



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Διπλωματική εργασία

**Τίτλος: Η Αντιμετώπιση της Διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας στο
Νηπιαγωγείο από τους Ίδιους τους Διδάσκοντες της Αγγλικής**

Του/της
ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΕΥΑΝΘΙΑΣ (ΑΜ. 00037)

Επιβλέπων Καθηγητής/ Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : ΤΖΑΡΤΖΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Επιτροπή: ΠΛΙΟΓΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ
ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

Φλώρινα, ΜΑΪΟΣ 2024

Περιεχόμενα

1. Περίληψη – Abstract	5
2. Εισαγωγή	8
3. Θεωρητικό Υπόβαθρο	12
3.1. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Εισαγωγής των Ξένων Γλωσσών στη Προσχολική Εκπαίδευση	12
3.2. Ελληνικό Πλαίσιο Εισαγωγής των Ξένων Γλωσσών στην Εκπαίδευση	18
3.3. Εφαρμογή του Προγράμματος Εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα	25
3.4. Ο Παράγοντας Ηλικία στην Εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας	29
4. Μεθοδολογία της Έρευνας	40
4.1. Στόχος της Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις	40
4.2. Περιγραφή του Εργαλείου της Έρευνας	41
4.3. Δεοντολογικά Ζητήματα	44
4.4. Περιγραφή του Πληθυσμού και του Δείγματος	45
4.5. Μέθοδοι της Στατιστικής Ανάλυσης	49
5. Ερευνητικά Ευρήματα	52
5.1. Αποτελέσματα της Περιγραφικής Στατιστικής	52
5.1.1. Απαντήσεις συμμετεχόντων σχετικά με την αναγκαιότητα της εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο	52
5.1.2. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη θετική επίδραση της εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο	53
5.1.3. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	56
5.1.4. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την συνεργασία τους με τους νηπιαγωγούς	57
5.2. Αποτελέσματα της Επαγωγικής Στατιστικής	58
5.2.1 Αποτελέσματα των επαγωγικών ελέγχων σχετικά με την αναγκαιότητα της εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο	59

5.2.2. Αποτελέσματα των επαγωγικών ελέγχων σχετικά με τη θετική επίδραση της εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο	64
5.2.3. Αποτελέσματα των επαγωγικών ελέγχων σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	76
5.2.4. Αποτελέσματα των επαγωγικών ελέγχων σχετικά με την συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής με τους νηπιαγωγούς	83
6. Συμπεράσματα – Συζήτηση	86
7. Βιβλιογραφικές Αναφορές	94
8. Παράρτημα	101

Στην κόρη μου Εμμέλεια για την υπομονή της

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Γεώργιο Τζάρτζα, για την πολύτιμη βοήθεια του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής κα. Πλιόγκου Βασιλική και κα. Καλεράντε Ευαγγελία για τις γνώσεις, ιδέες και συμβουλές που έλαβα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του μεταπτυχιακού αυτού. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που μου έδωσαν αμέριστη αγάπη και υποστήριξη για να μπορέσω να ολοκληρώσω αυτό το τόσο απαιτητικό αλλά γόνιμο ταξίδι.

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια έγινε η εισαγωγή των Αγγλικών στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας, έπειτα από την πετυχημένη ένταξη τους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και από τις εισηγήσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε θέματα εκπαίδευσης ως προς τη θετική συνεισφορά μιας τέτοιας απόφασης. Η εκμάθηση των Αγγλικών στα νηπιαγωγεία αντανακλά την συνεχώς αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας των αγγλικών ως μιας παγκόσμιας γλώσσας (lingua franca) και τη σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών στη σημερινή πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία. Τα παιδιά μέσω της πρώιμης έκθεσης τους σε μια ξένη γλώσσα, αποκτούν δεξιότητες τόσο γλωσσικές όσο και πολιτισμικές οι οποίες είναι απαραίτητες για να αναπτυχθούν και να ευδοκιμήσουν σε ένα κόσμο, στον οποίο άνθρωποι από διαφορετικά υπόβαθρα θα μπορούν να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν αρμονικά. Στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας αρχικά παρουσιάζεται το ευρωπαϊκό πλαίσιο εισαγωγής των ξένων γλωσσών στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση, ώστε να γίνει κατανοητό το γενικότερο πλαίσιο από το οποίο πάρθηκε η απόφαση εισαγωγής των Αγγλικών στα νηπιαγωγεία. Στα επόμενα κεφάλαια αναλύεται διαχρονικά το πλαίσιο εισαγωγής των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με έμφαση στην αγγλική γλώσσα. Μέσα από αυτή την ιστορική αναδρομή στη ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική, φτάνουμε στο 2020 οπότε παρουσιάζεται η νομοθεσία παράλληλα με την εφαρμογή του προγράμματος εισαγωγής της αγγλικής στα νηπιαγωγεία. Τέλος, προκειμένου να κατανοηθεί πληρέστερα η απόφαση ένταξης των Αγγλικών στην προσχολική ηλικία εξετάζεται ο παράγοντας ηλικία σε σχέση με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών και κατά πόσο η πρώιμη έκθεση συμβάλει θετικά ή όχι. Στο ερευνητικό τμήμα της εργασίας παρουσιάζονται οι στάσεις και εμπειρίες 130 εκπαιδευτικών αγγλικής που προέρχονται από ποικίλα δημογραφικά προφίλ ως προς την ηλικία, προϋπηρεσία, σπουδές, καθεστώς εργασίας και το σχολείο υπηρετήσης. Μέσω ενός κλειστού τύπου ερωτηματολογίου καλούνται να αποτυπώσουν τις απόψεις τους απέναντι στο πρόγραμμα εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, στο ζήτημα της έκθεσης των μαθητών σε μια ξένη γλώσσα σε πρώιμη παιδική ηλικία, στα πιθανά οφέλη που παρατήρησαν στους μαθητές τους, στις μεθόδους μάθησης και στις δραστηριότητες που εφαρμόσαν στη διδασκαλία τους, στην επιμόρφωση που δέχτηκαν από το υπουργείο παιδείας, στη συνεργασία με τους νηπιαγωγούς του τμήματος και τέλος στις πιθανές ελλείψεις που παρατήρησαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος αυτού. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας αποτυπώνεται η θετική επίδραση του προγράμματος στους μαθητές, η ποικιλία εκπαιδευτικών μέσων που χρησιμοποιούν οι

εκπαιδευτικοί, η μεγάλη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση αλλά και η τουλάχιστον τυπική συνεργασία των εκπαιδευτικών των δυο ειδικοτήτων (Αγγλικής, Νηπιαγωγών).

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία αγγλικής ως ξένη γλώσσα, προσχολική εκπαίδευση, στάσεις καθηγητών αγγλικής

Abstract

English teachers' attitudes towards teaching English as a foreign language in Greek kindergarten classes

In the recent past English has been introduced in Greek kindergartens following the successful introduction of the subject in the first grades of primary school, as well as the recommendations of the European Commission on educational issues regarding the positive contributions of a decision like that. The acquisition of English in kindergartens reflects the ever increasing recognition of the importance of English as a global language (lingua franca) and the importance of foreign language learning in today's multicultural and multilingual society. Through early exposure to a foreign language, children acquire both linguistic and cultural skills that are necessary for the children in order to develop and thrive in a world, where people of different backgrounds can coexist and work together in harmony. In the theoretical part of this paper, it is presented the European framework for the introduction of foreign languages, especially in preschool education, in order to give better understanding of the framework in which the decision to introduce English in kindergartens was made. In the following chapters, the context of the introduction of foreign languages into the Greek educational system is analyzed over time, especially for the English language. After the historical review on foreign language education policy, it is presented the legislation alongside the implementation of the program of introducing English in kindergartens. Lastly, in order to fully comprehend the decision to implement English in preschool education, the age factor is taken into consideration and whether it has a positive effect on language learning or not. The research part of the paper presents the attitudes and experiences of 130 English teachers who come from a variety of demographic profiles in terms of age, work experience, studies, employment status and place of work. Through a close ended questionnaire, they are asked to express their views on the program of introducing English in kindergartens, on the issue of students' exposure to a foreign language early in childhood, on the possible benefits that they might observed in their students, on the learning methods and activities that they used at their teaching, on the training they received by the ministry of education and on the collaboration that they had with the class

teachers and last on the possible deficiencies that they noticed during the implementation of the program. Through the findings of this research, it is reflected the positive impact of the implementation of the program, the variety of educational materials used by the teachers, their great attendance to the training, as well as the at least standard cooperation between the two educators (English teacher, Preschool teacher).

Key Words: teaching English as a foreign language, preschool education, teachers' attitudes

Εισαγωγή

Στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στην Δια Βίου Κατάρτιση – Επιμόρφωση» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας ανέλαβα την εκπόνηση της εργασίας με θέμα το πρόσφατο πρόγραμμα εισαγωγής των Αγγλικών στα νηπιαγωγεία της χώρας καθώς και την αντιμετώπιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο από τους ίδιους τους καθηγητές Αγγλικών. Η εισαγωγή, εκμάθηση και εξοικείωση των ανθρώπων και κυρίως των νέων με πολλές και διαφορετικές ξένες γλώσσες και πολιτισμούς είναι μια επιβεβλημένη ανάγκη, καθώς οι κοινωνίες στις οποίες ζούμε και εκπαιδευόμαστε είναι πλέον πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές. Ταυτόχρονα στη σύγχρονη κοινωνία της μάθησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εικοστού πρώτου αιώνα προτάσσει, την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και επικοινωνία με ανθρώπους από διαφορετικά γλωσσικά, πολιτιστικά και κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα και άλλων απαραίτητων δεξιοτήτων για ένα πολυδιάστατο και πολύγλωσσο πολίτη όλου του κόσμου.

Προς αυτές τις κατευθύνσεις κινούνται και οι αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού και η χώρα μας καταβάλλει έντονες προσπάθειες να εναρμονιστεί. Ήδη με την εισαγωγή και παρουσίαση του προγράμματος “Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα” στα πλαίσια του ευρωπαϊκού δικτύου Ευρυδίκη, γίνεται σαφής αναφορά στην πολυγλωσσική επίγνωση, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική Ευρώπη από την προσχολική ακόμα ηλικία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019). Συνεπώς, στη σύγχρονη αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αναδιάρθρωση του σχολείου είναι επιτακτική ανάγκη, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να συμβαδίζει, αν όχι να προηγείται, των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και αλλαγών και να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη και καλλιέργεια χρήσιμων και απαραίτητων, γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεξιοτήτων που δημιουργούν μαθητές με πνεύμα ανοιχτό και πολυδιάστατο. Σε αυτό το πνεύμα εντάχθηκε και το πρόγραμμα εισαγωγής των Αγγλικών στη προσχολική εκπαίδευση.

Αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Πολωνία, η Κύπρος, η Ισπανία, το Βέλγιο, η Βόρεια Μακεδονία και η Πορτογαλία, έχουν ήδη εντάξει προγράμματα εισαγωγής μίας ξένης γλώσσας, κατά κύριο λόγο τα αγγλικά, στα εκπαιδευτικά προγράμματα της προσχολικής

αγωγής, προκειμένου να προωθήσουν το διαπολιτισμικό διάλογο και μια κοινωνία συμπερίληψης όλων των πολιτών (NATECLA, 2019).

Στην προσπάθεια εναρμόνισης και της χώρας μας με τις Ευρωπαϊκές οδηγίες καθώς και της δημιουργίας μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, το 2020 το υπουργείο παιδείας, ενέταξε αρχικά πιλοτικά και αργότερα το 2021 μόνιμα, την Αγγλική γλώσσα στο πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα. Η εισαγωγή των αγγλικών γίνεται από καθηγητές/τριες Αγγλικής ΠΕ06, με τη συνδρομή και συνεργασία των νηπιαγωγών της τάξης. Οι καθηγητές/τριες Αγγλικής μπαίνουν στη σχολική τάξη για δυο διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα, ενώ ο/η νηπιαγωγός υπεύθυνος/η του τμήματος παραμένει στην τάξη συμμετέχοντας στη μαθησιακή διαδικασία και συναποφασίζουν τις δραστηριότητες που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε θεματική ενότητα (ΥΠΑΙΘ, 2020).

Στο πρώτο τμήμα της εργασίας εξετάσαμε βιβλιογραφικά το Ευρωπαϊκό πλαίσιο εισαγωγής των ξένων γλωσσών στην εκπαίδευση, με έμφαση στη προσχολική εκπαίδευση. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι φορείς, τα κέντρα και τα προγράμματα που υπάρχουν στην Ευρώπη, πολλά εκ των οποίων υποστηρίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση με σκοπό να στηρίζουν τη διάδοση των γλωσσών, την προστασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας και την εξασφάλιση σε όλους ανεξαρτήτως του κοινωνικοπολιτισμικού και γλωσσικού τους υπόβαθρου, εκπαιδευτική επιτυχία και ευημερία η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει σε επαγγελματική επιτυχία και στη δημιουργία ανεξάρτητων, ενεργών πολιτών που θα μπορούν να ζήσουν, να εργαστούν και να προσφέρουν οπουδήποτε το επιθυμούν στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Στη συνέχεια εστιάζουμε στα ελληνικά δεδομένα και ύστερα από προσεκτική μελέτη της βιβλιογραφίας, στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρούμε μια ιστορική αναδρομή στις αποφάσεις και νομοθεσίες του κράτους μας ως προς τη ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική από τη γέννηση του νεότερου ελληνικού κράτους μέχρι και σήμερα. Παρατηρούμε ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα ξένων γλωσσών, παρουσίασε από την αρχή, δηλαδή από τη σύσταση του ελληνικού κράτους απόλυτη συνάφεια με τη γλωσσική πολιτική που διαμορφώθηκε και ασκήθηκε σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο και είναι απόλυτα συνυφασμένη με τα ιστορικά, πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά, τεχνολογικά ακόμα και στρατιωτικά γεγονότα της κάθε περιόδου. Από τη βαυαρική αντιβασιλεία του Όθωνα, το 1834 μέχρι και σήμερα στόχος της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η εξωστρέφεια της χώρας μας προς τις χώρες

της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Δύσης εν γένει, με στόχο την πολιτική και οικονομική της συνεργασία με αυτές.

Έπειτα από αυτή την ιστορική αναδρομή παρουσιάζεται το πρόσφατο πρόγραμμα εισαγωγής των Αγγλικών στα νηπιαγωγεία της χώρας. Μερικά χρόνια μετά την εισαγωγή των αγγλικών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ξεκίνησε το πρόγραμμα εισαγωγής της γλώσσας και στη προσχολική εκπαίδευση. Η πρώτη χρονιά εισαγωγής του προγράμματος (2020-2021), ξεκίνησε με τη πιλοτική εφαρμογή του στα νηπιαγωγεία και με αξιολόγηση του στο τέλος της χρονιάς, προκειμένου να εφαρμοστεί πλήρως την επόμενη σχολική χρονιά. Όπως και ακολούθως έγινε το καλοκαίρι με τη λήξη της σχολικής χρονιάς με το ΦΕΚ με αριθμό Φ.80378/ΓΔ4 στο οποίο αναφέρεται η υποχρεωτική εισαγωγή των Αγγλικών στο πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, για όλα τα σχολεία της χώρας, τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά, από τη σχολική χρονιά 2021-2022. Η εισαγωγή και εξοικείωση των μαθητών με την ξένη γλώσσα συνιστάται να γίνεται μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων βιωματικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, το κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και τα ενδιαφέροντα τους, είναι εξαιρετικά σημαντικά για την σωστή υποστήριξη της μάθησης της ξένης γλώσσας. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των αναγκών, των κλίσεων και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων των νηπίων (ΦΕΚ Β'3311 / 26.07.2021).

Πέραν της ανάγκης εναρμόνισης της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εισαγωγή των Αγγλικών στη προσχολική εκπαίδευση έγινε σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και τις διεθνείς έρευνες πάνω στο ζήτημα του παράγοντα ηλικία και κατά πόσο αυτός επηρεάζει την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Αυτό είναι και το αντικείμενο μελέτης του επόμενου κεφαλαίου, στο οποίο παρουσιάζεται πληθώρα ερευνών από ερευνητές πολλών και διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Στη μια πλευρά βρίσκονται οι ερευνητές που πρεσβεύουν ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα – «ένα ηλικιακό παράθυρο» - που σχετίζεται με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Αυτοί υποστηρίζουν πως όσο πιο νωρίς έρθει κάποιος σε επαφή με μια ξένη γλώσσα, τόσο πιο επιτυχημένο θα είναι και το αποτέλεσμα. Από την άλλη πλευρά, βρίσκονται οι ερευνητές που θεωρούν πως ο παράγοντας ηλικία, είναι ένας από τους πολλούς που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και παράγοντες όπως είναι τα κίνητρα, ο χρόνος έκθεσης του μαθητή στη γλώσσα στόχο, τα δομικά και σημασιολογικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας και φυσικά η

μέθοδος διδασκαλίας της ξένης γλώσσας αποτελούν το ίδιο σημαντικούς αν όχι και σημαντικότερους παράγοντες στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Στο δεύτερο τμήμα της παρούσας εργασίας προχωρήσαμε στη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας, με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό της έρευνας και εξετάζονται ο στόχος της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις, η μεθοδολογία και το δείγμα της έρευνας. Έπειτα περιγράφονται τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να γίνει κατάλληλη επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και με στόχο την επαλήθευση ή διάψευση των ερευνητικών υποθέσεων. Όλα τα περιγραφικά μέτρα και οι επαγωγικοί έλεγχοι που αναφέρονται στην εργασία εκπονήθηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 23 (Statistical Package for Social Services). Στη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε τόσο η περιγραφική όσο και η επαγωγική στατιστική, έτσι ώστε να έχουμε και τη περιγραφή των δεδομένων που συλλέχτηκαν αλλά και την ανάλυση του δείγματος με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σε ένα αναβαθμισμένο επίπεδο δηλαδή στον πληθυσμό (Cohen & Lea, 2004).

Εν κατακλείδι, στο τελευταίο τμήμα της εργασίας και αφού έχει προηγηθεί ο εκτενής σχολιασμός των ερευνητικών αποτελεσμάτων καταλήγουμε στα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο αλλά και εξετάζουμε τα ερευνητικά δεδομένα σε σύγκριση με ευρήματα παρόμοιων ερευνών που μελετήθηκαν τα τελευταία χρόνια και παρατηρούμε κατά πόσο οι ερευνητικές υποθέσεις και οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας αποδείχθηκαν ή καταρρίφθηκαν. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και δίνεται μια πρόταση για μελλοντική έρευνα.

3. Θεωρητικό Υπόβαθρο

3.1. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Εισαγωγής των Ξένων Γλωσσών στη Προσχολική Εκπαίδευση

Βασικό χαρακτηριστικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η μεγάλη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία και ο σεβασμός στο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε πολίτη. Αυτή η πολυγλωσσία συναντάται και στα σχολεία της Ένωσης, στα οποία παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα, λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να γίνουν ενεργοί πολίτες στην Ευρώπη σε όποια χώρα και αν επιλέξουν. Τον ίδιο ακριβώς σκοπό έχουν και τα εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των κρατών μελών που επιδιώκουν την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και για την επίτευξη του σκοπού αυτού τα κράτη μέλη συνεργάζονται ως προς τις επιτυχείς πρακτικές εκμάθησης και άλλων γλωσσών πέρα της μητρικής και ως προς τη διευκόλυνση των μαθητών στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί την πολυγλωσσία θεμέλιο της δημοκρατίας και αναφαίρετο δικαίωμα των πολιτών και αυτό έχει νομοθετηθεί από την αρχή της ίδρυσης της, με τον Κανονισμό αριθμό 1/58 του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σύμφωνα με τον οποίο κανονισμοί, οδηγίες, νομοθετικά έγγραφα γενικής μορφής ακόμα και η επίσημη εφημερίδα της Ε.Ε. συντάσσονται σε όλες τις επίσημες γλώσσες που αυτή τη στιγμή είναι είκοσι τέσσερις (Κανονισμός αριθ. 1 της 6.10.1958, σ.385). Η Ένωση για να στηρίξει την πολυγλωσσία εμπράκτως, έχει ιδρύσει πληθώρα κέντρων που την προωθούν και στηρίζει κάθε πρόγραμμα που διατείνεται ότι συμβάλλει στον τομέα της διάδοσης, εκμάθησης και διδασκαλίας των γλωσσών. Ταυτόχρονα, διενεργούνται συνεχώς έρευνες και συντάσσονται εκθέσεις οι οποίες ωθούν την ένωση σε περαιτέρω ανάληψη δράσης, σε επιπρόσθετη χρηματοδότηση και σε λήψη νέων μέτρων.

Από το 1987 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προχώρησε στην ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κέντρου Ερευνών για την Πολυγλωσσία και Γλωσσική Μάθηση (Mercator). Το συγκεκριμένο κέντρο ερευνά και μελετά τρόπους για τη διάδοση των γλωσσών τόσο στο σχολείο αλλά και στο σπίτι και στην κοινότητα μέσω της πολιτιστικής συμμετοχής. Οι δράσεις του κέντρου έχουν επεκταθεί σε πολλούς τομείς των γλωσσών και κυρίως στις μειονοτικές γλώσσες και στη διατήρησή τους. Τα τελευταία χρόνια διαχειρίζεται πολλές δράσεις για την πολύγλωσση εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση με κύριο μέλημα την στήριξη παιδιών που μεγαλώνουν μέσα σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα ώστε να έχουν ίδιες

εκπαιδευτικές ευκαιρίες, χωρίς αποκλεισμούς και με ισότιμη υποστήριξη όλων των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, ιδιαιτέρως αν ανήκουν σε κάποια εθνική ή μεταναστευτική μειονότητα (Mercator European Research Centre, nd., Projects).

Μερικά χρόνια αργότερα το 1994, η Ευρωπαϊκή Ένωση προχώρησε και στην ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών στην Αυστρία. Το κέντρο αυτό από τότε συμβάλλει ενεργά στην αποτελεσματική εκμάθηση γλωσσών, μέσω του συντονισμού των κρατών μελών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της διάδοσης καινοτόμων και αποτελεσματικών πρακτικών εκμάθησης γλωσσών, μέσω της ανάπτυξης δικτύων ειδικών που προάγουν τη συνεργασία, μέσω θέσπισης κοινών αξιολογικών χαρακτηριστικών στη διδασκαλία γλωσσών και μέσω της εν γένει ενθάρρυνσης της αριστείας, της καινοτομίας και της συνεργασίας στη γλωσσική και πολυγλωσσική εκπαίδευση (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe > Plurilingual and intercultural education, n.d.).

Το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Πολυγλωσσίας ιδρύθηκε ως αποτέλεσμα του πρώτου Ευρωπαϊκού συνεδρίου για την πολυγλωσσία το 2005. Από τότε προωθεί την εκμάθηση και χρήση ξένων γλωσσών και συμβάλλει ενεργά στην προστασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Στο παρατηρητήριο συμμετέχουν ερευνητές, εκπρόσωποι της Ένωσης για θέματα πολυγλωσσίας αλλά και εκπρόσωποι των πολιτών των κρατών μελών που όλοι μαζί εργάζονται πάνω στην επίλυση και αντιμετώπιση γλωσσικών προβλημάτων που απαντώνται στην κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική και πολιτική ζωή των ευρωπαίων πολιτών. Οι δράσεις του παρατηρητηρίου είναι στοχευμένες σε στρατηγικούς τομείς όπως είναι η έρευνα, η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η ενημέρωση επιχειρήσεων, η κοινή χρήση πόρων με όλους τους παράγοντες της ένωσης που ασχολούνται με την πολυγλωσσία και η διαμεσολάβηση στις διαδικασίες λήψης σημαντικών αποφάσεων στα θέματα των γλωσσών (Observatoire plurilinguisme, n.d., About us).

Πέρα από τα κέντρα και τους φορείς που ασχολούνται με την πολυγλωσσία και την προώθηση της, υπάρχουν και πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα που συμβάλλουν στην επίτευξη της πολυγλωσσίας και αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας, όπως το ευρέως διαδεδομένο Erasmus+, το οποίο ξεκίνησε ως πρόγραμμα ανταλλαγής νέων με κύριο στόχο τη στήριξη της εκπαίδευσης, παρέχοντας ταυτόχρονα ευκαιρίες στους συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με νέες στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών σε πολύγλωσσες τάξεις. Εν συνεχεία, τα προγράμματα του Erasmus + επεκτάθηκαν και στον τομέα της κατάρτισης και πλέον έχουν

ενταχθεί και προγράμματα για τους τομείς της νεολαίας και του αθλητισμού, με στόχο την πολυμορφία, πολυγλωσσία και την κοινωνική ένταξη ατόμων όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών υποβάθρων. Ταυτόχρονα, τονίζεται η αναγκαιότητα μέχρι το 2027, να γίνει η πράσινη και ψηφιακή μετάβαση που επιβάλλουν οι εξελίξεις των τελευταίων ετών και η ενίσχυση της συμμετοχής των νέων στις κοινωνικές και δημοκρατικές διαδικασίες. Το πρόγραμμα Erasmus + πλέον προσπαθεί να εντάξει διασυνοριακή ανταλλαγή νέων και πέρα από τα σύνορα της Ευρώπης, με στόχο να υπάρξει συνεργασία και κοινή πολιτική όσον περισσότερων κρατών γίνεται για να στηριχθεί η σύγχρονη διδασκαλία, η μάθηση και η σε βάθος έρευνα (Erasmus-plus European Commission, nd).

Τα τελευταία χρόνια και συγκεκριμένα από το 2019, η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει και το πρόγραμμα LISTIAC (Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms), μέσω του οποίου αναπτύχθηκε ένα εργαλείο αναστοχασμού, που παρέχει στους εκπαιδευτικούς τρόπους και μέσα για να είναι πιο γλωσσικά ευαίσθητοι και ενημερωμένοι για διδακτικές δράσεις μέσα στις πολύγλωσσες τάξεις. Στόχος αυτού του προγράμματος είναι να εξασφαλίσει σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του κοινωνικοπολιτισμικού και γλωσσικού τους υπόβαθρου, εκπαιδευτική επιτυχία και ευημερία, μέσω της ενσωμάτωσης πολύγλωσσων παιδαγωγικών μεθόδων, μέσω του επανασχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών της κάθε χώρας - μέλους και τέλος μέσω του επανασχεδιασμού και της δια βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο τομέα (Listiac Organisation, n.d., About Listiac Missions).

Ταυτόχρονα με τα ευρωπαϊκά προγράμματα για την προώθηση της πολυγλωσσίας και την οικοδόμηση κοινών πολιτιστικών και εκπαιδευτικών πλαισίων σε όλες τις χώρες της Ευρώπης, υπάρχει και χρηματοδότηση για την έρευνα πάνω στον τομέα αυτό, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το δίκτυο MultiMind. Το συγκεκριμένο πρότζεκτ έχει ως στόχο να αναζητήσει σημαντικές ανακαλύψεις και έρευνες που σχετίζονται με τη πολυγλωσσία, αλλά και να εκπαιδεύσει τις νέες γενιές ερευνητών, οι οποίοι χρησιμοποιώντας τεχνολογίες αιχμής σε κορυφαία εργαστήρια σε όλο τον κόσμο θα δημιουργήσουν το κατάλληλο υπόβαθρο και θα αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ερευνήσουν αποτελεσματικότερα και διεπιστημονικά το πρόγραμμα της πολυγλωσσίας. Η έρευνα θα εστιάσει σε κλάδους διαφορετικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών πλαισίων, όπως είναι ο μεταναστευτικός και προσφυγικός, έτσι ώστε να διερευνηθεί η επίδραση της πολυγλωσσίας στην εκμάθηση γλωσσών, στη δημιουργικότητα, στη λήψη αποφάσεων αλλά και στη λειτουργία και δομή του εγκεφάλου (Multimind, n.d., About Background).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της πολυγλωσσίας και του σεβασμού της πολυπολιτισμικότητας, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει μεριμνήσει έτσι ώστε να γίνει η εισαγωγή και εφαρμογή της εκμάθησης των ξένων γλωσσών και από την προσχολική ακόμα ηλικία επενδύοντας στις νέες γενιές πολιτών της ένωσης. Συγκεκριμένα, από το Μάρτιο του 2002 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, παρήχθησαν οι αντίστοιχες αποφάσεις για να ολοκληρωθεί ο στόχος της πολυγλωσσίας σε όλα τα κράτη Μέλη. Στο συγκεκριμένο συμβούλιο της Βαρκελώνης αναγνωρίστηκε η σημασία της γλωσσικής ικανότητας σε πολλές και διαφορετικές γλώσσες ως βασικός παράγοντας για την οικονομία της γνώσης και τονίστηκε ότι η γνώση μιας ή και περισσότερων ξένων γλωσσών αποτελεί δεξιότητα ζωής για όλους τους πολίτες της Ε.Ε., η οποία θα τους επιτρέπει να απολαμβάνουν οικονομικά και κοινωνικά οφέλη μέσω της ελεύθερης μετακίνησης εντός των χωρών της ένωσης. Οι συμμετέχοντες στο συμβούλιο έθεσαν ως στόχο την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όπως για παράδειγμα τη διδασκαλία τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών πέρα της μητρικής από πολύ μικρή ηλικία και συγκεκριμένα από την προσχολική ηλικία. Ο στόχος αυτός εντάχθηκε στην όλη αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς παιδιά που έχουν πρόσβαση σε ποιοτική και καλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αναπτύσσουν θεμελιώδεις δεξιότητες και δείχνουν μαθησιακές κλίσεις που επηρεάζουν σε μέγιστο βαθμό και τις μετέπειτα εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές, που με τη σειρά τους οδηγούν σε ευρύτερα επιτεύγματα και σε ικανοποίηση του ανθρώπου από τη ζωή του (Barcelona European Council, 2002).

