



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ : ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

Μεταπτυχιακή Εργασία:

Διερεύνηση αντιλήψεων σχετικά με την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας
στο νηπιαγωγείο μέσα από μια επίσημη τυπική διαδικασία

Αμβροσιάδου Αναστασία

ΑΜ: 148

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΖΑΓΚΟΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

Ιωάννινα,

Ιανουάριος 2023

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ζάγκος Χρήστος

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μίχου Αικατερίνη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γκαρβέλας Κωνσταντίνος

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στον σύντροφο της ζωής μου και στους τρεις γιούς μας

Ευχαριστίες

Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Χρήστο Ζάγκο, Επίκουρο καθηγητή του τμήματος Φιλοσοφίας του πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την επιστημονική υποστήριξη που μου παρείχε και την καθοδήγηση του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Τον ευχαριστώ για την υπομονή που έδειξε όπως επίσης και για τις πολύτιμες συμβουλές του οι οποίες και καθόρισαν τη δομή της εργασίας μου.

Η έρευνα μου δε θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί χωρίς τη συμβολή της κ. Αλεξίου Θωμαή, Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, την οποία και ευχαριστώ θερμά για την πρόθυμη υποστήριξη της. Η κ. Αλεξίου και όλο το έργο της πάνω στην πρώιμη εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας αποτέλεσαν έναυσμα της παρούσας διατριβής και την ευχαριστώ όχι μόνο για το χρόνο της και τους σχολιασμούς της αλλά και για όλο το υλικό που μου παρείχε.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την κα Μίχου Αικατερίνη και τον κ. Γκαραβέλα Κωνσταντίνο.

Θα ήθελα ακόμη, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κ. Αργύρη Κυρίδη, καθηγητή του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, για την παρότρυνση του να ασχοληθώ με τη διαβούλευση του νόμου.

Ακόμη, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος για την πολύτιμη συμβολή τους τόσο στην εκπαίδευση μου όσο και στην καλλιέργεια της ικανότητας να εξετάζω τα πράγματα πολύπλευρα και κριτικά.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγο μου, Παύλο και τους τρεις γιούς μας για την κατανόηση τους, μιας και ο χρόνος που διέθεσα για τη μεταπτυχιακή αυτή διατριβή τους ανήκε. Δίχως την ανυπολόγιστη υποστήριξη τους η παρούσα εργασία δε θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	7
1. Εισαγωγή	9
Συντομογραφίες	11
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	12
2.1 Η εκμάθηση της γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία.....	12
2.1.1 Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (L1).....	12
2.1.2 Η θεωρία της κρίσιμης ηλικίας.....	14
2.1.3 Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (L2).....	16
2.2 Κύριες θεωρητικές έννοιες για την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας.....	18
2.2.1 Συμπεριφορισμός.....	19
2.2.2 Γνωστική ανάπτυξη	20
2.2.3 Η θεωρία της αλληλεπίδρασης	22
2.2.4 Κοινωνικός Κονστрукτιβισμός	23
2.2.5 Η θεωρία του Krashen	26
2.3 Παιδαγωγικές διαστάσεις.....	30
2.3.1 Χαρακτηριστικά των μαθητών νηπιακής ηλικίας.....	30
2.3.2 Πλεονεκτήματα/ Οφέλη της ELL	33
2.3.3 Μέθοδοι διδασκαλίας	36
2.3.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	38
2.4 Η εκμάθηση ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία	42
2.4.1 Η ευρωπαϊκή εμπειρία	42
2.4.2 Η ελληνική εμπειρία-Η εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο.....	44
2.4.3 Η εκπαιδευτική πύλη EAN (Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο).....	47

3. Η έρευνα	50
3.1 Χρονοδιάγραμμα.....	50
3.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	51
3.3 Το δείγμα της έρευνας	51
3.4 Η μεθοδολογία της έρευνας	52
4. Αποτελέσματα έρευνας.....	54
4.1 Παρουσίαση θεματικών	54
4.2 Στατιστική ανάλυση συστημάτων κωδικοποίησης.....	60
4.3 Στατιστική ανάλυση θετικών θεματικών κατηγοριών.....	65
4.4 Στατιστική ανάλυση αρνητικών θεματικών ενοτήτων	73
4.5 Ουδέτερα σχόλια.....	79
5. Συμπεράσματα – Συζήτηση	80
Βιβλιογραφία	86

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής: Συγκριτική και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» από το τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων στη διαβούλευση για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία της χώρας μας πριν την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης. Τα σχόλια της δημόσιας ηλεκτρονικής διαβούλευσης που πραγματοποιήθηκε πριν την εφαρμογή του νόμου είναι η πηγή της συγκεκριμένης εργασίας. Οι ιδέες που αποτυπώνονται στα σχόλια αυτά, ταξινομήθηκαν βάση του περιεχομένου τους για να μας δώσουν πληροφορίες για τις γενικότερες απόψεις των εμπλεκόμενων στη διαβούλευση πριν την έναρξη της πιλοτικής εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

Στις μέρες μας, οι δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν εμπλουτιστεί και η γλωσσομάθεια είναι στο επίκεντρο προκαλώντας αντιδράσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και επιστήμονες σχετικά με την ιδανική ηλικία έναρξης ενασχόλησης των παιδιών με μια ξένη γλώσσα και τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους. Με αυτά λοιπόν τα δεδομένα και με αφορμή την πιλοτική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα ελληνικά νηπιαγωγεία το 2020, διεξήχθη η δημόσια ηλεκτρονική διαβούλευση επί του νόμου για να διερευνηθούν οι απόψεις των εμπλεκόμενων στη διαβούλευση πριν την έναρξη της δράσης. Το βασικό ερέθισμα για την επιλογή του θέματος ήταν το περιεχόμενο της δημόσιας ηλεκτρονικής διαβούλευσης και τα αναρτημένα σχόλια της που αφορούσαν την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία μέσα από παιγνιώδη δραστηριότητες. Στην ιστοσελίδα της ανοιχτής διακυβέρνησης, www.opengov.gr, διεξήχθη ο ανοιχτός δημόσιος διάλογος, όπου όλοι οι πολίτες ανεξαρτήτως πολιτικής, οικονομικής ή κοινωνικής προέλευσης είχαν το δικαίωμα να συμμετέχουν και να εκφράσουν τη γνώμη τους πάνω στο ζήτημα της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στα ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία. Τα σχόλια αυτά αποτέλεσαν και το έναυσμα της παρούσας εργασίας. Μέσα από την έρευνα προέκυψε ο προβληματισμός κατά πόσο οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, στην περίπτωση μας τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, έχουν επίγνωση των επικαιροποιημένων επιστημονικών

δεδομένων που αφορούν την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στη νηπιακή ηλικία μέσα από παιγνιώδη δραστηριότητες.

Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη. Αρχικά, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση όπου γίνεται μια προσπάθεια αναφοράς στις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που συνδέονται με το θέμα της εισαγωγής ξένης γλώσσας κατά την πρώιμη ηλικία, ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας.

1. Εισαγωγή

Η γλώσσα είναι ένα ισχυρό εργαλείο για σκέψη, έκφραση συναισθημάτων, επικοινωνία και μάθηση. Αν και ως διαδικασία ίσως να φαίνεται αβίαστη, στην πραγματικότητα δεν είναι ούτε απλή ούτε αυτόματη, καθώς απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από τα παιδιά και την υποστήριξη ενηλίκων ή/και άλλων παιδιών που ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια μ πορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας. Ο όρος «κατάκτηση της γλώσσας» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν γλώσσες υποσυνείδητα. Παρόλο που υπάρχουν ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη συγκεκριμένη διαδικασία, μια γενική -και σχετικά δημοφιλής- θέση είναι ότι τα παιδιά κατασκευάζουν τη γλωσσική γνώση από την ομιλία που ακούν στο φυσικό τους περιβάλλον και ότι είναι ενεργοί συνεργάτες σε αυτή τη διαδικασία (Owens 2011).

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό και σε πολλές χώρες το ενδιαφέρον για την εκμάθηση ξένης/δεύτερης γλώσσας μέσω της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, με πολλούς γονείς και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να πιστεύουν ότι τα μικρά παιδιά μπορούν γρήγορα και εύκολα να μάθουν μια ξένη γλώσσα, η οποία αναμένεται ότι θα τους ωφελήσει στην πορεία της ζωής τους. Υπό το πρίσμα αυτό έχουν αναδειχθεί πολλές μελέτες που διερευνούν τη γλωσσική ανάπτυξη και την εκμάθηση ξένης γλώσσας με παιδιά μικρής ηλικίας, καθώς και τα οφέλη ή τις επιπτώσεις αυτής στην ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών (Thieme, Hanekamp, Andringa, Verhagen & Kuiken, 2021).

Ανταποκρινόμενα στις αυξανόμενες ανάγκες για εκμάθηση γλωσσών στην Ευρώπη, τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) έχουν εισαγάγει προγράμματα ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με τη διδασκαλία να ξεκινά μεταξύ των ηλικιών έξι και εννέα ετών. Σε πολλές περιπτώσεις, η πρώτη ξένη γλώσσα - η οποία είναι συνήθως η αγγλική - είναι υποχρεωτική και η δεύτερη είναι προαιρετική. Επιπλέον, περίπου το 30% των χωρών της ΕΕ έχουν εισαγάγει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η λογική πίσω από την επιλογή του Early Language Learning (ELL) βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκμάθηση γλωσσών επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση των παιδιών, την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Dendrinos, 2010).

Στην Ελλάδα, η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια για την εισαγωγή της εκμάθησης ξένης γλώσσας σε προσχολικό επίπεδο ξεκίνησε το 2020. Σύμφωνα με την Υ.Α. Φ. 7/76108/Γ Δ4/17.06.2020 στο ΦΕΚ 2418/τ. Β'/18.06.2020 θεσπίστηκε η πιλοτική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο υποχρεωτικό πρόγραμμα των δημοσίων νηπιαγωγείων γενικής παιδείας. Στις 26 Ιουλίου 2021 δημοσιεύθηκε το ΦΕΚ Β 3311/2021 το οποίο εισάγει την αγγλική γλώσσα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου από το σχολικό έτος 2021-2022. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα με σκοπό τον εμπλουτισμό του προγράμματος του νηπιαγωγείου, την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων και της πολυγλωσσικής επίγνωσης (ΦΕΚ Β' 3311/2021).

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στα αναρτημένα σχόλια της δημόσιας ηλεκτρονικής διαβούλευσης που αφορούσαν την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Στην ιστοσελίδα της ανοιχτής διακυβέρνησης, www.opengov.gr, διεξήχθη ο ανοιχτός δημόσιος διάλογος, όπου όλοι οι πολίτες ανεξαρτήτως πολιτικής, οικονομικής ή κοινωνικής προέλευσης είχαν το δικαίωμα να συμμετέχουν και να εκφράσουν τη γνώμη τους πάνω στο ζήτημα της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στα ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία. Τα σχόλια αυτά αποτέλεσαν και το έναυσμα της παρούσας εργασίας. Δεδομένου ότι το συγκεκριμένο εγχείρημα πυροδότησε μια σειρά συζητήσεων αναφορικά, τόσο με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Early Language Learning όσο και με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να κατηγοριοποιηθούν οι κύριες αντιλήψεις των εμπλεκόμενων πριν την πιλοτική εφαρμογή του νέου νόμου και να συγκριθούν με τα επιστημονικά δεδομένα.

Μέσα από την έρευνα προέκυψε ο προβληματισμός κατά πόσο οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, στην περίπτωση μας τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, έχουν επίγνωση των επικαιροποιημένων επιστημονικών δεδομένων που αφορούν την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στη νηπιακή ηλικία μέσα από παιγνιώδη δραστηριότητες.

Συντομογραφίες

ΔΕΠΠΣ – Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

EAN – Εισαγωγή της Αγγλικής στο Νηπιαγωγείο

ΕΕ – Ευρωπαϊκή Ένωση

EFL – English as a Foreign Language

ELL – Early Language Learning

L1 – First Language

L2 – Second Language

SLA – Second Language Acquisition

ZPD - Zone of proximal development - Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Η εκμάθηση της γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία

2.1.1 Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (L1)

Τα παιδιά γεννιούνται με μια φυσική διάθεση για επικοινωνία και αυτή η διάθεση παίρνει τη μορφή των γλωσσών που χρησιμοποιούνται στη γλωσσική τους κοινότητα. Μπορούν να συντονιστούν με τους ήχους όλων των γλωσσών, αλλά σταδιακά περιορίζουν την εστίαση τους στους ήχους που κυριαρχούν στις γλώσσες που ακούν (Owens 2011).

Πολλές αναπτυξιακές μελέτες των τελευταίων δεκαετιών υποδεικνύουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο και νωρίτερα από ό,τι πιστεύαμε, ενώ συγκεκριμένα στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης δείχνουν ότι η πρώιμη μάθηση των παιδιών είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη. Για παράδειγμα, η έρευνα δείχνει ότι τα μικρά παιδιά βασίζονται σε αυτό που ονομάζεται «στατιστική μάθηση», μια μορφή άρρητης μάθησης που εμφανίζεται καθώς τα παιδιά αλληλοεπιδρούν στον κόσμο, για να αποκτήσουν τη γλώσσα που ομιλείται στον πολιτισμό τους. Ωστόσο, νέα δεδομένα δείχνουν επίσης ότι τα παιδιά χρειάζονται ένα κοινωνικό περιβάλλον και κοινωνική αλληλεπίδραση με έναν άλλο άνθρωπο για να ενεργοποιήσουν τις δεξιότητες τους και να μάθουν από την έκθεση στη γλώσσα. Αυτά τα δεδομένα έχουν συμβάλλει στη διεξαγωγή περαιτέρω μελετών με στόχο να ανακαλύψουν πώς οι υπολογιστικές και οι κοινωνικές περιοχές του εγκεφάλου ωριμάζουν κατά την ανάπτυξη και αλληλοεπιδρούν κατά τη διάρκεια της μάθησης (Kuhl, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι δεξιότητες των παιδιών, που μετρώνται πολύ νωρίς στη βρεφική ηλικία, προβλέπουν τη μετέπειτα απόδοση και μάθησή τους. Για παράδειγμα, οι μετρήσεις της φωνητικής μάθησης κατά το πρώτο έτος ζωής τους προβλέπουν τις γλωσσικές δεξιότητες μεταξύ 18 και 30 μηνών και τις γλωσσικές ικανότητες και τις δεξιότητες πριν από τον αλφαριθμητισμό στην ηλικία των 5 ετών. Επιπλέον, αναδεικνύουν ότι οι περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη γλώσσα και τον αλφαριθμητισμό έχουν ισχυρή συσχέτιση με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών των παιδιών. Η συνέπεια αυτών των ευρημάτων είναι ότι

οι μαθησιακές τροχιές των παιδιών σχετικά με τη γλώσσα επηρεάζονται από τις εμπειρίες τους πολύ πριν την έναρξη της σχολικής εκπαίδευσης (Kuhl, 2011).

Εξετάζοντας το ζήτημα της κατάκτηση της γλώσσας, οι Mohamad Nor και Rashid (2018) αναφέρουν ότι ένα παιδί «μαθαίνει τη γλώσσα φυσικά, σχεδόν ως εκ θαύματος, καθώς η κατάκτηση της γλώσσας του αναπτύσσεται γρήγορα με φαινομενική ταχύτητα και ακρίβεια που μπερδεύει τους γονείς. Τα περισσότερα παιδιά αποκτούν τη γλώσσα αβίαστα, δίνοντας την εντύπωση ότι η διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας είναι απλή και άμεση. Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει στην πραγματικότητα καθώς τα παιδιά περνούν από διάφορα στάδια στην απόκτηση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Mhic Mhathuna (2012), η γλωσσική ανάπτυξη είναι εγγενώς συνδεδεμένη με τη σωματική, νευρολογική και γνωστική ανάπτυξη, ενώ εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες. Οι ασφαλείς και θετικές σχέσεις με τους φροντιστές είναι απαραίτητες για να διατηρηθεί το κίνητρο των παιδιών και να παρέχεται ανατροφοδότηση. Τα παιδιά χρειάζονται αλληλεπίδραση με οικεία πρόσωπα που μπορούν να παρέχουν ασφάλεια και την απαραίτητη επανάληψη για να καταστεί δυνατή η απόκτηση της γλώσσας, ενώ παρακινούν και ενισχύουν ταυτόχρονα την ανάπτυξη της εμπειρίας, του λεξιλογίου και των γλωσσικών δομών.

Η ικανότητα παραγωγής ήχων ομιλίας αναδύεται περίπου στην ηλικία των έξι μηνών, με την έναρξη του βαβίσματος (επαναλήψεις συλλαβών, π.χ. μπα-μπα, νταντα), το οποίο δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να πειραματιστούν και να εξασκήσουν τα φωνητικά τους «εργαλεία» που είναι σημαντικά για τη μετέπειτα ανάπτυξη του λόγου. Το βάβισμα συνεχίζεται μέχρι την ηλικία των δώδεκα μηνών περίπου, όταν κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας, τα παιδιά αρχίζουν να συνδυάζουν τις συλλαβές και αργά, αλλά σταθερά να παράγουν τις πρώτες κατανοητές λέξεις. Όταν τα βρέφη έχουν αποκτήσει πενήντα λέξεις περίπου, συνήθως γύρω στην ηλικία των δεκαοκτώ μηνών, θα αρχίσουν να υιοθετούν αρκετά κανονικά πρότυπα προφοράς. Κατά το συγκεκριμένο στάδιο, τα παιδιά κάνουν συνήθως γλωσσικά λάθη ως προς το νόημα των λέξεων, ενώ συχνά εμφανίζουν ορισμένα γενικά μοτίβα κατά τη διαδικασία. Η απόκτηση της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά συνεχίζει να ανθίζει με το στάδιο της ολοφραστικής όπου εκφέρουν μεμονωμένες λέξεις (Mohamad Nor & Rashid, 2018).

Από τον 18ο μήνα ξεκινά ο τηλεγραφικός λόγος. Το παιδί σχηματίζει προτάσεις με ρήμα, επίθετο και ουσιαστικό. Δεν χρησιμοποιεί βοηθητικές λέξεις, αλλά μόνο

λέξεις που δίνουν σημασία και νόημα στο λόγο του. Την ίδια περίπου περίοδο μπορεί να συνδυάσει λέξεις σε δύο στάδια, ενώ από την ηλικία περίπου 24 μηνών–30 μηνών, οι ικανότητες του εξελίσσονται και είναι σε θέση να προφέρει πιο σαφείς και δομημένες φράσεις. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν σωματικά, αυξάνεται και η γλωσσική τους ικανότητα με αποτέλεσμα να εσωτερικεύουν πιο σύνθετες δομές μέσω της επέκτασης τους λεξιλογίου τους, αλλά και της αλληλεπίδρασης με το άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον (Mohamad Nor & Rashid, 2018).

Σύμφωνα με τον Δράκο (2003), κατά τη φωνολογική εξέλιξη της γλώσσας, η κατανόηση προηγείται της παραγωγής. Ένα παιδί τριών ετών προφέρει 300 λέξεις και κατανοεί 1.000, ενώ ένα παιδί έξι ετών χρησιμοποιεί 2.500 και κατανοεί 6.000. Βέβαια, πρέπει να τηρούνται οι βασικές προϋποθέσεις, όπως κατάλληλο πολιτισμικό-κοινωνικό περιβάλλον, κανονική νοημοσύνη κλπ. Το πρώτο λεξιλόγιο του παιδιού αναφέρεται σε πράγματα του περιβάλλοντός του, σε κινητά αντικείμενα και σε πράξεις του ίδιου. Το παιδί 18 μηνών μαθαίνει τα σύμβολα (λέξεις) για πράγματα που ήδη ξέρει, ενώ κάθε λέξη που χρησιμοποιεί έχει την έννοια μιας ελλειπτικής πρότασης (συγκριτικός λόγος). Η τάση του παιδιού να μάθει τη συμβολική σημασία των λέξεων φανερώνει την ανάπτυξη των γνωστικών του ικανοτήτων, καθώς και την έμφυτη ανάγκη για σκέψη.

2.1.2 Η θεωρία της κρίσιμης ηλικίας

Στο πλαίσιο των θεωριών και μελετών για τη φυσική απόκτηση μιας γλώσσας, η συζήτηση συχνά περιστρέφεται γύρω από τη θεωρία της «κρίσιμης ηλικίας» (critical period hypothesis). Προερχόμενη από τη βιολογία, η συγκεκριμένη έννοια εισήχθη αρχικά στον τομέα της κατάκτησης της γλώσσας από τους Penfield και Roberts το 1959 και βελτιώθηκε από τον Lenneberg οκτώ χρόνια αργότερα. Ο Lenneberg υποστήριξε ότι η κρίσιμη περίοδος για την κατάκτηση της γλώσσας είναι από δύο έως δεκατριών ετών, μια περίοδος που πίστευε ότι συμπίπτει και με τη θεωρία της πλαστικότητας του εγκεφάλου (brain plasticity), σύμφωνα με την οποία τα κύτταρα του εγκεφάλου του μικρού παιδιού έχουν φυσική δεκτικότητα για την απόκτηση γλώσσας (Μητακίδου-Κοκκώνη, 1992). Για τον Lenneberg η έννοια της κρίσιμης περιόδου αφορούσε την άρρητη «αυτόματη απόκτηση» της γλώσσας, χωρίς να αποκλείει φυσικά τη δυνατότητα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας μετά την εφηβεία, αν και με πολύ συνειδητή προσπάθεια και τυπικά λιγότερη επιτυχία. Η έρευνα για την κατάκτηση της γλώσσας υιοθέτησε την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου και την εφάρμοσε στην εκμάθηση

δεύτερης και ξένης γλώσσας, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν μια σειρά από μελέτες, που έδειξαν ότι η «ευαισθησία» στη γλωσσική εισαγωγή ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία (Vanhove, 2013).

Αναπτύσσοντας τη θεωρία του σε σχέση με τη μητρική γλώσσα, ο Lenneberg προσπάθησε να προσδιορίσει την ηλικία στην οποία είναι πολύ αργά για ένα άτομο να κατακτήσει τη γλώσσα. Χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τύπους στοιχείων και δεδομένων και εξετάζοντας την ανάπτυξη της γλώσσας σε άτομα με νοητική υστέρηση, καθώς και τις επιπτώσεις της ξαφνικής κώφωσης σε άτομα διαφορετικών ηλικιών, υπέθεσε ότι λόγω δομικών αναδιοργανώσεων που συμβαίνουν στον εγκέφαλο κατά την εφηβεία, τυχόν γλωσσικές δεξιότητες που δεν είχαν κατακτηθεί πριν συμβεί αυτή η αναδιάρθρωση θα παρέμεναν μόνιμα υπανάπτυκτες. Κατά συνέπεια, οι ηλικίες μεταξύ της έναρξης της γλωσσικής ανάπτυξης κατά τη βρεφική ηλικία και της αναδιάρθρωσης των εγκεφαλικών λειτουργιών κατά την εφηβεία αντιπροσώπευαν ένα παράθυρο μέσα στο οποίο μπορούσε να αποκτηθεί μια πρώτη γλώσσα. Η γλώσσα που μαθαίνεται εκτός αυτής της κρίσιμης περιόδου, υπέθεσε ο Lenneberg, δεν θα αναπτυσσόταν ούτε κανονικά ούτε επαρκώς (Schouten, 2009).

Δεδομένης της φύσης της υπόθεσης της κρίσιμης περιόδου του Lenneberg ωστόσο, η εμπειρική απόδειξη για μια κρίσιμη περίοδο που διέπει την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας είναι εγγενώς δύσκολο να επιτευχθεί. Καθώς σχεδόν όλα τα ανθρώπινα όντα εκτίθενται σε επαρκή ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, τα οποία επιτρέπουν την ανάπτυξη της επάρκειας της πρώτης γλώσσας, τα άτομα που έχουν χάσει αυτήν την κρίσιμη περίοδο είναι λίγα. Κατά συνέπεια, οι ερευνητές έχουν στραφεί στην απόκτηση δεύτερης γλώσσας με σκοπό να δοκιμάσουν τις επιπτώσεις της ωρίμανσης στην εκμάθηση της γλώσσας (Schouten, 2009).

Οι επιστήμονες γενικά συμφωνούν ότι η καμπύλη εκμάθησης της «κρίσιμης περιόδου» είναι αντιπροσωπευτική των δεδομένων σε μια μεγάλη ποικιλία μελετών εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο, ο αναπτυξιακός χρόνος της κρίσιμης περιόδου για την εκμάθηση φωνητικών, λεξιλογικών και συντακτικών επιπέδων της γλώσσας ποικίλλει, αν και οι μελέτες δεν μπορούν ακόμη να τεκμηριώσουν τον ακριβή χρονισμό σε κάθε μεμονωμένο επίπεδο. Μελέτες σε τυπικά αναπτυσσόμενα μονόγλωσσα παιδιά δείχνουν, για παράδειγμα, ότι μια σημαντική περίοδος για τη φωνητική μάθηση εμφανίζεται πριν από το τέλος του πρώτου έτους, ενώ η συντακτική

μάθηση ανθεί μεταξύ 18 και 36 μηνών. Το ίδιο συμβαίνει και με την ανάπτυξη του λεξιλογίου που αυξάνεται ραγδαία σε ηλικία 18 μηνών. Ως εκ τούτου, ένας στόχος της μελλοντικής έρευνας θα πρέπει να είναι το να προσδιορίσει τις βέλτιστες περιόδους μάθησης για φωνολογικά, λεξιλογικά και γραμματικά επίπεδα της γλώσσας, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση του πώς επικαλύπτονται και διαφέρουν. Αυτό με τη σειρά του θα βοηθήσει στην ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων που βελτιώνουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε όλες τις ηλικίες. Δεδομένης της τρέχουσας κατάστασης της έρευνας, υπάρχει ευρεία συμφωνία ότι δεν μαθαίνουμε το ίδιο καλά και αποτελεσματικά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Kuhl, 2011).

2.1.3 Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (L2)

Με τον όρο κατάκτηση δεύτερης γλώσσας (Second Language Acquisition) αναφερόμαστε στη διαδικασία απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας εκτός από την πρώτη γλώσσα ενός ατόμου. Η δεύτερη γλώσσα μπορεί να αποκτηθεί ταυτόχρονα με την πρώτη (ταυτόχρονη κατάκτηση), ή μπορεί να αποκτηθεί σε μεταγενέστερο στάδιο (διαδοχική κατάκτηση). Με βάση την τρέχουσα κατανόηση των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση γλωσσών και οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες που παρέχονται έχουν μεγάλη σημασία για την παροχή πληροφοριών και υποστήριξης σε μικρά παιδιά που αποκτούν μια δεύτερη γλώσσα (Schwartz, 2020). Τα περισσότερα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα έχουν ικανότητα στην πρώτη τους γλώσσα ανάλογα με την ηλικία τους και ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα να ζητάνε κάτι, να περιγράφουν γεγονότα και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Είναι υψίστης σημασίας να διατηρήσουν και να συνεχίσουν να αναπτύσσουν τη μητρική τους γλώσσα, καθώς αυτό μπορεί να είναι το κύριο μέσο σκέψης, δημιουργίας σχέσεων με βασικά άτομα στη ζωή τους και έκφρασης των συναισθημάτων τους (Mhic Mhathuna, 2012).

