



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό
Τυπική, Άτυπη & από Απόσταση Εκπαίδευση

**Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική
ηλικία: στάσεις και απόψεις των γονιών**
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Παντολέων Βασιλική

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Δημόπουλος Κ. , Καθηγητής, επιβλέπων
Τσατσαρώνη Α. , Καθηγήτρια , μέλος
Τσακίρη Δ. , Αναπληρώτρια Καθηγήτρια , μέλος

Κόρινθος, 2013

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής και μοιράστηκαν μαζί μου τους προβληματισμούς και τις αμφιβολίες μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κ. Δημόπουλο για την καθοδήγησή του και την συνεργασία μας καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τις συναδέλφους Τσάμη Μ. και Σχοινά Ε., για την κατανόηση και την πρόθυμη υποστήριξή τους. Η έρευνα μου δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την συνεργασία των γονέων των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων ν. Κορινθίας και ν. Αργολίδας, όπου έγινε η διανομή και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αλλά και των μελών των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων των σχολείων αυτών, που ανταποκρίθηκαν άμεσα και συνέβαλλαν καθοριστικά στην πραγματοποίηση της έρευνάς μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την κατανόηση, τη βοήθεια και την εμπύχωση που μου παρείχε.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	ii
Κατάλογος Πινάκων	iv
Περίληψη	viii
Abstract	x
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Εισαγωγή	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Γλώσσα - Ταυτότητα - Εκπαίδευση : Θεωρητικές αναζητήσεις	4
2.1 Από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα	4
2.1.1 Η έννοια της ταυτότητας.....	5
2.1.2 Οι αλλαγές στο ρόλο της εκπαίδευσης	7
2.1.3 Ο ρόλος της γλώσσας στην κατασκευή εθνικής ταυτότητας.....	10
2.2 Ευρωπαϊκή Ένωση : η ανάγκη δημιουργίας μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας.....	13
2.2.1 Η επιλογή της πολυγλωσσίας	17
2.2.2 Η ηγεμονική θέση της αγγλικής	21
2.2.3 Η «απειλή» για την ελληνική γλώσσα	24
2.2.4 Το θεσμικό πλαίσιο αναφορικά με την πολυγλωσσία στην Ευρωπαϊκή Ένωση	27
2.2.5 Η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε πρώιμη παιδική ηλικία στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης	31
2.3 Η θέση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο	34
2.3.1 Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Π.Ε.Α.Π.)	37
2.3.2 Το Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Ε.Α.Π.....	39
2.3.3 Οι γονείς σαν stakeholders – ποιές είναι οι απαιτήσεις τους από την δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία	47

3.1	Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία – Η παιδαγωγική διάσταση	47
3.1.1	Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία.....	48
3.1.2	Χαρακτηριστικά μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας και κατάλληλες πρακτικές	50
3.1.3	Ποιές είναι οι πιο συχνές απορίες των Ελλήνων γονιών για την εκμάθηση αγγλικών στη πρώιμη παιδική ηλικία;	58
3.2	Η έρευνα ELLiE (Early Language Learning in Europe).....	62
3.2.1	Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας	64
3.2.2	Οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας ELLIE	66
3.2.3	Συμπεράσματα της έρευνας ELLiE	67
3.3	Βασικές προϋποθέσεις για τη επιτυχημένη εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία	70
3.4	Διερευνώντας τις πρακτικές διδασκαλίας μαθητών μικρής ηλικίας σε παγκόσμιο επίπεδο	77
3.4.1	Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας “Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners”	78
3.4.2	Αποτελέσματα της έρευνας	81
3.4.3	Προτάσεις για βελτίωση με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας	84
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Μεθοδολογία και στάδια της έρευνας	87
4.1	Δείγμα.....	87
4.2	Μέσο συλλογής δεδομένων	88
4.3	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	91
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....	93
5.1	Εισαγωγή.....	93
5.2	Ανάλυση συχνοτήτων	93
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών	109
6.1	Εισαγωγή.....	109
6.2	Ανάλυση συσχετίσεων	112

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Συμπεράσματα	136
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	145
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	162

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.1: Κατανομή γονιών κατά φύλο	93
Πίνακας 5.2: Κατανομή γονιών κατά ηλικία	93
Πίνακας 5.3: Κατανομή των γυναικών του δείγματος ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο	94
Πίνακας 5.4: Κατανομή των γυναικών του δείγματος ως προς την επαγγελματική τους ενασχόληση.....	94
Πίνακας 5.5: Κατανομή των αντρών του δείγματος ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο	95
Πίνακας 5.6: Κατανομή των αντρών του δείγματος ως προς την επαγγελματική τους ενασχόληση.....	95
Πίνακας 5.7: Κατανομή των γονιών του δείγματος ως προς το ετήσιο οικογενειακό τους εισόδημα	95
Πίνακας 5.8: Κατανομή των γονιών του δείγματος ως προς το είδος των προϊόντων πολιτιστικού περιεχομένου που διαθέτουν	96
Πίνακας 5.9: Κατανομή των γονιών του δείγματος ως προς τον αριθμό προϊόντων πολιτιστικού περιεχομένου που διαθέτουν	97
Πίνακας 5.10: Κατανομή των γυναικών του δείγματος ως προς το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας.....	97
Πίνακας 5.11: Κατανομή των αντρών του δείγματος ως προς το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας.....	97
Πίνακας 5.12: Κατανομή των γυναικών του δείγματος ως προς τη γνώση άλλων ξένων γλωσσών,εκτός της αγγλικής	98
Πίνακας 5.13: Κατανομή των αντρών του δείγματος ως προς τη γνώση άλλων ξένων γλωσσών,εκτός της αγγλικής.....	98

Πίνακας 5.14: Κατανομή των γυναικών του δείγματος ως προς τον αριθμό ξένων γλωσσών,εκτός της αγγλικής,που γνωρίζουν	98
Πίνακας 5.15: Κατανομή των αντρών του δείγματος ως προς τον αριθμό ξένων γλωσσών ,εκτός της αγγλικής,που γνωρίζουν	99
Πίνακας 5.16: Κατανομή των μαθητών ως προς την τάξη στην οποία ξεκίνησαν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο	99
Πίνακας 5.17: Κατανομή των γονιών ως προς το βαθμό ικανοποίησης τους αναφορικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη τάξη του δημοτικού.....	100
Πίνακας 5.18: Κατανομή των γονιών ως προς τους λόγους για τους οποίους ενδεχομένως διαφωνούν με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη τάξη του δημοτικού.....	100
Πίνακας 5.19: Κατανομή των μαθητών ως προς τους τρόπους τους οποίους επιλέγουν για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.....	101
Πίνακας 5.20: Κατανομή των μαθητών ως προς τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν τα κέντρα ξένων γλωσσών για την εκμάθηση αγγλικών εκτός του σχολείου	101
Πίνακας 5.21: Κατανομή των μαθητών ως προς τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν αποκλειστικά το σχολείο για την εκμάθηση αγγλικών.....	102
Πίνακας 5.22: Κατανομή των γονιών ως προς αν παρέχουν βοήθεια στους μαθητές στη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι.....	102
Πίνακας 5.23: Κατανομή των γονιών ως προς τους τρόπους που επιλέγουν στην περίπτωση που παρέχουν βοήθεια για τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι	102
Πίνακας 5.24: Κατανομή των γονιών ως προς το είδος των τρόπων που επιλέγουν στην περίπτωση που παρέχουν βοήθεια για τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι.....	103
Πίνακας 5.25: Κατανομή των γονιών ως προς τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να μην παρέχουν βοήθεια στη μελέτη των αγγλικών για το σπίτι.....	103
Πίνακας 5.26: Κατανομή των γονιών ως προς το εάν ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση αγγλικών.....	104
Πίνακας 5.27: Κατανομή των γονιών ως προς τους τρόπους με τους οποίους επιλέγουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση αγγλικών.....	104
Πίνακας 5.28: Κατανομή των γονιών ως προς την άποψή τους για τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας για τα παιδιά τους.....	105

Πίνακας 5.29: Κατανομή των γονιών ως προς τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι η αγγλική γλώσσα αποτελεί εφόδιο για τα παιδιά τους	107
Πίνακας 5.30: Κατανομή των γονιών ως προς τη συχνότητα με την οποία επιλέγουν να ενημερώνονται από τον/την εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο... ..	107
Πίνακας 5.31: Κατανομή των γονιών ως προς το είδος των περικοπών στις οποίες θα προχωρούσαν στην περίπτωση που αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες	108
Πίνακας 6. 1: Συσχέτιση του φύλου με το λόγο που δεν βοηθάνε τα παιδιά στη μελέτη των Αγγλικών στο σπίτι.....	112
Πίνακας 6. 2: Συσχέτιση του φύλου με την παρεχόμενη ενθάρρυνση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας	113
Πίνακας 6. 3: Συσχέτιση του φύλου με τη θεώρηση της αγγλικής γλώσσας ως απαραίτητο εφόδιο για τους μαθητές.....	114
Πίνακας 6. 4: Συσχέτιση της ηλικίας των γονέων με το λόγο που δεν βοηθάνε τα παιδιά στη μελέτη των Αγγλικών στο σπίτι.....	116
Πίνακας 6. 5: Συσχέτιση της ηλικίας των γονέων με την παρεχόμενη ενθάρρυνση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.....	117
Πίνακας 6. 6: Συσχέτιση της ηλικίας των γονέων με το είδος των περικοπών που θα έκαναν σε περίπτωση που αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες.....	118
Πίνακας 6. 7: Συσχέτιση της ηλικίας των γονέων με τη θεώρηση της αγγλικής γλώσσας ως απαραίτητο εφόδιο για τους μαθητές	119
Πίνακας 6. 8: Συσχέτιση της πολυγλωσσίας της μητέρας με το βαθμό ικανοποίησης από την διδασκαλία της αγγλικής από την Α΄ και Β΄ δημοτικού	120
Πίνακας 6. 9: Συσχέτιση της πολυγλωσσίας της μητέρας με τον τρόπο που βοηθούν τους μαθητές με τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι.....	121
Πίνακας 6. 10: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας της μητέρας με το βαθμό ικανοποίησης από την διδασκαλία της αγγλικής από την Α΄ και Β΄ δημοτικού.....	122
Πίνακας 6. 11: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας της μητέρας με την παρεχόμενη ενθάρρυνση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.....	123
Πίνακας 6. 12: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας της μητέρας με τη συχνότητα με την οποία ενημερώνονται από τον/την εκπαιδευτικό αγγλικής	124
Πίνακας 6. 13: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα με τον τρόπο που επιλέγουν να βοηθήσουν τους μαθητές με τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι.....	126

Πίνακας 6. 14: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα με την παρεχόμενη ενθάρρυνση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.....	127
Πίνακας 6. 15: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα με τη συχνότητα με την οποία ενημερώνονται από τον/την εκπαιδευτικό αγγλικής	128
Πίνακας 6. 16: Συσχέτιση του επαγγέλματος της μητέρας με το λόγο που δεν βοηθάνε τα παιδιά στη μελέτη των Αγγλικών στο σπίτι.....	129
Πίνακας 6. 17: Συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας με την παρεχόμενη ενθάρρυνση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας	130
Πίνακας 6. 18: Συσχέτιση του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος με το είδος των περικοπών που θα έκαναν οι γονείς σε περίπτωση που αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες	132
Πίνακας 6. 19: Συσχέτιση του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος με τον τρόπο που επιλέγεται για την εκμάθηση αγγλικών	133
Πίνακας 6. 20: Συσχέτιση της τάξης στην οποία το παιδί ξεκίνησε να διδάσκεται αγγλικά στο σχολείο με τον τρόπο που επιλέγεται για την εκμάθηση αγγλικών	134

Περίληψη

Στην ερευνητική αυτή μελέτη εξετάζονται οι στάσεις και οι απόψεις των γονιών αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία, με αφορμή την πιλοτική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ τάξη του δημοτικού το 2010, σε δημοτικά σχολεία που λειτουργούν με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε πρώιμη παιδική ηλικία εξετάζεται τόσο από τη σκοπιά των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών όσο και από παιδαγωγικής πλευράς, προκειμένου να παρουσιαστεί μια όσο το δυνατόν συνολικότερη εικόνα του ζητήματος. Γίνεται λεπτομερής αναφορά στις νέες κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο αλλά και στα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα τα οποία φαίνεται να έχει η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία, όπως αυτά προκύπτουν από τις πρόσφατες έρευνες.

Από μεθοδολογική άποψη, το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων στο πλαίσιο των ερωτημάτων της έρευνας, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν 100 γονείς μαθητών που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία των νομών Κορινθίας και Αργολίδας. Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν να αποτυπωθεί η στάση των γονιών αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, οι απόψεις τους σχετικά με τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας για το μέλλον των παιδιών τους καθώς και να διερευνηθεί κατά πόσο η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας των παιδιών επηρεάζεται από τις απόψεις των γονιών.

Στα κυριότερα ευρήματα της έρευνας περιλαμβάνεται η θετική στάση που φαίνεται να έχουν οι γονείς σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ τάξη του δημοτικού. Η επιλογή αυτή του Υπουργείου Παιδείας δικαιώνεται καθώς η δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση φαίνεται να ανακτά το κύρος της και να κερδίζει την εμπιστοσύνη των γονιών, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων θεωρεί την αγγλική γλώσσα απαραίτητο εφόδιο για το μέλλον των παιδιών τους. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, το φύλο, η ηλικία, η γνώση ξένων

γλωσσών των γονιών, όπως επίσης το μορφωτικό τους επίπεδο και το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, αποτελούν βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας των παιδιών τους. Επιπλέον, σημαντικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος της ενασχόλησης των γονιών με την μελέτη των μαθητών στο σπίτι καθώς και η βοήθεια και η ενθάρρυνση που παρέχουν στα παιδιά όσον αφορά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Συνολικά, στην εργασία αυτή τεκμηριώνεται η άποψη ότι οι στάσεις και οι απόψεις των γονιών αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία καθώς επίσης και παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας των παιδιών τους .

Abstract

The present study was conducted with the aim to provide an account of parents' beliefs concerning their children's early English language learning in the Greek educational context. The importance of parental attitudes to their children's foreign language learning along with the prominent status of the English language worldwide and the recent introduction of English on a pilot basis from 1st grade onwards in a number of schools in the year 2010 can be identified as the stimulus for conducting this study. The sample of the research consisted of 100 parents of primary school children and the questionnaire was chosen as the most appropriate research instrument.

The data revealed the parents' positive attitudes towards early English language learning as well as their perception of the English language as an important skill for their children's future. Also, the important role of the parental beliefs concerning foreign language learning to their children's English language learning was revealed. More specifically, the parents' gender, age, foreign language learning, their educational status and the family's sociocultural capital were identified as key factors that affect their children's foreign language learning.

Keywords: Early EFL learning, Parents, Beliefs, Multilingualism

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Κατοικούμε μια γλώσσα παρά μια χώρα.

Emile M. Cioran

Η εισαγωγή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Α΄ και Β΄ δημοτικού το 2010 σε 800 σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπήρξε μια σημαντική καινοτομία για την δημόσια εκπαίδευση στη χώρα μας και αντιμετωπίστηκε άλλοτε με ενθουσιασμό και άλλοτε με δυσπιστία από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις και προβληματισμοί οι οποίοι αφορούσαν τόσο την ποιότητα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης του δημόσιου σχολείου, όσο και τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα μιας τέτοιας επιλογής για τους μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η προσωπική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας κατά τα σχολικά έτη 2011-12 και 2012-13, σε δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα όπου η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ξεκινούσε από την Α΄ τάξη, αποτέλεσε την αφορμή για την προβληματική της παρούσας εργασίας. Μέσα από την ενασχόλησή μου με την διδασκαλία αγγλικών σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας και την καθημερινή επαφή μου με τις απορίες και τους προβληματισμούς των γονιών, προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται στην έρευνά μου και εστιάζουν στην άποψη των γονιών αναφορικά με τη διδασκαλία των αγγλικών από την Α΄ και Β΄ δημοτικού. Η γλωσσομάθεια στην πρώιμη παιδική ηλικία βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος όσον αφορά την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο τα τελευταία χρόνια, ωστόσο το θέμα αυτό δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι αφενός μεν να διερευνηθούν οι απόψεις των γονιών σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη τάξη του δημοτικού, αφετέρου δε να εξεταστεί κατά πόσο η θετική ή η αρνητική στάση των γονιών απέναντι στις ξένες γλώσσες και η συνακόλουθη συμπεριφορά τους, επιδρά

στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών των παιδιών τους .Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται αν το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, η σχέση των γονιών με τις ξένες γλώσσες, η βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά στο σπίτι και η γνώμη τους για τη χρησιμότητα της γλωσσομάθειας, μπορούν να επηρεάσουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών των παιδιών τους.

Η εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Το δεύτερο και το τρίτο κεφάλαιο αφορούν τις θεωρητικές αναζητήσεις που σχετίζονται με το θέμα της εργασίας καθώς και την επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας . Στα υπόλοιπα κεφάλαια περιγράφεται ο σχεδιασμός της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της εργασίας και παρουσιάζεται λεπτομερώς η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο αποτελεί το θεωρητικό της μέρος, το ζήτημα της πολυγλωσσίας εξετάζεται ακολουθώντας μια συλλογιστική πορεία από το γενικό στο ειδικό, αρχικά δηλαδή σε διεθνές επίπεδο, έπειτα σε ευρωπαϊκό και τέλος σε εθνικό επίπεδο. Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι εκπαιδευτικές πολιτικές που σχετίζονται με τις ξένες γλώσσες στην Ελλάδα, οφείλουμε να τις εξετάσουμε στο πλαίσιο των ευρύτερων εκπαιδευτικών πολιτικών που σχετίζονται με την πολυγλωσσία στην Ευρώπη, από όπου και εκπορεύονται. Πριν από την περιγραφή και ανάλυση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών όμως, θεωρήθηκε σκόπιμο να παρουσιαστεί η συνολικότερη εικόνα της εκπαίδευσης σήμερα, ώστε να αναδειχθούν οι λόγοι για τους οποίους η πολυγλωσσία βρίσκεται στην κορυφή όχι μόνο της ευρωπαϊκής αλλά και της διεθνούς εκπαιδευτικής ατζέντας. Για το σκοπό αυτό γίνεται αρχικά μια σύντομη αναφορά στις αλλαγές που επέφερε η μετανεωτερικότητα, την εποχή της οποίας διανύουμε, στη θεώρηση της ταυτότητας, της γλώσσας, της γνώσης και της εκπαίδευσης . Έπειτα, το ζήτημα της γλώσσας γενικότερα και της πολυγλωσσίας ειδικότερα, εξετάζεται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και γίνεται λεπτομερής αναφορά στις εκπαιδευτικές πολιτικές βάσει των οποίων προωθείται η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία . Σε εθνικό επίπεδο, παρουσιάζεται η θέση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής σε Πρώιμη παιδική ηλικία (Π.Ε.Α.Π.) που σχετίζεται άμεσα με την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού, καθώς επίσης και οι απαιτήσεις αλλά και οι προβληματισμοί των γονιών όσον αφορά την δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση. Το ζήτημα της εκμάθησης της

αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία δεν θα μπορούσε να παρουσιαστεί ολοκληρωμένα εάν απουσίαζε η παιδαγωγική σκοπιά θεώρησής του, η οποία παρουσιάζεται στο τρίτο κεφάλαιο. Στο ίδιο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται τρεις σημαντικές έρευνες και τα συμπεράσματά στα οποία κατέληξαν σχετικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε πρώιμη παιδική ηλικία. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το θέμα αυτό αποτελεί τον κεντρικό άξονα πολλών ερευνών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, όμως επελέγησαν οι συγκεκριμένες καθώς είναι σχετικά πρόσφατες (2009 και 2011), διεξήχθησαν με τη συνδρομή έγκυρων φορέων όπως το Βρετανικό Συμβούλιο ή την χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ επιμελήθηκαν από διακεκριμένους ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, εξετάζουν το ζήτημα της γλωσσομάθειας από τη σκοπιά όλων των εμπλεκόμενων, δηλαδή των γονιών, των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών ενώ αναφέρονται τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο, προσφέροντας μια σφαιρική θεώρηση του θέματος. Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ερευνητικά πορίσματα που παρουσιάζονται σχετικά με τους εξωσχολικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία και ειδικά αυτοί που σχετίζονται με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον καθώς προσφέρονται για σύγκριση με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας που αντικατοπτρίζουν την ελληνική πραγματικότητα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία και τα στάδια της έρευνας και δίνονται οι απαραίτητες διευκρινήσεις που αφορούν το δείγμα της έρευνας, το μέσο συλλογής δεδομένων και την διαδικασία συλλογής δεδομένων. Μετά τις λεπτομέρειες που αφορούν τον σχεδιασμό και την διεξαγωγή της έρευνας, στο πέμπτο και το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων και συσχετίσεων αντίστοιχα, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο, το έβδομο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Γλώσσα - Ταυτότητα - Εκπαίδευση : Θεωρητικές αναζητήσεις

2.1 Από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα

Η εισαγωγή της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού δεν αποτελεί καινοτομία που εφαρμόζεται αποκλειστικά στην χώρα μας ούτε περιστασιακό ή τυχαίο γεγονός, αντιθέτως εντάσσεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και εφαρμόζεται στα σχολικά προγράμματα σπουδών όλων των ευρωπαϊκών χωρών . Η πολιτική «2+1», δηλαδή η γνώση δύο ξένων γλωσσών συν τη μητρική γλώσσα, αποτελεί προτεραιότητα για την Ε.Ε. και επενδύονται πολλά χρήματα προκειμένου να προσφέρεται αυτή η δυνατότητα σε κάθε Ευρωπαίο πολίτη μέσω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα την καίρια θέση που έχει η εκμάθηση ξένων γλωσσών στα προγράμματα σπουδών όλων των ευρωπαϊκών χωρών, οφείλουμε αρχικά να εξετάσουμε τους στόχους και τις προοπτικές της εκπαίδευσης σήμερα. Τα εφόδια που πρέπει να παρέχει το σύγχρονο σχολείο στους μαθητές για να τους προετοιμάσει για τις μελλοντικές συνθήκες εργασίας, το είδος της γνώσης και ο τρόπος με τον οποίο μεταβιβάζεται αλλά και η ταυτότητα που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές μέσα από την ξενόγλωσση εκπαίδευση αποτελούν βασικές πτυχές του ζητήματος της πολυγλωσσίας. Ο σκοπός δεν είναι η εξαντλητική καταγραφή των αλλαγών που η μετανεωτερικότητα επέφερε στους διάφορους τομείς της σύγχρονης ζωής, αλλά η ενδεικτική αναφορά στα νέα χαρακτηριστικά που αποκτά η εκπαίδευση, η ταυτότητα και η γλώσσα ως κοινωνικά πεδία που συνδέονται άμεσα με την ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Πριν αναφερθούμε στις διαφορές που εντοπίζονται στα πεδία της ταυτότητας ,της γλώσσας, της εκπαίδευσης και της γνώσης με το πέρασμα από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα, οφείλουμε να προσδιορίσουμε κάποια βασικά γνωρίσματα των δυο αυτών εννοιών. Η νεωτερικότητα τοποθετείται χρονολογικά τον 18ο αιώνα και συνδέεται με το κίνημα του Διαφωτισμού και την βιομηχανική επανάσταση, σύμφωνα με τον Giddens (2001), ενώ το τέλος της νεωτερικότητας μπορεί να προσδιοριστεί στο τέλος του 20ου αιώνα. Το τέλος του 20ου αιώνα κι οι αρχές του

21ου αποτελούν την αρχή της εμφάνισης της μετανεωτερικότητας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει ομοφωνία στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με τη χρονική έκταση που καταλαμβάνει η κάθε περίοδος, αλλά και ως προς το αν η μετανεωτερικότητα αποτελεί συνέχεια της νεωτερικότητας ή αντιδιαστέλλεται με αυτή.

2.1.1 Η έννοια της ταυτότητας

I don't feel that it is necessary to know exactly what I am. The main interest in life and work is to become someone else that you were not in the beginning (...)The game is worthwhile insofar as we don't know what will be the end.

M. Φουκώ

(συνέντευξη, 25/10/1982)

Η έννοια της ταυτότητας στις κοινωνικές επιστήμες, χρησιμοποιείται σε τέτοιο βαθμό και σε τόσα διαφορετικά πλαίσια ώστε εκφράζεται σε μεγάλο βαθμό η άποψη ότι πλέον στερείται νοήματος (Brubaker & Cooper,2000).

Πρόκειται για μια έννοια εξ' ορισμού ρευστή, πολύσημη και διφορούμενη, η οποία παρουσιάζει το εξής παράδοξο: υπονοεί το ίδιο, το ταυτόσημο και παράλληλα το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ξεχωριστό, το μοναδικό (Δράγωνα, 2003, σελ.23) . Η ταυτότητα δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ετερότητα, σύμφωνα με τη Δράγωνα, καθώς όπως επισημαίνει, «*το θέμα της ταυτότητας είναι κατεξοχήν θέμα ορίων, τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών, ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό, ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους, ανάμεσα στο οικείο και το ξένο, το γνωστό και το άγνωστο, και κατ' επέκταση απειλητικό*».

Το παράδοξο αυτό επισημαίνει και ο Buckingham (2008),ο οποίος ξεκινά από την ετυμολογική ανάλυση της λέξης ταυτότητα (identity), για να στηρίξει την άποψή του. Όπως εξηγεί, η λέξη προέρχεται από τη λατινική ρίζα idem, που σημαίνει «το ίδιο», ωστόσο ο όρος σηματοδοτεί τόσο την ομοιότητα, όσο και τη διαφορά. Αυτό ισχύει αφού η ταυτότητα είναι αφενός κάτι μοναδικό για τον καθένα μας το οποίο μας διαχωρίζει από τους άλλους και αφετέρου χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τη σχέση του ατόμου με μια ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Για παράδειγμα, οι όροι εθνική ταυτότητα (national identity), πολιτισμική ταυτότητα (cultural identity) ή φυλετική

ταυτότητα (gender identity) υποδηλώνουν ότι η ταυτότητα του ατόμου αποτελείται εν μέρει από αυτά τα οποία έχει κοινά με ένα σύνολο ατόμων. Σε αυτή την περίπτωση η ταυτότητα σχετίζεται με την ταύτιση με τους άλλους, με τους οποίους μοιραζόμαστε κάποια κοινά στοιχεία. Κατά τον Buckingham, η προβληματική σχετικά με την έννοια της ταυτότητας, διαμορφώνεται μεταξύ αυτών των δύο πλευρών καθώς το άτομο επιζητά να «είναι ο εαυτός του» και να «βρει τον εαυτό του» αλλά ταυτόχρονα επιζητά και την ταύτιση με τους άλλους, με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά (πολιτισμικά, κοινωνικά, βιολογικά), τις κοινές αξίες και τα κοινά ενδιαφέροντα.

Η περίοδος της νεωτερικότητας (18^{ος} αιώνας), όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συνδέεται με τη βιομηχανική επανάσταση και το εκκοσμικευμένο κίνημα του Διαφωτισμού (Giddens, 2001), αλλά και με την ανάδυση του έθνους – κράτους και τον τονισμό της εθνικής κυριαρχίας και ταυτότητας. Στο κέντρο του συστήματος ιδεών του Διαφωτισμού βρίσκεται ο άνθρωπος, ο οποίος απαλλαγμένος πια από το φίλτρο της θρησκευτικότητας μέσα από το οποίο έβλεπε τον κόσμο, είχε τώρα τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τη λογική του και την επιστήμη, όχι μόνο για να κατανοήσει τη φύση αλλά και για να κυριαρχήσει σε αυτή (Hall & Gieben, 2003). Το άτομο θεωρούνταν μια οντότητα ενιαία, μοναδική και αδιάσπαστη, με γνώση και λογική, ενώ κυριαρχούσε η πίστη στην τεχνολογία και την πρόοδο ως εγγύηση για τη μελλοντική ευημερία. Η ανθρώπινη λογική, σύμφωνα με το «πρόταγμα» του Διαφωτισμού, αποτελεί το μόνο όργανο ανεύρεσης της αντικειμενικής πραγματικότητας (Hall & Gieben, 2003), με την καρτεσιανή ρήση «*Σκέπτομαι, άρα υπάρχω*» να συνοψίζει ιδανικά το πνεύμα της εποχής.

Η μετανεωτερικότητα, η οποία κάνει έντονη την παρουσία της στο τέλος του 20^{ου} αιώνα, συνδέεται με τον περιορισμό της εθνικής κυριαρχίας και με την κατάσταση διάβρωσης των εθνικών, πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Harvey, 2007, όπ. αναφ. στο Ασημάκη κ.ά. 2011). Σε αντίθεση με τις αρχές που διέπουν τη νεωτερικότητα, η μετανεωτερικότητα «*φαίνεται να τέρπεται από την αποσπασματικότητα, το εφήμερο και την ασυνέχεια, προτιμώντας τη διαφορά από την ομοιομορφία*» (Thomson, 2003, όπ. αναφ. στο Ασημάκη κ.ά. 2011, σελ. 105). Υπό αυτό το πρίσμα, η ταυτότητα νοείται σαν αποσπασματική, αντιφατική και ανολοκλήρωτη. Σε αυτού του είδους την θεώρηση της ταυτότητας, ο μεταμοντέρνος

τρόπος σκέψης επηρεάστηκε, σύμφωνα με τον Hall (κ.ά., 2003) από μια σειρά από παραδόσεις ,κάποιες εκ των οποίων εμπίπτουν ιστορικά στην περίοδο της νεωτερικότητας : η θεωρία του Μαρξ για τις κοινωνικές σχέσεις, την παραγωγή και το κεφάλαιο, η «ανακάλυψη» του υποσυνειδήτου από τον Φρόιντ, το φεμινιστικό κίνημα της δεκαετίας του 1960 και η έννοια της εξουσίας έτσι όπως την εισήγαγε ο Φουκώ, επέδρασαν σημαντικά στη θεώρηση της ταυτότητας ως κατακερματισμένης.

Με την έκρηξη της τεχνολογίας και την παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας, το άτομο βιώνει τον χώρο και τον χρόνο με νέους τρόπους (Harvey, 2007, όπ. αναφ. στο Ασημάκη κ.ά.,2011).Η υπερκατανάλωση της πληροφορίας παράγει μια κατάσταση «υπερπραγματική – υπερβατική» (hyperreality) (Baudrillard,1994,όπ. αναφ. στο Ασημάκη κ.ά.,2011) με τις ταυτότητες να σχηματίζονται όχι με έναν και μοναδικό τρόπο αλλά με πολλαπλούς τρόπους, μέσα από διαφορετικές και συχνά ανταγωνιστικές πρακτικές ,θέσεις και λόγους (Hall, κ.ά., 2003).Η άποψη που εκφράζεται μέσα από τις σύγχρονες μελέτες είναι ότι τα άτομα διαθέτουν πολλαπλές ή υβριδικές ταυτότητες (hybrid identities) ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο πως διαμορφώνονται. Η ταυτότητα δεν είναι κάτι το οποίο τα άτομα «διαθέτουν» ή «είναι» αλλά τα μέσα τα οποία «χρησιμοποιούν», αυτό που «κάνουν» (Hall, 1996,όπ. αναφ. στο Brubaker & Cooper, 2000).Οι μελετητές της μετανεωτερικότητας, όπως ο Giddens (2001) και ο Bauman (2005) υπογραμμίζουν την αβεβαιότητα, την αποσπασματικότητα και τη σωματική και κοινωνική αποσταθεροποίηση που βιώνουν τα άτομα καθώς και την έλλειψη συνέχειας και μονιμότητας που αισθάνονται τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και στο περιβάλλον γύρω τους.

2.1.2 Οι αλλαγές στο ρόλο της εκπαίδευσης

Η νεωτερικότητα έχει συνδεθεί από πολλούς συγγραφείς, όπως ο Ernest Gellner (2006), ο Anthony Smith (1991) και ο Benedict Anderson (2006) με το έθνος/ κράτος ως ιδεολογικό σύστημα .Κατά την περίοδο αυτή, δηλαδή τον 18^ο αιώνα, τη θέση των αυτοκρατοριών- φεουδαρχιών παίρνει το έθνος – κράτος το οποίο για να καταστεί λειτουργικό απαιτεί τη διαμόρφωση νέων θεσμών και πολιτικών (Νικολακάκη, 2001).Οι πληθυσμοί πρέπει να μετατραπούν σε έθνη, έτσι κρίνεται αναγκαία η «κατασκευή της έννοιας του πολίτη», η οποία θα διαμορφώσει νέες ταυτότητες και θα

φέρει μετατροπή στις έννοιες της καταγωγής και της αφοσίωσης (Tilly, 1992, όπ. αναφ. στο Νικολακάκη, 2001). Η εκπαίδευση είναι αυτή που θα αναλάβει την «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη και τη μεταμόρφωση των πληθυσμών σε έθνη μέσω της νομιμοποίησης της «πολιτιστικής κυριαρχίας», διαδραματίζοντας έτσι πρωταρχικό ρόλο στο πλαίσιο του έθνους – κράτους (Habermas, 1992, όπ. αναφ. στο Νικολακάκη, 2001).

Ιδιαίτερα χρήσιμη στην κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης στα πλαίσια της νεωτερικότητας είναι η έννοια της διακυβέρνησης (governmentality) του Foucault καθώς η εκπαίδευση λειτουργεί κατά τη νεωτερικότητα ως φορέας μετάδοσης του νέου τρόπου διακυβέρνησης με στόχο να μετατρέψει τα άτομα σε πολίτες και να δημιουργήσει νέους δεσμούς μεταξύ των ατόμων και του κράτους στην πορεία εκσυγχρονισμού του κράτους (Νικολακάκη, 2001). Στην προσπάθεια της δημιουργίας εθνικής συνοχής η οποία απαιτούσε τη νομιμοποίηση της πολιτικής και της πολιτισμικής ομογενοποίησης, η εκπαίδευση θα διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στο πλαίσιο της «κατασκευής» του πολίτη που αποτιμά τον εαυτό του σε σχέση με το έθνος - κράτος που υπηρετεί (Roehrs, 1992, όπ. αναφ. στο Νικολακάκη, 2001). Η θέση της εκπαίδευσης και ο ρόλος της στην πολιτισμική και εθνική ενοποίηση εδραιώθηκε ακόμα περισσότερο με την καθιέρωση της μαζικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε πολλές χώρες κατά το 19^ο αιώνα.

Αν και η διαμόρφωση των πολιτών μέσω του σχολείου αποτελούσε κύριο στόχο του σχολείου την εποχή της νεωτερικότητας, η εποχή της μετανεωτερικότητας στο τέλος του 20^{ου} αιώνα επέφερε σημαντικές αλλαγές στην αποστολή του ως μέσο εθνικής ομογενοποίησης. Το σημερινό σχολείο αναμένεται λιγότερο να τονώνει το αίσθημα της εθνικής ταυτότητας και περισσότερο να είναι ανοιχτό στον κόσμο, σε τοπικούς και παγκόσμιους πολιτισμούς. Οι νέες αρχές του πολίτη δεν βασίζονται πια αποκλειστικά στην εθνική του ταυτότητα αλλά τείνουν περισσότερο σε ένα παγκόσμιο status (Soysal, 1994, όπ. αναφ. στο Νικολακάκη, 2001).

Ο στόχος της εκπαίδευσης την εποχή της νεωτερικότητας, ήταν η ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, αλλά και της οικονομίας. Μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μεταβιβάζονταν στους μαθητές αξίες και ιδανικά με σκοπό την εξασφάλιση κοινωνικής συνοχής και την υλική ανάπτυξη και πρόοδο (Συριοπούλου – Δελλή, 2003, όπ. αναφ. στο Ασημάκη κ.ά.,2011) .Η γνώση που παρέχεται μέσα από την εκπαίδευση αποτελεί αυτοσκοπό και οδηγεί στη μόρφωση και την καλλιέργεια (Ασημάκη κ.ά., 2011) δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν την αλήθεια και να κατακτήσουν την επιστημονική γνώση, το κλειδί της προόδου. Η γνώση στο πλαίσιο αυτό έχει τη μορφή μιας οικουμενικής αλήθειας και χαρακτηρίζεται από διάρκεια, ενώ επιλέγεται, ταξινομείται και αξιολογείται όντας διασπασμένη. Μεταδίδεται από τον ειδήμονα μέσα από αυστηρά μονωμένα περιεχόμενα και τομείς γνώσης, που είναι άνοιχοι ως προς την ισχύ και τη σπουδαιότητα (Bernstein, 1989).Η εποχή της μετανεωτερικότητας φέρνει νέα δεδομένα, ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης αλλάζει και απομακρύνεται από το τρίπτυχο γνώση – επιστήμη- πρόοδος . Οι «μεγάλες αφηγήσεις» της νεωτερικότητας που προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν συνολικά τον κόσμο αντιμετωπίζονται με δυσπιστία (Λυοτάρ,1979, όπ. αναφ. στο Ασημάκη κ.ά.,2011) ενώ αντί για τη μια και μοναδική αλήθεια γίνονται αποδεκτές πολλές και διαφορετικές αλήθειες. Η νέα αυτή εποχή σηματοδοτεί το τέλος της αυθεντίας, και την απομόνωση των γνωστικών πεδίων, ενώ ενισχύει τον πλουραλισμό της γνώσης, τον σεβασμό της διαφορετικότητας και τη σύζευξη των γνωστικών πεδίων (διαθεματικότητα) (Νάστος, κ.ά., 2001, όπ. αναφ. στο Ασημάκη κ.ά., 2011).

Η μετάβαση από το νεωτερικό ερώτημα για τη γνώση «*αληθεύει;*» στο μετανεωτερικό ερώτημα «*Που βρίσκεται η γνώση; Σε τι χρησιμεύει; Είναι αποτελεσματική; Πωλείται;*» συνοψίζει τις διαφορές που εντοπίζονται αναφορικά με τη γνώση και την εκπαίδευση (Ασημάκη κ.ά., 2011).

Ο στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι η μόρφωση και η καλλιέργεια του ατόμου (νεωτερικότητα) αλλά η κατάρτιση και η απόκτηση δεξιοτήτων η χρησιμότητα των οποίων υπαγορεύεται από τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας της αγοράς .Η γνώση αποξενώνεται από τον ειδήμονα και μετατρέπεται σε εμπόρευμα, σε καταναλωτικό προϊόν που πωλείται και καταναλώνεται (Λυοτάρ, 1979,όπ. αναφ. στο Ασημάκη, κ.ά., 2011),ενώ η σχολική εκπαίδευση αξιολογείται με βάση τα κριτήρια της «*παραγωγικότητας*» και της «*αποτελεσματικότητας*». Δημιουργούνται έτσι μια

σειρά από ερωτήματα όπως «Ποιος μεταδίδει; Τι; Σε ποιόν; Με τι μέσο; Σε ποια μορφή; Αλλά κυρίως με τι αποτέλεσμα;» (Λυοτάρ, 2007, όπ. αναφ. στο Ασημάκη κ.ά., 2011). Το κύριο χαρακτηριστικό της γνώσης είναι η μη άπαξ και διά παντός μετάδοσή της (Νάστος κ.α., 2001, όπ. αναφ. στο Ασημάκη κ.ά., 2011), ενώ κρίνεται απαραίτητο ο εργαζόμενος να συμμετέχει στους θεσμούς της δια βίου μάθησης με στόχο την επιστημονική εξειδίκευση και τη συμπληρωματική κατάρτιση προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες δομές στο εργασιακό πεδίο που συνδέονται με τις ανάγκες της αγοράς (Βεργίδης, 2005). Η ευελιξία και προσαρμοστικότητα αποτελούν ικανότητες – κλειδιά όπως υπογραμμίζεται και από την Ευρωπαϊκή Ένωση : « Η Ευρώπη χρειάζεται μια στρατηγική για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις μας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση και στηρίζεται στις υπηρεσίες . Οι εργαζόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζουν διαρκώς τις δεξιότητές τους στις συνεχείς μεταβολές της αγοράς εργασίας» (European Centre for the Development of Vocational Training - Cedefop, 2008, σελ. 4). Όπως διαπιστώνεται λοιπόν, στην εποχή της μετανεωτερικότητας η γνώση παρουσιάζεται ως κορυφαίο διακύβευμα στον παγκόσμιο ανταγωνισμό για εξουσία και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την οικονομική παραγωγή (Hall κ.α.. 2003).

2.1.3 Ο ρόλος της γλώσσας στην κατασκευή εθνικής ταυτότητας

Languages are far more than just media of communication [...] the mother tongue is the central symbol of individual and collective identity, a symbol which represents belonging to certain ethnic group, to a certain language community
(de Cillia, 2002)

Η δημιουργία εθνών – κρατών αποτελεί «κρίσιμο επεισόδιο της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας» και συνδέεται με τις ιδέες του Διαφωτισμού και τις αξίες της γαλλικής επανάστασης. Όπως επισημαίνει ο Χριστίδης (2004), τη θέση του φεουδαρχικού κοινοτισμού στο χώρο της γλώσσας και του πολιτισμού πήρε ένα οικουμενικό μοντέλο εμπνευσμένο από τις αξίες της γαλλικής επανάστασης βάσει

των οποίων το έθνος – κράτος θα συμβόλιζε και θα εξισωνόταν με την έννοια της ελευθερίας. Η απελευθερωτική αυτή διάσταση του έθνους – κράτους όμως είχε και ένα κόστος: το τέλος της προεθνικής πολυγλωσσικής πραγματικότητας . Η ενδοεθνική πολυγλωσσία όχι μόνο υποβαθμίστηκε αλλά κατατάχθηκε στο χώρο της παθολογικής παράβασης, ενώ η γλωσσική ομοιογένεια αποτέλεσε τεκμήριο της γλωσσικής «καθαρότητας» του έθνους, με την εθνική γλώσσα να γίνεται η «*ψυχή του έθνους*». Σε αυτή τη μυθοποίηση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό η γλωσσική ιδεολογία του έθνους – κράτους (Χριστίδης, 2004).

Η θεμελιώδης σημασία της γλώσσας στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας αποτυπώνεται στις παρακάτω θεωρίες που σχετίζονται με τα έθνη και τον εθνικισμό.

Ο Gellner στο βιβλίο του «Έθνη και εθνικισμός» (2006), υποστηρίζει ότι το έθνος είναι προϊόν της βιομηχανικής επανάστασης, καθώς δημιουργήθηκε κατά τη μετάβαση που συντελέστηκε από τη μέχρι τότε αγροτική κοινωνία στη βιομηχανική, προκειμένου να καλύψει τις νέες ανάγκες. Η αγροτική κοινωνία χαρακτηριζόταν από σταθερότητα, ιεραρχική δομή και μειωμένη κοινωνική κινητικότητα. Αντιθέτως, η βιομηχανική κοινωνία απαιτούσε ομοιογένεια – πολιτισμική και γλωσσική- που θα εξασφάλιζε την κοινωνική κινητικότητα καθώς και την όσο το δυνατόν ευρύτερη επικοινωνία (Bakke,1995).Έτσι προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας τυποποιημένων, ομοιογενών εθνικών γλωσσών στη βάση μιας «ισχυρής» ιστορικά διαλέκτου ενώ προκύπτει η περιθωριοποίηση των «ασθενών» διαλέκτων που δεν παρέχουν εγγυήσεις κοινωνικού γοήτρου και ανόδου (Χριστίδης,2004).Η εθνική αυτή γλώσσα συμβαδίζει με τη γενικευμένη παιδεία ως εργαλείο για τις ανάγκες της νέας κοινωνικοοικονομικής τάξης πραγμάτων (βιομηχανία, μαζική παραγωγή) ενώ θεωρείται η «*ψυχή*» του έθνους που οφείλει να διατηρήσει την καθαρότητά της και να προστατευτεί από επιρροές που την «*αλλοιώνουν*» ή τη «*ρυπαίνουν*» (Χριστίδης,2004).

Ο Benedict Anderson (2006) αντιμετωπίζει τα έθνη ως «*φαντασιακές κοινότητες*», καθώς όπως υποστηρίζει, κανένα μέλος, ακόμα και του μικρότερου έθνους δεν θα γνωρίσει ποτέ τα περισσότερα από τα υπόλοιπα μέλη, όμως έχει την αίσθηση του «*συνανήκειν*». Βασικό ρόλο στην «*επινόηση*» αυτών των «*φαντασιακών κοινοτήτων*» διαδραματίζει η γλώσσα, η οποία βοηθά στη δημιουργία συμβόλων, ιστορίας και αξιών τα οποία κάνουν μια κοινότητα, ανεξαρτήτως μεγέθους, να μοιάζει αληθινή.

Η θέση του διαχωρίζεται από αυτή του Gellner (2006), ο οποίος υποστήριξε ότι ο εθνικισμός «επινοεί» τα έθνη, και στη θέση του εθνικισμού τοποθετεί την εκπαίδευση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης.

Ο Eric Hobsbawm, στο βιβλίο του «Έθνη και εθνικισμός- Από το 1780 μέχρι σήμερα» (2012), διατύπωσε την άποψη ότι τα έθνη «επινοήθηκαν», με την έννοια ότι βασίστηκαν σε «επινοημένες» παραδόσεις όπως για παράδειγμα η σημαία, ο εθνικός ύμνος, οι τελετές και οι γιορτές. Αντιτάχθηκε στην άποψη της προέλευσης των σύγχρονων εθνών από αρχαίες εθνότητες και θεώρησε μύθο την πεποίθηση ότι υπάρχει ιστορική συνέχεια και πολιτισμική καθαρότητα των εθνών. Αναφορικά με τη γλώσσα, υποστήριξε ότι οι σπάνταρντ εθνικές γλώσσες, στην γραπτή και την προφορική τους μορφή, δεν θα μπορούσαν να επικρατήσουν ως τέτοιες χωρίς την καθοριστικής σημασίας βοήθεια της μαζικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης και των μέσων μαζικής ενημέρωσης.

