

# ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΑΦΥΠΝΙΣΗ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΓΑΛΛΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ»

Αικατερίνη Μαυρομαρά-Λαζαρίδου  
(Ph.D) Ε.Ε.Π. Γαλλικής Γλώσσας  
Δ.Π.Θ.

Ιωάννης Αναγνωστόπουλος  
(M.Sc.) Ingénierie des langues-Linguistique  
(U. de Strasbourg)

## Abstract

The Greek-French Friendship Association involving students of the Department of Early Childhood Education at the Democritus University of Thrace, choosing French as a foreign language, created the “Awakening the French language and culture” project. In the context of this project, a specific double pedagogical project (PP) is organized every year: the PP1, with the aim to achieve a dynamic approach to the specialized domain language, based on active learning and action (production of educational materials and encouragement through workshops). Additionally, the PP2, has the aim to involve children of age 5-11 in the French language and culture through playful and creative activities. Evaluation of PP1 was performed, with a closed questionnaire based in a previous “open” one. Students showed interest and satisfaction from their participation in the project (9.03) and developed accountability (9.28), collaboration (8.78), linguistic and methodological skills (7.39 ~~XXX~~ 7.67 correspondingly). Despite all the difficulties pointed out, they have also shown considerable interest in the continuation of the program.

## Λέξεις κλειδιά

*Αφύπνιση στην ξένη γλώσσα, προσέγγιση δράσης, παιδαγωγικό σχέδιο, ενεργός μάθηση, γλώσσα ειδικότητας, παιχνιδιές δραστηριότητες.*

## 0. Εισαγωγή

Σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική Ευρώπη, η επαφή με τις ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το μικρό παιδί έχει ανεπτυγμένη την ικανότητα της μίμησης και της απομνημόνευσης, ενώ παράλληλα η φωνολογική του εμβέλεια επιτρέπει την κατάκτηση της ξένης γλώσσας με μεγαλύτερη ευκολία (Morlat

2008). Δυστυχώς, για τα ελληνικά δεδομένα υπάρχουν μη τεκμηριωμένες επιφυλάξεις και συχνά αντιρρήσεις για το αν θα πρέπει να ξεκινά η ξένη γλώσσα από τη νηπιακή ηλικία (βλ. λ.χ. Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου 2005). Υποστηρίζοντας την άποψη ότι είναι σημαντικό για τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με την ξένη γλώσσα όσο το δυνατόν νωρίτερα (βλ. λ.χ. Μαυρομαρά 2005) ο ΣΕΦ (Σύλλογος Ελληνογαλλικής Φιλίας «Το Σπίτι της Αντουανέττας») σε συνεργασία με τους φοιτητές του ΤΕΕΠΗ (Τμήμα Επισημάτων της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία) του ΔΠΘ (Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης), που επιλέγουν τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα, δημιούργησε το 2010 ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Αφύπνιση στη γαλλική γλώσσα και στο γαλλικό πολιτισμό». Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού οργανώνεται κάθε χρόνο μέχρι σήμερα ένα διπλό παιδαγωγικό σχέδιο (ΠΣ): α. των φοιτητών στο ΤΕΕΠΗ (ΠΣ 1), β. των παιδιών, 5-11 ετών, στην έδρα του ΣΕΦ (ΠΣ 2). Στόχος του προγράμματος είναι, αφενός, η δυναμική προσέγγιση της γλώσσας ειδικότητας από τους φοιτητές βασισμένη στην ενεργό μάθηση και δράση, αφετέρου, η ευαισθητοποίηση μικρών παιδιών στην γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό μέσα από παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες, οργανωμένες από τους φοιτητές.

Στο παρόν άρθρο περιγράφονται αναλυτικά τα ΠΣ1 και ΠΣ2 και επιχειρείται μια πρώτη αξιολόγηση του ΠΣ1.

### *1.1. Τι είναι η «αφύπνιση» στην ξένη γλώσσα;*

Σύμφωνα με τον Cuq «Αφύπνιση στη γλώσσα είναι η διαδικασία που φέρνει το παιδί σε επαφή με διαφορετικές γλώσσες μέσα από μια οπτική που ευνοεί το άνοιγμα στις γλώσσες, ισχυροποιεί τη στρατηγική της μετάβασης από τη μια γλώσσα στην άλλη (interlinguistique) και προετοιμάζει το παιδί να μαθαίνει πώς να μαθαίνει μια ξένη γλώσσα». (Cuq 2003: 92). Το 2003 ο Candelier δημιουργεί το πρόγραμμα «Αφύπνιση στις γλώσσες» (Eveil aux langues – EVLANG), με στόχο όχι την εκμάθηση αλλά την ευαισθητοποίηση στις ξένες γλώσσες, δηλαδή την συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας και της γλωσσικής πολυμορφίας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων διάκρισης των ήχων των διαφορετικών φωνολογικών αλφαβήτων συγκρίνοντας τις γλώσσες μεταξύ τους. Μια τέτοια παρέμβαση «αφύπνισης στις γλώσσες» επιδρά θετικά στο ενδιαφέρον και τη στάση των μικρών παιδιών απέναντι στις ξένες γλώσσες και δημιουργεί κίνητρα για την περαιτέρω εκμάθησή τους (Candelier 2003). Δανειζόμαστε τον όρο «αφύπνιση» από τον Candelier και προσθέτουμε «...στη γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό», προκειμένου να επιμείνουμε στον πρωταρχικό μας στόχο που είναι κυρίως η ευαισθητοποίηση στη γαλλική γλώσσα –με έμφαση σε στοιχεία πολιτισμού- χωρίς να παραμελούμε με κάθε ευκαιρία να κάνουμε αναφορές και συγκρίσεις με γλώσσες που μιλιούνται από παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, όπως η αγγλική, η τουρκική, η ρωσική, η γεωργιανή και άλλες.

## ***1.2. Γιατί επαφή με την ξένη γλώσσα στην πρώιμη ηλικία;***

Μελέτες τα τελευταία 15 χρόνια έχουν δείξει ότι όσο νωρίτερα έρχεται το παιδί σε επαφή με την ξένη γλώσσα, τόσο πιο εύκολα την κατακτά και πιο σωστά την προφέρει (Flege, Yeni-Komshian & Liu 1999, Singleton 2003, Bongaerts 2003, Groux 2003, Gaonac'h 2006, Huang 2014). Οι παραπάνω μελέτες βασίστηκαν στην κλασική υπόθεση της κρίσιμης περιόδου (critical period hypothesis) που αφορά την κατάκτηση των μητρικών γλωσσών όπως διατυπώθηκε από τους Penfield και Roberts (Penfield & Roberts 1959).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bongaerts, οι πιο νέοι είναι περισσότερο ευαίσθητοι από ό,τι οι μεγαλύτεροι στο να πλησιάσουν το επίπεδο της προφοράς των φυσικών ομιλητών. Αυτό συμβαίνει διότι η ανάπτυξη του φωνητικού συστήματος της μητρικής τους γλώσσας δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί και επομένως δεν είναι ικανό να επηρεάσει αισθητά το φωνητικό σύστημα της δεύτερης γλώσσας (Bongaerts 2003). Παράλληλα σημειώνει η Groux: «Το μικρό παιδί είναι ικανό να ακούει και να αναπαράγει ήχους και φωνήματα άλλων γλωσσών, ξένων προς τη μητρική του, ικανότητα που χάνει μετά την ηλικία των 10 ετών». (Groux 2003) Τα παιδιά μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα ξένες γλώσσες από τους ενήλικες. Η ιδανική ηλικία να ξεκινά κανείς είναι μεταξύ 4 και 8 ετών. Σύμφωνα με τον Gaonac'h, από μια ηλικία και μετά, βιολογικοί λόγοι εμποδίζουν την ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων. Πρόκειται για «...την πλαστικότητα του εγκεφάλου, δηλαδή τη δυνατότητα να αναπτύσσει το παιδί κάποιες δεξιότητες που σχετίζονται με την ξένη γλώσσα (...) η ηλικία των 10 ετών αποτελεί συχνά το όριο» (Gaonac'h 2006: 14).

Πριν από τα 10, το παιδί έχει την ικανότητα να αποδίδει την προσωδία στην ξένη γλώσσα, καθώς το αυτί και ο εγκέφαλος μπορούν να διακρίνουν λεπτές διαφορές ανάμεσα στα φωνήματα, η στρατηγική της απομνημόνευσης του επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό την επεξεργασία πληροφοριών και η μιμητική ικανότητα είναι υψηλή. Όπως αναφέρει η Groux, το μικρό παιδί διαθέτει μεγάλη διανοητική ευελιξία να μιμείται και να εισέρχεται στη γλώσσα του άλλου. Στο νηπιαγωγείο μαθαίνει την ξένη γλώσσα με παιγνιώδη τρόπο, τραγουδώντας, κατασκευάζοντας, παίζοντας. Πρόκειται για μια εξαιρετική χρονική στιγμή που το παιδί μπορεί να μάθει την ξένη γλώσσα με ευχάριστο τρόπο, κατακτώντας σωστά την προφορά της και βάζοντας γερές βάσεις για την τελειοποίησή της. (Groux 2003). Οι Τζακώστα και van de Ree αναφέρουν ότι η ανάπτυξη μιας γλώσσας είναι αυτόματη, ασυνείδητη και γρηγορότερη όταν συντελείται τα πρώτα χρόνια της ζωής και ιδιαίτερα όταν λαμβάνει χώρα σε φυσικό περιβάλλον, εκτός εκπαιδευτικών πλαισίων (Τζακώστα 2015, van de Ree 2015). Για παράδειγμα η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην ηλικία των 4 ετών, ενταγμένη σε πρόγραμμα διδασκαλίας, είναι ελάχιστα ευεργετικότερη από ότι αν άρχιζε στα 12 (van de Ree 2015:79). Σημαντικό λοιπόν είναι η δεύτερη γλώσσα όχι μόνο να ξεκινά όσο το δυνατόν νωρίτερα αλλά και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου.

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Διδακτική προσέγγιση: Παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας

Για την υλοποίηση του διπλού ΠΣ εφαρμόστηκε η Παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας (ΠΣΕ), γνωστή ως «μέθοδος project» με έμφαση στην «προσέγγιση δράσης» (*approche actionnelle*). Η ΠΣΕ είναι μια μέθοδος που στοχεύει κυρίως στην «ενεργοποίηση» και κινητοποίηση του μαθητευόμενου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και στην οικοδόμηση της γνώσης του, ώστε να αποκτήσει νόημα γι' αυτόν η μάθηση (Huber 1999: 55). Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων του στηρίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, στις πηγές που αντλεί από το περιβάλλον του, και καταλήγει σε μια συγκεκριμένη παραγωγή (Ministère de l'Éducation Nationale: Direction des Écoles 1992: 91). Ο Huber συμπληρώνει ότι η συγκεκριμένη παραγωγή θα πρέπει να είναι «κοινοποιησίμη», δηλαδή να παρουσιάζεται σε κοινό, ώστε να αποτελεί ισχυρότερη πηγή κινήτρου για τον μαθητευόμενο (Huber 1999: 18). Την ανάγκη κοινοποίησης του τελικού προϊόντος επισημαίνουν επίσης και οι Lestage & Belmas (2002: 60). Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι η επίτευξη ποικίλων στόχων και δεξιοτήτων, τόσο στον γνωστικό τομέα (ειδικές γνώσεις) όσο και στον ψυχοκινητικό (εγκάρσιες και μεθοδολογικές δεξιότητες), όχι λιγότερο όμως και στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα (στάσεις και συμπεριφορές) (Bru & Not 1991: 56, Bordallo & Ginestet 1993: 71, Perrenoud 2002: 11). Τέλος, κατά την εφαρμογή της μεθόδου, ο ρόλος του διδάσκοντα διαφοροποιείται από το παλαιό δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Ο διδάσκων είναι κυρίως αυτός που εμπνυχώνει και κινητοποιεί τις ομάδες, δίνει ερεθίσματα, βοηθά στην καλύτερη οργάνωση και τον προγραμματισμό των εργασιών, παίζει το ρόλο του «διευκολυντή» (Réseau École et Nature 1996: 126-128, Frey 1998: 57-62, Χρυσοφίδης 1998: 79-81)

Η ΠΣΕ μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά όπως όλες οι μέθοδοι, έχει τους περιορισμούς της. Εφαρμόζεται δύσκολα όταν υπάρχει πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, περιορισμός χρόνου και μια συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας επιβεβλημένη θεσμικά. Απαιτεί, επίσης, τη δέουσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενεργό εμπλοκή τους. Όσον αφορά στα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής της, αυτά φαίνονται σε βάθος χρόνου (Frey 1998: 77). Σχετικά με τις αποκλίσεις της ΠΣΕ, προκειμένου να διεκπεραιωθεί με επιτυχία ένα ΠΣ, θα πρέπει να διατηρήσουμε μια ισορροπία ανάμεσα στους τρεις βασικούς πόλους, όπου κινείται ένα ΠΣ: τον κοινωνικό (τελικό προϊόν), τον ορθολογικό (διδακτικοί στόχοι) και τον συναισθηματικό (ελευθερία-αυθορμητισμός). Δεν θα πρέπει να δίδεται έμφαση στον έναν, σε βάρος του άλλου, ώστε να ολοκληρωθεί το ΠΣ επιτυχώς, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό – δεν θα πρέπει, π.χ., να δοθεί έμφαση στη μορφή του τελικού προϊόντος, σε βάρος της επίτευξης των προβλεπόμενων στόχων, ή το αντίθετο (Bordallo & Ginestet 1993: 11).

## 2.2. Μοντέλο εφαρμογής: Γλώσσα Ειδικότητας (ΠΣ 1)

Η γλώσσα ειδικότητας (Language for Specific Purposes- LSP) διαφοροποιείται από την ξένη γλώσσα στο ότι αφορά ειδικό πληθυσμό ενηλίκων μαθητευομένων, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένες ανάγκες επικοινωνίας που σχετίζονται με το επάγγελμά τους. Η γλώσσα ειδικότητας καλύπτει συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο και αφορά στην εκμάθηση και χρήση εξειδικευμένου λεξιλογίου (Chaudron, C. 1983, Richer, J.J. 2008). Η ΠΣΕ στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της γλώσσας ειδικότητας, μπορεί να βρει την καλύτερη εφαρμογή της, δεδομένου ότι υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία όσον αφορά στα προγράμματα σπουδών και στην επιλογή μεθόδων. Η γλώσσα γίνεται μέσον, εργαλείο, προκειμένου ο σπουδαστής να φτάσει στο στόχο του, που σχετίζεται άμεσα με τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα. Ο σπουδαστής βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μετά από ανάλυση των αναγκών και ενδιαφερόντων του, συναποφασίζει με τον διδάσκοντα τα θεματικά πεδία στα οποία θα επικεντρωθεί η διδακτική πράξη, συλλέγει και προτείνει υποστηρικτικό υλικό ανατρέχοντας σε ανάλογες πηγές, παράγει και δημιουργεί, σε συγκεκριμένους χρόνους και με συγκεκριμένη μεθοδολογία, ένα τελικό προϊόν σύμφωνα με τα επιστημονικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντά του. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, διαπραγματεύεται, αυτοδιαχειρίζεται, συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, μαθαίνει μέσα από έρευνα, προσωπικές εμπειρίες και αλληλοεπιδράσεις. Σήμερα πλέον αναγνωρίζεται ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά κυρίως εργαλείο κοινωνικής δράσης. Σύμφωνα με τη «προσέγγιση δράσης» έτσι όπως περιγράφεται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (Conseil de l'Europe 2001: 15) ο μαθητευόμενος-χρήστης της ξένης γλώσσας (apprenant-usager) οφείλει να εκπαιδεύεται ώστε να είναι ικανός να δρα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και να υλοποιεί δράσεις όχι μόνο γλωσσικού αλλά και κοινωνικού περιεχομένου. Επίσης, ο νέος Ευρωπαίος πολίτης οφείλει να μπορεί να εργάζεται στην άλλη γλώσσα σε διάφορα εργασιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Καθώς εμπλέκεται σε σχέδια εργασίας, του δίδεται η δυνατότητα να συμμετέχει ζωντανά, και με αυθεντικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα.

Το μοντέλο εφαρμογής της μεθόδου που προτείνεται για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και της γλώσσας ειδικότητας και το οποίο εφαρμόσαμε, περιλαμβάνει τα παρακάτω μέρη: α) Αρχικός σχεδιασμός: ανάλυση αναγκών (διαγνωστικό στάδιο) και ορισμός σχεδίου εργασίας (θέμα, κοινό, τόπος, διάρκεια, στόχοι, υλικό, τελικό προϊόν), β) Οργάνωση: καθορισμός περιεχομένων των δραστηριοτήτων και προγραμματισμός, γ) Υλοποίηση, δ) Αξιολόγηση: στόχων, διαδικασίας, τελικού προϊόντος (Mavromara-Lazaridou 2006).

### 2.3. «Παιγνιώδης και δυναμική» προσέγγιση (ΠΣ 2)

Κατά την υλοποίηση του ΠΣ2, τα παιδιά μαθαίνουν γαλλικά τραγούδια, ασχολούνται με κατασκευές, παίζουν επιτραπέζια παιχνίδια, κάνουν παιγνιώδεις δραστηριότητες γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Υιοθετείται μια προσέγγιση «παιγνιώδης και δυναμική», έτσι όπως περιγράφεται από την Tarantino-Fraternali: ο όρος «παιγνιώδης» παραπέμπει σε δραστηριότητες ευχάριστες που έχουν στόχο την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και την αυθόρμητη συμμετοχή σε δράσεις που θεωρούν δικές τους και τις μοιράζονται. Ο όρος «δυναμική» υπονοεί μια διαδικασία ανοικτή προς τα παιδιά, η οποία δίνει τη δυνατότητα αναπροσαρμογής των δράσεων σύμφωνα με τις ανάγκες των ατόμων έτσι όπως αυτές εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πράγμα που προϋποθέτει βέβαια καλή διάθεση και διαθεσιμότητα εκ μέρους των εμπυχωτών (Tarantino-Fraternali 1997: 134-135). Η χρήση παιχνιδιών δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν τη ξένη γλώσσα εν μέσω ευχάριστων συναισθημάτων και ατμόσφαιρας παιχνιδιού και να την χρησιμοποιήσουν ασυνείδητα παίζοντας. Η Vanthier αναλύοντας τα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού που συνδέονται με τον τομέα της γλώσσας και της παιδαγωγικής, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και επιτρέπει την ανάπτυξη σχέσεων που βασίζονται σε αμοιβαίο σεβασμό. Επιπλέον, βοηθά στην επίλυση προβλημάτων και στην ανάπτυξη της έκφρασης. Παράλληλα, αναπτύσσει τη νοημοσύνη, την παρατηρητικότητα, το κριτικό πνεύμα, την συνεργατικότητα και την αυτονομία. Τέλος, προβάλλοντας τον κοινωνικό ρόλο του παιχνιδιού, η Vanthier σημειώνει : «...με το παιχνίδι, η γλώσσα ζει μέσα στη δράση: το παιχνίδι είναι μια κοινωνική πρακτική, συνιστά από μόνο του μια κατάσταση αυθεντική που εύκολα μεταφέρεται στην τάξη... » (Vanthier 2009: 27). Από την πλευρά της, η Silva, υπογραμμίζει: « Η δημιουργικότητα και το παιχνίδι σχετίζονται άμεσα με την έννοια της ελευθερίας, τη φαντασία, το τυχαίο, αποτελούν σύνδεσμο ανάμεσα στο κόσμο του παιδιού και τον κόσμο της τέχνης... » (Silva 2009: 107). Παράλληλα, ο ρυθμός, το τραγούδι και η μουσική βοηθούν στην επικοινωνία ανάμεσα στον κόσμο του παιδιού και αυτόν της ξένης γλώσσας. Επίσης, όπως σημειώνει η Tarantino-Fraternali, η χρήση των εικαστικών εργαλείων (κατασκευή, ζωγραφική, κολάζ...) προσθέτει ευχαρίστηση, αναπτύσσει την δημιουργικότητα, αυξάνει τα κίνητρα για τη χρήση της ξένης γλώσσας προσδίδοντάς της μια πιο ρεαλιστική διάσταση (Tarantino-Fraternali 1997: 134-135). Επιπλέον προσθέτει: «Με την καλλιτεχνική δραστηριότητα η ξένη γλώσσα προσεγγίζεται από τα παιδιά, όχι σαν αντικείμενο σχολικής μάθησης, αλλά σαν μέσο επικοινωνίας σε συνδυασμό με την ευχαρίστηση και τη δημιουργία». (Tarantino-Fraternali 1997: 170). Δίνοντας έμφαση στον συναισθηματικό τομέα, προσδοκούμε την ανάπτυξη μιας πιο θετικής στάσης απέναντι στην ξένη γλώσσα και τον πολιτισμό της.

## 2.4. Περιγραφή των δύο φάσεων του προγράμματος

Ακολουθώντας 4 βασικά στάδια της μεθόδου πρότζεκτ, τα οποία προαναφέραμε, σχεδιασμός – οργάνωση – υλοποίηση – αξιολόγηση, παρουσιάζουμε το διπλό-ΠΣ (ΠΣ1+ΠΣ2).

### 2.4.1. Σχεδιασμός

Η διαγνωστική ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης, που πραγματοποιείται κατά την πρώτη συνάντηση με τις φοιτήτριες στην αρχή του ΠΣ, μας οδηγεί στις παρακάτω διαπιστώσεις. Οι φοιτήτριες που έχουν επιλέξει τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα δυσκολεύονται να μελετήσουν επιστημονικά κείμενα της ειδικότητας τους επειδή έχουν κυρίως χαμηλό επίπεδο γνώσης (A1-A2). Ωστόσο, εκδηλώνουν ενδιαφέρον να ασχοληθούν με πιο πρακτικά θέματα όπως πχ. το γαλλικό παιδικό τραγούδι, ή να μελετήσουν οδηγίες κατασκευών και κανόνες επιτραπέζιων παιχνιδιών. Επίσης, ενδιαφέρονται να παραγάγουν παιδαγωγικό υλικό και να πλαισιώσουν το πρόγραμμα του ΣΕΦ «Αφύπνιση στη γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό», υλοποιώντας δίγλωσσα δημιουργικά εργαστήρια. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5-11 ετών και έχει στόχο την ευαισθητοποίηση στην γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό μέσα από παιγνιώδεις δράσεις και εργαστήρια κατασκευών.

Στη συνέχεια, ορίζουμε το ΠΣ ως εξής: Διπλό ΠΣ, ΠΣ1 - των φοιτητριών, με στόχο την παραγωγή δίγλωσσου παιδαγωγικού υλικού και υλοποίηση δημιουργικών εργασιών, και ΠΣ2 - των παιδιών, με στόχο την ευαισθητοποίηση, αφύπνιση, στη γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό. Το εμπλεκόμενο κοινό αποτελείται από φοιτήτριες του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ, που έχουν επιλέξει τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα για τέσσερα εξάμηνα σπουδών, παιδιά ηλικίας 5-11 ετών, δύο καθηγήτριες γαλλικής γλώσσας και μια μεταπτυχιακή γαλλίδα φοιτήτρια (ασκούμενη στον ΣΕΦ). Το ΠΣ διαρκεί από Νοέμβριο έως και Μάιο και υλοποιείται κάθε Σάββατο 18.30-20.00 στους χώρους του ΣΕΦ. Ως υποστηρικτικό υλικό χρησιμοποιούνται πηγές από το διαδίκτυο, βιβλία, κάρτες και γαλλόφωνος παιδικός τύπος. Χρησιμοποιούνται επίσης υλικά όπως χαρτόνια, μαρκαδόροι, κόλλες κ.ά. Το τελικό προϊόν για το ΠΣ 1 είναι δίγλωσσο παιδαγωγικό υλικό (διαφάνειες, κάρτες, παιχνίδια, κατασκευές, κ.ά.) καθώς και οργάνωση/εμπύχωση εργασιών, ενώ για το ΠΣ 2 είναι κυρίως κατασκευές.

Οι γενικοί στόχοι του ΠΣ1 είναι αρχικά να δημιουργηθεί το κίνητρο στους φοιτητές να αξιοποιούν την ξένη γλώσσα που μαθαίνουν στο Νηπιαγωγείο. Επίσης, να βελτιώσουν το επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας και γλώσσας ειδικότητας που επέλεξαν να μελετήσουν. Παράλληλα, να έρθουν σε άμεση επαφή με το επάγγελμά τους χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα της επιλογής τους, καθώς επίσης και να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα κοινωνικού χαρακτήρα, που συνδέει το Πανεπιστήμιο με έναν πολιτιστικό φορέα της πόλης. Ως ειδικούς στόχους ορίζουμε: α) στον γνωστικό

τομέα, την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, ειδικό λεξιλόγιο, προφορά), επαφή και γνώση στοιχείων του γαλλικού πολιτισμού β) στον ψυχοσωματικό τομέα, την ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεθοδολογικών δεξιοτήτων γ) στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, την ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών και παιδαγωγικών αξιών, όπως τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, τον σεβασμό στον άλλο, την αυτονομία, την δημιουργικότητα.

Οι γενικοί στόχοι του ΠΣ2 είναι αρχικά η ανάπτυξη κινήτρων για την ανακάλυψη μιας νέας γλώσσας και παράλληλα ένα άνοιγμα στην διαφορετικότητα, στην κουλτούρα του «άλλου». Ως ειδικούς στόχους ορίζουμε: α) στον γνωστικό τομέα, την ικανότητα αναγνώρισης της γραφής και διάκρισης ήχων στην ξένη γλώσσα, την αναπαραγωγή και μίμηση ήχων (προφορά), την κατανόηση απλών φράσεων, λέξεων, εντολών, την απομνημόνευση τραγουδιών καθώς και την επαφή και γνώση στοιχείων του γαλλικού πολιτισμού β) στον ψυχοσωματικό τομέα, την ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεθοδολογικών δεξιοτήτων γ) στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, την ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών και παιδαγωγικών αξιών, όπως τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, τον σεβασμό στον άλλο, την αυτονομία, την δημιουργικότητα.

Όσον αφορά τη στρατηγική που υιοθετήθηκε στο ΠΣ1, με βάση την συνεργατική μέθοδο, οι φοιτήτριες δημιούργησαν ομάδες και ανέλαβαν διάφορους ρόλους στην φάση παραγωγής υλικού: συντονιστή, γραμματέα, φωτογράφου, καλλιτεχνικού επιμελητή, ρεπόρτερ. Όλες οι φοιτήτριες στην ομάδα τους ήταν ερευνήτριες και παραγωγοί υλικού, και στη φάση υλοποίησης του εργαστηρίου, όλες ανέλαβαν τον ρόλο του εμπυχωτή. Βασική βοηθός και στις δυο φάσεις ήταν η γαλλίδα μεταπτυχιακή φοιτήτρια. Σχετικά με το ΠΣ 2, τα παιδιά εργάστηκαν άλλοτε ομαδικά, πραγματοποιώντας συλλογικές κατασκευές ή παίζοντας επιτραπέζια παιχνίδια, και άλλοτε ατομικά, φτιάχνοντας την δική τους κατασκευή.

#### **2.4.2. Οργάνωση**

ΠΣ 1: Κάθε ομάδα διαλέγει ένα θέμα (ζώα, εποχές, φρούτα...) βάσει του οποίου επιλέγει το παιδαγωγικό υλικό που θα παράγει. Αρχικά, δημιουργεί υλικό ευαισθητοποίησης (πχ. κάρτες αντιστοίχισης: εικόνα-κείμενο), επίσης, μια κατασκευή με τις οδηγίες της, ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με τους κανόνες του, ένα τραγούδι σε DVD ή CD, τέλος σειρά διαφανειών με φωτογραφικό και άλλο υλικό, που παρουσιάζει το τελικό προϊόν στην τάξη. Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε το περιεχόμενο των δράσεων, εντός τάξης και εκτός τάξης (συναντήσεις των ομάδων εκτός ωρών μαθημάτων), με την σειρά που αυτές πραγματοποιούνται



**Πίνακας 1:** Περιεχόμενο και προγραμματισμός δράσεων ΠΣ1

<b>Περιεχόμενο - προγραμματισμός δράσεων</b>	
1	Παρουσίαση του ΠΣΕ και επαφή με το παιδαγωγικό υλικό (παιγνίδια, κατασκευές, τραγούδια...)
2	Γλωσσική επεξεργασία τραγουδιών, οδηγιών για κατασκευές και κανόνων παιγνιδιών (λεξιλόγιο, σύνταξη, γραμματική, προφορά)
3	Αναζήτηση παιδαγωγικού υλικού σχετικού με το θέμα επιλογής της ομάδας
4	Παραγωγή πρωτότυπου, δίγλωσσου παιδαγωγικού υλικού
5	Οργάνωση δημιουργικών εργαστηρίων
6	Εμπύχωση δημιουργικών εργαστηρίων
7	Παρουσίαση του τελικού προϊόντος στην τάξη

ΠΣ 2: Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε το περιεχόμενο των δράσεων, κατά την διάρκεια υλοποίησης του εργαστηρίου, με την σειρά που αυτές πραγματοποιούνται.

**Πίνακας 2:** Περιεχόμενο και προγραμματισμός δράσεων ΠΣ2

<b>Περιεχόμενο - προγραμματισμός δράσεων</b>	
1	Ευαισθητοποίηση με κάρτες
2	Τραγούδι – μίμηση και απομνημόνευση
3	Υλοποίηση κατασκευής
4	Επιτραπέζιο παιχνίδι
5	Παιγνιώδεις δράσεις – φυλλάδια

### 2.4.3. Υλοποίηση

ΠΣ 1: Κατά τη διάρκεια του 1ου βήματος στην τάξη, γίνεται από τη διδάσκουσα παρουσίαση του ΠΣΕ και ακολουθεί διαγνωστική ανάλυση αναγκών μετά από προφορική συζήτηση και καταγραφή απόψεων στον πίνακα. Στη συνέχεια δημιουργούνται ομάδες 4-5 ατόμων, με βάση την επιθυμία τους. Κάθε ομάδα διαλέγει το θέμα της και μοιράζονται οι ρόλοι. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, γίνεται μια πρώτη έρευνα υλικού και επεξεργασία κειμένων ειδικότητας (οδηγίες κατασκευών, κανόνες παιγνιδιών κ.ά.). Το 2ο βήμα είναι η παραγωγή υλικού και οργάνωση των εργαστηρίων. Οι φοιτήτριες συναντώνται και εκτός τάξης μεταξύ τους αλλά και με την γαλλίδα φοιτήτρια. Συνεχίζουν την έρευνα υλικού, ανταλλάσσουν απόψεις, παίρνουν αποφάσεις. Κατόπιν στην τάξη, τελειοποιούν το υλικό με υποδείξεις της

εμπυχωτήριας καθηγήτριάς τους και καταλήγουν στον τελικό σχεδιασμό του εργαστηρίου τους. Κατά το 3ο βήμα, στο χώρο του ΣΕΦ, ζωντανεύει το δημιουργικό εργαστήρι με τα παιδιά. Κάθε ομάδα - δύο ομάδες κάθε φορά, σε δυο διαφορετικούς χώρους-, υλοποιεί το εργαστήρι της με τη βοήθεια της γαλλίδας φοιτήτριας και δύο καθηγητριών γαλλικής, που λειτουργούν βοηθητικά, διορθώνοντας κυρίως την προφορά. Στο τέλος του εργαστηρίου, υπάρχει συζήτηση με στόχο μια περιγραφική αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση των συμμετεχουσών φοιτητριών καθώς και σχολιασμοί εκ μέρους των καθηγητριών και της γαλλίδας φοιτήτριας. Στο 4ο βήμα, κάθε ομάδα παρουσιάζει το τελικό προϊόν (σειρά διαφανειών) και την εμπειρία της στην τάξη. Ακολουθεί συζήτηση.

ΠΣ 2: Το 1ο βήμα ξεκινά με «καταιγισμό ιδεών» γύρω από το θέμα. Τα παιδιά εκφράζονται στη μητρική γλώσσα και συμμετέχουν με βάση την υπάρχουσα γνώση τους. Στη συνέχεια απομονώνεται κάποιο βασικό λεξιλόγιο (6-8 λέξεις) με το οποίο τα παιδιά παίζουν διάφορα παιχνίδια χρησιμοποιώντας τις κάρτες (εικόνα-κείμενο). Στο 2ο βήμα, οι φοιτήτριες επιλέγουν ένα τραγούδι, καθώς και τον τρόπο που θα βοηθήσει τα παιδιά να προφέρουν σωστά και να το απομνημονεύσουν: επαναλαμβάνοντάς το με διαφορετικό ύφος (χαρούμενο, θυμωμένο, λυπημένο...), χρησιμοποιώντας βίντεο από το διαδίκτυο, εικονογραφώντας το σε μεγάλο χαρτόνι κ.ά. Τα παιδιά βάζουν εικόνες από το βασικό λεξιλόγιο του τραγουδιού όσο τραγουδούν ή σύμφωνα με το νόημα, μιμούνται ανάλογες κινήσεις. Στο 3ο βήμα, ακολουθώντας τις οδηγίες, τα παιδιά κάνουν την κατασκευή τους, συνήθως μία ατομική, που παίρνουν μαζί τους. Οι φοιτήτριες προσπαθούν να βοηθούν και να μην «εκτελούν» στην θέση των παιδιών, δεδομένου ότι παρατηρείται συχνά αυτή η τάση. Στη συνέχεια παίζουν ομαδικά το επιτραπέζιο παιχνίδι που κατασκεύασαν οι φοιτήτριες. Στο 4ο βήμα, προκειμένου να εμπειρωθεί το βασικό λεξιλόγιο που δόθηκε αρχικά με τις κάρτες και το οποίο συνάντησαν τα παιδιά στο τραγούδι και στο επιτραπέζιο παιχνίδι, τα παιδιά συμπληρώνουν φυλλάδιο με κρυπτόλεξο ή σταυρόλεξο ή κωδικοποιημένο μήνυμα ανάλογα με την ηλικία. Στο τέλος, τα παιδιά με τη βοήθεια των φοιτητριών, συμμαζεύουν τα τραπέζια τους.

Ολοκληρώνοντας, περιγράφουμε συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα τα δυο μέρη του ΠΣ.

**Πίνακας 3:** Σχεδιασμός των ΠΣ1 και ΠΣ2 - συνοπτικά

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΠΣ1	ΠΣ2
Σκοπός	Ενεργός μάθηση της γαλλικής ξένης γλώσσας και αξιοποίηση της γαλλικής - γλώσσας ειδικότητας με δραστική προσέγγιση	Αφύπνιση, ευαισθητοποίηση στην γαλλική γλώσσα και στο γαλλικό πολιτισμό με δυναμική και παιγνιώδη προσέγγιση
Φορέας	ΤΕΕΠΗ / ΔΠΘ	Σύλλογος ελληνογαλλικής φιλίας «Το Σπίτι της Αντουανέττας»
Κοινό	Φοιτήτριες του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ (γλωσσικό επίπεδο Α2-Β1)	Παιδιά ηλικίας 5-10 ετών της Αλεξανδρούπολης
Τόπος	Τάξη μαθήματος, εργαστήριο ξένων γλωσσών / ΤΕΕΠΗ	Έδρα του συλλόγου (Σπίτι Αντουανέττας)
Διάρκεια	Νοέμβριο – Μάιο	Νοέμβριο - Μάιο
Στόχοι	Ανάπτυξη γλωσσικών, μεθοδολογικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών	Ανάπτυξη γλωσσικών, μεθοδολογικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών
Υποστηρικτικό υλικό	Διαδίκτυο (οδηγίες κατασκευών και παιχνιδιών, τραγούδια...) αναλώσιμο υλικό κατασκευών	Κάρτες, διαφάνειες, βίντεο, αναλώσιμο υλικό κατασκευών
Τελικό προϊόν	Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, οργάνωση και εμφύχωση εργαστηρίων	Υλοποίηση ατομικής ή συλλογικής κατασκευής

Εμπλέκοντας τις φοιτήτριες στο πρόγραμμα, επιδιώκουμε την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα την επιμόρφωσή τους ως μελλοντικές εκπαιδευτικούς. Τις προτρέπουμε να αξιοποιούν την γαλλική γλώσσα που διδάχθηκαν, ανατρέχοντας σε πηγές στον γαλλικό παιδικό τύπο και στο διαδίκτυο εμπλουτίζοντας έτσι το υλικό τους, καθώς επίσης και να οργανώνουν στις μελλοντικές τάξεις τους δραστηριότητες αφύπνισης σε άλλες γλώσσες αναδεικνύοντας την αξία της πολυγλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας.

Παρεμφερής εμπειρία φοιτητών του ΠΤΔΕ Παν/μιου Κρήτης, σε πρόγραμμα Αφύπνισης γλωσσών (langage awareness /*éveil aux langues*) σε τάξεις Δημοτικού σχολείου, έδωσε τη δυνατότητα στους μεν φοιτητές να εμπλακούν με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της τάξης με γόνιμο τρόπο και να ασκήσουν τις μεταγλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, στα δε παιδιά να ανταποκριθούν με ενδιαφέρον και μεγάλο ενθουσιασμό. (Χατζηδάκη 2015).

Στην περίπτωση μας, κατά την εφαρμογή του ΠΣ1, οι φοιτήτριες «διδάσκονται» την γαλλική γλώσσα ενώ παράλληλα «δρουν» ομαδικά χρησιμοποιώντας την γλώσσα ως εργαλείο για την παραγωγή υλικού και την υλοποίηση δημιουργικών εργαστηρίων με παιδιά. Πρόκειται για μια μορφή επιμόρφωσης, μια τεχνική επιμόρφωσης –δράσης η οποία έχοντας σαν βάση την μέθοδο πρότζεκτ, δημιουργεί μια ιδιαίτερη δυναμική καθώς και αυξημένα κίνητρα για γνώση. Επίσης, η διαδικασία εναλλαγής «διδασκαλίας» και «εφαρμογής» δίνει τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά ανάμεσα στην θεωρία και στην πράξη και να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν στην εφαρμογή ενός σχεδίου τα οποία δεν είχαν υπολογίσει εκ των προτέρων (Raynal & Rieunier 2005). Όπως για παράδειγμα, να προφέρουν σωστά τις λέξεις προκειμένου και τα παιδιά να επαναλαμβάνουν τη σωστή προφορά ή να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους, ή ακόμα, να προβλέπουν κατασκευές ανάλογες με τις δυνατότητες των παιδιών ώστε να μην χρειάζεται να τα βοηθούν διαρκώς). Η ποσοτική αξιολόγηση της επιμόρφωσης –δράσης (action learning/ formation-action) στην σύγχρονη βιβλιογραφία παραμένει περιορισμένη. (Cho & Egan 2009)

Οι Μπατσούτα και Παπαγιαννίδου διερευνώντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών καταλήγουν ότι η συμμετοχική-ενεργής-βιωματική επιμόρφωση καθώς και η επιμόρφωση που πραγματοποιείται σε ομάδες με ανταλλαγή εμπειριών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου 2006: 143). Παράλληλα η Νικολακάκη υποστηρίζει ότι μια επιμόρφωση θα πρέπει να προσφέρει λιγότερο «συνταγές» δίνοντας περισσότερο την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να «ενεργούν» και να «σκέφτονται». (Νικολακάκη 2003:16)

### 3. Αξιολόγηση του ΠΣ1

Επιχειρήθηκε να διερευνηθεί σε μια αρχική αξιολόγηση το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για την εφαρμογή του προγράμματος, τα τυχόν οφέλη που θεωρούν πως αποκομίζουν (γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές), καθώς και οι ενδεχόμενες δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του. Αποτελεί ουσιαστικά μια πρώτη «αξιολόγηση διαδικασίας» (Durlak & Du Pre 2008, Wholey, Hatry & Newcomer 2010) στην προσπάθεια να εκτιμηθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής του σκέλους αυτού του προγράμματος και να γίνουν περαιτέρω βελτιώσεις. Σε δεύτερο χρόνο έχει σχεδιαστεί η ολοκληρωμένη αξιολόγηση του προγράμματος, με τη συλλογή υλικού «πριν- και μετά-την εφαρμογή», αξιοποιώντας σχετικό υλικό από την εφαρμογή του προγράμματος σε δύο συνεχόμενα ακαδημαϊκά έτη. Τα πρώτα βήματα της αξιολόγησης πραγματοποιήθηκαν το 2012, με τις 36 φοιτήτριες του Δ'εξαμήνου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, οι οποίες απάντησαν ανώνυμα περιγράφοντας γραπτά, με ελεύθερες απαντήσεις σε ανοικτές ερωτήσεις, την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Mavromara, Doulamí, Anagnostopoulos in press) φάνηκε ότι οι υπήρξε ενδιαφέρον

για το πρόγραμμα, ενώ παράλληλα οι φοιτήτριες θεώρησαν ότι βελτίωσαν το επίπεδό τους στη Γαλλική ως ξένη γλώσσα, ότι ανέπτυξαν μεθοδολογικές δεξιότητες, επικοινωνιακή συνεργασία με τα παιδιά και είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με το μελλοντικό επάγγελμά τους. Με βάση τα πρώτα αυτά ενθαρρυντικά ευρήματα που ανέδειξε η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων δημιουργήθηκε στη συνέχεια ένα ερωτηματολόγιο 27 κλειστών ερωτήσεων και 5 ανοικτών (Παράρτημα), με τη βοήθεια του οποίου πραγματοποιήθηκε η παρούσα αξιολόγηση διαδικασίας τον Μάιο του 2013.

### **3.1. Δείγμα**

Το δείγμα αποτελείται από 33 φοιτήτριες του Δ εξαμήνου του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ, που επέλεξαν τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα, για 4 εξάμηνα. Οι συγκεκριμένες φοιτήτριες ξεκίνησαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα, εθελοντικά στο Α' και Β' εξάμηνο του 2011-12 και στο Α' εξάμηνο του 2012-13 ως βοηθοί και στο Β' εξάμηνο του 2012-13 (Δ' διδακτικό εξάμηνο) ανέλαβαν εξολοκλήρου την οργάνωση και υλοποίηση εργαστηρίων (επίπεδο γλωσσομάθειας Β1).

### **3.2. Ερωτηματολόγιο και διαδικασία συλλογής ερευνητικού υλικού**

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 8 άξονες. Κάθε άξονας περιελάμβανε μια σειρά κλειστών ερωτήσεων, οι οποίες βαθμολογήθηκαν από το 1 μέχρι το 10 με βάση δεκάβαθμη κλίμακα. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους ή το βαθμό ικανοποίησης τους από το πρόγραμμα στη δεκάβαθμη κλίμακα, όπου το (1) σήμαινε «καθόλου» και το (10) «πάρα πολύ», με εξαίρεση τον 8<sup>ο</sup> άξονα, ο οποίος περιελάμβανε 5 ερωτήματα ανοικτού τύπου και 2 κλειστού, καθώς και μια σειρά δημογραφικών ερωτημάτων.

Ο 1<sup>ος</sup> άξονας, αποτελείται από 2 ερωτήματα και διαπραγματευόταν τα κίνητρα για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και την αξιοποίηση της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Ο 2<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα και αφορούσε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στη γαλλική γλώσσα. Ο 3<sup>ος</sup> άξονας, αποτελείται από ένα ερώτημα και εστίαζε στην εξοικείωση με το γαλλικό πολιτισμό. Ο 4<sup>ος</sup> άξονας, αποτελείται από πέντε ερωτήματα και εστίαζε στην ανάπτυξη μεθοδολογικών δεξιοτήτων, όπως έρευνα στο διαδίκτυο, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, υλοποίηση δραστηριοτήτων. Ο 5<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα και εξέταζε την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ο 6<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από έξι ερωτήματα και αφορούσε την ανάπτυξη της συνεργασίας. Ο 7<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από τρία ερωτήματα και αφορούσε την ανάπτυξη υπευθυνότητας. Ο 8<sup>ος</sup> άξονας αποτελείται από ένα συνδυασμό κλειστών και ανοικτών ερωτημάτων, δύο ερωτήματα κλειστού τύπου αφορούσαν στα συναισθήματα των συμμετεχόντων και το βαθμό που εκδηλώνουν ενδιαφέρον

για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, και πέντε ερωτήματα ανοικτού τύπου σχετικά με δυσκολίες διεκπεραίωσης του προγράμματος, αξιολόγηση και προτάσεις για τη βελτίωσή του. Στους πρώτους 7 άξονες η βαθμολογία των επιμέρους ερωτήσεων αθροίστηκε ανά άξονα με εξαγωγή του μέσου.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε ανώνυμα στο τέλος του εξαμήνου μετά την ολοκλήρωση εφαρμογής του προγράμματος. Μια εβδομάδα αργότερα, στο ίδιο δείγμα, δόθηκε ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο ώστε να ελεγχθεί η αξιοπιστία επαναληπτικής χορήγησης (test-retest reliability). Δέον να σημειωθεί ότι η «αξιοπιστία» στάσεων και απόψεων μια δεδομένη στιγμή είναι υποκειμενική και η χρήση test-retest υπήρξε μόνο ενδεικτική σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί σε ένα βαθμό η «αξιοπιστία» των απαντήσεων.

Η επεξεργασία των δεδομένων των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έγινε με το στατιστικό πακέτο STATISTICA (version 7, StatSoftOklahoma). Με εξαίρεση 3 ερωτήσεις (1 στον πρώτο, και 2 στον 5 άξονα που δεν συμπεριελήφθησαν στη ανάλυση), στις υπόλοιπες δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (test-retest, t-test). Για τα ποιοτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ίδιου ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου, κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις με βάση το περιεχόμενό τους (Βάμβουκας 1993: 263-281, Mertens, 2009: 280-303).

### 3.3. Αποτελέσματα

Αρχικά παραθέτουμε τα αποτελέσματα που αφορούν τους άξονες 1-7 (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4:** Αποτελέσματα με βαθμολογία σε κλίμακα 1-10

	Αριθμός ερωτήσεων	Βαθμολογία MT	SD
Ενδιαφέρον για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα	2 (-1)*	9.03	0.95
Ανάπτυξη δεξιοτήτων στη γαλλική γλώσσα	4	7.38	1.31
Εξοικείωση με το γαλλικό πολιτισμό	1	8.06	1.8
Ανάπτυξη μεθοδολογικών δεξιοτήτων	5	7.67	1.11
Ανάπτυξη της δημιουργικότητας	4	8.69	0.92
Ανάπτυξη της συνεργασίας	6 (-2)**	8.78	1.14
Ανάπτυξη υπευθυνότητας	3	9.28	0.67

MT: Μέση τιμή, SD: Standard deviation (σταθερά απόκλιση)

\* : Δεν αναλύθηκε η ερώτηση 1b

\*\* : Δεν αναλύθηκαν οι ερωτήσεις 6b,6d

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, οι υψηλότερες βαθμολογίες σημειώνονται στο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα (9,03) και στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας (9,28). Οι φοιτήτριες συμμετέχουν εθελοντικά, με ενθουσιασμό ως βοηθοί στα 3 πρώτα εξάμηνα και στο 4<sup>ο</sup> εξάμηνο, όπου οργανώνουν το δικό τους εργαστήριο, προσπαθούν να ανταποκριθούν με υπευθυνότητα. Όπως δηλώνουν, στα επί μέρους ερωτήματα, φροντίζουν να είναι στην ώρα τους στις συναντήσεις προετοιμασίας της ομάδα τους και ολοκληρώνουν με συνέπεια τα καθήκοντα που είχαν αναλάβει.

Ακολουθούν η ανάπτυξη της συνεργασίας (8,78) και της δημιουργικότητας (8,69). Οι φοιτήτριες εργάζονται ομαδικά, ανταλλάσσουν απόψεις και όπως δηλώνουν, συνεργάζονται βοηθώντας η μια την άλλη, φροντίζοντας για ένα καλύτερο κοινό αποτέλεσμα. Παράλληλα, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, καλλιεργώντας τη φαντασία τους και εκμεταλλεύονται τη δυνατότητα τους να εκφράζονται πιο ελεύθερα προκειμένου να δημιουργήσουν ένα πρωτότυπο αποτέλεσμα.

Σε μικρότερο αλλά όχι χαμηλό βαθμό βρίσκονται η επαφή με το γαλλικό πολιτισμό (8,06) και η βελτίωση στην ξένη γλώσσα (7,38). Το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στις φοιτήτριες να έρθουν σε επαφή με το γαλλικό πολιτισμό μέσα από τα τραγούδια, τα παιχνίδια, την επαφή με τη γαλλίδα φοιτήτρια. Επίσης, όπως δηλώνουν, βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες (γραπτή και προφορική κατανόηση και έκφραση), ερχόμενες σε επαφή με εξειδικευμένα κείμενα (παιχνίδια, κατασκευές...) καθώς και την προφορά τους, προσπαθώντας να προφέρουν σωστά ώστε τα παιδιά να επαναλάβουν με τη σειρά τους σωστά την προφορά των λέξεων.

Σε αντίστοιχα επίσης ποσοστά με την ανάπτυξη της ξένης γλώσσας, βρίσκεται η ανάπτυξη μεθοδολογικών δεξιοτήτων (7,67). Παράλληλα οι φοιτήτριες αναπτύσσουν δεξιότητες αναζητώντας ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, παράγοντας εκπαιδευτικό υλικό και διαφάνειες, και υλοποιώντας δημιουργικά εργαστήρια κατασκευών.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε τα αποτελέσματα από το πρώτο ερώτημα κλειστού τύπου του 8<sup>ου</sup> άξονα, που αφορά τα συναισθήματα που ανέπτυξαν οι συμμετέχουσες φοιτήτριες κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να επιλέξουν δύο από τα έξι συναισθήματα. Αναλύοντας τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι οι φοιτήτριες αντλούν ιδιαίτερη ευχαρίστηση (21%) και ικανοποίηση 23% από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα που θεωρούν διασκεδαστικό (20%), ενώ παράλληλα δεν κρύβουν την ευθύνη που αισθάνονται για το αποτέλεσμα (10%), μαζί με ένα μικρό άγχος (7%) για την εφαρμογή του προγράμματος, δικαιολογημένα, μιας και πρόκειται για την πρώτη φορά που αναλαμβάνουν ένα τέτοιο εγχείρημα. Σε ποσοστό 11% οι φοιτήτριες δηλώνουν επίσης την ανησυχία τους για το πώς θα ανταποκριθούν στην ξένη γλώσσα.

Σε ερώτημα ανοικτού τύπου που αφορά την γενικότερη εκτίμηση και αξιολόγηση

του προγράμματος τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: Αρχικά, επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα σχετικά με το ενδιαφέρον και το αίσθημα της ικανοποίησης που αντλούν οι συμμετέχουσες από το πρόγραμμα (20%), καθώς επίσης θεωρούν ότι υπήρξε βελτίωση του επιπέδου τους στην ξένη γλώσσα και επαφή με τον γαλλικό πολιτισμό (35%). Παράλληλα παρατηρούμε να δίδεται έμφαση στο γεγονός ότι παρέχεται η ευκαιρία στις φοιτήτριες να έρθουν σε άμεση επαφή με το επάγγελμά τους (42%). Όπως δηλώνουν, το πρόγραμμα τους δίνει τη δυνατότητα να βρεθούν και να δουλέψουν με παιδιά και να αποκτήσουν εμπειρίες.

Σε ανοικτού τύπου ερώτημα που αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτήτριες κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρατηρούμε τα εξής: Αρχικά το 14% δηλώνει πως δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Όμως αρκετές φοιτήτριες, 21% θέτουν ζητήματα χρόνου και ομολογούν πως δυσκολεύονται να ανταποκριθούν όπως θα ήθελαν, λόγω φόρτου εργασίας και προγράμματος της σχολής τους και θα επιθυμούσαν να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για να μπορούν να συμμετέχουν πιο συχνά στο πρόγραμμα και να προετοιμάσουν καλύτερα τα εργαστήρια. Επίσης, το 19% φαίνεται να έχει δυσκολία στην κατανόηση και επικοινωνία στην ξένη γλώσσα, ποσοστό που δικαιολογείται, δεδομένου ότι το επίπεδο γνώσης στην γλώσσα είναι συχνά χαμηλό και η γαλλίδα φοιτήτρια με την οποία συνεργάζονται δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα. Ένα 14% δηλώνει πως δυσκολεύεται στην επικοινωνία με τα παιδιά, πράγμα που δικαιολογείται λόγω έλλειψης εμπειρίας. Τέλος, αρκετές φοιτήτριες (10%) νοιώθουν άγχος κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Σχετικά με τις δυσκολίες που εκτιμούν οι φοιτήτριες ότι αντιμετωπίζουν τα παιδιά, κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ένα 23% επισημαίνει πως τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και πως γενικά υπάρχει καλή συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα σε φοιτήτριες και παιδιά, τα οποία ανταπεξέρχονται με ευκολία στο πρόγραμμα. Οι δυσκολίες που φαίνεται να εμφανίζονται, έχουν κυρίως σχέση με την ξένη γλώσσα σε ποσοστό 48%, με τη χρήση της και το λεξιλόγιο, κάτι που είναι φυσικό, μιας και τα παιδιά δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και εκτίθενται για πρώτη φορά σε ακούσματά της. Κάποιες δυσκολίες επίσης εμφανίζονται σχετικά με την υλοποίηση των κατασκευών, σε ποσοστό 13%. Επίσης, δυσκολίες εμφανίζονται λόγω της διαφοράς των ηλικιών των παιδιών όπως σημειώνει το 12% των φοιτητριών.

Όσον αφορά τους λόγους που εμπόδισαν τους φοιτητές να συμμετέχουν όσο συχνά ήθελαν στο πρόγραμμα, αρχικά σε ποσοστό 47%, οι φοιτήτριες δηλώνουν δυσκολία συμμετοχής λόγω έλλειψης χρόνου εξαιτίας του απαιτητικού προγράμματος σπουδών τους. Επίσης το 19%, δηλώνει δυσκολία συμμετοχής λόγω απόστασης, δεδομένου ότι συχνά τα Σαββατοκύριακα επιστρέφει στο πατρικό σπίτι σε κοντινές πόλεις. Το 11% των φοιτητριών δηλώνει πως εργάζεται τα Σαββατοκύριακα. Ένα μικρό ποσοστό 6% δεν συμμετέχει λόγω δυσκολιών στην γλώσσα, ενώ επίσης ένα 6%, λόγω συμμετοχής του σε κάποιες άλλες δραστηριότητες.



Οι προτάσεις των φοιτητριών μελετήθηκαν και με βάση το περιεχόμενό τους ομαδοποιήθηκαν όπως φαίνεται παρακάτω. Σχετικά με τις προτάσεις βελτίωσης που πρότειναν, σε ποσοστό 28%, οι φοιτήτριες πιστεύουν ότι το πρόγραμμα βρίσκεται σε καλό επίπεδο. Το 13% προτείνει επιπρόσθετες δραστηριότητες εκτός των κατασκευών, όπως πχ. θεατρικό παιχνίδι, ενώ το 9% ζητά πιο πολλές συναντήσεις με εντονότερη συμμετοχή των φοιτητών. Το 9% επίσης μιλά για καλύτερη οργάνωση με έμφαση στα υλικά, ενώ παράλληλα προτείνει το πρόγραμμα να διαδοθεί και να λειτουργήσει και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας, υποστηριζόμενο από το κράτος. Το 31% (άλλες απαντήσεις) προτείνει να ανανεωθούν τα θέματα των εργαστηρίων και να αναπτυχθούν και άλλες πρωτότυπες ιδέες, καθώς επίσης και να υπάρξει πιο αυστηρός διαχωρισμός των παιδιών σε ομάδες σύμφωνα με την ηλικία.

Σχετικά με το ενδιαφέρον συνέχισης του προγράμματος, η απάντηση των φοιτητριών ήταν 94% «ναι» και 6% «όχι». Βλέπουμε σαφώς ότι παρ' όλες τις δυσκολίες και τα προβλήματα, η θέληση των φοιτητριών να συνεχίσουν το πρόγραμμα είναι μεγάλη. Η εμπειρία που αποκομίζουν από την επαφή τους με τα παιδιά, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και την οργάνωση των εργαστηρίων είναι σημαντική, δεδομένου ότι δεν έχουν ξεκινήσει ακόμα την πρακτική τους άσκηση και για πρώτη φορά τους δίδεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με το μελλοντικό τους επάγγελμα, αξιοποιώντας παράλληλα την ξένη γλώσσα της επιλογής τους.

#### 4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης διαπιστώσαμε ότι οι φοιτήτριες, εμπλεκόμενες σε ένα ΠΣ κοινωνικού χαρακτήρα που σχετίζεται άμεσα με τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα, έδειξαν σημαντικό ενδιαφέρον και ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Το γεγονός ότι τους δόθηκε η δυνατότητα να εφαρμόσουν σε πρακτικό επίπεδο τις γνώσεις τους και να παράγουν ένα κοινοποιήσιμο τελικό προϊόν (εργαστήριο) ενίσχυσε τα κίνητρα για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Η ανάγκη κοινοποίησης του τελικού προϊόντος η οποία ενισχύει τα κίνητρα των μαθητευομένων έχει σημειωθεί από τον Huber (1999) και τους Lestage & Belmas (2002). Αυξημένα κίνητρα αναφέρονται επίσης και στην περίπτωση εφαρμογής επιμόρφωσης-δράσης, όπως η συγκεκριμένη, κατά την οποία οι επιμορφούμενοι «διδάσκονται» και συγχρόνως «εφαρμόζουν» μια πρακτική που διδάχτηκαν (Νικολακάκη 2003, Raynal & Rieunier 2005, Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου 2006).

Παράλληλα οι φοιτήτριες, έχοντας τη δυνατότητα και την ελευθερία να κάνουν τις δικές τους επιλογές και αναγκαζόμενες να πάρουν αποφάσεις, να δώσουν λύσεις σε προβλήματα και να διαχειριστούν καταστάσεις, ανέπτυξαν υπευθυνότητα. Όπως αναφέρουν οι Barbier (1991) και Verges (1995) η ΠΣΕ ευνοεί την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, με τη λήψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητευομένων. Επίσης, η ανάπτυξη της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και των μεθοδολογικών δεξιοτήτων

των φοιτητριών, συνάδουν με την βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία η ΠΣΕ επιτρέπει την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών αλλά και εγκάρσιων δεξιοτήτων (Barbier 1991, Bru & Not 1991, Bordallo & Ginestet 1993, Perrenoud 2002). Από τις απαντήσεις των φοιτητριών φαίνεται επίσης ότι βελτίωσαν το επίπεδο της γλώσσας και ήρθαν σε επαφή με το γαλλικό πολιτισμό με άμεσο τρόπο, χάρη και στην παρουσία της γαλλίδας ασκούμενης φοιτήτριας. Η γαλλική γλώσσα λειτούργησε όχι μόνο σαν μέσο επικοινωνίας, αλλά κυρίως σαν εργαλείο κοινωνικής δράσης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εναρμονίζεται με τις θέσεις του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Γλωσσών*, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητευόμενος πρέπει να χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα όχι μόνο εικονικά στην τάξη, αλλά και ζωντανά στην κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα (Conseil de l'Europe, 2001). Οι φοιτήτριες, αντιμετωπίζοντας μια κατάσταση-πρόβλημα, (*pedagogie du problème*) κινητροποιήθηκαν ώστε να βρουν λύσεις, βελτιώνοντας τις γνώσεις τους στην γλώσσα όχι γιατί έπρεπε, αλλά γιατί τους δημιουργήθηκε η ανάγκη να μάθουν προκειμένου να ολοκληρώσουν τη δράση που είχαν αναλάβει (Meirieu 1993: 168-172). Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας που αφορά στην εφαρμογή της ΠΣΕ στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, έχει διαπιστωθεί βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητευομένων (Manromara-Lazaridou 2006).

Αναφορικά με τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος οι φοιτήτριες εστίασαν σε ζητήματα έλλειψης χρόνου και εμπειρίας με μικρά παιδιά καθώς και στην κατανόηση και χρήση της ξένης γλώσσας, θέματα που τους δημιούργησαν σχετικό άγχος. Παρά τις δυσκολίες βέβαια είναι σημαντικό ότι δήλωσαν σε ποσοστό 94% την επιθυμία τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα και μάλιστα να επεκταθεί σε ευρύτερο κοινό, βλέποντας τον ενθουσιασμό, την θετική στάση και αναγνωρίζοντας την ευκολία με την οποία τα παιδιά απομνημονεύουν λέξεις, φράσεις και τραγούδια. Όπως αναφέρει η Τζακώστα, τα μικρότερα παιδιά αναπτύσσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση λόγω της έμφυτης διάθεσης προς νέες εμπειρίες και αναπτύσσουν θετικές στάσεις αναφορικά με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Όταν μάλιστα εκτίθενται σε μια γλώσσα σε φυσικό και αβίαστο περιβάλλον εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου είναι δυνατόν να αναπτύξουν την ξένη γλώσσα ως μητρική. (Τζακώστα 2015: 123-124, van de Ree 2015: 79). Επίσης, πρότειναν τρόπους βελτίωσης όπως επιπρόσθετες δραστηριότητες και σαφή διαχωρισμό των ηλικιών των παιδιών στις ομάδες.

Στην παρούσα φάση αξιολόγησης του ΠΣ1 δεν υπήρχε δυνατότητα σύγκρισης δεδομένων, είτε με ομάδα ελέγχου, είτε με μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Πρόκειται για μια αρχική φάση πιλοτικής αξιολόγησης του προγράμματος. Ωστόσο, από το ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε από προϋπάρχον υλικό μετά από ανάλυση περιεχομένου, και του οποίου η αξιοπιστία ελέγχθηκε ενδεικτικά με *test-retest*, προέκυψαν θετικές ενδείξεις που μας οδηγούν να προχωρήσουμε σε μια επόμενη

φάση αξιολόγησης προκειμένου να ισχυροποιήσουμε τα αποτελέσματά μας. Μένει επίσης να αξιολογηθεί το ΠΣ2 ώστε να διερευνηθούν τα τυχόν οφέλη στο δείγμα των παιδιών.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής Ευρώπης, το πρόγραμμα «Αφύπνιση στη γαλλική γλώσσα και στο γαλλικό πολιτισμό» συνδέοντας το Πανεπιστήμιο με έναν κοινωνικό και πολιτιστικό φορέα της πόλης, δίνει την ευκαιρία στα μεν μικρά παιδιά να πλησιάσουν την γαλλική γλώσσα μέσα από μια ευχάριστη και δημιουργική οδό, στους δε φοιτητές να προσεγγίσουν τη γλώσσα ειδικότητας «διαδραστικά», μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Παραμένει προς το παρόν ο περιορισμός του μικρού σχετικά αριθμού των συμμετεχουσών φοιτητριών που υλοποιούν το πρόγραμμα. Ωστόσο, το πρόγραμμα διαθέτει πρωτοτυπία, στο βαθμό που υλοποιεί στην τοπική κοινότητα ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της εκμάθησης της γαλλικής ως ξένης γλώσσας σε δύο διαφορετικές ομάδες της κοινότητας: σε παιδιά που συμμετέχουν με κίνητρο το ενδιαφέρον για την ξένη γλώσσα εκτός του σχολικού πλαισίου και εν μέσω ατμόσφαιρας παιχνιδιού και σε φοιτήτριες/φοιτητές που ενισχύουν τη γνώση τους στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας την ως εργαλείο για παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

*Ευχαριστούμε τις φοιτήτριες του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ, Άννα-Μαρία Σκαλτσή, Μαργαρίτα Βελλάκη και Δάφνη Ροδαμίτου για την καταχώρηση των δεδομένων του ερωτηματολογίου της έρευνας σε βάση Excel*

## Βιβλιογραφία

- Barbier, J.M. (1991) *Élaboration des projets d'action et planification*, Paris, PUF.
- Bongaerts, T. (2003) Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue, *Journal AILE - acquisition and interaction in foreign languages*, 18: 79-98.
- Bordallo, I. & Ginestet, J.P. (1993) *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.
- Bru, M. & Not, L. (1991) *Où va la pédagogie du projet?*, 2ème éd., Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- Candelier, M. (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Collection : *Pratiques Pédagogiques*, De Boeck Supérieur.
- Chaudron, C. (1983) Languages for specific purposes. *Journal of Pragmatics* 7: 713-726
- Cho, Y. & Egan, T.M. (2009) Action learning research: A systematic review and conceptual framework. *Human Resource Development Review* 8: 431-462.

- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, éd. Didier.
- Cuq, J.P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, CLE.
- Durlak, J. A. & Du Pre, E. P. (2008) Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Flege, J.E., Yeni-Komshian, G.H., Liu S. (1999) Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language* 41: 78-104
- Frey, K. (1998) *H Μέθοδος Project*, μεταφρ. Κ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Α/φοί Κυριακίδη –πρωτότυπος τίτλος: *Die Projektmethode*, 5ème éd., Weinheim, Beltz, 1993 (1ère éd. 1982).
- Gaonac'h, D. (2006) *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Groux, D. (2003) Pour un apprentissage précoce des langues : Le meilleur âge pour apprendre. *Le français dans le monde* 330: 23-25.
- Huang, B.H. (2014) The Effects of Age on Second Language Grammar and Speech Production. *J Psycholinguist Res* 43: 397-420
- Huber, M. (1999) *Apprendre en projets : La Pédagogie du projet élèves*. Lyon, Chronique Sociale.
- Lestage, A. & Belmas, P. (2002) Réseaux de projets et réussite scolaire, Éditions Nathan [Pédagogie].
- Lightbown, P.M. & Spada, N.(1991) Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais langue seconde au primaire, *The Canadian Modern Language Review*, 8:90-117.
- Merieu, P. (1993) *Apprendre ...Oui, mais comment*. Paris ESF
- Mertens, D. M. (2009) Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία (σελ. 280-303). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mavromara-Lazaridou, C. (2006) La Pédagogie de projet pratiquée en FLE (Français Langue Étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec, Université de Pédagogie de Karlsruhe: *Thèse de doctorat. Karlsruhe*, [<http://opus.bsz-bw.de/phka/volltexte/2008/1/>]
- Mavromara-Lazaridou, C., Doulami M. & Anagnostopoulos I. (υπό εκτύπωση) Éveil à la langue et à la culture française: méthodologie d'un projet interactif, *Colloque international: Chaque enfant peut réussir en langues*, Mulhouse, mai 2013 – actes in press.
- Morlat, J. M. (2008) *L'Apprentissage précoce des langues: Quels enjeux pour le monde du demain?*, disponible sur <http://www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues>, [consulté le 30 janvier 2010].

- Penfield, W. & Roberts, L. (1959) *Speech and brain mechanisms*. Princeton NJ, Princeton University Press.
- Perrenoud, P. (2002) Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? *Éducateur*, 14: 6-11.
- Raynal, F. & Rieunier, R. (2005) *Pédagogie Dictionnaire des concepts clés (Apprentissages, formation et psychologie cognitive)* Paris ESF 5<sup>e</sup> Edition pp.51
- Reseau école et nature [équipe de travail] (1996) *Éduquer à l'environnement par la pédagogie de projet*, Paris, L'Harmattan.
- Richer, J.J. (2008) Le français sur objective spéciale (FOS) une didactique spécialisée. *Synergies Chine*, 3: 15-30.
- Silva, H. (2008) *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE.
- Singleton, D. (2003) Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires, *Journal AILE - acquisition and interaction in foreign languages*, 18: 3-15.
- Tarantino-Fraternali, O. (1997) *L'Enseignement précoce du Français Langue Étrangère*, in *Laboratoire Lidilem L'Enseignement précoce du Français Langue Étrangère: bilans et perspectives*, Grenoble: Université Stendhal – Grenoble III.
- van de Ree, P. (2015) Πολυγλωσσία μια σύντομη εισαγωγή, στο «Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» ed. Τζακώστα, Μ. Εκδόσεις Gutenberg (pp.78-89).
- Vanthier, H. (2009) *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE.
- Vergnes, G. (1995) Éducation à l'environnement et projets interdisciplinaires, *Cahiers série didactique*, 11 {Vallée d'Aoste : I.R.R.S.A.E.}.
- Wholey, J., Hatry, H. & Newcomer, K. (2010) *Handbook of practical program evaluation* (3rd ed.), (pp. 5-30, 365-378). Newark DE: Jossey-Bass
- Βάμβουκας, Μ. (1993) *Εισαγωγή στην Ψυχοθεραπευτική Έρευνα και Μεθοδολογία*, 3η έκδοση, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου, Γ. (2005) Πολύγλωσσοι από τα θρανία ή άγλωσσοι μετά τα θρανία; Εφημερίδα *Καθημερινή*, 22 Ιανουαρίου 2005.
- Μαυρομαρά, Τ. (2005) Από το Νηπιαγωγείο...όχι από το Δημοτικό οι ξένες γλώσσες, Εφημερίδα *Καθημερινή*, 13 Φεβρουαρίου 2005.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006) Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 11:143-157.
- Νικολακάκη, Μ. (2003) Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 8:5-19.
- Τζακώστα, Μ. (2015) Πώς η ηλικία λειτουργεί ως παράγοντας ρύθμισης της γλωσσικής κατάκτησης και εκμάθησης. Μερικά ερευνητικά πορίσματα στο «Γλωσσική

εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» ed. Τζακώστα, Μ., Gutenberg (pp.113-134).

Χατζηδάκη, Α. (2015) Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης (Language Awareness/Éveil Aux Langues) στο «Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» ed. Τζακώστα, Μ. Εκδόσεις Gutenberg (pp.90-107).

Χρυσσαφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

## Παράρτημα: Το ερωτηματολόγιο

	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1 = καθόλου 10 = πάρα πολύ
1.a	Με ενδιέφερε που συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα αφύπνισης στην ξένη γλώσσα που απευθυνόταν σε παιδιά 5-10 ετών και πραγματοποιούταν από ένα σύλλογο της πόλης της Αλεξανδρούπολης	
1.b	Θα χρησιμοποιούσα μια ξένη γλώσσα που γνώριζα, στη διδασκαλία μου μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου, για παράδειγμα μέσω τραγουδιών, ταινίας, παιχνιδιού	
2	<i>Η επαφή με το πρόγραμμα αφύπνισης της Γαλλικής γλώσσας, για εμένα προσωπικά, ήταν ευκαιρία για βελτίωση:</i>	
2.a	της προφοράς στην ξένη γλώσσα	
2.b	της κατανόησης γραπτών εξειδικευμένων κειμένων	
2.c	της παραγωγής εξειδικευμένων κειμένων	
2.d	της κατανόησης προφορικού λόγου	
3	<i>Το πρόγραμμα «Αφύπνιση στη γαλλική ξένη γλώσσα», για εμένα προσωπικά ήταν επαφή /εξοικείωση με τον Γαλλικό πολιτισμό</i>	
4	<i>Μετά από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα:</i>	
4.a	Νοιώθω πως είμαι ικανός/ή να αναζητώ ιστοσελίδες με πληροφορίες στο internet σχετικές με εκπαιδευτικό υλικό στη γαλλική γλώσσα	
4.b	Νοιώθω πως είμαι ικανός/ή να παράγω εκπαιδευτικό υλικό στη γαλλική γλώσσα	
4.c	Νοιώθω πως είμαι ικανός/ή να παράγω διαφάνειες power point στη γαλλική γλώσσα	

4.d	Νοιώθω πως είμαι ικανός/ή να υλοποιώ δραστηριότητες σε δημιουργικά εργαστήρια μαζί με παιδιά	
4.e	Νοιώθω πως είμαι ικανός/η να κάνω μια κατασκευή ακολουθώντας οδηγίες στη γαλλική γλώσσα	
5	<i>Με την κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού:</i>	
5.a	Ένοιωσα δημιουργικός/ή	
5.b	Εκφράστηκα ελεύθερα	
5.c	Ανέπτυξα τη φαντασία μου	
5.d	Δημιούργησα ένα πρωτότυπο αποτέλεσμα	
6	<i>Μέσα στην ομάδα μου:</i>	
6.a	Είχαμε καλή συνεργασία	
6.b	Γνωριστήκαμε καλύτερα μεταξύ μας	
6.c	Ανταλλάξαμε απόψεις	
6.d	Βοηθήσαμε ό ένας τον άλλο	
6.e	Ο καθένας μας έκανε ό,τι μπορούσε	
6.f	Προσπαθήσαμε για ένα καλύτερο αποτέλεσμα	
7	<i>Μέσα στην ομάδα μου:</i>	
7.a	Ήμουν συνεπής στις υποχρεώσεις μου	
7.b	Ήμουν στην ώρα μου στις συναντήσεις μας	
7.c	Έκανα όσο πιο υπεύθυνα μπορούσα τη δουλειά μου	
8	a. Ποια είναι τα συναισθήματα που νοιώσατε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος; Σημειώστε μ' ένα Χ δύο από τα συναισθήματα που νοιώσατε πιο έντονα. (ικανοποίηση, κούραση, ευχαρίστηση, άγχος, δυσκολία στην επικοινωνία με μικρά παιδιά, ανησυχία μήπως δεν τα καταφέρω με τη γλώσσα, ευθύνη για το αποτέλεσμα στις δραστηριότητες)	
	b. Ποιες δυσκολίες συναντήσατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος;	
	c. Ποιες δυσκολίες θεωρείτε ότι συνάντησαν τα παιδιά που συμμετείχαν;	
	d. Θα σας ενδιέφερε να συνεχιστεί η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα αυτό και την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά: ΝΑΙ ΟΧΙ	
	e. Πώς θα αξιολογούσατε συνολικά για τις σπουδές σας το πρόγραμμα «Αφύπνισης στη Γαλλική γλώσσα»;	
	f. Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση του προγράμματος στο μέλλον;	
	g. Αν υπήρχαν λόγοι που σας εμπόδισαν να συμμετέχετε συστηματικά στο πρόγραμμα, ποιοι ήταν αυτοί;	