



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«ΤΟ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΣΤΗΝ Α' ΚΑΙ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΘΑΛΕΙΑ ΠΑΠΠΑ

A.M. 186

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Φύκαρης Ιωάννης-Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Επιβλέπων

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος-Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Αξιολογητής

Σμαράγδα Παπαδοπούλου-Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Αξιολογήτρια

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«ΤΟ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΣΤΗΝ Α' ΚΑΙ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΘΑΛΕΙΑ ΠΑΠΠΑ

A.M. 186

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Φόκαρης Ιωάννης-Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Επιβλέπων

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος-Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Αξιολογητής

Σμαράγδα Παπαδοπούλου-Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Αξιολογήτρια

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες Αγωγής» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά τα έτη 2011-2014. Η εκπόνηση και η ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας κατέστη δυνατή με την υποστήριξη και τη βοήθεια που έλαβα από ορισμένα πρόσωπα.

Ειδικότερα, θα ήθελα να εκφράσω τις ολόθερμες ευχαριστίες μου προς τον κ. Ιωάννη Φύκαρη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την ανάθεση της διπλωματικής εργασίας και τη συνεχή καθοδήγηση. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τις χρήσιμες συμβουλές του, την εξαιρετική συνεργασία και τον πολύτιμο χρόνο που μου διέθεσε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Επιπλέον, θα πρέπει να ευχαριστήσω την κ. Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη σημαντική συμβολή στην υλοποίηση αυτής της εργασίας με τις χρήσιμες παρατηρήσεις και υποδείξεις της. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές/ντριες και τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ) της Περιφέρειας Ηπείρου, των οποίων η συνδρομή και η θετική ανταπόκριση ήταν καθοριστικής σημασίας για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, οφείλω ιδιαίτερα θερμές ευχαριστίες στην οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη που έλαβα σε αυτό το στάδιο των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία επιδιώκει να αναδείξει το οργανωτικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού» καθώς και τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση παρουσιάζονται οι παράγοντες (βιολογικοί, κοινωνικοί, ιστορικοί, οικονομικοί, κ.ά.) που συνετέλεσαν στην εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Για τους σκοπούς της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας, που δίδασκαν, κατά την πραγματοποίηση της έρευνας, σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ) της Περιφέρειας Ηπείρου, Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας. Η μεθοδολογία της έρευνας βασίστηκε στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, τα οποία περιελάμβαναν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, κλειστού τύπου/ σύντομης απάντησης και πολλαπλής επιλογής. Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αντλήθηκαν, μεταξύ άλλων, πληροφορίες για το προσωπικό τους προφίλ (πχ. ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία, κ.ά.), για το μεθοδολογικό πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας και για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου στο πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία (ΠΕΑΠ).

Λέξεις-κλειδιά: «διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας», «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ)», «Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία (ΠΕΑΠ)»

ABSTRACT

This dissertation paper aims to define the organizational and methodological context under which the English language is taught as a foreign language (TEFL) to students of A' and B' grades of primary school and to highlight the attitudes and the opinions that are held by English language teachers working in primary education. The theoretical part presents the factors (biological, social, historical, economic, etc.) that led to the implementation of the English language teaching in the first two grades of the primary school both at national and international level. With this goal in mind, a survey was conducted in which teachers of English language and literature participated. These teachers were teaching, at that time, at Primary Schools with Unified Revised School Curriculum (URSC) at the Prefectures of Epirus, Central and Western Macedonia. The research methodology was based on questionnaires, which included open-ended questions, closed type/short-answer questions and multiple choice questions. Based on the participants' answers, information was drawn regarding the following, to name but a few: their personal profiles (e.g. age, education, experience, etc.), the methodological framework of the teaching of the English language as a foreign language (TEFL) and the difficulties faced while teaching within the context of the "English for Young Learners" (EYL) Programme.

Key-words: "teaching of English language as a second language (TEFL)", "Primary Schools with Unified Revised School Curriculum (URSC)", "English for Young Learners" (EYL) Programme

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vii
ABSTRACT	ix
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	xiii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1^ο ΜΕΡΟΣ- ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	5
1.1 Οι λειτουργικές διαστάσεις της εκμάθησης της γλώσσας στην πρώτη σχολική ηλικία	5
1.2 Η τάση και ο προσδιορισμός της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο	15
1.3 Η ανάγκη διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου σε ευρωπαϊκό επίπεδο	19
1.4 Συγκριτική μελέτη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	29
1.5 Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο δανικό σχολείο Folkeskole	55
1.6 Το θεωρητικό και οργανωτικό πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο	60
1.7 Η δυναμική ένταξης της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις τάξεις του ελληνικού δημόσιου Δημοτικού σχολείου	67
1.8 Η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (ΠΕΑΠ) στις δύο πρώτες τάξεις του ελληνικού Δημοτικού σχολείου.....	78
2^ο ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	83
2.1. Αναγκαιότητα έρευνας- Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....	83
2.1.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας	84
2.1.2. Ερευνητικές υποθέσεις	85
2.2. Τεκμηρίωση των μεθοδολογικών επιλογών	86
2.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	87
2.4. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας	88

2.5. Η δομή και η παρουσίαση του ερωτηματολογίου της έρευνας.....	89
2.6. Περιγραφική παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας.....	93
2.7. Συσχετίσεις μεταβλητών της έρευνας	147
2.8. Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων	158
3^ο ΜΕΡΟΣ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	164
Επίλογος	174
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	177
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	177
Ελληνική βιβλιογραφία.....	193
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	201

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

AILA	International Association of Applied Linguistics in Modern Languages
CEFR	Common European Framework of Reference
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CLT	Communicative Language Teaching
ELLiE	Early Language Learning in Europe
ELP	European Language Portfolio
EYL	English for Young Learners
PELT	Primary English Language Teaching
RCeL	Research Centre for Language, Teaching, Testing and Assessment
TBLT	Task-Based Learning and Teaching
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
URSC	Unified Revised School Curriculum
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΑΕΠ	Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
ΚΕΜΕ	Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Ερευνών
ΠΕΑΠ	Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία πραγματεύεται την εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική ηλικία (ΠΕΑΠ) σε επιλεγμένα Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) ανά τη χώρα. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει «το οργανωτικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού» καθώς και τις «στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης».

Στο 1^ο Μέρος επιχειρείται μια ολοκληρωμένη και σφαιρική θεωρητική προσέγγιση της εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας από μαθητές μικρής ηλικίας. Στο πρώτο κεφάλαιο επισημαίνονται οι λειτουργικές διαστάσεις της εκμάθησης της γλώσσας (μητρικής και δεύτερης ξένης) στην πρώτη σχολική ηλικία, καθώς οι προϋποθέσεις για την εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας είναι ιδανικές σ' αυτήν την ηλικία για την κατάκτηση της λεκτικής, φωνολογικής και μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας (Hyltenstam, 1992). Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται συνοπτικά η τάση και ο προσδιορισμός της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας διεθνώς, προκειμένου να αναδειχθούν οι λόγοι που οδήγησαν στην ανάδειξη της Αγγλικής γλώσσας σε παγκόσμιο γλωσσικό εργαλείο, καθώς και οι παράγοντες που συνετέλεσαν στην εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου σε διάφορες χώρες του κόσμου.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ανάγκη διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η οποία προκύπτει ως λογική συνέχεια και φυσική απόρροια της επιδίωξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διασφάλιση της πολυπολιτισμικότητας, του σεβασμού στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα και της αμοιβαίας κατανόησης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008). Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται μια συγκριτική μελέτη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις πρώτες δύο τάξεις του Δημοτικού σχολείου σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να καταστεί σαφής ο τρόπος εφαρμογής και ο βαθμός ενσωμάτωσης της διδασκαλίας της συγκεκριμένης γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες διαφορετικών εθνικοτήτων,

πολιτισμών και κατ' επέκταση μητρικών γλωσσών. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο δανικό σχολείο Folkeskole, όπου τοποθετήθηκε η συγγραφέας ως βοηθός Comenius.

Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφεται το θεωρητικό και οργανωτικό πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο διευρυμένου ωραρίου, καθώς μέσα από την περιγραφή των εκπαιδευτικών σκοπών διαφαίνεται το επιθυμητό είδος της μάθησης και της αγωγής που οφείλουν να λάβουν οι μαθητές/μαθήτριες που φοιτούν στον συγκεκριμένο σχολικό τύπο. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται η δυναμική ένταξης της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις τάξεις του ελληνικού δημόσιου Δημοτικού Σχολείου, προκειμένου να αναδειχθεί, μέσα από τη σύντομη ιστορικά πορεία της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η καινοτομία του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία (ΠΕΑΠ). Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο επισημαίνεται η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) στις δύο πρώτες τάξεις του ελληνικού Δημοτικού σχολείου. Ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, καθώς αποτελεί τον βασικό φορέα πληροφοριών και γνώσης και, αφετέρου τον βασικό παρακινήτη για τη προώθηση της γλωσσομάθειας των μαθητών/μαθητριών (Nikolon & Djigunovic, 2011· Lundberg, 2007).

Το 2^ο μέρος της εργασίας επιχειρεί να παρουσιάσει την ερευνητική προσέγγιση και να δώσει μία αντιπροσωπευτική εικόνα της εφαρμογής του Προγράμματος Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) μέσα από την παρουσίαση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που αντλήθηκαν κατά την πραγματοποίηση της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα. Ειδικότερα, προσδιορίζεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας και τίθενται ορισμένες ερευνητικές υποθέσεις. Στο δεύτερο κεφάλαιο, τεκμηριώνονται οι ερευνητικές μέθοδοι και τα εργαλεία που εφαρμόστηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Αναλυτικότερα, η ποσοτική, η ποιοτική καθώς και η περιγραφική μέθοδος εφαρμόστηκαν για την καλύτερη επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ενώ το δομημένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής και καταγραφής των ερευνητικών δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας. Οι τρεις Περιφέρειες Εκπαίδευσης (Ηπείρου, Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας), στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα, αποτελούν τον γεωγραφικό περιορισμό της ενώ το σχετικά μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που συμμετείχαν στην έρευνα (88 εκπαιδευτικοί) καθιστά τα αποτελέσματα σχετικά γενικεύσιμα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται στοιχεία για τον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας και στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η δομή και η παρουσίαση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφική παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας και στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο πραγματοποιείται ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων.

Στο 3^ο Μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης, όπως αυτά προέκυψαν από τη συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων οδηγεί στη διαμόρφωση ορισμένων συμπερασμάτων.

1^ο ΜΕΡΟΣ- ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.1 Οι λειτουργικές διαστάσεις της εκμάθησης της γλώσσας στην πρώτη σχολική ηλικία

Η ικανότητα για παραγωγή και κατανόηση λόγου ανήκει αποκλειστικά στον άνθρωπο και αποτελεί την ειδοποιό διαφορά του ανθρώπινου γένους από τα υπόλοιπα έμβια όντα (Καρπούζος, 2010). Η ικανότητα του ανθρώπου για απόκτηση της γλώσσας θεωρείται μία εκ γενετής ψυχοφυσική προϋπόθεση (Μήτσης 1996, όπ. αναφ. σε Νημά, 2004), η οποία συγκαταλέγεται μεταξύ της γνωστικής, επικοινωνιακής, αισθητηριακής, κοινωνικής, συναισθηματικής και κινητικής ικανότητας του ατόμου (Δράκος, 1996). Η γλωσσική ικανότητα του ατόμου εξελίσσεται δυναμικά μεν αλλά ανάλογα με την ηλικιακή ανάπτυξη του ατόμου, ενώ βρίσκεται σε πλήρη αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον του. Υπ' αυτό το πρίσμα, η απόκτηση της γλώσσας αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, γεγονός που αποδεικνύεται από τις εξής διαπιστώσεις: «α) σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία και σε κάθε ανθρώπινο πολιτισμό υπάρχει γλώσσα, β) συγκριτικές γλωσσολογικές μελέτες τονίζουν ότι σε κάθε γλώσσα (...) υπάρχουν κοινές δομές και γ) η γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί σε όλο τον κόσμο τις ίδιες περίπου φάσεις και τα ίδια στάδια» (Νημά, 2004, σελ. 2-3).

Προκειμένου οι άνθρωποι να ανταλλάσσουν γνώσεις και πληροφορίες και να εξωτερικεύουν ανάγκες και επιθυμίες, χρησιμοποιούν τη γλώσσα «ως έναν κοινωνικά αποδεκτό κώδικα ή ένα συμβατικό σύστημα αναπαράστασης εννοιών με την χρησιμοποίηση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων που διέπουν το συνδυασμό αυτών των συμβόλων» (Μαρίτση, 2003, 5^η διαφ.). Το περιεχόμενο και η χρήση του γλωσσικού συστήματος αποτελούν αντικείμενο μελέτης της σημασιολογίας και της πραγματολογίας αντίστοιχα. Η φωνολογία, η μορφολογία και το συντακτικό μελετούν τη δομή της γλώσσας. Η κατάκτηση των φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας είναι σημαντική για τα παιδιά προσχολικής ή και πρώιμης παιδικής ηλικίας, προκειμένου να διαμορφώσουν συγκροτημένο και οργανωμένο λόγο και να αντιμετωπίσουν έγκαιρα πιθανές διαταραχές ή δυσκολίες λόγου και ομιλίας (Becker, 2009· Tager-Flusberg & Zukowski, 2009· Slobin, 1997). Σ'

αυτή την ηλικιακή βαθμίδα συντελείται πρώτα η κατάκτηση του προφορικού λόγου εξαιτίας της «βιολογικής προτεραιότητας» (Βελούδης, 2008, σελ. 7). Η μεταγενέστερη κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι απόρροια της κατάκτησης του προφορικού λόγου, καθώς «ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα (Swan & Goswami, 1997, όπ. αναφ. σε Αθανασιάδη, Καλύβης & Φραγκούλη, 2007) και στη φωνολογική επεξεργασία (Snowling, 1995, όπ. αναφ. σε Αθανασιάδη, Καλύβης & Φραγκούλη, 2007) επηρεάζουν σημαντικά την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής» (Αθανασιάδη, Καλύβης & Φραγκούλη, 2007, σελ. 2).

Η δομική λειτουργικότητα της γλώσσας αλλά και η δυνατότητα εκμάθησής της αποτελεί –μεταξύ άλλων- αντικείμενο μελέτης των νευροεπιστημών. Ως νευροεπιστήμες ορίζονται οι εξής οκτώ διακριτοί αλλά στενά συσχετιζόμενοι επιστημονικοί κλάδοι: α) η μοριακή βιολογία, β) η νευροανατομία (με τη νευροϊστολογία και τη νευροκυτταρολογία), γ) η νευροφυσιολογία (με τη νευροχημεία), δ) η «γενετική» του νευρικού συστήματος που εξετάζει την κληρονομικότητα, ε) η νευροανοσοβιολογία, στ) η πληροφορική, ζ) η νευροψυχολογία και η) η γνωστική ψυχολογία» (Λυμπεράκης, 1997, σελ. 16). Μολονότι το πεδίο εφαρμογής των νευροεπιστημών είναι ιδιαίτερα ευρύ, κοινή τους επιδίωξη αποτελεί η κατανόηση της λειτουργίας της νευρωνικής δραστηριότητας και αλληλεπίδρασης, η οποία «έχει ως αποτέλεσμα τις ανώτερες νοητικές ή γνωστικές λειτουργίες (Τσολάκη, Κασάπη και Κεχαγιά, 2002, σελ. 7). Ειδικότερα, η «δράση μορίων, γονιδίων και κυττάρων και (...) (οι) περίπλοκες διεργασίες που εμπλέκονται στις διάφορες σωματικές λειτουργίες, στη λήψη αποφάσεων, στο συναίσθημα, στη μάθηση και σε πολλά άλλα» (Δάλλα, 2011, σελ. 3) αποτελούν το βασικό αντικείμενο μελέτης για τους νευροεπιστήμονες. Παράλληλα, επιδιώκεται η διερεύνηση και κατανόηση των ασθενειών και διαταραχών «που εμφανίζονται, όταν οι παραπάνω διεργασίες είναι ελλιπείς ή λανθασμένες» (Δάλλα, 2011, σελ. 3).

Οι νευροεπιστήμες επιδίδονται μεταξύ άλλων στη χρήση μη επεμβατικών μεθόδων απεικόνισης του νευρικού συστήματος (“neuroimaging”), οι οποίες είναι οι εξής:

- α) η Ποζιτρονική Τομογραφία (“PET-Positron Emission Tomography”), β) η Δομική Μαγνητική Τομογραφία (“sMRI- structural Magnetic Resonance Imaging”),
- γ) η Λειτουργική Μαγνητική Τομογραφία (“fMRI- functional Magnetic Resonance Imaging”), δ) η τρισδιάστατη ανακατασκευή του ανθρωπίνου εγκεφάλου, ε) τα γνωστικά προκλητά δυναμικά (“ERPs-event-related brain potentials”) και στ) η

Μαγνητοεγκεφαλογραφία (“*MEG-(Magnetoencephalography)*”) (Τσολάκη, Κασάπη και Κεχαγιά, 2002, σελ. 11-12).

Η εφαρμογή αυτών των μεθόδων παρέχει πληροφόρηση για τη νευρωνική δραστηριότητα με μεγάλη ακρίβεια. Τα γνωστικά προκλητά δυναμικά, λόγω χάρη, επιτρέπουν την έρευνα των μεταβολών της ηλεκτρικής δραστηριότητας, η ποζιτρονική τομογραφία εξετάζει τη μεταβολική δραστηριότητα ενώ η λειτουργική μαγνητική τομογραφία διερευνά τη ροή του αίματος (Denes, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται δυνατή η αναγνώριση συγκεκριμένων νευρωνικών κυκλωμάτων, τα οποία είναι υπεύθυνα για την επεξεργασία εκείνων των λεξικών, σημασιολογικών, μορφοσυντακτικών και φωνολογικών στοιχείων της γλώσσας, που όταν ενώνονται, σχηματίζουν μία πρόταση (Denes, 2011).

Δεδομένης της εξαιρετικής σημασίας της γλώσσας για την εξέλιξη της ανθρώπινης φύσης, κρίνεται σκόπιμη μία συνοπτική παράθεση ορισμένων προσπαθειών αποσαφήνισης της έννοιας της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Hubolt (1968, όπ. αναφ. σε Δράκο, 1996, σελ. 33), η γλώσσα εκλαμβάνεται «ως ενέργεια και δράση, ως προσπάθεια του πνεύματος που μέσα από τους διαρθρωμένους φθόγγους καθίσταται δυνατή η έκφραση της σκέψης». Ο Bloom (1978, όπ. αναφ. στον Δράκο, 1996, σελ. 33) αντιλαμβάνεται τη γλώσσα «ως κώδικα με τον οποίο αναπαριστάουμε ιδέες για τον κόσμο, μέσω ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημείων με σκοπό την επικοινωνία», ενώ ο Sapir (1929, όπ. αναφ. στον Δράκο, 1996, σελ. 33) ορίζει τη γλώσσα ως την «ανθρώπινη αλλά μη ενστικτώδη μέθοδο για τη μετάδοση ιδεών, συγκινήσεων και επιθυμιών μέσω ενός συστήματος συμβόλων που τα παράγουμε». Ως αναλυτικότερος του νοήματος της γλώσσας καταγράφεται ο ορισμός που παραθέτει ο Δράκος (1996), σύμφωνα με τον οποίο:

«Γλώσσα είναι ένα φωνητικό-ακουστικό σύστημα σημείων με μη στατική αλλά δυναμική πορεία, ένα ενυπάρχον και εξελισσόμενο γεγονός, που προσδιορίζεται από τη σχέση των γενετικών και περιβαλλοντικών προϋποθέσεων, με καρπό αυτής της σχέσης το διαφαινόμενο αποτέλεσμα που εξυπηρετεί και προάγει τη συνεννόηση, την αντίληψη του κόσμου, τη διατύπωση και ανταλλαγή σκέψεων και πληροφοριών, την πνευματική καλλιέργεια και μετάδοση του πολιτισμού μέσα από διαρκείς μεταβαλλόμενες διαδικασίες που υπόκεινται σε ψυχοφυσικές νομοτέλειες (Δράκος, 1996, σελ. 57-58).

Υπ' αυτό το πρίσμα, η γλώσσα ως δυναμική διαδικασία εξελίσσεται ανάλογα με την ηλικία του ανθρώπου και συνεπώς, εξαρτάται από τις λειτουργίες ωρίμανσης του εγκεφάλου, οι οποίες δεν σχετίζονται τόσο με το μέγεθος ή/και όγκο του εγκεφάλου- καθώς αυτός έχει σχηματιστεί σχεδόν εξολοκλήρου στα δύο πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου- όσο με τις δομικές εγκεφαλικές μεταβολές που αυτές επιφέρουν (Νημά, 2004).

Με τη συμπλήρωση του πρώτου έτους ζωής, όταν δηλαδή έχει κατακτηθεί «το 60% περίπου της νευροφυσιολογικής ανάπτυξης του ενήλικου» (Νημά, 2004, σελ. 2) το άτομο είναι σε θέση να κατανοήσει απλές εντολές και ερωτήσεις και να απαντήσει αναλόγως με μονολεκτικές απαντήσεις (Δράκος, 1996). Σε ηλικία δύο έως τριών ετών, παρατηρείται ραγδαία αύξηση του λεξιλογίου, σωστή χρήση γραμματικών και συντακτικών τύπων και σύνταξη προτάσεων με περισσότερες από δύο λέξεις (Δράκος, 1996, Weissenborn & Höhle, 2001). Στο ηλικιακό διάστημα των τεσσάρων έως έξι ετών, δηλαδή, «όταν η ωρίμανση έχει συντελεστεί κατά 90% περίπου της τελικής κατάστασης» (Νημά, 2004, σελ. 2), το άτομο επιδεικνύει ευχέρεια λόγου, καθώς χρησιμοποιεί πιο σύνθετες προτάσεις και επιδίδεται στην έκφραση αφηρημένων εννοιών (Δράκος, 1996).

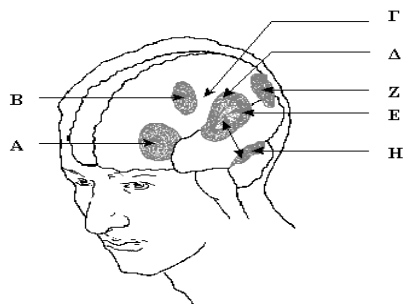
Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι την ηλικία των δύο ετών οι γλωσσικές λειτουργίες του εγκεφάλου εξαρτώνται εξίσου από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου, τα οποία είναι υπεύθυνα για την ομαλή λειτουργία των γλωσσικών μηχανισμών (Νημά, 2004). Ωστόσο, μετά το συγκεκριμένο χρονικό στάδιο και εφ' όρου ζωής (Stemmer & Whitacker, 2008) λαμβάνει χώρα η τυπική εγκεφαλική πλαγίωση, διαδικασία κατά την οποία το αριστερό ημισφαίριο επωμίζεται την ευθύνη «για τη γλώσσα, την ευπραξία και τη διαδικασία διαδοχής¹» (Τσολάκη, Κασάπη και Κεχαγιά, 2002, σελ. 7), ενώ το δεξιό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο «για την εξωτερικά κατευθυνόμενη προσοχή, τις οπτικοχωρητικές ικανότητες, την τέχνη και τη διαδικασία Gestalt²» (Τσολάκη, Κασάπη και Κεχαγιά, 2002, σελ. 7). Η αριστερή εγκεφαλική επικράτηση για τη γλώσσα προέκυψε, κατά τη βιολογική εξέλιξη του ανθρώπου, ως το αποτέλεσμα της προσπάθειας του ανθρώπινου οργανισμού για ένα εκλεπτυσμένο σύστημα ελέγχου

¹ Πρόκειται για τις εγκεφαλικές διεργασίες που είναι υπεύθυνες για τη χρονική αλληλουχία των ερεθισμάτων. Το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει μέσω της διαδικασίας διαδοχής «τη σειριακή-αναλυτική σκέψη με λέξεις (λογική διαδοχή με επαλληλία από το μερικό στο ολικό)» (Σαββάκη, 1997, σελ. 82)

² Κατά τη διαδικασία Gestalt (γερμανική λέξη που σημαίνει μορφή ή σχήμα) ο εγκέφαλος λειτουργεί ολιστικά συνθέτοντας τα επιμέρους στοιχεία σε γενικότερα σύνολα προκειμένου να βγάλει νόημα. Σύμφωνα με τη Μορφολογική Ψυχολογία ("Gestalt Psychology") «οι νοητικές διεργασίες αποτελούνται κυρίως από σχηματοποιήσεις σε σύνολα και όχι από ακολουθίες απλών αισθητηριακών αντιλήψεων ή από διασυνδέσεις ανάμεσα σε ερεθίσματα και αντιδράσεις» (Τάσση και Τερζιώτη, 2011, διαφ. 39)

οργάνωσης και συγχρονισμού των φωνητικών αρθρωτήρων (γλώσσα, χείλη, ουρανίσκος) λόγω της παραγωγής λέξεων αντί απλών φωνημάτων που άρθρωναν μέχρι τότε οι άνθρωποι (Denes, 2011).

Περαιτέρω εξειδίκευση παρατηρείται στα μέρη του εγκεφάλου που εμπλέκονται στη γλωσσική παραγωγή, τα οποία είναι επιφορτισμένα να επιτελούν μία συγκεκριμένη γλωσσική λειτουργία ή να συντονίζουν περισσότερες γλωσσικές ή μη λειτουργίες³. Ειδικότερα, οι ανωτέρω εγκεφαλικές περιοχές είναι οι εξής: «α) το κέντρο του λόγου του Broca, που είναι υπεύθυνο για τη γλωσσική κινητικότητα, β) το κέντρο Wernicke, το οποίο διευθύνει την κατανόηση του λόγου και τη γλωσσική αντίληψη και γ) το κέντρο Exner, που ορίζει τη γραφή» (Δράκος, 1996, σελ. 37). Για μια ακριβέστερη άποψη των συγκεκριμένων περιοχών παρατίθεται το κάτωθι σχήμα⁴.



- Α: Πεδίο P. Broca για την έκφραση του λόγου
- Β: Πεδίο γραφής - Κέντρο Exner
- Γ: Συνειρμικό πεδίο για την αυθόρμητη ομιλία
- Δ: Πεδίο C. Wernicke για την κατανόηση του λόγου
- Ε: Πεδίο ονομασίας χρωμάτων
- Ζ: Πεδίο ανάγνωσης
- Η: Πεδίο ονομάτισης

Η ανάπτυξη της γλώσσας, ωστόσο, δεν εξαρτάται μόνο από γενετικούς ή/και βιολογικούς παράγοντες. Ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς η γλώσσα ως κοινωνική κατασκευή (Ράπτης & Ράπτη, 2002, Adams, 2008, Sherman, 2000, Jackson & Srensen, 2007) αποβλέπει στη διευκόλυνση της ανθρώπινης επικοινωνίας. Εξάλλου, ο λόγος δεν έχει μόνο πληροφοριακό χαρακτήρα αλλά είναι επιφορτισμένος και με συναισθηματικό περιεχόμενο (Halliday, 1993). Η ύπαρξη ««μουσικών παραγόντων», όπως ο ρυθμός, η μελωδία, ο τόνος, η ένταση, κ.ά.» (Δράκος, 1996, σελ. 42) έχει ως αποτέλεσμα ο λόγος να μη «μεταφέρει μόνο το εννοιολογικό περιεχόμενο των (γλωσσικών) συμβόλων, αλλά και τη μορφή τους» (Δράκος, 1996, σελ. 42).

³ Οι υπεύθυνοι για την παραγωγή, κατανόηση και εκμάθηση της γλώσσας μηχανισμοί δύνανται να «εμπλέκονται και σ' άλλες περιοχές γνωστικής ανάπτυξης» (Τσολάκη, Κασάπη, Κεχαγιά, 2002, σελ. 8)

⁴ Καραπέτσας, Α. (1998). Σχήμα VII. Διαθέσιμο ΣΕ: Δράκος, Γ. (1999). Ζητούμενα ζητήματα: παιδαγωγική διαδικασία και δράση- αγωγή/ ειδική αγωγή λόγου και ομιλίας: ψυχολογία γλώσσας. Αθήνα: Ατραπός

Οι βιολογικοί, γενετικοί και ψυχοκοινωνιολογικοί παράγοντες έχουν μεταξύ άλλων καταλυτικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη (Μανταδάκη, 1999), καθώς επηρεάζουν τις λειτουργίες της γλώσσας ανάλογα με το σκοπό της γλωσσικής επικοινωνίας. Οι λειτουργίες της γλώσσας διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) διαλογικές, β) μονολογικές και γ) δευτερεύουσες. Η πρώτη κατηγορία στοχεύει στην επικοινωνία-συνεννόηση των συνομιλητών και ανάλογα με τη περίπτωση, δύναται να πάρει τέσσερις μορφές: «α) δήλωση (επιφωνηματική), β) έκκληση (επιτακτική), γ) διήγηση (πληροφοριακή) και δ) ερώτηση (ερωτηματική)» (Δράκος, 1996, σελ. 45- 46). Η δεύτερη κατηγορία χρησιμοποιείται «για να καλύψει τις ανάγκες της εσωτερικής αυτοπραγμάτωσης» (Δράκος, 1996, σελ. 45), ενώ η τρίτη αναφέρεται στο «εθιμικό (ένταση- ύφος λόγου), αισθητικό (ποιητική/ λογοτεχνική μορφή γλώσσας) και λογικό επίπεδο της γλώσσας» (Δράκος, 1996, σελ. 52) .

Η εκμάθηση των συγκεκριμένων λειτουργιών, αλλά και γενικότερα της γλώσσας, είναι μία διαδικασία φυσιολογική για κάθε άνθρωπο, η οποία προέκυψε ως το αποτέλεσμα του μηχανισμού της γενετικής αφομοίωσης (Denes, 2011). Ειδικότερα, στον ανθρώπινο εγκέφαλο είναι εγγεγραμμένη η ικανότητα για την παραγωγή και κατανόηση της γλώσσας, η οποία «μεταφέρεται με γονίδια όπως ακριβώς μεταφέρεται η ικανότητα για το μάσημα της τροφής και το βάδισμα» (Μήτσης, 1996, όπ. αναφ. σε Νημά, 2004, σελ. 4). Συνεπώς, κάθε άνθρωπος είναι φυσικά προικισμένος και σχεδιασμένος για την κατάκτηση μίας τουλάχιστον γλώσσας.

Αν και η εκμάθηση της φωνητικής ομιλίας είναι ένα σπάνιο φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί μόνο σε τρία φυλογενετικά⁵ διαφορετικά είδη θηλαστικών (άνθρωπο, νυχτερίδα και κητοειδή) και σε τρία φυλογενετικά διαφορετικά είδη πουλιών (παπαγάλοι, κολιμπρί και ωδικά πτηνά), οι λέξεις έχουν κάποιες ιδιότητες που φαίνεται να είναι αποκλειστικά ανθρώπινες, όσον αφορά την έκταση και την ακρίβεια των ιδεών που δύνανται να εκφράσουν (Denes, 2011, Stromswold, 2000). Η συγκεκριμένη διαπίστωση επιβεβαιώνει την άποψη ότι το γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας του ανθρώπου είναι πιο εξελιγμένο και επιφορτισμένο να επιτελεί πλήθος λειτουργιών, συγκρινόμενο ακόμα και με τα πιο εκλεπτυσμένα επικοινωνιακά συστήματα των ζώων, όπως αυτά που έχουν αναπτύξει οι μέλισσες, οι πίθηκοι bonobo και οι χιμπατζήδες (Démonet, χ.η., Denes, 2011).

⁵ Βασισόμενη στη θεωρία του Δαρβίνου περί προέλευσης όλων των οργανισμών από ένα κοινό πρόγονο, η φυλογένεση είναι ο κλάδος της Βιολογίας που μελετά τις ομοιότητες που παρουσιάζουν ορισμένα είδη οργανισμών κατά την εξελικτική πορεία τους. Αντιστοίχως τα συγκεκριμένα είδη χαρακτηρίζονται ως φυλογενετικά (King, Stansfield, and Mulligan., 2006).

Η γλώσσα και οι λειτουργίες της επηρεάζουν καθοριστικά την εξέλιξη της μάθησης και της σκέψης, διαδικασίες οι οποίες διακρίνονται από σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης (Δράκος, 1996). Παρά τη γενετική προδιάθεση του ανθρώπου για την απόκτηση μιας τουλάχιστον γλώσσας, θα πρέπει προηγουμένως να έχουν συντελεσθεί εκείνες οι αναπτυξιακές διαδικασίες (εγκεφαλική ωρίμανση, πνευματική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη, αισθητικοκινητική δεξιότητα) για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη γλωσσική κατάκτηση. Γι' αυτόν τον λόγο, δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη κοινή ηλικιακή αφετηρία που να σηματοδοτεί τη γλωσσική ανάπτυξη για όλους τους ανθρώπους οικουμενικά (Νημά, 2004). Οι προσπάθειες να προσδιοριστεί η χρονική έναρξη της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου είναι ποικίλες και ανάλογα με το μετρήσιμο κριτήριο, αυτή τοποθετείται σε διαφορετικά χρονικά στάδια: *«αν ως κριτήριο θεωρήσει κανείς την επικοινωνία, τότε θα πρέπει να δεχτεί ότι η γλωσσική ανάπτυξη αρχίζει ήδη με τη γέννηση (...) (ενώ) αν ως κριτήριο θεωρήσουμε τη πρώτη κατανοητή λέξη με σταθερή σημασία, τότε η γλωσσική ανάπτυξη αρχίζει ανάμεσα στον όγδοο ή δέκατο τέταρτο μήνα ή και αργότερα»* (Μήτσης, 1996, όπ. αναφ. σε Νημά, 2004, σελ. 7).

Αν και ο ρυθμός ή ο βαθμός με τον οποίο επιτυγχάνεται η γλωσσική ανάπτυξη είναι προσωπικός, δεν αναιρείται το γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό όλων των ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Chomsky (Νημά, 2004, Shahbaz, 2002, Ορφανίδου, 2008, Denes, 2011, Stromswold, 2000), όλες οι γλώσσες παρουσιάζουν μία κοινή δομή, η οποία αντανακλάται μέσα από τη παγκόσμια γραμματική και τους αντίστοιχους κανόνες της. Η συγκεκριμένη διαπίστωση αποδεικνύεται από το γεγονός ότι όλες οι γλώσσες «έχουν ονόματα, ρήματα, κλίσεις, εγκλίσεις και χρόνους» (Νημά, 2004, σελ. 5). Η βασική αυτή γραμματική γνώση είναι εγγεγραμμένη στον εγκέφαλο επιτρέποντας την παραγωγή και κατανόηση της γλώσσας μέσα από άπειρους συσχετισμούς και συνδυασμούς λέξεων. Συνεπώς, τα νήπια ή/και τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας χρησιμοποιούν γραμματικούς κανόνες ασυναίσθητα, φυσικά και χωρίς διδασκαλία (Νημά, 2004).

Ενώ η γλωσσική προδιάθεση είναι σταθερή και αδιαμφισβήτητη ως γεγονός, η γλωσσική επίδοση διαφέρει λόγω των ατομικών ικανοτήτων του ατόμου. Η γλωσσική ευχέρεια που επιδεικνύει το άτομο κατά την εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης ξένης γλώσσας εξαρτάται από τον αριθμό των ιδιαίτερων κυττάρων με τον οποίο είναι εξοπλισμένες οι αρμόδιες εγκεφαλικές περιοχές για τις γλωσσικές

λειτουργίες (Δράκος, 1996, Καφετζόπουλος, 1995). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο εγκέφαλος διαθέτει ένα δίκτυο εκατό τρισεκατομμυρίων νευρώνων, οι οποίοι ενισχύονται με την εισροή και παγίωση νέων πληροφοριών (Νημά, 2004).

Τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας έχουν ήδη κατακτήσει τη βασική λεξιλογική τους ανάπτυξη σε συντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο. Με την είσοδό τους στο σχολείο, όμως, διαφοροποιείται η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας: ενώ μέχρι τότε μάθαιναν κυρίως μέσω της μίμησης, ακολουθώντας τις υποδείξεις των συγγενικών τους προσώπων για την ορθή χρήση της γλώσσας, στο δημοτικό σχολείο η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί για τα παιδιά μία κατευθυνόμενη γνωστική διαδικασία, οργανωμένη με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το παιδί στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου έχει ήδη καλύψει ένα βασικό μέρος της γλωσσικής του ανάπτυξης, η σύγχρονη Διδακτική αποβλέπει στην ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών αντί της παραδοσιακής διδασκαλίας γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Ακολουθώντας τις αρχές της διαγνωστικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2007), διαπιστώνεται το επίπεδο της γνώσης των μαθητών/μαθητριών και προσφέρονται τα ανάλογα μαθησιακά μέτρα, τα οποία αφενός θα καλύψουν τα γνωστικά κενά και αφετέρου θα προσφέρουν επαρκείς ευκαιρίες και προϋποθέσεις μάθησης για όσα παιδιά δεν διαθέτουν το ίδιο γλωσσικό υπόβαθρο (Νημά, 2004).

Υπ' αυτό το πρίσμα, ο σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα προσανατολίζεται προς την κατάκτηση και εξάσκηση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/ μαθητριών. Η γλώσσα αποτελεί κυρίως το επικοινωνιακό μέσο με το οποίο το άτομο δύναται να αντεπεξέλθει επιτυχώς στις απαιτήσεις και ανάγκες του κοινωνικού του περιβάλλοντος και για το λόγο αυτό, δεν παρατηρείται προσκόλληση στη διδασκαλία της γραμματικής ή του συντακτικού (Νημά, 2004).

Όσες συνθήκες μάθησης αναφέρθηκαν προηγουμένως ισχύουν, επίσης, για την απόκτηση της δεύτερης ξένης γλώσσας, καθώς οι γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας είναι νευρολογικά ίδιες με εκείνες που εμπλέκονται στην αντίστοιχη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Μάλιστα, αυτό συμβαίνει σε τέτοιο βαθμό, ώστε η δεύτερη ξένη γλώσσα να χαρακτηρίζεται γνωστική επέκταση της μητρικής γλώσσας (Jong, Gog, Jenks, Manlove, Hell, Jolles, Merriënboer, Leeuwen, & Boschloo, 2008).

Σημαντικοί παράγοντες για την απόκτηση της δεύτερης ξένης γλώσσας είναι ο βαθμός και ο χρόνος εξοικείωσης του παιδιού με τη συγκεκριμένη γλώσσα. Σύμφωνα με την Υπόθεση Κρίσιμης Περιόδου (“Critical Period Hypothesis”), η οποία διατυπώθηκε από τους Penfield and Roberts (1959) για τη μητρική γλώσσα και από τον Lenneberg (1967) για τη δεύτερη γλώσσα, η κατάκτηση μιας γλώσσας σχετίζεται άμεσα με την ηλικία ενός ατόμου, καθώς υπάρχει μία ιδανική χρονική περίοδος για την εκμάθησή της, με το πέρας της οποίας καθίσταται δύσκολη, αν όχι αδύνατη, η εκμάθηση της μητρικής ή ξένης γλώσσας. Το διάστημα από δύο έως δεκατριών ετών θεωρείται ιδανικό για τη σχετικά γρήγορη και επιτυχή εκμάθηση της ξένης γλώσσας, καθώς μέχρι την εφηβεία έχει ολοκληρωθεί η τυπική εγκεφαλική πλαγίωση (Murad, 2006• Hurford, 1991• Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978). Πριν από τα δύο έτη ο εγκέφαλος δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί πλήρως ενώ μετά την εφηβεία χάνεται η εγκεφαλική πλαστικότητα (Lenneberg, 1967). Αξίζει να σημειωθεί πάντως πως υπάρχουν διαφορετικές κρίσιμες περίοδοι για την κατάκτηση διαφορετικών μερών της γλώσσας: λόγου χάρη διαφέρει η κρίσιμη περίοδος εκμάθησης του συντακτικού (Long, 1990• Seliger, 1978) από την κρίσιμη περίοδο κατάκτησης της προφοράς (Scovel, 1988) μιας γλώσσας.

Καθίσταται προφανές, λοιπόν, ότι τα παιδιά υπερτερούν έναντι των ενηλίκων στην επιτυχή εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Long, 1993). Ιδιαίτερα η ηλικία των πέντε με έξι ετών είναι καθοριστικής σημασίας, αφού μέχρι και αυτή την ηλικιακή βαθμίδα, οι προϋποθέσεις για την εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας είναι ιδανικές για την κατάκτηση της λεκτικής, φωνολογικής και μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας (Hyltenstam, 1992). Τα παιδιά που μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα σ’ αυτήν την ηλικία μπορούν να αποκτήσουν άριστη γλωσσική επάρκεια μακροπρόθεσμα (Long, 1993• Johnson & Newport, 1989). Με την ολοκλήρωση των πέντε ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να αποκτήσουν στέρεες γραμματικές βάσεις, όσον αφορά τη δεύτερη ξένη γλώσσα, εφόσον, όμως, εκτίθενται σε περαιτέρω γλωσσικά ερεθίσματα πέραν της επίσημης σχολικής φοίτησής τους (Jong et al., 2008). Η πρώιμη παιδική ηλικία, επομένως, θεωρείται καταλληλότερη για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αφού από την εφηβεία και ύστερα, η γνωστική διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης παρουσιάζει καθοδική πορεία (Jong et al., 2008, Stromswold, 2000).

Ωστόσο, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά σ’ αυτή την ηλικία διαθέτουν τις καλύτερες προϋποθέσεις για να κατακτήσουν μία ξένη γλώσσα, παρατηρείται μία

στάση απροθυμίας (“hold-back position”) (Jong et al., 2008, σελ. 40) από διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά τη διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ο κύριος λόγος για την υιοθέτηση αυτής της στάσης είναι ο φόβος ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα παρουσιάσουν σύγχυση και μειωμένη επίδοση κατά την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Σύγχρονες μελέτες διαψεύδουν αυτή την πεποίθηση υποστηρίζοντας ότι η εξοικείωση και η έκθεση των παιδιών σε δύο ή περισσότερες γλώσσες δεν παρεμποδίζει ή καθυστερεί την εκμάθηση της μητρικής ή/και δεύτερης γλώσσας (Mehler, Sebastian-Gallés & Nespor, 2004), εκλαμβάνοντας τη δίγλωσση εκπαίδευση ως μία δυναμική διαδικασία (Grosjean, Li, Miinte & Rodriguez-Fornells, 2003).

1.2 Η τάση και ο προσδιορισμός της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο

Η διδακτική της Αγγλικής γλώσσας σημειώνει ανοδική πορεία σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι λόγοι που συνετέλεσαν στην ανάδειξη της Αγγλικής ως μιας νέας παγκόσμιας γλώσσας ή *lingua franca* (Crystal, 1997, όπ. αναφ. σε Nunan, 2003) είναι κυρίως οικονομικοί. Η ραγδαία βιομηχανοποίηση των οικονομιών των ευρωπαϊκών χωρών μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στην αναδυόμενη ανάγκη για τεχνογνωσία, πρώτες ύλες, αγαθά και υπηρεσίες (Truchot, 2002), και η σύγχρονη επικράτηση της «ελεύθερης αγοράς», η οποία προσδίδει στην παγκόσμια οικονομία νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα συνετέλεσαν ώστε χώρες, όπως η Κίνα, η Κορέα, η Ιαπωνία και το Βιετνάμ να προβούν σε αυξημένες διεθνείς συναλλαγές επιλέγοντας την Αγγλική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας διεθνούς εμβέλειας (Enever & Moon, 2009).

Πολιτικοί λόγοι, επίσης, συνετέλεσαν στην παγκοσμιοποίηση της Αγγλικής γλώσσας, καθώς πολλές χώρες ή υπερεθνικοί σχηματισμοί, όπως η Ιαπωνία, το Κόσσοβο, οι χώρες της Νοτίου Αφρικής ή η Ευρωπαϊκή Ένωση αντίστοιχα, επέλεξαν την Αγγλική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα προσβλέποντας τόσο στο κύρος της όσο και στη ανάγκη για βελτίωση του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την κατάκτηση της συγκεκριμένης γλώσσας (Graddol, 2008· Truchot, 2002· Enever & Moon, 2009· Enever & Moon, 2010· Hashimoto, 2007). Παράλληλα, δημιουργήθηκε έντονη κοινωνική πίεση για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, λόγω των οικονομικών και κοινωνικών ωφελειών που αυτή επιφέρει, καθώς η κατάκτηση της συγκεκριμένης γλώσσας είναι συνυφασμένη με την εξασφάλιση ενός καλύτερου βιοτικού επιπέδου με δυνατότητες κοινωνικής και οικονομικής ανέλιξης (Brock-Utne & Holmarsdottir, 2004· Inal, 2009· Kapur, 2009· Lee, 2009· Gimenez, 2009). Τέλος, πολιτιστικοί προσανατολισμοί, όπως η προώθηση της πολυγλωσσίας και ο σεβασμός στη (γλωσσική) διαφορετικότητα, οδήγησαν στην επικράτηση της Αγγλικής ως κοινά αποδεκτού μέσου επικοινωνίας διαφορετικών εθνικών ομάδων, το οποίο διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών λαών αλλά και τη μετακίνηση από χώρα σε χώρα για ποικίλους λόγους (Enever & Moon, 2010).

Οι οικονομικοί, πολιτικοί, κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγουμένως διαμόρφωσαν μία νέα πραγματικότητα με κυρίαρχα σημεία αναφοράς -μεταξύ άλλων- τη διά βίου εκπαίδευση, τη συνεχή εξειδίκευση και

την αυξημένη τεχνογνωσία (Φύκαρης·2010). Προκειμένου να επιτευχθεί η ευλυγισία και η προσαρμοστικότητα του ανθρώπινου δυναμικού απέναντι στις σύγχρονες προκλήσεις, η εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών διαφοροποιήθηκε ανάλογα αποβλέποντας στην κατάκτηση του «γλωσσικού κεφαλαίου» (“linguistic capital”) (Bourdieu, 1997, σελ. 47), δηλαδή στην εκμάθηση άλλων γλωσσών και στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας παράλληλα τις νέες τεχνολογίες (Cameron, 2002· Block & Cameron, 2002· Street, 1999).

Η νέα διαμορφωθείσα εκπαιδευτική πραγματικότητα είχε σημαντικό αντίκτυπο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς αναδείχθηκε η ανάγκη για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία (“Primary English Language Teaching” (PELT), (Enever & Moon, 2010, σελ. 1). Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις από χώρα σε χώρα (McCloskey, Orr & Dolitsky, 2006), καθώς ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα προδιαγραφών: την ιδανική εναρκτήρια ηλικία εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας, την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το υπάρχον μαθητικό δυναμικό, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαδικασία αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, την παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού, κ.ά. (Enever & Moon, 2009).

Παρατηρούνται, λοιπόν, δύο κυρίαρχες τάσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική: η φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική βασίζεται σε αποκεντρωτικές ενέργειες τοπικού επιπέδου και έχει υιοθετηθεί από χώρες, όπως η Ισλανδία, η Ινδονησία και η Ολλανδία (Enever & Moon, 2010) ενώ η πιο αυστηρή έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και εφαρμόζεται σε χώρες όπως η Κίνα, η Ν. Κορέα, η Ταϊβάν και η Ιταλία (Enever & Moon, 2010). Η φιλελεύθερη εκπαιδευτική ρυθμιστική πολιτική χαρακτηρίζεται από ευλυγισία και προσαρμοστικότητα στις επικρατούσες συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας ενθαρρύνοντας παράλληλα την πρωτοβουλία, τον πειραματισμό και την ελευθερία δράσης στο μαθησιακό περιβάλλον. Ωστόσο, λόγω του τοπικού χαρακτήρα εφαρμογής της, παρουσιάζονται πολλές διαφορές από περιοχή σε περιοχή, οι οποίες δυσχεραίνουν τη μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως συμβαίνει στην Ινδονησία (Enever & Moon, 2010). Η αυστηρή εκπαιδευτική ρυθμιστική πολιτική εξασφαλίζει την παροχή οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικού εξοπλισμού, το απαραίτητο κύρος για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία και την ομαλή μετάβαση των μαθητών/μαθητριών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους (Enever & Moon, 2010). Παρόλα αυτά, η υποχρεωτική εφαρμογή του ενδεδειγμένου αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικού υλικού απ' όλα τα σχολεία οδηγεί στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοσθεί στις κατά τόπους ανάγκες των μαθητών και κατ' επέκταση, να επιδείξει πρωτοβουλία και ελευθερία δράσης (Enever & Moon, 2010).