Ο Anthony Smith στο βιβλίο του «Εθνική Ταυτότητα» (1991), τοποθετεί τη γλωσσική ομοιογένεια ανάμεσα στους παρακάτω βασικούς παράγοντες που σύμφωνα με τον ορισμό του συγκροτούν την εθνική ταυτότητα :

- Συγκεκριμένος γεωπολιτικός χώρος
- Ύπαρξη πολιτικής ανεξαρτησίας
- Οικονομική ενότητα
- Διοικητικές μονάδες οι οποίες συνίστανται σύμφωνα με θεσμοθετημένους νόμους
- Μια κοινή ιδεολογική θεώρηση σύμφωνα με την οποία θα γίνει η ιστορική κατασκευή του έθνους και θα ενισχυθεί το αίσθημα του «ανήκειν» μεταξύ των μελών του ενώ παράλληλα θα διασφαλιστεί η ιστορική συνέχεια από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον
- Κοινή πολιτισμική παράδοση, θρησκευτική και γλωσσική ομοιογένεια

Σε όλες τις θεωρίες που παρουσιάστηκαν, σε διαφορετικό βαθμό στην καθεμία, η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια παρουσιάζονται ως βασικά συστατικά του έθνους και της εθνικής ιδεολογίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bugarski (1997, σελ. 907-909) : «Όσον αφορά τον ρόλο της γλώσσας στην εθνική συνείδηση και τη

δόμηση έθνους, του έχει δοθεί μεγάλη βαρύτητα, με την έννοια ότι πολλοί ισχυρίζονται ότι, αν είναι να υπάρξει ένα και μοναδικό καθοριστικό στοιχείο του έθνους, αυτό πρέπει να είναι η κοινή γλώσσα. Μπορούν στη συνέχεια να προστεθούν το κοινό έδαφος, η ιστορία (στην πραγματικότητα, συχνότερα η ιστορική μυθολογία), τα κοινά συμφέροντα, οι κοινές αξίες και οτιδήποτε άλλο, αλλά υπάρχει η τάση η γλώσσα να αναφέρεται πρώτη.»

2.2 Ευρωπαϊκή Ένωση : η ανάγκη δημιουργίας μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας

The perfect European should be...

Humorous as a German, generous as a Dutchman, discreet as a Dane, famous as a Luxembourgier, technical as a Portuguese, humble as a Spaniard, cooking like a Brit, available as a Belgian, controlled as an Italian, driving like the French, organized as a Greek, sober as the Irish.

EU (funny) post card, 1993.

Οι αντιπαράθεσεις μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών που συνθέτουν την ιστορία της Ευρώπης, μπορούν να ερμηνευτούν ως απόρροια του ισχυρού δεσμού των ανθρώπων με την εθνική τους ταυτότητα υπό το πρίσμα της πεποίθησης «Ένα έθνος, ένας λαός, μία γλώσσα» (Rajagopalan, 2001, σελ. 20) καθώς και της προσπάθειας ανάδειξης της υπεροχής κάθε έθνους έναντι των υπολοίπων. Τα δεδομένα για τα ευρωπαϊκά κράτη άλλαξαν μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, όταν ο ανταγωνισμός και οι κυριαρχικές τάσεις των κρατών υποχώρησαν, τουλάχιστον σε επίσημο επίπεδο, για να παραχωρήσουν τη θέση τους στη δημιουργία δικτύων οικονομικής συνεργασίας (Pinterič, 2005). Απο το 1882, ο Γάλλος θεωρητικός Ernest Renan προέβλεψε τον θάνατο των εθνικών κρατών στην Ευρώπη : «*Τα κράτη δεν είναι αιώνια. Είχαν αρχή και θα έχουν και τέλος. Και το πιθανότερο είναι να αντικατασταθούν από μια Ευρωπαϊκή συνομοσπονδία*». Πράγματι, ενώ στην αρχή της δημιουργίας της «Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα» το 1952, ο στόχος ήταν καθαρά οικονομικός και πολιτικός, μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 οι αρμοδιότητες της Ε.Ε., όπως και ο αριθμός των μελών της επεκτάθηκαν, με τις επιδιώξεις της σήμερα να περιλαμβάνουν οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς στόχους .

Ένα μεγάλο βήμα προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση πραγματοποιήθηκε με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, καθώς με αυτή εισήχθησαν δύο μεγάλες καινοτομίες : η καθιέρωση ευρωπαϊκής ιθαγένειας η οποία προστίθεται στην εθνική ιθαγένεια και η δημιουργία ενός ενιαίου νομίσματος. Η ευρωπαϊκή ιθαγένεια και το κοινό νόμισμα προστέθηκαν στην επιλογή της «Ωδής στη Χαρά» του Μπετόβεν για να γίνει ο ύμνος της Ε.Ε. το 1985, και στη σημαία με το μπλε φόντο και τα 12 κίτρινα αστέρια που επιλέχθηκε την ίδια χρονιά για να γίνει το επίσημο έμβλημά της. Τόσο ο ύμνος όσο και η σημαία εκφράζουν τα ευρωπαϊκά ιδανικά της ελευθερίας, της ειρήνης και της αλληλεγγύης.

Η καθιέρωση ενός ενιαίου νομίσματος συνεισέφερε αποφασιστικά στην ένωση των Ευρωπαίων σε οικονομική βάση, όμως κρίνεται αναγκαίο η ταύτιση των πολιτών με την Ε.Ε. να υπερβεί αυτό το επίπεδο (O'Rourke, 1996, όπ. αναφ. στο Jacobs & Maier, 1998). Η ευρωπαϊκή ιθαγένεια, το ενιαίο νόμισμα, ο ύμνος και η σημαία της Ε.Ε., αποτελούν ένδειξη της προόδου που έχει σημειωθεί στην προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, ωστόσο το πρόβλημα της ταυτότητας εξακολουθεί να είναι υπαρκτό αν λάβουμε υπόψη μας την κοινή γνώμη. Στην έρευνα του Ευρωβαρόμετρου το 2013, στην ερώτηση «Πόσο Ευρωπαίοι νιώθετε;» το 37% των Ευρωπαίων απάντησε «καθόλου», με το 56% των Ελλήνων να διατυπώνουν την ίδια άποψη.

Αν λάβουμε υπόψη μας τα κριτήρια που έθεσε ο Smith σχετικά με τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν μια εθνική ταυτότητα, παρατηρούμε ότι στην περίπτωση της Ε.Ε. δεν πληρούνται όλα. Έχει σημειωθεί βέβαια πρόοδος προς αυτή την κατεύθυνση καθώς υπάρχει ο συσχετισμός με ένα συγκεκριμένο γεωπολιτικό χώρο, την Ευρώπη, μια κοινή ονομασία, κοινό νόμισμα, και το αίσθημα του «ανήκειν» μεταξύ των Ευρωπαίων ως ένα βαθμό όπως είδαμε, όμως διατυπώνονται αμφιβολίες σχετικά με το κατά πόσο μπορούν οι Ευρωπαίοι να αποκτήσουν κοινές ιστορικές μνήμες και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αυτά ίσως χρειαστεί να κατασκευαστούν κατά το πρότυπο του ύμνου και της σημαίας (Bakke, 1995).

Ωστόσο το μεγαλύτερο εμπόδιο για την περαιτέρω ενοποίηση της Ε.Ε. θεωρείται το ζήτημα της γλώσσας (Archiburgi, 2005, όπ. αναφ. στο Grindheim & Lohndal, 2008). Η κοινή ταυτότητα είναι αναγκαία για την ύπαρξη του έθνους, για να δημιουργηθεί όμως μια κοινή ταυτότητα είναι απαραίτητη η δυνατότητα επικοινωνίας σε μια κοινή

γλώσσα (Barbour & Carmichael 2000). Την ίδια άποψη φαίνεται να έχει και το 84% των Ευρωπαίων που πιστεύει ότι κάθε Ευρωπαίος θα πρέπει να μιλάει τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα εκτός της μητρικής του, με το 67% να θεωρεί ότι αυτή η γλώσσα θα πρέπει να είναι τα αγγλικά (Ευρωβαρόμετρο 2012).

Το ζήτημα της γλώσσας συνδέεται και με το «δημοκρατικό έλλειμμα» για το οποίο η Ε.Ε. δέχεται έντονη κριτική. Η έννοια αυτή χρησιμοποιείται για να τονιστεί ότι η Ε.Ε. και τα όργανά της είναι απρόσιτα στους πολίτες λόγω της γραφειοκρατίας και της έλλειψης διαφάνειας στις διαβουλεύσεις, αλλά και λόγω των επιπλοκών που παρουσιάζονται εξαιτίας της έλλειψης μιας κοινής γλώσσας επικοινωνίας.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει σε σχετικό απόσπασμα της η εφημερίδα Guardian (Garton Ash T., 2007, 18 Οκτωβρίου) « η καρδιά του δημοκρατικού ελλείμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης δε βρίσκεται στις Βρυξέλλες, βρίσκεται στη Βαβέλ», υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο ότι το ζήτημα της γλώσσας αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στο Ευρωπαϊκό όραμα της ουσιαστικής ενοποίησης.

Η γενικευμένη χρήση της αγγλικής γλώσσας ίσως να αποτελούσε λύση, καθώς υπάρχουν πρακτικοί λόγοι που οδηγούν στη χρήση αυτής της «παγκόσμιας» γλώσσας αντί για τις ακριβές και χρονοβόρες υπηρεσίες μετάφρασης και διερμηνείας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση χαρακτηρίζεται ως ο μεγαλύτερος εργοδότης διερμηνέων παγκοσμίως και απασχολεί 3.000 μεταφραστές και διερμηνείς, με το κόστος μετάφρασης των εγγράφων εργασίας της να ανέρχεται στο 1δις ευρώ ετησίως για το σύνολο των θεσμικών οργάνων (<http://ec.europa.eu/languages/>), ποσό που χαρακτηρίζεται δυσβάσταχτο ακόμα και για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο παρότι οι επίσημες γλώσσες της Ε.Ε. είναι 24, μόνο ένας μικρός αριθμός εγγράφων εργασίας μεταφράζεται προς όλες τις γλώσσες. Λόγω χρονικών και δημοσιονομικών περιορισμών, όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα της Ε.Ε., για τις καθημερινές εργασίες χρησιμοποιούνται μόνο οι «διαδικαστικές» γλώσσες, δηλαδή τα αγγλικά, τα γαλλικά και τα γερμανικά (ibid.). Η κριτική που ασκείται σε μια τέτοια λύση ωστόσο είναι ότι πιθανότητα θα ενέτεινε το πρόβλημα του δημοκρατικού ελλείμματος αφού οι ομιλητές άλλων γλωσσών εκτός της αγγλικής θα βρίσκονταν σε ιδιαίτερα μειονεκτική θέση και θα δυσχεραίνονταν η συμμετοχή τους στις διαβουλεύσεις της Ε.Ε.. Επιπλέον, εφόσον η θέση της αγγλικής γλώσσας θα ισχυροποιούνταν, η θέση των χωρών με αγγλική γλωσσική παράδοση θα

εδραιωνόταν ενώ θα περιθωριοποιούνταν οι υπόλοιπες χώρες. Κάτι τέτοιο θα αποτελούσε σημαντικό πλήγμα για την Ε.Ε. και το όραμά της καθώς όχι μόνο θα αποτελούσε εμπόδιο στην ενοποίησή της αλλά θα μπορούσε να σημάνει την άνοδο του εθνικισμού στα ευρωπαϊκά κράτη και την δημιουργία εντάσεων μεταξύ τους, κάτι που η έγινε προσπάθεια να αποφευχθεί εξ αρχής με την ίδια την δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μια άλλη άποψη που θα μπορούσε να αποτελέσει λύση στα πρακτικά προβλήματα που προαναφέρθηκαν χωρίς να εντείνει το δημοκρατικό έλλειμμα όπως είδαμε ότι θα συνέβαινε με την αγγλική γλώσσα, είναι η υιοθέτηση των λατινικών ή της εσπεράντο ως πανευρωπαϊκή γλώσσα. Το πρόβλημα που προκύπτει σε αυτή την περίπτωση είναι ότι αποτελεί μια δαπανηρή και χρονοβόρα λύση καθώς 500 εκατομμύρια Ευρωπαίοι θα έπρεπε να τη διδαχθούν από την αρχή και επιπλέον δεν αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη στην επικοινωνία με άλλες χώρες που βρίσκονται εκτός Ε.Ε. (<http://ec.europa.eu/languages/>).

Γενικότερα, η χρήση μιας ενιαίας γλώσσας χαρακτηρίζεται απλοϊκή από την Ε.Ε. καθώς υποστηρίζεται ότι δεν θα μπορούσε να αποτελεί λύση για όλες τις γλωσσικές ανάγκες.

Στον αντίποδα των παραπάνω προτάσεων για μια κοινή ευρωπαϊκή γλώσσα επικοινωνίας, η Ε.Ε. προωθεί την πολυγλωσσία ως μια λύση που είναι δημοκρατική και ταυτόχρονα εφικτή, ενώ αναδεικνύει τον πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο όλων ανεξαιρέτως των χωρών – μελών. Τόσο η Συνθήκη της Ε.Ε. (άρθρο 3) όσο και ο Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (άρθρα 21 και 22) υπογραμμίζουν τον σεβασμό προς την πολυγλωσσία από την πλευρά της Ε.Ε. ενώ απαγορεύουν τις διακρίσεις με βάση τη γλώσσα. Τα κοινοτικά όργανα έχουν την υποχρέωση να μεταφράζουν τη νομοθεσία σε όλες τις επίσημες γλώσσες της Ε.Ε. (Συνθήκη της Ε.Ε., 1^{ος} κοινοτικός κανονισμός, 1958) και οι πολίτες έχουν το δικαίωμα να υποβάλλουν ερωτήσεις και να λαμβάνουν απαντήσεις στη γλώσσα τους (άρθρο 2, επίσης άρθρα 20 και 24 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης).

Με την προώθηση της πολυγλωσσίας η Ε.Ε. προσδοκά στο να πετύχει διπλό σκοπό : αφενός να ενισχύσει τη νομιμότητα και τη διαφάνεια στο επίπεδο λειτουργίας της και αφετέρου να εξασφαλίσει στους πολίτες μια αίσθηση ευρωπαϊκής ιθαγένειας με

την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και την παροχή ευκαιριών για εργασία και σπουδές οπουδήποτε στην Ευρώπη. Επιπλέον, η πολυγλωσσία αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη και στον οικονομικό τομέα, αυξάνοντας την απασχολησιμότητα και την ανταγωνιστικότητα των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες ζημιώνονται από την έλλειψη δεξιοτήτων ξένων γλωσσών. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2006, για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το 11 % των ευρωπαϊκών ΜΜΕ που πραγματοποιούν εξαγωγές (945.000 εταιρείες) θα μπορούσαν να χάσουν επιχειρηματικές ευκαιρίες λόγω των εμποδίων στην επικοινωνία (<http://ec.europa.eu/languages/>).

Όπως είδαμε παραπάνω, το ζήτημα της γλώσσας στην Ε.Ε. αποτελεί εμπόδιο στην ουσιαστική της ενοποίηση και συνεπώς βρίσκεται στο επίκεντρο του προβληματισμού, τόσο στο επίπεδο των επιτελικών οργάνων της που εμπλέκονται με το σχεδιασμό γλωσσικών πολιτικών, όσο και στο επίπεδο των εθνικών κρατών. Οι απόψεις που εκφράζονται είναι πολλές και η επιχειρηματολογία που τις συνοδεύει προσδίδει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στην κάθε επιλογή, ανάλογα με τα συμφέροντα τα οποία προασπίζεται. Παρά την ποικιλία απόψεων, το πρόβλημα της γλώσσας για την Ε.Ε. συνοψίζεται στο εξής δίλημμα: την αντιπαράθεση μεταξύ της πολυγλωσσίας και της κυριαρχίας μιας και μόνο γλώσσας, πιθανότατα της αγγλικής.

2.2.1 Η επιλογή της πολυγλωσσίας

European integration was never intended to mean homogenization.

*One of its aims has always been unity within diversity and this
should be one of its contributions to the world.*

(Clyne, 2003)

Σύμφωνα με την Tove Skutnabb-Kangas (2000), κάθε γλώσσα είναι «ένα παράθυρο στον κόσμο» και όταν χάνεται μια γλώσσα και μαζί της η κουλτούρα που τη συνόδευε, τότε κινδυνεύει το οικοσύστημα της γης περισσότερο από ό, τι όταν χάνεται ένα είδος φυτών ή ζώων. Στην σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ένωση των 500

εκατομμυρίων πολιτών εκτός από τις 24 επίσημες γλώσσες, οι οποίες αποτελούν και τις γλώσσες εργασίας της, υπάρχουν άλλες 60 γλώσσες που αποτελούν κομμάτι της πολιτισμικής κληρονομιάς της και μιλιούνται σε συγκεκριμένες περιοχές ή από συγκεκριμένες ομάδες (π.χ. η γλώσσα των Sami στα βόρεια, τα σορβικά στα ανατολικά, τα σαρδηνιακά στα νότια και τα βασκικά στα δυτικά) (<http://ec.europa.eu/languages>). Υπό το πρίσμα των αλλαγών που έχουν επιφέρει παράγοντες όπως η παγκοσμιοποίηση, η κοινωνία της πληροφορίας και της τεχνολογίας, η ενιαία αγορά, η μετανάστευση και η αυξημένη κινητικότητα μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η πολυγλωσσία έχει αποκτήσει νέες διαστάσεις και πολιτική σημασία. Αν ο 20^{ος} αιώνας έχει περάσει στην ιστορία ως ο αιώνας της επέκτασης και εδραίωσης των εθνικών γλωσσών, ο 21^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από την αναβίωση γλωσσών που δεν μιλιούνται μέσα σε συγκεκριμένα εδαφικά όρια (Rovira i Martinez, 2007). Αφού «τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου» σύμφωνα με τον Wittgenstein, προκειμένου να ξεπεραστούν τα κάθε είδους όρια που χωρίζουν τους Ευρωπαίους – εθνικά, θρησκευτικά, οικονομικά – η γλωσσομάθεια φαίνεται να είναι η μόνη γέφυρα επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης. Ο σεβασμός αυτός στην ευρωπαϊκή γλωσσική πολυμορφία και το αίτημα για ισότητα όλων των γλωσσών αναμφισβήτητα είναι τμήμα ενός δημοκρατικού ήθους (Χριστίδης, 2004) όμως το ερώτημα που προκύπτει είναι αν το αίτημα αυτό μπορεί πράγματι να υλοποιηθεί ή αν παραμένει μια ανεκπλήρωτη υπόσχεση. Όπως υποστηρίζει ο Christopher Lord (1998, όπ. αναφ. στο Grindheim & Lohndal σελ.5), « το είδος της ταυτότητας που θα χρειαστεί να διαμορφώσει η Ε.Ε. ώστε να έρθει πιο κοντά στην πραγματική ενοποίηση, εξαρτάται από το είδος της δημοκρατίας το οποίο σκοπεύει να είναι».

Ακόμη και στην περίπτωση που η Ε.Ε. επιλέγει την προώθηση της πολυγλωσσίας για να ενισχύσει το αίσθημα μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, τα ερωτήματα που προκύπτουν αφορούν το είδος της πολυγλωσσίας αυτής. Σύμφωνα με τις επίσημες διακηρύξεις της Ε.Ε. καθεμιά από τις εθνικές, περιφερειακές και μειονοτικές γλώσσες και γλώσσες μεταναστών της Ευρώπης προσθέτει μια ψηφίδα στον κοινό μας πολιτισμό και μας φέρνει ένα βήμα πιο κοντά στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Όλες οι γλώσσες λοιπόν θεωρούνται σημαντικές, υπάρχουν όμως ανάμεσα τους κάποιες που είναι σημαντικότερες;

Σύμφωνα με τον Χριστίδη (1999), η πολυγλωσσία συμβάλλει στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας κατά τον ίδιο τρόπο με τον οποίο η μονογλωσσία συνέβαλλε στο παρελθόν στη δημιουργία των ταυτοτήτων των εθνικών κρατών. Κατ' αναλογία με τις οικονομικές αναγκαιότητες της βιομηχανικής επανάστασης που υπαγόρευαν τη δημιουργία του γλωσσικά και πολιτιστικά ομοιογενοποιημένου πολίτη των εθνικών κρατών, οι ανάγκες της σημερινής παγκοσμιοποιημένης αγοράς απαιτούν την πολύγλωσση διαμόρφωση του μελλοντικού ευρωπαϊού πολίτη. Η πολυγλωσσία συνοδεύεται από μυθοποιήσεις, ακριβώς όπως και η μονογλωσσία. Αν λοιπόν, στην περίπτωση της μονογλωσσίας η μυθοποίηση αφορά την αξία της εθνικής γλώσσας στον ορισμό και την προστασία της εθνικής ταυτότητας, στην περίπτωση της πολυγλωσσίας η γλωσσική ποικιλομορφία αναδεικνύεται ως ο κυρίαρχος ή και μοναδικός όρος για τη δημιουργία της νέας ευρωπαϊκής υπερεθνικής ταυτότητας. Εδώ ακριβώς εντοπίζει ο Χριστίδης αυτό που χαρακτηρίζει «*αφέλεια ή υποκριτική συγκάλυψη*» στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται το ζήτημα της πολυγλωσσίας. Όπως υποστηρίζει, η εμμονή στο ζήτημα της γλώσσας και η έμφαση που δίνεται στην πολυγλωσσία αποσπά την προσοχή μας από τις πραγματικές δυνάμεις που διαμορφώνουν την υπέρ – εθνική ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Αυτές οι δυνάμεις είναι που καθορίζουν τις γλωσσικές πολιτικές και όχι το αντίστροφο, τονίζει. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας της ελεύθερης αγοράς, οι γλώσσες μετατρέπονται σε εργαλεία επικοινωνίας και έχουν τόση αξία όση και η ζήτησή τους. Η πολυγλωσσία καλείται να υπηρετήσει αυτή τη νέα πραγματικότητα που προκύπτει από τον ελεύθερο ανταγωνισμό και υπόκειται στο νόμο της προσφοράς και της ζήτησης όπου μόνο οι ισχυρότερες γλώσσες θα υπερिσχύσουν ενώ οι υπόλοιπες θα περιθωριοποιηθούν.

Η θεωρία του Bourdieu για τη γλωσσική αγορά και το γλωσσικό κεφάλαιο είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην κατανόηση του ζητήματος της πολυγλωσσίας στην Ε.Ε.. Σύμφωνα με τον Bourdieu, το κεφάλαιο έχει αξία μόνο σε μια συγκεκριμένη αγορά και είναι αυτοί που διαθέτουν το μεγαλύτερο κεφάλαιο οι οποίοι ελέγχουν τη διαμόρφωση των τιμών και την ύπαρξη της ίδιας της αγοράς (1993, όπ. αναφ. στο Wodak, 2010). Σαν παράδειγμα, ο Bourdieu χρησιμοποιεί τους ομιλητές των λατινικών, οι οποίοι θέλοντας να διατηρήσουν την αγορά τους και συνεπώς την αξία του κεφαλαίου τους, προσπαθούσαν να δημιουργήσουν νέους καταναλωτές μέσω του

εκπαιδευτικού συστήματος και τη διδασκαλία των λατινικών στα σχολεία. Αν αναλογιστούμε την εξέχουσα θέση που είχαν τα λατινικά στην Ευρώπη κατά τον Μεσαίωνα, διαπιστώνουμε ότι πράγματι οι ομιλητές τους είχαν τόσο μεγάλο κεφάλαιο που μπορούσαν να ελέγχουν την εξάπλωση της μάθησης της γλώσσας αλλά και την ίδια την πληροφορία.

Αν υιοθετήσουμε την προσέγγιση αυτή του Bourdieu στο ζήτημα της πολυγλωσσίας στην σημερινή Ευρώπη, είναι σαφές ότι κάποιες γλώσσες όπως τα αγγλικά και τα Γαλλικά διαθέτουν μεγαλύτερο κεφάλαιο από κάποιες άλλες όπως π.χ. τα γερμανικά ή τα λιθουανικά (Krzyżanowski – Wodak, 2007, όπ. αναφ. στο Wodak, 2010). Αυτό το κεφάλαιο αναπτύχθηκε ιστορικά βασιζόμενο στις γλωσσικές ιδεολογίες που σχετίζονται με συγκεκριμένες γλώσσες (Wodak – Wright, 2007, όπ. αναφ. στο Wodak, 2010), στον αριθμό των ομιλητών και τη θέση της χώρας στην οποία ομιλείται η γλώσσα αυτή. Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε την ύπαρξη ηγεμονικών γλωσσών, ακόμα και ηγεμονικής πολυγλωσσίας αφού μόνο ορισμένες γλώσσες στην Ε.Ε. κατέχουν εξέχουσα θέση όπως τα αγγλικά, τα γαλλικά και λιγότερα τα γερμανικά και τα ισπανικά (Krzyżanowski – Wodak, 2007, όπ. αναφ. στο Wodak, 2010).

Ίσως τελικά το δίλημμα να είναι πλαστό και ο ρόλος της γλώσσας να μην είναι τόσο κεντρικός όσο προβάλλεται, καταλήγει ο Χριστίδης (2004, σελ. 74):

«Η γλώσσα- είτε με τη μορφή της μονογλωσσίας είτε με τη μορφή της πολυγλωσσίας- ορίζει ένα ενδιάμεσο επίπεδο λειτουργίας (ή δυσλειτουργίας) των ανθρώπινων κοινοτήτων. Πέρα και πάνω από αυτό το ενδιάμεσο επίπεδο –μονόγλωσσο ή πολύγλωσσο- υπάρχει το επίπεδο της κατανόησης και της συνεννόησης. Και σε αυτό ακριβώς το επίπεδο των ιδεών και των πρακτικών (συμπεριλαμβανομένων και των πρακτικών γλωσσικής πολιτικής που αυτές παράγουν)- κρίνονται οι κρίσιμες μάχες.»

2.2.2 Η ηγεμονική θέση της αγγλικής

Όσοι είναι ισχυροί – πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά- έχουν την επιλογή της επιθετικότητας προς τους αδυνάτους (ξενοφοβία) ή τη μεγαλόψυχη κατανόηση της «διαφοράς». Και στις δυο περιπτώσεις παραμένουν προνομιούχοι.

Wallerstein (1919)

Σύμφωνα με την έρευνα της Eurostat το 2010 (Mejer, Boateng and Turchetti), τα αγγλικά είναι η μακράν η πιο δημοφιλής γλώσσα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Τη δεύτερη θέση κατέχουν τα γαλλικά και ακολουθούν τα γερμανικά, τα ισπανικά και τα ρώσικα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, από το 2000 μέχρι το 2008, αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών που μαθαίνει υποχρεωτικά μια ξένη γλώσσα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όμως με ελάχιστες εξαιρέσεις η γλώσσα αυτή είναι η αγγλική. Παρόλο που μπορεί να υποθέσουμε ότι η μικρή ηλικία των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο λόγος για τον οποίο μαθαίνουν μόνο μια γλώσσα, τα στοιχεία για το ίδιο χρονικό διάστημα δείχνουν ότι ούτε στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημειώθηκε πρόοδος στον αριθμό των ξένων γλωσσών που διδάσκονται.

Ο λόγος για τον οποίο τα αγγλικά κατέχουν την πρωτιά στην εκμάθηση ξένων γλωσσών αποδίδεται από κάποιους στο ότι είναι μια εύκολη γλώσσα (Johnson, 2009), με απλούς γραμματικούς κανόνες (Pells, 2002), ενώ άλλοι αποδίδουν τη διαχρονικότητα στην ευελιξία και τη προσαρμοστικότητα (Nunan, 2003) της που την εμπόδισαν να χαθεί όπως έχει συμβεί στο παρελθόν με άλλες παγκόσμιες γλώσσες π.χ. τα Ελληνικά ή τα Λατινικά. Όπως όμως τονίζει η Aitchison του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης στο άρθρο της στην εφημερίδα *The Economist* (2001, 20 Δεκεμβρίου) «η επιτυχία ή η αποτυχία μιας γλώσσας σχετίζεται λιγότερο με τα χαρακτηριστικά της και περισσότερο με τη δύναμη αυτών που τη χρησιμοποιούν». Η επέκταση της Βρετανίας σε όλο τον κόσμο αρχικά και η εδραίωση των ΗΠΑ σαν παγκόσμια υπερδύναμη πιο πρόσφατα, ενίσχυσαν την θέση της αγγλικής, καθιστώντας την γλώσσα δύναμης και κύρους. Το παρακάτω απόσπασμα της εφημερίδας *The Economist*, με τίτλο “*The triumph of English - A world empire by other means*” είναι ενδεικτικό της κυριαρχίας της:

«Είναι παντού. Περίπου 380 εκατομμύρια άνθρωποι μιλάνε τα αγγλικά σαν πρώτη γλώσσα και ίσως τα δύο τρίτα του ίδιου αριθμού σαν δεύτερη γλώσσα. Ένα δισεκατομμύριο άνθρωποι μαθαίνουν αγγλικά ,περίπου το ένα τρίτο του παγκόσμιου πληθυσμού έρχεται σε επαφή με αυτή τη γλώσσα με διάφορους τρόπους και σύμφωνα με τις προβλέψεις, μέχρι το 2050 ο μισός πληθυσμός του κόσμου θα την κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό. Είναι η γλώσσα της παγκοσμιοποίησης – του διεθνούς επιχειρηματικού κόσμου, της πολιτικής και της διπλωματίας. Η γλώσσα των υπολογιστών και του ίντερνετ [...] . Είναι αλήθεια ότι η αγγλική γλώσσα ,την οποία κατά τον 13^ο αιώνα χρησιμοποιούσε η «χαμηλή τάξη» της Αγγλίας, σύμφωνα με τον ιστορικό της εποχής Ρόμπερτ του Γκλάουστερ, έχει σημειώσει μεγάλη πρόοδο. Τώρα είναι παγκόσμια γλώσσα.»

Όπως υπογραμμίζεται και στο παραπάνω άρθρο, τα αγγλικά είναι η κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας, όχι μόνο στην Ευρώπη, αλλά σε όλο τον κόσμο. Είναι η γλώσσα των επιχειρήσεων, της τεχνολογίας της επιστήμης, του ίντερνετ, της ψυχαγωγίας και του αθλητισμού. Όπως κάθε γλώσσα, εκτός από επικοινωνιακό μέσο είναι και φορέας πολιτισμού . Έτσι η διαφήμιση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η μουσική και ο κινηματογράφος αποτελούν ιδανικό τρόπο εξάπλωσης της αμερικανικής κουλτούρας κυρίως αλλά και της αγγλικής, αποτελεσματικότερο και από την παραδοσιακή πολιτική (Barber,1992). Είναι επίσης η γλώσσα της γραφειοκρατίας σε 60 χώρες (τα γαλλικά σε 30, τα ισπανικά σε 20,τα γερμανικά σε 8), καθώς και η επίσημη γλώσσα σε 16 πολυεθνικούς οργανισμούς (Wodak, 2010) .Στον επιστημονικό κόσμο, τα αγγλικά προηγούνται ξεκάθαρα καθώς χρησιμοποιούνται στο 90,7% των εκδόσεων στις φυσικές επιστήμες (Ammon, 1999, όπ. αναφ. στο Wodak, 2010).Στον επιχειρηματικό κόσμο, οι πολυεθνικές εταιρίες χρειάζονται έναν οικονομικό και αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας προκειμένου να επεκτείνουν τις δραστηριότητές τους. Για να είναι κανείς ανταγωνιστικός στην παγκόσμια αγορά είναι απαραίτητη προϋπόθεση να μιλάει αγγλικά (Short et al. 2001) ,τα οποία είναι πιο δημοφιλή από τα ιαπωνικά, τα κινέζικα και τα γερμανικά (Wodak,2010).Θεωρείται τόσο βασική ικανότητα στις μέρες μας που μπορεί να συγκριθεί σε χρησιμότητα με την ικανότητα να οδηγεί κανείς ή να χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή (The Economist, “After Babel, a New Common Tongue,” 7 Αυγούστου 2004). Ακόμα και στη Γαλλία, μια χώρα με έντονο το στοιχείο της επαγρύπνησης ως προς τα γλωσσικά ζητήματα, τα

αγγλικά κερδίζουν έδαφος σαν βασικό μάθημα της εκπαίδευσης. Το 1998, ο Υπουργός Εκπαίδευσης, Claude Allegre, δήλωσε ότι «*Τα αγγλικά δεν πρέπει πια να θεωρούνται ξένη γλώσσα, στο μέλλον θα είναι τόσο βασικά όσο και η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική*» (The Economist, “*The triumph of English - A world empire by other means*” 2001, 22 Δεκεμβρίου).

Η πρωταγωνιστική θέση της αγγλικής γλώσσας, σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και σε παγκόσμια κλίμακα, δημιουργεί σοβαρές επιπλοκές στο όραμα της Ευρώπης για μια πολύγλωσση κοινωνία όπου τα γλωσσικά και πολιτισμικά δικαιώματα αντιμετωπίζονται με τον ίδιο σεβασμό με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Πώς μπορούν οι υπόλοιπες γλώσσες να ανταγωνιστούν τη «*γλώσσα – δολοφόνο*» (Crystal, 2000) ή τον «*γλωσσικό Τυραννόσαυρο Ρεζ*» (Swales, 1997) της Ευρώπης;

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Phillipson (2003, όπ. αναφ. στο Johnson, σελ. 155), η αυξανόμενη δημοτικότητα της αγγλικής γλώσσας φέρνει την Ε.Ε. αντιμέτωπη με μια ιδιαίτερα δύσκολη πρόκληση καθώς αποτελεί εν δυνάμει πηγή κοινωνικών ανισοτήτων:

«Η ιεραρχία των γλωσσών που υπήρχε την αποικιοκρατική περίοδο έχει διατηρηθεί, με τα αγγλικά σαν κύριο μέσο επικοινωνίας, ενώ η καλή γνώση της αγγλικής σχετίζεται με κοινωνικό – οικονομικά προνόμια. Αυτό έχει σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνία των πολιτών και την δημοκρατική συμμετοχή στην πολιτική διαδικασία.»

Τη «*γλώσσα της δύναμης και της ευκαιρίας*» (Kachru, όπ. αναφ. στο Guo et al., 2002) έχουν επιλέξει να μάθουν 750 εκατομμύρια άνθρωποι σε όλο τον κόσμο ως το απαραίτητο πολιτισμικό κεφάλαιο που θα τους εξασφαλίσει μια θέση στο διεθνές γίγνεσθαι. Ενδεικτικό το εξώφυλλο του περιοδικού Business Week το 2001, το οποίο απεικονίζει δυο επιχειρηματίες, ίδιους κατά τα άλλα, με μια σημαντική διαφορά: ο ένας παρουσιάζεται επιτυχημένος, επικοινωνεί με άνεση στα αγγλικά χαμογελώντας, ενώ ο άλλος απεικονίζεται χωρίς στόμα, άφωνος. Διαφωτιστικός και ο τίτλος του άρθρου “*The Great English Divide: In Europe, Speaking the Lingua Franca separates the Haves from the Have-Nots.*” (2001, 12 Αυγούστου).

Προκειμένου να προληφθούν ανισότητες ανάλογες με το ψηφιακό χάσμα και τις ανισότητες στη χρήση των νέων τεχνολογιών, που σχετίζονται με την πρόσβαση των Ευρωπαίων στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και των ξένων γλωσσών γενικότερα, η πολιτική «2+1» της Ε.Ε. είναι ένα πρώτο και σημαντικό βήμα. Ενθαρρύνοντας την εκμάθηση δυο ξένων γλωσσών συν τη μητρική γλώσσα και εισάγοντας την ξένη γλώσσα υποχρεωτικά από την πρώτη τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό η ισότητα των ευκαιριών μεταξύ των μαθητών.

2.2.3 Η «απειλή» για την ελληνική γλώσσα

Η Ελληνική Γλώσσα έχει ομοιογένεια σαν την Γερμανική, είναι όμως πιο πλούσια από αυτήν. Έχει την σαφήνεια της Γαλλικής, έχει όμως μεγαλύτερη ακριβολογία. Είναι πιο ευλύγιστη από την Ιταλική και πολύ πιο αρμονική από την Ισπανική. Έχει δηλαδή ότι χρειάζεται για να θεωρηθεί η ωραιότερη γλώσσα της Ευρώπης.

Κάρολος Φωριέλ

Σύμφωνα με την έρευνα του Ευρωβαρόμετρου το 2001, το 90% των ερωτηθέντων στην Ελλάδα θεωρεί ότι θα πρέπει να προστατευτεί η γλώσσα τους περισσότερο, όσο επίκειται η διεύρυνση της Ε.Ε., ενώ της ίδιας άποψης είναι το 90% των Φινλανδών, και τα τρία τέταρτα των Πορτογάλων, των Ισπανών και των Λουξεμβουργέζων.

Την ίδια χρονιά, η Α. Διαμαντοπούλου σε συνέντευξη που έδωσε στην εφημερίδα Καθημερινή, εισηγήθηκε την καθιέρωση της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης επίσημης γλώσσας του ελληνικού κράτους υποστηρίζοντας ότι με την προωθούμενη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την ένταξη άλλων δέκα χωρών μέχρι το 2006, θα αντιμετωπιζόταν ευθέως το ζήτημα της πολυγλωσσίας και η Ελλάδα θα βρισκόταν αντιμέτωπη με τον γλωσσικό αποκλεισμό. Με πάνω από είκοσι γλώσσες και την Ευρώπη να μοιάζει με σύγχρονη Βαβέλ, η Διαμαντοπούλου υποστήριξε ότι η Ελλάδα θα έπρεπε να ορίσει άμεσα τα αγγλικά ως δεύτερη επίσημη γλώσσα ενώ απαντώντας εκ των προτέρων σε όσους θα υποστήριζαν ότι κινδυνεύει η πολιτιστική κληρονομιά και η εθνική μας ταυτότητα δήλωσε: «*Νομίζω ότι οι Έλληνες δεν θα*

πάθουν τίποτε αν μάθουν να μιλούν το ίδιο καλά, όπως τα Ελληνικά και τα Αγγλικά.»
(Καρακούσης, 2001,18 Νοεμβρίου).

Μετά τη θύελλα αντιδράσεων από ακαδημαϊκούς, πολιτικούς, δημοσιογράφους και την κοινή γνώμη, ακολούθησε μια ανασκευασμένη δήλωση στην οποία η έμφαση μετατοπίστηκε από την επίμαχη πρόταση της καθιέρωσης της αγγλικής ως δεύτερη επίσημη γλώσσα του κράτους, στη σημασία που πρέπει να δοθεί στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς από όλους τους πολίτες αλλά και στη σημαντική θέση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση (Μοσχονάς,2004). Παρόμοιες αντιδράσεις πυροδοτήθηκαν και από την πρόσφατη δήλωση της Μ. Ρεπούση ,η οποία χρησιμοποίησε τον χαρακτηρισμό *«νεκρή γλώσσα»* για τα αρχαία ελληνικά ενώ υποστήριξε ότι θα πρέπει να είναι υποχρεωτικό μάθημα μόνο για τους μαθητές που επιθυμούν να ακολουθήσουν κλασικές σπουδές (Σταυρόπουλος, 2013, 10 Σεπτέμβρη).

Το 2006, στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «Μεγάλου –συν», ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών και καθηγητής Γλωσσολογίας κ. Μπαμπινιώτης στην ομιλία του *«Υπάρχει μέλλον για τις γλώσσες μας;»* εξέφρασε τους προβληματισμούς και την ανησυχία του για το μέλλον της ελληνικής γλώσσας. Όπως διευκρίνισε, με την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας στην Ε.Ε., γλώσσες όπως η Γερμανική, Γαλλική, Ιταλική, Ισπανική που χαρακτηρίζονται περισσότερο ομιλούμενες, αποδυναμώθηκαν επικοινωνιακά, ενώ γλώσσες όπως η Ελληνική, η Δανική, η Φινλανδική, η Νορβηγική, η Πορτογαλική κ.ά., που ανήκουν στις λιγότερο ομιλούμενες, υποχώρησαν ακόμα περισσότερο. Η ελληνική γλώσσα ωστόσο αντιμετωπίζει έναν επιπρόσθετο κίνδυνο τον οποίο διατρέχουν οι κακοποιούμενες γλώσσες, στις οποίες και κατατάσσεται .Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη κακοποιούμενες χαρακτηρίζονται οι γλώσσες των οποίων οι φυσικοί ομιλητές εμφανίζουν έντονο λειτουργικό αναλφαβητισμό (δεν μπορούν να καταλάβουν εύκολα ένα απαιτητικό κείμενο, δεν μπορούν να γράψουν, να αναγνώσουν κείμενα κ.λπ.) και που η χρήση τους στην επικοινωνία είναι αισθητά υποβαθμισμένη (σε λεξιλογικό και συντακτικό επίπεδο), εμφανίζοντας αδικαιολόγητα υψηλό αριθμό δανείων από την Αγγλική. Ο ίδιος κρούει τον κώδωνα του κινδύνου τονίζοντας ότι *«υπό διάφορες μορφές και σε διαφορετική έκταση, προβλήματα εξαφάνισης ή συρρίκνωσης, υποχώρησης, αποδυνάμωσης και*

κακοποίησης εμφανίζουν σχεδόν όλες οι φυσικές γλώσσες(...), πράγμα που επιβάλλει μια σταυροφορία και έναν αγώνα για την επιβίωσή τους.» (Το Βήμα, 2006,22 Ιανουαρίου)

Στις γλώσσες υψηλού κινδύνου κατατάσσουν την ελληνική γλώσσα και Ευρωπαίοι ειδικοί της γλωσσικής τεχνολογίας, καθώς απειλείται με ψηφιακή εξαφάνιση σύμφωνα με επιστημονική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το META (Multilingual Europe Technology Alliance)-NET (META-NET White Paper Series: Most European Languages in Danger of Digital Extinction, 2012, 20 Σεπτέμβρη). Στόχος του META-NET, το οποίο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, είναι να προάγει τα τεχνολογικά θεμέλια μιας πολύγλωσσης ευρωπαϊκής κοινωνίας της πληροφορίας, ενώ στα μέλη του περιλαμβάνονται 600 οργανισμοί (ερευνητικά κέντρα, πανεπιστήμια, μικρομεσαίες και μεγάλες επιχειρήσεις) από 55 χώρες.

Στη σειρά των Λευκών Βίβλων του META-NET «Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Πληροφορίας», όπου καταγράφεται το επίπεδο της γλωσσικής τεχνολογίας σε 30 ευρωπαϊκές γλώσσες και παρουσιάζονται οι προοπτικές και οι άμεσοι κίνδυνοι, τα συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά. Οι δραματικές διαφορές στην υποστήριξη της γλωσσικής τεχνολογίας που εντοπίζονται ανάμεσα στις διάφορες ευρωπαϊκές γλώσσες και τεχνολογικές περιοχές φέρνουν τουλάχιστον 21 ευρωπαϊκές γλώσσες αντιμέτωπες με τον κίνδυνο της ψηφιακής εξαφάνισης. Μόνο στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας η τεχνολογική υποστήριξη αξιολογήθηκε ως ικανοποιητική, διευρύνοντας το χάσμα μεταξύ «μεγάλων» και «μικρών» γλωσσών, με τις δεύτερες να παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις σε ψηφιακούς γλωσσικούς πόρους, γεγονός που καθιστά αβέβαιο το ψηφιακό τους μέλλον. Η εξασφάλιση ψηφιακών γλωσσικών πόρων κρίνεται απαραίτητη για τη βιωσιμότητα των μικρότερων και λιγότερο «πλούσιων» γλωσσών, στις οποίες ανήκει και η ελληνική.

Η παρουσία της γλωσσικής τεχνολογίας στην καθημερινότητα μας και η διευκόλυνση που μας προσφέρει καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος περιστάσεων, από την συγγραφή ηλεκτρονικών μηνυμάτων, μέχρι την μετάφραση ιστοσελίδων και από τη χρήση του κινητού μας μέσω προφορικών εντολών ως τις οδηγίες που εκφωνούνται από το σύστημα πλοήγησης του αυτοκινήτου μας. Μεγάλες πολυεθνικές εταιρίες όπως η

Google, η Microsoft και η IBM επενδύουν σημαντικά στις τεράστιες δυνατότητες καινοτομίας που υπάρχουν για το μέλλον και στις αλλαγές που θα επιφέρει η κατάργηση των επικοινωνιακών φραγμών μεταξύ των ανθρώπων και της τεχνολογίας.

Η υποστήριξη που οφείλει να παρέχει η Ευρώπη στις γλώσσες που κινδυνεύουν με ψηφιακή εξαφάνιση, εντάσσεται στο πλαίσιο των δράσεων για την καλλιέργεια της γλωσσικής πολυμορφίας που θα αποτελέσει την άμυνα των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών, ενάντια στο «γλωσσικό θάνατο» (Crystal, 2000) αλλά και ενάντια στη ηγεμονία της αγγλικής γλώσσας. Στην προώθηση της πολυγλωσσίας εντοπίζει τη λύση και ο Μπαμπινιώτης, προβάλλοντας ταυτόχρονα και μια εξίσου σημαντική, αν όχι σημαντικότερη, διάσταση του προβλήματος. Η ελληνική γλώσσα δεν απειλείται μόνο από την επίδραση ή την κυριαρχία της αγγλικής, αλλά από την αποδυνάμωση και την υποχώρηση της γνώσης της από τους φυσικούς ομιλητές της. *«Το κάστρο μιας γλώσσας πέφτει από μέσα»* λέει χαρακτηριστικά, ενώ όπως υποστηρίζει, η αποτελεσματικότερη εθνική άμυνα είναι η καλύτερη δυνατή γνώση και χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τους ίδιους τους Έλληνες (Μπαμπινιώτης Γ., «Η εναλλακτική πρόταση για τη σωτηρία των γλωσσών», 2006, 22 Ιανουαρίου).

2.2.4 Το θεσμικό πλαίσιο αναφορικά με την πολυγλωσσία στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η εισαγωγή της ξένης γλώσσας, συγκεκριμένα της αγγλικής, στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού το 2010 στη χώρα μας δεν αποτελεί μια αυθαίρετη απόφαση, ούτε τυχαία επιλογή του Υπουργείου Παιδείας. Προκειμένου να κατανοήσουμε την αφετηρία και τις κατευθύνσεις της ξενόγλωσσης πολιτικής στην Ελλάδα του σήμερα, οφείλουμε πρώτα να εξετάσουμε τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης που σχετίζονται με την πολυγλωσσία και οικοδομούν τον κόσμο του αύριο. Για την Ευρωπαϊκή Ένωση *« η έννοια της πολυγλωσσίας είναι διττή: δηλώνει αφενός την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί διάφορες γλώσσες και αφετέρου τη συνύπαρξη διαφόρων γλωσσικών κοινοτήτων σε μια δεδομένη γεωγραφική περιοχή»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2005)596,τελικό).Αποτελεί πρωταρχικό στόχο στην ατζέντα της Ένωσης, ειδικά από το 2000 και μετά, καθώς συνιστά βασικό στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού

της (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Η Ευρώπη θεωρείται μια κοινότητα πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική, «ένα κοινό σπίτι στο οποίο η πολυμορφία τιμάται και όπου οι πολλές μητρικές μας γλώσσες αποτελούν πηγή πλούτου και γέφυρα αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM (2005) 596, τελικό). Εκτός όμως από συνδυατικό κρίκο μεταξύ των κρατών – μελών, η πολυγλωσσία αποτελεί και σημαντικό στοιχείο της Ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας. Η γνώση ξένων γλωσσών θεωρείται μία από τις βασικές δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτήσει κάθε πολίτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να βελτιώσει τις ευκαιρίες του στους τομείς της εκπαίδευσης και της απασχόλησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2002/C 50/01). Τόσο λοιπόν για λόγους πολιτιστικής ταυτότητας και κοινωνικής ένταξης, αλλά και επειδή οι πολυγλωσσοί μπορούν καλύτερα να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και οικονομικές ευκαιρίες που δημιουργούνται χάρη στην ευρωπαϊκή ενοποίηση ο στόχος που τίθεται είναι κάθε Ευρωπαίος να μιλά τουλάχιστον δύο επιπλέον γλώσσες πέραν της μητρικής του. Η πολυγλωσσία αποτελεί όρο – κλειδί και βασικό ζητούμενο στην Ε.Ε. σήμερα, όμως υπάρχει στις πολιτικές της ήδη από τις απαρχές της δημιουργίας της.

