

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 6 (2005)



Παρώθηση και στάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλωσσάς

Μαρία Ζαφειροπούλου (Maria Zafirovouli), Κατερίνα Ζησάκη (Katerina Zisaki), Ευαγγελία Παππά (Evagelia Papa)

doi: [10.12681/icw.18401](https://doi.org/10.12681/icw.18401)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζαφειροπούλου (Maria Zafirovouli) Μ., Ζησάκη (Katerina Zisaki) Κ., & Παππά (Evagelia Papa) Ε. (2005). Παρώθηση και στάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλωσσάς. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 44–58. <https://doi.org/10.12681/icw.18401>

Παρώθηση και στάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας

1. Εισαγωγή

Μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου χώρου ο οποίος διακρίνεται από την παγκοσμιοποίηση εμφανίζονται κάποιες καινούριες αναγκαιότητες ως μέσα που θα βοηθήσουν στη σύζευξη ατόμων και λαών. Ένα βασικό μέσο είναι η γλώσσα, η οποία ως θεσμός ενώνει πολιτισμούς γιατί η εκμάθησή της δεν είναι μια απλή κατοχή νέων πληροφοριών και γνώσης, αλλά ομολογουμένως κάτι πιο σύνθετο.

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι ένα κοινωνικό και ψυχολογικό φαινόμενο. Και αυτό γιατί όταν κάποιος μαθαίνει μια ξένη γλώσσα δεν περιορίζεται μόνο στην οικειοποίησή της από γραμματική και φωνολογική άποψη. Η εκμάθησή της συνεπάγεται και την προσέγγιση του ίδιου του λαού από κοινωνική πλευρά. Μαθαίνουμε τον τρόπο σκέψης αυτού του λαού αφού γλώσσα και κοινωνία εξετάζονται σε αλληλεξάρτηση.

2. Γλωσσική ανάπτυξη: κληρονομικότητα ή περιβάλλον;

Για πολλά παιδιά, που βρέθηκαν από τη στιγμή της γέννησής τους εκτεθειμένα σε ένα περιβάλλον όπου πρέπει να μάθουν να επικοινωνούν σε περισσότερες από μια γλώσσες, η εκμάθηση αυτών των γλωσσών είναι κάτι απόλυτα φυσιολογικό και συνηθισμένο. Τόσο η πρώτη, όσο και η δεύτερη γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιούνται στους ίδιους ή και διαφορετικούς χώρους. Είναι, ωστόσο, απαραίτητο να μαθευτούν για να μπορούν τα άτομα να επικοινωνούν. Έτσι, για παράδειγμα σε πολλές οικογένειες που είναι μεικτές και μιλούνται μέσα στο σπίτι περισσότερες από μια γλώσσες, το παιδί αναπτύσσει δύο μητρικές γλώσσες (ταυτόχρονη νηπιακή διγλωσσία). Ή είναι δυνατόν η γλώσσα που χρησιμοποιείται μέσα στο σπίτι να μην είναι αυτή που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Μπορεί ακόμα και να διδάσκονται ταυτόχρονα δύο γλώσσες στο σχολείο για πολλά χρόνια οπότε κατα-

λήγουμε και πάλι στο ίδιο αποτέλεσμα, ότι, δηλαδή, το παιδί αποκτά σχεδόν ταυτόχρονα επιδεξιότητα σε δυο γλώσσες.

Για άλλα παιδιά, μια δεύτερη γλώσσα είναι ένα σχολικό μάθημα που εισάγεται στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους. Αποτελεί ένα υλικό, όπως η γεωγραφία, η ιστορία, τα μαθηματικά που πρέπει να διδαχθεί, να κατανοηθεί, να μαθευτεί ή να απομνημονευθεί. Στη συνέχεια, τα παιδιά θα πρέπει να προσπαθήσουν να επιτύχουν στις εξετάσεις για να ευχαριστήσουν τον καθηγητή, να κάνουν τους γονείς χαρούμενους, να ικανοποιήσουν τους εαυτούς τους ή και για οποιοδήποτε άλλο λόγο. Έτσι, ενώ κάποια άτομα οδηγούνται εξαιτίας του τρόπου ζωής τους στη διγλωσσία, για πολλά άτομα η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας απαιτεί την άμεση προσπάθεια και απασχόληση για πολλά χρόνια.

Τα τελευταία χρόνια, το σκεπτικό για τον τρόπο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας έχει αλλάξει και έχει επικεντρωθεί στην πολυδιάστατη απόκτηση της γλώσσας. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη φύση της, την ιστορία της, τις σχέσεις της με τον πολιτισμό, τις πιθανές χρήσεις της, αναπτύσσοντας έτσι μια σφαιρική αντίληψη για τη συγκεκριμένη γλώσσα. Η γλώσσα παύει να έχει ένα καθαρά εκπαιδευτικό ενδιαφέρον και μετατοπίζεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημών.

Σε πολλές χώρες, η γνώση περισσότερων από μια γλωσσών για το άτομο είναι ζήτημα κοινωνικής και οικονομικής επιβίωσης.

Πολλά ερωτήματα διατυπώνονται σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία ή αποτυχία στην εκμάθησή της, αλλά και την ευκολία στην απόκτησή της.

Ανεξάρτητα, από τους λόγους που οδηγούν κάποιους να μάθουν μια ξένη γλώσσα, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί επίσης και σε άλλες σημαντικές μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με την εκμάθηση ξένης γλώσσας όπως είναι οι στάσεις των ατόμων, η εθνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, όσο και σε παιδαγωγικούς παράγοντες όπως η οργάνωση της τάξης και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

3. Στάσεις απέναντι στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι στάσεις απέναντι στην γλώσσα μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία στα γλωσσικά μαθήματα μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η εκμάθηση ξένης γλώσσας, ενώ δεν ισχύει το ίδιο και για τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα (Clement & Kruidenier, 1985). Οι στάσεις, όμως, απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας σχετίζονται και με άλλους παράγοντες, όπως το φύλο. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας απ' ότι τα αγόρια. Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στην εκμάθηση γλωσσών απ' ότι τα αγόρια (Gardner, 1985. Skehan, 1989). Έρευνες έδειξαν επίσης, ότι οι στάσεις απέναντι στην

ξένη γλώσσα διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και γίνονται λιγότερο θετικές όσο αυξάνεται η ηλικία. Είναι δύσκολο, όμως, να εντοπιστούν με απόλυτη βεβαιότητα οι λόγοι.

Στόχος πολλών ερευνών είναι να προσδιορίσουν τη σχέση ανάμεσα στην εκμάθηση ξένης γλώσσας και στις στάσεις απέναντι στην κοινότητα που μιλάει αυτή τη γλώσσα. Από τους πρωτοπόρους αυτής της προσπάθειας, ο Spolsky (1985) υπήρξε υποστηρικτής του ότι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση ξένης γλώσσας είναι η στάση που διατηρεί ο μαθητής για τη γλώσσα και αυτούς που τη μιλάνε.

4. Κίνητρο και εκμάθηση ξένης γλώσσας

Τα κίνητρα, συχνά σχετίζονται με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Έρευνες απέδειξαν ότι τα κίνητρα επηρεάζουν την επίδοση μέσα από τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών, καθώς και από τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την συμπεριφορά του δασκάλου (Dweck 1986, Μεταλλίδου 2000). Το κίνητρο συχνά σχετίζεται και με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σαν μια απλή εξήγηση της επιτυχούς κατάκτησης της γλώσσας (Pinttrich 1999). Πολλές φορές ακούγεται η φράση « εάν ένας μαθητής έχει κίνητρο να μάθει ξένη γλώσσα, θα μάθει». Πράγματι, ο όρος κίνητρο έχει πολύ ευδιάκριτα χαρακτηριστικά και συνδέεται με την πρόοδο στην εκμάθηση ξένης

γλώσσας. Ο Gardner (1985) υποστήριξε ότι το κίνητρο για μάθηση ξένης γλώσσας αποτελείται από τέσσερα στοιχεία: **α)** τον *στόχο*, **β)** την *επιθυμία πραγματοποίησης ή επίτευξης του στόχου*, **γ)** τις *θετικές στάσεις προς τη μάθηση της γλώσσας*, και **δ)** τη *φιλόπονη συμπεριφορά*.

Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν κίνητρο ήταν περισσότερο δραστήριοι μέσα στην τάξη (σήκωναν περισσότερες φορές το χέρι), έδιναν περισσότερες σωστές απαντήσεις και λάμβαναν περισσότερη ενθάρρυνση από τον δάσκαλο απ' ότι αυτοί που δεν είχαν κίνητρα.

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι η παρώθηση επηρεάζει άμεσα τη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές, το βαθμό αλληλεπίδρασης με όσους μιλούν τη συγκεκριμένη γλώσσα, την επίδοσή τους σε γλωσσικές δοκιμασίες, τη βελτίωση του γενικού επιπέδου της γλώσσας και τη διατήρηση των δεξιοτήτων στη γλώσσα αυτή μετά το πέρας της διδασκαλίας της (Παππά & Ζαφειροπούλου, 2000).

Ο τύπος της παρώθησης απαντάει στο ερώτημα γιατί το άτομο να μαθαίνει αυτή την ξένη γλώσσα (Oxford & Shearin, 1994. Gardner, 1995). Πολλές οι απαντήσεις: για να μπορεί να επικοινωνεί με τα μέλη αυτής της γλωσσικής κοινότητας, για να βρει δουλειά, για να βελτιώσει την εκπαίδευσή του, για να μπορεί να ταξιδεύει, για να ικανοποιήσει τους γονείς του...κ.α. ωστόσο, εάν η απάντηση του μαθητή περιορίζεται απλά στο « για να είμαι στην τάξη», τότε αυτός ο μαθητής δεν εμφανίζει

καμιά παρώθηση για εκμάθηση ξένης γλώσσας.

Οι Gardner και Lambert (1972) διατύπωσαν για την εκμάθηση ξένης γλώσσας το κοινωνικό – εκπαιδευτικό μοντέλο. Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, δύο στοιχεία εμφανίζονται στον τρόπο με τον οποίο οι στάσεις και το κίνητρο μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση μιας ξένης γλώσσας, και στον τρόπο με τον οποίο η μάθηση μπορεί να τροποποιήσει ή να ενισχύσει τις αρχικές στάσεις. Το πρώτο στοιχείο, η συντελεστικότητα έχει σχέση με ωφελμιστικούς λόγους μάθησης της γλώσσας, ενώ το δεύτερο, η ολοκλήρωση υποδεικνύει μια θετική προδιάθεση προς την ομάδα των ανθρώπων που μιλάνε αυτή τη γλώσσα και μια επιθυμία αλληλεπίδρασης με την ομάδα αυτή.

5. Στάσεις γονέων

Οι γονείς, σε ένα βαθμό διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και επηρεάζουν και τα παιδιά τους στο να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Είναι αυτοί που μεταφέρουν στα παιδιά τους μηνύματα σχετικά με την σημασία εκμάθησης ξένης γλώσσας, τις προσδοκίες τους που αφορούν την επίδοσή τους αλλά και τα αισθήματα τους σχετικά με άλλους λαούς.

Ο Gardner (1985) διακρίνει δύο πιθανούς ρόλους που διέπουν τις στάσεις των γονέων απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Ο ένας προσδιορίζεται ως ο *ενεργητικός ρόλος* και αντικατοπτρίζει αυτούς τους γονείς που ενθαρρύνουν τα παιδιά

τους να παρακολουθούν μαθήματα ξένης γλώσσας και που συμμετέχουν στην πρόδοό τους. Ενεργητικός είναι, όμως, και ο αρνητικός ρόλος του γονέα που έχει αντίρρηση το παιδί του να μάθει μια ξένη γλώσσα και που θεωρεί ότι η εκμάθηση ξένης γλώσσας είναι χάσιμο χρόνου.

Ο δεύτερος ρόλος αναφέρεται ως ο *παθητικός ρόλος*. Αυτός ο ρόλος προτάθηκε από τον Garner και περιλαμβάνει τις στάσεις των γονέων προς τον λαό που μιλάει την αντίστοιχη γλώσσα. Αντικατοπτρίζει αυτούς τους γονείς που διατηρώντας θετικές στάσεις προς τις άλλες κοινότητες και την εκμάθηση ξένων γλωσσών προάγουν τις μορφωτικές αλλαγές. Γονείς με αρνητικές στάσεις προς την κοινότητα εμποδίζουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων από τα παιδιά τους.

Σε πολλές περιπτώσεις, αυτοί οι δυο ρόλοι –ο ενεργητικός και ο παθητικός ρόλος– βρίσκονται σε αρμονία, ο παθητικός ρόλος όμως είναι περισσότερο αποτελεσματικός.

Οι γονείς αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων απέναντι στους λαούς από τα παιδιά τους όταν αυτά είναι μικρής ηλικίας. Έρευνα των Lambert και Klineberg (1967) αποδεικνύει ότι για τα παιδιά των 6 χρόνων οι γονείς αποτελούν την μοναδική πηγή γνώσεων για τις εθνικές διαφορές. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο και για τα μεγαλύτερα παιδιά που δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε ταινίες, τηλεόραση, βιβλία και σχολείο, και μικρότερη έμφαση στους γονείς.

6. Παιδαγωγικοί παράγοντες και εκμάθηση ξένης γλώσσας

Μέχρι τώρα αναπτύξαμε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και κινούνται στο χώρο της ψυχολογίας. Δεν πρέπει, ωστόσο, να αγνοούμε και την συνιστώσα των παιδαγωγικών παραγόντων (δάσκαλος, μαθητές, περιβάλλον).

Σύμφωνα με τους Glover και Bruning (1987) οι οποίοι διατύπωσαν μια σειρά από παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί μέσα στην τάξη ενδιαφέρουσες καταστάσεις για τους μαθητές και οι τελευταίοι να συμμετέχουν ενεργά σ' αυτά που συμβαίνουν μέσα στην τάξη. Εξάλλου, οι μαθητές είναι ενεργοί αποδέκτες πληροφοριών και είναι πιο εύκολο να μαθαίνουν όταν οι πληροφορίες που τους προσφέρονται άπτονται στα ενδιαφέροντά τους (Oxford, 1990).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε το κρίσιμο της προσχολικής ηλικίας, η οποία αποτελεί μια ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδο στη ζωή των παιδιών. Σύμφωνα με τον Piaget (1971) τοποθετούνται στο δεύτερο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης, το στάδιο της προσυλλογιστικής σκέψης (2-7 χρ.), το οποίο χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη της γλώσσας, της αντίληψης και των άλλων μορφών αναπαράστασης. Ο συλλογισμός κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου είναι προ-λογικός και ημι-λογικός, τα παιδιά έχουν την τάση για υπεργενίκευση των πληροφο-

ριών που προσλαμβάνουν και είναι εγωκεντρικά. Είναι απαραίτητο, ο δάσκαλος να γνωρίζει τις δυνατότητες και τις ικανότητες των παιδιών σ' αυτή τη μικρή ηλικία, ώστε να προσαρμόζει τον τρόπο εκμάθησης γλώσσας.

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα καταστάσεις όταν αυτές σχετίζονται με συγκεκριμένες εμπειρίες και άμεσους στόχους. Τους αρέσει να ονομάζουν αντικείμενα, να ορίζουν λέξεις και να μαθαίνουν σχετικά με τον κόσμο τους. Μπορούν, όταν έχουν κατάλληλο πρότυπο, να αναπτύξουν καλές προφορικές ικανότητες, προφορά και διακύμανση φωνής. Μαθαίνουν πιο εύκολα μέσα από συμβολικό παιχνίδι και παιχνίδι ρόλων. Ωστόσο, οι δραστηριότητες πρέπει να είναι σχετικά μικρής χρονικής διάρκειας γιατί τα παιδιά κουράζονται εύκολα (Claire, 1988. Curtain, 1988). Η πορεία του μαθήματος πρέπει να είναι πολύ καλά δομημένη από τον δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να δίνει συνεχώς κατευθυντήριες γραμμές και να ακολουθείται ένα συγκεκριμένο μοντέλο στο καθημερινό πλάνο του μαθήματος (Spaulding, 1992).

Σχετικά με το πρόγραμμα του μαθήματος, πρέπει να περιλαμβάνονται δραστηριότητες που αρέσουν πολύ στα παιδιά και τους διασκεδάζουν όπως;

- *παιχνίδια*: ο δάσκαλος επιλέγει ή επινοεί παιχνίδια που ενισχύουν την πρακτική της γλώσσας ενώ παράλληλα τα παιδιά διασκεδάζουν
- *τραγούδια, παιχνίδια με τα δάχτυ-*

λα: βοηθάνε στην εξοικείωση των μαθητών με λεξιλόγιο αλλά και με ρυθμούς

- *πίνακες*: ταξινομώντας τις λέξεις σε πίνακες όπου δίπλα στην εικόνα του αντικειμένου γράφεται η λέξη που ονομάζει το αντικείμενο, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αποτυπώσει τη λέξη σαν μια εικόνα. Το παιδί πρώτα κοιτάζει και αναγνωρίζει και μετά μαθαίνει να μιλάει (Berger, 1986).
- *διάλογοι, παιχνίδια ρόλων*: πρόκειται για μια στρατηγική που ακολουθείται συχνά επειδή δημιουργεί ιδανικές συνθήκες για επικοινωνία. Ο διάλογος προετοιμάζει τα παιδιά για συζήτηση που αργότερα μπορούν να χρησιμοποιήσουν στα παιχνίδια ρόλων
- *η χρήση της κούκλας*: η κούκλα είναι ένα μέσο που αναπτύσσει εύκολα επικοινωνία με τα παιδιά αφού προσδίδουν σ' αυτή ανθρώπινες ιδιότητες και είναι έτσι γι' αυτά κάτι το ζωντανό. Συχνά παίρνει τη θέση προσωπικοτήτων που δεν βρίσκονται μέσα στην τάξη, για παράδειγμα ένας επισκέπτης από το εξωτερικό, ένας εξαιρετικός φίλος όλων, κ.τ.λ. Η κούκλα μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν την ξένη γλώσσα, χωρίς οι τελευταίοι να νιώσουν πίεση ή να αισθανθούν άβολα. Αντίθετα αποτελεί γι' αυτούς κάτι που προσφέρει διασκέδαση και ευχαρίστηση. Η επιθυμία να κρατήσουν την κούκλα μπορεί να κάνει και τους πιο ντροπαλούς μαθητές να μιλήσουν στην ξένη γλώσσα. Ο μαθητής

«κρύβεται» πίσω από την κούκλα, απελευθερώνεται και ξεπερνά όλες τις ντροπές και τις συστολές του.

7. Στόχος της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και αν αυτά διαφοροποιούνται όταν έλθουν σε επαφή με τη συγκεκριμένη γλώσσα. Διερευνάται, επίσης, η ύπαρξη διαφορών στις στάσεις των παιδιών σε συνδυασμό με παράγοντες όπως το φύλο και η νοημοσύνη τους. Η έρευνά μας στην προσπάθειά της να προσεγγίσει σφαιρικά το θέμα, διερευνά επίσης τις στάσεις των γονέων απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας με σκοπό να διαπιστωθεί η επίδρασή τους στις στάσεις και τα κίνητρα των παιδιών.

7.1. Υποθέσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι υποθέσεις της έρευνάς μας διαμορφώνονται ως εξής:

- Τα παιδιά αυτής της ηλικίας εμφανίζουν θετική στάση για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.
- Τα παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης εμφανίζουν μεγαλύτερη παρώθηση για εκμάθηση αγγλικής γλώσσας
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών έχουν ολοκληρωμένη παρώθηση γιατί σ' αυτή την ηλικία ενδιαφέρονται περισσότερο να επι-

- κοινωνήσουν και όχι να αναζητήσουν επαγγελματική αποκατάσταση.
- Μεγαλύτερη θετική στάση εμφανίζεται στα κορίτσια παρά στα αγόρια
 - Οι θετικές στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ενισχύεται όταν εμφανίζουν θετικές στάσεις οι γονείς τους.
 - Τα παιδιά εμφανίζουν ολοκληρωμένη ή συντελεστική παρώθηση ανάλογα με την ολοκληρωμένη ή συντελεστική παρώθηση που εμφανίζουν και οι γονείς τους, αντίστοιχα.

7.2. Μέθοδος

Το δείγμα

Το δείγμα μας περιλαμβάνει ογδόντα παιδιά προσχολικής ηλικίας από 4,5 έως 6 χρονών, μαθητές 2 διθέσιων και ενός μονοθέσιου σχολείου του Νομού Μαγνησίας. Στην έρευνα συμμετείχαν και 145 γονείς από τους οποίους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο.

Η παρέμβαση ήταν διάρκειας 3 περίπου μηνών και πραγματοποιήθηκε στα τρία από τα πέντε τμήματα. Τα άλλα δύο τμήματα αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

7.3. Μεθοδολογικά εργαλεία και διαδικασία

Η ερευνητική προσέγγιση περιλαμβάνει τρεις φάσεις.

Πρώτη φάση – ανίχνευση γνώσης της αγγλικής γλώσσας: περιλαμβάνει συνεντεύξεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας (Orenheim, 1984) με στόχο να διαπιστώσουμε:

- Εάν αναγνωρίζουν μια ξένη γλώσσα
 - Εάν είχαν προηγούμενη επαφή με την αγγλική ή οποιαδήποτε άλλη ξένη γλώσσα
 - Εάν επιθυμούν να μάθουν
 - Ποια κατά τη γνώμη τους είναι η χρησιμότητα της ξένης γλώσσας
- Η συνέντευξη καταγραφόταν σε μαγνητόφωνο.

Χορηγήθηκαν, επίσης, επιλεκτικά οι κλίμακες: *Γλωσσικές αναλογίες, Λεξιλόγιο και Μνήμη Αριθμών του Αθηνά Τεστ* (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Azizi & Γιαννίτσας 1999 α & β) για να έχουμε μια εικόνα της νοητικής ικανότητας των νηπίων.

Παράλληλα με τις συνεντεύξεις επιδόθηκαν ερωτηματολόγια στους γονείς και των πέντε τμημάτων, μέσω των νηπιαγωγών, με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις για να καταγράψουμε τις δικές τους απόψεις και στάσεις. Από σύνολο 159 γονέων μας επιστράφηκαν 145 ερωτηματολόγια.

Δεύτερη φάση – παρέμβαση: (διάρκειας 3 μηνών) περιλαμβάνει διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα 3 από τα 5 τμήματα.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν 34 μαθήματα διάρκειας 25-60 λεπτών ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε απευθύνονταν σε παιδιά αυτής της ηλικίας και περιελάμβανε πίνακες αναφοράς και αντίστοιχες κινητές καρτέλες, μπάλες, γαντόκουκλες, και φύλλα αξιολόγησης από αγγλικό βιβλίο. Τα υλικά χρησιμοποιούνται καθημερινά από τα παιδιά

στο νηπιαγωγείο και είναι εξοικειωμένα μ' αυτά.

Τρίτη φάση – Διαπιστώσεις μετά την παρέμβαση: Η τρίτη φάση περιλαμβάνει συνεντεύξεις με τα παιδιά για να διαπιστώσουμε τις πιθανές αλλαγές στις στάσεις και τα κίνητρά τους μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν διδάχθηκαν αγγλικά.

8. Αποτελέσματα

Οι συνεντεύξεις των νηπίων και οι ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου υπεβλήθησαν σε ανάλυση περιεχομένου ενώ η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS.

Ένας από τους στόχους της έρευνας μας ήταν να διερευνήσουμε τις στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και εάν διαφοροποιούνται με την επαφή τους με την συγκεκριμένη γλώσσα, στην περίπτωση μας την αγγλική.

Μετά την επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών συνάγεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό νηπίων διατηρεί θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Το ποσοστό αυτό αυξάνεται από 77% σε 97,8% στα νήπια που έρχονται σε επαφή με την συγκεκριμένη γλώσσα. Παρατηρείται, δηλαδή, μια αύξηση ύψους 20,8% του ποσοστού που διατηρεί θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλώσσας.

Βέβαια, διαφοροποίηση παρατηρείται και στο ποσοστό των νηπίων

που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η διαφοροποίηση αυτή όμως περιορίζεται σε αύξηση ύψους μόνο 6%.

Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων έδειξε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($\chi^2 = 3,803$ $p < 0,05$). Το ποσοστό δηλαδή των νηπίων που διατηρούν αρνητική στάση μετά την παρέμβαση και αφού ήρθαν σε εκτενή επαφή με τη γλώσσα, είναι ελάχιστο, ενώ φαίνεται ότι το αντίστοιχο ποσοστό της ομάδας ελέγχου δεν εμφανίζει σημαντικές διαφοροποιήσεις πριν και μετά κατά τις μετρήσεις.

Μετά από την τρίμηνη παρέμβαση, στα 3 από τα 5 τμήματα που πήραν μέρος στην έρευνα και βάσει του *Αθηνά Τεστ*, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι και η δεύτερή μας υπόθεση επιβεβαιώνεται, διότι πράγματι, τα νήπια που σημείωσαν κατά τη χορήγηση του τεστ υψηλή και εξαιρετική επίδοση εμφανίζουν μεγαλύτερη παρώθηση και συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το ποσοστό αυτό των μαθητών που αγγίζει το 27% εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να προτείνει θέματα και να βοηθά για την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

Ένα άλλο ζήτημα που απασχόλησε την έρευνά μας ήταν να προσδιορίσουμε το είδος της παρώθησης που εμφανίζουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, πρέπει να σημειώσουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό νηπίων (45,4% και 50% στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου αντίστοιχα) δεν γνώριζαν για ποιο λόγο

θα έπρεπε να μάθουν αγγλικά. Ωστόσο, αυτό το ποσοστό ελαχιστοποιήθηκε μετά την τρίμηνη παρέμβαση σε 2,2% ενώ για την ομάδα ελέγχου παρέμεινε αρκετά υψηλό (30,6%).

Η παρέμβαση έπαιξε επίσης σημαντικό ρόλο στην αύξηση του ποσοστού ολοκληρωμένης παρώθησης στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, αφού το ποσοστό ολοκληρωμένης παρώθησης αυξήθηκε κατά 34,4% ενώ το ποσοστό της συντελεστικής μόνο 8,8%.

Αντίθετα, για την ομάδα ελέγχου διατηρείται υψηλό το ποσοστό των παιδιών που έχουν συντελεστική παρώθηση και ενισχύεται κατά 5,5% (από 36,1% σε 41,6%). Σημαντικά αυξάνεται –κατά 13,9%– και το ποσοστό των παιδιών που έχουν ολοκληρωμένη παρώθηση (από 13,9% σε 27,8%). Ωστόσο, ενώ πριν την παρέμβαση τα ποσοστά ήταν περίπου ίδια όσο αφορά το είδος της παρώθησης στις δύο ομάδες, μετά την παρέμβαση το ποσοστό της ολοκληρωμένης παρώθησης των παιδιών που διδάχτηκαν αγγλικά διαφοροποιείται αρκετά προς τα επάνω. Όταν οι διαφορές υποβλήθηκαν σε στατιστικό έλεγχο αυτός απέδειξε ότι ενώ πριν δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, η διαφορά έγινε στατιστικά σημαντική μετά την παρέμβαση ($\chi^2 = 13,374$ $p < 0,01$)

Στόχος της έρευνάς μας ήταν, επίσης, η αναζήτηση και ο προσδιορισμός των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την στάση που διατηρούν απέναντι στην εκμάθηση αγγλικών. Υποθέσαμε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη

παρώθηση για εκμάθηση ξένης γλώσσας. Η υπόθεσή μας αυτή επιβεβαιώθηκε διότι το ποσοστό των κοριτσιών που διατυπώνουν θετική στάση αυξήθηκε μετά την παρέμβαση κατά 27% (από 73% σε 100%). Σε αντίθεση με τα κορίτσια που διδάχτηκαν αγγλικά, τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου δεν εμφανίζει σημαντικές μεταβολές. Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των δύο έδειξε ότι τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($\chi^2 = 4,823$ $p < 0,05$). Τα αγόρια δεν σημειώνουν τόσο υψηλή μεταβολή (11,1%). Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων έδειξε ότι τα αγόρια της πειραματικής ομάδας δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($\chi^2 = 0,055$ $p < 0,814$).

Σχετικά με τις στάσεις των νηπίων και κατά πόσο αυτές ενισχύονται όταν εμφανίζουν και οι γονείς τους ανάλογες στάσεις, ήταν ένα άλλο θέμα που ερευνήσαμε. Ποιες είναι, όμως οι στάσεις των γονέων απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας;

Οι γονείς των νηπίων εμφανίζονται να διατηρούν σε μεγάλο ποσοστό (82,9%) θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας από το νηπιαγωγείο. Κάτι αντίστοιχο εμφανίζεται και για τους γονείς της ομάδας ελέγχου. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι στα νήπια της πειραματικής ομάδας εμφανίζεται το ποσοστό αυτών που διατηρούν θετική στάση υψηλότερο, καταλήγουμε ότι η αρχική μας υπόθεση επιβεβαιώνεται. Η

θετική στάση των γονέων που εκφράζεται προφανώς με ενθάρρυνση των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης συνετέλεσε και αυτή στην αύξηση του ποσοστού των παιδιών που διατηρούν θετική στάση. Αντίστοιχα, και για την ομάδα ελέγχου οι στάσεις των παιδιών με τους γονείς τους συμβαδίζουν. Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων έδειξε ότι οι γονείς της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($\chi^2 = 0,756$ $p < 0,385$ / $\chi^2 = 1,497$ $p < 0,221$ για τον πατέρα και τη μητέρα αντίστοιχα).

Η έρευνά μας θέλησε ακόμα να διαπιστώσει εάν το είδος της παρώθησης των νηπίων συμπίπτει με το είδος της παρώθησης των γονέων τους. Θελήσαμε, δηλαδή, να προσδιορίσουμε εάν τα παιδιά εμφανίζουν ολοκληρωμένη ή συντελεστική παρώθηση ανάλογα με την ολοκληρωμένη ή συντελεστική παρώθηση που εμφανίζουν οι γονείς τους.

Μετά από επεξεργασία των ερωτηματολογίων καταλήγουμε ότι στους γονείς των νηπίων η συντελεστική παρώθηση υπερσχύει έναντι της ολοκληρωμένης, κάτι που δεν συμπίπτει με τα αντίστοιχα ποσοστά των παιδιών. Εάν επιβεβαιωνόταν η αρχική υπόθεσή μας θα περιμέναμε να μην υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα είδη παρώθησης μεταξύ παιδιών και γονιών. Όταν τα αποτελέσματα υπεβλήθησαν σε έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας αυτή απέδειξε ότι έχουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2 = 1,921$ $p < 0,05$ $\chi^2 =$

1,060 $p < 0,05$ για τον πατέρα και την μητέρα αντίστοιχα).

9. Συμπεράσματα και συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα θελήσαμε να διερευνήσουμε τα κίνητρα και τις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Στόχος μας ήταν, επίσης, να διαπιστώσουμε εάν διαφοροποιούνται οι στάσεις των παιδιών απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας όταν αυτά τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη συγκεκριμένη γλώσσα κατά την προσχολική ηλικία. Ειδικότερα, εξετάστηκε εάν παράγοντες όπως το φύλο, η νοημοσύνη και η επίδραση της στάσης των γονέων συμβάλλουν στην ύπαρξη διαφορών στις στάσεις των παιδιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πράγματι η παρώθηση και οι στάσεις των παιδιών διαφοροποιούνται απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας –στην περίπτωση μας, απέναντι στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας– μετά από την τρίμηνη επαφή τους με τη γλώσσα.

Γενικά, θα λέγαμε, ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Ήδη, από την πρώτη μας επαφή μαζί τους –από την πρώτη συνέντευξη– υπήρχαν νήπια που γνώριζαν κάποιες αγγλικές λέξεις. Ένα μεγάλο ποσοστό νηπίων είχε ακούσει αγγλικά από τα μεγαλύτερα αδέρφια τους, από τα ξαδέρφια τους, από την τηλεόραση, από γνωστούς. Εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν

κι αυτά την αγγλική γλώσσα, χωρίς να παρατηρούνται μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των νηπίων στα οποία θα γινόταν η παρέμβαση και της ομάδας ελέγχου.

Η διαφορά, όμως, φάνηκε μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των νηπίων της ομάδας ελέγχου, ήταν περίπου όμοια με της πρώτης συνέντευξης. Αντίθετα, τα αποτελέσματα από την συνέντευξη των νηπίων της πειραματικής ομάδας ήταν αρκετά διαφοροποιημένα. Παρουσιάστηκε μια αύξηση ύψους 20,8% του ποσοστού που διατηρεί θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Όλα τα παιδιά εκτός από ένα, ήταν ενθουσιασμένα με την αγγλική γλώσσα και δήλωναν την επιθυμία να συνεχίσουν να μαθαίνουν αγγλικά.

Αν θελήσουμε να ερμηνεύσουμε τον μεγάλο ενθουσιασμό αυτών των παιδιών ίσως θα πρέπει να αναφερθούμε για λίγο και στην μέθοδο που ακολουθήθηκε προκειμένου τα νήπια να μάθουν κάποια στοιχεία από την αγγλική γλώσσα. Το βασικό ζητούμενο της διδακτικής διαδικασίας ήταν η εκμάθηση της ξένης γλώσσας να συνδεθεί με ευχάριστα συναισθήματα. Τα πάντα μαθαίνονταν μέσα από το παιχνίδι, τα εικαστικά και γενικότερα δραστηριότητες που ευχαριστούσαν τα παιδιά, ενώ παράλληλα τους πρόσφεραν εξοικείωση με μια άλλη γλώσσα. Το μάθημα ήταν μια συνέχεια σ' αυτά που συνέβαιναν μέσα στο νηπιαγωγείο, με τη μόνη διαφορά ότι χρησιμοποιούσαμε κάποιες λέξεις μιας άλλης γλώσσας – της αγγλικής. Ήταν μια καινούρια

νότα, κάτι διαφορετικό, κάτι διασκεδαστικό και σε καμιά περίπτωση καταναγκαστικό. Τα παιδιά χαιρόνταν ιδιαίτερα με όλα αυτά που διαδραματιζόνταν μέσα στην τάξη. Τις περισσότερες φορές διαμαρτύρονταν όταν τελείωνε το μάθημα και ζητούσαν να παίξουν ξανά και ξανά τα αγαπημένα τους παιχνίδια, να τραγουδήσουν τα αγαπημένα τους τραγούδια και να επαναλάβουν αγαπημένες δραστηριότητες. Και φυσικά, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σε κανένα παιδί δεν περνούσε από το μυαλό ότι αυτό που συνέβαινε εκείνη τη στιγμή ήταν μάθημα αγγλικών.

Επιπλέον, μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τρεις καταπληκτικούς φίλους (κούκλες) και να παίξουν μαζί τους –τον Φέρμι, την Σούπερ Γιαγιά και τον Μίστερ Πιτ. Έγιναν, επίσης, φίλοι και με παιδία που μένουν σε άλλες χώρες του πλανήτη, τον Bill, τον Ben και την Lisa. Μαθαίνοντας αγγλικά κατάφεραν να επικοινωνήσουν μαζί τους και να γνωριστούν καλύτερα.

Ιδιαίτερα, ενθουσιώδη και δραστήρια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ήταν τα νήπια με υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Τα παιδιά αυτά συνεχώς ήθελαν να κάνουν όλο και περισσότερα πράγματα, να μαθαίνουν καινούριες λέξεις, πρότειναν ενότητες που ήθελαν να διδαχτούν και ζητούσαν να παίζουν τα αγαπημένα τους αγγλικά παιχνίδια. Ιδιαίτερα το «Stand up – Sit down» (παιχνίδι) μπορεί σε κάποια μαθήματα να παίχτηκε πάνω από πέντε φορές.

Αν και τα νήπια διατηρούσαν γε-

νικά θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, πριν την παρέμβαση, ένα πολύ μικρό ποσοστό γνώριζε την χρησιμότητα της αγγλικής ή και γενικότερα μιας ξένης γλώσσας. Περίπου το 50% των νηπίων δεν γνώριζαν σε τι χρειαζόταν να ξέρει κάποιος μια ξένη γλώσσα. Από τα νήπια που γνώριζαν, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωνε ότι τα αγγλικά χρειάζονται για «να παίρνω καλό βαθμό στο σχολείο», «για να μην με μαλώνει η δασκάλα μου», «για να ευχαριστήσω τους γονείς μου» και ένα μικρό ποσοστό ήξερε ότι τα αγγλικά χρειάζονται «για να μιλάω στους Άγγλους», «για να πάω στο εξωτερικό και να μιλάω με τους ανθρώπους που μένουν εκεί».

Από το πρώτο μάθημα τέθηκε ως κίνητρο εκμάθησης των αγγλικών η επικοινωνία των παιδιών με τους καινούριους φίλους τους στο εξωτερικό, τον Bill, τον Ben και την Lisa. Επιπλέον, σε κανένα από τα μαθήματα δεν τέθηκε ζήτημα βαθμού ή κάποιας υλικής αμοιβής. Εφόσον, όλα τα παιδιά προσπαθούσαν, όλα τα παιδιά επιβραβεύονταν για την προσπάθεια τους. Έτσι, αυτά τα παιδιά συνέδεσαν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας περισσότερο με την επικοινωνία και λιγότερο με την αμοιβή.

Μια άλλη επίσης αξιολογη παρατήρηση που έγινε, μετά από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ήταν ότι τα κορίτσια, όπως είχαμε υποθέσει, εμφανίζουν θετική στάση σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα αγόρια. Έτσι, παρατηρούμε, μετά την παρέμβαση, τα κορίτσια να έχουν θετική στάση απέναντι στην

εκμάθηση αγγλικής γλώσσας σε ποσοστό 100%! Ο παράγοντας φύλο φαίνεται πως επηρεάζει την διαφοροποίηση των στάσεων των παιδιών απέναντι στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι τα κορίτσια, ενδιαφέρονται περισσότερο για την εκμάθηση ξένης γλώσσας απ' ό,τι τα αγόρια, κάτι που έχει ερευνητικά επιβεβαιωθεί και στο παρελθόν (Gardner, 1985).

Αρκετά μεγάλο εμφανίζεται και το ποσοστό των γονέων που επιθυμούν για τα παιδιά τους την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ήδη από το νηπιαγωγείο. Ιδιαίτερα θετικοί εμφανίζονται οι γονείς των παιδιών που δέχτηκαν την παρέμβαση. Όμως, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εμφανίζονται περισσότερο θετικά. Επομένως, εύκολα βγαίνει το συμπέρασμα ότι τα νήπια αυτά επηρεάζονται από τους γονείς τους. Θα λέγαμε ότι καθόλη τη διάρκεια των μαθημάτων ενθαρρύνονταν και επιδοκιμάζονταν από τους γονείς τους για την πρόδοί τους με αποτέλεσμα να αυξάνουν τον ενθουσιασμό τους και να συμβάλλουν στην διατήρηση μιας θετικής στάσης.

Διάσταση, υπάρχει όμως μεταξύ παιδιών που διδάχτηκαν αγγλικά και των γονέων τους όσο αφορά το είδος της παρώθησης. Ενώ, οι γονείς εμφανίζονται να έχουν ολοκληρωμένη και συντελεστική παρώθηση σε ίσα σχεδόν ποσοστά, τα παιδιά τους παρουσιάζουν αυξημένο το ποσοστό της ολοκληρωμένης παρώθησης. Όσο αφορά την ομάδα ελέγχου, το είδος της παρώθησης μεταξύ γονιών

και παιδιών επίσης δεν συμπίπτει καθόλου αφού γονείς και παιδιά εμφανίζονται με διαφορετικού τύπου παρόθηση.

Τα αποτελέσματα αυτά που διαψεύδουν την αρχική μας υπόθεση, οφείλονται στο γεγονός ότι τα νήπια που δέχτηκαν την παρέμβαση φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από την αφόρμηση, από το κίνητρο που δόθηκε μέσα στην διδακτική παρέμβαση και όχι τόσο από τους γονείς τους. Ο μεγάλος ενθουσιασμός τους και η επιθυμία τους να επικοινωνήσουν με τα παιδιά στο εξωτερικό αλλά και με τους φίλους τους μέσα στην τάξη, τους έκαναν να καταλάβουν ότι αυτός είναι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο πρέπει να μάθουν αγγλικά. Εξάλλου, η μικρή τους ηλικία δεν τους επιτρέπει να σκεφτούν πιθανές χρήσεις της αγγλικής και γενικότερα της ξένης γλώσσας που θα τους έκαναν αποδέκτες υλικών αμοιβών.

Συμπερασματικά, η επαφή των παιδιών με την ξένη γλώσσα φαίνεται ότι τους πρόσφερε αρκετά πράγματα. Αρχικά, τους έδωσε έναν ορθό προσανατολισμό για την εκμάθηση της γλώσσας. Κατάλαβαν ότι ξένη γλώσσα δεν συνεπάγεται πάντα καταπόνηση που θα οδηγήσει στον βαθμό, αλλά ευχαρίστηση που θα οδηγήσει στην δημιουργία φίλων και καινούργιων γνωριμιών. Με από αυτό το πρόγραμμα τα νήπια αγάπησαν την αγγλική γλώσσα και τους δόθηκε η ευκαιρία να μην την αντιμετωπίζουν σαν ένα ακόμη υποχρεωτικό μάθημα που συνδέεται αναπόσπαστα με το δημοτικό σχολείο.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα νήπια αυτά δεν θα θυμούνται όλα αυτά που έμαθαν κατά τη διάρκεια αυτών των τριών μηνών. Αυτό που θέλαμε να πετύχουμε ήταν να τα προσανατολίσουμε σωστά ως προς το τι σημαίνει εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Και είμαστε σίγουροι ότι στο μέλλον αυτά τα παιδιά θα ζητήσουν από μόνα τους να μάθουν αγγλικά και θα νοιώθουν ότι αυτά που κάνουν τους είναι οικεία και γνωστά.

Λέξεις Κλειδιά: Κίνητρα, στάσεις, κίνητρα, μάθηση, Αγγλική ως ξένη γλώσσα, νήπια

Βιβλιογραφία

- Berger, J. (1986). Η εικόνα και το βλέμμα. (μετάφραση Κονταράτου Ζ.). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσεάς.
- Claire, El. (1988). *ESL Teacher's Activities kit*. New Jersey: Prentice Hall.
- Clement, R. & Kruidenier, B.G. (1985). Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clement's Model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Curtain, H. (1988). *Languages and Children, making the match*. London: Addison Wesley Publishing Company.
- Dweck, C., (1986). *Self - Theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Taylor & Francis Group.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Moti-*

- vation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Modern Language Learning*, 79, 505-517.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Glover, J.A. & Bruning, R. (1987). *Educational Psychology: Principles and Applications*. 2nd ed. Boston: Little, Brown and Company.
- Lambert, W.E., & Klineberg, O. (1967). *Children's Views of Foreign people*. New York: Appleton - Century - Crofts.
- Μεταλλίδου, Π., (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Oppenheim, A.N. (1984). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London. Biddles Ltd.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Παππά, Ε. & Ζαφειροπούλου, Μ., (2000). Ο ρόλος των Κινήτρων στην Εκμάθηση Ξένης Γλώσσας. *Νέα Παιδεία*. Τόμ. 95, σελ. 106-119.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή - Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν.Δ., (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Δομή και Χρησιμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή - Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν.Δ., (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget, J. (1971). The Theory of Stage Cognitive Development. In D. R. Green, M. P. Ford and G. B. Flamer (Eds.) *Measurement and Piaget*. New York: McGraw-Hill.
- Pintrich, P.R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Spaulding, L.C. (1992). *Motivation in the Classroom*. McGraw-Hill, Inc.
- Spolsky, B. (1985). Formulating a Theory of Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 269-288.

Abstract

The advantages of early learning of a foreign language have been a popular subject of scientific research. Recent findings argue that motivation and attitudes play an important role in foreign language learning and that motivation of children attenuates with age. The

aim of the present study was to investigate the motivation and attitudes of Greek kindergarten children towards learning English as a foreign language and also to study if early familiarization with the language has an effect on their attitudes and motivation later on. The impact of parental attitudes on children's motivation was also investigated. Eighty kindergarten children and 146 parents took part in the study. Our findings show that young children are positively motivated and have an equally positive attitude toward English

language learning, which strengthens significantly when they-and especially the girls-come in contact with the language in their schools early.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Μαρία Ζαφειροπούλου, Εργαστήριο Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φιλελλήνων 38221, Βόλος.

Τηλ./Fax: 0421 74736 & 01 8075978.

E-mail: mzafirop@uth.gr & zafirop@groovy.gr