Στο πλαίσιο της έρευνας για την απόκτηση της γλώσσας προκύπτει και η διάκριση μεταξύ «δεύτερης γλώσσας» και «ξένης γλώσσας», η οποία σχετίζεται με τη λειτουργία της εν λόγω γλώσσας στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση. Ως δεύτερη γλώσσα θεωρείται συνήθως αυτή που έχει σημαντικές κοινωνικές και θεσμικές λειτουργίες σε μια χώρα, αν και μπορεί να μην είναι η μητρική γλώσσα του κυρίαρχου πληθυσμού. Στην περίπτωση της εκμάθησης

γλωσσών, μια δεύτερη γλώσσα είναι μια μη μητρική γλώσσα στην οποία ο μαθητής έχει φυσική έκθεση, όπως στην περίπτωση της εκμάθησης αγγλικών από πολλούς μετανάστες στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ξένη γλώσσα, από την άλλη πλευρά, είναι μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική γλώσσα της πλειοψηφίας του πληθυσμού, ούτε χρησιμοποιείται ευρέως ως μέσο επικοινωνίας στη χώρα. Αντίθετα, χρησιμοποιείται μόνο για ομιλία σε ξένους ή για ανάγνωση γραπτού υλικού και συνήθως διδάσκεται ως μάθημα στο σχολείο (Miao, 2015).

Οι ερευνητές στον τομέα της απόκτησης της δεύτερης γλώσσας, μερικές φορές διακρίνουν και επισημαίνουν τη διαφορά μεταξύ «απόκτησης» και «μάθησης». Η απόκτηση αναφέρεται στην εκμάθηση μιας μη μητρικής γλώσσας σε ένα νατουραλιστικό περιβάλλον, ενώ η εκμάθηση, αντίθετα, αναφέρεται στην εκμάθηση μιας μη μητρικής γλώσσας σε ένα περιβάλλον στο οποίο αυτή η γλώσσα δεν ομιλείται εγγενώς (Miao, 2015). Δεδομένου ότι οι περισσότεροι μελετητές δεν καταφεύγουν στη διάκριση αυτή, στην παρούσα διπλωματική εργασία ο όρος «απόκτηση/ κατάκτηση δεύτερης γλώσσας» αναφέρεται στην εκμάθηση οποιασδήποτε μη μητρικής γλώσσας, ανεξάρτητα από την κοινωνικοπολιτισμική φύση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Σημαντικό είναι στο σημείο αυτό, να γίνει και μια συνοπτική περιγραφή της έννοιας της διγλωσσίας. Τα δίγλωσσα βρέφη/παιδιά ακολουθούν το ίδιο βασικό μοτίβο με τα μονόγλωσσα σε κάθε γλώσσα. Και οι δύο γλώσσες τείνουν να διατηρούνται αρκετά χωριστές όσον αφορά τη γραμματική και την κατασκευή προτάσεων, αλλά είναι πιθανό να προκύψει κάποια ανάμειξη λέξεων, η οποία συνήθως ακολουθεί το ίδιο μοτίβο ανάμειξης γλώσσας που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι γύρω τους. Μέχρι την ηλικία των τριών ετών, τα περισσότερα δίγλωσσα παιδιά συνειδητοποιούν ότι έχουν δύο τρόπους ομιλίας κατ' επιλογή τους και μπορούν να κινούνται ελεύθερα μεταξύ των δύο γλωσσών. Μπορούν επίσης να κρίνουν ποια γλώσσα να μιλήσουν σε ποιο άτομο και να προσαρμόσουν τη γλώσσα τους ανάλογα (Mhic Mhathuna, 2012).

Η διγλωσσία μπορεί να ταξινομηθεί σε πολλές μορφές και είδη, όπως φυσική, τεχνητή, πολιτισμική, πρώιμη ή μεταγενέστερη, ταυτόχρονη ή διαδοχική, δεκτική ή παραγωγική και άλλα. Με γνώμονα τα ψυχο - γλωσσικά της αποτελέσματα στον ομιλητή, η διγλωσσία διακρίνεται στην «προσθετική» και την «αφαιρετική». Όταν κάνουμε λόγο για προσθετική διγλωσσία, σημαίνει η μητρική γλώσσα του ατόμου αναγνωρίζεται και εκτιμάται και ότι η δεύτερη γλώσσα θεωρείται ως πρόσθετο πλεονέκτημα που συνεισφέρει στην ενίσχυση των διανοητικών και γλωσσικών

ικανοτήτων του ατόμου. Από την άλλη πλευρά, για τα άτομα που μιλούν μια γλώσσα με μικρότερο κύρος ή αξία για την κοινωνία στην οποία ζουν, όπως για παράδειγμα μια γλώσσα των μειονοτήτων ή μεταναστών, κάνουμε λόγο για αφαιρετική διγλωσσία, καθώς το άτομο δέχεται πίεση να χρησιμοποιήσει τη δεύτερη γλώσσα, που υπερισχύει της δικής του πρώτης γλώσσας (Κοσσύβα, 2014). Αυτή η αρνητική κατάσταση μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση του παιδιού και της οικογένειας. Η μετάδοση των οικογενειακών αξιών και κουλτούρας μπορεί να χαθεί όταν οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να μεταδώσουν τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις τους στη νέα γλώσσα ή να αποδυναμωθούν οι δεσμοί με την ευρύτερη οικογένεια ή κοινότητα στη χώρα καταγωγής τους (Mhic Mhathuna, 2012).

2.2 Κύριες θεωρητικές έννοιες για την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας

Ένας ολοένα και αυξανόμενος αριθμός παιδιών μαθαίνουν επιπλέον γλώσσες από πολύ πρώιμο στάδιο της ζωής τους. Επειδή αυτοί οι μικροί σε ηλικία μαθητές ξένων γλωσσών βρίσκονται σε διαδικασία δραστικών αλλαγών στη γνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη, είναι εξαιρετικά σημαντικό να κατανοήσουμε πώς αναπτύσσουν τη γνώση σε σχέση με τη γλώσσα, ώστε να μπορέσουμε να αναπτύξουμε γνωστικά και γλωσσικά κατάλληλες παιδαγωγικές, πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό για αυτούς. Οι ερευνητές ενδιαφέρονται εδώ και πολύ καιρό να κατανοήσουν τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης μεταξύ των παιδιών, ενώ αποκαλύπτουν την αλληλεπίδραση βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων σε αυτήν. Αυτός ο μηχανισμός είναι εξαιρετικά περίπλοκος δεδομένου ότι διάφοροι παράγοντες – ατομικοί, πολιτισμικοί, κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί – παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία, ενώ γίνεται ακόμη πιο περίπλοκος εάν στη διαδικασία εμπλέκονται περισσότερες από μία γλώσσες (Butler, 2020).

Στο πέρασμα των χρόνων έχουν προταθεί πολλές θεωρίες που είχαν ως στόχο την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα. Μερικές από αυτές τις θεωρίες σχετίζονται στενά με τις θεωρίες της Ψυχολογίας και άλλες επικεντρώνονται περισσότερο στην ίδια την εκμάθηση

γλωσσών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ανάλογα με τις επιστημολογικές παραδόσεις, οι ερευνητές έχουν λάβει θεμελιωδώς διαφορετικές θέσεις ως προς τη φύση της σχέσης μεταξύ γλώσσας και γνώσης. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γλωσσική ανάπτυξη είναι μια συγκεκριμένη, έμφυτη και προκαθορισμένη ικανότητα που είναι ξεχωριστή από άλλες γενικές γνωστικές ικανότητες, ενώ άλλοι θεωρούν ότι η γλώσσα είναι μέρος της γενικής γνωστικής ανάπτυξης ή βλέπουν τη γλώσσα και άλλες γνωστικές ικανότητες ως αλληλένδετες. Στις υπο-ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται συνοπτικά οι πιο γνωστές θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

2.2.1 Συμπεριφορισμός

(Θεωρία Skinner)

Η απόκτηση δεύτερης γλώσσας (Second Language Acquisition) θεωρείται ένα σχετικά νέο πεδίο έρευνας. Στις αρχές και μέσα της δεκαετίας του 1960, πολλοί μελετητές από την εκπαιδευτική κοινότητα άρχισαν να γράφουν για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά σε μεγάλο βαθμό ως συμπλήρωμα της παιδαγωγικής διδασκαλίας της γλώσσας, που στηρίζεται στον συμπεριφορισμό, την κυρίαρχη τότε θεωρία μάθησης στην ψυχολογία. Από αυτή την άποψη, το καθήκον που είχαν οι μαθητές ξένων γλωσσών ήταν να μάθουν εκ περιτροπής και να εξασκήσουν τα γραμματικά πρότυπα και το λεξιλόγιο της γλώσσας που θα μάθουν, προκειμένου να διαμορφώσουν νέες «συνήθειες», δηλαδή να δημιουργήσουν νέα ζεύγη ερεθίσματος-απόκρισης που θα γίνονται πιο ισχυρά με την ενίσχυση (Myles, 2010).

Σύμφωνα με τον Skinner, όλη η συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένης της λεκτικής/γλωσσικής, μαθαίνεται και αλλάζει ή τροποποιείται από τις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, πρωταρχική σημασία έχουν οι ιδιότητες και τα γνωρίσματα των ερεθισμάτων που ακολουθούν τη συμπεριφορά και όχι οι ιδιότητες και τα γνωρίσματα των ερεθισμάτων που προηγούνται της συμπεριφοράς. Κατά τον Skinner, η συστηματική μελέτη και ανάλυση των συνεπειών αυτών καθιστά δυνατή την κατανόηση των περιβαλλοντικών επιδράσεων πάνω στη μάθηση και, δεδομένου ότι η μάθηση είναι ο κύριος μηχανισμός μέσω του οποίου συντελείται η ανάπτυξη, τότε, με τον τρόπο αυτό, μπορούμε να κατανοήσουμε και την ανάπτυξη (Salkind, 2006).

Όταν ένας ενήλικας ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένους ήχους στις φωνές ενός παιδιού, το παιδί μαθαίνει ότι αυτό παράγει το επιθυμητό αποτέλεσμα και συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτούς τους ήχους. Η γλώσσα μαθαίνεται σύμφωνα με τον Skinner με μοντελοποίηση, μίμηση, εξάσκηση και επιλεκτική ενίσχυση (Owens 2011). Με βάση τη Συμπεριφοριστική Θεωρία, ο Skinner (1985) εξίσωσε στην ουσία την εκμάθηση μιας γλώσσας με τη λεκτική συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, υποστήριξε ότι η κατάκτηση της γλώσσας, όπως κάθε άλλη συμπεριφορά, μπορεί να παρατηρηθεί, αντί να προσπαθούμε να εξηγήσουμε τα νοητικά συστήματα που κρύβονται πίσω από αυτούς τους τύπους συμπεριφορών. Για τον ίδιο, τα παιδιά γεννιούνται ως «κενό χαρτί» (*tabula rasa*) και αποκτούν τη μητρική γλώσσα μέσω ερεθισμάτων που τους δίνονται. Οι αποκρίσεις των παιδιών εξαρτώνται επίσης από την ενίσχυση. Μια θετική απάντηση θα εξαρτηθεί από τη θετική ενίσχυση όπως η ανταμοιβή ή ο έπαινος και από την άλλη πλευρά μια αρνητική απάντηση εξαρτάται από την τιμωρία (Mohamad Nor & Rashid, 2018).

2.2.2 Γνωστική ανάπτυξη

(Θεωρία Piaget και Chomsky)

Η εστίαση στον συμπεριφορισμό άρχισε να αλλάζει προς τα τέλη της δεκαετίας του '60, κυρίως ως αποτέλεσμα της έντονης επίκρισης του Noam Chomsky απέναντι στη συμπεριφορική προσέγγιση της απόκτησης της πρώτης γλώσσας, αλλά και της γενικότερης ιδέας ότι τα παιδιά δεν μιμούνται απλώς τη γλώσσα που ακούνε γύρω τους (Myles, 2010). Ο Chomsky δεν βρήκε επαρκή τα στοιχεία με τα οποία η συμπεριφοριστική θεωρία θα μπορούσε να εξηγήσει επαρκώς το «λογικό πρόβλημα της γλώσσας», δηλαδή πώς τα παιδιά μαθαίνουν να λένε πρωτότυπες εκφράσεις. Το κύριο επιχείρημά του ήταν ότι τα μικρά παιδιά παράγουν πολλές πρωτότυπες και καινοτόμες προτάσεις που δεν έχουν ξανακούσει, συμπεριλαμβανομένων πολλών που οι ενήλικες δεν θα χρησιμοποιούσαν. Για τον λόγο αυτό, ο ίδιος πρότεινε μια ψυχογλωσσική θεωρία για την κατάκτηση της γλώσσας, εξετάζοντας πώς ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τη γλώσσα (Owens 2011).

Η επαναστατική για την εποχή της θεωρία του Chomsky επικεντρώθηκε αρχικά στο ονομαζόμενο από τον ίδιο στοιχείο «Συσκευή λήψης γλώσσας ή Συσκευή απόκτησης γλώσσας» που εντοπίζεται και είναι έμφυτο στον ανθρώπινο νου,

διευκολύνοντας τη γνώση των βασικών δομών της μητρικής γλώσσας. Το παιδί δεν μαθαίνει τη γλώσσα μέσω της έκθεσης ή/και της μίμησης, αλλά «η σχετική ομοιότητα στην εκμάθηση γλωσσών μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και η ευκολία εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στην παιδική ηλικία οφείλονται στην έμφυτη ικανότητα κατανόησης κοινών δομών γλώσσας» (Sainte Anastasie, χ.χ.).

Για τον Αμερικανό γλωσσολόγο, όλες οι ανθρώπινες γλώσσες διαφέρουν μόνο επιφανειακά και υπάρχει μια κοινή βαθιά δομή κάτω από αυτές, την οποία ονόμασε «Καθολική Γραμματική». Ένα παιδί πρέπει να ακούσει τη γλώσσα που ομιλείται και στη συνέχεια να επεξεργαστεί τους κανόνες της μητρικής του γλώσσας εφαρμόζοντας τις γενικές αρχές της Καθολικής Γραμματικής στη συγκεκριμένη γλώσσα. Ωστόσο, αυτή η θεωρία δεν ερμηνεύει επαρκώς τη σημασία των λέξεων και των προτάσεων (σημασιολογία), ούτε εξηγεί το συνεπές μοτίβο της ανάπτυξης της παιδικής γλώσσας σε όλες τις γλώσσες. Ο Chomsky παρείχε, ωστόσο, ένα νέο μοντέλο περιγραφής της γλωσσικής ανάπτυξης που δείχνει πώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος επεξεργάζεται ενεργά τη γλώσσα με νέους και δημιουργικούς τρόπους (Owens 2011).

Παρόλο που η θεωρία του Chomsky προσπάθησε να εξηγήσει πώς το άτομο μαθαίνει την πρώτη του γλώσσα, χρησιμοποιήθηκε ευρέως στις θεωρίες απόκτησης της δεύτερης γλώσσας, καθώς ενσωμάτωσε τον βιολογικό ρόλο της εκμάθησης μιας νέας γλώσσας. Και η συγκεκριμένη θεωρία δέχτηκε κριτική, ειδικά από θεωρητικούς όπως ο Piaget που υποστήριζαν ότι η γλώσσα δεν είναι ξεχωριστή ενότητα του νου, αλλά αντιπροσωπεύει τη γνώση που αποκτάται μέσω της φυσικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και του περιβάλλοντος τους (Mohamad Nor & Rashid, 2018).

Ο Piaget συνέδεσε τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τη σημασία της γλώσσας και υπογράμμισε τον ρόλο της στην ανάπτυξη εννοιολογικών και λογικών κατανοήσεων. Θεώρησε τη γλώσσα αναπόσπαστο μέρος των ιδεών του για τη γνωστική ανάπτυξη. Με βάση τη θεωρία του, τα παιδιά χρησιμοποιούν τόσο την αφομοίωση όσο και την προσαρμοστικότητα για να μάθουν τη γλώσσα. Η αφομοίωση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο ενσωματώνει εμπειρίες σε ένα ήδη υπάρχον σχήμα (ή ιδέα), ενώ η προσαρμοστικότητα είναι η διαδικασία τροποποίησης υπάρχοντων σχημάτων για την ικανοποίηση των απαιτήσεων μιας νέας εμπειρίας. Ο Piaget πίστευε ότι τα παιδιά πρέπει πρώτα να αναπτυχθούν διανοητικά πριν μπορέσουν να αποκτήσουν τη γλώσσα. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα παιδιά δημιουργούν πρώτα

νοητικές δομές μέσα στο μυαλό (σχήματα) και από αυτά τα σχήματα προκύπτει η γλωσσική ανάπτυξη (Nath, 2010).

Συμπληρωματικά με τα προαναφερθέντα, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι από τις πολλές άλλες θεωρίες που έχουν προταθεί για την κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης, οι θεωρίες της επεξεργασίας πληροφοριών είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την κατανόηση της γνωστικής επεξεργασίας σε σχέση με την εκμάθηση μιας ξένης ή δεύτερης γλώσσας στα παιδιά. Βασιζόμενες στη μεταφορά ενός υπολογιστή, οι θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών εξηγούν τις νοητικές διεργασίες των παιδιών μέσω της προσοχής τους στα εισερχόμενα ερεθίσματα πληροφοριών, τις ικανότητες της εργαζόμενης μνήμης για τη συγκράτηση και την επεξεργασία αυτών των πληροφοριών και τη μακροπρόθεσμη μνήμη για την αποθήκευση και τη διατήρηση της πληροφορίας (Butler, 2020).

Στις θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών, η χρήση μιας γλώσσας είναι μια γνωστικά εξαιρετικά περίπλοκη εργασία που αποτελείται από μια σειρά δεξιοτήτων και τα παιδιά πρέπει πρώτα να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες και μετά να προχωρήσουν σε δεξιότητες ανώτερης τάξης καθώς προχωρούν στη χρήση της γλώσσας. Πιο πρόσφατα, οι θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών που συνδέονται με τη νευροεπιστήμη έχουν παράσχει ορισμένες θεωρητικές βάσεις για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ του εγκεφάλου και των γνωστικών αναπτυξιακών τροχιών, οι οποίες με τη σειρά τους θεωρούνται ότι είναι το αποτέλεσμα πολλαπλών και πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων μεταξύ βιολογικών (π.χ. γονιδίων) και περιβαλλοντικών (π.χ. εμπειρία) παραγόντων (Halford & Andrews 2015).

2.2.3 Η θεωρία της αλληλεπίδρασης

Η θεωρία της αλληλεπίδρασης της γλωσσικής ανάπτυξης μπορεί να ιδωθεί ως ένας «συμβιβασμός» μεταξύ της νατουραλιστικής και της συμπεριφοριστικής θεωρίας της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς αναγνωρίζει ότι τόσο οι περιβαλλοντικοί όσο και οι βιολογικοί παράγοντες είναι σημαντικοί στην ανάπτυξη της γλώσσας. Οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης θεωρίας πιστεύουν ότι η κατάκτηση της γλώσσας προκύπτει ως αποτέλεσμα της φυσικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και του περιβάλλοντός τους, πιο συγκεκριμένα των γονιών ή των φροντιστών τους. Πρεσβεύουν επίσης την άποψη ότι η γλώσσα είναι ένα υποπροϊόν των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των

παιδιών με τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή τους. Όπως ο Vygotsky πίστευε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τη σκέψη και τη γλώσσα αλληλεπιδρώντας ενεργά με τους ενήλικες, οι θεωρητικοί της αλληλεπίδρασης πιστεύουν ότι η γλώσσα αναπτύσσεται ως φυσική συνέπεια αυτών των αλληλεπιδράσεων και ότι προχωρά σε πιο σύνθετα επίπεδα καθώς οι αλληλεπιδράσεις αυτές ωριμάζουν. Οι πιο ώριμες αλληλεπιδράσεις προκαλούν πιο σύνθετες γλωσσικές δομές από γονείς και φροντιστές, και αυτός ο κύκλος συνεχίζεται έως ότου οι γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών φτάσουν σε επίπεδα ενηλίκων (Rudd & Lambert, 2011).

Ενώ η θεωρία της αλληλεπίδρασης συμφωνεί ως έναν βαθμό με τη συμπεριφορική θεωρία στο ότι οι γονείς και οι φροντιστές παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας, συμφωνούν επίσης με την εθνογραφική προσέγγιση που υποστηρίζει ότι τα παιδιά εισέρχονται στη διαδικασία απόκτησης της γλώσσας με έμφυτες γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες. Χωρίς να αναγνωρίζουν ως σημαντικότερη μια από τις δύο προσεγγίσεις, οι υποστηρικτές της αλληλεπιδραστικής θεωρίας πιστεύουν ότι η πιο σημαντική επιρροή στην κατάκτηση της γλώσσας είναι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους σημαντικούς ανθρώπους στο περιβάλλον τους. Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι έχει προσδιοριστεί και εμπειρικά ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε γλωσσικά πλούσια περιβάλλοντα με ενήλικες φροντιστές των οποίων τα γλωσσικά στυλ ταιριάζουν με το επίκεντρο της προσοχής τους, έχουν βελτιωμένες γλωσσικές δεξιότητες και πιο πλούσιο λεξιλόγιο σε μικρότερη ηλικία, γεγονός που με τη σειρά του ενισχύει και τις αναγνωστικές ικανότητες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Rudd & Lambert, 2011).

2.2.4 Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός

(Θεωρία Bruner και Vygotsky)

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός έχει τις ρίζες του στη θεωρία της αλληλεπίδρασης και θεωρείται η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη γνωσιολογική θέση στην πρόσφατη έρευνα για την εκμάθηση γλωσσών. Συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την κοινωνικο-πολιτισμική προοπτική του Vygotsky (1978) για τη μάθηση, η οποία αντικατοπτρίζει την υπόθεση ότι η δράση διαμεσολαβείται και ότι δεν μπορεί να διαχωριστεί από το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται. Η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία του Lev-Semyonovich Vygotsky (1896-1934) έχει χρησιμοποιηθεί για να

εξηγήσει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ως αποτέλεσμα της ευρείας χρήσης της στον εκπαιδευτικό τομέα. Το έργο του Vygotsky ξεκίνησε με διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και της νοητικής ανάπτυξης ενός παιδιού, υποστηρίζοντας ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τη χρήση ψυχολογικών εργαλείων (όπως η γλώσσα) αποτελούν σημαντικό μέρος στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Daneshfar & Moharami, 2018).

Όπως και πολλοί άλλοι εξελικτικοί ψυχολόγοι, ο Vygotsky πίστευε ότι η ανάπτυξη συντελείται κατά στάδια. Στη θεωρία του, η μετάβαση του παιδιού από τις εξωτερικές επιδράσεις στην εσωτερική σκέψη τέμνεται σε τέσσερα στάδια, το καθένα από τα οποία χαρακτηρίζεται από τη διαλεκτική σχέση ένα, δηλαδή, πάρε-δώσε μεταξύ των γνωρισμάτων μιας δραστηριότητας και των γνωρισμάτων της εσωτερικής σκέψης του παιδιού. Τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης είναι η ανάπτυξη και η αλλαγή. Πολλά από τα παραδείγματα που δίνει ο Vygotsky καθώς αναλύει τη θεωρητική του προοπτική αναφέρονται στη γλώσσα (Salkind, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, προκύπτουν, σύμφωνα με τους Mohamad Nor και Rashid (2018), δύο βασικά θέματα. Πρώτον το ότι η ατομική ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένης της ανώτερης νοητικής λειτουργίας, προέρχεται από κοινωνικές πηγές και δεύτερον ότι η ανθρώπινη δράση, τόσο στο κοινωνικό όσο και στο ατομικό επίπεδο, διαμεσολαβείται από εργαλεία και σημεία.

Το πρώτο θέμα βασίζεται στην έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of proximal development, ZPD), η οποία αντιστοιχεί «στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους». Με βάση τον συγκεκριμένο ορισμό φαίνεται ότι ο Vygotsky θεωρεί ότι η απόκτηση και η εκμάθηση της γλώσσας προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις με άλλους ανθρώπους, ειδικά με όσους έχουν πιο ανεπτυγμένες ικανότητες, όπως εκπαιδευτικούς ή φίλους που μιλάνε πιο άπταιστα τη γλώσσα (Mohamad Nor & Rashid, 2018). Η πρόθεση του Vygotsky ήταν να επιστήσει την προσοχή στη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης και της κατάλληλης διδασκαλίας. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού που μαθαίνει μια νέα, γλώσσα και ενός που έχει κατακτήσει τη γλώσσα είναι κατάλληλες και απαραίτητες όταν εξετάζεται η σημασία αυτών των αλληλεπιδράσεων ως τρόπου επικοινωνίας (Daneshfar & Moharami, 2018).

Το δεύτερο θέμα βασίζεται στην έννοια της σημειωτικής διαμεσολάβησης, την οποία ο Vygotsky χαρακτηρίζει ως βασική πτυχή της οικοδόμησης γνώσης. Ορίζει τη γλώσσα ως τη σημαντικότερη μορφή διαμεσολάβησης, κάνει λόγο όμως και για άλλα εργαλεία και σημεία, όπως διάφορα συστήματα μέτρησης και αρίθμησης, μνημονικές τεχνικές, αλγεβρικά συμβολικά συστήματα, έργα τέχνης, σχήματα, γραφή, χάρτες και πολλά άλλα, τα οποία είναι εξίσου σημαντικά για τη διαμεσολάβηση της κοινωνικής και ατομικής λειτουργίας και για τη σύνδεση του κοινωνικού και του ατομικού. Η σημειωτική μεσολάβηση του Vygotsky υποδηλώνει λοιπόν ότι η γνώση δεν είναι κάτι άμεσα εσωτερικευμένο, αλλά μάλλον αναπτύσσεται μέσω της χρήσης κοινωνικά κατασκευασμένων «ψυχολογικών εργαλείων», δηλαδή των κοινών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων (Mohamad Nor & Rashid, 2018).

Στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, ιδιαίτερη σημαντική είναι και η συνεισφορά του Jerome Bruner, ο οποίος έδωσε έμφαση στην επίδραση της κουλτούρας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Εκφράζοντας την άποψη ότι η μάθηση συνεπάγεται την επιδίωξη προτύπων και ρουτινών, και επηρεασμένος από το έργο του Vygotsky και την ιδέα του ότι μαθαίνουμε καλύτερα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, ο Bruner εισήγαγε το 1976 την έννοια της νοητικής «σκαλωσιάς» (scaffolding). Η θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία μπορούμε να μάθουμε περισσότερα παρουσία ενός έμπειρου άλλου ατόμου, έγινε το πρότυπο για το μοντέλο του Bruner. Ο Bruner πίστευε ότι όταν τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν νέες έννοιες, χρειάζονται βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς και άλλους ενήλικες με τη μορφή της ενεργητικής υποστήριξης. Αρχικά, εξαρτώνται από αυτήν την υποστήριξη, αλλά καθώς γίνονται πιο ανεξάρτητοι στη σκέψη τους και αποκτούν νέες δεξιότητες και γνώσεις, η υποστήριξη μπορεί σταδιακά να μειώνεται. Αυτή η μορφή δομημένης αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα θυμίζει τη σκαλωσιά που υποστηρίζει την κατασκευή ενός κτιρίου και που σταδιακά αποσυναρμολογείται καθώς ολοκληρώνονται οι αναγκαίες εργασίες. Με πολύ συγκεκριμένο τρόπο, η σκαλωσιά αντιπροσωπεύει τη μείωση των πολλών επιλογών που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί, έτσι ώστε να επικεντρώνεται στην απόκτηση της δεξιότητας ή της γνώσης που απαιτείται κάθε φορά στην ασφάλεια ενός ήδη γνωστού περιβάλλοντος (Wheeler, 2022).

Οι ενήλικες μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά στην προσπάθεια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας μέσω μιας σειράς στρατηγικών σκαλωσιάς (scaffolding strategies).

Καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με ένα σύνολο λέξεων και φράσεων, ο ενήλικας μπορεί να δώσει πληροφορίες για το επόμενο στάδιο και να επαινέσει τη νέα προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί. Αυτή η μεταβαλλόμενη εστίαση υποστήριξης, η μετάβαση από κάτι που είναι γνωστό σε ένα νέο αντικείμενο μπορεί να βοηθήσει την πρόοδο του παιδιού (Owens 2011). Είναι επίσης σημαντικό να δίνεται στο παιδί αρκετός χρόνος για να επεξεργάζεται τη γλώσσα και να σκέφτεται. Τα λάθη θα πρέπει να διορθώνονται μέσω της μοντελοποίησης της σωστής φόρμας αντί της διόρθωσης του λάθους άμεσα, καθώς τα μικρά παιδιά δεν έχουν ακόμα την ικανότητα να μάθουν άμεσα για τις σωστές μορφές γραμματικής (SavilleTroike 2006).

2.2.5 Η θεωρία του Krashen

Ο Stephen Krashen έχει επηρεάσει το πεδίο της εκμάθησης ξένης γλώσσας, καθώς έχει μελετήσει και ειδικευθεί στις θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης και ανάπτυξης. Η θεωρία του βασίζεται σε πέντε διαφορετικές υποθέσεις που περιλαμβάνουν την υπόθεση απόκτησης/μάθησης (Acquisition-Learning Hypothesis), την υπόθεση ελέγχου/ελεγκτή (Monitor Model Hypothesis), την υπόθεση φυσικής τάξης (Natural Order Hypothesis), την υπόθεση εισερχόμενης πληροφορίας (Input Hypothesis) και την υπόθεση συναισθηματικού φίλτρου (Affective Filter) (Abukhattala, 2013).

Ξεκινώντας με την υπόθεση της της κατάκτησης και της μάθησης, ο Krashen χρησιμοποιώντας δύο ευδιάκριτα διαφορετικές λέξεις για τις γλωσσικές δεξιότητες διαχωρίζει τη φυσική, ασυνείδητη διαδικασία απόκτησης μιας γλώσσας και την ενσυνείδητη προσπάθεια εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Μητακίδου-Κοκκώνη, 1992). Ενώ η μάθηση απαιτεί συνειδητή προσπάθεια από την πλευρά του ατόμου για να μάθει τη γλώσσα και να επικεντρωθεί στη δομή της, η απόκτηση συμβαίνει όταν η υποσυνείδητη δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος για να εσωτερικευθεί η γλώσσα στο μυαλό του ατόμου, καθιστώντας το φυσικό για ένα άτομο να τη χρησιμοποιεί (Abukhattala, 2013). Από τη μια πλευρά η γλωσσική απόκτηση αποτελεί παρόμοια διαδικασία με την απόκτηση της μητρικής γλώσσας και βασίζεται στη φυσική επικοινωνία και από την άλλη πλευρά η ενσυνείδητη εκμάθηση της γλώσσας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη διόρθωση των λαθών και στην τυπική διδασκαλία κανόνων. Στο περιβάλλον της τάξης προωθείται κυρίως η ενσυνείδητη μάθηση,

γεγονός που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη αυτόματης και μακροχρόνιας γνώσης μιας δεύτερης γλώσσας (Μητακίδου-Κοκκώνα, 1992).

Η Υπόθεση του Ελεγκτή εξηγεί τη σχέση μεταξύ απόκτησης και μάθησης, καθώς και την επιρροή της μιας στην άλλη και υποστηρίζει ότι η επίσημη μάθηση έχει μόνο μία κύρια λειτουργία, η οποία είναι ο έλεγχος της παραγωγής του μαθητή. Σύμφωνα με τον Krashen, ο Ελεγκτής λειτουργεί σωστά όταν πληρούνται τρεις συγκεκριμένες προϋποθέσεις: α) υπάρχει επαρκής χρόνος για το άτομο ώστε να σκεφτεί και να εφαρμόσει το περιεχόμενο που έχει ήδη μάθει, β) η εστίαση είναι στη χρήση της σωστής μορφής της γλώσσας και γ) ο μαθητής έχει διδαχθεί και μάθει τον κανόνα που προσπαθεί να εφαρμόσει σωστά (Bahrani, 2011). Όπως αναφέρει η Μητακίδου-Κοκκώνα (1992: 12-13),

ο Krashen συνδέει τη χρήση του Ελεγκτή με τους ενήλικες μαθητές μιας γλώσσας. Αλλά ακόμη και ανάμεσα στους ενήλικες μαθητές μιας ξένης γλώσσας παρατηρούνται διαφορές ως προς τη χρήση του Ελεγκτή: υπάρχουν οι ιδανικοί χρήστες (optimal users) που χρησιμοποιούν τη μάθηση ως αρωγό στη φυσική απόκτηση της γλώσσας, οι υπερχρήστες (overusers), που δεν τολμούν να μιλήσουν για να μην κάνουν λάθη, και οι υποχρήστες (underusers), που αισθάνονται απόλυτα σίγουροι για τον εαυτό τους και επαφίενται στις γνώσεις που "αρπάζουν", ενώ η διόρθωση των λαθών δε φαίνεται να τους απασχολεί.

Η υπόθεση της φυσικής τάξης, μια άλλη συνιστώσα του μοντέλου του Krashen, έρχεται σε αντίθεση με τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες εξηγώντας ότι υπάρχει προβλεψιμότητα στις δομές που αποκτώνται. Υποστηρίζει ότι οι γλωσσικοί κανόνες κατακτώνται με μια προβλέψιμη ακολουθία, διευκολύνοντας έτσι τη μάθηση. Ορισμένες γραμματικές δομές τείνουν να αποκτώνται νωρίς, άλλες αργότερα. Αυτό συμβαίνει ανεξάρτητα από την πρώτη γλώσσα ενός συγκεκριμένου μαθητή, την ηλικία και τις συνθήκες έκθεσης (Bahrani, 2011).

Η εισερχόμενη πληροφορία είναι αναμφισβήτητα η πιο γνωστή και σημαντική υπόθεση του μοντέλου του Krashen λόγω της σημασίας που αποδίδει στο κατανοητό εισαγόμενο. Στην περίπτωση της ξένης γλώσσας, αυτή μαθαίνεται μέσω έκθεσης σε κατανοητό εισαγόμενο, δηλαδή σε εισαγόμενο που περιέχει δομές, και λεξιλόγιο μόλις ένα επίπεδο παραπάνω από το τρέχον επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/ριών. Αυτό καλείται «εισαγόμενο + 1» (Αγαθοπούλου, 2012). Η υπόθεση εισερχόμενης

πληροφορίας δείχνει επίσης ότι θα υπάρξει μια φυσική «σιωπηλή περίοδος» όπου κάποιος απορροφά και αποκτά τη γλώσσα, χωρίς να την παράγει. Για τον Krashen η σιωπηλή περίοδος είναι απαραίτητη καθώς το παιδί προσπαθεί να νιώσει ικανό στις γλωσσικές του δεξιότητες πριν τις χρησιμοποιήσει, παρόλο που μπορεί αυτό να φαίνεται αντιπαραγωγικό στους άλλους που το περιβάλλουν (Bahrani, 2011).

Σύμφωνα με τον Bahrani (2011), η υπόθεση της εισερχόμενης πληροφορίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα περιβάλλοντα διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργατική μάθηση μπορεί να είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για τους μαθητές ξένων γλωσσών να αποκτήσουν κατανοητές πληροφορίες από τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, η συγκεκριμένη υπόθεση δείχνει τη σημασία του χρόνου διδασκαλίας σε ένα συμβατικό πρόγραμμα εκμάθησης ξένης γλώσσας υποδηλώνοντας ότι σχολεία ή φροντιστήρια ξένων γλωσσών θα πρέπει να αυξήσουν τις ώρες προγράμματος για να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να έχουν έκθεση στη γλώσσα. Υπάρχει, ωστόσο, μια αντιφατική άποψη για τη σημασία της εισερχόμενης πληροφορίας στην απόκτηση πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Ο Chomsky υποστηρίζει ότι αν και είναι απαραίτητη, θεωρείται ανεπαρκής πηγή πληροφοριών για την κατάκτηση της γλώσσας, καθώς δεν παρέχει στους μαθητές όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται για να ανακαλύψουν τους κανόνες. Ως εκ τούτου, ο ίδιος επισημαίνει ότι το παιδί πρέπει να είναι εξοπλισμένο με γνώσεις που θα του επιτρέπουν να ξεπεράσει τις ελλείψεις της εισερχόμενης πληροφορίας (IPEK, 2009)

Τέλος, η Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου ενσωματώνει την άποψη του Krashen ότι ένας αριθμός συναισθηματικών παραγόντων παίζουν διευκολυντικό ρόλο στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αυτοί οι παράγοντες είναι το κίνητρο, η αυτοπεποίθηση και το άγχος. Ο Krashen ισχυρίζεται ότι οι μαθητές με υψηλά κίνητρα, αυτοπεποίθηση, καλή εικόνα για τον εαυτό τους και χαμηλό επίπεδο άγχους είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για επιτυχία στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, τα χαμηλά κίνητρα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και το εξουθενωτικό άγχος μπορούν να συνδυαστούν για να «ανυψώσουν» το συναισθηματικό φίλτρο και να σχηματίσουν ένα «νοητικό μπλοκ» που εμποδίζει τη χρήση κατανοητών εισροών για απόκτηση (Bahrani, 2011).

Συνοψίζοντας τις θεωρίες που προαναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο μπορεί να γίνει κατανοητό ότι οι γλωσσολόγοι προσπαθούν να εξηγήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές της απόκτησης της μητρικής γλώσσας και της

εκμάθησης δεύτερης γλώσσας λαμβάνοντας υπόψη τη γλωσσική ικανότητα, η οποία είναι η υποκείμενη γνώση της συγκεκριμένης γλώσσας και τη γλωσσική απόδοση, που αναφέρεται στην πραγματική παραγωγή από τους μαθητές σε διάφορα στάδια της απόκτησης ή της εκμάθησης. Γίνεται επίσης κατανοητό ότι στην ουσία καμία γλωσσική θεωρία δεν μπορεί να δώσει την απόλυτη εξήγηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές της απόκτησης της μητρικής γλώσσας και της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, καθώς υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία (Mohamad Nor & Rashid, 2018).

Οι συμπεριφοριστές για παράδειγμα εξηγούν την επιτυχία, τόσο στην απόκτηση της μητρικής γλώσσας όσο και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσω μιας διαδικασίας μίμησης και σχηματισμού συνήθειας. Από την άλλη πλευρά, θεωρητικοί όπως ο Chomsky και ο Piaget ισχυρίζονται ότι όταν μια γλώσσα αποκτάται ή μαθαίνεται με επιτυχία, είναι επειδή οι άνθρωποι έχουν ενσωματωμένες νοητικές ή γνωστικές διεργασίες για να αντιπροσωπεύουν την πρώτη και δεύτερη γλώσσα στον εγκέφαλο. Οι θεωρητικοί της αλληλεπίδρασης αντίστοιχα δίνουν έμφαση στην επικοινωνιακή ικανότητα ή στην πραγματιστική ικανότητα, εκτός από τη γλωσσική ικανότητα και τη γλωσσική απόδοση (Mohamad Nor & Rashid, 2018).

Επιπρόσθετα, μπορούν να εντοπιστούν κάποια κοινά στις θεωρίες που δημιουργήθηκαν από τους Krashen και Vygotsky, καθώς και οι δύο υιοθετούν μια κοινωνική προοπτική όπου η έμφαση στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δίνεται στις αλληλεπιδράσεις και τις εμπειρίες κάποιου στη γλώσσα-στόχο του. Κάθε θεωρία εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής της γλώσσας αλληλεπιδρά με τον κόσμο. Δεδομένου ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται ως τρόπος επικοινωνίας σκέψεων και ιδεών, μπορεί να αποκτηθεί φυσικά, καθώς το άτομο βρίσκεται σε διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τη χρήση της στοχευμένης γλώσσας σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Abukhattala, 2013· Bahrani, 2011).

2.3 Παιδαγωγικές διαστάσεις

2.3.1 Χαρακτηριστικά των μαθητών νηπιακής ηλικίας

Οι μαθητές νηπιακής ηλικίας ανήκουν στην περίοδο διαφοροποίησης (3 – 6 έτη), κατά την οποία οι δεξιότητες των παιδιών στην οργάνωση της διαφοροποίησης λέξεων και προτάσεων έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται. Τα γενικά χαρακτηριστικά της γλωσσικής ανάπτυξης αυτής της περιόδου είναι συνοπτικά τα ακόλουθα (Indrayani, 2016):

- Η φωνολογική ανάπτυξη μπορεί να λεχθεί ότι τελείωσε αν και μπορεί ακόμα να υπάρχει δυσκολία στην προφορά σύνθετων συμφώνων.
- Το λεξιλόγιο έχει σταδιακά μεγαλώσει. Τα ουσιαστικά και τα ρήματα διαφοροποιούνται περισσότερο στη χρήση τους, ενώ γίνεται μεγαλύτερη χρήση προθέσεων, αντωνυμιών και βοηθητικών ρημάτων.
- Η γλώσσα πραγματικά λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας. Τα παιδιά θέλουν να μοιραστούν την αντίληψη και την εμπειρία τους για τον έξω κόσμο με άλλους ανθρώπους, παρέχοντας ανατροφοδότηση, ρωτώντας, ζητώντας κτλ.

Με γνώμονα το έργο του Piaget και τη θεωρία του για τα στάδια ανάπτυξης, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο προλογικής σκέψης (2-6 ετών). Ο κόσμος του προλογικού παιδιού είναι δεμένος με την άμεση επαφή του με συγκεκριμένα αντικείμενα. Το παιδί ωφελείται περισσότερο από τις εμπειρίες που αποκτά από συγκεκριμένα πράγματα και γεγονότα, επειδή η ικανότητά του να χειριστεί σύμβολα ή αντικείμενα που δεν είναι άμεσα δεμένα με αντιληπτικές εμπειρίες είναι περιορισμένη. Το παιδί δεν μπορεί να αντιστρέψει μια λογική λειτουργία και, στην προσπάθειά του να λύσει συγκεκριμένης μορφής προβλήματα, δυσκολεύεται να κατανοήσει τη σημασία των σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος. Το παιδί του προλογικού σταδίου βρίσκεται στην ουσία σε μια μεταβατική περίοδο. Παρ' όλο που η αντίληψή του για τον κόσμο διευρύνεται ραγδαία, υπάρχει ακόμη κάποια σύγχυση στην κατανόηση των σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος. Το παιδί κάνει αθεμελίωτες γενικεύσεις και προβάλλει τα συναισθήματά του σε άψυχα αντικείμενα νομίζοντας, π.χ., ότι τα σύννεφα κλαίνε για να προκαλέσουν βροχή (Salkind, 2006).

Το πιο σημαντικό γνώρισμα της φάσης της νηπιακής ανάπτυξης του συγκεκριμένου σταδίου είναι η από μέρους του παιδιού αυξανόμενη χρήση συμβόλων

για την αναπαράσταση αντικειμένων και η ανάπτυξη ενός πολύπλοκου και επεξεργασμένου γλωσσικού συστήματος. Καθώς το παιδί έχει αποχωριστεί από τον κόσμο του αισθησιοκινητικού εγωκεντρισμού και μπορεί να διακρίνει ανάμεσα στον εαυτό του και στα εξωτερικά αντικείμενα, ο επόμενος στόχος είναι η διαφοροποίηση ανάμεσα στα σύμβολα και το νόημά τους. Με άλλα λόγια, ο παιδικός κόσμος είναι δημιούργημα του τρόπου που το παιδί επιλέγει για να τον αναπαραστήσει. Το παιδί του προλογικού σταδίου δεν μπορεί να αποδεχθεί την ύπαρξη άλλης προοπτικής εκτός από τη δική του και είναι αμφίβολο κατά πόσο γνωρίζει ή όχι ότι υπάρχει και κάποια άλλη προοπτική (Salkind, 2006).

Αντίστοιχα, με βάση τη θεωρία του Vygotsky, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο (από τα 2 έως περίπου τα 7 χρόνια). Στο στάδιο αυτό, η γραμματική και το συντακτικό γίνονται αναπόσπαστο κομμάτι της ομιλίας των παιδιών. Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι ότι η γλώσσα σε αυτό το στάδιο δε συνιστά μέρος των διαδικασιών σκέψης του παιδιού, επειδή παραμένει ακόμη σε επίπεδο συμβολισμού, αναπαριστώντας αντικείμενα και όχι ιδέες, καθώς το παιδί δεν είναι ακόμη σε θέση να χειριστεί ιδέες. Το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να γνωστοποιήσει ανάγκες και ιδέες, ο τρόπος όμως που σκέφτεται δεν επηρεάζεται από τη γλώσσα, ούτε η από μέρους του χρήση της γλώσσας τροποποιείται από τη σκέψη του (Salkind, 2006).

Στο πλαίσιο της εκμάθησης γλωσσών, κυριαρχεί σε μεγάλο βαθμό η άποψη ότι όσο μικρότεροι είναι οι μαθητές, τόσο περισσότερο μοιάζει η εκμάθηση της ξένης γλώσσας με τον τρόπο που αποκτούν τη μητρική γλώσσα τους και τόσο λιγότερο είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να εφαρμόσουν τους κανόνες της ξένης γλώσσας συνειδητά. Οι ψυχολinguιστές έχουν διακρίνει δύο διαδικασίες στις οποίες βασίζεται η εκμάθηση γλωσσών. Η άρρητη μάθηση, η οποία είναι τυπική στην απόκτηση της μητρικής γλώσσας συμβάλλει στη διαδικαστική γνώση, καθώς περιλαμβάνει την απομνημόνευση γλωσσικών στοιχείων, συμπεριλαμβανομένων λέξεων που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και άρρητους κανόνες μάθησης. Ο άλλος τύπος είναι η ρητή ή η αναλυτική μάθηση που χτίζει δηλωτική γνώση. Χρησιμοποιώντας τον επαγωγικό και απαγωγικό συλλογισμό και τις στρατηγικές τους, τα παιδιά γίνονται σταδιακά ικανά να καταλάβουν το νόημα στο πλαίσιο και να εφαρμόσουν κανόνες για να διατυπώσουν νέες εκφράσεις (Nikolov & Djigunović, 2019).

Αυτές οι δύο διαδικασίες είναι παρούσες σε όλους τους μαθητές γλωσσών σε όλα τα στάδια ανάπτυξης, τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ωστόσο, ο ρόλος και η σημασία τους αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Η άρρητη μάθηση είναι ισχυρή στους μικρούς σε ηλικία μαθητές, ενώ η ρητή μάθηση σταδιακά κερδίζει έδαφος κατά τη σχολική εκπαίδευση και γίνεται κυρίαρχη για τους περισσότερους μαθητές κατά την εφηβεία. Αυτή η διάκριση έχει σημαντικές επιπτώσεις για το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών στην νηπιακή ηλικία (Nikolon & Djigunović, 2019).

Οι μικροί σε ηλικία μαθητές μπορούν να κατανοήσουν πολύ περισσότερα από όσα μπορούν να πουν και η αναγνωστική τους κατανόηση τείνει να βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο από την ικανότητα γραφής τους. Κατανοούν τις πληροφορίες που βασίζονται στις οπτικές και συμφραζόμενες πληροφορίες εκτός από την κατανόηση της γλώσσας (σώματος) αντλώντας από τις γνώσεις τους για τον κόσμο. Μπορούν να κατανοήσουν μια νέα γλώσσα με την οποία δεν είναι εξοικειωμένοι με βάση τις λεπτές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της περιστασιακής και βασικής τους γνώσης, καθώς και τον επαγωγικό συλλογισμό τους που τους επιτρέπει να μαντέψουν το νόημα και τις προθέσεις των άλλων στο πλαίσιο (Nikolon & Djigunović, 2019). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Johnstone (2009) είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη δύο βασικά χαρακτηριστικά των νεαρών μαθητών: α) η ανάγκη ύπαρξης ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος και β) το γεγονός ότι οι νέοι μαθητές δεν είναι επιρρεπείς στο «γλωσσικό άγχος». Αυτό σημαίνει ότι δεν έχουν αισθήματα άγχους και νευρικότητας σχετικά με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, παρόλο που η επάρκειά τους απέχει πολύ από το να είναι ικανοποιητική.

Τα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών και ο ρόλος των λαθών στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας έχουν συζητηθεί ευρέως σε γλωσσολογικές μελέτες, καθώς τα σφάλματα είναι φυσιολογικά, τόσο στην απόκτηση όσο και στην εκμάθηση. Τείνουν να εμφανίζονται συστηματικά στους περισσότερους μαθητές, υποδεικνύοντας σε ποιο σημείο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκονται. Εμφανίζονται και συνήθως εξαφανίζονται με την πάροδο του χρόνου, ιδιαίτερα εάν τα παιδιά εκτεθούν σε πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον και πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης. Αν και τα λανθασμένα διαγλωσσικά φαινόμενα των μαθητών υποδεικνύουν τα αναπτυξιακά στάδια που περνούν, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η ανάπτυξη δεν είναι γραμμική. Τα παιδιά

συχνά μαθαίνουν και ξεχνούν, υπεργενικεύουν και απλοποιούν, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται να χρησιμοποιούν τη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα τυχαία καθώς μαθαίνουν άρρητα μέσω εκτεταμένης επανάληψης (Nikolon & Djigunović, 2019).

Η διαδικασία επηρεάζεται περαιτέρω από τις ατομικές διαφορές των μαθητών. Πολλά παιδιά περνούν μια σιωπηλή περίοδο: μπορεί να μην είναι πρόθυμα να μιλήσουν. Ωστόσο, μπορεί να ανταποκριθούν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος ή τη μητρική τους γλώσσα, υποδεικνύοντας έτσι τι μπορούν ή δεν μπορούν να κατανοήσουν. Τα περισσότερα παιδιά αναπτύσσονται σε περίπου παρόμοια επίπεδα ως προς τις προφορικές και ακουστικές τους δεξιότητες, αλλά πιο ορατές ατομικές διαφορές τείνουν να αναδεικνύονται στην ανάπτυξη του γραμματισμού τους. Αυτές οι διαφορές σχετίζονται με τις γνωστικές τους ικανότητες, την ικανότητα εκμάθησης γλωσσών και τις δεξιότητες γραμματισμού, τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα. Όλα αυτά αλληλεπιδρούν με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και το οικογενειακό τους περιβάλλον (Nikolon & Djigunović, 2019).

2.3.2 Πλεονεκτήματα/ Οφέλη της ELL

Το κύριο κίνητρο για την Early Language Learning είναι η υπόθεση ότι «όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα», με άλλα λόγια το ότι η ηλικία απόκτησης είναι ένας σημαντικός και ισχυρός προγνωστικός παράγοντας στην επιτυχία της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Υποτίθεται ότι εάν τα παιδιά αρχίσουν να μαθαίνουν αγγλικά από πολύ μικρή ηλικία, θα φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα επάρκειας σε σύγκριση με το να ξεκινούν σε μεγαλύτερη ηλικία. Κατά συνέπεια, θα έχουν ένα προβάδισμα στον σημερινό παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν επίσης ανησυχίες που συνδέονται με την πρόωπη εκμάθηση ξένων γλωσσών: ότι η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας πριν από την πλήρη κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (L1) θα μπορούσε να έχει επιζήμιες επιπτώσεις στην πρώτη γλώσσα. Μια άλλη ανησυχία είναι ότι η έναρξη της διδασκαλίας ξένων γλωσσών νωρίς θα μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά τα κίνητρα και τη στάση των παιδιών απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και να αυξήσει το γλωσσικό άγχος (Chen, Zhao, de Ruiter, Zhou & Huang, 2020).

Τα προγράμματα πρώιμης εκμάθησης ξένων γλωσσών βασίζονται στην ευρέως διαδεδομένη υπόθεση ότι υπάρχει η βέλτιστη περίοδος για την εκμάθηση μιας επιπλέον γλώσσας και τα παιδιά μαθαίνουν γλώσσες με ευκολία. Η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου, που υποστηρίζει ότι η απόκτηση γλώσσας πρέπει να ξεκινά πριν από μια ορισμένη ηλικία για να αποφευχθεί η ανάπτυξη προφοράς και άλλοι περιορισμοί στην επάρκεια κάποιου με την πάροδο του χρόνου, αποτελεί περαιτέρω ένα σημαντικό επιχείρημα. Τις τελευταίες δεκαετίες επίσης, πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει, ότι το κύριο επιχείρημα για την πρώιμη εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι η ευαισθησία των παιδιών στον ήχο και τον επιτονισμό (Nikolon & Djigunović, 2019).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης το ενδιαφέρον για την πρώιμη εκμάθηση ξένης γλώσσας συνδέεται με την προώθηση της πολυγλωσσίας. Ήδη από το 2002, αρκετά προγράμματα έχουν συμβάλει στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τα οφέλη του πρώιμου ξεκινήματος εκμάθησης γλωσσών και έχουν διατυπωθεί χρήσιμες συστάσεις, παρακινώντας τα κράτη μέλη να ξεκινήσουν τη διδασκαλία σε παιδιά μικρής ηλικίας. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η Early Language Learning επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση των παιδιών, την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, είναι σημαντικό γιατί συμβάλλει στη διαμόρφωση βασικών στάσεων απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, χτίζοντας ταυτόχρονα τα θεμέλια για μετέπειτα εκμάθηση γλωσσών. Οι μαθητές συνειδητοποιούν από μικρή ηλικία τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και επιρροές και εκτιμούν άλλους πολιτισμούς, γίνονται πιο ανοιχτοί και ενδιαφέρονται για τους άλλους. Συμπληρωματικά, η πρώιμη εκμάθηση γλωσσών θεωρείται ότι έχει θετικά μακροπρόθεσμα πλεονεκτήματα για την αγορά εργασίας (Dendrinos, 2010).