Ήδη από την εποχή των συνθηκών της Ρώμης το 1957, γίνεται αναφορά στον πολιτισμό «ως στοιχείο ενότητας των λαών και προώθησης της κοινωνικής και οικονομικής προόδου». Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, με την οποία περνάμε στην εποχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η πολιτισμική πολιτική απέκτησε τη δική της νομική βάση. Με το άρθρο 151 συγκεκριμένα, ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται οι δράσεις των κρατών – μελών που αποσκοπούν στην προβολή της κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς με σεβασμό στην εθνική και περιφερειακή πολυμορφία (<http://ec.europa.eu>). Την εξέχουσα θέση που κατέχει η γλωσσική πολυμορφία στην Ευρωπαϊκή Ένωση την διαπιστώνουμε και στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων του Ευρωπαίου Πολίτη, που εγκρίθηκε το 2000 από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας. Σύμφωνα με το άρθρο 22 του Χάρτη, η Ευρωπαϊκή Ένωση οφείλει να «σέβεται την πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία» και σύμφωνα με το άρθρο 21 απαγορεύεται κάθε διάκριση λόγω γλώσσας.» (Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007/C 303/01). Στην προσπάθεια προώθησης της πολυγλωσσίας και με κοινή δέσμευση τον σκοπό αυτό, η Ε.Ε. συνεργάζεται με το Συμβούλιο της Ευρώπης. Οι δυο αυτοί

οργανισμοί παρόλο που έχουν διαφορετικό ρόλο και θεσμικά όρια συνεργάζονται διαμορφώνοντας πολιτικές Εκπαιδευτικής Γλωσσικής Πολιτικής. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα ορόσημα της συνεργασίας («Τα ορόσημα της συνεργασίας Ε.Ε και Συμβουλίου της Ευρώπης», Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Εθνική Ξενόγλωσση Εκπαιδευτική Πολιτική):

1. Το 2000, με την Στρατηγική της Λισαβόνας, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αναγνωρίζονται ως καθοριστικοί παράγοντες επιτυχίας στην οικονομία και την κοινωνία της γνώσης Έμφαση δίνεται στη συνεργασία μεταξύ χωρών και στην αμοιβαία ανταλλαγή γνώσεων.
2. Το 2001 ανακηρύσσεται Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης.
3. Το 2002, με τη λήξη του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ενέκρινε ψήφισμα με το οποίο πρότεινε μέτρα προώθησης της γλωσσικής πολυμορφίας και της εκμάθησης γλωσσών.
4. Το Σχέδιο δράσης για τις γλώσσες (2004-2006), στο πλαίσιο της δια βίου εκμάθησης γλωσσών, θέτει ως στόχο την εκμάθηση μιας μητρικής γλώσσας και δύο άλλων γλωσσών, αρχίζοντας σε μικρή ηλικία. Επίσης θεσπίζει την δημιουργία του Ευρωπαϊκού Δείκτη Γλωσσικών Γνώσεων (2010) ο οποίος θα παρέχει αξιόπιστα και συγκριτικά στοιχεία για τη γνώση ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
5. Το 2005 η δημοσιεύεται το «Νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία (2005)», η πρώτη στρατηγική για την πολυγλωσσία που σήμερα έχει αντικατασταθεί με αυτή του 2008 .
6. Τον Ιανουάριο του 2008 διοργανώνεται συνάντηση διαβούλευσης με ανώτερους εκπροσώπους των κρατών – μελών με σκοπό να συγκεντρωθούν οι απόψεις όλων όσων συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για την γλωσσική πολιτική σε εθνικό επίπεδο. Τον Φεβρουάριο της ίδιας χρονιάς διοργανώνεται η Υπουργική σύνοδος για

την πολυγλωσσία για να συζητηθούν οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες που σχετίζονται με τις γλώσσες σε μία Ευρωπαϊκή Ένωση με 23 διαφορετικές επίσημες γλώσσες.

7. Το 2007 πραγματοποιείται η ηλεκτρονική διαβούλευση για την πολυγλωσσία, όπου ιδιώτες και οργανισμοί καλούνται να καταθέσουν τις απόψεις τους και τις προσδοκίες τους σχετικά με τη γλωσσική πολιτική. Οι απόψεις αυτές σχολιάστηκαν το 2008 στη δημόσια συζήτηση για την πολυγλωσσία που ακολούθησε.
8. Το 2008 με την Στρατηγική της Ε.Ε. για την πολυγλωσσία οι υπουργοί της Ε.Ε. καθορίζουν τα βήματα που πρέπει να γίνουν για την προαγωγή της εκμάθησης γλωσσών και την προστασία της γλωσσικής πολυμορφίας.
9. Το 2009 με το Στρατηγικό πλαίσιο για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, οι υπουργοί Παιδείας ζητούν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να προβεί σε περαιτέρω ενέργειες για την προαγωγή της εκμάθησης γλωσσών, π.χ. για τους ενήλικους στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους κατάρτισης, καθώς και για τους μετανάστες προκειμένου να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους.
10. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» θέτει συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το 2010, προς υποστήριξη της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Η εκμάθηση γλωσσών εντάσσεται στον γενικότερο στόχο του ανοίγματος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον κόσμο, ενώ η βασική αρχή που υιοθετείται είναι ότι κάθε άτομο πρέπει να είναι σε θέση να μιλά δύο ξένες γλώσσες παράλληλα με τη μητρική του.
11. Το στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020», το οποίο βασίζεται στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» θέτει τέσσερις στρατηγικούς στόχους:
 - υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας
 - βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης

- προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά
- ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης

2.2.5 Η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε πρώιμη παιδική ηλικία στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Στο πλαίσιο των πολιτικών της Ε.Ε. για την προώθηση της πολυγλωσσίας εντάσσονται και οι πολιτικές που αφορούν την εκμάθηση γλωσσών σε μικρή ηλικία. Όπως επισημαίνει η Δενδρινού στο άρθρο της «Οι Ξένες Γλώσσες στο σχολείο, η Αγγλική από την Α΄ Δημοτικού» (Ηλεκτρονικό περιοδικό Π.Ε.Α.Π., Τεύχος 1), από το 2002 πολλά προγράμματα της Ε.Ε. έχουν υποστηρίξει την εισαγωγή της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης από την πρώιμη παιδική ηλικία ενθαρρύνοντας τα κράτη – μέλη και παρέχοντας τους ουσιαστική στήριξη όπως οδηγίες, συστάσεις αλλά και οικονομικά κίνητρα προκειμένου να εισάγουν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών από πολύ νωρίς. Τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας επιλογής όμως τεκμηριώνονται περαιτέρω και από επιστημονική σκοπιά καθώς, στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων, οι έρευνες που δημοσιεύονται υπογραμμίζουν τα παιδαγωγικά οφέλη της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από νωρίς. Τα οφέλη αυτά τονίζονται και από την Ε.Ε. στην επίσημη ιστοσελίδα της (<http://ec.europa.eu>) όπου υποστηρίζεται ότι *«η επαφή των παιδιών με τις ξένες γλώσσες από πολύ μικρή ηλικία ευνοεί τη γρήγορη εκμάθηση ξένων γλωσσών, την καλύτερη γνώση της μητρικής γλώσσας και τη βελτίωση των επιδόσεων σε άλλους τομείς [...] Πέρα από το γεγονός ότι ανοίγει τον δρόμο για μελλοντικές γλωσσικές σπουδές, διαμορφώνει και μια θετική στάση απέναντι στις άλλες γλώσσες και κουλτούρες. Για τον λόγο αυτό, αποτελεί βασικό στόχο της Επιτροπής, τον οποίον η τελευταία επιδιώκει μέσα από διάφορες πρωτοβουλίες της και με τη στήριξη της σχετικής έρευνας.»*

Παρακάτω θα παρουσιαστούν κάποια έγγραφα- ορόσημα στα οποία βασίζονται οι πολιτικές της Ε.Ε. για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία.

Στη σύνοδο κορυφής της Βαρκελώνης, (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Βαρκελώνης, 15 και 16 Μαρτίου 2002, Συμπεράσματα της Προεδρίας. Μέρος I, 43.1.) τέθηκε ο στόχος

«να αναδειχθούν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ε.Ε. σε παγκόσμιο πόλο ποιότητας» στο . Έτσι κρίθηκε επιτακτική η ανάγκη ανάληψης «περαιτέρω δράσης [...]για να βελτιωθεί η εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων και δη με τη διδασκαλία τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία ». Παράλληλα ζητήθηκε «η καθιέρωση ενός δείκτη γλωσσικών γνώσεων το 2003». Το 2008 το Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με την ευρωπαϊκή στρατηγική για την πολυγλωσσία (Βρυξέλλες, 18.9.2008,SEC(2008) 2443) ενθαρρύνει τα κράτη μέλη της Ε.Ε. και την Επιτροπή: «να προσφέρουν στους νέους από πολύ μικρή ηλικία και πέραν της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και στη συνέχεια, στο πλαίσιο της επαγγελματικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ποικίλες και ποιοτικές επιλογές για την εκμάθηση γλωσσών και πολιτισμών που θα τους επιτρέψουν να κατέχουν τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες, πράγμα που αποτελεί παράγοντα ενσωμάτωσης στην κοινωνία της γνώσης» (Ψήφισμα του Συμβουλίου της 21ης Νοεμβρίου 2008 σχετικά με την ευρωπαϊκή στρατηγική για την πολυγλωσσία (2008/C 320/01). Την ίδια χρονιά με την Ανακοίνωση της Επιτροπής για την πολυγλωσσία (Βρυξέλλες, 18.9.2008,SEC(2008) 2443) δίνεται έμφαση στον στρατηγικό στόχο της αποτελεσματικής διδασκαλίας ενός μεγάλου φάσματος γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία. Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον τομέα της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (2009/C 119/02) η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων συγκαταλέγεται ανάμεσα στους στόχους προτεραιότητας όσον αφορά τις βασικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Στρατηγικό Στόχο 2,που αφορά την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους πολίτες να επικοινωνούν σε δύο ξένες γλώσσες από πολύ μικρή ηλικία και στους μετανάστες να διδάσκονται τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους.

Εκτός από τις οδηγίες, τους κανονισμούς και τις αποφάσεις της Ε.Ε., η «Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού» (Στρατηγική της Λισσαβόνας, 2000). αποτελεί σημαντικό μέσο για την επίτευξη στόχων που αφορούν όχι μόνο την εκπαίδευση, αλλά και τομείς όπως η κατάρτιση, η απασχόληση, η κοινωνική ένταξη, η κοινωνική πρόνοια και η νεολαία . Η «Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού» παρέχει ένα νέο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών με καθορισμένους στόχους (εγκεκριμένοι από το Συμβούλιο της Ε.Ε.), κοινά κριτήρια (στατιστικές, δείκτες, κατευθυντήριες

γραμμές) και συγκριτική αξιολόγηση των επιδόσεων ανάμεσα στις διάφορες χώρες της Ε.Ε. καθώς και ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών (υπό την εποπτεία της Επιτροπής) Πρόκειται για μια μέθοδο “soft governance” αφού τα κράτη μέλη αξιολογούνται από άλλα κράτη μέλη (*«άσκηση πίεσης από ομοτίμους»*) ενώ η Επιτροπή έχει μόνον εποπτικό ρόλο. Τα μέτρα που περιλαμβάνει η «Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού» είναι λίγο πολύ δεσμευτικά για τα κράτη μέλη, έτσι ουσιαστικά τους επιβάλλεται να καταρτίσουν σχέδια εθνικών μεταρρυθμίσεων και να τα διαβιβάσουν στην Επιτροπή .

Ειδικά για τα θέματα εκμάθησης ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία, έχει συσταθεί ομάδα εμπειρογνομόνων με σκοπό την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τον σχεδιασμό κατευθυντήριων γραμμών για την υλοποίηση των πολιτικών της Ε.Ε.. Τα αποτελέσματα των εργασιών και των συζητήσεων αυτής της ομάδας δημοσιεύτηκαν το 2011 σε ένα εγχειρίδιο πολιτικής με τον τίτλο «Εγχειρίδιο για την Πολιτική Εκμάθησης Γλωσσών από μικρή ηλικία» (Βρυξέλλες, 7.7.2011, SEC (2011) 928 final). Σκοπός του είναι να παρέχει οδηγίες και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και γενικότερα σε όσους εμπλέκονται στην διδασκαλία μαθητών μικρής ηλικίας και στο σχεδιασμό του υλικού διδασκαλίας και των αναλυτικών προγραμμάτων.

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προάγει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα στον τομέα της διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών είναι το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών (European Language Label). Πρόκειται για μια τιμητική διάκριση που απονέμεται κάθε χρόνο από το 1999 με βάση τα κριτήρια που έχει θεσπίσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και απευθύνεται σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Σκοπός είναι να επιβραβευτούν οι νέες πρωτοβουλίες και να διαδοθούν σαν καλές πρακτικές με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της ξενόγλωσσης διδασκαλίας στην Ευρώπη (I.K.Y., 2007).

Στη χώρα μας υπεύθυνο για την υλοποίηση της δράσης ανέλαβε το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του ως Εθνική Μονάδα για το πρόγραμμα Δια βίου Μάθηση. Το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών ,που συνοδεύεται από

χρηματικό έπαθλο ύψους 1.000 ευρώ, απονεμήθηκε για το έτος 2011 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και πιο συγκεκριμένα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας για το πρόγραμμα με τίτλο « Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία», το οποίο εφαρμόζεται στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Α΄ και Β΄ δημοτικού.

Από τις πολιτικές για την προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία δεν θα μπορούσε να απουσιάζει η ενημέρωση που αφορά τους άμεσα ενδιαφερόμενους, δηλαδή τους γονείς και τα παιδιά. Η ενημερωτική εκστρατεία Piccolingo, που ξεκίνησε το 2009, έχει στόχο να ευαισθητοποιήσει τους γονείς στα οφέλη της εκμάθησης ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία και να τους παρέχει πληροφορίες σχετικά με κάθε πιθανό προβληματισμό τους στο θέμα αυτό. Στο πλαίσιο αυτής της εκστρατείας, οι εκδηλώσεις " Piccolingo in action" δίνουν στις τοπικές κοινότητες την ευκαιρία να προωθήσουν και να διαδώσουν πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες εκμάθησης ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία. (<http://ec.europa.eu>). Με συνέδρια, πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις με παραδοσιακούς χορούς, σπεσιαλιτέ και παραδόσεις διαφόρων χωρών, διαγωνισμούς και βραβεία η εκστρατεία Piccolingo κάνει την εκμάθηση ξένων γλωσσών «οικογενειακή υπόθεση» και στοχεύει στο να πείσει τους γονείς ότι η εκμάθηση γλωσσών σε μικρή ηλικία μόνο πλεονεκτήματα έχει για τους μικρούς μαθητές.

2.3 Η θέση της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στη χώρα μας αποτελεί μορφωτικό στόχο στο επίπεδο της δημόσιας εκπαίδευσης από το 1950, όταν η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας κυριαρχούσε στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία ενώ η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ήταν υποχρεωτική μόνο στα οικονομικά Γυμνάσια και τα Γυμνάσια Ξένων Γλωσσών (Πιτσίνος, 1963, όπ. αναφ. στο Σιγανού και Παπασταμούλη, 2007). Η πρώτη ουσιαστική και αυτόνομη παρουσία της αγγλικής γλώσσας στα αναλυτικά προγράμματα έγινε το 1951 (Γακούδη, 2004), ενώ την περίοδο που ακολούθησε η αγγλική και η γαλλική ήταν οι γλώσσες που διδάσκονταν στα σχολεία

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σημαντικές μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν τις ξένες γλώσσες στην υποχρεωτική εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του '90, καθώς μετά την είσοδο της στην Ε.Ε. (1981) η Ελλάδα έπρεπε να ανταποκριθεί στις αντίστοιχες ευρωπαϊκές οδηγίες και συστάσεις. Εμείς θα επικεντρωθούμε στις αλλαγές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Το 1993, πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, από την Δ΄ τάξη. Το 2003 εισάγεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού για τρεις ώρες την εβδομάδα και το σχολικό έτος 2005-2006 εφαρμόστηκε πιλοτικά η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας (γαλλικά ή γερμανικά) στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού για τον ίδιο αριθμό ωρών. Το 2010 τα αγγλικά εισήχθησαν για πρώτη φορά στην Α΄ και Β΄ τάξη για δύο ώρες την εβδομάδα σε 800 ολοήμερα Δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα (ΦΕΚ 804/9, Ιούνιος 2010). Το σχολικό έτος 2011-12 τα δημοτικά σχολεία ΕΑΕΠ ανήλθαν σε 960, καλύπτοντας περίπου το 45% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ για το σχολικό έτος 2012-13 είχε προγραμματισθεί, αλλά δεν πραγματοποιήθηκε, η εφαρμογή του προγράμματος ΕΑΕΠ σε 1.240 δημοτικά σχολεία. Η γλωσσομάθεια βρίσκεται ψηλά στους στόχους του Νέου Σχολείου, γεγονός που συνάδει και με την ατζέντα των εκπαιδευτικών στόχων της Ε.Ε.. Σκοπός είναι οι μαθητές να μάθουν να επικοινωνούν γραπτά και προφορικά σε μια ξένη γλώσσα αρχικά, και σε δυο γλώσσες αργότερα. Έτσι «η γλωσσομάθεια μετατρέπεται από προσόν για λίγους, σε εργαλείο για όλους» (<http://www.minedu.gov.gr>) με σκοπό οι μαθητές να εξοικειωθούν με άλλες κουλτούρες, και να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ο μαθητής εκτός από «γλωσσομαθής», γίνεται και «συνειδητός Έλληνας Πολίτης - Πολίτης του κόσμου» (ibid.). Μέσα από τη γνώση της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού, που ενδυναμώνουν την ελληνική του ταυτότητα, «μαθαίνει να ζει και προσδεύει μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, μέσα και έξω από την χώρα» με σεβασμό και αλληλεγγύη προς τους άλλους (ibid.). Το Νέο Σχολείο, με γνώμονα την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, φιλοδοξεί να επιλύσει τα προβλήματα που εντοπίζονται στο χώρο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο και θέτει ως πρωταρχικό στόχο την εκπόνηση ενός νέου ενιαίου προγράμματος σπουδών για όλες τις σύγχρονες γλώσσες του σχολικού προγράμματος, το οποίο θα ακολουθεί τις αρχές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Έτσι δεν θα παρατηρείται η έλλειψη συνέχειας ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και το υλικό που χρησιμοποιείται, κάτι που ίσχυε μέχρι τώρα. Για κάθε ξένη γλώσσα που διδασκόταν υπήρχε άλλο πρόγραμμα σπουδών, με μια συγκεκριμένη θεώρηση της γλώσσας και του τρόπου διδασκαλίας της, με αποτέλεσμα να προκύπτουν τόσο θεωρητικά, όσο και πρακτικά προβλήματα με τελικούς αποδέκτες τους μαθητές. Ένα άλλο χρόνιο πρόβλημα που έρχεται στο προσκήνιο με τις αλλαγές που προτείνονται στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου, είναι αυτό της πιστοποίησης της ξένης γλώσσας μέσα από το σχολείο. Συγκεκριμένα, η πρόταση είναι η αποφοίτηση από το Δημοτικό να συνδέεται με πιστοποίηση A2 (Βασική γνώση) ή B1 (Μέτρια γνώση) και η αποφοίτηση από το Γυμνάσιο με πιστοποίηση B2 (καλή γνώση- first certificate/lower). Σύμφωνα με την έρευνα του Ευρωβαρόμετρου το 2012, το 92% των Ελλήνων πιστεύουν ότι κάθε Ευρωπαίος πολίτης θα πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί σε τουλάχιστον μια ακόμη γλώσσα, εκτός της μητρικής του. Το παράδοξο που συναντάμε όμως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι το γεγονός ότι ενώ η εκμάθηση ξένων γλωσσών προσφέρεται δωρεάν στο δημόσιο σχολείο και μάλιστα δαπανώνται εκατομμύρια ευρώ από τον κρατικό προϋπολογισμό για να καλυφθούν οι μισθοί των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών καθώς και η συγγραφή και αναπαραγωγή ξενόγλωσσων βιβλίων, τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς αντιμετωπίζουν το μάθημα της ξένης γλώσσας στο σχολείο σαν «δευτερεύον», ενώ ταυτόχρονα απευθύνονται σε κέντρα ξένων γλωσσών για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΣΕΕ (Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης, Δημόσιες και Ιδιωτικές Δαπάνες για την Εκπαίδευση, 2011), οι δαπάνες της οικογένειας για αγορά υπηρεσιών ξένων γλωσσών ανέρχεται στα 858,4 εκατομμύρια ευρώ το χρόνο για τα δίδακτρα, την αγορά ξενόγλωσσων βιβλίων και τη συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης. Η στάση των γονιών είναι δικαιολογημένη αφού η γνώση που αποκτάται από το σχολείο δεν έχει αντίκρισμα στην αγορά εργασίας μέσω ενός πιστοποιητικού γλωσσομάθειας, κάτι που προσφέρεται στα κέντρα ξένων γλωσσών. Παρακάτω θα παρουσιαστούν με περισσότερες λεπτομέρειες οι κοινωνικό – οικονομικές διαστάσεις της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας μέσα από το πρίσμα των γονέων, μια ομάδα ενδιαφερομένων για την οποία το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Π.Ε.Α.Π.) αλλά και το Νέο Σχολείο μεριμνά ιδιαίτερα. Σύμφωνα με τη νέα αυτή οπτική για την ελληνική εκπαίδευση, το Νέο Σχολείο δεν μπορεί να είναι αποκομμένο και απρόσιτο αλλά πρέπει να συνδέεται με την τοπική κοινωνία και να είναι ανοιχτό σε όλους. Οι

δράσεις του δεν πρέπει να περιορίζονται στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ουσιαστικό ρόλο αναλαμβάνουν και οι γονείς αλλά και η τοπική αυτοδιοίκηση, δημιουργώντας μια νέα διάσταση στον ρόλο της δημόσιας εκπαίδευσης (<http://www.minedu.gov.gr>).

2.3.1 Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Π.Ε.Α.Π.)

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Π.Ε.Α.Π.) εντάσσεται στο πλαίσιο της Πράξης «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία», το οποίο χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο μέσα από το Περιφερειακό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». Υπεύθυνο για την εφαρμογή του είναι το Πανεπιστήμιο Αθηνών μέσω του Κέντρου Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας (<http://rcel.enl.uoa.gr/pear/articles>).

Ο βασικός σκοπός της Πράξης «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» είναι να αναπτυχθούν κριτήρια και να συγκεντρωθούν στοιχεία βάσει των οποίων θα εκπονηθεί συγκροτημένη πρόταση πολιτικής της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στην οποία θα στηριχτεί και ο σχεδιασμός νέων προγραμμάτων σπουδών (ibid.). Τα νέα αυτά προγράμματα σπουδών θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις οδηγίες και τις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αφορά την προώθηση της πολυγλωσσίας και προβλέπει την ανάπτυξη γραμματισμού σε τουλάχιστον άλλες δυο γλώσσες πλην της μητρικής και ταυτόχρονα να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες απαιτήσεις κι ανάγκες της χώρας μας. Η πράξη αυτή υλοποιείται μέσα από τα παρακάτω επτά υποέργα τα οποία υλοποιούνται μέσα από συγκεκριμένα πακέτα εργασίας. Θα παρουσιαστούν συνοπτικά όλα τα υποέργα της Πράξης ώστε να υπάρχει μια σφαιρική εικόνα της και θα αναλυθεί περισσότερο το υποέργο που αφορά την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο, στην οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο πλαίσιο της Πράξης (ibid.).

Το Υπόεργο 01 αφορά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για την ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σκοπός είναι η συγκέντρωση στοιχείων για την εκπόνηση μιας ενιαίας και συγκροτημένης πρότασης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα συνδυάζει τις Ευρωπαϊκές οδηγίες για την προώθηση της πολυγλωσσίας με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της χώρας μας αναφορικά με την ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Το Υπόεργο 02 σχετίζεται με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία και στοχεύει στην εκπόνηση Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής για την Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Π.Ε.Α.Π.). Υλοποιείται μέσα από τα ακόλουθα πακέτα εργασίας:

- Εφαρμογή του ΠΕΑΠ στις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού
- Επιλογή και ενημέρωση-εκπαίδευση των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών
- Συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού και οδηγίες αξιοποίησής του στις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού
- Σχεδιασμός τρόπου αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας
- Σχεδιασμός και ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Πύλης Αγγλικής

Το Π.Ε.Α.Π. υλοποιείται για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας από το Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Research Centre for Language, Teaching, Testing and Assessment- RCeL). Επιστημονικά υπεύθυνη του συνολικού προγράμματος για την Α' και Β' Δημοτικού καθώς και για το περιεχόμενο της διαδικτυακής πύλης του Π.Ε.Α.Π. είναι η Διευθύντρια του RCeL, κα. Δενδρινού. Στην Ομάδα Έργου για το Π.Ε.Α.Π. συνεργάζονται μέλη ΔΕΠ των Τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των Πανεπιστημίων Αθηνών (ΕΚΠΑ) και Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), καθώς και εμπειρογνώμονες του επιστημονικού χώρου της γλωσσικής εκπαίδευσης για μικρά παιδιά και επιστημονικοί συνεργάτες του Κέντρου

Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας του ΕΚΠΑ (<http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles>).

Με την επιμόρφωση επιμορφωτών και εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής, σχετίζεται το Υπόεργο 03. Ο στόχος του είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν στις τάξεις Π.Ε.Α.Π. αλλά και των σχολικών συμβούλων και των επιστημονικών συνεργατών είτε μέσα από δια ζώσης εκπαιδευτικές ημερίδες είτε μέσα από εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα (<http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles>). Με το Υπόεργο 04 που αφορά την αξιολόγηση της πράξης, προβλέπεται παρακολούθηση και αξιολόγηση του Π.Ε.Α.Π. αλλά και της διαδικασίας της επιμόρφωσης των συμμετεχόντων έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διατύπωσης προτάσεων με σκοπό την βελτίωση των προβληματικών σημείων. Ταυτόχρονα η Έκθεση εξωτερικών αξιολογητών, πακέτο εργασίας αυτού του υποέργου που περιλαμβάνει τη συμμετοχή ειδικών διεθνούς κύρους, στοχεύει στη προβολή του προγράμματος ώστε το όλο εγχείρημα να μπορεί να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη της κοινωνίας και ειδικότερα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα Υπόεργα 05, 06 και 07 αφορούν τον σχεδιασμό και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Α΄, Β΄ και Γ΄ Δημοτικού (ibid.).

2.3.2 Το Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Ε.Α.Π.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η Πράξη στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται το Π.Ε.Α.Π., αποβλέπει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο. Στο πρόγραμμα σπουδών του Π.Ε.Α.Π. τονίζεται η σημασία του κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού σε συνδυασμό με τις διδακτικές μεθόδους που ταιριάζουν στα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας, με στόχο οι μαθητές να *«προετοιμάζονται από το ελληνικό σχολείο του σήμερα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του αύριο»* (<http://www.minedu.gov.gr>). Λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας και με απώτερο στόχο την *«καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας»* (ibid.) απομακρύνεται από την *«παραδοσιακή»* άποψη για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Απαλλάσσει τον

εκπαιδευτικό από το άγχος της κάλυψης μιας συγκεκριμένης ύλης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και τον καλεί να σχεδιάσει ο ίδιος το υλικό που θεωρεί κατάλληλο για τις ανάγκες των μαθητών του, παρέχοντάς του την απαραίτητη καθοδήγηση χωρίς όμως να τον δεσμεύει με τη χρήση ενός και μόνο σχολικού εγχειριδίου. Η τάξη παύει να είναι ένα αποστειρωμένο περιβάλλον με απαράβατους κανόνες, αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές καλούνται να τραγουδήσουν, να σηκωθούν και να κινηθούν μέσα στην τάξη παίζοντας θέατρο ή κάποιο παιχνίδι, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν στο πλαίσιο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Εκτός όμως από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και οι γονείς έχουν θέση στο πρόγραμμα του Π.Ε.Α.Π. Στην ηλεκτρονική πύλη του., υπάρχει η «Γωνιά του Γονιού», που στοχεύει στο να ενημερώσει τους γονείς για το Π.Ε.Α.Π. και τους στόχους του. Περιλαμβάνει επιστημονικά άρθρα, συμβουλές, δραστηριότητες που σχετίζονται με τα αγγλικά με τις οποίες οι γονείς μπορούν να ασχοληθούν στο σπίτι μαζί με τα παιδιά, ενώ δίνει φωνή στους γονείς φιλοξενώντας τις απόψεις τους, όπως αυτές καταγράφηκαν στην έρευνα του Π.Ε.Α.Π. που διεξήχθη μετά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του (<http://rce1.enl.uoa.gr/peap/parents-corner>).

Στη συνέχεια θα δούμε αναλυτικότερα τα χαρακτηριστικά του Π.Ε.Α.Π με έμφαση στα πιο καινοτόμα χαρακτηριστικά του. Οι παρακάτω αρχές αποτελούν και τη βάση στην οποία στηρίζονται το Π.Ε.Α.Π (<http://rce1.enl.uoa.gr>):

- Απευθύνεται σε παιδιά με αναδυόμενο σχολικό γραμματισμό στη μητρική γλώσσα και στοχεύει σε κοινωνικούς γραμματισμούς στην ξένη γλώσσα, τους οποίους τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει στη μητρική.
- Στόχος δεν είναι οι μαθητές να διδαχθούν γραφή και ανάγνωση αλλά να έρθουν σε επαφή με την ξένη γλώσσα και να μπορούν να κατανοήσουν και να παράγουν προφορικό λόγο στα αγγλικά. Δεν υπάρχει η αυστηρά δομημένη διδασκαλία των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού, αλλά υιοθετείται μια «μαθησιοκεντρική» προσέγγιση (learning by doing approach), όπου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική και η μάθηση επιτελείται μέσω της διάδρασης (interactive learning). Οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν στο να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο κλίμα, όπου ουσιαστικά τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας. Παραμύθια, τραγούδια, κάρτες με λέξεις και εικόνες, κατασκευές, θεατρικό παιχνίδι αλλά και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν

κίνηση αποτελούν πολύτιμα διδακτικά εργαλεία αφού τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν μαθαίνουν με κανόνες όπως οι μεγαλύτεροι μαθητές αλλά μέσα από την πράξη και το παιχνίδι.

- Επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες και όχι στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης.

Η Ομάδα Έργου έχει σχεδιάσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες ώστε να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών παρέχοντας κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τις ανάγκες των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Το καινοτόμο χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων είναι ότι δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να τις προσαρμόσει στις ιδιαίτερες ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών τους οποίους καλείται να διδάξει, έτσι ώστε οι μαθητές να ασχολούνται με δραστηριότητες που πραγματικά απολαμβάνουν, στο ρυθμό που μπορεί ο καθένας και χωρίς πίεση χρόνου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού «αναβαθμίζεται» καθώς δεν είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί πιστά ένα και μοναδικό εγχειρίδιο αλλά μπορεί να σχεδιάσει ο ίδιος το υλικό του και να το προσαρμόζει στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Επιπλέον, στην Διαδικτυακή Πύλη του Π.Ε.Α.Π. υπάρχουν εγκεκριμένες ιστοσελίδες όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν επιπρόσθετο υλικό για να χρησιμοποιήσουν, όπως οδηγίες για κατασκευές, κάρτες, τραγούδια, ταινίες κ.α.. Επίσης τους δίνεται η δυνατότητα να μοιραστούν τις δημιουργικές τους ιδέες αφού μπορούν να δημοσιεύουν στην ιστοσελίδα του Π.Ε.Α.Π. δραστηριότητες σχεδιασμένες από τους ίδιους, μετά την έγκριση της Ομάδας Έργου, στη «Γωνιά του Εκπαιδευτικού» που είναι αντίστοιχη με τη «Γωνιά του Γονιού». Ο ειδικός αυτός χώρος για τους εκπαιδευτικούς, εκτός από τις εκπαιδευτικές προτάσεις και τις χρήσιμες πηγές που προαναφέρθηκαν, φιλοξενεί επίσης και τις εμπειρίες και τα σχόλια των εκπαιδευτικών σχετικά με το Π.Ε.Α.Π., αλλά και πρακτικής φύσεως συμβουλές για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους έργου.

- Στο Π.Ε.Α.Π. η εκμάθηση της αγγλικής δεν έχει ως τελικό σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας που έχει ο ιδανικός φυσικός ομιλητής της αγγλικής γλώσσας, ή γενικότερα το αγγλόφωνο πολιτισμικό υποκείμενο, αλλά την καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας.

Η φιλοδοξία του Π.Ε.Α.Π. είναι να ανοίξει ένα «παράθυρο» στον κόσμο για τα παιδιά, να τους δώσει την ευκαιρία να καταλάβουν ότι ο κόσμος εκτείνεται πέρα από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και ότι ο τρόπος που βλέπουν τα πράγματα αυτά και οι γονείς τους δεν είναι ο μοναδικός. Τα παιδιά ευαισθητοποιούνται απέναντι στη διαφορετικότητα μαθαίνοντας μια γλώσσα που τη μιλάνε σε μια άλλη χώρα, διαφορετικοί από αυτούς άνθρωποι, με διαφορετικές συνήθειες. Ειδικότερα οι αλλοδαποί μαθητές έχουν την δυνατότητα να ενισχύσουν την αυτό-εικόνα τους καθώς ξεκινούν από την ίδια αφετηρία με τους Έλληνες συμμαθητές τους στην κατάκτηση της αγγλικής γλώσσας, κάτι που δεν ισχύει για τα υπόλοιπα μαθήματα αφού δεν είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας.

Επιπρόσθετα, έχουν την ευκαιρία να φέρουν στο σχολείο τη δική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους, για παράδειγμα αφηγούμενοι ένα παραμύθι από τη χώρα τους ή μιλώντας για κάποιο παραδοσιακό φαγητό, για τις παραδόσεις και τις γιορτές τους κτλ, ανατρέποντας έτσι στερεότυπα και προκαταλήψεις (<http://rce1.enl.uoa.gr/peap>).

2.3.3 Οι γονείς σαν stakeholders – ποιές είναι οι απαιτήσεις τους από την δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση

Στο συνέδριο «Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δεδομένα και Προοπτικές», που πραγματοποιήθηκε το 2006, η δήλωση της Εκπρόσωπου Ανώτατης Συνομοσπονδίας Γονέων και Μαθητών Ελλάδος, κας Λυγερού-Τζιαντζή, συνοψίζει την αντίληψη που επικρατεί σχετικά με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο. «Γενικώς στη «δημόσια και δωρεάν παιδεία μας», η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες υποκριτικές πράξεις του Υπουργείου Παιδείας. Αλήθεια πόσα παιδιά γνωρίζετε που έμαθαν ξένη γλώσσα στο δημόσιο σχολείο;» αναρωτιέται.

Στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, η διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας αντιμετωπίζονται ως φορείς πολιτισμού, και ο στόχος της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία του ατόμου για τη λειτουργία του στα σύγχρονα πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής του συνείδησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)»). Δίνεται έμφαση στην προαγωγή της

πολυγλωσσίας και εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα για τα ελληνικά δεδομένα, όπως η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία, σύμφωνα με τις οδηγίες και τις κατευθύνσεις της Ε.Ε.. Οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων είναι πτυχιούχοι Πανεπιστημίου, αρκετοί από αυτούς με αυξημένα προσόντα, όπως μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτορικά διπλώματα (Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007). Όπως όμως παραδέχεται ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κος Βλάχος (2007, σελ. 13):

« Μολονότι τα στοιχεία δείχνουν ότι τα δεδομένα για τη διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο είναι θετικά, η κοινή αντίληψη για τη δυνατότητα ή πιθανότητα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας σε αυτό είναι μάλλον αρνητική»

Παρά την εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξία του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο σχολείο, οι γνώσεις που αποκομίζουν οι μαθητές δεν μπορούν να «αποδειχθούν» με ένα πιστοποιητικό γλωσσομάθειας με αποτέλεσμα να απαξιώνεται η δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση και να εγγράφεται στη συνείδηση των γονέων αλλά και των μαθητών σαν διδασκαλία χωρίς προφανή λόγο. Όπως υπογραμμίζεται στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (σελ. 14), *«η εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξία της ξένης γλώσσας, μπορεί να αναδειχτεί όταν το μάθημα δεν γίνεται με αποκλειστικό στόχο την προετοιμασία για εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας»*. Ωστόσο με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς υποχρεώνονται έμμεσα να στραφούν στα φροντιστήρια προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν την απαραίτητη πιστοποίηση που θα τους βοηθήσει στην επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων.

Οποσδήποτε, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αξία μιας ξένης γλώσσας εξαντλείται στην χρηστική προσέγγιση που προωθείται από τα φροντιστήρια, όμως επίσης δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι η πιστοποίηση εξυπηρετεί βασικούς σκοπούς που συνδέονται άμεσα με τη μελλοντική εξασφάλιση των μαθητών είτε σε επίπεδο επαγγελματικής αποκατάστασης, είτε σε επίπεδο σπουδών. Η αξία της γλωσσομάθειας για τους Έλληνες αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα του Ευρωβαρόμετρου (2012), σύμφωνα με τα οποία το 92% των Ελλήνων θεωρεί ότι τα Αγγλικά είναι η πιο χρήσιμη γλώσσα για το μέλλον των παιδιών τους, ενώ σημαντικό ποσοστό θεωρεί ως βασικά πλεονεκτήματα που θα τους προσφέρει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας το ότι θα τους βοηθήσει στην εύρεση εργασίας σε κάποια άλλη χώρα ή στην εύρεση καλύτερης εργασίας στη χώρα τους. Έτσι, το φροντιστήριο έχει

καταστεί αναγκαίο «συμπλήρωμα» του σχολείου καλύπτοντας την ανάγκη για πιστοποίηση που δεν προβλέπεται από τη δημόσια εκπαίδευση. Επίσης, ενθαρρύνεται η αντίληψη που θέλει την γνώση που παρέχεται από το δημόσιο σχολείο να είναι χαμηλότερου επιπέδου συγκριτικά με το φροντιστήριο, χωρίς κάτι τέτοιο να ισχύει απαραίτητα, όπως θα παρουσιαστεί παρακάτω.

Για τα φροντιστήρια η νομοθεσία δεν προβλέπει την ύπαρξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ν.2545/1940, άρθρο 63) που διέπει την ίδρυση και λειτουργία τους (Σιγανού& Παπασταμούλη,2007,σελ. 66), δηλαδή δεν υπάρχει θεσμοθετημένο θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει σχεδιασθεί και υλοποιείται η διδασκαλία των ξένων γλωσσών και σύμφωνα με το οποίο να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι, κάτι το οποίο σημαίνει ότι το κάθε φροντιστήριο επιλέγει το διδακτικό υλικό του με τα δικά του κριτήρια και συνήθως σύμφωνα με τις κατευθύνσεις των μεγάλων ξενόγλωσσων εκδοτικών οίκων από τους οποίους προμηθεύονται το εκπαιδευτικό τους υλικό. Επίσης, επειδή πρόκειται για ιδιωτικές επιχειρήσεις που βασικό σκοπό έχουν τη βιωσιμότητα τους, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε αυτά δεν είναι πάντοτε πτυχιούχοι Πανεπιστημίων και τις περισσότερες φορές δεν έχουν τις απαιτούμενες διδακτικές και παιδαγωγικές γνώσεις, με αποτέλεσμα να παρέχουν χαμηλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο έναντι χαμηλής ωριαίας αποζημίωσης. Αυτό τις περισσότερες φορές δεν αξιολογείται από τους γονείς καθώς το ζητούμενο είναι να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας, έναντι ενός λογικού κόστους το οποίο να μπορούν να διαθέσουν.

Έτσι, η τυπική μέρα ενός Έλληνα μαθητή να περιλαμβάνει την εκμάθηση ξένων γλωσσών το πρωί στο σχολείο και το απόγευμα την εκμάθηση των ίδιων γλωσσών στο φροντιστήριο, με τον «σωστό τρόπο» αυτή τη φορά. Προκειμένου οι μαθητές να φτάσουν στο επίπεδο Γ1 στα αγγλικά, το υψηλότερο που μπορούν βάσει των ωρών διδασκαλίας στο «Νέο Σχολείο» ,πρέπει να ξοδέψουν 1.040 διδακτικές ώρες (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών, σελ. 23) μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης και για να επιτύχουν ακριβώς τον ίδιο στόχο, άλλα 7 ή 8 χρόνια στο φροντιστήριο. Εκτός βέβαια από τους ίδιους τους μαθητές που υφίστανται το βάρος και την πίεση αυτής της κατάστασης, ο οικογενειακός προϋπολογισμός υποφέρει εξίσου. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Έκθεσης του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, με τίτλο «Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης – 2011», η δαπάνη για την ξενόγλωσση εκπαίδευση

αποτελεί την τρίτη πιο σημαντική δαπάνη του ελληνικού νοικοκυριού (15,4% του συνόλου των ετήσιων δαπανών), με πρώτη τη δαπάνη για σπουδές των παιδιών σε άλλη πόλη (22, 9% επί του συνόλου). *«Με την απειλή των πανελλαδικών στο Λύκειο και το άγχος να τελειώσουν οι ξένες γλώσσες μέχρι την Γ' Γυμνασίου η ζωή των μικρών παιδιών γίνεται απάνθρωπη. Διαλύεται η οικογενειακή ζωή και εξανεμίζεται το εισόδημα στην παραπαιδεία.»* όπως υπογραμμίζει η Εκπρόσωπος Ανώτατης Συνομοσπονδίας Γονέων και Μαθητών Ελλάδος, κα Λυγερού-Τζιαντζή (2007, σελ. 218). Ταυτόχρονα, όπως τονίζει *«εισάγεται μια τεράστια ανισότητα ανάμεσα στους μαθητές, μιας και όσοι δεν έχουν χρήματα για να μάθουν ξένες γλώσσες στα φροντιστήρια δεν μπορούν να διεκδικήσουν μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων θέση στα τμήματα ξένων γλωσσών των πανεπιστημίων».*

Επίσης, εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι αγγλικά δεν διδάσκονται σε μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια σχολεία, που κατά κανόνα βρίσκονται σε δυσπρόσιτες περιοχές, αφού δεν είναι δυνατό να συμπληρώσει πλήρες ωράριο ο ξενόγλωσσος εκπαιδευτικός και άρα δεν μπορεί να διοριστεί σε αυτά.

Όπως γίνεται κατανοητό, η έλλειψη πιστοποίησης δεν είναι το μόνο πρόβλημα που εντοπίζουν οι γονείς στην ξενόγλωσση δημόσια εκπαίδευση. Είναι όμως το βασικότερο, καθώς συνδέεται με μια σειρά αλλαγών που πρέπει να πραγματοποιηθούν ώστε το σχολείο και η εκπαίδευση που παρέχει να ανακτήσουν την εμπιστοσύνη των γονιών και των μαθητών και να δικαιολογηθούν οι πόροι που ξοδεύονται, χωρίς ουσιαστικά να υπάρχει αντίκρισμα. Οι αλλαγές που απαιτούνται αφορούν περισσότερες ώρες διδασκαλίας, με λιγότερους μαθητές ανά τμήμα και κατάλληλα βιβλία που θα διανέμονται δωρεάν. Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να είναι μόνιμο ώστε να μην υπάρχουν σχολεία στα οποία δεν διδάσκονται ξένες γλώσσες λόγω έλλειψης ξενόγλωσσων καθηγητών ή μη έγκαιρης πρόσληψης τους. Φυσικά, απαραίτητη είναι η πιστοποίηση μέσα από εξετάσεις που θα οργανώνονται στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου (Λυγερού – Τζιαντζή, 2007, σελ. 221).

Στην εισαγωγή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε 800 σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα, το 2010, στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, οι γονείς αντέδρασαν με διαφορετικούς τρόπους. Αφενός μεν διατυπώθηκαν ανησυχίες που αφορούσαν την διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας σε τόσο μικρή ηλικία και τις ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές, αφετέρου δε πολλοί γονείς

εξέφρασαν τον προβληματισμό τους σχετικά με το αν θα μπορούσαν να εμπιστευτούν την ξενόγλωσση εκπαίδευση του σχολείου ή αν θα έπρεπε να ξεκινήσουν φροντιστήριο από την Α΄ Δημοτικού, κάτι που θα επιβάρυνε επιπρόσθετα τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Όπως αναφέρεται στην έρευνα « Στάσεις και απόψεις εμπλεκομένων στο ΠΕΑΠ τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του», που έγινε στο πλαίσιο της παρακολούθησης του πρώτου χρόνου εφαρμογής του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Δενδρινού & Σταθοπούλου, Ηλεκτρονικό περιοδικό Π.Ε.Α.Π., Τεύχος 1) κάποιιοι γονεΐς έκριναν σκόπιμο να ξεκινήσουν τα παιδιά τους αγγλικά στο φροντιστήριο προκειμένου να κάνουν μια «σωστή αρχή», βασιζόμενοι στην κρατούσα αντίληψη για την δημόσια παιδεία που αναλύθηκε παραπάνω. Θεώρησαν πως οι διασκεδαστικές δραστηριότητες που προτείνονται από το Π.Ε.Α.Π. για τους μαθητές αυτής της ηλικίας δεν ανταποκρίνονταν στα πρότυπα και στις απόψεις που έχουν οι ίδιοι για το πώς πρέπει να είναι το ξενόγλωσσο μάθημα. Έχοντας κατά νου μια πιο παραδοσιακή άποψη για τη διδασκαλία, πιστεύουν ότι τα παιδιά διασκεδάζουν παίζοντας, δεν μαθαίνουν όμως αγγλικά.

Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων πάντως, σύμφωνα με την έρευνα αυτή του Π.Ε.Α.Π. (σελ. 4) , πιστεύει ότι καλό θα ήταν *«τα παιδιά να ξεκινούν αγγλικά από πολύ νωρίς και να τα μαθαίνουν στο δημόσιο σχολείο αρκετά καλά ώστε να μην αναγκάζεται η ελληνική οικογένεια να διαθέτει πρόσθετους πόρους για την εξωσχολική εκπαίδευση με τελικό στόχο την πιστοποίηση της γλωσσομάθειάς που θεωρείται «απόδειξη» της γνώσης τους και απαραίτητο εφόδιο για τις σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση».*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρόωμη παιδική ηλικία

3.1 Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρόωμη παιδική ηλικία – Η παιδαγωγική διάσταση

The early bird catches the worm.

Αγγλική παροιμία

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε ολοένα και μικρότερη ηλικία είναι μια τάση που παρατηρείται διεθνώς τα τελευταία χρόνια. Είναι τέτοια η κλίμακα του φαινομένου αυτού, που χαρακτηρίζεται ως «παγκόσμια επανάσταση», ενώ καταξιωμένοι ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως ο Johnstone (2002) και ο Graddol (2010) θεωρούν ότι πρόκειται για μια ριζοσπαστική αλλαγή των εκπαιδευτικών πολιτικών με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. Ίσως ο χαρακτηρισμός αυτός να μοιάζει υπερβολικός, όμως επιβεβαιώνεται από τις πρόσφατες αλλαγές στην ξενόγλωσση εκπαίδευση στα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο. Σύμφωνα με την έρευνα του δικτύου Ευρυδίκη το 2012, η οποία μας δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την ξενόγλωσση εκπαίδευση σε 32 Ευρωπαϊκές χώρες, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για τους περισσότερους μαθητές ξεκινά στην ηλικία των 6 με 9 ετών. Από την ηλικία των 6 ετών ξεκινούν οι μαθητές σε Αυστρία, Γαλλία, Εσθονία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Φινλανδία, Σουηδία, και Νορβηγία ενώ στο Βέλγιο προσφέρεται πρόγραμμα εκμάθησης της ξένης γλώσσας από την ηλικία των 3 ετών, στο νηπιαγωγείο. Και εκτός Ευρώπης όμως, η αγγλική γλώσσα έχει εισαχθεί στο δημοτικό με τους μαθητές στην Κίνα και την Κορέα να μαθαίνουν αγγλικά από την τρίτη δημοτικού, ενώ σε αστικά κέντρα, όπως το Πεκίνο και η Σαγκάη, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ξεκινά πιλοτικά από την πρώτη δημοτικού (Kim, M-Y., 2006). Στο Βιετνάμ και την Ινδονησία η αγγλική γλώσσα προσφέρεται στο δημοτικό κατ' επιλογή (Chodijah, 2008). Η επιλογή να ξεκινά η εκμάθηση της ξένης γλώσσας τόσο νωρίς στη σχολική εκπαίδευση δεν προωθείται μόνο από τις πολιτικές αλλά

στηρίζεται σε ερευνητικά πορίσματα και γνωμοδότηση από ειδικούς επιστήμονες (Johnstone 2002, Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006, Nikolov & Mihaljevic Djigunovic, 2006, Pinter 2010, Rixon 2000) οι οποίοι, βάσει των πρόσφατων ερευνών, υποστηρίζουν πως τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την πρώιμη εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι πολλά.

3.1.1 Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία

Η Δενδρινού στο άρθρο της «Οι Ξένες Γλώσσες στο σχολείο, η Αγγλική από την Α' Δημοτικού» (Ηλεκτρονικό περιοδικό Π.Ε.Α.Π., Τεύχος 1) παραθέτει συνοπτικά τα σημαντικότερα ευρήματα σχετικά με τα πλεονεκτήματα της εκμάθησης ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία, τα οποία περιλαμβάνονται σε μια μεγάλη μελέτη που έγινε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι:

- Η μικρή ηλικία προσφέρεται για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας καθώς τα παιδιά έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση, δείχνουν ενθουσιασμό και ανταποκρίνονται εύκολα και φυσικά σε τεχνικές εκμάθησης όπως για παράδειγμα η μίμηση και η επανάληψη.
- Οι μικρότερης ηλικίας μαθητές έχουν την τάση να «παίζουν» με τη γλώσσα και τους ήχους της, χαρακτηριστικό που ευνοεί την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και παραγωγής λόγου. Αυτό το χαρακτηριστικό περιορίζεται με την πάροδο του χρόνου καθώς αναπτύσσονται οι νοητικές διεργασίες και μεταβάλλεται ο ψυχοσυναισθηματικός κόσμος των παιδιών με αποτέλεσμα οι μεγαλύτεροι μαθητές να διστάζουν ή να ντρέπονται να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά στοιχεία του προφορικού λόγου μιας ξένης γλώσσας πχ την προφορά, και να επικεντρώνουν την προσοχή τους στη γραμματική ή στο λεξιλόγιο.
- Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στις μικρές ηλικίες όπως παραμύθια, τραγούδια, παιχνίδια και ιστορίες, είναι ένα οικείο μέσο για τα παιδιά που τα βοηθά να αντιληφθούν τη γλώσσα ως ένα σύνολο από λέξεις

και φράσεις που παράγουν νόημα. Επίσης διευκολύνουν την προσέγγιση διαθεματικών εννοιών τις οποίες τα παιδιά θα αναλύσουν και θα επεξεργασθούν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού.

- Μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα το παιδί αναπτύσσει θετική στάση απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς και αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.
- Η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας παράλληλα με την μητρική δεν δημιουργεί σύγχυση στο παιδί, αντίθετα το βοηθά να κατανοήσει πως λειτουργεί η μητρική του γλώσσα μέσα από την σύγκριση που κάνει αυτόματα με την ξένη γλώσσα.
- Η μεταφορά στρατηγικών από τη μητρική στην ξένη γλώσσα ενισχύει τις νοητικές διεργασίες και προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη γενικότερα.
- Το παιδί μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα διευρύνει τον γνωστικό του ορίζοντα. Τα γλωσσομαθή άτομα αντιλαμβάνονται καλύτερα όχι μόνο τον ξένο αλλά και το δικό τους πολιτισμό, γιατί μπαίνουν σε διαδικασίες σύγκρισης και ανάλυσης των φαινομένων και των συμπεριφορών. Ας μην ξεχνάμε επίσης ότι η εκμάθηση ενός άλλου γλωσσικού κώδικα πέραν της μητρικής, αποτελεί και πηγή πνευματικής απόλαυσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα, η μικρή ηλικία φαίνεται να προσφέρεται για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ωστόσο όλοι οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι εκτός από την ηλικία, μια σειρά άλλων παραμέτρων θα πρέπει να συνυπάρχουν ώστε να υπάρξουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Edelenbos et al 2006, Nikolov 2000). Όπως υποστηρίζουν, καλό είναι να η εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να γίνεται πιλοτικά. Σε αυτή την πιλοτική φάση είναι απαραίτητο να υπάρξει αξιολόγηση ώστε να γίνουν οι αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις οι οποίες θα επιτρέψουν την εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε διευρυμένο βαθμό. Όσον αφορά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών, είναι απαραίτητο να υιοθετείται μια μακροπρόθεσμη οπτική ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ξεκάθαρη στοχοθεσία σχετικά με το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης των μαθητών ανάλογα με την τάξη στην οποία βρίσκονται. Πρωταρχικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να λάβουν την κατάλληλη επιμόρφωση και υποστήριξη προκειμένου να εξειδικευτούν τη διδασκαλία μαθητών μικρής ηλικίας

καθώς οι ανάγκες τους διαφέρουν σημαντικά από αυτές των μεγαλύτερων μαθητών. Παρακάτω θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας τα οποία διαμορφώνουν τις μαθησιακές τους ανάγκες. Επίσης θα εξεταστούν κάποιες βασικές διδακτικές πρακτικές που θεωρούνται κατάλληλες για τους μαθητές αυτής της ηλικίας καθώς και το κοινωνιολογικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται .

3.1.2 Χαρακτηριστικά μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας και κατάλληλες πρακτικές

“An early start by itself [...] guarantees nothing; it needs to be accompanied minimally by good teaching, by a supportive environment and by continuity from one year to the next...”

Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006)

Ο κεντρικός ρόλος του εκπαιδευτικού και της παρεχόμενης διδασκαλίας αποτελεί κοινό τόπο στις έρευνες που σχετίζονται με την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η μικρή ηλικία δεν αποτελεί εγγύηση για την επιτυχημένη εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αλλά είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από ποιοτική διδασκαλία, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και σύνδεση της γνώσης από τη μία τάξη στην επόμενη (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). Όπως επισημαίνεται ,τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές μικρής ηλικίας οφείλονται στο γεγονός ότι δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις που σχετίζονται με το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών και επομένως δεν εφαρμόζουν τις κατάλληλες πρακτικές (Cameron, 2001). Σε ένα πρώτο επίπεδο, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ορισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών μικρής ηλικίας μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτά: διακρίνονται από ενέργεια, ζωντάνια, αυθορμητισμό, περιέργεια, ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στη νέα γνώση, τους αρέσει να μιλάνε πολύ για οποιοδήποτε θέμα, τους αρέσει να κινούνται στο χώρο, έχουν περιορισμένη διάρκεια συγκέντρωσης σε μια δραστηριότητα και αποθαρρύνονται εύκολα (ibid.). Η γνώση των παραπάνω γενικών χαρακτηριστικών είναι χρήσιμη μεν, αλλά δεν είναι αρκετή για την επίλυση των

διάφορων θεμάτων τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής πράξης για την οποία είναι αποκλειστικά υπεύθυνος. Ακόμα και στην περίπτωση που το αναλυτικό πρόγραμμα και το διδακτικό υλικό έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών μικρής ηλικίας, δεν έχουν καμία χρησιμότητα στα χέρια ενός εκπαιδευτικού που δεν γνωρίζει πώς να τα χρησιμοποιήσει ή δεν πιστεύει στη διδακτική τους αξία (Μπιντάκα ,2007).Επομένως, οι γνώσεις που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να παρέχει ποιοτική διδασκαλία στους μαθητές μικρής ηλικίας, σχετίζονται με τη γλωσσική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και με τη διδακτική προσέγγιση που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και υιοθετείται από το διδακτικό υλικό.

Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει ο κάθε μαθητής το γνωστικό περιεχόμενο είναι διαφορετικός και ξεχωριστός. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner (1993) υπάρχουν πολλαπλά είδη νοημοσύνης και διαφορετικές πρακτικές που αντιστοιχούν στο κάθε είδος. Ο εκπαιδευτικός της ξενόγλωσσης τάξης οφείλει να χρησιμοποιεί πρακτικές που δίνουν σε όλους τους μαθητές να προσεγγίσουν τη νέα γνώση με τον τρόπο που τους ταιριάζει μέσα από τη χρήση ποικιλίας δραστηριοτήτων οι οποίες σχετίζονται με τα αντίστοιχα είδη νοημοσύνης: τη σωματική και κινησιακή νοημοσύνη, τη μουσική νοημοσύνη, τη διαπροσωπική νοημοσύνη, τη χωρική νοημοσύνη και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Κοσοβίτσα, 2012).

Οι μικροί μαθητές δεν είναι «λευκό χαρτί» που θα το γεμίσει ο εκπαιδευτικός, αντιθέτως διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες πριν ακόμα πάνε σχολείο. Στην καθημερινότητα τους οι μαθητές λαμβάνουν πλήθος πληροφοριών και ερεθισμάτων που αφορούν την αγγλική γλώσσα από διάφορες πηγές, όπως για παράδειγμα την τηλεόραση, το ραδιόφωνο, το διαδίκτυο αλλά και από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον σε βαθμό βέβαια που διαφέρει για τον κάθε μαθητή (ibid.).Στις προϋπάρχουσες αυτές γνώσεις θα οικοδομηθούν οι νέες πληροφορίες που θα παρέχει το σχολείο. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget (1936), ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης πληροφοριών, αλλά αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης του, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού που έχει υποστηρικτικό και συμβουλευτικό ρόλο στη δραστηριότητα των μαθητών. Υπό το πρίσμα αυτό η γνώση δε μεταδίδεται, κατασκευάζεται, δεν είναι μια απλή σύνδεση ερεθίσματος-αποτελέσματος αλλά μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο μαθητή και το περιβάλλον κατά την οποία επεξεργάζεται τα γνωστικά σχήματα που ήδη κατέχει και προσαρμόζει σε αυτά τις

νέες πληροφορίες μέσα από την επίλυση προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να δίνει στους μαθητές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης προσφέροντας μια ποικιλία ερεθισμάτων της ξένης γλώσσας μέσα από επιγραφές, αφίσες, βιβλία, εικόνες, τραγούδια και ταινίες έτσι ώστε « να αποκτήσουν την ικανότητα να διακρίνουν τις ποικίλες, λειτουργικά διαφοροποιημένες μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία» (Κοσοβίτσα, 2012). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας θα μπορούσε να παρομοιαστεί με αυτόν του γονέα στη διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας (Μπιντάκα, 2007). Όταν τα παιδιά μιλούν τη μητρική τους γλώσσα δεν διορθώνονται ασταμάτητα από τους γονείς τους. Ακολουθώντας την ίδια λογική, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει και να επιβραβεύει την προσπάθεια για επικοινωνία και να μη διορθώνει συνεχώς τα λάθη των μαθητών αποθαρρύνοντάς τους. Ο σκοπός είναι να δημιουργηθεί στη τάξη ένα γλωσσικά πλούσιο περιβάλλον ώστε να υπάρχει όσο το δυνατό μεγαλύτερη έκθεση των μαθητών στη ξένη γλώσσα, αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει θέση για τη μητρική γλώσσα στο ξενόγλωσσο μάθημα. Η χρήση της μητρικής γλώσσας, είναι θεμιτή ως ένα βαθμό καθώς αφενός δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές (Κοσοβίτσα, 2012) και αφετέρου αποτελεί λιγότερο χρονοβόρα λύση στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θέλει να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τους μαθητές που ακόμα δε μπορούν να εκφραστούν στα αγγλικά. Εκτός από τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει ένα τέτοιο περιβάλλον για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και στη μητρική τους γλώσσα ειδικά όσους έρχονται στο σχολείο με «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα (Bernstein, 1991).

Για τον Piaget, ο μαθητής δεν είναι ένας «μικρός ενήλικος», δεν μπορεί να προσεγγίσει οποιοδήποτε θέμα παρά μόνο αυτά που σχετίζονται με την ηλικία του και το νοητικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται (Cameron, 2001). Όπως επισημαίνει ο Piaget, «η αποτυχία των παιδιών να καταλάβουν τα ερωτήματα, τις οδηγίες ή τις εξηγήσεις που τους δίνουν ο ενήλικος οφείλεται λιγότερο στη δική τους ανεπάρκεια και περισσότερο στην ανικανότητα των ενηλίκων να επικοινωνήσουν με τα παιδιά στο επίπεδο που αυτά είναι σε θέση να λειτουργήσουν νοητικά» (1978, σελ. 45). Είναι απαραίτητο λοιπόν οι δραστηριότητες του ξενόγλωσσου μαθήματος να επιλέγονται με βάση την οπτική των μαθητών, δηλαδή να αφορούν θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και με τα οποία είναι εξοικειωμένα ενώ ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσιαστεί και θα διεξαχθεί η δραστηριότητα πρέπει να είναι σαφής και

κατανοητός. Οι μαθητές των δυο πρώτων τάξεων του δημοτικού βρίσκονται ανάμεσα στο «προεγνωσιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο» και το στάδιο των «συγκεκριμένων λογικών πράξεων», σύμφωνα με τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία διακρίνονται από έναν εγωκεντρισμό, με την έννοια ότι ερμηνεύουν τις διάφορες καταστάσεις και φαινόμενα με βάση το προσωπικό τους βίωμα, «κατανοούν άμεσα αυτό που ξεκινάει από την προσωπική εμπειρία, δηλαδή αντιλαμβάνονται όλα όσα μπορούν να ελέγξουν με τις αισθήσεις τους» (Κοσοβίτσα, 2012). Είναι απαραίτητο λοιπόν να δίνεται τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις αισθήσεις τους, μέσα από δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μουσική, τραγούδια, κίνηση, αντικείμενα, βιβλία και κάρτες προκειμένου να κατανοήσουν αλλά και να παράγουν λόγο (ibid.). Η επανάληψη επίσης, αποτελεί σημαντική στρατηγική μάθησης προκειμένου οι μαθητές να διατηρήσουν στη μνήμη τους τις νοητικές παραστάσεις και να τις εσωτερικεύσουν περνώντας στο στάδιο των «συγκεκριμένων λογικών πράξεων» (ibid.). Παράλληλα με την παρουσίαση της νέας γνώσης και σε κάθε αφορμή ο εκπαιδευτικός πρέπει να υπενθυμίζει στους μαθητές τα όσα έχουν ήδη διδαχθεί εξασφαλίζοντας έτσι την καλύτερη αφομοίωση τους από τους μαθητές και παρέχοντας τον χρόνο που ο κάθε ένας χρειάζεται ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό μάθησής του.

Ενώ για τον Piaget το παιδί μαθαίνει με ενεργό τρόπο μόνο του σε ένα κόσμο αντικειμένων, για τον Vygotsky το παιδί μαθαίνει με ενεργό τρόπο αλλά σε έναν κόσμο με άλλους ανθρώπους (Cameron, 2001). Για τον Vygotsky, η μάθηση δε νοείται έξω από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται. Η οικογένεια και τα άτομα που απαρτίζουν το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού είναι αυτοί που μεσολαβούν προκειμένου να έρθει ο μαθητής σε επαφή με τη γνώση με δραστηριότητες όπως παιχνίδια, ιστορίες ερωτήσεις και απαντήσεις, μέσα από τις οποίες το παιδί εισάγεται σε ιδέες ή αντικείμενα. Στα πλαίσια αυτής της θεωρίας το σχολείο, ως κομμάτι της κοινωνίας, οφείλει να παρέχει την κοινωνική εμπειρία της γνώσης πραγματοποιώντας εκπαιδευτικές επισκέψεις π.χ. σε μουσεία, πινακοθήκες, θεατρικές παραστάσεις αλλά και να έχει επαφή με την κοινότητα μέσα από συνεργασίες και τοπικές δράσεις. Εκτός από την κοινωνική εμπειρία που παρέχεται μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες, δίνεται η ευκαιρία να εξισορροπηθεί το διαφορετικό «μορφωτικό κεφάλαιο» των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες διαφορετικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Bourdieu 1991, Bernstein 1991).

Σημαντική βοήθεια στην κατασκευή ενός θεωρητικού πλαισίου για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας προσφέρει και η θεωρία της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) του Vygotsky, η οποία αντιστοιχεί στην απόσταση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί σε μια γνωστική περιοχή και του επιπέδου στο οποίο μπορεί να φτάσει αν κάποιος ενήλικος ή ικανός συνομήλικος το βοηθήσει. Η χρησιμότητα αυτής της θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη έγκειται στη συνειδητοποίηση ότι ο ενήλικος ουσιαστικά μεσολαβεί αποφασίζοντας ποιο είναι το επόμενο πράγμα που μπορεί να μάθει ο μαθητής (Cameron, 2001). Σε πρακτικό επίπεδο αυτό μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο στο σχεδιασμό του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό αλλά και κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσον αφορά για παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο εναλλάσσονται οι δραστηριότητες ή τον τρόπο με τον οποίο απευθύνεται στους μαθητές.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνει ο Vygotsky, στη σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Αμφισβήτησε την άποψη που επικρατούσε σύμφωνα με την οποία το βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι το ότι προσφέρει χαρά στο παιδί και υποστήριξε ότι αυτή είναι μια μόνο διάστασή του. Όπως υποστήριξε, η μεγάλη σημασία του παιχνιδιού έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί παίζοντας ικανοποιεί κάποιες ανάγκες (Vygotsky, 1933). Σε αντίθεση με τα πολύ μικρά παιδιά που ικανοποιούν τις ανάγκες τους άμεσα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν πολλές απραγματοποίητες τάσεις και επιθυμίες. Βιώνουν μια ένταση ανάμεσα σε επιθυμίες που μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο μελλοντικά και στην απαίτηση για άμεση ικανοποίησή τους. Εδώ ακριβώς είναι που εμφανίζεται το παιχνίδι (Vygotsky, 1997) το οποίο παρέχει μια προσωρινή λύση σε αυτή την αντίφαση. Επομένως το παιχνίδι θα πρέπει να γίνει αντιληπτό σαν φανταστική ικανοποίηση των απραγματοποίητων επιθυμιών. Το γεγονός ότι το παιχνίδι είναι μια φανταστική κατάσταση δεν σημαίνει ότι δεν έχει κανόνες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Vygotsky (1997, σελ. 35): *«Ο ρόλος που το παιδί υποδύεται και η σχέση του με το αντικείμενο (εάν αυτό έχει αλλάξει σημασία), θα πηγάζει πάντα από τους κανόνες»*. Κάθε παιχνίδι δηλαδή ορίζεται από τους κανόνες που θέτει το ίδιο το παιδί μιμούμενο κοινωνικές συμπεριφορές μαθαίνοντας έτσι να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του. Στην ξενόγλωσση τάξη το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει με πολλούς τρόπους τους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες αλλά και συμπεριφορές. Το ομαδικό παιχνίδι ειδικότερα αποτελεί καλύτερο τρόπο μάθησης καθώς δίνεται η δυνατότητα στους

μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Vygotsky, 1997). Εκτός από αποτελεσματικό τρόπο μάθησης το ομαδικό παιχνίδι μπορεί επίσης να αντισταθμίσει τον εγωκεντρισμό που χαρακτηρίζει τους μαθητές αυτής της ηλικίας. Η εμπειρία της εργασίας σε ομάδες για τους περισσότερους μαθητές υπάρχει από το νηπιαγωγείο, χρειάζεται όμως αρκετός χρόνος για να εκπαιδευτούν σε κανόνες τους οποίους θα σέβονται και να μάθουν να λειτουργούν σαν μέρος ενός συνόλου (Κοσοβίτσα, 2012). Το θεατρικό παιχνίδι στα αγγλικά αποτελεί ιδανικό παράδειγμα δραστηριότητας με μεγάλη παιδαγωγική αξία με βάση τα όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω, αφού δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν και ταυτόχρονα έχουν την ευκαιρία να ταυτιστούν με τους ρόλους και να υλοποιήσουν μια φανταστική αναπαράσταση κοινωνικής συμπεριφοράς παράγοντας λόγο στη γλώσσα – στόχο.

Ένας άλλος θεωρητικός του κοινωνικού εποικοδομισμού, ο Bruner, με τη φράση *“Play is the business of childhood”* (1988, όπ. αναφ. στο Μπιντάκα, 2007) ,εκφράζει την πεποίθησή του σχετικά με την διδακτική αξία του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι επειδή το παιχνίδι χαλαρώνει τους δεσμούς ανάμεσα στους στόχους και στα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για αναστοχασμό και ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών μέσα από την εξερεύνηση, τους διαφορετικούς συνδυασμούς και τις εναλλακτικές λύσεις .

Το παιχνίδι αποτελεί πολύτιμη διδακτική πρακτική στην ξενόγλωσση τάξη για τον επιπρόσθετο λόγο ότι δίνει την ευκαιρία για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στόχος ο οποίος κατέχει κεντρική θέση και στο πρόγραμμα σπουδών του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη παιδική ηλικία (<http://rce1.enl.uoa.gr/peap>). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με την υλοποίηση του έργου «Παιχνίδια του Χτες, Παιχνίδια του Σήμερα» το οποίο διήρκησε από το 2004 ως το 2006, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Comenius, το ενδιαφέρον και η αγάπη των μικρών παιδιών για τα παιχνίδια αποτέλεσαν την αφορμή για να έρθουν σε επαφή με συνομηλίκους τους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες και να γνωρίσουν τον πολιτισμό τους και τις παραδόσεις τους (<http://ec.europa.eu/>).

Μέσα από τη συνεργασία πέντε σχολείων σε Πορτογαλία, Σλοβακία, Πολωνία, Ισπανία και Ιταλία τέθηκε ο στόχος της προώθησης του ευρωπαϊκού πολιτισμού μέσω δραστηριοτήτων οι οποίες απευθύνονταν σε παιδιά προσχολικής και πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης και περιελάμβαναν έρευνα και ανταλλαγή παραδοσιακών παιχνιδιών, κατασκευή παιχνιδιών, δημιουργία φωτογραφικού άλμπουμ, δίσκου CD-ROM και θεματικού φακέλου για τη διδασκαλία με τη βοήθεια παιχνιδιών. Η διαπολιτισμική διάσταση του έργου αφορά τη συνεργασία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών και βοήθησε στη βελτίωση των γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των εμπλεκόμενων ενώ αποτέλεσε κατάλληλο τρόπο για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και γλώσσες αναπτύσσοντας έτσι σημαντικές αξίες όπως ο σεβασμός και η ανεκτικότητα. Οι μαθητές επικοινωνούσαν μεταξύ τους αποστέλλοντας πληροφορίες για την καθημερινή τους ζωή και τα χόμπι τους, αλλά επικοινωνούσαν επίσης και μέσω τηλεδιασκέψεων. Οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν αυτό το έργο για να ανταλλάξουν παιδαγωγικές πρακτικές και στοιχεία για την οργάνωση του σχολείου, ενώ παράλληλα βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στη χρήση των μέσων ΤΠΕ και δοκίμασαν νέες τεχνικές διδασκαλίας. Τέλος το έργο επηρέασε και τη σχέση μεταξύ γονέων και σχολείου και τις επαφές μεταξύ των σχολείων και της τοπικής κοινότητας.

Η ανεπτυγμένη φαντασία που διαθέτουν οι μικροί μαθητές είναι άλλο ένα χαρακτηριστικό το οποίο ο εκπαιδευτικός της ξενόγλωσσης τάξης μπορεί να χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τη θεωρία του Egan (1979) οι μαθητές ηλικίας 4 ως 10 ετών, βρίσκονται στο «στάδιο του μύθου», όπου πρωταρχικό ρόλο παίζουν τα συναισθήματα καθώς με βάση αυτά τα παιδιά αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Τα εκ διαμέτρου αντίθετα χαρακτηριστικά (π.χ. καλός –κακός, λυπημένος- χαρούμενος) αιχμαλωτίζουν τη φαντασία των παιδιών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να τα εισάγουμε σε οποιαδήποτε δραστηριότητα ή θέμα. Η φαντασία τους είναι τόσο έντονη και ζωντανή που μπορούν με μεγάλη ευκολία να «μεταφερθούν» σε έναν φανταστικό κόσμο όπου τα ζώα μιλάνε ή να κάνουν ένα «μαγικό ταξίδι» σε έναν άλλο κόσμο. Αξιοποιώντας αυτό το χαρακτηριστικό τους ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μια μαριονέττα η οποία «μιλάει μόνο αγγλικά και δεν καταλαβαίνει ελληνικά» προκειμένου να προάγει την επικοινωνία στην αγγλική γλώσσα ενθαρρύνοντας ακόμα και τους πιο διστακτικούς μαθητές να εκφραστούν. Η ιδέα της μασκότ της τάξης που επικοινωνεί μόνο στην αγγλική γλώσσα είναι ενσωματωμένη στο πρόγραμμα σπουδών του Π.Ε.Α.Π. και μάλιστα προτείνεται ως κατάλληλη για την

πρώτη επαφή των μαθητών της Α΄ τάξης με την αγγλική γλώσσα (<http://rce1.enl.uoa.gr/peap/>). Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο μπορούμε να εκμεταλλευτούμε την ανεπτυγμένη φαντασία των παιδιών στη ξενόγλωσση τάξη είναι τα παραμύθια και οι ιστορίες. Αποτελούν αγαπημένη συνήθεια των παιδιών και έχουν αναπτύξει οικειότητα με το είδος αυτό από την μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον, η αφήγηση ή ανάγνωση παραμυθιών ή μικρών ιστοριών θεωρείται ένας μοναδικός τρόπος που εμπλέκει τα παιδιά, δημιουργεί κίνητρα και ασκεί τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού ή γραπτού λόγου αντίστοιχα (Rixon, 1999, όπ. αναφ. στο Μπιντάκα, 2007). Ταυτόχρονα, η διήγηση ιστοριών και παραμυθιών ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική κατανόηση καθώς μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τις παραδόσεις διαφορετικών πολιτισμών και να τις συγκρίνουν με τις δικές τους, διευρύνοντας έτσι τους ορίζοντές τους. Στις πολυπολιτισμικές τάξεις του σημερινού σχολείου, ιδιαίτερα πλεονεκτήματα παρουσιάζονται και για τους αλλοδαπούς μαθητές. Μέσα από τη διήγηση ενός παραδοσιακού παραμυθιού της χώρας τους, τους παρέχεται η δυνατότητα να φέρουν τη κουλτούρα τους στο σχολείο και να εισάγουν τους συμμαθητές τους σε αυτή προωθώντας ένα κλίμα αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης και ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται από την πλευρά του εκπαιδευτικού προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές είναι η γνώση των ιδιομορφιών αυτής της ηλικιακής ομάδας, η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την κάλυψη των αναγκών των μαθητών καθώς και η ποικιλία δραστηριοτήτων στο ίδιο μάθημα αφού η διάρκεια της προσοχής τους σε μια δραστηριότητα είναι πολύ σύντομη. Τέλος, όπως ισχύει στη περίπτωση της διδασκαλίας μαθητών κάθε ηλικίας, απαιτείται η καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού, το ενδιαφέρον για τους μαθητές του και η επιεικής στάση απέναντί τους.

3.1.3 Ποιές είναι οι πιο συχνές απορίες των Ελλήνων γονιών για την εκμάθηση αγγλικών στη πρώιμη παιδική ηλικία;

Η καταλληλότερη ηλικία για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, αποτελεί τον πιο συχνό προβληματισμό σχετικά με τη γλωσσομάθεια, όπως αποδεικνύεται από την έρευνα που διεξήχθη το 2007 από το Κέντρο Έρευνας για την Αγγλική Γλώσσα του Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα τη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση της γνώσης ξένων γλωσσών στην Ελλάδα. Στο δείγμα της έρευνας, το οποίο ήταν τυχαίο και αποτελούνταν από 1.500 άτομα από όλη την Ελλάδα, περιλαμβάνονταν νέοι 12 ως 22 ετών και γονείς 30 ως 45 ετών (Ηλεκτρονικό περιοδικό Π.Ε.Α.Π., Τεύχος 1). Παρά τον μεγάλο αριθμό ερευνών που διεξάγονται σε παγκόσμια κλίμακα και μπορούν να δώσουν έγκυρη απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, δεν υπάρχει αποτελεσματική διάχυση της πληροφορίας όσον αφορά τα αποτελέσματά τους, με αποτέλεσμα τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν με δυσπιστία και προβληματισμό την εισαγωγή των Αγγλικών από την Α΄ Δημοτικού στο ελληνικό σχολείο. Τον Οκτώβρη του 2010, την πρώτη δηλαδή χρονιά της εισαγωγής των αγγλικών στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, η Ομάδα Έργου του ΠΕΑΠ έστειλε ανοιχτή επιστολή προς τους γονείς κατανοώντας ότι η ενημέρωση που πιθανόν να είχαν λάβει από τα μέσα ενημέρωσης ή από τα σχολεία δεν ήταν αρκετή για να επιλύσει τις απορίες τους και να καταδείξει την ανάγκη εισαγωγής μιας ξένης γλώσσας σε τόσο μικρή ηλικία (<http://icel.enl.uoa.gr/>).

Ακριβώς επειδή οι μαθητές στην Α΄ δημοτικού μαθαίνουν για πρώτη φορά με συστηματικό τρόπο γραφή και ανάγνωση στα ελληνικά, υπάρχει ο προβληματισμός που σχετίζεται με την επίδραση της εκμάθησης τη αγγλικής γλώσσας, μήπως δηλαδή οι μαθητές «μπερδέψουν» τελικά τις δυο γλώσσες. Επιπλέον, λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών και του απαιτητικού σχολικού προγράμματος στο οποίο καλούνται να ανταποκριθούν διατυπώνεται το ερώτημα που σχετίζεται με την πρόσθετη επιβάρυνση από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και τις ενδεχόμενες αρνητικές συνέπειες. Τελικά το «όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα», ισχύει στην περίπτωση της εκμάθησης της αγγλικής από την πρώιμη παιδική ηλικία;

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, δεν υπάρχουν επιστημονικά στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι τα παιδιά μπερδεύονται αν μαθαίνουν δυο γλώσσες ταυτόχρονα, ακόμα και στην βρεφική και νηπιακή ηλικία (Genesee, 2008, σελ. 18). Το ίδιο υποστηρίζει και στην επιστολή της προς τους γονείς η Ομάδα Έργου δηλώνοντας ότι *«Εμείς, πάντως, η ομάδα επιστημόνων από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, έχουμε διαπιστώσει πως καμιά επιστημονική μελέτη δεν τεκμηριώνει τέτοιο συμπέρασμα.»* (<http://rce1.enl.uoa.gr/>). Η άποψη αυτή, δηλαδή το ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία «μπερδεύει» τα παιδιά, καθυστερεί τη γλωσσική και νοητική τους ανάπτυξη και επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή τους στο σχολείο, απασχόλησε γονείς, εκπαιδευτικούς και ερευνητές από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και τελικά άλλαξε ριζικά όταν επιστημονικές μελέτες απέδειξαν ότι τα άτομα που είναι δίγλωσσα υπερτερούν σε κάποιους τομείς σε σχέση με τα μονόγλωσσα άτομα (Peal and Lambert, 1962, όπ. αναφ. στο Γιαννακοπούλου και Ζουγανέλη, 2010). Τα δίγλωσσα άτομα επιδεικνύουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα, καλύτερες ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων, και πιο ανεκτική στάση απέναντι στους άλλους. (Bialystok & Martin, 2004; Genesee & Gandara, 1999 όπ. αναφ. στο Genesee, 2008). Οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών δεν εξαντλούνται στις παραπάνω, αλλά περιλαμβάνουν και άλλες πτυχές. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνες σε βρέφη ηλικίας 15 μηνών που μαθαίνουν δυο γλώσσες, υπάρχει μια καθυστέρηση 2 ή 3 μηνών στην ανάπτυξη της ικανότητας τους να ξεχωρίζουν ομόηχες λέξεις (π.χ. bit vs. bet), συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά. (Werker & Byers Heinlein, 2008 όπ. αναφ. στο Genesee, 2008). Παρόλα αυτά, μακροπρόθεσμα αυτή η μικρή καθυστέρηση δεν έχει καμιά επίπτωση στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας.

Βέβαια, στην περίπτωση που εξετάζουμε, δηλαδή την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας για μερικές ώρες στο σχολείο, δεν υπάρχουν τα χαρακτηριστικά ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος. Τα παιδιά όμως, ακόμα και αυτής της ηλικίας, έχουν κάποια επαφή με τα αγγλικά (π.χ. μέσα από την τηλεόραση, τον υπολογιστή, τα τραγούδια) και μπορούν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν εμπειρικά λέξεις και λογότυπα που υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον τους (Γιαννακοπούλου και Ζουγανέλη, 2010). Τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού έχουν ήδη ενεργοποιήσει το μηχανισμό γλωσσικής ανάπτυξης (Chomsky, 1965, όπ. αναφ. στο Γιαννακοπούλου

και Ζουγανέλη,2010) και μπορούν να επικοινωνούν με ευχέρεια στη μητρική τους γλώσσα αφού έχουν αναπτύξει δεξιότητες έκφρασης αναγκών και επικοινωνίας, στο βαθμό που τους το έχει επιτρέψει το κοινωνικό τους περιβάλλον. Στο σχολείο, τα παιδιά ακούνε και χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα συνεχώς ενώ, ακόμα και στο μάθημα των αγγλικών το Π.Ε.Α.Π. ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν και την ελληνική γλώσσα προκειμένου να δημιουργήσουν ένα αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές. Η αγγλική γλώσσα, σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν αποτελεί εμπόδιο στην πορεία για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, ούτε αιτία σύγχυσης των μαθητών. Αντιθέτως, οι δεξιότητες επικοινωνίας που έχουν αναπτύξει οι μαθητές στη μητρική τους γλώσσα θα τους βοηθήσουν να χτίσουν τις δεξιότητές τους στην αγγλική γλώσσα μέσα από την σύγκριση ανάμεσα στους δυο γλωσσικούς κώδικες. Συγκρίνοντας λέξεις, ήχους και προφορά τα παιδιά κατανοούν τη μητρική τους γλώσσα καλύτερα και αντιλαμβάνονται τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες. Χρησιμοποιώντας έννοιες και σχήματα που μαθαίνουν στην άλλη γλώσσα, ενισχύουν αυτά που μαθαίνουν στη δική τους (Fisher, 1995, όπ. αναφ. στο Γιαννακοπούλου και Ζουγανέλη,2010).Επιπλέον, αφού το πρόγραμμα του Π.Ε.Α.Π. εστιάζει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και δεν γίνεται ακόμα εισαγωγή στη δομημένη μάθηση της αγγλικής γλώσσας, δεν υπάρχουν λόγοι ανησυχίας για ενδεχόμενα προβλήματα στην γραφή ή την ανάγνωση στη μητρική γλώσσα των παιδιών.

Όσον αφορά την επιβάρυνση του προγράμματος των μαθητών, στο ΦΕΚ 804/9 (Ιούνιος 2010) η διδασκαλία των αγγλικών στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού προβλέπεται να καταλαμβάνει περιορισμένο χρόνο (περίπου 45 λεπτά δύο φορές την εβδομάδα). Άλλωστε το ΠΕΑΠ, όπως δηλώνεται ξεκάθαρα, «δεν στοχεύει να διδάξει στα παιδιά γραφή και ανάγνωση αλλά προφορική έκφραση» (<http://rcel.enl.uoa.gr/peap>). Τα παιδιά εξοικειώνονται με τον προφορικό λόγο στα αγγλικά μέσα από διδακτικές πρακτικές που τους είναι γνωστές από το νηπιαγωγείο και είναι κατάλληλες για την ηλικία τους όπως παιχνίδια, τραγούδια και παραμύθια. Λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, το Π.Ε.Α.Π. έχει υιοθετήσει μια «μαθησιοκεντρική» προσέγγιση, στα πλαίσια της οποίας οι μικροί μαθητές, ανάλογα με τον προσωπικό τους ρυθμό, χρησιμοποιούν αρχικά λέξεις και φράσεις και αργότερα εκτενέστερο προφορικό λόγο, πάντα σ' ένα κοινωνικά προσδιορισμένο πλαίσιο. Μια άλλη βασική που διατρέχει το πρόγραμμα,

είναι ότι *«επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες και όχι στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης»* (<http://rcel.enl.uoa.gr/pear>). Σκοπός δεν είναι να καλυφθεί μέσα σε ορισμένο διάστημα μια συγκεκριμένη ύλη αλλά ο εκπαιδευτικός, πάντα με γνώμονα τις προσωπικές ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του, να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις ικανότητές τους μέσα από μια ποικιλία ευχάριστων δραστηριοτήτων. Φόρτος εργασίας λοιπόν δεν υπάρχει για τους μικρούς μαθητές καθώς δεν παίρνουν δουλειά για το σπίτι όπως λέξεις για ορθογραφία ή ανάγνωση. Οι εργασίες γίνονται μέσα στην τάξη, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, όπου οι μαθητές μετέχουν *«βιωματικά σε δημιουργικές δραστηριότητες, παιγνιώδεις γλωσσικές ασκήσεις, και σε οικείες, διασκεδαστικές περιστάσεις επικοινωνίας»* (<http://rcel.enl.uoa.gr/pear>). Το ζητούμενο σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Π.Ε.Α.Π. είναι η *«αφύπνιση διαπολιτισμικού και διαγλωσσικού ήθους επικοινωνίας»*, οι μαθητές δηλαδή να αγαπήσουν τα αγγλικά και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στους άλλους πολιτισμούς, τις ξένες γλώσσες και τα άτομα που μιλούν άλλες γλώσσες.

Η πρώιμη παιδική ηλικία φαίνεται να προσφέρεται για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, όπως υποστηρίζουν τα ερευνητικά πορίσματα, αφού ενεργοποιεί το φυσικό μηχανισμό κατάκτησης γλωσσών που διαθέτουν (Chomsky, 1965, όπ. αναφ στο Γιαννακοπούλου και Ζουγανέλη, 2010), ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιήσουν καλύτερα το χρόνο κατά τον οποίο βρίσκονται στη μάθηση μέσω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). Επίσης οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που ξεκινούν μια ξένη γλώσσα σε πολύ μικρή ηλικία μαθαίνουν την προφορά της πολύ καλύτερα και αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια στην προφορική έκφραση (Johnstone, 2002). Δεν υπάρχει κανένας επιστημονικός λόγος να πιστεύουμε ότι ο εγκέφαλος των παιδιών σε μικρή ηλικία είναι σχεδιασμένος να μαθαίνει μόνο τη μητρική γλώσσα (Genesee, 2008). Στην πραγματικότητα, η διγλωσσία είναι φαινόμενο πολύ πιο κοινό από ότι υποθέτει κανείς, ειδικά υπό το πρίσμα της μετανάστευσης και της παγκοσμιοποίησης. Σήμερα, οι άνθρωποι που είναι δίγλωσσοι αντιστοιχούν στον μισό πληθυσμό της γης, ενώ έχει υπολογιστεί ότι στο μέλλον ο αριθμός των παιδιών που θα μεγαλώνουν μαθαίνοντας δυο ή περισσότερες γλώσσες θα είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των παιδιών που θα μαθαίνουν μόνο μια (Tucker, 1998, όπ. αναφ. στο Genesee, 2008). Αφού ο άνθρωπος, σύμφωνα με τον Chomsky, είναι *«προγραμματισμένος»* με έναν

έμφυτο μηχανισμό να κατακτά τη γλώσσα που μιλιέται στο περιβάλλον του, αυτό θεωρητικά σημαίνει ότι μπορεί να μάθει και άλλες γλώσσες που μιλιούνται στο περιβάλλον του. Απαραίτητο είναι βέβαια η γλώσσα να απευθύνεται στο παιδί και να υπάρχει αλληλεπίδραση του παιδιού με τα άλλα μέλη του περιβάλλοντος (Vygotsky, 1978). Γνωρίζουμε ότι τα παιδιά αν βρεθούν σε συνθήκες παρόμοιες με αυτές της μητρικής γλώσσας μπορούν με μεγάλη ευκολία να μεταφέρουν τις δεξιότητες που ανέπτυξαν μη συνειδητά κατά την διάρκεια της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας και να κατακτήσουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα με τον ίδιο τρόπο (Μπιντάκα, 2007). Επιπλέον τα μικρά παιδιά επειδή δεν έχουν τις αναστολές των μεγαλύτερων, δείχνουν ενθουσιασμό και συμμετέχουν σε προφορικές δραστηριότητες χωρίς να φοβούνται να κάνουν λάθος (Krashen, 1982 όπ. αναφ στο Γιαννακοπούλου και Ζουγανέλη, 2010). Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα παιδιά διαθέτουν από τη φύση τους μηχανισμούς που τα βοηθούν να μαθαίνουν γλώσσες, δείχνουν ενθουσιασμό στο να μαθαίνουν γλώσσες, και μπορούν να μάθουν οποιαδήποτε γλώσσα αν βρεθούν στο σωστό εκπαιδευτικό περιβάλλον και έχουν την κατάλληλη υποστήριξη. Τέλος, στην πρώιμη παιδική ηλικία καθώς τα παιδιά διαμορφώνουν την ταυτότητα τους και τις πολιτισμικές τους αξίες, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να λειτουργήσει σαν προληπτικό μέτρο ενάντια στο ρατσισμό και την ξενοφοβία, προωθώντας την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό και βάζοντας τα θεμέλια για την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στις ξένες γλώσσες και τα άτομα που μιλούν άλλες γλώσσες.

3.2 Η έρευνα ELLiE (Early Language Learning in Europe)

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί κυρίαρχη τάση στην εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο τα τελευταία χρόνια. Σε αυτό συνέβαλλαν τόσο οι ευρωπαϊκές πολιτικές που προωθούν την διαπολιτισμική κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό όσο και οι απαιτήσεις των γονέων. Ο σκοπός του ερευνητικού προγράμματος ELLiE είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη. Υπό το πρίσμα αυτό, αντλήθηκαν στοιχεία από 10 ευρωπαϊκές χώρες, 1400 μαθητές, τα σχολεία τους, τους δασκάλους τους και τις οικογένειές τους, με σκοπό να δοθεί μια αναλυτική και

ρεαλιστική εικόνα του πως η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία διεξάγεται στην Ευρώπη σήμερα.

Η μελέτη χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Βρετανικό Συμβούλιο και διήρκεσε από το 2006 ως το 2010, ενώ περιλαμβάνει χώρες όπως η Αγγλία, η Ιταλία, η Ολλανδία, η Πολωνία, η Ισπανία, η Σουηδία και η Κροατία, σε μια προσπάθεια το υπό μελέτη δείγμα να είναι όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο των διαφορετικών συνθηκών που συναντώνται στον ευρωπαϊκό χώρο.

Ανάμεσα στις διαφορές που σημειώνονται μεταξύ των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι και οι διαδικασίες επιλογής της ξένης γλώσσας που διδάσκεται στους μαθητές μικρής ηλικίας. Σε κάποιες χώρες υπάρχει το δικαίωμα επιλογής ανάμεσα σε 1 ως 5 ξένες γλώσσες, ενώ σε άλλες την επιλογή της ξένης γλώσσας κάνουν οι τοπικές αρχές ή τα ίδια τα σχολεία. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, με εξαίρεση την Αγγλία, τα αγγλικά ήταν με διαφορά η επικρατέστερη επιλογή τόσο των γονιών και των σχολείων, όσο και των εθνικών πολιτικών. Επιβεβαιώνονται έτσι, τα ευρήματα του δικτύου Ευρυδίκη (2008, σελ. 62), σύμφωνα με τα οποία «σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες, με εξαίρεση το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο, τα Αγγλικά είναι η γλώσσα που διδάσκεται σε μεγαλύτερη κλίμακα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση».

Οι ερευνητές, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ηλικία δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, άρα το γεγονός ότι οι μαθητές ξεκινούν μια ξένη γλώσσα σε πολύ μικρή ηλικία δεν εγγυάται την επιτυχημένη εκμάθηση της, προχωρούν στη διερεύνηση της σημασίας των υπόλοιπων παραγόντων όπως το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί και το οικογενειακό περιβάλλον.

Από κάθε χώρα επελέγησαν 6 ως 8 σχολεία για την έρευνα ενώ έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθεί μια ποικιλία διαφορετικών τύπων σχολείων π.χ. από πόλεις και αγροτικές περιοχές, ιδιωτικά και δημόσια, με διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού κεφαλαίου μαθητές και διαφοροποιημένων προσόντων εκπαιδευτικό δυναμικό. Εκτός από τους 200 περίπου μαθητές ηλικίας 7- 8 ετών, στην έρευνα συμμετείχαν επίσης, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι γονείς των μαθητών συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια και παραχωρώντας συνεντεύξεις.

Η καινοτομία του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος έγκειται στο γεγονός ότι χρησιμοποιεί τα ίδια ερευνητικά εργαλεία για να συλλέξει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα από 10 ευρωπαϊκές χώρες, δίνοντας έτσι μια ρεαλιστική εικόνα της εκμάθησης ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία και των αποτελεσμάτων της. Γίνεται έτσι εφικτό να εντοπιστούν οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν την εκμάθηση και να εντοπιστούν οι καλές πρακτικές αλλά και οι αδυναμίες σε εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν τον κεντρικό ρόλο που κατέχει ο εκπαιδευτικός στο να καταστεί επιτυχημένη η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία αλλά και τη σημασία της έκθεσης στη γλώσσα – στόχο εκτός σχολικού περιβάλλοντος, καθώς όπως αποδεικνύεται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών που σχετίζονται με την ξένη γλώσσα την οποία μαθαίνουν, επηρεάζουν σημαντικά την εκμάθησή της. Παρακάτω θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα τα αποτελέσματα που αφορούν την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος και των εξωσχολικών αυτών παραγόντων στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

3.2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας

Οι ξένες γλώσσες και ιδιαίτερα τα αγγλικά ,αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας για τους Ευρωπαίους. Η παγκοσμιοποίηση έχει άμεση επίδραση σε πολλούς τομείς της ζωής μας και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να πληθαίνουν οι περιστάσεις που απαιτούν τη χρήση μιας ξένης γλώσσας καθώς η μητρική μας γλώσσα δεν επαρκεί για την κάλυψη των σύγχρονων επικοινωνιακών μας αναγκών. Υπολογίζεται ότι σήμερα πάνω από το 75% των Ευρωπαίων ηλικίας 16 ως 55 ετών χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σε εβδομαδιαία βάση, ενώ η πλειοψηφία των νέων το χρησιμοποιεί καθημερινά (Löf and Seybert, 2009, όπ. αναφ. στο ELLiE,2011).Η αυξημένη κινητικότητα που παρατηρείται στον ευρωπαϊκό χώρο είτε για τουρισμό, είτε για σπουδές ή εύρεση εργασίας απαιτεί ευχέρεια στην ξενόγλωσση επικοινωνία και γνώσεις οι οποίες καλύπτουν μια ποικιλία κοινωνικών περιστάσεων. Σημαντική θέση στην καθημερινότητα, ειδικά των νέων ,κατέχουν επίσης οι διαφημίσεις, η μουσική και ο κινηματογράφος που προσφέρουν πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα τους για επικοινωνία και έκφραση σε μια άλλη γλώσσα που θα επεκτείνει τους ορίζοντες τους πέραν της δικής τους γλώσσας και του τρόπου ζωής τους.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται στην έρευνα του ELLiE ότι σε μια τάξη στην Πολωνία τα παιδιά αυθόρμητα χρησιμοποιούσαν λέξεις και εκφράσεις στα αγγλικά τις οποίες είχαν μάθει μέσα από διαφημίσεις, ενώ στη Σουηδία οι μαθητές άρχισαν να τραγουδάνε ένα δημοφιλές ποπ κομμάτι με τον τίτλο ‘Umbrella’, όταν ο δάσκαλός τους αναφέρθηκε στο σχετικό με τον καιρό λεξιλόγιο στα αγγλικά. Μια άλλη έρευνα, στην Ισλανδία αυτή τη φορά, έδειξε πως οι μαθητές δημοτικού οι οποίοι δεν είχαν διδαχθεί την αγγλική γλώσσα, κατάφεραν να μάθουν λέξεις και φράσεις παρακολουθώντας ταινίες στα αγγλικά με υπότιτλους στη γλώσσα τους (Lefever, 2010, *ibid.*). Παρόμοια έρευνα στο Βέλγιο έδειξε πως 11χρονοι μαθητές με την ολλανδική σαν μητρική τους γλώσσα σημείωσαν εμφανή πρόοδο στην εκμάθηση της αγγλικής, παρακολουθώντας ταινίες με υπότιτλους ή παίζοντας παιχνίδια στον υπολογιστή (Kuppens, 2010, *ibid.*), ενώ σύμφωνα με έρευνα στη Σουηδία, η έκθεση στην αγγλική γλώσσα μέσα από το ίντερνετ και την τηλεόραση είχε θετική επίδραση στην προφορική έκφραση και το λεξιλόγιο για τους μαθητές γυμνασίου (Sundqvist, 2009, *ibid.*).

Εκτός από την επίδραση των παραπάνω παραγόντων στη στάση και την πρόοδο των μαθητών στις ξένες γλώσσες, σημαντικό ρόλο έχει αποδειχθεί ότι διαδραματίζει και το οικογενειακό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επίπεδο γνώσης της γλώσσας – στόχου, η στάση τους απέναντι στη γλώσσα – στόχο και το κατά πόσο εμπλέκονται ή βοηθούν στη μελέτη του παιδιού. Μάλιστα, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων θεωρείται σημαντικότερη από την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού κεφαλαίου της οικογένειας, στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν τα θετικά για τους μαθητές αποτελέσματα που έχει η ενθάρρυνση των γονιών σχετικά με πρωτοβουλίες όπως συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, εκπαιδευτικές εκδρομές, βοήθεια στη μελέτη στο σπίτι ή επιλογή της χώρας της οποίας τη γλώσσα μαθαίνει ο μαθητής για οικογενειακές διακοπές (Young, 1994, *ibid.*). Άλλες μελέτες, όπως αυτή του Bertram (2006, *ibid.*), έδειξαν τη σημαντική επίδραση που είχε στους μαθητές η στάση των γονιών τους απέναντι στη γλώσσα - στόχο. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα 15χρονοι και 16χρονοι Γερμανοί μαθητές είχαν πιο θετική στάση επηρεαζόμενοι από την άποψη

των γονιών τους για τη χρησιμότητα της γλώσσας, σε σύγκριση με τους Άγγλους συνομηλίκους τους.

Εκτός από τις απόψεις των γονιών και την παροχή υποστήριξης στους μαθητές, σημαντικός παράγοντας είναι και το επίπεδο ξενόγλωσσης εκπαίδευσης των γονιών. Για παράδειγμα στην έρευνα του Chambers (1999, *ibid.*), παρατηρήθηκε ότι το υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας από την πλευρά των γονιών, αποτελούσε πηγή ενθάρρυνσης και προτροπής για τα παιδιά τους. Η έρευνα του Hewitt (2008, *ibid.*), επίσης, με 8χροτους Ισπανούς μαθητές που μάθαιναν αγγλικά, έδειξε ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας από τους γονείς και η παροχή βοήθειας στο διάβασμα στο σπίτι επηρέαζε σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο ακουστικής ικανότητας και γραπτής έκφρασης των μαθητών.

Παρότι, όπως είναι εμφανές, υπάρχει εκτεταμένη ερευνητική δραστηριότητα που σχετίζεται με την επίδραση των εξωσχολικών παραγόντων και του οικογενειακού περιβάλλοντος στην πρόοδο των μαθητών στη ξένη γλώσσα, αυτοί οι δυο παράγοντες συνήθως εξετάζονταν μεμονωμένα. Στην έρευνα ELLiE, γίνεται μια προσπάθεια να συμπεριληφθούν και οι δυο αυτές σημαντικές παράμετροι και να εξεταστεί η επίδρασή τους ώστε να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη της εκμάθησης ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

3.2.2 Οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας ELLiE

Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονταν από τρεις διαφορετικές πηγές, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία των απαντήσεων : τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι γονείς, τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και τις συνεντεύξεις επιλεγμένου δείγματος μαθητών. Οι μαθητές ηλικίας 10-11 ετών που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν διδαχθεί την ξένη γλώσσα για τουλάχιστον 4 χρόνια και προέρχονταν από σχολεία 10 διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών: της Κροατίας, της Αγγλίας, της Ιταλίας, της Πολωνίας, της Ισπανίας και της Σουηδίας και της Ολλανδίας. Τα σχολεία αποτελούσαν αντιπροσωπευτικό δείγμα αγροτικών και αστικών περιοχών, σε μικρές και μεγαλύτερες πόλεις και οι μαθητές είχαν όλοι καλή γνώση της επίσημης γλώσσας που χρησιμοποιούνταν στο σχολείο, ενώ οι Ισπανοί μαθητές ήταν δίγλωσσοι και γνώριζαν ισπανικά και καταλανικά.

Η βασική πηγή άντλησης των δεδομένων ήταν τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γονείς, ενώ οι σχετικές ερωτήσεις αφορούσαν το είδος της έκθεσης στη ξένη γλώσσα, το μέγεθος της έκθεσης αυτής, την αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές της ξένης γλώσσας και τα μέρη που αυτή λαμβάνει χώρα (π.χ. σε διακοπές, στο σπίτι, στο σχολείο), το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών και την πιθανή χρήση της ξένης γλώσσας για τις ανάγκες της επικοινωνίας στο εργασιακό τους περιβάλλον.

3.2.3 Συμπεράσματα της έρευνας ELLiE

Οι απαντήσεις των εμπλεκόμενων στην έρευνα, δηλαδή των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, κινούνται σε παρόμοια επίπεδα όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση. Και οι τρεις πλευρές υπογραμμίζουν τη σημασία της έκθεσης στην ξένη γλώσσα, ειδικά μέσα από υποτιτλισμένα προγράμματα στην τηλεόραση και μέσα από ταινίες. Η άποψη αυτή συνάδει και με τα χαρακτηριστικά της κάθε χώρας όσον αφορά τα μέσα ενημέρωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι χώρες οι οποίες σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν τα υψηλότερα ποσοστά έκθεσης στην ξένη γλώσσα είναι η Σουηδία, η Κροατία και η Ολλανδία. Δεν είναι τυχαίο που σε αυτές τις χώρες τα τηλεοπτικά προγράμματα και οι ταινίες προβάλλονται στα αγγλικά με υπότιτλους και όχι μεταγλωττισμένα (Ευρωβαρόμετρο, 2006), καθώς έτσι εξηγείται εν μέρει το υψηλό ποσοστό έκθεσης στην ξένη γλώσσα σε αυτές τα χώρες. Η έρευνα αποδεικνύει ότι τα παιδιά που έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τη ξένη γλώσσα μέσα από καθημερινές δραστηριότητες, όπως όταν παρακολουθούν τηλεόραση ή μια ταινία, εμφανίζουν ορατά πλεονεκτήματα στην εκμάθηση της, καθώς ενεργοποιούνται οι διαδικασίες που συνδέονται με την παρακολούθηση ενός υποτιτλισμένου προγράμματος, οι οποίες χαρακτηρίζονται σύνθετες. Η επεξεργασία της ξένης γλώσσας, την οποία ο θεατής μόνο ακούει, υποστηρίζεται ταυτόχρονα από την εικόνα αλλά και από την μητρική γλώσσα που εμφανίζεται στους υπότιτλους. Έτσι, το να παρακολουθεί κανείς τηλεόραση, δραστηριότητα που φαίνεται παθητική, είναι στην πραγματικότητα μια γνωστικά περίπλοκη και ενεργητική διαδικασία (d'Ydewalle and De Bruycker 2007, όπ. αναφ. στο ELLiE,2011). Με αυτό τον τρόπο μπορεί να αιτιολογηθεί και η εξαιρετικά θετική επίδραση που φαίνεται να έχουν η τηλεόραση και οι ταινίες στην

ξενόγλωσση πρόοδο των μικρότερων σε ηλικία μαθητών, ενώ όπως σημειώνεται στην έρευνα, για τους μεγαλύτερους μαθητές άλλα μέσα έκθεσης ίσως να παίζουν σημαντικότερο ρόλο. Εκτός από τις ταινίες και τη μουσική, που είναι οι πιο συνηθισμένες εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών μέσω των οποίων εκτίθενται στη ξένη γλώσσα, αρκετά δημοφιλή είναι τα παιχνίδια στον Η/Υ και τέλος η προφορική επικοινωνία και το διάβασμα στην ξένη γλώσσα.

Το επόμενο εύρημα της έρευνας, δεν προκαλεί ιδιαίτερη έκπληξη, αφού επιβεβαιώνει τον σημαντικό ρόλο που παίζουν οι γονείς στην εξέλιξη του παιδιού τους στην ξένη γλώσσα. Ενδιαφέρον είναι το εύρημα της έρευνας σύμφωνα με το οποίο, δεν είναι τόσο το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών, όσο η προσωπική σχέση τους με τη γλώσσα- στόχο η οποία επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών τους στη ξένη γλώσσα. Για παράδειγμα, αν οι γονείς χρησιμοποιούν μια ξένη γλώσσα στο εργασιακό τους περιβάλλον, αυτό επιδρά θετικά στην ακουστική κατανόηση και την κατανόηση γραπτού λόγου των παιδιών τους στην ξένη γλώσσα. Μάλιστα, η επίδραση της σχέσης των γονιών με την ξένη γλώσσα είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονιών, όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού στην ξένη γλώσσα. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς οι οποίοι χρησιμοποιούν ενεργά μια ξένη γλώσσα στην εργασιακή τους καθημερινότητα, δημιουργούν μεγαλύτερες ευκαιρίες για έκθεση των παιδιών τους στην ξένη γλώσσα.

Όπως σημειώνεται και στα αποτελέσματα της έρευνας, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν σε αυτή, ο τουρισμός είναι βασικός κλάδος της οικονομίας, έτσι η γνώση ξένων γλωσσών θεωρείται επιβεβλημένη και είναι ένα προσόν το οποίο οι περισσότεροι εργαζόμενοι κατέχουν. Στην Κροατία για παράδειγμα, πολλές οικογένειες διατηρούν μια μακροχρόνια παράδοση εργασίας στον κλάδο του τουρισμού, κάτι που απαιτεί την ικανότητα επικοινωνίας σε περισσότερες από μια ξένες γλώσσες. Στη Σουηδία και τις Κάτω Χώρες, η παρουσία της αγγλικής γλώσσας σε ένα ευρύ φάσμα περιστάσεων της καθημερινής ζωής είναι αδύνατο να αποφευχθεί. Στο εργασιακό περιβάλλον, τα εγχειρίδια και οι οδηγίες χρήσης συχνά δεν μεταφράζονται στην μητρική γλώσσα των εργαζομένων, ενώ οι περισσότερες

εταιρίες συνεργάζονται με το εξωτερικό οπότε οι εργαζόμενοι αναμένεται να έχουν καλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Στο πλαίσιο της έρευνας, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην έκθεση των μαθητών στη ξένη γλώσσα, εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Κάποιοι μαθητές έρχονταν σε επαφή με την ξένη γλώσσα σε καθημερινή βάση, ενώ άλλοι δεν είχαν σχεδόν καμία επαφή με την ξένη γλώσσα εκτός του σχολείου. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επίσης, παρουσίαζε διαφορές από χώρα σε χώρα, το ίδιο και η σχέση τους με την ξένη γλώσσα. Στα συμπεράσματα της έρευνας τονίζεται ότι το σχολείο θα μπορούσε να λειτουργήσει αντισταθμιστικά, ισορροπώντας αυτές τις διαφορές. Αυτή την άποψη φαίνεται να την υποστηρίζουν σχετικές έρευνες, όπως αυτή των Alcañiz and Muñoz (2011, *ibid.*). Στην έρευνα αυτή, παρατηρήθηκε ότι σε συγκεκριμένο σχολείο το οποίο παρείχε υψηλό βαθμό έκθεσης στην ξένη γλώσσα στους μαθητές τους, οι εξωσχολικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω όπως η τηλεόραση και το διαδίκτυο, δεν επηρέαζαν σημαντικά την ακουστική κατανόηση και την κατανόηση γραπτού λόγου των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση, ο υψηλός βαθμός έκθεσης στη γλώσσα εντός του σχολείου ισορροπούσε τις διαφορές της έκθεσης των μαθητών στη ξένη γλώσσα εκτός σχολείου. Μια άλλη έρευνα των Tragant and Muñoz (2009, *ibid.*) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο, ειδικά για μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά μπορεί να αντικατασταθεί από παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος ELLiE, η έκθεση στην ξένη γλώσσα στο περιβάλλον του σπιτιού και το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και η σχέση των γονιών με την ξένη γλώσσα είναι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την εκμάθηση της γλώσσας για τους μαθητές μικρής ηλικίας. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές, εξέφρασαν την κοινή άποψη ότι η παρουσία της αγγλικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή των παιδιών είναι εκτεταμένη και αναμένεται να αυξηθεί στο μέλλον. Πρέπει να σημειωθεί εδώ βέβαια, ότι η αυξημένη αυτή παρουσία της αγγλικής γλώσσας στα μέσα μαζικής ενημέρωσης των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών μειώνει τις πιθανότητες έκθεσής τους σε άλλες ξένες γλώσσες. Είναι απαραίτητο να υπάρχει επαρκής πληροφόρηση σχετικά με το μέγεθος της επίδρασης των παραπάνω

εξωσχολικών παραγόντων έτσι ώστε να υπάρχει η ανάλογη χάραξη πολιτικών που θα επιτρέπει την αντισταθμιστική δράση του σχολείου, μέσα από το οποίο οι μαθητές που μειονεκτούν να ενθαρρύνονται και να έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με την ξένη γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό.

3.3 Βασικές προϋποθέσεις για τη επιτυχημένη εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία

Το άρθρο του Johnstone με τίτλο “*An early start: What are the key conditions for generalized success?*” περιλαμβάνεται στην έκδοση των εργασιών του συνεδρίου με τίτλο “*Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*” που έγινε το 2009 στη Μπανγκαλόρ της Ινδίας, με τη συνεργασία του International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) και του Βρετανικού Συμβουλίου. Στο συνέδριο εξετάστηκαν θέματα που αφορούσαν τις πολιτικές για τις ξένες γλώσσες σε μικρή ηλικία σε διεθνές επίπεδο, τις καλές πρακτικές αλλά και τα προβληματικά σημεία που εντοπίζονται και απαιτούν ανασχεδιασμό. Με τη συμμετοχή ομιλητών από όλο τον κόσμο, οι οποίοι μοιράστηκαν τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους, συγκεντρώθηκαν χρήσιμες πληροφορίες που αφορούν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αλλά και άλλων ξένων γλωσσών, έτσι ώστε να δίνεται μια συνολικότερη εικόνα της μέχρι τώρα πορείας της και των αλλαγών που απαιτούνται για να καταστεί αποτελεσματικότερη στο μέλλον. Ο συγγραφέας του άρθρου R. Johnstone, συμμετείχε στην μεγάλη έρευνα των Peter Edelenbos και Angelika Kubanek (Edelenbos et al., 2006), που έγινε με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και επιμελήθηκε κυρίως την επισκόπηση των αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών, τις καλές πρακτικές και τις βασικές αρχές που διέπουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία. Αντλώντας υλικό από την συμμετοχή του στη μεγάλη αυτή κλίμακας έρευνα, τη διεθνή βιβλιογραφία και τα συμπεράσματα από το συνέδριο της Μπανγκαλόρ στο οποίο επίσης συμμετείχε, επιχειρεί σε αυτό το άρθρο να καλύψει συνοπτικά τους παράγοντες που αποτελούν κατά τη γνώμη του αναγκαία συνθήκη για την επιτυχημένη εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία.

Όπως ξεκαθαρίζει από την αρχή του άρθρου του, είναι πολύ σχετικό το να μιλάμε για «όρους» που οδηγούν σε «γενικευμένη επιτυχία», στην εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία, δεδομένων των τεράστιων διαφορών που υπάρχουν από χώρα σε χώρα ,σε επίπεδο πολιτικών που ακολουθούνται ,σε επίπεδο σχολείου και διδακτικού προσωπικού, σε επίπεδο μαθητών και σε επίπεδο πρακτικών που χρησιμοποιούνται. Όπως εξηγεί, σήμερα μιλάμε για το τρίτο κύμα της εκμάθησης ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία σε διεθνές επίπεδο. Το πρώτο κύμα ξεκίνησε το 1960 και αφορούσε μικρό αριθμό χωρών όπως για παράδειγμα το Ηνωμένο Βασίλειο, ενώ το δεύτερο κύμα ξεκίνησε τη δεκαετία 1980-90 και είχε παγκόσμιο χαρακτήρα. Στην Ευρώπη, με την ενεργή υποστήριξη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο της Ευρώπης, διοργανώθηκαν συνέδρια, σεμινάρια και δίκτυα, μέσα από τα οποία υπήρξε αποτελεσματική διάχυση των πληροφοριών καθώς και ευκαιρίες για ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών μεταξύ διαφορετικών χωρών. Το τρίτο κύμα, το οποίο αφορά τη σημερινή εποχή, περιλαμβάνει χώρες όπως η Κίνα, η Ν. Κορέα, η Ταϊβάν και η Ινδία. Η ολοένα και αυξανόμενη ζήτηση για εκμάθηση ξένων γλωσσών σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες από μαθητές σε όλο τον κόσμο αποτελεί τομή στην ιστορία της εκπαίδευσης και μετατρέπει σε πρόκληση την δημιουργία συγκεκριμένων «κανόνων» που να εξασφαλίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιτυχημένη εκμάθηση σε διεθνές επίπεδο. Παρά το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι συνθήκες είναι ανομοιογενείς και υπάρχουν σημαντικές διαφορές, ο Johnstone θεωρεί ότι οι παρακάτω παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν θετικά την εκμάθηση και οι οποίοι είναι ,αν όχι απολύτως αναγκαίο, πάντως σίγουρα βοηθητικό να υπάρχουν, ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονται.

1. Ο ρόλος της ηλικίας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας

Το βασικό πλεονέκτημα που υπάρχει στην περίπτωση που η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ξεκινήσει σε μικρή ηλικία είναι το ότι υπάρχει συνολικά μεγαλύτερος χρόνος στη διάθεση του μαθητή για να ολοκληρωθεί η εκμάθηση. Βέβαια όπως υπογραμμίζεται χαρακτηριστικά, σαν παράγοντας η μικρή ηλικία δεν μπορεί αφ' εαυτού να «κάνει θαύματα» στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Αποτελεί πλεονέκτημα μεν, αλλά απαιτείται ένα ευρύτερο υποστηρικτικό πλαίσιο προκειμένου

να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα . Στο πρώτο κύμα της εκμάθησης ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία, τη δεκαετία του '60, διαφεύστηκε η άποψη που επικρατούσε τότε, ότι η ηλικία αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα και ότι η μικρότερη ηλικία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας εγγυάται θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η άποψη του ερευνητή συνάδει με αυτή του Stern (1976, όπ. αναφ. στο Johnstone, 2009), σύμφωνα με τον οποίο είναι παραπλανητικό να θεωρούμε ότι μόνο η μικρή ηλικία ή μόνο η μεγαλύτερη ηλικία είναι κατάλληλη για επιτυχημένη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, αντιθέτως η κάθε ηλικία έχει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό πολιτικών.

2. Σχεδιασμός πολιτικών και υποστήριξη σε διεθνές και εθνικό επίπεδο

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, δεν αρκούν οι πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολείου και εκπαιδευτικών. Απαραίτητες κρίνονται οι πρωτοβουλίες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο καθώς και η παρεχόμενη υποστήριξη από ανάλογους φορείς προκειμένου να επιτευχθούν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στις ξένες γλώσσες. Υπό αυτό το πρίσμα, η συμβολή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι πολύτιμη για την γλωσσομάθεια στην Ευρώπη, ενώ και η υποστήριξη που παρέχεται όσον αφορά την αγγλική γλώσσα από φορείς όπως το Βρετανικό Συμβούλιο ,είναι ιδιαίτερα σημαντική. Στην Ισπανία, η εποικοδομητική συνεργασία του Βρετανικού Συμβουλίου με το Υπουργείο Παιδείας είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία ενός εντυπωσιακού προγράμματος για την δίγλωσση εκπαίδευση σε μικρή ηλικία Σε εθνικό επίπεδο, τα εκάστοτε Υπουργεία Παιδείας και οι τοπικοί φορείς παίζουν σημαντικό ρόλο καθώς φέρουν την ευθύνη για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με κατάλληλα εκπαιδευμένους καθηγητές ξένων γλωσσών, ειδικά προετοιμασμένους για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών μικρής ηλικίας οι οποίες διαφέρουν σημαντικά από αυτές των άλλων ηλικιακών ομάδων. Εξίσου σημαντική είναι η συνεισφορά τους στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επωφελούνται ιδιαίτερα από το να ενημερώνονται για τις εξελίξεις. Μέσα από την επιμόρφωση, αισθάνονται ότι συμμετέχουν και αποτελούν μέρος των εξελίξεων και των αλλαγών, έτσι αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους και αυτό αντανακλάται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν. Βασικό είναι βέβαια η υποστήριξη

σε εθνικό επίπεδο να μην έχει το χαρακτήρα μιας γρήγορης και πρόχειρης λύσης, αλλά να είναι συστηματική και σταθερή μακροπρόθεσμα.

3. Διαφορετικά μοντέλα με διαφορετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία

Σύμφωνα με την έρευνα των Edelenbos, et al. (2006) στην Ευρώπη υπάρχουν 4 διαφορετικά μοντέλα που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία :

- Περίπου μια ώρα την εβδομάδα, με συγκεκριμένο διδακτικό υλικό.
- Περίπου μια ώρα την εβδομάδα, με μια πιο ευέλικτη μορφή π.χ. η ξένη γλώσσα ενσωματωμένη σε κάποια άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος όπως τα μαθηματικά ή η γεωγραφία.
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών στις ξένες γλώσσες οι οποίες χρησιμοποιούνται στην τοπική κοινότητα .
- Δίγλωσση εκπαίδευση, κατά την οποία οι μαθητές διδάσκονται σημαντικό μέρος των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος στην ξένη γλώσσα. Αυτό το μοντέλο προσφέρει το μεγαλύτερο διδακτικό χρόνο για την ξένη γλώσσα συγκριτικά με τα υπόλοιπα τρία.

Τα δυο πρώτα μοντέλα αποτελούν την πιο συνηθισμένη μορφή διδασκαλίας ξένων γλωσσών, ενώ η ηλικία στην οποία ξεκινούν οι μαθητές κυμαίνεται από τα 4 ως τα 11 έτη. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα παραχθούν συνδέονται άμεσα με το μοντέλο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται. Είναι απαραίτητο λοιπόν να υπάρχει σαφήνεια ως προς το διδακτικό μοντέλο έτσι ώστε να μπορούν να οριστούν με σαφήνεια οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης οι οποίες αναμένονται να οδηγήσουν σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Η Κίνα αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα οργάνωσης σε αυτή τη βάση, καθώς έχει σχεδιάσει αναλυτικά διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ικανότητας των οποίων τα χαρακτηριστικά έχουν οριστεί λεπτομερώς ακόμα και ως προς τον αριθμό λέξεων ο οποίος αναμένεται να έχει διδαχθεί στο κάθε επίπεδο. Αυτού του είδους η ξεκάθαρη άποψη σχετικά με το τι διδάσκεται και ποιο μαθησιακό αποτέλεσμα αναμένεται να

υπάρξει, είναι πολύ βοηθητική τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

4. Συστηματικότητα και συνέχεια

Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μια συγκεκριμένη στρατηγική η οποία να εξασφαλίζει μια συνέχεια σε αυτά που μαθαίνουν ο μαθητές από τη μια χρονιά στην άλλη αλλά κι από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη. Στην έρευνα του Chesterton (et al. 2004,όπ. αναφ. στο Johnstone,2009) αναφέρεται ένα τέτοιο παράδειγμα όπου σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία πήραν την πρωτοβουλία να συνεργαστούν, δημιουργώντας ένα σταθερό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο διευκόλυνε την ομαλή μετάβαση των μαθητών από τα τελευταία στάδια της εκμάθησης της γλώσσας στο δημοτικό ,στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο.

5. Κίνητρα

Οι μαθητές μικρής ηλικίας φαίνεται να έχουν εσωτερικά κίνητρα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, καθώς την αντιμετωπίζουν με ενθουσιασμό, περιέργεια και ενδιαφέρον. Το να ανακαλύπτουν την διασκεδαστική πλευρά της γλώσσας και να μαθαίνουν μέσα από παιχνίδια και τραγούδια είναι αποδεκτό για μαθητές μικρότερης ηλικίας, όμως είναι απαραίτητο σταδιακά να αναπτύσσεται η αυτογνωσία τους ώστε τα κίνητρά για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας να πηγάζουν από τη συνειδητοποίηση ότι μαθαίνουν με επιτυχία και αυτό να αποτελεί πηγή απόλαυσης για τους μαθητές.

6. Τοπικές γλώσσες και διάλεκτοι

Η γλώσσα την οποία κάποιοι μαθητές μιλάνε στο σπίτι σαν μητρική ή οι διάλεκτοι που χρησιμοποιούνται σε τοπικό επίπεδο από διάφορες κοινότητες δεν πρέπει να μένουν στο περιθώριο. Οι διαφορετικές γλώσσες που φέρνουν κάποιοι μαθητές μαζί

τους στο σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζονται συμπληρωματικά και όχι ανταγωνιστικά σε σχέση με την ξένη γλώσσα που μαθαίνουν στο σχολείο, καθώς αυτό βοηθά στο στην ευαισθητοποίησή και την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στις ξένες γλώσσες γενικότερα.

7. Γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη

Η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών εξελίσσεται περνώντας από διάφορα στάδια και με διαφορετικό ρυθμό για τον καθένα. Την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης δεν μπορούμε να την περιγράψουμε σαν αποκλειστικά ανοδική, αφού η ανάπτυξη ορισμένων περιοχών, μπορεί να σημαίνει προσωρινή στασιμότητα ή και οπισθοδρόμηση σε κάποιες άλλες περιοχές. Στο παρελθόν, η έννοια των δεξιοτήτων θεωρούνταν λίγο –πολύ έμφυτη ,δηλαδή υπήρχαν μαθητές που θεωρούνταν περισσότερο ή λιγότερο ικανοί όσον αφορά τις δυνατότητες τους στην ξένη γλώσσα. Ωστόσο, η άποψη αυτή δεν είναι ακριβής καθώς οι γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης . Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών είναι να υπάρχει επαρκής παροχή θετικής ή διορθωτικής ανατροφοδότησης στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές ή άλλους ενήλικες από το περιβάλλον του μαθητή. Είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση όχι μόνο στην επιφανειακή ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων π.χ. μέσα από προκατασκευασμένες εκφράσεις, αλλά στα ουσιαστικά χαρακτηριστικά των ικανοτήτων αυτών. Για παράδειγμα, μέσα από το παιχνίδι οι μαθητές μικρής ηλικίας εμφανίζουν μια τάση να αντιλαμβάνονται και να εξασκούν τόσο τους γλωσσικούς τύπους όσο και το νόημά τους, κάνοντας έτσι την αρχή για την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών τους ικανοτήτων. Πολύ αποτελεσματικό διδακτικό μέσο για τους μαθητές μικρής ηλικίας είναι και οι ιστορίες καθώς αφενός μεν αξιοποιούν τη φαντασία τους αφετέρου δε τους βοηθούν να εσωτερικεύσουν τη δομή του αφηγηματικού λόγου.

8. Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου

Σχετικά με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία επικρατεί η άποψη ότι οι μαθητές αρχικά πρέπει να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου προτού εισαχθούν στο γραπτό λόγο και τα γραμματικά φαινόμενα της ξένης γλώσσας. Ο Johnstone συμπληρώνοντας αυτή την άποψη υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη με την εισαγωγή της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου από τα πρώτα βήματα των μαθητών. Το παράδειγμα που χρησιμοποιεί για να τεκμηριώσει τη γνώμη του είναι η περίπτωση της Κροατίας, την οποία επισκέφθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '90. Σύμφωνα με την προοδευτική και επιτυχημένη μεθοδολογία που είχε αναπτύξει η Κροατία, οι μαθητές ηλικίας 7 ή 8 ετών μάθαιναν γραμματικά φαινόμενα της ξένης γλώσσας που μπορεί να ήταν τα Αγγλικά, τα Γαλλικά, τα Γερμανικά ή τα Ιταλικά, τα οποία σχετίζονταν με γραμματικά φαινόμενα της μητρικής τους γλώσσας, και επίσης μάθαιναν γραφή και ανάγνωση στη ξένη γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο είχαν τη δυνατότητα να έρθουν εξ αρχής σε επαφή με όλες τις μορφές επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα : γραφή, ανάγνωση, κατανόηση προφορικού λόγου και παραγωγή προφορικού λόγου, γεγονός που τους έδωσε τη δυνατότητα να λειτουργούν με αναλυτικό τρόπο και να μπορούν να αξιολογούν την πρόοδο τους στην ξένη γλώσσα, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη της αυτογνωσίας που είναι ιδιαίτερα σημαντική, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

9. Η τεχνολογία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Παρά το γεγονός ότι προς το παρόν η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία δεν την περιλαμβάνει σε σημαντικό βαθμό στις πρακτικές της, η χρήση της τεχνολογίας έχει πολλά να προσφέρει στο ξενόγλωσσο μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη Σκωτία, πολλοί γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους εκτός από την Αγγλική γλώσσα να μάθουν και την Σκωτική Γαελική γλώσσα, που χρησιμοποιείται στη Σκωτία. Έτσι μαθητές ηλικίας 5 ή 6 ετών, οι οποίοι κατοικούν σε περιοχές στις οποίες δεν μιλιέται η Σκωτική Γαελική, έχουν τη δυνατότητα μέσα από το σχολείο να συνομιλήσουν με συνομήλικους τους οι οποίοι ζουν σε κάποιο από τα νησιά όπου χρησιμοποιείται η

γλώσσα αυτή, μέσω τηλεδιάσκεψης. Παρόμοιες πρωτοβουλίες, που να αφορούν την αγγλική γλώσσα ειδικότερα, μπορούν να πραγματοποιηθούν σε μια ποικιλία άλλων πλαισίων αφού η τεράστια απήχηση που έχει η εκμάθηση της σε όλο τον κόσμο επιτρέπει την επικοινωνία μεταξύ μαθητών διαφορετικών χωρών οι οποίοι μαθαίνουν αγγλικά σαν ξένη γλώσσα. Για παράδειγμα μαθητές από την Ιταλία μπορούν να συνομιλήσουν με μαθητές από την Ινδία ή την Κίνα και να συνεργαστούν μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με την κοινή γλώσσα- στόχο, δεν είναι απαραίτητο δηλαδή η επικοινωνία να σχετίζεται αποκλειστικά με χώρες στις οποίες τα αγγλικά είναι η επίσημη γλώσσα. Οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν συναρπαστικές ευκαιρίες για την εκμάθηση ξένων γλωσσών στις οποίες εκτός από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μπορούν ενδεχομένως να συμμετέχουν και οι γονείς. Οι νέες τεχνολογίες σε συνδυασμό με την ποικιλία θεμάτων που προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανοίγουν νέους ορίζοντες στη διαπολιτισμική μάθηση και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αφορούν την πολυγλωσσία προβάλλοντας ταυτόχρονα και την εθνική τους ταυτότητα.

3.4 Διερευνώντας τις πρακτικές διδασκαλίας μαθητών μικρής ηλικίας σε παγκόσμιο επίπεδο

Η έρευνα των Garton S., Copland F. και Burns A. με τίτλο *“Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners”* καλύπτει ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές μικρής ηλικίας σε παγκόσμιο επίπεδο, εξετάζοντας τους παράγοντες αυτούς από την οπτική των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές στην σχολική καθημερινότητα. Ο στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι πολιτικές σύμφωνα με τις οποίες σχεδιάζονται τα προγράμματα που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία και να εξεταστούν οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με τα καθήκοντα τους στην τάξη και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Τέλος, προτείνονται κάποιες βελτιωτικές κινήσεις με βάση τους προβληματισμούς που αναδύθηκαν από τα συμπεράσματα της έρευνας.

Για τη εξαγωγή συμπερασμάτων στη συγκεκριμένη έρευνα ,που πραγματοποιήθηκε με πρωτοβουλία του Βρετανικού Συμβουλίου σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Aston του Ηνωμένου Βασιλείου, χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από 144 χώρες από όλο τον κόσμο καθώς και ποσοτικά δεδομένα από την παρακολούθηση σχολικών τάξεων στην Κολομβία, την Ιταλία, την Κορέα, την Τανζανία και τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα.

3.4.1 Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας “Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners”

Παρά το γεγονός ότι σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι υποχρεωτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε πολλές περιπτώσεις από την πρώτη τάξη του Δημοτικού (Nikolon, 2009a; Pinter, 2006, όπ. αναφ. στο Garton et al.,2011), ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζονται τα αναλυτικά προγράμματα και οι παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνται εξυπηρετούν πολύ συγκεκριμένους μαθησιακούς σκοπούς, καθώς δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες οι οποίες να επικεντρώνονται στο ευρύτερο φάσμα αναγκών της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης στην ξενόγλωσση τάξη. Οι περισσότερες έρευνες σχετίζονται με το πώς οι μαθητές μικρή ηλικίας μαθαίνουν το λεξιλόγιο (Orosz, 2009, *ibid.*) ή το πώς αναπτύσσουν την κατανόηση γραπτού λόγου (Samo, 2009, *ibid.*), ενώ άλλες μελέτες αποσκοπούν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις καλές πρακτικές στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από τα υπάρχοντα ερευνητικά αποτελέσματα (Cameron, 2001; Pinter, 2006; Slattery and Willis, 2001, *ibid.*). Δεν υπάρχουν έρευνες που να εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανά τον κόσμο προσαρμόζουν στο διδακτικό τους έργο τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, το πώς αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία και τις προκλήσεις που συναντούν στην καθημερινότητα τους.

Πριν παρουσιαστεί το κυρίως μέρος της έρευνας, οι συγγραφείς πραγματοποιούν μια αναδρομή στην ερευνητική βιβλιογραφία που αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ώστε να εντοπίσουν τους βασικούς λόγους για τους οποίους η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει πάρει πρωτοφανείς διαστάσεις

σε παγκόσμιο επίπεδο, τέτοιες που να χαρακτηρίζεται ως “ πιθανόν η μεγαλύτερη εκπαιδευτική εξέλιξη παγκοσμίως” (Johnstone, 2009).

1. Η ευρεία αποδοχή της άποψης «όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα» (Y. Hu, 2007; Nunan, 2003).
2. Η συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση της αγγλικής γλώσσας ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης (Enever and Moon, 2009; Gimenez, 2009; Hu, Y., 2007). Ασκείται πίεση από τις διεθνείς οικονομικές δυνάμεις στις κυβερνήσεις ώστε μέσα από την εκπαίδευση να εξασφαλιστεί εργατικό δυναμικό που θα διαθέτει την ικανότητα επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα.
3. Πίεση ασκείται και από την πλευρά των γονέων οι οποίοι θέλουν τα παιδιά τους να επωφεληθούν από τη γνώση της αγγλικής γλώσσας σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (Brock-Utne and Holmarsdottir, 2004; Enever and Moon, 2009; Gimenez, 2009).

Ο ραγδαίος ρυθμός αυτών των εξελίξεων αφήνει λίγα περιθώρια για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό που απαιτείται ώστε να εξασφαλιστούν τα θετικά αποτελέσματα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης σε μικρή ηλικία. Όπως τονίζεται βέβαια, τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται η μικρή ηλικία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι αμφιλεγόμενα (Nikolon and Mihaljević Djigunović, 2006; Pinter, 2006), ενώ κριτική έχει εκφραστεί και για τις πολιτικές που συνήθως εφαρμόζονται από πάνω προς τα κάτω, δηλαδή από τις κυβερνήσεις στα σχολεία, χωρίς να υπάρχει πάντοτε η κατάλληλη προετοιμασία (Enever and Moon, 2009; Gimenez, 2009; Y. Hu, 2007; Lee, 2009). Ο πολιτικός χαρακτήρας των αποφάσεων που αφορούν τα εθνικά προγράμματα σπουδών καθώς και το γεγονός ότι δίνεται έμφαση κυρίως στο περιεχόμενο των προγραμμάτων, έχει ως αποτέλεσμα να μην προσδιορίζεται επαρκώς ο τρόπος με τον οποίο το περιεχόμενο αυτό πρέπει να διδαχθεί (Gorsuch 2000). Υπάρχει λοιπόν ένα κενό μεταξύ των πολιτικών που σχετίζονται με την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία και της εφαρμογής τους, κάτι που αντανακλάται και στην ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ho, 2003; Martin and Abdullah, 2003; Pandian, 2003). Επίσης, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των πολιτικών που εντοπίζεται τόσο μεταξύ των χωρών όσο και εντός της κάθε χώρας (Brock-Utne and

Holmarsdottir, 2004; Ho, 2003; Y. Hu, 2007; Kapur, 2009; Mihaljević Djigunović, 2009). Επιπλέον, σε κάποιες χώρες όπως η Β. Κορέα ή το Ομάν υπάρχει συστηματική παρακολούθηση της εφαρμογής των πολιτικών από την κυβέρνηση (Al-Issa, 2007; Butler, 2009; Lee, 2009; Mitchell and Lee, 2003) ,ενώ σε άλλες όπως η Βραζιλία δεν προσφέρεται επαρκής καθοδήγηση (Gimenez, 2009). Στην Κίνα η ξενόγλωσση πολιτική που άρχισε να εφαρμόζεται το 2011, η οποία προέβλεπε τη σταδιακή εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν παρείχε τις απαραίτητες κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το πώς ακριβώς θα μπορούσε να επιτευχθεί ο στόχος αυτός στην πράξη, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ανυπέβλητες δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς αλλά και μεγάλες ανισότητες μεταξύ των σχολείων (Y.Hu 2007). Οι ανισότητες που εντοπίζονται ,ειδικά μεταξύ σχολείων σε αστικές και αγροτικές περιοχές, έχουν τονιστεί και από άλλους ερευνητές (Butler, 2009; Gimenez, 2009; Ho, 2003; Y. Hu, 2007; Nikolov, 2009b)και έχουν ως αποτέλεσμα την στροφή στην ιδιωτική εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται και το χάσμα μεταξύ των εύπορων οι οποίοι μπορούν να διεκδικήσουν μια ανώτερης ποιότητας ξενόγλωσση εκπαίδευση μέσα από ιδιωτικά σχολεία, και των λιγότερο προνομιούχων που πρέπει να συμβιβαστούν με αυτά που προσφέρει η δημόσια εκπαίδευση (Enever and Moon, 2009; Hoque, 2009; Lee, 2009). Εκτός από τα αρνητικά αποτελέσματα που μια τέτοια κατάσταση μπορεί να επιφέρει όπως οι εντάσεις σε επίπεδο πολιτικό ,κοινωνικό ,οικονομικό και οικογενειακό (Lee, 2009),μπορεί επίσης να καταλήξει και σε θετικά αποτελέσματα όπως για παράδειγμα πίεση από την πλευρά της κοινωνίας για παροχή καλύτερης ποιότητας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο (Gimenez, 2009). Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εκπαιδευτική πρακτική, είναι οι τάσεις που υιοθετεί το αναλυτικό πρόγραμμα οι οποίες σχετίζονται με η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές μικρής ηλικίας. Στα αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων χωρών η τάση που επικρατεί αφορά την έμφαση στον προφορικό λόγο και εμφανίζεται με τη μορφή του Communicative Language Teaching (CLT) or Task-Based Learning and Teaching (TBLT) με χώρες όπως η Κορέα (Li, 1998; Mitchell and Lee, 2003), το Χονγκ Κονγκ (Carless, 2003,2004), η Κίνα (G. Hu, 2002), η Τουρκία (Kirkgöz, 2009) και η Ταϊλάνδη (Prapaijit de Segovia and Hardison, 2008) , να αποτελούν μερικά παραδείγματα. Η μέθοδος αυτή, χρησιμοποιούνταν στις δυτικές χώρες για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε ενήλικες (Enever and Moon 2009) με απαραίτητη προϋπόθεση τον μικρό αριθμό μαθητών και τις κατάλληλα

εξοπλισμένες με διδακτικά μέσα αίθουσες. Είναι πιθανό λοιπόν, αυτή η μέθοδος διδασκαλίας να μην είναι κατάλληλη για μαθητές μικρής ηλικίας, πολυπληθείς τάξεις και σε χώρες με διαφορετικές εκπαιδευτικές παραδόσεις (G. Hu, 2002,2005 b; McKay, 2003). Σημαντικό είναι επίσης να υπάρχει μια σαφήνεια ως προς το τι ακριβώς συνεπάγεται η μέθοδος αυτή, αφού δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την απαιτούμενη θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εμπειρία ώστε να την εφαρμόσουν με το σωστό τρόπο (Butler,2005; Littlewood, 2007; McKay, 2003) π.χ. ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην παραγωγή προφορικού λόγου και όχι στην ακρίβεια όσον αφορά το λεξιλόγιο (Li, 1998).

3.4.2 Αποτελέσματα της έρευνας

1. Προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές μικρής ηλικίας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80,4%) που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες, οι οποίες εργάζονται σε δημόσια σχολεία σε αστικές περιοχές και έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς διδάσκουν αγγλικά για λιγότερο από μια δεκαετία, ενώ πάνω από τα δυο τρίτα διδάσκουν αγγλικά σε μαθητές μικρής ηλικίας για λιγότερο από δέκα χρόνια. Το εύρημα αυτό αποδεικνύει ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ξεκίνησαν την πορεία τους στο χώρο της διδασκαλίας ειδικευόμενοι στους μαθητές μικρής ηλικίας, και συνάδει με τα ευρήματα και άλλων ερευνών. Για το 92% των ερωτηθέντων, τα αγγλικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, παρ' όλα αυτά το 50% θεωρεί ότι το επίπεδό τους στα αγγλικά μπορεί να χαρακτηριστεί υψηλό ή και παρόμοιο με αυτό ενός φυσικού ομιλητή της γλώσσας. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είχε λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, είτε εισαγωγική είτε κατά τη διάρκεια της εργασιακής τους πορείας.

2. Ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων και άλλων επίσημων εγγράφων

Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο, τα έγγραφα από τα οποία καθορίζονται οι κατευθυντήριες γραμμές της διδασκαλίας των αγγλικών είναι τα διάφορα κυβερνητικά έγγραφα καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα. Εκτός από αυτά τα έγγραφα, το σχέδιο μαθήματος, είναι αυτό το οποίο επηρεάζει τη διδασκαλία στο μεγαλύτερο βαθμό, με το 94% των συμμετεχόντων να το θεωρεί πολύ χρήσιμο, όπως επίσης και το εγχειρίδιο διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά μοιάζουν σχετικά αναμενόμενα, αυτό που προκαλεί ιδιαίτερη αίσθηση ωστόσο, είναι το γεγονός ότι πάνω από το 70% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα αναλυτικά προγράμματα έχουν σημαντική χρηστική αξία καθώς παρέχουν σημαντική καθοδήγηση σχετικά με τη διδασκαλία. Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στην Κορέα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι περιορίζονται από τις αυστηρές κυβερνητικές οδηγίες, ενώ σε άλλες χώρες όπως η Ιταλία, οι κυβερνητικές οδηγίες εφαρμόζονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς την απαραίτητη ελευθερία. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, εξαιρετικά σημαντικός θεωρείται ο σχεδιασμός σε επίπεδο σχολείου όπου ένα σχολείο ή μια μικρή ομάδα σχολείων συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο βασίζεται στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες αλλά ταυτόχρονα είναι και σχετικά ευέλικτο .

3. Διδακτικές πρακτικές

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων, με την ακουστική κατανόηση από CD ή κασέτα, να αναδεικνύεται η δημοφιλέστερη σε παγκόσμιο επίπεδο. Ίσως η επιλογή αυτής της δραστηριότητας σε τόσο μεγάλη κλίμακα να οφείλεται στην έλλειψη αυτοπεποίθησης που αισθάνεται μια μερίδα εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκειά τους στον προφορικό λόγο, έτσι χρησιμοποιούν το CD ή την κασέτα για να εκθέσουν τους μαθητές σε προφορικό λόγο που προσομοιάζει σε αυτόν του φυσικού ομιλητή. Κάποιες άλλες «παραδοσιακού τύπου» δραστηριότητες που είναι εξαιρετικά δημοφιλείς περιλαμβάνουν την επανάληψη λέξεων και φράσεων

μετά τον εκπαιδευτικό, την ανάγνωση στην τάξη, ασκήσεις γραμματικής και αποστήθιση λέξεων και φράσεων από τους μαθητές. Εκτός από τις πιο κλασικές αυτές μεθόδους, χρησιμοποιούνται και πιο δημιουργικές δραστηριότητες όπως παιχνίδια και τραγούδια, καθώς και το θεατρικό παιχνίδι μέσα από το οποίο μπορεί να δοθεί έμφαση στην παραγωγή προφορικού λόγου. Από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται σε τακτική βάση, απουσιάζει η διήγηση ιστοριών. Μόνο το 42% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί αυτή τη δραστηριότητα σε κάθε μάθημα ή σχετικά συχνά, ενώ το 17% τη χρησιμοποιεί σπάνια ή και ποτέ. Αυτό το αποτέλεσμα προκαλεί έκπληξη δεδομένης της μεγάλης αξίας της συγκεκριμένης δραστηριότητας για τους μαθητές μικρής ηλικίας. Ενδιαφέρον προκαλεί επίσης το γεγονός ότι οι δραστηριότητες που δεν ήταν δημοφιλείς ήταν ελάχιστες π.χ. η μετάφραση, κάτι που αποδεικνύει την ποικιλία των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Στις δραστηριότητες που δεν χρησιμοποιούνται συστηματικά περιλαμβάνονται η παρακολούθηση ταινιών στα αγγλικά, διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων, ορθογραφία, έκθεση και δραστηριότητες στα αγγλικά μέσω Η/Υ. Όσον αφορά το τελευταίο, πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι για πολλά σχολεία, οι Η/Υ αποτελούν είδος πολυτελείας και δεν υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Σε μια προσπάθεια να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου, αγαπημένες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν παιχνίδια όπως σταυρόλεξα, επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια με κάρτες, σύντομοι διάλογοι που σχετίζονται με το θεατρικό παιχνίδι, τραγούδια με κίνηση, αλλά και πιο ενδιαφέρουσες πρωτοβουλίες όπως διαγωνισμοί, συνεντεύξεις και παρουσιάσεις.

Όπως φαίνεται από όσα αναλύθηκαν παραπάνω, οι δραστηριότητες που σχεδιάζουν και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί άλλες φορές απαιτούν εκτενή σχεδιασμό και αρκετά βοηθητικά μέσα για να πραγματοποιηθούν ενώ άλλες φορές είναι πιο αυθόρμητες και δεν χρειάζονται καμία προετοιμασία. Σκοπός είναι να σχεδιαστούν δημιουργικές δραστηριότητες κατάλληλες για τις δυνατότητες αλλά και συμβατές με τις προτιμήσεις των μαθητών μικρής ηλικίας και οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο φαίνεται να επιστρατεύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτό το σκοπό.

4. Ρόλοι και ευθύνες των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες ευθύνες καθώς πρέπει να προετοιμάσουν το σχέδιο μαθήματος, τα επιπρόσθετα διδακτικά μέσα που η κάθε δραστηριότητα απαιτεί, να διορθώσουν γραπτά και εργασίες καθώς και να διοργανώσουν εξωσχολικές δραστηριότητες για τους μαθητές μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Το 54% έχει την ελευθερία να επιλέξει το εγχειρίδιο διδασκαλίας της προτίμησής του, ενώ το σημαντικό ποσοστό που απομένει οφείλει να αφιερώνει σημαντικό χρόνο στο σχεδιασμό του μαθήματός του εφόσον δεν υπάρχει διαθέσιμο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό. Έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι 1700 εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο επωμίζονται οι ίδιοι τα έξοδα που απαιτούνται για τα βοηθητικά μέσα που χρησιμοποιούν για το μάθημά τους, από μπαταρίες για το κασετόφωνο μέχρι μικρόφωνα για τα θεατρικά έργα που ανεβάζουν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, σημαντική βελτίωση στη διδασκαλία τους θα μπορούσαν να επιφέρουν η επιμόρφωση τους σχετικά με νέες μεθόδους διδασκαλίας, ο μικρότερος αριθμός μαθητών ανά τμήμα και η πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες όπως H/Y, DVD κτλ. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εστιάζονται στο μεγάλο αριθμό μαθητών ένα τμήμα καθώς και σε ζητήματα που αφορούν την επιβολή πειθαρχίας στην τάξη. Το γεγονός ότι τα τμήματα δεν είναι ομοιογενή ως προς τις γνώσεις που έχουν οι μαθητές στα αγγλικά δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες, ενώ εκφράζονται και προβληματισμοί από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που πρέπει να χρησιμοποιηθούν στην περίπτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες .

3.4.3 Προτάσεις για βελτίωση με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας

1. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Με δεδομένο ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν κληθεί να διδάξουν αγγλικά σε μαθητές τόσο μικρής ηλικίας στο παρελθόν είναι απαραίτητο να τους παρέχονται δωρεάν επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας και με συγκεκριμένη

θεματολογία που να εστιάζει στις ανάγκες τους. Αν λάβουμε υπόψη τις απαντήσεις τους στη σχετική ερώτηση της έρευνας, τα ζητήματα που τους απασχολούν σχετίζονται με τις στρατηγικές πειθαρχίας που μπορούν να εφαρμόσουν, τον χειρισμό τάξεων με μαθητές διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων ή με μαθησιακές δυσκολίες, τις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν καθώς και τα είδη των δραστηριοτήτων που ταιριάζουν σε μαθητές μικρής ηλικίας . Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει επίσης να δίνουν έμφαση στην προσαρμογή παιδαγωγικών μοντέλων και μεθόδων ώστε να ταιριάζουν στις συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε χώρα, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην ακολουθούν κατά γράμμα τις παιδαγωγικές τάσεις που ίσως θεωρούνται αποτελεσματικές σύμφωνα με τη δυτική φιλοσοφία διδασκαλίας αλλά εμφανίζονται αναποτελεσματικές κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη χώρα τους.

2. Το ενδιαφέρον που έδειξαν οι εκπαιδευτικοί για την έρευνα αυτή καθώς και οι ομοιότητες που εντοπίζονται στις απαντήσεις τους δείχνουν ότι υπάρχει από την πλευρά τους ανάγκη έκφρασης και ανταλλαγής προβληματισμών και εμπειριών που σχετίζονται με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές μικρής ηλικίας. Χρειάζονται πρωτοβουλίες που θα τους δώσουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με συναδέλφους τους τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Τέτοιες πρωτοβουλίες θα μπορούσαν για παράδειγμα να περιλαμβάνουν ένα διεθνή διαδικτυακό «τόπο συνάντησης» όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις ιδέες τους και να αναρτήσουν δραστηριότητες που σχεδίασαν, διαδικτυακά σεμινάρια τα οποία δεν θα σχεδιάζονται από «ειδικούς» της εκπαίδευσης αλλά από εκπαιδευτικούς που θέλουν να μοιραστούν την εμπειρία τους, ενώ σε τοπικό επίπεδο θα μπορούσαν να οργανωθούν μικρές ομάδες επιμόρφωσης με τη συνδρομή και την υποστήριξη των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών.
3. Καθώς οι υψηλού επιπέδου γλωσσικές ικανότητες στην αγγλική γλώσσα είναι απαραίτητες ακόμα και στην περίπτωση διδασκαλίας μαθητών μικρής ηλικίας και δεδομένης της άποψης που εκφράστηκε από την πλευρά των

εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ικανότητες τους στο χειρισμό της αγγλικής γλώσσας προκύπτει η ανάγκη για βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη συνεργασία τοπικών πανεπιστημίων και κέντρων εκπαίδευσης για τη διοργάνωση μαθημάτων ώστε να δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να ανανεώσουν και να βελτιώσουν τις γνώσεις τους, καθώς και επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη χρήση της αγγλικής σαν γλώσσα διδασκαλίας ειδικά για μαθητές μικρής ηλικίας.

4. Ο σχεδιασμός διδακτικού υλικού για μαθητές μικρής ηλικίας πρέπει να μπει στο επίκεντρο της έρευνας, καθώς απαιτείται η ανάπτυξη μια ποικιλίας διδακτικών εργαλείων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Το υλικό θα πρέπει επίσης να είναι διαθέσιμο σε διάφορες μορφές, για παράδειγμα σε έντυπη μορφή, αναρτημένο στο διαδίκτυο ή στα τοπικά μέσα ενημέρωσης, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές χώρες και κάτω από διαφορετικές συνθήκες όπως στην περίπτωση υποβαθμισμένων χωρών που δεν διαθέτουν τα απαραίτητα εποπτικά μέσα.

5. Σε πολλές χώρες η περιορισμένη έκθεση των μαθητών στο γλωσσικό περιβάλλον της αγγλικής γλώσσας αλλά και η εξετασιοκεντρική σκοπιά των διδακτικών εγχειριδίων δεν δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν ανεμπόδιστα τις ικανότητές τους στην ξένη γλώσσα. Η παροχή ίσων ευκαιριών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση οφείλει να βρίσκεται στο επίκεντρο του σχεδιασμού εκπαιδευτικών πολιτικών ώστε όλοι οι μαθητές, και ειδικότερα αυτοί που προέρχονται από υποβαθμισμένες χώρες, να μπορούν να επωφεληθούν από τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τα παραδείγματα καλών πρακτικών που αναδύονται από τις έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μεθοδολογία και στάδια της έρευνας

Στο πλαίσιο του ερευνητικού σκοπού της διατριβής μου, μελετήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των γονιών σχετικά με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού καθώς και η επίδραση αυτών των απόψεων ειδικότερα αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος συνολικότερα, στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μαθητές μικρής ηλικίας. Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος διερευνήθηκε εντός του κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται.

4.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν γονείς μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελείται από γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-13 στο δημοτικό σχολείο του ν. Κορινθίας στο οποίο δίδασκα η ίδια το μάθημα των Αγγλικών στην Α΄ και στη Β΄ δημοτικού τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά και το οποίο λειτουργεί με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα. Εφόσον το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στους γονείς, έγινε η επιλογή να μη διανεμηθεί μέσω των μαθητών προκειμένου να μην υπάρξουν παρανοήσεις σχετικά με το σκοπό του και ενδεχόμενες καθυστερήσεις στην επιστροφή του. Χρησιμοποιήθηκε ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, ώστε να προωθηθούν τα ερωτηματολόγια στους γονείς και να ενημερωθούν από την ερευνήτρια προσωπικά για το σκοπό της έρευνας και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η άμεση ανταπόκριση των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και η προσωπική μου σχέση με τους περισσότερους γονείς των μαθητών, είχε ως αποτέλεσμα την εύρυθμη συνεργασία μας στη διανομή των ερωτηματολογίων, την ορθή συμπλήρωσή τους και την έγκαιρη επιστροφή τους, εντός του χρονικού διαστήματος που είχε εξ αρχής οριστεί .

Εκτός από το σχολείο στο οποίο δίδασκα και το οποίο λειτουργούσε με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα, επέλεξα να διανείμω το ερωτηματολόγιο και σε σχολεία στα οποία η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εισαγόταν στη Γ΄ δημοτικού. Με

αυτόν τον τρόπο, θα εξασφαλιζόταν μια πληρέστερη εικόνα επί του θέματος με απόψεις που θα προέρχονταν τόσο από γονείς των οποίων τα παιδιά διδάσκονται την αγγλική γλώσσα από την Α΄ δημοτικού, όσο και από γονείς των οποίων τα παιδιά ξεκινούν στην Γ΄ δημοτικού. Θα υπήρχε έτσι η δυνατότητα να διαπιστωθεί κατά πόσο οι ενδεχόμενες διαφορές στις απόψεις τους εκπορεύονταν από την διαφορετική ηλικία στην οποία τα παιδιά τους ξεκινούσαν την ξένη γλώσσα στο σχολείο. Για το σκοπό αυτό, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων δημοτικού σχολείου του ν. Αργολίδας, στην περιοχή όπου διαμένω, προκειμένου να διανεμηθούν ερωτηματολόγια στους γονείς των μαθητών που φοιτούν σε αυτό το σχολείο. Επιπλέον, η επιλογή των δύο αυτών σχολείων που βρίσκονται σε διαφορετικούς νομούς δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης των απόψεων διαφορετικών πληθυσμών καθώς η περιοχή του ν. Κορινθίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο όπου εργαζόμουν χαρακτηρίζεται ημιαστική περιοχή (πάνω από 2.000 κάτοικοι) ενώ η περιοχή στην οποία βρίσκεται το δεύτερο σχολείο χαρακτηρίζεται αγροτική (κάτω από 2.000 κάτοικοι), σύμφωνα με τα κριτήρια της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ. ΣΤΑΤ., 2011, από την απογραφή του 2001). Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η απαραίτητη πολυφωνία σχετικά με το θέμα της έρευνας και η δυνατότητα σφαιρικής θεώρησης του ζητήματος.

4.2 Μέσο συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο των ερωτημάτων που θέτει αυτή η έρευνα και λαμβάνοντας υπόψη ότι η διερεύνηση των απόψεων των γονιών αφορούσε σχολεία που βρίσκονταν σε διαφορετικούς νομούς (Κορινθία και Αργολίδα), το ερωτηματολόγιο κρίθηκε καταλληλότερο συγκριτικά με τη συνέντευξη καθώς εξασφάλιζε τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων και ταυτόχρονα την εξοικονόμηση χρόνου. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο σαν ερευνητικό εργαλείο δίνει στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να εκφραστεί ειλικρινά απαλλαγμένος από το άγχος και την ανησυχία που ενδεχομένως να ένιωθε κατά την διάρκεια μιας συνέντευξης. Το γραπτό ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στην ομάδα-στόχο, δηλαδή τους γονείς, θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να συμβάλλει στην απομάκρυνση της ταραχής ή της ενόχλησης που ενδεχομένως θα προκαλούνταν από την παρουσία του συνεντευκτή, από τον τρόπο που κάνει τις ερωτήσεις ή και από τον τρόπο που ερμηνεύει και

καταγράφει τις απαντήσεις (Φίλιας, κ.ά., 2000). Στην περίπτωση της συνέντευξης ίσως ένιωθαν ότι θα έπρεπε να απαντήσουν αυτό που «πρέπει» ή αυτό που υπέθεταν ότι θέλει να ακούσει ο συνεντευκτής, και όχι αυτό που πραγματικά πιστεύουν ή συμβαίνει. Δεδομένου ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος περιελάμβανε γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο του ν. Κορινθίας όπου εργαζόμουν στη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-13, κατά τη διάρκεια δηλαδή διανομής και συλλογής του ερωτηματολογίου, είναι ευνόητοι οι λόγοι για τους οποίους ίσως να μην απαντούσαν με ειλικρίνεια και σαφήνεια στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τη δεοντολογία της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας, στην αρχή του ερωτηματολογίου δηλώνεται ο σκοπός της έρευνας και τονίζεται ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και ότι τα οποιαδήποτε στοιχεία που θα δοθούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της παρούσας έρευνας και θα τηρηθούν εμπιστευτικά (Cohen & Manion, 2000).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από 25 ερωτήσεις που διακρίνονται σε «πραγματολογικές» και «ερωτήσεις γνώμης ή πίστης», ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Η έκταση αυτή θεωρήθηκε η καταλληλότερη προκειμένου να μπορεί να συμπληρωθεί εύκολα και σύντομα, χωρίς να απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια ή χρονική δέσμευση από την πλευρά των συμμετεχόντων.

Οι «πραγματολογικές» ερωτήσεις είναι αυτές με τις οποίες ξεκινά το ερωτηματολόγιο και αφορούν στοιχεία όπως η ηλικία, η επαγγελματική ενασχόληση, το οικογενειακό εισόδημα κτλ. Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να απαντηθούν με ειλικρίνεια σε σχέση με τις ερωτήσεις «γνώμης ή πίστης» που ακολουθούν και οι οποίες αποσκοπούν στο να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων όσον αφορά τις θέσεις που διατυπώνονται στο ερωτηματολόγιο (Φίλιας κ.α., 2000). Οι ερωτήσεις έγιναν προσπάθεια να είναι απλές και κατανοητές, τόσο ως προς την διατύπωση όσο και ως προς το περιεχόμενό τους, έτσι ώστε να μην υπάρχουν περιθώρια παρανόησης ή σύγχυσης των ερωτωμένων, με αποτέλεσμα να δοθούν λανθασμένες ή μη ολοκληρωμένες απαντήσεις και να υπάρχει η δυνατότητα να συμπληρωθούν σωστά και από αλλοδαπούς γονείς που πιθανότατα θα υπήρχαν στο δείγμα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται στο σύνολό του από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες συντάχθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αντικατοπτρίζουν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια τις προς μέτρηση μεταβλητές. Αυτός ο τύπος ερωτήσεων εξυπηρετεί δυο σκοπούς: αφενός δεν απαιτούν μεγάλη προσπάθεια, έτσι το ερωτηματολόγιο είναι εύκολο στη συμπλήρωσή του και αφετέρου δεν είναι χρονοβόρες, μειώνοντας έτσι τις πιθανότητες να συμπληρωθεί ελλιπώς. Η επιλογή «Άλλο» που υπάρχει στο τέλος των περισσότερων ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να εκφράσουν την άποψή τους σε περίπτωση που δεν καλύπτονται από τις απαντήσεις που δίνονται στο ερωτηματολόγιο ή σε περίπτωση που θέλουν να προσθέσουν κάτι σε αυτές.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δυο μέρη που περιλαμβάνουν περίπου ισοδύναμο αριθμό ερωτήσεων. Το πρώτο μέρος αφορά τα προσωπικά στοιχεία των γονέων και το δεύτερο επικεντρώνεται σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις και τις στάσεις τους ως προς την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία, δηλαδή στην Α' και Β' δημοτικού.

Οι ερωτήσεις του πρώτου μέρους, αφορούν δημογραφικά στοιχεία και οι πληροφορίες που ζητούνται αφορούν το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν σχετίζονται με την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας η οποία, βάσει της βιβλιογραφίας, μπορεί να εξεταστεί από την επαγγελματική κατάσταση των γονέων, το μορφωτικό τους επίπεδο και από ένα δείκτη που αναφέρεται στα πολιτιστικά αγαθά του νοικοκυριού (OECD, 2010). Με αυτό το σκεπτικό, οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν αναφέρονται στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, την επαγγελματική τους ενασχόληση, το ετήσιο εισόδημα της οικογένειας, το είδος των αγαθών πολιτιστικού περιεχομένου που διαθέτει η οικογένεια όπως ηλεκτρονικός υπολογιστής, σύνδεση στο διαδίκτυο, κινητό τηλέφωνο, συνδρομητική τηλεόραση και βιβλιοθήκη και τέλος τις γνώσεις ξένων γλωσσών των γονέων.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, οι αρχικές ερωτήσεις αφορούν την τάξη φοίτησης του παιδιού καθώς και την τάξη στην οποία ξεκίνησε την εκμάθηση αγγλικών στο σχολείο. Ο σκοπός αυτών των ερωτήσεων είναι να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στις απόψεις των γονιών των οποίων τα παιδιά ξεκινούν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο σε διαφορετική ηλικία. Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν το κατά πόσο οι γονείς συμφωνούν ή διαφωνούν με την εκμάθηση της

αγγλικής σε μικρή ηλικία και τους λόγους για τους οποίους ενδεχομένως διαφωνούν. Προκειμένου να ανιχνευτεί η άποψη των γονιών για την ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και συνεπώς το κατά πόσο εμπιστεύονται την ξενόγλωσση διδασκαλία του δημόσιου σχολείου στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, η επόμενη ερώτηση σχετίζεται με το αν οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών εκτός σχολείου και για ποιο λόγο. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν την στάση και την εμπλοκή των γονέων στην εκμάθηση της γλώσσας μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται το κατά πόσο επιλέγουν να παρέχουν βοήθεια στη μελέτη των μαθητών στο σπίτι, τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να ενθαρρύνουν την εκμάθηση των αγγλικών, την άποψή τους για την χρησιμότητα των αγγλικών σαν μελλοντικό εφόδιο και το πόσο συχνά ενημερώνονται για την πρόοδο των μαθητών από τον-την εκπαιδευτικό του σχολείου. Τέλος, η ερώτηση με την οποία κλείνει το ερωτηματολόγιο σχετίζεται με τις οικονομικές δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν κάποιες οικογένειες ως αποτέλεσμα των γενικότερων συγκυριών στη χώρα μας και το κατά πόσο αυτές επηρεάζουν τις αποφάσεις τους σχετικά με τον τρόπο και την ποιότητα ζωής τους.

4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους γονείς του δημοτικού σχολείου του ν. Κορινθίας όπου εργαζόμουν το σχολικό έτος 2012-13, έπειτα από συνεννόηση τόσο με τον διευθυντή του σχολείου όσο και με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, προγραμματίστηκε μια σύντομη συνάντηση με μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ώστε να παρέχω τις απαραίτητες διευκρινίσεις που αφορούσαν τόσο το σκοπό του ερωτηματολογίου όσο και τη συμπλήρωσή του. Η ανταπόκριση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων υπήρξε θετική και άμεση, με αποτέλεσμα να μεσολαβήσει ώστε να διανεμηθούν 70 ερωτηματολόγια σε γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο, εντός του χρονικού διαστήματος που είχε οριστεί εξαρχής.

Με τον ίδιο τρόπο διανεμήθηκαν 30 ερωτηματολόγια σε γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό σχολείο του ν. Αργολίδας, όπου διαμένω, πάλι με τη

συνδρομή και τη διαμεσολάβηση των Μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Τόσο κατά τη διανομή τους όσο και κατά την παράδοσή τους, τα ερωτηματολόγια τοποθετήθηκαν σε ξεχωριστούς φακέλους, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, τα οποία ανέρχονταν στα 100, ακολούθησε η εισαγωγή των δεδομένων στο πρόγραμμα SPSS 16.0 for Windows, η επεξεργασία και η ανάλυσή τους όπως παρουσιάζονται παρακάτω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Ακολουθεί η περιγραφή και η επεξεργασία των δεδομένων σε πίνακες, ώστε να δοθεί μια πληρέστερη εικόνα των ευρημάτων και να διαπιστωθούν οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μεταβλητών. Για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 16.0 for Windows. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων ακολούθησε την περιγραφική (συχνότητες, μέσοι όροι) και την επαγωγική στατιστική (χ^2). Μετά από κάθε στατιστική επεξεργασία σχέσης μεταβλητών είτε μετά από κάθε ενότητα στατιστικής επεξεργασίας ανά θέμα, ακολουθούν οι αποκωδικοποιήσεις της όπως προκύπτουν από τους αντίστοιχους πίνακες.

5.2 Ανάλυση συχνοτήτων

Πίνακας 5.1: Κατανομή γονιών κατά φύλο

Φύλο	N	%
Γυναίκα	77	77,0
Άντρας	23	23,0
Σύνολο	100	

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 γονείς, από τους οποίους οι 77 ήταν γυναίκες.

Πίνακας 5.2: Κατανομή γονιών κατά ηλικία

Ηλικία	N	%
30-40	49	49,0
41-50	43	43,0
Πάνω από 50	8	8,0
Σύνολο	100	

Οι δυο κυρίαρχες ηλικιακές ομάδες στις οποίες ανήκει το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων είναι η 30-40 και η 41-50, οι οποίες μοιράζονται σχεδόν το ίδιο ποσοστό 48% και 43% αντίστοιχα.

Πίνακας 5.3: Κατανομή των γυναικών του δείγματος ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	N	%
Απόφοιτη Γυμνασίου/ Λυκείου	34	34,0
Απόφοιτη ΙΕΚ	10	10,0
Απόφοιτη ΑΕΙ/ ΤΕΙ	47	47,0
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	9	9,0
Σύνολο	100	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει πανεπιστημιακή μόρφωση (47%) ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (34%) είναι απόφοιτες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης .

Πίνακας 5.4: Κατανομή των γυναικών του δείγματος ως προς την επαγγελματική τους ενασχόληση

Επάγγελμα μητέρας	N	%
Δημόσια υπάλληλος	39	39,0
Ιδιωτική υπάλληλος	25	25,0
Ελεύθερη επαγγελματίας	18	18,0
Οικιακά	15	15,0
Συνταξιούχος/Ανεργη	3	3,0
Σύνολο	100	

.Οι περισσότερες γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται στον δημόσιο τομέα (39%), ενώ υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό (25%) που εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα.

Πίνακας 5.5: Κατανομή των αντρών του δείγματος ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	N	%
Απόφοιτος Γυμνάσιου/Λυκείου	36	36,0
Απόφοιτος ΙΕΚ	20	20,0
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	36	36,0
Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	8	8,00
Σύνολο	100	

Πίνακας 5.6: Κατανομή των αντρών του δείγματος ως προς την επαγγελματική τους ενασχόληση

Επάγγελμα Πατέρα	N	%
Δημόσιος υπάλληλος	22	22,0
Ιδιωτικός υπάλληλος	32	32,0
Ελεύθερος επαγγελματίας	35	35,0
Συνταξιούχος/Ανεργος	11	11,0
Σύνολο	100	

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των αντρών που συμμετείχαν στην έρευνα, το ποσοστό αυτών που διαθέτουν πανεπιστημιακή μόρφωση (36%) είναι το ίδιο με αυτών που είναι απόφοιτοι γυμνασίου και λυκείου (36%). Οι περισσότεροι εργάζονται είτε ως ελεύθεροι επαγγελματίες (35%) είτε ως ιδιωτικοί υπάλληλοι (32%), ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό αυτών που εργάζονται ως δημόσιοι υπάλληλοι (22%).

Πίνακας 5. Σφάλμα! Δεν υπάρχει κείμενο καθορισμένου στυλ στο έγγραφο.7: Κατανομή των γονιών του δείγματος ως προς το ετήσιο οικογενειακό τους εισόδημα

Ετήσιο Εισόδημα	N	%
Κάτω από 9.000	3	3,0
9.000 – 19.000	21	21,0
20.000 – 29.000	42	42,0
30.000 – 39.000	30	30,0
40.000 και πάνω	4	4,0
Σύνολο	100	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (42%) έχει ετήσιο οικογενειακό εισόδημα που κυμαίνεται από 20.000 ως 29.000 ευρώ, ενώ ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (30%) έχει εισόδημα που φτάνει τα 39.000 ευρώ.

Πίνακας 5.8: Κατανομή των γονιών του δείγματος ως προς το είδος των προϊόντων πολιτιστικού περιεχομένου που διαθέτουν

Προϊόντα πολιτιστικού περιεχομένου	N	%
H/ Υ	95	95,0
Σύνδεση στο διαδίκτυο	89	89,0
Κινητό χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο	70	70,0
Εκτυπωτής	63	63,0
Βιβλιοθήκη	55	55,0
Συσκευή για μουσική	37	37,0
Κινητό με σύνδεση στο διαδίκτυο	35	35,0
Συνδρομητική τηλεόραση	35	35,0
Φορητός υπολογιστής αφής	33	33,0

Σχεδόν κάθε οικογένεια διαθέτει H/Υ (95%) και σύνδεση στο διαδίκτυο (89%). Οι περισσότερες οικογένειες διαθέτουν συσκευή κινητού χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο (70%) και εκτυπωτή (63%). Πάνω από τα μισά νοικοκυριά διαθέτουν βιβλιοθήκη. Μικρότερα ποσοστά οικογενειών διαθέτουν πιο εξελιγμένα προϊόντα τεχνολογίας όπως φορητές συσκευές για μουσική (37%), κινητό με σύνδεση στο διαδίκτυο (35%), φορητό υπολογιστή αφής (33%) και υπηρεσίες όπως συνδρομητική τηλεόραση (35%).

Πίνακας 5.9: Κατανομή των γονιών του δείγματος ως προς τον αριθμό προϊόντων πολιτιστικού περιεχομένου που διαθέτουν

Αριθμός προϊόντων	N	%
Μέχρι δυο	8	8,0
Τρία - τέσσερα	30	30,0
Πέντε - έξι	33	33,0
Πάνω από 6	29	29,0
Σύνολο	100	

Στα περισσότερα νοικοκυριά υπάρχουν από τρία ως έξι προϊόντα (30% και 33% αντίστοιχα), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (29%) διαθέτει πάνω από 6 προϊόντα.

Κάθε νοικοκυριό διαθέτει κατά μέσο όρο πέντε προϊόντα πολιτιστικού περιεχομένου.

Πίνακας 5.10: Κατανομή των γυναικών του δείγματος ως προς το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας

Επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας μητέρα	N	%
Πολύ καλά	40	40,0
Καλά	32	32,0
Μέτρια	17	17,0
Λίγο/καθόλου	11	11,0
Σύνολο	100	

Πίνακας 5.11: Κατανομή των αντρών του δείγματος ως προς το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας

Επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας πατέρας	N	%
Πολύ καλά	37	37,0
Καλά	21	21,0
Μέτρια	26	26,0
Λίγο / καθόλου	16	16,0
Σύνολο	100	

Όσον αφορά την αγγλική γλώσσα, τόσο οι γυναίκες (40%), όσο και οι άντρες (37%) του δείγματος θεωρούν ότι η γνώση τους βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο. Ωστόσο φαίνεται πως οι γυναίκες τείνουν να δηλώνουν ότι έχουν καλύτερη γνώση της αγγλικής γλώσσας συγκριτικά με τους άντρες.

Πίνακας 5.12: Κατανομή των γυναικών του δείγματος ως προς τη γνώση άλλων ξένων γλωσσών, εκτός της αγγλικής

Γνώση άλλων ξένων γλωσσών μητέρα	N	%
Όχι	68	68,0
Ναι	32	32,0
Σύνολο	100	

Πίνακας 5.13: Κατανομή των αντρών του δείγματος ως προς τη γνώση άλλων ξένων γλωσσών ,εκτός της αγγλικής

Γνώση άλλων ξένων γλωσσών πατέρας	N	%
Όχι	78	78,0
Ναι	22	22,0
Σύνολο	100	

Όσον αφορά τη γνώση άλλων ξένων γλωσσών, εμφανίζονται μεγαλύτερες διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες του δείγματος καθώς το 32% των γυναικών έναντι του 22% των αντρών μιλάνε μία ή και περισσότερες ξένες γλώσσες εκτός της αγγλικής

Πίνακας 5.14: Κατανομή των γυναικών του δείγματος ως προς τον αριθμό ξένων γλωσσών, εκτός της αγγλικής, που γνωρίζουν

Αριθμός άλλων ξένων γλωσσών πέραν της αγγλικής μητέρα	N	%
Μια ξένη γλώσσα	24	75
Δύο ξένες γλώσσες	6	18,8
Τρεις ξένες γλώσσες	2	6,2
Σύνολο	32	

Πίνακας 5.15: Κατανομή των αντρών του δείγματος ως προς τον αριθμό ξένων γλωσσών ,εκτός της αγγλικής, που γνωρίζουν

Αριθμός άλλων ξένων γλωσσών πέραν της αγγλικής πατέρας	N	%
Μια ξένη γλώσσα	14	63,7
Δύο ξένες γλώσσες	8	36,3
Σύνολο	22	

Οι περισσότεροι γονείς που γνωρίζουν και άλλες ξένες γλώσσες εκτός από την αγγλική μιλάνε κατά κύριο λόγο μόνο μία ακόμα ξένη γλώσσα. Το ποσοστό των γυναικών που μιλάει άλλη μια ξένη γλώσσα εκτός της αγγλικής, είναι μεγαλύτερο από αυτό των αντρών (75% και 63,7 % αντίστοιχα).

Πίνακας 5.16: Κατανομή των μαθητών ως προς την τάξη στην οποία ξεκίνησαν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο

Τάξη στην οποία ξεκίνησαν οι μαθητές τα αγγλικά στο σχολείο	N	%
Α΄ και Β΄ δημοτικού	48	48,0
Γ΄ δημοτικού και πάνω	43	43,0
Δεν διδάσκονται αγγλικά στο σχολείο	9	9,0
Σύνολο	100	

Το ποσοστό των μαθητών που ξεκίνησαν να μαθαίνουν αγγλικά από την Α΄ ή Β΄ δημοτικού (48%) εμφανίζεται μεγαλύτερο από το ποσοστό των μαθητών που ξεκίνησαν στη Γ΄ δημοτικού ή σε μεγαλύτερες τάξεις (43%), με μικρή όμως διαφορά .Υπάρχει ένα μικρό ποσοστό μαθητών που δεν διδάσκεται αγγλικά (9%), γεγονός που ίσως οφείλεται σε συγκεκριμένους λόγους που αφορούσαν τη σχολική χρονιά κατά την οποία έγινε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όπως για παράδειγμα άδεια του μόνιμου εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας ή περιορισμένος αριθμός προσλήψεων εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας, τη συγκεκριμένη χρονιά.

Πίνακας 5.17: Κατανομή των γονιών ως προς το βαθμό ικανοποίησης τους αναφορικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη τάξη του δημοτικού

Βαθμός ικανοποίησης των γονιών από τη διδασκαλία των αγγλικών από την Α΄ δημοτικού	N	%
Θετικοί	58	58,0
Αρνητικοί	29	29,0
Ουδέτεροι	13	13,0
Σύνολο	100	100,0

Η πλειοψηφία των γονέων (58%) δήλωσε πως θα ήταν ικανοποιημένοι με την έναρξη της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη τάξη του δημοτικού.

Πίνακας 5.18: Κατανομή των γονιών ως προς τους λόγους για τους οποίους ενδεχομένως διαφωνούν με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη τάξη του δημοτικού

Αν δεν θα ήσασταν ικανοποιημένοι γιατί	N	%
Ας μάθει καλύτερα τα ελληνικά και μετά τα αγγλικά	34	58
Ας ξεκινήσει αγγλικά πιο ώριμο συναισθηματικά και γνωστικά	13	22
Επιβαρύνεται το πρόγραμμα του παιδιού	7	12
Ίσως δυσκολευτεί και αντιπαθήσει τα αγγλικά	5	8
Σύνολο	59	

Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι γονείς δεν συμφωνούν με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού είναι γιατί πιστεύουν ότι είναι καλύτερο οι μαθητές να επικεντρωθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού και να προχωρήσουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μεγαλύτερη ηλικία.

Πίνακας 5.19: Κατανομή των μαθητών ως προς τους τρόπους τους οποίους επιλέγουν για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Το παιδί μαθαίνει αγγλικά εκτός σχολείου	N	%
Παρακολουθεί μαθήματα σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών	48	48,0
Διδάσκεται αγγλικά μόνο στο σχολείο	22	22,0
Θα ξεκινήσει αγγλικά εκτός σχολείου στο άμεσο μέλλον	17	17,0
Κάνει ιδιαίτερα μαθήματα	11	11,0
Άλλο	2	2,0
Σύνολο	100	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (48%), εκτός από τη διδασκαλία των αγγλικών στο σχολείο, παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και σε κέντρα ξένων γλωσσών. Ο κυριότερος λόγος που οδηγεί τους γονείς σε αυτή την επιλογή είναι η άποψη που έχουν για την ποιότητα της διδασκαλίας στο σχολείο. Όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, το 54 % των γονέων που επιλέγουν τα κέντρα εκμάθησης ξένων γλωσσών για τα παιδιά τους θεωρούν ότι στο σχολείο δεν προσφέρεται υψηλής ποιότητας ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Πίνακας 5.20: Κατανομή των μαθητών ως προς τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν τα κέντρα ξένων γλωσσών για την εκμάθηση αγγλικών εκτός του σχολείου

Γιατί οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών στο φροντιστήριο	N	%
Δεν καλύπτεται η διδασκαλία ικανοποιητικά ή-και καθόλου στο σχολείο.	26	54
Χωρίς αιτιολόγηση	14	29,2
Τα αγγλικά είναι απαραίτητα	5	10,5
Για την απόκτηση πτυχίου γλωσσομάθειας	3	6,3
Σύνολο	48	

Πίνακας 5.21: Κατανομή των μαθητών ως προς τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν αποκλειστικά το σχολείο για την εκμάθηση αγγλικών

Γιατί οι μαθητές διδάσκονται αγγλικά μόνο στο σχολείο	N	%
Χωρίς αιτιολόγηση	8	36,4
Οι μαθητές είναι μικροί σε ηλικία	7	31,8
Επαρκούν οι ώρες διδασκαλίας στο σχολείο	5	22,7
Δεν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα για κάτι άλλο	2	9,1
Σύνολο	22	100,0

Η μικρή ηλικία των μαθητών είναι ο βασικός λόγος για τον οποίο κάποιοι γονείς επιλέγουν τα παιδιά τους να μαθαίνουν αγγλικά αποκλειστικά στο σχολείο, ενώ ελάχιστοι γονείς επικαλούνται τις οικονομικές δυσκολίες ως λόγο .

Πίνακας 5.22: Κατανομή των γονιών ως προς αν παρέχουν βοήθεια στους μαθητές στη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι

Βοηθάτε στο διάβασμα των αγγλικών στο σπίτι	N	%
Ναι	50	52,1
Όχι	46	47,9
Σύνολο	96	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων, (λίγο περισσότεροι από τους μισούς) δήλωσε ότι βοηθούν τα παιδιά τους στη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι.

Πίνακας 5.23: Κατανομή των γονιών ως προς τους τρόπους που επιλέγουν στην περίπτωση που παρέχουν βοήθεια για τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι

Αν βοηθάτε, ποιους τρόπους επιλέγετε	N	%
«Εξετάζετε» το παιδί	32	54,2
Με υλικό από το διαδίκτυο	14	23,8
Με τραγούδια, ιστορίες, παιχνίδια	9	15,3
Αναθέτετε τη μελέτη σε κάποιον άλλο πχ. μεγαλύτερα αδέρφια /άλλο	4	6,7
Σύνολο	59	

Οι περισσότεροι γονείς που βοηθούν τα παιδιά τους στη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι, δηλώνουν ότι ο τρόπος που επιλέγουν είναι να «εξετάζουν» τους μαθητές για να διαπιστώσουν αν θυμούνται όσα έμαθαν.

Πίνακας 5.24: Κατανομή των γονιών ως προς το είδος των τρόπων που επιλέγουν στην περίπτωση που παρέχουν βοήθεια για τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι

Πώς βοηθούν οι γονείς στη μελέτη του παιδιού στο σπίτι	N	%
Λειτουργούν υποστηρικτικά στη δουλειά που γίνεται στο σχολείο	28	56,0
Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	22	44,0
Σύνολο	50	

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς σχετικά με τους τρόπους τους οποίους χρησιμοποιούν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη στο σπίτι, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι λειτουργούν υποστηρικτικά στη δουλειά που γίνεται στο σχολείο, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό γονέων αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και χρησιμοποιεί πιο δημιουργικές μεθόδους για να προσεγγίσει τη νέα γνώση μαζί με το παιδί. Τέτοιοι τρόποι είναι για παράδειγμα η χρήση εκπαιδευτικού υλικού από το διαδίκτυο, ιστορίες ή τραγούδια που να σχετίζονται με αυτά που διδάχθηκε ο μαθητής στο σχολείο.

Πίνακας 5.25: Κατανομή των γονιών ως προς τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να μην παρέχουν βοήθεια στη μελέτη των αγγλικών για το σπίτι

Αν δεν βοηθάτε δεν το κάνετε επειδή	N	%
Έχετε συγκεκριμένες πεποιθήσεις	21	47,7
Δεν χρειάζεται γιατί δεν έχει εργασίες	14	31,8
Έλλειψη γνώσεων σχετικών με τη ξένη γλώσσα	6	13,6
Έλλειψη χρόνου λόγω δουλειάς	3	6,8
Σύνολο	44	

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των γονιών που επιλέγουν να μη βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι, σύμφωνα με την οποία ο κυριότερος λόγος τον οποίο επικαλούνται είναι οι πεποιθήσεις τους και όχι η έλλειψη χρόνου . Σχεδόν οι μισοί γονείς που απάντησαν ότι δεν βοηθούν το παιδί τους στη μελέτη στο σπίτι δήλωσαν ότι ο λόγος είναι οι απόψεις που έχουν σχετικά με το θέμα αυτό, για παράδειγμα πιστεύουν ότι το παιδί πρέπει να είναι πιο ανεξάρτητο και να μάθει να διαβάζει μόνο του, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (6,8%) απάντησε ότι δεν βοηθά επειδή δεν υπάρχει χρόνος λόγω φόρτου εργασίας .

Πίνακας 5.26: Κατανομή των γονιών ως προς το εάν ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση αγγλικών

Ενθάρρυνση για την εκμάθηση αγγλικών	N	%
Γονείς που ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	70	71,4
Γονείς που δεν ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	28	28,6
Σύνολο	98	

Σημαντικά υψηλότερο (71,4%) εμφανίζεται το ποσοστό των γονέων οι οποίοι, εκτός από τη βοήθεια στη μελέτη των μαθητών για το σχολείο, ενθαρρύνουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας γενικότερα επιλέγοντας τρόπους όπως κατασκευές, χειροτεχνίες, παραμύθια, τραγούδια και υλικό από το διαδίκτυο για να ασχοληθούν μαζί με τους μαθητές στο σπίτι.

Πίνακας 5.27: Κατανομή των γονιών ως προς τους τρόπους με τους οποίους επιλέγουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση αγγλικών

Με ποιους τρόπους ενθαρρύνετε την εκμάθηση αγγλικών	N	%
Με υλικό από το διαδίκτυο	39	29,1
Με βιβλία, ιστορίες, παραμύθια	33	24,6
Με τίποτα από τα παραπάνω	28	20,8
Επικοινωνείτε με το παιδί στα αγγλικά	15	11,2
Με όλα τα παραπάνω	10	7,5
Με χειροτεχνίες, κατασκευές	8	6
Άλλο	1	0,8
Σύνολο	134	

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, ο κυριότερος τρόπος με τον οποίο ενθαρρύνουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι η ενασχόληση με υλικό που έχουν βρει στο διαδίκτυο, ενώ ιδιαίτερη προτίμηση δείχνουν και στα βιβλία με παραμύθια και ιστορίες.

Πίνακας 5.28: Κατανομή των γονιών ως προς την άποψή τους για τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας για τα παιδιά τους

Είναι τα αγγλικά απαραίτητο εφόδιο για τους μαθητές	N	%
Ναι	98	98,0
Όχι	2	2,0
Σύνολο	100	

Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για τους μαθητές.

Το προφίλ των δυο γονιών που απάντησαν ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας δεν αποτελεί απαραίτητο εφόδιο

Και οι δυο γονείς είναι άντρες, ηλικίας πάνω από 50, έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση και επιπλέον είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου. Ο ένας από αυτούς εργάζεται ως ελεύθερος επαγγελματίας ενώ ο άλλος έχει συνταξιοδοτηθεί. Όσον αφορά τις συζύγους τους, στη μια περίπτωση διαθέτει πανεπιστημιακή μόρφωση και εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος, ενώ στην άλλη είναι απόφοιτος λυκείου και εργάζεται ως ελεύθερος επαγγελματίας. Και στις δυο περιπτώσεις, το οικογενειακό εισόδημα είναι αρκετά υψηλό, από 30.000 ως 40.000 και πάνω, ενώ στο σπίτι υπάρχουν κατά μέσο όρο 6.5 προϊόντα πολιτιστικού περιεχομένου. Και οι δυο θεωρούν ότι έχουν καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας και το ίδιο ισχύει και για τις συζύγους τους. Ο ένας δεν μιλάει άλλες ξένες γλώσσες το ίδιο και η σύζυγός του, ενώ ο άλλος μιλάει γερμανικά και ιαπωνικά και η σύζυγός του γαλλικά. Τα παιδιά τους πηγαίνουν δημοτικό όμως ξεκίνησαν τα αγγλικά στην Γ δημοτικού, όχι στην Α. Συμφωνούν και οι δύο με την πλειοψηφία των γονέων που δηλώνουν ότι ο βασικός λόγος που και δε θα ήταν ικανοποιημένοι με τη διδασκαλία των αγγλικών στην Α δημοτικού είναι ότι πιστεύουν ότι οι μαθητές είναι καλύτερο να μάθουν την ελληνική γλώσσα σε πρώτη φάση και να προχωρήσουν αργότερα στη ξένη γλώσσα. Επιπλέον ο ένας από τους δύο γονείς συμπληρώνει ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν είναι αρκετά ώριμα συναισθηματικά και γνωστικά για να ξεκινήσουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Και οι δυο γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε κέντρο ξένων γλωσσών, ενώ ο ένας από τους δύο αιτιολογεί αυτή την απόφαση λέγοντας ότι «παρά τη θέληση των γονέων έχει καταστεί επιβεβλημένη ανάγκη». Όσον αφορά τη βοήθεια στη μελέτη του παιδιού στο σπίτι, και οι δυο δεν εμπλέκονται ιδιαίτερα. Ο ένας δεν βοηθά λόγω του ότι πιστεύει ότι ο μαθητής πρέπει να διαβάσει μόνος του, ενώ ο άλλος δε βοηθά συστηματικά παρά μόνο όποτε του ζητηθεί από το παιδί. Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις τους κανένας από τους δύο δεν ενθαρρύνει το παιδί του στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας με κάποια άλλη δραστηριότητα στο σπίτι όπως διάβασμα βιβλίων ή υλικό από το διαδίκτυο. Επίσης επιλέγουν να μην ενημερώνονται συχνά για την πρόοδο των παιδιών από τον εκπαιδευτικό αγγλικής, ενώ αν αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες ο ένας θα επέλεγε να σταματήσει τη διδασκαλία των αγγλικών στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών και ο δεύτερος τις δαπάνες για ψυχαγωγία και

διασκέδαση. Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη που εκφράζει ο ένας από τους δυο στην τελευταία σελίδα του ερωτηματολογίου υποστηρίζοντας ότι «Η διδασκαλία ξένων γλωσσών στο δημοτικό δημιουργεί γλωσσική και πολιτισμική σύγχυση στα παιδιά» εκφράζοντας έτσι την πλήρη αντίθεση του στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού. Κατά συνέπεια φαίνεται ότι οι δυο γονείς δεν φαίνεται να θεωρούν ότι τα αγγλικά δεν είναι απαραίτητο εφόδιο γενικά αλλά μόνο και ειδικά στις μικρές ηλικίες των παιδιών τους.