Σε πλήρη συμφωνία και συμμόρφωση με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης ακολούθησαν και όλες οι υπόλοιπες οδηγίες, σχέδια δράσης, στρατηγικές και δηλώσεις Ευρωπαϊκής πολιτικής σε σχέση με την πολυγλωσσία τόσο στην προσχολική εκπαίδευση όσο και στη μετέπειτα εκπαιδευτική ζωή. Συγκεκριμένα το 2006, έχουμε τη συνεδρίαση του ευρωπαϊκού συμβουλίου και της ευρωβουλής για τις βασικές ικανότητες των μαθητών από την προσχολική έως τη δια βίου μάθηση, κατά την οποία υπογραμμίστηκε η άρρηκτη σχέση μεταξύ της ικανότητας επικοινωνίας σε ποικίλες γλώσσες και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Recommendation 2006/962/EC).

Λίγο αργότερα το 2008, έχουμε το ψήφισμα του συμβουλίου για την ανάπτυξη ευρωπαϊκής στρατηγικής στο ζήτημα της πολυγλωσσίας, στο οποίο τονίζονται τα οφέλη αλλά και το κόστος ανάπτυξης μιας τέτοιας πολιτικής και πως μπορεί να ενταχθεί και στη δια βίου εκπαίδευση.

Επιπλέον, εστίασαν στις βασικές αρχές των ίσων ευκαιριών, της ελεύθερης πρόσβασης στις εκπαιδευτικές μονάδες και της αλληλεγγύης στην εκπαίδευση με αφορμή την προώθηση της πολυγλωσσίας. Στόχος είναι όλοι οι μαθητές της ένωσης από πολύ μικρή ηλικία να έχουν πρόσβαση στην κατάλληλη γλωσσική κατάρτιση ή σε άλλα μέσα διευκόλυνσης της επικοινωνίας έτσι ώστε να μην υπάρχει αδικαιολόγητο γλωσσικό εμπόδιο για τη ζωή, την εργασία και την εν γένει επικοινωνία ανάμεσα στους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Council Resolution, 2008).

Το 2009 ήταν σημαντική χρονιά για την προσχολική εκπαίδευση και την ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας. Τόσο στο συμβούλιο των υπουργών παιδείας των κρατών μελών, όσο και στο στρατηγικό πλαίσιο συνεργασίας των μελών σε θέματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και επαγγελματικής εξέλιξης τέθηκε ο στόχος μέχρι το 2020 τουλάχιστον το 95% των παιδιών ηλικίας τεσσάρων ετών ή ηλικίας μικρότερης από αυτής που ξεκινούν τη βασική εκπαίδευση, να έχουν πρόσβαση στη προσχολική εκπαίδευση και μέσω αυτής να αναπτύξουν δεξιότητες του εικοστού πρώτου αιώνα όπως είναι η κριτική σκέψη, η συνεργασία και επικοινωνία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η πολιτότητα και η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα. Στην ουσία τέθηκαν για πρώτη φορά ξεκάθαροι στόχοι ανάπτυξης γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων απαραίτητων για τη δημιουργία ανοιχτού και πολυδιάστατου πνεύματος απαραίτητου στη σημερινή κοινωνία της μάθησης μέσα στην Ένωση (European Council Conclusions, 2009).

Στη συνέχεια το 2011, η Ευρωπαϊκή επιτροπή υποστήριξε ένθερμα και με σχετική χρηματοδότηση τη σύζευξη της προσχολικής αγωγής με την πρόωμη εκμάθηση ξένων γλωσσών είτε μέσω σχεδίων δράσης, είτε μέσω εγγράφων εργασίας των αντίστοιχων υπηρεσιών της επιτροπής που εστίαζαν στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας όσο πιο νωρίς γίνεται αλλά και στην εκμάθηση της γλώσσας διδασκαλίας για παιδιά που προέρχονται από μειονότητες ή από οικογένειες μεταναστών (European Commission, 2011).

Μέσω της διαρκούς συνεργασίας των κρατών μελών στο συγκεκριμένο πεδίο, το 2012 η Ευρωπαϊκή επιτροπή δημοσίευσε ένα έγγραφο εργασίας των αρμόδιων υπηρεσιών της επιτροπής με τίτλο «Γλωσσικές Ικανότητες για απασχολησιμότητα, κινητικότητα και ανάπτυξη» στο οποίο τονίζονταν η ανάγκη για επανεξέταση των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών μελών και για επένδυση σε δεξιότητες που θα έφερναν καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα, ανάμεσα στις οποίες ήταν και η πολυγλωσσία (European Commission, 2012).

Καθώς περνούσαν οι χρονιές και υπήρχε ανατροφοδότηση από τα κράτη μέλη, αντίστοιχα εκδίδονταν και οδηγίες και έγγραφα (2014, 2017) με τα συμπεράσματα στα οποία είχαν καταλήξει σχετικά με την εκμάθηση και αξιολόγηση των ξένων γλωσσών και κατα πόσο αυτό είχε επηρεάσει την κινητικότητα των πολιτών στα κράτη μέλη. Με αποκορύφωμα το 2017, την σύνοδο κορυφής για κοινωνικά θέματα στο Γκέτεμποργκ της Σουηδίας, όπου παρουσιάστηκε η ιδέα ενός Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου στον οποίο θα υπήρχε ενίσχυση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας των πολιτών μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Στην ουσία στη συγκεκριμένη σύνοδο παρουσιάστηκαν το υπάρχον πλαίσιο ευρωπαϊκής πολιτικής σε σχέση με την εκπαίδευση και την επίτευξη της πολυγλωσσίας από πολύ μικρή ηλικία, τα επιτεύγματα των κρατών μελών προς αυτή την κατεύθυνση μέχρι εκείνη τη στιγμή, αλλά και οι πιθανές δράσεις τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μεσοπρόθεσμα (European Commission & Government Offices of Sweden, 2017).

Στον απόηχο της συνόδου κορυφής, η Ευρωπαϊκή επιτροπή δημοσίευσε μια πρόταση για σύσταση συμβουλίου, το οποίο θα έθετε στόχους και προτεραιότητες για τη γλωσσική εκπαίδευση στις χώρες μέλη, η οποία σύμφωνα με τα μέχρι εκείνη τη στιγμή δεδομένα δεν βρίσκονταν στο επιθυμητό επίπεδο στα εκπαιδευτικά συστήματα των μελών. Αν και υπήρχε μείωση στην ηλικία που ξεκινούσαν οι μαθητές μια ξένη γλώσσα σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες, αυτή η μείωση απείχε αισθητά από την προσδοκώμενη ηλικία εκμάθησης μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας, που ήταν η ηλικία της προσχολικής αγωγής. Επιπλέον το συμβούλιο που θα συστήνονταν θα είχε ως στόχο και να ελέγχει κατά πόσο αυτή η συμμετοχή στην γλωσσική εκπαίδευση θα είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή αν οδηγούσε στην απόκτηση μιας ξένης γλώσσας σε ικανοποιητικό βαθμό ή όχι. Η πρόταση του συμβουλίου ήταν να επενδύσουν περισσότερο οι χώρες μέλη στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, εστιάζοντας όμως στα μαθησιακά αποτελέσματα και να βελτιώσουν την εκμάθηση των ξένων γλωσσών μέσω την αύξηση της γλωσσικής ευαισθητοποίησης στη προσχολική και μετέπειτα εκπαίδευση (European Commission, 2018).

Όλα τα χρόνια από το 2002 μέχρι και σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση τόνισε με κάθε δυνατό τρόπο τη σημασία της πολυγλωσσίας σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτιστικό, γλωσσικό ή οικονομικό τους υπόβαθρο. Μέσω του συμβουλίου για θέματα εκπαίδευσης υποστήριξε τις χώρες μέλη στο να αλλάξουν τις τρέχουσες πρακτικές στα σχολεία ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και την ένταξη όλων των μαθητών. Έγινε απόλυτα

κατανοητό ακόμα και στους πιο διστακτικούς ότι προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι σημερινές κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές προκλήσεις είναι μείζονος σημασίας να επανεξεταστούν οι έννοιες του γραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της μητρικής γλώσσας των μαθητών σε όλα τα σχολεία της ένωσης. Έθεσε το στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές τις γλώσσες, την ιστορία και τον πολιτισμό των υπόλοιπων κρατών μελών από πολύ μικρή ηλικία, έτσι ώστε και αργότερα στην μετέπειτα εκπαίδευση τους να μπορέσουν να συνεχίσουν αυτή τη μελέτη, η οποία θα μπορούσε να συμβάλλει στη κινητικότητα των μαθητών και στη συνέχιση των σπουδών τους σε κάποια άλλη χώρα μέλος.

3.2. Ελληνικό Πλαίσιο Εισαγωγής των Ξένων Γλωσσών στην Εκπαίδευση

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα ξένων γλωσσών, παρουσίασε από την αρχή, δηλαδή από τη σύσταση του ελληνικού κράτους απόλυτη συνάφεια με τη γλωσσική πολιτική που διαμορφώθηκε και ασκήθηκε σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν ήταν πάντα εξαρτώμενες από τις ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές ακόμα και στρατιωτικές εξελίξεις στην Ευρώπη αλλά και σε όλο τον κόσμο.

Από τη βαυαρική αντιβασιλεία του Όθωνα, το 1834, εφαρμόζεται το πρώτο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έχουμε την ίδρυση του πρώτου γυμνασίου στο Ναύπλιο. Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθιερώνεται η διδασκαλία των ξένων γλωσσών και συγκεκριμένα της γαλλικής γλώσσας, καθώς εκείνη την εποχή ήταν παγκόσμια γλώσσα (*lingua franca*) της διπλωματίας, του εμπορίου, της ναυτιλίας και των μεταφορών. Ταυτόχρονα, τα γαλλικά διδάσκονταν ως ξένη γλώσσα και στα αντίστοιχα σχολεία της Βαυαρίας, των οποίων το πρόγραμμα σπουδών αποτέλεσε τη βάση και για το ελληνικό καθώς τα γαλλικά ήταν η γλώσσα του γαλλικού πολιτισμού και του διαφωτισμού αλλά και γιατί η Γαλλία εκείνη την περίοδο βρισκόταν στην πολιτική και οικονομική ακμή της (Αντωνίου, 2016). Η εισαγωγή της γαλλικής γλώσσας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να έγινε επίσημα, υπήρχαν όμως αρκετά προβλήματα κατά την εφαρμογή, όπως η απουσία καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, η απαρχαιωμένη μέθοδος διδασκαλίας και η αδυναμία προσδιορισμού εκπαιδευτικών στόχων για να κρατήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Γρίβα & Τάχου, 2010).

Τα χρόνια που ακολούθησαν η Ελλάδα αντιμετώπισε πολέμους, όπως οι Βαλκανικοί και ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος καθώς και την μικρασιατική καταστροφή και μεγάλα εσωτερικά προβλήματα, οπότε η αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής δεν ήταν στις προτεραιότητες των

κυβερνώντων, συνεπώς η γαλλική γλώσσα παρέμεινε η μόνη ξένη γλώσσα στο εκπαιδευτικό σύστημα για όλη τη διάρκεια του 19^{ου} και σχεδόν τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Η πρώτη σημαντική εξέλιξη που μετέπειτα επηρέασε και τη ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική είναι η ίδρυση του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης το 1925 που αργότερα μετονομάστηκε σε Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε και το Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών που προβλεπόταν να διδάσκονται η γαλλική, η γερμανική, η αγγλική, η ιταλική, οι βαλκανικές και οι ανατολικές γλώσσες και φιλολογίες. Το Ινστιτούτο ξένων γλωσσών άργησε όμως να λειτουργήσει, καθώς μεσολάβησαν σημαντικές πολιτικές, ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στον ευρωπαϊκό (Αντωνίου, 2016).

Μετά τη λήξη του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου ιδρύθηκαν πολλοί παγκόσμιοι οργανισμοί με σκοπό να συμβάλλουν στη διατήρηση της ειρήνης, στη διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη καταπολέμηση της φτώχειας, ταυτόχρονα όμως τέθηκε και το θέμα της γλώσσας επικοινωνίας των χωρών μελών σε αυτούς τους οργανισμούς. Η Αγγλική γλώσσα επικράτησε ως παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας (*lingua franca*) και η εξάπλωση της συνεχίστηκε με αμείωτη ένταση και πιο συστηματικό τρόπο. Αυτές οι εξελίξεις όπως ήταν φυσικό επηρέασαν και την Ελλάδα που ακολούθησε τη γενικότερη πολιτική της δυτικής Ευρώπης. Σχεδόν είκοσι χρόνια μετά την ίδρυση του το Ινστιτούτο ξένων γλωσσών και φιλολογιών αρχίζει να λειτουργεί με πρώτο το τμήμα Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας (το 1951) και στη συνέχεια ακολούθησαν και τα υπόλοιπα ξενόγλωσσα τμήματα (Αντωνίου, 2016).

Καταλυτικής σημασίας για την ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική ήταν η Επιτροπή Παιδείας του 1958 που εισηγήθηκε μεταρρυθμίσεις με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη προώθηση της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Φτάνουμε έτσι στο αναμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα του 1961 (ΦΕΚ 160/13-09-1961) στο οποίο αναβαθμίζεται το μάθημα της ξένης γλώσσας και πλέον αποκτά συγκεκριμένη μορφή με τον τίτλο «Αγγλικά» ή «Γαλλικά» και 9 ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως για τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου και τις τρεις ανώτερες τάξεις της κλασικής κατεύθυνσης, ενώ μειωνόταν σε δύο ώρες εβδομαδιαίως για την Ε' και ΣΤ' τάξη. Ακόμα όμως και τώρα, παρά τις εξελίξεις και την προώθηση της ξενόγλωσσης πολιτικής και των εισηγήσεων της Επιτροπής Παιδείας δεν υπάρχουν αναφορές για μεθοδολογία, τρόπους διδασκαλίας και τρόπους αξιολόγησης των ξένων γλωσσών (Γρίβα & Τάχου, 2010).

Για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση, το 1962, έχουμε την ίδρυση γυμνασίων ξένων γλωσσών (ΦΕΚ 173 τ Α' 29 Οκτωβρίου 1962) με στόχο τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, την τήρηση της δέσμευσης για ενίσχυση της τεχνολογικής, επαγγελματικής και ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και την εναρμόνιση της χώρας με τις διεθνείς εξελίξεις. Μερικά χρόνια αργότερα το 1964, υπουργός παιδείας ήταν ο Γεώργιος Παπανδρέου, ο οποίος συνέχισε τη προηγούμενη εκπαιδευτική πολιτική, ενισχύοντας ακόμα περισσότερο την ξενόγλωσση εκπαίδευση με στόχο την ομαλή προετοιμασία της χώρας και την ένταξη της στην ΕΟΚ. Η ανάγκη για πολιτική και οικονομική συνεργασία της Ελλάδας με τις χώρες της ΕΟΚ και της Δύσης εν γένει, επέβαλε την εκμάθηση και χρήση των ευρέως διαδεδομένων και ομιλούμενων ξένων γλωσσών από την πλευρά των Ελλήνων. Συνεπώς, με το νομοθετικό διάταγμα 4379 του 1964, ανάμεσα στις σημαντικές αποφάσεις για τη δωρεάν παιδεία και τη χρήση της δημοτικής γλώσσας, ήταν και η ενίσχυση της θέσης των ξένων γλωσσών (Αγγλικά και Γαλλικά) που πλέον ανήκαν στα βασικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών, αλλά εμφάνιζαν ελλείψεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς ήταν πολύ μικρός ο αριθμός των αποφοίτων από τις αντίστοιχες πανεπιστημιακές σχολές (Αντωνίου, 2016).

Στο εκσυγχρονισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1966 (Βασιλικό Διάταγμα 72/1966 ΦΕΚ Ν16Α) παρουσιάζεται με λεπτομέρειες η εισαγωγή και διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Συγκεκριμένα για τα αγγλικά αναφέρονται τα περιεχόμενα διδασκαλίας της γλώσσας, οι στόχοι και η μέθοδος διδασκαλίας που συστηνόταν να εφαρμοστεί. Στόχος του μαθήματος ήταν η πολύπλευρη και πολυσύνθετη παρουσίαση της γλώσσας που περιλάμβανε γλωσσικά, πολιτιστικά, εκπαιδευτικά και λογοτεχνικά χαρακτηριστικά. Πέρα από τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στον προφορικό λόγο και στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, για αυτό και υπήρχαν ασκήσεις με διαλόγους και δραματοποιήσεις. Ταυτόχρονα, υπήρχαν και πολλές μεταφραστικού τύπου ασκήσεις αλλά και μελέτη λογοτεχνικών κειμένων για να βοηθήσουν στην σύνταξη εκθέσεων. Αν και υπήρχε αρκετά μελετημένη προσέγγιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας για ακόμα μια φορά απουσίαζε από το αναλυτικό πρόγραμμα οποιαδήποτε αναφορά στην αξιολόγηση του μαθήματος (Γρίβα & Τάχου, 2010).

Μερικά χρόνια αργότερα κατά τη δικτατορία του 1967, ελήφθησαν ανασταλτικά εκπαιδευτικά μέτρα και καταργήθηκαν όλες οι μεταρρυθμιστικές ενέργειες που είχαν ληφθεί τα προηγούμενα χρόνια. Επανήλθαν τα αναλυτικά προγράμματα του 1935 και αυξήθηκαν οι ώρες

διδασκαλίας στα κλασσικά μαθήματα εις βάρος των τεχνολογικών μαθημάτων και των ξένων γλωσσών. Σύντομα όμως έγινε αντιληπτό ότι λειτουργούσε αρνητικά και εις βάρος της χώρας η απομόνωση της από τις τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις που λάμβαναν χώρα εκείνη την περίοδο, οπότε με το βασιλικό διάταγμα 723 του 1969 αρχίζει ξανά η προώθηση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών (των αγγλικών και γαλλικών). Πιο συγκεκριμένα οι ξένες γλώσσες διδάσκονταν 9 ώρες εβδομαδιαίως στις τρεις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, ενώ μειώνονταν σε 6 ώρες εβδομαδιαίως για τις τρεις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου (Αντωνίου, 2016).

Τα επόμενα χρόνια επιχειρείται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-1977, κατά την οποία έχουμε την επαναφορά της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας και την προσπάθεια εκδημοκρατισμού των εκπαιδευτικών δομών. Παρατηρείται μια στροφή προς την ενίσχυση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και ριζικός εκσυγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων. Στη δημοσίευση του ωρολόγιου προγράμματος των μαθημάτων των ξένων γλωσσών (αγγλικών και γαλλικών) συναντούμε συγκεκριμένες αναφορές στη μεθοδολογία και στις γλωσσικοδιδασκτικές προσεγγίσεις. Γίνεται σύσταση για μικτή προσέγγιση, δηλαδή για συνδυασμό της δομικής και της γραμματικομεταφραστικής προσέγγισης. Επιπλέον, έγιναν προσπάθειες βελτίωσης και ανανέωσης του μαθήματος των ξένων γλωσσών και υπάρχει ακόμα και περιγραφή των σκοπών και των στόχων των μαθημάτων αν και είναι αρκετά ασαφής. Παρά την όποια βελτίωση και σε αυτή την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση απουσιάζει η οποιαδήποτε αναφορά στην αξιολόγηση των μαθητών. Ταυτόχρονα, με το Προεδρικό διάταγμα 845 του 1978 για πρώτη φορά εντάσσονται και τα γερμανικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Πρότυπου Κλασσικού Λυκείου, με δυο ώρες εβδομαδιαίως στη δευτέρα και τρίτη τάξη (Αντωνίου, 2016).

Από το 1980 και ύστερα παρατηρείται η επικράτηση της Αγγλικής γλώσσας έναντι των υπολοίπων και σε αυτό συνετέλεσε, πέρα από την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ και την ευρωπαϊκή πολιτική σε σχέση με την πολυγλωσσία, και η αναμόρφωση του μαθήματος των Αγγλικών. Με το νόμο πλαίσιο 1268 του 1982, οι ξένες φιλολογίες καθίστανται πλέον αυτοτελείς, ανεξάρτητες σχολές με υψηλό επίπεδο σπουδών και πλήρως καταρτισμένους διδάσκοντες. Αυτό οδήγησε σε κατάλληλα καταρτισμένους αποφοίτους που συνέβαλαν στον εκσυγχρονισμό των μεθόδων διδασκαλίας (Αντωνίου, 2016).

Στο προεδρικό διάταγμα 413 του 1984 συντελείται η τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων των Αγγλικών και των Γαλλικών στα γυμνάσια και τα λύκεια.

Για πρώτη φορά συστήνεται η εισαγωγή της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και δίνεται έμφαση στη γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας. Στόχος του μαθήματος είναι οι μαθητές να μπορούν να παράγουν και να κατανοούν αυθεντικό λόγο τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Σε αυτό συνέβαλε και η συγγραφή αγγλικών διδακτικών βιβλίων που εναρμονιζόταν πλήρως με τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Τα βιβλία αυτά (Taskway 1,2,3) ήταν εξαιρετικά καινοτόμα και προωθούσαν την παράλληλη ανάπτυξη και των τεσσάρων δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου. Το υψηλό επίπεδο των βιβλίων και οι καινοτομίες που παρατηρούνταν ήταν αποτέλεσμα της επιμέλειας τους από μια ομάδα έμπειρων ακαδημαϊκών οι οποίοι ανήκαν στην επιτροπή συγγραφής βιβλίων. Η εισαγωγή των βιβλίων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έγινε σταδιακά, την πρώτη χρονιά (1985-1986) έγινε η πιλοτική εφαρμογή τους και ήταν πειραματική με σκοπό να προταθούν διορθώσεις που θα ήταν το αποτέλεσμα της εφαρμογής των βιβλίων στο ζωντανό οργανισμό μιας τάξης. Από το 1987 και έπειτα εντάχθηκαν εξολοκλήρου στο σχολικό πρόγραμμα. Η σοβαρότητα της προσπάθειας αυτής αποτέλεσε τη βάση για την εξέλιξη των αγγλικών βιβλίων στη δημόσια εκπαίδευση (Γρίβα & Τάχου, 2010).

Στο ευρύτερο Ευρωπαϊκό πλαίσιο για πνεύμα φιλίας και συνεργασίας των λαών της ένωσης και για στήριξη της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, ψηφίζεται και ο νόμος 1566 του 1985. Με το συγκεκριμένο νόμο έχουμε την ένταξη των ξένων γλωσσών στο δημοτικό, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή των Αγγλικών ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 1987-1988 με την πιλοτική διδασκαλία τους σε 80 δημοτικά σχολεία και συγκεκριμένα στις Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις. Τις επόμενες χρονιές ο αριθμός των πιλοτικών σχολείων αυξήθηκε στα 1202 από το σύνολο των 8069 δημοτικών σχολείων, τόσο ιδιωτικών όσο και δημοσίων. Η πλήρης όμως εισαγωγή των Αγγλικών σε όλα τα δημοτικά σχολεία ολοκληρώθηκε τη σχολική χρονιά 1992 και με το προεδρικό διάταγμα 349/92 ιδρύθηκε κλάδος εκπαιδευτικών αγγλικής για τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, γίνεται σαφής αναφορά στους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος τόσο γενικούς όσο και διδακτικούς, στη διδακτέα ύλη και στη διδακτική μεθοδολογία που έπρεπε να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εξασφαλίσουν τη γλωσσική δεξιότητα για τους μαθητές τους (Γρίβα & Τάχου, 2010).

Η υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχ και η δημοσίευση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες από το Συμβούλιο της Ευρώπης, συνέβαλαν στη θεσμοθέτηση πιο σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων για τις χώρες μέλη. Συνεπώς και η Ελλάδα ακολούθησε

αυτή την αναθεώρηση με το προεδρικό διάταγμα 15 του 1996, στο οποίο θεσμοθετήθηκε εξαετές αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα των Αγγλικών που ξεκινούσε από τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και επεκτείνονταν μέχρι και το τέλος του γυμνασίου (Αντωνίου, 2016). Το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα ήταν στόχο επικεντρωμένο και υπήρχε σαφής αναφορά στους διδακτικούς στόχους, οι κυριότεροι στόχοι που αναφέρονται είναι η παραγωγή αυθεντικού λόγου σε καθημερινές περιστάσεις ούτως ώστε να καλύπτονται οι βασικές ανάγκες των μαθητών για επικοινωνία στη ξένη γλώσσα στην γενικότερη κοινωνική, ιδιωτική και σχολική τους ζωή. Επιπλέον, τονιζόταν η ανάγκη για επίτευξη τέτοιου επικοινωνιακού επιπέδου χρήσης της γλώσσας, ώστε οι μαθητές να μπορούν να επικοινωνούν με φυσικούς ομιλητές αλλά και με άλλους ομιλητές που και εκείνοι είχαν άλλη μητρική και την αγγλική ως ξένη γλώσσα (χρήση της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας). Τέλος, στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα παρατηρείται πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση, με ενεργό συμμετοχή και δραστηριοποίηση των ίδιων των μαθητών, με στόχο την αυτονομημένη μάθηση (Γρίβα & Τάχου, 2010).

Την ίδια χρονιά, το 1996, καθιερώνεται η Αγγλική ως κύρια ξένη γλώσσα στα γυμνάσια και ταυτόχρονα θεσπίζονται 3 ώρες για δεύτερη ξένη γλώσσα με δικαίωμα επιλογής ανάμεσα στα γαλλικά και στα γερμανικά (Υπουργική Απόφαση υπ. Αριθμ. Γ2/4752/22-8-1996). Την επόμενη χρονιά με τον νόμο 2525 του 1997, και στο ενιαίο λύκειο τα αγγλικά καθιερώνονται ως πρώτη κύρια γλώσσα και ξανά υπάρχει η επιλογή ανάμεσα στα γαλλικά και στα γερμανικά ως δεύτερες ξένες γλώσσες. Τα αγγλικά ως κύρια ξένη γλώσσα ανήκει στα υποχρεωτικά γενικά μαθήματα και διδάσκεται 3 ώρες εβδομαδιαίως, ενώ η δεύτερη ξένη γλώσσα ανήκει στα μαθήματα επιλογής και διδάσκεται 2 ώρες εβδομαδιαίως (Αντωνίου, 2016). Μερικά χρόνια αργότερα, στο ενιαίο λύκειο δημοσιεύεται και το πρόγραμμα σπουδών των αγγλικών (υπουργική απόφαση Γ2/3993/11-10-1999), το οποίο προσπάθησε να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών για πραγματική επαφή με τη γλώσσα, σε αληθοφανείς συνθήκες χρήσης της γλώσσας και συγχρόνως με θεματικές ενότητες κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ταυτόχρονα, τονίστηκε η ανάγκη για μαθητοκεντρική προσέγγιση που θα δημιουργεί κίνητρα στο μαθητή να αναλάβει την ευθύνη της μάθησης του και να του παρέχεται και η δυνατότητα να αυτοαξιολογείται (Γρίβα & Τάχου, 2010).

Σημαντική εξέλιξη στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης ήταν και η δημιουργία του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, το οποίο αξιοποιώντας το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, ξεκινά το 2003 με εξετάσεις στην γαλλική και ιταλική

γλώσσα να πιστοποιεί και να βεβαιώνει το γλωσσικό επίπεδο των συμμετεχόντων και να χορηγεί διπλώματα. Στην επόμενη εξεταστική του Νοεμβρίου του 2003, εισάγονται και η αγγλική και η γερμανική γλώσσα στις εξεταζόμενες. Τα πρώτα χρόνια διεξαγωγής εξετάσεων, το ΚΠΓ πιστοποιούσε μόνο το επίπεδο β' και σταδιακά μέχρι το 2008 προστέθηκαν και τα επίπεδα α' και γ', αλλά και περισσότερες γλώσσες όπως τα ισπανικά και τα τουρκικά (ΦΕΚ 186/Α/16-9-1999 & ΦΕΚ 821/Β/24-6-2003).

Σημαντικό στάδιο στη ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική ήταν η εκπόνηση Διαθεματικού Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕ.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ξένων γλωσσών (Α.Π.Σ.ξ.γλ.) από το παιδαγωγικό ινστιτούτο και το υπουργείο παιδείας το 2001, τα οποία όριζαν την επιθυμητή εκμάθηση, την αξιολόγηση των μαθητών και τρόπους και στόχους ώστε να γίνει αποτελεσματική η διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Τονιζόταν η ανάγκη πλήρους εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές στην ανάπτυξη γλωσσικής ικανότητας για επικοινωνιακούς σκοπούς σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η όλη δομή των ΔΕ.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. κινούνταν πάνω σε τρεις κύριους άξονες τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα (Αντωνίου, 2016).

Μερικά χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 2006, δημοσιεύονται και τα νέα ανανεωμένα ωρολόγια προγράμματα στο δημοτικό σχολείο (υπουργική απόφαση Φ12/773/77094/Γ1), τα οποία ορίζουν ότι η αγγλική γλώσσα θα διδάσκεται για τρεις ώρες εβδομαδιαίως από την τρίτη έως και την έκτη τάξη. Παράλληλα, έχουμε και την εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας για δύο ώρες εβδομαδιαίως, στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού με επιλογή ανάμεσα στη γαλλική και γερμανική γλώσσα. Η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας οριστικοποιήθηκε μετά την πιλοτική εφαρμογή της διδασκαλίας των γαλλικών και των γερμανικών σε μερίδα δημοτικών σχολείων, τόσο ιδιωτικών όσο και δημοσίων, την σχολική χρονιά 2005-2006 (Εγκύκλιος Φ 52/345/48265/Γ1/17-5-2005).

Αναπόσπαστο τμήμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι και ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου, το οποίο θεσμοθετήθηκε με το νόμο 2525 του 1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997). Από το 2003 και έπειτα έχουμε τη διδασκαλία της αγγλικής και στο ολοήμερο σχολείο με μια ώρα εβδομαδιαίως για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Στόχος αυτής της προσθήκης είναι η επιπρόσθετη εμπέδωση, ο εμπλουτισμός και η συνεχής ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας των μαθητών (Αντωνίου, 2016).

