίγλωσσων νηπίων έχουν σημαντικά ερωτήματα αναφορικά με τα οφέλη της πρώιμης διγλωσσίας, τη γλωσσική και γνωστική διαδικασία και τον καλύτερο τρόπο για να υποστηριχθεί η δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών τους. Οι γονείς των παιδιών πολλές φορές επιθυμούν τα παιδιά τους να καταφέρουν να επικοινωνούν σε δύο γλώσσες σε ικανοποιητικό επίπεδο (Altman, Goldstein, & ArmonLotem, 2017 · Altman, Armon-Lotem, Fichman, & Walters, 2016).

Επιπλέον, έρευνες αναφέρουν πως οι ενήλικες μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα σε μικρότερη χρονική περίοδο από ότι τα παιδιά. Ειδικότερα, οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πολλές φορές έχοντας ξεκινήσει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας αργά σε σχέση με μαθητές που έχουν ξεκινήσει πολύ νωρίτερα διαφαίνεται πως έχουν φτάσει σε παρόμοιο χρόνο και βαθμό επάρκειας και επιδεικνύουν παρόμοιο επίπεδο επάρκειας με τους μικρούς μαθητές (Genesse, 1987). Η Vilke από την άλλη πλευρά ανέφερε πως σε περίπτωση που η μόρφωση του μαθητή βασιζόταν εξ ολοκλήρου στην ωριμότητά του, θα έπρεπε να καθυστερήσει όλη η διαδικασία εκπαίδευσης. Επιπλέον, αν το άτομο καθυστερήσει την επαφή με την ξένη γλώσσα, θα χάσει κάθε πλεονέκτημα που παρέχεται στην παιδική ηλικία και αφορά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Μητακίδου-Κοκκώνα, 1992).

Η πεποίθηση των γονέων πως είναι σε θέση να ελέγξουν τη διγλωσσική εξέλιξη των παιδιών λέγεται *impact belief* σύμφωνα με την De Houwer και σχετίζεται με τις γλωσσικές τους επιλογές, όπως και οι στάσεις. Επιπλέον η πεποίθηση μπορεί να είναι αδύναμη ή ισχυρή (De Houwer, 1998).

Οι ρόλοι των γονέων, σύμφωνα με το Gardner (2010), διακρίνονται σε ενεργητικοί και παθητικοί. Δηλαδή μπορεί να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να μάθουν μια γλώσσα, για παράδειγμα προκειμένου να επιτύχουν στο σχολείο τους (ενεργητικοί) και συγχρόνως να εκφράζουν την αρνητικότητα τους για την εθνοτική ομάδα που συνδέεται με τη γλώσσα (παθητικοί).

Οι στάσεις των γονέων μπορεί να είναι αρνητικές με αποτέλεσμα να αποθαρρύνουν τα παιδιά, ουδέτερες ή θετικές οδηγώντας στην ανάπτυξη διγλωσσίας (De Houwer, 1998). Αυτές επηρεάζονται από το κύρος των γλωσσών όπου με τη σειρά του διαμορφώνεται από την κυρίαρχη κοινωνία.

Σύμφωνα με τους Korosidou, Griva, & Pavlenko, (2021) αρχικά οι απόψεις των γονέων ήταν αρνητικές, αφορούσαν την αδυναμία τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μάθηση ξένης γλώσσας, γεγονός που άλλαξε μέσω της συμμετοχής τους στις προγραμματισμένες συναντήσεις ή στις ομάδες εστίασης. Στην αλλαγή αυτή βοήθησε και ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος συνεργάστηκε με τους γονείς καθώς τους έκανε να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την επιτυχή μάθηση της ξένης γλώσσας από τα παιδιά. Ωστόσο, ο ρόλος

των γονέων ενισχύθηκε χωρίς να είναι απαραίτητες οι προηγούμενες γνώσεις για την εκμάθηση γλωσσών.

Πολλοί γονείς βοηθούν τα παιδιά τους στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα τα βοηθούν στη γραμματική και στη κατανόηση του λεξιλογίου. Η συμπεριφορά και η εμπλοκή των γονέων συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό και επαγγελματικό τους υπόβαθρο (Griva, & Chouvarda, 2012). Σύμφωνα με τους Griva, & Chouvarda, (2012), οι γονείς σέβονται την προσωπικότητα και τα ταλέντα των παιδιών τους και τα ενθαρρύνουν προκειμένου να την μάθουν όσο μπορούν καλύτερα.

Σπουδαίο ρόλο στην πρόιμη εκμάθηση ξένης γλώσσας φαίνεται πως διαδραματίζουν οι προσωπικές εμπειρίες των γονέων αναφορικά με την εκμάθηση και χρήση γλωσσών όπως επίσης και οι αντιλήψεις τους για τη διγλωσσία (Schuepbach, 2009 · Eilers, Pearson, & Cobo-Lewis, 2006). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων είναι ίσως η κινητήριος δύναμη που συμβάλει στον γλωσσικό σχεδιασμό, δηλαδή ποια είναι η εν λόγω ξένη γλώσσα που θα χρησιμοποιεί και σε ποια συχνότητα (King, Fogle, & Logan-Terry, 2008).

4ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογικό Πλαίσιο

4.1. Η Έρευνά

4.1.1. Επιλογή του θέματος

Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των γονέων παιδιών Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων (Α' και Β') του Δημοτικού σχολείου για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην σχολική πραγματικότητα. Το συγκεκριμένο θέμα επιδέχθηκε επειδή δεν υπάρχουν προγενέστερες έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον, με την Υπουργική Απόφαση Φ.30378/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ3311/Β/26-7-2021), η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας εισάγεται στο Νηπιαγωγείο, και θεωρήθηκε ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις των γονέων.

4.1.2. Σκοπός και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις γονέων για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Κατ' επέκταση δημιουργούνται τρία(3) ερευνητικά ερωτήματα:

- Για ποιους λόγους οι γονείς επιλέγουν τα παιδιά του να μάθουν από μικρή ηλικία μια ξένη γλώσσα;
- Πώς πιστεύουν οι γονείς ότι θα πρέπει να πραγματοποιείται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ του παιδιού και της γλώσσας που έρχεται σε επαφή;

4.2. Μεθοδολογία

4.2.1 Ερευνητική στρατηγική και τεκμηρίωση επιλογής

Το πεδίο που έχει επιλέξει να μελετήσει ο κάθε ερευνητής και ο τρόπος με τον οποίο θα διεξάγει την έρευνά του, του δίνει την δυνατότητα να προσεγγίσει το θέμα με συγκεκριμένο τρόπο. Επομένως, η έρευνα μπορεί να είναι ποσοτική, ποιοτική, και συνδυασμός των δυο (μικτή μέθοδος) (Eyisi, 2016).

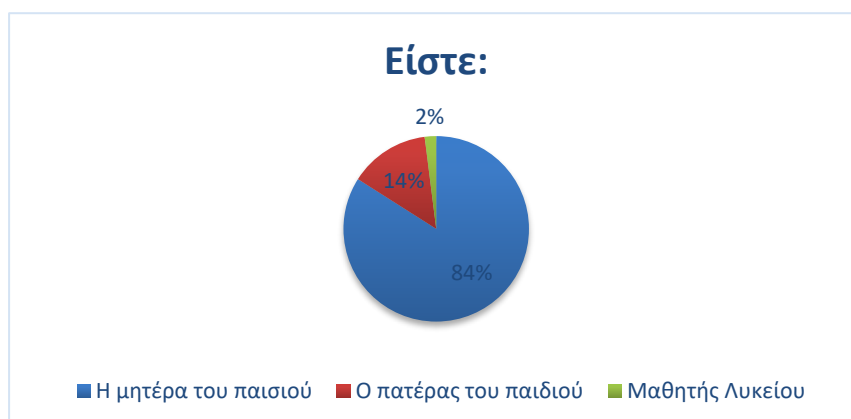
Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποσοτική, καθώς δίνει τη δυνατότητα της ανάλυσης του εν λόγω κοινωνικού φαινομένου σε επιμέρους μετρήσιμα χαρακτηριστικά, αποσκοπεί στον εντοπισμό γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα μέσω της

διερεύνησης περιπτώσεων (Τζιώλης, 2011) και τέλος, πρόκειται για μία διαδικασία ελέγχου μιας ήδη καθιερωμένης και γενικευμένης θεωρίας (deductive theory) που έχει προκύψει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Hyde, 2000).

Ακόμα, η επιλογή της δειγματοληπτικής, ποσοτικής έρευνας που εφαρμόστηκε και εδώ, καθιστά τον εκάστοτε ερευνητή έναν αποστασιοποιημένο παρατηρητή, απομακρυσμένο από τις προσωπικές προκαταλήψεις και αξίες (Creswell, 2011) και κατά συνέπεια, προσδίδει κάποιου είδους αντικειμενικότητα.

4.2.2. Ορισμός πληθυσμού, δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας

Το πλήθος της έρευνας αποτελούν γονείς που τα παιδιά του φοιτούν στο παρόν σχολικό έτος στο Νηπιαγωγείο ή και παιδιά που φοιτούν στην Α' και Β' Δημοτικού. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από πενήντα (50) γονείς από τον προαναφερθέντα πληθυσμό, εκ των οποίων το 84% του πληθυσμού είναι μητέρες (δηλαδή 42 μητέρες), το 14% είναι πατέρες (δηλαδή 7 δήλωσαν πως είναι ο πατέρας του παιδιού) και το 2% δήλωσε πως είναι μαθητής Λυκείου (δηλαδή 1 απάντηση).



