

Όμιλοι Αγγλικής Γλώσσας για Μαθητές Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας: Μια Μελέτη Περίπτωσης

A. Κωστούλας¹, I. Γκουρογιάννη²

¹The University of Manchester, School of Education, achilleas@koustoulas.com

²B' Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, giannagkf@yahoo.gr

Περίληψη

Χρησιμοποιώντας έναν Όμιλο Αγγλικής γλώσσας για μαθητές Α' και Β' Δημοτικού ως μελέτη περίπτωσης, στην παρούσα εισήγηση γίνεται αντιπαραβολή της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής στο ζήτημα της εκμάθησης ξένων γλωσσών με τις ανάγκες μιας σχολικής κοινότητας, όπως αυτές αποτυπώθηκαν εμπειρικά. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκε έρευνα μέσω ερωτηματολογίων που απευθύνονταν σε μαθητές, γονείς και κηδεμόνες ενός Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου, και ζητήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με το αντικείμενο, την προτιμητέα μεθοδολογία και τους σκοπούς της διδασκαλίας Αγγλικών στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού ομίλου. Διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις της σχολικής κοινότητας αντιστοιχούσαν μόνο μερικά με τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ομίλων, και με τις πρακτικές της ξενόγλωσσης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα: (α) διαπιστώθηκαν επιφυλάξεις σχετικά με την εντατικοποίηση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας, (β) καταγράφηκαν απόψεις που συνάδουν με παραδοσιακές θεωρήσεις της γλωσσομάθειας, και (γ) σημειώθηκε απόρριψη του επιλεκτικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ομίλων. Διατυπώνεται η άποψη ότι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών καινοτομιών, όπως οι εκπαιδευτικοί όμιλοι, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες αντιλήψεις της εκάστοτε σχολικής κοινότητας, και ότι η διαλεκτική που αναπτύσσεται μεταξύ «άνωθεν» οδηγιών και τοπικών αναγκών αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Αγγλικά, εκπαιδευτικοί όμιλοι, εκπαιδευτική καινοτομία

1. Εισαγωγή

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι διττός: Πρόθεσή μας είναι, σε πρώτο επίπεδο, να περιγράψουμε την πρώτη πιλοτική εφαρμογή ενός Ομίλου Αγγλικής Γλώσσας για μαθητές Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας, και να καταγράψουμε με εμπειρικά στοιχεία τις στάσεις γονέων και μαθητών αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας. Παράλληλα, επιδιώκουμε μέσα από μια διαδικασία θεωρητικής αναγωγής να διατυπώσουμε ορισμένες σκέψεις αναφορικά με τον επιθυμητό ρόλο των Ομίλων ειδικά και των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ.) γενικότερα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Η εισήγηση αυτή διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη: Αρχικά, θα εκτεθούν ορισμένοι προβληματισμοί αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, όπως προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Ακολούθως, θα αναφερθούμε στο ρυθμιστικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία των Ομίλων στα Π.Π.Σ., και θα περιγράψουμε τον Όμιλο Αγγλικής Γλώσσας που ανέπτυξε το σχολείο μας, εξηγώντας τις ειδικές συνθήκες που καθόρισαν τη μορφή του. Στη συνέχεια, αφού στο τρίτο μέρος της εισήγησης παρουσιάσουμε συνοπτικά την έρευνα που διενεργήσαμε, θα εστιάσουμε σε ορισμένα από τα πιο εξέχοντα, κατά την κρίση μας, ευρήματα και θα προσπαθήσουμε, μέσα από αυτά, να διατυπώσουμε ευρύτερα συμπεράσματα.

2. Η Αγγλική γλώσσα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε, εν συντομία, σε ορισμένους από τους βασικούς προβληματισμούς που αφορούν την ξενόγλωσση διδασκαλία: δηλαδή το ρόλο της Αγγλικής σε σχέση με το εκάστοτε γλωσσικό οικοσύστημα, την τάση να διδάσκονται τα Αγγλικά σε μαθητές ολοένα και μικρότερης ηλικίας, την επικράτηση μιας επικοινωνιακής μεθοδολογίας, σε επίπεδο τουλάχιστον

εκπεφρασμένων αρχών, και την αναφερόμενη πίεση για πιστοποίηση της γλωσσομάθειας.

Αποτελεί, ασφαλώς, κοινοτοπία να ισχυριστούμε ότι η Αγγλική γλώσσα αποτελεί μια γλώσσα παγκόσμια, και ότι η ικανότητα επικοινωνίας στα Αγγλικά αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για τη νέα γενιά. Θα θέλαμε ωστόσο να θέσουμε το ερώτημα αν η διεθνής εξάπλωση της Αγγλικής γλώσσας αποτελεί λόγο για να διδάσκεται αυτή περισσότερο ή λιγότερο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στην επιστημονική βιβλιογραφία διατυπώνεται ολοένα και πιο επιτακτικά η άποψη ότι η επικράτηση της Αγγλικής γλώσσας αποτελεί μορφή ηγεμονίας (ενδεικτικά: Kumaravadivelu, 2006; Phillipson, 1992). Θεωρούμενη υπό το πρίσμα αυτό, η εντεινόμενη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας αποδυναμώνει τις άλλες γλώσσες που συναποτελούν τα κατά τόπους γλωσσικά οικοσυστήματα, και αποστερεί από τους ομιλητές άλλων γλωσσών στοιχεία του πολιτιστικού τους κεφαλαίου (Mežek, 2009; Phillipson, 2001). Στο ζήτημα αυτό δε φιλοδοξούμε να δώσουμε απάντηση στα πλαίσια της παρούσας εισήγησης, σημειώνουμε πάντως ότι η εντατικοποίηση της διδασκαλίας της Αγγλικής αποτελεί σημείο προβληματισμού.

Δεύτερο σημείο προβληματισμού αποτελεί η τάση να διδάσκονται τα Αγγλικά σε μαθητές ολοένα και νεαρότερης ηλικίας. Σημειώνεται ότι η Αγγλική γλώσσα εισήχθη στα Δημοτικά το 1987, οπότε και διδασκόταν στις Δ', Ε' και Στ' τάξεις. Ακολούθως (το 2003), η διδασκαλία των Αγγλικών επεκτάθηκε στη Γ' Τάξη, ενώ από το 2010 εφαρμόζεται πιλοτικά σε 800 σχολεία της χώρας το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικών σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Alexiou & Mattheoudakis, 2013). Τα παιδαγωγικά αποτελέσματα της πρακτικής αυτής, πάντως, οφείλουμε να πούμε ότι είναι αμφιλεγόμενα: Για παράδειγμα, η Lynn Cameron υποστηρίζει ότι τα πρώτα δεδομένα από την εισαγωγή ξένων γλωσσών στα δημοτικά σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου «δεν ήταν όσο θετικά όσο αναμενόταν» (Cameron, 2001, p. 16). Παρομοίως, ο Nunan παρατηρεί ότι η ένταξη των Αγγλικών στα αναλυτικά προγράμματα πολλών χωρών φαίνεται πως στερείται επιστημονικών ερεισμάτων (Nunan, 2003). Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε φαίνεται να υπάρχουν μέχρι στιγμής εμπειρικά δεδομένα που να επιτρέπουν την ασφαλή αποτίμηση της εντατικοποίησης της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας, σε ό,τι αφορά τη γλωσσομάθεια καθεαυτή. Σε ό,τι αφορά τους λοιπούς αναφερόμενους στόχους της διδασκαλίας της Αγγλικής, την καλλιέργεια για παράδειγμα διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας (ΔΕΠΠΣ, 2003), είναι πιστεύουμε σαφές ότι αυτοί αποτελούν προϊόντα πολιτικής επιλογής που δεν είναι εύκολο να αποτιμηθούν εμπειρικά.

Τρίτο σημείο ενδιαφέροντος αποτελεί η επικράτηση, στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, μίας διδακτικής μεθοδολογίας που είναι, κατ' επίφαση τουλάχιστον, επικοινωνιακή. Από τα κύρια γνωρίσματα της προσέγγισης αυτής είναι η επιδίωξη καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας και όχι η εκμάθηση γραμματικών κανόνων ή η ανάπτυξη μεταφραστικών δεξιοτήτων (Richards & Rodgers, 2001). Χαρακτηριστική ως προς αυτό είναι η διατύπωση του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ), όπου αναφέρεται ότι:

Προχωρώντας πέρα από ... την παραδοσιακή μελέτη του γλωσσικού συστήματος ως συνόλου κανόνων..., το ΕΠΣ-ΞΓ εμπνέεται από σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες μελετούν τη λειτουργία της γλώσσας στα επικοινωνιακά περιβάλλοντα όπου χρησιμοποιείται. ("Ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για τις Ξένες γλώσσες,")

Παρά τη ρητή αυτή διατύπωση, παραμένει ασαφές πως ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλωσσοδιδακτικής συμβιβάζεται με διδακτικά εγχειρίδια οργανωμένα σε άξονες γραμματικής, ή με διαδικασίες αξιολόγησης που ελέγχουν σχεδόν αποκλειστικά τη γλωσσική επίγνωση.

Το τελευταίο σημείο στο οποίο αξίζει να αναφερθούμε είναι η αναφερόμενη έντονη πίεση που ασκεί το κοινωνικό σύνολο για πιστοποίηση της γλωσσομάθειας (π.χ. Karavas-Doukas, 1995, p. 64; Mattheoudakis, 2007, p. 1274; Sifakis, 2009, p. 235). Σε μελέτη των Angouri, Mattheoudakis και Zigrika (2010) αναφέρεται ότι, μολονότι οι Έλληνες τείνουν να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη γλωσσομάθειας, ουσιαστικό τους κίνητρο αποτελεί η πιστοποίηση της γλωσσομάθειάς τους. Η πίεση αυτή ερμηνεύεται βιβλιογραφικά ως προϊόν της δομής της αγοράς εργασίας (Papaefthymiou-Lytra, 2012) και της δράσης κερδοσκοπικών φορέων πιστοποίησης (Dendrinos, 2011), ενώ επίσης παραμένει ασαφές τι επίδραση ασκεί και η προσπάθεια προώθησης εξετάσεων όπως το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας στο εκπαιδευτικό σύστημα και διασύνδεσής τους με τη μαθησιακή

διαδικασία.

Από τα παραπάνω, φαίνεται πως προκύπτει ότι ο ρόλος της Αγγλικής Γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζεται με μια σειρά από ερωτήματα θεωρητικής, πρακτικής και πολιτικής φύσης, τα οποία το εκπαιδευτικό σύστημα είτε αποφεύγει να τοποθετηθεί, είτε απαντά ασκώντας «ανωθεν» έλεγχο, η αποτελεσματικότητα του οποίου είναι αμφιλεγόμενη (Fuhrman, Clune, & Elmore, 1988; Goodlad, 1992).

3. Οι Όμιλοι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα

Η λειτουργία των εκπαιδευτικών ομίλων αποτελεί μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες που εισήγαγε στο εκπαιδευτικό σύστημα ο Ν.3966/2011, όπου αυτοί περιγράφονται ως «*πυρήνες δημιουργικότητας και αριστείας που αξιοποιούν τις αυξημένες ικανότητες ορισμένων μαθητών*». Μολονότι οι προθέσεις του νομοθέτη είναι μάλλον σαφείς, δεν είναι εξίσου σαφές κατά πόσο αυτές προκύπτουν από πραγματικές ανάγκες και αξίες της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργούν τα Π.Π.Σ. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι, όταν οι στοχεύσεις και μέθοδοι μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι σε δυσαρμονία με την κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, είναι αρκετά πιθανό να υπάρξει «*απόρριψη μοσχεύματος*» (Holliday, 1992).

Ο Όμιλος Αγγλικής Γλώσσας του Β' Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη το πνεύμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης όπως αυτό περιγράφεται στην κείμενη νομοθεσία, τις γενικές αρχές της ξενόγλωσσης πολιτικής στη χώρα μας, και τις ιδιαίτερες ανάγκες της τοπικής κοινωνίας την οποία υπηρετεί το σχολείο. Προτάθηκε αρχικά η δημιουργία Ομίλου Αριστείας απευθυνόμενου σε μαθητές των Ε' και Στ' Τάξεων, ο οποίος θα είχε ως στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία και θα έδινε τη δυνατότητα προετοιμασίας, εφόσον οι μαθητές το επιθυμούσαν, για εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας. Αν και ο Όμιλος απευθύνονταν σε μαθητές ενός συγκροτήματος στο οποίο συστεγάζονταν τέσσερα δημοτικά σχολεία, συνολικά εκδήλωσαν ενδιαφέρον δύο μαθητές.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ζοηρό ενδιαφέρον για τη λειτουργία Ομίλου απευθυνόμενου σε μαθητές των Α' και Β' Τάξεων. Στο νέο όμιλο που σχεδιάστηκε για τις ηλικίες αυτές, εγγράφηκαν αρχικά 23 μαθητές του σχολείου, ενώ υπήρχε ενδιαφέρον και από μαθητές όμορων σχολείων που δεν κατέστη δυνατό να καλυφθεί. Λόγω της ηλικίας των μαθητών, δεν ήταν δυνατή η εφαρμογή κριτηρίων επιλογής με βάση την επίδοσή τους. Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών και η ηλικιακή τους ανομοιογένεια επέβαλλε το διαχωρισμό τους σε ηλικιακές ομάδες (Α' και Β' τάξης) που διδάσκονταν με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα, αυτές στηρίχθηκαν πάνω στις αρχές του ΠΕΑΠ, οι οποίες προσαρμόστηκαν κατάλληλα λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη φύση του Ομίλου.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Τα εμπειρικά δεδομένα που παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που διεξήγαγε το σχολείο μας με σκοπό την αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής των ομίλων, κάποια συμπεράσματα της οποίας περιγράφονται από τις Ευθυμίου και Βέργου (2013). Ο Όμιλος Αγγλικής Γλώσσας αποτέλεσε αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης, αφενός επειδή αποτελούσε έναν από τους πιο πολυπληθείς ομίλους του σχολείου και αφετέρου λόγω του θεωρητικού ενδιαφέροντος που παρουσιάζει η διδακτική της Αγγλικής Γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Εκτός από τα ερωτήματα καθαρά πρακτικού ενδιαφέροντος (π.χ. ωράριο, καταλληλότητα χώρων), που δε θα παρουσιαστούν στην εισήγηση αυτή, μας απασχόλησε η αποτύπωση των στάσεων γονέων και μαθητών του σχολείου μας αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο Δημοτικό.

Για τη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού κρίθηκε ως καταλληλότερη επιστημονικά η συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου, διότι προστάτευε στο μέτρο του δυνατού την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Σχεδιάστηκαν δύο ερωτηματολόγια από τα οποία ένα απευθυνόταν στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, και ένα ήταν προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Τάξεων, αλλά δε διέφεραν ουσιαστικά ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Κάθε

ερώτημα αποτελούνταν από μια ερώτηση κλειστού τύπου, και μια επεξηγηματική ερώτηση ανοικτού τύπου στην οποία οι ερωτώμενοι καλούνταν να εκθέσουν λεπτομερέστερα τις απόψεις τους. Πραγματοποιήθηκε δηλαδή συλλογή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών στοιχείων, τα οποία λειτουργούσαν συμπληρωματικά (Tashakkori & Teddlie, 1998).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, διενεμήθησαν συνολικά στους μαθητές, γονείς και κηδεμόνες 189 ερωτηματολόγια. Από αυτά, επεστράφησαν συμπληρωμένα το σύνολο των ερωτηματολογίων των μαθητών (n=91) και το 71,4% των ερωτηματολογίων γονέων (n=70). Το συνολικό ποσοστό ανταπόκρισης (85,2%) επιτρέπει την ασφαλή προβολή των απόψεων του δείγματος στο σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγια

Κατηγορία	Διανεμήθηκαν	Απαντήθηκαν	Ποσοστό ανταπόκρισης	Ποσοστό επί του δείγματος
Γονείς	98	70	71,4%	43,5%
Μαθητές	91	91	100%	56,5%
Σύνολο	189	161	85,2%	100%

Πίνακας 2: Κατανομή ερωτηματολογίων μαθητών κατά τάξη

Τάξη	Συχνότητα	Ποσοστό (επί δείγματος μαθητών)
Γ' Τάξη	24	26,4%
Δ' Τάξη	19	20,9%
Ε' Τάξη	24	26,4%
ΣΤ' Τάξη	23	25,3%
Δεν απαντήθηκε	1	1,1%
Σύνολο	70	100%

Σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, τα ερωτηματολόγια των μαθητών κατανέμονται ομοιόμορφα κατά τάξη (Πίνακας 2). Οι γονείς των μαθητών ανήκουν, ως επί το πλείστον, στην ηλικιακή ομάδα των 35-44 ετών, ενώ η μέση ηλικία τους εκτιμήθηκε στα 39 έτη. Η εκτίμηση του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας έγινε λαμβάνοντας υπόψη το ανώτερο δηλωθέν μορφωτικό επίπεδο των δύο γονέων. Παρατηρήσαμε ότι στο σύνολο σχεδόν των οικογενειών υπήρχε τουλάχιστον ένας γονέας ή κηδεμόνας με πανεπιστημιακή μόρφωση (n=64 ή 91,5%), και πως στο ένα τρίτο σχεδόν των περιπτώσεων ένας τουλάχιστον γονέας ή κηδεμόνας ήταν κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (ΜΔΕ) ή Διδακτορικού Διπλώματος (ΔΔ) (Πίνακας 4).

Πίνακας 3: Κατανομή ερωτηματολογίων γονέων κατά ηλικία

Ηλικιακή ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό (επί δείγματος γονέων)
25-34	14	20,0%
35-44	43	61,4%
45-54	12	17,1%
Δεν απαντήθηκε	1	1,4%
Σύνολο	70	100%*

Πίνακας 4: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου γονέων

Μορφωτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό (επί δείγματος γονέων)
Δευτεροβάθμια	5	7,1%
Τριτοβάθμια	41	58,6%
ΜΔΕ/ΔΔ	23	32,9%
Δεν απαντήθηκε	1	1,4%
Σύνολο	70	100%

Τα ποσοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστικό έλεγχο (χ^2) από τον οποίο δεν προέκυψε ουσιαστική διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάλογα με το αν οι ερωτηθέντες ήταν μαθητές ή

γονείς, την τάξη των μαθητών, την ηλικία ή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Στη συνέχεια διεξήχθη μονοπαραγοντική ανάλυση (μέτρηση συχνοτήτων, εκτίμηση κεντρικής τάσης) για την εξαγωγή αρχικών συμπερασμάτων. Παράλληλα, έγινε ομαδοποίηση των ποιοτικών δεδομένων ανάλογα με τη θεματική τους, και αντιπαραβολή τους με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση.

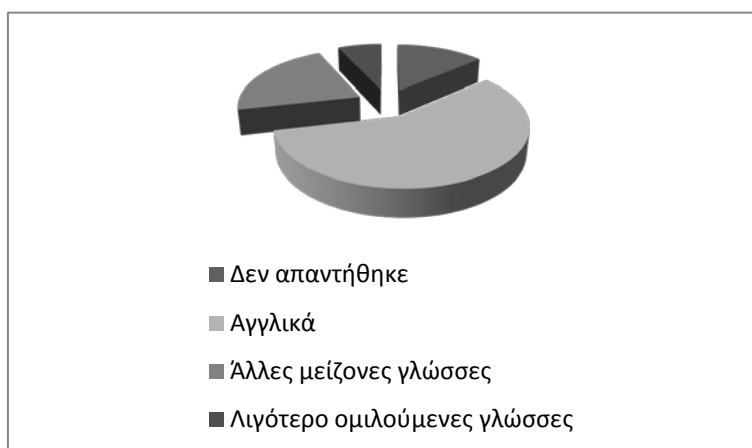
5. Διαπιστώσεις

Μια πρώτη διαπίστωση που προκύπτει αβίαστα από τα δεδομένα είναι πως επιβεβαιώνεται η σημασία που αποδίδεται στη σημασία της γλωσσομάθειας γενικά. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5, το 78,2% του δείγματος θεωρεί πως τα Π.Π.Σ. οφείλουν να αναπτύσσουν Ομίλους Ξένων Γλωσσών.

Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Πόσο σημαντικό θεωρείτε να λειτουργεί ένας όμιλος ξένων γλωσσών στο σχολείο;»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πολύ σημαντικό	68	42,2%
Σημαντικό	58	36,0%
Όχι σημαντικό	17	10,6%
Καθόλου σημαντικό	7	4,3%
Δεν απαντήθηκε	11	6,5%
Σύνολο	161	100%

Όπως ήταν αναμενόμενο, η σημασία που αποδίδεται στη γλωσσομάθεια συνδέεται άρρηκτα με απόψεις σχετικά με την επικράτηση της Αγγλικής γλώσσας (Γράφημα 1). Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες δήλωσαν ότι επιθυμούσαν το αντικείμενο του Ομίλου να είναι η Αγγλική Γλώσσα (n = 93 ή 57,8%). Η άποψη αυτή τεκμηριωνόταν με επίκληση στο διεθνή ρόλο της Αγγλικής γλώσσας (π.χ. «Γιατί η Αγγλική απαντάται σε όλα τα μήκη και τα πλάτη του κόσμου», «Γιατί είναι η πιο διαδεδομένη [ενν. γλώσσα] και απαραίτητη για την εποχή μας να τη γνωρίζει κάποιος.»), αλλά και στις ειδικές απαιτήσεις του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. «[αποτελεί] υποχρεωτική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»). Από αρκετές απαντήσεις αναδύεται επίσης είναι ένας πολιτικά αφελής συστοιχισμός απέναντι στο ρόλο της Αγγλικής γλώσσας (π.χ. «είναι παγκόσμια επίσημη γλώσσα»), που φαίνεται πως καταδεικνύει την ανάγκη ουσιαστικότερου κριτικού γραμματισμού στο σχολείο.

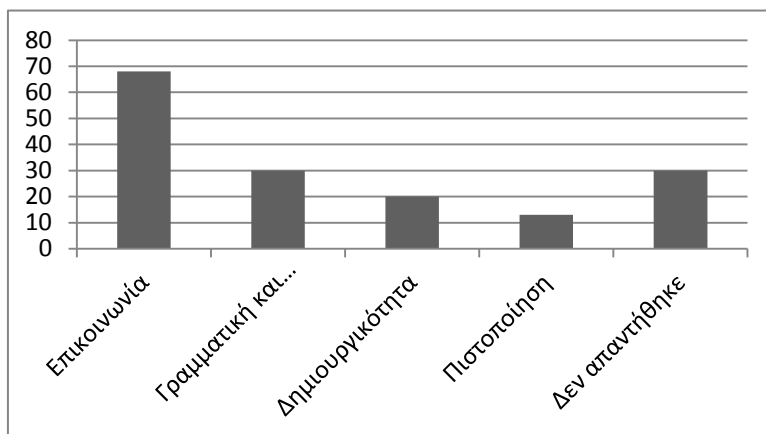


Γράφημα 1: Κατανομή προτιμήσεων σχετικά με την καλλιέργεια γλωσσομάθειας στο δημοτικό σχολείο

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η αρκετά διαδεδομένη αντίληψη ότι ειδικό βάρος είναι χρήσιμο να δίνεται σε άλλες γλώσσες πλην της Αγγλικής, είτε πρόκειται για διαδεδομένες ευρωπαϊκές γλώσσες, όπως τα Γαλλικά και τα Γερμανικά (n = 35 ή 21,7%), είτε για λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες (n = 11 ή 6,8%). Στα ποιοτικά δεδομένα γίνεται λόγος για ενίσχυση της πολυγλωσσίας (π.χ. «Δεν είναι μόνο η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας προσόν για τους μαθητές αλλά και η γνώση άλλων γλωσσών») ή,

συχνότερα, για την αντικατάσταση φροντιστηριακών μαθημάτων («Για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με μια άλλη γλώσσα που δεν τη διδάσκονται στο σχολείο ή στο φροντιστήριο»).

Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι πως διαπιστώνεται μια σχετική αμφιθυμία μεταξύ γονέων και μαθητών σχετικά με το πως γίνεται αντιληπτή η γλωσσομάθεια. Από τη μία, οι ερωτηθέντες φαίνεται πως προτάσσουν σαφώς την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, σε σχέση με τη γλωσσική επίγνωση και το λεξιλόγιο, και την πιστοποίηση (Γράφημα 2). Χαρακτηριστικά είναι και οι απόψεις που εκφράστηκαν, όπως ενδεικτικά: «Είναι ο τομέας στον οποίο οι μαθητές υστερούν συνήθως ακόμα κι όταν έχουν επιτυχώς πιστοποιηθεί». Από τα παραπάνω μπορεί να συναχθεί μια προτίμηση σε επικοινωνιακές θεωρήσεις της γλωσσομάθειας. Με την άποψη ωστόσο αυτή φαίνεται πως συνυπάρχουν και παραδοσιακές θεωρήσεις της γλωσσομάθειας που προτάσσουν την μετάδοση πληροφοριών: ενδεικτική, για παράδειγμα, είναι η προτίμηση αρκετών ερωτηθέντων (n=111 ή 68,9%) για διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας από εκπαιδευτικό με κατάρτιση κυρίως γλωσσική, ώστε «να μπορεί να μεταδώσει τις γνώσεις του στα παιδιά» ή επειδή «Ο καθηγητής ξέρει πολύ περισσότερα από τον κανονικό δάσκαλο.». Επίσης δηλωτική παραδοσιακών αντιλήψεων σχετικά με τη γλωσσοδιδασκτική είναι και η επικρατούσα αντίληψη ότι, ακόμη και στις μικρές τάξεις, είναι απαραίτητη η χρήση διδακτικού εγχειριδίου, επειδή όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από αρκετούς μαθητές, βοηθά «...να διαβάζουμε την ύλη, τις λέξεις και να κάνουμε επανάληψη με αυτά».



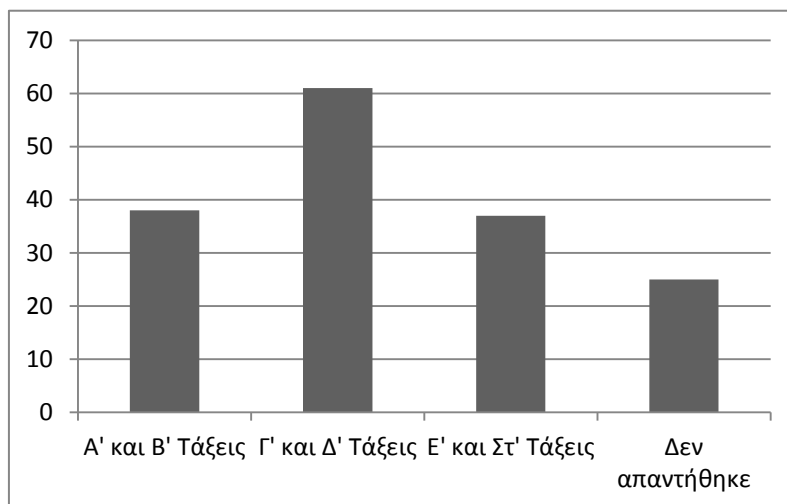
Γράφημα 2: Κατανομή προτιμήσεων σχετικά με το χαρακτήρα της διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς ομίλους

Πίνακας 6: Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Πόσο σημαντικό θεωρείτε να υπάρχει διδακτικό εγχειρίδιο για το μάθημα των Αγγλικών στον Όμιλο;»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πολύ σημαντικό	32	19,9%
Σημαντικό	55	34,2%
Όχι σημαντικό	31	19,3%
Καθόλου σημαντικό	8	5,0%
Δεν απαντήθηκε	35	21,7%
Σύνολο	161	100%

Μια αξιοπρόσεκτη διαπίστωση είναι πως οι περισσότεροι γονείς και μαθητές αντιμετωπίζουν με αρκετή επιφύλαξη την εισαγωγή της Ξένης Γλώσσας σε πολύ πρώιμες ηλικίες (Γράφημα 3). Οι περισσότεροι ερωτηθέντες απάντησαν ότι η πλέον πρόσφορη ηλικία είναι η Γ' ή Δ' Τάξη (n=61 ή 37,7%), ενώ μεγάλος ήταν και ο αριθμός όσων έκριναν ότι οι ξένες γλώσσες δεν πρέπει να διδάσκονται πριν την Ε' και Στ' Τάξη (n=37 ή 23,6%). Ενδεικτικές των στάσεων αυτών ήταν απαντήσεις όπως «Στις Α' & Β' τάξεις θεωρώ ότι το βάρος πρέπει να δοθεί στα Ελληνικά» και «σε αυτήν την ηλικία [ενν. Ε' Τάξη] τα παιδιά είναι περισσότερο ώριμα». Αν και το εύρημα αυτό είναι φαινομενικά δύσκολο να συμβιβασθεί με το ότι ο Όμιλος Αγγλικής Γλώσσας των μαθητών Α' και Β' Τάξης αποτελούσε τον πιο πολυπληθή που ανέπτυξε το σχολείο μας, η αντίφαση αυτή ενδέχεται να σχετίζεται και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς σχετικά με τη δημιουργική απασχόληση

των παιδιών μικρής ηλικίας μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου.



Γράφημα 3: Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Ποια τάξη θεωρείτε καταλληλότερη για τη λειτουργία Ομίλου Ξένων Γλωσσών;»

Από τα δεδομένα προκύπτει, τέλος, μια αποδοκιμασία του επιλεκτικού χαρακτήρα των ομίλων (Πίνακας 7). Χαρακτηριστικό είναι πως το ήμισυ σχεδόν των ερωτηθέντων (n=75 ή 46,6%) δήλωσε πως διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τη διενέργεια δοκιμασιών επιλογής ως κριτήριο για την εγγραφή σε όμιλο, ενώ θετική άποψη διατύπωσε περίπου το ένα τρίτο (n=45 ή 34,4%). Στα ερωτηματολόγια διατυπώνεται επανειλημμένα η άποψη ότι «όλα τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν» και πως «αν δεν είμαστε καλοί θα βελτιωθούμε εκεί».

Πίνακας 7: Κατανομή απαντήσεων στο ερώτημα «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διενέργεια εξέτασης για εγγραφή των μαθητών στον Όμιλο Αγγλικής Γλώσσας;»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	18	11,2%
Συμφωνώ	37	23,0%
Διαφωνώ	50	31,1%
Διαφωνώ απόλυτα	25	15,5%
Δεν απαντήθηκε	31	19,3%
Σύνολο	161	100%

Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, φαίνεται πως δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση μεταξύ των επιδιώξεων του νομοθέτη, όπως περιγράφονται στο ρυθμιστικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία των Ομίλων και της ακολουθούμενης γλωσσικής πολιτικής αφ' ενός, και αφ' ετέρου των εκπεφρασμένων στάσεων της σχολικής κοινότητας, όπως καταγράφηκαν στην έρευνα αυτή.

Πίνακας 8: Συνοπτική αντιπαραβολή εκπαιδευτικής πολιτικής και στάσεων σχολικής κοινότητας

	Εκπαιδευτική πολιτική	Στάσεις σχολικής κοινότητας
Διδακτικό αντικείμενο	Εντατικοποίηση διδασκαλίας Αγγλικών Ανάπτυξη «διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας»	Εντατικοποίηση διδασκαλίας Αγγλικών, Πολυγλωσσία
Μεθοδολογία	Επικοινωνιακή (:)	Επικοινωνιακή, Παραδοσιακή
Επιδίωξη	Επιλεκτικός χαρακτήρας, Αριστεία, Πιστοποίηση (:)	Καθολική συμμετοχή μαθητών, Επικοινωνία

Σε ό,τι αφορά κατ' αρχάς το αντικείμενο διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται πως

προάγει συστηματικά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, η οποία αναφέρεται πως αποσκοπεί και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας. Από την έρευνα μας προκύπτει ότι οι στόχοι αυτοί φαίνεται πως είναι αποδεκτοί από τη σχολική κοινότητα, αλλά μεγάλο μέρος αυτής επιθυμεί να δοθεί έμφαση στην εκμάθηση άλλων γλωσσών πλην της Αγγλικής. Η επικοινωνιακή μεθοδολογία που προκρίνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι είναι σε αρμονία με τις στάσεις της σχολικής κοινότητας, αν και στα δεδομένα αναδύονται συχνά παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις. Τέλος, οι νομοθετικές προβλέψεις για εκπαίδευση με επιλεκτικό χαρακτήρα, που αποσκοπεί στην αριστεία και ενδεχομένως την πιστοποίηση δείχνουν να απέχουν αρκετά από τις αντιλήψεις των μαθητών του σχολείου και των γονέων και κηδεμόνων τους.

Θεωρούμε πως η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν, τόσο οι όμιλοι που αναπτύσσουν τα Π.Π.Σ. όσο και τα ίδια τα σχολεία, είναι η διαχείριση της διαλεκτικής που αναπτύσσεται μεταξύ της κεντρικά εκπορευόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και των τοπικών στάσεων όπως αυτές που αποτυπώθηκαν στην έρευνά μας. Εκτιμούμε πως η άκριτη και μονολιθική εφαρμογή των νομοθετικών διατάξεων είναι δυνατό να έχει ως αποτέλεσμα την αποτυχία του θεσμού των εκπαιδευτικών ομίλων, ιδιαίτερα μάλιστα όταν ο σχεδιασμός του θεσμού δε φαίνεται να στηρίχθηκε επαρκώς σε εμπειρικά δεδομένα. Παρ' όλα αυτά η άποψή μας είναι ότι ο κίνδυνος αυτός είναι δυνατό να αποσοβηθεί αν τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, δίνοντας έμφαση στον πειραματικό χαρακτήρα τους, αναπτύσσουν ευέλικτες εκπαιδευτικές δράσεις που υπερβαίνουν και συμπληρώνουν το νομοθετικό πλαίσιο προς όφελος των μαθητών τους.

Ευχαριστίες

Ιδιαίτερα ευχαριστούμε το Διευθυντή του 2^{ου} Π.Π.Δ.Σ. Ιωαννίνων κ. Γεώργιο Τσουμάνη που στήριξε ηθικά και πρακτικά την έρευνα αυτή, και τις κκ. Βασιλική Βέργου και Σπυριδούλα Ευθυμίου για τη βοήθειά τους στη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

Βιβλιογραφία

- 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 Testing*, 4(1), 99-119.
- Angouri, J., Mattheoudakis, M., & Zigraka, M. (2010). Then how will they get the 'much-wanted paper'? A multifaceted study of English as a foreign language in Greece *Advances in research on language acquisition and teaching: selected papers (Proceedings of the 14th International Conference of Greek Applied Linguistics Association*. (σελ. 179-194). Athens: GALA.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dendrinos, B. (2011). *Social meanings in global and glocal language proficiency exam systems*. Paper presented at the 1st International Conference on Language Testing and Assessment, Nicosia.
- Fuhrman, S., Clune, W., & Elmore, R. (1988). Research on education reform: Lessons on the implementation of policy. *Teachers College Record*, 90(2), 237-257.
- Goodlad, J. (1992). On taking school reform seriously. *Phi Delta Kappan*, 74(3), 232-238.
- Holliday, A. (1992). Tissue rejection and informal orders in ELT Projects: Collecting the right information. *Applied Linguistics*, 13(4), 403-424. doi: 10.1093/applin/13.4.403
- Karavas-Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of an EFL innovation in Greek public secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 8(1), 53-68. doi: 10.1080/07908319509525188
- Kumaravadivelu, B. (2006). Globalisation, empire and TESOL. In J. Edge (Ed.), *(re)locating TESOL in an age of empire* (σελ. 1-26). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1272-1288. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.001
- Mežek, Š. (2009). English in Slovenia: status, functions, and features. *English Today*, 25(04), 28-38.

doi:10.1017/S0266078409990423

Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 37, 589-613.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R. (2001). English or 'no' to English in Scandinavia? *English Today*, 17(02), 22-28. doi: doi:10.1017/S0266078401002036

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2^η έκδ.). Cambridge: Cambridge University Press.

Sifakis, N. (2009). Challenges in teaching ELF in the periphery: the Greek context. *ELT J*, 63(3), 230-237. doi: 10.1093/elt/ccn057

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology : combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif. ; London: SAGE Publications.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. (2003). (Τομ. Β'). Αθήνα.

Ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για τις Ξένες γλώσσες. Προσπελάσθηκε στις 10/4/2013, στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/glulh.htm>

Ευθυμίου, Σ., & Βέργου, Β. (2013). *Εκπαιδευτικοί όμιλοι: Πρώτες διαπιστώσεις* Paper presented at the 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Εύοσμος Θεσσαλονίκης.