Από τα ολόήμερα σχολεία ξεκίνησε το υπουργείο παιδείας και την επέκταση της διδασκαλίας των αγγλικών και στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού, αναγνωρίζοντας ότι η πολυγλωσσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην εύρεση εργασίας εντός και εκτός συνόρων, όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Συγκεκριμένα τον Αύγουστο του 2008, το υπουργείο παιδείας ακολουθώντας την προτροπή του ευρωπαϊκού συμβουλίου για ανάπτυξη του εγγραμματος στην μητρική γλώσσα και σε δυο ακόμα ξένες γλώσσες αποφάσισε την εισαγωγή των αγγλικών στην α και β δημοτικού. Αρχικά, δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα – δράση με τίτλο «Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (ΠΕΑΠ) το οποίο συγχρηματοδοτούνταν τόσο από το υπουργείο παιδείας όσο και από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο ως μέρος του ευρωπαϊκού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (Το πρόγραμμα -ΠΕΑΠ, n.d.).

Αυτό το πρόγραμμα – δράση (ΠΕΑΠ) στελεχώνονταν από ακαδημαϊκούς των τμημάτων Αγγλικής Φιλολογίας του ΕΚΠΑ, του ΑΠΘ, αλλά και άλλων πανεπιστημίων, καθώς και από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς αγγλικής. Οι συμμετέχοντες ασχολήθηκαν με τη δημιουργία και συγγραφή μαθησιακού υλικού κατάλληλου για παιδιά αυτής της νεαρής ηλικίας που περιλάμβανε έγγραφο αλλά και πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό, δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Επιπλέον, ανέλαβαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των οποίων τα σχολεία θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα – δράση ΠΕΑΠ και τη δημιουργία και συνεχή ενημέρωση της ιστοσελίδας – εκπαιδευτικής πύλης του ΠΕΑΠ από την οποία μπορούσαν να ενημερωθούν οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Η εισαγωγή των αγγλικών στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού ξεκίνησε πιλοτικά με δύο ώρες εβδομαδιαίως, με τη συμμετοχή 800 ολόημερων σχολείων τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011- 2012. Η πλήρης εισαγωγή σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας έγινε το 2016 με την ανακοίνωση από το υπουργείο του αναμορφωμένου προγράμματος σπουδών για τις πρώτες δυο τάξεις του δημοτικού (ΦΕΚ 2419/Δ1/ 5-8-2016).

3.3. Εφαρμογή του Προγράμματος Εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα

Μερικά χρόνια μετά την εισαγωγή των αγγλικών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ξεκίνησε και το πρόγραμμα εισαγωγής της γλώσσας και στην προσχολική εκπαίδευση και συγκεκριμένα

στα νηπιαγωγεία. Η εισαγωγή του προγράμματος “Δημιουργική Απασχόληση των μαθητών με την Αγγλική γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση” ήταν μια καινοτόμα δράση για τα εγχώρια δεδομένα, αλλά ταυτόχρονα μια επιτακτική ανάγκη για να εναρμονιστεί η χώρα μας με τα Ευρωπαϊκά δεδομένα ενίσχυσης της πολυγλωσσίας μέχρι το 2020. Ήδη από το 2009 είχαν παρθεί οι αποφάσεις από το συμβούλιο υπουργών παιδείας για πρόσβαση των παιδιών ηλικίας τεσσάρων ή και πιο μικρών στην προσχολική εκπαίδευση και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Την πρώτη χρονιά εισαγωγής του προγράμματος (2020-2021), που ήταν η πιλοτική εφαρμογή του στα νηπιαγωγεία, αρχικά κλήθηκαν οι διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να ορίσουν ποια δημόσια νηπιαγωγεία που υπάγονταν στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, θα συμμετείχαν στην πιλοτική εισαγωγή της δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών με την Αγγλική γλώσσα, ενσωματώνοντας τη δράση αυτή στο υποχρεωτικό τους πρόγραμμα με βάση το Ν. 4692/12-06-202 (ΦΕΚ 111, Α'). Οι πρωτοβάθμιες διευθύνσεις ενημερώθηκαν ότι επρόκειτο για δημιουργική ενασχόληση των μαθητών με την Αγγλική γλώσσα για δυο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, που είχε ως στόχο εκτός από την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων στη γλώσσα στόχο (δηλαδή τα Αγγλικά), αλλά και τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση. Μέσα στο πλαίσιο της νομοθεσίας για αναβάθμιση του σχολείου, το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα εμπλούτιζε και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, μεθοδολογικά και θεματικά έτσι ώστε τα νήπια να αναπτύξουν πολύπλευρα τις ικανότητές τους, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και να διαμορφώσουν την ταυτότητα του ενεργού πολίτη στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (ΦΕΚ Β 2418/18-06-2020).

Η συγκεκριμένη στροφή της νομοθεσίας προς τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, είναι απόρροια της εκπαιδευτικής κινητικότητας των τελευταίων ετών προς τη σχολιοποίηση του νηπιαγωγείου. Μέχρι πρότινος, στην προσχολική εκπαίδευση ακολουθούσαν τις αρχές του Friedrich Froebel, ο οποίος όριζε το παιχνίδι ως το μόνο μέσο προσέγγισης της μάθησης, σε συνδυασμό με τη ζωγραφική και τις κατασκευές (Rayees, 2020). Σε σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα όμως, παρατηρήθηκε στην αξιολόγηση της Πίζας το 2000, ότι υπήρχε στροφή προς την εντατική αγωγή και εκπαίδευση, για τη μελλοντική διασφάλιση επαγγελματικής ευημερίας. Μέσω της ένταξης πολλών γνωστικών αντικειμένων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσω της εισαγωγής κάποιων χαρακτηριστικών ενός τυπικού σχολικού συστήματος στο νηπιαγωγείο, μέσω διδακτικών δράσεων και πρακτικών που παραπέμπουν στην κουλτούρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα την

εισαγωγή εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας και φυσικά την παραμονή περισσότερων ωρών στο νηπιαγωγείο, έγινε προσπάθεια να προσανατολιστεί το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην ακαδημαϊκή γνώση και να αποκοπεί από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που προσφέρονταν αποκλειστικά και μόνο από τους νηπιαγωγούς των τάξεων (OECD, 2017).

Από το υπουργείο όρισαν ότι μέσα στην τάξη θα ήταν τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής, οι οποίοι θα αλληλεπιδρούσαν και θα συνεργάζονταν για την ομαλή έκβαση του μαθήματος. Στην ουσία δυο εκπαιδευτικοί θα ήταν συνυπεύθυνοι για τη διδασκαλία και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών στην Αγγλική γλώσσα, έτσι με δημιουργικό τρόπο θα συνεργάζονταν άνθρωποι με διαφορετικό πεδίο σκέψης, και διαφορετικό πεδίο σπουδών προκειμένου να υποστηρίξει ο ένας τον άλλο, ώστε οι μαθητές να μάθουν καλύτερα μέσω της συνδιδασκαλίας (Nevin et al, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να συνεργαστούν δεν είχαν κάποια πρότερη επιμόρφωση πάνω στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, ούτε πάνω στη συνδιδασκαλία. Οι κοινές εξ αποστάσεως (σύγχρονες και ασύγχρονες) επιμορφώσεις ξεκίνησαν αφού είχαν ήδη τοποθετηθεί οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις μετά το πέρας κάποιων μηνών συνδιδασκαλίας (ΦΕΚ Β 2418/18-06-2020). Από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και των δυο αντικειμένων είναι ότι δεν υπήρχαν διακριτοί και προσυμφωνημένοι ρόλοι, ούτε συνεργατικός σχεδιασμός πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Όλα τα στοιχεία μιας επιτυχημένης και καλής συνδιδασκαλίας, όπως είναι η αμοιβαία ευθύνη και εμπιστοσύνη, η ισότιμη συνεργασία σε μια αλληλεπιδραστική σχέση, ο συνεργατικός σχεδιασμός και αξιολόγηση, η παρουσίαση του ίδιου θέματος με τη χρήση ποικίλων προσεγγίσεων από τους δυο εκπαιδευτικούς και οι σωστές επικοινωνιακές δεξιότητες, ήταν στόχοι που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν πολλές φορές χωρίς να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και εμπειρία (Nevin et al, 2004, Alexiou et al, 2021).

Κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, το κύριο κριτήριο επιλογής των σχολείων ήταν να υπάρχει εκπροσώπηση όλων των τύπων περιοχών για να υπάρξει αντιπροσωπευτική εικόνα από τα σχολεία της επικράτειας. Αυτός ο στόχος επιτεύχθηκε με την επιλογή τουλάχιστον ενός νηπιαγωγείου ανά διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των αστικών, ημιαστικών, αγροτικών και νησιωτικών περιοχών. Ταυτόχρονα, τα νηπιαγωγεία που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας δεν έπρεπε να συμμετέχουν

στην ετέρα πιλοτική δράση που έτρεχε εκείνη τη χρονιά, δηλαδή στα εργαστήρια δεξιοτήτων (ΦΕΚ Β 2418/18-06-2020).

Με την ολοκλήρωση της πρώτης πιλοτικής χρονιάς, τον Ιούλιο του 2021 δημοσιεύτηκε το ΦΕΚ με αριθμό Φ.80378/ΓΔ4 στο οποίο αναφέρεται η υποχρεωτική εισαγωγή των Αγγλικών στο πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, για όλα τα σχολεία της χώρας ,τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά, από τη σχολική χρονιά 2021-2022. Η εισαγωγή και εξοικείωση των μαθητών με την ξένη γλώσσα συστήνεται να γίνεται μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων βιωματικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, το κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και τα ενδιαφέροντα τους είναι σημαντικό για την σωστή υποστήριξη της μάθησης της ξένης γλώσσας. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των αναγκών, των κλίσεων και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων των νηπίων (ΦΕΚ Β'3311 / 26.07.2021).

Όπως κατά την πιλοτική εφαρμογή έτσι και στην πλήρη εφαρμογή έχουμε τη συνεργασία εκπαιδευτικών ΠΕ06 με συναδέλφους νηπιαγωγούς για δυο διδακτικές ώρες τη βδομάδα. Γίνεται ιδιαίτερη μνεία στον ρόλο του νηπιαγωγού, που καλείται να παραμένει στην τάξη και να έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία με συνδιοργάνωση δραστηριοτήτων και συναποφασίζοντας με τον εκπαιδευτικό Αγγλικής για τις θεματικές ενότητες που θα καλυφθούν και τον τρόπο που θα γίνει αυτό. Με αυτό τον τρόπο έχουμε τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού κλίματος, το οποίο θα είναι η αρχή για την εν γενεί αναδιοργάνωση και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στον νηπιαγωγείο που έχει ως στόχο τη δημιουργία μαθητών με πνεύμα ανοιχτό και πολυδιάστατο (ΦΕΚ Β'3311 / 26.07.2021).

Ταυτόχρονα με την πλήρη εισαγωγή του προγράμματος σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας έχουμε και εντατικοποίηση των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο πρόγραμμα, δηλαδή τόσο των ΠΕ06 Αγγλικής όσο και των ΠΕ60 Νηπιαγωγών. Η επιμόρφωση ήταν και ασύγχρονη και σύγχρονη και παρουσίαζε στους επιμορφωμένους τα χαρακτηριστικά, τις αρχές και τη φιλοσοφία του όλου προγράμματος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν πάνω σε θέματα αυτής της ηλικιακής ομάδας μαθητών, όπως είναι τα μαθησιακά χαρακτηριστικά τους. Τέλος, υπήρχε ιδιαίτερη αναφορά στη συνδιδασκαλία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των δυο ειδικοτήτων καθώς και καθοδήγηση πάνω στο

σχεδιασμό και την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτής της ηλικίας (EAN-AUTH, nd).

Η εισαγωγή του προγράμματος των Αγγλικών έχει πολλαπλά οφέλη για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καθώς εμπλουτίζει τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα υποστηρίζοντας τη διερευνητική και διαθεματική προσέγγιση αλλά και τη μάθηση μέσω παιχνιδιού όπως υποστήριξε ο Friedrich Froebel. Επιπλέον, στηρίζεται στη γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών αυτής της ηλικίας και εστιάζει στην επικοινωνιακή χρήση της ξένης γλώσσας και στην ανάγκη εξοικείωσης με ένα ακόμα πολιτισμό και στην επίτευξη της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Όπως τονίζεται και στο ΦΕΚ Φ.80378/ΓΔ4 το πρόγραμμα εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας εναρμονίζεται πλήρως με τις παιδαγωγικές αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου, καθώς σέβεται την ολιστική προσέγγιση μάθησης και διεξάγεται μέσω διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων (ΦΕΚ Β'3311 / 26.07.2021).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως προκειμένου να είναι αποτελεσματική και προσοδοφόρα η πρώτη επαφή ενός νήπιου με την ξένη γλώσσα πρέπει να ικανοποιούνται κάποιες συνθήκες, όπως η παρουσίαση του μαθήματος μέσω του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, η αгаστή συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής με τους/τις νηπιαγωγούς αλλά και η κατάλληλη και εξειδικευμένη επιμόρφωση και των δυο κλάδων για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας σε τόσο μικρή ηλικία, για το πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος και για τις βασικές αρχές της συνδιδασκαλίας.

3.4. Ο Παράγοντας Ηλικία στην Εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας

Ένα καίριο ζήτημα στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών είναι κατά πόσο η ηλικία του μαθητή επηρεάζει και σε τι βαθμό την εξέλιξη της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Πάνω στο συγκεκριμένο θέμα υπάρχει μεγάλη συζήτηση και αντιπαράθεση ανάμεσα στους υπέρμαχους του δόγματος (Lenneberg, Penfield & Roberts) πως η κατάκτηση των ξένων γλωσσών επηρεάζεται από τη βιολογική ανάπτυξη του μαθητή και από τους αντίθετους με αυτή τη θεώρηση (Nikolov & Curtain, Birdsong), που υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση είναι πολυπαραγοντική και υπάρχουν πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο του μαθητή.

Το συγκεκριμένο ζήτημα του παράγοντα ηλικία και ο βαθμός επιρροής του στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών έχει προσεγγιστεί με πληθώρα ερευνών από ερευνητές πολλών και διαφορετικών επιστημονικών πεδίων όπως είναι η νευρογλωσσολογία, η νευροψυχολογία, η γνωστική νευρολογία και η εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Στη μια πλευρά βρίσκονται οι ερευνητές που πρεσβεύουν ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα – «ένα ηλικιακό παράθυρο» - που σχετίζεται με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Αυτοί υποστηρίζουν πως όσο πιο νωρίς έρθει κάποιος σε επαφή με μια ξένη γλώσσα και ξεκινήσει η εκμάθηση της, τόσο πιο επιτυχημένο θα είναι και το αποτέλεσμα. Από την άλλη πλευρά βρίσκονται οι ερευνητές που θεωρούν πως ο παράγοντας ηλικία είναι ένας από τους πολλούς που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και παράγοντες όπως είναι τα κίνητρα, ο χρόνος έκθεσης του μαθητή στη γλώσσα στόχο, τα δομικά και σημασιολογικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας και φυσικά η μέθοδος διδασκαλίας της ξένης γλώσσας αποτελούν το ίδιο σημαντικούς ή ακόμα και περισσότερο σημαντικούς παράγοντες στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Αρχικά οι Penfield και Roberts (1959), εισήγαγαν για πρώτη φορά στον τομέα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, τον όρο «Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου» (Critical Period Hypothesis), ο οποίος μέχρι τότε χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά και μόνο στη βιολογία για να δείξει ότι ο εγκέφαλος χάνει την πλαστικότητα του σε μεγάλο βαθμό μετά από κάποια χρόνια από τη γέννηση του ανθρώπου. Στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας οι Penfield και Roberts υποστήριξαν ότι η εισαγωγή της ξένης γλώσσας θα πρέπει να γίνεται όσο ακόμα ο εγκέφαλος διατηρεί την πλαστικότητά του, δηλαδή μέχρι και την εφηβική ηλικία, καθώς τότε μπορεί με ευκολία να προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα και νέους γλωσσικούς κώδικες. Μετά από αυτή τη περίοδο που ο εγκέφαλος χάνει την πλαστικότητά του και ωριμάζει, αναφέρουν ότι μπορεί να επιτευχθεί η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αλλά με πιο δύσκολο και επίπονο τρόπο και ότι ίσως το τελικό αποτέλεσμα να μην είναι τόσο επιτυχημένο σε σχέση με αυτούς που κατέκτησαν την ξένη γλώσσα νωρίς και όσο βρίσκονταν ακόμα μέσα στην κρίσιμη αυτή περίοδο. Οι δύο ερευνητές διεξήγαγαν εμπειρικές μελέτες και πειράματα τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες οι οποίοι προσπαθούσαν να κατακτήσουν μια γλώσσα. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά που δεν είχαν φτάσει ακόμα στην ηλικία των 9 ετών κατακτούσαν τη γλώσσα με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση και αποκτούσαν προφορά σχεδόν ίδια με αυτή των φυσικών ομιλητών σε σύγκριση με τους ενήλικες. Οι Penfield και Roberts μέσω των μελετών τους παρατήρησαν ότι με την πάροδο των ετών ο ανθρώπινος εγκέφαλος γίνεται άκαμπτος και εξασθενούν οι εγκεφαλικές λειτουργίες δημιουργώντας ακαμψία του εγκεφάλου στην περιοχή

broca, η οποία είναι υπεύθυνη για τη γλωσσική επικοινωνία. Συνεπώς, πρότειναν την παιδική ηλικία ως την πλέον κατάλληλη για εκμάθηση γλωσσών καθώς ο εγκέφαλος είναι ευπροσάρμοστος και διατηρεί την πλαστικότητα του επιτρέποντας στα παιδιά να κατακτούν μια ξένη γλώσσα εύκολα και χωρίς τον κόπο που θα έπρεπε να καταβάλλουν ως ενήλικες (Penfield & Roberts, 1959).

Μερικά χρόνια αργότερα το 1965, ο Νόαμ Τσόμσκι στη μελέτη του «πτυχές της θεωρίας της σύνταξης» (Aspects of the Theory of Syntax), εισάγει ακόμα μια νεωτεριστική έννοια για το πεδίο της γλωσσολογίας που σχετίζεται με την απόκτηση των γλωσσών, το μηχανισμό εκμάθησης μιας γλώσσας (Language Learning Device – LAD). Με το συγκεκριμένο όρο ο Τσόμσκι εισάγει την ιδέα ότι υπάρχει έμφυτη ικανότητα εκμάθησης της γλώσσας στους ανθρώπους, η οποία είναι ενεργή κατά την παιδική ηλικία του ατόμου. Ο εγκέφαλος των παιδιών ήδη από τη γέννηση τους, έχει αυτό το μηχανισμό εκμάθησης οποιασδήποτε φυσικής γλώσσας, δίνοντας τους τον τρόπο κατάκτησης της. Ο Τσόμσκι υποστήριξε ότι στις περισσότερες φυσικές – ανθρώπινες γλώσσες υπάρχουν κάποιοι θεμελιώδεις βασικοί κανόνες οι οποίοι είναι κοινοί, δηλαδή υπάρχει μια «καθολική γραμματική» που διέπει τις ανθρώπινες γλώσσες (Universal Grammar). Προκειμένου να υποστηρίξει το επιχείρημα του για την «καθολική γραμματική» και το μηχανισμό εκμάθησης μιας γλώσσας εξέτασε την απόκτηση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά. Στις μελέτες του παρατήρησε πως ενώ τα μικρά παιδιά εκτίθεντο σε περιορισμένο γλωσσικό ερέθισμα με απλουστευμένες γραμματικές, λεξιλογικές και συντακτικές δομές, παρόλα αυτά τα παιδιά αποκτούσαν σύνθετους και πολύπλοκους μηχανισμούς χρήσης της γλώσσας, γεγονός που το απέδιδε στην ύπαρξη του έμφυτου μηχανισμού εκμάθησης της γλώσσας που καθοδηγεί τον κάθε άνθρωπο στην κατάκτηση της γλώσσας και στην επικοινωνία από τη γέννηση του. Επιπλέον, παρατήρησε την έμφυτη ικανότητα των ανθρώπων, από πολύ μικρή ηλικία, να μπορούν να παράγουν και να κατανοούν ένα άπειρο αριθμό πρωτότυπων προτάσεων, που δεν είχαν ξανά έρθει σε επαφή με αυτές, αποκλείοντας έτσι το επιχείρημα ότι τα παιδιά μιμούνται τη γλώσσα των ενηλίκων και με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν (Chomsky, 1965).

Ο Lenneberg (1967), βασίστηκε πάνω στη θεωρία και τις εργασίες των Penfield και Roberts και εξέλιξε ακόμα περισσότερο την ιδέα τους πως υπάρχει μια κριτική περίοδος κατά την οποία ο εγκέφαλος είναι ευπροσάρμοστος και μαθαίνει αβίαστα τις γλώσσες. Ο Lenneberg διεξήγαγε με τη σειρά του πληθώρα μελετών και πειραμάτων ανάμεσα στα οποία ήταν και η μελέτη της περίπτωσης της Τζίνη του «άγριου» κοριτσιού, η οποία ήταν ένα κοριτσάκι το οποίο ζούσε

υποσιτισμένο, απομονωμένο και χωρίς καμία κοινωνική επαφή ή κάποιο ερέθισμα για να μπορεί να αλληλεπιδρά και βρέθηκε όταν πια ήταν 13 ετών χωρίς να έχει κατακτήσει κάποια γλώσσα. Παρά τις προσπάθειες ψυχολόγων, γλωσσολόγων, δασκάλων και όλων των ειδικοτήτων γιατρών η Τζίνι δεν μπόρεσε ποτέ να κατακτήσει πλήρως την αγγλική γλώσσα και είχε όλα τα χαρακτηριστικά ενός μη κοινωνικοποιημένου ατόμου. Επιπλέον, μελέτησε κωφά άτομα τα οποία δεν μπόρεσαν να κατακτήσουν κάποια γλώσσα εξαιτίας της στέρησης της ακοής τους. Όλες οι παραπάνω μελέτες του Lenneberg οδήγησαν στην τεκμηρίωση της υπόθεσης της κρίσιμης περιόδου (Critical Period Hypothesis) και στον ίδιο να υποστηρίζει ότι υπάρχει μια βιολογικά καθορισμένη περίοδος κατά την οποία ο εγκέφαλος είναι εύπλαστος και βοηθά στην κατάκτηση μιας γλώσσας και ότι αν ένα παιδί δεν μπορέσει να έρθει σε επαφή με τη γλώσσα μέχρι την εφηβεία, κατά την οποία ορίζεται το τέλος της κρίσιμης περιόδου, τότε η ικανότητα του για να κατακτήσει μια γλώσσα μειώνεται σταδιακά με το πέρασμα του χρόνου. Μέσω των πειραμάτων του βρήκε αποδείξεις και συμφώνησε και με τη θεωρία του Τσόμσκι, ότι υπάρχουν έμφυτοι βιολογικοί παράγοντες, γενετική προδιάθεση και εξελιγμένοι εγκεφαλικοί μηχανισμοί που συμβάλλουν στη κατάκτηση μιας γλώσσας πέρα από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (Lenneberg, 1967).

Ο Lenneberg υποστήριξε ότι οι ίδιοι κανόνες διέπουν και την κατάκτηση των ξένων γλωσσών και ότι μόνο μέχρι την εφηβεία μπορεί ένα παιδί να κατακτήσει μια ξένη γλώσσα αβίαστα απλά και μόνο μέσω της έκθεσης του σε αυτήν, καθώς μετά το πέρασμα της κρίσιμης περιόδου το παιδί χάνει την προσαρμοστικότητα και δεκτικότητα του εγκεφάλου και θα πρέπει να εκτεθεί σε μακροχρόνια συστηματική διδασκαλία και συνειδητή προσπάθεια από πλευράς του προκειμένου να κατακτήσει τον στόχο του. Επιπλέον, υποστήριξε ότι τα νεότερα παιδιά που εκτίθενται σε μια ξένη γλώσσα, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, επιτυγχάνουν προφορά παρόμοια με αυτή των φυσικών ομιλητών και υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής και επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας (Lenneberg, 1967).

Ο Mark Patkowski είναι ακόμα ένας ερευνητής γλωσσολόγος ο οποίος ενστερνίζεται την ιδέα της κρίσιμης περιόδου στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Οι μελέτες και η έρευνα του υποστηρίζουν την ιδέα ότι υπάρχει ένα ηλικιακό παράθυρο στη διάρκεια του οποίου οι μαθητές είναι πιο δεκτικοί στην κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας και συνήθως αυτή η κρίσιμη περίοδος συμπίπτει με την πρώιμη παιδική ηλικία. Το σημείο στο οποίο διαφοροποιείται σε σχέση με τους άλλους ερευνητές είναι ότι υποστηρίζει ότι η διάρκεια αυτής της κρίσιμης περιόδου μπορεί να διαφέρει μεταξύ των ατόμων αναλόγως και των άλλων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών

που έχουν, αν και στην πλειοψηφία των μελετών του συνήθως σταματά στην εφηβεία ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός (Patkowski, 1980).

Ο Patkowski υποστηρίζει ότι η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας επηρεάζεται από βιολογικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες και πως ο εγκέφαλος κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου είναι ευπροσάρμοστος και ικανός να αποκτά νέες δεξιότητες και πληροφορίες γρηγορότερα από τους εγκεφάλους των ενηλίκων. Η έρευνα του εστιάζει στο ότι οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών ωριμάζουν και με αυτό τον τρόπο μπορούν να επεξεργάζονται και να εσωτερικεύουν ευκολότερα και γρηγορότερα τη γλωσσική εισροή καθιστώντας τους έτσι καλύτερους μαθητές σε σχέση με τους ενήλικες. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου τα παιδιά κατακτούν τη προφορά, τη γραμματική, το λεξιλόγιο και τη φωνολογία της ξένης γλώσσας σε τέτοιο βαθμό που χρησιμοποιούν τη γλώσσα σχεδόν σαν φυσικοί ομιλητές σε αντίθεση με τους ενήλικες μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στην εκμάθηση και κατάκτηση μιας γλώσσας σε επίπεδο φυσικών ομιλητών (Patkowski, 1980).

Ο Scovel ως υπέρμαχος και αυτός της θεωρίας της κρίσιμης περιόδου και της ιδέας ότι υπάρχει μια βιολογικά προκαθορισμένη περίοδος κατά την οποία αν κατακτηθεί μια γλώσσα θα γίνει στο βέλτιστο και αρτιότερο βαθμό, μελέτησε τις αρχές αυτής της θεωρίας από τη νευροβιολογική πλευρά. Ο Scovel εξέτασε την πλαστικότητα και την ανάπτυξη του εγκεφάλου ως προς την ωρίμανση των περιοχών που είναι υπεύθυνες για την ακουστική επεξεργασία και παρατήρησε ότι η ωρίμανση αυτών των περιοχών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία διαμορφώνει και την ικανότητα των παιδιών να δέχονται, αντιλαμβάνονται, κατηγοριοποιούν και παράγουν ήχους ομιλίας με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Στις έρευνες του σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές και προβλήματα ακοής, παρατήρησε ότι υπάρχει μια κρίσιμη περίοδος στην πρώιμη παιδική ηλικία κατά την οποία τα παιδιά είναι περισσότερο δεκτικά στην κατανόηση και κατάκτηση των φωνητικών διακρίσεων της μητρικής τους γλώσσας και στη διάκριση φωνητικών διαφορών ανάμεσα στη μητρική και την ξένη γλώσσα. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσιμης περιόδου μπορούν να κατακτήσουν τις φωνητικές διακρίσεις της ξένης γλώσσας και να τις κατηγοριοποιήσουν στον ίδιο βαθμό που μπορούν να το κάνουν και για τη μητρική τους (Scovel, 1988).

Ο Long μέσω της εκτεταμένης έρευνας του προχώρησε ακόμα περισσότερο την ιδέα της κριτικής περιόδου στο έργο του για τους περιορισμούς που θέτει η ωρίμανση του εγκεφάλου με το πέρασμα της εφηβείας στη γλωσσική ανάπτυξη των ανθρώπων. Ο Long εισάγει την

υπόθεση της αλληλεπίδρασης (Interaction Hypothesis), σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών με φυσικούς ή με ικανούς χρήστες της γλώσσας στόχου. Οι μαθητές μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης έρχονται σε επαφή με αυθεντική εκφορά λόγου η οποία γίνεται σε πλαίσια ουσιαστικής επικοινωνίας και λαμβάνουν σε πρώτο χρόνο ανατροφοδότηση για τη δική τους εκφορά λόγου με απώτερο σκοπό την επικοινωνία. Ο Long μέσω των μελετών του για την υπόθεση αλληλεπίδρασης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει πιθανή σύνδεση των περιορισμών στη γλωσσική κατάκτηση με την ωρίμανση του εγκεφάλου και την απώλεια της ελαστικότητας του. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ο αρχικός ρυθμός κατάκτησης μια ξένης γλώσσας αλλά και το τελικό επίπεδο στο οποίο φτάνουν οι μαθητές, εξαρτώνται σε ένα βαθμό από την ηλικία στην οποία βρίσκονταν όταν ξεκίνησαν να μαθαίνουν την ξένη γλώσσα. Επιπλέον και αυτός με τη σειρά του υποστηρίζει πως υπάρχουν κρίσιμες -ευαίσθητες περιόδους που διέπουν τη γλωσσική ανάπτυξη και ότι σε ορισμένα άτομα η επιδείνωση στην ευκολία κατάκτησης της γλώσσας μπορεί να ξεκινά πολύ νωρίτερα από την εφηβεία και συγκεκριμένα στα 6 έτη. Τέλος, μέσω των μελετών του δίνει την εξήγηση ότι η μείωση της ικανότητας των ανθρώπων να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα μετά από κάποια ηλικία, γίνεται σταδιακά και συσσωρευτικά και δεν είναι ένα ξαφνικό γεγονός που γίνεται εφάπαξ. Επιπλέον, επηρεάζονται ποικίλοι και διαφορετικοί τομείς της γλωσσικής κατάκτησης όπως είναι η φωνολογία, η γραμματική, η φωνητική κ.α. (Long, 1990).