Παρά το γεγονός ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών, κοινό σημείο σύγκλισης φαίνεται να αποτελούν οι διδακτικές μέθοδοι που θα πρέπει να εφαρμοσθούν για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία. Κατάλληλες για αυτήν την ηλικία θεωρούνται οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την αυτονομία, την κριτική σκέψη και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών (Al-Zedjali & Etherton, 2009· Inal, 2009· Karur, 2009· Lee, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη την αυξημένη ζήτηση για επικοινωνία στην Αγγλική γλώσσα, τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα δημοτικού σχολείου αποβλέπουν κυρίως στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών και ως εκ τούτου, προωθούν την Επικοινωνιακή Μέθοδο Διδασκαλίας (“Communicative Language Teaching” (CLT)) (Garton, Copland & Burns, 2011, σελ. 5) και τη Μέθοδο Διδασκαλίας και Μάθησης Βασισμένης σε Θέματα Εργασίας (“Task-Based Learning and Teaching” (TBLT)) (Garton, Copland & Burns, 2011, σελ. 5) χρησιμοποιώντας παράλληλα αυθεντικό υλικό⁶ και ενθαρρύνοντας την εργασία σε μικρές ομάδες (Enever & Moon, 2010). Χώρες όπως η Κορέα (Li, 1998· Mitchell & Lee, 2003), το Χονγκ Κονγκ (Carless, 2003, 2004), η Κίνα (Hu, 2002), η Τουρκία (Kirkgoz, 2009) και η Ταϊλάνδη (Prapaisit de Segovia and Hardison, 2008), βασίζουν τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σ' αυτές τις μεθόδους,

Οι περισσότερες διδακτικές μέθοδοι αποβλέπουν στην ολιστική προσέγγιση εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο της οποίας επιτυγχάνεται η εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τον περιβάλλοντα κόσμο. Λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, επιδιώκεται η νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους, ώστε να καταστούν ολόπλευρες και αυτοδύναμες προσωπικότητες. Προσανατολιζόμενες προς αυτήν την κατεύθυνση πολλές χώρες, όπως είναι η Δανία, η Τουρκία, το Χονγκ

⁶ δηλαδή, υλικό που είναι γραμμένο στην Αγγλική γλώσσα

Κονγκ και η Ιορδανία (Neugebauer, 2007), προτιμούν την ολιστική προσέγγιση για τη βελτίωση της παρεχόμενης προσχολικής και πρώιμης σχολικής εκπαίδευσης.

1.3 Η ανάγκη διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Βασική προϋπόθεση για τη θέσπιση και τη κατοχύρωση της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι η συμμόρφωση και η εναρμόνιση κάθε χώρας-μέλους με τις αρχές, τους σκοπούς και τους προσανατολισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Byram, 2008· Périu, 2006). Το Συμβούλιο της Ευρώπης αναγνωρίζοντας τη συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του κοινού ευρωπαϊκού ήθους, έθεσε ως πρωταρχικό στόχο την εκμάθηση και διδασκαλία των ξένων γλωσσών από το 1949, το έτος, δηλαδή, ίδρυσής του.

Το 1950 δύναται να χαρακτηριστεί ως έτος-ορόσημο για την εξέλιξη και την πορεία του Συμβουλίου της Ευρώπης, καθώς τότε υπεγράφη η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (“European Convention on Human Rights”). Η αξία και η συμβολή της είναι τεράστια, αν αναλογιστεί κανείς ότι ήταν η πρώτη υπογραφείσα συμφωνία και, ως εκ τούτου, αποτέλεσε εφαλτήριο θέσπισης και καθιέρωσης όλων των μεταγενέστερων συμφωνιών και συμβάσεων των κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Μία από αυτές είναι η Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση (“European Cultural Convention”), η οποία υπεγράφη το 1954. Σύμφωνα με το δεύτερο άρθρο της προαναφερθείσας συμφωνίας, προβλέπεται η ενθάρρυνση της μελέτης των γλωσσών, της ιστορίας και του πολιτισμού των κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Council of Europe, 1954).

Εννέα χρόνια αργότερα συνεκλήθη από τη γαλλική κυβέρνηση ένα συνέδριο ανώτερων στελεχών εκπαίδευσης, το οποίο χαρακτηρίστηκε μεταγενέστερα ως η πρώτη Μόνιμη Σύσκεψη των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας. Για πρώτη φορά συνειδητοποιήθηκε και εκφράστηκε ρητά η ανάγκη προώθησης της εκμάθησης των ξένων γλωσσών μέσω διαφόρων αξόνων, δύο εκ των οποίων ήταν ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων και η διεύρυνση των γλωσσικών σπουδών από τα κράτη-μέλη υπό καθεστώς αμοιβαίας συνεργασίας και υποστήριξης (Trim, 2007).

Το 1961 διεξήχθη το Δεύτερο Συνέδριο των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας, το οποίο κατέληξε στη θέσπιση του Ψηφίσματος Νο. 6. Οι βασικές αρχές του εν λόγω Ψηφίσματος εστιάζουν, μεταξύ άλλων, στην ενθάρρυνση της «γλωσσολογικής και ψυχολογικής έρευνας, το αντικείμενο της οποίας θα είναι η ανάπτυξη και διεύρυνση της διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών» σε κάθε χώρα και στη σύσταση «των μελλοντικών συναντήσεων των εμπειρογνομόνων, όπως είναι για παράδειγμα οι

ερευνητές, οι γλωσσολόγοι και οι τεχνικά καταρτισμένοι επιστήμονες, υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης με στόχο τη μελέτη μεθοδολογικών και άλλων προβλημάτων διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών» (Trim 2007, σελ. 9).

Σε επόμενη χρονική στιγμή η Επιτροπή των Υπουργών θέσπισε το Συμβούλιο Πολιτιστικής Συνεργασίας, το οποίο ήταν εξουσιοδοτημένο για την πραγματοποίηση ενός προγράμματος αναφορικά με τις σύγχρονες γλώσσες στο πλαίσιο διεθνούς συνεργασίας (Haigh, 1974). Στη διάρκεια του Γ' Συνεδρίου των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας, που πραγματοποιήθηκε το 1962, προτάθηκε η σημασία της χρήσης οπτικο-ακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάγκη διαρκούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών αλλά και της υπηρεσίας τους (Trim, 2007).

Το 1963 παρουσιάστηκε η πρώτη μελέτη αναφορικά με την «δραστηριότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης στο χώρο των σύγχρονων γλωσσών» (“Council of Europe action in the field of modern languages”) (Trim 2007, σελ. 13). Την ίδια περίοδο ιδρύθηκε το Κέντρο Τεκμηρίωσης για την εκπαίδευση υπό την αιγίδα του Συμβουλίου Πολιτιστικής Συνεργασίας και διεξήχθη μία συνάντηση των εμπειρογνομόνων στα οπτικο-ακουστικά μέσα διδασκαλίας των σύγχρονων γλωσσών σε πανεπιστημιακό επίπεδο (“Meeting of Experts on audio-visual aids for the teaching of modern languages at University level”) (Council of Europe, Committee for Higher Education and Research, 1964). Στο πλαίσιο διεξαγωγής της συγκεκριμένης συνάντησης λήφθηκε η απόφαση για την ίδρυση της «Διεθνούς Ένωσης Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Σύγχρονων Γλωσσών» International Association of Applied Linguistics in Modern Languages’ (AILA) (Trim 2001).

Στο διάστημα που ακολούθησε το Συμβούλιο Πολιτιστικής Συνεργασίας θεώρησε προτιμότερο να περιοριστεί στην εφαρμογή του προγράμματός του που έφερε τον τίτλο «Μεγάλο έργο, Σύγχρονες Γλώσσες» (“Major Project, Modern Languages”) (Trim 2007, σελ. 15), του οποίου βασικός στόχος ήταν η ανάδειξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών στην Ευρώπη. Προτεραιότητα αποτέλεσε, επίσης, η προώθηση των αρχών της συνεκτικότητας και της αποτελεσματικότητας, ως κινητήριων μοχλών για την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής ενότητας, και συγχρόνως η διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας. Ωστόσο, κρίθηκε μεγαλύτερης σημασίας η ανάγκη για αλλαγή κλίματος στον εκπαιδευτικό χώρο: αφενός μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ξένων γλωσσών, προκειμένου η

σχέση τους να βασίζεται στη συνεργασία αντί του ανταγωνισμού, και αφετέρου μεταξύ των εκπαιδευτικών μητρικών γλωσσών και των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τη συσχέτιση των γνωστικών αντικειμένων τους (Trim, 2007· Trim, 2001).

Η υλοποίηση του προγράμματος διήρκεσε εννέα χρόνια (1963-1972), στη διάρκεια του οποίου πραγματοποιήθηκε πλήθος μελετών και εκδόσεων, συμβουλευτικών συναντήσεων ειδικών επιστημόνων καθώς και μία σειρά κυβερνητικών συνεδρίων μείζονος σημασίας σε δέκα διαφορετικά κράτη-μέλη. Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας καλλιεργήθηκε ένα κλίμα διεθνούς συμφωνίας και συναίνεσης όσων ανήκαν σε ανώτερα αξιώματα ενώ συνειδητοποιήθηκε η ιδιότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης ως κινητήριου μοχλού για την εφαρμογή και ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής των ξένων γλωσσών (Trim, 2007).

Αποτέλεσμα αυτού του κλίματος συνεργασίας ήταν να συνταχθεί το 1969 η Σύσταση (69) 2 “(Recommendation (69) 2) (Council of Europe, Committee of Ministers, 1969) προς τα κράτη-μέλη από την Επιτροπή Υπουργών, το ανώτερο όργανο χάραξης πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στον πρόλογο της Σύστασης (69) 2 «Ως προς την εντατικοποίηση ενός Προγράμματος Διδασκαλίας Σύγχρονων Γλωσσών για την Ευρώπη» (“On an intensified Modern-Language Teaching Programme for Europe”) (Council of Europe, Committee of Ministers , σελ. 7-10) διακρίνονται οι βασικές αρχές στις οποίες έχουν βασιστεί οι μεταγενέστερες εργασίες του Συμβουλίου της Ευρώπης, σύμφωνα με τις οποίες ορίστηκε η απρόσκοπτη και αμέριστη συνεργασία των Ευρωπαίων ως στόχος της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, χωρίς ωστόσο να διακυβεύεται η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητά τους. Εκφράστηκε η ανάγκη για ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και απορρίφθηκε η ελιτίστικη τάση που θεωρούσε την εκμάθηση ξένων γλωσσών ως ένα προϊόν πολυτελείας. Παράλληλα, τονίσθηκε η σημασία παροχής επαρκών ευκαιριών γλωσσικής κατάρτισης σε μαθητές ηλικίας δέκα ετών (Trim, 2007) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε μαθητές γενικής ή/και ειδικής παιδείας ανώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων αλλά και δια βίου μάθησης. Επίσης, αναγνωρίσθηκε η αξία της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας και εξετάσθηκε η δυνατότητα ενσωμάτωσής της στην εκμάθηση και διδασκαλία σύγχρονων γλωσσών. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και προοιωνίσθηκε η ανάγκη για μια εξεταστική μεταρρύθμιση και, κατ’ επέκταση, για την ενσωμάτωση νέων μεθόδων

εξέτασης. Τέλος, τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο πρόγραμμα γλωσσικής έρευνας και προτάθηκαν νέοι αποτελεσματικότεροι τρόποι ανάδειξης και κοινοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων στους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η Σύσταση (69) 2 αποτέλεσε σημαντική συνιστώσα στην πορεία εισαγωγής αλλά και στην εξελικτική πορεία της εκμάθησης ξένων γλωσσών στα εκπαιδευτικά συστήματα στο τέλος του 20^{ου} αιώνα (Trim, 2007).

Στις αρχές τις δεκαετίας του 1970 διαφαίνεται η τάση για παγκοσμιοποίηση και διεθνοποίηση αγαθών σε διάφορους τομείς της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής. Η ανάδειξη των πολυεθνικών βιομηχανιών, των διεθνών οικονομικών αγορών, του μαζικού τουρισμού και της αντίστοιχης διασκέδασης, των τεχνολογικών επιτευγμάτων στον χώρο της επιστήμης, και δη της φαρμακευτικής, της πληροφορικής και της επικοινωνίας, οδήγησαν στην ανάγκη θέσπισης και κατοχύρωσης ενός επιπέδου επάρκειας στις ξένες γλώσσες. Η συγκεκριμένη ανάγκη ήταν εντονότερη για την Αγγλική γλώσσα, η οποία καθιερωνόταν σταδιακά ως η πρώτη διδασκόμενη ξένη γλώσσα στα σχολεία και ως το κατεξοχήν προτεινόμενο μέσο επικοινωνίας εκτός του Σοβιετικού μπλοκ (Trim, 2007).

Το 1974 πραγματοποιήθηκε συνάντηση μιας πενταμελούς ομάδας εμπειρογνομόνων σε θέματα γλωσσολογικής και εκπαιδευτικής φύσης. Τα μέλη της ομάδας συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα θέσπισης ενός συστήματος μονάδων σε ένα σύστημα καθορισμένων επιπέδων γλωσσικής επάρκειας με αποτέλεσμα να προτείνουν ορισμένες κατηγοριοποιήσεις. Παρά το γεγονός ότι επρόκειτο για μη ταξινομημένες λίστες κατηγοριοποίησης, οι εν λόγω προτάσεις αποτέλεσαν τη βάση για το «Επίπεδο- Κατώφλι» ("Threshold Level") (Ek & Trim, 1998), το οποίο θεσπίστηκε την ίδια χρονιά. Ουσιαστικά το «Επίπεδο- Κατώφλι» ήταν ένα έγγραφο, το οποίο περιέγραφε λεπτομερώς τις ελάχιστες γλωσσικές προϋποθέσεις που απαιτούνταν για να αντεπεξέρχονται επιτυχώς οι άνθρωποι σε διάφορες εκφάνσεις της κοινωνικής τους ζωής (Ek & Trim, 1998) . Το 1975 ακολούθησε η έκδοσή του από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Το 1977 διεξήχθη μία διακυβερνητική σύσκεψη, μέσω της οποίας εκφράστηκε - μεταξύ άλλων- η ανάγκη θέσπισης ενός δικτύου πληροφόρησης, διαβούλευσης και δράσης σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, με στόχο την προώθηση και εφαρμογή μιας συστηματικής προσέγγισης στην εκμάθηση ξένων γλωσσών από ενήλικες (Trim, 2007). Την ίδια περίοδο η κοινοβουλευτική συνέλευση κατέληξε στη Σύσταση 814 ("Recommendation 814") (Council of Europe, Committee of Ministers, 1977)

προτείνοντας α) τη βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, β) τη συνεργασία των κρατών-μελών για το σχεδιασμό κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, γ) την αναφορά για τα μέτρα δράσης που εφαρμόστηκαν σύμφωνα με τη Σύσταση (69) 2 και δ) την ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού συστήματος μονάδων/ πίστωσης με ιδιαίτερη έμφαση στις διαφορετικές βασικές απαιτήσεις των μαθητών κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Council of Europe, Committee of Ministers, 1977).

Το διάστημα 1978-1981 πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα «Σύγχρονες Γλώσσες: η βελτίωση και η εντατικοποίηση της διδασκαλίας γλωσσών ως παράγοντες διαμόρφωσης Ευρωπαϊκής κατανόησης, συνεργασίας και κινητικότητας» (“Modern Languages: improving and intensifying language learning as factors making for European understanding, co-operation and mobility”) (Trim 2007, σελ. 40). Αμέσως μετά η Επιτροπή Υπουργών συνέταξε τη Σύσταση (82) 18 (“Recommendation (82) 18”) (Council of Europe, Committee of Ministers, 1982) αποβλέποντας σε μια ευρεία μεταρρύθμιση στον τομέα των σύγχρονων γλωσσών από όλα τα κράτη-μέλη. Η συγκεκριμένη σύσταση φέρει βαρύνουσα σημασία, καθώς σκιαγραφεί την ιδεολογική βάση του Συμβουλίου της Ευρώπης, η οποία περιστρέφεται γύρω από δύο άξονες: αφενός την προστασία και την εξέλιξη της πλούσιας κληρονομιάς των διαφόρων Ευρωπαϊκών γλωσσών και πολιτισμών και αφετέρου τη βελτίωση της γνώσης των Ευρωπαϊκών σύγχρονων γλωσσών ως κινητήριου μοχλού διαμόρφωσης της Ευρωπαϊκής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας κατανόησης (Trim, 2007).

Την επόμενη πενταετία (1982-1987) εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα 12 (“Programme 12”), στόχος του οποίου ήταν η εκμάθηση ξένων γλωσσών για επικοινωνιακούς λόγους ενώ το διάστημα 1990-1997 εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικά μέτρα με στόχο την κατοχύρωση κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Ενδεικτικά αναφέρονται τρία εκ των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών μέτρων των οποίων η συμβολή είναι καθοριστική: α) το Πρόγραμμα «Εκμάθηση γλωσσών για την Ευρωπαϊκή υπηκοότητα» (1990), το οποίο έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επανεξετάζοντας θέματα, όπως οι εκπαιδευτικοί στόχοι, τα αναλυτικά προγράμματα, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας, β) το Συμπόσιο «Διαφάνεια και συνοχή στην εκμάθηση γλωσσών στην Ευρώπη: σκοποί, αξιολόγηση, πιστοποίηση» (1991), στο οποίο έγιναν δύο σημαντικές εισηγήσεις: το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (“Common European Framework of Reference” (CEFR)) και το Ευρωπαϊκό Πορτφόλιο Γλωσσών (“European Language Portfolio” (ELP)) (Trim 2007, σελ. 69) και γ) η «Λευκή Βίβλος: Διδασκαλία και Μάθηση: προς τη

μανθάνουσα κοινωνία» (“White Paper: Teaching and Learning: towards the learning society”) (1995) (Trim 2007, σελ. 67), στην οποία, επισημαίνεται -μεταξύ άλλων- ότι i) η εκμάθηση ξένων γλωσσών θα πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική εκπαίδευση και να εντατικοποιείται στην πρωτοβάθμια, ii) θα πρέπει να απονέμεται το βραβείο «Ευρωπαϊκής Ετικέτας Ποιότητας» (“European quality label”) (Trim 2007, σελ. 68) σε όσα σχολεία πληρούν ορισμένα εκπαιδευτικά κριτήρια και iii) η εκμάθηση ξένων γλωσσών θα πρέπει να ξεκινάει από μικρή ηλικία (Trim, 2007).

Το 1998 η Επιτροπή Υπουργών κατέληξε στο Ψήφισμα (98) 11 (“Resolution (98) 11”), με το οποίο κατοχυρώθηκε αφενός η μόνιμη ιδιότητα του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών (“European Centre for Modern Languages”) και αφετέρου προσδιορίσθηκε ο ρόλος του ως αρμοδίου οργάνου για την εφαρμογή των γλωσσικών στρατηγικών και την προώθηση καινοτόμων προσεγγίσεων εκμάθησης και διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών (Council of Europe, Committee of Ministers, 1998a). Ταυτόχρονα η Επιτροπή Υπουργών κατέθεσε τη Σύσταση (98) 6 (“Recommendation (98) 6”) προς τα κράτη-μέλη για αλλαγές στον τομέα των σύγχρονων γλωσσών. Βασικό σημείο αναφοράς της ήταν η εφαρμογή της εκμάθησης γλωσσών από μαθητές μικρής ηλικίας (έως έντεκα χρόνων). Από την αρχή της φοίτησής τους στο σχολείο ή τουλάχιστον όσο νωρίτερα γίνεται, κρίνεται αναγκαίο οι μαθητές/μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα που χαρακτηρίζει την Ευρώπη. Έτσι, εξασφαλίζεται η εξοικείωσή τους με τις ξένες γλώσσες με τρόπο: α) συστηματικό, ώστε να καθίσταται απρόσκοπτη η εκμάθησή τους από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, β) εξατομικευμένο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών αυτής της ηλικίας και γ) υπεύθυνο, προκειμένου να διατηρηθούν άθικτες οι εθνικές ή/και τοπικές ιδιαιτερότητες. (Council of Europe, Committee of Ministers, 1998b).

Το 2001 ανακηρύχθηκε ως Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών (“European Year of Languages”) από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Το 2002 διεξήχθη η συνάντηση του Συμβουλίου της Ευρώπης στη Βαρκελώνη, η οποία αποτέλεσε σταθμό στην πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής ξένων γλωσσών. Απώτερος σκοπός της ήταν η δημιουργία μίας ανταγωνιστικής Ευρωπαϊκής οικονομίας βασιζόμενης στη γνώση και στην εκπαίδευση. Τέθηκε, λοιπόν, ως άξονας προτεραιότητας η κατοχύρωση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών σε μαθητές/μαθήτριες μικρής ηλικίας. Κύρια επιδίωξη αποτέλεσε η καθιέρωση ενός δείκτη γλωσσικής ικανότητας για το

έτος 2003 και η εμφύσηση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και η ενσωμάτωσή της στις βασικές δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών έως το έτος 2004 (Barcelona European Council, 2002).

Την επόμενη χρονιά η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατήρτισε το «Σχέδιο Δράσης 2004-2006» για την «προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής ποικιλομορφίας» (Commission of the European Communities 2003, σελ. 2). Αναγνωρίστηκε η αξία της ικανότητας να επικοινωνούν οι Ευρωπαίοι πολίτες σε διάφορες γλώσσες ως βασικό εφόδιο ζωής, προκειμένου να συμμετέχουν ελεύθερα και να αντεπεξέρχονται επιτυχώς σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στη βάση αυτής της πεποίθησης προτάθηκε η εφαρμογή της διδασκαλίας δύο ξένων γλωσσών στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία, «διότι εκεί κυρίως διαμορφώνεται η στάση των ανθρώπων απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς και εκεί τίθενται τα θεμέλια για την εκμάθηση άλλων γλωσσών αργότερα» (Commission of the European Communities 2003, σελ. 9). Για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της εκμάθησης ξένων γλωσσών από μαθητές/ μαθήτριες μικρής ηλικίας κρίθηκε απαραίτητη η λήψη μιας σειράς δεσμευτικών μέτρων από τα κράτη-μέλη, όπως είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων μαθητών/μαθητριών, η σχεδίαση και παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η σύνταξη αναλυτικού προγράμματος όπου θα προβλέπονται αρκετές ώρες διδασκαλίας ξένων γλωσσών. (Commission of the European Communities, 2003).

Δύο χρόνια αργότερα η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, στο πλαίσιο εφαρμογής «ενός νέου στρατηγικού πλαισίου για την πολυγλωσσία» (Commission of the European Communities 2003, σελ. 1), διαπίστωσε πως ενώ το διδακτικό πρόγραμμα εκμάθησης ξένων γλωσσών από νεαρή ηλικία απευθυνόταν σε ολοένα και περισσότερους μαθητές/μαθήτριες, η επικράτηση της Αγγλικής γλώσσας οδήγησε στον μερικό παραγκωνισμό άλλων γλωσσών. Η αυξανόμενη προτίμηση των μαθητών/μαθητριών στη συγκεκριμένη γλώσσα ως κοινού μέσου επικοινωνίας και η απουσία προσφοράς διδασκαλίας άλλης δεύτερης γλώσσας αποτέλεσαν τους κυρίαρχους λόγους που οδήγησαν την «φράση «εκμάθηση ξένης γλώσσας»» να σημαίνει απλά «εκμάθηση αγγλικών» (Commission of the European Communities 2003, σελ. 4).

Ωστόσο, το 2006 στο Διακυβερνητικό Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε με θέμα «Γλώσσες της Σχολικής Εκπαίδευσης: προς ένα Πλαίσιο για την Ευρώπη»

(“Languages of Schooling: towards a Framework for Europe”) (Council of Europe 2007, σελ. 11) υποστηρίχθηκε ότι η εκμάθηση και διάδοση ξένων γλωσσών, και ειδικότερα της Αγγλικής, δεν αποτελεί παράγοντα ικανό να προκαλέσει αφομοίωση ή πλήρη ισοπέδωση των εθνικών ταυτοτήτων. Εφόσον η διδασκαλία της ξένης γλώσσας γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εκλαμβάνεται από τους μαθητές/μαθήτριες ως μια απλή κωδικοποίηση της μητρικής γλώσσας, δεν συντρέχει λόγος ανησυχίας περί κυριαρχίας μίας γλώσσας στην Ευρώπη.

Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής για την προώθηση και αξιοποίηση της πολυγλωσσίας, το 2009 τέθηκε σε εφαρμογή το «Στρατηγικό πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» («ΕΚ 2020») (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης 2009, σελ. 2). Πρωταρχικός του στόχος είναι η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων ως βασικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών ώστε να αποτελέσουν απαραίτητες προϋποθέσεις για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Απ’ όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, προκύπτει ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει διαγράψει μία σημαντική πορεία στο χώρο της προώθησης των ξένων γλωσσών. Από το 1954, όταν υπεγράφη η Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση και αναγνωρίστηκε η συμβολή των ξένων γλωσσών στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής ενότητας έως σήμερα η εκμάθηση, η διδασκαλία και η αξιολόγηση των ξένων γλωσσών έχουν δημιουργήσει ένα ευνοϊκό κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο συνειδητοποιήθηκε από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς ότι η διασφάλιση της πολυπολιτισμικότητας, του σεβασμού στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα και της αμοιβαίας κατανόησης εξαρτάται κυρίως από τον βαθμό της ξενόγλωσσης κατάρτισης και μάθησης που λαμβάνει κάθε μέλος μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008). αναγνώρισαν την εκμάθηση ξένων Πλήθος συμβάσεων, ψηφισμάτων και εγγράφων της Ευρωπαϊκής Ένωσης γλωσσών ως βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, της εξοικείωσης με άλλους πολιτισμούς και κατ’ επέκταση, της καταπολέμησης της ξενοφοβίας (Council of the European Union, 2008). Η προώθηση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών είχε ως αποτέλεσμα –μεταξύ άλλων- την ευρύτατη διάδοση και επικράτηση της Αγγλικής γλώσσας ως κοινού εργαλείου επικοινωνίας. Η ανάδειξη της συγκεκριμένης γλώσσας ως υπερεθνικής γλώσσας προκάλεσε αφενός προβληματισμό για την πιθανή υποβίβαση των λιγότερων διαδεδομένων γλωσσών

σε ευρωπαϊκό επίπεδο και αφετέρου αποτέλεσε εφαλτήριο για τη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής ικανής να ανταποκριθεί στις σύγχρονες γλωσσικές ανάγκες: τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της μητρικής ώστε όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν, εκτός της μητρικής τους, δύο τουλάχιστον ξένες γλώσσες (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

1.4 Συγκριτική μελέτη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται μία εθνογραφική προσέγγιση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας στις πρώτες τάξεις των Δημοτικών σχολείων ορισμένων Ευρωπαϊκών χωρών. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται να καταστεί σαφής ο τρόπος εφαρμογής και ο βαθμός ενσωμάτωσης της διδασκαλίας της συγκεκριμένης γλώσσας σε μαθητές/ μαθήτριες διαφορετικών εθνικοτήτων, πολιτισμών και κατ' επέκταση, μητρικών γλωσσών.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης συγκριτικής μελέτης επελέγησαν δεκαπέντε χώρες ως αντιπροσωπευτικό δείγμα με βάση τα ακόλουθα κριτήρια επιλογής⁷. Το πρώτο κριτήριο είναι η ένταξη των συγκεκριμένων χωρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και επιπροσθέτως, ο συνυπολογισμός αμφότερων παλιών και νέων κρατών-μελών. Πρόκειται, λοιπόν, για τις εξής ευρωπαϊκές χώρες: Ολλανδία (1952), Ιταλία (1952), Πορτογαλία (1986), Ισπανία (1986), Σουηδία (1995), Αυστρία (1995), Εσθονία (2004), Δημοκρατία της Λετονίας (2004), Κύπρος (2004), Πολωνία (2004), Δημοκρατία της Τσεχίας (2004), Ουγγαρία (2004), Σλοβενία (2004), Ρουμανία (2007) και Βουλγαρία (2007) .

Το δεύτερο κριτήριο είναι η γεωγραφική θέση με βάση την οποία οι επιλεγείσες χώρες χωρίζονται σε τρεις ομάδες: α) στις χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Βουλγαρία, Κύπρος), β) στις χώρες του Ευρωπαϊκού Βορρά (Εσθονία, Δημοκρατία της Λετονίας, Σουηδία, Ολλανδία και Πολωνία) και γ) στις χώρες του κέντρου της Ευρώπης (Αυστρία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Ουγγαρία, Ρουμανία και Σλοβενία).

Τρίτο κριτήριο επιλογής είναι το μέγεθος των ευρωπαϊκών χωρών ως προς τον πληθυσμό και τη γεωγραφική έκταση με βάση το οποίο οι χώρες διακρίνονται: α) σε μικρές πληθυσμιακά χώρες (Κύπρος: 0,8 εκατ., Εσθονία: 1,3 εκατ., Σλοβενία: 2 εκατ., Δημοκρατία της Λετονίας: 2,3 εκατ.), μεσαίες (Βουλγαρία:7,6 εκατ., Αυστρία: 8,3 εκατ., Σουηδία: 9,2 εκατ., Ουγγαρία: 10 εκατ., Δημοκρατία της Τσεχίας: 10,5 εκατ., Πορτογαλία: 10,6 εκατ.) και σε μεγάλες (Ιταλία: 60 εκατ., Ισπανία: 45,8 εκατ., Πολωνία: 38,1 εκατ., Ρουμανία: 21,5 εκατ., Ολλανδία: 16,4 εκατ.,) και β) σε μικρές

⁷ Όλα τα δεδομένα που αφορούν στον πληθυσμό, το μέγεθος και τη γεωγραφική έκταση των συγκεκριμένων χωρών έχουν αντληθεί από τον ακόλουθο διαδικτυακό τόπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index_en.htm (22/01/2014)

χωροταξικά χώρες (Κύπρος: 9.250 τ.μ., Σλοβενία: 20.273 τ.μ., Ολλανδία: 41.526 τ.μ., Δημοκρατία της Λετονίας: 65.000 τ.μ., Δημοκρατία της Τσεχίας: 78,866 τ.μ.), μεσαίες (Αυστρία: 83.870 τ.μ., Πορτογαλία: 92.072 τ.μ., Ουγγαρία: 93.000 τ.μ., Βουλγαρία: 111.910 τ.μ.) και σε μεγάλες (Ισπανία: 504.782 τ.μ., Σουηδία: 449.964 τ.μ., Πολωνία: 312.679 τ.μ., Ιταλία: 301.263 τ.μ., Ρουμανία: 237.500 τ.μ.).

Τέλος, οι συγκεκριμένες χώρες επελέγησαν με βάση την εθνική τους γλώσσα και την αντίστοιχη γλωσσική τους καταγωγή. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γλωσσών ανήκουν στις Ινδοευρωπαϊκές γλώσσες αλλά παρά την κοινή καταγωγή τους, ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές υποομάδες: α) Λατινογενείς γλώσσες (Ισπανική, Ιταλική, Πορτογαλική, Ρουμανική), β) Σλαβικές γλώσσες (Βουλγαρική, Πολωνική, Τσέχικη, Σλοβενική), γ) Ελληνικές (Ελληνική), δ) Βαλτικές (Λετονική) και Γερμανικές (Γερμανική, Σουηδική, Ολλανδική) (Quiles & López-Menchero, 2009· Ramat & Ramat, 1998). Πέραν αυτών, υπάρχουν δύο γλώσσες οι οποίες ανήκουν στις Ουραλικές/ Φίνο-Ουγγρικές γλώσσες: η Ουγγρική και η Εσθονική (Abondolo, 1998· Collinder, 1977· Collinder, 1965).

Με βάση το κριτήριο της γεωγραφικής θέσης, θα ακολουθήσει στη συνέχεια αυτής της ενότητας η παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου της. Παράλληλα, θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο θεωρητικό υπόβαθρο και προσανατολισμό της διδασκαλίας με βάση την εθνική εκπαιδευτική πολιτική εκμάθησης ξένων γλωσσών, στο υλικό και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή της καθώς και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας.

Αναλυτικότερα, στην Ιταλία η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας ξεκινά να εφαρμόζεται από την πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου σε μαθητές/ μαθήτριες που η ηλικία τους είναι πέντε με έξι ετών (Krikhaar, 2010). Με βάση τη «Σύνοψη του Προγράμματος Πρώιμης Εκμάθησης Γλωσσών στην Ευρώπη» (“Early Language Learning in Europe (ELLiE) Project”) (2011), με το πέρας του Δημοτικού σχολείου, ο Ιταλός μαθητής θα είναι σε θέση να

κατανοεί προφορικά μηνύματα και απλά γραπτά κείμενα, να ζητά οδηγίες, να ανταποκρίνεται στις ασκήσεις που του έδωσε ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας: να κάνει συσχετισμούς σε επικοινωνιακό/ γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας. Να συνεργάζεται ενεργά με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές του σε ομαδικές δραστηριότητες, να

αναγνωρίζει πολιτισμικές διαφορές μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας. Να κατανοεί συχνά χρησιμοποιούμενες φράσεις και εκφράσεις που σχετίζονται με τον γνώριμο περίγυρό του (π.χ. άνθρωποι, οικογένεια, ψώνια, τοπικές τοποθεσίες, εργασία, κ.ά.). Να αλληλεπιδρά στα παιχνίδια και να επικοινωνεί με έξυπνο τρόπο χρησιμοποιώντας εκφράσεις που έχει απομνημονεύσει μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών. Να περιγράφει με απλούς όρους γεγονότα που σχετίζονται με τη ζωή του/της, με τον περίγυρό του και με τις άμεσες ανάγκες του (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 5).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς της ξένης γλώσσας στο ιταλικό Δημοτικό σχολείο επισημαίνεται ότι είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ελάχιστη προϋπόθεση την κατοχή γλωσσικής επάρκειας επιπέδου B1 (πιστοποίηση που παρέχεται από τα Πανεπιστημιακά Γλωσσικά Κέντρα) ενώ ελλείπει τέτοιων δασκάλων χρησιμοποιούνται εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία ξένης γλώσσας (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 7). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι προβλέπεται παροχή κατάρτισης στους δασκάλους γενικής παιδείας έχοντας ανατεθεί η χρηματοδότηση μιας σειράς μαθημάτων τριακοσίων σαράντα (340) ωρών στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ενώ προβλέπεται επιπρόσθετη κατάρτιση για τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 14).

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας γραμμένα εξολοκλήρου σε αυτήν με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των Ιταλών μαθητών μικρής ηλικίας. Επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας ή/και το σχολείο και διανέμονται δωρεάν στους μαθητές/ μαθήτριες (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 11). Τα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν πολλές εικόνες, ασκήσεις και δραστηριότητες ελκυστικές για παιδιά, όπως είναι τα τραγούδια, οι διάλογοι και τα παιχνίδια. Γι' αυτόν τον λόγο, χρησιμοποιείται συχνά το κασετόφωνο και το βίντεο ενώ η χρήση υπολογιστή και Internet δεν τυγχάνει ακόμα ευρείας εφαρμογής στο πλαίσιο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Gattullo & Pallotti, 1997,σελ. 54).

Επιπλέον, στην Α' τάξη του ιταλικού Δημοτικού προβλέπεται μία ώρα (60 λεπτά) διδασκαλίας της Αγγλικής εβδομαδιαίως και στη Β' τάξη δύο ώρες διάρκειας 120 λεπτών συνολικά. Ο αριθμός των μαθημάτων εξαρτάται από την πολιτική του σχολείου και την οργάνωση της τάξης (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 9) . Ωστόσο, παρά την ύπαρξη ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος για την εκμάθηση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας στα ιταλικά δημόσια Δημοτικά Σχολεία,

συναντάται μια ελευθερία στην επιλογή μεθόδων και τεχνικών με ιδιαίτερη προτίμηση στη μέθοδο ενίσχυσης των επικοινωνιακών ικανοτήτων (Gattullo & Pallotti, 1997,σελ. 54) .

Στην Ισπανία, η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας ξεκινά από την ηλικία των έξι ετών, δηλαδή από την πρώτη χρονιά φοίτησης των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο (ELLiE Research Project, 2011). Σε ορισμένες περιοχές, ωστόσο, όπως είναι η Καταλονία, οι μαθητές/ μαθήτριες μαθαίνουν την Αγγλική σε ηλικία πέντε ετών (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 13). Απώτερος σκοπός της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές/ μαθήτριες του ισπανικού Δημοτικού σχολείου είναι να καταστούν αυτοί ικανοί στο τέλος της φοίτησής τους, σε ηλικία δηλαδή δώδεκα ετών, να:

1. ακούν και να κατανοούν μηνύματα σε μια σειρά από προφορικές συνομιλίες έχοντας ως σκοπό τη εκπλήρωση ασκήσεων συσχετιζόμενων με τις εμπειρίες τους. 2. να αλληλεπιδρούν σε απλές προφορικές συνομιλίες γνώριμες σ' αυτούς/ αυτές, χρησιμοποιώντας λεκτικά και μη λεκτικά μέσα και υιοθετώντας μία στάση που να εμπνέει σεβασμό και συνεργασία. 3. να γράφουν διαφόρων ειδών κείμενα για διαφορετικούς σκοπούς σχετικά με θέματα που έχουν ήδη συζητήσει και ακολουθώντας προκαθορισμένα μοντέλα. 4. να διαβάζουν και να κατανοούν μία σειρά κειμένων, σχετικών με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους προκειμένου να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν γενικές και ειδικές πληροφορίες ανάλογα με το σκοπό που τέθηκε. 5. να μαθαίνουν, με σταδιακή αυτονομία, πώς να χρησιμοποιούν πηγές, συμπεριλαμβανομένων και των νέων τεχνολογιών, με σκοπό να προσκομίζουν πληροφορίες και να επικοινωνούν στην ξένη γλώσσα. 6. να αντιληφθούν την ξένη γλώσσα, και ευρύτερα την έννοια της γλώσσας, ως ένα πολύτιμο μέσο επικοινωνίας και συνεννόησης μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής καταγωγής και κουλτούρας, και ως μέσο μάθησης διαφορετικών αντικειμένων. 7. να επιδείξουν μια δεκτική και θετική στάση απέναντι στις ατομικές ικανότητες και στην προσωπική χρήση της ξένης γλώσσας. 8. να χρησιμοποιήσουν την προηγούμενη γνώση και εμπειρία από άλλες γλώσσες για να αφομοιώσουν καλύτερα την ξένη γλώσσα (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 7).

Οι εκπαιδευτικοί στο ισπανικό Δημοτικό σχολείο είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξειδικευμένοι στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, οι οποίοι έχουν ακολουθήσει μια ξενόγλωσση κατάρτιση (το 36% των υποχρεωτικών μαθημάτων

τους) κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 10).

Τα σχολικά εγχειρίδια εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στο ισπανικό δημοτικό σχολείο επιλέγονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ξένης γλώσσας μεταξύ διεθνών ή εθνικών εκδοτικών οίκων (Rixon, 2004, σελ. 175). Οι ίδιοι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την αγορά τους ενώ παρέχεται χορηγία σε οικογένειες χαμηλού εισοδήματος για την προμήθειά τους. Επιπλέον, υπάρχει ένας εθνικός διαδικτυακός ιστότοπος, όπου οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας μπορούν να αναζητήσουν ηλεκτρονικά επιπρόσθετο υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία τους, ενώ διατίθενται και άλλοι διαδικτυακοί ιστότοποι ανά επαρχία⁸. Παρατηρείται, επίσης, μια αυξανόμενη χρήση των διαδραστικών πινάκων στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας αλλά ακόμη πολύ λίγα ισπανικά Δημοτικά Σχολεία συμπεριλαμβάνουν τη χρήση των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων στο πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας.

Το αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας προβλέπει την από κοινού κατανομή εβδομήντα ωρών για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του ισπανικού Δημοτικού Σχολείου. Ωστόσο, εναπόκειται στη δικαιοδοσία κάθε σχολείου να αυξήσει τον παραπάνω αριθμό ωρών και να τον προσαρμόσει όπως θεωρεί αυτό απαραίτητο για τις διδακτικές ανάγκες κάθε τάξης. Έτσι, το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας πραγματοποιείται από μία έως τέσσερις φορές την εβδομάδα και διαρκεί από σαράντα πέντε έως εξήντα λεπτά στις τάξεις του ισπανικού Δημοτικού Σχολείου (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 9). Η επικρατέστερη μέθοδος διδασκαλίας της Αγγλικής στο ισπανικό Δημοτικό Σχολείο είναι η επικοινωνιακή μέθοδος. Από το 2002 με τη θέσπιση του «Οργανικού Νόμου» (“Ley Orgánica” (art. 33: j, k)) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι θα πρέπει να καταστούν ικανοί σταδιακά να επικοινωνούν άπταιστα σε μία ή δύο ξένες γλώσσες (Criado, R., & Sánchez, A., 2009, σελ.3).

Στην Πορτογαλία οι μαθητές διδάσκονται την Αγγλική γλώσσα από την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, όταν δηλαδή βρίσκονται σε ηλικία έξι ετών (Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2005). Το πορτογαλικό αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει μέσω της διδασκαλίας της Αγγλικής

⁸ π.χ. στην Καταλονία υπάρχει η ακόλουθη βάση δεδομένων:
<http://www.xtec.cat/web/recursos/lestrangeres/angles> (28/01/2014)

γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου να επιτευχθούν οι κάτωθι στόχοι:

α) ευαισθητοποίηση της γλωσσικής και πολιτιστικής πολυμορφίας, β) προώθηση της ανάπτυξης της συνειδητοποίησης της ταυτότητάς μέσω της γλωσσικής και πολιτισμικής αντιπαράθεσης με την ξένη γλώσσα και τον πολιτισμό που μεταδίδεται γ) προώθηση μιας θετικής σχέσης με την εκμάθηση ξένων γλωσσών, δ) εκτίμηση της γλώσσας ως όχημα για την ερμηνεία και την επικοινωνία με τον περιβάλλοντα τον κόσμο, ε) προώθηση της εκπαίδευσης στην επικοινωνία, ωθούμενη από αξίες όπως είναι ο σεβασμός, η αλληλοβοήθεια, η αλληλεγγύη και η ιθαγένεια, στ) συμβολή στην ισορροπημένη ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων του παιδιού, ζ) παροχή ουσιαστικής ποικιλόμορφης, περιεκτικής και κοινωνικοποιητικής εμπειρίας μάθησης, η) προώθηση της αυτοπεποίθησης και της προσήλωσης στην τεχνογνωσία, θ) ενίσχυση της ικανότητας της συγκέντρωσης και της μνήμης, ι) προώθηση της ανάπτυξης των στρατηγικών μάθησης και κ) ενθάρρυνση εκμάθησης άλλων γνωστικών αντικειμένων (Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2005, σελ. 12).

Αρμόδιοι για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο πορτογαλικό Δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τον προβλεπόμενο νόμο (“The Education Act in Law No. 49/05”, 30th of August (Art. No. 34), είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από τα αντίστοιχα κολέγια ανωτάτης εκπαίδευσης ή/και από πανεπιστημιακά ιδρύματα και έχουν επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση (Directorate-General for Education and Culture, 2006-2007, σελ 186). Στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Πορτογαλίας δεν αναφέρεται ένας συγκεκριμένος αριθμός ωρών για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο Πορτογαλικό σχολείο.

Η διδασκαλία της Αγγλικής στο Πορτογαλικό Δημοτικό Σχολείο βασίζεται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια Το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών (“Ministro da Educação e Ciência”) έχει παραχωρήσει μία ενδεικτική λίστα, στην οποία περιλαμβάνονται σχολικά εγχειρίδια Βρετανικών ή/και εγχώριων εκδοτικών οίκων. Συμπληρωματικά με τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται άλλα έντυπα βοηθήματα, συχνά σχεδιασμένα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και οπτικοακουστικά υλικά, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Ministério da

Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2005, σελ. 50).

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας επικεντρώνεται στην ολοκληρωτική φυσική ανταπόκριση (“total physical response”) και στην εκμάθηση γλώσσας μέσω καθηκόντων/ έργων (“task-based learning”). Για τους σκοπούς των δύο αυτών μεθόδων περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας τεχνικές και μέσα διδασκαλίας, όπως είναι «τα τραγούδια, τα ποιήματα, τα παιχνίδια και η κίνηση, οι εκφάνσεις της δραματικής έκφρασης, η αφήγηση ιστοριών, οι εργασίες πάνω σε projects καθώς και η ατομική, ομαδική ή ανά δυάδες εργασία των μαθητών/ μαθητριών» (Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2005, σελ. 15).

Στη Βουλγαρία η Αγγλική γλώσσα διδάσκεται από τη Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου σε μαθητές/μαθήτριες που βρίσκονται στην ηλικία των οκτώ ετών (European Commission, 2012). Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας, προβλέπεται ο μαθητής του Δημοτικού Σχολείου να

μάθει το λατινικό αλφάβητο και κατ' επέκταση να αποκτήσει βασικές δεξιότητες στην ανάγνωση και στη γραφή στα αγγλικά. Επιδιώκεται, παράλληλα, να εξοικειωθεί με διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις ώστε να μπορεί να κατανοεί την αγγλική γλώσσα και ακούγοντάς τη να είναι σε θέση να διατηρεί μια απλή συνομιλία. Ένας επιπλέον στόχος της διδασκαλίας της Αγγλικής είναι να επεκτείνουν οι μαθητές/ μαθήτριες του Βουλγαρικού Δημοτικού σχολείου τις γνώσεις τους γι' άλλους λαούς και πολιτισμούς και να αποκτήσουν γενικότερα θετική στάση απέναντι στη εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στο σχολείο μέσω της παροχής κινήτρων για μια εις βάθος μελέτη της γλώσσας στα επόμενα στάδια της μάθησής τους ([Министерство на образованието, младежта и наука](#), 2006, σελ. 2).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στο βουλγαρικό Δημοτικό σχολείο μπορεί να είναι είτε πτυχιούχοι του Τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας, Παιδαγωγικής της Διδασκαλίας της Αγγλικής και Βουλγαρικής Γλώσσας (“English Philology, Pedagogy of Teaching English and Bulgarian”), το οποίο είναι πενταετούς φοίτησης, είτε πτυχιούχοι του Τμήματος Παιδαγωγικής της Αγγλικής και Ξένης Γλώσσας Πρωτοβάθμιας (Εκπαίδευσης) (“Primary Pedagogy with English as a Foreign Language”), το οποίο είναι τετραετούς φοίτησης. Επιπλέον, ενδέχεται να είναι πιστοποιημένοι δάσκαλοι που έχουν παρακολουθήσει ένα τριετές πρόγραμμα

σπουδών σε κολλέγια και δικαιούνται να διδάξουν σε μαθητές/ μαθήτριες ηλικίας έξι έως δεκατεσσάρων ετών. Είναι, επίσης, πιθανό να είναι επανασκούμενοι, δηλαδή απόφοιτοι πανεπιστημιακών τμημάτων άλλων γνωστικών αντικειμένων οι οποίοι ακολουθούν μία πανεπιστημιακή εντατική κατάρτιση διάρκειας ενός έτους σχετικά με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Τέλος, μπορεί να είναι προσωρινοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι κυρίως απόφοιτοι σχολείων ξένων γλωσσών μέσης εκπαίδευσης και έχουν επάρκεια στη ξένη γλώσσα (Gerdzhikova, Peeva & Keskinova, n.d., σελ. 12) . Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί λόγω του ότι δεν συγκεντρώνουν τα απαραίτητα προσόντα διορίζονται μόνο για ένα έτος και η διδασκαλία τους περιορίζεται στις μικρότερες ηλικιακά ομάδες μαθητών (Berova, & Dachkova, 1997, σελ. 105).

Τα σχολικά εγχειρίδια της Αγγλικής Γλώσσας επιλέγονται από το κάθε σχολείο μέσα από μια λίστα ξένων και εγχώριων εκδοτικών οίκων που έχει εγκρίνει προηγουμένως το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Επιστημών της Βουλγαρίας (“Министерство на образованието, младежта и науката”). Υπάρχουν τρεις κατηγορίες σχολικών εγχειριδίων: α) αυτά που συγγράφονται και εκδίδονται από τοπικούς φορείς, β) ξένα σχολικά εγχειρίδια που έχουν άδεια εκδόσεως στη Βουλγαρία και γ) πρωτότυπα ξένα σχολικά εγχειρίδια που προσφέρονται στη Βουλγαρική αγορά από εκπροσώπους εκδοτών. Ωστόσο, για την Αγγλική γλώσσα δεν υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια που να εμπίπτουν στην πρώτη κατηγορία. Παράλληλα με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, γίνεται χρήση μαγνητοφώνου και πιο σπάνια βίντεο (Berova & Dachkova, 1997, σελ. 112-113).

Σύμφωνα με το αντίστοιχο πρόγραμμα, η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο βουλγαρικό Δημοτικό Σχολείο περιλαμβάνει εξήντα τέσσερις ώρες ως ελάχιστο προβλεπόμενο ετήσιο αριθμό ωρών. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής είναι κυρίως η επικοινωνιακή. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας,

η γενική παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στηρίζεται στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς και την εξωτερική υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένων των προϊόντων των νέων τεχνολογιών, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων ως ένα σύνολο στο πλαίσιο μιας πλούσιας, ποικιλόμορφης και πολιτιστικής ενημέρωσης με τη δημιουργία δεσμών με άλλα πεδία της γνώσης ([Министерство на образованието, младежта и науката](#), 2006, σελ. 2).

Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο βουλγαρικό Δημοτικό Σχολείο περιλαμβάνει πολλές σύγχρονες τεχνικές, όπως είναι η ανταλλαγή ιδεών, η συζήτηση και η επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές/ μαθήτριες εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της εκμάθησης μέσω της ατομικής εργασίας, της ομαδικής εργασίας ή της εργασίας ανά ζεύγη (Berona & Dachkova, 1997, σελ. 113).

Στην Κύπρο η Αγγλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα διδάσκεται από την προδημοτική εκπαίδευση, δηλαδή, όταν οι μαθητές/ μαθήτριες βρίσκονται στην ηλικία των τεσσάρων ετών και οχτώ μηνών και συνεχίζεται στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, δηλαδή, όταν οι μαθητές/ μαθήτριες βρίσκονται στην ηλικία των πέντε και οχτώ μηνών και ύστερα σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (European Commission, 2012·Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, χ.η.)

Σύμφωνα με το σχετικό αναλυτικό πρόγραμμα, σκοπός της διδασκαλίας της Αγγλικής στην προδημοτική και στις δύο πρώτες τάξεις του κυπριακού Δημοτικού Σχολείου «είναι κυρίως η διαμόρφωση θετικών στάσεων και από μέρους των παιδιών απέναντι στις ξένες γλώσσες καθώς και της ανάπτυξης θετικών αντιλήψεων και της παιδικής θετικής περιέργειας για άλλους λαούς και πολιτισμούς» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 4). Ειδικότερα, το κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα, προβλέπει ότι οι μαθητές/ μαθήτριες, αναφορικά με τις δεξιότητες προφορικού λόγου, θα πρέπει να είναι σε θέση να «πειραματιστούν και να εξασκηθούν με τους νέους ήχους της καινούριας γλώσσας, να επικοινωνήσουν με απλό τρόπο (χειρονομίες, κοινωνική συμμετοχή σε ομάδες, κ.λπ.), να θέτουν και να απαντούν ερωτήσεις για γνωστά θέματα, να επικοινωνούν σε απλές κοινωνικές περιστάσεις» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 4) και στη συνέχεια να δύνανται

να εντοπίζουν και να ανταποκρίνονται σε νέους ήχους, ρίμες και ρυθμούς της νέας γλώσσας, να καταλαβαίνουν απλές συνομιλίες στην ξένη γλώσσα, να ανταποκρίνονται σε απλές οδηγίες, να μπορούν να παρακολουθήσουν μια απλή ιστορία η οποία συνοδεύεται με εποπτικά μέσα και ζωντανή διήγηση (προσωδία, εκφράσεις προσώπου, αλλαγές φωνής (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 4).

Όσον αφορά τις δεξιότητες κατανόησης γραπτού λόγου, το κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει οι μαθητές/ μαθήτριες να είναι σε θέση να «αναγνωρίζουν το

λατινικό αλφάβητο, να αναγνωρίζουν τη γραπτή μορφή μερικών βασικών λέξεων (ονόματα, αντικείμενα τάξης)» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 4) και αργότερα να «γράφουν τα γράμματα του λατινικού αλφαβήτου με τις σωστές κινήσεις» και «να αντιγράφουν σωστά λέξεις» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 4). Επιπλέον, στο πλαίσιο δημιουργίας μιας διαπολιτισμικής αντίληψης, οι Κύπριοι/ Κύπριες μαθητές/ μαθήτριες θα πρέπει να καταστούν ικανοί να «αντιληφθούν ότι υπάρχουν διαφορετικές γλώσσες, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην Κύπρο και στον κόσμο γενικότερα, να σέβονται και να δείχνουν περιέργεια προς άλλες γλώσσες, να απολαμβάνουν τους ήχους άλλων γλωσσών (όχι μόνο των Αγγλικών)» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 4) και «να κατανοήσουν ότι υπάρχουν ομοιότητες όπως και διαφορές στην καθημερινή ζωή διαφόρων πολιτισμών» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 4). Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας στην Κύπρο είναι απόφοιτοι του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, το οποίο είναι πανεπιστημιακού επιπέδου και τετραετούς φοίτησης (Rixon, 2004, σελ. 168).

Στην προδημοτική και στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου οι Κύπριοι/ Κύπριες μαθητές/ μαθήτριες εισάγονται ομαλά στη διδασκαλία της Αγγλικής «μέσα από σύντομες περιόδους επαφής και αλληλεπίδρασης με τη γλώσσα» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 4). Σύμφωνα με το εγχώριο αναλυτικό πρόγραμμα, προβλέπεται το μάθημα των Αγγλικών να πραγματοποιείται δύο με τρεις φορές την εβδομάδα και να έχει διάρκεια δέκα έως δεκαπέντε λεπτών, η οποία σταδιακά μπορεί να αυξηθεί στα είκοσι πέντε με τριάντα λεπτά. Πέρα αυτών των χρονικών περιόδων, είναι δυνατή η διδασκαλία της Αγγλικής μέσα από διάφορες δραστηριότητες, όπως τραγούδια ή παιχνίδια, στο πλαίσιο διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, επιτυγχάνονται δύο σκοποί: αφενός, η απρόσκοπτη εκμάθηση της ξένης γλώσσας και αφετέρου η υλοποίηση των επιμέρους στόχων των μαθημάτων όπου ενσωματώνεται η διδασκαλία της Αγγλικής (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 5).

Στις τρεις συγκεκριμένες τάξεις χρησιμοποιείται υλικό ελκυστικό και κατάλληλο «για τη φύση και την ηλικία τους, όπως είναι τα παιχνίδια, τα τραγούδια και τα ρυθμικά ποιήματα, οι χειροτεχνίες και οι απλοποιημένες ιστορίες-παραμύθια»

(Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 5). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικοποιητικών δεξιοτήτων των μαθητών και λιγότερο στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων τους. Ειδικότερα, στη Β' τάξη του κυπριακού Δημοτικού Σχολείου εισάγεται η διδασκαλία του λατινικού αλφαβήτου, όπου δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου στη ξένη γλώσσα. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται νέες τεχνολογίες στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας, οι οποίες περιλαμβάνουν οπτικο-ακουστικό εξοπλισμό με έμφαση στη χρήση του διαδικτύου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 5).

Στο πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο κυπριακό Δημοτικό σχολείο εφαρμόζεται η επικοινωνιακή μέθοδος, σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών έχει βαρύνουσα σημασία προκειμένου αυτοί να αντεπεξέρχονται επιτυχώς σε διάφορες καταστάσεις. Ως τεχνικές εκμάθησης της ξένης γλώσσας χρησιμοποιούνται «η υπόδυση ρόλων, οι δραστηριότητες ακρόασης και ζωγραφικής, ανάγνωσης και ζωγραφικής και η εμπλοκή των παιδιών σε project διαφόρων τύπων» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, χ.η., σελ. 15).

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η παρουσίαση στοιχείων αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία των χωρών του Ευρωπαϊκού Βορρά: δηλαδή, της Εσθονίας, της Δημοκρατίας της Λετονίας, της Σουηδίας, της Ολλανδίας και της Πολωνίας.

Στην Εσθονία η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας ξεκινά να εφαρμόζεται από την πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, στην ηλικία, δηλαδή, των επτά ετών των μαθητών (Saar, n.d., σελ. 7). Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, προβλέπεται μέσω της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας να επιτευχθούν οι εξής έξι γενικοί σκοποί:

- α) να καταστούν οι μαθητές ανεξάρτητοι χειριστές της ξένης γλώσσας ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν στη συγκεκριμένη γλώσσα σε καθημερινές καταστάσεις και να κατανοούν κείμενα κατάλληλα για την ηλικία τους τα οποία θα είναι γραμμένα στη ξένη γλώσσα, β) να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών γενικότερα και να διευρυνθούν οι πνευματικοί τους ορίζοντες μέσω αυτής, γ) να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη μοναδικότητα των διαφορετικών πολιτισμών, δ) να αποκτήσουν δεξιότητες*

που θα τους βοηθήσουν στην εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών και να βελτιώνουν διαρκώς τη γλωσσομάθειά τους, ε) να προκληθεί το ενδιαφέρον τους για τις χώρες και τον πολιτισμό της αντίστοιχης ξένης γλώσσας και τέλος, στ) να μάθουν να χειρίζονται πηγές άντλησης πληροφοριών στη ξένη γλώσσα κατάλληλες για την ηλικία τους (π.χ. βιβλιογραφικές αναφορές, λεξικά, Διαδίκτυο) προκειμένου να αναζητούν πληροφορίες πάνω σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Haridus-ya Teadus Ministeerium, 2011, σελ. 6).

Με την επίτευξη των ανωτέρω σκοπών οι Εσθονοί/Εσθονές μαθητές/μαθήτριες του Δημοτικού σχολείου

είναι ικανοί να κατανοούν απλές καθημερινές εκφράσεις και σύντομες προτάσεις και να τις χρησιμοποιούν αφενός για να εκφράζουν τις ανάγκες τους και να περιγράφουν τον περιβάλλοντα κόσμο τους (οικογένεια, σπίτι, σχολείο) και αφετέρου για να δίνουν ικανοποιητικές απαντήσεις σε πολύ απλές ερωτήσεις και οδηγίες. Παράλληλα, έχουν αποκτήσει μία βασική γνώση της χώρας και του πολιτισμού της εν προκειμένω ξένης γλώσσας και γενικότερα, έχουν υιοθετήσει μία θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τέλος, εξοικειώνονται με την ομαδική ή ανά δυάδες εργασία υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού τους (Haridus-ya Teadus Ministeerium, 2011, σελ. 8).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στα εσθονικά Δημοτικά Σχολεία είναι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι πανεπιστημιακών τμημάτων εξειδικευμένων στη διδασκαλία της συγκεκριμένης γλώσσας. Ωστόσο, ελλείπει τέτοιων εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν ακολουθήσει μια επανακατάρτιση και επανειδίκευση πάνω στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης και ύστερα από επιτυχή εξέταση, αποκτούν ένα δίπλωμα που τους επιτρέπει να διδάξουν τη ξένη γλώσσα σε μαθητές/ μαθήτριες που φοιτούν ως την ένατη τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τέτοια προγράμματα απόκτησης νέων προσόντων υλοποιούνται από διάφορους φορείς, όπως είναι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, ο Διεθνής Οίκος και το Βρετανικό Συμβούλιο (Oder, 1999, σελ. 148-149).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της Εσθονίας, αφιερώνονται τρία μαθήματα των σαράντα πέντε λεπτών εβδομαδιαίως για τη διδασκαλία της Αγγλικής στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας επιλέγουν από μόνοι τους τα σχολικά εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσουν μέσα από μια λίστα σχολικών εγχειριδίων εγκεκριμένων από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας.

Η συνδυασμένη εκμάθηση γλώσσας και περιεχομένου (Content and Language Integrated Learning (CLIL)) και η εκμάθηση γλώσσας μέσω καθηκόντων/ έργων (task-based learning) προτιμούνται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε Εσθονούς/Εσθονές μαθητές/ μαθήτριες. Μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών. Γι' αυτόν τον λόγο στις πρώτες τάξεις του εσθονικού Δημοτικού σχολείου δίνεται βαρύτητα στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών μέσω τραγουδιών, ποιημάτων και οπτικών βοηθημάτων (Oder, 1999, σελ. 149).

Στη Δημοκρατία της Λετονίας οι μαθητές μαθαίνουν την Αγγλική γλώσσα από τη Β' τάξη του Δημοτικού σε ηλικία οκτώ με εννέα ετών (Rixon, 2004, σελ. 172). Για την αντίστοιχη διδασκαλία υπάρχει ένα ενδεικτικό αναλυτικό πρόγραμμα, όπου καθορίζονται τα γνωστικά αντικείμενα και ο εβδομαδιαίος αριθμός μαθημάτων διδασκαλίας τους για όλα τα σχολεία της χώρας. Ουσιαστικά εναπόκειται στη δικαιοδοσία κάθε σχολείου να διαμορφώσει το δικό του αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτούμενες εθνικές προδιαγραφές, τα απαραίτητα προσόντα των εκπαιδευτικών καθώς και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Συνεπώς, για την Αγγλική γλώσσα, όπως και για κάθε άλλο γνωστικό αντικείμενο, συντάσσεται ανά σχολείο ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στα εθνικά κριτήρια της εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο θα πρέπει να εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών της Δημοκρατίας της Λετονίας ("Latvijas Republika Izglītības un zinātnes ministrija") για να τεθεί σε ισχύ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): International Bureau of Education^a, 2010-2011, σελ. 11).

Τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία της Δημοκρατίας της Λετονίας την αναλαμβάνουν τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών: α) εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από κολλέγιο ή πανεπιστημιακό ίδρυμα εξειδικευμένο στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας, β) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν επιμορφωθεί στην Αγγλική γλώσσα και στη μεθοδολογία εκμάθησής της και γ) απόφοιτοι πανεπιστημιακού τμήματος Αγγλικής γλώσσας που δεν έχουν παιδαγωγική ή διδακτική κατάρτιση (Rixon, 2004, σελ. 172).

Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στα Δημοτικά σχολεία της Δημοκρατίας της Λετονίας κυμαίνεται μεταξύ των τριών με πέντε σαραντάλεπτων μαθημάτων σε εβδομαδιαία βάση. Αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής γλώσσας μπορούν να επιλέξουν μέσα από μια λίστα εγκεκριμένων σχολικών

εγχειριδίων από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών της Δημοκρατίας της Λετονίας (“Latvijas Republika Izglītības un zinātnes ministrija”), τα οποία, ωστόσο, θα πρέπει να καλύπτονται από τον σχολικό προϋπολογισμό. Σε περίπτωση που δεν είναι εφικτό να καλυφθεί το σχετικό κόστος, οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής γλώσσας θα πρέπει να μεριμνήσουν αναλόγως και να δημιουργήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό (Rixon, 2004, σελ. 173). Δεδομένης της ελευθερίας που παρέχεται για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, το κάθε σχολείο επιλέγει ξεχωριστή μέθοδο και τεχνικές διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών του.

Στην Σουηδία η διδασκαλία της Αγγλικής εισάγεται από την προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης, στην ηλικία των έξι ετών των μαθητών, και συνεχίζεται στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, στην ηλικία των επτά ετών των μαθητών, έως το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους (ELLiE Research Project, 2011). Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, προβλέπεται η επίτευξη τριών στόχων μέσα από τη διδασκαλία της Αγγλικής:

α) οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν απλές προφορικές οδηγίες και κατευθύνσεις και να διαβάζουν απλές γραπτές οδηγίες, β) να είναι ικανοί να εκφράσουν κάτι για τον εαυτό τους και να μεταφέρουν επιτυχώς πληροφορίες σε γραπτό λόγο και γ) να συμμετέχουν σε απλές συζητήσεις πάνω σε διάφορα θέματα καθώς και να φέρουν εις πέρας βασικές προφορικές ή γραπτές ασκήσεις μόνοι τους ή ομαδικά (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 7).

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρμόδιοι για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις τρεις πρώτες τάξεις των σουηδικών Δημοτικών Σχολείων, χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται ο απαιτούμενος βαθμός γλωσσομάθειάς τους (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): International Bureau of Education^b, 2010-2011, σελ. 10).

Αναφορικά με τις προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο σουηδικό Δημοτικό Σχολείο, δεν υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός ωρών που να έχει καθορισθεί σε εθνικό επίπεδο για όλα τα σχολεία. Είθισται, ωστόσο, στις δύο πρώτες τάξεις του σουηδικού Δημοτικού Σχολείου να πραγματοποιείται ένα σύντομο μάθημα διάρκειας είκοσι λεπτών σε εβδομαδιαία βάση (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 9).

Στο πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο Σουηδικό Δημοτικό Σχολείο υιοθετείται κατά κόρον η επικοινωνιακή μέθοδος εκμάθησης. Ο εκπαιδευτικός

προβλέπεται να διεξάγει το μάθημα στη ξένη γλώσσα και να ενθαρρύνει τους μαθητές/ μαθήτριες να μιλούν και να επικοινωνούν σ' αυτήν. Δεδομένης της προτεραιότητας στον προφορικό λόγο, υιοθετείται ευρέως η ομαδική ή ανά δυάδες εργασία ώστε οι μαθητές/ μαθήτριες να έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην Αγγλική γλώσσα και να καταστούν κατανοητοί. Επιπλέον, υιοθετείται η εκμάθηση γλώσσας μέσω καθηκόντων/ έργων (task-based learning) και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning) (Sundin, 1997, σελ. 155). Επιδιώκεται, ακόμη, η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής αντίληψης στους μαθητές/ μαθήτριες και γι' αυτόν τον λόγο, αφιερώνεται ένα μέρος της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τα ήθη, έθιμα και γενικότερα τον πολιτισμό της.

Παρατηρείται, επίσης, μία ποικιλία ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στο σουηδικό Δημοτικό Σχολείο. Αν και το βασικό μέσο διδασκαλίας είναι το σχολικό εγχειρίδιο, χρησιμοποιούνται επιπρόσθετα «οι κούκλες, οι μαριονέτες, οι εικόνες ή οι κάρτες» (Sundin, 1997, σελ. 155). Όσον αφορά το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής γλώσσας και συνοδεύεται από οπτικοακουστικό εξοπλισμό. Συνήθως, στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, όπου οι μαθητές είναι αρχάριοι, χρησιμοποιούνται «τραγούδια, ποιήματα-ρίμες, αινίγματα, ιστορίες και παραμύθια» (Sundin, 1997, σελ. 155). Σε ορισμένα σχολεία, όπου γίνεται χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, οι Σουηδοί μαθητές/ μαθήτριες εξοικειώνονται με τη χρήση του διαδικτύου και μαθαίνουν να επικοινωνούν ηλεκτρονικά με συνομήλικούς τους μέσω του Kidlink ή/και άλλων διαδικτυακών προγραμμάτων (Sundin, 1997, σελ. 155).

Στην Ολλανδία οι μαθητές διδάσκονται την Αγγλική γλώσσα στην Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και σε ηλικία δέκα με έντεκα ετών και έντεκα με δώδεκα ετών αντίστοιχα (ELLiE Research Project, 2011). Ωστόσο, εναπόκειται στη δικαιοδοσία κάθε σχολείου να εισάγει τη διδασκαλία της Αγγλικής είτε από τη Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου (προσχολική βαθμίδα), όταν δηλαδή οι μαθητές βρίσκονται στην ηλικία των τεσσάρων ετών, είτε από την Γ' τάξη του Δημοτικού, όταν δηλαδή οι μαθητές βρίσκονται στην ηλικία των οκτώ ετών (ELLiE Research Project, 2011).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπεται ότι οι Ολλανδοί/ Ολλανδές μαθητές/ μαθήτριες θα έχουν αναπτύξει δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου σε επίπεδο A2 του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για

τη Γλώσσα (CEFR) με το πέρας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Επιδιώκεται, κυρίως, η επίτευξη τεσσάρων σκοπών μέσω της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας:

α) οι μαθητές/ μαθήτριες να είναι σε θέση να συλλέγουν πληροφορίες από απλά γραπτά κείμενα ή προφορικές ομιλίες στα Αγγλικά, β) να ζητούν ή να παρέχουν οι ίδιοι πληροφορίες στα Αγγλικά και να είναι ικανοί να επικοινωνούν σ' αυτήν την γλώσσα χωρίς να αγχώνονται, γ) να γράφουν απλές λέξεις και δ) να χρησιμοποιούν το λεξικό για να αναζητήσουν τη σημασία ή τη προφορά μιας Αγγλικής λέξης (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 6).

Τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ολλανδικό Δημοτικό Σχολείο αναλαμβάνουν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών: α) οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι πρέπει να επιδεικνύουν γλωσσικές δεξιότητες και να διαθέτουν ως ελάχιστο απαιτούμενο προσόν γλωσσομάθεια στη συγκεκριμένη γλώσσα επιπέδου B2 του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Γλώσσα (CEFR) και β) οι απόφοιτοι πανεπιστημιακού τμήματος Αγγλικής γλώσσας (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 10).

Ο χρόνος που αφιερώνεται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο Ολλανδικό Δημοτικό Σχολείο κυμαίνεται από μία έως δύο ώρες την εβδομάδα. Για τις δύο πρώτες τάξεις του ολλανδικού Δημοτικού Σχολείου (προσχολική βαθμίδα) προβλέπεται η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας μέσω δύο ή τριών σύντομων μαθημάτων διάρκειας είκοσι λεπτών. Για τις υπόλοιπες έξι τάξεις η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας πραγματοποιείται μέσω δύο ή τριών μαθημάτων διάρκειας μίας ή δύο διδακτικών ωρών. Ο αριθμός και η διάρκεια των διδακτικών ωρών εξαρτάται από τη σχολική διεύθυνση και τη σχολική τάξη ενώ στα περισσότερα σχολεία ένα από τα μαθήματα της Αγγλικής γλώσσας διδάσκεται από εκπαιδευτικό Αγγλικής γλώσσας και τα υπόλοιπα από τον/τη δάσκαλο/δασκάλα της τάξης (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 9) .

Το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Αγγλικής δεν ορίζεται μέσω κρατικών παροχών αλλά εναπόκειται στον σχολικό προϋπολογισμό. Τα σχολεία επιλέγουν τα σχολικά εγχειρίδια που θα χρησιμοποιήσουν, συνήθως εγχώριων εκδοτικών οίκων, τα οποία διανέμουν δωρεάν στους μαθητές. Τα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια παραμένουν στο σχολείο με το πέρας της σχολικής χρονιάς (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 11).

Αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας της Αγγλικής, η εθνική εκπαιδευτική πολιτική της Ολλανδίας δίνει την ευχέρεια σε κάθε σχολική διεύθυνση να επιλέξει

όποια κρίνει καταλληλότερη για τους σκοπούς της. Έτσι, κάθε σχολείο επιλέγει ελεύθερα τον τρόπο και τις τεχνικές διδασκαλίας εναρμονιζόμενες, ωστόσο, με τα ποιοτικά κριτήρια που έχουν τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών της χώρας (“Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap”).

Στην Πολωνία οι μαθητές διδάσκονται την Αγγλική γλώσσα από την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, όταν δηλαδή βρίσκονται σε ηλικία έξι ετών (ELLiE Research Project, 2011). Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, προβλέπεται μέχρι την Γ' τάξη του πολωνικού Δημοτικού Σχολείου, οι μαθητές/ μαθήτριες ηλικίας εννέα με δέκα ετών «να έχουν συνειδητοποιήσει την ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών και πως θα πρέπει να μάθουν μία ξένη γλώσσα για να συνεννοηθούν με άλλους ανθρώπους» (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 6-7). Επιπλέον, επιδιώκεται «να ανταποκρίνονται λεκτικά ή μη λεκτικά σε απλές οδηγίες, να διαβάζουν και να κατανοούν λέξεις και απλές προτάσεις καθώς και να είναι σε θέση να τις ξαναγράψουν» (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 6). Ειδικότερα επιδιώκεται οι μαθητές/ μαθήτριες να καταστούν ικανοί να:

κατανοούν απλά ακουστικά αποσπάσματα: α) να ξεχωρίζουν τους ήχους καθώς και τις ομόηχες λέξεις, β) να αναγνωρίζουν φράσεις που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή γλώσσα, γ) να κατανοούν τη γενική χρήση σύντομων ιστοριών που τους παρουσιάζονται μέσω οπτικών βοηθημάτων, χειρονομιών, κτλ. και δ) να κατανοούν τη γενική χρήση απλών διαλόγων σε κόμικς (μέσω οπτικο-ακουστικής καταγραφή (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 6).

Παράλληλα, επιδιώκεται να είναι σε θέση να «θέτουν και να απαντούν ερωτήσεις που έχουν διδαχθεί, να απαγγέλουν ποιήματα και άσματα, να τραγουδούν τραγούδια, να κατονομάζουν αντικείμενα από το περιβάλλον τους και να τα περιγράφουν καθώς και να συμμετέχουν σε θεατρικά έργα και στο παιχνίδι ρόλων» (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 6). Τέλος, μέσω της διδασκαλίας των Αγγλικών οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να «χρησιμοποιούν λεξικά με εικόνες, βιβλία με παραμύθια και διάφορα πολυμέσα στο πλαίσιο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας» ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται στην «συνεργατική εργασία με τους συνομηλίκους τους» (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 6).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στο πολωνικό Δημοτικό Σχολείο ανήκουν σε δύο κατηγορίες: αφενός είναι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας κατάλληλα καταρτισμένοι για τη διδασκαλία της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και

αφετέρου εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με πιστοποιημένη διδακτική κατάρτιση και γλωσσομάθεια τουλάχιστον επιπέδου B2 του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Γλώσσα (CEFR) (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 10).

Για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του πολωνικού Δημοτικού Σχολείου προβλέπονται δύο μαθήματα διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών σε εβδομαδιαία βάση (ELLiE Research Project, 2011, σελ. 9). Ωστόσο, πολλά Δημοτικά Σχολεία της χώρας ενσωματώνουν μία επιπρόσθετη ώρα για τη διδασκαλία της Αγγλικής τα έξοδα της οποίας καλύπτονται από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου (Komorowska, 1997, σελ. 119).

Τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας επιλέγονται από τη σχολική διεύθυνση με την πρόβλεψη να χρησιμοποιηθούν για τα επόμενα τρία χρόνια. Οι μαθητές/ μαθήτριες πληρώνουν προσωπικά τα έξοδα για την απόκτησή τους. Καθώς δεν υφίσταται υποχρεωτική επιλογή συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια να επιλέξουν τα σχολικά εγχειρίδια που επιθυμούν είτε από εγχώριους είτε από Βρετανικούς εκδοτικούς οίκους (Komorowska, 1997, σελ. 122).

Όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας, η επιλογή τους συναρτάται άμεσα με το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι μη καταρτισμένοι ή ελάχιστα διδακτικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τη μετωπική μέθοδο διδασκαλίας και για τη διεξαγωγή του μαθήματός τους βασίζονται εξ' ολοκλήρου στα σχολικά εγχειρίδια με ανάγνωση και συμπλήρωση των ασκήσεών τους. Αντίθετα, οι νεότεροι και καταλληλότερα καταρτισμένοι διδακτικά εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στο μάθημά τους «προσεγγίσεις βασιζόμενες σε δραστηριότητες ("activity-based approaches")», όπως είναι οι ακουστικές δραστηριότητες, η παντομίμα, η αφήγηση παραμυθιών, τα παιχνίδια, τα τραγούδια και τα ποιήματα-ρίμες» (Komorowska, 1997, σελ. 122).

Τέλος, θα παρουσιασθούν στη συνέχεια δεδομένα αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις πέντε χώρες που βρίσκονται στο ευρωπαϊκό κέντρο: την Αυστρία, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Ουγγαρία, τη Ρουμανία και τη Σλοβενία.

Στην Αυστρία οι μαθητές/ μαθήτριες διδάσκονται την Αγγλική γλώσσα από την Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου, από την ηλικία, δηλαδή, των έξι ετών (Jantscher, & Landsiedler, 1997, σελ. 16). Το αυστριακό αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο προσδίδει βαρύνουσα σημασία στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών ικανοτήτων καθώς και στην

εμφύσηση του πολυπολιτισμικού αισθήματος, καθώς οι μαθητές/ μαθήτριες ευαισθητοποιούνται «για τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές» και (...) εμβαθύνουν την κατανόησή τους για την πολυμορφία των πολιτισμών και του τρόπου ζωής» (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, n.d., σελ. 1). Βασικός στόχος είναι να αναπτυχθεί η παραγωγή και η κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου μέσω ασκήσεων ανάγνωσης, ακρόασης και ομιλίας. Επιπλέον, επιδιώκεται η έκθεση και η προσαρμογή των μαθητών/μαθητριών σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητας ώστε να αποκτήσουν κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά στην ξένη γλώσσα.

Αρμόδιοι για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο αυστριακό Δημοτικό Σχολείο είναι κατεξοχήν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διαθέτουν διδακτική κατάρτιση για τη διδασκαλία στην πρώτη σχολική ηλικία (Jantscher, & Landsiedler, 1997, σελ. 22). Για τις δύο πρώτες τάξεις του αυστριακού Δημοτικού σχολείου (ηλικιακή βαθμίδα: 6-8 ετών) προβλέπεται η αφιέρωση πενήντα με εξήντα λεπτών εβδομαδιαίως για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας (Jantscher, & Landsiedler, 1997, σελ. 18).

Τα σχολικά εγχειρίδια Αγγλικής γλώσσας επιλέγονται από κάθε σχολική διεύθυνση ξεχωριστά μέσα από μια λίστα εγκεκριμένων από το Υπουργείο Παιδείας, Τέχνης και Πολιτισμού ("Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur") σχολικών εγχειριδίων. Πέραν των σχολικών εγχειριδίων χρησιμοποιείται επιπρόσθετο διδακτικό υλικό, όπως είναι διάφορα αντικείμενα, εικόνες, χάρτες, (επιτραπέζια) παιχνίδια, κασέτες ήχου, κ.ά. (Jantscher, & Landsiedler, 1997, σελ. 21-22).

Η μέθοδος που εφαρμόζεται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας, στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου είναι η Συνδυασμένη Εκμάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου ("Content and Language Integrated Learning" (CLIL)). Στόχος αυτής της διδακτικής μεθόδου είναι να μάθουν οι μαθητές το περιεχόμενο ("content") ενός γνωστικού αντικείμενου μέσω της χρήσης της ξένης γλώσσας ("language") και αντιστρόφως (Jantscher, & Landsiedler, 1997). Η διδασκαλία και η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται έμμεσα, αφού αποτελεί το εργαλείο για την εξοικείωση των μαθητών με ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθητές επικεντρώνονται στην κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου χρησιμοποιώντας αυθόρμητα και με φυσικό τρόπο τη ξένη γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο, βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της εκμάθησης της ξένης γλώσσας και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Οικονόμου, 2013). Επηρεαζόμενη από

κοινωνικοπολιτισμικές και κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης, η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος ενθαρρύνει τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικού και προσφέρει δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή και δράση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ioannou- Georgiou, 2012).

Στη Δημοκρατία της Τσεχίας η Αγγλική γλώσσα διδάσκεται σε μαθητές/μαθήτριες της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, σε ηλικία εννέα με δέκα ετών (UNESCO: International Bureau of Education^c, 2010-2011, σελ. 11). Το αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας στο πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της γλωσσικής κατάρτισης και διαπολιτισμικής συνείδησης των Τσέχων μαθητών/μαθητριών του Δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, προσδίδει βαρύνουσα σημασία στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων προφορικού λόγου και ιδιαίτερα στην εξάσκηση της προφοράς της ξένης γλώσσας. Εκτός των γενικών στόχων, το Υπουργείο Παιδείας, Νεολαίας και Αθλητισμού της χώρας ("Ministerstvo Školství, Mládeže a Tělovýchovy") δίνει τη δυνατότητα στον/ στην εκπαιδευτικό της Αγγλικής γλώσσας να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα κατά 30% ανάλογα με τις ανάγκες και τους σκοπούς του κάθε σχολείου (Faklova, 1997, σελ. 84, 86).

Τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας αναλαμβάνουν δύο βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικών: α) εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από κολλέγια ή πανεπιστημιακά ιδρύματα Αγγλικής γλώσσας και οι οποίοι είναι καταρτισμένοι να διδάσκουν στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και β) όσοι έχουν την Αγγλική γλώσσα ως μητρική αλλά δεν διαθέτουν αναγνωρισμένα προσόντα για να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί (Rixon, 2004, σελ. 168).

Για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο τσέχικο Δημοτικό Σχολείο προβλέπονται τρία διδακτικές ώρες διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών σε εβδομαδιαία βάση. Ωστόσο, η σχολική διεύθυνση έχει την ευχέρεια να αυξήσει τις διδακτικές ώρες λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών της (Faklova, 1997, σελ. 86).

Ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας είναι αρμόδιος για την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων μέσα από έναν κατάλογο εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων από το Υπουργείο Παιδείας, Νεολαίας και Αθλητισμού της χώρας, ο οποίος περιλαμβάνει εγχώριους και διεθνείς εκδοτικούς οίκους και ανανεώνεται και εκδίδεται κάθε χρόνο. Τα σχολικά εγχειρίδια παρέχονται δωρεάν στους μαθητές/ μαθήτριες με μόνη δέσμευση να επιστραφούν στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η μέθοδος

διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας που προτιμάται στο τσέχικο Δημοτικό Σχολείο είναι η επικοινωνιακή, έχοντας ως κύριο στόχο να καταστήσει τους μαθητές/μαθήτριες ικανούς χειριστές του προφορικού λόγου με καθαρή Αγγλική προφορά (Faklova, 1997, σελ. 87).

Στην Ουγγαρία η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ξεκινά να εφαρμόζεται σε μαθητές/μαθήτριες της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου που βρίσκονται στην ηλικία των εννέα ετών. Σύμφωνα με το ουγγρικό αναλυτικό πρόγραμμα η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας αποβλέπει στην επίτευξη δύο στόχων: αφενός, στην επιτυχή εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας μέσω απόκτησης θετικών εμπειριών και αφετέρου στην δημιουργία βάσης για τη μεταγενέστερη εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω της ενδυνάμωσης των ικανοτήτων πρόσληψης των μαθητών/ μαθητριών (Nemzeti Erőforrás Minisztérium, 2003, σελ. 1). Αναφορικά με την παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες να είναι σε θέση να ζητήσουν και να κατανοήσουν οδηγίες που τους δίνονται καθώς και να δώσουν απαντήσεις (με μια σύντομη φράση), όταν τους ζητηθεί. Επιπλέον, καλούνται να γνωρίζουν στην Αγγλική γλώσσα ονόματα ή οικεία σ' αυτούς πράγματα και να αναπαράγουν ορισμένα ποιήματα ή τραγούδια. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου, οι μαθητές/ μαθήτριες θα πρέπει να αναγνωρίζουν λέξεις που έχουν διδαχθεί ώστε να κατανοούν και να εντοπίζουν τις πληροφορίες που χρειάζονται σ' ένα κείμενο. Τέλος, ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, προβλέπεται να καταστούν ικανοί/ ικανές να χρησιμοποιούν ήδη διδαγμένες λέξεις για το σχηματισμό σύντομων προτάσεων (Nemzeti Erőforrás Minisztérium, 2003, σελ. 2).

Υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες εκπαιδευτικών αρμόδιων να διδάξουν Αγγλικά στο ουγγρικό Δημοτικό σχολείο: α) οι απόφοιτοι πενταετούς διάρκειας πανεπιστημιακού ιδρύματος μονής ή διπλής ειδίκευσης, οι οποίοι είναι ικανοί να διδάξουν σε οποιαδήποτε σχολική βαθμίδα επιθυμούν, β) οι απόφοιτοι τετραετούς διάρκειας κολλεγίου διπλής ειδίκευσης, οι οποίοι είναι εξουσιοδοτημένοι να διδάξουν στην πέμπτη έως όγδοη τάξη του Δημοτικού σχολείου, γ) οι απόφοιτοι τριετούς διάρκειας κολλεγίου, οι οποίοι είναι εξουσιοδοτημένοι να διδάξουν σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και τέλος δ) οι απόφοιτοι τετραετούς διάρκειας κολλεγίου βασικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι μπορούν να διδάξουν από την πρώτη έως την έκτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Αξίζει να επισημάνουμε πως οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις τρεις πρώτες κατηγορίες είναι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της τέταρτης κατηγορίας που

εργάζονται ως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με παράλληλα καθήκοντα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας (Nikolon, 1999, σελ. 33).

Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Δ' τάξη του ουγγρικού Δημοτικού σχολείου καλύπτει ετησίως εκατόν έντεκα ώρες, οι οποίες αντιστοιχούν στο 2-6% του συνολικού διδακτικού χρόνου για την συγκεκριμένη τάξη (UNESCO: International Bureau of Education^c, 2010-2011, σελ. 15-16).

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας βασίζεται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό. Στην πλειοψηφία τους επιλέγονται από διεθνείς εκδοτικούς οίκους. Επίσης, εκτός των σχολικών εγχειριδίων, χρησιμοποιείται επιπρόσθετα εκπαιδευτικό υλικό που έχουν σχεδιάσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ή/και που έχουν προσαρμόσει από άλλα σχολικά εγχειρίδια για τις ανάγκες του μαθήματός τους (Rixon, 2004, σελ. 17).

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική παρέχει μεγάλη ελευθερία σε κάθε σχολική διεύθυνση να επιλέξει τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που κρίνει καταλληλότερες για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Αναλογιζόμενος κανείς ότι κάθε σχολείο υιοθετεί ξεχωριστό εσωτερικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς σκοπούς, προσεγγίσεις και μέσα, συνειδητοποιεί ότι το εύρος των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας είναι μεγάλο στο ουγγρικό Δημοτικό Σχολείο (UNESCO: International Bureau of Education^c, 2010-2011, σελ. 17).

Στη Ρουμανία οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται την Αγγλική γλώσσα στην Γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, όταν βρίσκονται δηλαδή στην ηλικία των οκτώ με εννέα ετών (Ralea, 1997, σελ. 95). Βασικός στόχος της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο Ρουμανικό Δημοτικό σχολείο είναι η

ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών προκειμένου να εφοδιαστούν με το κατάλληλο λεξιλογικό και γραμματικό υπόβαθρο για να επικοινωνούν άπταιστα και με ακρίβεια στη ξένη γλώσσα. Επιπρόσθετος στόχος είναι η διασφάλιση της κατανόησης και της μεταφοράς μηνυμάτων, προφορικών ή/και γραπτών σε διάφορες καταστάσεις. Ενθαρρύνεται, επίσης, η δημιουργική γραφή των ήδη αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και η εξασφάλιση της άμεσης πρόσβασης σε επιστημονικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές πληροφορίες. Τέλος, επιδιώκεται η διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων και η εμφύσηση των δημοκρατικών αξιών (Ralea, 1997, σελ. 95).

Αρμόδιοι για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ρουμανικό Δημοτικό Σχολείο είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από πανεπιστημιακό ίδρυμα Κατάρτισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (“Department for Primary Education Teacher Training”) (Ralea, 1997, σελ. 29). Οι διδακτικές ώρες εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας διαρκούν σαράντα πέντε έως πενήντα λεπτά και λαμβάνουν χώρα δύο με τρεις φορές την εβδομάδα (UNESCO: International Bureau of Education^c, 2010-2011, σελ. 18).

Ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας είναι κατεξοχήν υπεύθυνος για την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού και των διδακτικών μεθόδων που θα ακολουθήσει. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας στο ρουμανικό Δημοτικό Σχολείο, τα οποία επιλέγονται μέσα από μια λίστα εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων από το Υπουργείο Παιδείας, Νεολαίας και Αθλητισμού της χώρας (“Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului”). Οι μαθητές/μαθήτριες τα προμηθεύονται δωρεάν με μόνη υποχρέωση να τα επιστρέψουν στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ωστόσο, η αγορά του συνοδευτικού υλικού, όπως είναι το βιβλίο δραστηριοτήτων, γίνεται με δικά τους έξοδα ενώ η σχολική διεύθυνση είναι υπεύθυνη για την αγορά του βιβλίου του εκπαιδευτικού και των κασετών ήχου (Ralea, 1997, σελ. 98).

Η επικοινωνιακή μέθοδος είναι η βασικότερη διδακτική μέθοδος που υιοθετείται για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στο ρουμανικό Δημοτικό Σχολείο. Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου (Ralea, 1997, σελ. 98).

Στη Σλοβενία η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ξεκινά να εφαρμόζεται από την Δ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, όταν, δηλαδή, οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκονται σε ηλικία εννέα ετών (UNESCO: International Bureau of Education^d, 2010-2011, σελ. 13).

Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο σλοβενικό Δημοτικό σχολείο έχει ως πρωταρχικό στόχο να εξοικειώσει τους μαθητές/μαθήτριες με την ιδέα ότι η γλώσσα λειτουργεί «ως μέσο επικοινωνίας» και ειδικότερα ότι η Αγγλική γλώσσα αποτελεί «ένα μέσο διεθνούς επικοινωνίας» (Marinic, 2002). Επιδιώκεται, επίσης, στο πλαίσιο εμφύσησης του διαπολιτισμικού αισθήματος, η καλλιέργεια της «αυτογνωσίας και τη συνειδητοποίησης ότι οι μαθητές/μαθήτριες είναι μέλη της κοινωνικής, εθνικής/εθνοτικής και της διεθνούς κοινότητας» (Marinic, 2002). Με αυτόν τον τρόπο,

θα «αναπτυχθούν και ενισχυθούν οι δικές τους πολιτιστικές αξίες» (Marinic, 2002), καθώς θα είναι σε θέση να «αναγνωρίσουν και να αντιληφθούν τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, σε κοινωνικές ή/και εθνικές ομάδες, τις αξίες και συμπεριφορές και να μάθουν να σέβονται και να εκτιμούν την ποικιλομορφία» (Marinic, 2002). Τέλος, μέσω της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας προβλέπεται να δημιουργούν οι μαθητές/μαθήτριες τους «προσωπικούς τους στόχους μάθησης, να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν τα επιτεύγματά τους καθώς και να προσπαθούν διαρκώς για τη βελτίωση τους» (Marinic, 2002).

Τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν περάσει επιτυχώς ένα γλωσσικό τεστ διεθνούς κύρους (Rixon, 2004, σελ. 174). Για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην τετάρτη τάξη του σλοβενικού Δημοτικού σχολείου αφιερώνονται δύο διδακτικές ώρες διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών εβδομαδιαίως.

Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (“National curriculum Document”) σκιαγραφεί το γενικό πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας παρέχοντας απόλυτη ελευθερία στους αρμόδιους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν την αποτελεσματικότερη για τα δεδομένα τους διδακτική μέθοδο και κατ’ επέκταση το καταλληλότερο σχολικό εγχειρίδιο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας δεσμεύονται να επιλέξουν μέσα από μια προκαθορισμένη λίστα εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων από το Υπουργείο Παιδείας, Επιστημών, Πολιτισμού και Αθλητισμού (“Ministrstvo za Izobraževanje, Znanost, Kulturo in Šport”) (UNESCO: International Bureau of Education^d, 2010-2011, σελ. 13).

Τα δεδομένα της συγκριτικής μελέτης που παρουσιάστηκαν ανωτέρω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των επιλεγμένων χωρών είναι εναρμονισμένη με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ειδικότερα, έξι χώρες (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Εσθονία, Πολωνία και Αυστρία) θέτουν ως εναρκτήριο ηλικία εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας τα έξι χρόνια, όταν οι μαθητές φοιτούν στην Α’ τάξη του Δημοτικού, ενώ άλλες δύο χώρες (Βουλγαρία και Λετονία) θέτουν τα οκτώ χρόνια, όταν οι μαθητές φοιτούν στη Β’ τάξη. Στην Κύπρο και τη Σουηδία η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας εφαρμόζεται από την προσχολική εκπαίδευση, κατά την οποία οι μαθητές είναι τεσσάρων ή έξι ετών αντίστοιχα. Σε τέσσερις χώρες του ευρωπαϊκού κέντρου η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας πραγματοποιείται σε μεγαλύτερες τάξεις: στη Ρουμανία στη Γ’ τάξη ενώ στη

Δημοκρατία της Τσεχίας, στην Ουγγαρία και στη Ρουμανία στη Δ' τάξη. Τέλος, στην Ολλανδία η διδασκαλία της Αγγλικής εφαρμόζεται στην Ε' τάξη, όταν οι μαθητές είναι 10 ετών. Ωστόσο, με σχετική πρόβλεψη το κάθε σχολείο καθίσταται αρμόδιο να εισαγάγει την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας είτε από την Α' τάξη, όταν οι μαθητές είναι τεσσάρων ετών, είτε από τη Γ' τάξη, όταν οι μαθητές είναι οκτώ ετών.

Οι εκπαιδευτικοί που είναι αρμόδιοι για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ανήκουν σε δύο βασικές κατηγορίες: α) στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν εξειδικευτεί και καταρτιστεί στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ενώ συνήθως διαθέτουν ένα βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας και β) στους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι των πανεπιστημιακών τμημάτων Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας.

Σε δεκατρείς χώρες η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στηρίζεται στη χρήση σχολικού εγχειριδίου, το οποίο επιλέγεται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό μέσα από μια λίστα ενδειγμένη από το αντίστοιχο υπουργείο κάθε χώρας και διανέμεται δωρεάν στους μαθητές. Ωστόσο, στην Ισπανία οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να προβούν στην αγορά των σχολικών εγχειριδίων και να καλύψουν το σχετικό κόστος μόνοι τους. Στην Ολλανδία, στην Πολωνία, στη Δημοκρατία της Τσεχίας και στη Ρουμανία προβλέπεται η επιστροφή των σχολικών εγχειριδίων από τους μαθητές μετά το πέρας της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να επαναχρησιμοποιηθούν από νέους μαθητές. Σε δύο μόνο χώρες, στην Κύπρο και στη Σουηδία, δεν προβλέπεται η χρήση σχολικών εγχειριδίων αλλά έντυπου ή οπτικοακουστικού υλικού, που θα έχει επιλεγεί από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό.

Ο αριθμός και η συχνότητα των διδακτικών ωρών, που προβλέπονται για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, είναι δύο παράγοντες που παραμένουν σταθεροί για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, καθώς η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας πραγματοποιείται δύο με τρεις φορές εβδομαδιαίως σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η διάρκεια των διδακτικών ωρών κυμαίνεται από εξήντα έως εκατόν τριάντα πέντε λεπτά εβδομαδιαίως. Στην Ισπανία και στην Αυστρία εφαρμόζεται η από κοινού κατανομή των προβλεπόμενων διδακτικών ωρών τόσο για την Α' όσο και για τη Β' τάξη του Δημοτικού.

Η κατεξοχήν προτιμώμενη μέθοδος διδασκαλίας που υιοθετείται για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας είναι η επικοινωνιακή. Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην αντίληψη ότι η παραγωγή και η κατανόηση ενός γλωσσικού μηνύματος εξαρτάται από την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας (πχ. έκφραση παραπόνου,

αιτήματος, απολογίας, κ.ά.) που επιλέγεται και υιοθετείται τόσο από τον πομπό όσο και από τον δέκτη σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Υιοθετώντας αυτή τη διδακτική μέθοδο, κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας οι μαθητές ενθαρρύνονται να παράγουν λόγο που θα είναι γραμματικά σωστός αλλά και κατάλληλος για μια συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Γι' αυτόν τον λόγο, η επικοινωνιακή μέθοδος λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μαθητών και μέσω της ανάλυσής τους ανιχνεύει τις πιθανές περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες προβλέπεται ότι θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη γλώσσα. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν ελεύθερα και αυθόρμητα σε ποικίλες και διαφορετικές επικοινωνιακές δραστηριότητες και έτσι, να επιδείξουν έντονη γλωσσική δραστηριοποίηση. Δεδομένου ότι η επικοινωνιακή μέθοδος στηρίζεται στη διαλογική σχέση των συμμετεχόντων, η ομαδική εργασία κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική. Πέραν της επικοινωνιακής μεθόδου, τέσσερις άλλες διδακτικές μέθοδοι προτιμούνται για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας: α) η ολοκληρωτική φυσική ανταπόκριση ("total physical response"), β) η εκμάθηση γλώσσας μέσω καθηκόντων ("task-based learning"), γ) η συνδυασμένη εκμάθηση γλώσσας και περιεχομένου ("content and language integrated learning") και δ) η προσέγγιση βασιζόμενη σε δραστηριότητες ("activity-based approach").

Παρά τις όποιες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς την ηλικία έναρξης της διδασκαλίας της αγγλικής, την κατάρτιση των αρμόδιων για τη διδασκαλία της εκπαιδευτικών, τα σχολικά εγχειρίδια, τις διδακτικές ώρες και τις μεθόδους, κοινό σημείο σύγκλισης αποτελεί η φιλοσοφία που διέπει όλα τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα. Ειδικότερα, επιδιώκεται η υιοθέτηση θετικής στάσης από τους μαθητές αναφορικά με την Αγγλική γλώσσα και κατ' επέκταση, η καλλιέργεια της γλωσσομάθειάς τους. Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού η διδασκαλία της Αγγλικής δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους αναγκών για την επίλυση απλών και καθημερινών αναγκών ενθαρρύνοντας έτσι τη συνεργασία και την ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, στοχεύει περισσότερο στην κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου παρά του γραπτού. Παράλληλα, βασικό στόχο αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών με άλλους πολιτισμούς, η καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα και συνεπώς, η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής τους αντίληψης.