Πίνακας 5.29: Κατανομή των γονιών ως προς τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι η αγγλική γλώσσα αποτελεί εφόδιο για τα παιδιά τους

Τα αγγλικά είναι απαραίτητα επειδή	N	%
Διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών	50	36,5
Εξασφαλίζουν ευκολότερη επαγγελματική αποκατάσταση	43	31,4
Διευκολύνουν τις σπουδές σε άλλες χώρες	24	17,5
Προσφέρουν τη δυνατότητα εργασίας σε άλλες χώρες	20	14,6
Σύνολο	137	

Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας θεωρείται απαραίτητο εφόδιο, σύμφωνα με το ποσοστό των απόψεων που εξέφρασαν οι γονείς (36,5%), είναι το ότι βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους . Ένας επιπρόσθετος λόγος τον οποίο ένα σημαντικό ποσοστό των απόψεων που εκφράστηκαν (31,4%) χαρακτηρίζουν σημαντικό, είναι το ότι η αγγλική γλώσσα αποτελεί βασικό προσόν το οποίο θα εξασφαλίσει ευκολότερη επαγγελματική αποκατάσταση στους μαθητές .

Πίνακας 5.30: Κατανομή των γονιών ως προς τη συχνότητα με την οποία επιλέγουν να ενημερώνονται από τον/την εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο

Πόσο συχνά ενημερώνεστε από τον εκπαιδευτικό αγγλικής	N	%
Πολύ συχνά/ συχνά	30	33
Μερικές φορές	28	30,8
Σπάνια /ποτέ	33	36,2
Σύνολο	91	

Όσον αφορά την ενημέρωση τους από τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας, οι περισσότεροι γονείς απάντησαν ότι τον/την επισκέπτονται σπάνια ή καθόλου για να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους. Σημαντικό ωστόσο ποσοστό (περίπου 1 στους 3) επιλέγει να ενημερώνεται συχνά ή πολύ συχνά από τον/την εκπαιδευτικό της σχετικής ειδικότητας

Πίνακας 5.31: Κατανομή των γονιών ως προς το είδος των περικοπών στις οποίες θα προχωρούσαν στην περίπτωση που αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες

Αν δυσκολευόσασταν οικονομικά τι θα επιλέγατε να περικόψετε	N	%
Δαπάνες για ψυχαγωγία και διασκέδαση	71	72,4
Τις εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού	17	17,3
Το φροντιστήριο αγγλικών	7	7,1
Άλλο	3	3,1
Σύνολο	98	

Σε περίπτωση που η οικογένεια αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες, σύμφωνα με το μεγαλύτερο ποσοστό των απόψεων που εκφράστηκαν (72,4%), οι γονείς θα επέλεγαν να μειώσουν τις δαπάνες για ψυχαγωγία και διασκέδαση. Ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδουν στην ξενόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους είναι το πολύ μικρό ποσοστό των απόψεων (7,1%), σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς θα επέλεγαν να διακόψουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο κέντρο ξένων γλωσσών σε ανάλογη περίπτωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

6.1 Εισαγωγή

Τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει έρευνες σε διεθνές επίπεδο οι οποίες σχετίζονται με την ξενόγλωσση εκπαίδευση, αναδεικνύουν το οικογενειακό περιβάλλον ως παράγοντα που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας για τους μαθητές μικρής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι:

- Η οικογένεια παίζει βασικό ρόλο στη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών για τους μαθητές (Young, 1994).
- Η στάση και η άποψη των γονιών αναφορικά με τις ξένες γλώσσες μπορούν να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους στη ξένη γλώσσα (Young, 1994).
- Τόσο ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αντιμετωπίζουν τη ξένη γλώσσα, όσο και η ενασχόληση τους στην πορεία της εκμάθησής της από το παιδί μπορούν να επηρεάσουν τη γλωσσική του ανάπτυξη (Young, 1994).
- Ο Sheldon (2002) δίνει έμφαση στη σχέση που υπάρχει μεταξύ των στάσεων και των απόψεων των γονιών σχετικά με τη ξένη γλώσσα με την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που παρέχουν στα παιδιά τους.
- Οι παραδοσιακοί ρόλοι των φύλων στην οικογένεια και ο καταμερισμός των ευθυνών που συνεπάγονται, μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό στον οποίο ο κάθε γονιός εμπλέκεται στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας του παιδιού του καθώς και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να ασχοληθεί με αυτή (Watzke, 2003).
- Τέλος, η γλωσσομάθεια των γονιών παίζει σημαντικό ρόλο καθώς καθορίζει τη στάση τους απέναντι στις ξένες γλώσσες. Όπως υποστηρίζει ο Bartram (2006), η γνώση μιας ξένης γλώσσας και η προσωπική εμπειρία των γονιών από την επαφή με τις ξένες γλώσσες γενικότερα, μπορούν να επηρεάσουν τις απόψεις και τη γνώμη που θα διαμορφώσουν για αυτές.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα καθώς και το γεγονός ότι υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που να παρέχουν στοιχεία σχετικά με τις απόψεις που έχουν οι Έλληνες γονείς για την ξενόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους, και ειδικά των μαθητών μικρής ηλικίας, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων εστιάζει στη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονιών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας με μεταβλητές που αφορούν τις στάσεις και τις απόψεις τους για την εκμάθηση αγγλικών από την Α΄ δημοτικού.

Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε η σχέση που μπορεί να έχουν το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα, το ετήσιο εισόδημα, ο αριθμός προϊόντων πολιτιστικού περιεχομένου και η γνώση της αγγλικής ή άλλων ξένων γλωσσών της μητέρας και του πατέρα με το βαθμό ικανοποίησης τους από τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού, το κατά πόσο παρέχουν βοήθεια και ενθάρρυνση στα παιδιά τους και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να το κάνουν, την άποψή τους για τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας, τη συχνότητα με την οποία ενημερώνονται από τον/την εκπαιδευτικό αγγλικής του σχολείου καθώς και τις περικοπές στις οποίες θα προχωρούσαν σε περίπτωση οικονομικών δυσκολιών. Τέλος, διερευνήθηκε η σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στη τάξη στην οποία οι μαθητές ξεκινούν αγγλικά στο σχολείο με το αν επιλέγουν να μαθαίνουν αγγλικά και εκτός του σχολείου.

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης των παραπάνω μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για τη σωστή εφαρμογή του οποίου χρειάστηκε να γίνουν ανακωδικοποιήσεις σε ορισμένες μεταβλητές .

Συγκεκριμένα, για τη μεταβλητή που αφορούσε την ηλικία των γονιών δημιουργήθηκαν τρεις ηλικιακές ομάδες, η πρώτη περιλαμβάνει τις ηλικίες 30-40 ετών, η δεύτερη τις ηλικίες 41-50 και η τρίτη τις ηλικίες άνω των 50 ετών.

Η μεταβλητή που αφορούσε το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα συμπτύχθηκε σε δυο κατηγορίες υψηλό και χαμηλό, η μεν περιλαμβάνει τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ και τους κατόχους μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου, ενώ η δε τους αποφοίτους Γυμνασίου, Λυκείου και ΙΕΚ.

Η μεταβλητή που αφορούσε το επάγγελμα της μητέρας και του πατέρα συμπτύχθηκε σε τρεις κατηγορίες από πέντε που ήταν αρχικά, η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει

τους δημοσίους υπαλλήλους, η δεύτερη τους ιδιωτικούς υπαλλήλους και η τρίτη τους άνεργους, τους συνταξιούχους και τους ασχολούμενους με τα οικιακά.

Στη μεταβλητή του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος οι κατηγορίες έγιναν τρεις από πέντε και χωρίστηκαν στην πρώτη που περιλαμβάνει τα εισοδήματα κάτω από 19.000 ευρώ, τη δεύτερη με εισοδήματα 20.000 – 29.000 ευρώ και την τρίτη με εισοδήματα 30.000 και πάνω.

Η μεταβλητή που αφορούσε τον αριθμό των πολιτιστικών προϊόντων της οικογένειας συμπτύχθηκε σε δύο κατηγορίες, με βάση το μέσο όρο προϊόντων που βρέθηκε από την ανάλυση ότι υπάρχουν σε κάθε νοικοκυριό. Έτσι, η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει αριθμό προϊόντων μικρότερο ή ίσο του πέντε ενώ η δεύτερη αριθμό μεγαλύτερο του πέντε.

Η μεταβλητή που αφορούσε το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας της μητέρας και του πατέρα συμπτύχθηκε σε δύο κατηγορίες παρόμοιες με αυτές που αφορούν το μορφωτικό τους επίπεδο. Έτσι η κατηγορία υψηλό επίπεδο περιλαμβάνει τις απαντήσεις όσων δήλωσαν ότι μιλάνε πολύ καλά ή καλά την αγγλική γλώσσα και η κατηγορία χαμηλό όσους μιλάνε μέτρια, λίγο ή καθόλου την αγγλική γλώσσα.

Για τη μεταβλητή της τάξης στην οποία οι μαθητές ξεκίνησαν τα αγγλικά στο σχολείο, οι κατηγορίες συμπτύχθηκαν σε δυο: σε αυτούς που ξεκίνησαν στην Α' και Β' δημοτικού και σε αυτούς που ξεκίνησαν από την Γ' δημοτικού και μετά.

Στη μεταβλητή που αφορούσε το αν οι μαθητές μαθαίνουν αγγλικά και εκτός σχολείου, οι κατηγορίες μειώθηκαν στις τρεις: η πρώτη περιλαμβάνει τους μαθητές που μαθαίνουν αγγλικά μόνο στο σχολείο, η δεύτερη αυτούς που πηγαίνουν στο φροντιστήριο και η τρίτη αυτούς που επιλέγουν τα ιδιαίτερα μαθήματα. Ουσιαστικά δεν συμπεριλήφθηκε η κατηγορία που περιελάμβανε τους μαθητές οι οποίοι σκοπεύουν να ξεκινήσουν τα αγγλικά εκτός σχολείου στο μέλλον.

Στη μεταβλητή που σχετίζεται με το λόγο για τον οποίο οι γονείς θεωρούν ότι τα αγγλικά είναι απαραίτητο εφόδιο για το μέλλον των παιδιών τους, εκφράστηκε ποικιλία απόψεων από την πλευρά των γονιών, οι οποίες χωρίστηκαν σε δύο γενικότερες κατηγορίες: η μία αφορά τους λόγους διεύρυνσης των ακαδημαϊκών οριζόντων και η δεύτερη τους επαγγελματικούς λόγους.

Το ίδιο σκεπτικό με παραπάνω ακολουθήθηκε και στη περίπτωση της μεταβλητής που αφορούσε τους λόγους για τους οποίους οι γονείς επιλέγουν να μη βοηθούν τα παιδιά τους με τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, η μια περιλαμβάνει τους γονείς που έχουν συγκεκριμένες απόψεις για τη μελέτη των μαθητών και η άλλη περιλαμβάνει άλλους λόγους τους οποίους επικαλούνται.

Τέλος, στη μεταβλητή που αφορούσε τις οικονομικές περικοπές στις οποίες θα προχωρούσαν οι γονείς στην περίπτωση οικονομικών δυσκολιών, οι κατηγορίες συμπτύχθηκαν στις εξής δύο: προσωπικά έξοδα των γονιών που αφορούν την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση και έξοδα για το παιδί που περιλαμβάνουν το φροντιστήριο αγγλικών και τις εξωσχολικές δραστηριότητες.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται μόνο οι περιπτώσεις συσχετίσεων που βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικές ($p < 0.05$).

6.2 Ανάλυση συσχετίσεων

Η επίδραση του φύλου του γονέα

Πίνακας 6. 1: Συσχέτιση του φύλου με το λόγο που δεν βοηθάνε τα παιδιά στη μελέτη των Αγγλικών στο σπίτι

		Συγκεκριμένη άποψη	Άλλοι λόγοι	Σύνολο
Άντρας	Count	11	3	14
	Residual	4,3	-4,3	
	Std. Residual	1,7	-1,6	
Γυναίκα	Count	10	20	30
	Residual	-4,3	4,3	
	Std. Residual	-1,1	1,1	
Σύνολο	Count	21	23	44

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2- sided)	Exact. Sig.(2- sided)	Exact. Sig.(1- sided)
Pearson Chi-Square	7,830 ^a	1	,005		
Continuity Correction ^b	6,122	1	,013		
Likelihood Ratio	8,167	1	,004		
Fisher's Exact Test				,009	,006
Linear-by- Linear Association	7,652	1	,006		
N of Valid Cases	44				

a. 0 cells (0, 0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,68.

b. Computed only for a 2x2 table

Οι άνδρες τείνουν να μην βοηθάνε τα παιδιά με τα μαθήματα των Αγγλικών στο σπίτι έχοντας συγκεκριμένες απόψεις για το θέμα αυτό ενώ οι γυναίκες φαίνεται να επικαλούνται άλλους λόγους ($\chi^2=7.83$, $p<0.05$, $df=1$).

Πίνακας 6. 2: Συσχέτιση του φύλου με την παρεχόμενη ενθάρρυνση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

		Ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	Δεν ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	Σύνολο
	Count	12	10	22
Άντρας	Residual	-3,7	3,7	
	Std. Residual	-,9	1,5	
Γυναίκα	Count	58	18	76
	Residual	3,7	-3,7	
	Std. Residual	,5	-,8	
Σύνολο	Count	70	28	98

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)	Exact. Sig.(2-sided)	Exact. Sig.(1-sided)
Pearson Chi-Square	3,962 ^a	1	,047		
Continuity Correction ^b	2,967	1	,085		
Likelihood Ratio	3,738	1	,053		
Fisher's Exact Test				,062	,045
Linear-by-Linear Association	3,922	1	,048		
N of Valid Cases	98				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,29.

b. Computed only for a 2x2 table

Αυτές που φαίνεται να ενθαρρύνουν περισσότερο τα παιδιά τους στην εκμάθηση των Αγγλικών είναι οι μητέρες και όχι τόσο οι πατέρες ($\chi^2=3.96$, $p<0.05$, $df=1$).

Πίνακας 6. 3: Συσχέτιση του φύλου με τη θεώρηση της αγγλικής γλώσσας ως απαραίτητο εφόδιο για τους μαθητές

		Ναι	Όχι	Σύνολο
	Count	21	2	23
Αντρας	Residual	-1,5	1,5	
	Std. Residual	-,3	2,3	
Γυναίκα	Count	77	0	77
	Residual	1,5	-1,5	
	Std. Residual	,2	-1,2	
Σύνολο	Count	98	2	100

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2- sided)	Exact. Sig.(2- sided)	Exact. Sig.(1- sided)
Pearson Chi-Square	6,832 ^a	1	,009		
Continuity Correction ^b	3,116	1	,078		
Likelihood Ratio	6,018	1	,014		
Fisher's Exact Test				,051	,051
Linear-by- Linear Association	6,764	1	,009		
N of Valid Cases	100				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

b. Computed only for a 2x2 table

Στην ίδια λογική με το παραπάνω εύρημα φαίνεται ότι οι μητέρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους πατεράδες ότι τα Αγγλικά είναι απαραίτητο εφόδιο για τα παιδιά τους ($\chi^2=6.83$, $p<0.05$, $df=1$)

Επομένως:

Οι μητέρες τείνουν να θεωρούν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας απαραίτητο εφόδιο για τα παιδιά τους και τείνουν να τα ενθαρρύνουν περισσότερο συγκριτικά με τους πατέρες. Οι πατέρες τείνουν να μην βοηθούν τα παιδιά στη μελέτη των αγγλικών για το σπίτι, καθώς έχουν συγκεκριμένες απόψεις για το θέμα αυτό όπως για παράδειγμα ότι πρέπει να διαβάζουν μόνα τους. Αντίθετα, οι μητέρες τείνουν να επικαλούνται άλλους λόγους για τους οποίους δε βοηθάνε τα παιδιά στη μελέτη στο σπίτι, όπως για παράδειγμα έλλειψη χρόνου ή γνώσεων σχετικών με την αγγλική γλώσσα.

Η επίδραση της ηλικίας του γονέα

Πίνακας 6. 4: Συσχέτιση της ηλικίας των γονέων με το λόγο που δεν βοηθάνε τα παιδιά στη μελέτη των Αγγλικών στο σπίτι

Ηλικία γονιών		Συγκεκριμένη άποψη	Άλλοι λόγοι	Σύνολο
	Count	5	14	19
30-40	Residual	-4,1	4,1	
	Std. Residual	-1,4	1,3	
	Count	13	7	20
41-50	Residual	3,5	-3,5	
	Std. Residual	1,1	-1,1	
	Count	3	2	5
50 και άνω	Residual	,6	-,6	
	Std. Residual	,4	-,4	
Σύνολο	Count	21	23	44

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	6,185 ^a	2	,045
Likelihood Ratio	6,377	2	,041
Linear-by-Linear Association	4,393	1	,036
N of Valid Cases	44		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,39.

Οι γονείς που ανήκουν κυρίως στην ηλικιακή ομάδα 41-50, τείνουν να μην παρέχουν βοήθεια στους μαθητές στη μελέτη των αγγλικών για το σπίτι, καθώς έχουν συγκεκριμένες απόψεις για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διαβάζουν οι μαθητές. Άλλους λόγους για τους οποίους δεν παρέχουν βοήθεια στη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι και οι οποίοι δεν πηγάζουν από κάποια συγκεκριμένη άποψή τους, τείνουν να επικαλούνται οι γονείς της ηλικιακής ομάδας 30-40 ($\chi^2=6.18$, $p<0.05$, $df=2$)

Πίνακας 6. 5: Συσχέτιση της ηλικίας των γονέων με την παρεχόμενη ενθάρρυνση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Ηλικία γονιών		Ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	Δεν ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	Σύνολο
	Count	39	9	48
30-40	Residual	4,7	-4,7	
	Std. Residual	,8	-1,3	
41-50	Count	28	14	42
	Residual	-2,0	2,0	
	Std. Residual	-,4	,6	
50 και άνω	Count	3	5	8
	Residual	-2,7	2,7	
	Std. Residual	-1,1	1,8	
Σύνολο	Count	70	28	98

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	7,248 ^a	2	,027
Likelihood Ratio	6,881	2	,032
Linear-by-Linear Association	6,746	1	,009
N of Valid Cases	98		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,29.

Η ηλικία των γονιών φαίνεται να σχετίζεται, εκτός από τη βοήθεια στη μελέτη των μαθητών για το σπίτι, και με την ενθάρρυνση που τους παρέχουν όσον αφορά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Όπως φαίνεται, οι γονείς ηλικίας μέχρι 40 ετών τείνουν να ενθαρρύνουν την εκμάθηση της αγγλικής, ενώ οι γονείς μεγαλύτερης ηλικίας, τείνουν να μην ενθαρρύνουν ιδιαίτερα την εκμάθηση της αγγλικής. ($\chi^2=7.24$, $p<0.05$, $df=2$)

Πίνακας 6. 6: Συσχέτιση της ηλικίας των γονέων με το είδος των περικοπών που θα έκαναν σε περίπτωση που αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες

Ηλικία γονιών		Προσωπικά έξοδα	Έξοδα που σχετίζονται με το παιδί	Σύνολο
	Count	36	10	46
30-40	Residual	1,6	-1,6	
	Std. Residual	,3	-,5	
	Count	32	9	41
41-50	Residual	1,4	-1,4	
	Std. Residual	,2	-,4	
	Count	3	5	8
50 και άνω	Residual	-3,0	3,0	
	Std. Residual	-1,2	2,1	
Σύνολο	Count	71	24	95

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	6,416 ^a	2	,040
Likelihood Ratio	5,479	2	,065
Linear-by-Linear Association	2,858	1	,091
N of Valid Cases	95		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,02

Οι γονείς ηλικίας άνω των 50 τείνουν περισσότερο να ισχυρίζονται ότι οι περικοπές στις οποίες θα προχωρούσαν σε ανάλογη περίπτωση που θα αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες θα σχετίζονταν και με έξοδα των παιδιών, όπως π.χ. εξωσχολικές δραστηριότητες. ($\chi^2=6.41$, $p<0.05$, $df=2$)

Πίνακας 6. 7: Συσχέτιση της ηλικίας των γονέων με τη θεώρηση της αγγλικής γλώσσας ως απαραίτητο εφόδιο για τους μαθητές

Ηλικία γονιών		Ναι	Όχι	Σύνολο
	Count	49	0	49
30-40	Residual	1,0	-1,0	
	Std. Residual	,1	-1,0	
41-50	Count	43	0	43
	Residual	,9	-,9	
	Std. Residual	,1	-,9	
50 και άνω	Count	6	2	8
	Residual	-1,8	1,8	
	Std. Residual	-,7	4,6	
Σύνολο	Count	98	2	100

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	23,469 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	10,610	2	,005
Linear-by-Linear Association	9,994	1	,002
N of Valid Cases	100		

a.3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,16.

Όσον αφορά τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας, οι γονείς ηλικίας 30-40 και 41-50, τείνουν να θεωρούν ότι η αγγλική γλώσσα αποτελεί εφόδιο για τα παιδιά τους, σε αντίθεση με την άποψη που εκφράζεται από τους γονείς άνω των 50 ($\chi^2=23.46$, $p<0.05$, $df=2$).

Επομένως :

Οι νεότεροι γονείς τείνουν γενικότερα να έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας συγκριτικά με τους μεγαλύτερους γονείς. Οι γονείς ηλικίας 30-40 και 41-50 τείνουν να θεωρούν την αγγλική γλώσσα απαραίτητο εφόδιο για τα παιδιά τους και υποστηρίζουν ότι σε περίπτωση που θα αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες οι περικοπές στις οποίες θα προχωρούσαν θα αφορούσαν τα

προσωπικά τους έξοδα και όχι έξοδα που σχετίζονται με τα παιδιά. Οι γονείς ηλικίας 30-40 τείνουν να ενθαρρύνουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας περισσότερο συγκριτικά με τους γονείς μεγαλύτερης ηλικίας. Τέλος, οι γονείς ηλικίας άνω των 40 επικαλούνται τις πεποιθήσεις τους ως λόγο για τον οποίο δεν παρέχουν βοήθεια στη μελέτη των μαθητών για το σπίτι, σε αντίθεση με τους νεότερους γονείς οι οποίοι επικαλούνται άλλους λόγους.

Επίδραση της πολυγλωσσίας της μητέρας

Πίνακας 6. 8: Συσχέτιση της πολυγλωσσίας της μητέρας με το βαθμό ικανοποίησης από την διδασκαλία της αγγλικής από την Α' και Β' δημοτικού

		Θετικός	Αρνητικός	Ουδέτερος	Σύνολο
	Count	39	24	5	68
Όχι	Residual	-,4	4,3	-3,8	
	Std. Residual	-,1	1,0	-1,3	
	Count	19	5	8	32
Ναι	Residual	,4	-4,3	3,8	
	Std. Residual	,1	-1,4	1,9	
Σύνολο	Count	58	29	13	100

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	8,131 ^a	2	,017
Likelihood Ratio	8,024	2	,018
Linear-by-Linear Association	1,036	1	,309
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,16.

Οι μητέρες οι οποίες γνωρίζουν άλλες ξένες γλώσσες, εκτός της αγγλικής, τείνουν περισσότερο να εμφανίζονται ουδέτερες ως προς το βαθμό που θα τους ικανοποιούσε η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α' και Β' δημοτικού, ενώ οι μητέρες οι οποίες δε γνωρίζουν άλλες ξένες γλώσσες εκτός της αγγλικής, τείνουν να εμφανίζουν αρνητική στάση ($\chi^2=8.13$, $p<0.05$, $df=2$)

Πίνακας 6. 9: Συσχέτιση της πολυγλωσσίας της μητέρας με τον τρόπο που βοηθούν τους μαθητές με τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι

		Γονείς που υποστηρίζουν τη διδασκαλία του σχολείου	Γονείς που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	Σύνολο
	Count	24	14	38
Όχι	Residual	3,1	-3,1	
	Std. Residual	,7	-,8	
	Count	4	9	13
Ναι	Residual	-3,1	3,1	
	Std. Residual	-1,2	1,3	
Σύνολο	Count	28	23	51

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)	Exact. Sig.(2-sided)	Exact. Sig.(1-sided)
Pearson Chi-Square	4,104 ^a	1	,043		
Continuity Correction ^b	2,900	1	,089		
Likelihood Ratio	4,145	1	,042		
Fisher's Exact Test				,057	,044
Linear-by-Linear Association	4,023	1	,045		
N of Valid Cases	51				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,86.

b. Computed only for a 2x2 table

Οι μητέρες που δήλωσαν ότι γνωρίζουν και άλλες ξένες γλώσσες, εκτός της αγγλικής, τείνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες όταν ασχολούνται με τη μελέτη των παιδιών για τα αγγλικά στο σπίτι, σε αντίθεση με τις μητέρες που δεν γνωρίζουν άλλες ξένες γλώσσες, οι οποίες τείνουν να επιλέγουν τρόπους που λειτουργούν μόνο υποστηρικτικά στη δουλειά που γίνεται στο σχολείο. ($\chi^2=4.10$, $p<0.05$, $df=1$).

Επομένως:

Οι μητέρες οι οποίες δεν γνωρίζουν άλλες ξένες γλώσσες εκτός της αγγλικής, τείνουν να είναι αρνητικές όσον αφορά την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού, ενώ όταν βοηθούν τα παιδιά στη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι τείνουν να επιλέγουν τρόπους που λειτουργούν υποστηρικτικά στη δουλειά που γίνεται στο σχολείο. Αντιθέτως, οι μητέρες που γνωρίζουν και άλλες ξένες γλώσσες εκτός της αγγλικής, εμφανίζονται να έχουν μια ουδέτερη στάση απέναντι στην εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού και τείνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες όταν ασχολούνται με τη μελέτη των μαθητών στο σπίτι, χρησιμοποιώντας πιο δημιουργικούς τρόπους ενασχόλησης με τη ξένη γλώσσα. Αυτή τους η στάση ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι πολύγλωσσες μητέρες έχοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον εαυτό τους, δείχνουν να μην αποβλέπουν ιδιαίτερα στο σχολείο για την εκμάθηση ξένων γλωσσών από τα παιδιά τους αλλά στηρίζονται περισσότερο στη βοήθεια που ίδιες μπορούν να προσφέρουν.

Επίδραση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας της μητέρας

Πίνακας 6. 10: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας της μητέρας με το βαθμό ικανοποίησης από την διδασκαλία της αγγλικής από την Α΄ και Β΄ δημοτικού

		Θετικός	Αρνητικός	Ουδέτερος	Σύνολο
Υψηλό	Count	45	16	11	72
	Residual	3,2	-4,9	1,6	
	Std. Residual	,5	-1,1	,5	
Χαμηλό	Count	13	13	2	28
	Residual	-3,2	4,9	-1,6	
	Std. Residual	-,8	1,7	-,9	
Σύνολο	Count	58	29	13	100

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	5,997 ^a	2	,050
Likelihood Ratio	5,814	2	,055
Linear-by-Linear Association	,248	1	,619
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,64.

Οι μητέρες που δήλωσαν ότι διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, τείνουν να κρατούν θετική ή ουδέτερη στάση αναφορικά με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την Α' και Β' δημοτικού. Αντιθέτως, οι μητέρες οι οποίες δήλωσαν ότι διαθέτουν χαμηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, τείνουν να κρατούν αρνητική στάση σε αυτή την προοπτική για τα παιδιά τους ($\chi^2=5.99$, $p=0.05$, $df=2$).

Πίνακας 6. 11: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας της μητέρας με την παρεχόμενη ενθάρρυνση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

		Ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	Δεν ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	Σύνολο
Υψηλό	Count	57	14	71
	Residual	6,3	-6,3	
	Std. Residual	,9	-1,4	
Χαμηλό	Count	13	14	27
	Residual	-6,3	6,3	
	Std. Residual	-1,4	2,3	
Σύνολο	Count	70	28	98

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)	Exact. Sig.(2-sided)	Exact. Sig.(1-sided)
Pearson Chi-Square	9,897 ^a	1	,002		
Continuity Correction ^b	8,385	1	,004		
Likelihood Ratio	9,369	1	,002		
Fisher's Exact Test				,003	,002
Linear-by-Linear Association	9,796	1	,002		
N of Valid Cases	98				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,71.

b. Computed only for a 2x2 table

Οι μητέρες που διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, τείνουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, συγκριτικά με τις μητέρες που διαθέτουν χαμηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας. ($\chi^2=9.89$, $p<0.05$, $df=1$).

Πίνακας 6. 12: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας της μητέρας με τη συχνότητα με την οποία ενημερώνονται από τον/την εκπαιδευτικό αγγλικής

		Πολύ συχνά/συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια/Ποτέ	Σύνολο
Υψηλό	Count	27	18	20	65
	Residual	5,6	-2,0	-3,6	
	Std. Residual	1,2	-,4	-,7	
Χαμηλό	Count	3	10	13	26
	Residual	-5,6	2,0	3,6	
	Std. Residual	-1,9	,7	1,2	
Σύνολο	Count	30	28	33	91

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	7,664 ^a	2	,022
Likelihood Ratio	8,630	2	,013
Linear-by-Linear Association	6,440	1	,011
N of Valid Cases	91		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,00.

Το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας της μητέρας φαίνεται να σχετίζεται επίσης και με τη συχνότητα επικοινωνίας που επιδιώκεται με τον/την εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας, καθώς οι μητέρες με υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας τείνουν να επικοινωνούν πολύ τακτικά με τον/την εκπαιδευτικό σε σύγκριση με τις μητέρες με χαμηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας οι οποίες τείνουν να επικοινωνούν μαζί του/της περιστασιακά. ($\chi^2=7.66$, $p<0.05$, $df=2$)

Επομένως:

Οι μητέρες με υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας τείνουν να έχουν θετική ή ουδέτερη στάση όσον αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής από την Α΄ δημοτικού, ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και επιδιώκουν να επικοινωνούν τακτικά με τον /την εκπαιδευτικό και να ενημερώνονται για την πορεία των μαθητών. Όπως φαίνεται, το χαμηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας της μητέρας συνδέεται με την αρνητική στάση που έχουν αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού, την έλλειψη ενθάρρυνσης των μαθητών και την περιστασιακή επικοινωνία με τον /την εκπαιδευτικό αγγλικής. Γενικότερα θα λέγαμε πως η γενική σχέση της μητέρας με τα Αγγλικά καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το είδος της σχέσης που έχει με την εκμάθηση της γλώσσας και από το παιδί της.

Επίδραση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα

Πίνακας 6. 13: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα με τον τρόπο που επιλέγουν να βοηθήσουν τους μαθητές με τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι

		Γονείς που υποστηρίζουν τη διδασκαλία του σχολείου	Γονείς που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	Σύνολο
Υψηλό	Count	12	19	31
	Residual	-5,0	5,0	
	Std. Residual	-1,2	1,3	
Χαμηλό	Count	16	4	20
	Residual	5,0	-5,0	
	Std. Residual	1,5	-1,7	
Σύνολο	Count	28	23	51

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)	Exact. Sig.(2-sided)	Exact. Sig.(1-sided)
Pearson Chi-Square	8,371 ^a	1	,004		
Continuity Correction ^b	6,786	1	,009		
Likelihood Ratio	8,813	1	,003		
Fisher's Exact Test				,005	,004
Linear-by-Linear Association	8,207	1	,004		
N of Valid Cases	51				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,02.

b. Computed only for a 2x2 table

Όπως φαίνεται, το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να βοηθήσει το παιδί στη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι. Όσοι δήλωσαν ότι διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής τείνουν να

αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες συγκριτικά με αυτούς που διαθέτουν χαμηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής, οι οποίοι τείνουν να επιλέγουν τρόπους που λειτουργούν μόνο υποστηρικτικά στη δουλειά που γίνεται στο σχολείο π.χ. να «εξετάζουν» το παιδί για να διαπιστώσουν τι ακριβώς θυμάται. ($\chi^2=8.37$, $p<0.005$, $df=1$).

Πίνακας 6. 14: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα με την παρεχόμενη ενθάρρυνση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

		Ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	Δεν ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	Σύνολο
Υψηλό	Count	46	11	57
	Residual	5,3	-5,3	
	Std. Residual	,8	-1,3	
Χαμηλό	Count	24	17	41
	Residual	-5,3	5,3	
	Std. Residual	-1,0	1,5	
Σύνολο	Count	70	28	98

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2- sided)	Exact. Sig.(2- sided)	Exact. Sig.(1- sided)
Pearson Chi-Square	5,741 ^a	1	,017		
Continuity Correction ^b	4,706	1	,030		
Likelihood Ratio	5,705	1	,017		
Fisher's Exact Test				,023	,015
Linear-by- Linear Association	5,682	1	,017		
N of Valid Cases	98				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,71.

b. Computed only for a 2x2 table

Φαίνεται ότι το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα, στην ίδια λογική με το επίπεδο της μητέρας όπως διαπιστώθηκε από το αντίστοιχο εύρημα που παρουσιάστηκε παραπάνω, σχετίζεται με την ενθάρρυνση που παρέχουν στα παιδιά τους όσον αφορά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, καθώς όσοι διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας φαίνεται να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους σε αντίθεση με αυτούς που διαθέτουν χαμηλό επίπεδο. ($\chi^2=5.74$, $p<0.05$, $df=1$).

Πίνακας 6. 15: Συσχέτιση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα με τη συχνότητα με την οποία ενημερώνονται από τον/την εκπαιδευτικό αγγλικής

		Πολύ συχνά/συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια/Ποτέ	Σύνολο
	Count	23	18	14	55
Υψηλό	Residual	4,9	1,1	-5,9	
	Std. Residual	1,1	,3	-1,3	
Χαμηλό	Count	7	10	19	36
	Residual	-4,9	-1,1	5,9	
	Std. Residual	-1,4	-,3	1,6	
Σύνολο	Count	30	28	33	91

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	7,956 ^a	2	,019
Likelihood Ratio	8,074	2	,018
Linear-by-Linear Association	7,689	1	,006
N of Valid Cases	91		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,08.

Στην ίδια λογική με το σχετικό εύρημα που αφορούσε τις μητέρες και παρουσιάστηκε παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα σχετίζεται με τη συχνότητα επικοινωνίας με τον/την εκπαιδευτικό της αγγλικής, καθώς αυτοί που διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας τείνουν να επικοινωνούν τακτικά μαζί του/της, ενώ αντίθετα αυτοί που έχουν χαμηλό επίπεδο γνώσης τείνουν να επιδιώκουν την ενημέρωση από τον /την εκπαιδευτικό σπάνια ή και καθόλου. ($\chi^2=7.95$, $p<0.05$, $df=2$).

Επομένως:

Το υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας του πατέρα, όπως αντίστοιχα και της μητέρας, φαίνεται να σχετίζεται θετικά τόσο με την ενθάρρυνση που παρέχουν στα παιδιά τους, όσο και με τη συχνότητα με την οποία επικοινωνούν με τον/την εκπαιδευτικό αγγλικής.

Συνολικότερα επομένως προκύπτει ότι η γενική σχέση των δυο γονιών με τα Αγγλικά καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το είδος της σχέσης που έχουν με την εκμάθηση της γλώσσας και από το παιδί τους.

Επίδραση του επαγγέλματος της μητέρας

Πίνακας 6. 16: Συσχέτιση του επαγγέλματος της μητέρας με το λόγο που δεν βοηθάνε τα παιδιά στη μελέτη των Αγγλικών στο σπίτι

		Συγκεκριμένη άποψη	Άλλοι λόγοι	Σύνολο
Δημόσια/Ιδιωτική Υπάλληλος	Count	12	15	27
	Residual	-,9	,9	
	Std. Residual	-,2	,2	
Ελεύθ. επαγγελματίας	Count	9	2	11
	Residual	3,8	-3,8	
	Std. Residual	1,6	-1,6	
Οικ./Συνταξ./Άνεργη	Count	0	6	6
	Residual	-2,9	2,9	
	Std. Residual	-1,7	1,6	
Σύνολο		21	23	44

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	10,719 ^a	2	,005
Likelihood Ratio	13,379	2	,001
Linear-by-Linear Association	,667	1	,414
N of Valid Cases	44		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,86.

Οι μητέρες οι οποίες εργάζονται ως ελεύθεροι επαγγελματίες τείνουν να μην βοηθάνε τα παιδιά με τα μαθήματα των αγγλικών στο σπίτι έχοντας συγκεκριμένες απόψεις για το θέμα αυτό, ενώ οι μητέρες που ασχολούνται με τα οικιακά, είναι συνταξιοδοτημένες ή άνεργες φαίνεται να επικαλούνται άλλους λόγους ($\chi^2=10.71$, $p=0.05$, $df=2$).

Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας

Πίνακας 6. 17: Συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας με την παρεχόμενη ενθάρρυνση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

		Ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	Δεν ενθαρρύνουν την εκμάθηση αγγλικών	Σύνολο
Υψηλό	Count	27	17	44
	Residual	-4,4	4,4	
	Std. Residual	-,8	1,2	
Χαμηλό	Count	43	11	54
	Residual	4,4	-4,4	
	Std. Residual	,7	-1,1	
Σύνολο	Count	70	28	98

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)	Exact. Sig.(2-sided)	Exact. Sig.(1-sided)
Pearson Chi-Square	3,964 ^a	1	,046		
Continuity Correction ^b	3,119	1	,077		
Likelihood Ratio	3,963	1	,047		
Fisher's Exact Test				,071	,039
Linear-by-Linear Association	3,923	1	,048		
N of Valid Cases	98				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,57.

b. Computed only for a 2x2 table

Όπως φαίνεται, οι μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο τείνουν να μην ενθαρρύνουν τα παιδιά τους όσον αφορά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, σε αντίθεση με τις μητέρες που διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο οι οποίες τείνουν να παρέχουν σχετική ενθάρρυνση στα παιδιά τους. ($\chi^2=3.96$, $p<0.05$, $df=1$)

Επίδραση του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος

Πίνακας 6. 18: Συσχέτιση του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος με το είδος των περικοπών που θα έκαναν οι γονείς σε περίπτωση που αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες

Ετήσιο εισόδημα		Προσωπικά έξοδα	Έξοδα που σχετίζονται με το παιδί	Σύνολο
Μέχρι 19.000 ευρώ	Count	13	10	23
	Residual	-4,2	4,2	
	Std. Residual	-1,0	1,7	
19.000 – 29.000 ευρώ	Count	30	10	40
	Residual	,1	-,1	
	Std. Residual	,0	,0	
30.000 και πάνω	Count	28	4	32
	Residual	4,1	-4,1	
	Std. Residual	,8	-1,4	
Σύνολο	Count	71	24	95

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	6,804 ^a	2	,033
Likelihood Ratio	6,797	2	,033
Linear-by-Linear Association	6,625	1	,010
N of Valid Cases	95		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,81.

Οι γονείς που δήλωσαν ότι το ετήσιο οικογενειακό τους εισόδημα δεν υπερβαίνει τα 19.000 ευρώ, τείνουν να υποστηρίζουν ότι στην περίπτωση που θα αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες θα προχωρούσαν σε περικοπές που θα σχετίζονταν και με τα έξοδα του παιδιού, όπως για παράδειγμα οι εξωσχολικές δραστηριότητες και το φροντιστήριο αγγλικών, ενώ αντίθετα οι γονείς οι οποίοι δήλωσαν ότι το

οικογενειακό τους εισόδημα είναι πολύ υψηλό (υπερβαίνει τα 30.000 ευρώ) τείνουν να υποστηρίζουν ότι σε ανάλογη περίπτωση οι περικοπές στις οποίες θα προχωρούσαν θα σχετίζονταν με τα προσωπικά τους μόνο έξοδα. ($\chi^2=6.80$, $p<0.05$, $df=2$).

Πίνακας 6. 19: Συσχέτιση του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος με τον τρόπο που επιλέγεται για την εκμάθηση αγγλικών

Ετήσιο εισόδημα		Σχολείο	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα	Σύνολο
Μέχρι 19.000	Count	8	9	4	21
	Residual	2,3	-3,4	1,1	
	Std. Residual	1,0	-1,0	,7	
19.000 29.000	Count	11	13	5	29
	Residual	3,1	-4,2	1,1	
	Std. Residual	1,1	-1,0	,5	
30.000 και πάνω	Count	3	26	2	31
	Residual	-5,4	7,6	-2,2	
	Std. Residual	-1,9	1,8	-1,1	
Σύνολο	Count	22	48	11	81

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	12,702 ^a	4	,013
Likelihood Ratio	13,659	4	,008
Linear-by-Linear Association	9,024	1	,003
N of Valid Cases	81		

a. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.

Το εισόδημα φαίνεται να σχετίζεται με την επιλογή την οποία κάνουν οι γονείς σχετικά με τον τρόπο εκμάθησης αγγλικών που επιλέγουν για τα παιδιά τους. Οι οικογένειες με ετήσιο εισόδημα μέχρι 19.000 ευρώ όπως και οι οικογένειες με

εισόδημα μέχρι 29.000 ευρώ, τείνουν να επιλέγουν το σχολείο και τα ιδιαίτερα μαθήματα για την εκμάθηση αγγλικών. Αντίθετα, οι οικογένειες με εισόδημα άνω των 30.000 ευρώ τείνουν να επιλέγουν τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. ($\chi^2=12.70$, $p<0.05$, $df=4$). Το εύρημα αυτό φαίνεται παράδοξο και αντίθετο με το αναμενόμενο σύμφωνα με την κοινή περί των πραγμάτων αντίληψη.

Επίδραση της τάξης στην οποία ξεκίνησε η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο

Πίνακας 6. 20: Συσχέτιση της τάξης στην οποία το παιδί ξεκίνησε να διδάσκεται αγγλικά στο σχολείο με τον τρόπο που επιλέγεται για την εκμάθηση αγγλικών

		Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα	Σχολείο/καθόλου	Σύνολο
A' / B'	Count	19	1	17	37
	Residual	-2,8	-3,7	6,6	
	Std. Residual	-,6	-1,7	2,0	
Γ' και πάνω	Count	27	9	5	41
	Residual	2,8	3,7	-6,6	
	Std. Residual	,6	1,6	-1,9	
Σύνολο	Count	46	10	22	78

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	14,169 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	15,471	2	,000
Linear-by-Linear Association	5,752	1	,016
N of Valid Cases	78		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5.

The minimum expected count is 4,74

Ένα σημαντικό εύρημα που προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα σχετίζεται με την τάξη στην οποία οι μαθητές ξεκινούν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να μαθαίνουν αγγλικά. Όπως φαίνεται, στην περίπτωση

που οι μαθητές ξεκινήσουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο από την Α΄ και Β΄ δημοτικού, τείνουν να μαθαίνουν αγγλικά αποκλειστικά στο σχολείο, σε αντίθεση με τους μαθητές οι οποίοι ξεκινούν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο από την Γ΄ δημοτικού ή και σε μεγαλύτερες τάξεις, οι οποίοι, εκτός από το σχολείο, τείνουν να μαθαίνουν αγγλικά είτε σε κάποιο κέντρο ξένων γλωσσών, είτε να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα. ($\chi^2=14.16$, $p<0.05$, $df=2$). Το εύρημα αυτό αποτελεί σημαντική δικαίωση της πολιτικής επιλογής για τη διδασκαλία των Αγγλικών ήδη από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσα εργασίας που στηρίχθηκε τόσο σε σχετικές με το θέμα θεωρίες όσο και στην ερευνητική πράξη, είναι να μελετηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των γονιών σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού όπως επίσης και να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μαθητές επηρεάζεται από τις απόψεις αυτές αλλά και από παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Η διαδικασία της μάθησης είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που ξεκινά από τη γέννηση και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Καθώς οι γονείς είναι οι πρώτοι «εκπαιδευτικοί» για το παιδί και αποτελούν πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση, θεωρείται εύλογο να ασκούν ιδιαίτερα σημαντική επίδραση στη μάθηση του παιδιού. (McCoy & Cole, 2011). Άλλωστε, τα παιδιά περνούν το 85% της ζωής τους, από την ηλικία των 5 – 16 ετών, με τους γονείς, την οικογένεια και τα άτομα που απαρτίζουν τη ευρύτερη κοινότητα στην οποία ζουν, ενώ για το ίδιο διάστημα ο χρόνος που περνούν στο σχολείο αντιστοιχεί μόλις στο 15% (Department for Children, Schools and Families, 2009). Παρ' όλα αυτά, τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι πολλοί γονείς δεν αντιλαμβάνονται το ρόλο που διαδραματίζουν στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και έχουν περιορισμένη συναίσθηση της σημασίας του ρόλου αυτού (Department for Children, Schools and Families, 2009).

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες η οικογένεια και ο ρόλος της στη σχολική επιτυχία των παιδιών είναι στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος με τα συμπεράσματα που προκύπτουν να αποδεικνύουν ότι πράγματι υπάρχει λόγος που το οικογενειακό περιβάλλον συγκεντρώνει την προσοχή και το ερευνητικό ενδιαφέρον. Σύμφωνα λοιπόν με τα ερευνητικά πορίσματα που περιλαμβάνονται στην αναφορά του London National Literacy Trust σχετικά με τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον (McCoy & Cole, 2011):

- Η οικογένεια και το περιβάλλον του σπιτιού επιδρούν σημαντικά τόσο στη γνωστική ανάπτυξη όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού (Sylva et al.1999, Melhuish et al., 2001, Harris & Goodall, 2007). Η επίδραση της οικογένειας είναι ιδιαίτερα ισχυρή κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού αλλά συνεχίζεται και κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων .Επειδή η μάθηση ξεκινά για τα παιδιά πολύ πριν την έναρξη της σχολικής εκπαίδευσης, η ενεργή συμμετοχή των γονιών στις μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού είναι καλό να ξεκινά όσο το δυνατόν νωρίτερα καθώς εξασφαλίζονται έτσι καλύτερα και μεγαλύτερη διάρκειας γνωστικά αποτελέσματα (Mullis et al., 2004).
- Η κοινωνικό - οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και το μέγεθος της οικογένειας είναι κάποιοι από τους δείκτες της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος. Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, έρευνα σε παιδιά ηλικίας τριών ετών στη Βρετανία απέδειξε ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσίαζαν μεγαλύτερη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη κατά 12 ως 13 μήνες σε σχέση με συνομήλικα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (George et al., 2007).
- Άλλοι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού είναι οι στάσεις, οι απόψεις και οι προσδοκίες των γονιών (Fan and Chen, 2001; Desforges and Abouchaar,2003), αλλά κυρίως το κατά πόσο ασχολούνται με δραστηριότητες σχετικές με τη μάθηση του παιδιού στο σπίτι (Fan and Chen, 2001). Ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει η ενεργή συμμετοχή και η ενασχόληση των γονιών τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού καταδεικνύεται από το γεγονός ότι η επίδρασή αυτού του παράγοντα μπορεί να ξεπεράσει την επίδραση όλων των άλλων παραγόντων που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον (Flouri and Buchanan, 2004).
- Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη των γονιών παίζουν βασικό ρόλο, ενώ η δημιουργική ενασχόληση των γονιών μαζί με τα παιδιά με εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι αποδεικνύεται ότι έχει σημαντικότερη επίδραση

συγκριτικά με την ενασχόληση με δραστηριότητες που λειτουργούν υποστηρικτικά στη δουλειά που γίνεται στο σχολείο (Harris and Goodall, 2007). Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη των γονιών έχει πιο έντονη επίδραση σε παιδιά μικρής ηλικίας, όμως σύμφωνα με τις έρευνες η επίδραση αυτή εξακολουθεί να υφίσταται για τους έφηβους αλλά και για τους ενήλικους (Desforges and Abouchaar, 2003).

- Το είδος των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι φαίνεται να έχει σημαντικότερη επίδραση από το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας (Sammons et al., 2002). Ιδιαίτερα θετική επίδραση στην ανάπτυξη των διανοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών φαίνεται να έχουν δραστηριότητες όπως διάβασμα βιβλίων, τραγούδια, ζωγραφική, παιχνίδια με γράμματα και αριθμούς καθώς και η συναναστροφή με συνομηλίκους. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ερευνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία η ενασχόληση με τέτοιου είδους δραστηριότητες λειτουργεί σαν «προστατευτική ασπίδα» για τα παιδιά καθώς μειώνει την πιθανότητα να αποκτήσουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Sylvia et al., 2004). Η ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες δεν αποδεικνύεται ωφέλιμη μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους ίδιους τους γονείς αφού αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, βελτιώνει τη σχέση με το παιδί τους και τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν νέες δεξιότητες (Clark, 2009).
- Το ενδιαφέρον των γονιών για τις επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα που επηρεάζει τους μαθητές. Ο. Η έρευνα αυτή που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Harvard Family Research Project, έδειξε ότι οι μαθητές με μητέρες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου επωφελήθηκαν περισσότερο από το ενδιαφέρον των γονιών τους, ενώ ακόμα και οι πιο μικρή αύξηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των γονιών είχε θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τον κεντρικό ρόλο της οικογένειας όχι μόνο στην εκπαίδευση του παιδιού γενικότερα αλλά και ειδικότερα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 γονείς μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ,στην πλειοψηφία τους γυναίκες (77%), ηλικίας 30-50 ετών. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, για τις περισσότερες μητέρες φαίνεται να είναι υψηλό, με το 47% να είναι απόφοιτες πανεπιστημιακών τμημάτων και το 34% να είναι απόφοιτες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης . Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα φαίνεται να είναι χαμηλότερο, με το 36% να έχει πανεπιστημιακή μόρφωση και το ίδιο ποσοστό να είναι απόφοιτοι γυμνασίου και λυκείου . Όσον αφορά την επαγγελματική ενασχόληση των γονιών, τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες στην πλειοψηφία τους εργάζονται είτε ως δημόσιοι είτε ως ιδιωτικοί υπάλληλοι (64% και 54,5% αντίστοιχα). Το ετήσιο εισόδημα για τις περισσότερες οικογένειες είναι της τάξεως των 20.000 - 29.000 ευρώ, ενώ ένα ποσοστό 34% έχει ετήσιο οικογενειακό εισόδημα που ξεπερνά τις 30.000 ευρώ. Το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών (59%) διαθέτει μέχρι πέντε προϊόντα πολιτιστικού περιεχομένου . Τα πιο δημοφιλή από είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (95%), η σύνδεση στο διαδίκτυο (89%), το κινητό τηλέφωνο χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο (70%), ο εκτυπωτής (63%) και η βιβλιοθήκη (55%). Λιγότερο δημοφιλή είναι τα πιο εξελιγμένα προϊόντα τεχνολογίας όπως φορητές συσκευές για μουσική (37%),κινητό με σύνδεση στο διαδίκτυο (35%), φορητός υπολογιστή αφής (33%) και υπηρεσίες όπως συνδρομητική τηλεόραση (35%). Όσον αφορά το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, χαρακτηρίζεται υψηλό και τους δύο γονείς ,ωστόσο οι γυναίκες φαίνεται να έχουν καλύτερη γνώση της αγγλικής γλώσσας (72%) συγκριτικά με τους άντρες (58%).Εκτός από τα αγγλικά, το 32% των γυναικών και το 22% των αντρών δήλωσαν ότι γνωρίζουν και άλλες ξένες γλώσσες. Από τους γλωσσομαθείς γονείς, οι περισσότεροι μιλάνε κατά κύριο λόγο μόνο μία ακόμα ξένη γλώσσα, με το ποσοστό των γυναικών να υπερτερεί συγκριτικά με αυτό των αντρών (75% και 63,7 % αντίστοιχα).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονιών σχετικά με την τάξη στην οποία τα παιδιά τους ξεκίνησαν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο, το 48% των μαθητών φαίνεται να ξεκίνησε από την Α΄ ή Β΄ δημοτικού και το 43% στη Γ΄

δημοτικού ή σε μεγαλύτερες τάξεις . Ένα μικρό ποσοστό (9%) δεν διδάσκεται καθόλου αγγλικά στο σχολείο γεγονός που μπορεί ίσως να αποδοθεί σε λόγους που ίσχυαν κατά τη σχολική χρονιά συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (2012-13), όπως για παράδειγμα άδεια του μόνιμου εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας ή περιορισμένος αριθμός προσλήψεων εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας.

Όσον αφορά την ικανοποίησή τους από την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού, περισσότεροι από τους μισούς γονείς (58%) δήλωσαν ικανοποιημένοι. Στην περίπτωση που δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι, ο βασικότερος λόγος φαίνεται να είναι η πεποίθησή τους σύμφωνα με την οποία είναι καλύτερο οι μαθητές να επικεντρωθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού και να προχωρήσουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μεγαλύτερη ηλικία. Εκτός από τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο, το 59,2% των μαθητών παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και σε κέντρα ξένων γλωσσών. Η επιλογή αυτή βασίζεται στην άποψη που διατυπώνουν οι περισσότεροι γονείς (54%) σχετικά με τη χαμηλή ποιότητα της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης που παρέχεται από το δημόσιο σχολείο.

Η σημασία της βοήθειας και της ενθάρρυνσης που παρέχουν οι γονείς ειδικά στα παιδιά μικρής ηλικίας παρουσιάστηκε αναλυτικότερα παραπάνω. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, ωστόσο, λίγο περισσότεροι από τους μισούς γονείς δήλωσαν ότι βοηθούν τα παιδιά τους με τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι. Ο τρόπος που επιλέγεται από την πλειονότητα των γονιών σε αυτή τη περίπτωση είναι να «εξετάζουν» τους μαθητές για να διαπιστώσουν αν θυμούνται όσα έμαθαν, επιλέγουν δηλαδή να λειτουργούν υποστηρικτικά στη δουλειά που γίνεται στο σχολείο και δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες . Ενδιαφέρον προκαλεί ο λόγος για τον οποίο οι γονείς επιλέγουν να μην παρέχουν βοήθεια στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (47,7%) επικαλείται συγκεκριμένες πεποιθήσεις ενώ μόνο το 6,8% επικαλείται έλλειψη χρόνου ή γνώσεων σχετικών με τη ξένη γλώσσα. Όσον αφορά την ενθάρρυνση, οι γονείς κατά κύριο λόγο επιλέγουν δημιουργικούς τρόπους για να ασχοληθούν με το παιδί όπως κατασκευές, χειροτεχνίες, παραμύθια, τραγούδια και υλικό από το διαδίκτυο .

Η συντριπτική πλειοψηφία των γονιών θεωρεί ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για τους μαθητές και η άποψη που επικρατεί

αναφορικά με το λόγο για τον οποίο αυτό ισχύει είναι η διεύρυνση των ακαδημαϊκών οριζόντων των μαθητών, ενώ έπονται οι επαγγελματικοί λόγοι. Μόνο δυο γονείς δήλωσαν ότι δεν θεωρούν τα αγγλικά απαραίτητα, όπως φαίνεται από τις υπόλοιπες απαντήσεις τους όμως, αυτή η άποψη τους δεν αναφέρεται στην αγγλική γλώσσα γενικά αλλά ειδικά στις μικρές ηλικίες των παιδιών τους.

Αναφορικά με την ενημέρωση των γονιών από τον/την εκπαιδευτικό αγγλικής του σχολείου, που όπως αναφέρθηκε παραπάνω έχει μεγάλη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, σημαντικό ποσοστό των γονιών (περίπου 1 στους 3) στην παρούσα έρευνα επιλέγει να ενημερώνεται σε τακτική βάση από τον/την εκπαιδευτικό της σχετικής ειδικότητας.

Τέλος, στην περίπτωση που η οικογένεια αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες, σύμφωνα με το μεγαλύτερο ποσοστό των απόψεων που εκφράστηκαν (72,4%), οι γονείς θα επέλεγαν να μειώσουν τις δαπάνες για ψυχαγωγία και διασκέδαση. Ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδουν στην ξενόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους είναι το πολύ μικρό ποσοστό των απόψεων (7,1%), σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς θα επέλεγαν να διακόψουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο κέντρο ξένων γλωσσών σε ανάλογη περίπτωση.

Οι παραδοσιακοί ρόλοι των φύλων στην οικογένεια μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό στον οποίο ο κάθε γονιός εμπλέκεται στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας του παιδιού του καθώς και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να ασχοληθεί με αυτή (Watzke, 2003). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν το παραπάνω συμπέρασμα καθώς από τις συσχετίσεις των μεταβλητών προέκυψε ότι το φύλο του γονιού σχετίζεται με τη βοήθεια και την ενθάρρυνση που παρέχεται στο παιδί αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας καθώς και με την άποψη τους σχετικά με τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας ως εφόδιο για το μέλλον των παιδιών τους. Έτσι, οι μητέρες φαίνεται να είναι αυτές που θεωρούν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας απαραίτητο εφόδιο για τα παιδιά τους και τείνουν να τα ενθαρρύνουν περισσότερο συγκριτικά με τους πατέρες. Στην περίπτωση που δεν βοηθάνε τους μαθητές με τη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι, οι μητέρες τείνουν να επικαλούνται λόγους όπως έλλειψη χρόνου ή γνώσεων σχετικών με την αγγλική

γλώσσα, ενώ οι πατέρες τείνουν να επικαλούνται συγκεκριμένες απόψεις όπως για παράδειγμα ότι τα παιδιά πρέπει να διαβάζουν μόνα τους.

Εκτός από το φύλο, η ηλικία των γονιών φαίνεται να είναι ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με τη βοήθεια και την ενθάρρυνση που παρέχουν στα παιδιά τους, όπως προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς ηλικίας 30-40 ετών τείνουν να ενθαρρύνουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας περισσότερο συγκριτικά με τους γονείς μεγαλύτερης ηλικίας. Ο λόγος για τον οποίο επιλέγουν να μην βοηθούν τους μαθητές στη μελέτη στο σπίτι διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, καθώς οι γονείς ηλικίας άνω των 40 επικαλούνται συγκεκριμένες πεποιθήσεις επί του θέματος σε αντίθεση με τους νεότερους γονείς οι οποίοι επικαλούνται άλλους λόγους. Όσον αφορά τη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας ως εφόδιο για τα παιδιά τους, τόσο οι νεότεροι όσο και οι μεγαλύτεροι γονείς τείνουν να τη θεωρούν απαραίτητη και υποστηρίζουν ότι σε περίπτωση που θα αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες οι περικοπές στις οποίες θα προχωρούσαν θα αφορούσαν τα προσωπικά τους έξοδα και όχι έξοδα που σχετίζονται με τα παιδιά.

Η γνώση ξένων γλωσσών από την πλευρά των γονιών, οι εμπειρίες τους και οι απόψεις τους για τις ξένες γλώσσες, σύμφωνα με τον Bartram (2006), επιδρούν σημαντικά στην εκμάθηση ξένων γλωσσών των παιδιών τους. Αυτή η άποψη φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την επεξεργασία των δεδομένων του δείγματός μας και φαίνεται να ισχύει τόσο στην περίπτωση της μητέρας όσο και του πατέρα .

Οι μητέρες οι οποίες δεν γνωρίζουν άλλες ξένες γλώσσες εκτός της αγγλικής, τείνουν να είναι αρνητικές όσον αφορά την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού, ενώ όταν βοηθούν τα παιδιά στη μελέτη των αγγλικών στο σπίτι τείνουν να επιλέγουν τρόπους που λειτουργούν υποστηρικτικά στη δουλειά που γίνεται στο σχολείο . Παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν και τα ευρήματα σχετικά με τις μητέρες με χαμηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας οι οποίες έχουν επίσης αρνητική στάση αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από την Α΄ δημοτικού, δεν παρέχουν ενθάρρυνση στους μαθητές και επιλέγουν να επικοινωνούν περιστασιακά με τον /την εκπαιδευτικό αγγλικής. Αντιθέτως, το υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας και για τους δυο γονείς, συνδέεται με θετική ή ουδέτερη στάση

όσον αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής από την Α΄ δημοτικού, ενθάρρυνση των παιδιών και τακτική επικοινωνία με τον /την εκπαιδευτικό.

Αναφέρθηκε παραπάνω η σημασία που αποδίδεται από την ερευνητική βιβλιογραφία στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών και την κοινωνικό- οικονομική κατάσταση της οικογένειας ως παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Από την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει την ενθάρρυνση που παρέχεται στο παιδί, καθώς όπως φαίνεται, οι μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο τείνουν να μην ενθαρρύνουν τα παιδιά τους όσον αφορά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, σε αντίθεση με τις μητέρες που διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Το οικογενειακό εισόδημα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται να σχετίζεται τόσο με τις περικοπές που θα έκαναν οι γονείς στην περίπτωση που αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες, όσο και με τον τρόπο εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας που επιλέγουν για τα παιδιά τους. Στην περίπτωση οικονομικών δυσκολιών, οι γονείς με ετήσιο οικογενειακό εισόδημα κάτω των 19.000 ευρώ, τείνουν να υποστηρίζουν ότι θα μείωναν τα έξοδα που σχετίζονται με το παιδί, όπως πχ το φροντιστήριο αγγλικών και τις εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ οι γονείς με εισόδημα άνω των 30.000 ευρώ τείνουν να υποστηρίζουν ότι σε ανάλογη περίπτωση οι περικοπές στις οποίες θα προχωρούσαν θα σχετίζονταν με τα προσωπικά τους μόνο έξοδα. Όσον αφορά την επιλογή των γονιών σχετικά με τον τρόπο εκμάθησης αγγλικών για τα παιδιά τους, για τις οικογένειες με ετήσιο εισόδημα μέχρι 19.000 ευρώ όπως και για αυτές με εισόδημα μέχρι 29.000 ευρώ, φαίνεται να επιλέγουν εκτός από το σχολείο, τα ιδιαίτερα μαθήματα, αποτέλεσμα που φαίνεται παράδοξο με βάση την κοινή περί των πραγμάτων αντίληψη. Αντίθετα, οι οικογένειες με εισόδημα άνω των 30.000 ευρώ τείνουν να επιλέγουν τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Τέλος, ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την παρούσα έρευνα σχετίζεται με τις διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στους μαθητές που ξεκινούν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε διαφορετική τάξη ως προς τον τρόπο με τον οποίο

επιλέγουν να μαθαίνουν αγγλικά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που διδάσκονται αγγλικά από την Α΄ δημοτικού στο σχολείο τείνουν να μαθαίνουν αγγλικά αποκλειστικά στο σχολείο. Αντίθετα, οι μαθητές που ξεκινούν στην Γ΄ δημοτικού ή σε μεγαλύτερες τάξεις, τείνουν να μαθαίνουν αγγλικά είτε σε κάποιο κέντρο ξένων γλωσσών, είτε να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα. Η αξία του παραπάνω ευρήματος έγκειται στο γεγονός ότι η απόφαση του Υπουργείου σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την πρώτη τάξη του δημοτικού φαίνεται να δικαιώνεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανακοίνωση της Επιτροπής για την πολυγλωσσία, Βρυξέλλες, 18.9.2008, SEC(2008) 2443) Διαθέσιμο: http://ec.europa.eu/languages/documents/inventory_el.pdf
[Ημ. Πρόσβασης: 06/11/2013]

Ασημάκη, Α., Καμαριανός, Ι., Κουστουράκης, Γ. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, άρθρο στο περιοδικό Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμος ΙΕ, τεύχος 60

Βεργίδης Δ.(2005) . Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Στο :Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων,1^ο Συνέδριο (2004), Μεταίχμιο, Αθήνα.

Βλάχος, Δ.(2007). Χαιρετισμός του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στο Ζουγανέλη Κ. (επιμ.), Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δεδομένα και Προοπτικές : Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε Συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ.11-14, Αθήνα 31 Μαρτίου-2 Απριλίου,2006.

Γακούδη, Α. (2004). «Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1996 για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση». Σε: Μπαγάκης, Γ. (επιμ) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννακοπούλου Α., Ζουγανέλη Κ. (2012). Ανάπτυξη σχολικού γραμματισμού και εκμάθηση ξένης γλώσσας. *Ηλεκτρονικό περιοδικό Π.Ε.Α.Π.*. Διαθέσιμο από: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-1-ioynios-2012/staseis-kai-apopseis-emplekomenon-sto-peap-ton-pto-xrono-efarmogis-toy>

- Γκόβαρης, Χρ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δενδρινού, Β. (2010). “Οι Ξένες Γλώσσες στο σχολείο, η Αγγλική από την Α΄ Δημοτικού”. Ηλεκτρονικό περιοδικό Π.Ε.Α.Π, (1). Διαθέσιμο: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-1-ioynios-2010/oi-ksenes-glosses-sto-sxoleio?cis=39> [Ημ. Πρόσβασης: 06/11/2013]
- Δενδρινού, Β., Σταθοπούλου, Μ. (2012). Στάσεις και απόψεις εμπλεκομένων στο ΠΕΑΠ τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του. *Ηλεκτρονικό περιοδικό Π.Ε.Α.Π.*, (1): 10. Διαθέσιμο από: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-1-ioynios-2012/staseis-kai-apopseis-emplekomenon-sto-peap-ton-proto-xrono-efarmogis-toy>
- Διαδικτυακή Πύλη του ΠΕΑΠ . Διαθέσιμο από: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/>
- Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα και Εκπαίδευση. Στο Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών (<http://www.kleidiakaiantikleidia.net>)
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2010). Απογραφή Πληθυσμού 2001. Διαθέσιμο από: http://geodata.gov.gr/geodata/index.php?option=com_sobi2&catid=21
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2000). Στρατηγική της Λισσαβόνας. Διαθέσιμο: http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_el.htm
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2002). “Συμπεράσματα της Προεδρίας”. Σε: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Βαρκελώνης στη Βαρκελώνη 15-16 Μαρτίου 2002. Διαθέσιμο: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf [Ημ. Πρόσβασης: 06/11/2013]

Ευρωπαϊκή Ένωση (2008). “Ψήφισμα του Συμβουλίου της 21ης Νοεμβρίου 2008 σχετικά με την ευρωπαϊκή στρατηγική για την πολυγλωσσία (2008/C 320/01)”. Επίσημη Εφημερίδα της EUR-Lex, 16 Δεκεμβρίου, σ. 0001 – 0003. Διαθέσιμο: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:el:HTML> [Ημ. Πρόσβασης: 06/11/2013]

Ευρωπαϊκή Ένωση (2011). Πολιτική Εκμάθησης Γλωσσών από μικρή ηλικία. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο: http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellrwp_en.pdf [Ημ. Πρόσβασης: 06/11/2013]

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών : Ένα νέο Στρατηγικό Πλαίσιο για την Πολυγλωσσία, COM (2005)596, τελικό

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). Comenius: Ιστορίες επιτυχίας – Η Ευρώπη δημιουργεί ευκαιρίες, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Διαθέσιμο από : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/comenius/success-stories_el.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). «Εγχειρίδιο για την Πολιτική Εκμάθησης Γλωσσών από μικρή ηλικία». Διαθέσιμο από: http://ec.europa.eu/languages/orphans/background-documents_el.htm

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). Γλώσσες. Διαθέσιμο από: http://ec.europa.eu/languages/index_el.htm. [Ημ. Πρόσβασης: 06/11/2013]

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). Προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία. Διαθέσιμο από: <http://ec.europa.eu/languages/orphans/promoting->

[early-language-learning_el.htm](#)[Ημ.Πρόσβασης:06/11/2013]

I.K.Y.. (2007). Πρόσκληση ενδιαφέροντος για το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών.

Διαθέσιμο από : <http://xenesglosses.eu/2012/07/iky/> [Ημ. Πρόσβασης: 06/11/2013].

Καρακούσης Α. (2001) «Η διεύρυνση, το μεγάλο στοίχημα της Ε.Ε.» Η Καθημερινή (18 Νοεμβρίου 2001) . Διαθέσιμο από:

http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles/politics/100034_18/11/2001_9432

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. (2012).

«Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης. Δημόσιες και Ιδιωτικές Δαπάνες για την Εκπαίδευση» . Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση . Αθήνα.

Κοσοβίτσα, Κ. (2012). Το προφίλ των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Ηλεκτρονικό περιοδικό Π.Ε.Α.Π.. Διαθέσιμο από:

<http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-1-ioynios-2012/staseis-kai-aporeseis-emplekomenon-sto-peap-ton-proto-xrono-efarmogis-toy>

Λυγερού - Τζιαντζή, Β.(2007).Στρογγυλό τραπέζι: Η δημόσια εκπαίδευση στο μάθημα της ξένης γλώσσας: τι θέλουμε για το μέλλον; Στο Ζουγανέλη Κ.

(επιμ.), Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση:

Δεδομένα και Προοπτικές : Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε Συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ.217-222, Αθήνα 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). Η εναλλακτική πρόταση για τη σωτηρία των γλωσσών, Το

Βήμα της Κυριακής, 22.1.06), Το Βήμα, σελ. Β59.

Μπιντάκα, Ε. (2007). Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών σε μικρές ηλικίες:

δεξιότητες και στρατηγικές. Στο Ζουγανέλη Κ. (επιμ.), Οι Ξένες Γλώσσες

στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δεδομένα και Προοπτικές : Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε Συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 94-101, Αθήνα 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006.

Νικολακάκη, Μ.(2001).Ο εκσυγχρονισμός και το εκπαιδευτικό σύστημα στη Μετανεωτερικότητα: Μια σχέση εξελισσόμενη. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,4, σελ.117-135.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)» . Διαθέσιμο από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/ΞΓ>

Σιγανού Α., Παπασταμούλη Ε.(2007). Στόχοι και συνθήκες της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο: Μια συγκριτική θεώρηση. Στο Ζουγανέλη Κ. (επιμ.), Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δεδομένα και Προοπτικές : Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε Συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 94-101, Αθήνα 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006.

Σταυρόπουλος Α. (2013) . «Μ. Ρεπούση: Να μειωθούν οι ώρες διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών» Το Βήμα (10 Σεπτέμβρη, 2013). Διαθέσιμο από: <http://www.tovima.gr/politics/article/?aid=529527>

Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ένωση (1992). Διαθέσιμο από: http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_el.htm

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού Εθνική Ξενόγλωσσα Εκπαιδευτική Πολιτική «Τα ορόσημα της συνεργασίας Ε.Ε

και Συμβουλίου της Ευρώπης», 2011). Διαθέσιμο από:
<http://elp.enl.uoa.gr/proo8hsh-ths-polyglwssias-sthn-eyroph/proo8hsh.html>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ,Μέρος Α' - Από το Σήμερα.....στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή. [Online]. Διαθέσιμο από:
<http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=1> [Ημ. Πρόσβασης: 06/11/2013].

Υπουργείο Παιδείας, Δ.Β.Μ.Θ.– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ,Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) 2011, Διαθέσιμο από:
<http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses>

ΦΕΚ 804/9 (Ιούνιος 2010). Δεύτερο Τεύχος: Περιεχόμενα: Αποφάσεις(i) Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. (ii)Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Υπουργική Απόφαση Φ. 12/620/61531/Γ1

Φίλιας, Β. κ.ά.(2000). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Επιμέλεια Α' μέρους: Πέτρος Παππάς,2^η έκδ. Αθήνα:Gutenberg.

Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007/C 303/01)
<http://eurlex.europa.eu/el/treaties/dat/32007X1214/hm/C2007303EL.01000101.htm>

Χριστίδης, Α.Φ. (2004). Πολιτικές γλωσσικής και πολιτισμικής πολυγλωσσίας στην Ε.Ε. Στο *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*, επιμ. Β. Δενδρινού & Β. Μητσκοπούλου, 71-75. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Μεταίχμιο.

Χριστίδης Α.-Φ., επιμ. (1999). «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ε.Ε. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 26-28 Μαρτίου 1997). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ξενόγλωσση

- Aitchison, J. (2001). "A World Empire by Other Means: The Triumph of English". *The Economist*. Διαθέσιμο από : <http://www.economist.com/node/883997>
[τελευταία επίσκεψη : 11/08/2013]
- Al-Issa, A. S. M. (2007). The implications of implementing a 'flexible' syllabus for ESL policy in the Sultanate of Oman. *RELC Journal*, 38(1), 199–215.
- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism (New Edition)*. Verso.
- Bakke, E. (1995). Towards a European Identity? .ARENA Working.
- Barber, R.B. (1992). "Jihad vs. McWorld". *The Atlantic Monthly*, 389. Διαθέσιμο από: <http://www.theatlantic.com/doc/print/199203/barber> [τελευταία επίσκεψη 09/08/2013]
- Barbour, S., & Carmichael, C. (Eds.). (2000). *Language and nationalism in Europe*. Oxford University Press.
- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211-221.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131880600732298>
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The review of education, pedagogy, and cultural studies*, 27(4), 303-317.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Μετάφραση από Σολομών, Ι. 2η έκδ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

- Brock-Utne, B., and Holmarsdottir, H. B. (2004). Language policies and practices in Tanzania and South Africa: problems and challenges. *International Journal of Educational Development*, 24, 67–83.
- Brubaker, R., Cooper, F. (2000). Beyond “identity”. *Theory and Society*, 29, 1-47. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Buckingham, D. (2008). Introducing identity. *Youth, identity, and digital media*, 1-24.
- Bugarski R. (1997). Παρέμβαση στο πρώτο στρογγυλό τραπέζι με θέμα «Γλώσσα και Έθνος». Στο «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ε.Ε. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 26-28 Μαρτίου 1997), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 907-909.
- Butler, Y. G. (2009). Teaching English to young learners: The influence of global and local factors. In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp. 23–29). Reading: Garnet Publishing
- Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *Hong Kong: System*, pp. 31,485–500.
- Cameron, L., (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chodijah. (2008). “New global contexts for teaching Primary ELT: Change and Challenge”. To: Enever, J., Moon, J., Raman, U. *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. UK: Garnet Education, p 214.
- Clark, C (2009). *Why Father’s Matter to Their Children’s Literacy*. National Literacy Trust.

Cohen, Louis & Manion, Lawrence (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*,
μτφ Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, επιμ. Ν. Παπαγεωργίου. Αθήνα:
Μεταίχμιο

Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and
language learning in the framework of the implementation of the objectives
of the European Year of Languages 2001 Official Journal C 050,23/02/2002
P. 0001 – 0002,(2002/C 50/01)

Crystal, D. (2000). *“Language death”*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., Weiss, H. B. (2006). Family involvement in
school and low-income children's literacy performance: Longitudinal
associations between and within families. *Journal of Educational
Psychology*, 98, pp. 653–664.

Department for Children, Schools and Families (2009). *The Impact of Parental
Involvement on Children's Education*. London: DCSF.

Desforges, C. and Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement,
parental support and family education on pupil achievement and adjustment:
A literature review*. London: Department for Education and Skills.

Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A. (2006). *The main pedagogical principles
underlying the teaching of languages to very young learners*, European
Commission, Διαθέσιμο από:
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf.

Egan Keiran, (1979). *Educational Development*. Oxford University Press, New York.

ELLiE (2011). *Early Language Learning: Evidence from the ELLiE study*. Edited by Janet Enever. British Council.

Enever, J., and Moon, J. (2009). New global context for teaching Primary ELT: change and challenge. In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp. 5–21). Reading: Garnet Education.

Enever, J., Moon, J., and Raman, U. (Eds.). (2009). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education.

Eurobarometer interactive search: http://ec.europa.eu/public_opinion/cf/index_en.cfm

European Centre for the Development of Vocational Training - Cedefop (2008)

Ενημερωτικό Σημείωμα, Διαθέσιμο από:

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/BN_2008_09_el.pdf

Eurydice Network (2008). *Key data on teaching languages at schools in Europe*. 2008 Edition. Brussels: EACEA. Διαθέσιμο από: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf. [Ημ. πρόσβασης 14/07/2013].

Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental Involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.

Flouri, E. and Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141-153.

- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garton Ash, T. (2007) “Never mind the treaty squabbles. Europe's real problem is Babel”, *The Guardian*, 18/10/2007, p. 31
- Gellner, E. (2006). *Nations and nationalism*. Cornell University Press.
- Genesee, F. (2008). Early dual language learning. *Zero to three*, 29(1), 17-23.
- George, A., Hansen, K. and Schoon, I. (2007). Child behaviour and cognitive development. In K. Hansen and H. Joshi, (Eds.), *Millennium Cohort Study second survey: A user's guide to initial findings*. London: Centre for Educational Studies, Institute of Education, University of London
- Giddens A. (2001). *Οι συνέπειες της Νεωτερικότητας*, Κριτική, Αθήνα.
- Gimenez, T. (2009). English at primary school level in Brazil: Challenges and perspectives. In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp. 53–59). Reading Garnet Education.
- Gorsuch, G. J. (2000). EFL educational policies and educational cultures: influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly*, 34(4), 675–710.
- Graddol, D. (2010). *English Next in India*. 2nd edition. British Council.
- Grindheim, J. E., Lohndal, T. (2008). Lost in translation? European integration and language diversity. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 451-465.
- Guo, Zhongshi, and Yu Huang. (2002). “Hybridized Discourse: Social Openness and Functions of English Media in Post-Mao China.”. Διαθέσιμο από:

<http://www.businessweek.com/stories/2001-08-12/the-great-english-divide>
[τελευταία επίσκεψη 09/08/2013]

- Hall, S. & Gieben, B. (2003) *Η Διαμόρφωση της Νεωτερικότητας. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Hall S., Held D., McGrew A. (2003). *Η Νεωτερικότητα σήμερα*, Σαββάλας, Αθήνα.
- Harris, A. and Goodall, J. (2007). Engaging parents in raising achievement: do parents know they matter? London: DCSF. Retrieved 30 July 2008 from www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf
- Ho, W. K. (2003). English language teaching in Asia today: An overview. In W. K. Ho and R. Y. L. Wong (Eds.), *English Language Teaching in East Asia Today: Changing Policies and Practices* (pp. 1–32). Singapore: Eastern Universities Press
- Hobsbawm, E. J. (2012). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. Cambridge University Press.
- Hoque, S. (2009). Teaching English in primary schools in Bangladesh: Competencies and achievements. In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp. 61–69). Reading: Garnet Education.
- Hu, Y. (2007). China's foreign language policy on primary English education: What's behind it? *Language Policy*, 6, 359–376.
- Jacobs, Dirk and Robert Maier. (1998). "European identity: construct, fact and fiction." *A United Europe: The Quest for a Multifaceted Identity*. Maastricht: Shaker: 13-33.
- Johnson, A. (2009). "The Rise of English: The Language of Globalization in China and the European Union". *Macalester International*: Vol. 22, Article 12.

- Johnstone, R. (2002). 'The age factor': Some implications for languages policy.
Council of Europe . Διαθέσιμο από :
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf>
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp. 31–41). Reading: Garnet Education.
- Kim, M-Y. (2006). 'English villages' in South Korea: what do they really promote? *NNEST Newsletter* 8 (2).
- Kirkgöz, Y. (2009). English Language Teaching in Turkish primary education In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp. 189–195). Reading: Garnet Education.
- Lee, W. L. (2009). Primary English Language Teaching (ELT) in Korea: Bold risks on the national foundation. In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp. 95–102). Reading: Garnet Education.
- Literacy Changes Lives: Rochdale Borough Literacy Policy. (2006). Rochdale: Rochdale Council.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and taskbased language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40, 243–249.
- McCoy, E, Cole, J. (2011). *A Snapshot of Local Support for Literacy: 2010 survey*. London: National Literacy Trust.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an international language: the Chilean context. *ELT Journal*, 57(2),139–148.

- Mejer, L., Boateng, S. K., & Turchetti, P. (2010). Population and social conditions. *Eurostat Statistics in Focus*, 49.
- Melhuish, E., Sylva, C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2001). Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project. DfEE: London: The Institute of Education
- META-NET White Paper Series: Most European Languages in Danger of Digital Extinction. Διαθέσιμο από: <http://www.meta-net.eu/press-releases> [τελευταία επίσκεψη 21/09/13]
- Mihaljević Djigunović, J. (2009). Impact of learning conditions on young FL learners' motivation. In M. Nikolov (Ed.), *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Moschonas, Spiros A. (2004). Relativism in language ideology: On Greece's latest language issue. *Journal of Modern Greek Studies*, 22, 173-206.
- Mullis, R. L., Mullis, A. K., Cornille, T. A., Ritchson, A. D. and Sullender, M. S. (2004). Early literacy outcomes and parent involvement. Tallahassee, FL: Florida State University. National Center for Family Literacy (NCFL) website. Accessed on 24 April 2008 at www.famlit.org/site/c.gtJWJdMQIsE/b.1423091/k.6B7E/What_Is_Family_Literacy.htm
- Nikolov, M. (2000). "Issues in Research into Early Foreign Language Programmes". In: Moon, J. and Nikolov, M *Research Teaching English to Young Learners. International Perspectives*. University Press.
- Nikolov M., Mihaljevic Djigunovic J. (2006).Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning, 2006, Διαθέσιμο από:<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=530504>.

- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, pp. 37(4), 589–613.
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Pandian, A. (2003). English Language Teaching in Malaysia today. In W. K. Ho and R. Y. L. Wong (EEnglish Language Teaching in East Asia Today: Changing Policies and Practices (pp. 269–292). Singapore: Eastern Universities Press.
- Pells, R. (2002). “American Culture Goes Global, or Does It?”. *The Chronicle Review*, 12 April, b7.
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinter, A. (2010). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinterič, U. (2005) National and supranational identity in context of the European integration and globalization. *Journal for General Social Issues*. 14, 3, pp 401- 420
- Rajagopalan, K. (2001). The politics of language and the concept of linguistic identity. *CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica*, 24(1), 17-28.
- Renan E., Qu'est-ce qu' une nation? .Lecture delivered on March 11, 1882 at the Sorbonne University

- Rixon, S. (2000). "Young learners of English: background and issues". *Modern English Teacher*, 9/4, pp. 5-10.
- Rovira i Martinez, M. (2007). "Multilingualism, an emerging value", *Noves SL. Revista de Sociolingüística*. Διαθέσιμο από:
http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm07tardor-hivern/docs/a_rovira.pdf.
[τελευταία επίσκεψη 07/08/2013]
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., and Elliot, K. (2002). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 8a - Measuring the Impact of Pre-School on Children's Cognitive Progress over the Pre-School Period. London: DfES/Institute of Education, University of London
- Short, J., R., Boniche, A., Kim, Y. Patrick, L.L. (2001). "Cultural Globalization, Global English, and Geography Journals". *The Professional Geographer*, vol.53 (1):pp. 1-11.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe?: Some Arguments*. Strasbourg: Council of Europe.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. University of Nevada Press.
- Swales, J.M. (1997). "English as 'Tyrannosaurus Rex'". *World Englishes*, vol. 16 (3): pp. 373-382.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004). *Effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final Report*. London: DfES
- The Economist. (2004). "After Babel, a New Common Tongue: The European Union."

- Vygotsky, L. (1933). *Play and its role in the Mental Development of the Child*.
Διαθέσιμο από:
<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Vygotsky L.S.(1997). *Νους στην κοινωνία*, (μτφ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ.) Αθήνα:
Gutenberg.
- Vygotsky L.(1988). *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα: εκδόσεις Γνώση.
- Wallerstein, I. (1999). Ούτε πατριωτισμός ούτε κοσμοπολιτισμός. Στο *Υπέρ Πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός*, επιμ. Μ.С. Nussbaum, μτφρ. Α. Τσοτσορού & Ε. Μύστακας. Αθήνα: Scripta
- Watzke, J. L. (2003). Lasting change in foreign language education: A historical case for change in national policy. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Wodak, R. (2010). “Communicating Europe”: Analyzing, interpreting, and understanding multilingualism and the discursive construction of transnational identities. *Globalization, discourse, media: In a critical perspective*, 17-60.
- Young, A. S. (1994). Motivational State and Process within the Socio-Linguistic Context. Birmingham: Aston University.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί γονείς,

Συμπληρώνοντας το παρακάτω ερωτηματολόγιο συμμετέχετε ανώνυμα σε μια έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της διατριβής μου για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (Master) στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό, Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση» που διεξάγεται στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των γονιών σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία, δηλαδή στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Παρακαλείσθε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τις οδηγίες και να το επιστρέψετε σε μένα πλήρως συμπληρωμένο .

Με εκτίμηση,

Παντολέων Βάσω,

Εκπαιδευτικός Αγγλικής

1ο Δημοτικό Σχολείο Λουτρακίου

Παρακαλώ συμπληρώστε ή σημειώστε με \surd (TIK) ή X μέσα στο αντίστοιχο κουτάκι την απάντησή σας

ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΠΟΛΗ: _____ **ΝΟΜΟΣ:** _____

A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Είστε:

ο πατέρας του παιδιού η μητέρα του παιδιού

κηδεμόνας _____ (παρακαλώ
εξηγήστε)

2. Η ηλικία σας είναι:

κάτω από 30 31-40 41-50 πάνω από 50

3. Είστε:

απόφοιτος/η Δημοτικού

απόφοιτος/η Γυμνασίου

απόφοιτος/η γενικού ή τεχνικού Λυκείου

απόφοιτος/η ΙΕΚ

απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ

κάτοχος μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου

4. Ποιά είναι η απασχόλησή σας:

δημόσιος υπάλληλος

ιδιωτικός υπάλληλος

ελεύθερος επαγγελματίας

οικιακά

συνταξιούχος

άνεργος

Άλλο (εξηγήστε) _____

5. Ο/η σύζυγός σας είναι:

- απόφοιτος/η Δημοτικού
- απόφοιτος/η Γυμνασίου
- απόφοιτος/η γενικού ή τεχνικού Λυκείου
- απόφοιτος/η ΙΕΚ
- απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ
- κάτοχος μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου

6. Η απασχόληση του/της συζύγου σας είναι:

- δημόσιος υπάλληλος
- ιδιωτικός υπάλληλος
- ελεύθερος επαγγελματίας
- οικιακά
- συνταξιούχος
- άνεργος

Άλλο (εξηγήστε) _____

7. Το ετήσιο εισόδημά σας είναι:

- 9.000 €
- 9.000 - 19.000 €
- 20.000 - 29.000 €
- 30.000 - 39.000 €
- 40.000 € και πάνω

8. Τι από τα παρακάτω υπάρχει στο σπίτι σας:

- Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Φορητός υπολογιστής αφής (Tablet computer) (πχ iPad)
- Σύνδεση στο διαδίκτυο
- Εκτυπωτής
- Κινητό τηλέφωνο χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο
- Κινητό τηλέφωνο με σύνδεση στο διαδίκτυο
- Φορητή συσκευή για μουσική (πχ Mp3/Mp4 player, iPod)
- Συσκευές για ηλεκτρονική ανάγνωση (ebook reader) πχ Amazon Kindle
- Βιβλιοθήκη
- Συνδρομητική τηλεόραση (NOVA, ΟΤΕ TV, κλπ)

9. Μιλάτε Αγγλικά;

- πολύ καλά καλά μέτρια λίγο καθόλου

10. Μιλάτε άλλες γλώσσες; Όχι Ναι (παρακαλώ αναφέρατε ποιές)

11. Ο/Η σύζυγός σας μιλάει Αγγλικά;

- πολύ καλά καλά μέτρια λίγο καθόλου

12. Ο/Η σύζυγός σας μιλάει άλλες γλώσσες; Όχι Ναι (παρακαλώ αναφέρατε ποιές)

13. Εάν το παιδί σας πηγαίνει Β' τάξη, παρακολούθησε πέρυσι αγγλικά;

Ναι Όχι

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

14. Είστε ικανοποιημένοι που το παιδί σας διδάσκεται Αγγλικά από την Α'/Β' Δημοτικού στο σχολείο;

σίγουρα ναι μάλλον ναι ούτε ναι/ούτε όχι μάλλον όχι σίγουρα όχι

15. Αν δεν είστε ικανοποιημένοι αυτό ισχύει επειδή:

- Πιστεύετε ότι επιβαρύνεται το πρόγραμμά του παιδιού.
- Πιστεύετε ότι θα πρέπει πρώτα να μάθει καλύτερα την ελληνική γλώσσα και έπειτα να ξεκινήσει τα αγγλικά.
- Ανησυχείτε μήπως αντιμετωπίσει δυσκολίες κι αντιπαθήσει την αγγλική γλώσσα.
- Πιστεύετε ότι είναι καλύτερα να ξεκινήσει τα αγγλικά όταν θα είναι πιο ώριμο συναισθηματικά και γνωστικά.

16. Βοηθάτε στο διάβασμα του παιδιού για την ξένη γλώσσα στο σπίτι:

Ναι Όχι

17. Αν βοηθάτε το παιδί στο σπίτι, ποιούς τρόπους επιλέγετε;

- "Εξετάζετε" το παιδί για να δείτε αν θυμάται αυτά που έμαθε στο σχολείο.
- Προσπαθείτε με τραγούδια, ιστορίες και παιχνίδια να του θυμίσετε όσα έμαθε στο σχολείο.

- Ψάχνετε μαζί με το παιδί στο διαδίκτυο για να βρείτε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και στη συνέχεια ασχολείστε μαζί με αυτό.
- Αναθέτετε σε κάποιον άλλο τη μελέτη του παιδιού πχ μεγαλύτερα αδέρφια

Άλλο (εξηγήστε) _____

18. Αν δε βοηθάτε το παιδί στο σπίτι, δεν το κάνετε λόγω:

- Έλλειψης γνώσεων σχετικών με την ξένη γλώσσα.
- Έλλειψης χρόνου εξαιτίας της εργασίας σας.
- Συγκεκριμένων πεποιθήσεων (πχ ότι το παιδί πρέπει να διαβάζει μόνο του)
- Δε θεωρείτε ότι χρειάζεται μελέτη στο σπίτι αφού στο σχολείο δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο και δεν υπάρχουν εργασίες για το σπίτι.

19. Εκτός από τη μελέτη για το σχολείο, με ποιούς άλλους τρόπους ενθαρρύνετε την εκμάθηση των αγγλικών; (επιλέξτε μέχρι δύο)

- Με ξενόγλωσσα βιβλία με ιστορίες, παραμύθια και τραγούδια.
- Με υλικό από το διαδίκτυο πχ βίντεο με κινούμενα σχέδια, παιδικά τραγούδια κλπ
- Με χειροτεχνίες και κατασκευές
- Προσπαθείτε να επικοινωνείτε με το παιδί στα αγγλικά στο επίπεδο που αυτό είναι εφικτό
- Με όλα τα παραπάνω
- Με τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο _____

20. Θεωρείτε ότι η εκμάθηση των αγγλικών είναι απαραίτητο εφόδιο για τους μαθητές;

Ναι Όχι

21. Αν ναι, αυτό ισχύει επειδή (σημειώστε το σημαντικότερο για εσάς λόγο):

- Θα κάνει ευκολότερη την επαγγελματική τους αποκατάσταση.
- Θα τους δίνει τη δυνατότητα να εργαστούν και σε άλλες χώρες.
- Θα τους διευκολύνει αν επιλέξουν να σπουδάσουν στο εξωτερικό.
- Θα διεύρυνει τους ορίζοντές τους.
- Θα διευκολύνει την κατανόηση άλλων πολιτισμών

22. Πόσο συχνά επισκέπτεστε τον/την εκπαιδευτικό των Αγγλικών του σχολείου ώστε να ενημερωθείτε για την πρόοδο του παιδιού σας και την εξέλιξη του προγράμματος;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
πολύ συχνά	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ

23. Το παιδί σας μαθαίνει Αγγλικά **εκτός** σχολείου;

όχι, μαθαίνει Αγγλικά μόνο στο σχολείο διότι

.....
.....
.....

όχι, αλλά θα ξεκινήσει στο άμεσο μέλλον διότι

.....
.....
.....

ναι, πηγαίνει σε κέντρο ξένων γλωσσών διότι

.....
.....
.....

ναι, κάνει ιδιαίτερα διότι

.....
.....
.....
.....

άλλο _____ (παρακαλώ εξηγήστε)

24. Σε περίπτωση που αντιμετωπίζατε οικονομικές δυσκολίες τί θα επιλέγατε να περικόψετε :

Τις εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού (πχ χορός, αθλήματα, μουσική)

Το φροντιστήριο Αγγλικών

Τις δαπάνες για ψυχαγωγία και διασκέδαση

Άλλο _____