Η Elissa Newport είναι νευρολόγος ερευνήτρια με πολλά χρόνια πειραμάτων και μελετών πάνω στην κατάκτηση της μητρικής και των ξένων γλωσσών. Βασικός τομέας των ερευνών της είναι η βιολογική πλευρά της θεωρίας της κρίσιμης περιόδου και κατά πόσο επηρεάζει αυτή η περίοδος τη γλωσσική κατάκτηση. Στις έρευνες της παρατήρησε ότι η μυελίνωση και οι αλλαγές που παρουσιάζονται στον εγκέφαλο με το πέρασμα των ετών, επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα κατάκτησης μια ξένης γλώσσας ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου η νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου αλλάζει, στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας παρατηρείται μεγαλύτερη νευροπλαστικότητα, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα του εγκεφάλου στις γλωσσικές και φωνολογικές δομές και μοτίβα, ενώ μετά την εφηβεία η νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου μειώνεται σταδιακά, όπως και η προσαρμοστικότητα του εγκεφάλου στις γλωσσικές και φωνολογικές δομές καθιστώντας την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δύσκολη (Newport, 2002).

Επιπλέον, παρατήρησε ότι τα παιδιά που επιχειρούν να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα μέσα σε αυτό το βιολογικά προκαθορισμένο ηλικιακό παράθυρο –πρώιμη παιδική ηλικία με εφηβεία-, είναι ιδιαίτερα ικανά στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων απλά και μόνο με την έκθεση τους στην ξένη γλώσσα, τόσο ικανά ώστε να επιτυγχάνεται γλωσσική επικοινωνία παρόμοια με αυτή της μητρικής γλώσσας. Σταδιακά όμως μετά την εφηβεία αυτή η ικανότητα φθίνει με αποκορύφωμα την ενηλικίωση, μετά την οποία η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας γίνεται με κοπιαστικό και συνειδητό τρόπο. Η Newport αναγνωρίζει ότι υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες ανάμεσα στα άτομα που προσπαθούν να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα, ακόμα και αν αυτή η προσπάθεια γίνεται μέσα στα πλαίσια της κρίσιμης περιόδου. Σημαντικοί παράγοντες που επίσης συμβάλουν στην κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας είναι και οι γνωστικές ικανότητες, τα κίνητρα και ο βαθμός έκθεσης του μαθητή στη γλώσσα στόχο (Newport, 2002).

Υπάρχουν όμως και ερευνητές που πρεσβεύουν ότι η ηλικία είναι μόνο ένας από τους πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας και πως οι ατομικές διαφορές του κάθε μαθητή, τα κίνητρα που έχει, το περιβάλλον μέσα στο οποίο μαθαίνει και χρησιμοποιεί τη ξένη γλώσσα, ο χρόνος που αφιερώνει στην κατάκτησή της κ.α. είναι πολλοί από τους σημαντικούς παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην επιτυχημένη κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας. Φυσικά υπάρχουν και ερευνητές οι οποίοι παρατηρούν πλεονεκτήματα και στους μικρής ηλικίας μαθητές που βρίσκονται μέσα στην κρίσιμη περίοδο και στους μεγαλύτερης ηλικίας και ενήλικες μαθητές που βρίσκονται εκτός της κρίσιμης περιόδου, απλά σε διαφορετικούς τομείς κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας ή σε διαφορετικές χρονικές περιόδους στη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης.

Οι Dulay και Burt's μελέτησαν και αυτοί με τη σειρά τους την κρίσιμη περίοδο (Critical Period Hypothesis) μέσω της έρευνας που έκαναν το 1974 σε δυο ομάδες παιδιών που ήταν φυσικοί ομιλητές κινεζικών και ισπανικών και μάθαιναν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Παρατήρησαν ότι υπάρχει μια φυσική σειρά στη διαδικασία μάθησης και στις δυο ομάδες, παρά το γεγονός πως προέρχονταν από τελείως διαφορετικές μητρικές γλώσσες, επιπλέον κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα νεαρά παιδιά σε σύγκριση με τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά τείνουν να επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, όμως υπογράμμισαν το πόσο ρευστή και ευμετάβλητη είναι η διαδικασία κατάκτησης της ξένης γλώσσας, στην παρούσα μελέτη των Αγγλικών και πως παράγοντες όπως η γλωσσική ικανότητα στη μητρική γλώσσα, η έκθεση στην ξένη γλώσσα και η προσωπική προσπάθεια του κάθε μαθητή ήταν

επίσης καθοριστικοί παράγοντες που συνετέλεσαν στην επιτυχημένη κατάκτηση της γλώσσας στόχου (Dulay & Burt's, 1974).

Βασιζόμενοι στη μελέτη των Dulay και Burt's (1974), οι Bailey, Madden και Krashen διεξήγαγαν τη δική τους έρευνα με σκοπό να παρατηρήσουν αν υπάρχει μια φυσική αλληλουχία στην κατάκτηση των γραμματικών δομών μιας ξένης γλώσσας από μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα. Μέσω της έρευνας τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ορισμένες γραμματικές δομές που εμφανίζονται πιο συχνά στους μαθητές που έχουν κατακτήσει ένα συγκεκριμένο επίπεδο της ξένης γλώσσας, υποδεικνύοντας έτσι μια αναπτυξιακή πρόοδο στην κατάκτηση της γλώσσας. Επιπλέον, παρατήρησαν ότι παράγοντες όπως η γλωσσική ικανότητα, η μεγάλη έκθεση στη γλώσσα στόχο και οι ατομικές στρατηγικές μάθησης είναι καθοριστικοί για την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας ενώ κατέληξαν και στο συμπέρασμα ότι η ηλικία των μαθητών δεν έπαιξε κάποιο σημαντικό ρόλο καθώς οι μαθητές ηλικίας 5-8 ετών παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα σε σχέση με τους ενήλικες (Bailey, Madden & Krashen, 1978).

Μερικά χρόνια αργότερα το 1978 οι Snow και Hoefnagel- Hohle, μελέτησαν φυσικούς ομιλητές της Αγγλικής γλώσσας που ξεκίνησαν να μαθαίνουν Ολλανδικά. Οι ερευνητές έκαναν μια μακροχρόνια μελέτη, είχαν συμμετέχοντες από όλες τις ηλικιακές ομάδες (3-5 ετών, 8-10 ετών, 12-15 ετών και ενήλικες) και μελέτησαν τόσο άτομα που μάθαιναν τα Ολλανδικά στην Αγγλία, όσο και άτομα που μάθαιναν τα Ολλανδικά ενώ ζούσαν στην Ολλανδία. Οι ομάδες του πειράματος δοκιμάστηκαν τρεις φορές κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους και τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ενήλικες και οι μαθητές 12-15 ετών ήταν αυτοί που σημείωσαν την ταχύτερη πρόοδο στους πρώτους μήνες εκμάθησης, ενώ στο τέλος του πειράματος οι μαθητές ηλικίας 8-10 ετών ήταν αυτά που είχαν τη μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας. Από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα όμως του πειράματος ήταν ότι τα παιδιά ηλικίας 3-5 ετών σημείωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία από όλες τις ηλικιακές ομάδες και σε όλα τα τεστ που διεξήχθησαν καθόλη τη διάρκεια του πειράματος. Μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας τους αμφισβήτησαν την ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου για την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας και τόνισαν τη σημασία των ατομικών διαφορών στη γλωσσική ικανότητα και τη σημασία της έκθεσης στη γλώσσα στόχο (Snow & Hoefnagel- Hohle, 1978).

Οι Krashen, Long και Scarcella διεξήγαγαν μια έρευνα με σκοπό να εξακριβώσουν κατά πόσο η ηλικία επηρεάζει την τελική ευφράδεια στην κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας και με τι ρυθμό

μαθαίνουν οι διάφορες ηλικιακές ομάδες. Κατέληξαν λοιπόν στα παρακάτω συμπεράσματα: πρώτον ότι οι ενήλικες έχουν το προβάδισμα στα πρώτα στάδια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και κυρίως στο συντακτικό και τη μορφολογία σε σχέση με τα παιδιά, δεύτερον ότι τα μεγαλύτερα παιδιά κατακτούν γρηγορότερα τη γλώσσα σε σχέση με τα μικρότερης ηλικίας παιδιά και έχουν πάλι ένα προβάδισμα στη συντακτική και μορφολογική δομή της γλώσσας και τρίτον ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας καταφέρνουν να κατακτήσουν μεγαλύτερο επίπεδο επάρκειας και ευφράδειας της ξένης γλώσσας από ότι οι ενήλικες και τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά. Δηλαδή κατέληξαν στο ότι αν και οι ενήλικες και τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά κατακτούν την ξένη γλώσσα γρηγορότερα, τα μικρότερης ηλικίας παιδιά κατακτούν την ξένη γλώσσα σε ανώτερο βαθμό, δηλαδή μακροπρόθεσμα έχουν το προβάδισμα έναντι των ενηλίκων (Krashen, Long & Scarcella, 1979).

Ο Birdsong είναι ένας ερευνητής γλωσσολόγος ο οποίος έχει αφιερώσει μεγάλο μέρος της έρευνας του στην κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας και στην «υπόθεση της κρίσιμης περιόδου». Ο ίδιος στέκεται κριτικά απέναντι και στις δύο απόψεις τόσο αυτών που τάσσονται υπέρ αυτού του ηλικιακού παράθυρου όσο και αυτών που τάσσονται κατά.

Ασχολήθηκε σε μεγάλο βαθμό με τη σχέση ανάμεσα στην αρχική ηλικία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και στην τελική επάρκεια – ευφράδεια που κατακτούν οι μαθητές. Το πείραμα το οποίο μελέτησε αποτελούνταν από δυο ομάδες ενηλίκων, η μια ομάδα ήταν αγγλόφωνοι ενήλικες που είχαν κατακτήσει τη γαλλική γλώσσα σε υψηλό επίπεδο και η άλλη ομάδα του πειράματος ήταν Γάλλοι φυσικοί ομιλητές και στις δυο ομάδες δόθηκε ένα γραπτό τεστ που εξέταζε κυρίως το επίπεδο τους στη γραμματική. Μελετώντας τα αποτελέσματα των τεστ των δύο ομάδων παρατήρησε ότι είχαν παρόμοια αποτελέσματα με ελάχιστες αποκλίσεις που σήμαινε ότι οι αγγλόφωνοι ενήλικες μαθητές είχαν κατακτήσει τη γλώσσα σε τέτοιο βαθμό που μπορούσαν να συγκριθούν με φυσικούς ομιλητές παρά το γεγονός ότι ξεκίνησαν την εκμάθηση της γλώσσας στην ενήλικη ζωή τους. Ο Birdsong αμφισβητεί και τις δυο απόψεις που σχετίζονται με την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου και τονίζει τη σημασία πολλών παραγόντων (όπως είναι οι νευροβιολογικοί, οι περιβαλλοντικοί, οι ατομικές διαφορές, η ωριμότητα να κατανοήσει κανείς τις διαδικασίες εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, τα κίνητρα και ο βαθμός έκθεσης στη γλώσσα στόχο) σε ότι έχει σχέση με την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας (Birdsong, 1999).

Η έρευνα των Νικολον και Curtain (2000) είναι καθοριστικής σημασίας στον τομέα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και κυρίως στο θέμα του παράγοντα ηλικία, καθώς είναι μια

επισκόπηση η οποία συμπεριέλαβε έρευνες που έγιναν πάνω στον συγκεκριμένο τομέα για είκοσι χρόνια, από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990. Τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκαν είναι ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα από νωρίς δεν είναι απαραίτητα και επιτυχημένα στην κατάκτηση της, καθώς η ηλικία έναρξης εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από μόνη της δεν είναι προϋπόθεση για την επιτυχημένη κατάκτηση της. Η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας είναι πολύ παραγοντική και οι κατάλληλες συνθήκες εκμάθησης είναι από τους καίριους παράγοντες που επηρεάζουν. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα κίνητρα και οι στόχοι, η καθοδήγηση από κάποιον κατάλληλα εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό, η έκθεση σε αυθεντική εκφορά λόγου και η συνέχεια και συνοχή στο εγχείρημα της μάθησης είναι απαραίτητοι παράγοντες για την επιτυχημένη κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας.

Οι Thompson και Gaddes (2005) έκαναν μια έρευνα για την κατάκτηση της προφοράς μιας ξένης γλώσσας από ενήλικες. Στην έρευνα αυτή παρατήρησαν ότι οι ενήλικες μαθητές ήταν πιο αποδοτικοί στο τυπικό περιβάλλον μιας τάξης σε σχέση με τους μικρής ηλικίας μαθητές. Παρά την αποδοτικότητα τους όμως παρατηρήθηκε και μια σειρά προκλήσεων που είχαν να αντιμετωπίσουν οι ενήλικες μαθητές, οι οποίες ήταν κυρίως στη φωνητική και τη φωνολογία της ξένης γλώσσας. Οι Thompson και Gaddes υποθέτουν πως για αυτή τη δυσκολία στην προφορά της ξένης γλώσσας, ευθύνεται ότι οι ενήλικες δεν βρίσκονται μέσα σε αυτό το ηλικιακό παράθυρο που προτείνει η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου. Παρά τη δυσκολία τους όμως οι ενήλικες μπορούν να ξεπεράσουν αυτό το εμπόδιο με στοχευμένη διδασκαλία της προφοράς, με προσωπική προσπάθεια και πρακτική εξάσκηση καθώς επίσης και με έκθεση σε αυθεντική εκφορά λόγου της γλώσσας στόχου.

Η έρευνα των Dollmann, Kogan και Weissmann μελετά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα των μαθητών μιας ξένης γλώσσας να την κατακτούν και ιδιαίτερα εστιάζουν στην κατάκτηση της με παρόμοια προφορά με αυτήν των φυσικών ομιλητών, χωρίς να υπάρχουν φωνολογικές παρεμβάσεις από τη μητρική τους γλώσσα. Η έρευνα τους διεξήχθη στη Γερμανία σε έφηβους μετανάστες με ποικίλες μητρικές γλώσσες και έδειξε ότι στη φωνητική και φωνολογική κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας ισχύει η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου και ότι τα παιδιά μέχρι περίπου την ηλικία των δέκα ετών μπορούν να κατακτήσουν αβίαστα τη ξένη γλώσσα και κυρίως το προφορικό κομμάτι της, με προφορά παρόμοια με αυτή των φυσικών ομιλητών και χωρίς να γίνονται φωνολογικές μεταφορές από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Παρατήρησαν όμως ότι ενώ η ηλικία επηρεάζει την κατάκτηση της προφοράς, παράγοντες

όπως οι ατομικές διαφορές, τα κίνητρα, η έκθεση σε αυθεντικές μορφές λόγου, το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν οι μαθητές επηρεάζουν περισσότερο τη γενικότερη κατάκτηση της ξένης γλώσσας και μπορούν να συμβάλλουν θετικά ακόμα και στο κομμάτι της προφοράς. Καταλήγουν λοιπόν στο συμπέρασμα πως η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας είναι μια σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και ενώ στην εκμάθηση της προφοράς η ηλικία των μαθητών είναι σημαντικός παράγοντας, μια πολύπλευρη και υποστηρικτική διδακτική διαδικασία που θα λαμβάνει υπόψιν της όλες τις διαφορετικές ανάγκες και εμπειρίες των μαθητών μπορεί να συμβάλει εξίσου στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας (Dollmann, Kogan και Weissmann, 2020).

Μελετώντας όλες τις παραπάνω έρευνες που έχουν γίνει μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα: Αρχικά, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι μια περίπλοκη και σύνθετη διαδικασία που εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων όπως είναι η ηλικία έναρξης εκμάθησης, οι ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, τα κίνητρα και οι στόχοι των μαθητών, η συνοχή και η συνέχεια στη διαδικασία της μάθησης, η πολύπλευρη και υποστηρικτική διδακτική διαδικασία από κατάλληλα εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, η ωριμότητα των μαθητών, οι νευροβιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, η πρακτική εξάσκηση, η έκθεση σε αυθεντική εκφορά λόγου και φυσικά η προσωπική προσπάθεια των ίδιων των μαθητών. Επιπλέον παρατηρούμε ότι, αν και είναι δύσκολη μια σύγκριση ενηλίκων και μικρής ηλικίας μαθητών, οι νεαρής ηλικίας μαθητές έχουν το προβάδισμα στην κατάκτηση της φωνητικής και φωνολογίας της ξένης γλώσσας έναντι των ενηλίκων, ενώ οι ενήλικες έχουν το προβάδισμα στα αρχικά τουλάχιστον στάδια κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας λόγω της εμπειρίας τους σε επίσημα περιβάλλοντα μάθησης και λόγω της ανώτερης γνωστικής τους ανάπτυξης ήδη από την μητρική τους γλώσσα. Μπορούμε λοιπόν να καταλήξουμε στο ασφαλές συμπέρασμα πως όσο πιο νωρίς αρχίζει η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας τόσο πιο αποδοτικό θα είναι για τους μαθητές, αλλά δεν είναι μόνο η ηλικία που επηρεάζει την επιτυχημένη εξέλιξη των μαθητών αλλά και πολλοί άλλοι παράγοντες όπως αυτοί αναφέρονται παραπάνω και συμβάλουν και αυτοί με τη σειρά τους. Συνεπώς, αν αυτό το ξεκίνημα στην πρώιμη ηλικία συνοδεύεται και από άλλους παράγοντες είναι σχεδόν βέβαιη η επιτυχία κατάκτησης της ξένης γλώσσας.

4. Μεθοδολογία της Έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της εργασίας θα παρουσιαστεί η στατιστική ανάλυση της έρευνας μας και θα αναφερθεί το μεθοδολογικό πλαίσιο γύρω από το οποίο αναπτύχθηκε η έρευνα. Αρχικά, παρατίθεται ο στόχος της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες είναι απόρροια της μελέτης της βιβλιογραφίας και άλλων ερευνών στην ίδια θεματική ενότητα. Ακολούθως, δίνεται η περιγραφή του εργαλείου της έρευνας που είναι ένα ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία επιλέχθηκε το δείγμα της έρευνας και στο τέλος περιγράφονται τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.1. Στόχος της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Ο στόχος της έρευνας στην παρούσα εργασία είναι η διερεύνηση, καταγραφή και ανάλυση των στάσεων των καθηγητών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν σε νηπιαγωγεία της χώρας αναφορικά με το πρόσφατο πρόγραμμα εισαγωγής των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο και την συμμετοχή τους σε αυτό. Αυτός ο γενικός στόχος επιμερίζεται σε επιμέρους σκοπούς που είναι οι ακόλουθοι:

- ο εντοπισμός και η ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα εισαγωγής του προγράμματος και τη γενική επίδραση του στους διδασκόμενους.
- η καταγραφή και διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους επιμόρφωση και το υλικό που τους δόθηκε από το υπουργείο παιδείας στα πλαίσια του προγράμματος.
- η καταγραφή και ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους στο πρόγραμμα και με τη συνδιδασκαλία με τους συναδέλφους νηπιαγωγούς.

Επίσης, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες ερευνητικές υποθέσεις με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας και παρόμοιων ερευνών τόσο στην Ελλάδα όσο και σε όλο τον κόσμο, οι οποίες επαληθεύτηκαν με τη βοήθεια της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

- 1) Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί αναμενόταν να υποστηρίξουν πως ήταν αναγκαία η εισαγωγή μιας καινοτόμας ιδέας, όπως είναι η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία (Litjens & Taguma, 2010; Sirajetal., 2019; VanDam, Schipper and Runhaar 2010; Saavedra and Opfer 2012).

- 2) Επιπρόσθετα προβλεπόταν ότι οι εκπαιδευτικοί θα υποστηρίξουν πως το πρόγραμμα της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο επιδρά θετικά στους μαθητές (Alexiou, Penderi, Serafeim, 2021)
- 3) Ακόμη, αναμενόταν οι εκπαιδευτικοί να θεωρήσουν αναγκαία την επιμόρφωση και καθοδήγησή τους στη καινούργια εκπαιδευτική βαθμίδα που εντάσσεται το πρόγραμμα (Bowman, Donovan&Burns, 2000; McDonald, Son, Hindman, & Morrison, 2005; NICHDECCRN, 2002; Piasta, Logan, Pelatti, Capps & Petrill, 2015).
- 4) Επιπλέον, αναμενόταν να θεωρούν κατάλληλο το υλικό που τους δόθηκε από το υπουργείο αλλά και αυτό που συνέθεσαν μόνοι τους προκειμένου να διδάξουν στις τάξεις του νηπιαγωγείου (Breen & Candlin 1987, Cooker 2008, Cunningsworth 1984, Tomlinson 2003a).
- 5) Τέλος, αναμενόταν να υπάρξει θετική συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών Αγγλικής που θα οδηγήσει σε αποτελεσματική συνδιδασκαλία μέσα στην τάξη (Dockett and Perry 2007; Dunlop and Fabian 2007; LoCasale-Crouch et al.2008; Perry, Dockett, and Petriwskyj 2014; Peters 2010).

4.2.Περιγραφή του εργαλείου της έρευνας

Προκειμένου να είναι ευκολότερη η επεξεργασία των δεδομένων και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης για την συγκεκριμένη έρευνα. Η επιλογή αυτή υπαγορεύτηκε από την ανάγκη για καλύτερη προσέγγιση των ερευνητικών στόχων, καθώς η ποσοτική έρευνα δεν καλύπτει μόνο τα αριθμητικά δεδομένα της έρευνας αλλά προσφέρει και αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και μας επιτρέπει τη σύνδεση της θεωρίας με την έρευνα (Bryman, 2016).

Γι' αυτό τον λόγο κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, αποτελούμενο από 22 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς μπορούν να απαντηθούν ευκολότερα και ελαχιστοποιείται ο κίνδυνος ο ερωτώμενος να παραλείψει κάποιες ερωτήσεις. Επιπλέον, επιλέχτηκε ως το πιο κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη καταγραφή των στάσεων μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς μπορούν να διανεμηθούν πολλά ερωτηματολόγια ταυτόχρονα (Bryman, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αποστολή του ερωτηματολογίου της έρευνας έγινε μέσω διαδικτύου και διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά στο δείγμα, οι οποίοι κλήθηκαν να το απαντήσουν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας “Google Forms”. Αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε για εξοικονόμηση χρόνου, μέσων και διαδικασιών και για να διατηρηθεί η ανωνυμία και ιδιωτικότητα των ερωτηθέντων με σεβασμό στα προσωπικά τους δεδομένα αλλά και για αποφυγή τυχόν μεροληψίας από πλευράς του ερευνητή. Ταυτόχρονα, η αποστολή μέσω διαδικτύου μας έδινε το πλεονέκτημα να συλλέξουμε ερωτηματολόγια από όλα τα μήκη και πλάτη της χώρας χωρίς να υπάρχουν γεωγραφικοί περιορισμοί (Bryman, 2016). Μάλιστα για να είναι πιο γρήγορη η συλλογή των αποτελεσμάτων, το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε σε προσωπικά ηλεκτρονικά ταχυδρομεία καθηγητών Αγγλικής και σε κλειστές ομάδες εκπαιδευτικών Αγγλικής που εργάζονται σε νηπιαγωγεία της χώρας. Βέβαια συνεκτιμήθηκαν και οι κίνδυνοι που ενυπάρχουν στην αποστολή ερωτηματολογίων μέσω διαδικτύου, καθώς δεν υπάρχει κάποιο εχέγγυο για τις ειλικρινείς απαντήσεις των συμμετεχόντων, ούτε για το πρόσωπο που εντέλει απάντησε το ερωτηματολόγιο και αν αυτό το έπραξε μόνο του ή με τη βοήθεια κάποιου άλλου (Φίλιας, 1995).

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου της έρευνας στηρίχτηκε στη μελέτη του ερευνητικού προβλήματος και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκειμένου να κατηγοριοποιηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που εν συνεχεία αποτέλεσαν το θεμέλιο του ερωτηματολογίου. Κάθε ερευνητικός στόχος αποτελεί και μια μεταβλητή της έρευνας, η οποία συγκροτείται από τις αντίστοιχες κλίμακες. Οι κλίμακες αυτές εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών αγγλικής ως προς τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Ως προς την αναλυτική δομή του ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης, οι πρώτες 6 ερωτήσεις αφορούν τα δημογραφικά - προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους. Αναφορικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά κλήθηκαν να δηλώσουν το φύλο, την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν και τις επιπρόσθετες σπουδές που έχουν πέραν του βασικού πτυχίου Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας. Σχετικά με την εργασία τους οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, την σχέση εργασίας τους (μόνιμοι / αναπληρωτές) και τη περιοχή όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα όπου εργάζονται.

Ακολούθως στο επόμενο μέρος, παρατέθηκαν ερωτήσεις που αφορούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Η πρώτη

ερώτηση αφορά την αναγκαιότητα και την ορθή εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στα Νηπιαγωγεία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν αν συμφωνούν με τη δήλωση ότι η συμπερίληψη των Αγγλικών στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου είναι σωστή και απαραίτητη. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με τη δήλωση ότι τα νήπια είναι έτοιμα να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο. Ακόμη, ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας σε αυτό το πρώιμο στάδιο της ανάπτυξης τους και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην μητρική γλώσσα του παιδιού. Επίσης, κλήθηκαν να δηλώσουν την ηλικία που θεωρούν οι ίδιοι ως την πλέον κατάλληλη για την έναρξη εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας.

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν την ενδεχόμενη θετική επίδραση που είχε στα παιδιά η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν αν τα νήπια ανταποκρίθηκαν θετικά στην κατάσταση αυτή. Ακόμη, ζητήθηκε η γνώμη τους σχετικά με το αν πιστεύουν ότι ενισχύθηκαν οι δεξιότητες των νηπίων και η ολόπλευρη ανάπτυξή τους μέσω της εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια κλήθηκαν να επιλέξουν ποιες συγκεκριμένες δεξιότητες (όπως είναι η κριτική σκέψη, η καλύτερη κατανόηση της μητρικής γλώσσας, η πολυγλωσσία, η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας και η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη) παρατήρησαν ότι ενίσχυσε στους μαθητές τους η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Επίσης, κλήθηκαν να επιλέξουν συγκεκριμένες μεθόδους μάθησης (όπως είναι η διαφοροποιημένη μάθηση, η εξατομικευμένη, η κιναισθητική, η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι, η μάθηση σε ομάδες και η δασκαλοκεντρική) που ενδεχομένως εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους για την εισαγωγή των Αγγλικών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σχετικά με δραστηριότητες που χρησιμοποίησαν για την εισαγωγή των Αγγλικών στην τάξη τους και είχαν να επιλέξουν ανάμεσα στο CLIL, στο ελεύθερο/ οργανωμένο παιχνίδι, στα τραγούδια, στα παραμύθια και τις ιστορίες, στο θέατρο και τη δραματοποίηση, σε δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα και σε κατασκευές και ζωγραφική.

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν την άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και καθοδήγησής τους στην καινούρια εκπαιδευτική βαθμίδα που εντάσσεται το πρόγραμμα. Αρχικά, ρωτήθηκαν αν συμμετείχαν στην επιμόρφωση του ΕΑΝ (Εισαγωγή Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο) και αν η επιμόρφωση τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τα νήπια και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν. Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την άποψή τους σχετικά με την αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών

Αγγλικών σε επιμορφώσεις για τη διδασκαλία της Αγγλικής στην προσχολική ηλικία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν αν συμφωνούν ότι το εκπαιδευτικό υλικό που προτάθηκε στην επιμόρφωση του EAN ήταν χρήσιμο αλλά και να δηλώσουν τους τομείς στους οποίους θα χρειάζονταν περισσότερη καθοδήγηση και βοήθεια. Οι τελευταίες ερωτήσεις αφορούσαν την συνεργασία των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας με τους/τις νηπιαγωγούς και συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν είχαν συνεργασία με τον/την νηπιαγωγό του τμήματος και στη συνέχεια κλήθηκαν να αξιολογήσουν αυτή τη συνεργασία.

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες στάσεων με τη μορφή δηλώσεων ή ερωτήσεων, τις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν είτε σε πενταβάθμια προσθετική κλίμακα κατατάξεων (κλίμακα Likert), είτε με απαντήσεις διχοτόμησης με τη μορφή του σωστού/ λάθους είτε με τη μορφή πολλαπλών προκαθορισμένων αποκρίσεων στις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν όσες απαντήσεις επιθυμούσαν. Οι απαντήσεις στην κλίμακα Likert κυμαίνονται κλιμακωτά, όσο μεγαλώνει η κλίμακα να εκφράζει και την πιο έντονη συμφωνία των συμμετεχόντων και οι απαντήσεις διαμορφώνονται από το “διαφωνώ απόλυτα” έως το “συμφωνώ απόλυτα”, με ενδιάμεσες απαντήσεις το “διαφωνώ”, το “ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ” και το “συμφωνώ απόλυτα”.

Στη συνέχεια έγιναν όλοι οι απαραίτητοι έλεγχοι για την επιφανειακή εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν είχαν ως στόχο την εξασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου, αρχικά τα στοιχεία και οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν προήλθαν από τη συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας και παρόμοιων ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Έπειτα, έγινε το μοίρασμα του ερωτηματολογίου σε τρεις ειδικούς, προκειμένου να εξακριβώσουν αν αυτό ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα, αν οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σωστά διατυπωμένες και κατανοητές και αν υπήρχε μεροληψία από πλευράς του ερευνητή. Μετά έγινε η συλλογή των αξιολογήσεων των τριών ειδικών, η ενσωμάτωση των σχολίων τους και η βελτίωση των ερωτηματολογίων. Εφόσον έγιναν αυτοί οι έλεγχοι, προχωρήσαμε στο διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων μέσω διαδικτύου μέσα στους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του τρέχοντος έτους. Στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου υπήρχε εδάφιο που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας, το ακαδημαϊκό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και το σεβασμό στα προσωπικά τους δεδομένα.