1.5 Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο δανικό σχολείο Folkeskole

Η παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος της Δανίας, που ακολουθεί σ' αυτό το κεφάλαιο, βοηθά στο να σχηματισθεί μια ολοκληρωμένη και αντιπροσωπευτική εικόνα αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στον ευρωπαϊκό χώρο και γι' αυτό, λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς τη συγκριτική μελέτη των δεκαπέντε ευρωπαϊκών χωρών που προηγήθηκε⁹.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας χωρίζεται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) την πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ("grundskole" ή "folkeskole"), β) την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ("ungdomsuddannelser") και γ) την ανώτατη τριτοβάθμια εκπαίδευση ("videregående uddannelser") (Eurypedia, 2014, Ministry of Higher Education and Science, 2013). Εκτός των συγκεκριμένων κατηγοριών, υπάρχει πρόβλεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση (Eurypedia, 2014, Ministry of Higher Education and Science, 2013).

Η διαχείριση του δανικού εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιείται μέσα από τη συνεργασία των αρμόδιων εκπαιδευτικών και διοικητικών φορέων σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Τέσσερα υπουργεία επωμίζονται τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνική εμβέλεια. Ειδικότερα, το Υπουργείο Παιδείας ("Undervisningsministeriet") αναλαμβάνει την πρωτοβάθμια και κατώτερη εκπαίδευση, το Υπουργείο Ανωτάτης Εκπαίδευσης και Επιστήμης ("Uddannelses-og Forskningsministeriet") αναλαμβάνει τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, το Υπουργείο Άμυνας ("Forsvarsministeriet") διαχειρίζεται αντίστοιχα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και τέλος, το Υπουργείο Πολιτισμού ("Kulturministeriet") είναι αρμόδιο για ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα (Eurypedia, 2014). Η αποκεντρωμένη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ασκείται από τις κατά τόπους αρχές σε συνεργασία με τα σχολικά συμβούλια. Αναφορικά με την

⁹ Η προσωπική εμπειρία που απέκτησα κατά την τοποθέτησή μου ως βοηθός Comenius σε δημόσιο δανικό σχολείο πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε τη βάση για την ανάδειξη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στη συγκεκριμένη χώρα. Το Πρόγραμμα «Comenius-Σχολική Εκπαίδευση» ("Comenius-School Education") αποτελεί υποτομέα του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Διά Βίου Μάθηση» ("Lifelong Learning Programme" — LLP (2007-2013)) (Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), 2012α). Η συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα Comenius έγινε μέσω της πράξης «Τοποθέτηση/υποδοχή μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέσεις βοηθού σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (Comenius Assistantships)» (ΙΚΥ, 2012β). Το σχολείο όπου τοποθετήθηκα, το Gistrup Skole, ανήκει στην κατηγορία των "Folkeskole" και υπάγεται στο δήμο Aalborg ("Aalborg Commune"). Η τοποθέτησή μου ως βοηθού εκπαιδευτικού/Comenius συνέβαλε αποφασιστικά στο να αποκτήσω μια αντιπροσωπευτική εικόνα για το εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας.

πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η συνεργασία των ανωτέρω φορέων αποσκοπεί στο να εξασφαλίσει την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης σε κάθε παιδί που είναι εγγεγραμμένο στο δήμο, να οριοθετήσει το πλαίσιο της σχολικής δράσης και να διασφαλίσει ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση πληροί τα κριτήρια ποιότητας που έχουν τεθεί από τον εκάστοτε δήμο (National Centre for Reading, 2012).

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στη Δανία διαρκεί δέκα έτη και μπορεί να είναι δημόσια, ιδιωτική ή οικιακή (Undervisningsministeriet, 2008). Αναφορικά με τα σχολεία Folkeskole, δηλαδή τα δημόσια δημοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προβλέπεται η εγγραφή των μαθητών/μαθητριών στην ηλικία 6-7 ετών και η φοίτησή τους μέχρι την ηλικία των 16-17 ετών. Ειδικότερα, προβλέπεται η φοίτηση διάρκειας ενός έτους στην προσχολική τάξη ή τάξη 0 και η φοίτηση διάρκειας εννέα ετών στις τάξεις 1-9 των Folkeskole (Eurypedia, 2014, Ministry of Higher Education and Science, 2013, Undervisningsministeriet, 2008). Οι μαθητές των Folkeskole έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν προαιρετικά στη δέκατη τάξη (Eurypedia, 2014, Ministry of Higher Education and Science, 2013, Undervisningsministeriet, 2008).

Για τα σχολεία Folkeskole δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα υποχρεωτικού χαρακτήρα αλλά ορισμένες κατευθυντήριες οδηγίες που δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας και έχουν εθνική εμβέλεια. Οι συγκεκριμένες οδηγίες καθορίζουν τους ανώτατους και κατώτατους στόχους για κάθε γνωστικό αντικείμενο και υποχρεωτικό μάθημα ώστε όλοι οι μαθητές/μαθήτριες της Δανίας να έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και να έχουν αναπτύξει τις επιθυμητές ικανότητες με το πέρας των μαθημάτων τους (Ministry of Higher Education and Science, 2013, National Centre for Reading, 2012). Το πλαίσιο για τη διδακτέα ύλη καθορίζεται μέσα από τους «Κοινούς Στόχους» (“Fælles Mål”) αλλά η μορφή και το περιεχόμενό της επιλέγεται από τον/την εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/μαθήτριες (National Centre for Reading, 2012). Στο δανικό Folkeskole υπάρχουν τρεις κατευθύνσεις μαθημάτων: α) η θεωρητική κατεύθυνση (Δανικά, Αγγλικά, Ιστορία, κ.ά.), β) η πρακτική/δημιουργική κατεύθυνση (Γυμναστική, Ξυλουργική, Μουσική, κ.ά.) και γ), η επιστημονική κατεύθυνση (Μαθηματικά, Φυσική, Γεωγραφία, κ.ά.) (Undervisningsministeriet, 2010). Γενικότερα, η λειτουργία, η οργάνωση και η φιλοσοφία που θα πρέπει να διακρίνει τα σχολεία Folkeskole ορίζονται από αντίστοιχο Νόμο (“Folkeskole Act”) (Undervisningsministeriet, 2010).

Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο Νόμο, το μοναδικό κριτήριο φοίτησης σ' αυτά τα σχολεία είναι η ηλικία των μαθητών/μαθητριών: δηλαδή, κάθε μαθητής/μαθήτρια θα πρέπει να παρακολουθεί μία τάξη με άλλους συνομηλίκους (National Centre for Reading, 2012, Undervisningsministeriet, 2008, Sproglærerforeningen, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα συγκεκριμένα σχολεία δεν έχουν εξεταστικοκεντρικό χαρακτήρα (National Centre for Reading, 2012, Undervisningsministeriet, 2008), απουσιάζουν τα φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής διαρροής, της βαθμοθηρίας, της υπερβολικής διδακτέας ύλης και των αρνητικών συνεπειών που αυτά επιφέρουν (άγχος, μελαγχολία, φόβος αποτυχίας, κτλ.) με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να αφομοιώνουν τη γνώση με ευχάριστο και αβίαστο τρόπο. Στην επιτυχία του δανικού εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλει, επίσης, η διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας που υιοθετείται απ' τα περισσότερα σχολεία. Η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη για να προσφέρει ολοκληρωμένη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών, καθώς προσαρμόζεται στις προσωπικές ανάγκες, στις αδυναμίες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες τους (Undervisningsministeriet, 2008).

Αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο σχολείο Folkeskole, ο σχετικός Νόμος ("Folkeskole Act") προβλέπει την εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας από μαθητές/μαθήτριες της Γ' έως Θ' τάξης (Undervisningsministeriet, 2010). Για την Γ' και Δ' τάξη προβλέπονται 60 ώρες διδασκαλίας (διάρκειας 60 λεπτών) ενώ για τις τάξεις Ε'-Θ' προβλέπονται 90 ώρες διδασκαλίας (Sproglærerforeningen, 2002). Η προτιμώμενη μέθοδος διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας είναι η επικοινωνιακή, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών για κατανόηση και παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου (Sproglærerforeningen, 2002). Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας αποβλέπει στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών/μαθητριών, στην ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες, στη θετική προδιάθεσή τους για περαιτέρω γλωσσομάθεια, στη εξοικείωσή τους με τον Αγγλικό πολιτισμό και τέλος, στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους συνείδησης (Sproglærerforeningen, 2002).

Αρμόδιοι για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι απόφοιτοι των δημοσίων Πανεπιστημιακών Κολλεγίων τετραετούς φοίτησης της Δανίας

(National Centre for Reading, 2012). Δεδομένου ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν, να σχεδιάζουν και να χρησιμοποιούν όποιο εκπαιδευτικό υλικό κρίνουν ως κατάλληλο. Με αυτόν τον τρόπο, δεν υποχρεούνται να στηρίξουν τη διδασκαλία τους στο ενδεικτικό από το Υπουργείο Παιδείας σχολικό εγχειρίδιο και κατ' επέκταση, αποφεύγουν τη προσκόλληση σ' ένα διδακτικό μέσο. Για τη διευκόλυνσή τους κάθε δήμος διαθέτει ένα κέντρο πολυμέσων και διδακτικών πόρων, το οποίο προσφέρει: α) δανεισμό βιβλίων και άλλων διδακτικών υλικών, β) πληροφορίες για εκπαιδευτικά υλικά, γ) τεχνική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία των δικών τους εκπαιδευτικών υλικών, δ) εκθέσεις, ε) δανεισμό εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας, στ) εργαστήρια πολυμέσων, ζ) μαθήματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και η) τεχνική υποστήριξη στις σχολικές βιβλιοθήκες (Undervisningsministeriet, 2008).

Παρόλο που στα σχολεία Folkeskole το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι αρκετά υψηλό, τα τελευταία χρόνια έχουν ληφθεί διάφορα μέτρα προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης και να αναβαθμιστεί η σχολική δραστηριότητα. Ειδικότερα, το 2003 οι «Κοινοί Στόχοι» (“Common Objectives”) για την πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναθεωρήθηκαν με αποτέλεσμα να καθορισθούν νέα κριτήρια ποιότητας για τη διδασκτέα ύλη (Undervisningsministeriet, 2012, Ministry of Finance, 2009). Ύστερα από τρία χρόνια οι «Κοινοί Στόχοι» επαναπροσδιορίστηκαν εκ νέου στο πλαίσιο της κυβερνητικής στρατηγικής «Πρόοδος, Καινοτομία Συνεκτικότητα» (Ministry of Finance, 2009). Το 2008 και το 2009 εφαρμόστηκαν δύο Εθνικά Μεταρρυθμιστικά Προγράμματα (“National Reform Programs”) στην προσπάθεια της χώρας να εναρμονισθεί με τους σκοπούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ειδικότερα με τις επιδιώξεις της Συνθήκης της Λισαβόνας (Official Journal of the European Union, 2007) που αφορούσαν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών, οικονομικών, εργασιακών και οικολογικών συνθηκών (Ministry of Finance, 2009). Για τη σχολική χρονιά 2009-2010 προτάθηκαν νέοι «Κοινοί Στόχοι», σύμφωνα με τους οποίους η πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα είχε διπλό στόχο: αφενός να αναπτύξει τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών ώστε να αποκτήσουν ενεργό δράση στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία και αφετέρου να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να είναι υπεύθυνοι, ανεξάρτητοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες (Ministry of Finance, 2009). Το 2012 προτάθηκε η μεταρρύθμιση «Κάνουμε το καλό σχολείο ακόμη καλύτερο- βελτίωση

των κριτηρίων ποιότητας στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (“Make a good school even better – boosting standards in the primary and lower secondary school”) (Undervisningsministeriet, 2012). Με σκοπό τη βελτίωση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών/μαθητριών, η ανωτέρω μεταρρύθμιση εισηγήθηκε –μεταξύ άλλων- την έναρξη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας από την Α΄ Τάξη των σχολείων Folkeskole (Undervisningsministeriet, 2012). Η επιδίωξη για εντατικοποίηση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο σχολείο Folkeskole εκφράστηκε και μέσα από το επόμενο Εθνικό Μεταρρυθμιστικό Πρόγραμμα (“National Reform Program”), το οποίο πρόκειται να τεθεί σε εφαρμογή με την έναρξη της σχολικής χρονιάς το 2014 (Ministry of Economic Affairs and the Interior, 2013).

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η δημόσια εκπαίδευση στη Δανία θέτει υψηλά κριτήρια ποιότητας με σκοπό να εφοδιαστούν οι μαθητές/μαθήτριες με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή τους στη σύγχρονη ανταγωνιστική κοινωνία. Η προσπάθεια της χώρας να εναρμονιστεί με τις προδιαγραφές της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδήγησε στην έναρξη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α΄ τάξη του σχολείου Folkeskole και στην αύξηση των αντίστοιχων διδακτικών ωρών. Έτσι, ενισχύεται η γλωσσομάθεια των μαθητών/μαθητριών, επιτυγχάνεται η γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη και διευρύνεται η διαπολιτισμική τους αντίληψη.

1. 6 Το θεωρητικό και οργανωτικό πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αποβλέπει στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών σκοπών, έτσι όπως αυτοί ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, και στην ανάδειξη της σχέσης τους με τις διάφορες θεωρίες μάθησης. Μέσω αυτών των δύο συνθηκών διαφαίνονται τα αποτελέσματα της μάθησης και της αγωγής που το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο και το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) κρίνουν ως επιθυμητά.

Οι έννοιες της μάθησης και της διδασκαλίας κατέχουν κεντρική θέση στην Παιδαγωγική Ψυχολογία, καθώς αποτελούν τις βασικότερες προϋποθέσεις για τον προσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η Παιδαγωγική Ψυχολογία είναι ο επιστημονικός κλάδος που χρησιμοποιεί την ψυχολογία για τη διερεύνηση και επίλυση των εκπαιδευτικών θεμάτων (Πολεμικός, 2008) και που εκτενέστερα υποδιαιρείται στους ψυχολογικούς κλάδους της διδασκαλίας, της αγωγής, της μάθησης και της συμβουλευτικής (Καψάλης, 1986· Παναγιώτου, 1982).

Η μάθηση εκλαμβάνεται ως «η σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ή στο δυναμικό για εκδήλωση συμπεριφοράς που μπορεί να είναι το αποτέλεσμα ενίσχυσης ή εμπειρίας, η οποία δεν οφείλεται σε φυσικές ή αντανακλαστικές αντιδράσεις, σε ωρίμανση ή σε ασθένεια» (Καλούρη- Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2006, σελ. 86). Μέσα από την μάθηση επιδιώκεται η κατάκτηση «α) πληροφοριών και γνώσεων, β) νοητικών δεξιοτήτων (i. διακρίσεων, ii. συγκεκριμένων εννοιών, iii. ορισμών ή κατατάξεων των εννοιών, iv. κανόνων, v. σύνθεσης κανόνων ή λύσεων προβλήματος), γ) γνωστικής στρατηγικής, δ) στάσεων [και] ¹⁰ ε) κινητικών δεξιοτήτων» (Φλουρής, 2005, σελ. 75-76). Η μάθηση δύναται να επιτευχθεί μέσα σ' ένα καλά οργανωμένο διδακτικό περιβάλλον όπου θα εξασφαλίζονται οι απαραίτητες συνθήκες για την παραγωγή και τη δημιουργική αξιοποίηση της γνώσης (Δήμου, 2001·Δήμου, 2008).

Η διδασκαλία είναι η συντονισμένη διαδικασία που μέσω της εφαρμογής ενός θεωρητικού υπόβαθρου και κανόνων ηθικής και δεοντολογίας οδηγεί στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003). Ειδικότερα, η διδασκαλία εκλαμβάνεται ουσιαστικά ως

¹⁰ Προσθήκη της συντάκτριας

ένα σύνολο από προγραμματισμένες και σκόπιμες ενέργειες, που γίνονται με πρωτεργάτη το δάσκαλο και συνεργάτη τον μαθητή, σκοπός των οποίων είναι όχι μόνο η κατάκτηση της γνώσης από τον μαθητή αλλά και η απόκτηση διαφορετικών δυνατοτήτων, που θα τον καταστήσουν ικανό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ζωής (Κασσωτάκης και Φλουρής, 1981, όπ. αναφ. σε Φλουρής, 2005, σελ. 29).

Η ανάγκη για αποτελεσματικότερη μάθηση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οδήγησε στη θέσπιση του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου, το οποίο εκλαμβάνόταν «ως εναλλακτική λύση, ως μεταρρυθμιστική πρόταση ανανέωσης και βελτίωσης του σχολικού θεσμού με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και επικέντρωση στον κοινωνικό και πολιτισμικό ρόλο του σχολείου» (Χανιωτάκης, 2001, όπ. αναφ. σε Κυρίζογλου & Γρηγοριάδης, 2005, σελ. 70). Αναλυτικότερα, με τον νόμο υπ' αριθ. 2525 (ΦΕΚ 188/23-09-1997, τ. Α') θεσπίστηκε η ίδρυση και λειτουργία των Ολοήμερων Δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, τα οποία απέβλεπαν σε τρεις στόχους: α) στην «υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων», β) στην «προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης» και γ) στην «προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες» (σελ. 3). Με την υπουργική απόφαση υπ' αριθ. Φ. 20/482/95210/Γ1 (ΦΕΚ 1325/16-09-2003, τ. Β') ενσωματώθηκε η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ως υποχρεωτικό μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα του Ολοήμερου δημοτικού σχολείου με δύο έως τέσσερις προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως.

Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο βασίζεται σε μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες ενθαρρύνουν την κατάκτηση της συγκεκριμένης γλώσσας μέσα από τη συνεργασία των μαθητών/μαθητριών, την εξατομικευμένη προσέγγιση γλωσσικής εκμάθησης και τις διαθεματικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/μαθητριών «με περαιτέρω εξάσκηση: στο τυπικό της γλώσσας (γραμματικο- συντακτικά φαινόμενα, λεξιλόγιο), στη χρήση της κατάλληλης γλώσσας ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, στην ανάπτυξη προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων λόγου, στην ανάπτυξη στρατηγικών επικοινωνίας και μάθησης και ιδιαίτερα της βασικής ιδιότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»»

(Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 50/76/121153/Γ1 (ΦΕΚ 1471/14-11-2002, τ. Β', σελ. 2).

Αν και το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο καθιερώθηκε «ως μια εκπαιδευτική παρέμβαση αποφασιστικής σημασίας, ως μια μορφωτική προσφορά προς τον μαθητή/μαθήτρια προκειμένου να αναπτύξει όσο γίνεται ολόπλευρα την προσωπικότητά του» (Κυρίζογλου & Γρηγοριάδης, 2005, σελ. 70), οι συνεχείς εξελίξεις υπαγόρευσαν την ανάγκη για αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με αποτέλεσμα τη θέσπιση των Ολοήμερων Δημοτικών σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Τα συγκεκριμένα σχολεία αποβλέπουν σε μια αρτιότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του δημοτικού σχολείου και ως εκ τούτου, «εφαρμόζουν διευρυμένο πρωινό ωράριο, βελτιωμένα Προγράμματα Σπουδών και εμπλουτισμένο Ωρολόγιο Πρόγραμμα με νέα διδακτικά αντικείμενα και δραστηριότητες» (Εγκύκλιος Φ.50/268/102487/Γ1/6-09-2012, σελ. 1).

Στα Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) καθιερώθηκε η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' τάξη με δύο προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας ενώ για τις υπόλοιπες τέσσερις τάξεις του δημοτικού οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας της Αγγλικής είναι τέσσερις (Εγκύκλιος Φ.12/520/61575/Γ1/30-05-2011). Η εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας «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» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010), σελ. 2).

Η διδασκαλία της Αγγλικής στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών, νοητικών και γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών μέσα από κατάλληλες για την ηλικία τους δραστηριότητες, προκειμένου να εξοικειωθούν με σημαντικές παιδαγωγικές αρχές, όπως είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η πολυγλωσσία, η διαπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμικότητα, και κατ' επέκταση να υιοθετήσουν μια θετική στάση αναφορικά με τη γλωσσομάθεια. Το σχολικό πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής στην Α' και Β' τάξη του δημοτικού δεν βασίζεται σε προκαθορισμένη ύλη διδασκαλίας αλλά σε «δημιουργικές δραστηριότητες, παιγνιώδεις γλωσσικές ασκήσεις, και σε οικείες, διασκεδαστικές περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες στοχεύουν στον περιορισμό του «εγωκεντρισμού» που χαρακτηρίζει τα παιδιά της πρώιμης σχολικής ηλικίας» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-

2010), σελ. 1). Η βιωματική και εξατομικευμένη μάθηση της Αγγλικής επιτυγχάνεται μέσα από τη «χρήση συνδυασμού προσεγγίσεων και μεθοδολογιών εκμάθησης της γλώσσας και ενσωμάτωση ποικίλων τεχνικών για την παρακίνηση ενδιαφέροντος (π.χ. suggestopedia, total physical response, κ.τ.λ.)» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010), σελ. 2).

Ειδικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα Αγγλικής γλώσσας στο Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) θέτει δύο γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού: αφενός την «ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών και αφετέρου τη «γνωστική ανάπτυξη, [και την]¹¹ καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων» τους (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964).

Ο πρώτος σκοπός αποβλέπει στην καλλιέργεια της κοινωνικότητας των μαθητών/μαθητριών και του σεβασμού στην διαφορετικότητα (πχ. πολιτισμική, γλωσσική ή εθνική). Μέσω της εξοικείωσης και της ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων για τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους επιδιώκεται «η αφύπνιση της δημιουργικής έκφρασης μέσω της γλώσσας» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15963) τόσο της μητρικής όσο και της ξένης.

Κατά την πρώιμη σχολική ηλικία «η κοινωνική μάθηση αποτελεί τον σημαντικότερο τρόπο απόκτησης της επιθυμητής γνώσης και συμπεριφοράς» (Δήμου, 2001, σελ. 96). Αυτό συμβαίνει γιατί το μικρό ηλικιακά άτομο «μαθαίνει να ενεργοποιείται στο περιβάλλον του, δηλαδή ν' αποκτά ή να τροποποιεί μορφές συμπεριφοράς με βάση τη μιμητική ικανότητα που διαθέτει, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια άλλη μορφή μάθησης» (Κολιάδης, 1991β, σελ. 65). Η μίμηση δεν στηρίζεται σε μηχανιστικές ή αντανakλαστικές κινήσεις αλλά στο ψυχοπνευματικό υπόβαθρο του ατόμου οδηγώντας το στη γρήγορη και επιτυχή απόκτηση των επιθυμητών χαρακτηριστικών (κινητικών, συγκινησιακών, συναισθηματικών, γνωστικών, κ.ά.) και τελικά στον «εκκοινωνισμό» (Κολιάδης, 1991β, σελ. 66) του και στην «ανάπτυξη συλλογικής κοινωνικής συνείδησης» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15963). Τα παιδιά της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού καλούνται να συμμετέχουν σε γλωσσικές ασκήσεις και δραστηριότητες που

¹¹ Βλ. ανωτέρω

«στοχεύουν στην κοινωνικά προσδιορισμένη χρήση της γλώσσας» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964) και σε «καθημερινές επικοινωνιακές πρακτικές στην Αγγλική» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964). Η εξοικείωση και η ικανότητα των παιδιών να προσαρμόζουν τον λόγο τους σε διάφορες γλωσσικές συνθήκες «που αφορούν κυρίως τον προφορικό λόγο (πρόσληψη και παραγωγή)» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964) συναρτάται άμεσα με την ιδιότητα του ατόμου, ως σκεπτόμενου οργανισμού, να αυτοκατευθύνει και να αυτορρυθμίζει «τη συμπεριφορά του σε καταστάσεις στις οποίες υπάρχει κάποια ανάγκη [με]¹² κατάλληλες δεξιότητες και κατάλληλα κίνητρα» (Bigge, 1990, σελ. 227).

Η παροχή κινήτρων «για την εκμάθησή της Αγγλικής και άλλων ξένων γλωσσών» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964) και για τη «διαμόρφωση βάσεων για την περαιτέρω γλωσσομάθεια» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964) είναι αποφασιστικής σημασίας τόσο για την κοινωνικογνωστική όσο και για τη συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης. Η θετική ενίσχυση και επιβράβευση του ατόμου οδηγεί στην επανάληψη της επιθυμητής συμπεριφοράς. Αξίζει να επισημανθεί ότι «οι κοινωνικοί ενισχυτές, όπως π.χ. ο έπαινος, η προσοχή, η παραδοχή, η αναγνώριση και η έκδηλη στοργή είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα στη δόμηση ή απάλειψη μιας συμπεριφοράς και συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία» (Κολιάδης, 1991α, σελ. 181). Αμφότερες οι θεωρίες μάθησης «απευθύνονται κατά κύριο λόγο στον συναισθηματικό και διαπροσωπικό-ψυχοκοινωνικό τομέα του παιδιού» (Κρεμμυδιώτη & Μακρανδρέου, 2008, σελ. 12) και ως εκ τούτου, επιχειρούν να περιορίσουν τον εγωκεντρισμό «που χαρακτηρίζει τα παιδιά της πρώιμης σχολικής ηλικίας» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15963) μέσα από κατάλληλες για αυτήν την ηλικιακή βαθμίδα «δημιουργικές δραστηριότητες [και] παιγνιώδεις γλωσσικές ασκήσεις» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15963).

Ο δεύτερος σκοπός του αναλυτικού προγράμματος αποβλέπει «στη γνωστική ανάπτυξη» των μαθητών/μαθητριών καλλιεργώντας τις δικές τους «στρατηγικές

¹² Βλ. ανωτέρω

μάθησης, αναλυτικές και συνθετικές γνωστικές δεξιότητες, οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη [και]¹³ επαγωγικές μαθησιακές δεξιότητες» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική επιδίωξη συνάδει με τη γνωστική θεωρία μάθησης, σύμφωνα με την οποία «πηγή της γνώσης είναι η ανθρώπινη σκέψη, που μέσω έμφυτων πνευματικών σχημάτων οι ακατέργαστες πληροφορίες των αισθήσεων αποκτούν νόημα και σημασία» (Κρεμμυδιώτη & Μακρανδρέου, 2008, σελ. 12). Παράλληλα, ο παιδαγωγικός στόχος για «εξατομικευμένη μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964), που βασίζονται στην πεποίθηση «πως τα παιδιά έχουν το καθένα τους διαφορετικές ανάγκες, τύπους νοημοσύνης, ικανότητες, γνώσεις και αξίες, πως τους αρέσουν διαφορετικά πράγματα και πως το καθένα έχει τους δικούς του ρυθμούς και τρόπους αντιμετώπισης των προκλήσεων» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964), συνδέεται στενά με τη γνωστικό-αναπτυξιακή θεωρία μάθησης, κατά την οποία υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται η ατομικότητα και η διαφορετικότητα κάθε παιδιού (Κρεμμυδιώτη & Μακρανδρέου, 2008·Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008). Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί μία ακόμα βασική εκπαιδευτική επιδίωξη που συνάδει με τη γνωστικό-αναπτυξιακή θεωρία μάθησης.

Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/μαθητριών κατέχει κεντρική θέση στη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών «στην πολιτισμική διαφορετικότητα» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964) και η «ευαισθητοποίηση ως προς το ρόλο της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού [και]¹⁴ ως προς τον ρόλο της Αγγλικής και τον πολιτισμό άλλων λαών» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλωσσική συνδιαλλαγή συνεπάγεται και κοινωνική αλληλεπίδραση και άρα διαμόρφωση της σκέψης, της συμπεριφοράς και της στάσης ενός προσώπου, το αναλυτικό πρόγραμμα προσδίδει έναν κοινωνικογνωστικό χαρακτήρα στην μάθηση και στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, ο εποικοδομισμός και η θεωρία

¹³ Βλ. ανωτέρω

¹⁴ Βλ. ανωτέρω

της «κοινωνικής κατασκευής» αντιλαμβάνεται «τη μάθηση ως μια κοινωνικο-γνωστική διαδικασία ενεργού οικοδόμησης της γνώσης» (Ράπτης και Ράπτη, 2002, σελ. 96) και τον μαθητή «ως οικοδόμο νοημάτων που βασίζονται στην υπάρχουσα εμπειρία του, η οποία είναι προσωπικά και κοινωνικά καθορισμένη» (Ράπτης και Ράπτη, 2002, σελ. 96). Το γεγονός ότι επιδιώκεται το μαθητικό υλικό να «αναπτύσσεται βάσει θεματικών ενοτήτων που εμπνέονται κατ' αρχάς από τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο των παιδιών (το σπίτι, το σχολείο, μέρη της Ελλάδας)» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964) και «σταδιακά, οι δραστηριότητες και οι εργασίες τους [να]¹⁵ εμπνέονται από τον ευρύτερο πολιτισμικό περίγυρο» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964) επιβεβαιώνει την κονστрукτιβιστική άποψη ότι η νοητική ανάπτυξη του ατόμου δεν επηρεάζεται απλώς από την κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά συντελείται μέσω αυτής και των διαφόρων κοινωνικών γεγονότων και πολιτισμικών εργαλείων (πρότυπα, πρακτικές, κυρίαρχη ιδεολογία) που υφίστανται στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Η διαπολιτισμικότητα, η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία είναι παιδαγωγικοί στόχοι που στηρίζονται στη θετική αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών με το κοινωνικό τους περιβάλλον και, ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η «αφύπνιση της επίγνωσης ότι «ανήκουν» σε έναν κόσμο πολύ ευρύτερο από αυτόν που γνωρίζουν –έναν κόσμο όπου ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας είναι απαραίτητο εργαλείο για την κάλυψη κοινωνικών και προσωπικών αναγκών» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β', σελ. 15964).

¹⁵ Βλ. ανωτέρω

1.7 Η δυναμική ένταξης της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις τάξεις του ελληνικού δημόσιου Δημοτικού σχολείου

Η δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα παρουσιάζει μία σύντομη ιστορική πορεία. Οι αρχικοί θεωρητικοί ενδοιασμοί και προβληματισμοί αναφορικά με τη ενσωμάτωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που επικράτησαν στα μέσα του προηγούμενου αιώνα (Μαλιβίτση, 2007), κάμφθηκαν προ της ανάγκης των μαθητών/μαθητριών για απόκτηση περισσότερων προσόντων, της επιδίωξης της πολιτείας για αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων γνώσεων και της υπόδειξης προς συμμόρφωση της χώρας μας με τις ευρύτερες οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης για διεύρυνση της πολυγλωσσίας και της γλωσσικής πολυπολιτισμικότητας.

Ήδη στο ιδιωτικά Δημοτικά Σχολεία η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας είχε καθιερωθεί από το 1940. Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Αναγκαστικού Νόμου υπ' αριθ. 2545/1940, προβλεπόταν η διδασκαλία ξένης γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σε ώρες εκτός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες δεν θα ξεπερνούσαν τις τέσσερις ανά τάξη, με απαραίτητη προϋπόθεση τη χορήγηση αντίστοιχης άδειας μέσω Υπουργικής απόφασης (Νόμος υπ' αριθ. 2545/1940, σελ.2341).

Τη συγκεκριμένη θέσπιση επιβεβαίωσε το 1977 ο Νόμος υπ' αριθ. 682, ο οποίος καθιέρωνε τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια «κατά τα οριζόμενα δι' αποφάσεως του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων» (σελ. 2255) και κατά τη σύμφωνη γνώμη του ΚΕΜΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Ερευνών) ενώ δέκα χρόνια αργότερα, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας ενσωματώθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων (Μαλιβίτση, 2007).

Επιπλέον, τα ιδιωτικά κέντρα διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας κατάφεραν να αναπληρώσουν το κενό και τις αδυναμίες της δημόσιας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, η οποία μέχρι τότε κρινόταν ανεπαρκής στο να ανταποκριθεί στις τρέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το 1975 λειτουργούσαν «σε όλη την Ελλάδα 1.815 φροντιστήρια ξένων γλωσσών» (Μαλιβίτση, 2007, 6^η παρ.).

Χρειάστηκε να περάσει μία δεκαετία περίπου για να ληφθούν αντίστοιχα μέτρα και να υλοποιηθούν οι προτάσεις περί ενσωμάτωσης της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στη δημόσια Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 1985 καθορίστηκε μέσω του

Νόμου υπ' αριθ. 1566/1985 η «δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (σελ. 2547), η οποία έθεσε ως πρωταρχικό στόχο την ανάδειξη των μαθητών/μαθητριών σε ολοκληρωμένες και αυτόνομες προσωπικότητες και ως εκ τούτου, έκρινε αναγκαία την εισαγωγή της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στο Δημοτικό σχολείο.

Παρά την ιδιαίτερη σημασία του συγκεκριμένου νόμου για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της εποχής, η υλοποίησή του πραγματοποιήθηκε δύο χρόνια αργότερα στο πλαίσιο ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος (1987-1988). Με τη διεύρυνση του πιλοτικού προγράμματος και τη σταδιακή εφαρμογή του σε ολόένα και περισσότερα δημόσια Δημοτικά σχολεία κρίθηκε απαραίτητη η θεσμοθέτηση του κλάδου εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας. Το 1992 με τη ψήφιση του Προεδρικού Διατάγματος 349/1992 καθορίστηκαν οι προϋποθέσεις για την ίδρυση του εν λόγω κλάδου εκπαιδευτικών, «τα προσόντα διορισμού τους, η σύσταση οργανικών θέσεων και (η) κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά σχολεία» (σελ. 3087). Αξίζει να σημειωθεί ότι ως εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας θεωρούνταν είτε οι πτυχιούχοι του αντίστοιχου Τμήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης της Ελλάδας είτε οι απόφοιτοι «ισότιμου και αντίστοιχου Τμήματος ομοταγούς ιδρύματος της αλλοδαπής» (Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 349/1992, σελ. 3088) , διάταξη που ισχύει μέχρι σήμερα.

Την επόμενη χρονιά η Αγγλική γλώσσα ενσωματώνεται ως υποχρεωτικό μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δ' τάξης του δημόσιου Δημοτικού σχολείου, τη διδασκαλία της οποίας αναλαμβάνουν οι αρμόδιοι πλέον εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (Μαλιβίτση, 2007). Το 2002 το μάθημα των Αγγλικών εισάγεται στις τρεις τελευταίες τάξεις του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου «με τη μορφή συνδιδασκαλίας» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 50/76/121153/Γ1, σελ. 19572) ενώ έναν χρόνο αργότερα η Αγγλική γλώσσα διδάσκεται «τρεις ώρες εβδομαδιαίως» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 20/482/95210/Γ1, σελ. 18631) σε μαθητές/μαθήτριες που φοιτούν στην Γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Την ίδια περίοδο θεσπίστηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο απέβλεπε κατά κύριο λόγο σε τρεις στόχους: α) να αναπτύξουν οι μαθητές/μαθήτριες την επικοινωνιακή τους ικανότητα κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, β) να διακρίνονται από διαπολιτισμικό ήθος και γ) να κατακτήσουν το επιθυμητό γνωστικό υπόβαθρο ανά τάξη (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 21072β/Γ2).

Την επόμενη οκταετία η διδασκαλία και η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας αποτελούν μία ολοένα και εντονότερη εκπαιδευτική και κοινωνική ανάγκη για την ελληνική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να επισημαίνεται συχνότερα η σημασία της επέκτασης της διδασκαλίας των Αγγλικών στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^α (2008-2011) Έρευνα και χρηματοδότηση) αποσκοπεί να καλύψει αυτήν την ανάγκη μέσω της διδασκαλίας των Αγγλικών σε μαθητές/μαθήτριες που φοιτούν στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Πρόκειται για ένα έργο το οποίο εκτελείται από το Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας ("Research Centre for Language, Teaching, Testing and Assessment" (RCeL)), το οποίο τελεί υπό την επίβλεψη του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η υλοποίηση του έργου συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινό Ταμείο (ΕΣΠΑ 2007-2013) και το Ελληνικό Δημόσιο και πιο συγκεκριμένα, από το Περιφερειακό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα με τίτλο «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^β, 2008-2011).

Κυρίαρχη προτεραιότητα του εν λόγω προγράμματος είναι ο καθορισμός παραμέτρων για την εφαρμογή μίας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ξενόγλωσσης πολιτικής προβλέπεται η δημιουργία καινούριων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τα οποία θα είναι πλήρως εναρμονισμένα με τους σκοπούς και τους προσανατολισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς την ανάπτυξη και καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των Ευρωπαίων πολιτών, αφενός στη μητρική τους γλώσσα και αφετέρου σε δύο τουλάχιστον ξένες γλώσσες.

Το πρόγραμμα «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» διαιρείται σε τέσσερα υποέργα, τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους. Το «Υποέργο 01: Διαμόρφωση Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ξενόγλωσση Εκπαίδευση στην Ελλάδα» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^β, 2008-2011) έχει ως στόχο τη συλλογή δεδομένων στα οποία θα στηρίζεται η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις γλωσσικές ανάγκες των

Ελλήνων/Ελληνίδων μαθητών/μαθητριών όσο και τον στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επέκταση της πολυγλωσσίας.

Το «Υποέργο 02: Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής την Πρώιμη Παιδική Ηλικία: Σχεδιασμός και Εφαρμογή» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^β, 2008-2011) αποβλέπει στην εφαρμογή της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου στο πλαίσιο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για τη θέσπιση του «Νέου Σχολείου». Το «Υποέργο 03: Επιμόρφωση Επιμορφωτών και Εκπαιδευτικών για την Εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^β, 2008-2011) στοχεύει στην περαιτέρω κατάρτιση τόσο «των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στις τάξεις του ΠΕΑΠ» όσο και «των ίδιων των επιμορφωτών» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^β, 2008-2011).

Το «Υποέργο 04: Αξιολόγηση της Πράξης» αποβλέπει στη συνεχή παρατήρηση και αξιολόγηση του ΠΕΑΠ είτε εντοπίζοντας τα προτερήματα και τις αδυναμίες του προγράμματος και προτείνοντας αντίστοιχες διορθωτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωσή του είτε εξασφαλίζοντας τη συνδρομή εμπειρογνομόνων διεθνούς εμπέλειας προκειμένου το πρόγραμμα να τύχει ευρείας προβολής, αποδοχής και αναγνώρισης της αξίας του από την κοινωνία και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς.

Στο πλαίσιο του προγράμματος «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» προβλέπεται η εφαρμογή τριών επιπλέον υποέργων, τα οποία έχουν συμπληρωματικό και επικουρικό χαρακτήρα ως προς τα υπόλοιπα τέσσερα που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Πρόκειται, λοιπόν, για το «Υποέργο 05: Σχεδιασμός και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για τη Διδασκαλία και Εκμάθηση της Αγγλικής στην Α', Β' και Γ' Δημοτικού» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ε, 2008-2011), το οποίο αποβλέπει στο σχεδιασμό, στη συγγραφή και στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού έντυπης ή/και ψηφιακής μορφής για τις τρεις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου το υλικό θα έχει την μορφή «ντοσιέ, με 4-χρωμο εξώφυλλο, και τίτλο *Alpha English* και *Beta English* αντίστοιχα και θα περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό (και) τον οδηγό του εκπαιδευτικού σε τευχίδιο» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη

Παιδική Ηλικία^β, 2008-2011). Παράλληλα, το «Υποέργο 06: Αναπαραγωγή Πιλοτικού Εγχειριδίου για την Εκμάθηση της Αγγλικής στη Γ' Δημοτικού» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^β, 2008-2011) στοχεύει στην «ανατύπωση πιλοτικού εκπαιδευτικού εγχειριδίου για όλους τους μαθητές της Γ' Δημοτικού και τα σχολεία» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^β, 2008-2011). Τέλος, το «Υποέργο 07: Αναπαραγωγή Έντυπου Εκπαιδευτικού Υλικού για την Εκμάθηση Αγγλικής στην Α', Β' και Γ' Δημοτικού» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^β, 2008-2011) έχει ως στόχο την δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού (βιβλίο του μαθητή και του εκπαιδευτικού) για την Α', Β' και Γ' τάξη του Δημοτικού, το οποίο θα αναλάβει «εξωτερικός ανάδοχος, κατόπιν διενέργειας διεθνούς διαγωνισμού» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^β, 2008-2011).

Η σύνθεση της ομάδας του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) είναι ποικιλόμορφη και πολυδιάστατη. Ειδικότερα, η ομάδα απαρτίζεται από το Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό (μέλη ΔΕΠ) των Τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, από ειδικούς στον χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, ειδικούς στη διδασκαλία ξένης γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες μικρής ηλικίας και τέλος, από επιστημονικό προσωπικό που συνεργάζεται με το Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^γ, 2008-2011).

Το ΠΕΑΠ επιδιώκει γενικότερα μέσα από τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/μαθήτριες θετική στάση ως προς την εκμάθηση τόσο της συγκεκριμένης γλώσσας όσο και άλλων ξένων γλωσσών μελλοντικά. Παράλληλα, αποβλέπει στην ενασχόλησή τους με ευχάριστες και δημιουργικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που θα είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Επίσης, μέσα από τη διαφορετικότητα της Αγγλικής γλώσσας το ΠΕΑΠ στοχεύει γενικότερα στη συνειδητοποίηση της συλλογικής ταυτότητας και ειδικότερα της ευρωπαϊκής κοινής καταγωγής εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών. Συνεπώς, δεν επιδιώκεται τόσο η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας τους όσο η καλλιέργεια της πολυπολιτισμικότητας (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^δ, 2008-2011).

Αναφορικά με την ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής δεξιότητας των μαθητών/μαθητριών, τίθεται ως βασικός στόχος η «ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, (η) ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, (η) αυτοεκτίμηση, (ο) σεβασμός για άτομα ή ομάδες διαφορετικές γλωσσικά και πολιτισμικά, με διαφορετικές ικανότητες, προτιμήσεις, κλπ. (και η) αφύπνιση διαπολιτισμικού και διαγλωσσικού ήθους επικοινωνίας» τους (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^δ, 2008-2011). Προκειμένου να αναπτυχθούν οι γνωστικές δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών, κρίνεται σκόπιμο να καλλιεργηθούν οι επιμέρους «αναλυτικές και συνθετικές γνωστικές δεξιότητες, (οι) στρατηγικές μάθησης, (η) οπτική αντίληψη, (η) ακουστική αντίληψη (και οι) επαγωγικές μαθησιακές δεξιότητες» τους (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^δ, 2008-2011).

Η εξοικείωση των μαθητών/ μαθητριών με τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί, εφόσον επιτευχθούν οι ακόλουθοι τέσσερις στόχοι:

α) ευαισθητοποίηση στην πολιτισμική διαφορετικότητα, β) ευαισθητοποίηση ως προς το ρόλο της μητρικής γλώσσας και (του) πολιτισμού, γ) ευαισθητοποίηση ως προς τον ρόλο της Αγγλικής και τον πολιτισμό άλλων λαών και δ) ευαισθητοποίηση ως προς το πώς μπορεί κάποιος να κάνει εποικοδομητική παράλληλη χρήση γλωσσών (λ.χ. της μητρικής και της ξένης γλώσσας) (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^δ, 2008-2011).

Η δημιουργία θετικής στάσης ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί έναν ακόμη στόχο του ΠΕΑΠ, για την επίτευξη του οποίου απαιτείται η εφαρμογή τεσσάρων επιμέρους στόχων. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται απαραίτητη η

εξοικείωση με καθημερινές επικοινωνιακές πρακτικές στην Αγγλική, (η) ανάπτυξη κινήτρων για την εκμάθησή της Αγγλικής και άλλων ξένων γλωσσών, (η) ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αφορούν κυρίως τον προφορικό λόγο (πρόσληψη και παραγωγή) (καθώς και η) σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου μέσω της σταδιακής ανάπτυξης πρακτικών που θα εστιάζουν περισσότερο στην αναγνώριση παρά στην κατανόηση μηνυμάτων (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^δ, 2008-2011).

Για την υλοποίηση των στόχων του ΠΕΑΠ υιοθετείται ένα πλήθος μεθοδολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων κατά την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας μαθητών/μαθητριών. Μία από αυτές είναι η μέθοδος *suggestopedia*, η οποία

θεωρεί ότι η μάθηση μπορεί να αποτελέσει ευχάριστη δραστηριότητα. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες (τραγούδια, ρίμες, ποιήματα, ζωγραφική, κ.ά.) αποτελούν τον κύριο άξονα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθόδου, καθώς με αυτόν τον τρόπο, διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και επιτυγχάνεται η αφομοίωση πολλών πληροφοριών χωρίς άγχος και εντάσεις (Boran, 2010).

Μία ακόμη μέθοδος που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου είναι η Total Physical Response Method, η οποία επιδιώκει να μετατρέψει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε μία αγχολυτική και διασκεδαστική εμπειρία. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι μια εσωτερική διαδικασία κατά την οποία ο/η μαθητής/μαθήτρια είναι σε θέση να αναγνωρίσει και εν συνεχεία να κατανοήσει τους γλωσσικούς κώδικες που την χαρακτηρίζουν, όπως ακριβώς συνέβη κατά την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατανόηση του προφορικού λόγου, εστιάζοντας πρώτα στην ανάπτυξη των ακουστικών δεξιοτήτων του μαθητή/μαθήτριας, και ύστερα στην παραγωγή προφορικού λόγου. Έτσι, χρησιμοποιούνται πολλές κιναισθητικές ασκήσεις και διάφορα αντικείμενα που βρίσκονται στην τάξη, κυρίως οπτικά, ως βοηθητικά εκπαιδευτικά εργαλεία (Boran, 2010).

Παρόλο που η κάθε μεθοδολογία διακρίνεται από διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο και αρχές διδασκαλίας, είναι φανερό πως όλες όσες υιοθετούνται στο ΠΕΑΠ εμπίπτουν στο πεδίο της ««μαθησιοκεντρικής» προσέγγισης (“learning by doing approach”), όπου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική και η μάθηση επιτελείται μέσω της διάδρασης (interactive learning)» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^δ, 2008-2011). Μέσω αυτής της προσέγγισης παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά (ψυχολογικά, γνωστικά, βιολογικά, κτλ.) κάθε μαθητή/μαθήτριας και τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξής του/της. Δεδομένου ότι σε αυτές τις δύο τάξεις του Δημοτικού δεν υπάρχει το άγχος και η πίεση που προκύπτει από τη διδασκαλία μίας προκαθορισμένης διδακτικής ύλης σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα, οι μαθητές/μαθήτριες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε ένα πλήθος παιδαγωγικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τις δυνατότητές τους όπου κυρίως θα κατανοήσουν και ύστερα θα παράξουν λόγο στην Αγγλική γλώσσα. Συνεπώς, η επίδοσή τους εκτιμάται από τον/την εκπαιδευτικό με βάση το έργο που έχει παραχθεί

στην τάξη και όχι από γενικά προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^δ, 2008-2011).

Η ποιότητα του μαθησιακού έργου που παράγεται κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου είναι πλήρως εξαρτημένη από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διακρίνουν την πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών αυτής της ηλικιακής ομάδας. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, κάθε μαθητής/μαθήτρια έχει τον δικό του/της ρυθμό μάθησης, ο οποίος εξαρτάται από το ψυχοκοινωνικό, βιολογικό, γνωστικό και νοητικό υπόβαθρό του/της. Γι' αυτόν τον λόγο, θεωρείται αναγκαίο ο/η εκπαιδευτικός να προσαρμόζει τη διδακτική πράξη στις ατομικές ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή/μαθήτριας και να του αφήνει το χωροχρονικό περιθώριο που κρίνει απαραίτητο για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας ανάλογα με τις δυνατότητές του/της. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθησιακές δραστηριότητες αποκτούν ελκυστικό περιεχόμενο πλήρους νοήματος διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των παιδιών. Τέτοιου είδους δραστηριότητες θεωρούνται τα «ποιήματα και οι «ρίμες», (τα) τραγουδάκια, (τα) παιχνίδια, (οι) ιστορίες, μύθοι και παραμύθια, (οι) εικόνες (flashcards), (η) αφορμή για δράση, (οι) κατασκευές (και τα) CD-ROM & DVD» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^γ, 2008-2011). Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται μέσα από την ευχάριστη ενασχόληση και το παιχνίδι ενώ η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας (με τους γονείς τους, εκπαιδευτικούς, συνομήλικους, κ.ά.) και όχι ως αντικείμενο μελέτης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο προφορικός λόγος για τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας, «τα οποία δεν έχουν αναπτύξει σχολικό γραμματισμό ούτε στη μητρική τους γλώσσα» είναι περισσότερο σημαντικός από τον γραπτό λόγο, καθώς «τη γλώσσα την ακούνε, την επεξεργάζονται, την επαναλαμβάνουν, μιμούνται τονισμό, προφορά, εκφράσεις προσώπου με μεγάλη ευκολία, (και) προσπαθούν να κάνουν ό, τι κάνουν οι άλλοι με ευχαρίστηση» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ε, 2008-2011). Αυτό δεν σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος παραγκωνίζεται από τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Αντίθετα τα παιδιά εξοικειώνονται με το αγγλικό αλφάβητο και τη γραπτή αναπαράσταση των γραμμάτων ή/και ορισμένων λέξεων.