Η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας νωρίς μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση της συνολικής προόδου των παιδιών ενώ βρίσκονται σε ένα εξαιρετικά δυναμικό αναπτυξιακό στάδιο στη ζωή τους. Σημαίνει επίσης ότι η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, γεγονός φαίνεται να υποστηρίζει την επίτευξη πιο μόνιμων αποτελεσμάτων στην εκμάθηση γλωσσών και σε άλλους τομείς εκμάθησης. Όταν ο νεαρός εγκέφαλος μαθαίνει γλώσσες, τείνει να αναπτύξει μια ενισχυμένη ικανότητα να μαθαίνει γλώσσες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (European Commission, 2011).

Παράλληλα, η εκμάθηση μιας γλώσσας στην προσχολική ηλικία είναι πέρα από μια γλωσσική δεξιότητα. Είναι μια δημιουργική διαδικασία που επηρεάζει την ολιστική

ανάπτυξη. Ορισμένα γλωσσικά, κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά ανάπτυξης των μικρών παιδιών καθιστούν αυτή την περίοδο της ζωής τους κρίσιμη, όχι μόνο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αλλά για τη γλωσσική εκπαίδευση γενικότερα (Alexίου, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, η εισαγωγή της εκμάθησης ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ενώ προσφέρει σημαντικά γλωσσικά οφέλη, όπως ο εμπλουτισμός λεξιλογίου και φράσεων, η ταχύτερη απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου και η ενίσχυση γνωστικών δεξιοτήτων όπως η μνήμη και η προσοχή. Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται επίσης το γεγονός ότι ενισχύει τη θετική στάση απέναντι στις γλώσσες και στον πολιτισμό άλλων χωρών λειτουργώντας ως γέφυρα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και συμβάλλοντας στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής επίγνωσης (Alexίου, 2020).

Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και εμπειρικών μελετών, η Alexίου (2020), καταδεικνύει βασικά οφέλη της εκμάθησης ξένης γλώσσας στη νηπιακή ηλικία, όπως ο σεβασμός για την πολιτισμική διαφορετικότητα, η περαιτέρω ανάπτυξη κινήτρων καθώς και η μείωση του άγχους. Υποστηρίζει την ιδέα ότι η επαφή με τη γλωσσική ποικιλομορφία στα πρώτα χρόνια μπορεί να ενισχύσει την επίγνωση των παιδιών για τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία και την επίγνωση πολλών γλωσσικών χαρακτηριστικών, τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και σε άλλες γλώσσες.

Η πρόωμη εκμάθηση γλωσσών προσφέρει ευκαιρίες για τη διεύρυνση των πολιτισμικών οριζόντων των παιδιών και την ανάπτυξη θετικής στάσης για τις γλώσσες, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η ανεκτικότητα, οι διαπροσωπικές δεξιότητες και τα κίνητρα. Τα παιδιά μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα σε μικρή ηλικία ενισχύουν το λεξιλόγιο και τις έννοιες που είναι ήδη γνωστές στην πρώτη τους γλώσσα και αναπτύσσουν μια αίσθηση πολιτισμικού πλουραλισμού, κατανόησης και εκτίμησης άλλων πολιτισμών (Brumen, Berro & Cagran, 2017).

Ένα κοινωνικό όφελος που πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη είναι ότι η έκθεση των παιδιών σε ξένες γλώσσες στην προσχολική ηλικία μπορεί να περιορίσει τις κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους, προάγοντας έτσι την ισότητα στην εκπαίδευση. Επομένως, υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις ότι η έκθεση πολύ μικρών μαθητών σε μια

άλλη γλώσσα επηρεάζει σημαντικές πτυχές του παιδιού και έχει γενικά παιδαγωγικά και όχι μόνο γλωσσικά οφέλη (Alexiou, 2020).

2.3.3 Μέθοδοι διδασκαλίας

Εξετάζοντας τη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία, μπορούν να εντοπιστούν πολλές και διαφορετικές πτυχές του ζητήματος. Αρχικά, όπως υποστηρίζει η Alexiou (2020), η ξένη γλώσσα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένο μάθημα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της πρώιμης παιδικής ηλικίας, αλλά να ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών με πιο φυσικό και άτυπο τρόπο.

Ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο καθορισμός των στρατηγικών που λειτουργούν καλύτερα για κάθε παιδί, καθώς κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και έχει διαφορετικές εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις έχουν να διαχειριστούν μαθητές που βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια μάθησης και έχουν διαφορετικές ατομικές ανάγκες (Copland, Garton & Burns, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας και η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούν βασικούς παράγοντες. Η σχετική έρευνα καταδεικνύει ότι οι αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές βοηθούν στη βελτίωση της διδασκαλίας ανάγνωσης, της κατανόησης ανάγνωσης και της προφορικής χρήσης της γλώσσας. Κάποιες ενδεικτικές στρατηγικές διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της ανάγνωσης, της κατανόησης και του λεξιλογίου είναι η διδασκαλία σε μικρές ομάδες, οι ξεκάθαροι στόχοι που εξηγούνται στους μαθητές, η εξατομικευμένη μάθηση, η συνεργατική μάθηση, η μοντελοποίηση κ.α. (Barr et al., 2012).

Παράλληλα, αρκετοί μελετητές φέρνουν στο προσκήνιο τη σημασία των στρατηγικών που ενισχύουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες και που περιλαμβάνουν πώς οι μαθητές να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να αξιολογούν τη μάθησή τους, να θέτουν στόχους και να ελέγχουν τις επιδόσεις τους καθώς συμμετέχουν σε εργασίες. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές είναι απαραίτητες ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να σκεφτούν πώς να επεξεργαστούν και να διατηρήσουν τη δική τους μάθηση. Έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν στους μαθητές τα εργαλεία που χρειάζονται για να

μετακινηθούν σε ένα ανεξάρτητο στάδιο μάθησης, ενώ παράλληλα κατακτούν τη στοχευμένη γλώσσα (Zare, 2012).

Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψιν ότι η διδασκαλία και μάθηση των μαθητών προσχολικής ηλικίας είναι διαφορετική από αυτή των μεγαλύτερων μαθητών. Καθώς τα παιδιά στην προσχολική ηλικία μαθαίνουν πιο εύκολα μέσω των αισθήσεών τους και είναι κυρίως κιναισθητικά, είναι σημαντικό στο πλαίσιο της διδασκαλία τους να αξιοποιούνται θέματα που έχουν νόημα για αυτά. Οι μαθητές νηπιακής ηλικίας έχουν πολύ ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και για τον λόγο αυτό οι μέθοδοι και το υλικό διδασκαλίας θα πρέπει να έχουν ως στόχο το να προσελκύουν και να διατηρούν την προσοχή τους (Alexiou, Roghani & Milton, 2019).

Οι τύποι δραστηριοτήτων από τις οποίες επωφελούνται και απολαμβάνουν τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας έχουν συζητηθεί ευρέως στους εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς κύκλους. Οι δραστηριότητες που έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην εκμάθηση ξένης γλώσσας τείνουν να έχουν κάποιο διασκεδαστικό στοιχείο, χρησιμοποιούν μουσική και ρυθμό, τραγούδια και ρίμες που συνοδεύονται από σωματικές δραστηριότητες. Επικεντρώνονται στο νόημα για να επιτρέψουν στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις σιωπηρές μαθησιακές τους δεξιότητες σε οικεία περιβάλλοντα, ειδικά κατά τα πρώτα αυτά στάδια ανάπτυξης τους (Nikolon & Djigunović, 2019).

Τα παιδιά που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, για παράδειγμα σε μια τάξη νηπιαγωγείου, επωφελούνται, τόσο από τη βοήθεια του δασκάλου όσο και από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Δεδομένου ότι η τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως μια δική της κοινότητα, με τους δικούς της κανόνες και αρχές, μπορεί να λειτουργήσει και ως μια προσομοίωση εργασιών της πραγματικής ζωής, όσον αφορά την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων στην τάξη, όπως παιχνίδι ρόλων, θεατρικές δραστηριότητες, χορό, τραγούδι κ.ά. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να προωθείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και να δημιουργείται ένα θετικό κλίμα στο οποίο όλα τα παιδιά θα νιώθουν ασφαλή να μιλήσουν και δεν θα αισθάνονται ότι απειλούνται ή ντρέπονται εάν κάνουν λάθη, ενώ αλληλεπιδρούν χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα μεταξύ των συνομηλίκων τους (Mohamad Nor & Rashid, 2018).

Οι διδακτικές στρατηγικές και μέθοδοι θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες των παιδιών αλλά και ολόκληρης της ομάδας στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να ακούνε και να μιλάνε σε ένα ενδιαφέρον, ήρεμο και καλά οργανωμένο φυσικό περιβάλλον και σε μια ατμόσφαιρα που τα αποδέχεται, τα σέβεται και τα υποστηρίζει. Δείχνοντας πραγματικό ενδιαφέρον για το τι έχουν να πουν τα παιδιά καθώς και για το πώς το λένε, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι εκτιμούν τα παιδιά ως άτομα που επικοινωνούν. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να αφιερώνεται χρόνος για συζήτηση, μέσω εκ των προτέρων προγραμματισμό και οργάνωσης του χώρου και του χρονοδιαγράμματος (Mhic Mhathuna, 2012).

2.3.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τους γονείς, αποτελούν τα βασικά ενδιαφερόμενα μέρη στην πρώιμη εκμάθηση ξένων γλωσσών για πολλούς λόγους. Λειτουργούν ως πρότυπα ως προς τον τρόπο χρήσης της γλώσσας, καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιοι και το περιβάλλον της τάξης είναι οι μόνες ευκαιρίες για τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα. Συχνά είναι επίσης ο κύριος λόγος για τον οποίο τα παιδιά παρακινούνται να μάθουν μια ξένη γλώσσα στην τάξη. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δίνει ανατροφοδότηση και διαχειρίζεται την τάξη έχει τεράστιο αντίκτυπο στο πώς διαμορφώνεται η στάση των παιδιών για την εκμάθηση της γλώσσας και πώς αντιλαμβάνονται τις δικές τους ικανότητες και ανάπτυξη. Οι ικανότητες και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς οι κινητοποιημένοι και ικανοί δάσκαλοι μπορούν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον και το κίνητρο των παιδιών με την πάροδο του χρόνου (Nikolon & Djigunović, 2019).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η παιδαγωγική γνώση είναι πρωταρχικής σημασίας, καθώς η ενίσχυση των κινήτρων και των στάσεων των παιδιών που είναι ζωτικής σημασίας σε αυτό το στάδιο προϋποθέτουν εκπαιδευτικούς με ισχυρό παιδαγωγικό υπόβαθρο. Δεδομένου ότι το να προσπαθείς να διδάξεις οτιδήποτε σε μαθητές μικρής ηλικίας που χάνουν εύκολα και γρήγορα το ενδιαφέρον τους είναι πρωτίστως ένα παιδαγωγικό έργο, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με όλες τις σχετικές παιδαγωγικές αρχές «για να βρουν τους καλύτερους και πιο δημιουργικούς τρόπους για να κρατούν το μυαλό των παιδιών ενεργό και το

ενδιαφέρον τους ζωντανό. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας για αυτήν την ηλικία, αυτή η ευκαιρία μπορεί να χαθεί για πάντα (Alexiou, 2020).

Άξιο αναφοράς είναι επιπρόσθετα το γεγονός ότι, αν και γενικά πιστεύεται ότι τα παιδιά παρακινούνται τις περισσότερες φορές και δεν αισθάνονται άγχος κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, η σχετική έρευνα δείχνει ότι σε κάποιους μαθητές υπάρχει άγχος εκμάθησης γλώσσας. Οι κύριες αιτίες του γλωσσικού άγχους σχετίζονται με τη χαμηλή ικανότητα αντίληψης του εαυτού, τον φόβο να κάνουμε λάθη και την πίεση που προκαλείται από τον εκπαιδευτικό, τους συνομηλίκους και τους γονείς. Ορισμένες πηγές σχετίζονται με την ίδια τη γλώσσα και τον τρόπο διδασκαλίας της. Έτσι, τα παιδιά μπορεί να θεωρούν δύσκολη την ορθογραφία της ξένης γλώσσας ή ανεπαρκή τη συμβολή του εκπαιδευτικού, ενώ κάποιοι μαθητές ενδέχεται να είναι ντροπαλοί, νευρικοί και αμήχανοι όταν μιλούν μπροστά στην τάξη τους. Ακόμη και τα παιχνίδια μπορούν να οδηγήσουν σε άγχος ειδικά σε όσους μαθητές αισθάνονται υψηλή πίεση στο να έχουν καλή απόδοση και να συμβάλλουν στα αποτελέσματα της ομάδας τους. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι αρνητικές επιπτώσεις του γλωσσικού άγχους πρέπει να ανιχνευθούν και να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς επειδή διαφορετικά τα κίνητρα και η γλωσσική αυτοπεποίθηση των παιδιών μπορεί να μειωθούν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν σε αυτό δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης, έχοντας ρεαλιστικές προσδοκίες και αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση των νεαρών μαθητών. (Nikolon & Djigunović, 2019).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν γίνεται σαφές ότι υπάρχουν πολλές ανάγκες και ιδιαιτερότητες που πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία ξένης γλώσσας σε μαθητές νηπιακής ηλικίας. Αναδεικνύεται επομένως η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού και η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών με τις δεξιότητες να διδάξουν ξένη γλώσσα σε μαθητές νηπιακής ηλικίας δεν είναι απλά επιλογή, αλλά ένα κρίσιμο στοιχείο για να διασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής λαμβάνει μια δίκαιη και υψηλής ποιότητας εκπαίδευση (Nikolon & Djigunović, 2019).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται και από την Alexiou (2020) οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται όχι μόνο υψηλή γλωσσική επάρκεια αλλά και ισχυρό παιδαγωγικό υπόβαθρο. Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία του εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας και του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής είναι μείζονος σημασίας και είναι

σημαντικό να προωθείται στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Για να υποστηριχθεί αυτή η αλλαγή και να δημιουργηθεί μια «κουλτούρα συνεργασίας», απαιτείται επένδυση στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τόσο η αρχική εκπαίδευση όσο και η περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να αντιμετωπίζει τεράστιες προκλήσεις σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

Σε σχέση με τα παραπάνω οι Νικόλον και Djigunović (2019) εντοπίζουν δύο μοντέλα στους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών και συγκεκριμένα αυτών που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα. Μια μερίδα εκπαιδευτικών είναι πολύ εξοικειωμένοι με τα γενικά προγράμματα σπουδών και τα χαρακτηριστικά των μαθητών μικρής ηλικίας και μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες δραστηριότητες με ευκολία. Ενδέχεται, ωστόσο, να στερούνται επάρκειας στα αγγλικά ανάλογα με την ηλικία τους και γνώση σχετικά με την εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ειδικεύονται στην αγγλική γλώσσα με καλύτερη επάρκεια, αλλά μπορεί να στερούνται δεξιοτήτων που αφορούν τη διαχείριση τάξης και τη διδασκαλία σε μαθητές προσχολικής ηλικίας.

Τόσο οι παιδαγωγικές όσο και οι γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το προσωπικό θα πρέπει να έχει τις γενικές παιδαγωγικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εργασία με παιδιά στην προσχολική ηλικία και θα πρέπει να γνωρίζει τις διαπολιτισμικές επιπτώσεις που συνδέονται με την εκμάθηση γλωσσών. Αν και δεν θα ήταν ρεαλιστικό να αναμένεται από όλο το εμπλεκόμενο προσωπικό να έχει ακαδημαϊκή κατάρτιση, η εμπειρία δείχνει ότι είναι σημαντικό να καθοριστούν ελάχιστες απαιτήσεις (European Commission, 2011).

Γενικότερα, οι ικανότητες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο και τη διδασκαλία τους με πολλούς τρόπους. Επηρεάζουν τους στόχους και τις προσδοκίες για τους μαθητές, τις εργασίες και δραστηριότητες που χρησιμοποιούν, το πώς και σε ποιο βαθμό ενθαρρύνουν τη χρήση της μητρικής και της ξένης γλώσσας των παιδιών για να ενισχύσουν τη μάθησή τους, πώς προσφέρουν ανατροφοδότηση για να ενθαρρύνουν περισσότερη μάθηση και πώς κατανοούν την πρόοδο των παιδιών στην ξένη γλώσσα και τις ανάγκες που σχετίζονται με την ηλικία τους (Nikolon & Djigunović, 2019). Ως εκ τούτου, τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν βασικές δεξιότητες

διαχείρισης της τάξης για τη δημιουργία, την παρακολούθηση και την παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με την εργασία σε ζευγάρια και ομάδες, καθώς και το είδος των δραστηριοτήτων λόγου και γραφής που είναι πιο αποτελεσματικές σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες. Η εκπαίδευση στη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής θα πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη το είδος της γραφής που αναμένεται από μικρής ηλικίας μαθητές, ιδιαίτερα καθώς αναπτύσσουν ταυτόχρονα κινητικές και γνωστικές δεξιότητες (Copland, Garton, & Burns, 2013).

Πρόσθετα, πρόσφατες μελέτες στον τομέα της ανάπτυξης και της κατάρτισης υποστηρίζουν τη διερευνητική προσέγγιση ως πτυχή των διαδικασιών μάθησης του ίδιου του εκπαιδευτικού, προσπαθώντας να ανακαλύψει και να κατανοήσει τη δική του διδακτική διαδικασία μέσω αυτογνωσίας ή/και προβληματισμού, κάνοντας μικρές αλλαγές τη διδασκαλία τους ή την προσπάθεια νέων, καλύτερων, εναλλακτικών δυνατοτήτων για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους στην ξένη γλώσσα. Επαγγελματικές συναντήσεις και συζητήσεις, που υποστηρίζονται από κοινές διδακτικές εμπειρίες, καθιερώνουν συνεργατικά σχεδιασμένες λύσεις, προωθούν ακαδημαϊκές συζητήσεις για το θέμα και παρέχουν πρακτικές συμβουλές για βελτιωμένη διδασκαλία (Brumen, Berro & Cagran, 2017).

2.4 Η εκμάθηση ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία

2.4.1 Η ευρωπαϊκή εμπειρία

Η Ευρώπη έχει μακρά ιστορία στην εκμάθηση ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και προσχολικής ηλικίας, που εκτείνεται σε διάστημα πάνω από 40 χρόνια σε κάποιες περιοχές. Οι ευρωπαϊκές αντιλήψεις για την αξία ενός πρώιμου ξεκινήματος στην εκμάθηση ξένης γλώσσας έχουν συσχετιστεί όχι μόνο με τα πιθανά οφέλη της πολυγλωσσίας, αλλά και με τη βελτίωση της πολιτισμικής κατανόησης των γειτονικών χωρών, καθώς και την ελπίδα ότι οι νέοι Ευρωπαίοι θα ξεπεράσουν τη μακρά ιστορία εδαφικών διαφορών με κοινή επικοινωνία και κατανόηση μεταξύ τους (Enever et al., 2011).

Ως αποτέλεσμα τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται στην Ευρώπη σημαντικές αλλαγές στον τομέα της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Καθώς η Ευρωπαϊκή Ένωση επεκτεινόταν και αυξανόταν ο αριθμός των Ευρωπαίων πολιτών που ταξιδεύουν και να εργάζονται εκτός συνόρων, η ανάγκη για την ενίσχυση της ξενόγλωσσας παιδείας έγινε πιο έντονη και η υποχρεωτική εκπαίδευση σε τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα εισήχθη σε όλες τις ηλικίες. Ιδιαίτερα το 1984 και μετά παρατηρείται μια τάση στην Ευρώπη προς μια συνεχή αύξηση των ετών διδασκαλίας ξένης γλώσσας, με αρκετές χώρες να εισάγουν την υποχρεωτική διδασκαλία ξένης γλώσσας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Alexiou & Mattheoudakis, 2013).

Στο πλαίσιο του Στρατηγικού Πλαισίου για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο θεωρείται ως ένας τρόπος για την αύξηση του επιπέδου των βασικών δεξιοτήτων, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Ο στόχος της Βαρκελώνης¹ για τη «μητρική γλώσσα συν δύο» συνδέεται στενά με αυτήν την πτυχή και ένα πολύ πρώιμο ξεκίνημα συμβάλλει στο να γίνουν βιώσιμες οι γλωσσικές δεξιότητες υπό το πρίσμα της προοπτικής της δια βίου μάθησης (European Commission, 2011).

Φυσικά, ακόμα και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκμάθηση ξένων γλωσσών στην πρώιμη παιδική ηλικία ποικίλλει, όχι μόνο μεταξύ αλλά και εντός των

¹ Στη σύνοδο κορυφής της Βαρκελώνης (2002) θεσπίστηκε το 2+1 δηλαδή η εκμάθηση δυο ξένων γλωσσών από όλους τους Ευρωπαίους πολίτες συν τη μητρική τους γλώσσα.

χωρών, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις προσφέρεται στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ σε άλλες λαμβάνει χώρα σε μη τυπικά πλαίσια (European Commission, 2011). Από την πρώτη δεκαετία του 2000 πολλές χώρες έχουν αρχίσει επίσημα να διδάσκουν μια ξένη γλώσσα -συνήθως την αγγλική στις μη αγγλόφωνες χώρες- σε ηλικίες μεταξύ έξι και εννέα ετών, ενώ ορισμένες χώρες έχουν προωθήσει επίσημα τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας (Murphy, Evangelou, Goff & Tracz, 2016).

Αν και δραστηριότητες της Early Language Learning μπορούν να εντοπιστούν σχεδόν σε όλη την Ευρώπη, έχουν σε μεγάλο βαθμό προσανατολιστεί σε τοπικό επίπεδο, με πρωτοβουλία των διευθυντών σχολείων ή ως απάντηση σε εκκλήσεις γονέων. Με ορισμένες εξαιρέσεις, οι γλωσσικές δραστηριότητες στο προσχολικό επίπεδο δεν είναι επίσημα δομημένες. Επιπλέον, παρατηρούνται έντονες διαφορές στις ικανότητες και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι πόροι και οι ευκαιρίες κατανομονται άνισα, τόσο γεωγραφικά όσο και εντός διαφορετικών κοινωνικο-δημογραφικών ομάδων. Για παράδειγμα, σε ορισμένες χώρες, οι ευκαιρίες εκμάθησης γλωσσών δεν προσφέρονται καθόλου στα δημόσια νηπιαγωγεία, ενώ αυτό συμβαίνει σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία (European Commission, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, οι περισσότερες χώρες σε όλη την Ευρώπη έχουν δεσμευθεί να παρέχουν ποιοτική και στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δωρεάν προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα στα παιδιά. Παρατηρείται παράλληλα ότι πολλές χώρες σε όλη την Ευρώπη έχουν θέσει ως στόχο το να παρέχουν εμπειρίες εκμάθησης ξένων γλωσσών ως ένα από τα βασικά στοιχεία ενός προσχολικού προγράμματος σπουδών (Murphy, Evangelou, Goff & Tracz, 2016). Συγκεκριμένα, με την εισαγωγή του προγράμματος Early Childhood Education and Care (ECEC), πολλές χώρες, όπως η Κύπρος, η Ισπανία και η Πολωνία, έχουν επίσημα συμπεριλάβει την εφαρμογή ξένων γλωσσών, αγγλικών στις περισσότερες περιπτώσεις, σε προσχολικό επίπεδο. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις, η EFL εισήχθη σε παιδιά ηλικίας έως τριών ετών (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021).

Παρά τις προσπάθειες που λαμβάνουν χώρα, συνεχίζει να υφίσταται έλλειψη πληροφοριών διαθέσιμων σε όλες τις χώρες της Ευρώπης σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής του Early Language Learning, τα προγράμματα σπουδών που προσφέρονται, την επιτυχία των προγραμμάτων και τη φύση της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου κρίνεται σημαντικό να υπάρξει

περισσότερη και πιο ολοκληρωμένη έρευνα, η οποία μπορεί να συμβάλει στο να υιοθετήσουν οι χώρες της Ευρώπης μια πιο ενοποιημένη προσέγγιση που θα επιτρέψει με τη σειρά της την ανάπτυξη ενός συνόλου κατευθυντήριων γραμμών όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, μεταξύ άλλων (Murphy, Evangelou, Goff & Tracz, 2016). Άλλωστε, τα οφέλη του Early Language Learning προϋποθέτουν την ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στην πρώιμη εκπαίδευση, τη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και τη δημιουργία μικρών τάξεων με επαρκή χρόνο έκθεσης των παιδιών στη γλώσσα στόχο (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021).

2.4.2 Η ελληνική εμπειρία-Η εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο

Από το 1987, η Ελλάδα ευθυγραμμίστηκε με τις ευρωπαϊκές συστάσεις και αποφάσισε την υποχρεωτική εισαγωγή των αγγλικών ως ξένη γλώσσα στις 3 τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ το 2003 η διδασκαλία των αγγλικών επεκτάθηκε στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Το 2010 ξεκινά η πιλοτική εφαρμογή της εισαγωγής των αγγλικών από την Α' δημοτικού όπου και θεωρήθηκε ως το πρώτο στάδιο για την εκμάθηση των αγγλικών ως ξένη γλώσσα σε μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Alexiou & Mattheoudakis, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία (ΠΕΑΠ) αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του έργου «Νέες Πολιτικές Ξενογλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία», με την αγγλική γλώσσα να διδάσκεται στους μικρούς μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού σε συγκεκριμένο αριθμό 12θέσιων σχολείων της χώρας. Τη σχολική χρονιά 2011-12 το συγκεκριμένο πρόγραμμα επεκτάθηκε σε 961 σχολεία που λειτουργούν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), μια εκ των καινοτομιών του οποίου είναι η εισαγωγή της ξένης γλώσσας 2 εβδομαδιαίες ώρες για τους μαθητές των δυο πρώτων τάξεων (ΠΕΑΠ, 2014).