4.3. Δεοντολογικά Ζητήματα

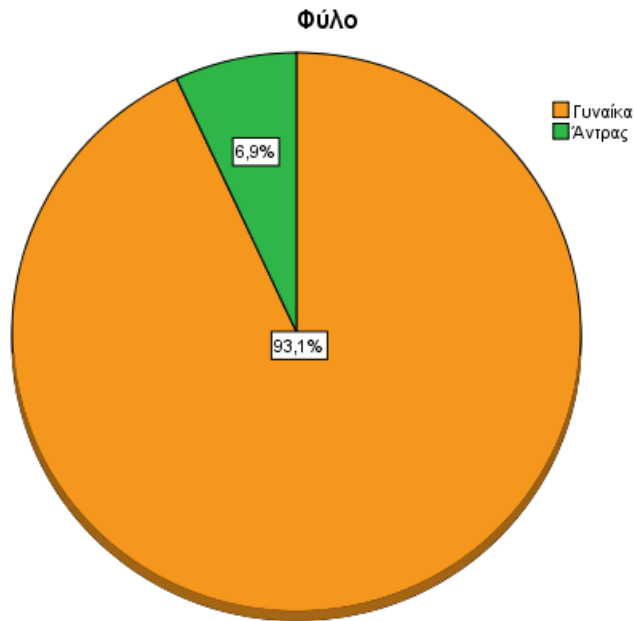
Η δεοντολογία και η ηθική είναι αναπόσπαστα κομμάτια μια έρευνας από την αρχή μέχρι και την ολοκλήρωσή της. Ο ερευνητής πρέπει να συμμορφώνεται σε όλα τα στάδια της, από το αρχικό με τη στοχοθεσία μέχρι το τελευταίο που είναι η συζήτηση και χρήση των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας. Το μεγαλύτερο βάρος των ερευνών σε ζητήματα δεοντολογίας, πέφτει στη σωστή διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα που ο ερευνητής οφείλει να προστατέψει τα προσωπικά δεδομένα του (Cohen, Mannion & Morrison, 2008).

Η παρούσα έρευνα έγινε με πλήρη συμμόρφωση στον κώδικα δεοντολογίας της έρευνας, σε ό,τι ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας προέκυψαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για το σκοπό της έρευνας και με δεδομένο πως κάθε ερωτηματολόγιο περιέχει προσωπικές και σε κάποια σημεία ευαίσθητες ερωτήσεις υπήρχαν διευκρινίσεις στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου που ενημέρωναν τους συμμετέχοντες για τους στόχους της έρευνας, για τη δυνατότητα άρνησης συμμετοχής ή αποχώρησης από τη διαδικασία σε οποιοδήποτε μέρος του ερωτηματολογίου αισθάνονταν άβολα, αλλά και για την προστασία των προσωπικών δεδομένων βάσει του Ν.2472/97 και χρήση τους αυστηρά για ερευνητικούς σκοπούς, χωρίς τη δημοσιοποίησή τους.

4.4. Περιγραφή του πληθυσμού και του δείγματος

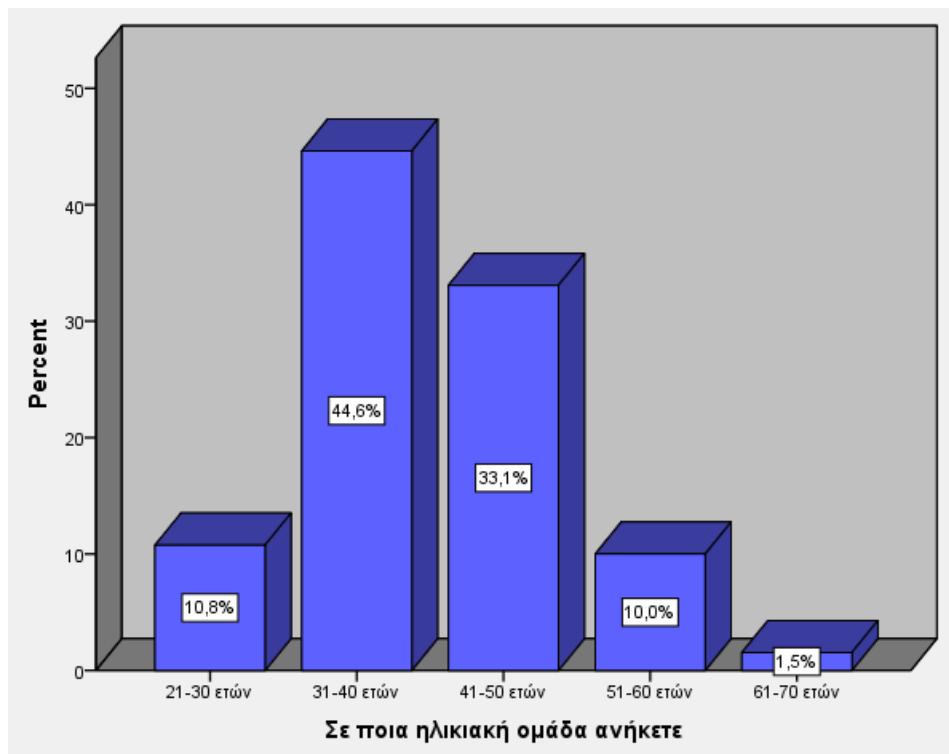
Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς Αγγλικής φιλολογίας δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων που δίδαξαν ή διδάσκουν στο πρόγραμμα ΕΑΝ (Εισαγωγή των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο). Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 130 εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία και βολική δειγματοληψία.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες μελετήθηκαν με κριτήριο το φύλο. Όπως φαίνεται στο επόμενο κυκλικό διάγραμμα (Σχήμα 1) μόλις το 6,9% του δείγματος αποτελείται από άντρες ενώ 121 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες.



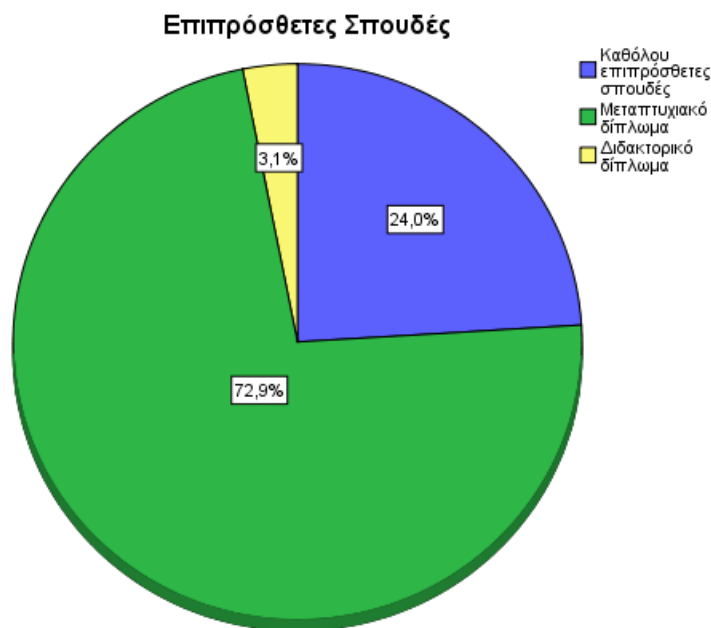
Σχήμα 1: Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών με κριτήριο το φύλο.

Ακολούθως μελετήθηκε η κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία (Σχήμα 2). Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 ετών (44,6%) και 41-50 ετών (33,1%). Ακόμη, στην έρευνα συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί ηλικίας 21-30 ετών (10,8%), 13 εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-60 ετών (10%) και μόλις 2 εκπαιδευτικοί που έχουν υπερβεί το εξηκοστό έτος της ηλικίας τους.



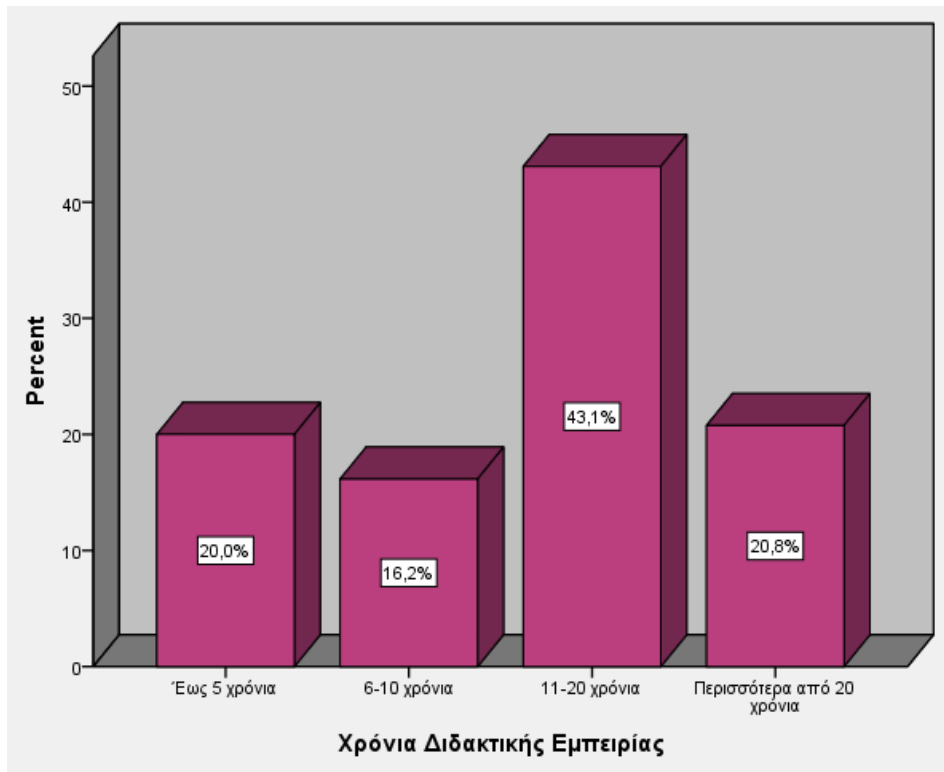
Σχήμα 2: Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών με κριτήριο την ηλικιακή ομάδα.

Η ύπαρξη επιπρόσθετων σπουδών ήταν το επόμενο χαρακτηριστικό που μελετήθηκε κατά τη συλλογή των δεδομένων και σε αυτό υπήρξε 1 άτομο που δεν απάντησε. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, η πλειονότητα αυτών που απάντησαν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (72,9%). Επιπλέον, υπήρξαν 31 άτομα που δήλωσαν ότι δεν έχουν πρόσθετες σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου (24%) ενώ μόλις 4 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ειδίκευσης (3,1%).



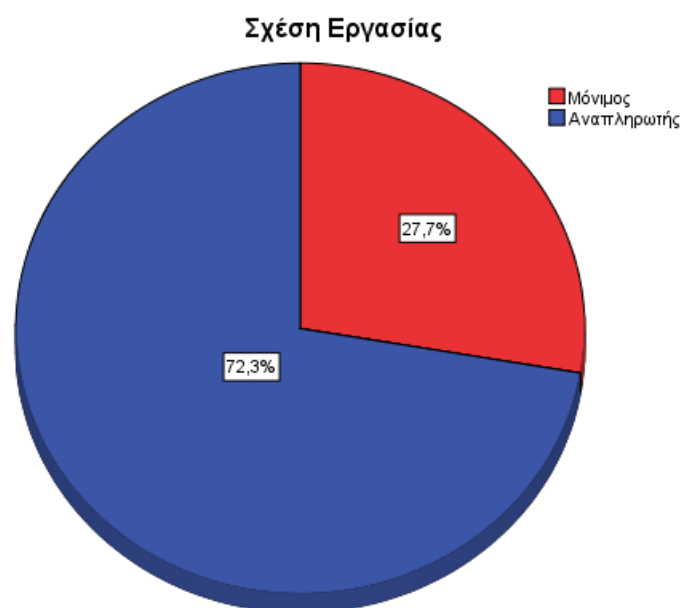
Σχήμα 3: Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών με κριτήριο την ύπαρξη επιπρόσθετων σπουδών.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αναφορικά με τα έτη της διδακτικής εμπειρίας τους (Σχήμα 4). Σε αυτή την περίπτωση το 43,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησε ότι έχει συμπληρώσει 11-20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Ακόμη, υπήρξαν 27 εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας (20,8%), 26 εκπαιδευτικοί με το πολύ 5 έτη υπηρεσίας (20%) και 21 εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη διδακτικής εμπειρίας (16,2%).



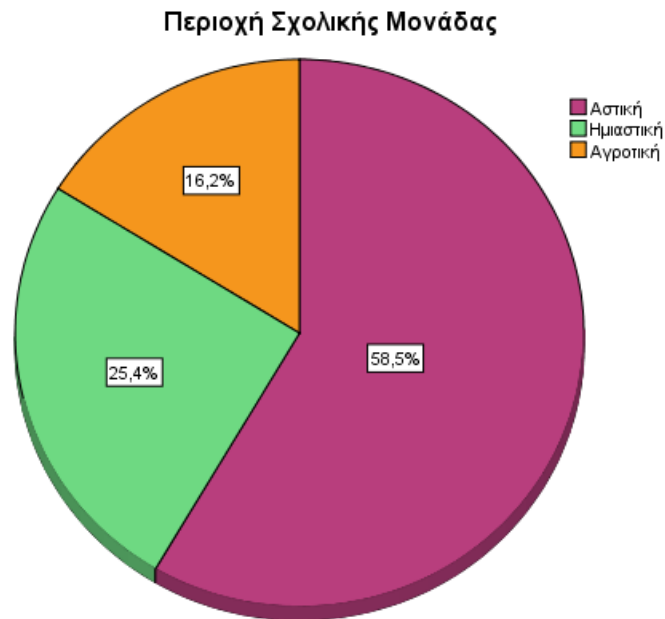
Σχήμα 4: Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών με κριτήριο τα έτη διδακτικής εμπειρίας.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Όπως φαίνεται στο επόμενο κυκλικό διάγραμμα (Σχήμα 5), η πλειονότητα αποτελείται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (72,3%) ενώ υπήρξαν και 36 μόνιμοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Φιλολογίας.



Σχήμα 5: Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών με κριτήριο τη σχέση εργασίας.

Τέλος, μελετήθηκε η περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (Σχήμα 6). Σε αυτή την περίπτωση διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα απασχολούνται σε σχολεία αστικών περιοχών (58,5%). Από την άλλη μεριά 1 στους 4 βρίσκεται σε σχολείο ημιαστικής περιοχής (25,4%) ενώ υπήρξαν και 21 εκπαιδευτικοί από σχολεία αγροτικών περιοχών.



Σχήμα 6: Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών με κριτήριο την τοποθεσία της σχολικής μονάδας.

4.5. Μέθοδοι της στατιστικής ανάλυσης

Προκειμένου να γίνει κατάλληλη επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και με στόχο την επαλήθευση ή διάψευση των ερευνητικών υποθέσεων, χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα στατιστικά εργαλεία. Όλα τα περιγραφικά μέτρα και οι επαγωγικοί έλεγχοι που αναφέρονται στη συνέχεια εκπονήθηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 23 (Statistical Package for Social Services). Στη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε τόσο η περιγραφική όσο και η επαγωγική στατιστική, έτσι ώστε να έχουμε και τη περιγραφή των δεδομένων που συλλέχτηκαν αλλά και την ανάλυση του δείγματος με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σε ένα αναβαθμισμένο επίπεδο δηλαδή στον πληθυσμό (Cohen & Lea, 2004).

Αρχικά, μελετήθηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες σε καθένα από τα ερωτήματα που αφορούν την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Με αυτά τα στατιστικά μέτρα πραγματοποιήθηκε η περιγραφή του δείγματος αναφορικά με το θέμα της παρούσας έρευνας (περιγραφική στατιστική).

Στη συνέχεια εκπονήθηκαν οι έλεγχοι της επαγωγικής στατιστικής με τους οποίους γίνεται προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων για τον πληθυσμό της έρευνας. Όλοι οι έλεγχοι υπόθεσης εκπονήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 5% το οποίο αποτελεί το περιθώριο σφάλματος του κάθε ελέγχου. Κάθε έλεγχος περιλαμβάνει την μηδενική και την εναλλακτική υπόθεση. Στην περίπτωση που η τιμή p του ελέγχου είναι μικρότερη από 0,05, προκύπτει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

Στις περιπτώσεις ποιοτικών μεταβλητών (χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και απαντήσεις στις ονομαστικές μεταβλητές της έρευνας) επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί η ενδεχόμενη σημαντική σχέση μεταξύ κάθε ζεύγους μεταβλητών. Γι' αυτόν τον λόγο εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 του Pearson (Πραμαγγιούλης, 2008). Με αυτόν εξετάζεται η μηδενική υπόθεση H_0 : οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : οι μεταβλητές σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοπιστία του ελέγχου είναι η ύπαρξη αναμενόμενων συχνοτήτων μικρότερων του 5 το πολύ στο 20% των κελιών του αντίστοιχου πίνακα συνάφειας. Στις περιπτώσεις που δεν ικανοποιείται η συγκεκριμένη προϋπόθεση ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 του Pearson αντικαταστάθηκε από τον ακριβή έλεγχο του Fisher ή την μέθοδο Monte Carlo (Τσαγρής, 2014). Συγκεκριμένα, ο ακριβής έλεγχος του Fisher αποτελεί την εναλλακτική του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 όταν και οι δύο μεταβλητές που μελετώνται είναι διχότομες (καθεμία έχει ακριβώς δύο δυνατές απαντήσεις). Αντίθετα, στην περίπτωση που τουλάχιστον μία από τις 2 μεταβλητές έχει περισσότερες από 2 δυνατές απαντήσεις, η εναλλακτική του χ^2 ελέγχου είναι η μέθοδος Monte Carlo.

Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι διαφοράς με τους οποίους έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί αν διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σημαντική διαφορά στις απαντήσεις τους στα ερωτήματα με κλίμακα Likert στις απαντήσεις. Προκειμένου να επιλεγεί η κατάλληλη ομάδα ελέγχων διαφοράς (παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι διαφοράς) εξετάστηκε αρχικά αν τα δεδομένα (οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση με διαβαθμισμένες απαντήσεις) ακολουθούν κανονική κατανομή για καθεμία από τις ομάδες

εκπαιδευτικών που μελετώνται. Γι' αυτόν τον σκοπό εφαρμόστηκε η μη παραμετρική δοκιμασία Kolmogorov-Smirnov (Τσαγρής, 2014). Με αυτήν εξετάστηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : η κατανομή των δεδομένων διαφέρει σημαντικά από την κανονική. Σε κάθε περίπτωση διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις τουλάχιστον μίας από τις ομάδες εκπαιδευτικών που μελετώνται δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Γι' αυτόν τον λόγο επιλέχθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι διαφοράς.

Στις περιπτώσεις δύο ομάδων εκπαιδευτικών (π.χ. με κριτήριο το φύλο), οι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με χρήση της μη παραμετρικής δοκιμασίας Mann-Whitney (Τσαγρής, 2014). Σε αυτή την περίπτωση εξετάστηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : η διάμεσος των απαντήσεων είναι ίδια μεταξύ των δύο ομάδων έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : η διάμεσος των δεδομένων διαφέρει σημαντικά μεταξύ των ομάδων που μελετώνται. Ακόμη, στην περίπτωση τριών ή περισσότερων ομάδων εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε η μη παραμετρική δοκιμασία Kruskal-Wallis (Πραμαγγιούλης, 2008). Με αυτήν ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : η διάμεσος των απαντήσεων είναι ίδια μεταξύ των ομάδων έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : η διάμεσος τουλάχιστον μίας ομάδας διαφέρει σημαντικά σε σχέση με τις υπόλοιπες. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάθε έλεγχο διαφοράς υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων κάθε ομάδας εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η προέλευση της διαφοράς των διαμέσων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών, στις περιπτώσεις όπου υπήρξε σημαντική διαφορά.

5. Αποτελέσματα της Έρευνας

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους αφορά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την μελέτη των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν αποκλειστικά το δείγμα των 130 μελών του δείγματος (περιγραφική στατιστική), ενώ στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα που αναφέρονται στον πληθυσμό, με περιθώριο σφάλματος ίσο με 5% (επαγωγική στατιστική).

5.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπισή τους απέναντι στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στα Νηπιαγωγεία.

5.1.1 Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αναγκαιότητα της εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο

Αρχικά, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που αφορούν την αναγκαιότητα εισαγωγής της διδασκαλίας των Αγγλικών στην προσχολική ηλικία. Όπως δείχνει ο Πίνακας 1 η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας συμφωνούν («Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα») ότι η συμπερίληψη των Αγγλικών στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου είναι σωστή και απαραίτητη (83,1%). Ακόμη, οι περισσότεροι φαίνεται να συμφωνούν ότι τα νήπια είναι γνωστικά έτοιμα να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο (69,3%). Ωστόσο, 1 στους 4 εκπαιδευτικούς (25,4%) δηλώνει ουδέτερος σε αυτή την πρόταση («Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»).

Ακόμη, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας φαίνεται να δίνει αρνητική απάντηση («Διαφωνώ», «Διαφωνώ απόλυτα») με την άποψη ότι η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην μητρική γλώσσα του παιδιού (93,1%). Η τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας, αφορά την ηλικία που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως κατάλληλη για την έναρξη εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας. Σε αυτή την ερώτηση υπήρξε μόνο 1 άτομο που δεν απάντησε. Από τους υπόλοιπους φαίνεται πως η πλειονότητα συμφωνεί ότι μέχρι την ηλικία των 5 ετών πρέπει να έχει γίνει η αρχή για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας (75,3% αθροιστικά). Από την άλλη μεριά, μόλις το 11,6%

των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να κρίνει ως αποδοτικότερες τις ηλικίες 7 ετών ή περισσότερο για την έναρξη εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 1: Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων αναφορικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής της διδασκαλίας των Αγγλικών στην προσχολική ηλικία

Ερωτήσεις / Προτάσεις	Απαντήσεις	N	%
Είναι σωστή και απαραίτητη η συμπερίληψη των Αγγλικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. (N=130)	Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
	Διαφωνώ	4	3,1%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	13,8%
	Συμφωνώ	45	34,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	63	48,5%
Τα νήπια είναι γνωστικά έτοιμα να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. (N=130)	Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
	Διαφωνώ	7	5,4%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	25,4%
	Συμφωνώ	53	40,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	37	28,5%
Η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην μητρική γλώσσα του παιδιού. (N=130)	Διαφωνώ απόλυτα	63	48,5%
	Διαφωνώ	58	44,6%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	5,4%
	Συμφωνώ	2	1,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	0	0%
Ποια ηλικία θεωρείτε κατάλληλη για την έναρξη κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα των Αγγλικών; (N=129)	Μικρότερη των 4 ετών	38	29,5%
	4 ετών	33	25,6%
	5 ετών	26	20,2%
	6 ετών	17	13,2%
	7 ετών	7	5,4%
	Μεγαλύτερη των 7 ετών	8	6,2%

5.1.2 Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με θετική επίδραση της εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

Οι επόμενες ερωτήσεις που μελετήθηκαν αφορούσαν την θετική επίδραση που μπορεί να έχει στα νήπια η εισαγωγή των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο. Οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων σε κάθε ερώτημα παρατίθενται στον Πίνακα 2.

Στην πρώτη ερώτηση αναφορικά με την θετική ανταπόκριση των νηπίων, που είχαν στην τάξη τους οι εκπαιδευτικοί, ως προς την εισαγωγή των Αγγλικών στο πρόγραμμά τους το 89,2% απάντησε θετικά («Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα»). Ακόμη, παρόμοιο είναι το ποσοστό αυτών που συμφωνούν ότι η εισαγωγή των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο ενισχύει τις δεξιότητες των νηπίων και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (90,8%).

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν τις δεξιότητες των νηπίων που παρατήρησαν ότι ενίσχυσε η εισαγωγή των Αγγλικών στο πρόγραμμά τους. Σε αυτή την περίπτωση μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Οι περισσότεροι ανέφερα την αποδοχή και θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα (76,9%). Τα αμέσως επόμενα μεγαλύτερα ποσοστά σημειώθηκαν στην πολυγλωσσία (67,7%) και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη (62,3%). Από την άλλη μεριά, σχεδόν 3 στους 10 δήλωσαν ότι τα Αγγλικά ενίσχυσαν την κριτική σκέψη των νηπίων και την ικανότητά τους να λύνουν προβλήματα (28,5%). Τέλος, μόλις 18 εκπαιδευτικοί απάντησαν μεταξύ άλλων ότι η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας οδήγησε τα νήπια στην καλύτερη κατανόηση της μητρικής γλώσσας τους (13,8%).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τις τεχνικές μάθησης που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους κατά τη διδακτική διαδικασία. Για ακόμη μια φορά οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να δώσουν πολλαπλές απαντήσεις. Σε αυτή την περίπτωση η συντριπτική πλειονότητα απάντησε ότι χρησιμοποίησε την κιναισθητική μάθηση (95,4%) και την μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι (96,9%). Από την άλλη μεριά μόλις το 38,5% του συνόλου χρησιμοποίησε τον διαχωρισμό των νηπίων σε μικρές ομάδες και το 37,7% την διαφοροποιημένη μάθηση. Τέλος, 18 άτομα ακολούθησαν την δασκαλοκεντρική μέθοδο (13,8%) και μόλις 14 την εξατομικευμένη μάθηση (10,8%).

Η τελευταία ερώτηση σχετικά με τη θετική επίδραση της διδασκαλίας των Αγγλικών αφορούσε τις δραστηριότητες που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για να εισάγουν την διδασκαλία αυτής της ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Και πάλι οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία δραστηριότητες από αυτές που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο. Η συντριπτική πλειονότητα δήλωσε ότι προτίμησε τα τραγούδια (95,4%) και τα παραμύθια ή τις ιστορίες (93,1%). Ακόμη, 9 στους 10 αξιοποίησαν τη ζωγραφική (90%) ενώ 7 στους 10 εκπαιδευτικούς χρησιμοποίησαν τις κατασκευές (70%). Τέλος, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το ελεύθερο ή οργανωμένο παιχνίδι (66,2%), το CLIL (50%), τις

δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα (53,1%) και το θέατρο και την δραματοποίηση (46,9%).

Πίνακας 2: Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων αναφορικά με τη θετική επίδραση της εισαγωγής της διδασκαλίας των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο

Ερωτήσεις / Προτάσεις	Απαντήσεις	N	%
Τα νήπια που είχατε στις τάξεις σας ανταποκρίθηκαν θετικά στην εισαγωγή των Αγγλικών στο πρόγραμμά τους. (N=130)	Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
	Διαφωνώ	1	0,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	10%
	Συμφωνώ	51	39,2%
Η εισαγωγή των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο ενισχύει τις δεξιότητες των νηπίων και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. (N=130)	Διαφωνώ απόλυτα	1	0,8%
	Διαφωνώ	0	0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	8,5%
	Συμφωνώ	52	40%
Ποιες δεξιότητες παρατηρήσατε στις μαθητές ότι ενίσχυσε η εισαγωγή των Αγγλικών; (N=130)	Συμφωνώ απόλυτα	66	50,8%
	Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων	37	28,5%
	Καλύτερη κατανόηση της μητρικής γλώσσας	18	13,8%
	Πολυγλωσσία	88	67,7%
	Αποδοχή και θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα	100	76,9%
Ποιες δεξιότητες παρατηρήσατε στις μαθητές ότι ενίσχυσε η εισαγωγή των Αγγλικών; (N=130)	Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη	81	62,3%
	Διαφοροποιημένη μάθηση	49	37,7%
	Εξατομικευμένη μάθηση	14	10,8%
	Κινησθητική μάθηση	124	95,4%
	Μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι	126	96,9%
	Μάθηση σε μικρές ομάδες	50	38,5%
Ποιες δραστηριότητες χρησιμοποιήσατε στην τάξη σας για την εισαγωγή των Αγγλικών; (N=130)	Δασκαλοκεντρική μέθοδο	18	13,8%
	CLIL	65	50%
	Ελεύθερο / οργανωμένο παιχνίδι	86	66,2%
	Τραγούδια	124	95,4%
	Παραμύθια και ιστορίες	121	93,1%
	Θέατρο και δραματοποίηση	61	46,9%
Δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα	69	53,1%	

	Κατασκευές	91	70%
	Ζωγραφική	117	90%

5.1.3 Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι επόμενες ερωτήσεις της έρευνας αφορούσαν την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους για την Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις τους παρατίθενται στον Πίνακα 3.

Αρχικά, φαίνεται πως το 83,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμμετείχε στην επιμόρφωση του EAN (Εισαγωγή Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο). Ωστόσο, μόλις το 56,3% απάντησε θετικά στη συμβολή της επιμόρφωσης στην κατανόηση των νηπίων και των τρόπων με τους οποίους μαθαίνουν. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας τους θα πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις για την διδασκαλία της Αγγλικής στην προσχολική ηλικία (93,9%). Από την άλλη μεριά, στην ερώτηση σχετικά με την χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού που προτάθηκε στην επιμόρφωση του EAN σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ουδέτεροι (46,5%). Σχεδόν 1 στους 4 απάντησε ότι συμφωνεί («Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα») με την χρησιμότητα του υλικού του EAN (24,8%) ενώ οι υπόλοιποι έδωσαν αρνητική απάντηση καθώς δεν βρήκαν χρήσιμο το υλικό.

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε τα θέματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα χρειαζόνταν περισσότερη καθοδήγηση και βοήθεια κατά τη διδακτική διαδικασία. Σε αυτή την περίπτωση δόθηκε και πάλι η δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα ήθελαν περισσότερη βοήθεια στην διαχείριση της τάξης (30,8%) και στο εκπαιδευτικό υλικό (26,2%). Τα αμέσως επόμενα μεγαλύτερα ποσοστά σημειώθηκαν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυνατότητες των μαθητών αυτής της ηλικίας (17,7%) και στην συνδιδασκαλία (13,1%). Τέλος, σημειώθηκε μονοψήφιο ποσοστό εκπαιδευτικών που αναζητούν περισσότερη βοήθεια σχετικά με τα εποπτικά μέσα (4,6%) και το πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου (7,7%).