Εφόσον προωθείται ιδιαίτερα η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ, κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιείται σε ορισμένες περιπτώσεις η μητρική γλώσσα ως βοηθητικό μέσο εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας. Η ελληνική γλώσσα, λοιπόν, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί

όταν πρόκειται να δοθούν ο ορισμός και η αποσαφήνιση μιας έννοιας, οι κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη ή σε μια δραστηριότητα (π.χ. παιχνίδι) και η σύνοψη μιας ιστορίας, ενός παραμυθιού ή τραγουδιού.

Δεδομένου ότι ο λόγος περιλαμβάνει το «οπτικό σύστημα (“visual representation”), το ακουστικό (“audio representation”)» (...) το σύστημα των αισθήσεων (“tactile representation”) (...) το σύστημα των χειρονομιών (“gestural representation”) (...) καθώς και το σύστημα που αφορά τον χώρο και την εγγύτητα (“spatial representation”)», θεωρείται απαραίτητη η πολυδιάστατη εκμάθηση της ξένης γλώσσας μέσω της εξοικείωσης με τα διάφορα αυτά συστήματα νοηματοδότησης (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ε, 2008-2011). Καθόσον είναι πολιτισμικά φορτισμένα, «συνιστούν και σημαντικά μέσα *εκμάθησης* οποιασδήποτε γλώσσας, δηλ. χρησιμοποιώντας εικόνες ή χειρονομίες, τραγούδια ή ήχους, μαθαίνουμε και να μιλάμε» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ε, 2008-2011).

Οι παιδαγωγικοί και γνωστικοί στόχοι του ΠΕΑΠ συμπεριλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα των δύο τάξεων μέσα από διάφορες θεματικές ενότητες που φέρουν τον τίτλο «Δραστηριότητα» και διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες. Στην Α' Δημοτικού, η πρώτη κατηγορία δραστηριοτήτων περιλαμβάνει τους εξής θεματικούς κύκλους: “Our English class”, “Our mascot”, “Our names in English”, “Words we have in common” και “Blindfolded” (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^{στ}, 2008-2011, σελ. 1-2). Η δεύτερη κατηγορία δραστηριοτήτων περικλείει τις ακόλουθες δραστηριότητες: “Fun with animals”, “Numbers 1-5”, “Colours”, “Living on a farm”, “A party in the jungle”, “Foods and sweets”, “Numbers and action”, “I can jump”, “Nelly, the small caterpillar” (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^{στ}, 2008-2011, σελ. 2-5) ενώ η τρίτη κατηγορία τις εξής δραστηριότητες: “Face and feelings”, “The robot”, “Clothes”, “The bear family”, “My family”, “My house”, “Is there a ball under my bed?”, “Joe’s dream”, “My garden in spring” και “Goldilocks and the three bears” (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^{στ}, 2008-2011, σελ. 5-8). Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία δραστηριοτήτων εντάσσονται οι κάτωθι θεματικές ενότητες: “The circassian cycle”, “Let’s play with my toys”, “Let’s go to the circus”, “Little red riding hood”, “The three little pigs” και “The three Billy goats gruff” (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^{στ}, 2008-2011, σελ. 9-11) ενώ στην πέμπτη εντάσσονται οι εξής συγκεκριμένες: “Happy Easter”, “Halloween”, “Christmas Fun”, “Carnival”, “Let’s

dance”, “Happy Mother’s Day” και “At the beach” (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^{στ}, 2008-2011, σελ. 10-13).

Στη Β’ Δημοτικού το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προβλέπει τη διδασκαλία ποικίλων «Δραστηριοτήτων» και την περαιτέρω διάκρισή τους σε εξίσου πέντε κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ανήκουν οι ακόλουθες θεματικές ενότητες: «“Hello again”, “Our class tree”, “Name a name”, “How are you feeling today?”, “How old are you?”, “ I’m special-you are special”» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ζ, 2008-2011, σελ. 1-2) και στη δεύτερη οι εξής ενότητες: «“Me, my family and friends”, “School objects”, “My favourite toys”, “My house”, “My rooms”, “Pinocchio”, “Simon says...sing the hokey pokey”, “Pet show”, “Can a monkey fly?”, “Show me your monster”, “The ghost story”, “Zero-one-two-three”, “Let’s eat healthy food” και “We love winter”» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ζ, 2008-2011, σελ. 2-5). Για τη τρίτη κατηγορία δραστηριοτήτων προβλέπονται οι κάτωθι θεματικές ενότητες: «“Days of the week and weekly activities”, “My daily routine”, “What do you do? Are you a doctor or a tailor?”, “Let’s travel”, “Round in the world in one day”, “What are you doing Mr. Wolf?”, “What are you doing? I’m playing in the playground”, “Weather...ing heights” και “Happy Birthday”» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ζ, 2008-2011, σελ. 5-7). Στην τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι εξής «Δραστηριότητες»: «“Good morning/good night/ goodbye”, “Why are you happy?”, “The selfish and greedy hippo”, “The story of the rainbow”, “Pinocchio story”, “Grumpy dog goes to a birthday party”, “The selfish giant”, “Sailors & Mermaids”, “The Lucky Envelope”» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ζ, 2008-2011, σελ. 7-10) ενώ στην πέμπτη οι ακόλουθες θεματικές ενότητες: «“The Halloween bat”, “Santa’s workshop and the Christmas tree”, “The gingerbread man”, “Happy carnival”, “Spring is here”, “Easter egg hunt”, “Mother’s day” και “End-of-year-play”» (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ζ, 2008-2011, σελ. 10-12).

Σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα Δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προβλέπονται δύο ώρες διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας εξίσου για την Α’ και Β’ τάξη (Υπουργική Απόφαση υπ’ αριθ. 12/620/61531/Γ1). Αξίζει να σημειωθεί ότι το ΠΕΑΠ εφαρμόστηκε πιλοτικά σε οχτακόσια (800) Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία κατά το διάστημα 2010-2012 ενώ από

την περίοδο 2012-2013 θα ακολουθήσει η γενικευμένη εφαρμογή του σε όλα τα Δημοτικά σχολεία της χώρας.

Απ' όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, προκύπτει ότι η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του ελληνικού δημόσιου σχολείου αποτελεί μία καινοτομία για τα εκπαιδευτικά δεδομένα στον χώρο διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Για πρώτη φορά ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Πρώτης και Δευτέρας τάξης του Δημοτικού σχολείου η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας και με τον τρόπο αυτό, καθιερώνεται η εφαρμογή μιας στρατηγικής πολιτικής εξαιρετικής σημασίας για τη ξενόγλωσση εκπαίδευση τόσο σε ελληνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

1.8 Η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (ΠΕΑΠ) στις δύο πρώτες τάξεις του ελληνικού Δημοτικού σχολείου

Ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς καλείται να διδάξει μία ξένη γλώσσα σε παιδιά μικρής ηλικίας μέσω της καινοτόμου δράσης του συγκεκριμένου προγράμματος. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου είναι αφενός ο κύριος φορέας πληροφοριών και γνώσης και, αφετέρου βασικός παρακινητής για τη διατύπωση των διδακτικών στόχων και την ανάλογη δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών προς την επίτευξή τους (Νίκολον & Djigunovic, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη τον πολύπλοκο και ιδιαίτερα απαιτητικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας αποτελεί τον βασικό φορέα υλοποίησης και προώθησης της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο (Lundberg, 2007). Κυρίαρχο στόχο αποτελεί η δημιουργία ενός μορφοσιογόνου περιβάλλοντος που θα στηρίζεται στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών ενώ παράλληλα, επιδιώκεται η νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους, ώστε να καταστούν ολόπλευρες και αυτοδύναμες προσωπικότητες. Προσανατολιζόμενος προς αυτήν την κατεύθυνση, ο εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης γλώσσας καλείται να προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση, αλλαγή και βελτίωση χρησιμοποιώντας –μεταξύ άλλων- την έρευνα δράσης ως αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας. Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας δύναται να αντιληφθεί το επίπεδο γνώσεων, τις ικανότητες και τις αδυναμίες των μαθητών/μαθητριών και να προβεί στις κατάλληλες για τις ανάγκες τους ανατροφοδοτικές ενέργειες (Carr & Kemmis, 1986· Burnaford, Fisher & Hobson, 2000).

Η μελέτη που διενεργήθηκε στην αρχή της πρώτης χρονιάς εφαρμογής του ΠΕΑΠ (2010-2011)¹⁶ έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που δίδαξαν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού στα σχολεία, όπου εφαρμόσθηκε πιλοτικά το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώτη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) ήταν είτε

¹⁶ Από τους 1800 εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στο ΠΕΑΠ οι 897, ποσοστό 50%, συμμετείχαν στην έρευνα, η οποία επιδίωκε την καταγραφή των στάσεων και απόψεών τους αναφορικά με :α) το υπόβαθρό τους, β) τη σύνθεση της τάξης τους, γ) τη διαθεσιμότητα και ύπαρξη των σχολικών πόρων, δ) τις πιθανές δυσκολίες κατά τη διδασκαλία σε μικρής ηλικίας μαθητές και ε) τις επιμορφωτικές ανάγκες τους (Karavas, 2012)

τελειόφοιτοι των δύο τμημάτων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Ελλάδας, είτε κάτοχοι πτυχίου αντίστοιχου και ισότιμου ανωτάτου εκπαιδευτικού ιδρύματος της αλλοδαπής (Δενδρινού & Αναστασίου^β, χ. η.) Επιπλέον, αναδύθηκε από τα ευρήματα της έρευνας ότι «η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (76,7%) (...) ήταν δημόσιοι λειτουργοί με μόνιμη θέση στο δημόσιο» (Δενδρινού & Αναστασίου^α, χ.η.) εκ των οποίων το 33,4% είχαν οργανική θέση στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Οι αναπληρωτές αντιπροσώπευαν ένα μικρό ποσοστό συμμετοχής (14, 6%), οι εκπαιδευτικοί που είχαν μία ιδιότυπη σχέση εργασίας με το δημόσιο (π.χ. «αμειβόμενη μέσω Ευρωπαϊκών προγραμμάτων εργασία» (Δενδρινού & Αναστασίου^α, χ.η.) παρουσίασαν ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό συμμετοχής (8,3%) ενώ οι ωρομίσθιοι είχαν σχεδόν μηδενική συμμετοχή στο πρόγραμμα ΠΕΑΠ (0,4%) (Δενδρινού & Αναστασίου^α, χ.η.). Με βάση τα ανωτέρω, προέκυψαν ορισμένα ερωτήματα ως προς τη σταθερότητα της εφαρμογής του Προγράμματος Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώτη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) λόγω του αυξημένου ποσοστού των εκπαιδευτικών μεταθέσεων (58,33%) αλλά και των αποσπάσεων από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δενδρινού & Αναστασίου^β, χ.η.)

Αναφορικά με τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια και κατάρτιση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, αν και η συντριπτική πλειοψηφία (96%) είχε διδακτική εμπειρία σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου (Δενδρινού & Αναστασίου^α, χ.η.) για τουλάχιστον μία δεκαετία «ελάχιστοι ήταν αυτοί που διέθεταν έστω υποτυπώδεις γνώσεις του χώρου της ειδικής διδακτικής της ξένης γλώσσας στην Πρώτη παιδική ηλικία», δηλαδή σε μαθητές/μαθήτριες ηλικίας μικρότερης των οκτώ ετών (Δενδρινού & Αναστασίου^β, χ.η.). Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (7,2%) διέθετε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα στη διδακτική της Αγγλικής γλώσσας ενώ υπήρχαν ορισμένοι, αν και λίγοι αριθμητικά (3,8%), οι οποίοι δεν διέθεταν καμία διδακτική εμπειρία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δενδρινού & Αναστασίου^α, χ.η.).

Σύμφωνα με την έρευνα, η ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί παράγοντα ικανό για να επηρεάσει την ποιότητα του διδακτικού έργου. Αν και οι ηλικιακές βαθμίδες ήταν σχεδόν ισάριθμες¹⁷, τα ερευνητικά αποτελέσματα παρουσιάζουν ορισμένα αντιφατικά δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας κρίθηκαν μεν ως λιγότερο κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στο ΠΕΑΠ κυρίως λόγω

¹⁷30% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 25-34 ετών, 39,7% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 35-45 ετών και 31,5% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 46 και άνω (Δενδρινού & Αναστασίου^β, χ.η.)

του ενδεχόμενου ελλιπούς γνωσιακού υποβάθρου και της μειωμένης δραστηριοποίησης ή/και αδρανοποίησης τους (Δενδρινού & Αναστασίου^β, χ.η.) αλλά επέδειξαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, αποφασιστικότητα και δυναμικότητα, καθώς θεωρούσαν τη θέση τους και το γνωστικό αντικείμενό τους ισότιμο με τα υπόλοιπα στο σχολείο, και επιπλέον επέδειξαν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και ευελιξία στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες και στους διδακτικούς στόχους του ΠΕΑΠ. Ωστόσο, οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, αν και θεωρήθηκαν ως περισσότερο ικανοί για τη διδασκαλία της Αγγλικής στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, καθώς είναι πιο πρόθυμοι και ανοικτοί στις αλλαγές (Δενδρινού & Σταθοπούλου, χ.η.) δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ΠΕΑΠ, ανεξάρτητα από τις προπτυχιακές, μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές τους (Δενδρινού & Αναστασίου^β, χ.η.)

Ένα επιπλέον ειδικό προσόν που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας είναι ο ψηφιακός γραμματισμός, καθώς οι περισσότεροι (54,63%) γνώριζαν και είχαν εξοικειωθεί ποικιλοτρόπως με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Δενδρινού & Αναστασίου^β, χ.η.).

Από τα ανωτέρω ευρήματα καθίσταται προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και διαθέτουν «τα τυπικά ειδικά προσόντα ή την πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια» (Νόμος υπ' αριθ. 3848 (ΦΕΚ 71/19-05/2010, τχ. Α', σελ. 1439) δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις σύγχρονες απαιτήσεις της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες πρώιμης παιδικής ηλικίας. Αντίθετα, βασικότερη προϋπόθεση επιτυχίας του ΠΕΑΠ είναι η κατάρτιση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στον τομέα της διδακτικής της ξένης γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες μικρής ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το διαφορετικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει η χώρα η διδασκαλία της Αγγλικής στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, προκειμένου να έχουν επίγνωση των μαθησιακών αναγκών των παιδιών, να ενισχύουν ακολούθως την ενεργό συμμετοχή των παιδιών μέσα στην τάξη καθώς και να τους παρέχουν ένα κατάλληλο πλαίσιο μάθησης και ευκαιρίες ανάλογα με τους μαθησιακούς τους στόχους. Υπ' αυτό το πρίσμα, τόσο αυτοί που στερούνται έτη διδακτικής εμπειρίας όσο και αυτοί που στερούνται προσόντων τυπικής εκπαίδευσης, μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα μετεκπαίδευσης και περαιτέρω κατάρτισης, θα επιδείξουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητα κατά τη διδασκαλία και κατ' επέκταση, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Μέσα από το πρώτο μέρος της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε η θεωρητική προσέγγιση στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Η γενικότερη επισκόπηση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας βασίστηκε στην παρουσίαση των λειτουργικών διαστάσεων που συμβάλλουν στην επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας (μητρικής και ξένης γλώσσας). Ακόμη, αναδείχθηκε η τάση και ο προσδιορισμός της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας ως διεθνής γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο και έπειτα, παρουσιάστηκε η διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Για να καταστεί σαφές το πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, επιχειρήθηκε μία συγκριτική μελέτη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σε δεκαπέντε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συμπληρωματικά ως προς τη συγκεκριμένη συγκριτική μελέτη, παρουσιάστηκε η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο δανικό σχολείο Folkeskole, έτσι όπως παρατηρήθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος «Comenius-Σχολική Εκπαίδευση» (“Comenius-School Education”).

Στη συνέχεια, ακολούθησε ο προσδιορισμός του θεωρητικού και οργανωτικού πλαισίου της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο. Ακόμη, παρουσιάστηκε η δυναμική ένταξης της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις τάξεις του ελληνικού δημόσιου Δημοτικού σχολείου. Τέλος, τονίσθηκε η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού Αγγλικής γλώσσας που διδάσκει σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (ΠΕΑΠ).

Στο δεύτερο μέρος της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης.

2^ο ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1. Αναγκαιότητα έρευνας- Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Η εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού προέκυψε από την ανάγκη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να εναρμονιστεί με τα εκπαιδευτικά πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹⁸. Με βασικό σκοπό την προώθηση της πολυγλωσσίας, κρίθηκε απαραίτητη η διδασκαλία δύο ή περισσότερων ξένων γλωσσών σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η Αγγλική γλώσσα επιλέχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων¹⁹ ως η πρώτη ξένη γλώσσα λόγω της ιδιότητάς της ως διεθνής γλώσσα επικοινωνίας (lingua franca).

Το «Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) αποτελεί μέρος του Έργου με τίτλο «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία». Το ΠΕΑΠ εφαρμόστηκε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για πρώτη φορά το 2010 σε 800 Ολοήμερα σχολεία και την επόμενη χρονιά επεκτάθηκε σε 961 Ολοήμερα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ).

Το σχετικά σύντομο διάστημα εφαρμογής και επέκτασης του Προγράμματος (2010-2012) δημιούργησε ένα ερευνητικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Υπ' αυτό το πρίσμα, η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρεί να καταγράψει και να παρουσιάσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας.

¹⁸ Βλ. European Council (2002) *Presidency Conclusions, Barcelona European Council 15 and 16 March 2002*, part I, 43.1.

¹⁹ Η απόφαση του Υπουργείου βασίστηκε σε «σχετική έκθεση [που] υποβλήθηκε από το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ από ειδικούς εμπειρογνώμονες σε θέματα Διδακτικής των ξένων γλωσσών» (Δενδρινού, Ζουγανέλη & Κοσσοβίτσα, 2013)

2.1.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Ο κύριος σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το οργανωτικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Ως προς το οργανωτικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού επιχειρείται η διερεύνηση των εξής επιμέρους στόχων:

1. Των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού
2. Του είδους του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού
3. Του σχεδιασμού διδακτικών δραστηριοτήτων και της αποστολής τους προς ανάρτηση στην ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ)

Αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, καταγράφονται οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς:

1. Τη μελέτη και εξοικείωσή τους με το Πρόγραμμα Σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ).
2. Το σχεδιασμό και την εφαρμογή του περιεχομένου του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ).
3. Την επιμόρφωση που έλαβαν στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ).
4. Την ανταπόκριση των μαθητών Α' και Β' Δημοτικού Σχολείου στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας.

2.1.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τις παρούσες συνθήκες που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και που επηρεάζουν τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ), οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού.
- Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας.
- Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό πώς να αξιολογούν τις μαθησιακές δυνατότητες και ικανότητες των μαθητών για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στις πρώτες δύο τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

2.2. Τεκμηρίωση των μεθοδολογικών επιλογών

Για τους σκοπούς της έρευνας αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά η ποσοτική και η ποιοτική ερευνητική μέθοδος. Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε λόγω των ακόλουθων πλεονεκτημάτων της: α) δυνατότητα καταγραφής απόψεων μεγάλου δείγματος του ερευνητικού πληθυσμού, β) δομημένη μορφή, γ) παροχή συγκεκριμένων και σαφών απαντήσεων, γ) εξασφάλιση ουδετερότητας και αντικειμενικότητας στις απαντήσεις και δ) χρήση στατιστικών μεθόδων για την ανάλυση των δεδομένων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008· Παπαγεωργίου, 1998· Kvale, 1996· Eisner, 1991· Lincoln & Guba, 1985). Αντίθετα, η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε με σκοπό να εξερευνηθούν και να κατανοηθούν καλύτερα οι προσωπικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες των υποκειμένων της έρευνας ως προς τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Mantzoukas, 2004· Ιωσηφίδης, 2001· Κυριαζή, 1999· Sarantakos, 1998)

Παράλληλα, στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική μέθοδος συλλογής, καταγραφής και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποβλέπει στον προσδιορισμό και στην εκτίμηση των χαρακτηριστικών του υπό διερεύνηση ζητήματος, χωρίς να αναδεικνύει την αιτιώδη σχέση ανάμεσα σε μεταβλητές (Jackson, 2009· AECT, 2001).

Το δομημένο γραπτό ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το καταλληλότερο όργανο συλλογής και καταγραφής των ερευνητικών δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε λόγω της εξοικονόμησης χρόνου και οικονομικών πόρων που προσφέρει και λόγω της δυνατότητας συλλογής μεγάλου αριθμού ερευνητικών δεδομένων (Βάμβουκας, 1998).

2.3. Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις ακόλουθες τρεις Περιφερειακές Διευθύνσεις: α) της Περιφέρειας Ηπείρου, β) της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας και γ) της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Οι τρεις συγκεκριμένες περιφέρειες αποτελούν τον γεωγραφικό περιορισμό της ερευνητικής μελέτης, καθώς, για λόγους εξοικονόμησης χρόνου και οικονομικών πόρων, ήταν πρακτικά αδύνατο να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας από όλες τις Περιφέρειες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Λαμβάνοντας υπόψη, επομένως, ότι το δείγμα προήλθε από ορισμένες γεωγραφικές περιοχές, τα συμπεράσματα της έρευνας και η εξαγωγή εκτιμήσεων, που μπορούν να οδηγήσουν σε περαιτέρω διερεύνηση, καθίστανται σχετικά γενικεύσιμα.

Τα ανωτέρω ενισχύουν και ο σχετικά περιορισμένος αριθμός ερευνητικών υποκειμένων, που ανταποκρίθηκαν στην ερευνητική διαδικασία.

2.4. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης απαρτίζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) της Περιφέρειας Ηπείρου, Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, κατά το σχολικό έτος 2013-2014, εξαιτίας του ότι στα σχολεία αυτά διδάσκεται το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού. Με βάση τα στοιχεία που δόθηκαν από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ηπείρου, της Δυτικής Μακεδονίας και της Κεντρικής Μακεδονίας, ο αριθμός των μόνιμων, αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας διαμορφώνεται ως εξής: α) στην Περιφέρεια Ηπείρου υπηρετούσαν 71 εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, β) στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας 82 εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας και γ) στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας 501 εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας.

Αναφορικά με το είδος της δειγματοληψίας, επιλέχθηκε η ολική δειγματοληψία πληθυσμού (total population sample). Ειδικότερα, χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling) μη πιθανοτήτων (non probability sampling), η οποία δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς τα ερευνητικά αποτελέσματα σχετίζονται μόνο με την έρευνα από την οποία προέκυψαν (Given, 2008· Ζαφειρόπουλος, 2005).

Το δείγμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, το δείγμα απαρτίζεται από 88 εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι υπηρετούσαν σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) της Περιφέρειας Ηπείρου, Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Η συλλογή, επεξεργασία και καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Απριλίου-Οκτωβρίου 2014. Το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 20.0 χρησιμοποιήθηκε για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

2.5. Η δομή και η παρουσίαση του ερωτηματολογίου της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας σχεδιάστηκε και καταρτίστηκε με σκοπό η μορφή και η διάταξη των ερωτήσεων να είναι συμβατή με τους στόχους της έρευνας. Συνεπώς, επιλέχθηκε ο αριθμός και ο τύπος των ερωτήσεων που θεωρήθηκαν κατάλληλες για τη λήψη των ζητούμενων πληροφοριών.

Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις γνώμης ή πρόθεσης, με τις οποίες καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Ως προς τον τύπο των ερωτήσεων, πρόκειται για ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες συνοδεύονταν από μία σειρά προτεινόμενων απαντήσεων. Οι προτεινόμενες απαντήσεις διατίθενται μέσα από μια προκαθορισμένη κλίμακα Likert, στην οποία η πιο μεγάλη βαθμολογία δηλώνει θετική στάση και η πιο μικρή αρνητική στάση (πχ. 1-καθόλου και 5-πάρα πολύ). Ωστόσο, σε ορισμένες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να παραχωρήσουν μια επιλογή που διέφερε από τις προκαθορισμένες. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας καλούνταν να εκφράσουν συνοπτικά τις απόψεις τους για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η επιλογή των συγκεκριμένων ερωτήσεων βασίστηκε στη γρήγορη, εύκολη και αξιόπιστη συλλογή, καταγραφή και επεξεργασία των απαντήσεων που προκύπτουν. Επίσης, με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, η υποκειμενικότητα του ερευνητή περιορίζεται καθώς οι απαντήσεις έχουν ελεγχόμενο χαρακτήρα (Κυριαζή 1999· Bell, 1999· Βάμβουκας, 1998).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας (βλ. Παράρτημα) διακρίνεται σε τρεις ενότητες. Ο χρόνος συμπλήρωσής του κυμαίνεται από δεκαπέντε έως είκοσι λεπτά. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μία επιστολή, στην οποία αναφέρεται η ταυτότητα της ερευνήτριας και ο σκοπός της έρευνας. Επιπλέον, διαβεβαιώνεται ο σεβασμός της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων των ερωτώμενων και επίσης, υπογραμμίζεται η συμβολή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας στην επιτυχή έκβαση της έρευνας.

Η Α' Ενότητα του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στη σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας. Περιλαμβάνει δεκατρείς ερωτήσεις κλειστού

τύπου, οι οποίες διερευνούν τις εξής παραμέτρους: α) το φύλο, β) την ηλικία, γ) τις αρχικές σπουδές, δ) τους πιθανούς επιπρόσθετους τίτλους σπουδών, ε) την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο των σπουδών τους σε σχέση με τις σημερινές διδακτικές απαιτήσεις του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ), στ) τη σχέση εργασίας, ζ) τα συνολικά έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, η) τον βαθμό γνώσης χρήσης των νέων τεχνολογιών, θ) τις μορφές επιμόρφωσης του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) στις οποίες έχουν συμμετάσχει, ι) τον βαθμό ικανοποίησής τους από την επιμόρφωση που έλαβαν στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ), κ) τις πιθανές προτάσεις τους για τη βελτίωση της επιμορφωτικής δράσης του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) και κα) τον βαθμό εξοικείωσής τους με το «Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ).

Η Β' Ενότητα αποσκοπεί στο να προσδιορίσει το μεθοδολογικό πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Βασίζεται σε εφτά ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τη μέθοδο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας και το είδος του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Μέσω της τρίτης ερώτησης, αξιολογείται το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται με βάση ορισμένες παραμέτρους. Επίσης, διερευνάται η επισκεψιμότητα της ιστοσελίδας του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Ακόμη, κρίνεται, μέσω της πέμπτης ερώτησης, η ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) σύμφωνα με κάποιες παραμέτρους και, μέσω της έκτης ερώτησης, κρίνεται η μορφή του εκπαιδευτικού υλικού που είναι αναρτημένο σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα. Τέλος, η έβδομη ερώτηση διερευνά, εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν σχεδιάσει διδακτικές δραστηριότητες και αποστέλλει προς ανάρτηση στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ.

Η Γ' Ενότητα έχει ως στόχο την καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου. Αρχικά, διερευνάται εάν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας την Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Στην περίπτωση της θετικής απάντησης, η επόμενη ερώτηση παραθέτει προς επιλογή κάποιους προτεινόμενους τομείς δυσκολιών. Η τρίτη ερώτηση αφορά στη σχέση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος με το εκπαιδευτικό έργο στο πλαίσιο εφαρμογής του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Η τέταρτη ερώτηση σχετίζεται με τις πιθανές προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και η Πέμπτη ερώτηση με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Η επόμενη ερώτηση διερευνά εάν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στην περίπτωση της θετικής απάντησης, η έβδομη ερώτηση παραθέτει προς επιλογή κάποιους προτεινόμενους τομείς δυσκολιών. Η όγδοη ερώτηση αφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της γλωσσομάθειας των μαθητών μέσα από την εφαρμογή του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας την Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Η ένατη ερώτηση αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και η τελευταία ερώτηση σχετίζεται με τα πιθανά επιπρόσθετα σχόλια των εκπαιδευτικών.

Οι ερωτήσεις που αποβλέπουν στη διερεύνηση του οργανωτικού και μεθοδολογικού πλαισίου διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού σχετίζονται με τις ακόλουθες παραμέτρους: α) τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού, β) το είδος του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού και γ) το σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων και την αποστολή τους προς ανάρτηση στην ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ).

Οι ερωτήσεις που αποσκοπούν στην καταγραφή των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, σχετίζονται με τις εξής παραμέτρους: α) τη μελέτη και εξοικείωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής

γλώσσας που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού με το Πρόγραμμα Σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ), β) το σχεδιασμό και την εφαρμογή του περιεχομένου του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ), γ) την επιμόρφωση που έλαβαν στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) και δ) την ανταπόκριση των μαθητών Α' και Β' Δημοτικού Σχολείου στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας.

2.6. Περιγραφική παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας

Το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει την περιγραφική στατιστική καθώς και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα κάθε ερώτησης παρουσιάζονται μέσα από πίνακες και διαγράμματα, προκειμένου να διευκολυνθεί η παρουσίαση και η κατανόησή τους. Η παράλληλη ανάγνωση του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς (διαθέσιμο στο Παράρτημα) κρίνεται ιδιαιτέρως χρήσιμη για την πλήρη κατανόηση των ερωτήσεων και των αντίστοιχων απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια χρησιμοποιώντας τα ερευνητικά και στατιστικά εργαλεία που περιγράφηκαν στις Ενότητες 4 και 6 αντίστοιχα. Η στατιστική ανάλυση ακολουθεί τους αρχικούς ερευνητικούς στόχους της μελέτης, προσπαθώντας να διερευνήσει και να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει τις ερευνητικές υποθέσεις που προκρίνονται από τους παραπάνω στόχους. Επιπλέον, στόχος αυτής της ενότητας είναι να συζητηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, να γίνει μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων και παράλληλα μια αναζήτηση των πιθανών παραγόντων που συνέβαλαν στη διαμόρφωσή τους.

Α' Ενότητα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στατιστικά δεδομένα των ερωτήσεων της Α' Ενότητας του ερωτηματολογίου, που αφορούν στη σκιαγράφιση του προφίλ των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού.

Στην έρευνα συμμετείχαν ογδόντα οκτώ (88) εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που δίδασκαν στις δύο πρώτες τάξεις σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ) των Περιφερειών Ηπείρου, Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δίδασκαν την Αγγλική γλώσσα σε μαθητές της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού στο πλαίσιο εφαρμογής του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ).

Ειδικότερα, η ανάλυση του δείγματος ως προς το φύλο έδειξε ότι οι 82, δηλαδή σε ποσοστό 93,2%, είναι γυναίκες και οι 6, δηλαδή σε ποσοστό 6,8% είναι άντρες. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς το φύλο. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που δίδασκαν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, είναι γυναίκες.

Πίνακας 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνδρας	6	6,8
Γυναίκα	82	93,2
Σύνολο	88	100,0

Αναφορικά με την ηλικία, το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες. Στην πρώτη ομάδα (25-34 ετών) οι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν ποσοστό 12,5%, στη δεύτερη ομάδα (35-44 ετών) οι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν ποσοστό 47,7%, στην τρίτη ομάδα (45-54 ετών) οι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν ποσοστό 34,1% και στην τέταρτη ομάδα (άνω των 50 ετών) οι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν ποσοστό 5,7%. Η κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την ηλικία τους

παρουσιάζεται στον πίνακα 2. Σύμφωνα με τον πίνακα 2, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού είναι σχετικά νέοι ηλικίας 35-44 ετών.

Πίνακας 2. Οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών

Ηλικιακή Ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
25-34 ετών	11	12,5
35-44 ετών	42	47,7
45-54 ετών	30	34,1
> 55 ετών	5	5,7
Σύνολο	88	100,0

Ως προς τις αρχικές σπουδές, το 94,3% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που δίδασκαν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, φοίτησαν σε Πανεπιστήμιο της ημεδαπής και το 3,4% σε Πανεπιστήμιο της αλλοδαπής. Το 2,3% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν έδωσαν σχετική απάντηση για τις αρχικές σπουδές τους. Ο πίνακας 3 παρέχει πληροφορίες για τις προπτυχιακές σπουδές που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι απόφοιτοι των Τμημάτων Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Πίνακας 3. Αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας

Αρχικές σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πανεπιστήμιο ημεδαπής	83	94,3
Πανεπιστήμιο αλλοδαπής	3	3,4
Δεν απάντησαν	2	2,3
Σύνολο	88	100,0

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διαθέτουν επιπρόσθετους τίτλους σπουδών παρουσιάζεται στους πίνακες 4, 5 και 6. Ειδικότερα, στον πίνακα 4 παρατηρείται ότι το 6,8% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας κατέχει επιπρόσθετο τίτλο προπτυχιακών σπουδών και το 71,6% κατέχει μόνο πτυχίο Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας. Το 21,6% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση. Συνεπώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, έχουν πραγματοποιήσει προπτυχιακές σπουδές στην Αγγλική γλώσσα, χωρίς να είναι κάτοχοι επιπρόσθετου τίτλου προπτυχιακών σπουδών σε άλλο γνωστικό αντικείμενο.

Στον πίνακα 5 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών καταλαμβάνουν το 21,6%. Όσοι εκπαιδευτικοί δεν πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές σπουδές καταλαμβάνουν το 59,1% ενώ το 19,3% των εκπαιδευτικών δεν έδωσαν απάντηση. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι λίγοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ενώ οι περισσότεροι δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Ο πίνακας 6 απεικονίζει τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι τίτλου διδακτορικών σπουδών. Αναλυτικότερα, το 1,1% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι τίτλου διδακτορικών σπουδών, το 62,5% έδωσε αρνητική απάντηση ενώ το 36,4% δεν απάντησε στη σχετική ερώτηση. Σύμφωνα με τον πίνακα 5, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, έχουν πραγματοποιήσει διδακτορικές σπουδές.

Πίνακας 4. Επιπρόσθετες προπτυχιακές σπουδές

Επιπρόσθετες προπτυχιακές σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	6	6,8
Όχι	63	71,6
Δεν απάντησαν	19	21,6
Σύνολο	88	100,0

Πίνακας 5. Μεταπτυχιακές σπουδές

Μεταπτυχιακές σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	19	21,6
Όχι	52	59,1
Δεν απάντησαν	17	19,3
Σύνολο	88	100,0

Πίνακας 6. Διδακτορικές Σπουδές

Διδακτορικές Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	1	1,1
Όχι	55	62,5
Δεν απάντησαν	32	36,4
Σύνολο	88	100,0

Τα επιστημονικά πεδία, στα οποία οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας πραγματοποίησαν σπουδές μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επιπέδου, παρουσιάζονται στον πίνακα 7. Το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας εξειδικεύτηκαν στη Θεωρητική ή Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και το 10,2% στη Διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στη Μετάφραση-Μεταφρασεολογία-Διερμηνεία και το 1,1% στην Αγγλική/ Αμερικανική/ Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία-Πολιτισμό-Ιδεολογία. Το 4,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές σε άλλα επιστημονικά πεδία, όπως η Διοίκηση Επιχειρήσεων, η Διδακτική Μεθοδολογία και τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Παιδαγωγικά. Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο εννέα εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού, έχουν εξειδικευμένες γνώσεις μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επιπέδου στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας.

Πίνακας 7. Επιστημονικό πεδίο Μεταπτυχιακών / Διδακτορικών σπουδών

Επιστημονικό πεδίο Μεταπτυχιακών / Διδακτορικών σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
(Θεωρητική/ Εφαρμοσμένη) Γλωσσολογία	3	3,4
Διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας	9	10,2
Μετάφραση-Μεταφρασεολογία-Διερμηνεία	3	3,4
(Αγγλική/ Αμερικανική/ Ευρωπαϊκή) Λογοτεχνία-Πολιτισμός-Ιδεολογία	1	1,1
Άλλο	4	4,5
Δεν απάντησαν	20	77,4
Σύνολο	88	100,0

Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με το σχολείο υπηρεσίας τους, κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, απεικονίζεται στον πίνακα 8. Ειδικότερα, το 80,7% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας εργάζονταν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 9,1% ως αναπληρωτές και το 2,3% με άλλη εκπαιδευτική ιδιότητα (απόσπαση από άλλο ΠΥΣΠΕ και προσωρινή τοποθέτηση στο σχολείο). Το 8% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση. Σύμφωνα με τον πίνακα 8, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που δίδασκαν στις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού, είχαν μόνιμη σχέση εργασίας με το σχολείο υπηρεσίας τους, γεγονός που επέτρεπε την απρόσκοπτη και συνεχόμενη υλοποίηση του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ).

Πίνακας 8. Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μόνιμος/η	71	80,7
Αναπληρωτής-τρια	8	9,1
Άλλο	2	2,3
Δεν απάντησαν	7	8,0

Σύνολο	88	100,0
---------------	-----------	--------------

Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που δίδασκαν στις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού, στη δημόσια εκπαίδευση παρουσιάζονται στον πίνακα 9. Για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, διαμορφώθηκαν τέσσερις αριθμητικές ομάδες. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ομάδα (1-5 ετών) οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας καταλαμβάνουν ποσοστό 4,5% και στη δεύτερη ομάδα (6-10 ετών) οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας καταλαμβάνουν ποσοστό 26,1%. Στην τρίτη ομάδα (11-20 ετών) οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας καταλαμβάνουν ποσοστό 38,6% και στην τέταρτη ομάδα (άνω των 20 ετών) οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας καταλαμβάνουν ποσοστό 20,5%. Δεν δόθηκε απάντηση στη σχετική ερώτηση από το 10,2% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία.

Πίνακας 9. Συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Συνολικά έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1-5	4	4,5
6-10	23	26,1
11-20	34	38,6
>20	18	20,5
Δεν απάντησαν	9	10,2
Σύνολο	88	100,0

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, γνωρίζουν να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες απεικονίζεται στον πίνακα 10. Ειδικότερα, το 18,2% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως ξέρουν να χειρίζονται λίγο τις νέες τεχνολογίες και το 39,8% απάντησαν πως έχουν αρκετές γνώσεις χρήσης των νέων τεχνολογιών. Το 29,5% γνωρίζουν να χειρίζονται πολύ τις νέες τεχνολογίες και το 12,5% πάρα πολύ. Σύμφωνα με τον πίνακα 10, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετές γνώσεις χρήσης των νέων

τεχνολογιών. Το συγκεκριμένο στατιστικό εύρημα κρίνεται ως ιδιαίτερα θετικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας είναι σε θέση να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική διαδικασία και να κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό, κατάλληλο και ενδιαφέρον για τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού.

Πίνακας 10. Γνώσεις χρήσης νέων τεχνολογιών

Γνώσεις χρήσης νέων τεχνολογιών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1 (Καθόλου)	0	0,0
2 (Λίγο)	16	18,2
3 (Αρκετά)	35	39,8
4 (Πολύ)	26	29,5
5 (Πάρα πολύ)	11	12,5
Σύνολο	88	100,0

Ο βαθμός, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν εξοικειωθεί, μελετήσει και εφαρμόσει το περιεχόμενο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) παρουσιάζεται στον πίνακα 11. Αναλυτικότερα, το 18,2% και το 28,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, έχουν μελετήσει το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα. Το 40,9% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δήλωσαν ότι το έχουν μελετήσει αρκετά, το 10,2% λίγο και το 1,1% καθόλου. Το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν έδωσαν απάντηση.

Ως προς τη φιλοσοφία, τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ), το 17% και το 23,9% έχουν εξοικειωθεί πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα. Το 45,5% θεωρεί ότι έχουν εξοικειωθεί αρκετά με τις συγκεκριμένες παραμέτρους, το 11,4% λίγο και το 1,1% καθόλου. Το 1,1% των εκπαιδευτικών έδωσαν ελλιπή απάντηση. Το 17% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας έχουν μελετήσει πάρα πολύ τον οδηγό του εκπαιδευτικού, το 20,5% πολύ και το 43,2%

αρκετά. Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που τον έχουν μελετήσει λίγο ανέρχονται στο 12,5% και αυτοί που δεν τον έχουν μελετήσει καθόλου στο 3,4%. Δεν δόθηκε απάντηση από το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας. Ως προς το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ), το 17% δήλωσαν πως το εφαρμόζουν πάρα πολύ, το 27,3% πολύ και το 48,9% αρκετά. Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που το εφαρμόζουν αρκετά αποτελούν το 4,5% και εκείνοι που το εφαρμόζουν λίγο ανέρχονται στους 1,1%. Το 1,1% των εκπαιδευτικών έδωσαν ελλιπή απάντηση.

Από τον πίνακα 11 προκύπτει ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν μία βασική ιδέα για το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Το συγκεκριμένο στατιστικό δεδομένο αποτιμάται ως αρνητικό, αφού η εξοικείωση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών με το θεωρητικό υπόβαθρο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) κρίνεται αναγκαία για την επιτυχή υλοποίηση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Α' και Β' Δημοτικού.

Πίνακας 11. Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν εξοικειωθεί, μελετήσει και εφαρμόσει το περιεχόμενο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ)

Ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί έχουν	1- Καθόλου (%)	2- Λίγο (%)	3- Αρκετά (%)	4- Πολύ (%)	5- Πάρα Πολύ (%)	Δεν απάντησαν	Σύνολο
μελετήσει το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του ΠΕΑΠ	1,1	10,2	40,9	28,4	18,2	1,1	100,0
εξοικειωθεί με τη φιλοσοφία, τους παιδαγωγικούς και	1,1	11,4	45,5	23,9	17,0	1,1	100,0

διδακτικούς σκοπούς του ΠΕΑΠ							
μελετήσει τον οδηγό του εκπαιδευτικού	3,4	12,5	43,2	20,5	17,0	3,4	100,0
εφαρμόσει το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του ΠΕΑΠ	1,1	4,5	48,9	27,3	17,0	1,1	100,0

Οι μορφές επιμόρφωσης στις οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που δίδασκαν στην Α' και Β' Δημοτικού, είναι καταγεγραμμένες στον πίνακα 16. Σύμφωνα με τον πίνακα 16, παρατηρείται ότι το 65,9% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας παρακολούθησαν επιμορφωτική ημερίδα και το 62,5% επιμορφωτικό σεμινάριο. Το 10,2% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας επιμορφώθηκαν μέσα από ηλεκτρονικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, το 48,9% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας μέσα από ενημερωτική ομιλία ενώ κανείς δεν επιμορφώθηκε εξ αποστάσεως (πχ. με τηλεδιάσκεψη). Το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δήλωσαν ότι παρακολούθησαν τις εξής δύο μορφές επιμόρφωσης: α) διημερίδα (1,1%) και β) ενημέρωση από την ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ (1,1%). Από τον πίνακα 12 προκύπτει ότι οι επικρατέστερες μορφές επιμόρφωσης ήταν η ημερίδα και το σεμινάριο, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας επέλεξαν να επιμορφωθούν για το περιεχόμενο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) δια ζώσης.

Πίνακας 12. Μορφές επιμόρφωσης του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ)

Μορφές επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ	Συμμετείχαν %	Δεν συμμετείχαν %	Σύνολο %
Ημερίδα	65,9	34,1	100,0

Σεμινάριο	62,5	37,5	100,0
Ηλεκτρονικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης	10,2	89,8	100,0
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση (πχ. με τηλεδιάσκεψη)	0,0	100	100,0
Ενημερωτική ομιλία	48,9	51,1	100
Άλλο	3,4	96,6	100,0

Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έλαβαν στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) ως προς διάφορες παραμέτρους παρουσιάζεται στον πίνακα 13. Ως προς την επικαιροποίηση των γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας, το 1,1% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι, το 12,5% πολύ ικανοποιημένοι και το 46,6% αρκετά ικανοποιημένοι. Οι εκπαιδευτικοί που είναι λίγο ικανοποιημένοι ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο ανέρχονται στο 33% και αυτοί που δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι στο 2,3%. Το 4,5% των εκπαιδευτικών έδωσαν ελλιπή απάντηση. Το 9,1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ), το 22,7% πολύ ικανοποιημένοι και το 42% αρκετά. Οι εκπαιδευτικοί που είναι λίγο ικανοποιημένοι ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο ανέρχονται στο 22,7% και αυτοί που είναι καθόλου ικανοποιημένοι στο 1,1%. Το 2,3% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν.

Πάρα πολύ ικανοποιημένοι ως προς τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) είναι το 4,5% των εκπαιδευτικών, πολύ ικανοποιημένοι το 19,3% και αρκετά ικανοποιημένοι το 37,5%. Λίγο ικανοποιημένοι δήλωσαν το 34,1% ενώ το 2,3% δήλωσαν πως δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι. Δεν δόθηκε απάντηση από το 2,3% των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες που υποστηρίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής

ηλικίας» (ΠΕΑΠ), το 4,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι, το 10,2% δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι και το 37,5% δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι. Όσοι είναι λίγο και καθόλου ικανοποιημένοι αποτελούν το 40,9% και 4,5% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Το 2,3% των εκπαιδευτικών δεν δήλωσαν τον βαθμό ικανοποίησής τους για τη συγκεκριμένη παράμετρο.

Το 37,5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι είναι λίγο και αρκετά ικανοποιημένοι με την επιμόρφωση που έλαβαν σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Το 13,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι, το 6,8% είναι πολύ ικανοποιημένοι και το 2,3% είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι. Το 2,3% των εκπαιδευτικών δεν δήλωσαν τον βαθμό ικανοποίησής τους για τη συγκεκριμένη παράμετρο. Το 36,4% και το 27,3% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι είναι αρκετά και λίγο ικανοποιημένοι αντίστοιχα ως προς το εκπαιδευτικό υλικό. Το 4,5% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι, το 19,3% πολύ και το 9,1% πάρα πολύ. Το 3,4% των εκπαιδευτικών δεν δήλωσαν τον βαθμό ικανοποίησής τους για τη συγκεκριμένη παράμετρο. Πάρα πολύ και πολύ ικανοποιημένοι με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών δήλωσαν το 3,4% και το 11,4% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Αρκετά ικανοποιημένοι δήλωσαν το 37,5%, λίγο ικανοποιημένοι το 36,4% και καθόλου ικανοποιημένοι το 8%. Το 3,4% των εκπαιδευτικών έδωσαν ελλιπή απάντηση. Πάρα πολύ και πολύ ικανοποιημένοι με τον τρόπο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) στην τάξη δήλωσαν το 4,5% και το 3,6% των εκπαιδευτικών. Αρκετά ικανοποιημένοι δήλωσαν το 37,5%, λίγο ικανοποιημένοι το 36,4% και καθόλου ικανοποιημένοι το 5,7%. Το 2,3% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν.

Από τον πίνακα 13 συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, είναι σε αρκετό βαθμό ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έλαβαν ως προς τις προαναφερθείσες παραμέτρους. Ωστόσο, το συγκεκριμένο στατιστικό εύρημα αποτιμάται ως αρνητικό, καθώς κρίνεται αναγκαίο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας να είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έλαβαν, δεδομένης της συμβολής της επιμόρφωσης στην επιτυχημένη υλοποίηση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Πίνακας 13. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας από την επιμόρφωση που έλαβαν ως προς διάφορες παραμέτρους

Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έλαβαν ως προς	1- Καθόλου (%)	2- Λίγο (%)	3- Αρκετά (%)	4- Πολύ (%)	5- Πάρα Πολύ (%)	Δεν απάντησαν	Σύνολο
την επικαιροποίηση των γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας	2,3	33,0	46,6	12,5	1,1	4,5	100,0
τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του ΠΕΑΠ	1,1	22,7	42,0	22,7	9,1	2,3	100,0
τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΠΕΑΠ	2,3	34,1	37,5	19,3	4,5	2,3	100,0
τις νέες τεχνολογίες που υποστηρίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΠΕΑΠ	4,5	40,9	37,5	10,2	4,5	2,3	100,0
την αξιολόγηση των μαθητών	13,6	37,5	37,5	6,8	2,3	2,3	100,0
το εκπαιδευτικό υλικό	4,5	27,3	36,4	19,3	9,1	3,4	100,0
τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών	8,0	36,4	37,5	11,4	3,4	3,4	100,0
τον τρόπο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος του ΠΕΑΠ στην τάξη	5,7	36,4	37,5	13,6	4,5	2,3	100,0

Ο πίνακας 14 παρουσιάζει τις προτάσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, απαραίτητες για τη βελτίωση της επιμόρφωσης που λαμβάνουν στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ).