Ο στόχος και το περιεχόμενο ΠΕΑΠ εστιάζει όχι μόνο στις γλωσσικές, αλλά και στις κοινωνικές, γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών. Το υλικό του προγράμματος σπουδών αποτελείται από μια σειρά εργασιών ενσωματωμένων σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, που έχουν

σχεδιαστεί για να παρακινούν τους νεαρούς μαθητές να χρησιμοποιούν δημιουργικά τη γλώσσα στόχο, συχνά συνδέοντάς τη με τη μητρική τους γλώσσα. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε εργασία συνοδεύεται από λεπτομερείς οδηγίες διδασκαλίας οργανωμένες ως σχέδια μαθήματος, οι οποίες περιγράφουν τους γλωσσικούς και παιδαγωγικούς στόχους, τους πόρους και τα υλικά που χρειάζονται, τη διαδικασία διδασκαλίας, την οργάνωση της τάξης, ιδέες για διαφοροποιημένη διδασκαλία, προτάσεις για αξιολόγηση των μαθητών και συνδέσμους για επιπλέον πρακτική. Όλες οι δραστηριότητες και το υλικό που σχετίζονται με το Πρόγραμμα ΠΕΑΠ ανεβαίνουν και είναι προσβάσιμα στους εκπαιδευτικούς μέσω της πύλης ΠΕΑΠ (Karavas, 2014).

Το ΠΕΑΠ είναι δομημένο σε τρεις βασικές αρχές οι οποίες καθορίζουν τη φύση των μαθημάτων (ΠΕΑΠ, 2014):

- *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.*
- *Επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες.*
- *Στο ΠΕΑΠ η εκμάθηση της Αγγλικής δεν έχει ως τελικό σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας που έχει ο ιδανικός φυσικός ομιλητής της Αγγλικής, ή γενικότερα το αγγλόφωνο πολιτισμικό υποκείμενο, αλλά την καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας.*

Περνώντας στο σήμερα, η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια για την εισαγωγή της εκμάθησης ξένης γλώσσας σε προσχολικό επίπεδο ξεκίνησε το 2020. Σύμφωνα με την Υ.Α. Φ. 7/76108/Γ Δ4/17.06.2020 στο ΦΕΚ 2418/τ. Β'/18.06.2020 θεσπίστηκε η πιλοτική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο υποχρεωτικό πρόγραμμα των δημοσίων νηπιαγωγείων γενικής παιδείας, ως μια καινοτομία που σχετίζεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων του 21ου αιώνα, στο πλαίσιο των οποίων η χρήση άλλων γλωσσών πέρα από τη μητρική αναγνωρίζεται ως μια από τις βασικές ικανότητες για τους σύγχρονους και μελλοντικούς πολίτες (Πεντέρη, 2022). Κατά την πιλοτική εφαρμογή της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο το σχολικό έτος 2020-21, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ06 διατίθενται για δύο διδακτικές ώρες, δύο διαφορετικές ημέρες για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στα αγγλικά. Παράλληλα, και κατά τις υπόλοιπες

ώρες του ωραρίου τους λειτουργούν αναστοχαστικά και συνεργάζονται με τους νηπιαγωγούς για τον σχεδιασμό και την οργάνωση των δημιουργικών δραστηριοτήτων στα αγγλικά της επόμενης εβδομάδας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Με γνώμονα τα παιδαγωγικά οφέλη της εκμάθησης ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία και σε συμφωνία με τις πολιτικές πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας, καθώς και με την προώθηση της ανάπτυξης ικανοτήτων του 21ου αιώνα, η ελληνική κυβέρνηση εισήγαγε τα αγγλικά στην προσχολική εκπαίδευση τον Σεπτέμβριο του 2020. Υπό την οικοσυστημική προσέγγιση, το πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμογής της Αγγλικής γλώσσας υλοποιήθηκε μέσω της συνεργασίας των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, μιας επιστημονικής επιτροπής και μιας ομάδα ερευνητών. Η καινοτόμος αυτή πρωτοβουλία στηρίχθηκε στην ενεργό συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων (υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, ακαδημαϊκοί, εκπαιδευτικοί ηγέτες, δάσκαλοι, γονείς και παιδιά) στη διαδικασία (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021).

Εξίσου μείζονος σημασίας κρίθηκε η ενεργός συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας και των νηπιαγωγών. Για αυτόν τον λόγο, δόθηκε ως κυβερνητική οδηγία ότι ο δάσκαλος της Αγγλικής γλώσσας είναι υπεύθυνος για τη «διδασκαλία» των Αγγλικών, αλλά παρουσία του δασκάλου της προσχολικής ηλικίας. Αυτή η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών αποτελεί έναν από τους πυλώνες του έργου, καθώς οι εκπαιδευτικοί -εξίσου σημαντικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία- συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον και ενδυναμώνουν τα κίνητρα των παιδιών για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Ένα επιπλέον πλεονέκτημα της συνεργασίας είναι ότι το υλικό και οι δραστηριότητες που υλοποιούνται κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας συμβαδίζουν με τους εβδομαδιαίους θεματικούς τομείς που εργάζονται τα παιδιά. Ως εκ τούτου οι δραστηριότητες έρχονται σε συμφωνία με το πρόγραμμα σπουδών και με τις εμπειρίες των παιδιών, διευκολύνοντας τους συσχετισμούς μνήμης και ενισχύοντας τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021).

Δεδομένου ότι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική πρώτη επαφή του παιδιού με την ξένη γλώσσα είναι η εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, άρχισε να πραγματοποιείται σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση των

Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60 και ΠΕ06 καθώς και των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και των Νηπιαγωγών. Βασικοί στόχοι της επιμόρφωσης θεωρούνται η κατανόηση της σημασίας της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, η αντίληψη των πτυχών της φιλοσοφίας και λειτουργίας του νηπιαγωγείου και η ανάπτυξη κατάλληλης μεθοδολογίας «που συνδέει τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας με τις διαδικασίες μάθησης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και τη μεθοδολογία της εκμάθησης των αγγλικών για τα μικρά παιδιά» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021: 2). Όπως αναφέρεται και από τις Alexiou, Penderi και Serafeim (2021), το επιμορφωτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να παρέχει στους εκπαιδευτικούς υλικό, μεθόδους και ευκαιρίες για ανταλλαγή ιδεών για τον σχεδιασμό και διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, μέσω δημιουργικών συνεργατικών δραστηριοτήτων που επικεντρώνονται στο νόημα και όχι στη μορφή. Η υλοποίηση του προγράμματος πραγματοποιείται σε δυο φάσεις, αυτές της σύγχρονης και ασύγχρονης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ΠΕ06 και ΠΕ60. Η εκπαίδευση τους αφορά την αξιοποίηση υλικού εστιάζοντας στον ολιστικό, κοινωνικο-πολιτισμικό, διαθεματικό και διεπιστημονικό τρόπο μάθησης στο νηπιαγωγείο. Η υποστήριξη της μάθησης γίνεται μέσω ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Με κύριους στόχους τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα το πρόγραμμα EAN λειτουργεί υποστηρικτικά στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που αποσκοπεί στην αναβάθμιση του σχολείου. (Αλεξίου & Πεντέρη, 2020).

2.4.3 Η εκπαιδευτική πύλη EAN (Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο)

Το πρόγραμμα «ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ (EAN)», που εισήχθη το 2021 υλοποιείται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», με επισπεύδον Ίδρυμα το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) και συμπράττοντες φορείς το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας (ΕΚΠΑ) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (ean.auth.gr).

Βασικό στόχο του EAN αποτελεί η δημιουργία ενός καινοτόμου μοντέλου εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο με βάση το

οποίο, η αγγλική γλώσσα ενσωματώνεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Το συγκεκριμένο μοντέλο ενσωματώνει επίσης αναπτυξιακά κατάλληλες και διαθεματικές δραστηριότητες της αγγλικής γλώσσας στο υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου όχι σαν διακριτό αντικείμενο αλλά ως λειτουργικό του κομμάτι. Παράλληλα, το EAN καλλιεργεί ένα συνεργατικό πλαίσιο μεταξύ των εκπαιδευτικών ΠΕ06 και ΠΕ60, αποτελώντας ένα καινοτόμο στοιχείο στην προσχολική εκπαίδευση αλλά και γενικότερα στις άλλες βαθμίδες, τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο (Αλεξίου, 2022).

Ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την επιμόρφωση και εποπτεία της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, το EAN λειτουργεί στα ακόλουθα τέσσερα αλληλοσυνδεδεμένα και αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα (ean.auth.gr):

1. επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΠΕ06 και ΠΕ60 σε δύο (2) φάσεις
2. επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης ΠΕ06 και ΠΕ60 σε δύο (2) φάσεις
3. μελέτη και εποπτεία της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο (pre-test και post test διαδικασίες)
4. Δημιουργία εκπαιδευτικής πύλης με υλικό στην αγγλική γλώσσα το οποίο θα εμπλουτίζεται συνεχώς.

Ως προς τη γενικότερη στοχοθεσία του EAN μπορεί κάποιος να διαπιστώσει κάποια βασικά σημεία σύγκλισης με το ΠΕΑΠ, ιδιαίτερα όσον αφορά την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διαλόγου, την ανάπτυξη του πολυγραμματισμού και την καλλιέργεια κριτικών, επικοινωνιακών, συνεργατικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Κοινά στοιχεία παρατηρούνται και στις αρχές των δύο προγραμμάτων, καθώς και τα δύο αποβλέπουν στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και την ολόπλευρη ανάπτυξη τους ατόμου, μέσα από τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και διδακτικές παρεμβάσεις που έχουν στο επίκεντρο τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Συμπληρωματικά, παρόμοια είναι και η μεθοδολογία των δύο προγραμμάτων, δεδομένου ότι βασίζονται στη συνεργατική μάθηση και τη διαθεματική προσέγγιση. Το παιχνίδι αποτελεί επίσης βασική και κοινή πηγή μάθησης (Καραβά, 2022).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι και οι αρχές του EAN, βασικός του σκοπός είναι η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την εφαρμογή παρεμβάσεων, όπως η επιμόρφωση, η δημιουργία επιμορφωτικού αλλά και εκπαιδευτικού υλικού, η

δημιουργία επιμορφωτικής πλατφόρμας, η δημιουργία εκπαιδευτικής πύλης και η διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών όλων των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα φορέων (ean.auth.gr). Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συστηματική παρακολούθηση και εποπτεία του EAN, που επιτυγχάνονται με την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σεναρίων, τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων με ερωτηματολόγια και ομαδικές συνεντεύξεις, την καταγραφή και αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τις δειγματοληπτικές επισκέψεις σε νηπιαγωγεία και τη συστηματική επαφή και συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Αξίζει να επισημανθεί στο σημείο αυτό και η σημαντικότητα της εκπαιδευτικής πύλης, η οποία μέσω της επίσημης ιστοσελίδας του προγράμματος <https://ean.auth.gr/> δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσβαση σε ένα χώρο ενημέρωσης και υποστήριξης του παιδαγωγικού τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν χρήσιμες πληροφορίες και συνδέσμους αναφορικά με το πρόγραμμα, να αναζητήσουν ιδέες, υλικό και πρακτικές που βοηθούν στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων στα αγγλικά, να βρουν επιστημονικό και ερευνητικό υλικό, καθώς και να μένουν ενημερωμένοι για τις τρέχουσες εκπαιδευτικές και επιστημονικές δράσεις που αφορούν την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, από την εκπαιδευτική πύλη EAN μπορούν να αντληθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σενάκια, τραγούδια, ψηφιακά παιχνίδια/ιστορίες και εποπτικό υλικό όπως καρτέλες αναφοράς. Το υλικό αυτό είναι αναπτυσσόμενο και εμπλουτίζεται συνεχώς. Με αυτόν τον τρόπο, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σημαντική ενημέρωση και υποστήριξη ως προς την ανάπτυξη μεθοδολογικών και παιδαγωγικών εργαλείων και την αξιοποίηση των προτεινόμενων ιδεών, εκπαιδευτικού υλικού και δραστηριοτήτων στην τάξη τους (ean.auth.gr).

3. Η έρευνα

3.1 Χρονοδιάγραμμα

Κατά το σχολικό έτος 2020-2021 εισήχθη πιλοτικά στο υποχρεωτικό πρόγραμμα των δημοσίων νηπιαγωγείων γενικής παιδείας η δημιουργική ενασχόληση των νηπίων με την αγγλική γλώσσα σύμφωνα με την Υ.Α. Φ. 7/76108/Γ Δ4/17.06.2020 στο ΦΕΚ 2418/τ. Β'/18.06.2020. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως στο υποχρεωτικό πρωινό πρόγραμμα των δημοσίων νηπιαγωγείων γενικής παιδείας σε 58 νηπιαγωγεία σε όλη τη χώρα. Τα νηπιαγωγεία επιλέχθηκαν έπειτα από εισήγηση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης με κριτήρια την αντιπροσώπηση όλων των τύπων περιοχών, αστικών, ημιαστικών και αγροτικών, καθώς και τη γεωγραφική κατανομή τους ώστε να αντιπροσωπεύεται όλη η επικράτεια. Ο αριθμός 58 αντιστοιχεί σε 1 νηπιαγωγείο ανά νομό συν 4 επιπλέον νηπιαγωγεία σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη. (ΦΕΚ 2418/ τ. Β'/ 18.06.2020)

Στην επίσημη ιστοσελίδα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης της χώρας, www.opengov.gr προηγήθηκε η δημόσια διαβούλευση για την εισαγωγή της πιλοτικής δράσης η οποία αναρτήθηκε στις 22/04/2020 και ήταν ανοιχτή σε σχόλια έως και τις 6/05/2020. Στη διαβούλευση δημοσιεύθηκαν 927 σχόλια στα οποία όλοι οι πολίτες της χώρας από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό υπόβαθρο μπορούσαν να εκφράσουν τις προσωπικές τους θέσεις.

Την επόμενη χρονιά, στις 26 Ιουλίου 2021 δημοσιεύθηκε το ΦΕΚ Β 3311/2021 το οποίο εισάγει την αγγλική γλώσσα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου από το σχολικό έτος 2021-2022. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα με σκοπό τον εμπλουτισμό του προγράμματος του νηπιαγωγείου, την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων και της πολυγλωσσικής επίγνωσης. (ΦΕΚ Β' 3311/2021).

3.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων στη διαβούλευση σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης των πτυχών που αναδεικνύονται μέσα από την τοποθέτηση των γονέων, εκπαιδευτικών και φορέων των οποίων ενεπλάκησαν στη διαδικασία της διαβούλευσης σε θεματικούς άξονες των επιχειρημάτων υπέρ και κατά της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Επιχειρείται η συγκέντρωση των απόψεων με κοινά επιχειρήματα σε θεματικές κατηγορίες και η ταξινόμηση τους σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Τα σχόλια του δημοσίου διαλόγου αρχικά συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν, έπειτα επεξεργάστηκαν και ταξινομήθηκαν, βάση των κατηγοριών που δημιουργήθηκαν έχοντας μια κεντρική ιδέα για την κάθε θεματική ενότητα. Έπειτα από την κατηγοριοποίηση των σχολίων της διαβούλευσης διακρίνουμε 3 βασικές κατηγορίες. Τα σχόλια που είναι υπέρ, αυτά που είναι κατά και τα ουδέτερα. Απώτερος στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί, πρώτον η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων στο εγχείρημα πριν την πιλοτική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία της χώρας μας το 2020. Δεύτερος στόχος αποτελεί, η συσχέτιση των κεντρικών απόψεων των σχολίων της διαβούλευσης με τη βιβλιογραφία.

3.3 Το δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα σχόλια της δημόσιας ηλεκτρονικής διαβούλευσης που ξεκίνησε στις 22 Απριλίου 2020 και διήρκεσε έως τις 6 Μαΐου 2020 έπειτα από κάλεσμα της υπουργού Παιδείας Νίκη Κεραμέως για συμμετοχή των πολιτών επί του σχεδίου νόμου «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις» το οποίο περιλάμβανε 98 άρθρα προς σχολιασμό. Από τα συνολικά 14.716 σχόλια επί της διαβούλευσης τα 927 αφορούσαν το Άρθρο 2 «Δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο» όπου είναι και το κεντρικό άρθρο της παρούσας έρευνας. Το δείγμα των 927 σχολίων είναι βασισμένο στο Άρθρο 2 του σχεδίου νόμου πάνω στο οποίο οι εμπλεκόμενοι αποτύπωσαν την άποψη τους. Με στόχο να καταστεί δυνατή η

ταξινόμηση και επεξεργασία των σχολίων που περιείχαν από δυο και πάνω επιχειρήματα ακολουθήθηκε η διαδικασία του κατακερματισμού του κάθε σχολίου σε αναφορές, δηλαδή μικρότερες μονάδες καταγραφής. Από τα 927 σχόλια, αφαιρέθηκαν τα 98 σχόλια που ήταν επαναδιατυπώσεις προηγούμενων σχολίων με απόλυτο βαθμό κειμενικής ομοιότητας όπου στο τέλος προέκυψαν 1060 αναφορές προς επεξεργασία με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Οι 1060 αναφορές εντάχθηκαν σε 3 θεματικές, οι οποίες περιλαμβάνουν 12 κατηγορίες και 18 υποκατηγορίες τις οποίες θα δούμε παρακάτω αναλυτικά.

Το άρθρο 2, στο οποίο βασίστηκε η παρούσα έρευνα με τίτλο: «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» αναφέρει ότι:

Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων εισάγεται πιλοτικά στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου δράση για τη δημιουργική ενασχόληση των μαθητών με την αγγλική γλώσσα μέσω της οργάνωσης και υλοποίησης δραστηριοτήτων, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές αλληλοεπιδρούν με έναν εκπαιδευτικό κλάδου ΠΕ06 Αγγλικής Φιλολογίας παρουσία του Νηπιαγωγού. Με την ίδια απόφαση ορίζονται η χρονική διάρκεια εφαρμογής της πιλοτικής δράσης, η διάρκεια ενασχόλησης των μαθητών με την αγγλική γλώσσα, ο αριθμός και η γεωγραφική κατανομή των σχολικών μονάδων στις οποίες εισάγεται πιλοτικά η ενασχόληση αυτή και ρυθμίζεται κάθε θέμα σχετικό με την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος, συμπεριλαμβανομένων της οργάνωσης και υλοποίησης σχετικών επιμορφωτικών και υποστηρικτικών δραστηριοτήτων». (<http://www.opengov.gr/ypepth/?p=5131>)

3.4 Η μεθοδολογία της έρευνας

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την περάτωση της έρευνας είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων στη διαβούλευση. Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου υπαγορεύθηκε από το ίδιο το υλικό της έρευνας, δηλαδή τα σχόλια που κατατέθηκαν στη δημόσια διαβούλευση. Μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο θα μπορέσουν να προβληθούν τόσο οι ποσοτικές όσο και οι ποιοτικές παράμετροι στοχεύοντας στην

πληρέστερη ερμηνεία των σχολίων και εξασφαλίζοντας την αξιοπιστία της ταξινόμησης.

Οι 3 θεματικές που προέκυψαν από την ταξινόμηση των σχολίων είναι αυτές με θετική και αρνητική κατεύθυνση καθώς και ένας μικρός αριθμός σχολίων εντάχθηκαν στη θεματική ουδέτερα. Στις κατηγορίες των θεματικών μπορούμε να διακρίνουμε τις κεντρικές ιδέες και τα βασικά επιχειρήματα των συμμετεχόντων στη διαβούλευση τα οποία στην τελευταία ενότητα των συμπερασμάτων της εργασίας θα συσχετίσουμε με τη βιβλιογραφία.

Τα σχόλια καταταμήθηκαν σε αναφορές και ομαδοποιήθηκαν βάση των επιχειρημάτων που περιείχαν. Έτσι, οι αναφορές με κοινά επιχειρήματα πχ «στην τάξη του νηπιαγωγείου προέχει η ψυχολογική υποστήριξη των νηπίων και των οικογενειών τους, συνεπώς ειδικότητες όπως ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές» και «Χρειαζόμαστε ψυχολόγους και μόνιμες καθαρίστριες. Ξεκινήστε από τα σημαντικά και από τις πραγματικές ανάγκες μας» ταξινομήθηκαν κάτω από τη θεματική κατηγορία 2.1 «Λανθασμένη ιεράρχηση αναγκών» και την υποκατηγορία 2.1.1 «Ενίσχυση προσωπικού άλλων ειδικοτήτων».

Ο ιστότοπος www.opengov.gr είναι η επίσημη πηγή της παροχής πληροφοριών όπου και αποτέλεσε τη βάση για να μπορέσει να γίνει η συλλογή και η επεξεργασία των σχολίων ποσοτικά. Μετά την ποσοτική επεξεργασία ακολουθήθηκε η ποιοτική ανάλυση και η προσπάθεια συσχέτισης των βασικών αξόνων των επιχειρημάτων υπερ και κατά του νομοσχεδίου με τη βιβλιογραφία.

4. Αποτελέσματα έρευνας

4.1 Παρουσίαση θεματικών

Οι θεματικές, οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που κατασκευάσαμε παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Οι κατηγορίες και υποκατηγορίες διαμορφώθηκαν από τα ίδια τα σχόλια της διαβούλευσης και σχημάτισαν τους 3 κύριους θεματικούς άξονες. Οι άξονες αυτοί είναι θετικής κατεύθυνσης, αρνητικής κατεύθυνσης και τα ουδέτερα. Ως προέκταση αυτών των αξόνων προέκυψαν 12 κατηγορίες και 18 υποκατηγορίες τις οποίες βλέπουμε παρακάτω:

Πίνακας 1

Ενότητα Θεματική κατηγορία

<i>1</i>	Θετική Κατεύθυνση
<i>1.1</i>	Εκσυγχρονισμός-Νέα Επιστημονικά δεδομένα
<i>1.2</i>	Καταλληλότητα προσχολικής ηλικίας
<i>1.2.1</i>	Παιγνιώδης/ Αβίαστος τρόπος εκμάθησης
<i>1.2.2</i>	Αύξηση κινήτρων για εκμάθηση γλωσσών μακροπρόθεσμα
<i>1.2.3</i>	Πλαστικότητα εγκεφάλου
<i>1.3</i>	Η αποκόμιση οφελών γίνεται υπό προϋποθέσεις
<i>1.3.1</i>	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
<i>1.3.2</i>	Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΠΕ60 και ΠΕ06
<i>1.3.3</i>	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και παροχή σύγχρονου εξοπλισμού
<i>1.4</i>	Καταλληλότητα των ΠΕ06

1.5	Μείωση παραπαιδείας
1.5.1	Σύνδεση Κρατικού πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας με τη δημόσια τυπική εκπαίδευση
1.5.2	Αναβάθμιση δημόσιας εκπαίδευσης όπως στην ιδιωτική πρωτοβάθμια
1.6	Θετικά χωρίς επιχειρήματα
2	Αρνητική Κατεύθυνση
2.1	Λανθασμένη Ιεράρχηση Αναγκών
2.1.1	Ενίσχυση προσωπικού άλλων ειδικοτήτων
2.1.2	Ελλείψεις υποδομών / κτηριακών εγκαταστάσεων / υλικοτεχνικού εξοπλισμού
2.1.3	Μείωση του αριθμού παιδιών ανά τμήμα
2.1.4	Προέχει η κοινωνικοποίηση / δεξιότητες αυτονόμησης/ κοινωνικές δεξιότητες
2.1.5	Να αφήσουμε τα παιδιά να παίζουν, ευκαιρίες για παιχνίδι
2.2	Σχολειοποίηση
2.1.1	Εισαγωγή ειδικοτήτων στο νηπιαγωγείο/Κατάτμηση των ωρών/κατάργηση διαθεματικότητας/
2.2.2	Εδραίωση πρώτα της μητρικής για να μην υπάρξει σύγχυση
2.2.3	Νηπιαγωγός-Πρόσωπο αναφοράς
2.2.4	Παιδιά μεταναστών - Επιπλέον σύγχυση με 2 άγνωστες γλώσσες
2.3	Μείωση δαπανών (κράτους και γονέων)
2.3.1	Σύνδεση με ΚΠΓ, μείωση της παραπαιδείας και ενιαία διδασκαλία αγγλικών από το δημοτικό-γυμνάσιο-λύκειο
2.3.2	Εξοικονόμηση οικονομικών πόρων με την ανάληψη των καθηκόντων των αγγλικών από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς

2.4	Πελατειακό σύστημα και συντεχνιακά συμφέροντα
2.5	Εθνικιστικά σχόλια
2.6	Αρνητικά χωρίς επιχειρήματα
3	Ουδέτερα

Για την ορθότερη κατανόηση του περιεχομένου της κάθε κατηγορίας και υποκατηγορίας και για να λάβετε γνώση επί των σχολίων κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί ο Πίνακας 2, ο οποίος παραθέτει ένα αντιπροσωπευτικό σχόλιο της διαβούλευσης για κάθε μια θεματική κατηγορία και υποκατηγορία. Με αυτή την παράθεση ενός σχολίου σε κάθε ενότητα θα γνωρίσουμε καλύτερα τα επιχειρήματα κάθε μιας από τις 3 κατευθύνσεις.

Πίνακας 2

Αριθμός κατηγορίας	Θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες	Σχόλιο
1	Θετική Κατεύθυνση	
1.1	Εκσυγχρονισμός-Νέα Επιστημονικά δεδομένα	<i>Η επιστήμη της ψυχολογίας υποστηρίζει πως τα παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών όταν έρχονται σε επαφή με την ξένη γλώσσα, έχουν καλύτερη σχέση με το αντικείμενο, υψηλότερο βαθμό αφομοίωσης, γρηγορότερη κατάκτηση της γλώσσας και ευκολότερη ταύτιση με τη διεργασία της σωστής προφοράς και εκφοράς του λόγου</i>
1.2	Καταλληλότητα προσχολικής ηλικίας	<i>Η έκθεση μαθητών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) σε μια ξένη γλώσσα έχει πολλαπλά οφέλη όπως αποδεικνύεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Οι δραστηριότητες που θα υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο θα είναι κατάλληλα σχεδιασμένες για μαθητές μικρής ηλικίας και θα βασίζονται στο παιχνίδι, το τραγούδι, την κίνηση, τα παιχνίδια ρόλων και το παραμύθι.</i>
1.2.1	Παιγνιώδης/αβίαστος τρόπος εκμάθησης	<i>Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά αντιμετωπίζουν την ξένη γλώσσα με μεγαλύτερο ενθουσιασμό, σαν ένα καινούριο παιχνίδι. Έτσι μαθαίνουν πολύ εύκολα και αβίαστα απλές λέξεις και έννοιες μέσα από το τραγούδι, την ζωγραφική, το θέατρο, τα παραμύθια και άλλες διασκεδαστικές μουσικοκινητικές δραστηριότητες.</i>
1.2.2	Αύξηση κινήτρων για εκμάθηση γλωσσών μακροπρόθεσμα	<i>Όπως γνωρίζουμε όλοι στη διαδικασία της μάθησης πρωταρχικό ρόλο παίζουν τα κίνητρα. Συνεπώς αν τα παιδιά διαμορφώσουν για την ξένη γλώσσα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, αν καταφέρουμε δηλαδή να τη συνδέσουμε με ευχάριστα συναισθήματα εκτός σχολικού πλαισίου, θα καταφέρουμε να έχουμε στο μέλλον αυτόνομους μαθητές που θα ασχολούνται και από μόνοι τους με τη γλώσσα και όχι αναγκαστικά υπό το φόβο του βαθμού και των τεστ.</i>
1.2.3	Πλαστικότητα του εγκεφάλου	<i>Όσο πιο πλούσια είναι τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται ο εγκέφαλος τόσο πιο πολυσύνθετο γίνεται το δίκτυο των συνάψεων των νευράνων και τόσο πιο εύκολο είναι για το άτομο να κατακτήσει νέα γνώση και να ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του. Η πλαστικότητα του εγκεφάλου φθίνει όσο το άτομο μεγαλώνει και άρα με την πάροδο το χρόνου η ικανότητα του εγκεφάλου να δημιουργεί συνάψεις μειώνεται. Ταυτόχρονα σε όσο λιγότερα ερεθίσματα εκτίθεται το άτομο, τόσο η νευροπλαστικότητά του αδρανοποιείται. Συνεπώς, όσο νεώριτερα το παιδί έρχεται σε επαφή με την ξένη γλώσσα τόσο πιο αβίαστη, φυσική και αποτελεσματικότερη είναι η κατάκτησή της αλλά και τόσο πιο πολύ οξύνεται η ικανότητα ανταπόκρισης και αλληλεπίδρασής του με τα βιώματα του περιβάλλοντος γενικότερα.</i>
1.3	Αποκόμιση οφελών υπό προϋποθέσεις	<i>η εξασφάλιση των κατάλληλων, τεχνικής φύσεως προϋποθέσεων, είναι στο χέρι όλων μας. Η σωστή και επαρκής ενημέρωση, η αξιοποίηση εξειδικευμένου προσωπικού, η αποτελεσματική και ουσιαστική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και η από μέρους τους έμπρακτη υποστήριξη, πολύ γρήγορα θα αναδείξει ως πλούτο αυτό που σήμερα φαντάζει απειλή...</i>
1.3.1	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	<i>Η μόνη μου επιφύλαξη βρίσκεται στο πόσο καταρτισμένα για κάτι τέτοιο θα είναι τα πρόσωπα που θα αναλάβουν αυτήν την ευθύνη. Είναι πολύ συγκεκριμένος ο τρόπος που εισάγουμε γνωστικά αντικείμενα</i>
1.3.2	Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΠΕ60 και ΠΕ06	<i>Η συνεργασία και η παρουσία των νηπιαγωγών πιστεύω πως είναι ένα στοιχείο καθοριστικής σημασίας. Η εξειδίκευση των νηπιαγωγών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και η σχέση του/της νηπιαγωγού με τα παιδιά της τάξης που έχει δημιουργηθεί με την καθημερινή επαφή θα διασφαλίσει μια πιο ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρουσία του/της νηπιαγωγού θα διατηρήσει το οικείο κλίμα και οι πληροφορίες που θα μοιράζεται ο/η νηπιαγωγός με τον/την καθηγητή/τρια Αγγλικών για τα παιδιά της τάξης θα βοηθήσουν τον/την καθηγητή/τρια Αγγλικών να δημιουργήσει ένα σχέδιο μαθήματος πιο προσαρμοσμένο στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης</i>

1.3.3	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και παροχή σύγχρονου εξοπλισμού	<i>Το «μάθημα» πρέπει να γίνεται από καθηγητές της Αγγλικής γλώσσας που έχουν εμπειρία σε Δημοτικά σχολεία και έχουν επιμορφωθεί (βιωματικά) σε καλές πρακτικές. Πιθανώς δε θα ήταν επωφελές να μπει μια καθηγήτρια σε νηπιαγωγείο χωρίς την αντίστοιχη εμπειρία διδασκαλίας σε πρώτες τάξεις του Δημοτικού (έστω με επιμόρφωση που περιλαμβάνει βιωματική μάθηση/πρακτική).</i>
1.4	Καταλληλότητα των ΠΕ06	<i>Η δουλειά των συναδέλφων νηπιαγωγών είναι σεβαστή αλλά δεν είναι σε θέση να το κάνουν οι ίδιοι πρώτον γιατί δεν γνωρίζουν τον τρόπο και δεν έχουν ειδικευτεί για αυτό καθώς επίσης γιατί δεν έχουν γνώσεις γλωσσολογίας, διδακτικής και φωνητικής της αγγλικής γλώσσας.</i>
1.5	Μείωση παραπαιδείας	<i>Τέρμα στα πανάκριβα προγράμματα Αγγλικών των ιδιωτικών σχολείων και φροντιστηρίων. Ας μούνε σωστές βάσεις από την αρχή δωρεάν μέσω παιχνιδιού, κατασκευών, μουσικής, θεατρού. Εξαιρετική πρωτοβουλία!</i>
1.5.1	Σύνδεση Κρατικού πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας με τη δημόσια τυπική εκπαίδευση	<i>Η διδασκαλία των Αγγλικών θα πρέπει να είναι ενιαία στα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τελικό σκοπό την δωρεάν συμμετοχή στις εξετάσεις για το Κρατικό Πτυχίο Γλωσσομάθειας στην Γ' Γυμνασίου και στη Β' Λυκείου (εναλλακτικά α' τετράμηνο της Γ' Λυκείου).</i>
1.5.2	Εξίσωση εκπαίδευσης με την ιδιωτική	<i>Ως γονέας συμφωνώ. Θα ήθελα τα παιδιά μου να έχουν τις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων και να μάθουν Αγγλικά από νωρίς χωρίς να χρειαστεί να πάνε φροντιστήριο</i>
1.6	Θετικές Αναφορές Χωρίς Επιχειρήματα	<i>Πολύ καλή κίνηση!! μακάρι να γίνει!!</i>
2	Αρνητική Κατεύθυνση	
2.1	Λανθασμένη ιεράρχηση αναγκών	<i>χωρίς να είμαι ειδικός θεωρώ ότι άλλες είναι οι ανάγκες και οι προτεραιότητες των νηπιων</i>
2.1.1	Ενίσχυση προσωπικού άλλων ειδικοτήτων	<i>Τα νηπιαγωγεία χρειάζονται ειδικούς παιδαγωγούς μιας κ αριθμός των μαθητών που χρήζουν υποστήριξης αυξάνεται κατακορυφα, χρειάζονται λογοθεραπευτες μιας και αρκετά παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου, χρειάζονται ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό και νοσηλεύτές!!!</i>
2.1.2	Ελλείψεις υποδομών / κτηριακών εγκαταστάσεων / υλικοτεχνικού εξοπλισμού	<i>προσφέρετε πρώτα στα νηπιαγωγεία κατάλληλες υποδομές(αίθουσες, τουαλέτες, αυλές), παιδαγωγικό υλικό, βιβλία, παιχνίδια, ό,τι χρειάζεται τέλος πάντων</i>
2.1.3	Μείωση του αριθμού παιδιών ανά τμήμα	<i>Από τη μία θα στοιβάξετε σύμφωνα με άλλο άρθρο τα παιδιά αυξάνοντας τον αριθμό ανά τμήμα και από την άλλη μας πετάτε στάχτη στα μάτια εισάγοντας αγγλικά στα νήπια,</i>
2.1.4	Προέχει η κοινωνικοποίηση / δεξιότητες αυτονόμησης/ κοινωνικές δεξιότητες	<i>Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν ανάγκη από παιχνίδι, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους με περιορισμένο μαθησιακό φορτίο, ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.</i>
2.1.5	Να αφήσουμε τα παιδιά να παίξουν, ευκαιρίες για παιχνίδι	<i>Είναι μεγάλο λάθος να στερήσουμε τα παιδιά από ώρες παιχνιδιού (που είναι από μόνο του διαδικασία μάθησης) για να τους εξοικειώσουμε με μία ξένη γλώσσα, όταν ακόμα καλά-καλά δεν έχουν μάθει τη μητρική τους!</i>

2.2	Σχολειοποίηση	<i>Με αυτό τον τρόπο αποδομείτε τον θεσμό της Προσχολικής εκπαίδευσης με επικινδυνότητα τη σχολειοποίηση του. Τέτοιες πρακτικές μόνο σύγχυση μπορούν να προκαλέσουν στα παιδιά αυτής της ηλικίας.</i>
2.2.1	Εισαγωγή ειδικοτήτων στο νηπιαγωγείο/Κατάκτηση των ωρών/κατάργηση διαθεματικότητας/	<i>Η εισαγωγή διακριτών γνωστικών αντικειμένων καταλύει την ολιστική, πολύπλευρη προσέγγιση της γνώσης η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του Νηπιαγωγείου. Η ώρα «των Αγγλικών» δημιουργεί ένα περιχαρακωμένο γνωστικό αντικείμενο που θα είναι αποκομμένο από τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους των νηπιαγωγών.</i>
2.2.2	Εδραίωση πρώτα της μητρικής για να μην υπάρξει σύγχυση	<i>Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν κατακτήσει πλήρως την μητρική τους γλώσσα ώστε να μπορέσουν να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα.</i>
2.2.3	Νηπιαγωγός-Πρόσωπο αναφοράς	<i>Μη ξεχνάμε σε αυτή την ηλικία το ένα και σταθερό πρόσωπο στη τάξη είναι πολύ σημαντικό τόσο για την προσαρμογή του παιδιού όσο και για την ομαλή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.</i>
2.2.4	Παιδιά μεταναστών - Επιπλέον σύγχυση με 2 άγνωστες γλώσσες	<i>Στην τάξεις των νηπιαγωγείων πολλές φορές υπάρχουν παιδιά μεταναστών που ήδη ξεκινούν να μάθουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, πόσο παιδαγωγικό είναι να μαθαίνουν ταυτόχρονα και μια τρίτη γλώσσα;</i>
2.2.5	Κλάδος ΠΕ06 μη κατηρτισμένοι	<i>Επίσης ο/η συνάδελφος ΠΕ06 δεν είναι παιδαγωγικά καταρτισμένος σύμφωνα με τις σπουδές του ώστε να «διδάξει» σε αυτές τις ηλικίες. Συν του ότι σε ένα 30λεπτο δε μπορεί να γίνει ο εκπαιδευτικός εμπιστοσύνης που έχουν ανάγκη τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία.</i>
2.3	Μείωση δαπανών (κράτους και γονέων)	<i>Θα μειωθεί έτσι και η κοστοβόρα ανάγκη των οικογενειών να αναζητούν εκπαιδευτικές λύσεις εκτός του δημόσιου σχολείου</i>
2.3.1	Σύνδεση με ΚΠΓ, μείωση της παραπαιδείας και ενιαία διδασκαλία αγγλικών από το δημοτικό-γυμνασιο-λύκειο	<i>Τέλος το Υπουργείο θα πρέπει να κοιτάζει κατά πόσο θα συνδεθεί επιτέλους το σχολείο με τη διαδικασία εξετάσεων και τη χορήγηση κάποιων πιστοποιητικών στους μαθητες, στο Δημοτικό Α2, στο Γυμνάσιο Β1 ή Β2, στο Λύκειο Γ1, Γ2, ώστε να πάψουν επιτέλους τα παιδιά και οι γονείς να θεωρούν ότι μόνο μέσω των φροντιστηρίων μπορούν να εφοδιαστούν με ένα χρήσιμο πιστοποιητικό για το μέλλον τους.</i>
2.3.2	Εξοικονόμηση οικονομικών πόρων με την ανάληψη των καθηκόντων των αγγλικών από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς	<i>Θεωρώ ότι οι νηπιαγωγοί μπορούν να αναλάβουν τις δημιουργικές δραστηριότητες αγγλικών, χωρίς να χρειάζεται να μπου εκπαιδευτικοί Αγγλικής Φιλολογίας στο χώρο του νηπιαγωγείου</i>
2.4	Πελαταιακό σύστημα και συντεχνιακά συμφέροντα	<i>Η πρόταση στοχεύει στην τακτοποίηση ή στο βόλεμα μιας ειδικότητας, φορτώνει με επιπλέον έγνοιες τη νηπιαγωγό και δεν πιστεύω ότι καλύπτει ανάγκες των νηπίων αλλά πολλά από αυτά θα τα αγχώσει και συγχύσει περισσότερο.</i>
2.5	Εθνικιστικά σχόλια	<i>Αν ήθελα να κάνω το παιδί μου «Αμερικανάκι» θα πήγαίνα να ζήσω στην Αμερική.</i>
2.6	Αρνητικές Αναφορές χωρίς επιχειρήματα	<i>Λάθος μέτρο χωρίς καμία ουσία κ κέρδος για τα παιδιά του νηπιαγωγείου.</i>
3	Ουδέτερα	<i>Καλά και τα αγγλικά αλλά θα πρότεινα να εισαχθεί και το μάθημα της κηπουρικής , όπου Γεωπόνοι θα μαθαίνουν στα παιδιά τη σπουδαιότητα , τα αγαθά της φύσης και το σεβασμό προς αυτήν με στόχο την ενίσχυση περιβαλλοντικής συνείδησης, όπως η ανακύκλωση.</i>

4.2 Στατιστική ανάλυση συστημάτων κωδικοποίησης

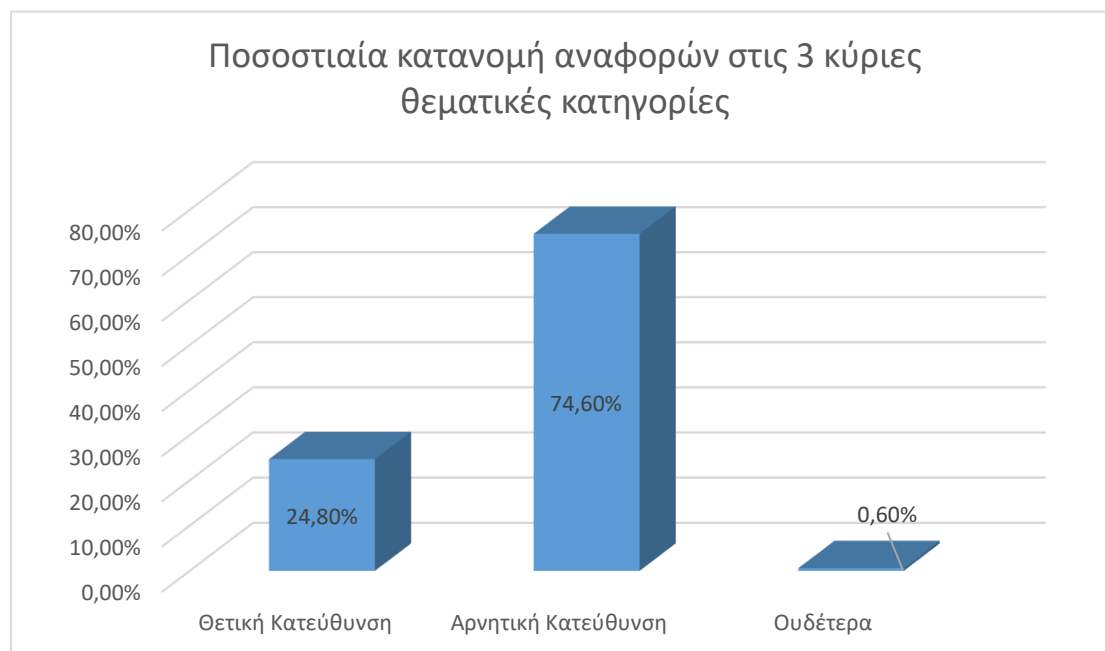
Οι τρεις βασικές θεματικές που προέκυψαν από τα σχόλια της διαβούλευσης είναι αυτές των θετικών, των αρνητικών και των ουδέτερων σχολίων. Οι αναφορές του κάθε σχολίου τοποθετήθηκαν, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, στις αντίστοιχες θεματικές κατηγορίες και τις επιμέρους υποκατηγορίες. Μετά τον κατακερματισμό του κάθε σχολίου σε αναφορές, δηλαδή μικρότερες προτάσεις, ακολούθησε η τοποθέτηση τους στην αντίστοιχη θεματική κατηγορία. Στον Πίνακα 3 θα δούμε την κατανομή των αναφορών συνοπτικά στις τρεις βασικές θεματικές, τις οποίες και θα αναλύσουμε πιο κάτω ξεχωριστά. Στην πρώτη στήλη αναφέρονται οι 3 θεματικές που επισημάναμε, στη δεύτερη στήλη η συχνότητα αναφοράς στα σχόλια των συμμετεχόντων και η τρίτη στήλη απεικονίζει την ποσοστιαία κατανομή των συχνοτήτων των αναφορών.

Πίνακας 3 – Οι 3 κύριες θεματικές

Θεματική Κατηγορία	Πλήθος αναφορών	Ποσοστιαία κατανομή
Θετικής κατεύθυνσης	263	24,8%
Αρνητικής κατεύθυνσης	791	74,6%
Ουδέτερα σχόλια	6	0,6 %

Για την καλύτερη απεικόνιση των δεδομένων μας θα δούμε παρακάτω το Γράφημα 1 το οποίο μας δείχνει την ποσοστιαία κατανομή των αναφορών.

Γράφημα 1 – Ποσοστιαία κατανομή αναφορών στις 3 κύριες θεματικές κατηγορίες



Όπως φαίνεται τα περισσότερα σχόλια έχουν αρνητικό πρόσημο, καταγράφοντας συνολικά 791 αναφορές, ενώ τα θετικά σχόλια μετρούν μόλις 263 αναφορές. Οι αρνητικές αναφορές αντιστοιχούν σε ποσοστό 74,6% επί του συνόλου των σχολίων ενώ οι θετικές αναφορές αντιστοιχούν σε ποσοστό 24,8%. Τα ουδέτερα σχόλια αντιστοιχούν σε ποσοστό 0,6%, ποσοστό σχεδόν αμελητέο μιας και το περιεχόμενο των ουδέτερων σχολίων όπως είδαμε στον Πίνακα 2 είναι στα περισσότερα εκτός θέματος. Στην πλειοψηφία των σχολίων της διαβούλευσης διακρίνουμε την επιφυλακτικότητα των συμμετεχόντων καθώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες θα σχολιάσουν αρνητικά την πιλοτική εφαρμογή την εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο εκφράζοντας τα επιχειρήματα και τη γνώμη τους τα οποία παρακάτω θα συγκεντρώσουμε σε κατηγορίες και θα αναλύσουμε συγκρίνοντας την κάθε κατηγορία τα με τη βιβλιογραφία.

Ο Πίνακας 4 παρακάτω, μας παρουσιάζει συγκεντρωτικά τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την αποδελτίωση των σχολίων της διαβούλευσης. Δηλαδή, κάθε σχολιασμός ή πρόταση κάποιου συμμετέχοντα στη διαβούλευση απεικονιζόταν με αρίθμηση η οποία εξαρτώταν από την θεματική στην

οποία ανήκε με αποτέλεσμα με την ολοκλήρωση της ανάλυσης περιεχομένου να προκύψει ο παρακάτω πίνακας συχνοτήτων με στατιστικά δεδομένα. Ξεκινάμε, λαμβάνοντας ως αφετηρία την κάθε μια θεματική κατηγορία προχωρώντας στις υποκατηγορίες της. Στην πρώτη στήλη βλέπουμε το σύστημα κωδικοποίησης ενώ στη δεύτερη στήλη παρατίθενται οι κατηγορίες και υποκατηγορίες. Η τρίτη και η τέταρτη στήλη περιέχουν τη συχνότητα και την ποσοστιαία συχνότητα που συγκέντρωσε η κάθε κατηγορία και υποκατηγορία.

Πίνακας 4 – Συγκεντρωτικός πίνακας θεματικών κατηγοριών και υποκατηγοριών

Σύστημα κωδικοποίησης	Θεματικές ενότητες	Συχνότητα	Ποσοστιαία συχνότητα
<u>1</u>	<u>Θετικής Κατεύθυνσης</u>	<u>263</u>	<u>24,8%</u>
11	Εκσυγχρονισμός-Νέα Επιστημονικά δεδομένα	53	5%
12	Καταλληλότητα προσχολικής ηλικίας	48	4,5%
121	Παιγνιώδης/ Αβίαστος τρόπος εκμάθησης	32	3%
122	Αύξηση κινήτρων για εκμάθηση γλωσσών μακροπρόθεσμα	11	1%
123	Πλαστικότητα εγκεφάλου	5	0,5%
13	Η αποκόμιση οφελών γίνεται υπό προϋποθέσεις	67	6,3%
131	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	31	2,9%
132	Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΠΕ60 και ΠΕ06	9	0,8%
133	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και παροχή σύγχρονου εξοπλισμού	27	2,4%

14	Καταλληλότητα των ΠΕ06	14	1,3%
15	Μείωση παραπαιδείας	64	6%
151	Σύνδεση Κρατικού πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας με τη δημόσια τυπική εκπαίδευση	23	2,1%
152	Αναβάθμιση δημόσιας εκπαίδευσης όπως στην ιδιωτική πρωτοβάθμια	41	3,9%
16	Θετικά χωρίς επιχειρήματα	17	1,6%
<u>2</u>	<u>Αρνητικής κατεύθυνσης</u>	<u>791</u>	<u>74,6%</u>
21	Λανθασμένη Ιεράρχηση Αναγκών	320	30,2%
211	Ενίσχυση προσωπικού άλλων ειδικοτήτων	185	17,6%
212	Ελλείψεις υποδομών / κτηριακών εγκαταστάσεων / υλικοτεχνικού εξοπλισμού	39	3,7%
213	Μείωση του αριθμού παιδιών ανά τμήμα	36	3,4%
214	Προέχει η κοινωνικοποίηση / δεξιότητες αυτονόμησης/ κοινωνικές δεξιότητες	31	2,8%
215	Να αφήσουμε τα παιδιά να παίξουν, ευκαιρίες για παιχνίδι	29	2,7%
22	Σχολειοποίηση	355	33,5%
221	Εισαγωγή ειδικοτήτων στο νηπιαγωγείο/Κατάτμηση των ωρών/κατάργηση διαθεματικότητας/	108	10,2%

222	Εδραίωση πρώτα της μητρικής για να μην υπάρξει σύγχυση	158	14,9%
223	Νηπιαγωγός-Πρόσωπο αναφοράς	46	4,3%
224	Παιδιά μεταναστών - Επιπλέον σύγχυση με 2 άγνωστες γλώσσες	13	1,3%
225	Κλάδος ΠΕ06 μη κατηρτισμένος	29	2,8%
23	Μείωση δαπανών (κράτους και γονέων)	24	2,3%
231	Σύνδεση με ΚΠΓ, μείωση της παραπαιδείας και ενιαία διδασκαλία αγγλικών από το δημοτικό-γυμνάσιο-λύκειο	12	1,1%
232	Εξοικονόμηση οικονομικών πόρων με την ανάληψη των καθηκόντων των αγγλικών από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς	12	1,1%
24	Πελατειακό σύστημα και συντεχνιακά συμφέροντα	29	2,7%
25	Εθνικιστικά σχόλια	28	2,6%
26	Αρνητικά χωρίς επιχειρήματα	35	3,3%
<u>3</u>	<u>Ουδέτερα</u>	<u>6</u>	<u>0,6%</u>

4.3 Στατιστική ανάλυση θετικών θεματικών κατηγοριών

Αφού παρουσιάσαμε συγκεντρωτικά τις θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, σκιαγραφώντας την εικόνα των σχολίων της διαβούλευσης, παρακάτω θα δούμε την επιμέρους ανάλυση των θετικών θεματικών κατηγοριών. Το σύστημα αυτών των κατηγοριών αναπτύχθηκε κατόπιν προσδιορισμού της κάθε αναφοράς και στον Πίνακα 5 βλέπουμε την κατανομή συχνοτήτων και την ποσοστιαία κατανομή των συχνοτήτων από τα θετικά σχόλια συμπεριλαμβανομένων των κατηγοριών και υποκατηγοριών τους. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζεται το σύστημα κωδικοποίησης, στη δεύτερη στήλη βρίσκονται οι θεματικές κατηγορίες, στην τρίτη στήλη η συχνότητα των αναφορών και στην τέταρτη στήλη η ποσοστιαία συχνότητα.

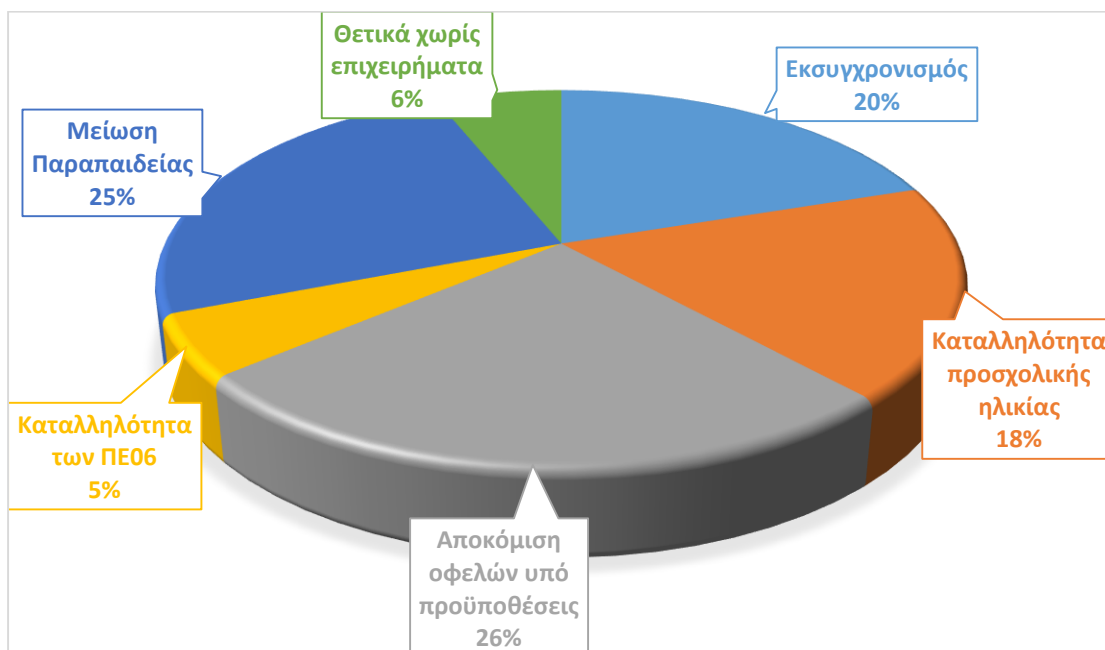
Πίνακας 5- Στατιστική ανάλυση Θεματικών Ενοτήτων Θετικής Κατεύθυνσης

Σύστημα κωδικοποίησης	Θεματικές ενότητες	Συχνότητα	Ποσοστιαία συχνότητα
<u>1</u>	<u>Θετική Κατεύθυνση</u>	<u>263</u>	<u>24,7%</u>
11	Εκσυγχρονισμός-Νέα Επιστημονικά δεδομένα	53	5%
12	Καταλληλότητα προσχολικής ηλικίας	48	4,5%
121	Παιγνιώδης/ Αβίαστος τρόπος εκμάθησης	32	3%
122	Αύξηση κινήτρων για εκμάθηση γλωσσών μακροπρόθεσμα	11	1%
123	Πλαστικότητα εγκεφάλου	5	0,5%
13	Η αποκόμιση οφελών γίνεται υπό προϋποθέσεις	67	6,3%
131	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	31	2,9%

132	Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΠΕ60 και ΠΕ06	9	0,8%
133	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και παροχή σύγχρονου εξοπλισμού	27	2,4%
14	Καταλληλότητα των ΠΕ06	14	1,3%
15	Μείωση παραπαιδείας	64	6%
151	Σύνδεση Κρατικού πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας με τη δημόσια τυπική εκπαίδευση	23	2,1%
152	Εξίσωση δημόσιας εκπαίδευσης με την ιδιωτική	41	3,9%
16	Θετικά χωρίς επιχειρήματα	17	1,6%

Για την καλύτερη απεικόνιση των σχολίων πριν την ανάλυση του Πίνακα 5, παραθέτουμε τα Γραφήματα 2 και 3, τα οποία μας δείχνουν την ποσοστιαία κατανομή των θετικών κατηγοριών και τη συχνότητα των αναφορών στην κάθε κατηγορία.

Γράφημα 2 – Ποσοστιαία κατανομή θετικών αναφορών



Γράφημα 3 - Κατανομή Αναφορών στις Θετικές Θεματικές Κατηγορίες



Παρακάτω θα δούμε την ποιοτική περιγραφή των θεματικών κατηγοριών ξεκινώντας από τις θεματικές κατηγορίες που συγκέντρωσαν τα περισσότερα σχόλια και συνεχίζοντας με αυτές τις κατηγορίες που συγκέντρωσαν λιγότερα. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως οι κατηγορίες με μικρό αριθμό σχολίων μπορεί να φέρουν εξίσου μεγάλη βαρύτητα με μεγαλύτερες κατηγορίες μιας και ορισμένες από αυτές βασίζονται σε σειρά ερευνών. Να σημειωθεί ακόμη, ότι οι φράσεις σε εισαγωγικά με πλάγια γραφή προέρχονται αυτούσιες από τα σχόλια της διαβούλευσης.

▪ Αποκόμιση οφελών υπό προϋποθέσεις

Είναι εμφανές από τον Πίνακα 5 ότι η θεματική κατηγορία γύρω από την οποία συγκεντρώθηκαν τα περισσότερα σχόλια είναι η «Αποκόμιση οφελών υπό προϋποθέσεις» όπου και συγκέντρωσε το μεγαλύτερο αριθμό αναφορών. Η θεματική αυτή κατηγοριοποιεί τα σχόλια που ήταν υπέρ του εγχειρήματος της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία αλλά αυτό το εγχείρημα οφείλει να γίνει υπό προϋποθέσεις για να είναι ορθό και αποδοτικό. Οι προϋποθέσεις αυτές έχουν ταξινομηθεί στις υποκατηγορίες αυτής της κατηγορίας και αφορούν: 1) Την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς *«Θα πρέπει οι ΠΕ06 να μιλούν Αγγλικά γιατί σε πολλές περιπτώσεις μιλάνε Ελληνικά κ κάνουν μόνο γραμματική. Κ σε αυτές τις ηλικίες είναι σχεδόν αποκλειστικά προφορικός λόγος κ παιχνίδι»*. 2) Τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΠΕ60 και ΠΕ06 μιας και όπως αναφέρουν τα σχόλια *«συνεργασία είναι η λέξη κλειδί»* και *«η συνεργασία και η παρουσία των νηπιαγωγών είναι ένα στοιχείο καθοριστικής σημασίας. Η εξειδίκευση των νηπιαγωγών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και η σχέση του/της νηπιαγωγού με τα παιδιά της τάξης που έχει δημιουργηθεί με την καθημερινή επαφή θα διασφαλίσει μια πιο ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρουσία του/της νηπιαγωγού θα διατηρήσει το οικείο κλίμα και οι πληροφορίες που θα μοιράζεται ο/η νηπιαγωγός με τον/την καθηγητή/τρια Αγγλικών για τα παιδιά της τάξης θα βοηθήσουν τον/την καθηγητή/τρια Αγγλικών να δημιουργήσει ένα σχέδιο μαθήματος πιο προσαρμοσμένο στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης»*. 3) Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μαζί με την παροχή σύγχρονου εξοπλισμού γιατί *«Είναι πολύ συγκεκριμένος ο τρόπος που εισάγουμε γνωστικά αντικείμενα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και εκεί φαντάζομαι πως οφείλεται και η σωστή ευαισθησία/ανησυχία των παιδαγωγών/νηπιαγωγών»* και *«Πιθανώς δε θα ήταν επωφελές να μπει μια καθηγήτρια σε νηπιαγωγείο χωρίς την αντίστοιχη εμπειρία διδασκαλίας σε πρώτες τάξεις του Δημοτικού έστω με επιμόρφωση που εμπεριέχει βιωματική μάθηση/πρακτική»* χωρίς

βεβαίως να παραλείψουμε ότι «θα πρέπει να παρέχεται παιδαγωγικό υλικό, σύγχρονος εξοπλισμός και κατάλληλοι χώροι» τα οποία είναι απαραίτητα εφόδια για να ανθίσει σωστά η δράση της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Η θεματική κατηγορία «Αποκόμιση οφελών υπό προϋποθέσεις» συγκέντρωσε 67 αναφορές που αντιστοιχεί σε ποσοστό 6,3% επί του συνόλου.

- Μείωση της Παραπαιδείας

Η δεύτερη θεματική κατηγορία με τις περισσότερες αναφορές είναι η «Μείωση της Παραπαιδείας» (65 αναφορές, 6,1%). Η ενότητα αυτή αναφέρει ότι μια τέτοια δράση θα μειώσει την παραπαιδεία στη χώρα μας, η οποία και αποτελεί ένα πρόβλημα μείζονος σημασίας που όλο και αυξάνεται. Τα σχόλια που αναφέρονται σε αυτή την ενότητα χωρίζονται σε δυο υποκατηγορίες. Με 41 αναφορές και ποσοστό 3,8% βλέπουμε την επισήμανση των συμμετεχόντων για την εξίσωση της δημόσιας εκπαίδευσης με την ιδιωτική καθώς «*Μέχρι τώρα ήταν προνόμιο των λίγων που είχαν την οικονομική δυνατότητα να παρέχουν αυτή την εκπαίδευση στα παιδιά τους*» και είναι «*ΑΚΡΩΣ Απαραίτητη κίνηση για να αρθεί η ανισότητα με τα παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία*». Η επόμενη υποκατηγορία περιγράφει τη σύνδεση Κρατικού πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας με τη δημόσια τυπική εκπαίδευση και συγκέντρωσε 24 αναφορές και ποσοστό 2,2%. Οι συμμετέχοντες θεωρούν αναγκαίο ότι «*η διδασκαλία των Αγγλικών θα πρέπει να είναι ενιαία στα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τελικό σκοπό την δωρεάν συμμετοχή στις εξετάσεις για το Κρατικό Πτυχίο Γλωσσομάθειας*», θα πρέπει δηλαδή να γίνουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών καθώς «*δεν υπάρχει διασύνδεση μεταξύ του Δημοτικού και του γυμνασίου δηλαδή τα παιδιά του δημοτικού μαθαίνουν αγγλικά στο σχολείο μέχρι ένα επίπεδο και αντί να συνεχιστεί ακριβώς από αυτό το σημείο η αγγλική γλώσσα στο γυμνάσιο ξεκινάει πάλι από το μηδέν*» έτσι χάνεται πολύτιμος χρόνος και τις περισσότερες φορές και το ενδιαφέρον των παιδιών.

- Εκσυγχρονισμός

Η τρίτη θεματική με 52 αναφορές και ποσοστό 4,9% είναι ο «Εκσυγχρονισμός», όπου και βλέπουμε σχόλια τα οποία παραθέτουν τα νέα επιστημονικά δεδομένα ως προς την ηλικία έναρξης εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Βασισμένοι σε έρευνες οι συμμετέχοντες παραθέτουν επιχειρήματα ως προς τα οφέλη της *«επαφής των μαθητών σε πρώιμη ηλικία με μια ξένη γλώσσα καθώς διευκολύνει την εκμάθηση της ενώ επίσης ενισχύει την ενσυναίσθηση και την δημιουργικότητα των μαθητών αλλά και δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων»*. Ακόμη, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας *«ενισχύει την ευαισθητοποίηση στους ήχους και τον ρυθμό των γλωσσών. Τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα ασυνείδητα, χωρίς προσπάθεια, μέσω νοητικών διεργασιών όπως ακριβώς και τη μητρική»*. Οι επιστημονικές έρευνες συγκλίνουν στο ότι οι μικροί μαθητές *«θα αντιληφθούν έννοιες όπως η πολυπολιτισμικότητα, θα δημιουργήσουν λεκτικά σχήματα τα οποία θα αφομοιώσουν με την πάροδο του χρόνου και θα είναι σε θέση να ανακαλέσουν όταν η γνώση γίνει στέρεη»*, άλλωστε *«στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα αγγλικά είναι βασικό εργαλείο για την επαφή των παιδιών με άλλες κουλτούρες και τη δημιουργία σχέσεων με αλλοεθνείς συναθρώπους μας! Η αγγλική γλώσσα είναι μέσο επικοινωνίας, δεν είναι απλώς ένα παραπάνω μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα!»*.

- Καταλληλότητα της προσχολικής ηλικίας

Η θεματική κατηγορία ως προς την «Καταλληλότητα της προσχολικής ηλικίας» συγκέντρωσε 48 αναφορές και ποσοστό 4,5%. Σε αυτήν την ενότητα θα δούμε αναφορές οι οποίες υποστηρίζουν ότι η προσχολική ηλικία αποτελεί προσοδοφόρο έδαφος για την έναρξη εκμάθησης δεύτερης/ξένης γλώσσας. Για την καλύτερη ταξινόμηση των αναφορών, χωρίσαμε την κατηγορία σε υποκατηγορίες. Η πρώτη υποκατηγορία συγκέντρωσε τις αναφορές που επισημαίνουν ότι σε αυτή την ηλικία των 4-6 ετών η μάθηση δε γίνεται παραδοσιακά αλλά με τρόπο *«αβίαστο και παιχνιδώδη»* εξηγώντας πως *«μέσα όμως από ευχάριστες δραστηριότητες και διαδραστικά παιχνίδια θα έρθουν (τα παιδιά) σε επαφή με έναν άλλο κόσμο, θα σχηματίσουν μια όμορφη εικόνα και θα αποκομίσουν μια θετική εντύπωση»*. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες σχολιάζουν ότι *«οι δραστηριότητες που θα υλοποιούνται στο*

νηπιαγωγείο θα είναι κατάλληλα σχεδιασμένες για μαθητές μικρής ηλικίας και θα βασίζονται στο παιχνίδι, το τραγούδι, την κίνηση, τα παιχνίδια ρόλων και το παραμύθι. Η δεύτερη υποκατηγορία συγκεντρώνει σχόλια τα οποία αναφέρονται στην αύξηση κινήτρων για εκμάθηση γλωσσών μακροπρόθεσμα μιας και οι εκπαιδευτικοί «εστιάζουν στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για τα παιδιά και αυτό γίνεται μόνο με τη δημιουργία ευχάριστων συναισθημάτων. Στο νηπιαγωγείο γίνεται πιο εύκολα γιατί δεν υπάρχει η πίεση να βγει η ύλη ούτε και ο τοπικός περιορισμός (σχολική τάξη)». Εξίσου σημαντικό είναι πως «αν τα παιδιά διαμορφώσουν για την ξένη γλώσσα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, αν καταφέρουμε δηλαδή να τη συνδέσουμε με ευχάριστα συναισθήματα εκτός στημένου σχολικού πλαισίου, θα καταφέρουμε να έχουμε στο μέλλον αυτόνομους μαθητές που θα ασχολούνται και από μόνοι τους με τη γλώσσα και όχι αναγκαστικά υπό το φόβο του βαθμού και των τεστ». Στην τελευταία υποκατηγορία συγκεντρώνονται οι αναφορές που αφορούν την πλαστικότητα του εγκεφάλου. Αναφέρεται ότι «η μεγάλη πλαστικότητα του εγκεφάλου επιτρέπει τη δημιουργία ισχυρών συνάψεων που διευκολύνουν τη γλωσσική, νοητική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενώ αυτή η πλαστικότητα του εγκεφάλου φθίνει όσο το παιδί μεγαλώνει! Ταυτόχρονα σε όσο λιγότερα ερεθίσματα εκτίθεται το άτομο, τόσο η νευροπλαστικότητά του αδρανοποιείται».

- Καταλληλότητα των ΠΕ06

Στην επόμενη θεματική κατηγορία «Καταλληλότητα των ΠΕ06» εντάχθηκαν οι αναφορές οι οποίες απαντούν στο γιατί οι εκπαιδευτικοί ΠΕ06 είναι οι πλέον κατάλληλοι για την εκμάθηση των αγγλικών και όχι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ60 όπως θα δούμε να προτείνουν ένα μέρος των υπολοίπων σχολίων της διαβούλευσης. Η κατηγορία αυτή συγκέντρωσε 14 αναφορές και ποσοστό 1,3%. Ως απάντηση λοιπόν προς τους συμμετέχοντες που αναφέρουν ως λύση την διδασκαλία των αγγλικών από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς, οι συμμετέχοντες σχολιάζουν ότι οι νηπιαγωγοί «δεν έχουν γνώσεις γλωσσολογίας, διδακτικής και φωνητικής της αγγλικής γλώσσας» και επιπλέον «η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας απαιτεί γνώση της διδακτικής της γλώσσας και όχι απλά γνώση της γλώσσας».

- Θετικές αναφορές χωρίς επιχειρήματα

Στην τελευταία θεματική κατηγορία έχουν συμπεριληφθεί τα θετικά σχόλια τα οποία στερούνται επιχειρημάτων με 16 αναφορές και ποσοστό 1,5%. Σε αυτή την ενότητα βλέπουμε σχόλια όπως: «Πολύ θετική πρωτοβουλία», «Μπράβο σε όσους το σκέφτηκαν!» και «Πολύ καλή τοποθέτηση και καινοτομία!» χωρίς ωστόσο να επιχειρηματολογούν για τους λόγους της τοποθέτησης τους.

4.4 Στατιστική ανάλυση αρνητικών θεματικών ενότητων

Στον Πίνακα 6 θα δούμε πιο αναλυτικά τα σχόλια αρνητικής κατεύθυνσης αναφορικά με την πιλοτική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Αυτή η θεματική κατηγορία κατέχει την πλειοψηφία των σχολίων της διαβούλευσης και με μια γρήγορη ματιά διαπιστώνουμε την επιφυλακτικότητα των περισσότερων συμμετεχόντων στη διαβούλευση ως προς την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Σε κάθε κατηγορία συγκεντρώσαμε τα βασικά επιχειρήματα των συμμετεχόντων τα οποία χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τη γνώμη τους και τα κατατάξαμε σε ξεχωριστές κατηγορίες βάση των όμοιων χαρακτηριστικών τους. Στην πρώτη στήλη βλέπουμε το σύστημα κωδικοποίησης, στη δεύτερη στήλη παρουσιάζεται ο τίτλος της κάθε θεματικής ενότητας, στην τρίτη στήλη βρίσκεται η συχνότητα των αναφορών και στην τέταρτη στήλη βλέπουμε την ποσοστιαία συχνότητα.

Πίνακας 6 - Στατιστική ανάλυση Θεματικών Ενότητων Αρνητικής Κατεύθυνσης

<u>2</u>	<u>Αρνητική κατεύθυνση</u>	<u>791</u>	<u>74,6%</u>
21	Λανθασμένη Ιεράρχηση Αναγκών	320	30,2%
211	Ενίσχυση προσωπικού άλλων ειδικοτήτων	185	17,6%
212	Ελλείψεις υποδομών / κτηριακών εγκαταστάσεων / υλικοτεχνικού εξοπλισμού	39	3,7%
213	Μείωση του αριθμού παιδιών ανά τμήμα	36	3,4%
214	Προέχει η κοινωνικοποίηση / δεξιότητες αυτονόμησης/ κοινωνικές δεξιότητες	31	2,9%
215	Να αφήσουμε τα παιδιά να παίξουν, ευκαιρίες για παιχνίδι	29	2,7%

22	Σχολειοποίηση	355	33,5%
221	Εισαγωγή ειδικοτήτων στο νηπιαγωγείο/Κατάτμηση των ωρών/κατάργηση διαθεματικότητας/	108	10,2%
222	Εδραίωση πρώτα της μητρικής για να μην υπάρξει σύγχυση	158	14,9%
223	Νηπιαγωγός-Πρόσωπο αναφοράς	46	4,3%
224	Παιδιά μεταναστών - Επιπλέον σύγχυση με 2 άγνωστες γλώσσες	13	1,2%
225	Κλάδος ΠΕ06 μη κατηρτισμένος	29	2,7%
23	Μείωση δαπανών (κράτους και γονέων)	24	2,7%
231	Σύνδεση με ΚΠΓ, μείωση της παραπαιδείας και ενιαία διδασκαλία αγγλικών από το δημοτικό-γυμνάσιο-λύκειο	12	1,1%
232	Εξοικονόμηση οικονομικών πόρων με την ανάληψη των καθηκόντων των αγγλικών από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς	12	1,1%
24	Πελατειακό σύστημα και συντεχνιακά συμφέροντα	29	2,7%
25	Εθνικιστικά σχόλια	28	2,6%
26	Αρνητικά χωρίς επιχειρήματα	35	3,3%

Για την ορθότερη απεικόνιση των ενοτήτων θα παραθέσουμε τα Γραφήματα 4 και 5 τα οποία μας δείχνουν την ποσοστιαία κατανομή των αρνητικών κατηγοριών και τη συχνότητα των αναφορών στην κάθε κατηγορία.

Γράφημα 4 - Ποσοστιαία κατανομή αρνητικών αναφορών



Γράφημα 5 - Κατανομή Αναφορών στις αρνητικές θεματικές κατηγορίες



- Λανθασμένη Ιεράρχηση Αναγκών

Όπως είναι εμφανές τους συμμετέχοντες στη διαβούλευση απασχόλησε εκτενώς η «Λανθασμένη Ιεράρχηση Αναγκών» θεματική κατηγορία η οποία κατέλαβε 320 αναφορές με ποσοστό 30,1% επί του συνόλου των σχολίων της διαβούλευσης. Τη φράση *«άλλες είναι οι προτεραιότητες του νηπιαγωγείου»* τη συναντήσαμε επανειλημμένα κατά τη διάρκεια αποδελτίωσης και κατηγοριοποίησης των σχολίων. Τα σχόλια κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα των αναγκών οπότε και κατηγοριοποιήθηκαν σε 5 υποκατηγορίες. Η πρώτη υποκατηγορία έχει τίτλο *«Ενίσχυση προσωπικού άλλων ειδικοτήτων»* και η *«εισαγωγή της Πρώιμης/Εγκαιρης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο για τον έγκαιρο εντοπισμό και αντιμετώπιση προβλημάτων λόγου, επικοινωνίας, συμπεριφοράς, καθώς και μαθησιακών δυσκολιών»* καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος σχολίων. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς κρίνουν *«αποτελεσματικότερη την εισαγωγή λογοθεραπευτών και ειδικών παιδαγωγών στο νηπιαγωγείο»* και συμπληρώνουν θεωρώντας *«αναγκαιες (ειδικότητες) όπως παιδοψυχολογοί τραπεζοκομοί (και) νοσηλεύτες»*. Άλλες ειδικότητες που αναφέρονται στη διαβούλευση και θεωρούνται χρήσιμες στο νηπιαγωγείο είναι οι μουσικοί, γεωπόνοι και γυμναστές. Η δεύτερη υποκατηγορία έχει να κάνει με τις ελλείψεις υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Όπως αναφέρεται η *«κτιριακή υποδομή σε κάποια μέρη είναι απαράδεκτη για να στεγάσει παιδιά»* και *«είναι άμεσα αναγκαίο να βελτιωθούν οι κτιριακές εγκαταστάσεις»*. Η τρίτη υποκατηγορία ασχολείται με τη *«Μείωση του αριθμού παιδιών ανά τμήμα»* καθώς *«το μέγεθος της τάξης αποτελεί δείκτη της χαμηλής ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων»* και θα πρέπει να γίνει *«μείωση μαθητών ανά τάξη και όχι αύξηση από 22 σε 24, συν 10%»*.

- Σχολειοποίηση

Η μεγαλύτερη μερίδα συμμετεχόντων δυσπιστεί ως προς την επιτυχία της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο υποστηρίζοντας πως το όλο εγχείρημα θα οδηγήσει στη σχολειοποίηση του ελληνικού νηπιαγωγείου. Οι αναφορές ως προς τη θεματική κατηγορία «Σχολειοποίηση» φτάνουν τις 356 με ποσοστό 33,6% επί του συνόλου, γεγονός που μας δείχνει ότι είναι το βασικότερο επιχείρημα όσων πιστεύουν πως η εισαγωγή των αγγλικών δεν θα καρποφορήσει. Επιμερίσαμε τη μεγάλη αυτή

θεματική κατηγορία σε 5 υποκατηγορίες τις οποίες και θα αναλύσουμε παρακάτω. Η πρώτη υποκατηγορία πραγματεύεται την αντίθεση στην εισαγωγή ειδικοτήτων στο νηπιαγωγείο και την κατάτμηση των ωρών του προγράμματος σπουδών του. Μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι *«η κατάτμηση γνωστικών αντικειμένων στο νηπιαγωγείο έρχεται σε αντίθεση με τον διαθεματικό του χαρακτήρα»* καθώς *«η μάθηση στο νηπιαγωγείο δε στηρίζεται σε ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα»*. Η επόμενη υποκατηγορία, η οποία και απαριθμεί τις περισσότερες αναφορές σε αυτή την κατηγορία συγκεντρώνει όλα τα σχόλια που επισημαίνουν πως για να γίνει η εισαγωγή μιας δεύτερης γλώσσας στην ηλικία της προσχολικής εκπαίδευσης απαιτείται πρώτα εδραίωση της μητρικής για να μην υπάρξει σύγχυση. Τα περισσότερα σχόλια αναφέρουν πως *«πολλά παιδάκια ακόμη δεν έχουν κατακτήσει τη μητρική τους»* και *«μόνο σύγχυση μπορεί να προσφέρει η αγγλική γλώσσα από τόσο νωρίς!»* διότι *«θα φορτώσουμε το μυαλό των παιδιών σε μία τόσο τρυφερή ηλικία με πληροφορίες»* πράγμα το οποίο *«θα τους δημιουργήσει σύγχυση στην εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας»*. Προχωρώντας στην επόμενη υποκατηγορία θα συναντήσουμε τις αναφορές που επισημαίνουν πως μια νηπιαγωγός λειτουργεί σαν πρόσωπο αναφοράς για το κάθε νήπιο μιας και *«έχουν ανάγκη σύνδεσης με ένα πρόσωπο αναφοράς για την καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης»* αλλά και ότι *«τα παιδιά αυτής της ηλικίας 4-6 χρειάζονται σταθερότητα»*. Στην τέταρτη υποκατηγορία κατηγοριοποιήθηκαν τα σχόλια που αναφέρουν πως στα παιδιά μεταναστών θα δημιουργηθεί επιπλέον σύγχυση μιας και θα έχουν να αντιμετωπίσουν 2 άγνωστες γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα, *«στα σχολεία μας φοιτούν παιδιά προσφύγων, τα οποία αναγκάζονται να μάθουν και να μιλήσουν, το λιγότερο δυο γλώσσες (τη μητρική και τη γλώσσα φιλοξενούμενης χώρας)»* οπότε, *«όχι μόνο επιπλέον δυσκολίες θα προσέθετε, αλλά θα στερούσε και πολύτιμο χρόνο από δραστηριότητες για την εκμάθηση της ελληνικής»*. Η πέμπτη και τελευταία υποκατηγορία συγκεντρώνει τις αναφορές που υποστηρίζουν πως ο κλάδος ΠΕ06 των καθηγητών αγγλικής φιλολογίας είναι μη κατηρτισμένος να διδάξει σε προσχολικό επίπεδο γιατί δεν υπάρχουν *«οι απαραίτητες γνώσεις για την εκπαίδευση και αγωγή στην προσχολική ηλικία»*.

- Μείωση δαπανών κράτους/γονέων

Η επόμενη κατηγορία συγκέντρωσε τα σχόλια που αφορούν τη μείωση των δαπανών από τη μία του κράτους, αναθέτοντας την αρμοδιότητα της διδασκαλίας των αγγλικών από τους νηπιαγωγούς και από την άλλη μείωση δαπανών για τους γονείς δίνοντας *«τη δυνατότητα με την κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών να παίρνουν επάρκεια ξένων γλωσσών και να μη δίνουμε (οι γονείς) μια περιουσία στα φροντιστήρια όπως κάνουν και στα ιδιωτικά σχολεία»*. Η ανάθεση της διδασκαλίας των αγγλικών από τους νηπιαγωγούς προτείνεται από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς όπως φαίνεται από το α' πληθυντικό πρόσωπο αυτών των σχολίων υποστηρίζοντας πως *«(η αγγλική γλώσσα) μπορεί να διδαχθεί από εμάς τους ίδιους εφόσον σύμφωνα με το προσοντολόγιο έχουμε τα κατάλληλα διπλώματα Αγγλικής Γλώσσας (Proficiency, Lower) αλλά και είμαστε και παιδαγωγικά καταρτισμένοι να διδάξουμε σε αυτές τις ηλικίες»*.

- Πελατειακό σύστημα/συντεχνιακά συμφέροντα

Συνεχίζουμε με την τέταρτη κατηγορία γι' αυτή τη θεματική η οποία συγκέντρωσε τα σχόλια που αφορούν συντεχνιακά συμφέροντα (29 αναφορές, 2,7%) καθώς για ορισμένους συμμετέχοντες στη διαβούλευση το όλο εγχείρημα γίνεται για *«εξοικονόμηση πόρων από την αποφυγή προσλήψεων νηπιαγωγών, αφού στη θέση τους θα μπει κάθε είδους ειδικότητα που δε συμπληρώνει ώρες στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης»* και επίσης η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο θεωρείται *«ημίμετρο εναρμονισμού με τις νόρμες της E.E. και συντεχνιακών πολιτικών»*.

- Εθνικιστικά σχόλια

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πέμπτη κατηγορία αυτής της θεματικής με σχόλια που τονίζουν το εθνικιστικό χαρακτήρα κάποιων συμμετεχόντων και καλύπτουν το 2,6% των συνολικών σχολίων της διαβούλευσης με 28 αναφορές. Σε αυτά τα σχόλια θα διαβάσουμε αναφορές που μιλούν για *«παραγκωνισμό και την εσκεμμένη συρρίκνωση της ελληνικής γλώσσας»* και αφού *«τα παιδιά των Άγγλων στα νηπιαγωγεία τους δεν διδάσκονται Ελληνικά, γιατί να διδάξουμε στα δικά μας αγγλικά»*. Υπάρχει, βέβαια, και ο φόβος ότι *«η αγγλοποίηση της εκπαίδευσης και της ελληνικής κοινωνίας είναι στόχος της κυβέρνησης, σε εποχές που πολλοί ξένοι θα ήθελαν τον*

αφελληνισμό της» οπότε και η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο θεωρείται κίνδυνος για την εξαφάνιση της μητρικής μας γλώσσας.

- Αρνητικά σχόλια χωρίς επιχειρήματα

Η έκτη κατηγορία συγκεντρώνει τις αναφορές που τάσσονται κατά της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο χωρίς ωστόσο να υποστηρίζεται το σχόλιο με κάποιο επιχειρήμα ή αιτιολόγηση. Παραδείγματα τέτοιων σχολίων είναι: «*Τα αγγλικά είναι χρήσιμα για αργότερα, όχι στα νήπια*» και «*Τα Αγγλικά στο νηπιαγωγείο είναι υπερβολή*». Τα κατατάξαμε σε αυτή την κατηγορία γιατί παρόλο που είναι ξεκάθαρη η θέση των συμμετεχόντων δε μας δείχνουν κάποιο ερευνητικό ενδιαφέρον προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε τα επιχειρήματα της στάσης τους.

4.5 Ουδέτερα σχόλια

Τα ουδέτερα σχόλια συγκέντρωσαν έναν πολύ μικρό αριθμό αναφορών χωρίς σχετικά επιχειρήματα υπέρ ή κατά της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας και απλά συμπληρώνοντας το νόμο-πλαίσιο με προτάσεις του τύπου «*να συμπεριληφθεί, μεταξύ των μεταρρυθμίσεων, η εισαγωγή της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) στο Νηπιαγωγείο*» και «*εξίσου πολυσήμαντη η εισαγωγή του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής*». Τα σχόλια αυτά δεν σχετίζονται με το Άρθρο 2 της διαβούλευσης και η θεματική τους δε μας προσδίδει κάποιο στοιχείο στην παρούσα εργασία.

5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στο πλαίσιο της προώθησης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και υπό το πρίσμα της τρέχουσας πραγματικότητας της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021), πολλές χώρες σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν θέσει ως στόχο το να παρέχουν εμπειρίες εκμάθησης ξένων γλωσσών ως ένα από τα βασικά στοιχεία ενός προσχολικού προγράμματος σπουδών (Murphy, Evangelou, Goff & Tracz, 2016). Τα Αγγλικά εντάχθηκαν ως ξένη γλώσσα τα τελευταία χρόνια στην προσχολική εκπαίδευση σε πληθώρα εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς, ενώ σε επίπεδο ΕΕ αρκετές χώρες έχουν επίσημα εισάγει τη διδασκαλία τους στα νηπιαγωγεία, με κάποιες από αυτές να ξεκινούν την εκμάθηση των αγγλικών όταν οι μαθητές/τριες είναι μόλις σε ηλικία τριών ετών (European Commission, 2019).

Σύμφωνα με πρόσφατες σχετικές έρευνες, φαίνεται να υπάρχουν πολλαπλά οφέλη από την ενσωμάτωση των αγγλικών στο πρόγραμμα σπουδών, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι αξιοποιούνται μέθοδοι και πρακτικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του παιδιού, στην ολιστική μάθηση, ενώ παράλληλα προάγουν την ανάδειξη ικανοτήτων που είναι σημαντικές για την ένταξη και την επιτυχή πορεία του στον κοινωνικό ιστό (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021). Όπως υποστηρίζεται από τις Alexiou και Penderi (2021), η αγγλική γλώσσα δύναται να λειτουργήσει ως γέφυρα για διαμοιρασμό εμπειριών, ενώ, παράλληλα, προάγει την πολυγλωσσία. Βοηθάει επίσης στο να αισθάνονται οι μαθητές ίσοι όσον αφορά στο γλωσσικό τους επίπεδο, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της μεταξύ τους επικοινωνίας, αλλά και την αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Ταυτόχρονα, οι Alexiou και Stathopoulou (2021) περιλαμβάνουν στα οφέλη την αύξηση των κινήτρων και τις θετικές προδιαθέσεις και στάσεις απέναντι σε άλλες γλώσσες που συμβάλλουν στο να γίνει η πρώιμη εκμάθηση γλωσσών ακόμη και σε προσχολικό επίπεδο ένα «παιδαγωγικά σταθερό βήμα» προς την ολιστική ανάπτυξη της μάθησης των παιδιών.

Με γνώμονα το γεγονός ότι για να μπορέσει να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί αποτελεσματικά οποιαδήποτε εκπαιδευτική καινοτομία, είναι προαπαιτούμενο να λαμβάνονται υπόψη οι θέσεις, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις των άμεσα

εμπλεκόμενων, κρίνεται μείζονος σημασίας η διερεύνηση των αντιλήψεων του συνόλου των εμπλεκόμενων μερών σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων όσων ενεπλάκησαν στη διαδικασία της διαβούλευσης και η θεματική αποτύπωση των επιχειρημάτων υπέρ ή κατά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής.

Τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης έδειξαν ότι τα σχόλια της πλειοψηφίας των άμεσα εμπλεκόμενων αναφορικά με την πιλοτική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο είχαν αρνητικό πρόσημο, καταγράφοντας συνολικά 791 αναφορές, συγκριτικά με τα θετικά σχόλια που δεν ξεπέρασαν τις 263 αναφορές. Η περαιτέρω εξέταση των θεματικών κατηγοριών που εμπίπτουν στα αρνητικά σχόλια, όπως η «σχολειοποίηση», η «κλανθασμένη ιεράρχηση αναγκών», η «εδραίωση πρώτα της μητρικής γλώσσας για να μην υπάρξει σύγχυση», η «ενίσχυση προσωπικού άλλων ειδικοτήτων» κ.ά. υποδηλώνει την επιφυλακτικότητα των περισσοτέρων συμμετεχόντων, τόσο ως προς την αναγκαιότητα και τα οφέλη της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας όσο και ως προς την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των σχολικών συστημάτων να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά σε αυτήν.

Εκτός όμως από την επιφυλακτικότητα, μπορούμε να διακρίνουμε την άγνοια των συμμετεχόντων για τα επιστημονικά δεδομένα που αφορούν στο συγκεκριμένο πεδίο έρευνας. Μέσα στο γενικότερο αρνητικό κλίμα επί της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο ξεχώρισε η θεματική κατηγορία «Σχολειοποίηση» η οποία και συγκέντρωσε τα περισσότερα σχόλια των αρνητικών θεματικών κατηγοριών. Στα επιχειρήματα τους οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο καταπατώνται οι βασικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του νηπιαγωγείου. Ο ισχυρισμός αυτός γίνεται χωρίς να έχει προηγηθεί η σύγκριση των στόχων του ΔΕΠΠΣ με τους στόχους της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

Πιο αναλυτικά, βλέπουμε ότι ο σκοπός του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο είναι «να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ΔΕΠΠΣ 2003: 586). Ενισχύοντας λοιπόν τους στόχους του ΔΕΠΠΣ, οι στόχοι της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο είναι: α) ο εμπλουτισμός του ΔΕΠΠΣ μέσα από τον διαθεματικό, βιωματικό και παιγνιώδη

χαρακτήρα της μάθησης, β) ο σεβασμός των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των μικρών παιδιών, γ) η καλλιέργεια του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας, δ) η αρμονική, αλληλεπιδραστική και αποτελεσματική συνεργασία των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας (Φ.Ε.Κ. 3311, τ. Β, 26.07.2021: 45058). Ο κίνδυνος της σχολειοποίησης λοιπόν, θα υπήρχε αν η εισαγωγή της γλώσσας γινόταν μέσα από επίσημη και ρητή διδασκαλία ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο και όχι απλά έκθεση των παιδιών στην ξένη γλώσσα με παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων μέσα από παιγνιώδη δραστηριότητες (Αλεξίου, 2020).

Η υποκατηγορία «σύγχυση με τη μητρική γλώσσα» ήρθε πρώτη σε κατάταξη συχνοτήτων στην κατηγορία της, ωστόσο βλέπουμε ότι αυτή η αντίληψη δε συμφωνεί με τη βιβλιογραφία καθώς υπάρχει σειρά ερευνών που αποδεικνύει πως τα παιδιά μπορούν ταυτόχρονα να εκτεθούν σε μεγάλο αριθμό γλωσσών χωρίς κανένα απολύτως πρόβλημα (Kirsch, 2018). Δεν υπάρχει ερευνητικό στοιχείο που να δείχνει ότι είναι μια επιζήμια διαδικασία για το παιδί μιας και ο χρόνος έκθεσης του στη γλώσσα είναι περιορισμένος και δε μιλάμε για διδασκαλία της γλώσσας, αλλά έκθεση του παιδιού στη γλώσσα προσφέροντας γλωσσικά ερεθίσματα. (Lindahl & Sayer, 2018; Łockiewicz, Sarzała-Przybylska & Lipowska, 2018)

Η «καταλληλότητα της προσχολικής ηλικίας» για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας συγκεντρώνει κυρίως σχόλια που αναφέρονται πως *«τα παιδιά ρουφάνε σα σφουγγάρια τη γνώση»*. Αυτό μπορεί να γίνει υπό προϋποθέσεις εξ αιτίας του ότι ο στόχος του *«όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα»* δεν είναι ότι τα παιδιά θα πάρουν τα πτυχία γλωσσομάθειας νωρίτερα. Γι' αυτόν τον σκοπό χρειάζονται πολλές ώρες με συστηματική και συχνή έκθεση στην ξένη γλώσσα, το οποίο και δε μπορεί να γίνει διότι το σύστημα μας δεν ευνοεί τέτοιες καταστάσεις ούτε ζούμε σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. Στις μικρές ηλικίες τα πλεονεκτήματα δε σχετίζονται μόνο με τη γλώσσα αλλά και με παιδαγωγικά και γνωστικά οφέλη που συνοδεύουν την εκμάθηση μιας επιπλέον γλώσσας. Δεν είναι λοιπόν ο στόχος η γλωσσική επίτευξη, αλλά το συναισθηματικό κομμάτι, καθώς βλέπουμε από έρευνες ότι ενισχύεται το κίνητρο και η αυτοπεποίθηση του παιδιού, καλλιεργείται θετική στάση απέναντι στις γλώσσες και στον πολιτισμό άλλων χωρών, καλλιεργείται ο σεβασμός στο διαφορετικό και άρα αναπτύσσεται η διαπολιτισμική συνείδηση των ωφελούμενων (Αλεξίου, 2020).

Στα σχόλια της διαβούλευσης συναντήσαμε επίσης προτάσεις του τύπου *«οι νηπιαγωγοί μπορούν να αναλάβουν τις δημιουργικές δραστηριότητες αγγλικών, χωρίς να*

χρειάζεται να μπου εκπαιδευτικοί Αγγλικής Φιλολογίας στο χώρο του νηπιαγωγείου» οπότε και κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει αυτό το έργο οφείλει να έχει υψηλή ευχέρεια του λόγου καθώς δεν απαιτούνται τόσο δεξιότητες γραμματισμού όσο προφορικές δεξιότητες (Αλεξίου, 2020). Ακόμη, συναντάμε συχνά την αντίληψη ότι στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης το μόνο που χρειάζεται να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός είναι το “a, b, c” ωστόσο επειδή στο νηπιαγωγείο γίνεται έκθεση του παιδιού στην ξένη γλώσσα και καλλιεργείται πρωτίστως ο προφορικός λόγος μπορούμε να καταλήξουμε ότι στην ουσία το τελευταίο που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός είναι το “a, b, c” (Αλεξίου, 2020).

Εξάλλου, σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι η διαβούλευση πραγματοποιήθηκε πριν από την πιλοτική εισαγωγή του προγράμματος και χωρίς - ίσως- να έχει προηγηθεί η κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία των εμπλεκόμενων, καθώς και η παροχή επαρκών ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τα οφέλη του EFL και τον τρόπο ενσωμάτωσής του στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ιδιαίτερα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς η αρχική αυτή επιφυλακτικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή αν αναλογιστούμε ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην πλειονότητα τους επιβάλλονται από πάνω προς τα κάτω χωρίς να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων παρόλο που απαιτούν από αυτούς να αλλάξουν πρότυπα συμπεριφοράς, εκπαιδευτικές μεθόδους και μερικές φορές ακόμη και αξίες ή πεποιθήσεις. Σε πολλές χώρες, στις οποίες τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν συγκεντρωτικό χαρακτήρα, όπως και στην Ελλάδα, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να συμβαδίζουν με τη συνεχή διαφοροποίηση στην κοινωνία, την ανάπτυξη της γνώσης, και να αναλαμβάνουν νέους και πιο πολύπλοκους ρόλους, χωρίς να έχουν ωστόσο καμία συμμετοχή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Thomas & Beauchamp, 2011). Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν και οι Luttenberg, Carpay και Veugelers (2013), όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται μονοδιάστατα ως απλοί φορείς υλοποίησης και η εστίαση παραμένει στον εξωτερικό έλεγχο και στα αποτελέσματα, η εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και καινοτομίας δύναται να είναι επιφανειακή και να χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, μειωμένη αυτονομία και περιορισμένο κίνητρο των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν προσωπικά και επαγγελματικά ώστε να ανταποκριθούν στη μεταρρύθμιση αυτά κάθε αυτή.

Εξίσου σημαντικό και άμεσα συνδεδεμένο με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι και το ζήτημα της περιορισμένης παροχής ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Όπως υποστηρίζει ο Ungar (2016), η παροχή επαρκών ευκαιριών κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, στην επικαιροποίηση των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων και γνώσεων, καθώς και στην προθυμία τους να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο καινοτόμες και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας.

Τα παραπάνω υποδεικνύονται και από τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρακολούθησης και εποπτείας του προγράμματος EAN. Ένα από τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν τα ερωτηματολόγια αντιλήψεων των εμπλεκόμενων (γονέων, εκπαιδευτικών, προϊσταμένων, συντονιστών εκπαίδευσης), τόσο στην αρχή της εισαγωγής του προγράμματος όσο και στο τέλος της χρονιάς. Τα βασικά αποτελέσματα δείχνουν ότι παρά τον αρχικό δισταγμό, το μούδιασμα ή και τη δυσπιστία απέναντι στην εισαγωγή της αγγλικής στο νηπιαγωγείο, οι ενδιαφερόμενοι αναγνώρισαν ορισμένα πλεονεκτήματα που συνοδεύουν την εφαρμογή της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία και πιο συγκεκριμένα τα οφέλη που λαμβάνουν τα παιδιά (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021). Η πλειοψηφία των εμπλεκόμενων επίσης αναφέρθηκε στην πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευτικών με τους γονείς, ενώ εμφανής είναι ο ενθουσιασμός των γονέων αλλά και των ίδιων των παιδιών από το νέο αυτό εγχείρημα. Σημαντικά είναι επίσης τα ευρήματα που καταδεικνύουν ότι εκπαιδευτική πύλη EAN αποτέλεσε έμπνευση για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και ότι η επιμόρφωση αποτέλεσε μία στέρεα βάση για το νέο αυτό εγχείρημα (Αλεξίου, 2022).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η υποστήριξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτούργησε καταλυτικά, τόσο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους αναφορικά με τα οφέλη του EFL όσο και στην εφαρμογή του εγχειρήματος αυτού που τελικά «αγκαλιάστηκε» από τους γονείς και τους μαθητές. Η αρχική δυσπιστία και επιφυλακτικότητα φαίνεται να έδωσαν τη θέση τους στις θετικές στάσεις ως προς το καινοτόμο πρόγραμμα που αναπτύχθηκε σε αυτή την πιλοτική φάση. Φυσικά απαιτούνται πολλές περαιτέρω προσπάθειες για να μπορούμε να κάνουμε λόγο για την επιτυχημένη και απρόσκοπτη εφαρμογή του εγχειρήματος που ως πρωταρχικό σκοπό έχει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Πρόσθετα,

δεδομένου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υψίστης σημασίας είναι αναγκαία η συνεχιζόμενη και ολοκληρωμένη παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα τους οπλίσουν με τις γνώσεις και ικανότητες όχι μόνο ως προς τις παιδαγωγικές πτυχές, αλλά και ως προς τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και επικοινωνία (Karras, 2021).

Βιβλιογραφία

Abukhattala, I. (2013). Krashen's Five Proposals on Language Learning: Are They Valid in Libyan EFL Classes. *English Language Teaching*, 6(1), 128-131

Αγαθοπούλου, Ε. (2012). «Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2». *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Ανακτήθηκε από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4063/mod_resource/content/4/glossiko%20eisagomeno-Agathopoulou.pdf

Αλεξίου, Θ. (2022). Ημερίδα με τίτλο: «English in preschool education: Building bridges. Αγγλικά στη προσχολική εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες» Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=4f-Z-HdnqS4>

Alexiou, T., Penderi, E., & Serafeim, M. (2021). The pilot phase of the introduction of English in Greek state pre-primary schools: portraying stakeholders' perceptions. *Journal of Applied Linguistics*, 34, 2-24. doi: 10.26262/jal.v0i34.8517.

Alexiou, T., & Penderi, E. (2021). Proposal prepared for the Global Education Network, Europe (GENE) Quality in Global Education Award. IEP

Alexiou, T. & Stathopoulou, M. (2021). The Pre-A1 Level in the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 11-29.

Αλεξίου, Θ. & Πεντέρη, Ε. (2020). Υλικό Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο-Πιλοτική Εφαρμογή, ΙΕΠ

Αλεξίου, Θ. (2020). *Ξένη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*; Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=zbhp7rE7L1o>

Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in preschools: Facts and fictions. In W. Zoghbor & T. Alexiou (Eds.), *Advancing English language education* (pp. 61–74). Dubai: Zayed University Press.

Alexiou, T., Roghani, S., & Milton, J. (2019). Assessing the vocabulary knowledge of preschool language learners. In D. Prosic-Santovac & S. Rixon (Eds.), *Integrating assessment into early language learning and teaching*. Multilingual Matters.

Alexiou, T. & Mattheoudakis, M. (2013). Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 99-119.

Bahrani, T. (2011). The implications of the monitor theory for foreign language teaching. *Asian Social Science*, 7(10), 281-284

Barr, S., Eslami, Z. R., & Joshi, R. M. (2012). Core Strategies to Support English Language Learners. *The Educational Forum*, 76(1), 105–117. doi: 10.1080/00131725.2011.628196

Brumen, M., Berro, F. F., & Cagran, B. (2017). Pre-school foreign language teaching and learning – a network innovation project in Slovenia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 904–917. doi:10.1080/1350293x.2017.1380886

Butler, Y. G. (2020). Cognition and Young Learners' Language Development. *Springer International Handbooks of Education*, 1–29. doi:10.1007/978-3-030-47073-9_2-1

Chen, S., Zhao, J., de Ruiter, L., Zhou, J., & Huang, J. (2020). A burden or a boost: The impact of early childhood English learning experience on lower elementary English and Chinese achievement. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 25(4), 1212-1229. doi: 10.1080/13670050.2020.1749230

Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2013). Challenges in Teaching English to Young Learners: Global Perspectives and Local Realities. *TESOL Quarterly*, 48(4), 738–762. doi:10.1002/tesq.148

Daneshfar, S., & Moharami, M. (2018). Dynamic assessment in Vygotsky's sociocultural theory: origins and main concepts. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 600-607.

Dendrinos, B. (2010). *Early Language Learning in Europe*. European Commission Recommendations on Language Education 2013-2020.

Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

European Commission. (2019). Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 edition. Euridice report. Publications Office of the European Union.

European Commission (2011). *European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020) LANGUAGE LEARNING AT PRE-PRIMARY SCHOOL LEVEL: MAKING IT EFFICIENT AND SUSTAINABLE A POLICY HANDBOOK*. Brussels, 7.7.2011 SEC (2011) 928 final

Enever, J., Krikhaar, E., Lindgren, E., Lundberg, G., Mihaljevic Djigunovic, J., Munoz, C., et al. (2011). *ELLiE – Early Language Learning in Europe*. British Council.

Guapacha Chamorro & Benavidez Paz. (2017). Improving language learning strategies and performance of pre-service language teachers through a calla-tblt model. *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 101-120

Halford, G. S., & Andrews, G. (2015). Information-processing models of cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 697–722). Malden: Wiley.

Indrayani, N. (2016). *Language development at early childhood*. International Conference on Education (IECO) Proceeding, University of Muhammadiyah Jember, 279-289.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Αγγλικά στο νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από https://www.iep.edu.gr/services/mitroo/files/proskfiles/th_133.pdf

IPEK, H. (2009). Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition: Implications for Language Teachers. *English Language Teaching*, 2(2). doi: 10.5539/elt.v2n2p155

Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalised success? In Enever, J., Moon, J., & Raman, U. (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International Perspectives*. Reading: British Council.

Karras, I. (2021). Raising Intercultural Awareness in Teaching Young Learners in EFL Classes. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 173-184

Karavas, E. (2014). Implementing innovation in primary EFL: a case study in Greece. *ELT Journal*, 68(3), 243–253. doi:10.1093/elt/ccu019

Καραβά, Ε. (2022). ΕΑΝ και ΠΕΑΠ: σημεία διεπαφής. Ημερίδα με τίτλο: «English in preschool education: Building bridges. Αγγλικά στη προσχολική εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες» Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=4f-Z-HdnqS4>

Κοσσύβα, Π. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διγλωσσία: Μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Τρικάλων*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135935/files/GRI-2015-13877.pdf>

Kirsch, C. (2018). Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a preschool in Luxembourg. *Language and Education*, 32(5), 444-461, DOI:10.1080 /09500782.2018.1487452

Kuhl, P. (2011). Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. *Mind, Brain, And Education*, 5(3), 128-142. doi: 10.1111/j.1751-228x.2011.01121.x

Lindahl, K., & Sayer, P. (2018). Early EFL Instruction and L1 Literacy. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 20(2), pp. 184-194.

Łockiewicz, M., Sarzała-Przybylska, Z., & Lipowska, M. (2018). Early predictors of learning a foreign language in pre-school – Polish as a first language, English as a foreign language. *Frontiers in Psychology*, 9, 1813. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01813>

Luttenberg, J., Carpay, T., & Veugelers, W. (2013). Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: towards an analytic instrument. *Journal of Educational Change*, 14(3), 335–352.

Μητακίδου-Κοκκώνη, Χ. (1992). *Τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο. Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ξένη γλώσσα* [Διδακτορική Διατριβή]. ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, Τμήμα Νηπιαγωγών Παιδαγωγικής Σχολής, Θεσσαλονίκη.

Mhic Mhathuna, M. (2012). Child Language in the Early Years. In Mhic Mhathúna, M. & Taylor, M. (Eds.), *Early Childhood Education and Care. An Introduction for Students in Ireland*. Dublin: Gill and Macmillan.

Miao, R. (2015). Second Language Acquisition: An Introduction. In J.D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p. 360-367) Elsevier.

Mohamad Nor, N., & Rashid, R. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal Of Social Sciences*, 39(1), 161-167. doi: 10.1016/j.kjss.2017.12.012

Murphy, V.A. Evangelou, M., Goff, J. & Tracz, R. (2016). European perspectives on early childhood and care in English for speakers of other languages. In V.A. Murphy & M. Evangelou (Eds), *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages* (pp. 57-74). London: British Council.

Myles, F. (2010). The development of theories of second language acquisition. *Language Teaching*, 43(3), 320-332. doi: 10.1017/s0261444810000078

Nath, B.K. (2010). Major Language Theorists influencing Learning of Mathematics. *Theories of language in learning of mathematics*, 1-13. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512896.pdf>

Nikolov, M. & Djigunović, J.M. (2019). Teaching Young Language Learners. In X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp.577-599). Springer International Handbooks of Education.

Owens, R. (2011). *Language Development: An Introduction*. 8th ed. Boston and London: Pearson.

ΠΕΑΠ (2014). *Το πρόγραμμα*. Ανακτήθηκε από <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0>

Πεντέρη Ε. (2022). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8. <https://doi.org/10.12681/dial.28479>

Rudd, L.C. & Lambert, M.C. (2011). Interaction Theory of Language Development. In: Goldstein, S., Naglieri, J.A. (Eds), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_1522

Sainte Anastasie (χ.χ.). *Noam Chomsky και η θεωρία της γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: <https://el.sainte-anastasie.org/articles/psicologa-cognitiva/noam-chomsky-y-la-teora-del-lenguaje.html>

Salkind, N.J. (2006). *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης* (μτφρ. Δ. Μαρκούλης). Αθήνα: Πατάκης.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schouten, A. (2009). The Critical Period Hypothesis: Support, Challenge, and Reconceptualization. *TESOL & Applied Linguistics*, 9(1), 1-16.

Schwartz, M. (2020). *Handbook of Early Language Education*. London: Springer

Thieme, A., Hanekamp, K., Andringa, S., Verhagen, J., & Kuiken, F. (2021). The effects of foreign language programmes in early childhood education and care: a systematic review. *Language, Culture And Curriculum*, 35(3), 334-351. doi: 10.1080/07908318.2021.1984498

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762–769.

Ungar, O.A. (2016). Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*, 77, 117–127. doi:10.1016/j.ijer.2016.03.008

Vanhove, J. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *Plos ONE*, 8(7), e69172. doi: 10.1371/journal.pone.0069172

Wheeler, S. (2022). *Learning Theories: Jerome Bruner On The Scaffolding Of Learning*. Ανακτήθηκε από <https://www.teachthought.com/learning/jerome-bruner/>

Zare, P. (2012). Language learning strategies among EFL/ESL learners: A review of literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 162-169