Πίνακας 3: Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με στόχο την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

Ερωτήσεις / Προτάσεις	Απαντήσεις	N	%
Συμμετείχατε στην επιμόρφωση του EAN (Εισαγωγή Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο; (N=130)	Ναι	108	83,1%
	Όχι	22	16,9%
Σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα τα νήπια και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν; (N=126)	Ναι	71	56,3%
	Όχι	55	43,7%
Οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις για την διδασκαλία της Αγγλικής στην προσχολική ηλικία. (N=130)	Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
	Διαφωνώ	0	0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	6,2%
	Συμφωνώ	49	37,7%
	Συμφωνώ απόλυτα	73	56,2%
Το εκπαιδευτικό υλικό που προτάθηκε στην επιμόρφωση του EAN ήταν χρήσιμο (N=129)	Διαφωνώ απόλυτα	9	7%
	Διαφωνώ	28	21,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	60	46,5%
	Συμφωνώ	28	21,7%
	Συμφωνώ απόλυτα	4	3,1%
Κατά τη διδακτική διαδικασία θα χρειάζοσασταν περισσότερη καθοδήγηση και βοήθεια πάνω... (N=130)	Στη διαχείριση της τάξης	40	30,8%
	Στην ηλικία των μαθητών και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυνατότητες	23	17,7%
	Στη συνδιδασκαλία	17	13,1%
	Στο εκπαιδευτικό υλικό	34	26,2%
	Στα εποπτικά μέσα	6	4,6%
	Στο πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου	10	7,7%

5.1.4 Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη συνδιδασκαλία και την συνεργασία τους με τους νηπιαγωγούς

Οι τελευταίες δύο ερωτήσεις της έρευνας αφορούσαν την συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής φιλολογίας με τον/την νηπιαγωγό του τμήματός τους (Πίνακας 4). Σχετικά με την ύπαρξη συνεργασίας με τον/την νηπιαγωγό από τους 129 συμμετέχοντες που απάντησαν, οι 80 έδωσαν θετική απάντηση πως υπήρξε συνεργασία (62%) ενώ οι υπόλοιποι 49 δήλωσαν πως

δεν υπήρξε κανενός είδους συνεργασία, παρά τις συστάσεις του ΦΕΚ για συνδιδασκαλία των δυο εκπαιδευτικών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κρίνουν την συνεργασία με τον/την νηπιαγωγό του τμήματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό σημειώθηκε στην ουδέτερη στάση (36,9%). Από την άλλη μεριά το 44,6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ήταν μια ικανοποιητική ή εποικοδομητική συνεργασία ενώ το 18,5% την χαρακτήρισε δύσκολη ή εντελώς ανύπαρκτη.

Πίνακας 4: Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων αναφορικά με τη συνδιδασκαλία και την συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής Φιλολογίας με τους νηπιαγωγούς

Ερωτήσεις / Προτάσεις	Απαντήσεις	N	%
Υπήρξε συνεργασία με την νηπιαγωγό του τμήματος; (N=129)	Ναι	80	62%
	Όχι	49	38%
Πώς θα χαρακτηρίζατε την συνεργασία σας με την νηπιαγωγό του τμήματος; (N=130)	Απουσία συνεργασίας	20	15,4%
	Δύσκολη συνεργασία	4	3,1%
	Τυπική συνεργασία	48	36,9%
	Ικανοποιητική συνεργασία	33	25,4%
	Εποικοδομητική συνεργασία	25	19,2%

5.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής

Η δεύτερη ενότητα των αποτελεσμάτων αφορά την γενίκευση των αποτελεσμάτων για το σύνολο του πληθυσμού της έρευνας. Σε αυτήν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς και ανεξαρτησίας που εκπονήθηκαν ανάμεσα στα ερωτήματα που αφορούν την διδασκαλία των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο και καθένα από τα δημογραφικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλους τους ελέγχους αποκλείστηκε η ομάδα των εκπαιδευτικών ηλικίας 61-70 ετών, εξαιτίας του πολύ μικρού πλήθους της, το οποίο θα μπορούσε να προκαλέσει σοβαρά προβλήματα στην αξιοπιστία των ελέγχων.

5.2.1 Αποτελέσματα των επαγωγικών ελέγχων σχετικά με την αναγκαιότητα της εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο

Οι πρώτοι επαγωγικοί έλεγχοι αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο. Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς στις προτάσεις με διαβαθμισμένες απαντήσεις (1: Διαφωνώ απόλυτα – 5: Συμφωνώ απόλυτα).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα συμπερίληψης των Αγγλικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου είναι ίδιες μεταξύ των αντρών και γυναικών και μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Ακόμη, η ύπαρξη πρόσθετων σπουδών και η περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα δεν διαφοροποιούν σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ζήτημα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά στις απαντήσεις που δίνουν σε αυτό το ερώτημα ($H=8,760$, $p=0,033$). Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη συμφωνία εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς με το πολύ 5 έτη προϋπηρεσίας ($M.O.=4,50$, $T.A.=0,51$) και όσους διαθέτουν 11-20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας ($M.O.=4,45$, $T.A.=0,74$). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία εξέφρασαν την μικρότερη συμφωνία σε αυτή την πρόταση ($M.O.=3,89$, $T.A.=1,01$). Ακόμη, σημαντική διαφοροποίηση σημειώθηκε μεταξύ των αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών ($U=977,500$, $p<0,001$). Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές φαίνεται να συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εισαγωγή των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο ($M.O.=4,49$, $T.A.=0,64$) ενώ οι μόνιμοι εκφράζουν σημαντικά μικρότερη συμφωνία ($M.O.=3,75$, $T.A.=1,00$).

Στον ίδιο πίνακα (Πίνακας 6) παρατίθενται και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την γνωστική ετοιμότητα των νηπίων να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα. Σε αυτή την περίπτωση κανένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις τους. Τέλος, παρατίθενται οι έλεγχοι διαφοράς που αφορούν τις απαντήσεις στην πρόταση σχετικά με τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσει στην μητρική γλώσσα του παιδιού η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Σε αυτή την περίπτωση φαίνεται και πάλι ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν περίπου την ίδια διαφωνία, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η σχέση εργασίας ($U=1279,000$

, $p=0,016$) όπου οι αναπληρωτές εκφράζουν σημαντικά μεγαλύτερη διαφωνία (Μ.Ο.=1,51 , Τ.Α.=0,62) σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=1,83 , Τ.Α.=0,74).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς αναφορικά με την αναγκαιότητα της εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο

Ερώτηση	Δημογραφικό χαρακτηριστικό	Ομάδες εκπαιδευτικών	Μ.Ο. (Τ.Α.)	U/H	p
Είναι σωστή και απαραίτητη η συμπερίληψη των Αγγλικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. (N=130)	Φύλο	Γυναίκα	4,30 (0,80)	502,000	0,671
		Άντρας	4,11 (1,05)		
	Ηλικία	21-30 ετών	4,21 (0,58)	5,161	0,160
		31-40 ετών	4,43 (0,73)		
		41-50 ετών	4,28 (0,91)		
		51-60 ετών	3,92 (0,86)		
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	Έως 5 χρόνια	4,50 (0,51)	8,760	0,033
		6-10 χρόνια	4,10 (0,89)		
		11-20 χρόνια	4,45 (0,74)		
		Περισσότερα από 20 χρόνια	3,89 (1,01)		
Επιπρόσθετες σπουδές	Απουσία επιπρόσθετων σπουδών	4,13 (0,85)	1288,500	0,165	
	Μεταπτυχιακό / διδακτορικό	4,35 (0,80)			
Σχέση εργασίας	Μόνιμος,-η	3,75 (1,00)	977,500	<0,001	
	Αναπληρωτής,-τρια	4,49 (0,64)			
Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	4,29 (0,88)	0,411	0,814	
	Ημιαστική	4,24 (0,75)			
	Αγροτική	4,33 (0,73)			
Τα νήπια είναι γνωστικά έτοιμα να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. (N=130)	Φύλο	Γυναίκα	3,92 (0,86)	502,000	0,680
		Άντρας	4,00 (1,00)		
	Ηλικία	21-30 ετών	3,86 (0,66)	1,216	0,749

		31-40 ετών	3,91 (0,80)			
		41-50 ετών	4,05 (0,93)			
		51-60 ετών	3,85 (1,07)			
	Έτη διδακτικής εμπειρίας		Έως 5 χρόνια	3,85 (0,73)	3,832	0,280
			6-10 χρόνια	3,86 (0,79)		
			11-20 χρόνια	4,09 (0,84)		
			Περισσότερα από 20 χρόνια	3,70 (1,07)		
	Επιπρόσθετες σπουδές		Απουσία επιπρόσθετων σπουδών	3,71 (0,74)	1223,000	0,084
			Μεταπτυχιακό / διδακτορικό	3,98 (0,90)		
	Σχέση εργασίας		Μόνιμος,-η	3,67 (1,01)	1363,000	0,070
Αναπληρωτής,-τρια			4,02 (0,79)			
Περιοχή σχολικής μονάδας		Αστική	3,91 (0,90)	3,076	0,215	
		Ημιαστική	3,79 (0,86)			
		Αγροτική	4,19 (0,75)			
Φύλο		Γυναίκα	1,59 (0,67)	450,500	0,334	
		Αντρας	1,78 (0,67)			
Η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην μητρική γλώσσα του παιδιού. (N=130)	Ηλικία	21-30 ετών	1,71 (0,83)	3,527	0,317	
		31-40 ετών	1,48 (0,60)			
		41-50 ετών	1,63 (0,62)			
		51-60 ετών	1,77 (0,60)			
		Έτη διδακτικής εμπειρίας	Έως 5 χρόνια			1,50 (0,51)
6-10 χρόνια	1,90 (0,77)					

		11-20 χρόνια	1,46 (0,57)		
		Περισσότερα από 20 χρόνια	1,74 (0,81)		
Επιπρόσθετες σπουδές		Απουσία επιπρόσθετων σπουδών	1,65 (0,76)	1481,500	0,817
		Μεταπτυχιακό / διδακτορικό	1,58 (0,64)		
Σχέση εργασίας		Μόνιμος,-η	1,83 (0,74)	1279,000	0,016
		Αναπληρωτής,-τρια	1,51 (0,62)		
Περιοχή σχολικής μονάδας		Αστική	1,59 (0,66)	0,786	0,675
		Ημιαστική	1,70 (0,77)		
		Αγροτική	1,48 (0,51)		

Η τελευταία ερώτηση που μελετήθηκε αφορούσε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ηλικία που θεωρούν κατάλληλη για την έναρξη κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα των Αγγλικών. Σε αυτή την περίπτωση πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας με την μέθοδο Monte Carlo ανάμεσα στο συγκεκριμένο ερώτημα και καθένα από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 καθένα από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητο από τις απαντήσεις που δίνουν στο ερώτημα σχετικά με την καταλληλότερη ηλικία έναρξης εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στην ερώτηση για την καταλληλότερη ηλικία έναρξης εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας και καθένα από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Ερώτηση	Χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών	χ^2	p
Ποια ηλικία θεωρείτε κατάλληλη για την έναρξη κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα των Αγγλικών; (N=129)	Φύλο	1,627	0,945
	Ηλικία	10,119	0,826
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	18,289	0,249
	Επιπρόσθετες σπουδές	8,554	0,126
	Σχέση εργασίας	6,616	0,251
	Περιοχή σχολικής μονάδας	16,698	0,073

5.2.2 Αποτελέσματα των επαγωγικών ελέγχων σχετικά με τη θετική επίδραση της εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

Οι επόμενοι έλεγχοι διαφοράς και ανεξαρτησίας περιλαμβάνουν ένα χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών με ένα ερώτημα που αφορά την άποψή τους για την θετική επίδραση που έχει η εισαγωγή των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο.

Οι πρώτοι έλεγχοι που εκπονήθηκαν ήταν οι έλεγχοι διαφοράς και αφορούσαν τα ερωτήματα με πενταβάθμια κλίμακα Likert στις απαντήσεις (1: Διαφωνώ απόλυτα – 5: Συμφωνώ απόλυτα). Τα αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς παρατίθενται στον Πίνακα 8. Για ακόμη μια φορά φαίνεται πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους δε διαφοροποιούν σημαντικά την άποψή τους για την θετική ανταπόκριση των νηπίων στην εισαγωγή των Αγγλικών στο πρόγραμμά τους. Το ίδιο φαίνεται

να ισχύει και στην πρόταση σχετικά με την συμβολή των Αγγλικών στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των νηπίων και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Μοναδική εξαίρεση σε αυτή την περίπτωση αποτελεί η σχέση εργασίας η οποία φαίνεται πως διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών ($U=1229,000$, $p=0,007$). Μάλιστα σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι οι αναπληρωτές συμφωνούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, για την θετική επίδραση των Αγγλικών στα νήπια ($M.O.=4,52$, $T.A.=0,58$) σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους ($M.O.=4,08$, $T.A.=0,91$).

Πίνακας 8: Αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς αναφορικά με τη θετική επίδραση της εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο

Ερώτηση	Δημογραφικό χαρακτηριστικό	Ομάδες εκπαιδευτικών	Μ.Ο. (Τ.Α.)	U/H	p
Τα νήπια που είχατε στις τάξεις σας ανταποκρίθηκαν θετικά στην εισαγωγή των Αγγλικών στο πρόγραμμά τους. (N=130)	Φύλο	Γυναίκα	4,39 (0,70)	515,000	0,764
		Άντρας	4,33 (0,71)		
	Ηλικία	21-30 ετών	4,21 (0,70)	2,254	0,521
		31-40 ετών	4,40 (0,72)		
		41-50 ετών	4,37 (0,73)		
		51-60 ετών	4,62 (0,51)		
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	Έως 5 χρόνια	4,23 (0,65)	3,737	0,291
		6-10 χρόνια	4,29 (0,78)		
		11-20 χρόνια	4,41 (0,73)		
		Περισσότερα από 20 χρόνια	4,56 (0,58)		
Επιπρόσθετες σπουδές	Απουσία επιπρόσθετων σπουδών	4,35 (0,66)	1453,000	0,687	
	Μεταπτυχιακό / διδακτορικό	4,39 (0,71)			
Σχέση εργασίας	Μόνιμος,-η	4,25 (0,73)	1452,000	0,166	
	Αναπληρωτής,-τρια	4,44 (0,68)			
Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	4,38 (0,69)	0,861	0,650	
	Ημιαστική	4,42 (0,79)			
	Αγροτική	4,33 (0,58)			
Η εισαγωγή των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο ενισχύει τις δεξιότητες των νηπίων και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. (N=130)	Φύλο	Γυναίκα	4,40 (0,71)	506,000	0,694
		Άντρας	4,33 (0,71)		
	Ηλικία	21-30 ετών	4,29 (0,61)	2,422	0,489

		31-40 ετών	4,41 (0,75)		
		41-50 ετών	4,51 (0,63)		
		51-60 ετών	4,23 (0,83)		
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	Έως 5 χρόνια	4,42 (0,58)	4,655	0,199
		6-10 χρόνια	4,10 (0,94)		
		11-20 χρόνια	4,54 (0,60)		
		Περισσότερα από 20 χρόνια	4,33 (0,78)		
	Επιπρόσθετες σπουδές	Απουσία επιπρόσθετων σπουδών	4,29 (0,64)	1305,000	0,189
		Μεταπτυχιακό / διδακτορικό	4,43 (0,73)		
	Σχέση εργασίας	Μόνιμος,-η	4,08 (0,91)	1229,000	0,007
		Αναπληρωτής,-τρια	4,52 (0,58)		
	Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	4,34 (0,78)	1,835	0,400
		Ημιαστική	4,55 (0,62)		
		Αγροτική	4,38 (0,59)		

Στη συνέχεια εκπονήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας ανάμεσα σε καθένα από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και καθμία από τις δεξιότητες των μαθητών τους που απάντησαν ότι ενισχύθηκαν μέσω της εισαγωγής των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην συγκεκριμένη ερώτηση οι συμμετέχοντες είχαν αρχικά τη δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων. Ωστόσο, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επιμερισμός της συγκεκριμένης ερώτησης σε 5 υποερωτήματα. Σε καθένα από αυτά αναφέρεται η επιλογή ή όχι καθμίας από τις προηγούμενες δεξιότητες (0: Όχι, 1: Ναι).

Από τον Πίνακα 9 φαίνεται ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες των παιδιών που αναπτύχθηκαν μέσω της εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας είναι ανεξάρτητες από τα χαρακτηριστικά τους. Εξάιρεση αποτελούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας σχετικά με την καλύτερη κατανόηση της μητρικής γλώσσας από τα νήπια ($\chi^2(3)=10,276$, $p=0,018$). Τέλος, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θετική συμβολή των Αγγλικών στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας που διαθέτουν ($\chi^2(3)=9,520$, $p=0,023$).

Πίνακας 9: Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις δεξιότητες των μαθητών τους που ενισχύθηκαν από την εκμάθηση Αγγλικών

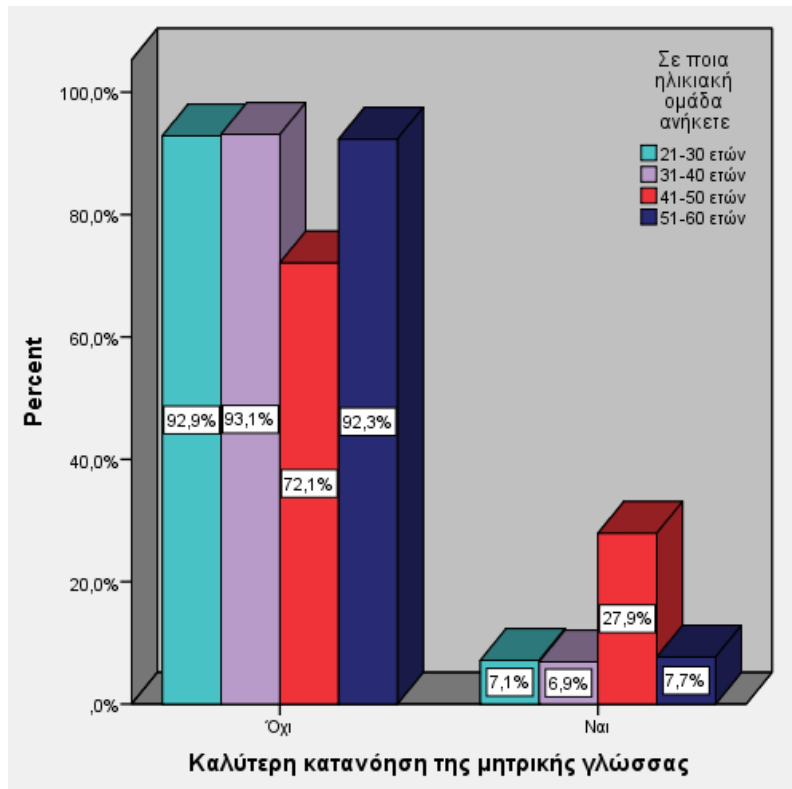
Δεξιότητες	Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	χ^2	p
Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων	Φύλο **	0,185	0,731
	Ηλικία	1,597	0,691
	Έτη διδακτικής εμπειρίας *	3,051	0,384
	Επιπρόσθετες σπουδές *	1,736	0,188
	Σχέση εργασίας *	3,402	0,065
	Περιοχή σχολικής μονάδας *	0,287	0,866
Καλύτερη κατανόηση της μητρικής γλώσσας	Φύλο **	3,078	0,110
	Ηλικία	10,276	0,018
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	1,067	0,786
	Επιπρόσθετες σπουδές **	2,530	0,138
	Σχέση εργασίας **	<0,001	1,000
	Περιοχή σχολικής μονάδας	2,086	0,411
Πολυγλωσσία	Φύλο **	0,450	0,717
	Ηλικία	4,325	0,240

	Έτη διδακτικής εμπειρίας	5,617	0,132
	Επιπρόσθετες σπουδές *	1,594	0,207
	Σχέση εργασίας *	0,070	0,791
	Περιοχή σχολικής μονάδας *	3,727	0,155
Αποδοχή και θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα	Φύλο **	2,587	0,210
	Ηλικία	2,474	0,499
	Έτη διδακτικής εμπειρίας *	4,073	0,254
	Επιπρόσθετες σπουδές *	1,853	0,173
	Σχέση εργασίας *	0,020	0,886
	Περιοχή σχολικής μονάδας *	0,509	0,775
Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη	Φύλο **	1,314	0,296
	Ηλικία *	4,022	0,264
	Έτη διδακτικής εμπειρίας *	9,520	0,023
	Επιπρόσθετες σπουδές *	0,009	0,924
	Σχέση εργασίας *	0,053	0,818
	Περιοχή σχολικής μονάδας *	0,513	0,774

*Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

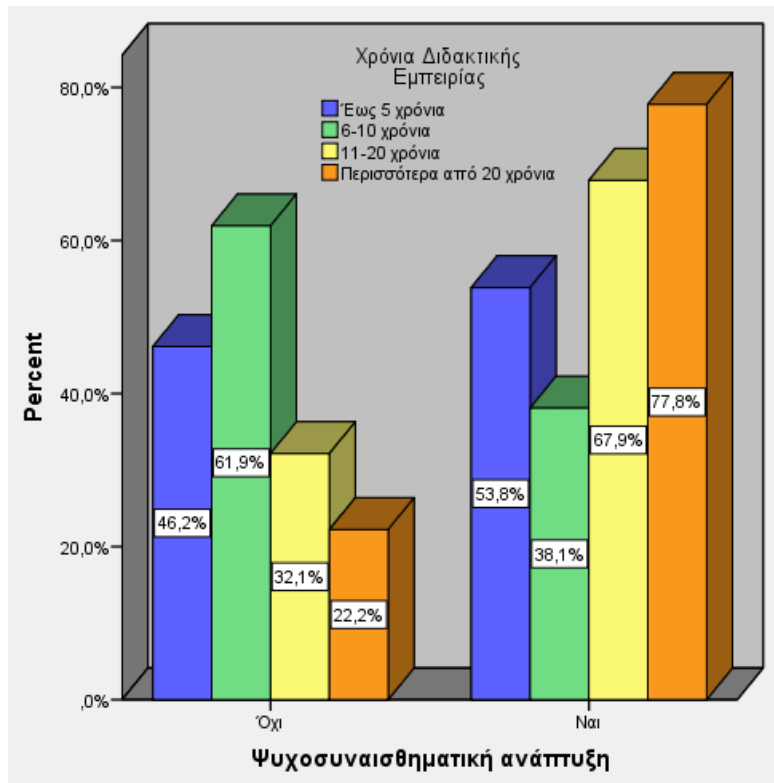
**Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο ακριβής έλεγχος του Fisher. Όλοι οι άλλοι έλεγχοι ανεξαρτησίας εκπονήθηκαν με την βοήθεια της μεθόδου Monte Carlo.

Από το Σχήμα 7 φαίνεται ότι από τους συμμετέχοντες ηλικίας το πολύ 40 ετών και άνω των 50 ετών το ποσοστό θετικής απάντησης στη καλύτερη κατανόηση της μητρικής γλώσσας των νηπίων μέσω της εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας κυμαίνεται από 6,9% έως 7,7%. Αντίθετα, στην ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών 41-50 ετών το αντίστοιχο ποσοστό έφτασε το 27,9%.



Σχήμα 7: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα των απαντήσεων εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας σχετικά με τη καλύτερη κατανόηση της μητρικής γλώσσας από τα νήπια χάρη στην εκμάθηση Αγγλικών.

Αναφορικά με την συμβολή της Αγγλικής γλώσσας στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων (Σχήμα 8), φαίνεται πως τα μεγαλύτερο ποσοστό θετικής απάντησης σημειώθηκε από εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα από 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (77,8%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 11-20 χρόνια (67,9%) και όσοι έχουν το πολύ 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (53,8%). Τέλος, μόλις το 38,1% των εκπαιδευτικών με 6-10 έτη διδακτικής εμπειρίας θεώρησε πως η εισαγωγή των Αγγλικών ενίσχυσε τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους.



Σχήμα 8: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα των απαντήσεων εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας σχετικά με την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων χάρη στην εκμάθηση Αγγλικών.

Στη συνέχεια, εκπονήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποίησαν για την καλύτερη μετάδοση αυτής της ξένης γλώσσας στα νήπια. Στην αρχική ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν είχαν την δυνατότητα των πολλαπλών επιλογών. Ωστόσο, για την καλύτερη εξαγωγή αποτελεσμάτων υπήρξε η ανάγκη το αρχικό ερώτημα να επιμεριστεί σε 6 διαφορετικά ερωτήματα. Καθένα από αυτά αφορά την χρήση μιας συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας και, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σημειώθηκε η ενδεχόμενη επιλογή της (0: Όχι, 1: Ναι). Στην περίπτωση της κιναισθητικής μάθησης και της μάθησης που βασίζεται στο παιχνίδι δεν εκπονήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας. Ο λόγος ήταν ότι αυτές οι μέθοδοι επιλέχθηκαν σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών (95,4% και 96,9% αντίστοιχα).

Τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ελέγχων ανεξαρτησίας παρατίθενται στον Πίνακα 10. Για ακόμη μια φορά φαίνεται πως τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι ανεξάρτητα από τις μεθόδους που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους για την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας

από τα νήπια. Ωστόσο, φαίνεται πως ο χωρισμός των μαθητών σε μικρές ομάδες σχετίζεται σημαντικά με την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα όπου απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί ($\chi^2(2)=6,234$, $p=0,044$).

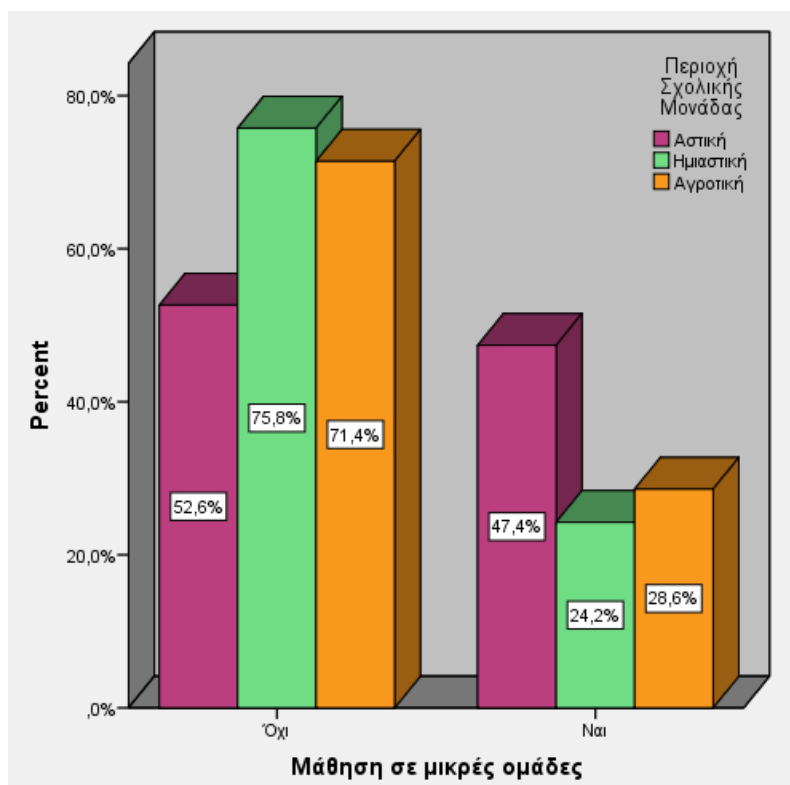
Πίνακας 10: Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και μεθόδους εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας που εφάρμοσαν κατά τη διδασκαλία

Δεξιότητες	Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	χ^2	p
Διαφοροποιημένη μάθηση	Φύλο **	0,078	1,000
	Ηλικία *	3,748	0,290
	Έτη διδακτικής εμπειρίας *	5,239	0,155
	Επιπρόσθετες σπουδές *	2,271	0,132
	Σχέση εργασίας *	3,415	0,065
	Περιοχή σχολικής μονάδας *	1,641	0,440
Εξατομικευμένη μάθηση	Φύλο **	1,320	0,250
	Ηλικία	5,325	0,136
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	2,027	0,575
	Επιπρόσθετες σπουδές	0,058	1,000
	Σχέση εργασίας **	0,307	0,756
	Περιοχή σχολικής μονάδας	0,525	0,792
Μάθηση σε μικρές ομάδες	Φύλο **	0,146	0,732
	Ηλικία *	1,095	0,778
	Έτη διδακτικής εμπειρίας *	2,849	0,415
	Επιπρόσθετες σπουδές *	2,884	0,089
	Σχέση εργασίας *	0,004	0,951
	Περιοχή σχολικής μονάδας *	6,234	0,044
Δασκαλοκεντρική μέθοδος	Φύλο **	0,569	0,611
	Ηλικία	1,929	0,598
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	3,957	0,265
	Επιπρόσθετες σπουδές **	0,621	0,560
	Σχέση εργασίας **	<0,001	1,000
	Περιοχή σχολικής μονάδας	1,631	0,528

*Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

**Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο ακριβής έλεγχος του Fisher. Όλοι οι άλλοι έλεγχοι ανεξαρτησίας εκπονήθηκαν με την βοήθεια της μεθόδου Monte Carlo.

Από το Σχήμα 9 διαπιστώνεται ότι η χρήση αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι συνηθέστερη μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών (47,4%). Αντίθετα, στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές το ποσοστό θετικής απάντησης για την χρήση αυτής της διδακτικής μεθόδου είναι σημαντικά μικρότερο (24,2% και 28,6% αντίστοιχα).



Σχήμα 9: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα των απαντήσεων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικές περιοχές σχετικά τον χωρισμό των μαθητών σε μικρές ομάδες για την εισαγωγή των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

Τέλος, μελετήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες που εφάρμοσαν ώστε να εισάγουν την Αγγλική γλώσσα στην τάξη τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τους συγκεκριμένους ελέγχους ανεξαρτησίας αποκλείστηκαν τα τραγούδια, τα παραμύθια και η ιστορίες και η ζωγραφική καθώς αυτές οι δραστηριότητες εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο επιλέχθηκαν από την συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ελέγχων παρατίθενται στον Πίνακα 11. Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί διαφορετικού φύλου, ηλικίας, ετών διδακτικής εμπειρίας, επιπρόσθετων σπουδών, σχέσης εργασίας όπως και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διαφορετικές περιοχές εφαρμόζουν περίπου στον ίδιο βαθμό τις διάφορες δραστηριότητες εισαγωγής των Αγγλικών

στο νηπιαγωγείο. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η χρήση δραστηριοτήτων βιωματικού χαρακτήρα. Αυτή η μέθοδος φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ($\chi^2(3)=7,857$, $p=0,049$).