Ειδικότερα, το 64,8% των εκπαιδευτικών Αγγλικών θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι μεγαλύτερος ο αριθμός των επιμορφωτικών εκδηλώσεων και το 67% κρίνουν ότι οι επιμορφωτικές εκδηλώσεις θα πρέπει να πραγματοποιούνται συχνότερα. Το μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος των επιμορφωτικών εκδηλώσεων και η αντίστοιχη εφαρμογή τους σε περισσότερες πόλεις της Ελλάδας προτείνονται από το 38,6% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού. Το 36,4% κρίνουν ότι θα πρέπει να υπάρχουν περισσότεροι επιμορφωτές και το 60,2% θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι καλύτερα καταρτισμένοι και να διαθέτουν περισσότερα προσόντα, όπως πχ. διδακτική εμπειρία ή εξοικείωση με τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας παρέθεσαν τις ακόλουθες τρεις προτάσεις: α) αποστολή εκπαιδευτικού/ενημερωτικού υλικού στο σχολείο (1,1%), β) δειγματικές διδασκαλίες (1,1%) και γ) παρακολούθηση υποδειγματικής διδασκαλίας (1,1%).

Από τον πίνακα 14 προκύπτει ότι οι κυριότερες προτάσεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, είναι ο μεγαλύτερος αριθμός επιμορφωτικών εκδηλώσεων και η συχνότερη εφαρμογή επιμορφωτικών εκδηλώσεων. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η επίτευξη των ακόλουθων παραμέτρων, που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού: α) ενημέρωση των εκπαιδευτικών (πχ. για καινούριο εκπαιδευτικό υλικό και διδακτικές μεθόδους), β) αποσαφήνιση εννοιών και όρων του περιεχομένου του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ), γ) επίλυση προβλημάτων, δ) αντιμετώπιση δυσκολιών και ε) ανατροφοδότηση.

Πίνακας 14. Προτάσεις για τη βελτίωση της επιμόρφωσης

Προτάσεις για τη βελτίωση της επιμόρφωσης	Απάντησαν %	Δεν απάντησαν %	Σύνολο %
Μεγαλύτερος αριθμός επιμορφωτικών εκδηλώσεων	64,8	35,2	100,0

Συχνότερη εφαρμογή επιμορφωτικών εκδηλώσεων	67,0	33,0	100,0
Μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος επιμορφωτικών εκδηλώσεων-εφαρμογές σε περισσότερες πόλεις	38,6	61,4	100,0
Περισσότεροι επιμορφωτές	36,4	63,6	100,0
Καλύτερα καταρτισμένοι εκπαιδευτές (πχ. διδακτική εμπειρία- εξοικείωση με τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του ΠΕΑΠ)	60,2	39,8	100,0
Άλλο	3,4	96,6	100,0

B' ΕΝΟΤΗΤΑ

Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τις μεθόδους που υιοθετούνται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Η Επικοινωνιακή Μέθοδος Διδασκαλίας (“Communicative Language Teaching” (CLT)), η Ολική Φυσική Ανταπόκριση (“Total Physical Response” (TPR)) και η Βασιζόμενη σε Δραστηριότητες Προσέγγιση (“Activity-Based Approach”) επιλέγονται από το 78,4%, το 71,6% και το 70,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, αντίστοιχα. Το 64,8% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν την Οπτικοακουστική μέθοδο (“Audio-lingual Method” (ALM)), το 36,4% χρησιμοποιούν τη Συνδυασμένη Εκμάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου (“Content and Language Integrated Learning” (CLIL)) και το 27,3% την Άμεση Μέθοδο (“Direct Method”). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τη Μέθοδο Κοινοτικής Γλωσσικής Εκμάθησης (“Community Language Learning” (CLL)), τη Suggestopedia και τη Σιωπηλή Μέθοδο (“Silent Way”) αποτελεί το 14,8%, το 13,6% και το 5,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, αντίστοιχα. Τέλος, το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό όλων των ανωτέρω μεθόδων για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού.

Με βάση τον πίνακα 19, παρατηρείται ότι η κυριότερη μέθοδος διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού είναι η Επικοινωνιακή Μέθοδος Διδασκαλίας (“Communicative Language Teaching” (CLT)). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού αποβλέπει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μαθητών, η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου κρίνεται ως δικαιολογημένη και κατάλληλη για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Πίνακας 15. Μέθοδοι διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας

Μέθοδοι διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας	Αριθμός εκπαιδευτικών που τις χρησιμοποιούν (%)	Αριθμός εκπαιδευτικών που δεν τις χρησιμοποιούν (%)	Σύνολο
Total Physical Response (TPR)	71,6	28,4	100
Suggestopedia	13,6	86,4	100
Silent Way	5,7	94,3	100
Direct Method	27,3	72,7	100
Communicative Language Teaching (CLT)	78,4	21,6	100
Content and Language Integrated Learning (CLIL)	36,4	63,6	100
Audio-lingual Method (ALM)	64,8	35,2	100
Community Language Learning (CLL)	14,8	85,2	100
Activity-Based Approach	70,5	29,5	100
Άλλο	1,1	98,9	100

Στον πίνακα 16 παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Το 90,9% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας επιλέγουν να χρησιμοποιούν παιχνίδια ή/και εικόνες (flashcards) και το 94,3% επιλέγουν τραγούδια. Το 72,7% υιοθετούν ιστορίες, μύθους και παραμύθια και το 70,5%

υιοθετούν CD-ROM & DVD κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού. Οι κατασκευές, τα ποιήματα και οι ρίμες καθώς και η αφορμή για δράση υιοθετούνται από το 56,8%, 55,7% και 47,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, αντίστοιχα.

Με βάση τον πίνακα 17, παρατηρείται ότι τα τραγούδια, τα παιχνίδια και οι εικόνες (flashcards) είναι τα κυριότερα είδη του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού Σχολείου. Το συγκεκριμένο στατιστικό δεδομένο κρίνεται ως θετικό, καθώς μέσα από αυτά τα είδη του εκπαιδευτικού υλικού επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μαθητών αποτελεί βασική επιδίωξη του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ).

Πίνακας 16. Εκπαιδευτικό υλικό

Εκπαιδευτικό Υλικό	Αριθμός εκπαιδευτικών που το χρησιμοποιούν (%)	Αριθμός εκπαιδευτικών που δεν το χρησιμοποιούν (%)	Σύνολο
Ποιήματα και ρίμες	55,7	44,3	100,0
Τραγούδια	94,3	5,7	100,0
Παιχνίδια	90,9	9,1	100,0
Ιστορίες, μύθοι και παραμύθια	72,7	27,3	100,0
Εικόνες (flashcards)	90,9	9,1	100,0
Αφορμή για δράση	47,7	52,3	100,0

Κατασκευές	56,8	43,2	100,0
CD-ROM & DUD	70,5	29,5	100,0

Ο πίνακας 17 απεικονίζει την άποψη των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Αναλυτικότερα, το 17% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που δίδασκαν στην Α' και Β' Δημοτικού, δήλωσαν πως το εκπαιδευτικό υλικό είναι πάρα πολύ κατάλληλο, το 30,7% πολύ κατάλληλο και το 42% αρκετά κατάλληλο. Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι λίγο κατάλληλο και καθόλου κατάλληλο ανέρχονται στο 8% και 1,1% αντίστοιχα. Το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας έδωσαν ελλιπή απάντηση. Το 13,6% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι πάρα πολύ ελκυστικό στα ενδιαφέροντα και στην ηλικία των μαθητών, το 29,5% πολύ ελκυστικό και το 45,5% αρκετά ελκυστικό. Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που το θεωρούν λίγο και καθόλου ελκυστικό ανέρχονται στο 10,2% και 1,1% αντίστοιχα. Πάρα πολύ σύγχρονο (προσαρμοσμένο στα νέα δεδομένα της επιστήμης και της τεχνολογίας), πολύ σύγχρονο και αρκετά σύγχρονο θεωρείται το εκπαιδευτικό υλικό από το 12,5%, 23,9% και 45,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, αντίστοιχα. Το 13,6% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι λίγο σύγχρονο, το 2,3% θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου σύγχρονο ενώ το 2,3% δεν έδωσαν απάντηση.

Αναφορικά με την ευκολία στη χρήση, το 8% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δηλώνουν ότι είναι πολύ εύκολο, το 21,6% πολύ εύκολο και το 52,3% αρκετά εύκολο. Λίγο και καθόλου εύκολο θεωρείται το εκπαιδευτικό υλικό από το 15,9% και 2,3% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, αντίστοιχα. Ως προς την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού, το 6,8% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας υποστηρίζουν ότι είναι πάρα πολύ επαρκές, το 22,7% πολύ επαρκές και το 43,2% αρκετά επαρκές. Το 19,3% δηλώνουν ότι είναι λίγο επαρκές, το 6,8% καθόλου επαρκές ενώ το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση. Τέλος, το 10,2% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι πάρα πολύ ικανό για συνδυαστική χρήση με άλλο εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, περιοδικά,

λογισμικό, κ.ά.), το 18,2% πολύ ικανό και το 46,6% αρκετά ικανό. Το 20,5% δηλώνουν ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι λίγο επαρκές, το 3,4% καθόλου επαρκές ενώ το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν έδωσαν απάντηση.

Με βάση τον πίνακα 17, συμπεραίνεται ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό υλικό συγκεντρώνει αρκετά τις προαναφερθείσες ιδιότητες. Ωστόσο, το συγκεκριμένο στατιστικό δεδομένο αποτιμάται ως αρνητικό, αφού κρίνεται απαραίτητο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζει σε μεγάλο βαθμό τα θετικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Πίνακας 17. Απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για το εκπαιδευτικό υλικό

Ο βαθμός που το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται ότι είναι	1- Καθόλου (%)	2- Λίγο (%)	3- Αρκετά (%)	4- Πολύ (%)	5- Πάρα Πολύ (%)	Δεν απάντησαν (%)	Σύνολο
Διδακτικά κατάλληλο	1,1	8,0	42,0	30,7	17,0	1,1	100,0
Ελκυστικό στα ενδιαφέροντα και στην ηλικία των μαθητών	1,1	10,2	45,5	29,5	13,6	0,0	100,0
Σύγχρονο (προσαρμοσμένο στα νέα δεδομένα της επιστήμης και της τεχνολογίας)	2,3	13,6	45,5	23,9	12,5	2,3	100,0
Εύκολο στη χρήση	2,3	15,9	52,3	21,6	8,0	0,0	100,0
Επαρκές	6,8	19,3	43,2	22,7	6,8	1,1	100,0
Ικανό για συνδυαστική χρήση με άλλο εκπαιδευτικό υλικό	3,4	20,5	46,6	18,2	10,2	1,1	100,0

(βιβλία, περιοδικά, λογισμικό, κ.ά.)							
---	--	--	--	--	--	--	--

Στον ακόλουθο πίνακα απεικονίζεται η επισκεψιμότητα της ιστοσελίδας του ΠΕΑΠ από τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού. Ειδικότερα, το 78,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας έχει επισκεφτεί την ιστοσελίδα, το 19,3% την έχει επισκεφτεί μερικές φορές ενώ το 2,3% δεν την έχει επισκεφτεί καθόλου. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας έχουν επισκεφτεί την ιστοσελίδα, καθώς αυτή εμπεριέχει εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή, εκπαιδευτικές πηγές και διάφορες πληροφορίες για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού.

Πίνακας 18. Η επισκεψιμότητα της ιστοσελίδας του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ)

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν επισκεφτεί την ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ	Ναι (%)	Μερικές φορές (%)	Όχι (%)	Σύνολο
	78,4	19,3	2,3	100,0

Στον επόμενο πίνακα είναι καταγεγραμμένες οι απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που στην Α' και Β' Δημοτικού, για την ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Αναλυτικότερα, το 11,4%, το 30,7% και το 39,8% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας υποστηρίζουν ότι η ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ είναι πάρα πολύ εύχρηστη, πολύ εύχρηστη και αρκετά εύχρηστη αντίστοιχα. Λίγο και καθόλου εύχρηστη θεωρείται η ιστοσελίδα από το 10,2% και το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ενώ το 6,8% των εκπαιδευτικών δεν έδωσαν απάντηση. Επιπλέον, πάρα πολύ περιεκτική σε χρήσιμο υλικό, πολύ περιεκτική και αρκετά περιεκτική θεωρείται η ιστοσελίδα από το 13,6%, το 31,8% και το 42% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας αντίστοιχα. Λίγο περιεκτική και καθόλου περιεκτική

σε χρήσιμο υλικό θεωρείται η ιστοσελίδα από το 6,8% και το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας. Το 4,5% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση. Τέλος, το 9,1% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι η ιστοσελίδα είναι πάρα πολύ πλήρης ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας και το 22,7% πολύ πλήρης. Αρκετά πλήρης θεωρείται η ιστοσελίδα από 46,6% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, λίγο πλήρης από το 11,4% και καθόλου πλήρης από το 3,4%. Το 6,8% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν έδωσαν απάντηση.

Προκύπτει, συνεπώς, από τον πίνακα 19 ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, θεωρούν πως η ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) συγκεντρώνει σε αρκετό βαθμό τα ανωτέρω χαρακτηριστικά. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ιστοσελίδα αποτελεί μία σημαντική βάση δεδομένων για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, κρίνεται αναγκαία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας να έχει θετικότερη άποψη για την ιστοσελίδα.

Πίνακας 19. Απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για την ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ)

Ο βαθμός που η ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ θεωρείται	1- Καθόλου (%)	2- Λίγο (%)	3- Αρκετά (%)	4- Πολύ (%)	5- Πάρα Πολύ (%)	Δεν απάντησαν (%)	Σύνολο
Εύχρηστη	1,1	10,2	39,8	30,7	11,4	6,8	100,0
Περιεκτική σε χρήσιμο υλικό	1,1	6,8	42,0	31,8	13,6	4,5	100,0
Πλήρης ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας	3,4	11,4	46,6	22,7	9,1	6,8	100,0

Ο πίνακας 20 παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, ως προς τη μορφή του εκπαιδευτικού υλικού που είναι αναρτημένο σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Ειδικότερα, το 2,3% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιητική η μορφή των εικονογραφημένων φύλλων, το 18,2% θεωρούν ότι είναι λίγο ικανοποιητική και το 40,9% αρκετά ικανοποιητική. Πάρα πολύ και πολύ ικανοποιητική θεωρούν τη μορφή των εικονογραφημένων φύλλων το 30,7% και 6,8% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας αντίστοιχα. Το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη επιλογή. Αναφορικά με τις καρτέλες, το 4,5% πιστεύουν πως δεν είναι καθόλου ικανοποιητική η μορφή τους, το 13,6% λίγο ικανοποιητική και το 46,6% αρκετά ικανοποιητική. Πάρα πολύ και πολύ ικανοποιητική θεωρούν τη μορφή των καρτελών το 28,4% και 3,4% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη επιλογή.

Η μορφή των φύλλων εργασίας ("worksheets") θεωρείται καθόλου ικανοποιητική από το 3,4% των εκπαιδευτικών, λίγο ικανοποιητική από το 11,4% και αρκετά ικανοποιητική από το 46,6%. Το 31,8% και το 4,5% κρίνει ότι η μορφή τους είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιητική αντίστοιχα, ενώ το 2,3% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν. Η μορφή του εκπαιδευτικού οδηγού θεωρείται καθόλου ικανοποιητική από το 2,3% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, λίγο ικανοποιητική από το 12,5% και αρκετά ικανοποιητική από το 36,4%. Το 38,6% και το 9,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας κρίνουν ότι η μορφή του είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιητική αντίστοιχα. Το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν έδωσαν απάντηση για τη μορφή του οδηγού του εκπαιδευτικού.

Ως προς το ηχητικό υλικό με διαλόγους, το 5,7% πιστεύουν πως η μορφή του είναι καθόλου ικανοποιητική, το 19,3% λίγο ικανοποιητική και το 39,8% αρκετά ικανοποιητική. Το 26,1% θεωρούν ότι η μορφή του είναι πολύ ικανοποιητική, το 5,7% πάρα πολύ ικανοποιητική ενώ το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη επιλογή. Η μορφή των παραμυθιών θεωρείται καθόλου ικανοποιητική από το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, λίγο ικανοποιητική από το 26,1% και αρκετά ικανοποιητική από το 37,5%. Πολύ και πάρα πολύ ικανοποιητική κρίνεται η μορφή τους από το 30,7% και 1,1% των εκπαιδευτικών

Αγγλικής γλώσσας αντίστοιχα. Το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που δίδασκαν στην Α' και Β' Δημοτικού δεν έδωσαν απάντηση για τη μορφή των παραμυθιών.

Αναφορικά με τις ρίμες, το 2,3% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, πιστεύουν πως η μορφή τους δεν είναι καθόλου ικανοποιητική, το 23,9% λίγο ικανοποιητική και το 44,3% αρκετά ικανοποιητική. Το 23,9% θεωρούν πως η μορφή τους είναι πολύ ικανοποιητική, το 2,3% πάρα πολύ ικανοποιητική ενώ το 3,4% δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη επιλογή. Η μορφή των τραγουδιών κρίνεται ως καθόλου ικανοποιητική από το 4,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, λίγο ικανοποιητική από το 15,9% και αρκετά ικανοποιητική από το 38,6%. Το 35,2% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας θεωρούν πως η μορφή τους είναι πολύ ικανοποιητική και το 4,5% θεωρούν πως είναι πάρα πολύ ικανοποιητική. Το 1,1% των εκπαιδευτικών δεν έδωσαν απάντηση.

Από τον πίνακα 20, προκύπτει ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί κρίνουν ως αρκετά ικανοποιητική τη μορφή του εκπαιδευτικού υλικού που είναι αναρτημένο σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Ωστόσο, λόγω του ότι η ιστοσελίδα αποτελεί τη βασικότερη πηγή εύρεσης εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού, κρίνεται αναγκαίο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να είναι ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό υλικό που είναι αναρτημένο ψηφιακά.

Πίνακας 20. Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη μορφή του εκπαιδευτικού υλικού που είναι αναρτημένο σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ)

Ο βαθμός που κρίνεται ικανοποιητική η μορφή του εκπαιδευτικού υλικού που είναι αναρτημένο σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ	1- Καθόλου (%)	2- Λίγο (%)	3- Αρκετά (%)	4- Πολύ (%)	5- Πάρα Πολύ (%)	Δεν απάντησαν (%)	Σύνολο
Εικονογραφημένα φύλλα	2,3	18,2	40,9	30,7	6,8	1,1	100,0
καρτέλες	4,5	13,6	46,6	28,4	3,4	3,4	100,0
worksheets	3,4	11,4	46,6	31,8	4,5	2,3	100,0
Οδηγός του εκπαιδευτικού	2,3	12,5	36,4	38,6	9,1	1,1	100,0
Ηχητικό υλικό με διαλόγους	5,7	19,3	39,8	26,1	5,7	3,4	100,0
παραμύθια	1,1	26,1	37,5	30,7	1,1	3,4	100,0
ρίμες	2,3	23,9	44,3	23,9	2,3	3,4	100,0
τραγούδια	4,5	15,9	38,6	35,2	4,5	1,1	100,0

Στον ακόλουθο πίνακα απεικονίζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού και που έχουν σχεδιάσει διδακτικές δραστηριότητες και αποστέλλει προς ανάρτηση στην ιστοσελίδα του

«Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Το 2,3% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι έχουν σχεδιάσει διδακτικές δραστηριότητες και αποστέλλει προς ανάρτηση στην ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ), το 1,1% μερικές φορές ενώ το 96,6% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας έδωσαν αρνητική απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Με βάση τον πίνακα 22, παρατηρείται ότι σχεδόν κανείς εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας δεν έχει σχεδιάσει διδακτικές δραστηριότητες και αποστέλλει προς ανάρτηση στην ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Το συγκεκριμένο στατιστικό δεδομένο κρίνεται ως αρνητικό, αφού ο εμπλουτισμός της ιστοσελίδας του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) με διδακτικό υλικό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού είναι ιδιαίτερα επιθυμητός, λόγω της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 21. Αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν σχεδιάσει διδακτικές δραστηριότητες και αποστέλλει προς ανάρτηση στην ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ)

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν σχεδιάσει διδακτικές δραστηριότητες και αποστέλλει προς ανάρτηση στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ	Ναι (%)	Μερικές φορές (%)	Όχι (%)	Σύνολο
	2,3	1,1	96,6	100,0

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ

Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τον αριθμό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Αναλυτικότερα, το 20,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες, το 62,5% μερικές φορές ενώ το 17% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Παρατηρείται, λοιπόν, πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού αντιμετωπίζουν κατά καιρούς δυσκολίες, γεγονός που επιβεβαιώνει τις ιδιαίτερες διδακτικές απαιτήσεις των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Πίνακας 22. Αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που αντιμετωπίζουν δυσκολίες

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ	Ναι (%)	Μερικές φορές (%)	Όχι (%)	Σύνολο
		20,5	62,5	17,0

Ο πίνακας 23 καταγράφει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού. Ειδικότερα, το 11,4% και το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δυσκολεύονται πολύ και πάρα πολύ στο να συγκεντρώνονται οι μαθητές σε ό,τι κάνουν στην τάξη. Το 27,3% και το 26,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δυσκολεύονται αρκετά και λίγο αντίστοιχα. Το 8% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν δυσκολεύονται καθόλου ως προς αυτήν την παράμετρο ενώ το 26,1%

των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν έδωσαν απάντηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που δυσκολεύονται λίγο και αρκετά στο να ανταποκρίνονται οι μαθητές στους κανόνες της τάξης ανέρχονται στο 28,4% και 21,6% αντίστοιχα. Το 10,2% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν δυσκολεύονται καθόλου, το 12,5% δυσκολεύονται πολύ και το 1,1% πάρα πολύ. Το 26,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας έδωσαν ελλιπή απάντηση. Επίσης, το 11,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δυσκολεύονται πολύ στο να σέβονται οι μαθητές τους άλλους και το 21,6% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δυσκολεύονται αρκετά ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο. Το 25% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δυσκολεύονται λίγο ενώ το 13,6% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν δυσκολεύονται καθόλου. Ελλιπή απάντηση δόθηκε από το 28,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας.

Ακόμη, το 1,1% και το 12,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δυσκολεύονται πάρα πολύ και πολύ στο να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Το 18,2% δυσκολεύονται αρκετά, το 30,7% δυσκολεύονται λίγο ενώ το 12,5% δεν δυσκολεύονται καθόλου. Το 25% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση. Παράλληλα, το 13,6% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν δυσκολεύονται καθόλου να σχεδιάζουν μόνοι τους δραστηριότητες για το μάθημά τους ενώ το 23,9% και το 13,6% αντιμετωπίζουν λίγες και αρκετές δυσκολίες αντίστοιχα. Το 13,6% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δυσκολεύονται πολύ, το 9,1% πάρα πολύ ενώ το 26,1% των εκπαιδευτικών έδωσαν ελλιπή απάντηση.

Το 8% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, δυσκολεύονται πολύ να αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες των γονέων, το 9,1% δυσκολεύονται αρκετά και το 22,7% δυσκολεύονται λίγο. Το 33% των εκπαιδευτικών δεν δυσκολεύονται καθόλου ενώ το 27,3% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη επιλογή. Ως προς τη συνεργασία με τον κύριο εκπαιδευτικό της τάξης, το 5,7% των εκπαιδευτικών δυσκολεύονται πολύ, το 3,4% δυσκολεύονται αρκετά το 19,3% λίγο. Το 45,5% των εκπαιδευτικών δεν δυσκολεύονται καθόλου ενώ το 26,1% των εκπαιδευτικών έδωσαν ελλιπή απάντηση. Τέλος, το 9,1% και το 13,6% των εκπαιδευτικών δυσκολεύονται να εξασφαλίζουν υλικό για το μάθημα πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα. Το 17% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και το 22,7% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν

λίγες δυσκολίες. Το 11,4% των εκπαιδευτικών δεν δυσκολεύονται καθόλου ως προς αυτή την παράμετρο ενώ το 26,1% των εκπαιδευτικών έδωσαν ελλιπή απάντηση.

Σύμφωνα με τον πίνακα 23, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, αντιμετωπίζουν κυρίως λίγες δυσκολίες κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου και συνεπώς, καταφέρνουν να ανταπεξέρχονται επιτυχώς στις απαιτήσεις του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ)

Πίνακας 23. Δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού

Δυσκολίες κατά τη διδασκαλία	1- Καθόλου (%)	2- Λίγο (%)	3- Αρκετά (%)	4- Πολύ (%)	5- Πάρα Πολύ (%)	Δεν απάντησαν (%)	Σύνολο
Να συγκεντρώνονται οι μαθητές σε ό,τι κάνουν στην τάξη	8,0	26,1	27,3	11,4	1,1	26,1	100,0
Οι μαθητές να ανταποκρίνονται στους κανόνες της τάξης	10,2	28,4	21,6	12,5	1,1	26,1	100,0
Οι μαθητές να σέβονται τους άλλους	13,6	25,0	21,6	11,4	0,0	28,4	100,0
Οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους	12,5	30,7	18,2	12,5	1,1	25,0	100,0
Οι εκπαιδευτικοί να	13,6	23,9	13,6	13,6	9,1	26,1	100,0

σχεδιάζουν μόνοι τους δραστηριότητες για το μάθημά τους							
Οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες των γονέων	33,0	22,7	9,1	8,0	0,0	27,3	100,0
Οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με τον κύριο εκπαιδευτικό της τάξης	45,5	19,3	3,4	5,7	0,0	26,1	100,0
Οι εκπαιδευτικοί να εξασφαλίζουν υλικό για το μάθημα	11,4	22,7	17,0	13,6	9,1	26,1	100,0

Στον ακόλουθο πίνακα είναι καταγεγραμμένες οι απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, για την επιρροή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) στο εκπαιδευτικό τους έργο. Το 50% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως το εκπαιδευτικό τους έργο δεν παρεμποδίζεται καθόλου, το 25% θεωρεί πως το εκπαιδευτικό τους έργο παρεμποδίζεται λίγο και το 4,5% πιστεύει πως το εκπαιδευτικό τους έργο παρεμποδίζεται αρκετά. Το 20,5% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη επιλογή. Το 2,3% των εκπαιδευτικών κρίνει ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα μάλλον παρεμποδίζει πολύ το εκπαιδευτικό τους έργο και το 9,1% κρίνει ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα μάλλον παρεμποδίζει αρκετά το εκπαιδευτικό τους έργο. Το 19,3% πιστεύει πως το εκπαιδευτικό τους έργο μάλλον παρεμποδίζεται λίγο, το 39,8% πιστεύει πως μάλλον δεν παρεμποδίζεται καθόλου ενώ το 29,5% των εκπαιδευτικών δεν έδωσαν απάντηση.

Επιπλέον, το 3,4% θεωρεί πως το εκπαιδευτικό τους έργο μάλλον δεν προάγεται καθόλου, το 12,5% θεωρεί πως μάλλον προάγεται λίγο και το 45,5% θεωρεί πως μάλλον προάγεται αρκετά. Το 18,2% των εκπαιδευτικών κρίνει πως το εκπαιδευτικό τους έργο μάλλον προάγεται πολύ, το 2,3% κρίνει πως μάλλον

προάγεται πάρα πολύ ενώ το 18,2% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν σ' αυτήν την επιλογή. Τέλος, το 1,1% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως το εκπαιδευτικό τους έργο δεν προάγεται καθόλου, το 11,4% πιστεύει πως προάγεται λίγο και το 23,9% πιστεύει πως προάγεται αρκετά. Πολύ και πάρα πολύ θεωρείται ότι προάγεται το εκπαιδευτικό έργο από το 28,4% και 5,7% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Το 29,5% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη επιλογή.

Με βάση τον πίνακα 24, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για την επιρροή του Αναλυτικού Προγράμματος στο εκπαιδευτικό τους έργο, αφού θεωρούν πως αυτό μάλλον προάγεται αρκετά. Το συγκεκριμένο στατιστικό εύρημα αφενός επιβεβαιώνει τον επιτυχή σχεδιασμό του περιεχομένου του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) και αφετέρου καταδεικνύει την ανάγκη για μελλοντική βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, να διαμορφώσουν θετικότερη άποψη γι' αυτό.

Πίνακας 24. Η επιρροή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) στο εκπαιδευτικό έργο

Η επιρροή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος του ΠΕΑΠ στο εκπαιδευτικό έργο	1- Καθόλου (%)	2- Λίγο (%)	3- Αρκετά (%)	4- Πολύ (%)	5- Πάρα Πολύ (%)	Δεν απάντησαν (%)	Σύνολο
Το παρεμποδίζει	50,0	25,0	4,5	0,0	0,0	20,5	100,0
Μάλλον το παρεμποδίζει	39,8	19,3	9,1	2,3	0,0	29,5	100,0
Μάλλον το προάγει	3,4	12,5	45,5	18,2	2,3	18,2	100,0

Το προάγει	1,1	11,4	23,9	28,4	5,7	29,5	100,0
------------	-----	------	------	------	-----	------	-------

Έχοντας μελετήσει προσεκτικά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού (πίνακας 25), δημιουργήθηκαν ορισμένες θετικές και αρνητικές ετικέτες (codes) που σχετίζονται με το περιεχόμενο των συγκεκριμένων προτάσεων. Ειδικότερα, κάθε πρόταση κατηγοριοποιήθηκε σε μία από τις θετικές ή αρνητικές προτάσεις, ανάλογα με το περιεχόμενό της, προκειμένου να διερευνηθεί η συχνότητά της. Ο πίνακας 26 παρουσιάζει τις θετικές ετικέτες και ο πίνακας 27 τις αρνητικές ετικέτες των προτάσεων .

Πίνακας 25. Προτάσεις εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού

1.	Τον εμπλουτισμό του με καλές και ρεαλιστικές πρακτικές
2.	Θα έπρεπε να λαμβάνεται περισσότερο υπόψη ο αριθμός των μαθητών (που είναι αρκετά μεγάλος) που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τις οδηγίες που δίνονται στα αγγλικά, πόσο μάλλον όταν έρχεται η ώρα να παράγουν εκείνοι λόγο στα αγγλικά.
3.	Οι γονείς να μην επηρεάζονται από τα φροντιστήρια και να μην αγχώνουν τα παιδιά να μάθουν Αγγλικά
4.	Περισσότερη επιμόρφωση για τον τρόπο εφαρμογής του ΠΕΑΠ μέσα στην τάξη και όχι σεμινάρια μόνο με θεωρίες. Επίσης, να γίνουν σαφείς οι στόχοι και οι σκοποί του ΠΕΑΠ γιατί οι καθηγητές έχουν μπερδευτεί.
5.	Να είναι πιο ευέλικτο, να λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό περιβάλλον αφετηρίας των μαθητών (background) και να προσαρμόζεται στις εξελίξεις της τεχνολογίας.
6.	Να είναι ακόμα περισσότερο εύχρηστο και προσαρμοσμένο στην ηλικία και τις δυνατότητες των παιδιών-σε πολλά σημεία το βρίσκω υπερβολικό.
7.	Περισσότερο υλικό διαθέσιμο στα σχολεία (CD, παραμύθια, flashcards). Έτοιμο υλικό.

8.	Το σχολείο μου ακολουθεί το αναμορφωμένο πρόγραμμα που επιτρέπει την προαγωγή του ΠΕΑΠ
9.	Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας βασισμένης στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και εκπαιδευτικές ανάγκες.
10.	Διαδραστικούς πίνακες, CD-ROM, DVD
11.	Περισσότερη ευελιξία
12.	Να ληφθεί υπόψη ότι πάρα πολλοί μαθητές έχουν ξεκινήσει αγγλικά στα φροντιστήρια από την Α' Δημοτικού και έχουν προχωρήσει σε επίπεδο.
13.	Τα παιδιά μαθαίνουν αγγλικά μέσα από το ΠΕΑΠ
14.	Ειδική αίθουσα διδασκαλίας χρειάζεται το μάθημα για το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας
15.	Περισσότερο υλικό έτοιμο για τους εκπαιδευτικούς
16.	Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενημερωθεί αρκετά για το ΠΕΑΠ
17.	Καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή για τη διευκόλυνση της διεξαγωγής του μαθήματος. Πληρέστερη ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γενικά , μια που παρατηρείται το φαινόμενο να στέλνουν τα παιδιά από την πρώτη τάξη σε φροντιστήριο. Από αυτήν την άποψη το ΠΕΑΠ έχει κάνει περισσότερο κακό παρά καλό στους μαθητές.
18.	Να έχουν μια συνέχεια σε διδακτικό υλικό και ομαλή μετάβαση στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ.
19.	Μεγαλύτερη ελευθερία και προσαρμοστικότητα για κάθε σχολείο
20.	Μεγαλύτερη διακριτότητα στην ύλη Α και Β τάξης και συσχέτιση με το νέο βιβλίο της Γ τάξης
21.	Να σταλεί το εκπαιδευτικό υλικό σε μορφή τετραδίου εργασιών σε κάθε μαθητή.
22.	Περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό για τις Α' και Β' τάξεις.
23.	Να υπάρχει υλικό στον κάθε μαθητή (πχ. βιβλίο).
24.	Βιβλίο
25.	Προκειμένου να εφαρμοστεί το οποιοδήποτε μέρος του Προγράμματος ΠΕΑΠ είναι αναγκαίο να υπάρχει αίθουσα διδασκαλίας για την Αγγλική γλώσσα { εξοπλισμένη με τον απαραίτητο τεχνολογικό υλικό} σε κάθε

	Δημοτικό σχολείο. Κάτι που δυστυχώς δεν υφίσταται παρά μόνο σε ελάχιστα σχολεία της χώρας.. Άρα για ποια εφαρμογή προγράμματος μιλάνε όλοι; Τίποτα απολύτως δεν είναι εφαρμόσιμο για μας που γυρνάμε σαν τσιγγάνοι από τμήμα σε τμήμα με κάποιο CD-Player στην καλύτερη περίπτωση...
26.	Είναι απαραίτητοι οι Η/Υ και οι διαδραστικοί πίνακες για το μάθημα των Αγγλικών
27.	Περισσότερες επιμορφώσεις για το ΠΕΑΠ
28.	Θα ήταν καλό οι ώρες διδασκαλίας των Αγγλικών να είναι περισσότερες γιατί τα παιδιά δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν. Πιστεύω ότι στη Β' Δημοτικού τα παιδιά είναι έτοιμα να ξεκινήσουν γραφή και ανάγνωση. Τέλος θα ήταν το ιδανικό να υπάρχει βιβλίο έστω με εικόνες και κατασκευές για το κάθε παιδί ώστε να μην χρειάζεται να φωτοτυπούμε και για να μπορούν οι γονείς να ενημερώνονται για το τι γίνεται στην τάξη.
29.	Την υποχρεωτική τοποθέτηση κομπιούτερ και προτζέκτορα στις μικρές τάξεις. Την αποστολή από το Υπουργείο πλαστικοποιημένων flashcards. Περισσότερα μαθήματα στο site του ΠΕΑΠ, με μεγαλύτερη ποικιλία αντικειμένων.
30.	Προσομοίωση με την καθημερινή ζωή των μαθητών, περισσότερες ώρες διδασκαλίας

Πίνακας 26. Θετικές ετικέτες προτάσεων των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού

1.	Επιτυχής υλοποίηση του ΠΕΑΠ
2.	Παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου από μαθητές Β' Δημοτικού

Πίνακας 27. Αρνητικές ετικέτες προτάσεων των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού

1.	Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής- εξοπλισμού
2.	Αδυναμία συσχέτισης με την καθημερινότητα των μαθητών
3.	Μεγάλος αριθμός μαθητών
4.	Έλλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών
5.	Έλλειψη αίθουσας διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας
6.	Έλλιπής ενημέρωση γονέων
7.	Έλλειψη σχολικού εγχειριδίου
8.	Έλλειψη έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού
9.	Επιρροή των κέντρων ξένων γλωσσών
10.	Έλλειψη συσχέτισης με τα σχολικά εγχειρίδια Αγγλικής γλώσσας των επόμενων τάξεων
11.	Αδυναμία ευελιξίας και προσαρμοστικότητας
12.	Ώρες διδασκαλίας της Αγγλικής στο τέλος του ημερήσιου προγράμματος

Σύμφωνα με τον πίνακα 28, παρατηρείται ότι οι περισσότερες ετικέτες είναι αρνητικές και συνεπώς, η πλειοψηφία των προτάσεων των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος εμπεριέχουν αρνητικά σχόλια σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού.

Πίνακας 28. Όλες οι ετικέτες των προτάσεων των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού

Τύπος ετικέτας	Ετικέτες		Σχόλια	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
Θετική	2	14,28%	3	8,33%
Αρνητική	12	85,72%	33	91,67%
Σύνολο	14	100	36	100

Με βάση τον πίνακα 29, παρατηρείται ότι αναγνωρίζεται από ελάχιστους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας η επιτυχής υλοποίηση του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ), όσον αφορά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Επίσης, υπήρξε μία αναφορά για τη θετική ανταπόκριση των μαθητών της Β' Δημοτικού, καθώς δύνανται να παράγουν και να κατανοήσουν τον γραπτό λόγο στην Αγγλική γλώσσα κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας σ' αυτήν την ηλικία.

Πίνακας 29. Θετικές ετικέτες των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού

Θετική ετικέτα	Ετικέτες		Σχόλια	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
Επιτυχής υλοποίηση του ΠΕΑΠ	1	50,0%	2	66,66%
Παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου από μαθητές Β' Δημοτικού	1	50,0%	1	33,34%
Σύνολο	2	100	3	100

Σύμφωνα με τον πίνακα 30, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας τονίζουν την έλλειψη έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού και της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής-εξοπλισμού για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας επισημαίνουν την αδυναμία συσχέτισης του περιεχομένου του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) με την καθημερινότητα των μαθητών, την αδυναμία ευελιξίας και προσαρμοστικότητας του περιεχομένου του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) σε οποιαδήποτε

από τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου καθώς και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας σχετικά με τη διδασκαλία της συγκεκριμένης γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού.

Ακόμη, λίγοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την έλλειψη σχολικού εγχειριδίου στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, την ελλιπή ενημέρωση των γονέων των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού και την επιρροή που ασκούν τα φροντιστήρια Αγγλικής γλώσσας στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας. Παράλληλα, υπήρξαν ελάχιστες αναφορές για την ανάγκη ύπαρξης αίθουσας διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, για την ανάγκη συσχέτισης του περιεχομένου της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας με τα σχολικά εγχειρίδια Αγγλικής γλώσσας των επόμενων τάξεων και για την ανάγκη αύξησης των ωρών διδασκαλίας της Αγγλικής στην Α' και Β' Δημοτικού. Τέλος, υπήρξε μία αναφορά για τη μείωση του μεγάλου αριθμού των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού.

Πίνακας 30. Αρνητικές ετικέτες των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού

Αρνητική ετικέτα	Ετικέτες		Σχόλια	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής- εξοπλισμού	1	8,3%	5	12,5%
Αδυναμία συσχέτισης με την καθημερινότητα των μαθητών	1	8,3%	4	10,0%
Μεγάλος αριθμός μαθητών	1	8,3%	1	2,5%
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1	8,3%	4	10,0%
Έλλειψη αίθουσας	1	8,3%	2	5,0%

διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας				
Έλλιπής ενημέρωση γονέων	1	8,3%	3	7,5%
Έλλειψη σχολικού εγχειριδίου	1	8,3%	3	7,5%
Έλλειψη έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού	1	8,3%	7	17,5%
Επιρροή των φροντιστηρίων Αγγλικής γλώσσας	1	8,3%	3	7,5%
Έλλειψη συσχέτισης με τα σχολικά εγχειρίδια Αγγλικής γλώσσας των επόμενων τάξεων	1	8,3%	2	5,0%
Αδυναμία ευελιξίας και προσαρμοστικότητας	1	8,3%	4	10,0%
Περισσότερες ώρες διδασκαλίας της Αγγλικής	1	8,3%	2	5,0%
Σύνολο	12	100	40	100

Ο πίνακας 31 παρουσιάζει τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, από τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Το 44,3% και το 28,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δήλωσαν πως οι σχέσεις τους με τους μαθητές είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιητικές αντίστοιχα. Αρκετά ικανοποιητικές χαρακτηρίστηκαν οι σχέσεις από το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, λίγο ικανοποιητικές από το 2,3% και καθόλου ικανοποιητικές από το 23,9%. Συνεπώς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους μαθητές και μ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα ευνοϊκό μαθησιακά περιβάλλον που προάγει την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας από μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού.

Εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)	Απάντησαν (%)	λο
	30,7	50,0	15,9	1,1	1,1	1,1	100,0

Ο πίνακας 33 καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τους τομείς που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού δυσκολίες. Το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας θεωρούν πως οι μαθητές δεν δυσκολεύονται καθόλου να κατανοούν την Αγγλική γλώσσα στο γραπτό λόγο, το 20,5% θεωρούν πως δυσκολεύονται λίγο και το 22,7% αρκετά. Το 12,5% και το 4,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας κρίνουν πως οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοούν την Αγγλική γλώσσα στο γραπτό λόγο πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα. Το 36,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη επιλογή. Ως προς την κατανόηση της Αγγλικής γλώσσας στον προφορικό λόγο, το 5,7% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας πιστεύουν πως οι μαθητές δεν δυσκολεύονται καθόλου, το 37,5% λίγο και το 19,3% αρκετά. Το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας πιστεύουν πως οι μαθητές δυσκολεύονται πολύ να κατανοήσουν την Αγγλική γλώσσα στον προφορικό λόγο ενώ το 34,1% δεν απάντησε. Επιπλέον, το 4,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας θεωρούν πως οι μαθητές δεν δυσκολεύονται καθόλου να παράγουν προφορικό λόγο στην Αγγλική γλώσσα, το 27,3% θεωρούν πως δυσκολεύονται λίγο και το 26,1% θεωρούν πως δυσκολεύονται αρκετά. Το 9,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας πιστεύουν πως οι μαθητές δυσκολεύονται πολύ να παράγουν προφορικό λόγο στην Αγγλική γλώσσα ενώ το 33% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν έδωσαν απάντηση.

Ως προς τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες του μαθήματος, το 2,3% των εκπαιδευτικών των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας θεωρούν πως οι μαθητές δυσκολεύονται πολύ, το 8% θεωρούν πως δυσκολεύονται αρκετά και το 33% θεωρούν πως δυσκολεύονται λίγο. Το 23,9% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως οι μαθητές δεν δυσκολεύονται καθόλου να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος ενώ το 33% των εκπαιδευτικών των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη επιλογή.

Με βάση τον πίνακα 33, παρατηρείται ότι η κατανόηση της Αγγλικής γλώσσας στο γραπτό λόγο και η παραγωγή γραπτού λόγου στην Αγγλική γλώσσα δυσκολεύουν αρκετά τους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Η κατανόηση και η παραγωγή του προφορικού λόγου στην Αγγλική γλώσσα καθώς και η συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας δυσκολεύουν λίγο τους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού στην παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου είναι δικαιολογημένη, καθώς ο σχολικός γραμματισμός των μαθητών στη μητρική γλώσσα αναπτύσσεται σ' αυτή την ηλικία. Αντίθετα, για τους μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας ο προφορικός λόγος είναι το μέσο για την επαφή τους με την μητρική ή ξένη γλώσσα, καθώς τους είναι ευκολότερο να ακούσουν, να επαναλάβουν, να μιμηθούν και να μιλήσουν όπως τα άλλα άτομα του κοντινού τους περιβάλλοντος (πχ. οικογενειακού, σχολικού, κοινωνικού, κτλ.).

Πίνακας 33. Οι τομείς που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού δυσκολίες κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας

Οι τομείς που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δυσκολίες	1- Καθόλου (%)	2- Λίγο (%)	3- Αρκετά (%)	4- Πολύ (%)	5- Πάρα Πολύ (%)	Δεν απάντησαν (%)	Σύνολο
Να κατανοούν την Αγγλική γλώσσα στο γραπτό λόγο	3,4	20,5	22,7	12,5	4,5	36,4	100,0
Να κατανοούν την Αγγλική γλώσσα στον προφορικό λόγο	5,7	37,5	19,3	3,4	0,0	34,1	100,0
Να παράγουν γραπτό λόγο στην Αγγλική γλώσσα	3,4	18,2	21,6	9,1	13,6	34,1	100,0
Να παράγουν προφορικό λόγο στην Αγγλική γλώσσα	4,5	27,3	26,1	9,1	0,0	33,0	100,0
Να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος	23,9	33,0	8,0	2,3	0,0	33,0	100,0

Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τον αριθμό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού και που θεωρούν ότι, μέσω της εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας, οι μαθητές αναπτύσσουν γλωσσομάθεια. Ειδικότερα, το 84,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας θεωρούν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν θετική στάση ως προς την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας και το 15,9% θεωρούν πως οι μαθητές αναπτύσσουν μερικές φορές θετική στάση ως προς την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Αναφορικά με τις άλλες ξένες γλώσσες, το 54,5% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως αναπτύσσεται θετική στάση ως προς την εκμάθησή τους ενώ το 5,7% πιστεύουν πως δεν αναπτύσσεται θετική στάση. Το 39,8% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας θεωρούν πως οι μαθητές αναπτύσσουν θετική στάση μερικές φορές ως προς την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών.

Συνεπώς, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού προάγει την γλωσσομάθεια και ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής στάσης των μαθητών όσο αναφορά την Αγγλική γλώσσα και άλλες ξένες γλώσσες.

Πίνακας 34. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι μέσω του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) οι μαθητές αναπτύσσουν θετική στάση ως προς την εκμάθηση

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι μέσω του ΠΕΑΠ οι μαθητές αναπτύσσουν θετική στάση ως προς την εκμάθηση	Ναι (%)	Μερικές φορές (%)	Όχι (%)	Σύνολο
Της Αγγλικής γλώσσας	84,1	15,9	0,0	100,0
Άλλων ξένων γλωσσών	54,5	39,8	5,7	100,0

Στον πίνακα 35 απεικονίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ως προς την αξιολόγηση των μαθητών των δυο πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Ειδικότερα, το 4,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας πιστεύουν πως είναι πολύ σαφές πώς να αξιολογούν τους μαθητές με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) και το 29,5% πιστεύουν πως είναι αρκετά σαφές. Το 43,2% θεωρούν πως είναι λίγο σαφές και το 18,2% θεωρούν πως δεν είναι καθόλου σαφές πώς να αξιολογούνται οι μαθητές. Ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο δεν δόθηκε απάντηση από το 4,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, το 11,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας υποστηρίζουν ότι δεν έχουν καθόλου τις απαραίτητες γνώσεις για να αξιολογούν τους μαθητές με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Το 26,1%, το 40,9% και το 15,9% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δηλώνουν πως έχουν αρκετά, λίγο και πολύ αντίστοιχα τις απαραίτητες γνώσεις. Το 5,7% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν έδωσαν απάντηση στη συγκεκριμένη επιλογή.

Παράλληλα, το 5,7% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, υποστηρίζουν ότι καθόλου δεν

χρησιμοποιούν περισσότερους από έναν τρόπους αξιολόγησης των μαθητών και το 11,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας υποστηρίζουν ότι τους χρησιμοποιούν λίγο. Το 33% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας κρίνουν πως χρησιμοποιούν περισσότερους από έναν τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αρκετά, το 38,6% πολύ και το 6,8% πάρα πολύ. Ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο δεν δόθηκε απάντηση από το 4,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας. Ακόμη, το 3,4% και το 21,6% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας θεωρούν ότι αξιολογούν τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα. Το 37,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας υποστηρίζουν ότι τους αξιολογούν με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) αρκετά, το 20,5% λίγο και το 12,5% καθόλου. Το 4,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη επιλογή.

Επιπλέον, το 22,7% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δηλώνουν ότι για την αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνουν υπόψη και την ατομική τους βελτίωση πάρα πολύ, το 45,5% πολύ και το 23,9% αρκετά. Το 1,1% λαμβάνουν υπόψη και την ατομική βελτίωση των μαθητών λίγο, το 3,4% καθόλου ενώ δεν δόθηκε απάντηση από το 3,4% των εκπαιδευτικών. Επίσης, το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας υποστηρίζουν πως δεν διαφοροποιούν καθόλου τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού διαφοροποιείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές τους ανάγκες αρκετά, πολύ και πάρα πολύ από το 26,1%, 44,3% και 22,7% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας αντίστοιχα. Ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο δεν δόθηκε απάντηση από το 3,4% των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, το 18,2% θεωρεί πως η αξιολόγηση σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) βοηθά πολύ τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού να καταλάβουν τι πρέπει να κάνουν για να βελτιωθούν, το 36,4% θεωρούν πως τους βοηθά αρκετά και το 31,8% θεωρούν πως τους βοηθά λίγο. Το 9,1% των εκπαιδευτικών κρίνουν πως δεν τους βοηθά καθόλου ενώ το 4,5% δεν απάντησαν σ' αυτή την ερώτηση. Τέλος, το 1,1% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας πιστεύουν

πως ο τρόπος αξιολόγησης σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού βοηθά πάρα πολύ στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και το 12,5% θεωρούν πως ο συγκεκριμένος τρόπος αξιολόγησης βοηθά πολύ. Το 45,5%, το 25% και το 12,5% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας κρίνουν πως το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών βοηθείται αρκετά, λίγο και καθόλου αντίστοιχα. Το 3,4% των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν έδωσε απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Με βάση τον πίνακα 35, συμπεραίνεται ότι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, είναι λίγο σαφές πώς να αξιολογούν τους μαθητές με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ), ότι έχουν αρκετές απαραίτητες γνώσεις για να αξιολογούν τους μαθητές με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) και ότι χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό περισσότερους από έναν τρόπους αξιολόγησης των μαθητών.

Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, αξιολογούν αρκετά τους μαθητές με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ), για την αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνουν υπόψη σε μεγάλο βαθμό και την ατομική τους βελτίωση και η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Τέλος, η αξιολόγηση σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) βοηθά αρκετά τους μαθητές να καταλάβουν τι πρέπει να κάνουν για να βελτιωθούν και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) βοηθά αρκετά στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, εφαρμόζουν την γενική αρχή του

«Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ), σύμφωνα με την οποία αξιολογείται περισσότερο η διαδικασία εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας και λιγότερο το αποτέλεσμα της. Παράλληλα, υιοθετούν τη δυναμική αξιολόγηση, η οποία είναι συστηματική, συνεχόμενη και προσαρμοζόμενη στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή της Α' και Β' Δημοτικού.

Πίνακας 35. Απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ως προς την αξιολόγηση των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού

Ο βαθμός στον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι	1-Καθόλου (%)	2-Λίγο (%)	3-Αρκετά (%)	4-Πολύ (%)	5-Πάρα Πολύ (%)	Δεν απάντησαν (%)	Σύνολο
Είναι σαφές πώς να αξιολογούν τους μαθητές με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΠΕΑΠ	18,2	43,2	29,5	4,5	0,0	4,5	100,0
Έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να αξιολογούν τους μαθητές με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του ΠΕΑΠ	11,4	26,1	40,9	15,9	0,0	5,7	100,0
Χρησιμοποιούν περισσότερους από έναν τρόπους αξιολόγησης των μαθητών	5,7	11,4	33,0	38,6	6,8	4,5	100,0
Αξιολογούν τους μαθητές με βάση τις	12,5	20,5	37,5	21,6	3,4	4,5	100,0

οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του ΠΕΑΠ							
Για την αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνουν υπόψη και την ατομική τους βελτίωση	3,4	1,1	23,9	45,5	22,7	3,4	100,0
Η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών διαφοροποιείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές τους ανάγκες	3,4	0,0	26,1	44,3	22,7	3,4	100,0
Η αξιολόγηση σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΕΑΠ βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν τι πρέπει να κάνουν για να βελτιωθούν	9,1	31,8	36,4	18,2	0,0	4,5	100,0
Ο τρόπος αξιολόγησης σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΕΑΠ των μαθητών βοηθά στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών	12,5	25,0	45,5	12,5	1,1	3,4	100,0

Έχοντας μελετήσει προσεκτικά τα σχόλια των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που σχετίζονται με την έρευνα (πίνακας 36), δημιουργήθηκαν ορισμένες θετικές και αρνητικές ετικέτες (codes) με βάση το περιεχόμενο των συγκεκριμένων σχολίων. Ειδικότερα, κάθε σχόλιο κατηγοριοποιήθηκε σε μία από τις θετικές ή

αρνητικές ετικέτες, ανάλογα με το περιεχόμενό του, προκειμένου να διερευνηθεί η συχνότητά του. Ο πίνακας 37 παρουσιάζει τις θετικές ετικέτες και ο πίνακας 38 τις αρνητικές ετικέτες των σχολίων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στην Α' και Β' Δημοτικού.

Πίνακας 36. Σχόλια εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στην Α' και Β' Δημοτικού

1.	Οι δάσκαλοι Αγγλικής γλώσσας χρειάζονται καλύτερο και περισσότερο διδακτικό υλικό
2.	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς για τους σκοπούς του ΠΕΑΠ
3.	Το ΠΕΑΠ είναι μια αξιόλογη προσπάθεια εκμάθησης της Αγγλικής που δυστυχώς δεν μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη του Ελληνικού δημόσιου σχολείου για πολλούς και διάφορους λόγους, κυρίως πρακτικούς, και αυτό το καταλαβαίνει μόνο όποιος μπαίνει στην τάξη να διδάξει καθημερινά.
4.	Η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αγγλικών είναι θετική, όμως πολλές φορές αισθανόμαστε ότι το ΕΑΕΠ απευθύνεται σε μαθητές κάποιας χώρας κεντρικής ή βόρειας Ευρώπης (αρκετά δύσκολη ύλη σε υπερβολική ποσότητα με δραστηριότητες που πολλές φορές είναι δύσκολο ή αδύνατο να εφαρμοστούν είτε λόγω έλλειψης υποδομών-στα μεν μεγάλα σχολεία των πόλεων ο αριθμός των μαθητών σε μία τάξη και η έλλειψη χώρου είναι σχεδόν απαγορευτικά για τέτοιες δραστηριότητες, στα μεν μικρότερα σχολεία το γνωστικό επίπεδο είναι τόσο χαμηλό που τα περισσότερα είναι μάλλον δυσνόητα και υπερβολικά. Προσαρμογή και επιλογή βέβαια είναι εφικτή- είτε γιατί τα παιδιά δεν τις κατανοούν). Παρόλα αυτά ήταν χρήσιμο εργαλείο για μας. Προτιμότερο είναι να έχουμε κάτι πιο χειροπιαστό (βιβλίο και CD-ROM).
5.	Είναι απαραίτητος ο εφοδιασμός του δασκάλου της Αγγλικής γλώσσας με ένα υποστηρικτικό υλικό για την διδασκαλία του

	<p>μαθήματος (CD, CD-ROM, flashcards, posters, etc.). Για την ευκολότερη διεξαγωγή του μαθήματος κρίνεται ορθό και σκόπιμο οι μαθητές να διαθέτουν ένα σχολικό εγχειρίδιο προσαρμοσμένο στη φιλοσοφία του ΠΕΑΠ.</p>
6.	<p>Ενώ έχει καταστεί σαφές ότι οι μαθητές δεν πρέπει να ασχολούνται με την παραγωγή γραπτού λόγου, στη Β' Δημοτικού "αναγκαζόμαστε" να διδάξουμε γραπτό λόγο στα παιδιά γιατί τα παιδιά ήδη έχουν μάθει πράγματα στο φροντιστήριο-άρα, ο εκπαιδευτικός παίρνει δικές του πρωτοβουλίες με βάση το τμήμα. Δεν έχει σταλεί κανένα βοηθητικό υλικό στα σχολεία!!! Άρα, ο εκπαιδευτικός από μόνος του δημιουργεί το υλικό του. Σε πολλά σχολεία δεν υπάρχει καν διαθέσιμο κασετόφωνο, οπότε ό,τι υλικό και να διαθέτεις, μπορεί να μην καταφέρεις να το αναπαράγεις (φωτοτυπίες, κασετόφωνο). Δεν λαμβάνεται υπόψη ότι πολλοί μαθητές στην πρώτη δημοτικού μπορεί να μην διδάχτηκαν αγγλικά και στη συνέχεια αλλάζοντας σχολείο να βρεθούν σε ένα τμήμα που έχει διδαχθεί αγγλικά. Επομένως δεν μπορούμε να δεχτούμε την "τάξη" σαν κάτι το ενιαίο και το ομογενές. Το ΠΕΑΠ είναι μια καταπληκτική ιδέα που όμως: 1) κατάφερε (λόγω κοινωνικών προτύπων) να στείλει τα παιδιά στο φροντιστήριο από την Α' Δημοτικού και 2) να εστιάσει στην προσωπικότητα και το μεράκι του κάθε εκπαιδευτικού, καθώς λόγω έλλειψης έντυπου υλικού, υλικού γενικότερα και μέσων σε όλα τα σχολεία, εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό η υλοποίηση του προγράμματος. Υπάρχουν μεγάλες ασάφειες για την εφαρμογή του προγράμματος, τις οποίες δεν μπορούν να διευκρινίσουν ούτε οι σύμβουλοι αγγλικής.</p>
7.	<p>-Η εκμάθηση οποιασδήποτε ξένης γλώσσας ΔΕΝ μπορεί να βασίζεται σε 1 ντοσιέ που απλώς υπάρχει για την Α κ Β δημοτικού. Αυτό, θεωρητικά, μπορεί να το κάνει ο ΚΑΘΕΝΑΣ που ανακατεύεται λίγο στο internet. Γενικά, το όλο πρόγραμμα είναι πρόχειρα οργανωμένο.</p>
8.	<p>Θα ήθελα να παρατηρήσω ότι η πρώτη Δημοτικού δουλεύει καλά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, η Δευτέρα όμως δεν είναι το ίδιο</p>

	αποδοτική. Τα παιδιά αισθάνονται ότι ήδη ξέρουν την ύλη από την Α και επειδή πολλά πάνε και φροντιστήριο στη Β, συγκρίνουν το σχολείο και βρίσκουν ότι τους μαθαίνουμε τα ίδια με την Α ή λιγότερα από τα φροντιστήρια.. Ίσως αν στη Β είχαν κάποιο coursebook ήταν καλύτερα κ για τους μαθητές κ για τους καθηγητές.
9.	Τα παιδιά με την κατάλληλη προεργασία κατανοούν και παράγουν προφορικό λόγο με ελάχιστες δυσκολίες κατά περίπτωση.
10.	Χρειάζεται μια αίθουσα Αγγλικής με τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό για το μάθημα καθώς και βιβλία για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και το απαραίτητο set των εποπτικών μέσων έτοιμο.
11.	Να υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής μεταξύ τους (ανταλλαγή απόψεων) αλλά και συνεργασία ειδικοτήτων/δασκάλων στο πλαίσιο προγραμμάτων.
12.	Τα παιδιά ευχαριστιούνται με το μάθημα των Αγγλικών στην Α' και Β' Δημοτικού
13.	Θα πρέπει να παρέχεται έτοιμο σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό προς διευκόλυνση του δασκάλου
14.	Δεν έχει γίνει κανένα ενημερωτικό σεμινάριο για το ΠΕΑΠ . Η μόνη πηγή πληροφόρησης είναι η σχετική ιστοσελίδα.

Πίνακας 37. Θετικές ετικέτες των σχολίων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στην Α' και Β' Δημοτικού

1.	Επιτυχής εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας
2.	Θετική ανταπόκριση των μαθητών

Πίνακας 38. Αρνητικές ετικέτες των σχολίων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στην Α' και Β' Δημοτικού

1.	Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής- εξοπλισμού
2.	Αδυναμία συσχέτισης με την ελληνική πραγματικότητα
3.	Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών

4.	Έλλειψη αίθουσας διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας
5.	Έλλειψη σχολικού εγχειριδίου
6.	Έλλειψη έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού
7.	Επιρροή των φροντιστηρίων Αγγλικής γλώσσας
8.	Προβληματική εφαρμογή στη Β' Δημοτικού
9.	Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών

Με βάση τον πίνακα 39, παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας εξέφρασε αρνητικά σχόλια για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Πίνακας 39. Όλες οι ετικέτες των σχολίων των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στην Α' και Β' Δημοτικού

Τύπος ετικέτας	Ετικέτες		Σχόλια	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
Θετική	2	15,38%	6	25,0%
Αρνητική	11	84,61%	18	75,0%
Σύνολο	13	100	24	100

Από τον πίνακα 40 προκύπτει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την αποτελεσματικότητα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Ειδικότερα, μέσω της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού εξασφαλίζεται η επιτυχής εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας και επιτυγχάνεται η θετική ανταπόκριση των μαθητών.

Πίνακας 40. Θετικές ετικέτες των σχολίων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στην Α' και Β' Δημοτικού

Τύπος ετικέτας	Ετικέτες		Σχόλια	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
Επιτυχής εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας	1	50,0%	3	50,0%
Θετική ανταπόκριση των μαθητών	1	50,0%	3	50,0%
Σύνολο	2	100	6	100

Με βάση τον πίνακα 41, συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας επεσήμαναν την έλλειψη έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού, την έλλειψη σχολικού εγχειριδίου για τις συγκεκριμένες τάξεις και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας εξέφρασαν τα εξής σχόλια: α) την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ή/και εξοπλισμού, β) την αδυναμία συσχέτισης του περιεχομένου του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) με την ελληνική πραγματικότητα, γ) την επιρροή των φροντιστηρίων Αγγλικής γλώσσας στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού και δ) την προβληματική εφαρμογή του περιεχομένου του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) στη Β' Δημοτικού. Τέλος, υπήρξαν μεμονωμένες αναφορές για την ανάγκη ύπαρξης αίθουσας διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού.

Πίνακας 41. Αρνητικές ετικέτες των σχολίων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στην Α' και Β' Δημοτικού

Τύπος ετικέτας	Ετικέτες		Σχόλια	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής- εξοπλισμού	1	11,11%	3	12,5%
Αδυναμία συσχέτισης με την ελληνική πραγματικότητα	1	11,11%	2	8,33%
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1	11,11%	4	16,66%
Έλλειψη αίθουσας διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας	1	11,11%	1	4,16%
Έλλειψη σχολικού εγχειριδίου	1	11,11%	4	16,66%
Έλλειψη έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού	1	11,11%	5	20,83%
Επιρροή των φροντιστηρίων Αγγλικής γλώσσας	1	11,11%	2	8,33%
Προβληματική εφαρμογή στη Β' Δημοτικού	1	11,11%	2	8,33%
Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών	1	11,11%	1	4,16%
Σύνολο	9	100	24	100

2.7. Συσχετίσεις μεταβλητών της έρευνας

Προκειμένου να εξεταστεί, εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών, δηλαδή του βαθμού επιρροής της μίας μεταβλητής από την άλλη, χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης στατιστικής σημαντικότητας « χ^2 ». Η διατύπωση κάθε ελέγχου υποθέσεων περιλαμβάνει τη μηδενική υπόθεση (H_0) και την εναλλακτική υπόθεση (H_1) και έχει την ακόλουθη μορφή:

H_0 : Τα χαρακτηριστικά των μεταβλητών κατανέμονται ανεξάρτητα στον ερευνητικό πληθυσμό, δηλαδή οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

H_1 : Τα χαρακτηριστικά των μεταβλητών δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον ερευνητικό πληθυσμό, δηλαδή οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

Αρχικά, διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και της μεθόδου που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Ειδικότερα, επελέγησαν προς συσχέτιση οι ακόλουθες μέθοδοι διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, επειδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας τις χρησιμοποιεί περισσότερο από τις υπόλοιπες διδακτικές μεθόδους: α) η Ολική Φυσική Ανταπόκριση (Total Physical Response (TPR)), β) η Επικοινωνιακή Μέθοδος Διδασκαλίας (Communicative Language Teaching (CLT)) και γ) η «Βασιζόμενη σε Δραστηριότητες Προσέγγιση» (Activity-Based Approach).

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ανά ηλικιακή ομάδα που χρησιμοποιούν την μέθοδο «Ολική Φυσική Ανταπόκριση» (Total Physical Response (TPR)) για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού παρουσιάζεται στον πίνακα 42. Η εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου δεν σχετίζεται με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας ($\chi^2(3, N = 88) = 3.53, p = 0.32$).

Πίνακας 42. Συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τη μέθοδο διδασκαλίας «Ολική Φυσική Ανταπόκριση» (Total Physical Response (TPR))

Crosstab

Count

		Total Physical Response (TPR)		Total
			Total Physical Response (TPR)	
Ηλικία	25-34	2	9	11
	35-44	13	29	42
	45-54	7	23	30
	55 και άνω	3	2	5
Total		25	63	88

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,533 ^a	3	,317
Likelihood Ratio	3,303	3	,347
N of Valid Cases	88		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,42.

Στον πίνακα 43 παρουσιάζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ανά ηλικιακή ομάδα που χρησιμοποιούν την «Επικοινωνιακή Μέθοδο Διδασκαλίας» (Communicative Language Teaching (CLT)) για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού. Η εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου δεν σχετίζεται με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας ($\chi^2(3, N = 88) = 3,63, p = 0,30$).

Πίνακας 43. Συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με την «Επικοινωνιακή Μέθοδο Διδασκαλίας» (Communicative Language Teaching (CLT))

Crosstab

Count

		Communicative Language Teaching (CLT)		Total
			Communicative Language Teaching (CLT)	
Ηλικία	25-34	4	7	11
	35-44	9	33	42
	45-54	4	26	30
	55 και άνω	2	3	5
Total		19	69	88

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,628a	3	,305
Likelihood Ratio	3,460	3	,326
N of Valid Cases	88		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,08.

Στον πίνακα 44 καταγράφεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ανά ηλικιακή ομάδα που χρησιμοποιούν τη «Βασιζόμενη σε Δραστηριότητες Προσέγγιση» (Activity-Based Approach) για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού. Η εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου δεν σχετίζεται με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας ($\chi^2(3, N = 88) = 0,45, p = 0,93$).

Πίνακας 44. Συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τη «Βασιζόμενη σε Δραστηριότητες Προσέγγιση» (Activity-Based Approach)

Crosstab

Count

		Activity-Based Approach		Total
			Activity-Based Approach	
Ηλικία	25-34	3	8	11
	35-44	13	29	42
	45-54	8	22	30
	55 και άνω	2	3	5
Total		26	62	88

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,449a	3	,930
Likelihood Ratio	,437	3	,932
N of Valid Cases	88		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,48.

Στη συνέχεια διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ της γνώσης χρήσης των νέων τεχνολογιών των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και της μεθόδου που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Ειδικότερα, επελέγησαν προς συσχέτιση οι εξής τρεις μέθοδοι διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, επειδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας τις χρησιμοποιεί περισσότερο από τις υπόλοιπες διδακτικές μεθόδους: α) η Ολική Φυσική Ανταπόκριση (Total Physical Response (TPR)), β) η Επικοινωνιακή Μέθοδος Διδασκαλίας (Communicative Language Teaching (CLT)) και γ) η «Βασιζόμενη σε Δραστηριότητες Προσέγγιση» (Activity-Based Approach).

Ο πίνακας 45 παρουσιάζει τον βαθμό που γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες όσοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούν την μέθοδο

«Ολική Φυσική Ανταπόκριση» (Total Physical Response (TPR)) για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού. Η εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου δεν σχετίζεται με τη γνώση χρήσης των νέων τεχνολογιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας ($\chi^2(3, N = 88) = 3,62, p = 0,30$).

Πίνακας 45. Συσχέτιση της γνώσης χρήσης των νέων τεχνολογιών των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με την μέθοδο «Ολική Φυσική Ανταπόκριση» (Total Physical Response (TPR))

Crosstab

Count		Total Physical Response (TPR)		Total
			Total Physical Response (TPR)	
Έχετε γνώσεις χρήσης των νέων τεχνολογιών;	Λίγο	6	10	16
	Αρκετά	12	23	35
	Πολύ	6	20	26
	Πάρα πολύ	1	10	11
Total		25	63	88

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,626a	3	,305
Likelihood Ratio	4,066	3	,254
N of Valid Cases	88		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,13.

Στον πίνακα 46 καταγράφεται ο βαθμός που γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες όσοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούν την «Επικοινωνιακή Μέθοδο Διδασκαλίας» (Communicative Language Teaching (CLT)) για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού. Η εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου δεν σχετίζεται με τη γνώση χρήσης των νέων τεχνολογιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας ($\chi^2(3, N = 88) = 6,30, p = 0,10$).

Πίνακας 46. Συσχέτιση της γνώσης χρήσης των νέων τεχνολογιών των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με την «Επικοινωνιακή Μέθοδο Διδασκαλίας» (Communicative Language Teaching (CLT))

Crosstab

Count

		Communicative Language Teaching (CLT)		Total
			Communicative Language Teaching (CLT)	
Έχετε γνώσεις χρήσης των νέων τεχνολογιών;	Λίγο	7	9	16
	Αρκετά	7	28	35
	Πολύ	4	22	26
	Πάρα πολύ	1	10	11
Total		19	69	88

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,300a	3	,098
Likelihood Ratio	5,831	3	,120
N of Valid Cases	88		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,38.

Ο πίνακας 47 παρουσιάζει τον βαθμό που γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες όσοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούν τη «Βασισμένη σε Δραστηριότητες Προσέγγιση» (Activity-Based Approach) για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού. Η εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου δεν σχετίζεται με τη γνώση χρήσης των νέων τεχνολογιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας ($\chi^2(3, N = 88) = 3,30, p = 0,35$).

Πίνακας 47. Συσχέτιση της γνώσης χρήσης των νέων τεχνολογιών των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τη «Βασιζόμενη σε Δραστηριότητες Προσέγγιση» (Activity-Based Approach)

Crosstab

Count

		Activity-Based Approach		Total
			Activity-Based Approach	
Έχετε γνώσεις χρήσης των νέων τεχνολογιών;	Λίγο	7	9	16
	Αρκετά	8	27	35
	Πολύ	9	17	26
	Πάρα πολύ	2	9	11
Total		26	62	88

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,306a	3	,347
Likelihood Ratio	3,295	3	,348
N of Valid Cases	88		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,25.

Ακόμη, διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και του είδους του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Ειδικότερα, επελέγησαν τα τραγούδια, τα παιχνίδια και οι εικόνες (flashcards), επειδή τα χρησιμοποιούν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας περισσότερο από τα υπόλοιπα είδη εκπαιδευτικού υλικού.

Στον πίνακα 48 παρουσιάζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ανά ηλικιακή ομάδα που χρησιμοποιούν τα τραγούδια ως εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Η εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι η χρήση των τραγουδιών ως εκπαιδευτικό υλικό δεν σχετίζεται με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας ($\chi^2(3, N = 88) = 2,43, p = 0,49$).

Πίνακας 48. Συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τα τραγούδια ως εκπαιδευτικό υλικό

Crosstab

		Τραγούδια		Total
			Τραγούδια	
Ηλικία	25-34	1	10	11
		9,1%	90,9%	100,0%
		20,0%	12,0%	12,5%
		1,1%	11,4%	12,5%
	35-44	1	41	42
		2,4%	97,6%	100,0%
		20,0%	49,4%	47,7%
		1,1%	46,6%	47,7%
	45-54	3	27	30
		10,0%	90,0%	100,0%
		60,0%	32,5%	34,1%
		3,4%	30,7%	34,1%
	55 και άνω	0	5	5
		,0%	100,0%	100,0%
		,0%	6,0%	5,7%
		,0%	5,7%	5,7%
Total	5	83	88	
	5,7%	94,3%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	
	5,7%	94,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,438 ^a	3	,487

Likelihood Ratio	2,731	3	,435
N of Valid Cases	88		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

Στον πίνακα 49 παρουσιάζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ανά ηλικιακή ομάδα που χρησιμοποιούν τα παιχνίδια ως εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Η εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι η χρήση των παιχνιδιών ως εκπαιδευτικό υλικό δεν σχετίζεται με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας ($\chi^2(3, N = 88) = 1,04, p = 0,81$).

Πίνακας 49. Συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τα παιχνίδια ως εκπαιδευτικό υλικό

Crosstab

		Παιχνίδια		Total
			Παιχνίδια	
Ηλικία	25-34	1	10	11
		9,1%	90,9%	100,0%
		12,5%	12,5%	12,5%
		1,1%	11,4%	12,5%
	35-44	4	38	42
		9,5%	90,5%	100,0%
		50,0%	47,5%	47,7%
		4,5%	43,2%	47,7%
	45-54	2	28	30
		6,7%	93,3%	100,0%
		25,0%	35,0%	34,1%
		2,3%	31,8%	34,1%
55 και άνω	1	4	5	
	20,0%	80,0%	100,0%	
	12,5%	5,0%	5,7%	
	1,1%	4,5%	5,7%	

Total	8	80	88
	9,1%	90,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	9,1%	90,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,943 ^a	3	,815
Likelihood Ratio	,797	3	,850
N of Valid Cases	88		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45.

Ο πίνακας 50 παρουσιάζει τον αριθμό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ανά ηλικιακή ομάδα που χρησιμοποιούν τις εικόνες (flashcards) ως εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Η εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι η χρήση των εικόνων (flashcards), ως εκπαιδευτικό υλικό δεν σχετίζεται με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας ($\chi^2(3, N = 88) = 4,40, p = 0,22$).

Πίνακας 50. Συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τις εικόνες (flashcards) ως εκπαιδευτικό υλικό

Crosstab

		Εικόνες (flashcards)		Total
			Εικόνες (flashcards)	
Ηλικία	25-34	0	11	11
		,0%	100,0%	100,0%
		,0%	13,8%	12,5%
		,0%	12,5%	12,5%
	35-44	6	36	42
		14,3%	85,7%	100,0%

		75,0%	45,0%	47,7%
		6,8%	40,9%	47,7%
45-54	1	29	30	
		3,3%	96,7%	100,0%
		12,5%	36,3%	34,1%
		1,1%	33,0%	34,1%
55 και άνω	1	4	5	
		20,0%	80,0%	100,0%
		12,5%	5,0%	5,7%
		1,1%	4,5%	5,7%
Total	8	80	88	
		9,1%	90,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%
		9,1%	90,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,395 ^a	3	,222
Likelihood Ratio	5,393	3	,145
N of Valid Cases	88		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45.

2.8. Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων

Προκειμένου να διενεργηθεί ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων, ορίστηκε η μηδενική υπόθεση (H_0), σύμφωνα με την οποία οι συχνότητες των απαντήσεων δεν είναι διαφορετικές μεταξύ τους και η εναλλακτική υπόθεση (H_1), σύμφωνα με την οποία οι συχνότητες των απαντήσεων είναι διαφορετικές μεταξύ τους, δηλαδή παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Για να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις, συγκρίνεται η τιμή του χ^2 με την κρίσιμη τιμή για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας (df) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (α) 0,05. Όταν το χ^2 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή, τότε η αρχική (H_0) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση (H_1). Όταν το χ^2 είναι μικρότερο από την αντίστοιχη τιμή, τότε γίνεται δεκτή η αρχική υπόθεση.

Ερευνητική υπόθεση 1: Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού.

H_0 : Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση Γ2 είναι ίδιες μεταξύ τους.

H_1 : Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση Γ2 δεν είναι ίδιες μεταξύ τους (παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά).

Γνωρίζοντας ότι η κρίσιμη τιμή για τους βαθμούς ελευθερίας $df=3$ και $\alpha=0,05$ είναι 7,81, παρατηρείται ότι στον πίνακα 51 για όλες τις διδακτικές μεθόδους το χ^2 είναι μεγαλύτερο της κρίσιμης τιμής. Άρα, η εναλλακτική υπόθεση H_1 γίνεται δεκτή, καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση Γ2.

Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να συγκεντρώνονται οι μαθητές σε ό,τι κάνουν στην τάξη, να ανταποκρίνονται οι μαθητές στους κανόνες της τάξης, να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους, να αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες των γονέων και να συνεργάζονται με τον κύριο εκπαιδευτικό της τάξης.

Ωστόσο, επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να σέβονται οι μαθητές τους άλλους, να σχεδιάζουν μόνοι τους δραστηριότητες για το μάθημα και να εξασφαλίζουν υλικό για το μάθημα.

Πίνακας 51. Ερευνητική υπόθεση 1

	Να συγκεντρώνονται οι μαθητές σε ό,τι κάνουν στην τάξη	Να ανταποκρίνονται στους κανόνες της τάξης	Να σέβονται τους άλλους	Να προσαρμόζετε τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών σας	Να σχεδιάζετε μόνοι σας δραστηριότητες για το μάθημά σας	Να αντιμετωπίζετε τις ανησυχίες των γονέων	Να συνεργάζεστε με τον κύριο εκπαιδευτικό της τάξης	Να εξασφαλίζετε υλικό για το μάθημα
Chi-Square	13,462 ^a	9,523 ^a	6,143 ^b	9,758 ^c	4,477 ^a	20,625 ^d	53,338 ^a	4,231 ^a
df	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,004	,023	,105	,021	,214	,000	,000	,238

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 16,3.

b. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 15,8.

c. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 16,5.

d. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 16,0.

Ερευνητική υπόθεση 2: Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας.

H0: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση Γ7 είναι ίδιες μεταξύ τους.

H1: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση Γ7 δεν είναι ίδιες μεταξύ τους (παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά).

Γνωρίζοντας ότι η κρίσιμη τιμή για τους βαθμούς ελευθερίας $df=3$ και $\alpha=0,05$ είναι 7,81, παρατηρείται ότι στον πίνακα 52 για όλες τις διδακτικές μεθόδους το χ^2 είναι μεγαλύτερο της κρίσιμης τιμής. Άρα, η εναλλακτική υπόθεση H1 γίνεται δεκτή, καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση Γ7.

Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν θεωρούν ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας.

Πίνακας 52. Ερευνητική υπόθεση 2

	να κατανοούν την Αγγλική γλώσσα στο γραπτό λόγο	να κατανοούν την Αγγλική γλώσσα στον προφορικό λόγο	να παράγουν γραπτό λόγο στην Αγγλική γλώσσα	να παράγουν προφορικό λόγο στην Αγγλική γλώσσα	να συμμετέχουν στις δραστηριότη τες του μαθήματος
Chi-Square	12,429 ^a	39,379 ^b	12,759 ^b	21,339 ^c	31,508 ^c
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,006	,000	,005	,000	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 14,0.

b. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 14,5.

c. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 14,8.

Ερευνητική υπόθεση 3: Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό πώς να αξιολογούν τις μαθησιακές δυνατότητες και ικανότητες των μαθητών για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στις πρώτες δύο τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

H0: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση Γ9 είναι ίδιες μεταξύ τους.

H1: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση Γ9 δεν είναι ίδιες μεταξύ τους (παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά).

Γνωρίζοντας ότι η κρίσιμη τιμή για τους βαθμούς ελευθερίας $df=3$ και $\alpha=0,05$ είναι 7,81, παρατηρείται ότι στον πίνακα 53 για όλες τις διδακτικές μεθόδους το χ^2

είναι μεγαλύτερο της κρίσιμης τιμής. Άρα, η εναλλακτική υπόθεση H1 γίνεται δεκτή, καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση Γ9.

Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) πώς να αξιολογούν τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού.

Πίνακας 53. Ερευνητική υπόθεση 3

	είναι σαφές πώς να αξιολογείτε τους μαθητές με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΠΕΑΠ:	έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να αξιολογείτε τους μαθητές με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του ΠΕΑΠ	χρησιμοποιείτε περισσότερους από έναν τρόπους αξιολόγησης των μαθητών	αξιολογείτε τους μαθητές με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του ΠΕΑΠ	για την αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνετε υπόψη και την ατομική βελτίωση:	η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών διαφοροποιείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές τους ανάγκες	η αξιολόγηση σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΕΑΠ βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν τι πρέπει να κάνουν για να βελτιωθούν	ο τρόπος αξιολόγησης σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΕΑΠ των μαθητών σας βοηθά στο διδακτικό σας έργο
Chi-Square	29,905 ^a	19,217 ^b	38,190 ^a	12,095 ^a	105,635 ^c	56,847 ^d	17,333 ^a	25,541 ^c
df	3	3	3	3	3	2	3	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,001	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 21,0.

b. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 20,8.

c. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 21,3.

d. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 28,3.

3^ο ΜΕΡΟΣ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ως προς το προφίλ των ογδόντα οκτώ (88) συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, παρατηρείται ότι η πλειονότητά τους απαρτίζεται από γυναίκες. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπεραντιπροσωπεύεται από γυναίκες στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε διάφορες χώρες του κόσμου (Commonwealth Secretariat & UNESCO, 2011· Dares analyses, 2013· Παλμύρη, 2006· Griffiths, 2006· Drudy et al, 2005· Wylie, 2000).

Το ηλικιακό εύρος των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού κυμαίνεται από τριάντα πέντε (35) έως σαράντα πέντε (45) ετών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι «η διδασκαλία σε μικρά παιδιά είναι ιδιαίτερα ενεργοβόρα και κουραστική» (Δενδρινού & Αναστασίου, χ.η.), κρίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταπεξέρθουν ηλικιακά στις ιδιαίτερες διδακτικές απαιτήσεις των μαθητών ηλικίας 6-8 ετών (Lambert et al., 2007).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού φοίτησε σε πανεπιστήμιο της ημεδαπής ενώ ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών πραγματοποίησε μεταπτυχιακές ή/και διδακτορικές σπουδές. Το επικρατέστερο επιστημονικό πεδίο, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν σπουδές μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επιπέδου, είναι η Διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Φαίνεται, λοιπόν, πως αρκετοί εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές αρχές της γλωσσοδιδασκτικής και πως είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης της Αγγλικής γλώσσας (Brauchle & Jerich, 1998· Kaplan & Owings, 2003). Μ' αυτό τον τρόπο, μπορούν να κατανοήσουν τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού και συνεπώς, να επιλέξουν την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία και το απαραίτητο μαθησιακό υλικό (Richards & Renandya, 2002).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, εργάζονταν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι περισσότεροι είχαν έντεκα (11) έως είκοσι (20) συνολικά έτη υπηρεσίας. Η σπουδαιότητα της διδακτικής εμπειρίας είναι αναμφισβήτητη, αφού ο εκπαιδευτικός

είναι κατάλληλα εφοδιασμένος για να ανταπεξέρθει στον πολλαπλό του ρόλο ως καθοδηγητή, ειδικό επιστήμονα, συνεργάτη και αξιολογητή (Richards & Farrell, 2011).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού έχουν αρκετές έως πολλές γνώσεις χρήσης των νέων τεχνολογιών. Συνεπώς, παρατηρείται, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν «να βοηθήσουν στην υπερπήδηση μιας σειράς εμποδίων της παραδοσιακής τάξης» (Τζωρτζακάκης, 2002). Παράλληλα, η γνώση των νέων τεχνολογιών καθιστά τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ικανούς να πειραματίζονται με νέες διδακτικές μεθόδους, να αντλούν εκπαιδευτικό υλικό και να χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα έτσι ώστε να αναδομούν συνεχώς το μαθησιακό περιβάλλον (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2001).

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, δήλωσαν ότι έχουν μελετήσει λίγο έως αρκετά το περιεχόμενο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Αναφορικά με τη φιλοσοφία, τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ), λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας θεωρούν ότι έχουν εξοικειωθεί αρκετά με τις συγκεκριμένες παραμέτρους. Το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας έχουν μελετήσει τον οδηγό του εκπαιδευτικού αρκετά και εφαρμόζει αρκετά το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ). Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας θα πρέπει να είναι εκ των προτέρων εξοικειωμένοι με τους διδακτικούς στόχους, την προτεινόμενη μεθοδολογία ή/και το υλικό έτσι ώστε να εξασφαλίζουν την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (English, 2002· Cummins & Davison, 2007). Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που συμμετείχαν στην έρευνα πληρούν ως ένα βαθμό τη συγκεκριμένη προϋπόθεση.

Μία ακόμη παράμετρος που διερευνήθηκε είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, από το περιεχόμενο των σπουδών τους σε σχέση με τις σημερινές διδακτικές απαιτήσεις του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη

παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι ως προς τον τομέα της ειδικότητας-επιστημονικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι ως προς τον τομέα της διδακτικής κατάρτισης, ως προς τον τομέα της ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης και ως προς τον τομέα της εφαρμογής στη σχολική τάξη. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει την άποψη, σύμφωνα με την οποία η παιδαγωγική κατάρτιση είναι πιο σημαντική για τους εκπαιδευτικούς από τη γνώση του γνωστικού αντικείμενου, προκειμένου να ανταπεξέρχονται σε διάφορες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Skinner, 2008· Ramatulasamma & Bhascara Rao, 2003· Saha & Dworkin, 2009).

Οι κυριότερες μορφές επιμόρφωσης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, ήταν η ημερίδα, το σεμινάριο και η ενημερωτική ομιλία. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δήλωσαν ότι είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έλαβαν ως προς τις εξής παραμέτρους: i) την επικαιροποίηση των γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας, ii) τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ), iii) τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ), iv) τις νέες τεχνολογίες, v) την αξιολόγηση των μαθητών, vi) τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και vii) τον τρόπο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) στην τάξη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για τη μετάδοση γνώσεων, την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αποτελεσματική εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, μεταξύ άλλων (Spodek & Saracho, 2005· Centre for educational research and education, 1998· Hopkins, 1986· Henderson, 1978). Ωστόσο, παρατηρείται ότι η επιμόρφωση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) ήταν ελλιπής, αναχρονιστική και ανεπαρκής.

Για τη βελτίωση της επιμόρφωσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, πρότειναν περισσότερες και συχνότερες επιμορφωτικές εκδηλώσεις. Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί

Αγγλικής γλώσσας θα πρέπει να είναι καλύτερα καταρτισμένοι και να διαθέτουν περισσότερα προσόντα, λόγου χάρη διδακτική εμπειρία ή εξοικείωση με τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Περισσότεροι επιμορφωτές, μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος των επιμορφωτικών εκδηλώσεων και η αντίστοιχη εφαρμογή τους σε περισσότερες πόλεις της Ελλάδας προτείνονται από ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας. Οι ακόλουθες τρεις προτάσεις παρατέθηκαν από τη μειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας: α) αποστολή εκπαιδευτικού/ενημερωτικού υλικού στο σχολείο, β) δειγματικές διδασκαλίες και γ) παρακολούθηση υποδειγματικής διδασκαλίας.

Αναφορικά με τις μεθόδους που υιοθετούνται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, οι τέσσερις προσφιλέστερες είναι οι εξής: i) η Επικοινωνιακή Μέθοδος Διδασκαλίας (“Communicative Language Teaching” (CLT)), ii) η Ολική Φυσική Ανταπόκριση (“Total Physical Response” (TPR)), iii) η Βασιζόμενη σε Δραστηριότητες Προσέγγιση (“Activity-Based Approach”) iv) η Οπτικοακουστική Μέθοδος (“Audio-lingual Method” (ALM)). Ένα μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούν τη Συνδυασμένη Εκμάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου (“Content and Language Integrated Learning” (CLIL)) και την Άμεση Μέθοδο (“Direct Method”). Η μειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας εφαρμόζουν τις ακόλουθες μεθόδους: i) τη Μέθοδο Κοινοτικής Γλωσσικής Εκμάθησης (“Community Language Learning” (CLL)), ii) τη Suggestopedia και iii) τη Σιωπηλή Μέθοδο (“Silent Way”). Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, χρησιμοποιούν έναν συνδυασμό όλων των ανωτέρω μεθόδων για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Αξίζει να σημειωθεί πως δεν υπάρχει μία ενδεδειγμένη μέθοδος διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α’ και Β’ Δημοτικού. Αντίθετα, κάθε μέθοδος μπορεί να προάγει τη μάθηση, εφόσον ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες, στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Richards & Renandya, 2002· Numan, 1985). Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας επιλέγουν ανθρωπιστικές και μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες εστιάζουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών της Α’ και Β’ Δημοτικού (Nunan, 2012· Mukalel, 2007· Nunan, 2007· Nagaraj, 2002· Numan, 1996).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, χρησιμοποιεί τραγούδια, παιχνίδια ή/και εικόνες (flashcards) για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Επίσης, οι ιστορίες, οι μύθοι, τα παραμύθια, τα CD-ROM και τα DVD υιοθετούνται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούν κατασκευές, ποιημάτια, ρίμες καθώς και αφορμή για δράση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν ενδείκνυται η χρήση ή/και η προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της Αγγλικής σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού, παρατηρείται ότι χρησιμοποιείται εκτενώς και συνδυαστικά μία πληθώρα εκπαιδευτικών υλικών από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα σ' αυτές τις τάξεις. Με αυτόν τον τρόπο, παρέχονται πολύτιμα γλωσσικά ερεθίσματα, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού να εξοικειωθούν με ποικίλα γλωσσικά δείγματα. Στην περίπτωση που η επαφή των μαθητών με την Αγγλική γλώσσα είναι περιορισμένη, το εκπαιδευτικό υλικό λειτουργεί συμπληρωματικά και επιβοηθητικά ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού, που είναι η μοναδική πηγή Αγγλικής γλώσσας. Παράλληλα, όλες οι μορφές του εκπαιδευτικού υλικού που αναφέρθηκαν προηγουμένως συμβάλλουν στην εξοικείωση των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού με τον Αγγλικό πολιτισμό, ο οποίος είναι πολιτιστικά ποικιλόμορφος, και συνεπώς, συμβάλλουν στην απόκτηση μιας κοσμοπολίτικης νοοτροπίας (McDonough, Shaw & Masuhara, 2013· Alsagoff, Lee McKay, Hu & Renandya, 2012).

Επίσης, κατεγράφησαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τις ιδιότητες που διαθέτει το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται από ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ως αρκετά: i) κατάλληλο, ii) ελκυστικό, iii) αρκετά σύγχρονο (προσαρμοσμένο στα νέα δεδομένα της επιστήμης και της τεχνολογίας), iv) επαρκές, v) εύκολο στη χρήση και vi) ικανό για συνδυαστική χρήση με άλλο εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, περιοδικά, λογισμικό, κ.ά.). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας είναι ικανοποιημένοι σε επαρκή βαθμό με το εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγουν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας έχουν επισκεφτεί την ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, θεωρούν ότι η ιστοσελίδα είναι αρκετά εύχρηστη, περιεκτική σε χρήσιμο υλικό και πλήρης ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού. Το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών κρίνουν ως αρκετά ικανοποιητική τη μορφή: i) των εικονογραφημένων φύλλων, ii) των καρτελών, iii) των φύλλων εργασίας (worksheets), iv) του εκπαιδευτικού οδηγού, v) του ηχητικού υλικού με διαλόγους, vi) των παραμυθιών, vii) των ριμών και viii) των τραγουδιών. Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας δεν έχουν σχεδιάσει διδακτικές δραστηριότητες ούτε τις έχει αποστείλει προς ανάρτηση στην ιστοσελίδα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας αντιμετωπίζουν δυσκολίες μερικές φορές κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας δυσκολεύονται σε μικρό βαθμό προκειμένου να συγκεντρώνονται οι μαθητές σε ό,τι κάνουν στην τάξη, να ανταποκρίνονται στους κανόνες της τάξης και να σέβονται τους άλλους. Παράλληλα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μικρό βαθμό κατά την προσαρμογή των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους, κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων για το μάθημά τους και στην προσπάθειά τους να εξασφαλίζουν υλικό για το μάθημα. Επίσης, δυσκολεύονται λίγο στη συνεργασία τους με τον κύριο εκπαιδευτικό της τάξης και στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες των γονέων. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει την άποψη ότι η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι γεμάτη από προκλήσεις και απατήσεις, που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά για την εξομάλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Garton, Copland & Burns, 2011·Al-amarat, 2011).

Ως προς το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ), οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, θεωρούν πως το εκπαιδευτικό τους έργο δεν παρεμποδίζεται καθόλου και πως μάλλον προάγεται αρκετά από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η σημασία του συγκεκριμένου ευρήματος είναι

μεγάλη, καθώς κάθε αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να σχεδιάζεται για να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και να διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία (Braine, 2014).

Ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές. Οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών εξασφαλίζουν αφενός την ενεργό συμμετοχή και την επιτυχή επίδοση των μαθητών και αφετέρου την ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Wilkins, 2006·Woods & Jeffrey 1996· Lortie, 1975). Λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή ηλικία των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών χαρακτηρίζονται από έντονη συγκινησιακή φόρτιση (Hargreaves, 2000· Lortie, 1975).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, θεωρούν ότι οι μαθητές δεν δυσκολεύονται καθόλου ή αντιμετωπίζουν ελάχιστες δυσκολίες κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, αρκετοί εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας πιστεύουν πως οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού δυσκολεύονται: i) λίγο ή αρκετά στην κατανόηση του γραπτού λόγου, ii) λίγο στην κατανόηση του προφορικού λόγου, iii) αρκετά στην παραγωγή γραπτού λόγου και iv) στην παραγωγή προφορικού λόγου. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές δυσκολεύονται λίγο να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει τη γνωστική εξελικτική θεωρία του Piaget, σύμφωνα με την οποία η νοητική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου ακολουθεί κάποια στάδια. Λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή ηλικία και τον ιδιαίτερο ρυθμό ανάπτυξης κάθε ατόμου, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού κατά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας είναι αναμενόμενες και φυσιολογικές (Siegler, 2006).

Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού, θεωρούν ότι μέσω της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού προωθείται η γλωσσομάθεια και ειδικότερα, αναπτύσσεται η θετική στάση ως προς την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας πιστεύουν πως μέσω της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β'

Δημοτικού αναπτύσσεται παράλληλα και η θετική στάση ως προς την εκμάθηση των ξένων γλωσσών γενικότερα.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας κρίνουν πως είναι λίγο ασαφής ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) και πως έχουν λίγες απαραίτητες γνώσεις για να αξιολογούν τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό περισσότερους από έναν τρόπους αξιολόγησης των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού και ότι τους αξιολογούν αρκετά με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ). Ακόμη, χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό περισσότερους από έναν τρόπους αξιολόγησης των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού και για την αξιολόγηση των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη στον ίδιο βαθμό και την ατομική τους βελτίωση. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού διαφοροποιείται πολύ ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Επίσης, θεωρούν πως η αξιολόγηση σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) βοηθά αρκετά τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού να καταλάβουν τι πρέπει να κάνουν για να βελτιωθούν. Τέλος, πιστεύουν ότι ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) βοηθά αρκετά στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α' και Β' Δημοτικού.

Από τις συσχετίσεις των μεταβλητών παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και της διδακτικής μεθόδου που επιλέγουν για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Επίσης, δεν υπάρχει σημαντική στατιστική σχέση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Ακόμη, μέσα από τις συσχετίσεις των μεταβλητών προέκυψε ότι η γνώση χρήσης νέων τεχνολογιών των εκπαιδευτικών

Αγγλικής γλώσσας δεν σχετίζεται στατιστικά με τη μέθοδο που επιλέγουν για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Συνεπώς, τόσο οι μικρότεροι όσο και οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας επιλέγουν τις ίδιες διδακτικές μεθόδους και το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό για την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές των πρώτων δύο τάξεων του Δημοτικού. Επιπλέον, η επιλογή της διδακτικής μεθόδου, που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας να χρησιμοποιήσουν για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού, δεν εξαρτάται από τον βαθμό γνώσης χρήσης των νέων τεχνολογιών που έχουν.

Η επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων οδήγησε σε μια σειρά συμπερασμάτων. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας δεν δυσκολεύονται ιδιαίτερα στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Ωστόσο, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να σέβονται οι μαθητές τους άλλους, να σχεδιάζουν μόνοι τους δραστηριότητες για το μάθημα και να εξασφαλίζουν υλικό για το μάθημα. Επίσης, από τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας δεν θεωρούν ότι οι μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Τέλος, προέκυψε το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) πώς να αξιολογούν τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας ερευνητικής μελέτης, όπως αυτά προέκυψαν από τις ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης του ερωτηματολογίου, επιβεβαιώνει αρκετά από τα ανωτέρω στατιστικά δεδομένα και λειτουργεί συμπληρωματικά στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στην Α' και Β' Δημοτικού. Η συντριπτική πλειοψηφία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας εκφράζουν αρνητική άποψη για τον τρόπο υλοποίησης του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) και επισημαίνουν αρκετές αδυναμίες σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως αναγκαίες τις ακόλουθες παραμέτρους για την εξασφάλιση της επιτυχίας της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού: α) την παροχή έτοιμου εκπαιδευτικού

υλικού, β) την ύπαρξη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, γ) τη συστηματικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, δ) τη μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα του περιεχομένου του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) και ε) τη συσχέτιση του περιεχομένου του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Πρώιμης παιδικής ηλικίας» (ΠΕΑΠ) με την καθημερινότητα των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού.

Επίλογος

Η παρούσα ερευνητική μελέτη έθεσε ως πρωταρχικό σκοπό την σκιαγράφιση του οργανωτικού και μεθοδολογικού πλαισίου διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Παράλληλα, επεδίωξε να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που δίδασκαν σε μαθητές της Α' Β' Δημοτικού.

Το 1^ο Μέρος της διπλωματικής εργασίας βασίστηκε στη θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε μία σφαιρική παρουσίαση όλων των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαδικασία εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας από μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού.

Το 2^ο Μέρος παρουσίασε τον ερευνητικό σχεδιασμό και τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης. Η συλλογή, η επεξεργασία και η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το οργανωτικό και μεθοδολογικό πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού βασίζεται κυρίως σε επικοινωνιακές διδακτικές μεθόδους και στα τραγούδια, στα παιχνίδια και στις εικόνες (flashcards) ως εκπαιδευτικό υλικό. Ακόμη, προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υιοθέτησε αρνητική στάση και γνώμη σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού.

Κατόπιν όσων προαναφέρθηκαν προκύπτουν ερευνητικά ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα, τα οποία αναδεικνύονται μέσω των ακόλουθων προτάσεων:

- Με βάση τις ιδιαίτερες διδακτικές ανάγκες των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας, προτείνεται η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας σε θέματα μεθοδολογίας στη διδασκαλία των πολύ μικρών μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού.
- Λαμβάνοντας υπόψη ότι αντενδείκνυται η χρήση σχολικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της Αγγλικής στην Α' και Β' Δημοτικού, κρίνεται ως απαραίτητη η ύπαρξη και η χρήση εποπτικών μέσων (πχ. πίνακες διδασκαλίας, προβολείς, κτλ.), ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βίντεο, κ.ά.

Προτείνεται, λοιπόν, η ενίσχυση και ο εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής κάθε Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Ωραρίου (ΕΑΕΠ) για την απρόσκοπτη εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- Επιπλέον, προτείνεται η συστηματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ύπαρξη πολλών αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις των ελληνικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Ωραρίου (ΕΑΕΠ) καθιστά αναγκαία την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- Τέλος, προτείνεται η μείωση των πολυμελών τμημάτων στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Τα ολιγομελή τμήματα κρίνονται απαραίτητα προκειμένου να προσαρμοστεί η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις προσωπικές ανάγκες, ικανότητες, ενδιαφέροντα και αδυναμίες κάθε μαθητή.

Οι προτάσεις που αφορούν στη μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα διατυπώνονται ως ακολούθως:

- Διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας άλλων γεωγραφικών περιφερειών, εκτός των Περιφερειών Ηπείρου, Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού.
- Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της πρώιμης παιδικής ηλικίας σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού.
- Διερεύνηση των απόψεων των γονέων σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abondolo, D. (Ed.) (1998). *The Uralic languages*. Great Britain: Routledge language family descriptions

Adams, P. (2008). *Considering 'best practice': the social construction of teacher activity and pupil learning as performance*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.1080/03057640802299635> (12/02/2015)

Al-amarat, S. M. (2011). The classroom problems faced teachers at the public schools. *International Journal of Science Education*, 3 (1), pp. 37-48

Al-Zedjali, F. & Etherton, S. (2009). Literacy development through the Integrated Curriculum Project: The Omani experience. In: Enever, J., Moon, J. & Raman, U. (Eds) (2009) *Young learner English language policy and implementation: International Perspectives* (pp. 149-156). UK: Garnet Publishing Ltd.

Alsagoff, L., Lee McKay, S., Hu, G. & Renandya, W. A. (2012). *Principles and practices for the teaching of English as an international language*. New York: Routledge

Association for Educational Communications and Technology (AECT) (Ed. Jonassen, D. H.) (2001). *The handbook of research for Educational Communications and Technology*. AECT: Bloomington

Barcelona European Council (2002). *Presidency Conclusions- Barcelona 15 and 16 March 2002*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc4794_en.pdf (12/02/2015)

Becker, J. (2009). Language in social contexts: communicative competence in the preschool years. Διαθέσιμο ΣΕ: Berko Gleason, J. & Bernstein Ratner, N. (eds.) (2009). *The Development of Language* (pp. 192-226). Boston: Pearson Education.

Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Berova, N. & Dachkova, L. (1999). Foreign Language Teaching to Children in Bulgaria. Διαθέσιμο ΣΕ: Curtain, H. & Nikolov, M. (1999). *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp.101-116). Graz: European Centre for Modern Languages

Bigge, M. L. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Block, D. & Cameron, D. (eds) (2002). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.

Boran, G. (2010) *Methods and Approaches in Language Teaching in Brief*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.scribd.com/doc/27568514/Methods-and-Approaches-in-Language-Teaching> (12/02/2015)

Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., and Stuart Wells, A. (eds) (1997) *Education, Culture, Economy and Society* (pp. 46-58). Oxford: Oxford University Press.

Braine, G.(2014). *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*. New York: Routledge

Brauchle, P. E. & Jerich, K. F. (1998). Improving Instruction Development of Industrial Technology Graduate Teaching Assistants. *Journal of Industrial Teacher Education* 35 (3), pp. 67-92.

Brock-Utne, B. & Holmarsdottir, H. B. (2004). Language policies and practices in Tanzania and South Africa: problems and challenges. *International Journal of Educational Development*, 24, 67–83.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (n.d.). *LEBENDE FREMDSPRACHE (alle Sprachen) (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Türkisch)*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17135/lp_hs_lebende_fremdsprache.pdf (12/02/2015)

Burnaford, G., Fischer, J. & Hobson, D. (eds.) (2000). *Teachers doing research. The power of action through inquiry* (2nd edn). New Jersey, LEA.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.

Cameron, D. (2002). Globalization and the teaching of 'communication skills'. In Block, D. & Cameron, D. (eds) (2002) *Globalization and Language Teaching* (pp. 67-82). London: Routledge.

Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31, pp. 485–500.

Carless, D. R. (2004). Issues in teachers' reinterpretations of task-based innovations in primary schools. *TESOL Quarterly*, 38, 4, pp. 639–661.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

Centre for educational research and innovation (1998). *Staying ahead. In-service training and teacher professional development*. Paris: OECD

Cohen, L. & Manion, L. (Παπαγεωργίου, Ν. Επιμ. έκδ. και μετάφρασης) (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Collinder, B. (1977). *Fenno-Ugric vocabulary*. Hamburg: Helmut Buske Verlag

Collinder, B. (1965). *An introduction to the Uralic languages*. California: University of California Press

Commission of the European Communities (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006* Commission of the European Communities. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

(12/02/2015)

Commonwealth Secretariat & UNESCO (2011). *Women and the teaching profession. Exploring the feminization debate*. Wakefield: Charlesworth Press

Council of Europe, Language Policy Division (2007). *Languages of Schooling: towards a framework of reference for Europe*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_en.asp#P68_5499 (12/02/2015)

Council of Europe, Committee of Ministers (1998a) *Recommendation No R (98) 11 confirming the continuation of the European Centre for modern languages*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://conventions.coe.int/Treaty/EN/PartialAgr/Html/Graz9811.htm> (12/02/2015)

Council of Europe, Committee of Ministers (1998b) *Recommendation No R (98) 6*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2> (12/02/2015)

Council of Europe, Committee of Ministers (1982). *Recommendation no. R (82) 18 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2> (12/02/2015)

Council of Europe, Committee of Ministers (1977). Recommendation 814 on modern languages in Europe. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta77/EREC814.htm> (12/02/2015)

Council of Europe, Committee of Ministers (1969). *Resolution (69) 2 on an intensified Modern-Language Teaching Programme for Europe*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=585046&SecMode=1&DocId=634576&Usage=2> (12/02/2015)

Council of Europe, Committee for Higher Education and Research (1964). *CCC/ESR Proj. 10/28 final: Meeting of Experts on Audio-visual Aids for the Teaching of Modern Languages at University Level, Stockholm, 22nd-25th October 1963*. Council of Europe: Strasbourg

Council of Europe (1954). European Cultural Convention. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?CL=ENG&NT=018> (12/02/2015)

Council of the European Union (2008). *Council Resolution on a European strategy for multilingualism*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104230.pdf (28/01/2013)

Criado, R., & Sánchez, A. (2009). English Language Teaching in Spain: Do Textbooks Comply with the Official Methodological Regulations? A Sample Analysis. *International Journal of English Studies*, 9, 1, pp.1-28.

Cummins, J. & Davison, C. (Eds) (2007). *International handbook of English language teaching, Part 1*. New York: Springer

Dares analyses (2013). *La répartition des homes et des femmes par métiers. Dares analyses, Vol 079*, pp.1-13

Denes, G. (2011). *Talking heads: The neuroscience of language*. UK: Psychology Press

Démonet, J.F. (χ.η.). *The neurophysiology of language and the nature / culture dyad*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://pirstec.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/148> (12/02/2015)

Directorate-General for Education and Culture: Eurydice (2006-2007). *Eurybase: The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Portugal*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PT_EN.pdf (12/02/2015)

Drudy et al (2005). *Men at the classroom: Gender imbalances in teaching*. New York: Routledge

Eisner, W.E. (1991). *The Enlightened Eye, Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.

Ek, L. A. & Trim, J. L.M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press

ELLiE Research Project (2011). *ELLiE Policy Summary – October 2010: Key features of policy design and implementation in ELLiE schools: Croatia, England, Italy, Netherlands, Poland, Spain and Sweden*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.ellieresearch.eu/docs/ELLiE_country_policy_analysis_23Jan2011.pdf (12/02/2015)

Enever, J. & Moon, J. (2009). *New global contexts for teaching Primary ELT: Change and challenge*. In: Enever, J., Moon, J. & Raman, U. (Eds) (2009) *Young learner English language policy and implementation: International Perspectives* (pp. 5-21) UK: Garnet Publishing Ltd.

Enever, J. & Moon, J. (2010). *A global revolution? Teaching English at primary school*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/MoonEnever%20BC%20paper.pdf> (12/02/2015)

English, E. (2002). Teaching for understanding: Curriculum guidance for the foundation stage. IN: Newton, L. (Ed.) (2002). *Teaching for understanding across the primary curriculum* (pp. 81-88). Great Britain: Short Run Press Ltd.

Eurypedia (2014). *Denmark*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Overview> (12/02/2015)

European Commission (2012). Key data on teaching languages at school in Europe. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: 2012 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/key_data_series/143EN.pdf (28/01/2013)

European Council (2002) *Presidency Conclusions, Barcelona European Council 15 and 16 March 2002*, part I, 43.I. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf (12/02/2015)

Faklova, Z. (1999). Baseline Study on FLT to Young Learners in the Czech Republic. Διαθέσιμο ΣΕ: Curtain, H. & Nikolov, M. (1999). *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp.79-92). Graz: European Centre for Modern Languages

Gattullo, F. & Pallotti, G. (1999). Baseline Study on FLT to Young Learners in Italy. Διαθέσιμο ΣΕ: Curtain, H. & Nikolov, M. (1999). *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp.51-58). Graz: European Centre for Modern Languages

Garton, S., Copland, F. & Burns, A. (2011). *Investigating global practices in teaching English to young learners: ELT Research Papers 11–01*. UK: British Council & Aston University

Gerdzhikova, S., Peeva R. & Keskinova D. (2003). *A Comparative study of English language education in Bulgarian primary schools*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.cerge-ei.cz/gdn/rrc-03> (12/02/2015)

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). UK: Garnet Publishing Ltd.

Given, L. M. (Ed.) (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Vol.2, pp.697-698. . Sage: Thousand Oaks, CA,

Graddol, D. (2008). How TEYL is changing the world. Paper presented at the Bangalore Conference: ‘*The Way Forward: Learning from International Experience of TEYL*’, 3–6 January 2008. Bangalore, India: RIESI.

Griffths, M. (2006). The feminization of teaching and the practice of teaching: Threat or opportunity?. *Educational Theory*, Vol 56, pp. 387-405

Grosjean, F., Li, P., Miinte, T. & Rodriguez-Fornells, A. (2003). *Imaging bilinguals: when the neurosciences meet the language sciences*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=179414&jid=BIL&volumeId=6&issueId=02&aid=179413&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=> (12/02/2015)

Haigh, A. (1974). *Cultural diplomacy in Europe*. Strasbourg: Council of Europe

Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, pp. 93-116

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), pp. 151-182

Haridus-ya Teadus Ministeerium: National Curriculum for Basic Schools 2011 (general part and appendixes) (2011). *Foreign Languages*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.hm.ee/index.php?1512622> (12/02/2015)

Hashimoto, K. (2007). Japan’s Language Policy and the ‘Lost Decade’. Tsui, A.B.M & Tollefson, J W. (Eds) *Language Policy, Culture and Identity in Asian Contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Henderson, E. S. (1978). *The Evaluation of In-service Teacher Training*. London: Croom Helm

Hopkins, D. (1986). *In service training and educational development: An international survey*. London; Dover, N.H.: Croom Helm

Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15, 2, pp. 93-105.

Hurford, J.R. (1991). The evolution of the critical period for language acquisition. *Cognition*. 10, pp. 159-201

Hyltenstam, K. (1992). Non-native features of near-native speakers. Διαθέσιμο ΣΕ: Harris, R. J. (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier

Ioannou-Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66, 4, pp. 95-504

Inal, D. (2009). 'The early bird catches the worm': The Turkish case. In: Enever, J., Moon, J. and Raman, U. (Eds) (2009) *Young learner English language policy and implementation: International Perspectives* (pp. 71-78) UK: Garnet Publishing Ltd.

Jackson, H. R. & Srensen, G. (2007) *Introduction to International Relations: Theories And Approaches, Chapter 6: Social Constructivism* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press

Jackson, S.L. (2009). *Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Jantscher, E. & Landsiedler, I. (1999). Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview. Διαθέσιμο ΣΕ: Curtin, H. & Nikolov, M. (1999). *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp.13-28). Graz: European Centre for Modern Languages

Johnson, J.S. & Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, pp. 60-99.

Jong, T., Gog, T., Jenks, K., Manlove, S., Hell, J., Jolles, J., Merriënboer, J., Leeuwen, T. & Boschloo, A. (2008). *Explorations in Learning and the Brain: On the Potential of Cognitive Neuroscience for Educational Science*. The Hague: Netherlands Organisation for Scientific Research

Kaplan, L. & Owings, W. (2003). The Politics of Teacher Quality. *Phi Delta Kappan*, 84 (9), pp. 687-92

Kapur, K. (2009). Teaching English at the Primary level in India: An overview In: Enever, J., Moon, J. and Raman, U. (Eds) (2009) *Young learner English language*

policy and implementation: International Perspectives (pp. 79-86) UK: Garnet Publishing Ltd.

Karavas, E. (2012). *The Greek EYL Programme: Introducing English in the first grades of primary school: The teachers' response and their emerging training needs.*

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://rcel.enl.uoa.gr/files/peap/various/poliglotti.ppt> (12/02/2015)

King, R. C. Stansfield, W. D. and Mulligan, P. K. (2006). *A dictionary of genetics.* Oxford: Oxford University Press

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.

Komorowska, H. (1999). Young Language Learners in Poland. Διαθέσιμο ΣΕ:
Curtain, H. & Nikolov, M. (1999). *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp.117-132). Graz: European Centre for Modern Languages

Krikhaar, E. (2010). *A transnational longitudinal study.* Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.ellieresearch.eu/docs/1_Krikhaar.pdf (12/02/2015)

Kvale, S. (1996). *Interviews, an Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

Lambert, R., McCarthy, C., O'Donnell, M. & Melendres, L. (2007). Teacher stress and classroom structural characteristics in elementary settings. IN: Gates, S. G. (Ed.) (2007). *Emerging thought and research on student, teacher, and administrator stress and coping* (p.93-109). USA: LAP-Information Age Publishing Inc.

Mantzoukas S. (2004) Issues of representation within qualitative inquiry. *Qual Health Res*, 14, pp. 994–1007

McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT. A teacher's guide* (3rd ed.). UK: Wiley-Blackwell

Mukalel, J. C. (2007). *Approaches to English language teaching*. India: Discovery Publishing House

Nagaraz, G. (2005). *English language teaching. Approaches, methods, techniques*. India: Orient Longman Private Limited

Lee, W. K. (2009). Primary English Language Teaching (ELT) in Korea: Bold risks on the national foundation. In: Enever, J., Moon, J. and Raman, U. (Eds) (2009) *Young learner English language policy and implementation: International Perspectives* (pp. 95-102) UK: Garnet Publishing Ltd.

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley

Li, D. F. (1998). 'It's always more difficult than you plan and imagine': Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32, 4, pp. 677-703.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills

Long, M. H. (1993). Second language acquisition as a function of age: research findings and methodological issues. Διαθέσιμο ΣΕ: Hyltenstam, K. and Viberg, Å. (Ed.) (1993). *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological & linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 196-220

Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 251-285.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. London: University of Chicago Press

Lundberg, G. (2007). Developing teachers of young learners: in-service for educational change and improvement. In: Nikolov, M., Djigunovic', J. M., Mattheoudakis, M., Lundberg, G. & Flanagan, T. (2007) *The TeMoLaYoLe book: Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials* (pp.21-34) European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing

Marinic, Z. (2002) *The Slovenian Approach to Quality Assurance in Language Education*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://archive.ecml.at/mtp2/qualitraining/quality/english/continuum/internal_quality_assurance/Slovenia.htm (12/02/2015)

McCloskey, M.L., Orr, J. & Dolitsky, M. (Eds) (2006). *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. Alexandria, VA, USA: TESOL International Association

Mehler, J. Sebastian-Gallés, N. & Nespors, M. (2004). *Biological foundations of language acquisition: evidence from bilingualism*. Διαθέσιμο ΣΕ: Gazzaniga, M. S. (Ed.) (2004). *The cognitive neurosciences III (3rd ed.)*. USA: Massachusetts Institute of Technology, pp. 825-836

Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Ed.) (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Krispress

Ministry of Economic Affairs and the Interior (2013). *The National reform Programme: Denmark 2013*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2013_denmark_en.pdf (12/02/2015)

Ministry of Finance (2009). *Denmark's National Reform Programme: First Progress Report*. Albertslund: Schultz Distribution

Ministry of Higher Education and Science (2013). *General organisation and administration*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://fivu.dk/en/education-and-institutions/the-danish-education-system/general-organisation-and-administration> (12/02/2015)

Mitchell, R. & Lee, J. H.-W. (2003). Sameness and difference in classroom learning cultures: interpretations of communicative pedagogy in the UK and Korea. *Language Teaching Research*, 7, 1, pp. 35-63

Murad, J. (2006). *Age as a factor in second language acquisition*. Norderstedt: Druck und Bindung: Books on demand GmbH

[Министерство на образованието, младежта и науката](#): Приложение № 2 към чл. 4, т. 2 чл. 4, т. 2 (Изм. - ДВ, бр. 58 от 2006 г.) ДЪРЖАВНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИЗИСКВАНИЯ ЗА УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ (2006). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_2-00_uch_sadarjanie-pril2.pdf (12/02/2015)

National Centre for Reading (2012). *National literacy profile-Denmark*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://tel4ele.eu/index.php/component/docman/doc_view/325-tel4eleliteracy-profiledenmarknovember2012?Itemid=467 (12/02/2015)

Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2003). *Kerettantervi óraszámcsökkentésből adódó tananyagcsökkentés korrektúrázott változata:Alapfokú oktatás. Idegen nyelv 1-4.* Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/kerettantervek> (12/02/2015)

Neugebauer, R. (2007). Early childhood trends around the world. *Exchange, The Early Leaders' Magazine Since 1978*, May/June 2007, 58-68

Nikolov, M. & Djigunovic Mihalevic, J. (2011). All shades of every colour: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31: 95-119. Cambridge University Press.

Nikolov, M. (1999). Teaching Foreign Languages to Young Learners in Hungary. Διαθέσιμο ΣΕ: Curtain, H. & Nikolov, M. (1999). *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp. 29-40). Graz: European Centre for Modern Languages

Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly* 37, 4, pp. 589-597

Numan, D. (1996). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Numan, D. (1985). *Language teaching course design: Trends and issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Center

Nunan, D. (2012). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25, 2, pp. 279-295

Nunan, D. (2007). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Oder, T. (1999). Early Language Teaching in Estonia. Διαθέσιμο ΣΕ: Curtain, H. & Nikolov, M. (1999). *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp. 147-150). Graz: European Centre for Modern Languages

Official Journal of the European Union (2007). *Treaty of Lisbon*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:306:FULL:EN:PDF> (12/02/2015)

Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press

Pépin, L. (2006). *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making: an example*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture

Prapaisit de Segovia, L., and Hardison, D. M. (2008). Implementing education reform: EFL teachers' perspectives. *ELT Journal* 63, 2, pp. 154–162.

Quiles, C.& López-Menchero, F. (2009). *A grammar of modern Indo-European: language and culture, writing system and phonology, morphology, syntax, texts and dictionary, etymology* (2nd ed.). European Union: Association cultural Dnghu

Ralea, C. (1999). Foreign language teaching to young learners in Romania. Διαθέσιμο ΣΕ: Curtain, H. & Nikolov, M. (1999). *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp. 93-100). Graz: European Centre for Modern Languages

Ramat, A. G. & Ramat, P. (Ed.) (1998). *The Indo-European languages*. New York: Routledge Family Descriptions

Ramatulasamma, K. & Bhascara Rao, D. (2003). *Job satisfaction of teachers educators*. New Delhi: Discovery Publishing House

Richards, C. J. & Farrell, S.C. T. (2011). *Practice teaching: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, C. J. & Renandya, A.W. (2002). *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Rixon, S. (2004). *Worldwide survey of primary ELT*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.britishcouncil.org/worldwide_survey_of_primary_elt.pdf (σελ. 175) (12/02/2015)

Saar, E. (2008). The Estonian educational system and the ISCED-97. Διαθέσιμο ΣΕ: Schneider, S.L.(Ed.) (2008). *The international standard classification of education: an evaluation of content and criterion validity for 15 European countries*. Mannheim: Manheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, pp. 311-330

Saha, J. L. & Dworkin, A. G. (Eds) (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer

Sarantakos S. (1998). *Social research* (2nd ed.) Basingstoke: Macmillan Press Ltd

Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House

Seliger, H. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. Διαθέσιμο ΣΕ: W. Ritchie (Ed.) *Second language acquisition research: Issues and implications*. New York: Academic Press, pp. 11-19

Shahbaz, A. (2002). *Cognitive neuroscience in second language acquisition*. *Journal of Research*, 2, pp.19-46

Siegler, S.R. (Σ. Βοσνιάδου επιμ.) (2006). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg

Sherman, W. S. (2000). Postmodern constructivist pedagogy for teaching and learning cooperatively on the web, *CyberPsychology & Behavior* 3, 1, pp. 51–57

Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?*. Ann Arbor: ProQuest

Slobin, D. I. (1997). *The cross-linguistic study of language acquisition. Volume 5: expanding the contexts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers

Snow, C. E. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. Διαθέσιμο ΣΕ: *Child Development*, 49, pp. 1114-1128

Snowling, M., J. (1995): Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of research in reading*, 18, pp. 132-138

Spodek, B. & Saracho, O. N. (Eds) (2005). *International Perspectives on Research in Early Childhood Education*. USA: IAP

Sproglærerforeningen (2002). *Denmark: Teaching English in the Folkeskolen*.

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

http://www.sproglærerforeningen.dk/cms/materiale/folder_20_eng_fagudvalg.pdf

(12/02/2015)

Stemmer, B. & Whitacker, H. A. (2008). *Handbook of the neuroscience of language*. USA: Academic Press (imprint of Elsevier)

Street, B. (1999). *Multiple Literacies and Multi-Lingual Society*. Watford, UK: National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC).

Stromswold, K. (2000). The cognitive neuroscience of language acquisition. Διαθέσιμο ΣΕ: M. Gazzaniga (ed.) (2000). *The new cognitive neurosciences* (2nd ed.) (pp 909-932). Cambridge, MA: MIT Press

Sundin, K. (1997). English as a First Foreign Language for Young Learners – Sweden. Διαθέσιμο ΣΕ: Curtain, H. & Nikolov, M. (1999). *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp. 151-158). Graz: European Centre for Modern Languages

Swan, D. & Goswami, U. (1997). Phonological awareness deficits in developmental dyslexia and the phonological representation hypothesis. *Journal of Experimental Child Hypothesis*, 66, pp. 18-41

Tager-Flusberg, H. & Zukowski, A. (2009). Putting words together. Morphology and syntax in the preschool years. Διαθέσιμο ΣΕ: Berko Gleason, J. & Bernstein Ratner, N. (eds.) (2009). *The Development of Language* (pp. 139-191). Boston: Pearson Education.

Trim, J. L.M. (2007) *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division

Trim, J. (2001). *The Work of the Council of Europe in the field of Modern Languages, (1957 – 2001)*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://archive.ecml.at/efsz/files/Trim.pdf> (12/02/2015)

Truchot, C. (2002). *Key aspects of the use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education (DGIV)

Undervisningsministeriet (2012). *How to make a good school even better- an improvement of the standards in the Danish public school*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://eng.uvm.dk/News/~/UVM-EN/Content/News/Eng/2013/~//media/UVM/Filer/English/PDF/130325%20How%20to%20make%20a%20good%20school%20even%20better.ashx> (12/02/2015)

Undervisningsministeriet (2010). *Folkeskoleloven- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039#K1> (12/02/2015)

Undervisningsministeriet (2008). *The Folkeskole*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/~//media/UVM/Filer/English/Fact%20sheets/080101 fact sheet the folkeskole.ashx> (12/02/2015)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): International Bureau of Education^a (2010-2011). *World Data on Education: Latvia* (7th ed.). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Latvia.pdf (12/02/2015)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): International Bureau of Education^b (2010-2011). *World Data on Education: Sweden* (7th ed.). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sweden.pdf (σελ. 10) (12/02/2015)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): International Bureau of Education^c (2010-2011). *World Data on Education: Czech Republic* (7th ed.). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Czech_Republic.pdf (σελ. 11) (12/02/2015)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): International Bureau of Education^d (2010-2011). *World Data on Education: Slovenia* (7th ed.). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Slovenia.pdf (12/02/2015)

Weissenborn, J. &Höhle, B. (2001). *Approaches to bootstrapping: phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition, Volume 1*. USA: John Benjamins Publishing Co.

Wilkins, J. (2006). *An examination of the student and teacher behaviors that contribute to good student-teacher relationships in large urban high schools*. Ann Arbor: ProQuest

Wylie, C. (2000). *Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980-1995*. International Labour Organization (ILO) Working Paper March 2000

Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασιάδη, Χ. Καλύβης, Γ. & Φραγκούλη, Α. (2007). Αναδρομική μελέτη περιστατικών με αίτημα την αντιμετώπιση διαταραχών λόγου – μαθησιακών δυσκολιών, περίοδος 2000-2006». Διαθέσιμο σε: 11^ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών «Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης» (2007) (σελ. 1-10). Αθήνα: Ινστιτούτο ψυχικής υγείας παιδιών και ενηλίκων

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης

Βελούδης, Γ. (2008). *Γενική Γλωσσολογία Ι: Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δάλλα, Χ. (2011). *Θεμελιώδεις έννοιες νευροεπιστημών: Οι βασικές αρχές των νευροεπιστημών*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Νευροεπιστημών

Δενδρινού, Β. & Αναστασίου^α, Φ. (χ.η.). *Το προφίλ των σχολικών τάξεων με ΠΕΑΠ*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/sites/default/files/steps/to_profil_ton_sholikon_monadon.pdf (12/02/2015)

Δενδρινού, Β. & Αναστασίου^β, Φ. (χ.η.). *Γνωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής στα σχολεία ΠΕΑΠ*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/sites/default/files/steps/profil_ekpaideytikon_peap.pdf (12/02/2015)

Δενδρινού, Β. & Σταθοπούλου, Μ. (χ.η.). *Στάσεις και απόψεις εμπλεκομένων στο ΠΕΑΠ τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/sites/default/files/steps/staseis-apopseis_ekpaideytikon_peap.pdf (12/02/2015)

Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη Κ. & Κοσοβίτσα, Κ. (2013). Το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0> (12/02/2015)

Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων: Με στοιχεία επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλην

Δήμου, Γ. Η. (2001). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: I. Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg

Δήμου, Γ. Η. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: II. Μαθησιακές δυσκολίες (το παιδαγωγικό ατύχημα)*. Αθήνα: Gutenberg

Δράκος, Γ. (1996). *Ζητούμενα ζητήματα: παιδαγωγική διαδικασία και δράση: αγωγή-ειδική λόγου και ομιλίας: ψυχολογία γλώσσας*. Αθήνα: Ατραπός

Εγκύκλιος Φ.50/268/102487/Γ1/6-09-2012. *Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*

Εγκύκλιος Φ. 12 / 520 / 61575 / Γ1/30-05-2011. *Τροποποίηση - συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139, τ.Β') και της με αριθμ. Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804,τ.Β') Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα- ΕΑΕΠ*

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ. & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Αθήνα: Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ.Κ.Ε.) Αθήνας

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Πολυγλωσσία: πλεονέκτημα για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:EL:PDF> (28/01/2013)

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα : Κριτική

Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) (2012α). *Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθηση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.iky.gr/europaika-programmata> (12/02/2015)

Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) (2012β). *Πρόγραμμα Comenius*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.iky.gr/europaika-programmata/comenius-sxoliki-ekpaideysi> (12/02/2015)

Ιωσηφίδης, Θ. (2001) «Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο «Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαΐου.

Καμπούρογλου, Μ. (2003). *Γλώσσα: ορισμός, ανάπτυξη και διαταραχές*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/786/36/786_15_14_glwssa_kabourog_lou.pdf (12/02/2015)

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. & Σιγάλας, Χ. (2006). *Γενική Διδακτική Μεθοδολογία-Γενικά ψυχοπαιδαγωγικά θέματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Καραβά, Ε. (2013). *Τρία χρόνια ΠΕΑΠ. Η συνέχεια....* Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/evaluation> (12/02/2015)

Καρπούζος, Α. (2010). *Οι γλώσσες του κόσμου. Οι κόσμοι της γλώσσας. Κείμενα φιλοσοφίας και ψυχολογίας της γλώσσας*. Αθήνα: Εργαστήριο Σκέψης

Κασιμάτη, Κ. & Γιαλαμάς, Β. (2001). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 5, σελ. 114-126

Καφετζόπουλος, Ε. (1995). *Εγκέφαλος, συνείδηση κι συμπεριφορά: μια ιστορική εισαγωγή στη Νευροψυχολογία* (1^η έκδ.). Αθήνα: Εξάντας

Καψάλης, Α. Γ. (1986). *Μάθηση και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας (2008-2011). *Διεθνείς συνεργασίες του RCeL*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.rcel.enl.uoa.gr/collaborations.html> (12/02/2015)

Κολιάδης, Ε. Α. (1991α). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Α', Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε.

Κολιάδης, Ε. Α. (1991β). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Β', Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε.

Κρεμμυδιώτη, Γ. Κ. & Μακρανδρέου, Χ. Κ. (2008). *Θεωρίες μάθησης*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://users.sch.gr/harmak/writer/theories.pdf> (12/02/2015)

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κυρίζογλου, Γ. & Γρηγοριάδης, Γ. (2005). Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πως αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/-ες, διευθυντές/-ντριες. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 4, σσ. 69-83

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg

Λυμπεράκης, Σ. Α. (1997). *Εγκέφαλος και Ψυχολογία: Εισαγωγή στη Νευροψυχολογία* (2^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαλιβίτση, Ζ. (2007) *Αγγλική γλώσσα και δημόσιο Δημοτικό σχολείο* Ομοσπονδία Καθηγητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.okpe.gr/site/index.php/ksenesglosses/agglika/69-2009-10-06-14-48-06> (12/02/2015)

Μανταδάκη, Σ. (1999). *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την Α/θμια Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας

Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, 3, σελ. 15-29

Νόμος υπ' αριθ. 3848 (ΦΕΚ 71/19-05/2010, τχ. Α'). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες λοιπές διατάξεις.*

Νόμος υπ' αριθ. 2525 (ΦΕΚ 188, τχ. Α', 23/09/1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*

Νόμος υπ' αριθ. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-09-1985, τχ. Α'). *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*

Νόμος υπ' αριθ. 682/1977 (ΦΕΚ 244/ 1-09-1977, τχ. Α'). *Περί ιδιωτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσως και σχολικών οικοτροφείων*

Νόμος υπ' αριθ. 2545/1940 (ΦΕΚ 287/10-09-1940, τχ. Α'). *Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων*

Οικονόμου, Κ. (2013). Εφαρμογές CLIL στο ελληνικό σχολείο: επισημάνσεις από τη διδασκαλία σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1, 2, σελ. 122-135

Ορφανίδου, Ε. (2008). *Νευρογλωσσολογία: η νευροεπιστήμη της γλώσσας*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.scribd.com/doc/17102474/orfanidou> (12/02/2015)

Παναγιώτου, Φ. Ζ. Δ. (1982). *Θεώρηση του φαινομένου της μάθησης από ψυχολογική, παιδαγωγική και διδακτική άποψη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη-Γιαπούλη

Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε.Α. (2008). Methodology of Qualitative Research in Social Sciences and Interviews. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol. 4, No. 1. / Section one

Πολεμικός, Ν. (1992). Η συμβολή της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, σελ. 211-232

Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικήςσε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^α (2008-2011) Έρευνα και χρηματοδότηση Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/ereyna-kai-xrimatodotisi> (12/02/2015)

Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικήςσε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^β (2008-2011). Πράξη «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικήςσε Πρώιμη Παιδική Ηλικία». Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/ereyna-kai-xrimatodotisi> (12/02/2015)

Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικήςσε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^γ (2008-2011). Λίγα Λόγια για Εμάς. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/liga-logia-gia-emas> (12/02/2015)

Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικήςσε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^δ (2008-2011). Πρόγραμμα Σπουδών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-spoydon> (12/02/2015)

Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικήςσε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ε (2008-2011). Γενικές Διδακτικές Οδηγίες Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/genikes-didaktikes-odigies> (12/02/2015)

Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικήςσε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^{στ} (2008-2011). Αναλυτικό Πρόγραμμα Α' Δημοτικού. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/a_class_analytiko_programma.pdf (12/02/2015)

Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικήςσε Πρώιμη Παιδική Ηλικία^ζ (2008-2011). Αναλυτικό Πρόγραμμα Β' Δημοτικού. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/b_class_analytiko_programma.pdf (12/02/2015)

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 349/1992 (ΦΕΚ 171/20-10-1992, τχ. Α'). *Ίδρυση κλάδου εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθορισμός προσόντων διορισμού τους, σύσταση οργανικών θέσεων και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά σχολεία*

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α'*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης

Σαβάκη, Ε. (1997). *Οι παράλληλοι εαυτοί μας: Λογική σκέψη και διαίσθηση - Συνείδηση χωρίς ομιλία- Ενοποίηση μέσω του ομιλούντος εαυτού* (2^η έκδ.). Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Πληροφορίες προερχόμενες από τα Όργανα και τους Οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12^{ης} Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*.

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EL:PDF>

(12/02/2015)

Τάσση, Δ. και Τερζιώτη, Α. (2011). *Εγκέφαλος και γνωστικές λειτουργίες-Στο σεμινάριο: «Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας» (B01Γ03)*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

[https://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.edc.uoc.gr%2Fptde%2Fptde%2Fanounc%2Fbas%2Fgnwst_psychol%2Fegefalos_gnwstikes_leitourgies.ppt&ei=7C5QUuvSHaaD4AThhoHQDg&usq=AFQjCNFBzDCUT3q-](https://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.edc.uoc.gr%2Fptde%2Fptde%2Fanounc%2Fbas%2Fgnwst_psychol%2Fegefalos_gnwstikes_leitourgies.ppt&ei=7C5QUuvSHaaD4AThhoHQDg&usq=AFQjCNFBzDCUT3q-DnvTcjnA0mrG2iK11g&bvm=bv.53537100,d.bGE)

[DnvTcjnA0mrG2iK11g&bvm=bv.53537100,d.bGE](https://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.edc.uoc.gr%2Fptde%2Fptde%2Fanounc%2Fbas%2Fgnwst_psychol%2Fegefalos_gnwstikes_leitourgies.ppt&ei=7C5QUuvSHaaD4AThhoHQDg&usq=AFQjCNFBzDCUT3q-DnvTcjnA0mrG2iK11g&bvm=bv.53537100,d.bGE) (12/02/2015)

Τζωρτζακάκης, Γ. (2002). Ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική: Μελέτη περίπτωσης σε σχολείο εφαρμογής του Project NIMIS. Η οπτική των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών. Διαθέσιμο ΣΕ: *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών & Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση»* (2002). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τσολάκη, Μ., Κασάπη, Ε. και Κεχαγιά, Ε. (2002). *Εισαγωγή στη νευρο-ψυχολογολογία* (1^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης (χ.η.). *Οικοσελίδα Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.moec.gov.cy/dde/index.html> (12/02/2015)

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (n.d.) *Αγγλικά Προδημοτικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/anglika_dimotiko.pdf (σελ. 4) (12/02/2015)

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 12/620/61531/Γ1 (ΦΕΚ 804/8-06-2010, τχ. Β'). *Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 12/879/88413 /Γ1 (ΦΕΚ 1139/28-07-2010, τ. Β'). *Διδασκαλία – πρόγραμμα σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων που θα εισαχθούν στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία που θα λειτουργήσουν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)– επανεξέταση & επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οδηγιών για τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου προγράμματος*

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 21072β/Γ2 (ΦΕΚ 304/13-03-2003, τχ. Β'). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη , Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων*

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ. 20/482/95210/Γ1 (ΦΕΚ 1325/16-09-2003, τ. Β'). *Διδασκαλία της Αγγλικής στην Γ' Τάξη του Δημοτικού σχολείου- Πρόγραμμα σπουδών του αντικείμενου «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» του Ολοήμερου Σχολείου-Παρεμβάσεις στο πρόγραμμα του Ολοήμερου*

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 50/76/121153/Γ1 (ΦΕΚ 1471/13-11-2002, τχ. Β'). *Ορισμός προγραμμάτων σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου*

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Φλουρής, Γ. ΣΤ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης* (6^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γρηγόρη

Χανιωτάκης, Ι. Ν. (2001). *Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του Ολοήμερου σχολείου. Τα Εκπαιδευτικά*, 1, σελ. 160-178

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προς τους/τις εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει ως σκοπό τη διερεύνηση και αποτύπωση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας αναφορικά με τη **διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' τάξη** του Δημοτικού Σχολείου με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) στο πλαίσιο εφαρμογής της Πράξης «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία». Πρόκειται για έρευνα που υλοποιώ στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**, τα στοιχεία που θα καταγραφούν είναι **απόρρητα** και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς.

Η συμπλήρωση της απάντησης γίνεται είτε σημειώνοντας **X** στο πεδίο επιλογής σας ([]) είτε επιλέγοντας την αντιπροσωπευτικότερη αριθμητική τιμή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Θάλεια Παππά

ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΠΡΟΦΙΛ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ/-ΗΣ

A.1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

A.2. Ηλικία: 25-34 35-44 45-54 55 και άνω

A.3. Αρχικές Σπουδές

(1= πανεπιστημιακό πτυχίο Πανεπιστημίου ημεδαπής, 2= πανεπιστημιακό πτυχίο Πανεπιστημίου αλλοδαπής)

A.4. Είστε κάτοχος:

- | | Ναι | Όχι | | |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Εάν | <input type="text"/> |
| 1. Άλλου πτυχίου | | | απαντήσατε « ΝΑΙ », ποιας σχολής; | <input type="checkbox"/> |
| 2. Μεταπτυχιακ ού τίτλου σπουδών | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 3. Διδακτορικού | | | | |

A.5. Εάν απαντήσατε «ΝΑΙ» στην ανωτέρω ερώτηση, σε ποιο επιστημονικό πεδίο;

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. (Θεωρητική/ Εφαρμοσμένη) Γλωσσολογία | <input type="checkbox"/> |
| 2. Διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας | <input type="checkbox"/> |
| 3. Θεωρία Λεξικογραφίας και Εφαρμογές | <input type="checkbox"/> |

4. Μετάφραση-Μεταφρασεολογία- Διερμηνεία
5. (Αγγλική/ Αμερικανική/ Ευρωπαϊκή) Λογοτεχνία-Πολιτισμός-Ιδεολογία
6. Άλλο

A.6. Πόσο ικανοποιητικό θεωρείτε το περιεχόμενο των σπουδών σας σε σχέση με τις σημερινές διδακτικές απαιτήσεις του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) ως προς:

- | | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| 1. τον τομέα της ειδικότητας-επιστημονικής εκπαίδευσής | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 2. τον τομέα της διδακτικής κατάρτισης | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 3. τον τομέα της ψυχολογίας | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

δαγωγική

ς

κατάρτισ

ης

4. τον

τομέα

της

εφαρμογ

ής στη

σχολική

τάξη

A.7. Σχέση εργασίας (στο σχολείο όπου εργάζεστε σήμερα)

1. Αναπληρωτής/-

τρια

2. Ωρομίσθιος/-α

3. Μόνιμος/η

4. Άλλο

A.8. Συνολικά έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση

A.9. Έχετε γνώσεις χρήσης των νέων τεχνολογιών;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

A.10. Σε ποιες μορφές επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ έχετε συμμετάσχει;

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

1. Ημερίδα

2. Σεμινάριο

3. Ηλεκτρονικό Πρόγραμμα
Επιμόρφωσης

4. Εξ αποστάσεως
επιμόρφωση

(πχ. με τηλεδιάσκεψη)

5. Ενημερωτική ομιλία

6. Άλλο

A.11. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την επιμόρφωσή που λάβατε στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ ως προς:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. την επικαιροποίηση των γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας	[]	[]	[]	[]	[]
2. τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του ΠΕΑΠ	[]	[]	[]	[]	[]
3. τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΠΕΑΠ	[]	[]	[]	[]	[]
4. τις νέες τεχνολογίες που υποστηρίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα	[]	[]	[]	[]	[]

του ΠΕΑΠ

5. την αξιολόγηση των μαθητών
6. το εκπαιδευτικό υλικό
7. τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών
8. τον τρόπο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος του ΠΕΑΠ στην τάξη

A.12. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της επιμορφωτικής δράσης του ΠΕΑΠ;

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

1. Μεγαλύτερος αριθμός επιμορφωτικών εκδηλώσεων
2. Συχνότερη εφαρμογή επιμορφωτικών εκδηλώσεων
3. Μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος επιμορφωτικών εκδηλώσεων-εφαρμογή σε

περισσότερες πόλεις

4. Περισσότεροι επιμορφωτές

5. Καλύτερα καταρτισμένοι
εκπαιδευτές (πχ. διδακτική
εμπειρία- εξοικείωση με τη
φιλοσοφία και τους σκοπούς
του ΠΕΑΠ)

6. Άλλο

A.13. Σε ποιο βαθμό έχετε:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. μελετήσει το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του ΠΕΑΠ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. εξοικειωθεί με τη φιλοσοφία, τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς του ΠΕΑΠ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. μελετήσει τον οδηγό του εκπαιδευτικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. εφαρμόσει το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του ΠΕΑΠ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ΕΝΟΤΗΤΑ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΕΑΠ**

**Β.1. Ποια μέθοδο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιείτε συνήθως
στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ;**

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- | | |
|---|---------|
| 1. Total Physical Response
(TPR) | [_____] |
| 2. Suggestopedia | [_____] |
| 3. Silent Way | [_____] |
| 4. Direct Method | [_____] |
| 5. Communicative Language
Teaching (CLT) | [_____] |
| 6. Content and Language
Integrated Learning (CLIL) | [_____] |
| 7. Audio-lingual Method (ALM) | [_____] |
| 8. Community Language
Learning (CLL) | [_____] |
| 9. Activity-Based Approach | [_____] |
| 10. Άλλο | [_____] |

B.2. Τι είδους εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ;

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

1. Ποιημάτια και «ρίμες»

2. Τραγουδάκια

3. Παιχνίδια

4. Ιστορίες, μύθοι και παραμύθια

5. Εικόνες (flashcards)

6. Αφορμή για δράση

7. Κατασκευές

8. CD-ROM & DVD

B.3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ είναι:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. διδακτικά κατάλληλο	[]	[]	[]	[]	[]
2. ελκυστικό στα ενδιαφέροντα και στην ηλικία των μαθητών	[]	[]	[]	[]	[]
3. σύγχρονο (προσαρμοσμένο στα νέα δεδομένα της επιστήμης και της τεχνολογίας)	[]	[]	[]	[]	[]
4. εύκολο στη χρήση	[]	[]	[]	[]	[]
5. επαρκές	[]	[]	[]	[]	[]
6. ικανό για συνδυαστι	[]	[]	[]	[]	[]

κή χρήση
 με άλλο
 εκπαιδευτι
 κό υλικό
 (βιβλία,
 περιοδικά,
 λογισμικό,
 κ.ά.)

B.4. Έχετε επισκεφθεί την ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ;

Ναι Μερικές φορές Όχι

B.5. Εάν απαντήσατε «ΝΑΙ», πώς κρίνετε την ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετ ά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Είναι εύχρηστη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Περιέχει χρήσιμο υλικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Είναι πλήρης ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.6. Πόσο ικανοποιητική κρίνετε τη μορφή του εκπαιδευτικού υλικού που είναι αναρτημένο σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. εικονογραφημένα φύλλα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. καρτέλες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. worksheets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. οδηγός του εκπαιδευτικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ηχητικό υλικό με διαλόγους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. παραμύθια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ρίμες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. τραγουδάκια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.7. Έχετε σχεδιάσει διδακτικές δραστηριότητες και αποστέλλει προς ανάρτηση στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ; Ναι Μερικές φορές Όχι

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Γ.1.Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ; Ναι Μερικές φορές Όχι

Γ.2. Εάν απαντήσατε «ΝΑΙ», μπορείτε να σημειώσετε σε ποιους τομείς αντιμετωπίζετε δυσκολίες;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Να συγκεντρώνονται οι μαθητές σε ό,τι κάνουν στην τάξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Να ανταποκρίνονται στους κανόνες της τάξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Να σέβονται τους άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Να προσαρμόζετε τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών σας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Να σχεδιάζετε μόνοι σας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

δραστηριότητες
για το μάθημά
σας

6. Να αντιμετωπίζετε τις ανησυχίες των γονέων
7. Να συνεργάζεστε με τον δάσκαλο της τάξης
8. Να εξασφαλίζετε υλικό για το μάθημα

Γ.3. Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό σας έργο στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ θεωρείτε ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί παράγοντα που:

- | | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. το παρεμποδίζει | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. μάλλον το παρεμποδίζει | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. μάλλον το προάγει | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. το προάγει | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Γ.4. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος σχετικά με το μάθημα της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ;

Γ.5. Οι σχέσεις σας με τους μαθητές σας κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ είναι:

1. καθόλου ικανοποιητικές
2. λίγο ικανοποιητικές
3. αρκετά ικανοποιητικές
4. πολύ ικανοποιητικές
5. πάρα πολύ ικανοποιητικές

Γ.6. Θεωρείτε ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο εφαρμογής του ΠΕΑΠ;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Γ.7. Εάν απαντήσατε «ΝΑΙ», μπορείτε να σημειώσετε σε ποιους τομείς αντιμετωπίζουν δυσκολίες;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. να κατανοούν την Αγγλική γλώσσα στο γραπτό λόγο	[]	[]	[]	[]	[]
2. να κατανοούν την Αγγλική γλώσσα στον προφορικό λόγο	[]	[]	[]	[]	[]
3. να παράγουν γραπτό λόγο στην Αγγλική γλώσσα	[]	[]	[]	[]	[]
4. να παράγουν προφορικό λόγο στην Αγγλική γλώσσα	[]	[]	[]	[]	[]
5. να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος	[]	[]	[]	[]	[]
6. άλλο:[_____]	[]	[]	[]	[]	[]

Γ.8. Θεωρείτε ότι μέσα από την εφαρμογή του ΠΕΑΠ οι μαθητές αναπτύσσουν θετική στάση ως προς την εκμάθηση:

	Ναι	Μερικές φορές	Όχι
1. της Αγγλικής γλώσσας	[]	[]	[]
2. άλλων ξένων γλωσσών	[]	[]	[]

Γ.9. Σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. είναι σαφές πώς να αξιολογείτε τους μαθητές με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΠΕΑΠ	[]	[]	[]	[]	[]
2. έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να αξιολογείτε τους μαθητές με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του ΠΕΑΠ	[]	[]	[]	[]	[]
3. χρησιμοποιείτε περισσότερους από έναν τρόπους αξιολόγησης των μαθητών	[]	[]	[]	[]	[]
4. αξιολογείτε τους μαθητές με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του ΠΕΑΠ	[]	[]	[]	[]	[]
5. για την αξιολόγηση	[]	[]	[]	[]	[]

των μαθητών
λαμβάνετε υπόψη και
την ατομική τους
βελτίωση

6. η επιλογή του
τρόπου αξιολόγησης
των μαθητών
διαφοροποιείται
ανάλογα με τα
χαρακτηριστικά και
τις μαθησιακές τους
ανάγκες

[] [] [] [] []

7. η αξιολόγηση
σύμφωνα με το
Πρόγραμμα
Σπουδών του ΠΕΑΠ
βοηθά τους μαθητές
να καταλάβουν τι
πρέπει να κάνουν για
να βελτιωθούν

[] [] [] [] []

8. ο τρόπος
αξιολόγησης
σύμφωνα με το
Πρόγραμμα
Σπουδών του ΠΕΑΠ
των μαθητών σας
βοηθά στο διδακτικό
σας έργο

[] [] [] [] []

Γ. 10. Στις ακόλουθες γραμμές μπορείτε να προσθέσετε ό,τι άλλο σχετικό με την έρευνα επιθυμείτε:

Σας ευχαριστώ!