Από του 50 γονείς που έλαβαν μέρος, το 54% δήλωσε πως είναι μεταξύ των 31 με 40 ετών (δηλαδή οι 27 ερωτηθέντες), το 30% δήλωσε πως ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41- 50 ετών (δηλαδή 15 γονείς), το 14% δήλωσε πως είναι κάτω από 30 ετών(αυτό αντιστοιχεί σε 7 γονείς του δείγματος) και τέλος, το 2% δήλωσε πως είναι άνω των 51 ετών (δηλαδή 1 γονέας).



Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων, το 34% (δηλαδή 17 γονείς) απάντησε πως το ανώτερο επίπεδο σπουδών είναι το πτυχίο τριτοβάθμιας, στο ίδιο ποσοστό βρίσκεται και το Λύκειο ως ανώτερο επίπεδο σπουδών. Έπειτα, ακολουθεί με ποσοστό 30% (δηλαδή, 15 γονείς) η κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος. Τέλος, το 2% (δηλαδή, 1 γονέας) απάντησε πως ως ανώτερο επίπεδο σπουδών είναι το ΙΕΚ.



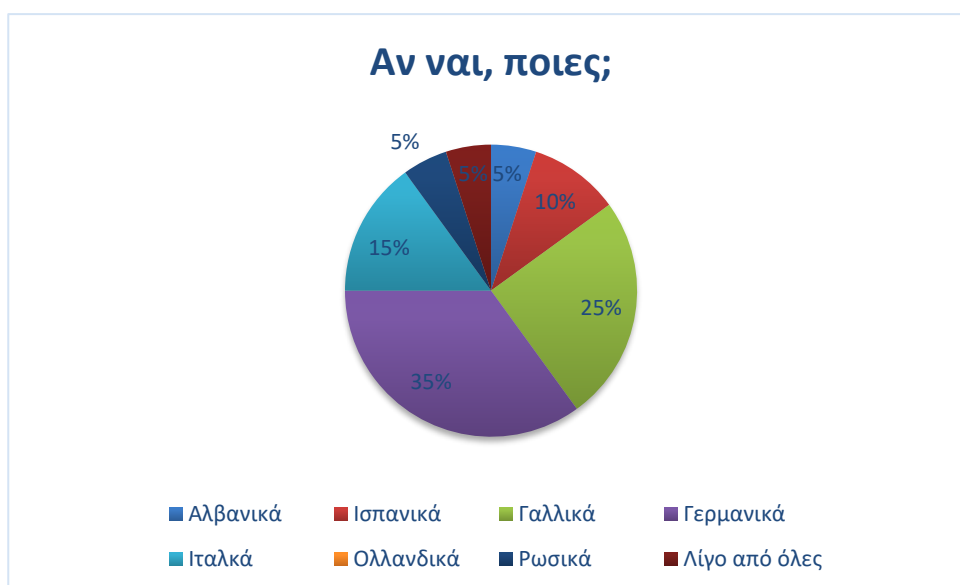
Στην ερώτηση εάν γνωρίζουν αγγλικά, το 4% (δηλαδή 2 γονείς) επέλεξε τον αριθμό «1» που αντιστοιχεί στο «καθόλου». Ακόμα, 4% του δείγματος επέλεξε τον αριθμό «2» που σημαίνει «λίγο». Το 26% των γονέων (δηλαδή 13 γονείς), επέλεξαν τον αριθμό «3», που σημαίνει «μέτρια». Επιπλέον, το 30% (δηλαδή 15 γονείς) δήλωσε πως ξέρει καλά αγγλικά, επιλέγοντας τον αριθμό «4». Τέλος, το 36% (δηλαδή 18 γονείς), επέλεξαν τον αριθμό «5», δηλώνοντας πως ξέρουν πολύ καλά την αγγλική γλώσσα.



Έπειτα, οι γονείς ρωτήθηκαν εάν γνωρίζουν κάποια άλλη ξένη γλώσσα. Το 58% των γονέων(δηλαδή 29 γονείς) απάντησε «Όχι», ενώ το 42% (δηλαδή 21 γονείς) απάντησε «Ναι».



Όσοι γονείς απάντησαν «Ναι» στη προηγούμενη ερώτηση, ρωτήθηκαν ποιες άλλες γλώσσες μιλάνε. Το 35% των γονέων (7 γονείς), δήλωσα πως μιλάνε Γερμανικά. Ακόμα, το 25 % (5 γονείς) δήλωσε πως μιλάει Γαλλικά, το 15 % (3 γονείς) γνωρίζει Ιταλικά και το 10 % (2 γονείς) Ισπανικά. Με ποσοστό 5% (1 γονέας) γνωρίζουν Αλβανικά, Ολλανδικά, Ρωσικά και λίγο από όλες.



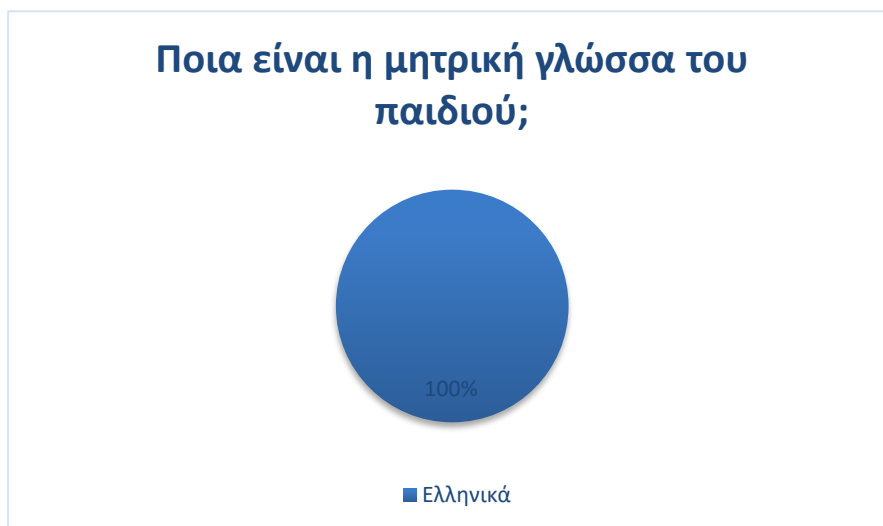
Έπειτα, οι γονείς ρωτήθηκαν εάν το παιδί τους φοιτά στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό σχολείο. Το 50% των γονέων (δηλαδή 25 γονείς) δήλωσε πως το παιδί φοιτά στο νηπιαγωγείο και το άλλο 50% πως το παιδί φοιτά στο δημοτικό σχολείο.



Οι 25 γονείς που απάντησαν πως το παιδί τους πηγαίνει στο δημοτικό σχολείο, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποια τάξη του δημοτικού σχολείου φοιτούν. Το 60% (δηλαδή 15 γονείς) του δείγματος απάντησε πως το παιδί φοιτά στην Α' Δημοτικού, και το υπόλοιπο 40 % (10 γονείς) απάντησε πως το παιδί πηγαίνει στην Β' Δημοτικού.



Στην ερώτηση σχετικά με την μητρική γλώσσα του παιδιού, όλοι οι γονείς απάντησαν πως η ελληνική αποτελεί την μητρική γλώσσα. Η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν ερώτηση ανοιχτού τύπου.



Τέλος, οι γονείς ρωτήθηκαν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την στάση τους απέναντι στην πρόωμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Το 62% των συμμετεχόντων (31 γονείς) απάντησαν επηρεάζονται από την κατάσταση ζωής και από κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες. Το 40% του δείγματος (20 γονείς) δήλωσε πως οι προσωπικοί λόγοι, η μάθηση ενός νέου αντικείμενου, αποτελεί λόγο για την πρόωμη εκμάθηση μιας γλώσσας. Έπειτα, το 32% (16 γονείς) επέλεξαν τις ενισχυμένες κοινωνικές ανάγκες ως παράγοντα που επηρεάζει την στάση τους σχετικά με την γλωσσομάθεια. Το 30% (15 γονείς) σημείωσαν τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως την παγκοσμιοποίηση, ως αιτία επιλογής πρόωμης εκμάθησης μια ξένης γλώσσας. Με ποσοστό 22% (δηλαδή 11 γονείς), ακολουθεί ο ανταγωνισμός στον χώρο εργασίας. Στην συνέχεια, το 18% των γονέων (9 γονείς), επηρεάζονται από την προσωπική εμπειρία που έχουν και για' το επιλέγουν την γλωσσομάθεια από μικρή ηλικία. Το 12% των γονέων (δηλαδή 6 γονείς), θεωρούν ως παράγοντα τους συναισθηματικού λόγου (αντίδραση και πίεση) απέναντι στην μάθηση της ξένης γλώσσας. Τέλος, με ποσοστό 2% (1 γονέας) ακολουθεί η άποψη πως ο εγκέφαλος του παιδιού δέχεται περισσότερα ερεθίσματα και παράγονται νέες συνάψεις.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την ανάρτηση του ερωτηματολογίου στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Facebook), συγκεκριμένα, σε ομάδες που τα μέλη τους είναι γονείς. Συγκεκριμένα, η ανάρτηση του

ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στις ομάδες «Μαμαδοφίλες Θεσσαλονίκης» με 13.500 μέλη, «Μαμαδοφίλες Λάρισας» με 9.300 μέλη, και τέλος, «Εκπαιδευτικοί ΑΘΜΙΑΣ» με 42.800 μέλη. Επιπλέον, πολλοί γονείς από το συγγενικό περιβάλλον συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, προκύπτει ως λογικό συμπέρασμα πως πρόκειται για ένα βολικό δείγμα ή δείγμα ευκολίας, δηλαδή πρόκειται για τα πλησιέστερα και πιο εύκαιρα άτομα (Robson, 2007) που έχουν επιλεγεί από τον πληθυσμό με βάση την προσβασιμότητα και την ευκολία της ερευνητριας (Bryman, 2017). Το γεγονός αυτό καθιστά τη δειγματοληψία μη πιθανοτική και επομένως, δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων στο πληθυσμιακό σύνολο.

4.2.3. Ερευνητική Διαδικασία

Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη από από 25 Νοεμβρίου , 10:55 μ.μ. έως και 31 Δεκεμβρίου 9:00 π.μ. 2021 με ηλεκτρονικό τρόπο, λόγω περιορισμού των κοινωνικών συναναστροφών και αδυναμίας επίσκεψης των Δημοτικών σχολείων ή και συλλόγων γονέων. Οι παραπάνω περιορισμοί προέκυψαν από τις νέες κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν για την μείωση μετάδοσης της πανδημίας COVID – 19 σε παγκόσμιο επίπεδο.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως για την καλύτερη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, μοιράστηκαν πιλοτικά πέντε (5) ερωτηματολόγια στο οικογενειακό περιβάλλον, με σκοπό να διορθωθούν τα τυχόν προβλήματα που υπήρχαν.

4.2.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε, όπως ήδη προαναφέρθηκε, είναι το ερωτηματολόγιο και ειδικότερα το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, ώστε να διευκολυνθεί ο ηλεκτρονικός διαμοιρασμός του. Το ηλεκτρονικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για τη δημιουργία του είναι το Google Forms, στο οποίο έγιναν οι απαραίτητες παραμετροποιήσεις.

Αναλυτικότερα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, το πλήθος των οποίων ανέρχεται σε εικοσιένα (21), δεκατέσσερις (14) εκ των οποίων διαμορφώθηκαν ως

υποχρεωτικής συμπλήρωσης για την υποβολή του, έτσι ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες «χαμένων δεδομένων» (missing data). Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως από το σύνολο των εικοσιένα (21) ερωτήσεων, οι δύο εξ αυτών είναι διαμορφωμένες με την κλίμακα Likert, καθώς η κλίμακα αυτή αποτελεί έναν από τους πλέον αποδεκτούς τρόπους μέτρησης στάσεων (Bryman, 2017). Συγκεκριμένα, οι διακυμάνσεις των κλιμάκων είναι από «Ποτέ έως και Πολύ συχνά» και από «Καθόλου έως Πάρα πολύ».

Αναφορικά με τη δομή του ερωτηματολογίου είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αρχικά, περιλαμβάνει τη συνοδευτική επιστολή προς τους ερωτηθέντες, όπου παρατίθενται ο σκοπός της έρευνας, η παρουσίαση των προσωπικών στοιχείων της ερευνήτριας (ονοματεπώνυμο και email), η αναφορά στο συγκεκριμένο μάθημα αλλά και στο Πανεπιστημιακό Ίδρυμα στο οποίο το πλαίσιο υλοποιήθηκε η έρευνα, η γνωστοποίηση του εθελοντικού χαρακτήρα και η διαβεβαίωση της διασφάλισης της εχεμύθειας και της ανωνυμίας της συμμετοχής. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο διαχωρίζεται σε τρεις (3) επιμέρους άξονες. Ο πρώτος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ο δεύτερος σχετίζεται με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο παιδί και ο τρίτος στην σχέση που υπάρχει μεταξύ του παιδιού και της ξένης γλώσσας.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως ο δεύτερος και ο τρίτος άξονας του εργαλείου συλλογής δεδομένων συνάδουν με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί από την ερευνήτρια.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε από 25 Νοεμβρίου , 10:55 μ.μ. έως και 31 Δεκεμβρίου 9:00 π.μ. 2021 μέσω δημοσιεύσεων στο Facebook και απευθείας προσωπικές αποστολές.

4.2.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού σχεδίου

Στα πλαίσια εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής, οι πρότερες έρευνα των Γρίβα και Χουβαρδά (2012) «*Developing Plurilingual Children: Parents' Beliefs and Attitudes towards English Language Learning and Multilingual Learning*», καθώς και των Γιαννακάκη και Νικάκη (χ.χ.) «*Οι στάσεις και απόψεις των γονέων των μαθητών ΠΕΑΠ*», αξιοποιήθηκαν και στην συνέχεια παραμετροποιήθηκαν για να διαμορφωθεί το παρόν ερωτηματολόγιο, με απώτερο σκοπό να εξυπηρετεί τις ανάγκες και τον

σκοπό της έρευνας. Κατ' επέκταση το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σταθμισμένο εργαλείο και παρατηρείται η συγκλίνουσα εγκυρότητα .

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια εγκυρότητας του περιεχομένου το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε ελέγχτηκε επανειλημμένα από την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Γρίβα, όπου με της κατάλληλες παρατηρήσεις, διορθώσεις και κατεύθυνσης της, το ερωτηματολόγιο ολοκληρώθηκε.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας θα γίνει με την βοήθεια του Microsoft Excel και σε ορισμένες ερωτήσεις θα πραγματοποιηθεί πίνακας συχνότητας εμφάνισης των απαντήσεων.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, που ως σκοπό έχει να αναδείξει τις απόψεις των γονέων αναφορικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αξίζει να αναφερθεί πως η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί την δομή του ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολόγιο), επομένως, παρατηρούνται δύο (2) θεματικοί άξονες. Τέλος, σε μερικές ερωτήσεις θα παρουσιαστεί η συχνότητα εμφάνισης επιλογής.

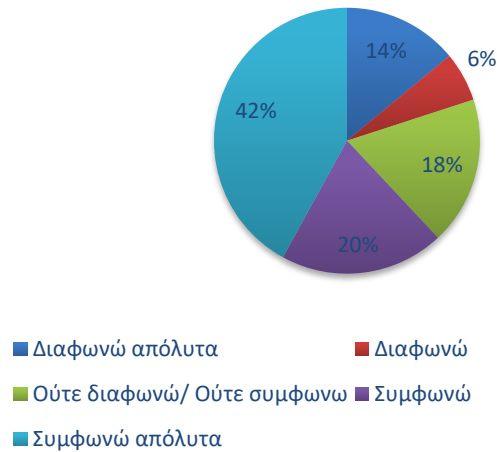
Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία, συνιστά ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα της σύγχρονης ελληνικής παιδείας, καθώς φαίνεται πως η ηλικία 6 – 12 ετών, είναι η καταλληλότερη για την απόκτηση γνώσεων (Cahyati, 2019). Σύμφωνα με τον Chuang (2001), τα παιδιά στην ηλικία 3 – 6 ετών, βρίσκονται στην ιδανική ηλικία για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και για το λόγο αυτό, τα περισσότερα σχολεία στη σύγχρονη πραγματικότητα ενσωματώνουν τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από τα 8 ετών (Broughton, Brumfit, Pincas, & Wilde, 2002). Μέσω της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία, επιτυγχάνονται πολλαπλά οφέλη, όπως λ.χ. η αλληλεπίδραση των μαθητών και η κοινωνικοποίησή τους. Υποστηρίζεται μάλιστα, πως η διαδικασία εκμάθησης στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα, κατά την οποία τα παιδιά αλληλοεπιδρώντας, μαθαίνουν να γράφουν στην αγγλική, να διαβάζουν, ενώ παράλληλα διορθώνουν τα λάθη τους, μέσω της επαφής με τους συμμαθητές τους. Προσθετικά, στην κοινωνικοποίηση και την εκμάθηση της αγγλικής, συνεισφέρουν οι ποικίλες δραστηριότητες τις οποίες μπορεί ο δάσκαλος να οργανώσει, δημιουργώντας ζευγάρια ή ομάδες συμμαθητών, παίζοντας παιχνίδια ή τραγουδώντας (Arthur & Cremir, 2010).

Καθίσταται επομένως σαφές, πως μέσα από την εκμάθηση της αγγλικής στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές μέσω της κοινωνικοποίησης κατακτούν σημαντικές δεξιότητες και ικανότητες, όπως εκμάθηση κανόνων, συνύπαρξη με άλλα άτομα, μύηση στο διάλογο και την επικοινωνία, ενώ παράλληλα ξεκινούν σταδιακά να συγκροτούν την προσωπικότητά τους (Hogg & Vaughan, 2008).

5.1 Πρώτη επαφή με την αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο

Σχετικά με τον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα με την στάση των γονέων απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, το 42% των γονέων (αυτό αντιστοιχεί σε 21 γονείς) επέλεξαν πως «*Συμφωνούν απόλυτα*» με την επαφή του παιδιού από την νηπιακή ηλικία. Το 20% των συμμετεχόντων (δηλαδή 10) σημείωσαν πως «*Συμφωνούν*», ενώ το 18% (δηλαδή 9 γονείς) απάντησε πως «*Ούτε διαφωνεί/Ούτε συμφωνεί*». Παρατηρείται πως το 14% των γονέων (αντιστοιχεί σε 7 γονείς), «*Διαφωνεί απόλυτα*» με την επαφή του παιδιού και της ξένης γλώσσας από το νηπιαγωγείο, αντίθετα, το 6% (δηλαδή 3 γονείς) απλώς «*Διαφωνεί*».

Πως σας φαίνεται η πρώτη επαφή του παιδιού με την αγγλική γλώσσα από το νηπιαγωγείο



Γράφημα 1. Πρώτη επαφή με την αγγλική γλώσσα

Όσοι γονείς απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση το «*Συμφωνώ απόλυτα*» ή «*Συμφωνώ*», κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Η επιλογή «*Συμβάλει στη επικοινωνιακή ανάπτυξη του παιδιού*», εμφανίστηκε με συχνότητα επιλογής εννιά (9). Δηλαδή, η συγκεκριμένη απάντηση επιλέχθηκε 9 φορές. Έπειτα, η επιλογή «*Βελτιώνεται ο γραμματισμός*», εμφανίστηκε με συχνότητα επιλογής οκτώ (8). Δηλαδή, η συγκεκριμένη επιλογή, θεωρήθηκε από 8 γονείς ως επικρατέστερη. Επίσης, η επιλογή «*Συμβάλει στην βοήθεια κατανόησης και εκμάθησης ξένων γλωσσών*», σημειώθηκε να εμφανίζεται δεκαέξι (16) φορές. Αυτό σημαίνει πως δεκαέξι (16) φορές επιλέχθηκε από τους ερωτηθέντες γονείς. Ακόμα, η επιλογή που περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω, δηλαδή «*Όλα από τα παραπάνω*», είχε συχνότητα εμφάνισης εικοσιένα (21). Αυτό σημαίνει πως εικοσιμία φορές επιλέχθηκε από γονείς

που τα παιδιά του φοιτούν σε νηπιαγωγείο ή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, η απάντηση που δεν κάλυψε τους γονείς, δηλαδή η επιλογή «Κανένα από τα παραπάνω», είχε συχνότητα εμφάνισης πέντε (5). Συγκεκριμένα, πέντε γονείς επέλεξαν την συγκεκριμένη απάντηση. Τέλος, ένας γονέας σημείωσε πως το παιδί έρχεται σε μια πρώτη επαφή με τα Αγγλικά με ωραίο τρόπο, κυρίως μέσω παιχνιδιού, με τραγουδάκια κτλ.

Πίνακας 1. Λόγοι προτίμησης της πρώτης επαφής με την αγγλική στο νηπιαγωγείο

Λόγοι προτίμησης	Συχνότητα εμφάνισης
Συμβάλει στην επικοινωνία ανάπτυξη του παιδιού	9
Βελτιώνεται ο γραμματισμός	8
Συμβάλλει στην βοήθεια κατανόησης εκμάθησης ξένων γλωσσών	16
Όλα από τα παραπάνω	21
Κανένα από τα παραπάνω	5
Έρχεται σε μια πρώτη επαφή με τα αγγλικά με ωραίο τρόπο κυρίως μέσω παιχνιδιού, με τραγουδάκια κτλ	1

Όσοι γονείς είχαν επιλέξει την απάντηση «*Διαφωνώ απόλυτα*» (1), «*Διαφωνώ*» (2), «*Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ*» (3), κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Ειδικότερα, η επιλογή «*Το πρόγραμμα του παιδιού επιβαρύνεται περισσότερο*», επιλέχθηκε από τρεις (3) γονείς. Επίσης, η επιλογή «*Οι δυσκολίες που ενδέχεται να συναντήσει θα αποθαρρύνουν το παιδί*», δεν επιλέχθηκε από κανέναν γονέα. Ακόμα, η επιλογή «*Το παιδί είναι σε μικρή ηλικία και δεν είναι έτοιμο γνωστικά και αποτελεί εμπόδιο για την μητρική γλώσσα*», εμφανίστηκε με συχνότητα επτά (7). Δηλαδή, επτά (7) ερωτηθέντες γονείς θεώρησαν ως επικρατέστερη απάντηση την συγκεκριμένη επιλογή. Επιπλέον, η επιλογή «*Όλα τα παραπάνω*», επιλέχθηκε από εννιά (9) γονείς. Δηλαδή, εμφανίστηκε με συχνότητα εμφάνισης εννιά (9). Τέλος, η επιλογή «*Με κανένα από τα παραπάνω*», έχει συχνότητα εμφάνισης τέσσερα (4). Αυτό σημαίνει πως επιλέχθηκε τέσσερις (4) φορές από τους ερωτηθέντες γονείς.

Πίνακας 2. Λόγοι που οι γονείς διαφωνούν απόλυτα, διαφωνούν ή/και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Λόγοι που διαφωνούν απόλυτα,
διαφωνούν ή/ και ούτε συμφωνούν ούτε
διαφωνούν

Συχνότητα εμφάνισης

Το πρόγραμμα του παιδιού επιβαρύνεται περισσότερο	3
Οι δυσκολίες που ενδέχεται να συναντήσει θα αποθαρρύνουν το παιδί	0
Το παιδί είναι σε μικρή ηλικία και δεν είναι έτοιμο γνωστικά και αποτελεί εμπόδιο για την μητρική γλώσσα	7
Με όλα τα παραπάνω	9
Με κανένα από τα παραπάνω	4

Έπειτα, οι γονείς ρωτήθηκαν εάν θεωρούν πως η εκμάθηση/ επαφή της αγγλικής γλώσσας από μικρές ηλικίες, βοηθά στην κατανόηση της. Το 68% των γονέων (34 γονείς) απάντησε «Ναι», ενώ το 12 % (6) «Όχι». Αξίζει να αναφερθεί, πως το 20% (δηλαδή 10 γονείς) δήλωσε πως δεν είναι σίγουρος/η.



Γράφημα 2. Η επαφή από μικρή ηλικία με την αγγλική γλώσσα

Στην συνέχεια, οι γονείς ρωτήθηκαν πως βοηθάνε οι ίδιοι το παιδί να μάθει την αγγλική γλώσσα. Η απάντηση με την μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι η επιλογή «*Το βοηθάω προσωπικά στο σπίτι με αγγλικά τραγούδια και ιστορίες*». Η επιλογή αυτή, εμφανίζει συχνότητα δεκαεννία (19). Αυτό σημαίνει, πως επιλέχθηκε από δεκαεννία ερωτηθέντες γονείς. Ακόμα, η επιλογή «*Με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο*», εμφάνισε συχνότητα επιλογής έντεκα (11). Δηλαδή, έντεκα (11) γονείς επέλεξαν την συγκεκριμένη επιλογή. Επίσης, η απάντηση

«Με δραστηριότητες όπως επιτραπέζια παιχνίδια, χειροτεχνίες και κατασκευές», έχει συχνότητα επιλογής δέκα (10). Αυτό σημαίνει πως δέκα γονείς έδειξαν την προτίμησή τους στην συγκεκριμένη επιλογή. Επιπροσθέτως, η επιλογή «Όλα τα παραπάνω», παρουσιάζει συχνότητα εμφάνισης δεκαεπτά (17), και ,τέλος, η επιλογή «Με κανένα από τα παραπάνω» έχει συχνότητα εμφάνισης οχτώ (8).

Πίνακας 3. Ενέργειες που κάνουν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά με την αγγλική γλώσσα

Ενέργειες που κάνουν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά με την αγγλική γλώσσα	Συχνότητα εμφάνισης
Με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο	11
Το βοηθώ προσωπικά στο σπίτι με αγγλικά τραγούδια και ιστορίες	19
Με δραστηριότητες όπως επιτραπέζια παιχνίδια, χειροτεχνίες και κατασκευές	10
Με όλα τα παραπάνω	17
Με κανένα από τα παραπάνω	8

Ακόμα, οι γονείς ρωτήθηκαν εάν θεωρούν την γλωσσομάθεια στα μικρά παιδιά απαραίτητη. Το 46% των γονέων (23 γονείς), απάντησε «Ναι», το 28% (14 γονείς) απάντησε «Δεν είμαι σίγουρος/η», ενώ, το 26% (13 γονείς) απάντησε «Όχι».



Γράφημα 3. Η απαραίτητη όψη της αγγλικής γλώσσας

Η τελευταία ερώτηση στο συγκεκριμένο άξονα, αποσκοπούσε στην ανάδειξη της χρησιμότητας της γλωσσομάθειας από μικρή ηλικία. Η επιλογή «*Επικοινωνιακή ικανότητα*», εμφανίζεται με συχνότητα εμφάνισης είκοσι εννιά (29). Δηλαδή, επιλέχθηκε από εικοσιεννιά (29) ερωτηθέντες γονείς. Ακόμα, η επιλογή της «*Μελλοντικής καριέρας*», επιλέχθηκε από δεκαεννιά (19) γονείς. Αυτό σημαίνει πως η συγκεκριμένη επιλογή, εμφανίζει συχνότητα δεκαεννιά (19). Επιπλέον, η επιλογή της «*Επαγγελματικής αποκατάστασης*» έχει συχνότητα εμφάνισης εικοσιτρία (23). Επιπρόσθετα, η «*Απόκτηση περαιτέρω γνώσης*», εμφανίζει συχνότητα εμφάνισης είκοσι επτά (27). Τέλος, η επιλογή της «*Διεύρυνσης οριζόντων*», έχει συχνότητα εμφάνισης εικοσιδύο (22), αυτό σημαίνει πως τόσοι γονείς επέλεξαν την συγκεκριμένη επιλογή.

Πίνακας 4. Ανάδειξη της χρησιμότητας της γλωσσομάθειας από μικρή ηλικία

Λόγοι επιλογής γλωσσομάθειας από μικρή ηλικία	Συχνότητα εμφάνισης
Επικοινωνιακή ικανότητα	29
Μελλοντική καριέρα	19
Επαγγελματική Αποκατάσταση	23
Απόκτηση περαιτέρω γνώσης	27
Διεύρυνση οριζόντων	22

5.2. Το παιδί και η πρόωμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Στον δεύτερο θεματικό άξονα θα μελετηθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ του παιδιού και της ξένης γλώσσας. Στις ακόλουθες ερωτήσεις κλήθηκαν να απαντήσουν οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στο νηπιαγωγείο.

Αρχικά, οι γονείς ρωτήθηκαν εάν το παιδί απολαμβάνει την διαδικασία όταν μαθαίνει αγγλικά. Οι τριανταπέντε (35) από τους γονείς που απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση δήλωσαν «*Ναι*», ενώ μόνο επτά (7) γονείς απάντησαν «*Δεν είμαι σίγουρος/η*». Αξίζει να αναφερθεί πως κανένας γονέας δεν απάντησε «*Όχι*».

Πίνακας 5. Το παιδί απολαμβάνει την εκπαιδευτική διαδικασία των αγγλικών

Το παιδί απολαμβάνει την εκπαιδευτική διαδικασία των αγγλικών	Συχνότητα εμφάνισης
Ναι	35
Όχι	0
Δεν είμαι σίγουρος/η	7

Στην συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν το παιδί μεταφέρει στο σπίτι λέξεις, τραγούδια ή μικρές φράσεις που έμαθε στο σχολείο. Η επιλογή με την μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι το «Συχνά», και έχει συχνότητα εμφάνισης δεκαέξι (16) φορές. Αυτό σημαίνει πως δεκαέξι (16) γονείς δήλωσαν πως τα παιδιά τους μεταφέρουν συχνά στο σπίτι λέξεις και εκφράσεις αγγλικές. Έπειτα ακολουθεί η επιλογή «Πάντα», με συχνότητα εμφάνισης δεκατρία (13). Στην συνέχεια, η επόμενη απάντηση με συχνότητα εμφάνισης εννιά (9) είναι το «Μερικές φορές». Δηλαδή, εννιά (9) από τους γονείς που απάντησαν είπαν πως τα παιδιά τους μερικές φορές αναπαράγουν στο σπίτι ότι αγγλικές εκφράσεις και λέξεις έμαθαν στο σχολείο. Ακόμα, η επιλογή «Σπάνια» εμφανίζεται με συχνότητα τρία (3), και τέλος, η επιλογή «Ποτέ», έχει συχνότητα εμφάνισης ένα (1).

Πίνακας 6. Το παιδί μεταφέρει από το σχολείο στο σπίτι λέξεις, τραγούδια ή μικρές φράσεις.

Το παιδί μεταφέρει από το σχολείο στο σπίτι λέξεις, τραγούδια ή μικρές φράσεις

	Συχνότητα εμφάνισης
Ποτέ	1
Σπάνια	3
Μερικές φορές	9
Συχνά	16
Πάντα	13

Επιπλέον, οι γονείς ρωτήθηκαν εάν η εκμάθηση της ξένης γλώσσας δυσκολεύει το παιδί. Η συχνότερη απάντηση είναι το «Όχι», και εμφανίζει συχνότητα επιλογής εικοσιοκτώ (28). Αυτό σημαίνει πως εικοσιοκτώ (28) από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως τα παιδιά τους δεν δυσκολεύονται στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ακολουθεί η απάντηση «Δεν είμαι σίγουρος/η», με συχνότητα εμφάνισης εννιά (9), και τέλος, η επιλογή «Ναι» έχει συχνότητα εμφάνισης πέντε (5).

Πίνακας 7. Η ξένη γλώσσα δυσκολεύει το παιδί κατά την εκμάθηση της

Η ξένη γλώσσα δυσκολεύει το παιδί κατά την εκμάθηση της

	Συχνότητα εμφάνισης
Ναι	5
Όχι	28
Δεν είμαι σίγουρος/η	9

Στην συνέχεια ρωτήθηκαν, ποιοι θεωρούν πως είναι οι λόγοι όπου το παιδί δυσκολεύεται να μάθει την αγγλική γλώσσα. Η απάντηση με την συχνότερη εμφάνιση είναι «Μπερδεύει το αγγλικό αλφάβητο με το ελληνικό», η συχνότητα εμφάνισης που παρουσιάζει είναι δέκα (10). Δηλαδή, δέκα (10) γονείς θεωρούν πως ο λόγος που δυσκολεύεται το παιδί να μάθει την αγγλική γλώσσα είναι το γεγονός ότι μπερδεύεται με το ελληνικό αλφάβητο. Στη συνέχεια, οι επιλογές που ακολουθούν με συχνότητα εμφάνισης οκτώ (8) είναι η «Δυσκολία κατανόησης της ξένης γλώσσας» και το «Κανένα από τα παραπάνω». Ακόμα, η επιλογή «Οι τρόποι υλοποίησης του μαθήματος από την/τον εκπαιδευτικό», εμφανίζεται με συχνότητα έξι (6), ενώ η επιλογή «Όλα τα παραπάνω» έχει συχνότητα εμφάνισης τρία (3).

Πίνακας 8. Λόγοι που δυσκολεύουν το παιδί στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Λόγοι που δυσκολεύουν το παιδί στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας	Συχνότητα εμφάνισης
Οι τρόποι υλοποίησης του μαθήματος από την/τον εκπαιδευτικό	6
Δυσκολία κατανόησης της ξένης γλώσσας	8
Μπερδεύει το αγγλικό αλφάβητο με το ελληνικό	10
Όλα τα παραπάνω	3
Κανένα από τα παραπάνω	8

Στη συνέχεια οι γονείς ρωτήθηκαν η ξενόγλωσση εκπαίδευση υλοποιείται εκτός του σχολικού πλαισίου. Η απάντηση με την συχνότερη εμφάνιση είναι το «Όχι», με συχνότητα εμφάνισης εικοσιοκτώ (28). Ενώ το «Ναι» έχει συχνότητα εμφάνισης δεκατέσσερα (14). Δηλαδή, δεκατέσσερις (14) γονείς πραγματοποιούν την ξενόγλωσση εκπαίδευση εκτός του σχολικού πλαισίου.

Πίνακας 9. Η εκπαιδευτική διαδικασία υλοποιείται εκτός του σχολικού χώρου

Η εκπαιδευτική διαδικασία υλοποιείται εκτός του σχολικού χώρου	Συχνότητα εμφάνισης
Ναι	14
Όχι	28

Σε δεύτερο χρόνο, όσοι γονείς απάντησαν «Ναι» στην προηγούμενη ερώτηση κλήθηκαν να απαντήσουν που λαμβάνουν χώρα τα μαθήματα εκτός σχολικού πλαισίου. Η επιλογή «Σε κέντρο ξένων γλωσσών» παρουσίαζε την μεγαλύτερη

συχνότητα εμφάνισης. Συγκεκριμένα, εμφανίστηκε επτά (7) φορές. Στη συνέχεια, η επιλογή «*Ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι*» έχει συχνότητα εμφάνισης έξι (6). Δηλαδή, έξι (6) γονείς δήλωσαν πως τα παιδιά τους μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα μέσα από ιδιαίτερα μαθήματα. Τέλος, με συχνότητα εμφάνισης ένα (1) ακολουθούν οι απαντήσεις «*Ερασιτεχνικά βάσει των δικών μου γνώσεων*», «*Στο σπίτι με τους γονείς. Θα τη στείλω σε κέντρο ξένων γλωσσών σε μεγαλύτερη τάξη*», «*Σπίτι μαζί μου*» και «*Πουθενά*».

Πίνακας 10. Μέρη που λαμβάνουν χώρα τα μαθήματα αγγλικών που υλοποιούνται εκτός του σχολικού χώρου

Μέρη που λαμβάνουν χώρα τα μαθήματα αγγλικών που υλοποιούνται εκτός του σχολικού χώρου Συχνότητα εμφάνισης

Σε κέντρο ξένων γλωσσών	7
Ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι	6
Ερασιτεχνικά βάσει των δικών μου γνώσεων	1
Στο σπίτι από τους γονείς. Θα τη στείλω σε κέντρο ξένων γλωσσών σε μεγαλύτερη τάξη	1
Πουθενά	1
Σπίτι μαζί μου	1

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση- Συμπεράσματα

Μέσα από την παραπάνω ανάλυση δεδομένων, αναδεικνύεται πως οι περισσότεροι γονείς διάκεινται θετικά στην επαφή των παιδιών με την αγγλική γλώσσα από τη νηπιακή και παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τις Ζαφειροπούλου, Ζησάκη και Παππά (2005), οι γονείς διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία και στο σημείο αυτό έγκειται και η αναγκαιότητα διερεύνησης των αντιλήψεων και στάσεων τους, αναφορικά με την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής κατά τη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία. Αρχικά, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος της έρευνας, ήταν οι μητέρες των παιδιών, σε ποσοστό της τάξης 86%. Το 48% των παιδιών πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό πηγαίνει στο δημοτικό. Από τα παιδιά του δημοτικού, το 57% πηγαίνει Α' Δημοτικού.

Μέσα από την ανάλυση του ερωτηματολογίου, αρχικά διαπιστώνεται πως αρκετοί γονείς οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν την πρώιμη επαφή του παιδιού τους με μια ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά, καθώς σύμφωνα με ποικίλες έρευνες, υποστηρίζεται πως οι γονείς των παιδιών επιθυμούν τα παιδιά τους από πρώιμη ηλικία να καταφέρουν να επικοινωνούν σε δύο γλώσσες σε ικανοποιητικό επίπεδο (Altman, Goldstein, & ArmonLotem, 2017, Altman, Armon-Lotem, Fichman, & Walters, 2016). Από την άλλη ωστόσο, το 12% που αποτυπώνεται στην παρούσα έρευνα και το οποίο διαφωνεί με την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής, έχει εξίσου εντοπιστεί σε έρευνες, όπως λ.χ. αυτή των Korosidou, Griva, & Pavlenko, (2021), στην οποία οι απόψεις των γονέων ήταν ε πρώτη φάση αρνητικές, δηλώνοντας πως αδυνατούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μάθηση ξένης γλώσσας.

Προσθετικά, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται πως παράγοντες όπως κατάσταση ζωής και κοινωνικο-οικονομικοί λόγοι, εξωτερικοί παράγοντες (δηλαδή παγκοσμιοποίηση) καθώς και προσωπικοί λόγοι με επιθυμία για μάθηση, αποτελούν τους συχνότερους παράγοντες που κινητοποιούν τους γονείς για την επιλογή εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, αρκετοί γονείς (64%) θεωρούν πως η εκμάθηση και επαφή με την αγγλική γλώσσα από τις μικρές ηλικίες, βοηθά στην κατανόηση της. Βιβλιογραφικά, επιβεβαιώνονται οι παραπάνω λόγοι επιλογής της πρώιμης εκμάθησης, ενώ παράλληλα όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τον Schuerbach (2009), οι προσωπικές εμπειρίες των γονέων αναφορικά με την

εκμάθηση και χρήση γλωσσών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη στάση τους απέναντι στην πρώιμη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Eilers, Pearson, & Cobo-Lewis, 2006).

Μέσα από την περαιτέρω διερεύνηση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, καθίσταται σαφές, πως η γενική στάση των γονέων απέναντι στην πρώτη επαφή του παιδιού με την αγγλική γλώσσα από το νηπιαγωγείο είναι θετική, καθώς υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε πως συμφωνεί στην πρώιμη επαφή του παιδιού τους με την ξένη γλώσσα, καθώς μέσω αυτής βελτιώνεται όχι μόνο η επικοινωνιακή ανάπτυξη και η πολιτισμική του επίγνωση, αλλά πολύ περισσότερο ολόκληρη η προσωπικότητά του. Τα αποτελέσματα της μελέτης, επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά, καθώς όπως επισημαίνεται από τους Kecskes & Papp (2000), η επιρροή μιας ξένης γλώσσας δεν σχετίζεται μόνο με την χρήση δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, αλλά συμβάλλει στη συνολική ανάπτυξη του ατόμου.

Ενδιαφέρον, αποτελεί το γεγονός πως οι γονείς που ενθαρρύνουν το παιδί στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, αξιοποιούν εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο, καταδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο πως η γνώση και το εκπαιδευτικό υλικό είναι ανοιχτό στο ευρύ κοινό, το οποίο μπορεί να αξιοποιήσει κανείς ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου. Επιπλέον, εξαιτίας της ηλικίας των παιδιών, πολλοί γονείς αξιοποιούν επιτραπέζια παιχνίδια και προβαίνουν σε χειροτεχνίες με τα παιδιά τους, με απώτερο στόχο την επαφή του παιδιού τους με την αγγλική γλώσσα αλλά και την εκμάθηση της. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν να επιβεβαιώνονται και εδώ με την αντίστοιχη βιβλιογραφία, καθώς όπως υποστηρίζεται από τους (Gríva, & Chouvarda, 2012), πολλοί γονείς βοηθούν τα παιδιά τους στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, γεγονός το οποίο συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό και επαγγελματικό τους υπόβαθρο. Αναλυτικότερα, οι γονείς σέβονται την προσωπικότητα και τα ταλέντα των παιδιών τους, ενώ παράλληλα τα ενθαρρύνουν προκειμένου να μάθουν την αγγλική όσο μπορούν καλύτερα (Gríva, & Chouvarda, 2012).

Προσθετικά, φαίνεται πως οι λόγοι οι οποίοι συνεισφέρουν στην άποψη των γονέων αναφορικά με την χρησιμότητα της ξένης γλώσσας και ιδιαίτερα της αγγλικής, σχετίζονται ναι με την απόκτηση περαιτέρω γνώσης καθώς και με μακροπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με την επαγγελματική αποκατάσταση και την καριέρα του παιδιού τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας

επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία αναφορικά με τους παράγοντες επιρροής έναρξης εκμάθησης της αγγλικής κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006), η εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε πρώιμη ηλικία, συμβάλει στην ενθάρρυνση της στάσης των παιδιών έναντι στις ξένες γλώσσες, βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, ενώ παράλληλα συνεισφέρει στη μελλοντική επαγγελματική τους κινητικότητα.

Όσον αφορά την ικανοποίησή του παιδιού από την επαφή του με την αγγλική γλώσσα, ένα υψηλό ποσοστό διάκειται θετικά απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία στο μάθημα των αγγλικών, το οποίο μάλιστα συχνά μεταφέρει στο σπίτι λέξεις και τραγούδια που έμαθε στη σχολική τάξη.

Επιπλέον, φαίνεται πως οι γονείς προτιμούν σε αυτή την ηλικία τα παιδιά να μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ αυτοί οι οποίοι προβαίνουν σε μαθήματα στα παιδιά τους για εκμάθηση αγγλικών, επιλέγουν πρώτα κέντρα ξενόγλωσσων και έπειτα ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι.

Γίνεται επομένως αντιληπτό, πως η ένταξη της ξένης γλώσσας και ιδιαίτερα της αγγλικής από την πρώιμη παιδική ηλικία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, στην κοινωνικοποίηση του καθώς και στην επικοινωνία του με άλλους ανθρώπους. Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, η γνώση που λαμβάνουν οι μαθητές αναφορικά με ποικίλα θέματα, αποδεικνύεται χρήσιμη και ουσιαστική, καθώς μέσω αυτής μπορούν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν δραστηριότητες και υλικό που ανταποκρίνεται στο μαθησιακό και ηλικιακό προφίλ των μαθητών, ώστε η γνώση να προωθείται σταδιακά και να κατακτάτε από τους ίδιους τους μαθητές.

Όσον αφορά τα παιδιά του νηπιαγωγείου, είναι σημαντικό να παρέχεται ελευθερία να αντιλαμβάνονται πρώτα την ξένη γλώσσα και να προσλαμβάνουν σταδιακά την γνώση, με σκοπό να μην μπερδεύονται, αντίθετα να ακολουθούν το δικό τους ρυθμό. Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλες δραστηριότητες για την εκμάθηση των αγγλικών στην πρώιμη παιδική ηλικία τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος όσο και από τα μέλη της οικογένειας, συνεισφέροντας έτσι σε μία πιο δημιουργική εμπειρία επαφής με την αγγλική γλώσσα.

Συμπερασματικά, η εισαγωγή της ξένης γλώσσας ήδη από την νηπιακή ηλικία, διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο καθώς έχει ποικίλα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, συνεισφέροντας στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού καθώς επίσης και στην πολιτισμική συνείδηση και επαφή με την έννοια της διαφορετικότητας.

Καθίσταται σαφές ωστόσο, πως θα πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη της ξένης γλώσσας και ιδιαίτερα της αγγλικής στο νηπιαγωγείο, ώστε οι μαθητές να κατακτούν σταδιακά την γνώση, να μην μπερδεύουν το ελληνικό με το αγγλικό αλφάβητο αλλά και οι τρόποι με τους οποίους υλοποιείται το μάθημα να είναι αντιπροσωπευτικοί της ηλικίας των παιδιών.

Περιορισμοί έρευνας

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, αρχικά αξίζει να σημειωθεί πως το μέσο που αξιοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα αποτελεί το ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμορφώθηκε από την ίδια την ερευνήτρια, με αποτέλεσμα να είναι δυνατό να υπάρχουν σφάλματα κατά τη διαδικασία διαμόρφωσής του. Ακόμη, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν περισσότερα ερωτηματολόγια με σκοπό την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο χορηγήθηκαν (google forms) συνιστά μια διαδικασία, η οποία δύναται να δημιουργήσει ερωτήματα στους συμμετέχοντες, τα οποία δε δύναται να απαντηθούν, εν αντιθέσει με την παραδοσιακή μορφή χορήγησης ερωτηματολογίου, η οποία λαμβάνει χώρα δια ζώσης. Ακόμη, οι περιορισμοί της έρευνας, έγκεινται στην απουσία συνεντευκτή. Πιο συγκεκριμένα, με την παρουσία του εξασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα, η μείωση των προκαταλήψεων στο πρόσωπο του ερευνητή, ενώ όπως προαναφέρθηκε, πραγματοποιείται παράλληλα και διευκρίνιση τυχόν ερωτήσεων (Bowling, 2003). Επιπλέον, όσον αφορά την επιλογή του δείγματος σαφώς το δείγμα θεωρείται μικρό σε αριθμό, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί, πως ο βαθμός απόκρισης του δείγματος ήταν αρκετά υψηλός, καθώς συμπληρώθηκαν τα απαιτούμενα ερωτηματολόγια. Ωστόσο, υπήρχαν περιπτώσεις, στις οποίες δεν τηρήθηκαν οι απαιτούμενες οδηγίες, όσοι συμμετέχοντες δηλαδή σε ερωτήσεις που είχαν να επιλέξουν έως τρεις απαντήσεις, απάντησαν τέσσερις, οι απαντήσεις τους θεωρήθηκαν άκυρες.

Μελλοντικές προεκτάσεις

Ως μελλοντικές προεκτάσεις της παρούσας έρευνας, προτείνεται η αξιοποίηση της μικτής μεθόδου έρευνας. Αναλυτικότερα, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε συνδυασμό με την ποσοτική έρευνα και η ποιοτική, με χρήση συνεντεύξεων προς

τους γονείς. Στην εν λόγω μέθοδο έρευνας, πραγματοποιείται τριγωνοποίηση, αξιοποιείται δηλαδή η ευρεία χρήση και σύγκριση αποτελεσμάτων μεταξύ δύο μεθόδων, κατά την οποία στην ποιοτική αποκτάται η γνώση του κοινωνικού περιβάλλοντος και στοιχεία ώστε να σχηματιστεί η υπόθεση, ενώ με την αξιοποίηση της ποσοτικής εξάγει κανείς πιο έγκυρα συμπεράσματα. Σύμφωνα μάλιστα με τους Brewer & Hunter (2006), η μικτή μέθοδος έρευνας, καθίσταται ικανή να προκαλέσει σημαντικές αξιολογικές διαφορές, συγκριτικά με την ποιοτική και ποσοτική μέθοδο έρευνας.

Ακόμη, σε επόμενες έρευνες θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια ισόποση συμμετοχή αντρών και γυναικών στο δείγμα, καθώς επίσης και ο τρόπος προσέγγισης των συμμετεχόντων να διαφέρει, καθώς η επιλογή των ομάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ήταν σκόπιμη, όπως επίσης και ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων σε γνωστά και συγγενικά πρόσωπα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξαχθούν γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές- Ιστογραφία

Ελληνόγλωσση

Αζέζ, Κ. (1999). (επιμ. Δελβερούδη Ρ.). Το Παιδί ανάμεσα σε δυο γλώσσες. Πόλις.

Αλεξίου, Θ. & Τζακώστα, Μ. Διαδρομές για αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και φοιτητές νεοελληνικών τμημάτων εκτός Ελλάδας. Στρατηγικές διδασκαλίας σε παιδιά. Διαδρομές του κέντρου Ελληνικής γλώσσας.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994) *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of text

Γιαννάκη, Μ. & Νικάκη (χ.χ) *Οι στάσεις και απόψεις των γονέων των μαθητών ΠΕΑΠ*. Επετειακό τεύχος Ανακτήθηκε από <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/epeteiako-teyxos/oi-staseis-kai-apopseis-ton-goneon-ton-mathiton-peap?cis=1785>

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γρίβα, Ε. (2004). *Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ανασκόπηση της διδασκαλίας της στη δημόσια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Α. Σταμούλης.

Γρίβα, Ε. & Ηλιάδου- Τάχου, Σ.,(2010). *Ιστορική θεώρηση της καθιέρωσης της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση: οι στρατηγικές, τα προγράμματα και οι επιδράσεις*, Σκέψη, τεύχος 3,σ.63-75

Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Α. & Καραβά, Ε. (2013). Η Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών στην στο Σχολείο στην Ελλάδα. Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων [ebook]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δορμπής, Δ. (1971). *Αι Ξέναι Γλώσσαι χθές και Σήμερα*, Αθήνα.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2019). Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2019 για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση σχετικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών. Ανακτήθηκε από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=HU)

Ζαφειροπούλου, Μ., Ζησάκη, Κ., & Παππά, Ε. (2005). Παρώθηση και στάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλωσσάς. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 44-58. doi: 10.12681/icw.18401

Ζουγανέλη, Α. (2014). Όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα: ΠΕΑΠ. (n.d.). Ανακτήθηκε

από <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teykos-1-ioynios-2010/osonoritera-toso-kalytera?cis=39>

Μητακίδου-Κοκκώνα, Χ. (1993). Τα αγγλικά στο Νηπιαγωγείο. Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ξένη γλώσσα.

Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπέικερ, Κ. (2001). (επιμ. Δαμανάκης, Μ.). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση εκπαίδευση*. Gutenberg.

Πρόγραμμα Εκμάθησης της αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική ηλικία.

<http://rcel.enl.uoa.gr/peap/>

Παπαευθυμίου- Λύτρα, Σ. (1992). Η ξένη γλώσσα στο δημοτικό. Συνέδριο: *Το σχολείο στην Ευρώπη η Ευρώπη στο σχολείο*, Πρακτικά του Συνεδρίου στο Ρέθυμνο

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταμέλος, Γ. Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Σουλιώτη, Α. (2015). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Μία πιλοτική εφαρμογή στο Νηπιαγωγείο. (*Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία*). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Σκούρτου, Ε. Κούρτη – Καζούλλη, Β. (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής Δεύτερης Γλώσσας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ταρατόρη, Ε. (1995). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1946). *Οι ξένες γλώσσες και η αγωγή*. Αθήνα

Τσοπάνογλου, Α. (1985). *Η Επικοινωνιακή προσέγγιση και το ιστορικό της υιοθέτησης της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Τσοπάνογλου, Α. (1987) *Η θεωρία του curriculum σαν βάση για την ανάλυση των εγχειριδίων ξένων γλωσσών*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Α.Π.Θ.

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, Σ. Χιωτάκης (επιμ.). (2011). *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 3, 931–954.
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without SLI. *Applied Psycholinguistics*, 37, 165–193.
- Arthur, J., Cremir, T. (2010). *Learning to teach in primary school*. New York: Routledge
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: *Guide for the development of language education policies in Europe*, Strasbourg, Council of Europe.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bowling, M. (2003). *Multiagent learning in the presence of agents with limitations* (Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University).
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). *Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition*. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 161–181). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Breidbach, St. (2003). *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. Strasbourg: Council of Europe.
- Brewer, J., & Hunter, A. (2006). *Foundations of multimethod research: Synthesizing styles*. Sage.
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., & Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Calvet, L.-J., (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Payot.

Cahyati, P., (2019). *Teaching English in Primary Schools: Benefits and Challenges*. Atlantis Press

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων

Chuang, M. L. (2001). Teaching and learning English in kindergartens in Kaohsiung.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων

De Houwer, A. (1998). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In Extra, G., Verhoeven, L. (eds) *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 75-95.

Edelenbos, P., R. Johnstone & Kubanek, A., (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: published research*, Good practice & Main Principles, European Commission.

Esos (2020). Ν. Κεραμέως: Υλοποιούμε τις δεσμεύσεις μας στην παιδεία βάση των οποίων εκλεγήκαμε ως Κυβέρνηση. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2020 από: <https://www.esos.gr/arthra/67906/n-kerameos-ylopoioume-tis-desmeyseis-mas-stin-paideia-sti-vasi-ton-opoion-eklegikame-os>

Eilers, R.E., Pearson, B.Z., & Cobo-Lewis, A.B.(2006). Social factors in bilingual development: The Miami experience. In P. McCardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age* (pp. 69-90). Clevedon: Multilingual Matters.

European Commission (2011). *Report on the implementation of Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism (2008/C 320/01)*. Brussels: Commission Staff Working Paper.

European Commission (2011). *Language Learning At Pre-Primary School Level: Making It Efficient And Sustainable A Policy Handbook*. Brussels: 7.7.20 11

Eurydice (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels: European Commission.

Eurydice, (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe, *European Commission*, pp. 30- 3.

Enever, J. (2012). *Current Policy Issues in Early Foreign Language Learning*. Journal, 2 (3).

- Eyisi, D. (2016). The Usefulness of Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Researching Problem - Solving Ability in Science Education Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 91-100. Retrieved 31, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103224.pdf>
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2007). *An Introduction to Language* (8th ed). Wadsworth.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Genesse, F. (1987). "Bilingual Education of Majority Language Children: The Immersion Experiments in Review. *Applied Psycholinguistics* 4(01):1 – 46.
- Griva, E. & Chouvarda, P. (2012). Developing Plurilingual Children: Parents' Beliefs and Attitudes towards English Language Learning and Multilingual Learning. *World Journal of English Language*, 2(3).
- Griva, E., Iliadou, S & Papadopoulou, A. (2009). *Language policies addressed to Greek primary and secondary education: students' attitudes and teachers' viewpoints*. Paper presented at the: 1st International Conference on Language Policy and Planning in the Mediterranean University of Cyprus, Nicosia, 17-19 October.
- Girald, D. (1977). *Le lingue vive e il loro insegnamento*. Trad. C. Currado, Brescia: Ed. La Scuola.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). England, Longman editions.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2008). *Social psychology*. Pearson Education.
- Hyde, K. (2000). Recognising deductive process in qualitative research. *Qualitative Market Research*, 3(2), 82-90. DOI: 10.1108/13522750010322089
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge.
- Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2010). Immigrant parents' choice of bilingual kindergarten for second generation of children: Motives, attitudes, and factors. *International Multilingual Research Journal*, 4, 107–124.
- Schuepbach, D. (2009). Language transmission revisited: Family type, linguistic environment and language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 15-30.
- Johnstone, R. (2009) An early start: What are the key conditions for generalized

- success? In J. Enever, J. Moon & U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp. 31-42). Reading, UK: Garnet Education.
- Johnstone, R. M. (2002). *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*. Guide for the development of Language Education policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Strasbourg: Council of Europe.
- Kecskes, I. & T. Papp. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kocaman, O., & Kocaman, N. (2012). Age Factor in Foreign Language Education At Preschool Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 168-177.
- Koutsompou, V. I. (2013). Young Learners: How advantageous is the early start? *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 15(5), 27-37.
- Korosidou, E., Griva, E., & Pavlenko, O. (2021). Parental involvement in a program for preschoolers learning a foreign language. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 112-124.
- King, K.A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass* 2, 907-922.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice* [ebook Edition]. Pergamon Press Inc.
- Lenneberg, E. H., (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightfoot C., Cole M., & Cole, S.R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (M. Κουλεντιανού Μεταφρ.) Gutenberg. (Πρώτη έκδοση 2009).
- Mackey, W. F. (1967). *Bilingualism as a World Problem*. Montreal: Harvest House.
- Mihaljevic, D. J. (2012). Early EFL learning in context – Evidence from a country case study. *ELT Research Papers* 12–05. London, UK: British Council. Retrieved 22.02.2022 from <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B376%20ELTRP%20Report%20-%20ELLiE%20v8.pdf>
- Nicholas, H., & Lightbown, P. M. (2008). *Defining child second language*

- acquisition, defining roles for L2 instruction. In J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Eds.), *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* (pp. 27–51). John Benjamins Publishing Company.
- Paradis, J., Kirova, A., & Dachyshyn, D.M. (2009). *Working with Young Children Who are learning English as a New Language*. Alberta: Alberta Education Early Learning Branch.
- Robbins, B. (1972). Sociolinguistics: A Brief Introduction by Joshua A. Fishman. *Language*, 48(1), 233–236.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Salim, [M. T. H.](#) (2014). Motivating the foreign and the second language learners for academic achievement. [*International Journal Social Sciences and Education*](#) 24 (1): 79-87
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge.
- Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2010). Immigrant parents' choice of bilingual kindergarten for second generation of children: Motives, attitudes, and factors. *International Multilingual Research Journal*, 4, 107–124.
- Schuepbach, D. (2009). Language transmission revisited: Family type, linguistic environment and language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 15-30.
- Spolsky, B., (2004). *Language policy*, Cambridge. Cambridge University Press.
- Trim, J. (1981). *The Modern Languages project of the council for cultural cooperation*. Πρακτικά συνεδρίου GALA. Θεσσαλονίκη: U.S.P., σσ. 72-73
- Van Ek, J. (1991). *Some methodological implications of communicative objectives*. Πρακτικά συνεδρίου GALA. Θεσσαλονίκη: U.S.P., σσ. 10-19
- Vilke, M. (2007). English in Croatia – A glimpse into past, present and future. *Metodika*, 8(14), 17–24.
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H. & Romcea, R. (2010). *Οδηγίες της Νυρεμβέργης για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία*. Νέα έκδοση. Goethe-Institut.
- Zhang, D. (2010). Language maintenance and language shift among immigrant Chinese parents and their second-generation children in the U.S. *Bilingual Research Journal*, 33, 42–60.

Παράρτημα

«Απόψεις γονέων για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην πρωτοσχολική εκπαίδευση»

Αγαπητοί γονείς,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας που έχω αναλάβει ως φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις γονέων μαθητών του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Α' και Β' Δημοτικού) για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην σχολική πραγματικότητα.

Είναι αναγκαίο να σας ενημερώσουμε πως η συμμετοχή σας δεν είναι υποχρεωτική, αλλά θεωρείται άκρως σημαντική.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις με ειλικρινή τρόπο, έχοντας κατά νου πως θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία και σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και για την συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση,

Μαρία Καλτσά (marakikaltsa124@gmail.com)

(φοιτήτρια ΠΤΔΕ Δυτ. Μακεδονίας)

1.Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε και συμπληρώστε όπου είναι απαραίτητο την απάντησή σας.

1.1.Είστε: η μητέρα του παιδιού

Ο πατέρας του παιδιού

Άλλος κηδεμόνας :.....

1.2.Η ηλικία σας είναι:

- κάτω από 30
- 31-40 ετών
- 41- 50 ετών
- 50 ετών και άνω

1.3.Επίπεδο σπουδών (παρακαλώ επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας):

Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ)

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Άλλο

1.4.Γνωρίζετε Αγγλικά;

- καθόλου
- λίγο
- μέτρια
- καλά
- πολύ καλά

1.5.Μιλάτε άλλες γλώσσες: Ναι Όχι

Αν ναι, ποιες:

1.6. Το παιδί σας πηγαίνει:

- Νηπιαγωγείο
- Δημοτικό

1.7. Αν πηγαίνει Δημοτικό, σε ποια τάξη του Δημοτικού φοιτά:

- Α' Δημοτικού
- Β' Δημοτικού

1.8. Ποια είναι η μητρική γλώσσα του παιδιού:

1.9. Από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η στάση σας απέναντι προς την πρώιμη ξένη γλωσσομάθεια:

Ως πρώιμη γλωσσομάθεια ορίζεται η εκμάθηση ξένης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία, ειδικότερα μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους (Γρίβα & Στάμου, 2014)

Από τις παρακάτω επιλογές επιλέξτε ΜΟΝΟ τις 3, που σας αντιπροσωπεύουν περισσότερο

- Συναισθηματικοί λόγοι, αντίδραση και πίεση
- Κατάσταση ζωής και κοινωνικο-οικονομική
- Ενισχυμένες κοινωνικές ανάγκες
- Ανταγωνισμός στο χώρο εργασίας
- Επίδραση της προσωπικής γονικής εμπειρίας στο παιδί
- Εξωτερικοί παράγοντες (δηλαδή παγκοσμιοποίηση)
- Προσωπικοί λόγοι (δηλαδή η επιθυμία για μάθησή κάτι νέο)

Άλλο:

2. Εκμάθηση της ξένης γλώσσας

2.1. Πως σας φαίνεται η πρώτη επαφή του παιδιού με την αγγλική γλώσσα από το νηπιαγωγείο:

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

2.2. Είστε σύμφωνοι ή σύμφωνοι απόλυτα διότι:

(Από τις παρακάτω επιλογές επιλέξτε ΜΟΝΟ τις 3, που σας αντιπροσωπεύουν περισσότερο)

- Συμβάλει στην επικοινωνιακή ανάπτυξη του παιδιού
- Βελτιώνεται ο γραμματισμός
- Καλλιεργείται η πολυπολιτισμική επίγνωση και ευαισθησία
- Συμβάλει στην βοήθεια κατανόησης και εκμάθησης ξένων γλωσσών
- Όλα από τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω

Άλλο:

2.3. Εάν δεν συμφωνείτε απόλυτα ή διαφωνείτε ή δεν συμφωνείτε/ούτε διαφωνείτε αυτό ισχύει διότι:

(Από τις παρακάτω επιλογές επιλέξτε ΜΟΝΟ τις 3, που σας αντιπροσωπεύουν περισσότερο)

- Το πρόγραμμα του παιδιού επιβαρύνεται περισσότερο
- Οι δυσκολίες που ενδέχεται να συναντήσει θα αποθαρρύνουν το παιδί
- Το παιδί είναι σε μικρή ηλικία και δεν είναι έτοιμο γνωστικά και αποτελεί εμπόδιο για την μητρική γλώσσα

- Με όλα από τα παραπάνω
- Με κανένα από τα παραπάνω

2.4. Πιστεύετε πως η εκμάθηση/ επαφή τις αγγλικής γλώσσας από τις μικρές ηλικίες, βοηθά στην κατανόηση της

- ναι
- οχι
- Δεν είμαι σίγουρος/η

2.5. Πως ενθαρρύνετε, εσείς, το παιδί στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας;

(Από τις παρακάτω επιλογές επιλέξτε ΜΟΝΟ τις 3, που σας αντιπροσωπεύουν περισσότερο)

- Με κατάλληλο εκπαιδευτικό που υπάρχει στο διαδίκτυο
- Το βοηθώ προσωπικά στο σπίτι με αγγλικά τραγούδια και ιστορίες
- Με δραστηριότητες όπως επιτραπέζια παιχνίδια, χειροτεχνίες και κατασκευές
- Με όλα τα παραπάνω
- Με κανένα από τα παραπάνω

Άλλο:

2.6. Πιστεύετε πως η εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι απαραίτητη για τα μικρά παιδιά:

- Ναι
- Όχι

- Δεν είμαι σίγουρος/η

2.7. Ποια πιστεύετε πως είναι η χρησιμότητά της;

(Από τις παρακάτω επιλογές επιλέξτε ΜΟΝΟ τις 3, που σας αντιπροσωπεύουν περισσότερο)

- Επικοινωνιακή ικανότητα
- Μελλοντική καριέρα
- Επαγγελματική αποκατάσταση
- Απόκτηση περαιτέρω γνώσης
- Διεύρυνση οριζόντων

3. Το παιδί και η ξένη γλώσσα

Οι ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν θα παρακαλούσα να απαντηθούν από γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στην Α' και Β' Δημοτικού.

3.1. Το παιδί απολαμβάνει την εκπαιδευτική διαδικασία στο μάθημα των αγγλικών

- Ναι
- Όχι
- Δεν είμαι σίγουρος/η

3.2. Το παιδί μεταφέρει στο σπίτι λέξεις, τραγούδια ή μικρές φράσεις που έμαθε στην σχολική τάξη:

- ποτέ
- σπάνια
- μερικές φορές
- συχνά
- πάντα

3.3. Το παιδί δυσκολεύετε στην εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας:

- Ναι
- Όχι
- Δεν είμαι σίγουρος/η

3.4. Ποιοι θεωρείτε πως είναι οι λόγοι που δυσκολεύουν το παιδί στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας;

(επιλέξτε το σημαντικότερο για εσάς)

- Οι τρόποι υλοποίησης του μαθήματος από την /τον εκπαιδευτικό
- Δυσκολία κατανόησης της ξένης γλώσσας
- Μπερδεύει το αγγλικό αλφάβητο με το ελληνικό
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω

Άλλο:

3.5. Το παιδί μαθαίνει την Αγγλική γλώσσα εκτός του σχολικού πλαισίου:

- Ναι
- Όχι

3.7. Εάν ναι, που λαμβάνουν χώρα τα μαθήματα:

- Σε κέντρο ξένων γλωσσών
- Ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι

Άλλο:

Σας ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σας!