Πίνακας 11: Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και δραστηριότητες που έχουν χρησιμοποιήσει για την εισαγωγή των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο

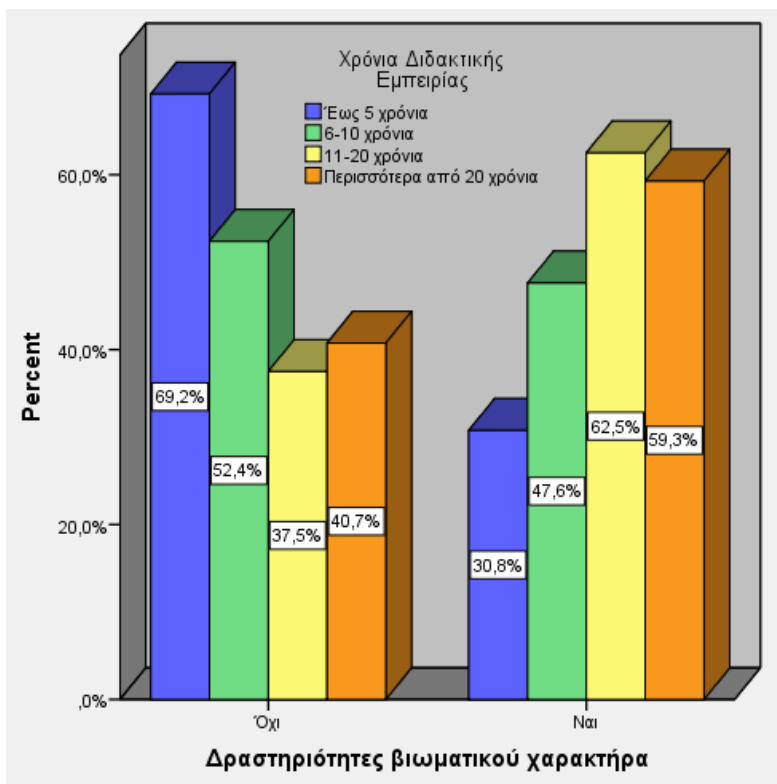
Δεξιότητες	Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	χ^2	p
CLIL	Φύλο**	0,119	1,000
	Ηλικία*	3,268	0,352
	Έτη διδακτικής εμπειρίας*	3,318	0,345
	Επιπρόσθετες σπουδές*	0,962	0,327
	Σχέση εργασίας*	1,383	0,240
	Περιοχή σχολικής μονάδας*	0,701	0,704
Ελεύθερο / οργανωμένο παιχνίδι	Φύλο**	2,232	0,167
	Ηλικία	0,687	0,895
	Έτη διδακτικής εμπειρίας*	0,252	0,969
	Επιπρόσθετες σπουδές*	0,062	0,803
	Σχέση εργασίας*	0,114	0,736
	Περιοχή σχολικής μονάδας*	1,529	0,466
Θέατρο και δραματοποίηση	Φύλο**	1,513	0,304
	Ηλικία*	3,061	0,382
	Έτη διδακτικής εμπειρίας*	3,786	0,286
	Επιπρόσθετες σπουδές*	0,030	0,863
	Σχέση εργασίας*	1,490	0,222
	Περιοχή σχολικής μονάδας*	0,367	0,832
Δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα	Φύλο**	0,024	1,000
	Ηλικία*	0,900	0,826
	Έτη διδακτικής εμπειρίας*	7,857	0,049
	Επιπρόσθετες σπουδές*	0,306	0,580
	Σχέση εργασίας*	0,552	0,457
	Περιοχή σχολικής μονάδας*	2,307	0,316
Κατασκευές	Φύλο**	0,961	0,451
	Ηλικία	1,434	0,728

Έτη διδακτικής εμπειρίας	4,652	0,199
Επιπρόσθετες σπουδές*	0,533	0,465
Σχέση εργασίας*	0,007	0,932
Περιοχή σχολικής μονάδας*	0,235	0,889

*Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

**Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο ακριβής έλεγχος του Fisher. Όλοι οι άλλοι έλεγχοι ανεξαρτησίας εκπονήθηκαν με την βοήθεια της μεθόδου Monte Carlo.

Από το Σχήμα 10 φαίνεται ότι η συχνότερη χρήση δραστηριοτήτων βιωματικού χαρακτήρα σημειώθηκε από εκπαιδευτικούς με 11-20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (62,5%) ή περισσότερα από 20 χρόνια (59,3%). Ακολουθούν όσοι έχουν συμπληρώσει 6-10 χρόνια διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας (47,6%) ενώ το μικρότερο ποσοστό χρήσης της συγκεκριμένης μεθόδου σημειώθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν το πολύ 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.



Σχήμα 10: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα των απαντήσεων εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη διδακτικής εμπειρίας σχετικά την χρήση δραστηριοτήτων βιωματικού χαρακτήρα για την εισαγωγή των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

5.2.3 Αποτελέσματα των επαγωγικών ελέγχων σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι επόμενοι επαγωγικοί έλεγχοι εκπονήθηκαν στα ερωτήματα και τις προτάσεις που αφορούν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Για ακόμη μια φορά χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι διαφοράς για να διαπιστωθεί αν οι ομάδες εκπαιδευτικών που σχηματίζονται με κριτήριο ένα, κάθε φορά, δημογραφικό χαρακτηριστικό διαφοροποιούνται σημαντικά στις απαντήσεις τους στις προτάσεις με διαβαθμισμένες απαντήσεις (1: Διαφωνώ απόλυτα – 5: Συμφωνώ απόλυτα). Για ακόμη μια φορά οι έλεγχοι διαφοράς εκπονήθηκαν με τις μεθόδους Mann-Whitney και Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς παρατίθενται στον Πίνακα 12. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και την χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού του EAN είναι ίδιες ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, την ύπαρξη πρόσθετων σπουδών, τη σχέση εργασίας και τη περιοχή της σχολικής μονάδας στην οποία απασχολούνται.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Ερώτηση	Δημογραφικό χαρακτηριστικό	Ομάδες εκπαιδευτικών	Μ.Ο. (Τ.Α.)	U/H	p
Οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις για την διδασκαλία της Αγγλικής στην προσχολική ηλικία. (N=130)	Φύλο	Γυναίκα	4,49 (0,62)	532,000	0,896
		Άντρας	4,56 (0,53)		
	Ηλικία	21-30 ετών	4,57 (0,65)	4,027	0,259
		31-40 ετών	4,38 (0,64)		
		41-50 ετών	4,55 (0,59)		
		51-60 ετών	4,69 (0,48)		
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	Έως 5 χρόνια	4,52 (0,65)	1,285	0,733
		6-10 χρόνια	4,43 (0,68)		
		11-20 χρόνια	4,46 (0,60)		
		Περισσότερα από 20 χρόνια	4,59 (0,57)		
Επιπρόσθετες σπουδές	Απουσία επιπρόσθετων σπουδών	4,50 (0,57)	1511,000	0,960	
	Μεταπτυχιακό / διδακτορικό	4,49 (0,63)			
Σχέση εργασίας	Μόνιμος,-η	4,50 (0,61)	1685,000	0,967	
	Αναπληρωτής,-τρια	4,49 (0,62)			
Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	4,53 (0,60)	4,664	0,097	
	Ημιαστική	4,30 (0,68)			
	Αγροτική	4,67 (0,48)			
Το εκπαιδευτικό υλικό που προτάθηκε στην επιμόρφωση του EAN ήταν χρήσιμο. (N=129)	Φύλο	Γυναίκα	2,97 (0,89)	375,000	0,104
		Άντρας	2,33 (1,12)		
	Ηλικία	21-30 ετών	2,93 (1,00)	0,949	0,814

		31-40 ετών	2,84 (0,93)		
		41-50 ετών	2,98 (0,95)		
		51-60 ετών	3,08 (0,76)		
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	Έως 5 χρόνια	2,84 (0,90)	0,782	0,854
		6-10 χρόνια	3,00 (0,78)		
		11-20 χρόνια	2,98 (1,00)		
		Περισσότερα από 20 χρόνια	2,81 (0,88)		
	Επιπρόσθετες σπουδές	Απουσία επιπρόσθετων σπουδών	2,97 (0,93)	1352,000	0,478
		Μεταπτυχιακό / διδακτορικό	2,90 (0,91)		
	Σχέση εργασίας	Μόνιμος,-η	2,92 (0,77)	1657,500	0,926
		Αναπληρωτής,-τρια	2,92 (0,97)		
	Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	2,92 (0,94)	1,069	0,586
		Ημιαστική	2,85 (0,80)		
		Αγροτική	3,05 (1,02)		

Ακολούθως εκπονήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας. Με αυτούς γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί η ενδεχόμενη σημαντική σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα με μη διαβαθμισμένες απαντήσεις. Τα αποτελέσματα των ελέγχων παρατίθενται στον Πίνακα 13. Όπως φαίνεται η συμμετοχή στην επιμόρφωση του EAN παρουσιάζει σημαντική σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών ($\chi^2(1)=5,209$, $p=0,044$). Επίσης, ο τομέας στον οποίο οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση σχετίζεται τόσο με τα έτη διδακτικής εμπειρίας ($\chi^2(15)=26,069$, $p=0,032$) όσο και με τη σχέση εργασίας ($\chi^2(5)=14,448$, $p=0,012$). Από την άλλη μεριά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμβολή της επιμόρφωσης του EAN στην κατανόηση των νηπίων και των τρόπων με τους οποίους αυτά μαθαίνουν είναι ανεξάρτητες από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

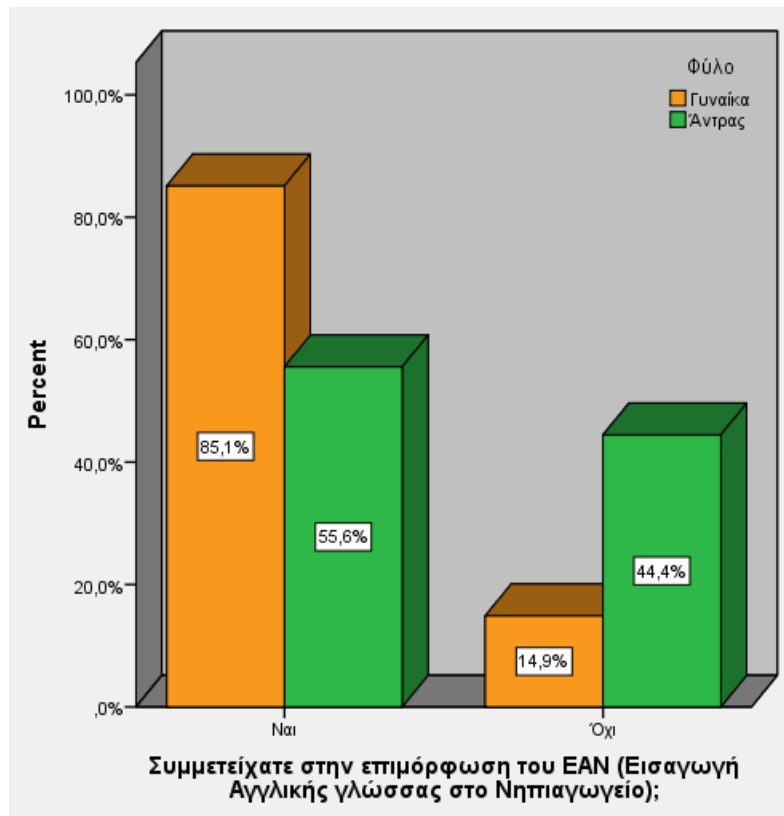
Πίνακας 13: Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους για την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σχετικά με την εισαγωγή της εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο

Δεξιότητες	Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	χ^2	p
Συμμετείχατε στην επιμόρφωση του EAN (Εισαγωγή Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο; (N=130)	Φύλο**	5,209	0,044
	Ηλικία	3,532	0,325
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	3,727	0,317
	Επιπρόσθετες σπουδές*	0,153	0,696
	Σχέση εργασίας*	4,576	0,032
	Περιοχή σχολικής μονάδας*	3,854	0,146
Σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα τα νήπια και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν; (N=126)	Φύλο**	2,087	0,177
	Ηλικία*	0,717	0,869
	Έτη διδακτικής εμπειρίας*	1,428	0,699
	Επιπρόσθετες σπουδές*	1,823	0,177
	Σχέση εργασίας*	0,826	0,363
	Περιοχή σχολικής μονάδας*	1,567	0,457
Κατά τη διδακτική διαδικασία θα χρειάζοσασταν περισσότερη καθοδήγηση και βοήθεια πάνω... (N=130)	Φύλο	7,789	0,155
	Ηλικία	9,311	0,879
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	26,069	0,032
	Επιπρόσθετες σπουδές	5,119	0,403
	Σχέση εργασίας	14,448	0,012
	Περιοχή σχολικής μονάδας	11,077	0,359

*Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

**Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε ο ακριβής έλεγχος του Fisher. Όλοι οι άλλοι έλεγχοι ανεξαρτησίας εκπονήθηκαν με την βοήθεια της μεθόδου Monte Carlo.

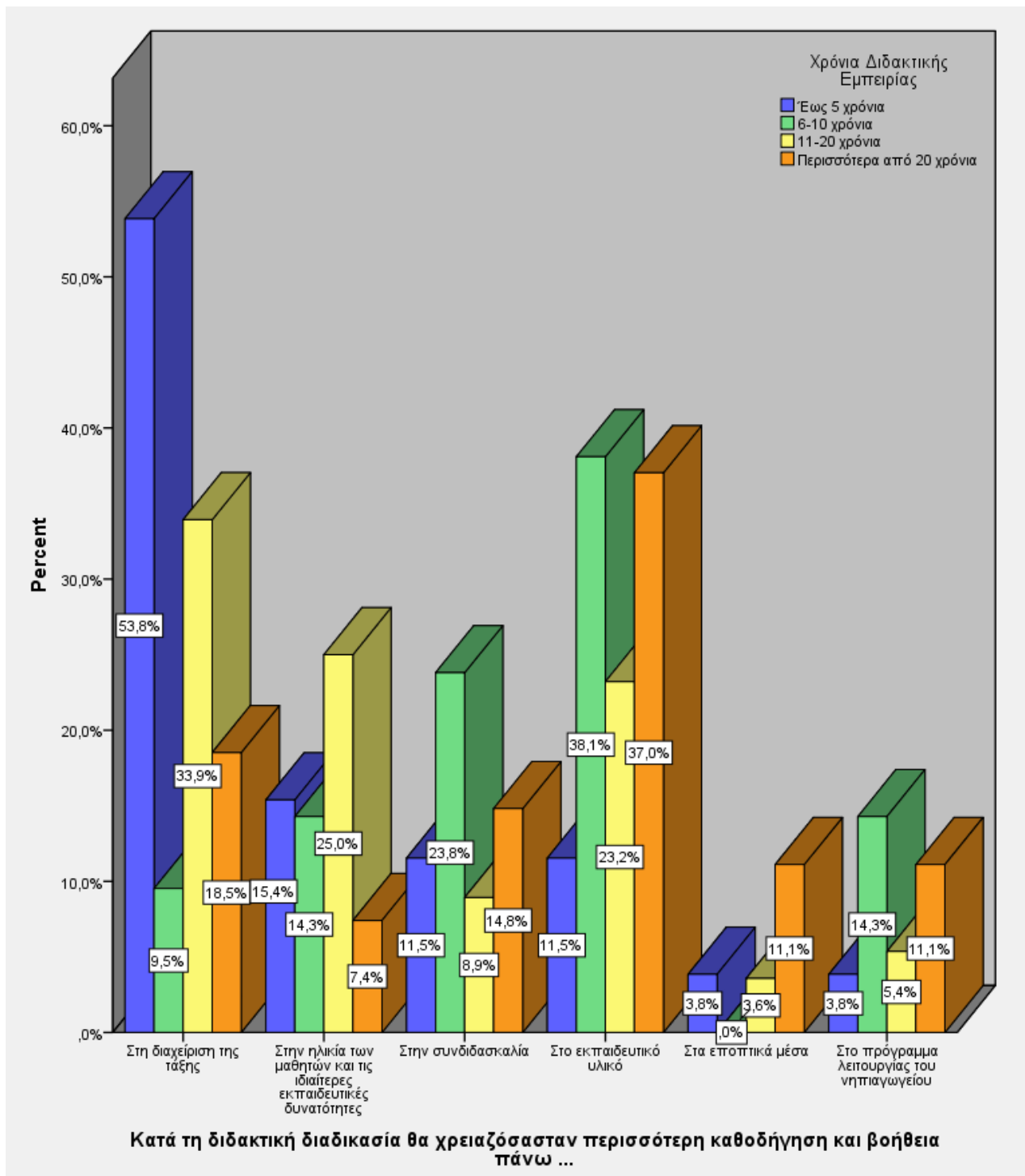
Στο επόμενο ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα (Σχήμα 11) παρατίθενται τα ποσοστά απάντησης των αντρών και γυναικών σχετικά με την συμμετοχή τους στην επιμόρφωση του EAN (Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο). Σε αυτή την περίπτωση το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων - συμμετοχής σημειώθηκε από γυναίκες (85,1%). Επίσης το 55,6% των αντρών συμμετείχε στην επιμόρφωση.



Σχήμα 11: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα των απαντήσεων εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου σχετικά με την συμμετοχή τους στην επιμόρφωση του EAN.

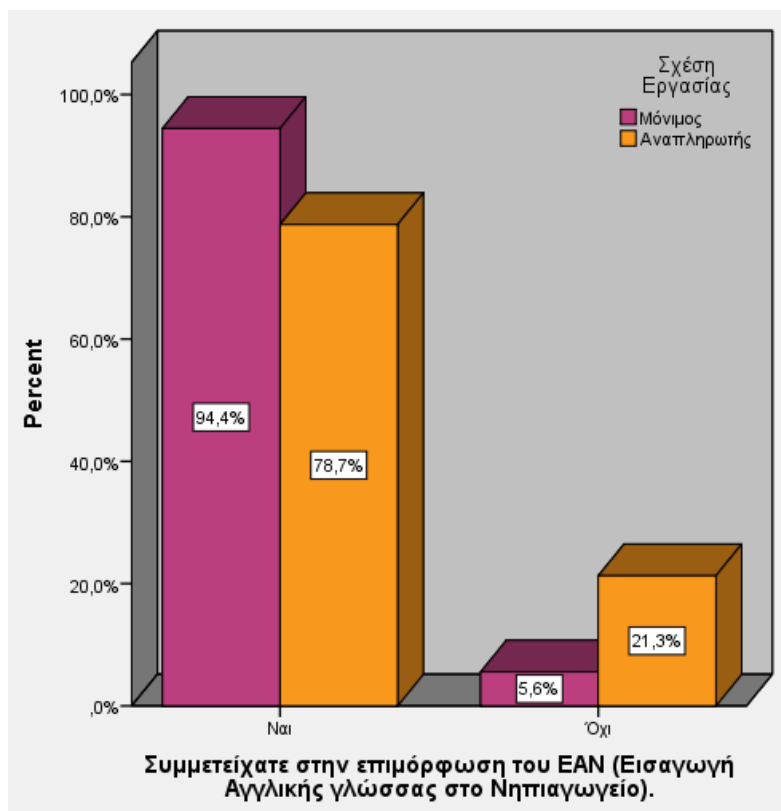
Ακόμη, στο Σχήμα 12 φαίνεται η κατανομή των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη διδακτικής εμπειρίας ως προς τους τομείς στους οποίους θα χρειαζόνταν περισσότερη καθοδήγηση κατά τη διδακτική διαδικασία. Όπως φαίνεται, η διαχείριση της τάξης επιλέχθηκε από το 53,8% αυτών που έχουν το πολύ 5 έτη διδακτικής εμπειρίας και από το 33,9% των εκπαιδευτικών με 11 έως 20 χρόνια. Επίσης, το εκπαιδευτικό υλικό είναι ένας τομέας της διδασκαλίας όπου φαίνεται να χρειάζεται βοήθεια το 38,1% των ατόμων με το πολύ 5 έτη διδακτικής εμπειρίας

και το 37% όσων έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 20 έτη διδασκαλίας. Την ίδια απάντηση έδωσε και το 23,2% των εκπαιδευτικών με 11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας. Ακόμη, 1 στους 4 εκπαιδευτικούς με 11-20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας απάντησε ότι θα χρειαζόταν καθοδήγηση σχετικά με τη νεαρή ηλικία των μαθητών και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυνατότητες τους. Η συνδιδασκαλία επιλέχθηκε από το 23,8% των εκπαιδευτικών με 6-10 έτη διδακτικής εμπειρίας. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι το 11,1% των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας ζητά περισσότερη καθοδήγηση στη χρήση των εποπτικών μέσων και στο πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Τέλος, μαζί με το 11,1% των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας και το 14,3% των εκπαιδευτικών με 6-10 έτη διδακτικής εμπειρίας φαίνεται να ζητά καθοδήγηση αναφορικά με το πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου.



Σχήμα 12: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα των απαντήσεων εκπαιδευτικών με διαφορετική διδακτική εμπειρία σχετικά με τον τομέα της διδακτικής διαδικασίας όπου χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση.

Τέλος, στο Σχήμα 13 φαίνεται ότι η συμμετοχή στην επιμόρφωση του EAN σημειώθηκε σε ποσοστό 94,4% μεταξύ των μόνιμων εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά μόλις το 78,7% των αναπληρωτών εκπαιδευτικών έδωσε την ίδια απάντηση.



Σχήμα 13: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα των απαντήσεων μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με την συμμετοχή τους στην επιμόρφωση του EAN.

5.2.4 Αποτελέσματα των επαγωγικών ελέγχων σχετικά με την συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τους νηπιαγωγούς

Η τελευταία ενότητα των επαγωγικών ελέγχων αφορά την συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τον / την νηπιαγωγό . Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς. Με αυτούς τους ελέγχους γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί αν οι διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας παρουσιάζουν σημαντική διαφορά στην ποιότητα της συνεργασίας τους με την νηπιαγωγό. Ο λόγος που εκπονήθηκαν έλεγχοι διαφοράς είναι ότι οι απαντήσεις αυτής της ερώτησης παρουσίασαν μια διαβάθμιση της κλίμακας Likert (Απουσία συνεργασίας, Δύσκολη συνεργασία, Τυπική συνεργασία, Ικανοποιητική συνεργασία, Εποικοδομητική συνεργασία). Ωστόσο, όπως δείχνει ο Πίνακας 14, κανένα από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά την αξιολόγησή τους για την ποιότητα της συνεργασίας που είχαν με την νηπιαγωγό του σχολείου στο οποίο κλήθηκαν να εργαστούν.

Πίνακας 14: Αποτελέσματα των ελέγχων διαφοράς ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού Αγγλικής γλώσσας και την συνεργασία του με την νηπιαγωγό

Ερώτηση	Δημογραφικό χαρακτηριστικό	Ομάδες εκπαιδευτικών	Μ.Ο. (Τ.Α.)	U/H	p
Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με την νηπιαγωγό του τμήματος; (N=130)	Φύλο	Γυναίκα	3,31 (1,26)	533,000	0,913
		Άντρας	3,22 (1,30)		
	Ηλικία	21-30 ετών	3,29 (1,14)	0,921	0,820
		31-40 ετών	3,26 (1,36)		
		41-50 ετών	3,40 (1,31)		
		51-60 ετών	3,23 (0,93)		
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	Έως 5 χρόνια	3,35 (0,98)	1,945	0,584
		6-10 χρόνια	3,48 (1,37)		
		11-20 χρόνια	3,32 (1,38)		
		Περισσότερα από 20 χρόνια	3,07 (1,21)		
	Επιπρόσθετες σπουδές	Απουσία επιπρόσθετων σπουδών	3,29 (1,04)	1473,000	0,792
		Μεταπτυχιακό / διδακτορικό	3,30 (1,33)		
	Σχέση εργασίας	Μόνιμος,-η	3,42 (1,16)	1579,000	0,540
		Αναπληρωτής,-τρια	3,26 (1,30)		
Περιοχή σχολικής μονάδας	Αστική	3,30 (1,24)	0,011	0,995	
	Ημιαστική	3,27 (1,38)			
	Αγροτική	3,33 (1,20)			

Τέλος, στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας. Σε κάθε έλεγχο εξετάστηκε η ενδεχόμενη σημαντική σχέση ανάμεσα σε κάποιο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους σχετικά με την ύπαρξη συνεργασίας με την νηπιαγωγό του τμήματος στο οποίο εργάστηκαν. Για ακόμη μια φορά φαίνεται ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας είναι ανεξάρτητες από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους.

Πίνακας 15: Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους για την ύπαρξη συνεργασίας με την νηπιαγωγό του τμήματος όπου εργάστηκαν

Δεξιότητες	Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	χ^2	p
Υπήρξε συνεργασία με την νηπιαγωγό του τμήματος; (N=129)	Φύλο*	2,966	0,152
	Ηλικία	0,233	0,972
	Έτη διδακτικής εμπειρίας	1,563	0,668
	Επιπρόσθετες σπουδές	0,406	0,524
	Σχέση εργασίας	1,807	0,179
	Περιοχή σχολικής μονάδας	3,830	0,147

*Σε αυτή την περίπτωση εφαρμόστηκε ο ακριβής έλεγχος του Fisher. Όλοι οι άλλοι έλεγχοι ανεξαρτησίας εκπονήθηκαν με χρήση της δοκιμασίας χ^2 ανεξαρτησίας του Pearson.

6. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Το τελευταίο κεφάλαιο της έρευνας αυτής αφορά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Έχοντας παρουσιάσει ενδελεχώς τα δεδομένα της παρούσας έρευνας στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο να εξετάσουμε τα ερευνητικά δεδομένα σε σύγκριση με ευρήματα παρόμοιων ερευνών που μελετήθηκαν τα τελευταία χρόνια και να παρατηρήσουμε αν οι ερευνητικές υποθέσεις και οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας αποδείχθηκαν ή καταρρίφθηκαν. Επιπλέον, θα πραγματοποιηθεί και ένας γενικότερος σχολιασμός των εξαγομένων αυτής της έρευνας. Τέλος, θα αναφερθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και θα δοθεί μια πρόταση για μελλοντική έρευνα.

Η πρόσφατη εισαγωγή των Αγγλικών στα νηπιαγωγεία της χώρας τη δεδομένη χρονική στιγμή, δεν έγινε τυχαία ή συγκυριακά, αλλά έγινε αφενός μετά την επιτυχημένη εισαγωγή των Αγγλικών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού με το πρόγραμμα ΠΕΑΠ και αφετέρου έπειτα από τις μελέτες και εισηγήσεις άλλων Ευρωπαϊκών κρατών και του συμβουλίου της Ευρώπης, επί της προώθησης της πολυγλωσσίας και της καλλιέργειας στους μαθητές των απαραίτητων δεξιοτήτων που χρειάζονται να κατέχουν τον 21^ο αιώνα. Βασιζόμενοι στην εμπειρία των άλλων Ευρωπαϊκών κρατών (Κύπρος, Ισπανία, Πολωνία, Σλοβενία, Ισλανδία) που εφάρμοσαν μια τέτοια ενέργεια νωρίτερα και σε έρευνες που διεξήχθησαν από ευρωπαϊκά όργανα αλλά και στο πόσο θετικά εξελίχθηκε η εισαγωγή των Αγγλικών στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού, το υπουργείο αποφάσισε την εφαρμογή ενός προγράμματος Αγγλικών στο νηπιαγωγείο, σε μια βαθμίδα που οι μαθητές της είναι μεν σε ευαίσθητη ηλικία αλλά με εξαιρετικές δυνατότητες.

Πέρα όμως από την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας, μέσω του προγράμματος αυτού οι μαθητές επωφελούνται πολύπλευρα. Στη σύγχρονη κοινωνία μάθησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εικοστού πρώτου αιώνα προτάσσει την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων χρήσιμων για ένα πολυδιάστατο και πολύγλωσσο πολίτη του κόσμου. Επιπλέον, οι κοινωνίες στις οποίες ζούμε και εκπαιδευόμαστε είναι πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές και επιβάλλουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών και την επαφή με πολλούς και διαφορετικούς πολιτισμούς, από όσο πιο νωρίς γίνεται στη ζωή ενός ανθρώπου. Ταυτόχρονα, τα παιδιά αυτής της ηλικίας, μέσω της επαφής τους με μια ξένη γλώσσα έχουν πολλαπλά οφέλη στη κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αιτιολόγησης, στις δεξιότητες επίλυσης

προβλημάτων μέσω της συνεργασίας και της λήψης αποφάσεων, στη σύνδεση των γνώσεων που αποκομίζουν στο σχολείο με την καθημερινότητα τους, στην πρόσβαση σε ποικίλες πηγές γνώσεων και στην στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και γλώσσας (Πεντέρη et al.,2021). Όλες οι δεξιότητες που καλούνται τα παιδιά να καλλιεργήσουν μέσω της έκθεσης τους σε μια ξένη γλώσσα, έχουν ως στόχο να «χτίσουν» πολίτες του αύριο που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις - προκλήσεις της εποχής μας.

Έχοντας μελετήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο έγινε η εισαγωγή των Αγγλικών στη προσχολική ηλικία, γεννήθηκε η ιδέα για την παρούσα εργασία με αντικείμενο τη μελέτη της αντιμετώπισης της διδασκαλίας των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (ΠΕ06 Αγγλικής) που έχουν κληθεί να διδάξουν σε αυτό το πρόγραμμα μέχρι και σήμερα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο αναζητήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι κατά πόσο ήταν αναγκαίο ένα τέτοιο πρόγραμμα εισαγωγής των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο και τι επίδραση θα είχε στους διδασκόμενους. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και παρόμοιων ερευνών είχαμε καταλήξει σε δυο ερευνητικές υποθέσεις. Η πρώτη ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αναμενόταν να υποστηρίξουν ότι ήταν αναγκαία η εισαγωγή μιας καινοτόμας δράσης όπως η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και η δεύτερη πως οι εκπαιδευτικοί θα θεωρούσαν ότι το πρόγραμμα θα επιδρούσε θετικά στους μαθητές.

Αρχικά από τη στατιστική ανάλυση της έρευνας αυτής, φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την συμπερίληψη των Αγγλικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Μάλιστα, αυτή η άποψη εντοπίζεται κυρίως μεταξύ των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και αυτών που έχουν το πολύ 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα νήπια είναι έτοιμα να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα χωρίς αυτό να επηρεάσει την μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι μόνιμοι φαίνεται να θεωρούν σοβαρότερο τον κίνδυνο να επηρεαστεί η μητρική γλώσσα των νηπίων σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Ως προς την πλέον κατάλληλη ηλικία να ξεκινήσουν τα παιδιά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως τα παιδιά το προτιμότερο θα ήταν να ξεκινήσουν μέχρι την ηλικία των 5 ετών και σχεδόν το 30% των εκπαιδευτικών έκρινε πως θα ήταν ακόμα πιο αποτελεσματικό αν τα παιδιά είχαν ηλικία και μικρότερη ακόμη των 4 ετών. Στον αντίποδα έχουμε μόλις ένα 6% που προτείνει ως κατάλληλη ηλικία για την έναρξη

εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας τα 7 έτη και πάνω. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μέσω της πείρας τους από το περιβάλλον της τάξης, τείνουν να συμφωνούν με τους ερευνητές που προτείνουν ότι υπάρχει μια κρίσιμη περίοδος στη ζωή του ανθρώπου κατά την οποία κατακτά μια ξένη γλώσσα αβίαστα και με τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα όπως έχει αναπτυχθεί διεξοδικά ανωτέρω (Penfield & Roberts, 1959).

Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να κρίνει θετικά την ανταπόκριση των νηπίων στην εισαγωγή των Αγγλικών στο πρόγραμμά τους. Μάλιστα πιστεύουν ότι τα Αγγλικά συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων και ενισχύουν τις δεξιότητές τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι και πάλι αυτές οι απόψεις είναι σημαντικά πιο έντονες από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς παρά στους μόνιμους. Οι δεξιότητες που φαίνεται να έχει παρατηρηθεί από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ότι ενισχύονται μέσω της επαφής με την ξένη γλώσσα, είναι η αποδοχή και θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, η πολυγλωσσία και η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Μάλιστα, η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων μέσω της εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας παρατηρείται κυρίως από εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 10 έτη διδακτικής εμπειρίας. Ακόμη, η καλύτερη κατανόηση της μητρικής γλώσσας μέσω των Αγγλικών εντοπίζεται από σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών 41-50 ετών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα των ερευνών των Alexiou (2020), Alexiou and Penderi (2020), Alexiou, Penderi, Serafeim (2021) επί των ερευνητικών υποθέσεων, επιβεβαιώνοντας αυτές. Αυτοί μελέτησαν τη πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος EAN και μέσω των ερευνών τους στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν αρχικά στη πιλοτική δράση, διατυπώθηκε και εκεί η άποψη ότι τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μαθητές, έδειξαν θετική ανταπόκριση σε σχέση με την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και σε αυτές τις έρευνες δήλωσαν πως οι μαθητές τους ανταποκρίθηκαν θετικά στην ξένη γλώσσα και ενίσχυσαν τη γνώση τους για τη μητρική τους γλώσσα. Ως προς τα πλεονεκτήματα της εισαγωγής των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο και εκεί παρατηρήθηκε ότι υπήρξε έκθεση των μαθητών σε πολιτισμική πολυμορφία που οδήγησε στην αποδοχή της διαφορετικότητας και ότι τα νήπια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αναπτύχθηκαν σε ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο και παράλληλα ενδυνάμωσαν την ταυτότητα τους ως πολίτες του κόσμου προάγοντας τις ικανότητες του 21^{ου} αιώνα.

Στην επιμόρφωση του EAN αλλά και στη διαδικτυακή σελίδα του προγράμματος εισαγωγής των Αγγλικών στα νηπιαγωγεία, υπάρχει αναφορά στα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. Στα σενάρια που προτείνονται υπάρχουν ψηφιακά εργαλεία, εκπαιδευτικά παιχνίδια, ψηφιακές και έντυπες ιστορίες και παραμύθια αλλά και τραγούδια, που ανταποκρίνονται στο εκάστοτε θέμα του κάθε σεναρίου. Όπως φαίνεται και από τα ευρήματα της έρευνας μας, οι προσπάθειες των καθηγητών για την επιτυχή παρουσίαση της γλώσσας των Αγγλικών, φαίνεται ότι απέδωσαν καρπούς κυρίως με την χρήση της μάθησης που βασίζεται στο παιχνίδι καθώς και μέσω της χρήσης κιναισθητικών δραστηριοτήτων μάθησης. Ακόμη, η μάθηση σε μικρές ομάδες εντοπίζεται κυρίως σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων, καθώς εκεί παρατηρούμε πληθώρα μαθητών σε κάθε τάξη. Τέλος, τα τραγούδια, τα παραμύθια και οι ιστορίες υπήρξαν πολύ διαδεδομένες μέθοδοι για την εισαγωγή των Αγγλικών στην τάξη. Από την άλλη μεριά οι δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα έχουν πιο σπάνια εφαρμογή αλλά σίγουρα προτιμώνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 10 έτη διδακτικής εμπειρίας. Παρατηρούμε ότι οι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα, όχι μόνο έκαναν χρήση του προτεινόμενου υλικού, αλλά πρόσθεσαν και δικό τους, αξιοποιώντας σύγχρονα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα.

Ο επόμενος ερευνητικός στόχος που θέσαμε ήταν να διερευνήσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση που δέχτηκαν. Φαίνεται πως επιβεβαιώνεται και αυτή η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών πάνω στην καινούρια εκπαιδευτική βαθμίδα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτής της ηλικίας. Όπως αναφέρεται και στους Αλεξίου, Πεντέρη και Μήττα (2023), προκειμένου να υπάρξει επιτυχής εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης χρειάζεται να γίνει ένας μετασχηματισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και απαραίτητη προϋπόθεση για αυτή την αλλαγή είναι η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις που θα συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και στην κατανόηση των καινοτομιών που θέλει να περάσει αυτή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις του δείγματος οι περισσότεροι έχουν συμμετάσχει στην επιμόρφωση του EAN. Αξίζει να τονιστεί ότι το ποσοστό θετικών απαντήσεων μεταξύ των γυναικών, ήταν σημαντικά μεγαλύτερο σε σχέση με τους άντρες. Ακόμη περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι δέχτηκαν βοήθεια μέσω του υλικού της επιμόρφωσης στο να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα νήπια. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με το πολύ 5 έτη διδακτικής εμπειρίας, δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερη βοήθεια στη διαχείριση της τάξης. Την ίδια απάντηση έδωσαν πολλοί εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας. Αυτή η ομάδα

εκπαιδευτικών φαίνεται πως έχει ανάγκη υποστήριξης και ως προς την ηλικία των μαθητών, τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυνατότητές τους καθώς και στο εκπαιδευτικό υλικό.

Αυτός ο στόχος κατανόησης των νηπίων και της διαχείρισης μιας τάξης νηπιαγωγείου αναφέρεται και στο Φεκ Β'3311/26.07.2021, στο οποίο τονίζεται ότι μέσω της επιμόρφωσης είναι αναγκαίο να δοθούν στους εκπαιδευτικούς οι κατάλληλες προσεγγίσεις και τα αναγκαία μεθοδολογικά εργαλεία για να προσεγγιστούν οι μαθητές αυτής της ηλικίας. Επιπλέον, η επιμόρφωση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, στοχεύει στην εισαγωγή των εκπαιδευτικών Αγγλικής στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου και στην αποστολή αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην επιμόρφωση που δέχτηκαν οι καθηγητές Αγγλικής υπάρχει ξεχωριστή ενότητα που διερευνά τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας, τα αναπτυξιακά τους ορόσημα και ο βέλτιστος τρόπος ανάπτυξης τους, προκειμένου ο κάθε εκπαιδευτικός να μπορέσει να προσαρμόσει τη διδακτική του προσέγγιση στην ξεχωριστή αναπτυξιακή πορεία των μαθητών του (Αλεξίου, Αγαθοπούλου, Κακανα, Καρράς & Ματθαιουδάκη, 2023).

Η επόμενη ερευνητική υπόθεση που κάναμε είχε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό και προβλεπόταν με βάση τη μελέτη παρόμοιων ερευνών να θεωρηθεί κατάλληλο και χρήσιμο από μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων. Σύμφωνα με την Αλεξίου (2023), το εκπαιδευτικό υλικό που προτείνεται από την επιμόρφωση έχει τη μορφή σεναρίων. Βασικός στόχος αυτών των σεναρίων είναι η καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Το 2023 δημοσιεύτηκε μια έρευνα των Αλεξίου, Πεντέρη και Μήττα, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι τα σενάρια ήταν πολύ πρακτικά και ορθά δομημένα και πως η χρήση των τραγουδιών ήταν ευχάριστη για τα παιδιά, τα οποία ενθουσιάστηκαν με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό και ανταποκρίθηκαν θετικά σε αυτό. Παρά τις προβλέψεις για αποδοχή του εκπαιδευτικού υλικού από μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων και στη δική μας έρευνα, τα αποτελέσματα δεν ήταν τόσο ξεκάθαρα προς αυτή την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα σχεδόν οι μισοί (46,5%) από τους συμμετέχοντες ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν, δηλαδή ήταν ουδέτεροι ως προς τη χρησιμότητα του υλικού που προτεινόταν από την επιμόρφωση. Σημαντικό εύρημα συνιστά και το 28,7% των ερωτηθέντων (21,7% διαφωνώ και 7% διαφωνώ απόλυτα) οι οποίοι διαφωνούν με τη χρησιμότητα του υλικού και εκφράζουν μια κάποια δυσαρέσκεια.

Οι τομείς στους οποίους φαίνεται να αντιμετωπίσαν τις μεγαλύτερες προκλήσεις και να χρειάζονται υποστήριξη, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς με το πολύ 10 έτη διδακτικής εμπειρίας είναι η συνδιδασκαλία και το εκπαιδευτικό υλικό. Τέλος, η διαχείριση της τάξης και το εκπαιδευτικό υλικό αποτελούν κρίσιμα σημεία και για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών πρέπει να συμμετέχουν στην συγκεκριμένη επιμόρφωση και θεωρούν χρήσιμο το εκπαιδευτικό υλικό του EAN. Ωστόσο είναι αξιοσημείωτο ότι οι μόνιμοι είναι αυτοί που κυρίως συμμετέχουν στην εν λόγω επιμόρφωση.

Η τελευταία ερευνητική υπόθεση αφορούσε το ρόλο των καθηγητών Αγγλικής στο πρόγραμμα της εισαγωγής των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο και τη συνεργασία και συνδιδασκαλία των δυο εκπαιδευτικών (Αγγλικής και νηπιαγωγών), και με βάση τη βιβλιογραφία και τις έρευνες αναμενόταν να υπάρξει θετική συνεργασία που θα βοηθούσε και στη συνδιδασκαλία. Στο Φεκ 80378/ΓΔ4/26-07-2021 και στην επιμόρφωση του EAN προτείνονταν ένα συνεργατικό μοντέλο των δυο εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα η επιμόρφωση που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν κοινή και για τις δυο ειδικότητες με απώτερο στόχο τη δημιουργία κοινού οράματος και αντίληψης των πλεονεκτημάτων του προγράμματος αλλά και των απαραίτητων ικανοτήτων και χαρακτηριστικών που θα συνέβαλαν σε μια σε βάθος συνεργασία. Στην έρευνα των Αλεξίου, Πεντέρη και Μήττα (2023), οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν, ότι ήταν πολύ ευχαριστημένοι από τη συνεργασία τους και το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στη σχέση τους ήταν η αλληλοκατανόηση και η βοήθεια. Επιπλέον, σε αυτή την έρευνα τονίστηκε ότι παρά τις διαφορετικές αφετηρίες ως προς την εμπειρία, σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης και ως προς τις γνώσεις και σπουδές τους, και οι δυο εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν επιτυχώς το όραμα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερευνητικά ευρήματα της δικής μας εργασίας επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση που αφορούσε τη συνεργασία και συνδιδασκαλία των δυο ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα το 62% των ερωτηθέντων δήλωσε πως υπήρξε συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της τάξης και πιο αναλυτικά το 19,2% βρήκε τη συνεργασία εποικοδομητική, το 25,4% ικανοποιητική ενώ ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 36,9% τη χαρακτήρισε ως απλά τυπική. Ωστόσο υπήρξαν αρκετοί που δήλωσαν ότι είχαν δύσκολη ή και καθόλου συνεργασία με τους/ τις νηπιαγωγούς του τμήματος.

Από την προηγούμενη ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής γλώσσας είναι πολύ θετικοί απέναντι στην εισαγωγή αυτής της ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Η σημασία

της και τα θετικά της αποτελέσματα στην πολύπλευρη ανάπτυξη των νηπίων τονίστηκαν από πληθώρα εκπαιδευτικών και επιβεβαίωσαν καταλυτικά παρόμοιες έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Ακόμη, η επιμόρφωση του EAN θεωρείται γενικώς σημαντική και απαραίτητη, καθώς και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και σε άλλες επιμορφώσεις που θα τους βοηθήσουν να εξελιχθούν επαγγελματικά και να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές στους οποίους απευθύνονται. Το κύρια προβλήματα που εντοπίζονται σε υψηλό βαθμό είναι η δυσκολία στην συνεργασία με τον/ την νηπιαγωγό του τμήματος, η οποία πολλές φορές παραμένει σε τυπικό πλαίσιο και η χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς. Μέσω της έκφρασης αυτών των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι μάχιμοι και καταθέτουν τις εμπειρίες τους μέσα από τις τάξεις, κατανοούμε ότι το προσωπικό ενδιαφέρον των ίδιων των εκπαιδευτικών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της ηλικιακής ομάδας που ανταποκρίνονται θετικά σε νέα ερεθίσματα είναι που συντελούν τα μέγιστα στην επιτυχία του προγράμματος αυτού και θα πρέπει να υπάρξει μια βελτίωση στο θέμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών που θα οδηγήσει με το καιρό και σε επιτυχημένη συνδιδασκαλία. Ταυτόχρονα, η δημιουργία περισσότερων εκπαιδευτικών σεναρίων και ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού που προτείνεται στην ιστοσελίδα του προγράμματος θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τη διδασκαλία τους πιο ενδιαφέρουσα και να προσελκύσουν όσο το δυνατό περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών αυτής της ηλικίας που έχουν μικρό χρόνο συγκέντρωσης.

Το επόμενο βήμα στην έρευνα θα ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων σχετικά με την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να υπάρξει μια πιο πολύπλευρη εικόνα για την χρησιμότητά τους στα νήπια και την αναγκαιότητα έναρξης της εκμάθησής τους σε τόσο νεαρή ηλικία.

7. Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in pre-schools: Facts and fictions. In W. Zoghbor & T. Alexiou (Eds.), *Advancing English Language Education* (pp. 61–74). Dubai, UAE: Zayed University press.

https://www.zu.ac.ae/main/en/research/publications/_books_reports/2020/AELE_Book_ALLT_ZU_Web_V02.pdf

Alexiou, T. , Serafeim, M., & Penderi, E. (2021). The Pilot Phase of the Introduction of English in Greek State Pre-Primary Schools: Portraying Stakeholders' Perceptions. 34. 2-24.

Alexiou, Thomai, Penderi, Efthymia, Serafeim, Marianthi, Gioftsali, Katerina, Ntousi, Ioulia & Tsiadimos, Nikos. (2023). Δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων σε συνεργατικό πλαίσιο με βάση τη μεθοδολογία του EAN.

Bailey, N. & Madden, C. & Krashen, S. (1978). Is There a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning. *Language Learning*. 24,235-243. DOI:10.1111/j.1467-1770.1974.

Barcelona European Council (2002). Presidency Conclusions. https://ec.europa.eu/investiresearch/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. LEA Publishers.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press

Cohen, B. H. & Lea, R. B. (2004). *Essentials of statistics for the social and behavioral sciences*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Dollmann, J., Kogan, I., & Weißmann, M. (2020). Speaking Accent-Free in L2 Beyond the Critical Period: The Compensatory Role of Individual Abilities and Opportunity Structures. *Applied Linguistics*, 41/5: 787–809.

Dulay, Heidi & Burt, Marina. (1974). Natural Sequence in Child Second Language Acquisition. *Language Learning*. 24. 37 - 53. 10.1111/j.1467-1770.1974.

ECML/CELV > Thematic areas > Plurilingual and intercultural education. (n.d.). [Www.ecml.at.https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturaleducation/tabid/4145/language/en-GB/Default.aspx](https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturaleducation/tabid/4145/language/en-GB/Default.aspx)

Erasmus to Erasmus+: history, funding and future. (n.d.). Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/el/about-erasmus/history-funding-and-future?etrans=el>

European Commission, (2011). Language Learning at Pre- primary School Level : Making it Efficient and Sustainable; a Policy Handbook; Commission Staff Working Paper. https://ecspm.org/wp-content/uploads/2018/12/ELL_handbook_en.pdf

European Commission, (2012). COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Language competences for employability, mobility and growth Accompanying the document Communication From the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:52012SC0372>

European Commission, (2018). Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on a comprehensive approach to the teaching and learning languages. https://ecspm.org/wp-content/uploads/2018/12/EC-Comprehensive-Approach-to-LL_2018.pdf

European Commission and Government Offices of Sweden, (2017). Concluding Report: Social Summit for Fair Jobs and Growth, Gothenburg, Sweden, 17 November 2017. https://commission.europa.eu/system/files/2017-11/concluding-report-socialsummit_en.pdf

European Council Resolution, (2008). European Council Resolution 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism, OJ C 320. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:0003:EN:PDF>

European Council Conclusions, (2009). European Council Conclusionw of 12 May 2009 on a strategic framework for European Cooperation in education and training (ET 2020), OJC119 <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573–582. <https://doi.org/10.2307/3586451>

Lenneberg, E. (1967). *The Biological Foundations of Language*. John Wiley.

Listiac Organisation. (n.d.). About Listiac Missions. <https://listiac.org>

Long, M. H. (1990). Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251–285. doi:10.1017/S0272263100009165

Multimind network. (n.d.). About Background. <https://www.multilingualmind.eu/about-1>

Multimind network. (n.d.). About Objectives. <https://www.multilingualmind.eu/objectives>

NATECLA (2019). *Learning English in European countries. Special Edition 2019*.

Nevin, A. & Thousand, Jacqueline & Villa, Richard. (2009). Collaborative teaching for teacher educators—What does the research say?. *Teaching and Teacher Education*. 25. 569-574.

Newport, E.L. (2002). Critical periods in language development. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Macmillan Publishers Ltd./Nature Publishing Group.

Nikolov, M. (1999). Why do you learn English? Because the teacher is short. A study of Hungarian children's foreign language. *Language Teaching Research* Vol 3/1, 33-56

Nikolov, M & Curtain, H. (2000). *Introduction: An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasborg: Euopean Centre for Modern Languages.

OECD (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.

Observatoireplurilinguisme.eu - About us (n.d.). www.observatoireplurilinguisme.eu
Ανακτήθηκε 1/02/2024 από <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/en-us/the-observatory/about-us>

Patkowski, M. (1980) The Sensitive Period for the Acquisition of Learning in a Second Language. *Language and Learning*, 30, 449-472.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00328.x>

Penfield, W & Roberts, L (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton University Press.

Read with Multilingual Early Education. (n.d.). Mercator European Research Centre. Ανακτήθηκε 31/01/2024, από <https://www.mercator-research.eu/en/readwithmee/>

Rayees, D. (2020). Friedrich August Froebel Kindergarten and his main contribution to education abstract. *International Journal of Scientific Research & Growth*.

Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, OJ L 394 of 30/12/2006.
<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Scenes on Issues in Second Language Research. Wadsworth Pub. Co.

Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49(4), 1114–1128. <https://doi.org/10.2307/1128751>

Thompson, T & Gaddes, M. (2005). The importance of teaching pronunciation to adult learners. *The Asian EFL Journal*, 2. Retrieved 15/03/2024 from www.asian-efl-journal.com/pta_feb_04_mgtt.php

Ελληνική

Αλεξίου, Θ. (2023). Το Καινοτόμο Πρόγραμμα της Ελλάδας για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Στο Αλεξίου Θ. (Επιμ.), Θεωρία, Έρευνα και Πράξη σε Σχέση με το Καινοτόμο Πρόγραμμα EAN: Το παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ενσωμάτωσης της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (σελ.1-9). Εκδόσεις Δίσιγμα.

Αλεξίου, Θ., Αγαθοπούλου, Ε., Κακανά, Δ., Καρράς, Ι., Ματθαιουδάκη, Μ., Πεντέρη, Ε., Σουγάρη, Α. (2023). Το Ασύγχρονο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα EAN. Στο Αλεξίου Θ. (Επιμ.), Θεωρία, Έρευνα και Πράξη σε Σχέση με το Καινοτόμο Πρόγραμμα EAN: Το παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ενσωμάτωσης της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (σελ.10-22). Εκδόσεις Δίσιγμα.

Αλεξίου, Θ., Πεντέρη, Ε., Μήττας, Ν. (2023). Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Ασύγχρονου Επιμορφωτικού Προγράμματος EAN και ο αντίκτυπος του στην αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών. Στο Αλεξίου Θ. (Επιμ.), Θεωρία, Έρευνα και Πράξη σε Σχέση με το Καινοτόμο Πρόγραμμα EAN: Το παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ενσωμάτωσης της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (σελ.37-48). Εκδόσεις Δίσιγμα.

Αντωνίου, Χρήστος. (2016). Ξένες Γλώσσες στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ξενόγλωσση Πολιτική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Εκδόσεις Ζυγός.

Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο – Πρόγραμμα EAN. ean.auth.gr/.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Κανονισμός αριθ. 1 της 6.10.1958, σ.385. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:1958R0001:20130701:EL:PDF>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδας, Διατάγματα υπ.αριθμ. 669 παράγραφος 4. Αγγλικά. ΦΕΚ173 τ. Α' 29 Οκτωβρίου 1962.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Ν.2525/1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 188/Α/23/09/1997.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Ν. 2740 / 1999. Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α 186/16.9.1999.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Υπουργική Απόφαση Αριθ. 60043/ΚΒ. Εξετάσεις και Όργανα εξετάσεων για την απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. ΦΕΚ 821/Β/24.06.2003.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Εγκύκλιος Φ52/345/48265/Γ1/17-05-2005. Επανεξέταση και Επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και Οδηγιών για τα Διδακτικά Αντικείμενα του Ολοήμερου Προγράμματος.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Υπουργική Απόφαση Αριθ. Φ.12/773/77094/Γ1/2006. Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο. ΦΕΚ 1139/Β/23-8-2006.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Ν 4386/2016. Πρόγραμμα Σπουδών για την εκμάθηση της Αγγλικής στις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. ΦΕΚ. 2419/τ.Β'/5-8-2016.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Ν. 4692/12-06-2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και Άλλες Διατάξεις, ΦΕΚ Β 2418/18-06-2020.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Υπουργική Απόφαση Αριθ. Φ.80378/ΓΔ4/2021. Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. ΦΕΚ 3311/Β/26-7-2021.

Ηλιάδου – Τάχου, Σ. & Γρίβα, Ε. (2010). Ιστορική θεώρηση της καθιέρωσης της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση : Οι στρατηγικές, τα προγράμματα και οι επιδράσεις. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία. Τμ.3 σελ.64-75.

ΠΕΑΠ /Το Πρόγραμμα (n.d.) Rcel.enl.uoa.gr ανακτήθηκε 23/02/2024, από <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0>

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης- Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ.

Πραμαγγιούλης Π. (2008). Οδηγός Ανάλυσης Δεδομένων με τη χρήση SPSS. Ανακτήθηκε από <http://mde-lab.aegean.gr/files/docs/Odigos-SPSS-Pramaggioulis.pdf>

Τσαργής Μ. (2014). Στατιστική με τη χρήση του πακέτου IBM SPSS 22. Αθήνα και Nottingham. Ανακτήθηκε από <https://mathbooksgo.files.wordpress.com/2014/03/spss-22.pdf>

ΥΠΑΙΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2020). Ενημέρωση α) Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60 και ΠΕ06, β) Προϊσταμένων και εκπαιδευτικών πιλοτικών Νηπιαγωγείων, γ) εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας που έχουν διατεθεί σε αυτά στο πλαίσιο της Υ.Α. Φ.7/82462/ΓΔ4 (ΦΕΚ 2653/30-06-2020/τ. Β'), και δ) των αρμόδιων Διευθυντών σχολικών μονάδων, σχετικά με την έναρξη του πιλοτικού προγράμματος για την εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στην Προσχολική Αγωγή.

ΥΠΑΙΘ (2020). Αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με τίτλο: «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις» Μέρος Α: Διατάξεις για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση, 1-125. Ανακτήθηκε από: <http://www.opengov.gr/yrepth/?p=5131>.

ΥΠΑΙΘ (2020). Δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο, ΦΕΚ 2418, τ.Β', 18.06.2020.

8. Παράρτημα

1. Ερωτηματολόγιο σε ψηφιακή μορφή: <https://forms.gle/JuqzeZL8mEUrjfoD9>

2. Ερωτηματολόγιο:

A) Προφίλ Εκπαιδευτικού

1. Φύλο —> Γυναίκα
—> Άνδρας

2. Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας
—> έως 5 χρόνια
—> 6-10 χρόνια
—> 11-20 χρόνια
—> περισσότερα από 20

3. Επιπρόσθετες Σπουδές
—> καθόλου επιπρόσθετες σπουδές
—> Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
—> Διδακτορικό Δίπλωμα
—> ΑΣΠΑΙΤΕ

4. Σχέση Εργασίας
—> Μόνιμος
—> Αναπληρωτής

5. Περιοχή Σχολικής Μονάδας
—> Αστική
—> Ημιαστική
—> Αγροτική

B) Απόψεις Εκπαιδευτικών

6. Είναι σωστή και απαραίτητη η συμπερίληψη των Αγγλικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

—> Συμφωνώ Απόλυτα
—> Συμφωνώ
—> Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
—> Διαφωνώ
—> Διαφωνώ Απόλυτα

7. Τα νήπια είναι γνωστικά έτοιμα να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα κατά τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο.

—> Συμφωνώ Απόλυτα
—> Συμφωνώ

- > Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- > Διαφωνώ
- > Διαφωνώ Απόλυτα

8. Η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην μητρική γλώσσα του παιδιού.

- > Συμφωνώ Απόλυτα
- > Συμφωνώ
- > Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- > Διαφωνώ
- > Διαφωνώ Απόλυτα

9. Ποια ηλικία θεωρείτε κατάλληλη για την έναρξη κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα των Αγγλικών

- > μικρότερη των 4
- > 5 ετών
- > 6 ετών
- > 7 ετών
- > μεγαλύτερη των 7 ετών

10. Τα νήπια που είχατε στις τάξεις σας ανταποκρίθηκαν θετικά στην εισαγωγή των Αγγλικών στο πρόγραμμά τους

- > Συμφωνώ Απόλυτα
- > Συμφωνώ
- > Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- > Διαφωνώ
- > Διαφωνώ Απόλυτα

11. Η εισαγωγή των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο ενισχύει τις δεξιότητες των νηπίων και την ολόπλευρη ανάπτυξη τους.

- > Συμφωνώ Απόλυτα
- > Συμφωνώ
- > Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- > Διαφωνώ
- > Διαφωνώ Απόλυτα

12. Ποιες δεξιότητες από τις παρακάτω παρατηρήσατε στους μαθητές ότι ενίσχυσε η εισαγωγή των Αγγλικών (μπορείτε να σημειώσετε παραπάνω από μία)

- > Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων
- > Καλύτερη κατανόηση της μητρικής γλώσσας
- > Πολυγλωσσία
- > Αποδοχή και θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα
- > Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη

13. Ποιες μεθόδους μάθησης εφαρμόσατε στη διδασκαλία σας για την εισαγωγή των Αγγλικών (μπορείτε να σημειώσετε παραπάνω από μία)

- > διαφοροποιημένη μάθηση

- > εξατομικευμένη μάθηση
- > κιναισθητική μάθηση
- > μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι
- > μάθηση σε μικρές ομάδες
- > δασκαλοκεντρική μέθοδο

14. Ποιες δραστηριότητες χρησιμοποιήσατε στην τάξη σας για την εισαγωγή των Αγγλικών

- > CLIL
- > ελεύθερο/ οργανωμένο παιχνίδι
- > Τραγούδια
- > Παραμύθια και ιστορίες
- > Θέατρο και δραματοποίηση
- > δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα
- > κατασκευές
- > Ζωγραφική

15. Συμμετείχατε στην επιμόρφωση του EAN (Εισαγωγή Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο).

- > ΝΑΙ
- > ΟΧΙ

16. Σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα τα νήπια και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν;

- > ΝΑΙ
- > ΟΧΙ

17. Οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις για τη διδασκαλία της Αγγλικής στην προσχολική ηλικία

- > Συμφωνώ Απόλυτα
- > Συμφωνώ
- > Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- > Διαφωνώ
- > Διαφωνώ Απόλυτα

18. Υπήρξε συνεργασία με τη νηπιαγωγό του τμήματος

- > ΝΑΙ
- > ΟΧΙ

19. Πως θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τη νηπιαγωγό του τμήματος

- > Απουσία συνεργασίας
- > Δύσκολη συνεργασία
- > Τυπική συνεργασία
- > Ικανοποιητική συνεργασία
- > Επικοινωνιακή συνεργασία

20. Το εκπαιδευτικό υλικό που προτάθηκε στην επιμόρφωση του EAN (Εισαγωγή Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο) ήταν χρήσιμο

- > Συμφωνώ Απόλυτα
- > Συμφωνώ
- > Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ
- > Διαφωνώ
- > Διαφωνώ Απόλυτα

21. Κατά τη διδακτική διαδικασία θα χρειαζόσασταν περισσότερη καθοδήγηση και βοήθεια πάνω

- > στη διαχείριση της τάξης
- > στην ηλικία των μαθητών και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυνατότητες
- > στη συνδιδασκαλία
- > στο εκπαιδευτικό υλικό
- > στα εποπτικά μέσα
- > στο πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου