



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΔΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία
πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

σε συνεργασία με το

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ

ΓΛΩΣΣΑΣ

**«Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και νηπιαγωγών
σχετικά με την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο και τη μέθοδο
CLIL»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Καραμούτα Αναστασίας
Α.Μ.4382021012

Επιβλέπουσα: Καθηγήτρια Ελένη Καραντζόλα Τ.Μ.Σ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Καθηγήτρια Μαριάνθη Γεωργαλλίδου, Τ.Μ.Σ.
Πανεπιστημίου Αιγαίου, Καθηγήτρια Βασιλεία Καζούλλη Π.Τ.Δ.Ε.. Πανεπιστημίου
Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΔΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία
πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

σε συνεργασία με το

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ»**

**«Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και νηπιαγωγών σχετικά
με την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο και τη μέθοδο CLIL»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Καραμούτα
Αναστασίας, Α.Μ.4382021012

Επιβλέπουσα: Καθηγήτρια Ελένη Καραντζόλα Τ.Μ.Σ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Καθηγήτρια Μαριάνθη Γεωργαλλίδου, Τ.Μ.Σ.
Πανεπιστημίου Αιγαίου, Καθηγήτρια Βασιλεία Καζούλλη Π.Τ.Δ.Ε.. Πανεπιστημίου
Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023



«Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε.
Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τον/τη συγγραφέα».



Περίληψη

Η αγγλική είναι η γλώσσα που κυριαρχεί στην προσχολική εκπαίδευση σε όλη την Ευρώπη. Προωθείται από τις γλωσσικές πολιτικές της ΕΕ, αποσκοπώντας στη βελτίωση των δεξιοτήτων των πολιτών της στο πλαίσιο της σύγχρονης ανταγωνιστικής παγκόσμιας κοινωνίας. Η εισαγωγή της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στα ελληνικά νηπιαγωγεία αποτελεί μια πρόσφατη εξέλιξη, με απώτερο στόχο την ενίσχυση στα νήπια της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαμόρφωσης της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μέθοδο CLIL (Content and Language Integrated Learning) καθώς είναι αυτή που συνδέεται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό νηπιαγωγείο, θεωρούμενη ως η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος για τη διδασκαλία της. Ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών (ΠΕ60) και εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής στα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα και τη μέθοδο CLIL. Υιοθετώντας μια ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, και συγκεκριμένα καταγράφοντας τις απόψεις εκπαιδευτικών από τη Ρόδο που ενεπλάκησαν σε μια στοχαστικοκριτική διαδικασία μέσω ομάδων εστίασης, διερευνήθηκε κατά πόσο οι απόψεις των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα συμπίπτουν ή όχι. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνούν ότι η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο συμβάλλει στην επίτευξη των γλωσσικών στόχων που θέτει το νηπιαγωγείο. Οι πρακτικές που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν είναι ποικίλες και συνάδουν, σε μεγάλο βαθμό, με τη φιλοσοφία και το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής φαίνεται να γνωρίζουν καλύτερα την CLIL, καθώς οι περισσότερες/οι από αυτές/αυτούς έχουν επιμορφωθεί σε αυτήν σε αντίθεση με τους/τις νηπιαγωγούς. Ωστόσο, αν και οι νηπιαγωγοί θεωρούν αποτελεσματικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στη μέθοδο CLIL, μόνο μια μικρή μερίδα τους φαίνεται να επιζητά επιμόρφωση για την αξιοποίηση της CLIL στο EAN (Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο).



Abstract

English is the dominant language in pre-school education across Europe. It is highly promoted by EU policies with the aim of improving the skills of its citizens in the context of the modern competitive global society. The introduction of English language learning in kindergarten is an innovative approach in Greek kindergartens, with the ultimate goal of strengthening their multilingual awareness, intercultural communication and shaping the identity of active citizens. This paper focuses on the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method as it is the one associated with the integration of the English language in the Greek kindergarten and is the most appropriate method for its teaching. The main purpose of the research is to investigate the perceptions of kindergarten teachers (PE60) and English language teachers (PE06) regarding the introduction of English in kindergartens in Greece and the CLIL method. By adopting a qualitative research methodology, and specifically by collecting the comments and opinions of teachers from Rhodes who were involved in a reflective process through focus groups, it was investigated whether the views of kindergarten teachers and English language teachers on the issue under consideration coincide or not. All teachers in the sample agree that the introduction of the English language in preschool children contributes to their linguistic and all-round development, to the strengthening of their multilingual awareness, intercultural communication and the formation of their identity as an active citizen. The practices they use are various and consistent with the philosophy and curriculum of the kindergarten. English teachers seem to be more familiar with CLIL, as most of them have been trained in it unlike kindergarten teachers. However, the kindergarten teachers mention as effective practices, those used in the CLIL method and seek CLIL training in EAN (Introduction of English Language in Kindergarten). Future research could include other stakeholders for a more comprehensive picture of the implementation of the EAN project.



Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
Πρώιμη εκμάθηση γλωσσών	5
1.1 Απόκτηση ξένων γλωσσών: Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και μεθοδολογία γλωσσών	5
1.2 Τα οφέλη της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών	6
1.2Η αξία της ολόπλευρης ανάπτυξης	8
1.2.2 Η αξία της πολυγλωσσικής επίγνωσης	9
1.2.3 Η δυνατότητα μεγαλύτερης παγκόσμιας ευαισθητοποίησης και διαπολιτισμικής ικανότητας	9
1.2.4 Η διαμόρφωση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη	10
1.3 Μέθοδοι και προσεγγίσεις διδασκαλίας για την ξένη γλώσσα	11
1.3.1 CLIL στην πρώιμη παιδική ηλικία	15
1.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη μέθοδο CLIL	16
2 Ευρωπαϊκές πολιτικές και πρακτικές για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο	18
2.1 Ευρωπαϊκή πολιτική γλωσσών	18
2.2 Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην ευρωπαϊκή προσχολική εκπαίδευση	19
2.3 Ευρωπαϊκές πρακτικές	20
3 Κοινωνικο-παιδαγωγικές πρακτικές στην εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα	29
3.1 Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα	29
3.2 Το καινοτόμο πρόγραμμα της Ελλάδας για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο	30
3.3 Η μέθοδος CLIL ως η καταλληλότερη προσέγγιση εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και η συνάφεια της με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο	31
4 Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία έρευνας	33
4.1 Σκοπός, επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	33
4.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα	34
4.2 Μέθοδος	34
4.2.1 Ποιοτική μεθοδολογία-ομάδες εστίασης	34



4.2.2 Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.....	36
4.2.3 Ερευνητική διαδικασία	38
4.2.4 Ανάλυση δεδομένων.....	39
4.2.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	40
5 Αποτελέσματα	41
6 Συζήτηση	50
7 Συμπεράσματα.....	55
Βιβλιογραφία	57
Παράρτημα Α	70
Παράρτημα Β.....	74
Παράρτημα Γ	76
Παράρτημα Δ.....	79
Παράρτημα Ε.....	83



Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Η διδασκαλία της αγγλικής στην προσχολική εκπαίδευση σε 6 χώρες της Ευρώπης

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

Πίνακας 3: Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία ως μέσο γλωσσικής και ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων και ενίσχυσης της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαμόρφωσης της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη

Πίνακας 4: Πρακτικές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο

Πίνακας 5: Γνώση της μεθόδου CLIL και η αξιοποίηση της στο EAN

Πίνακας 6: Ενδεικτικά εκπαιδευτικά σενάρια CLIL και δραστηριότητες ως βάση για την εισαγωγή της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία από εκπαιδευτικούς ΠΕ06

Πίνακας 7: Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ60 για το εκπαιδευτικό υλικό της πύλης EAN και τη σχέση του με τη φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου



Συντομογραφίες

CEFR = Common European Framework of Reference, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο

Αναφοράς

CLIL = Content and Language Integrated Learning, Ολοκληρωμένη Εκμάθηση
Περιεχομένου και Γλώσσας

L1 = πρώτη γλώσσα

L2 = δεύτερη γλώσσα

ΔΕΠΠΣ = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το

Νηπιαγωγείο

EAN = Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

ΕΕ = Ευρωπαϊκή Ένωση

ΠΕ06 = Εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας

ΠΕ60 = Νηπιαγωγοί

Σ.Ε.Ε. = Συντονιστές/τριες Εκπαιδευτικού Έργου



Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Ελένη Καραντζόλα, για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, καθώς και την οικογένειά μου που στάθηκε δίπλα μου παρέχοντας ουσιαστική στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.



Εισαγωγή

Στη σύγχρονη, παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα, η εκπαίδευση στην ξένη γλώσσα γίνεται ολοένα και πιο σημαντική για τη προετοιμασία των παιδιών ώστε να επιτύχουν, όχι μόνο σε ακαδημαϊκό, αλλά και σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Σύμφωνα με το British Council (2018), τα αγγλικά εξακολουθούν να είναι μακράν η πιο διδασκόμενη ξένη γλώσσα σε όλες σχεδόν τις χώρες από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μετά, και θα συνεχίσουν να είναι τουλάχιστον μέχρι το 2025. Τα αγγλικά έχουν από καιρό χαρακτηριστεί ως η γλώσσα της ακαδημαϊκής κοινότητας, των επιχειρήσεων, της διπλωματίας, των μέσων μαζικής ενημέρωσης, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της τεχνολογίας και άρα αποτελούν κορυφαία προτεραιότητα πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων, ειδικά στις ευρωπαϊκές χώρες (Salomone & Salomone, 2022). Ο Graddol (2010) κάνει λόγο για μια αλλαγή παραδείγματος στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από το παραδοσιακό «η αγγλικά ως ξένη γλώσσα» σε ένα νέο μοντέλο για το «παγκόσμιο πρόγραμμα σπουδών στα αγγλικά». Το μοντέλο αυτό, αν και φιλόδοξο και από πολλές απόψεις εξιδανικευμένο, σηματοδοτεί μια ποιοτική ρήξη με το παλιό παράδειγμα και φτάνει τα υψηλότερα επίπεδα επάρκειας σε πολύ μικρότερες ηλικιακές ομάδες. Προσεγγίζοντας το κριτικά σε σχέση με την εκπαίδευση, σε αυτό το νέο μοντέλο, απαιτείται επαρκές επίπεδο αγγλικών όχι μόνο για την εγγενή του αξία (πρόσβαση στην αγγλόφωνη κουλτούρα, εμπόριο κλπ.) αλλά ως προϋπόθεση απασχόλησης και ανώτερης εκπαίδευσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Από την πλευρά της, η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέλος της οποίας είναι και η Ελλάδα, έχει από καιρό (European Council, 2002) τοποθετήσει την εκμάθηση γλωσσών πολύ ψηλά στις προτεραιότητές της για την εκπαίδευση, μία πολιτική που ακολουθείται με αρκετή συνέπεια μέχρι σήμερα. Επιπλέον, η Ελλάδα είναι μια κοινωνία στην οποία τα αγγλικά έχουν εξέχουσα θέση ως ξένη γλώσσα. Αν και τα ελληνικά είναι η κύρια γλώσσα που χρησιμοποιείται από το σύνολο του πληθυσμού, τα αγγλικά είναι οικεία και πολύ διαδεδομένα στη χρήση, καθώς η αγορά εργασίας της χώρας περιλαμβάνει πολύ μεγάλο ποσοστό από τουριστικές και ναυτιλιακές επιχειρήσεις, που αποτελούν ισχυρά στοιχεία της ελληνικής οικονομίας (Booe, 2019). Όσον αφορά τώρα τον τομέα της εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να επισημανθεί η εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Ηλικία (ΠΕΑΠ) σε μαθητές/τριες ελληνικών σχολείων Α΄ και Β΄ δημοτικού από το 2010-2011 στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών για διδασκαλία δύο ξένων



γλωσσών στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών. Πιο συγκεκριμένα, η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στις πρώτες σχολικές τάξεις έγινε με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο ελληνικό σχολείο και την ανταπόκριση στις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής περί ενίσχυσης της κοινωνικής πολυγλωσσίας των πολιτών της Ευρώπης (Δενδρινού, 2013). Την αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στις πρώτες σχολικές τάξεις -και συγκεκριμένα της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο ελληνικό σχολείο- έρχεται να συνεχίσει η πρόσφατη εισαγωγή της αγγλικής στην προσχολική εκπαίδευση το σχολικό έτος 2021-2022 (Sytziouki, 2022).

Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο θεσμοθετήθηκε με την Υ.Α. Φ.7/76108/ΓΔ4/17-06-2020 και Φ.80378/ΓΔ4/26-7-2021. Κατά συνέπεια, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας και νηπιαγωγοί καθώς και οι αρμόδιοι/ες συντονιστές/τριες εκπαιδευτικού έργου (Σ.Ε.Ε.) επιμορφώνονται υποχρεωτικά στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο βασισμένη στη μέθοδο CLIL (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας). Έτσι, βασικό κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων τόσο των εκπαιδευτικών αγγλικής όσο και των νηπιαγωγών σχετικά με την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στα ελληνικά νηπιαγωγεία, τη σημασία διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε μαθητές/τριες νηπιακής ηλικίας, του τρόπου μέσω του οποίου καθίσταται αυτό θεμιτό καθώς και τη στάση των δυο ειδικοτήτων ως προς το πρόγραμμα ΕΑΝ και των εκπαιδευτικών εργαλείων που αυτό προσφέρει.

Λόγω του πρόσφατου χαρακτήρα της απόφασης για εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία, δεν υπάρχουν ακόμα πολλές σχετικές έρευνες που έχουν διερευνήσει τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών αγγλικής στην Ελλάδα. Παράλληλα, πολύ λίγες διεθνείς μελέτες έχουν επικεντρωθεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη προσέγγιση CLIL στα δημοτικά σχολεία, ενώ καμία μέχρι τώρα, τουλάχιστον όσο γνωρίζουμε, στα νηπιαγωγεία.

Τις θετικές στάσεις των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας απέναντι στο πρόγραμμα και τα οφέλη που διαπιστώθηκαν στους/στις μαθητές/τριες ως προς όλους τους τομείς ανάπτυξης κατέδειξε η έρευνα της Ζέρβα (2021). Παράλληλα, η ίδια έρευνα ανέδειξε τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας ως προς τη διαχείριση της ηλικιακής ομάδας, κυρίως λόγω της μη κατάλληλης επιμόρφωσή τους για την εκπαιδευτική βαθμίδα του



νηπιαγωγείου. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει πραγματικά να είναι ευφάνταστοι/ες και δημιουργικοί/ες, ώστε να μπορούν να κρατήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών ζωντανό και να γνωρίζουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας για αυτήν την ηλικία (Alexiou, 2020).

Παρόμοια, η έρευνα της Κοσκοσίδου (2021), ανέδειξε τη θετική στάση των νηπιαγωγών σε νέες δράσεις σε σχέση με τη φιλοσοφία και της αρχές του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, ενώ παράλληλα υπογράμμισε τη θετική υποδοχή της συνεργασίας με τις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των νέων δράσεων.

Τέλος, στην πιο πρόσφατη έρευνα της Vlachou (2022), τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας υποστήριξαν ότι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας έχει εμπλουτίσει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συμβάλλοντας σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Ωστόσο, ανέδειξαν και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, όπως την ανεπαρκή κατάρτιση, τις δυσκολίες στη συνεργασία και το εξαντλητικό ωράριο των εκπαιδευτικών αγγλικής.

Από την άλλη μεριά, έρευνα της Τσούπα (2021), σε 154 νηπιαγωγούς ανέδειξε την αρνητική, κατά βάση, στάση τους απέναντι στην εισαγωγή του μαθήματος των αγγλικών στην προσχολική εκπαίδευση, καταγράφοντας παράλληλα την πεποίθησή τους πως τα αγγλικά οφείλουν να διδάσκονται σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/τριες. Ωστόσο, αναγνωρίζουν πως η εκμάθηση των αγγλικών συμβάλλει στην πολυγλωσσική επίγνωση καθώς και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών/τριών.

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν/υλοποιούν τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, και το εάν και κατά πόσο χρησιμοποιούν τη μέθοδο CLIL στη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται απόψεις εκπαιδευτικών που έχουν κληθεί να διδάξουν τα αγγλικά σε δημόσια νηπιαγωγεία της Ρόδου. Επιπλέον, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται την εξειδικευμένη επιμόρφωση ως προαπαιτούμενο για την ομαλή πρώτη επαφή των νηπίων με την ξένη γλώσσα αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως άμεσα εμπλεκόμενων στο πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος για την εισαγωγή της αγγλικής στα νηπιαγωγεία. Τέλος, διερευνάται το επίπεδο εξοικείωσης των εκπαιδευτικών αγγλικής με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και με το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου καθώς και οι ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετώπισαν/αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της



μεθόδου, ακολουθώντας μια ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, και ειδικότερα εμπλέκοντας τους/τις εκπαιδευτικούς σε μια στοχαστικοκριτική διαδικασία μέσω ομάδων εστίασης.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε 7 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται σύντομα οι λόγοι για τους οποίους προωθείται διεθνώς η πρώιμη εκμάθηση γλωσσών, τα οφέλη της, οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με έμφαση στην CLIL καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτήν. Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στις ευρωπαϊκές πολιτικές και πρακτικές σχετικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα γενικότερα, και την εισαγωγή της αγγλικής στο νηπιαγωγείο, ειδικότερα. Παράλληλα, παρουσιάζονται παραδείγματα εφαρμογής των πολιτικών και πρακτικών αυτών σε κάποιες χώρες της ΕΕ. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο εναρμονίζεται με τις αρχές και τη φιλοσοφία του προγράμματος Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ). Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, και ειδικότερα ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική διαδικασία, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, καθώς και η περιγραφή του πληθυσμού του δείγματος. Επιπλέον, ειδική αναφορά γίνεται στους περιορισμούς της μελέτης. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακολουθεί συζήτηση, στο έκτο κεφάλαιο, όπου γίνεται μία προσπάθεια ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων και ευρημάτων της έρευνας. Τέλος, την εργασία συμπληρώνει το έβδομο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται γενικότερα και ειδικότερα συμπεράσματα.



1 Πρώιμη εκμάθηση γλωσσών

1.1 Απόκτηση ξένων γλωσσών: Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και μεθοδολογία γλωσσών

Στη σημερινή κοινωνία της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης, η γνώση μιας ξένης γλώσσας δεν αποτελεί πια μία ανάγκη αλλά πολύ περισσότερο μια υποχρέωση. Μέσω της τεχνολογικής άνθισης οι άνθρωποι πλέον μπορούν να αλληλεπιδρούν εύκολα, ανεξαρτήτως χρόνου και τόπου, κάνοντας μεγαλύτερη την αναγκαιότητα χρήσης μιας κοινής διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας.

Αρχικά, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και η εκμάθηση της ξένης γλώσσας αν και είναι έννοιες παρόμοιες, ωστόσο δεν ταυτίζονται. Οι διαφορές τους σχετίζονται με παράγοντες, όπως η συνειδητότητα του ατόμου, το περιβάλλον στο οποίο αποκτάται ή μαθαίνεται η γλώσσα καθώς και η ηλικία απόκτησης ή μάθησης της γλώσσας. Η κατάκτηση μίας ξένης γλώσσας εμφανίζεται αυθόρμητα, όταν το άτομο επικοινωνεί αβίαστα σε αυτή. Με άλλα λόγια, η κατάκτηση της γλώσσας είναι φυσική διαδικασία που συμβαίνει με τις συνδρομές που κερδίζει ένα άτομο όταν αλληλεπιδρά με τους ανθρώπους γύρω του, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια, μέχρι μια συγκεκριμένη ηλικία. Η εκμάθηση γλωσσών περιλαμβάνει τη συνειδητή ανάπτυξη κανόνων χρήσης, μορφοσυντακτικών δομών και λεξιλογίου της γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται ως απαιτητική διαδικασία (Krashen, 1982).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η δεύτερη γλώσσα αρκετές φορές συγχέεται με την έννοια της ξένης γλώσσας. Η δεύτερη γλώσσα περιλαμβάνει ευρύτερα τις γλώσσες, οι οποίες στοχεύουν στην επικοινωνιακή διάσταση, αποκτήθηκαν στο κοινωνικό περιβάλλον ως προσθήκη στη μητρική γλώσσα, ιδιαίτερα σε πολύγλωσσες κοινωνίες και η οποία αποκτήθηκε μετά ή παράλληλα με την πρώτη γλώσσα. Σε αντίθεση με τη δεύτερη γλώσσα, η ξένη γλώσσα δεν έχει τοπική χρήση ή ομιλητές/τριες, μαθαίνονται σε πλαίσιο, και δεν χρησιμοποιούνται μαζί με τη μητρική γλώσσα για καθημερινή επικοινωνία. Σύμφωνα με τους Mitchell, Myles & Marsden (2019), ένα από τα κύρια σημεία που διακρίνουν τη δεύτερη από την ξένη γλώσσα είναι αν η γλώσσα που μαθαίνεται ομιλείται στο άμεσο περιβάλλον και δεν διδάσκεται συστηματικά όπως μια ξένη γλώσσα.

Επιχειρηματολογώντας για την πρώιμη έναρξη της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου (Critical Period Hypothesis) υποστηρίζει ότι τα παιδιά



μαθαίνουν καλύτερα μια ξένη γλώσσα από τους ενήλικες. Ειδικότερα, σύμφωνα με αυτήν, τα μικρά παιδιά θα μπορούν να μάθουν μια άλλη γλώσσα αποτελεσματικά, αφού μπορούν ακόμα να χρησιμοποιούν τον μηχανισμό στον εγκέφαλό τους, που υποστηρίζει την εκμάθηση της γλώσσας πριν από την εφηβεία. Η ηλικία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα, καθώς μετά την εφηβεία τα άτομα μαθαίνουν τη γλώσσα διαφορετικά και ποτέ δεν φτάνουν τα ίδια επίπεδα επάρκειας, ειδικά σε σχέση με την προφορά της (Τζακώστα, 2016).

Ενώ κάποιες πειραματικές μελέτες υποστηρίζουν την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου, άλλες ασκούν έντονη κριτική και ισχυρίζονται ότι ακόμα η έρευνα δεν έχει δώσει οριστικές απαντήσεις σχετικά με την εκμάθηση των γλωσσών (Singleton & Leśniewska, 2021). Μερικοί ερευνητές αντιτάχθηκαν στην υπόθεση της κρίσιμης περιόδου, τονίζοντας ότι όλα τα παιδιά δεν έχουν ούτε τις ίδιες ανάγκες, ούτε τα ίδια κίνητρα αλλά ούτε και την ίδια ετοιμότητα για μάθηση (Getie, 2020· Lightbown & Spada, 2013). Επιπλέον, οι Walsh & Singleton (2013) επισημαίνουν ότι κοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες επηρεάζουν την εκμάθηση και επιτυχία της δεύτερης γλώσσας (L2) και μάλιστα πολύ περισσότερο από την ηλικία. Πρόσφατες έρευνες φανερώνουν μία συναίνεση μεταξύ των ερευνητών ότι ο συνδυασμός ηλικίας, συναισθήματος και γλωσσικής εμπειρίας είναι ο κατάλληλος για την επιτυχή διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας (Moyer, 2013).

Παρ' όλα αυτά, η πρώιμη εισαγωγή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας προέκυψε από στοιχεία που αποκάλυψαν την αποτελεσματικότητά της. Οι Alexiou & Stathoroulou (2021) υποστηρίζουν ότι εάν η απόκτηση μιας ξένης γλώσσας ξεκινά στην προσχολική ηλικία, όταν οι μικροί/ές μαθητές/τριες είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι/ες γλωσσικά, αυτό επιτρέπει μια υψηλότερη ικανότητα στην ξένη γλώσσα στο μέλλον.

1.2 Τα οφέλη της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών

Σύμφωνα με τη Giannikas (2014), αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία πέρα από την κατάλληλη ηλικία είναι οι συνθήκες υπό τις οποίες προσφέρονται τα προγράμματα σπουδών σε παιδιά και νέους, καθώς και η ποιότητα της διδασκαλίας. Επιπλέον, η Read (2003) υποστηρίζει ότι η έναρξη της διδασκαλίας μίας ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία είναι βέλτιστη, όταν είναι φυσική, στηρίζεται εννοιολογικά σε γεγονότα της καθημερινής ζωής, είναι ενδιαφέρουσα και ευχάριστη, εντάσσεται σε κοινωνικό πλαίσιο, βασίζεται σε προϋπάρχουσα γνώση, υποστηρίζεται κατάλληλα, είναι ενεργητική και



βιωματική, έχει σχεδιαστεί για να απευθύνεται σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης και νοημοσύνες και τέλος αυτή να προσφέρεται σε ένα περιβάλλον με θετικό κλίμα μάθησης.

Αν και ορισμένοι/ες ερευνητές/τριες υποστηρίζουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι/ες είναι πιο αποτελεσματικοί/ές στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας (Muñoz, 2008· Pfenninger, 2016), γεγονός είναι ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν περισσότερο χρόνο για να εξασκηθούν και να μάθουν μια γλώσσα, και ο χρόνος είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη συνολική ακαδημαϊκή επίδοση (Jez & Wassmer, 2015). Σύμφωνα με τους Jaekel et al. (2022), όταν η εκμάθηση γλωσσών ξεκινά νωρίτερα, μπορεί να συνεχιστεί με περισσότερες ευκαιρίες για εξάσκηση, οδηγώντας τελικά σε μεγαλύτερη αναγνωστική και ακουστική ευχέρεια και αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, η διάρκεια δεν είναι αρκετή, σημασία έχει και η ένταση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Lightbown (2008), η μακροπρόθεσμη επιτυχία στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας ενισχύεται περισσότερο με εντατική διδασκαλία, παρά με την εισαγωγή μαθημάτων «σταγονόμετρου» νωρίτερα.

Επιπλέον, μερικοί/ές ερευνητές/τριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι νεαροί/ές μαθητές/τριες είναι πολύ πιο πιθανό να αποκτήσουν καλύτερη προφορά στην ξένη γλώσσα (Loewen & Reinders, 2017), μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ομιλία της γλώσσας και καλύτερη προφορική επάρκεια (Domínguez & Pessoa, 2005). Οι μελέτες αυτές δεν διαψεύδουν την πιθανότητα ότι οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία μαθητές/τριες μπορούν να επιτύχουν καλή προφορά ή επάρκεια στην ξένη γλώσσα, αλλά υποστηρίζουν ότι οι νεότεροι/ες μαθητές/τριες βρίσκονται ξεκάθαρα σε πλεονεκτικότερη θέση με την «κατάλληλη διδασκαλία». Σύμφωνα με τους Yeğenoğlu, Karacelik & Beki (2020), η πρώιμη παιδική ηλικία διαφέρει σημαντικά από τις άλλες ηλικιακές ομάδες ως προς τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Για το λόγο αυτό και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών θα πρέπει επίσης να διαφέρει. Οι εκπαιδευτικοί που θα διδάξουν στο νηπιαγωγείο πρέπει να έχουν όχι μόνο γνώσεις στην ξένη γλώσσα αλλά και παιδαγωγική κατάρτιση και επάρκεια.

Σύμφωνα με τις Ματθαιουδάκη & Αλεξίου (2013), όσο πιο μικροί/ές είναι οι μαθητές/τριες τόσο πιο ολιστικά προσεγγίζουν τη γνώση και η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στοχεύει στην κατανόηση με σκοπό την επικοινωνία και όχι στην εκμάθηση της γραμματικής ή του συντακτικού μιας γλώσσας. Οι μικροί/ες μαθητές/τριες έχουν τη ικανότητα να μιμούνται με άνεση και ακρίβεια τους ήχους μιας ξένης γλώσσας, χρησιμοποιούν οποιοδήποτε μέσο για να επικοινωνήσουν χωρίς να ντρέπονται και είναι



πάντοτε πρόθυμοι και ενθουσιώδεις να συμμετέχουν σε δραστηριότητες πλούσιες σε ερεθίσματα, διασκεδαστικές και ενδιαφέρουσες σχεδιασμένες να ενισχύσουν τον αρχικό ενθουσιασμό τους, που οργανώνει ο/η εκπαιδευτικός.

1.2.1 Η αξία της ολόπλευρης ανάπτυξης

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών έχει μελετηθεί ότι σχετίζεται με την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Αρχικά, το μεγαλύτερο όφελος για τα παιδιά που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, σχετίζεται με τη γνωστική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά που μαθαίνουν ξένες γλώσσες σε μικρή ηλικία έχουν πλεονεκτήματα τόσο ως προς τις γλωσσικές όσο και μη γλωσσικές δεξιότητες (Sayer & Ban, 2013). Επιπλέον, τείνουν να έχουν μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία, διαμορφώνουν και αντιλαμβάνονται ευκολότερα και καλύτερα τις έννοιες σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα του περιβάλλοντος τους, και έχουν μια πιο ποικιλόμορφη διανοητική ικανότητα αλλά και δημιουργικότητα (Woll & Wei, 2019). Τούτο πρακτικά σημαίνει ότι μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα τα μικρά παιδιά εξοικειώνονται περισσότερο με τον κόσμο γύρω τους και έχουν εννοιολογικές ικανότητες στην ερμηνεία του ευρύτερου περιβάλλοντος μέσω της γλώσσας. Με άλλα λόγια, η πρώιμη εκμάθηση γλωσσών βοηθά αναπτυξιακά τα παιδιά, βοηθώντας τα όχι μόνο να αντιληφθούν καλύτερα το γλωσσικό σύστημα της μητρικής τους γλώσσας αλλά και επιπλέον να συνειδητοποιήσουν ότι το γλωσσικό σύστημα αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο (Liu, 2019).

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούν περισσότερες από μία γλώσσες έχουν πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά, όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με μελέτες του Cornell Language Acquisition Lab (CLAL), τα παιδιά που μαθαίνουν άλλη γλώσσα μπορούν να διατηρήσουν την προσοχή τους καλύτερα από τα παιδιά που γνωρίζουν μόνο μία γλώσσα. Και αυτό είναι σημαντικό επειδή αυτή η ικανότητα είναι υπεύθυνη για τις επιλεκτικές και συνειδητές γνωστικές διαδικασίες που διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην ακαδημαϊκή ετοιμότητα και την επιτυχία στο σχολικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, τα γνωστικά αυτά πλεονεκτήματα απορρέουν από τη διγλωσσία και αυτά τα γνωστικά πλεονεκτήματα μπορούν να συμβάλουν στη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία ενός παιδιού.



1.2.2 Η αξία της πολυγλωσσικής επίγνωσης

Όταν τα μικρά παιδιά μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, αναπόφευκτα έρχονται σε επαφή με έναν άλλο πολιτισμό, την κουλτούρα του οποίου γνωρίζουν μέσω της γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο, μαθαίνουν να σέβονται και να εκτιμούν τις διαφορετικές γλώσσες και τους πολιτισμούς και αποκτούν θετική στάση απέναντι σε ζητήματα ετερότητας. Αφυπνίζεται, δηλαδή, η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική τους συνειδητότητα.

Με την εκμάθηση ενός νέου γλωσσικού κώδικα, τα μικρά παιδιά οδηγούνται σε συγκρίσεις, αναλύσεις και συσχετίσεις ανάμεσα στη μητρική και στη δεύτερη ξένη γλώσσα. Έτσι, όχι μόνο αντιλαμβάνονται καλύτερα τη λειτουργία της μητρικής τους γλώσσας, αλλά και αποκτούν μεταγλωσσική συνείδηση καθώς μεταφέρουν στρατηγικές από τη μία γλώσσα στην άλλη, αποκτώντας ως εκ τούτου γνωστική ευελιξία και δημιουργικότητα (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Επιπροσθέτως, τα παιδιά που γνωρίζουν περισσότερες από μία γλώσσες είναι πολύ πιθανό ότι δεν θα αντιμετωπίσουν προβλήματα επικοινωνίας στην καθημερινότητά τους, καθώς θα είναι εξοπλισμένα με τη δεξιότητα της πολιτισμικής κατανόησης. Ειδικότερα, θα έχουν μια ευρύτερη πολιτισμική άποψη, και αυτό είναι ιδιαίτερα ευεργετικό καθώς θα μπορέσουν να αναπτύξουν μια στάση ανεκτικότητας απέναντι σε άλλους διαφορετικούς πολιτισμούς (Thompson, 2016).

Επιπλέον, μελέτες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες φαίνεται να έχουν μεγαλύτερο αυτοσεβασμό, σεβασμό για πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες και άτομα και είναι επίσης πιο πιθανό να αναπτύξουν υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας (Chen & Padilla, 2019).

1.2.3 Η δυνατότητα μεγαλύτερης παγκόσμιας εναισθητοποίησης και διαπολιτισμικής ικανότητας

Οι πολιτισμικές διασυνδέσεις είναι πολύ πιο εύκολες για τα παιδιά και ενήλικες που μελετούν μια ξένη γλώσσα και μπορούν να οδηγήσουν όχι μόνο σε σημαντικές φιλίες αλλά και σε επαγγελματικές ευκαιρίες. Καθώς ο κόσμος γίνεται μικρότερος και πιο διασυνδεδεμένος μέσω του διαδικτύου, οι μικροί μαθητές έχουν την ευκαιρία να γίνουν πολίτες του κόσμου. Μέσω της εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας, τα μικρά παιδιά μπορούν να εκτιμήσουν άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Παράλληλα, η εμπειρία αυτή μπορεί επίσης να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν και αναστοχαστούν πάνω στη δική τους



γλώσσα και τον πολιτισμό (OECD, 2020). Η πολυγλωσσία είναι μια ευκαιρία για τα μικρά παιδιά να μάθουν τη διαφορετικότητα αντί να τη φοβούνται. Όταν αφιερώνεται χρόνος να μάθουν για διαφορετικούς πολιτισμούς και εθνότητες, τότε η ποικιλομορφία που παρέχει αυτή η εκπαίδευση ενδυναμώνει και προσφέρει αυτοπεποίθηση στο άτομο.

Μέσω της γλώσσας, οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν και να αποκτήσουν πρόσβαση σε άλλους πολιτισμούς, να ενισχύσουν τη δική τους πολιτιστική συνείδηση και την κατανόηση των αξιών των άλλων και να αναπτύξουν μία ευαισθησία για τη διαπολιτισμική πολυπλοκότητα (Drobot, 2021). Η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά την αποτελεσματική αποκωδικοποίηση ενός σύνθετου περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα διαφορετικότητας (ανθρώπων, πολιτισμών, γλωσσών, νοοτροπιών) για την αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Fantini, 2020). Αυτό το είδος διαπολιτισμικής κατανόησης μπορεί να είναι το πιο σημαντικό όφελος από την πρώιμη εκμάθηση γλωσσών.

1.2.4 Η διαμόρφωση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη

Σύμφωνα με τη Stein-Smith (2018), η ικανότητα να χειρίζεται κάποιος/α επιπλέον γλώσσες πέρα από τη μητρική του αποτελεί μία από τις βασικές δεξιότητες για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα. Οι σημερινοί/ές μαθητές/τριες της προσχολικής εκπαίδευσης οφείλουν να γνωρίζουν τα αναδυόμενα κοινωνικά, περιβαλλοντικά και άλλα ζητήματα της οικουμένης και να είναι προετοιμασμένοι να τα αντιμετωπίσουν. Ο διεθνής μη κερδοσκοπικός οργανισμός Oxfam (2015) στον οδηγό για την «Εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτεότητα» εστιάζει στην ανάπτυξη της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη, που είναι η γνώση άλλων πολιτισμών, σεβασμός του τρόπου σκέψης, συναίσθημα και δράση σε διαφορετικά εθνικά κοινωνικό-πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, με ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες που απαιτούνται για την επικοινωνία, δηλαδή στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για την ανάπτυξη και διατήρηση μίας επιτυχημένης διαπολιτισμικής συνεργασίας.

Η διαπολιτισμική ικανότητα, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δόμηση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη. Η εξοικείωση με την ξένη γλώσσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του/της ενεργού πολίτη μπορεί να ενισχύσει τα παιδιά στο να αναπτύξουν κριτική στάση για τον κόσμο γύρω τους, θετικές σχέσεις με τους/τις άλλους/ες και ενσυναίσθηση (Jackson, 2022).



Επομένως, μέσα από την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας το παιδί αναπτύσσεται γνωστικά, προσωπικά και κοινωνικά, και συναισθηματικά, καλλιεργώντας γνωστικές, νοητικές, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και ανεκτικότητα.

1.3 Μέθοδοι και προσεγγίσεις διδασκαλίας για την ξένη γλώσσα

Ο όρος *διδακτική μέθοδος* αναφέρεται στις γενικές και παιδαγωγικές αρχές, και στις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία στην τάξη. Η επιλογή της μεθόδου εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, όπως την εκπαιδευτική φιλοσοφία, το υπόβαθρο των μαθητών/τριών, το γνωστικό αντικείμενο και άλλους/ες (Skuttil, Havlíčková & Matějčíková, 2016). Από την άλλη μεριά, οι προσεγγίσεις συνήθως εντάσσονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις *δασκαλοκεντρικές* και τις *μαθητοκεντρικές* (Wright, 2011).

Οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και εκμάθησης της ξένης γλώσσας, ιδίως της αγγλικής, για ομιλητές/τριες άλλων γλωσσών, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι τα αγγλικά είναι η πιο δημοφιλής διδασκόμενη γλώσσα παγκοσμίως (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Η ιστορική εξέλιξη των μεθόδων διδασκαλίας της γλώσσας στην Ευρώπη, είναι πολύ χρήσιμη για την κατανόηση της φύσης των σύγχρονων μεθόδων, καθώς πολλές από τις καινοτομίες τους μοιράζονται παρόμοια χαρακτηριστικά με τις παραδοσιακές (Renau Renau, 2016). Οι διδακτικές μέθοδοι στην Ευρώπη για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένη γλώσσα καταγράφηκε από τους Richards & Rodgers (2001), στο βιβλίο τους *Approaches and methods in language teaching*, οι οποίες παρουσιάζονται εν συντομία και έπειτα η Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL, Content and Language Integrated Learning).

Παράλληλα με τις ιδέες του Μεταρρυθμιστικού Κινήματος στην Ευρώπη (μέσα του 19^{ου} αιώνα) ενδιαφέρον εκδηλώθηκε για την ανάπτυξη αρχών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, παρόμοιες με αυτές της πρώτης γλώσσας. Η Άμεση Μέθοδος (φυσική) επικράτησε κατά τη διάρκεια του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα και βασίστηκε στη διδασκαλία αποκλειστικά στη γλώσσα-στόχο, ενώ χρήση της μητρικής γλώσσας δεν επιτρεπόταν. Το λεξιλόγιο διδασκόταν μέσω επίδειξης και οι προφορικές δεξιότητες ήταν οργανωμένες γύρω από ερωτήσεις-απαντήσεις μεταξύ του δασκάλου και μαθητών/τριών. Αν και η χρήση της μειώθηκε μετά το 1920, ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας



συστηματοποίησαν τις αρχές που προτείνονται από το Μεταρρυθμιστικό Κίνημα και έτσι προέκυψαν νέες, όπως η Ακουογλωσσία.

Σε αυτή τη μέθοδο, που βασίζεται στην Άμεση, προστέθηκαν ορισμένα επιπλέον χαρακτηριστικά από Αμερικανούς γλωσσολόγους και η χρήση της διήρκεσε από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 έως τη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με αυτή, η γλώσσα κατά την εκμάθησή της χωρίστηκε σε τέσσερις δεξιότητες, με την εξής σειρά: κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Οι αλλαγές στην αμερικανική γλωσσική θεωρία τη δεκαετία του 1960 με τον Chomsky (1966) οδήγησαν και στην παρακμή της. Την περίοδο εκείνη στην Ευρώπη παρατηρήθηκε στροφή στις προφορικές δεξιότητες και στην επικοινωνία, με τη Δομική Προσέγγιση να κερδίζει έδαφος.

Η προσέγγιση αυτή, ενώ επιστρατεύει τεχνικές της Άμεσης Μεθόδου διδασκαλίας, επιτρέπει τη χρήση της μετάφρασης στη μητρική. Η διδασκαλία βασίζεται σε πραγματικές καταστάσεις, όπου ο λόγος και η προφορική εργασία βρίσκονται στον πυρήνα της, χωρίς όμως να παραμελούνται η ανάγνωση και η γραφή. Μέσω του λόγου, οι μαθητές/τριες συνηθίζουν να χρησιμοποιούν σωστά τις λέξεις και τις δομές της γλώσσας μέσα από μοτίβα, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενεργό συμμετοχή τους. Την ίδια περίοδο νέες εναλλακτικές μέθοδοι αναδείχθηκαν, που αν και δεν κατάφεραν να προσελκύσουν ευρεία υποστήριξη, καθεμιά από αυτές μπορεί να θεωρηθεί ότι τονίζει σημαντικές διαστάσεις της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης.

Η Suggestopedia είναι μια μέθοδος που αναπτύχθηκε από τον Georgi Lozanov το 1978. Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της μεθόδου ήταν η έμφαση στη διαρρύθμιση του χώρου και η χρήση της μουσικής ενώ ο κύριος στόχος της δεν είναι η αποστήθιση, αλλά η κατανόηση και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Παρόμοια, η Ολική Φυσική Απόκριση, η οποία βασίζεται στον συντονισμό λόγου και δράσης (Asher, 1969). Όπως και η μέθοδος Silent Way (Gattegno, 1972), κατά την οποία η μαθησιακή διαδικασία θεωρήθηκε ως μια δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων στην οποία ο/η μαθητής/τρια βρισκόταν στο επίκεντρο. Ο/η εκπαιδευτικός παρέμενε στη σιωπή, ενώ ο/η μαθητής/τρια έπρεπε να είναι αυτός/ή που θα παρήγαγε όσο το δυνατόν περισσότερη γλώσσα. Στην Επικοινωνιακή Διδασκαλία Γλωσσών έμφαση δόθηκε στην επικοινωνιακή επάρκεια, παρά στην εκμάθηση των γλωσσικών δομών (Littlewood, William & Swan, 1981). Έτσι, φτάνουμε στη δεκαετία του 1990, όταν το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναλαμβάνει συντονισμένη δράση για την εκμάθηση των γλωσσών.



Παρά τις προσπάθειες, η Μέθοδος Γραμματικής-Μετάφρασης, η οποία χαρακτηρίζεται από μετωπικότητα και ρητή διδασκαλία γλωσσικών δομών, κυριάρχησε στον ευρωπαϊκό χώρο για τη διδασκαλία τη ξένης γλώσσας έως τη δεκαετία του 1940, ενώ τροποποιημένες μορφές της συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται ευρέως σε ορισμένα μέρη του κόσμου έως και σήμερα. Αυτή η μέθοδος επικεντρώνεται σε δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου, παραμερίζοντας την επικοινωνιακή πτυχή της γλώσσας. Καθώς όμως, προς τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, η εκβιομηχάνιση και η κινητικότητα αύξησε τις ευκαιρίες για επικοινωνία μεταξύ των Ευρωπαίων δημιουργήθηκε ζήτηση για προφορική επάρκεια ξένων γλωσσών. Οι γλωσσολόγοι τόνισαν ότι ο προφορικός, και όχι ο γραπτός, λόγος είναι η πρωταρχική μορφή της γλώσσας. Στο επίκεντρο του Μεταρρυθμιστικού Κινήματος στην Ευρώπη τέθηκε ο προφορικός λόγος, ενώ για τη διδασκαλία τονίστηκε η ανάγκη να εφαρμόζει τα ευρήματα της Φωνητικής, δηλαδή οι μαθητές να ακούν πρώτα τη γλώσσα, να διδάσκονται τους κανόνες της γραμματικής επαγωγικά, ενώ η μετάφραση στη μητρική πρέπει να αποφεύγεται (Richards & Rodgers, 2001).

Η CLIL εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Marsh, 1994) ως καινοτόμος μεθοδολογία που υιοθετήθηκε από την ευρωπαϊκή πολυγλωσσική πολιτική, η οποία έθεσε ως στόχο τη δυνατότητα εκμάθησης και χρήσης τριών ευρωπαϊκών γλωσσών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005· Eurydice, 2006), όπως θα αναλυθεί στο Κεφάλαιο 2. Στην πραγματικότητα, οι απαρχές αυτής της προσέγγισης εντοπίζονται στα προγράμματα εμπύθισης των ΗΠΑ και του Καναδά, όπου οι μαθητές/τριες διδάσκονταν αποκλειστικά στην ξένη γλώσσα, ενώ η προσέγγιση CLIL αποδίδεται στον David Marsh που την επινόησε το 1994 (Renau Renau, 2016). Επίσημη θεσμική αναφορά στην προσέγγιση CLIL πραγματοποιείται για πρώτη φορά το 1995, στο Συμβούλιο της Ευρώπης όπου και τονίζεται ο ρόλος της ως υποστηρικτικής μεθοδολογίας διδασκαλίας μαθημάτων, πλην των γλωσσικών, σε ξένη γλώσσα σε δίγλωσσα περιβάλλοντα. Μέσω της μεθόδου ενισχύεται και σταθεροποιείται η κοινωνική συνοχή, αυξάνεται η κινητικότητα μαθητών/τριών, φοιτητών/τριών και εργαζομένων, καθώς και προωθείται η συμπερίληψη και ισότιμη πρόσβαση αυτών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (European Council, 2005). Στην Ευρώπη, αρκετές είναι οι χώρες που εντάσσουν την προσέγγιση CLIL είτε πιλοτικά είτε καθολικά στη δημόσια αλλά και ιδιωτική εκπαίδευση, προσδοκώντας κατά αυτόν τον τρόπο να αυξήσουν τη μαθητική εμπλοκή και το κίνητρο, καθώς και να συμβάλουν στην καλύτερη γνωριμία με τον διδασκόμενο πολιτισμό (Mehisto, 2008). Η ευρεία



διάδοση της προσέγγισης αυτής εντοπίζεται μεταξύ 1995 και 2006 σε δημοσιευμένα σχέδια και έγγραφα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, που στόχο έχουν να προωθήσουν την CLIL ως την καταλληλότερη προσέγγιση για την επίτευξη πολυγλωσσικής πολιτικής. Έτσι, σταδιακά η Ευρώπη, επιδιώκοντας υψηλότερα επίπεδα γλωσσικών ικανοτήτων, υιοθετεί τη μέθοδο CLIL ως την πιο διαδεδομένη πρακτική για την βέλτιστη εκμάθηση ξένων γλωσσών από μαθητές/μαθήτριες χωρών της Ευρώπης.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η CLIL εφαρμόζεται πρωτίστως στο πλαίσιο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας (L2). Σύμφωνα με τον Cenoz (2013), η CLIL αποτελεί παιδαγωγική προσέγγιση μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία της γλώσσας σε θέματα που είναι οικεία στους/στις μαθητές/τριες και μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες μπορούν να επαναλάβουν το περιεχόμενο που έμαθαν στην L1 αλλά και να αποκτούν νέο μαθαίνοντας αγγλικά (Ravelo, 2013). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006), «η Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL) περιλαμβάνει τη διδασκαλία ενός μαθήματος μέσω μιας γλώσσας διαφορετικής από αυτή που χρησιμοποιείται συνήθως».

Ο Coyle (1999) υποστηρίζει ότι ένα καλά σχεδιασμένο μάθημα CLIL θα πρέπει να συνδυάζει τα 4C του προγράμματος σπουδών:

- Περιεχόμενο (Content): επιτρέπει την ανάπτυξη γνώσεων/δεξιοτήτων και κατανόηση των συγκεκριμένων θεμάτων μιας συγκεκριμένης διδακτέας ύλης.
- Επικοινωνία (Communication): επιτρέπει τη χρήση γλώσσας για μάθηση, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνει και την ίδια τη γλώσσα.
- Γνώση (Cognition): επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης που συνδέουν εννοιολογικές κατασκευές, γνώσεις και γλώσσα.
- Πολιτισμός (Culture): επιτρέπει την έκθεση σε ποικίλες προοπτικές και γνώσεις που κάνουν το μαθητή να συνειδητοποιήσει περισσότερο τους/τις άλλους/ες και τον εαυτό του.

Η μέθοδος CLIL έχει ερμηνευτεί ως μια διδακτική προσέγγιση που στοχεύει τόσο στην εκμάθηση διαφόρων θεματικών ενότητων των προγραμμάτων σπουδών όσο και στην ανάπτυξη επάρκειας στην ξένη γλώσσα στην οποία διδάσκεται. Έτσι ο μαθητής/τρια όχι μόνο θα αποκτήσει γνώσεις πάνω στο γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκεται αλλά και θα βελτιώσει τις γλωσσικές του δεξιότητες και ικανότητες στην ξένη γλώσσα μέσα από την οποία διδάσκεται (ΔΕΠΠΣ, 2015).



Η παρουσία πολλών γλωσσών εντός της Ευρώπης και η ανάγκη για επικοινωνία σε μια κοινή γλώσσα, σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση και την κινητικότητα οδήγησε στην εφαρμογή της CLIL σε πολλές χώρες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Tedick (2020), τα προγράμματα CLIL έχουν γίνει πια συνώνυμα με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Ευρώπη, τη Νότια Αμερική, την Ασία και αλλού. Άλλωστε έχει από καιρό αποδειχθεί ότι η CLIL ωφελεί και ενισχύει δεξιότητες στην ξένη γλώσσα για γλώσσα για τους/τις μαθητές/τριες, ενώ παράλληλα ενισχύει τα κίνητρα και την προσοχή τους. Ωστόσο, η σωστή εφαρμογή της CLIL συνεπάγεται ενίσχυση σε τομείς όπως η κατάρτιση εκπαιδευτικών, εκπαίδευση σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως και επιπλέον πόρους (Renau Renau, 2016).

1.3.1 CLIL στην πρώιμη παιδική ηλικία

Πρώτα απ' όλα, στα πολύ μικρά παιδιά, η CLIL αφορά περισσότερο την αισθητηριοκινητική μάθηση, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μίμηση και στην επανάληψη. Προκειμένου να ενθαρρύνουν τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάζουν τόσο στην ανακάλυψη μέσω των αισθήσεων και του παιχνιδιού όσο μέσω της χειραγώγησης αντικειμένων. Ειδικότερα, για την προσχολική ηλικία, τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να κάνουν ερωτήσεις και να είναι σε θέση να αφηγούνται απλές ιστορίες ώστε να εκφράσουν περαιτέρω ιδέες (Anderson, McDougald & Cuesta, 2015).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι όταν το περιεχόμενο CLIL οργανώνεται σε διαθεματικό και συμπεριληπτικό πλαίσιο με θέματα που είναι οικεία στους/τις μαθητές/τριες οδηγεί σε βέλτιστα αποτελέσματα. Αυτή η προσέγγιση αναφέρεται βιβλιογραφικά ως «αδύναμο/ ήπιο» μοντέλο CLIL (Ball 2009· Bentley 2007). Το συγκεκριμένο μοντέλο όχι μόνο διευκολύνει τη γλώσσα και το περιεχόμενο, αλλά και την περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη και τις δεξιότητες επικοινωνίας. Μάλιστα, Μάλιστα, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι αυτή η προσέγγιση ωφελεί περισσότερο μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας προετοιμάζοντας τους για απαιτητικότερες μορφές CLIL στη συνέχεια (Garcia, 2015).

Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα για μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας που διδάσκονται με την προσέγγιση CLIL, τονίζουν τη σημασία της οπτικοποίησης. Σύμφωνα με την Fernandez Lopez (2014), οι μαθητές/τριες σε αυτή την ηλικία είναι σε θέση να καταλάβουν πολύ περισσότερα από αυτά μπορούν να εκφράσουν, επομένως είναι πολύ σημαντικό να τους/τις βοηθήσουμε χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικά μέσα και



αντιστοίχιση εικόνας-λέξης, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για νέο λεξιλόγιο, ώστε να μπορούν να συσχετίσουν αυτό που ακούνε με αυτό που βλέπουν.

1.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη μέθοδο CLIL

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα εφαρμόσουν την CLIL διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, θα πρέπει να παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες τους τα κατάλληλα ερεθίσματα και γνώσεις, ενώ ταυτόχρονα τους/τις ενθαρρύνουν να γίνουν ενεργοί/ές συμμετέχοντες/ουσες στην τάξη (Dale & Tanner, 2012). Λίγες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη προσέγγιση CLIL στα δημοτικά σχολεία, ενώ καμία μέχρι τώρα, τουλάχιστον όσο γνωρίζουμε, στα νηπιαγωγεία.

Οι Díaz & Requejo (2008) μελέτησαν την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων-CLIL σε 150 δημοτικά σχολεία στη Μαδρίτη, Ισπανία. Οι συμμετέχοντες/ουσες, που δεν είχαν εκπαίδευση στην CLIL, αξιολόγησαν θετικά την εφαρμογή της, καθώς είναι μια προσέγγιση που διευκολύνει την απόκτηση της L2 μέσω της έντονης έκθεσης σε αυτή με τρόπο ουσιαστικό, επικοινωνιακό και διασκεδαστικό. Αυτό που προκαλεί ενδιαφέρον είναι το γεγονός, ότι ενώ το 80% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τα δίγλωσσα προγράμματα μπορούν να βελτιώσουν τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, το 70% εξέφρασαν τις ανησυχίες τους για τις επιπτώσεις της L2 στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών. Ανέφεραν επίσης την έλλειψη υλικών και πόρων, καθώς και την έλλειψη επιμόρφωσης.

Υποστηρικτικά ευρήματα σχετικά με τη συμβολή της CLIL στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών περιγράφονται στη μελέτη των Infante, Benvenuto & Lastrucci (2009). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην εφαρμογή της CLIL σε δημοτικά σχολεία της Ιταλίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένας από τους ερωτηθέντες υπογράμμισε πόσο επωφελής είναι η προσέγγιση CLIL όχι μόνο για τη γνωστική αλλά και για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όπως για παράδειγμα, την απουσία διαθέσιμων υλικών, την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, που με τη σειρά τους οδηγούν σε δυσκολίες στην ενσωμάτωση περιεχομένου και γλώσσας στην τάξη.

Επιπλέον, ο Massler (2012) μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν είχαν εκπαιδευτεί στη μέθοδο, ως προς τη εφαρμογή της CLIL σε δημοτικά σχολεία στη Γερμανία. Ειδικότερα, 12 εκπαιδευτικοί, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, ανέφεραν



θετική στάση απέναντι στην CLIL, καθώς παρατήρησαν βελτίωση στους μαθητές τόσο γνωστικά όσο και γλωσσικά. Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι χρειάζεται αρκετό χρόνο για τη σωστή προετοιμασία των σεναρίων μέσω CLIL, ενώ άλλοι αντιμετώπισαν δυσκολίες λόγω ανεπαρκούς γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Ακόμη, ο Pladevall-Ballester (2015) μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην Καταλονία, στην Ισπανία. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 5 καθηγητές/τριες Αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί στη μέθοδο CLIL. Σύμφωνα με αυτούς/ες, η εμπειρία της εφαρμογής της CLIL ήταν επωφελής και οι μαθητές φάνηκε να το απολαμβάνουν, αν και αρχικά δυσκολεύτηκαν με τη θεματική των φυσικών επιστημών που εφάρμοσαν. Ωστόσο, όσο προχωρούσαν τα μαθήματα είδαν σημαντική βελτίωση στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών δεδομένου ότι οι μαθητές φάνηκε να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση της L2. Οι δυσκολίες που ανέφεραν ήταν η ανεπάρκεια υλικών, η έλλειψη χρόνου καθώς και η θεσμική υποστήριξη.

Τέλος, οι Mattheoudakis & Alexiou (2017) διερεύνησαν το προφίλ του/της εκπαιδευτικού που εφαρμόζει τη μέθοδο CLIL στην Ελλάδα. Η έρευνα περιελάμβανε 8 καθηγητές/τριες, αγγλικής γλώσσας και ειδικοτήτων (Φυσική και Μαθηματικά). Οι καθηγητές/τριες ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους ότι αν και στην αρχή οι μαθητές/τριες είχαν δυσκολίες στη γλώσσα και ανησυχούσαν μήπως κάνουν λάθη, στο τέλος «άρχισαν να διορθώνονται, να παραφράζουν και αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους μετάδοσης του επιδιωκόμενου μηνύματος». Στις συνεντεύξεις τους, ανέφεραν επίσης τη σημασία της συνεργασίας, του υψηλού επιπέδου γνώσεων της αγγλικής γλώσσας, την εκπαίδευση πάνω στις φυσικομαθηματικές έννοιες για καθηγητές/τριες Αγγλικής γλώσσας και τις γνώσεις σχετικά με το χρήση υπολογιστών. Αυτό που φάνηκε να τους/τις δυσκολεύει ήταν η προετοιμασία και η εφαρμογή των σεναρίων, την οποία ένας καθηγητής χαρακτήρισε «εξουθενωτική».



2 Ευρωπαϊκές πολιτικές και πρακτικές για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

2.1 Ευρωπαϊκή πολιτική γλωσσών

Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για τη γλώσσα βασίζονται στο σεβασμό της γλωσσικής πολυμορφίας στα κράτη μέλη και στη δημιουργία διαπολιτισμικού διαλόγου σε ολόκληρη την ΕΕ. Παράλληλα, προωθούν τη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών και, σύμφωνα με τον στόχο της Βαρκελώνης (European Council, 2002), σε κάθε Ευρωπαϊό μαθητή/τρια θα δοθεί η ευκαιρία να αποκτήσει τη μητρική του/της και επιπλέον δύο ακόμη γλώσσες. Η πολιτική αυτή καθοδηγήθηκε από την ανάγκη για οικονομική πρόοδο, συνεργασία εντός της ΕΕ και την αναπροσαρμογή της Ένωσης στο μεταναστευτικό ρεύμα και την παγκοσμιοποίηση (Ruiz de Zarobe, 2017).

Ως μέρος των προσπαθειών της, για την προώθηση της κινητικότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης, η ΕΕ έχει θέσει την εκμάθηση γλωσσών ως σημαντική προτεραιότητα και χρηματοδοτεί πολυάριθμα προγράμματα και έργα στον τομέα αυτό, όπως το Πρόγραμμα Erasmus+, το Πρόγραμμα Δημιουργική Ευρώπη, η Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών, το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών και τον μεταφραστικό διαγωνισμό Νέοι Μεταφραστές. Επιπλέον, προχώρησε στη σύνταξη σημαντικών εγγράφων για την επίτευξη του σκοπού αυτού.

Το 2011 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή άρχισε να υποστηρίζει ένθερμα την πρώιμη εκμάθηση γλωσσών. Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Στρατηγικού Πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση δημοσίευσε ένα έγγραφο εργασίας με τίτλο Εκμάθηση γλωσσών σε προσχολικό επίπεδο: Καθιστώντας την αποδοτική και βιώσιμη (European Council, SEC(2011)928).

Ακόμη, το 2012 δημοσίευσε το έγγραφο εργασίας, με τίτλο «Γλωσσικές ικανότητες για την απασχολησιμότητα, την κινητικότητα και την ανάπτυξη, ως συνοδευτικό έγγραφο της ανακοίνωσης της Επιτροπής: Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: Επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» (SWD/2012/0372).

Επιπλέον, το 2014 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014/C 183/06) δημοσίευσε έγγραφο με τα συμπεράσματά της σχετικά με τη διδασκαλία, την εκμάθηση και την αξιολόγηση



των γλωσσών, με τίτλο: «Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την πολυγλωσσία και την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων».

Το 2017 η Επιτροπή παρουσίασε την ιδέα ενός «Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου» όπου έως το 2025, όπου «εκτός από τη μητρική γλώσσα, η ομιλία δύο άλλων γλωσσών έχει γίνει ο κανόνας» (COM(2017) 0673). Επιπλέον, το 2018, δημοσίευσε μια πρόταση για σύσταση Συμβουλίου σχετικά με μια συνολική προσέγγιση της γλωσσικής εκπαίδευσης, η οποία είναι σημαντική στον βαθμό που θέτει στόχους και προτεραιότητες που είναι πιθανό να επηρεάσουν τη γλωσσική εκπαίδευση στην ΕΕ στο μέλλον. Σε αυτή προωθείται ως μέθοδος η CLIL.

2.2 Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην ευρωπαϊκή προσχολική εκπαίδευση

Η διδασκαλία ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση δεν έχει ιστορικές καταβολές ή σαφή παράδοση σε σχέση με την εφαρμογή της. Ωστόσο, οι Edelenbos et al. (2006) σημειώνουν ότι η πρώιμη εκμάθηση γλωσσών (κυρίως της αγγλικής γλώσσας) εντοπίζεται στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, ειδικά σε δομές του ιδιωτικού τομέα. Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έκθεση του Βρετανικού Συμβουλίου για τις πολιτικές και πρακτικές στη διδασκαλία της αγγλικής παγκοσμίως, η προσχολική εκπαίδευση «κατακλύζεται» από τα αγγλικά (Rixon, 2013). Καθώς ολοένα και πολύ αναγνωρίζεται η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα αγγλικά εισάγονται τόσο γρήγορα στην ιδιωτική εκπαίδευση, όπου οι γονείς έχουν μεγάλη επιρροή (Enever, 2015).

Η πολιτική γλωσσικής εκπαίδευσης που προωθήθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, όπου τονίζεται η σημασία της «διδασκαλίας τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία» (European Council, 2002), επηρέασε τις πολιτικές των χωρών της Ευρώπης σχετικά με την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση. Η έκθεση Eurgydice (2017) έδειξε πως μόλις πάνω από το ένα τρίτο της ευρωπαϊκής κοινότητας εφαρμόζει επίσημα προγράμματα διδασκαλίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε παιδιά έξι ετών και κάτω. Αυτές οι χώρες περιλαμβάνουν την Κύπρο και την Πολωνία, όπου τα αγγλικά εισήχθησαν από το 2015, ως υποχρεωτικό μέρος του αναλυτικού προσχολικού προγράμματος σπουδών από την ηλικία των πέντε ετών. Ενώ η Κύπρος συνεχίζει, στην Πολωνία, η νέα κυβέρνηση ανακάλεσε τα σχέδια για την υποχρεωτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των αγγλικών, η διδασκαλία των οποίων επέστρεψε



στο τελευταίο έτος της προσχολικής εκπαίδευσης στην ηλικία των έξι ετών. Σε αυτές έρχεται να προστεθεί και η Ελλάδα με το πιλοτικό πρόγραμμα για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN) (Eurydice, 2022).

Η έλλειψη εθνικών πολιτικών δεν αποθάρρυνε τις πρωτοβουλίες για πρόωμη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, κυρίως γιατί είναι εδραιωμένη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες όπου η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική (Mourão & Lourenço 2015). Σε πολλά πορτογαλικά προσχολικά ιδρύματα, τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα προσφέρονται ως εξωσχολική δραστηριότητα (Mourão & Ferreirinha 2016). Παρόμοια, η Κροατία για τη διδασκαλία της αγγλικής σε προσχολικό επίπεδο προσφέρει πολύ σημαντική κάλυψη σε επίσημο επίπεδο (Rixon, 2019). Στην Τσεχία, αν και τα αγγλικά δεν αποτελούν ακόμα υποχρεωτικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Rixon, 2019) διδάσκονται στο περίπου 50% των ιδρυμάτων προσχολικής εκπαίδευσης (Černá 2015). Στην Ιταλία, σύμφωνα με έκθεση των Langé et al, (2014 όπ. αναφ. στο Mourão, 2018) διδάσκονται σε περισσότερα από το 80%. Προγράμματα διδασκαλίας της αγγλικής προσφέρονται επίσης, στη Ρουμανία (Lazăr, 2015), στη Σλοβακία (Portiková 2015), στη Σλοβενία (Brumen 2010), ενώ σε πολλές περιπτώσεις ξεκινούν από την ηλικία των τριών ετών.

2.3 Ευρωπαϊκές πρακτικές

Αν και έχουν επιτευχθεί σημαντικά βήματα στην εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζει τα σημαντικά κενά σε σχέση με τον τρόπο που αυτή προσφέρεται στα ευρωπαϊκά κράτη (Murphy, et al., 2016). Μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, όπως στην Ιταλία, την Κύπρο, την Τσεχία, τη Σλοβακία, την Ισπανία και τη Σλοβενία.

Οι Langé et al (2014) παρέχουν μια πολύ χρήσιμη ανασκόπηση της εισαγωγής της αγγλικής στην προσχολική εκπαίδευση, στην Ιταλία. Η προσχολική εκπαίδευση στην Ιταλία δεν είναι υποχρεωτική, ωστόσο περίπου το 95% των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν σε αυτή (Just Landed, n.d.). Ο κύριος στόχος της έκθεσης ήταν να παρουσιάσει τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2014 με θέμα τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (συνηθέστερα των αγγλικών), την εφαρμογή καθώς και τα αποτελέσματα της στα ιταλικά νηπιαγωγεία. Ένα διαδικτυακό



ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 5.145 δημόσια και 9.781 ιδιωτικά σχολεία σχετικά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για τη πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής. Όσον αφορά τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ξένη γλώσσα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 49,4% των εκπαιδευτικών ήταν νηπιαγωγοί, το 31,4% ήταν εκπαιδευτικοί ειδικότητας, ενώ το 14,2% ήταν φυσικοί/ες ομιλητές/τριες με σύμβαση και το 3,5% φυσικοί/ές ομιλητές/τριες που πρόσφεραν υπηρεσίες σε εθελοντική βάση. Οι περισσότεροι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς κατείχαν πτυχίο πανεπιστημίου, είτε πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είτε ξένης γλώσσας. Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα είχαν εμπειρία στη διδασκαλία ή πιστοποιημένα προσόντα στην ξένη γλώσσα, με την ικανότητά τους να εμπίπτει μεταξύ B1 και B2 και σε ορισμένες περιπτώσεις Γ1 και Γ2 του CEFR (Common European Framework of Reference: Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς). Σχεδόν όλα τα σχολεία ανέφεραν ότι η ξένη γλώσσα εισάγεται περίπου στην ηλικία των πέντε ετών, με διδασκαλία περίπου 30 λεπτών την εβδομάδα. Η διδασκαλία επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό σε παιγνιώδεις δραστηριότητες (παιδικά τραγούδια, παιχνίδια ρόλων κ.α.) με τη χρήση πολυμέσων. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και αποτιμούν θετικά τις εμπειρίες που αποκόμισαν.

Στην Κύπρο, η Ιοαννου-Georgiou (2015) έχει καταγράψει την εφαρμογή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία της Κύπρου. Η προσχολική εκπαίδευση στην Κύπρο είναι δωρεάν και υποχρεωτική, προετοιμάζοντας τα παιδιά για την εισαγωγή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην ηλικία των 6 ετών. Η ηλικία εισαγωγής στα νηπιαγωγεία στην Κύπρο ξεκινάει από την ηλικία των 3, χωρίς να είναι υποχρεωτική για τα πιο μικρά παιδιά. Το πρόγραμμα σπουδών προσχολικής ηλικίας που υιοθετήθηκε στην Κύπρο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη κοινωνικών, ψυχοκινητικών, γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες με στόχο την προετοιμασία των παιδιών για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Το προσωπικό της προσχολικής εκπαίδευσης στην Κύπρο περιλαμβάνει νηπιαγωγούς (πτυχιούχους πανεπιστημίου) και βοηθητικό προσωπικό (όπως βοηθούς στην τάξη).

Η Ιοαννου-Georgiou (2015) αναφέρει ότι η πολιτική σχετικά με την εκμάθηση γλωσσών στην προσχολική ηλικία στην Κύπρο άλλαξε το 2010 όπου η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας συμπεριλήφθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του



νηπιαγωγείου. Επιπλέον, τον Σεπτέμβριο του 2015 έγινε υποχρεωτική η διδασκαλία της αγγλικής στο τελευταίο έτος της προσχολικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, με τους/τις εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται με κρατική μέριμνα. Καθώς τα αγγλικά έχουν ιδιαίτερη παράδοση στην Κύπρο, λόγω του ότι μέχρι το 1960 ήταν Βρετανική αποικία, οι υπεύθυνοι/ες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θεώρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται επαρκώς τα αγγλικά, διευκολύνοντας έτσι την εισαγωγή τους στην Κυπριακή προδημοτική τάξη.

Το προσχολικό πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην Κύπρο στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στις γλώσσες και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ειδικά μαθήματα αγγλικών δεν υπάρχουν, αλλά τα αγγλικά διαχέονται καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Κύριος στόχος είναι να επιτραπεί στο παιδί η αλληλεπίδραση με τα αγγλικά τακτικά και συστηματικά με ποικίλους τρόπους. Η έκθεση στην αγγλική γλώσσα είναι σχετικά περιορισμένη, έως και 30 λεπτά δύο φορές την εβδομάδα ενώ εστιάζει κυρίως στην ακουστική/προφορική προσέγγιση και αναφέρεται ως Γλωσσικά ντους (CLIL showers) (Παύλου & Ιωάννου-Γεωργίου, 2008). Η εφαρμογή του προγράμματος εξετάστηκε από ένα πιλοτικό έργο με συμμετοχή δέκα νηπιαγωγείων, τα οποία περιλάμβαναν 15 εκπαιδευτικούς και 550 παιδιά. Στους/στις εκπαιδευτικούς δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό την καταγραφή των απόψεων τους και τις στάσεις τους για την εκμάθηση της αγγλικής σε προσχολικό επίπεδο. Επτά από αυτούς/ες τους/τις εκπαιδευτικούς επιλέχθηκαν επίσης τυχαία για συνέντευξη και όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε συζητήσεις ομάδων εστίασης. Δώδεκα παιδιά, μέσω συνέντευξης, αξιολογήθηκαν για το επίπεδο των γλωσσικών τους δεξιοτήτων αλλά και τη στάση τους απέναντι στην εκμάθηση της αγγλικής. Στα γενικά αποτελέσματα που αναφέρει η Ιοαννου-Georgiou (2015) είναι ότι, παρά κάποιες αρχικές επιφυλάξεις για το πώς το πρόγραμμα της αγγλικής γλώσσας θα εφαρμοστεί, οι εκπαιδευτικοί εντυπωσιάστηκαν με τα επιτεύγματα και την ανάπτυξη των παιδιών. Παρόλο που το θεωρούσαν αρχικά δύσκολο, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι ένιωθαν πιο άνετα στους ρόλους τους ως καθηγητές/τριες Αγγλικών με επαρκή εκπαίδευση και συστηματική υποστήριξη. Όσο για τα παιδιά, ανέφεραν θετικές στάσεις απέναντι στην αγγλική γλώσσα, και γενικότερα στην εκμάθηση γλωσσών.

Στην Τσεχική Δημοκρατία ο Černá (2015) δημοσίευσε έκθεση σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία εισήχθη τη δεκαετία του 2000, και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Η ένταξη των αγγλικών



δρομολογήθηκε με το Εθνικό Σχέδιο – ένα έγγραφο που στόχευε στον προσδιορισμό των συνθηκών που απαιτείται για την προώθηση της ανάπτυξης ξένης γλώσσας. Αυτό το έγγραφο προοριζόταν επίσης να παράγει μια μεθοδολογία για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε προσχολικό επίπεδο, καθώς και την εισαγωγή των αγγλικών στο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, η ξενόγλωσση εκπαίδευση θεωρείται ως μια προπαρασκευαστική φάση που προηγείται της επίσημης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ότι προσφέρει βάση για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταρτίζονται ειδικά για να διδάσκουν ξένες γλώσσες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με το σχετικό διδακτικό υλικό και πόρους, καθώς και να προβλέπεται χρόνος για τη διδασκαλία εντός του σχολικού προγράμματος. Σε έκθεση που συνέταξε η Τσεχική Σχολική Επιθεώρηση το 2006–07, επιθεωρήθηκαν 635 νηπιαγωγεία και, από αυτά, στο 47% διδάσκονταν μια ξένη γλώσσα, και από αυτά, σε ποσοστό 96% διδάσκονταν τα Αγγλικά. Αυτοί που κλήθηκαν να διδάξουν τα αγγλικά ήταν στο μεγαλύτερο τους ποσοστό εξωτερικοί εκπαιδευτικοί (59%) και έτσι η διδασκαλία των αγγλικών θεωρήθηκε ως εξωσχολική δραστηριότητα, ενώ μόνο στο 5% των σχολείων πρόσφεραν μαθήματα αγγλικών καθημερινά. Σύμφωνα με τον Černá (2015) η γονική πίεση ήταν αυτή που οδήγησε στην εισαγωγή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Επίσης, τα αγγλικά διδάσκονταν συχνά από ανειδίκευτους/ες εκπαιδευτικούς - υπογραμμίζοντας τη σημαντική έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού στη διδασκαλία της αγγλικής κατά την προσχολική ηλικία στην Τσεχία. Το 2017, η προσχολική εκπαίδευση στην Τσεχία έγινε υποχρεωτική με τη διδασκαλία της αγγλικής να περιορίζεται μόνο στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία (Meissner, n.d.).

Η πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής στη Σλοβακία έχει αυξηθεί σταθερά σε δημοτικότητα, ως συνέπεια των ευρωπαϊκών πολιτικών αλλά και ως αποτέλεσμα πίεσεων των γονέων προς τους/ις υπεύθυνους/ες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Portiková, 2015). Η Portiková (2015) αναφέρει ότι αν και η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική στη Σλοβακία, είναι δωρεάν και προσφέρεται σε όλα τα παιδιά το έτος πριν ξεκινήσουν το δημοτικό σχολείο και καλύπτει το ηλικιακό εύρος τριών έως έξι ετών. Το 2013, υπήρχαν 2.716 δημόσια προσχολικά ιδρύματα στη Σλοβακία. Δυστυχώς, δεν υπάρχει νομοθεσία, αναλυτικά προγράμματα ή επίσημα έγγραφα που να ορίζουν το περιεχόμενο ή τη μεθοδολογία για την πρώιμη εκπαίδευση της ξένης γλώσσας, παρά το γεγονός ότι προσφέρεται ευρέως στην προσχολική εκπαίδευση στη Σλοβακία. Ακόμη, σε αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε για να εξετάσει την κατάρτιση των



εκπαιδευτικών στη Σλοβακία και αν αυτή πληροί τα πρότυπα εκμάθησης της αγγλικής σε προσχολικό επίπεδο, εντοπίστηκε μια σημαντική έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην ξένη γλώσσα (Portiková, 2015). Στη Σλοβακία, όπως επισημαίνει η Portiková (2015), δεν δόθηκε η απαραίτητη προσοχή στη διδασκαλία της αγγλικής στην προσχολική ηλικία και αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με την έλλειψη νομοθεσίας οδήγησε σε μια μη συστηματική προσέγγιση για το πώς οι γλώσσες διδάσκονται σε προσχολικό επίπεδο στη Σλοβακία. Η πίεση που άσκησαν οι γονείς, ωστόσο, οδήγησε στην ταχύτατη εξέλιξη της πρώιμης εκμάθησης των γλωσσών, παρά το γεγονός ότι δεν υπήρξε αξιολόγηση των συνθηκών υπό τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα.

Στην Ισπανία, τα δίγλωσσα ισπανικά-αγγλικά προγράμματα στην προσχολική ηλικία ξεκίνησαν πιλοτικά στις αρχές του 1990, με τα αγγλικά να γίνονται μέρος του αναλυτικού προσχολικού προγράμματος σπουδών το 2006 (Cortina-pérez & Andúgar, 2021). Σύμφωνα με στοιχεία του 2019-2020 του Υπουργείου Παιδείας της Ισπανίας (Ministerio de educación y formación profesional, 2021), το 83,3% όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν αγγλικά ξεκινώντας από την ηλικία των τριών ετών. Από το 2008, ένας επιλεγμένος αριθμός δίγλωσσων ισπανο-αγγλικών σχολείων στην κοινότητα της Μαδρίτης έχει συμπεριλάβει δύο συνεδρίες αγγλικών 45 λεπτών την εβδομάδα στο τελευταίο έτος της προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η κοινότητα της Μαδρίτης δημοσίευσε πρόσφατα ότι αυτά τα προγράμματα επεκτείνονται τον Σεπτέμβριο του 2022, για να ξεκινήσουν στην ηλικία των τριών ετών, με τουλάχιστον τέσσερις συνεδρίες των 45 λεπτών την εβδομάδα και πέντε συνεδρίες την εβδομάδα στην ηλικία των πέντε (Comunidad de Madrid, 2022). Στην Ισπανία, αν και η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν το σχολείο στην ηλικία των τριών ετών – συγκεκριμένα, το 95%, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Η έρευνα των Cortina-pérez & Andúgar (2021) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής χρησιμοποιούν τραγούδια, παιχνίδια, θετική ενίσχυση και οπτικό υλικό. Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί προτιμούσαν τη χρήση τραγουδιών, την αφήγηση ιστοριών, την αξιοποίηση οπτικού υλικού και τη μη υπερβολική χρήση φύλλων εργασίας.

Αν και στην Ισπανία, οι Αυτόνομες Κοινότητες και οι τοπικές κυβερνήσεις τους είναι αρμόδιες για την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση της Μούρθια, όπως παρουσιάζεται στην έρευνα των Ping, Nicolás & Coyle



(2013). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν αγγλικά στην προσχολική ηλικία είναι νέοι, κάτω των 40 ετών και κατέχουν πανεπιστημιακούς τίτλους (3 χρόνια επαγγελματικής κατάρτισης). Όπως αποκαλύφθηκε, αν και έχουν ισχυρή γνώση της ξένης γλώσσας, δεν διαθέτουν τις μεθοδολογικές δεξιότητες για τη διδασκαλία πολύ μικρών μαθητών/τριών, αν και η συντριπτική πλειοψηφία πιστεύει ότι η διδασκαλία αγγλικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι δυνατή. Τα περισσότερα νηπιαγωγεία στην Αυτόνομη Κοινότητα της Μούρθια πραγματοποιούν τη διδασκαλία των αγγλικών, μέσω CLIL, ως ανεξάρτητο μάθημα με δύο συνεδρίες 30 λεπτών δύο φορές την εβδομάδα για τους/τις μαθητές/τριες των τριών ετών, το οποίο αυξάνεται έως 45 λεπτά για την ηλικία των τεσσάρων και πέντε ετών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τα σχολικά εγχειρίδια, με τις περισσότερες αποφάσεις να λαμβάνονται συλλογικά από ομάδες εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο κατά βάση με κριτήρια που περιλαμβάνουν περιεχόμενο, είδη δραστηριοτήτων και βαθμό ελκυστικότητας. Έμφαση δίνεται στον προφορικό λόγο ενώ η διδασκαλία της γραφής είναι σπάνια. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η Ισπανία είναι πρωτοπόρος στην εφαρμογή της μεθοδολογίας CLIL (Eurydice, 2006).

Στη Σλοβενία, η προσχολική εκπαίδευση οργανώνεται με τη μορφή δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων, δίνοντας στους γονείς την ελευθερία να επιλέγουν εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα με τις προσωπικές τους απόψεις. Εξυπηρετεί παιδιά από έντεκα μηνών έως έξι ετών και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τάξεις με παιδιά της ίδιας ηλικίας (για παράδειγμα τεσσάρων έως πέντε ετών), με παιδιά περίπου της ίδιας ηλικιακής ομάδας (για παράδειγμα ενός έως τριών ετών) ή με παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων, συνήθως δύο έως έξι ετών (Republic of Slovenia, 2020). Η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, οπότε οι γονείς είναι ελεύθεροι να αποφασίσουν αν θα εγγράψουν τα παιδιά τους στην προσχολική εκπαίδευση ή όχι. Σχετικά με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε αυτή, οι πιέσεις των γονέων ήταν αυτές που οδήγησαν την εισαγωγή της (Brumen, Berro & Cagran, 2017). Έρευνα δείχνει ότι το 2009/2010, σχεδόν το μισό των σλοβενικών νηπιαγωγείων (47,5%) πρόσφεραν στα παιδιά κάποια μορφή διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας (Fojkar & Skubic, 2017), και μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτός ο αριθμός έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν αγγλικά στο νηπιαγωγείο είναι ως επί το πλείστον καθηγητές αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν μια φορά την εβδομάδα, συνήθως δεν είναι εξοικειωμένοι με το πρόγραμμα σπουδών της



προσχολικής εκπαίδευσης και δεν έχουν μεγάλη κατάρτιση στη διδασκαλία μικρών παιδιών (Fojkar & Skubic, 2017).

Επιπλέον, οι Brumen, Berro & Cagran (2017), κατέγραψαν κάποια ευρήματα του Network Innovation Project (NIP) σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε προσχολικό επίπεδο στη Σλοβενία. Στόχος του πρότζεκτ ήταν να καταγραφεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας βιώνουν την εκμάθηση της αγγλικής σε αυθόρμητες και προγραμματισμένες δραστηριότητες, ενθαρρύνοντας τους/τις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο CLIL. Ο σχεδιασμός περιελάμβανε και τις απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν αυξημένα κίνητρα στους/ις μικρούς/ες μαθητές/τριες, την ικανοποίηση των περισσότερων γονέων, ενώ οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας επεσήμαναν τη σημασία της διαρκούς επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης σχετικά με την οργάνωση και εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην αγγλική γλώσσα.

Ο Πίνακας 1 συγκεντρώνει σχηματικά τις πληροφορίες σχετικά με τις χώρες που αναφέρθηκαν, το αν είναι υποχρεωτική η μη η προσχολική εκπαίδευση, την ηλικία έναρξης διδασκαλίας της αγγλικής, τον χρόνο που δαπανάται στη εκμάθηση, τη διδακτική προσέγγιση, τα προσόντα του ατόμου που διδάσκει την αγγλική γλώσσα και τα κύρια ευρήματα των ερευνών σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Χώρα	Ηλικία έναρξης	Χρόνος που δαπανάται	Διδακτική προσέγγιση	Προσόντα εκπαιδευτικού	Αποτελέσματα
Ιταλία Προαιρετική	5	30 λεπτά την εβδομάδα	Παιγνιώδεις δραστηριότητες με τη χρήση πολυμέσων	Νηπιαγωγοί (B1 έως Γ2), φυσικοί ομιλητές με σύμβαση ή εθελοντές	Πολύ θετικές απόψεις σχετικά με την εμπειρία (Langé, et al 2014)
Κύπρος Υποχρεωτική	3-4 (από το 2010)	30 λεπτά, 2 φορές την εβδομάδα	Πρακτικές της μεθόδου CLIL όπως, προφορική, ακουστική προσέγγιση, ελεύθερο παιχνίδι, διάχυση αγγλικής σε όλο το ωράριο. Γλωσσικά ντους (CLIL showers)	Νηπιαγωγοί με υψηλή επάρκεια στην αγγλική γλώσσα	Θετικές απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, πολυγλωσσική επίγνωση, γνωστική ανάπτυξη (Ioannou-Georgiou 2015)



Τσεχική Δημοκρατία Υποχρεωτική	3-5: Διαφέρει ανάλογα με τη δομή	Μόνο το 5% καθημερινά	Δίγλωσση προσέγγιση στα «αγγλικά νηπιαγωγεία»	Νηπιαγωγοί με επάρκεια στην αγγλική γλώσσα, εξωτερικοί εκπαιδευτικοί	Μεγάλη ζήτηση, όμως σημαντική έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού (Černá, 2015)
Σλοβακία Προαιρετική	3-5: Διαφέρει ανάλογα με τη δομή	Διαφέρει ανάλογα με τη δομή	Διαφέρει ανάλογα με τη δομή	Νηπιαγωγοί, φυσικοί ομιλητές, εξωτερικοί εκπαιδευτικοί	Μεγάλη ζήτηση, όμως σημαντική έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού (Portiková, 2015)
Ισπανία Υποχρεωτική	3-5 (από το 2007) Διαφέρει ανάλογα με την Κοινότητα	3 ετών: 45 λεπτά, 4 φορές την εβδομάδα 4-5 ετών: 45 λεπτά, 5 φορές την εβδομάδα	Πρακτικές της μεθόδου CLIL όπως προφορική προσέγγιση, επικοινωνιακή διάσταση	Καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας	Θετικές απόψεις σχετικά με την εμπειρία και ιδιαίτερα στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών (Andúgar & Cortina-Peréz, 2018; Ping, Nicolás & Coyle, 2013).
Σλοβενία Προαιρετική	3	35-45 λεπτά, συνήθως την εβδομάδα	CLIL	Καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας, Νηπιαγωγοί με υψηλή επάρκεια στην αγγλική γλώσσα	Αύξηση στα κίνητρα των μαθητών/τριών, αίσθηση πλουραλισμού, διαπολιτισμική επίγνωση, κοινωνικοποίηση (Brumen, Berro & Cagran, 2017)

Πίνακας 1: Η διδασκαλία της αγγλικής στην προσχολική εκπαίδευση σε 6 χώρες της Ευρώπης

Όπως γίνεται αντιληπτό, η αγγλική είναι η γλώσσα που κυριαρχεί στην προσχολική εκπαίδευση σε όλη την Ευρώπη. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως ένα από τα κύρια επιχειρήματα του Linguistic Imperialism (Phillipson, 1992) ήταν ότι η εξάπλωση της αγγλικής, μεγάλο μέρος της οποίας είχε συμβεί μέσω της εξέχουσας θέσης της στην παγκόσμια γλωσσική εκπαίδευση, έχει οδηγήσει στην υπονόμευση των



δικαιωμάτων άλλων γλωσσών και στην περιθωριοποίηση των ευκαιριών που θα έπρεπε να υπάρχουν για ευρεία πολύγλωσση εκπαίδευση. Ωστόσο, πρόθεση της ΕΕ είναι η προώθηση της πολυγλωσσίας με σεβασμό στις εθνικές γλώσσες. Προκειμένου η ΕΕ να γίνει ανταγωνιστική σε οικονομικό επίπεδο, προωθεί τη χρήση της αγγλικής, καθώς όπως έχει αποδειχθεί η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων οδηγεί τις ευρωπαϊκές επιχειρήσεις σε δυσχέρειες στην αναζήτηση επιχειρηματικών ευκαιριών (Καραντζόλα, χ.χ.)



3 Κοινωνικο-παιδαγωγικές πρακτικές στην εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα

3.1 Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα ανήκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι δωρεάν και υποχρεωτική για όλα τα παιδιά που διαμένουν στην Ελλάδα από την ηλικία των 4 ετών (Νόμος 4704/2020) έως τα 6 έτη, όπου προβλέπεται η εισαγωγή τους στη δημοτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των νηπίων είναι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών και Προσχολικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, του Πανεπιστημίου Πατρών, του Πανεπιστημίου Αιγαίου και του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ΥΠΕΠΘ, Π. Ι., 2003) σκοπός του νηπιαγωγείου: «...είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης... δεδομένου ότι η Προσχολική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας και γενικευμένη αρχή». Η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο είναι οργανωμένη γύρω από την ανάπτυξη ικανοτήτων, τις διαδικασίες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, τη διδακτική πράξη και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία.

Με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Υ. Α, Αριθμ. 160476/Δ1/2021. ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021), μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη και συστηματική καλλιέργεια των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ήπιες δεξιότητες ζωής, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, τον ψηφιακό και τεχνολογικό γραμματισμό, κ.α. Σύμφωνα με την Πεντέρη (2022), «η καλλιέργεια των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα στην προσχολική εκπαίδευση είναι



κομβικής σημασίας και σχετίζεται τόσο με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της ηλικίας αυτής, όσο και με την αποστολή και το παιδαγωγικό έργο του νηπιαγωγείου».

3.2 Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό Νηπιαγωγείο

Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό νηπιαγωγείο σχετίζεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, καθώς η χρήση άλλων γλωσσών πέρα από τη μητρική αποτελεί μια από τις βασικές ικανότητες για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα (Stein-Smith, 2018· Πεντέρη, 2022). Σύμφωνα με τις Αλεξίου & Πεντέρη (2020), οι σκοποί της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο είναι πολλαπλοί και εντοπίζονται κυρίως σε τομείς όπως ο μεθοδολογικός και θεματικός εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου τόσο σε σχέση με τη γλωσσική αλλά και με την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, προκειμένου να ενισχυθεί η πολυγλωσσική επίγνωση, η διαπολιτισμική επικοινωνία και η διαμόρφωση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η επιλογή της αγγλικής γλώσσας δεν είναι τυχαία, καθώς εκτός από το γεγονός ότι προωθείται από την ΕΕ, έχει αναδειχθεί ως κοινή γλώσσα συνεννόησης (*lingua franca*/ELF) με πολύ περισσότερους μη φυσικούς ομιλητές/τριες τους παρά από φυσικούς (Björkman, 2014). Σύμφωνα με την Eurostat (2022), η πλειοψηφία των μαθητών/τριών στην πρωτοβάθμια (το 2020, το 96,1% των μαθητών/τριών) και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (το 98,4% των μαθητών/τριών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 90,3% στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) στην ΕΕ μαθαίνει τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα. Το 2020, τα αγγλικά ήταν η διαδεδομένη ξένη γλώσσα στην ΕΕ και κυριαρχεί στην τυπική εκπαίδευση. Επιπλέον, εντοπίζεται μια αυξανόμενη τάση σε όλη την Ευρώπη να ξεκινάει η εκμάθηση γλωσσών πολύ νωρίς, ακόμα και στο νηπιαγωγείο (Council of Europe, n.d.). Η Ελλάδα δεν θα μπορούσε να μείνει πίσω από τις εξελίξεις αυτές.

Ειδικότερα, η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε και εφαρμόστηκε από το σχολικό έτος 2021-2022, οπότε και εισάγεται καθολικά στο πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων της Ελλάδας. Η Αγγλική γλώσσα εισάγεται μέσα από βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιούνται στην πρωινή λειτουργία και συγκεκριμένα στις διδακτικές ώρες που ορίζονται για τις «Οργανωμένες Δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-



ΑΠΣ». Υπεύθυνοι/ες για τη διδασκαλία της είναι εκπαιδευτικοί ΠΕ06, απόφοιτοι των τμημάτων Αγγλικής Φιλολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα, προβλέπονται υποχρεωτικά δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, κατανεμημένες δύο φορές την εβδομάδα, σε κάθε τμήμα του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος σε συνεργασία με τον/ τη νηπιαγωγό του τμήματος. Οι δύο εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν, οργανώνουν και εφαρμόζουν όλες τις δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες.

Για αυτό και προβλέπεται υποχρεωτική επιμόρφωση των αρμόδιων Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) των ΠΕ06 και ΠΕ60, καθώς και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και των Νηπιαγωγών από τον Σεπτέμβριο του 2021. Η επιμορφωτική διαδικασία αναμένεται να ολοκληρωθεί τον Δεκέμβριο του 2022. Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) και οι συμπράττοντες φορείς, το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας (ΕΚΠΑ) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), υλοποιούν την καινοτόμα δράση, το πρόγραμμα «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)», Κωδικός ΟΠΣ (MIS) 5093563, στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020». Βασικός στόχος του ΕΑΝ είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του απαραίτητου επιμορφωτικού προγράμματος για τους/τις εκπαιδευτικούς ΠΕ06 και ΠΕ60 και των στελεχών εκπαίδευσης που εμπλέκονται στην υποστήριξη του παιδαγωγικού τους έργου, ώστε η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία να γίνει με τον καταλληλότερο τρόπο.

3.3 Η μέθοδος CLIL ως η καταλληλότερη προσέγγιση εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και η συνάφεια της με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, ο όρος CLIL αναφέρεται στις καταστάσεις όπου τα μαθήματα ή οι θεματικές τους ενότητες διδάσκονται μέσα από μία ξένη γλώσσα και έχουν διττούς στόχους, δηλαδή την εκμάθηση του περιεχομένου και την ταυτόχρονη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδότησε το πρόγραμμα «Σωκράτης» για την αξιοποίηση της μεθόδου αυτής και όπως αναφέρει η Διαμαντίδου (2018) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι :



- πραγματικές ευκαιρίες μάθησης παρέχονται στους/ις μαθητές/τριες, μέσα από τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να κάνουν άμεση χρήση των γλωσσικών ικανοτήτων που απέκτησαν,
- ενισχύει την αυτοπεποίθηση τόσο των νέων μαθητών/τριών όσο και αυτών που δεν ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στη γενική εκπαίδευση και
- ο μαθητής/τρια εκτίθεται άμεσα στην ξένη γλώσσα, χωρίς να χρειάζεται πρόσθετη αφιέρωση πολύτιμου χρόνου από το διδακτικό πρόγραμμα.

Ο Coyle (2006) υποστηρίζει ότι η μέθοδος CLIL ήρθε για να αντικαταστήσει την επικοινωνιακή προσέγγιση, ενώ οι Lorenzo, Casal & Moore (2010) τονίζουν ότι δίνεται παράλληλα έμφαση στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο ως την ουσία της επικοινωνίας, καθιστώντας την έτσι πιο συναφή και σκόπιμη με το να ικανοποιεί πιο άμεσες και καθημερινές ανάγκες, όπως είναι των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Οι Mehisto, Marsh & Frigols (2008) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην πολλαπλή εστίαση της μεθόδου CLIL, το ασφαλές και εμπλουτισμένο μαθησιακό της περιβάλλον, το αυθεντικό περιβάλλον και την ενεργό μάθηση μέσα από τη συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία. Έτσι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας επιτυγχάνεται από τον μαθητή/τρια μέσω της αλληλεπίδρασης με τον/την εκπαιδευτικό και τους/ις συμμαθητές/τριες του και όχι ως ανεξάρτητη οντότητα.

Αναφορικά τώρα με το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα, προτείνεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων γύρω από οκτώ θεματικές: της Γλώσσας, της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, των Μαθηματικών, των Τεχνών, της Φυσικής Αγωγής, των Φυσικών Επιστημών, των Κοινωνικών Επιστημών και των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας. Διασαφηνίζεται όμως ότι τα προγράμματα αυτά «δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία αλλά για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά» (ΔΕΠΠΣ, 2015).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι εάν συγκρίνει κανείς τον τρόπο με τον οποίο αρχικά ορίζεται η μέθοδος CLIL με τον τρόπο που ερμηνεύεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, δικαιολογημένα τίθεται το ερώτημα κατά πόσο οι δυο αυτές προσεγγίσεις συμπίπτουν ή αποκλίνουν.



4 Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός, επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών και καθηγητών/τριών αγγλικής που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία στη Ρόδο τόσο σχετικά την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου όσο και με τη μέθοδο CLIL. Η παρούσα εργασία αναμένεται να ευαισθητοποιήσει όλους/ες τους/τις ενδιαφερομένους εκπαιδευτικούς, γονείς, φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και όλων των άλλων εμπλεκομένων φορέων ως προς την ανάγκη αντιμετώπισης των προκλήσεων της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης. Καθώς οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εφαρμογή του προγράμματος, η διερεύνησή τους θα βοηθήσει στην καλύτερη υλοποίησή του.

Αναμένεται από τα αποτελέσματα της μελέτης για το πρόγραμμα EAN στην Ελλάδα γενικότερα, και στη Ρόδο ειδικότερα, να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος. Το θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει την έγκαιρη εισαγωγή της διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, φαίνεται να έχει εδραιωθεί. Ωστόσο, η επίδρασή της στους/στις μαθητές/τριες, στους/στις εκπαιδευτικούς και στην κουλτούρα του νηπιαγωγείου γενικότερα, μένει να αξιολογηθεί. Επομένως, η παρούσα μελέτη θα ανιχνεύσει τα δυνατά σημεία, τις αδυναμίες και τις ευκαιρίες του προγράμματος EAN για παιδιά νηπιαγωγείου της Ρόδου, προκειμένου να εκτιμήσει τον τρόπο που έχει εφαρμοστεί το πρόγραμμα μέχρι τώρα, καθώς και να προτείνει λύσεις για το τι μπορεί να βελτιωθεί.

Για το σκοπό αυτό, η παρούσα εργασία θα φέρει στο προσκήνιο απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών και δασκάλων αγγλικής της Ρόδου που έχουν σχετική εμπειρία από το πρόγραμμα EAN. Η συζήτηση των βασικών ευρημάτων σε συνάφεια με την υπάρχουσα βιβλιογραφία για το θέμα αναμένεται να διαφωτίσει, μέσω της εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών, την πορεία εφαρμογής του προγράμματος και να υποδείξει ενδεχόμενους τρόπους βελτίωσής του.



4.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο των στόχων της έρευνας, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών και καθηγητών/τριών αγγλικής της Ρόδου για την εισαγωγή των αγγλικών στην προσχολική εκπαίδευση από το σχολικό έτος 2021-2022;
2. Ποιες πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία κρίνουν αποτελεσματικές οι νηπιαγωγοί και καθηγητές/τριες αγγλικής της Ρόδου;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών και καθηγητών/τριών αγγλικής της Ρόδου για τη μέθοδο CLIL και την αξιοποίηση της στο EAN;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των καθηγητών/τριών αγγλικής γλώσσας για τα ενδεικτικά εκπαιδευτικά σενάρια CLIL της πύλης EAN, που στηρίζονται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση και συνεργασία με τις/τους νηπιαγωγούς;
5. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εκπαιδευτική πύλη και το εκπαιδευτικό υλικό του EAN;

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να συγκεντρώσει τα σχόλια των εκπαιδευτικών σχετικά με τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα που αναδεικνύονται από την υιοθέτηση του προγράμματος EAN, τις (επιπλέον) μεθόδους / τη μεθοδολογία που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά την εκτέλεση του προγράμματος, τις δραστηριότητες που λειτούργησαν αποτελεσματικά και ενδεχόμενες προτάσεις βελτίωσης.

4.2 Μέθοδος έρευνας

4.2.1 Ποιοτική μεθοδολογία-ομάδες εστίασης

Επιδιώκοντας μια βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου έρευνας, υιοθετήθηκε μια συνδυαστική μεθοδολογία έρευνας. Καταρχάς, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο (Παράρτημα Α) αναλύθηκε με βάση το γλωσσικά προσανατολισμένο εννοιολογικό πλαίσιο που προτάθηκε από τον Theo van Leeuwen (2008). Το θεωρητικό πλαίσιο του van Leeuwen για την αναπαράσταση των κοινωνικών δρώντων υιοθετήθηκε και εφαρμόστηκε ως ισχυρό εργαλείο της κριτικής ανάλυσης λόγου για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο.



Επιπλέον, διεξήχθησαν πιλοτικές άτυπες συνεντεύξεις με συναδέλφους/ισσες νηπιαγωγούς και καθηγητές/τριες αγγλικής γλώσσας στον χώρο του νηπιαγωγείου, καθώς η ερευνήτρια εργάζεται ως αναπληρώτρια καθηγήτρια αγγλικής σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Ρόδου. Τα δεδομένα από τη συζήτηση με την επόπτρια καθηγήτρια και τις πιλοτικές/άτυπες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ΠΕ06 και ΠΕ60, εμπλουτισμένα με στοιχεία που προέκυψαν από συνέντευξη με την Δρ. Θωμαή Αλεξίου, Συντονίστρια του Προγράμματος EAN (Παράρτημα Β), η οποία πραγματοποιήθηκε προκειμένου να προσδιοριστεί η οπτική και η βιβλιογραφία αναφοράς των σχεδιαστών του προγράμματος, αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία του οδηγού συνέντευξης για τις ομάδες εστίασης.

Μια ομάδα εστίασης μπορεί να οριστεί ως «μια διαδικασία διάδρασης των συμμετεχόντων/ουσών σε ομάδα για μία καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 103). Συνήθως, οι ομάδες εστίασης είναι μικρές και αποτελούνται από συμμετέχοντες/ουσες που μοιράζονται ορισμένα από την έρευνα χαρακτηριστικά ή εμπειρίες. Πρωταρχικής σημασίας είναι η έμφαση στην ομαδική αλληλεπίδραση σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες/ουσες ενθαρρύνονται να μιλούν ελεύθερα μεταξύ τους, να κάνουν ερωτήσεις, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να σχολιάζουν ο/η ένας/μία τις εμπειρίες του/της άλλου/ης. Με αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες/ουσες συχνά διαδραματίζουν πιο ενεργό ρόλο από ό,τι στις συνεντεύξεις ένας προς έναν (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το θεωρητικό πλαίσιο, οι πιλοτικές άτυπες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και η συνέντευξη της Δρ. Αλεξίου οδήγησαν στην ανάπτυξη του οδηγού συνέντευξης για τις ομάδες εστίασης (Παράρτημα Γ). Τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αναπτύχθηκαν για να διερευνήσουν τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών σχετικά με τα ακόλουθα κύρια θέματα: την έμφαση στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου, τα πιθανά οφέλη της, αποτελεσματικές πρακτικές στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, τις αντιλήψεις τους για τη μέθοδο CLIL, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες στην εφαρμογή της (Παράρτημα Δ).

Πιο συγκεκριμένα, ως δραστηριότητα ενσωμάτωσης, κάθε συζήτηση ξεκινούσε με γύρο παρουσίασης που περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική εμπειρία γενικότερα και εμπειρία απ' την πιλοτική εφαρμογή διδασκαλίας της αγγλικής ειδικότερα, τα προσόντα και την παρακολούθηση ή μη του επιμορφωτικού προγράμματος EAN. Η πρώτη ερώτηση διερεύνησης καλούσε τους εκπαιδευτικούς να συμφωνήσουν ή όχι με τη δήλωση: «η απόκτηση ξένων γλωσσών στην προσχολική ηλικία συντελεί στη γλωσσική



και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων ενισχύοντας παράλληλα την πολυγλωσσική επίγνωση, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία» και επιπλέον να αναφερθούν στην εισαγωγή των αγγλικών από το σχολικό έτος 2021-2022. Κατά τη δεύτερη ερώτηση, ζητήθηκε από τους/ις εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν έξι διαφορετικές εικόνες από σχολικές αίθουσες που εικονίζουν διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, και να εκφράσουν και να αιτιολογήσουν την άποψη τους για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη εικόνα παρουσιάζει μία τυπική μετωπική, ρητή διδασκαλία, η δεύτερη, μία διδασκαλία με χρήση οπτικού υλικού (flashcards), η τρίτη, μία μαθητική βιωματική διδασκαλία, η τέταρτη πειραματική μέθοδο, ενώ η πέμπτη συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο. Στην τρίτη ερώτηση διερεύνησης, καθώς η εισαγωγή της αγγλικής στο νηπιαγωγείο προβλέπεται να πραγματοποιηθεί μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών σεναρίων CLIL που δημιουργήθηκαν από το EAN, ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους για τη μέθοδο CLIL. Για την τέταρτη ερώτηση, υπήρξε διαφοροποίηση ανάμεσα στους/ις εκπαιδευτικούς ΠΕ06 και ΠΕ60. Πιο συγκεκριμένα από τους ΠΕ06, ζητήθηκε να παρουσιάσουν κάποια από τα εκπαιδευτικά σενάρια CLIL που να στηρίζονται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση και συνεργασία των νηπιαγωγών/εκπαιδευτικών αγγλικής που ενδεχομένως να έχουν χρησιμοποιήσει και να αναφέρουν τι τους/ις διευκολύνει ή τους/τις δυσκολεύει. Από την άλλη μεριά, από τους ΠΕ60, ζητήθηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική πύλη και το εκπαιδευτικό υλικό EAN, ενώ παράλληλα να επιχειρηματολογήσουν αν συμφωνεί ή όχι με τη φιλοσοφία του νηπιαγωγείου. Στο τέλος κάθε συζήτησης, ως ερώτηση εξόδου, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να αναφερθούν σε θέματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο που θα ήθελαν να προσθέσουν και τα οποία δεν συμπεριλήφθηκαν στη συζήτηση.

4.2.2 Συμμετέχουσες στην έρευνα

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληπτική τεχνική της «χιονοστοιβάδας», κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει έναν μικρό πληθυσμό



ατόμων και στη συνέχεια αυτό μεγαλώνει και επεκτείνεται σαν «χιονοστοιβάδα» (Parker, Scott & Geddes, 2019).

Η ερευνήτρια επικοινωνήσε, αρχικά, μέσω τηλεφώνου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τους/ις εκπαιδευτικούς δημόσιων νηπιαγωγείων του νησιού της Ρόδου και προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν στη έρευνα. Κάποιοι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς είχαν προηγουμένως συνεργαστεί με την ερευνήτρια και έτσι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εκφραστούν πιο ελεύθερα. Η πρώτη ομάδα εστίασης ΠΕ06 και ΠΕ60 αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς του 2ου νηπιαγωγείου πόλεως, η ομάδα εστίασης ΠΕ60 αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς του 2ου νηπιαγωγείου Ιαλυσού, Περδικάκειου και μια νηπιαγωγό από το νηπιαγωγείο της Λίνδου, και η τρίτη ομάδα ΠΕ06 αποτελούνταν από 4 εκπαιδευτικούς αγγλικών από 4 διαφορετικά νηπιαγωγεία πόλεως. Η ερευνήτρια, η οποία υπήρξε και συντονίστρια, είχε εργαστεί στο παρελθόν ως εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Αυτή η εμπειρία θεωρήθηκε ότι ήταν ένα πλεονέκτημα κατά τη διάρκεια των συνεδριών, επειδή οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αναμένουν από τη συντονίστρια να κατανοήσει τις απόψεις τους καλύτερα από ό,τι ένα άτομο χωρίς διδακτική εμπειρία στο νηπιαγωγείο.

Επιπλέον, ελήφθη ενημερωμένη συγκατάθεση (Παράρτημα Ε) από όλους/ες συμμετέχοντες/ουσες και η ανωνυμία τους διασφαλίστηκε με τη χρήση ψευδωνύμων. Ο Πίνακας 2 παρέχει μια επισκόπηση των προφίλ των 15 εκπαιδευτικών όσον αφορά την ειδικότητα τους, τη γενικότερη διδακτική τους εμπειρία, τη διδακτική τους εμπειρία στο νηπιαγωγείο και αν έχουν παρακολουθήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα EAN. Όπως δείχνει ο Πίνακας 2, 15 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις ομάδες εστίασης, από τους οποίους/ες 6 ήταν εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, ενώ 9 ήταν νηπιαγωγοί. Σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία, όλοι/ες οι νηπιαγωγοί ήταν αρκετά έμπειροι, άνω των 5 χρόνων στην εκπαίδευση έως και 34 έτη. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής, ενώ ήταν πολύ έμπειροι/ες στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, οι περισσότεροι/ες μόλις την ίδια χρονιά προσλήφθηκαν στην προσχολική εκπαίδευση. Επιπλέον, σχεδόν το σύνολο τους ολοκλήρωσε την επιμόρφωση του EAN, σε αντίθεση με τους/τις νηπιαγωγούς που το ολοκλήρωσαν μόνο 4 από τις 9 (Πίνακας 2).



Όνομα	Σχολείο	Ειδικότητα	Διδακτική εμπειρία σε έτη	Διδακτική εμπειρία στο νηπιαγωγείο σε έτη	Επιμόρφωση ΕΑΝ
N.Φ	Πόλεως Ρόδου	ΠΕ06	13	0	ΝΑΙ
T.Γ	Πόλεως Ρόδου	ΠΕ06	9	0	ΟΧΙ
B.M	Πόλεως Ρόδου	ΠΕ60	15	15	ΝΑΙ
K.Σ	Πόλεως Ρόδου	ΠΕ60	20	20	ΝΑΙ
K.Γ	Πόλεως Ρόδου	ΠΕ60	5	4	ΟΧΙ
E.N	Ιαλυσός, Ρόδου	ΠΕ60	12	12	ΟΧΙ
X.K	Ιαλυσός Ρόδου	ΠΕ60	15	15	ΝΑΙ
K.K	Ιαλυσός Ρόδου	ΠΕ60	7	2	ΝΑΙ
B.Π	Ιαλυσός Ρόδου	ΠΕ60	16	16	ΟΧΙ
Δ.K	Ιαλυσός Ρόδου	ΠΕ60	34	34	ΟΧΙ
A.K	Λίνδος, Ρόδου	ΠΕ60	7	7	ΟΧΙ
M.Φ	Πόλεως Ρόδου	ΠΕ06	13	0	ΝΑΙ
N.K	Πόλεως Ρόδου	ΠΕ06	18	2	ΝΑΙ
X.K	Πόλεως Ρόδου	ΠΕ06	6	0	ΝΑΙ
K.K	Πόλεως Ρόδου	ΠΕ06	7	1	ΝΑΙ

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

4.2.3 Ερευνητική διαδικασία

Οι συζητήσεις στις ομάδες εστίασης διεξήχθησαν τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο του 2022 στα νηπιαγωγεία όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να επιτραπεί στους/ις συμμετέχοντες/ουσες να εκφράσουν τις απόψεις τους σε μια οικεία ατμόσφαιρα. Για την ομάδα εκπαιδευτικών αγγλικής, η συζήτηση πραγματοποιήθηκε σε εξωτερικό χώρο έπειτα από συνεννόηση. Τις ομαδικές συζητήσεις ηγήθηκε ως συντονίστρια, η ερευνήτρια (συγγραφέας της παρούσας εργασίας). Στην αρχή κάθε συνεδρίας, η συντονίστρια ενημέρωνε τους/ις εκπαιδευτικούς σχετικά με το πλαίσιο αλλά και το σκοπό της ομαδικής συζήτησης. Ακόμη, ζητήθηκε από τους/ις εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν στο μέρος



του αναλυτικού προγράμματος σπουδών που αναφέρεται στη διαδικασία εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας των μαθητών/τριών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι θα έπρεπε να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία των αγγλικών, ότι όλες οι απόψεις ήταν ευπρόσδεκτες, ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απόψεις και ότι ο στόχος της ομαδικής συζήτησης δεν ήταν η επίτευξη συναίνεσης για οποιοδήποτε θέμα. Ακόμη και αν διέθεταν ελάχιστη εμπειρία και γνώσεις, οι συμμετέχοντες/ουσες ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους, καθώς θα μπορούσαν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την έρευνα. Στους/ις συμμετέχοντες/ουσες δόθηκαν, επίσης, ορισμένες πρακτικές οδηγίες σχετικά με το πώς να ενεργούν κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ώστε να διασφαλιστεί η ευκαιρία σε όλους/ες να μιλήσουν ελεύθερα χωρίς να διακοπές.

4.2.4 Ανάλυση δεδομένων

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο αναλύθηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του van Leeuwen για την αναπαράσταση των κοινωνικών παραγόντων. Ο van Leeuwen (2008) υπογραμμίζει την υπόθεση ότι ο λόγος (discourse) με τα βασικά του στοιχεία μπορεί να ανασυνθέσει τις κοινωνικές πρακτικές. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικοί συμμετέχοντες/ουσες, όπως και οι ρόλοι, οι ταυτότητες, οι συμπεριφορές, οι ενέργειες μπορούν να ανασυσταθούν. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει την ανάκτηση και τον μετασχηματισμό ορισμένων στοιχείων λόγου, καθώς και εστίαση στους σκοπούς, τη νομιμοποίηση ή και την κριτική ορισμένων ενεργειών. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του van Leeuwen, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο χαρτογραφήθηκε στη βάση των γλωσσικών στοιχείων του κειμένου και έγινε μία προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι ενέργειες και οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εφαρμογή του. Η κριτική ανάλυση λόγου αποσπασμάτων του Νέου Προγράμματος Σπουδών στο Νηπιαγωγείο παρουσιάζεται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας.

Σχετικά με τα δεδομένα των ομάδων εστίασης, αφού ελήφθη η συγκατάθεση των συμμετεχόντων/ουσών, οι συζητήσεις καταγράφηκαν ψηφιακά και μεταγράφηκαν. Η μέση διάρκεια των συζητήσεων ήταν 1 ώρα. Το μεταγραφόμενο υλικό αποτελούνταν από περίπου 11.500 λέξεις. Τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση περιεχομένου, η οποία μπορεί να οριστεί ως ερευνητική μέθοδος «εντοπισμού,



περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 116-117). Ακολουθώντας τα βήματα που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006), στο πρώτο στάδιο, οι μεταγραφές διαβάστηκαν πολλές φορές ώστε να υπάρξει εξοικείωση με τα δεδομένα και να γίνει μια επισκόπηση των βασικών νοημάτων. Το σχετικό θεωρητικό υπόβαθρο χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός για τη διαμόρφωση των αρχικών κατηγοριών. Στη συνέχεια, οι δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τις αρχικές κατηγορίες από τις οποίες προέκυψε ένας αριθμός κωδικών που φέρουν αντίστοιχους λειτουργικούς ορισμούς. Έπειτα, η ανάλυση εστίασε στα θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελούνται από μία μόνο λέξη, μια φράση, πρόταση ή πολλές προτάσεις, δηλαδή περισσότερους από έναν κωδικούς. Η επανεξέταση των κωδικών οδήγησε σε συγχώνευση θεμάτων, τα οποία επικαλύπτονταν, αλλά και σε νέα που χρειάστηκε να διαχωριστούν (Miles & Huberman, 1994). Το τελευταίο στάδιο της ανάλυσης περιελάμβανε τον εντοπισμό αποσπασμάτων που θα μπορούσαν να διαφωτίσουν τόσο τις γενικές πεποιθήσεις όσο και τις πεποιθήσεις που έρχονται σε αντίθεση με τη γενική συμφωνία της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό, προέκυψαν ατομικοί πίνακες παρουσίασης των δεδομένων των 15 εκπαιδευτικών ενώ στη συνέχεια δημιουργήθηκε και συγκεντρωτικός πίνακας.

4.2.5 Περιορισμοί της έρευνας

Το πεδίο της παρούσας εργασίας περιορίζεται στις ακόλουθες πτυχές. Αρχικά, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες σε αυτή την έρευνα εργάζονται στη Ρόδο. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο της χώρας. Ακόμη, οι συμμετέχοντες/ουσες στη έρευνα είναι εκπαιδευτικοί σε δημόσια νηπιαγωγεία της Ρόδου και είναι όλες γυναίκες. Αν και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορεί να παρέχουν γνώσεις για άλλες δομές εκπαίδευσης σε σχέση με τα ζητήματα που εντοπίστηκαν, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της Ελλάδας (π.χ. ιδιωτικά νηπιαγωγεία). Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι οι Συντονιστές/τριες Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) των νηπιαγωγείων δεν συμμετείχαν στη έρευνα αυτή. Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα περιορίστηκε στο επίπεδο εκπαίδευσης του δημόσιου νηπιαγωγείου, και οι απόψεις, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις



των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (δημοτικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν εξετάστηκαν κατά τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας.

5 Αποτελέσματα

Κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής πορεία: Έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να σχηματιστεί μια πρώτη εκτίμηση της κατάστασης και να προσανατολιστούμε στις πέντε θεματικές ενότητες, οι οποίες αντιστοιχούν στα πέντε ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, έγινε μια πρώτη κωδικοποίηση των δεδομένων, ενώ στην πορεία με τον επανέλεγχο τροποποιήθηκαν οι κωδικοί για να αποδίδουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις πληροφορίες.

Έτσι το κείμενο διασπάστηκε σε μικρότερα κομμάτια, με σκοπό να μπορεί να αποτελέσει ευκολότερα αντικείμενο επεξεργασίας από την ερευνήτρια. Κωδικοποιήθηκαν στοιχεία του κειμένου, φράσεις και προτάσεις που εξέφραζαν ένα συγκεκριμένο νόημα (Παπαδοπούλου, 1999). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η ταξινόμηση των κωδικών σε κατάλληλες κατηγορίες, με βάση τις θεματικές της συνέντευξης και τον σκοπό της έρευνας. Έγινε επανέλεγχος των κωδικών και μια προσπάθεια ομαδοποίησής τους σε κοινές κατηγορίες, που περιέχουν πληροφορίες που ταυτίζονται εννοιολογικά (Παπαδοπούλου, 1999). Τέλος, δημιουργήθηκαν πέντε συγκεντρωτικοί πίνακες, που αντιστοιχούν στους πέντε θεματικούς άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων και περιέχουν τους κωδικούς με τους εννοιολογικούς ορισμούς τους, σε σχέση με τις αντίστοιχες κατηγορίες. Οι θεματικοί άξονες είναι:

1. Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία ως μέσο γλωσσικής και ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων και ενίσχυσης της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαμόρφωσης της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη.
2. Πρακτικές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.
3. Γνώση της μεθόδου CLIL και η αξιοποίηση της στο EAN.
4. Ενδεικτικά εκπαιδευτικά σενάρια CLIL και δραστηριότητες ως βάση για την εισαγωγή της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία από εκπαιδευτικούς ΠΕ06.
5. Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ60 για το εκπαιδευτικό υλικό της πύλης EAN και τη σχέση του με τη φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου.



Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, σε σχέση με τον πρώτο θεματικό άξονα (Πίνακας 3), η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία ως μέσο γλωσσικής και ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων και ενίσχυσης της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαμόρφωσης της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη, προέκυψαν πέντε κωδικοί που ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες, επίδραση στην ανάπτυξη των νηπίων, πολυγλωσσική επίγνωση, διαπολιτισμική επικοινωνία και ταυτότητα ενεργού πολίτη.

Όσον αφορά την επίδραση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην ανάπτυξη των νηπίων, το σύνολο των εκπαιδευτικών (ΠΕ60 και ΠΕ06) του δείγματος ανέφεραν πως η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο συμβάλει στη γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων: «...φυσικά και συντελεί στην ανάπτυξη των νηπίων τόσο στη γλωσσική όσο και ... νομίζω και στη συναισθηματική ενδεχομένως ανάπτυξη...» (Τ.Γ., ΠΕ06), και μία άλλη είπε: «...βοηθάει και συμβάλλει ταυτόχρονα και στη γλωσσική και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών...» (Κ.Κ., ΠΕ60). Επιπρόσθετα, σε σχέση με την καταλληλότητα ηλικίας-πλαισίου, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί, εκτός από μία νηπιαγωγό και μία καθηγήτρια αγγλικής, είπαν χαρακτηριστικά: «...η νηπιακή ηλικία είναι ένα στάδιο του παιδιού που αναπτύσσεται στο έπακρον είτε γλωσσικά είτε κοινωνικά είτε αναπτυξιακά...» (Κ.Γ., ΠΕ60), και μία άλλη: «θεωρώ ότι είναι κάτι το οποίο μπορεί να είναι ωφέλιμο για τα παιδιά καθώς είναι σε μια ηλικία που τους χρειάζονται τα ερεθίσματα.. μπορούν να αποκτήσουν μέσω εμπειριών πολλές γνώσεις που είναι εύκολο να γίνει σ αυτή την ηλικία...» (Α.Κ. ΠΕ60), ενώ μία ακόμη: «...οπότε είναι απαραίτητο τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με την ξένη γλώσσα από τη συγκεκριμένη ηλικία...» (Μ.Φ., ΠΕ06).

Επιπλέον, αναφορικά με την πολυγλωσσική επίγνωση, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, εκτός από μία εκπαιδευτικό αγγλικής, συμφωνούν ότι με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, τα νήπια γνωρίζουν άλλες γλώσσες, πέρα από τη μητρική τους: «...να γνωρίσουν κι άλλες γλώσσες και να μπορέσουν να αναπτύξουν κι άλλο το λεξιλόγιο τους... (Κ.Κ., ΠΕ60), ενώ μία άλλη: «...τα παιδιά δεν βρίσκονται σε ένα περιβάλλον όπου η μητρική γλώσσα είναι μόνο μία... οπότε βλέπουν τους/ις συμμαθητές/τριες τους που μιλάνε άλλες γλώσσες...» (Ν.Κ., ΠΕ06).

Παράλληλα, στην κατηγορία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αναδείχτηκε η επαφή των νηπίων με άλλες κουλτούρες από το σύνολο των εκπαιδευτικών (ΠΕ60 και ΠΕ06): «...οπότε θεωρώ έρχονται σε επαφή λίγο με την κουλτούρα της γλώσσας...»



(Α.Κ., ΠΕ60), και μία άλλη: «...θα διδαχθούν και θα καλλιεργήσουν την πολυπολιτισμικότητα, τη διαφορετικότητα και από την ίδια τη γλώσσα και από την κουλτούρα που θα παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός...» (Κ.Κ., ΠΕ06).

Ακόμη, η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο εξοπλίζει τα νήπια με σημαντικές δεξιότητες του/της ενεργού πολίτη. Μία από αυτές είναι η εξοικείωση τους με την αγγλική γλώσσα, όπως υπογραμμίζουν στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας και 7 από τις 9 νηπιαγωγούς: «...αρχίζουν και αποκτούν μια εξοικείωση, αρχίζει και καλλιεργείται μια σχέση με μια γλώσσα που θα συναντούν στην καθημερινότητά τους...» (Κ.Κ., ΠΕ06), ενώ μία άλλη: «...το να έρθει σε επαφή με την αγγλική γλώσσα... θα αφομοιώσει πολύ ευκολότερα τις γνώσεις... όταν βρεθεί σε ένα πολύγλωσσο γλωσσικό περιβάλλον... θα είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένο...» (Κ.Γ., ΠΕ60). Επιπλέον, αναδείχθηκε ως σημαντική δεξιότητα του/της ενεργού πολίτη, η αποδοχή της διαφορετικότητας, όπου όλες οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας και 4 από τις 9 νηπιαγωγούς, ανέφεραν: «... θα είναι πιο ανοιχτό σαν άτομο σε σχέση με άτομα από διαφορετική χώρα ή οτιδήποτε... είτε στο άκουσμα της γλώσσας είτε σαν οντότητα γενικά» (Κ.Γ., ΠΕ60), και μία άλλη: «...είναι επιτακτική ανάγκη από τόσο μικρή ηλικία να έρχονται σε επαφή με το διαφορετικό και να μάθουν να δέχονται ξένα στοιχεία πολιτισμών και κάτι διαφορετικό από το δικό τους... και να μάθουν να το αποδέχονται και να συμφιλιώνονται με αυτό (Ν.Φ., ΠΕ06).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΠΕ06	ΠΕ60	ΠΕ06+ΠΕ60
		N=6	N= 9	N=15
Επίδραση στην ανάπτυξη των νηπίων	ΓΛΟΛΑΝ = Γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη	6	9	15
	ΚΤΗΛΠΛ = Καταλληλότητα ηλικίας-πλαισίου	5	8	13
Πολυγλωσσική επίγνωση	ΓΝΑΛΓΛ = Γνωριμία με άλλες γλώσσες	5	9	14
Διαπολιτισμική επικοινωνία	ΕΠΚΟΥΛ = Επαφή με άλλη κουλτούρα	6	9	15
Ταυτότητα ενεργού πολίτη	ΕΞΑΓΓ = Εξοικείωση με την αγγλική	6	7	13



ΑΠΔΙΑΦ = Αποδοχή της	6	4	10
διαφορετικότητας			

Πίνακας 3: Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία ως μέσο γλωσσικής και ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων και ενίσχυσης της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαμόρφωσης της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη

Σε σχέση με τον δεύτερο θεματικό άξονα, των πρακτικών διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο (Πίνακας 4), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως κατάλληλες μία σειρά πρακτικών. Για τον σκοπό της έρευνας οι πρακτικές εντάχθηκαν σε 6 διαφορετικές υποκατηγορίες. Αρχικά, στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί (ΠΕ60 και ΠΕ06) τόνισαν τη σημαντικότητα της χρήσης οπτικού υλικού: «τα παιδιά να ανταποκρίνονται σε αυτό, δηλαδή έβλεπαν την εικόνα και τη συνδύαζαν με τη λέξη... οπότε θεωρώ ότι γενικά οπτικά τα παιδιά βοηθούνται με τα ερεθίσματα, με τις εικόνες...» (Α.Κ., ΠΕ60), και μία άλλη: «... τη χρήση flashcards πάρα πολύ αποτελεσματική μέθοδος ειδικά όταν θέλουμε να διδάξουμε πιο πολύ μεμονωμένες λέξεις να τις θυμούνται τα παιδιά και γιατί όχι σε ένα παραμύθι να χρησιμοποιούμε αντίστοιχες εικόνες με τη λέξη από κάτω...» (Χ.Κ., ΠΕ60).

Επιπλέον, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί (ΠΕ60 και ΠΕ06), τονίζουν τη συνεισφορά που έχουν οι παιγνιώδεις δραστηριότητες για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο: «...μέσα από παιχνίδια, μέσα από γυμναστική... την άλλη φορά μαθαίναμε τα νούμερα...» (Χ.Κ., ΠΕ06), «βοηθάνε αυτές οι πρακτικές... όταν... παίζουν κάποιο παιχνίδι...» (Β.Π., ΠΕ60).

Ακόμη, αναφορικά με την ενεργή συμμετοχή, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, εκτός από μία νηπιαγωγό, αναφέρουν: «...γενικά δραστηριότητες που να τα κάνουν να παίρνουν μέρος ευχάριστα και να νιώθουν και τα ίδια δημιουργικά για αυτό που κάνουν... όχι απλά να είναι παθητικοί δέκτες...» (Ν.Φ., ΠΕ06), και μία άλλη: «...η συμμετοχή των παιδιών είναι πάρα πολύ σημαντική στο να μπορέσουν να κατανοήσουν κάτι και να έχει και ενδιαφέρον για αυτά...» (Β.Π., ΠΕ60).

Επιπρόσθετα, σε σχέση με την αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μεθόδων, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής και 7 από τις 9 νηπιαγωγούς, επισημαίνουν: «...το μάθημα πέρσι όπου γινόταν κυρίως με τον προφορικό λόγο, δείχνοντας εικόνες, μέσω μουσικής και τραγουδιών...» (Α.Κ., ΠΕ60), και μία άλλη: «...εγώ ψάχνω συγκεκριμένα βίντεο από το YouTube που να έχουνε ήχο-εικόνα-κίνηση...» (Χ.Κ., ΠΕ06).

Επίσης, αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση, 5 από τους/τις 6 εκπαιδευτικούς αγγλικής και 5 από τους 9 νηπιαγωγούς, αναφέρουν: «...με τη θεματική



του φθινοπώρου να τύχει να βγάλω τα παιδιά έξω να μαζέψουμε φύλλα, να πούμε ένα τραγούδι στα αγγλικά...» (Κ.Κ., ΠΕ06), και μία άλλη: «...θέλει π.χ. να τους μάθει τα χρώματα και να τους λέει ότι «θα ανακατέψω το άσπρο με το κόκκινο για να δούμε ποιο χρώμα θα βγει» και αυτό να το κάνει χρησιμοποιώντας τις λέξεις στα αγγλικά όσον αφορά τα χρώματα, θεωρώ ότι θα τους αποτυπωθούν με έναν ευχάριστο, δημιουργικό τρόπο... είναι μέσα από εμπειρία...» (Α.Κ., ΠΕ60).

Σε σχέση με τον τελευταίο κωδικό, τη συνεργασία και συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με τις νηπιαγωγούς, στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής και 5 από τις 9 νηπιαγωγούς, είπαν χαρακτηριστικά: «...η φωτογραφία που ταιριάζει αρκετά με την εισαγωγή των αγγλικών στα νηπιαγωγεία... για μένα είναι αυτή που δείχνει τη νηπιαγωγό αλλά και την εκπαιδευτικό της αγγλικής μαζί να κάνουνε το μάθημα... τις δραστηριότητες στα παιδιά... τονίζοντας το κλίμα αυτό της συνεργασίας...» (Τ.Γ., ΠΕ06), και μία άλλη: «...νηπιαγωγοί και εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας ...από κοινού να οργανώσουν δραστηριότητες...» (Α.Κ., ΠΕ60).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΠΕ06	ΠΕ60	ΠΕ06+ΠΕ60
		N=6	N=9	N=15
Κατάλληλες πρακτικές	ΧΡΟΠΤΥΛ = Χρήση οπτικού υλικού	6	9	15
	ΠΑΙΓΝΔΡ = Παιγνιώδεις δραστηριότητες	6	9	15
	ΕΝΣΥΜ = Ενεργή συμμετοχή	6	8	14
	ΑΞΠΛΑΙΣΜΕΘ = Αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μεθόδων	6	7	13
	ΔΘΠΡΣ = Διαθεματική προσέγγιση	5	5	10
	ΣΝΣΔΑΓΓΝΠ = Συνεργασία και συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με τις νηπιαγωγούς	6	5	11

Πίνακας 4: Πρακτικές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο

Αναφορικά με τον τρίτο θεματικό άξονα, τη γνώση της μεθόδου CLIL, την αξιοποίηση της στο ΕΑΝ αλλά και την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση (Πίνακας 5), αξίζει να δούμε συγκριτικά τις απόψεις που καταγράφηκαν στη μεικτή ομάδα (ΠΕ60 + ΠΕ06) με εκείνες των μεμονωμένων ομάδων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα



λεγόμενα των εκπαιδευτικών προκύπτει το εξής ενδιαφέρον με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ60 οι οποίοι ενώ στην ομάδα των νηπιαγωγών δηλώνουν άγνοια για τη μέθοδο CLIL: «...εγώ δεν την έχω ξανακούσει καθόλου.. δεν την γνωρίζω..» (Κ.Κ., ΠΕ60), και μία άλλη: «...ούτε και εγώ.. άλλωστε δεν έχω παρακολουθήσει και το επιμορφωτικό της αγγλικής.., στη μεικτή ομάδα οι παρουσιάζονται να γνωρίζουν τη μεθόδου με μία μονάχα νηπιαγωγό να αναφέρει ότι δεν την ξέρει «εγώ αυτή τη μέθοδο CLIL δεν την έχω συναντήσει μέχρι στιγμής.. .. δεν ξέρω ποια μέθοδος είναι οπότε δεν μπορώ να πω και πολλά σ αυτό..». Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής φαίνεται να είναι εξοικειωμένοι με την προσέγγιση CLIL είτε από τις προπτυχιακές τους σπουδές, είτε κάποια στιγμή στην καριέρα τους, είτε εντός του επιμορφωτικού προγράμματος EAN, έχουν έρθει σε επαφή με αυτήν: «...η εξοικείωση έρχεται λοιπόν σιγά σιγά μέσω του επιμορφωτικού προγράμματος .. μέσω των εκπαιδευτικών σεναρίων που ανεβαίνουν στην εκπαιδευτική πύλη EAN ..» (Τ.Γ., ΠΕ06), προσπαθώ τώρα και μέσα από την επιμόρφωση να την εντάξω στον τρόπο διδασκαλίας μου και πιστεύω ότι είναι αρκετά βοηθητική.. ειδικά για της αγγλικής..» (Ν.Φ., ΠΕ06). Όσον αφορά την ανάγκη επιμόρφωσης στη διδασκαλία της αγγλικής στα νήπια πρέπει να σημειωθεί ότι παρόλη την άγνοια της μεθόδου CLIL που αναφέρεται από τους/τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής στην ομάδα των ΠΕ60, μια μονάχα εκπαιδευτικός εκφράζει επιθυμία για περαιτέρω επιμόρφωση ενώ η πλειοψηφία φαίνεται να μην επιζητά καλύτερη κατάρτιση « ...θα προτιμούσαμε να έχει γίνει πολύ μεγαλύτερη επιμόρφωση και σε όλους/ες τους/ις εκπαιδευτικούς... να έχουμε κάνει πολλά σεμινάρια και διαδραστικά...» (Β.Μ., ΠΕ60).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΠΕ60 σε μεικτή	ΠΕ60	ΠΕ06 σε μεικτή	ΠΕ06
Γνώση της μεθόδου CLIL	ΑΓΝ = Άγνοια	1	6	0	0
Η αξιοποίηση της CLIL στο EAN	ΑΝΕΠΕΚΑΓΓ = Ανάγκη επιμόρφωσης στη διδασκαλία της αγγλικής στα νήπια	1	1	2	2

Πίνακας 5: Γνώση της μεθόδου CLIL και η αξιοποίηση της στο EAN



Συνδυαστικά ο τέταρτος και πέμπτος θεματικός άξονας για τους/τις εκπαιδευτικούς αγγλικής και τους/τις νηπιαγωγούς, την αξιοποίηση των ενδεικτικών εκπαιδευτικών σεναρίων CLIL και δραστηριοτήτων ως βάση για την εισαγωγή της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία καθώς και την εναρμόνιση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού υλικού του EAN με τη φιλοσοφία του νέου προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου, αναδείχθηκαν 2 κωδικοί (Πίνακας 6). Σε σχέση με τον πρώτο και τη συχνότητα με την οποία οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών επισκέπτονται την πύλη EAN παρουσιάζονται όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί ΠΕ60 να έχουν επισκεφτεί και χρησιμοποιήσει στο σύνολό τους κάποιο εκπαιδευτικό σενάριο και τέσσερις από τους/τις εννέα νηπιαγωγούς να έχουν μελετήσει τα προτεινόμενα σενάρια που παρατίθενται στην πύλη. Συγκεκριμένα κατά τα λεγόμενα των συμμετεχουσών αναφέρονται τα εξής: «..να έχουμε μπει στην πύλη.. έχουμε διαβάσει τα εργαστήρια αυτά που δίνει.. φαίνονται πολύ ωραία...» (B.M., ΠΕ60), «... εγώ από την εμπειρία μου έχω να πω ότι το εκπαιδευτικό υλικό που υπήρχε ήτανε πάρα πολύ.. (K.K., ΠΕ60), «...φυσικά με έχει βοηθήσει πάρα πολύ το EAN με τα εκπαιδευτικά σενάρια που έχει αναρτήσει ότι βάζουμε τραγουδάκι-ιστοριούλα και ότι κάνουμε κάτι για την απομνημόνευση, ότι κάτι δημιουργούμε. εγώ δουλεύω μέσα από αυτό το τρίπτυχο ιστορία-τραγούδι-παιχνίδι-δημιουργία...» (N.K., ΠΕ06), «...με βοήθησε το EAN είναι οι ενότητες για να ξέρω τι περίπου θα διδάξω. και εγώ επιλεκτικά κινούμαι... (M.Φ., ΠΕ06), και μία άλλη συμπληρώνει: «...νομίζω πως όλοι/ες το επισκεπτόμαστε για να καταλάβουμε ποιες θεματικές, τι παραδείγματα δίνονται και από εκεί η καθεμία το προσαρμόζει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, την εμπειρία, τον χαρακτήρα της πάντα πρέπει να υπάρχει προσαρμογή γιατί κάθε τάξη είναι διαφορετική και κάτι που θα δουλέψει σε μια τάξη μπορεί να μην δουλέψει σε κάποια άλλη... οπότε πάντα υπάρχει προσαρμογή αλλά ιδέες έχουμε πάρει ...» (K.K., ΠΕ06).

Αναφορικά τώρα με τη σχέση του EAN με τη φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου προκύπτει το εξής ενδιαφέρον πόρισμα κατά το οποίο μία μονάχα εκπαιδευτικός αγγλικών κάνει αναφορά για μερική συμφωνία του υλικού με το πρόγραμμα «..... δεν έχω ακολουθήσει επακριβώς κάποιο σενάριο.. νιώθω ότι δεν με εξυπηρετεί.. σε άλλους/ες φαίνεται πολύ παιδαριώδες...» (N.Φ., ΠΕ06) ενώ έξη από τους/τις εννέα νηπιαγωγούς μιλάνε για ασυμφωνία υλικού με το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου «...εγώ από την εμπειρία μου έχω να πω ότι το εκπαιδευτικό υλικό που υπήρχε ήτανε πάρα πολύ.. δεν ήτανε σωστά δομημένο γιατί όταν δίνεις πολλές πληροφορίες ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαβάσει όλα αυτά που έχει...» (K.Σ., ΠΕ60),



«... κάποια συμφωνούν με τη φιλοσοφία του νηπιαγωγείου... και κάποιες θεματικές δεν μου αρμόζουνε... δεν ασχολούμαι με κάποιες θεματικές.. ίσως είναι για μικρότερες ηλικίες ή δεν τα κάνουμε εμείς στο νηπιαγωγείο... εξελισσόμαστε και πρέπει και η εξέλιξη να υπάρχει και στις θεματικές... (B.M., ΠΕ60).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΠΕ06	ΠΕ60
Αξιοποίηση σεναρίων CLIL και της πύλης EAN	ΕΠΕΑΝ= Επισκεψιμότητα στην πύλη EAN	6	4
Σχέση του/της εκπαιδευτικού υλικού του EAN με τη φιλοσοφία του νέου προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου	ΜΣΜΦΛΠΜΣΠΝΓ = Μερική συμφωνία με τη φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου.	1	6

Πίνακας 6: Ενδεικτικά εκπαιδευτικά σενάρια CLIL και δραστηριότητες ως βάση για την εισαγωγή της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία από εκπαιδευτικούς ΠΕ06

Κλείνοντας, ένα ζήτημα που αναδείχθηκε από εκπαιδευτικό αγγλικής είναι η μισθολογική δυσαρέσκεια και αγωνία για τη μετέπειτα εργασιακή τους κατάσταση. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Ν.Κ. (ΠΕ06): «...το μόνο που με απασχολεί είναι το πώς πρακτικά θα ζήσει κάποιος μειωμένου ωραρίου... είναι πρακτικό ότι με 14 ώρες και ενώ δουλεύεις όλο το ωράριο από τις 9 μέχρι τη 1... καλύπτουμε τις οργανωμένες δραστηριότητες οι οποίες είναι τρεις και αυτές οπότε δουλεύουμε τρεις ώρες οι οργανωμένες δραστηριότητες είναι τρεις ώρες και δεν καταλαβαίνω γιατί δεν μπορούμε να βγάλουμε και εμείς έναν αξιοπρεπή μισθό με το όλο αυτό δημιουργικό κομμάτι που κάνουμε .. εκτυπώνουμε με δικά μας έξοδα, φτιάχνουμε το δικό μας υλικό που το



δημιουργούμε μόνοι μας, και έχουμε ένα αρκετά μεγάλο υλικό και όλα αυτά με ένα μισθό που στην καλύτερη περίπτωση αγγίζει τα 500 ευρώ... ας δουλέψουμε περισσότερες ώρες αλλά να αμειβόμαστε αξιοπρεπώς...».



6 Συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) και προσχολικής αγωγής (ΠΕ60) της Ρόδου σχετικά με την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο και τη μέθοδο CLIL.

Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών και καθηγητών/τριών αγγλικής της Ρόδου για τη μέθοδο CLIL και την αξιοποίηση της στο EAN;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των καθηγητών/τριών αγγλικής γλώσσας για τα ενδεικτικά εκπαιδευτικά σενάρια CLIL της πύλης EAN, που στηρίζονται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση και συνεργασία με τις νηπιαγωγούς;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εκπαιδευτική πύλη και το εκπαιδευτικό υλικό του EAN;

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από συζητήσεις σε ομάδες εστίασης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση περιεχομένου. 15 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις ομάδες εστίασης, από τους/τις οποίους/ες 6 ήταν εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, ενώ 9 ήταν νηπιαγωγοί.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το σύνολο των εκπαιδευτικών (ΠΕ60 και ΠΕ06) του δείγματος ανέφεραν πως η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο συμβάλλει στην γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει προγενέστερες μελέτες (Sayer & Ban, 2013· Vlachou, 2022), όπου έχει φανεί ότι η εκμάθηση της αγγλικής από τα νήπια στις γλωσσικές (Liu, 2019) όσο και στις μη γλωσσικές τους δεξιότητες (Woll & Wei, 2019). Ακόμη, όλες οι εκπαιδευτικοί, εκτός από μία νηπιαγωγό και μία καθηγήτρια αγγλικής, θεωρούν κατάλληλη την νηπιακή ηλικία, αλλά και το πλαίσιο του νηπιαγωγείου, για την εισαγωγή της αγγλικής (Jaekel et al., 2022· Jez & Wassmer, 2015· Loewen & Reinders, 2017). Επιπρόσθετα, όλες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, εκτός από μία εκπαιδευτικό αγγλικής, συμφωνούν ότι με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, τα νήπια γνωρίζουν άλλες γλώσσες πέρα από την μητρική τους, ενισχύοντας έτσι την πολυγλωσσική επίγνωση (Γρίβα & Σέμογλου, 2013), η οποία θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν μια στάση ανεκτικότητας απέναντι σε άλλους διαφορετικούς πολιτισμούς (Thompson, 2016).



Εξάλλου, το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύουν ότι μέσω της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, τα νήπια έρχονται σε επαφή με άλλη κουλτούρα και καλλιεργείται έτσι η πολυπολιτισμικότητα (Drobot, 2021). Με αυτόν τον τρόπο, μαθαίνουν να σέβονται και να εκτιμούν τις διαφορετικές γλώσσες και τους πολιτισμούς και αναπτύσσουν υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας (Chen & Padilla, 2019).

Επιπρόσθετα, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας και 7 από τις 9 νηπιαγωγούς αντιλαμβάνονται την εξοικείωση με την αγγλική η και άλλες γλώσσες ως μια από τις αναγκαίες δεξιότητες του/της ενεργού πολίτη του 21^{ου} αιώνα (Stein-Smith, 2018). Ο Jackson (2022) επιβεβαιώνει το παραπάνω εύρημα αναφέροντας ότι η εξοικείωση με την ξένη γλώσσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του/της παγκόσμιου πολίτη μπορεί να ενισχύσει τα παιδιά στο να αναπτύξουν κριτική στάση για τον κόσμο γύρω τους, θετικές σχέσεις με τους/τις άλλους/ες και ενσυναίσθηση.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις πρακτικές που κρίνουν αποτελεσματικές οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής στη διδασκαλία, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη χρήση οπτικού υλικού (Cortina-pérez & Andúgar 2021· Fernandez Lopez, 2014), τη συνεισφορά που έχουν οι παιγνιώδεις δραστηριότητες στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο (Ioannou-Georgiou, 2015· Langé, et al., 2014) και τη σημαντικότητα της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών (Dale & Tanner, 2012· Mehisto, Marsh & Frigols; 2008· Read,2003). Επιπλέον, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής και 7 από τις 9 νηπιαγωγούς επισημαίνουν τη χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων περιλαμβάνοντας ήχο-εικόνα-κίνηση (Anderson, McDougald & Cuesta, 2015).

Η διαθεματική προσέγγιση, η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα της μεθόδου CLIL κρίνεται ως κατάλληλη για την εκμάθηση της αγγλικής στη νηπιακή ηλικία από όλες τις εκπαιδευτικούς αγγλικής εκτός από μία και από τις 5 νηπιαγωγούς στο σύνολο των 9 συμμετεχόντων/ουσών (Cenoz, 2013· Ravelo, 2013). Έχει τεκμηριωθεί ότι όταν το περιεχόμενο CLIL οργανώνεται σε διαθεματικό και συμπεριληπτικό πλαίσιο με θέματα που είναι οικεία στους/στις μαθητές/τριες οδηγεί σε βέλτιστα αποτελέσματα. Αυτή η προσέγγιση αναφέρεται βιβλιογραφικά ως «αδύναμο/ήπιο» μοντέλο CLIL (Ball 2009· Bentley 2007) και ωφελεί περισσότερο μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας (Garcia, 2015· Παύλου & Ιωάννου-Γεωργίου, 2008). Τέλος, η συνεργασία και συνδιδασκαλία των



εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με τις νηπιαγωγούς κρίνεται ως αποτελεσματική από το σύνολο των εκπαιδευτικών της αγγλικής και τις 5 από τις 9 νηπιαγωγούς.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικό με τις απόψεις των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών αγγλικής της Ρόδου για τη μέθοδο CLIL και την αξιοποίηση της στο EAN, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις γνώσεις τους σχετικά με τη μέθοδο, ενώ παράλληλα τόνισαν τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Στο σύνολο τους οι νηπιαγωγοί στην ομάδα των ΠΕ60 δηλώνουν άγνοια για τη μέθοδο CLIL, παρά την πρόσφατη υπουργική απόφαση Φ.7/76108/ΓΔ4/17-06-2020 και Φ.80378/ΓΔ4/26-7-2021 με την οποία θεσμοθετήθηκε η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και ως εκ τούτου όλοι/ες οι νηπιαγωγοί αλλά και οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, καθώς και οι αρμόδιοι/ες συντονιστές/τριες εκπαιδευτικού έργου (Σ.Ε.Ε.) επιμορφώνονται υποχρεωτικά στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο βασισμένη στη μέθοδο CLIL. Αντιθέτως, η άγνοια αυτή αποσιωπάται στη μεικτή ομάδα (ΠΕ60+ΠΕ06) όπου μονάχα μία εκπαιδευτικός ΠΕ60 δηλώνει αμάθεια της μεθόδου. Βέβαια, η άγνοια αυτή των νηπιαγωγών φαντάζει οξύμωρη, γιατί έρχεται σε αντίφαση με τις θετικές τους απόψεις σχετικά με την επίδραση της εκμάθησης της αγγλικής στη γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων (Infante, Benvenuto & Lastrucci, 2009· Ioannou-Georgiou, 2015· Massler, 2012· Ζέρβα, 2021). Ωστόσο, οι προαναφερθείσες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη προσέγγιση CLIL στα δημοτικά σχολεία, ενώ καμία μέχρι τώρα, τουλάχιστον από όσο γνωρίζουμε, στα νηπιαγωγεία. Από την άλλη, όλες/όλοι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας έχουν ακούσει για την CLIL είτε στις προπτυχιακές τους σπουδές, είτε κάποια στιγμή στην καριέρα τους, είτε εντός του επιμορφωτικού προγράμματος EAN.

Επιπλέον, μόνο μία εκπαιδευτικός αγγλικής αλλά οι περισσότερες από τις νηπιαγωγούς αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με την ενσωμάτωση του EAN στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στο Νηπιαγωγείο, ως προς τη διαχείριση της ηλικιακής ομάδας, κυρίως λόγω της μη κατάλληλης επιμόρφωσής τους για την εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου (Alexiou, 2020· Ζέρβα, 2021). Επίσης, αναδείχτηκαν και στην έρευνά μας δυσκολίες σχετικές με την συνεργασία (Mattheoudakis & Alexiou, 2017· Vlachou, 2022), αλλά και τη διαθεσιμότητα πόρων για την κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού (Díaz & Requejo· 2008· Infante, Benvenuto & Lastrucci, 2009· Pladevall-Ballester, 2015).



Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις απόψεις των καθηγητών αγγλικής γλώσσας για τα ενδεικτικά εκπαιδευτικά σενάρια CLIL της πύλης EAN που στηρίζονται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση και συνεργασία με τις νηπιαγωγούς, σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών Αγγλικής ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τραγούδια, ιστορίες και παιχνίδια (Αλεξίου & Πεντέρη, 2022). Βίντεο από το YouTube χρησιμοποιούν περισσότερες από τις μισές εκπαιδευτικούς Αγγλικής, γιατί βρίσκουν πιο αποτελεσματικό τον συνδυασμό ήχου-εικόνας. Ακόμη, ένας άλλος κωδικός που προέκυψε ήταν σχετικός με την χρήση της κούκλας ως βοηθού της εκπαιδευτικού αγγλικής (Αλεξίου, και συν., 2022). Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι αξιοποιούν τα συγκεκριμένα σενάρια, ωστόσο θα ήθελαν περισσότερες οδηγίες σχετικά με την χρήση της. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι όλες οι εκπαιδευτικοί αγγλικής αξιοποιούν τις ενότητες του EAN για την κάλυψη της διδακτέας ύλης με την παραδοχή ότι τις προσαρμόζουν σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης, αλλά και τις δικές τους δεξιότητες και προτιμήσεις (Skutil, Havlíčková & Matějčková, 2016).

Ολοκληρώνοντας με το τελευταίο και πέμπτο ερώτημα, το οποίο διερευνά τις απόψεις των νηπιαγωγών για την εκπαιδευτική πύλη και το εκπαιδευτικό υλικό του EAN, λιγότερες από τις μισές νηπιαγωγούς ανέφεραν ότι έχουν επισκεφτεί την εκπαιδευτική πύλη του EAN δηλώνοντας ότι υπάρχει πληθώρα εκπαιδευτικού υλικού, αλλά χωρίς οργάνωση και δομή, ενώ μόνο μία νηπιαγωγός επισημαίνει την ανάγκη επιμόρφωσης της από το EAN. Φαίνεται λοιπόν ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η εισαγωγή της αγγλικής στο νηπιαγωγείο αποτελεί αποκλειστικά αντικείμενο των εκπαιδευτικών αγγλικής. Οργανωτικοί, διαπροσωπικοί και προσωπικοί παράγοντες ίσως επηρεάζουν τη συνεργασία και δυσχεραίνουν τον συνδυασμό δραστηριοτήτων εκμάθησης της αγγλικής ενσωματωμένες στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Αυτό διαφαίνεται και από το γεγονός ότι πάνω από τις μισές νηπιαγωγούς αναφέρθηκαν στην συνεργασία και συνδιδασκαλία με τις εκπαιδευτικούς αγγλικής ως πρακτική ενσωμάτωσης της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Αν και αναγνωρίζουν τη δική τους συμβολή στην εκπαίδευση των παιδιών, ίσως θεωρούν το μάθημα αγγλικών ως διάλειμμα από τα καθήκοντά τους (Hsieh & Teo, 2021). Ακόμη, μόνο 5 από τις 9 θεωρούν ότι υπάρχει μερική συμφωνία με την φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Αλεξίου & Πεντέρη, 2022· Κοσκοσίδου, 2021).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου.



Δεν έχουν συσταθεί οργανικές θέσεις για αυτούς/ες και δεν προβλέπεται στο άμεσο μέλλον, καθώς, το 2020-2021 όταν έγινε η σύσταση των 721 νέων οργανικών θέσεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο κλάδος ΠΕ06 εξαιρέθηκε πλήρως από όλη τη διαδικασία (NEWSROOM, 2022). Η εργασιακή τους ανασφάλεια, σε συνάρτηση με τις δυσκολίες στη διδασκαλία, δυσχεραίνουν το έργο τους αλλά και την εφαρμογή ενός τόσο σημαντικού εγχειρήματος, της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.



7 Συμπεράσματα

Το σύνολο των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών αγγλικής της Ρόδου θεωρεί πως η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο συμβάλλει στη γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, στην ενίσχυση της πολυγλωσσικής τους επίγνωσης και διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του/της ενεργού και παγκόσμιου πολίτη. Ως αποτελεσματικές πρακτικές, οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής, ανέφεραν τη χρήση οπτικού υλικού, τη συνεισφορά που έχουν οι παιγνιώδεις δραστηριότητες στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και τη σημαντικότητα της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών, καθώς και τη χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων. Η διαθεματική προσέγγιση, η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα της μεθόδου CLIL κρίνεται ως κατάλληλη για την εκμάθηση της αγγλικής στη νηπιακή ηλικία από την πλειοψηφία των συμμετεχουσών, καθώς και η συνεργασία και συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με τους/τις νηπιαγωγούς. Επιπλέον, στο σύνολο τους οι νηπιαγωγοί, εκτός από μία, δηλώνουν άγνοια για τη μέθοδο CLIL στην ομάδα συνέντευξης των ΠΕ60 ενώ στη μεικτή η πλειοψηφία αυτών αναφέρεται σε γνώση της μεθόδου, γεγονός που καθιστά αισθητή την επίδραση της σύνθεσης της ομάδας στη δυναμική της με τις νηπιαγωγούς να επηρεάζονται σημαντικά από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών αγγλικής και να διστάζουν να δηλώσουν την άγνοια της μεθόδου CLIL. Παράλληλα, σχεδόν στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί αγγλικής ανέφεραν ότι αξιοποιούν τα σενάρια του EAN, ωστόσο θα ήθελαν περισσότερες οδηγίες σχετικά με τη χρήση της πύλης. Αντίθετα, μόνο μία μικρή μειοψηφία των νηπιαγωγών ανέφεραν ότι έχουν επισκεφτεί την εκπαιδευτική πύλη του EAN δηλώνοντας ότι υπάρχει πληθώρα εκπαιδευτικού υλικού, αλλά χωρίς οργάνωση και δομή, αλλά μόνο λίγες αναφέρουν την ανάγκη επιμόρφωσης τους στο EAN. Τέλος, είναι εμφανείς οι αντικρουόμενες θέσεις των δυο ειδικοτήτων ως προς τη φιλοσοφία του νέου προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου και την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας μέσα από τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά σενάρια του EAN. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η γενικευμένη αποχή των νηπιαγωγών από την επιμόρφωση του EAN και η αρνητική τους στάση ως προς ορισμένα θέματα του προγράμματος οδηγεί στην πεποίθηση πως σύμφωνα με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών η εισαγωγή της αγγλικής στο νηπιαγωγείο αποτελεί αποκλειστικά αντικείμενο των εκπαιδευτικών αγγλικής.



Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων για τη διδασκαλία της αγγλικής, από υπευθύνους/ες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και από αξιολογητές/τριες του EAN. Καθώς η εισαγωγή της αγγλικής στο νηπιαγωγείο θεσμοθετήθηκε πολύ πρόσφατα, η παρούσα εργασία είναι από τις πρώτες που επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις και των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών αγγλικής τόσο για τα οφέλη της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία, όσο και για τις αποτελεσματικές πρακτικές που χρησιμοποιούν για αυτή. Παράλληλα, η εργασία αυτή, καταγράφει και μία πρώτη εικόνα του τρόπου με τον οποίο είναι αποδεκτή η εκπαιδευτική πύλη του EAN από τους/τις εμπλεκόμενους/ες εκπαιδευτικούς. Ελπίζουμε οι απόψεις αυτές να ληφθούν υπόψη της πολιτείας ώστε να προβεί σε περαιτέρω καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αγγλικής αναφορικά με τη διαχείριση της ηλικιακής ομάδας των νηπίων αλλά και τη χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων του EAN, σε πιθανή αναθεώρηση του υλικού της πύλης EAN έτσι ώστε να αναπροσαρμοστούν τα σενάρια και να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη φιλοσοφία του νέου προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου, σε αναπροσαρμογή του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών με σκοπό την αποτελεσματική και ομαλή εισαγωγή των αγγλικών στη προσχολική ηλικία και τέλος, την οργάνωση βιωματικών επιμορφωτικών σεναρίων και βιωματικών δράσεων στα πλαίσια του καινοτόμου αυτού προγράμματος.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν συμμετέχοντες/ουσες από όλη την επικράτεια, όπου λειτουργούν νηπιαγωγεία. Επιπλέον, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία, με σκοπό να παρουσιάσουν τον τρόπο με τον οποίο η αγγλική διδάσκεται στην ιδιωτική εκπαίδευση. Ακόμη, οι απόψεις των Συντονιστών/στριών Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) των νηπιαγωγείων θα μπορούσαν να καλυφθούν σε μετέπειτα έρευνα ώστε να αποκτηθεί όσο το δυνατόν σφαιρικότερη άποψη για την εφαρμογή του EAN στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Το ενδεχόμενο μιας έρευνας με ποσοτικά δεδομένα θα αύξανε το δείγμα των συμμετεχόντων/ουσών τόσο νηπιαγωγών, όσο και εκπαιδευτικών αγγλικής. Ολοκληρώνοντας, περαιτέρω μελέτες στην Ελλάδα οφείλουν να εστιάσουν στη νηπιακή ηλικία και στο αν η γλωσσομάθεια της αγγλικής στο νηπιαγωγείο ενδέχεται να επιφέρει αρνητικές συνέπειες για τη μητρική γλώσσα καθώς και στο κατά πόσο η προσέγγιση CLIL στο πλαίσιο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει ερμηνευτεί καταλλήλως.



Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in preschools: Facts and fictions. In W. Zoghbor & T. Alexiou (Eds.), *Advancing English language education* (pp. 61-74). Zayed University Press.
- Alexiou, T., & Stathopoulou, M. (2021). The pre-A1 level in the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 11-29.
- Al-Yaseen, W. S. (2021). Teaching English to young children as an innovative practice: Kuwaiti public kindergarten teachers' beliefs. *Cogent Education*, 8(1), 1930492. doi: [10.1080/2331186X.2021.1930492](https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1930492)
- Anderson, C., McDougald, J. & Cuesta, L. (2015). CLIL for young learners. In C. N. Giannikas, L. McLaughlin, G. Fanning, N. D. Muller (Eds). *Children Learning English: From Research to Practice*, pp. 137-152. Garnet Publishing Ltd.
- Andúgar, A., & Cortina-Peréz, B. (2018). EFL teachers' reflections on their teaching practice in Spanish preschools: A focus on motivation. In M. Schwartz (Ed.), *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents* (pp. 218-245). Springer.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The modern language journal*, 53(1), 3-17. doi: [10.2307/322091](https://doi.org/10.2307/322091)
- Ball, P. (2009). Does CLIL work? In D. Hill & P. Alan (Eds.), *The best of both worlds? International Perspectives on CLIL* (pp. 32-43). Norwich: Norwich Institute for Language Education.
- Bentley, K. (2007). STT: Student Talking Time. How can teachers develop learners' communication skills in a Secondary School CLIL programme? Volumen Monográfico (2007) (pp. 129-140).



- Björkman, B. (2014). English as a lingua franca. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 40. Available at: <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/11/key-concept-elf.pdf>
- Booe, J., (2019). How Common Is Spoken English In Greece?. Doublespeak Dojo. Available at: <https://doublespeakdojo.com/how-common-is-spoken-english-in-greece/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- British Council (2018). The Future Demand for English in Europe: 2025 and beyond. Available at: https://trajectorypartnership.com/wp-content/uploads/2018/04/BC_EU-2025_Report_Online-1.pdf
- Brumen, M. (2010). The perception of and motivation for foreign language learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 181(6), 717–732. doi: [10.1080/03004430.2010.485313](https://doi.org/10.1080/03004430.2010.485313)
- Brumen, M., Berro, F. F., & Cagran, B. (2017). Pre-school foreign language teaching and learning—A network innovation project in Slovenia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 904-917. doi: [10.1080/1350293X.2017.1380886](https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380886)
- Cenoz, J. (2013). Discussion: Towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 389-394. doi: [10.1080/13670050.2013.777392](https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777392)
- Cerná, M. (2015). Pre-primary English in the Czech Republic. In S. Mourao & M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp. 165-176). London: Routledge.
- Černá, M. (2015). Pre-primary English language learning and teacher education in the Czech Republic. In Mourão, S., and Lourenço, M. (Eds.) *Early Years Second Language Education: International perspectives on theories and practice* (pp. 165-176). Abingdon: Routledge.



- Chen, X., & Padilla, A. M. (2019). Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2122. doi: [10.3389/fpsyg.2019.02122](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02122)
- Comunidad de Madrid. (BOCM 18 de mayo de 2022). Orden 1120/2022, de 6 de mayo, de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe Español-Inglés al Segundo Ciclo de Educación Infantil en todos los colegios públicos bilingües de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid. Available at: https://gestion.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=12665&cdestado=P&eli=true#no-back-button
- Cortina-Pérez, B., & Andúgar, A. (2021). Teaching EFL at spanish preschools: A comparative analysis from two different teachers' perspectives. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, *11*(1). doi: [10.1080/13670050.2013.777392](https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777392)
- Council of Europe (n.d.). Early language learning. Available at: <https://www.ecml.at/Thematicareas/Earlylanguagelearning/tabid/1626/Default.aspx>
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). CLIL activities: A resource for subject and language teachers (S. Thornbury, Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, C. P., & Requejo, M. D. P. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, *10*, 151-161. doi: [10.30827/Digibug.31786](https://doi.org/10.30827/Digibug.31786)
- Domínguez, R., & Pessoa, S. (2005). Early versus late start in foreign language education: Documenting achievements. *Foreign Language Annals*, *38*(4), 473-480. doi: [10.1111/j.1944-9720.2005.tb02514.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02514.x)
- Drobot, I. A. (2021). Multilingualism and Awareness of Cultural Differences in Communication. In *Multilingualism-Interdisciplinary Topics*. IntechOpen.
- Enever, J. (2015). Advantages and disadvantages of EFL with young learners. In Bland, J. (Ed.) *Teaching English to Young Learners: Critical issues in language teaching with 3–12-year-olds* (pp. 13-29). London: Bloomsbury.



European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe, Publications Office of the European Union.

European Commission. (2005). Europeans and languages. Special Eurobarometer 63.4, September. European Commission.

European Council (15–16 March 2002). Presidency conclusions. Barcelona. Available at: https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

European Council, 2014/C 183/06. Council conclusions of 20 May 2014 on multilingualism and the development of language competences. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2014:183:FULL&from=FR>

European Council, COM(2017) 0673.Strengthening European Identity through Education and Culture, The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EN>

European Council, SEC(2011)928. Commission staff working paper european strategic framework for education and training _(ET 2020)_language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable a policy handbook. Available at: [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=SEC\(2011\)928&lang=el](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=SEC(2011)928&lang=el)

European Council, SWD/2012/0372. Commission staff working document Language competences for employability, mobility and growth Accompanying the document Communication From the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:52012SC0372>

Eurostat (2022). What languages are studied the most in the EU?. Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220923-1>

Eurydice. (2006). Content and language integrated learning at school in Europe. Brussels, Belgium: Eurydice European Unit.



- Eurydice. (2017). Key data on teaching languages at school in Europe. Brussels: Eurydice. Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3b929832-3f61-11e7-a08e-01aa75ed71a1/language-en>
- Eurydice. (2022). Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2022, Overview of major reforms since 2015. Brussels: Eurydice. Available at: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1e14056b-6701-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-en?_publicationDetails_PublicationDetailsPortlet_source=275237093
- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61. doi: [10.1177/174549992090194](https://doi.org/10.1177/174549992090194)
- Fernandez Lopez, P. (2014). The use of audiovisual stories in the preschool CLIL environment (Master dissertation). University of Oviedo.
- Fojkar, M. D., & Skubic, D. (2017). Pre-Service Preschool Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and Early Foreign Language Teaching in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 85-104.
- Ganschow, L., & Sparks, R. L. (2000). Reflections on foreign language study for students with language learning problems: research, issues, and challenges. *Dyslexia*, 6(2), 87-100. doi: [10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200004/06\)6:2<87::AID-DYS153>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:2<87::AID-DYS153>3.0.CO;2-H)
- García, S. (2015). Soft CLIL in infant education bilingual contexts in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 30-36.
- Getie, A. S. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1), 1738184. doi: [10.1080/2331186X.2020.1738184](https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184)
- Giannikas, C. N. (2014). The Optimum Conditions of Foreign Languages in Primary Education. *Learning Languages*, 19(2), 22-24.
- Graddol, D (2010). English Next - India, British Council.



- Hsieh, M. F., & Teo, T. (2021). Examining Early Childhood Teachers' Perspectives of Collaborative Teaching with English Language Teachers. *English Teaching & Learning*, 1-20. doi: [10.1007/s42321-021-00102-5](https://doi.org/10.1007/s42321-021-00102-5)
- Infante, D., Benvenuto, G., & Lastrucci, E. (2009). The effects of CLIL from the perspective of experienced teachers. *CLIL practice: Perspectives from the field*, 156-163.
- Ioannou-Georgiou, S. (2015). Early language learning in Cyprus: Voices from the classroom. S. Mourao & M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice* (pp. 95-108). London: Routledge.
- Jackson, L. (2022). Civic Identity, Citizenship and Foreign Language Education. In C., Lütge, T., Merse, & P., Rauschert (Eds). *Global Citizenship in Foreign Language Education* (pp. 41-61). New York: Routledge.
- Jaekel, N., Schurig, M., van Ackern, I., & Ritter, M. (2022). The impact of early foreign language learning on language proficiency development from middle to high school. *System*, 106, 102763. doi: [10.1016/j.system.2022.102763](https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102763)
- Jez, S. J., & Wassmer, R. W. (2015). The impact of learning time on academic achievement. *Education and Urban Society*, 47(3), 284-306. doi: [10.1177/0013124513495275](https://doi.org/10.1177/0013124513495275)
- Just Landed. (n.d.). Italy - Italy Guide – Education - Pre-school education. Pre-school education, Hours & holidays, classes and curriculum. Available at: <https://www.justlanded.com/english/Italy/Italy-Guide/Education/Pre-school-education>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lang, S. (2009). Learning a second language is good childhood mind medicine, studies find. Physorg.com. Available at: <https://news.cornell.edu/stories/2009/05/learning-second-language-good-childhood-mind-medicine>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed). Oxford, England: Oxford University Press.



- Lazăr, A. (2015). Pre-primary educators and the use of digital resources to raise early foreign language awareness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 841-846. doi: [10.1016/j.sbspro.2015.02.221](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.221)
- Lightbown, P. (2008). Easy as pie? Children learning languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 1, 1-25.
- Littlewood, W., William, L., & Swan, M. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge university press.
- Liu, G. (2019). Language Sociality and Its Enlightenment on Foreign Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(8), 978-983. doi: [10.17507/tpls.0908.13](https://doi.org/10.17507/tpls.0908.13)
- Loewen, S., & Reinders, H. (2017). *Key concepts in second language acquisition*. Bloomsbury Publishing.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in primary teaching. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 36-46.
- Mattheoudakis, M., & Alexiou, T. (2017). Sketching the Profile of the CLIL Instructor in Greece. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 8(1), 110-124.
- Mehisto, P. (2008). *CLIL counterweights: recognizing and decreasing disjuncture in CLIL*. *International CLIL Research Journal*, 11, 93-120.
- Meissner, A. (n.d.). How to choose a kindergarten in the Czech Republic. Praguest.com. Available at: <https://www.praguест.com/en/kindergarten-in-prague>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Ministerio de educación y formación profesional. (2021). Facts and figures. 2021/2022 school year. Available at: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4d443eb4-40e5-4be4-b739-dd396aa5852f/datos-y-cifras-2021-2022-english.pdf>



- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Sistema estatal de indicadores de la educación 2015. Available at: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2015-final-web.pdf?documentId=0901e72b81e3f62e>
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. Routledge.
- Mourão, S. (2018). Research into the teaching of English as a foreign language in early childhood education and care. In S. Mourão (Ed.) *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 425-440). Routledge.
- Mourão, S., & Ferreirinha, S. (2016). Early language learning in pre-primary education in Portugal. Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Available at: https://appi.pt/storage/app/media/docs_appi/Pre-primary-survey-report-July-FINAL-rev.pdf
- Mourão, S., & Lourenço, M. (Eds). (2015). *Early Years Second Language Education. International Perspectives on Theory and Practice*.
- Moyer, A. (2013). *Foreign accent: The phenomenon of non-native speech*. Cambridge University Press.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning: Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 197-220. doi: [10.1515/IRAL.2008.009](https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.009)
- Murphy, V. A., Evangelou, M., Goff, J., & Tracz, R. (2016). European perspectives on early childhood education and care in English for speakers of other languages. *Early childhood education in English for speakers of other languages*, 57-75.
- OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? PISA, OECD Publishing, Paris.
- Oxfam. (2015). Education for Global Citizenship. A Guide for Schools. Available at: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). *Snowball Sampling*. SAGE Research Methods Foundations.



- Pfenninger, S. E. (2016). The literacy factor in the optimal age discussion: A five-year longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 217-234. doi: [10.1080/13670050.2014.972334](https://doi.org/10.1080/13670050.2014.972334)
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Ping, Z., Nicolás, G., V. & Coyle, Y. (2013). Preschool english education in the spanish curriculum. Analysis of the region of Murcia. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 20, 117-133.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International journal of bilingual education and Bilingualism*, 18(1), 45-59. doi: [10.1080/13670050.2013.874972](https://doi.org/10.1080/13670050.2013.874972)
- Portiková, Z. (2015). Pre-primary second language education in Slovakia and the role of teacher training programmes. In Mourão, S., and Lourenço, S. (Eds.) *Early Years Second Language Education: International perspectives on theories and practice*. Abingdon: Routledge, 177–188
- Ravelo, L. C. (2013). The use of comic strips as a means of teaching history in the EFL class: Proposal of activities based on two historical comic strips adhering to the principles of CLIL. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(1), 1–19. doi: [10.5294/lacil.2013.6.1.1](https://doi.org/10.5294/lacil.2013.6.1.1)
- Read, C. (2003). Is younger better? *English Teaching Professional*, 28, 5-7.
- Renau Renau, M. L. (2016). A review of the traditional and current language teaching methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences* 3(2), 82-88.
- Republic of Slovenia (2020). Early childhood education and care. Available at: <https://www.gov.si/en/policies/education-science-and-sport/early-childhood-education-and-care/>
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.) New York, NY: Cambridge.



- Rixon, S. (2013). British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide. London: British Council. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20YLS_FINAL_Med_res_online.pdf
- Rixon, S. (2019). Teaching English to young learners in Europe. In S. Garton and F. Copland, *The Routledge Handbook of teaching English to young Learner* (pp.493-508). New York, NY: Routledge.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2017). Language awareness and CLIL. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 1–10). Cham, Switzerland: Springer.
- Salomone, R., & Salomone, R. C. (2022). *The rise of English: Global politics and the power of language*. Oxford University Press.
- Sayer, P. & Ban, R. (2013). What students learn besides language: The non-linguistic benefits of studying English as a foreign language in primary school. *MEXTESOL Journal*, 37(3), 1-17.
- Singleton, D., & Leśniewska, J. (2021). The critical period hypothesis for L2 acquisition: An unfalsifiable embarrassment?. *Languages*, 6(3), 149. doi: [10.3390/languages6030149](https://doi.org/10.3390/languages6030149)
- Skutil, M., Havlíčková, K., & Matějčková, R. (2016). Teaching methods in primary education from the teacher's point of view. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 26, p. 01001). EDP Sciences.
- Stein-Smith, K. (2018). Foreign language skills as the ultimate 21st century global competency: Empowerment in a globalized world. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(3), 71-86.
- Sytziouki, M. (2022). Teachers and trainers in a changing world – Greece: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET). Cedefop ReferNet thematic perspectives series. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2022/teachers_and_trainers_in_a_changing_world_Greece_Cedefop_ReferNet.pdf



- Tedick, D. J. (2020). Foreword. In K. Bower, D. Coyle, R. Cross, & G. Chambers (Eds.), *Curriculum integrated language teaching* (pp. xi–xv). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thompson, A. (2016). How learning a new language improves tolerance. *The Conversation*, 21(1).
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press (Oxford Studies in Sociolinguistics).
- Vlachou, E. (2022). *Multicultural Kindergarten Classes in Greece: Teaching English towards an Inclusive Learning Environment*. Postgraduate Dissertation. Language Education for Refugees and Migrants. Hellenic Open University.
- Woll, B. & Wei, L. (2019). *Cognitive Benefits of Language Learning: Broadening our perspectives* Final Report to the British Academy. British Academy. Available at: <https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/287/Cognitive-Benefits-Language-Learning-Final-Report.pdf>
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Postsecondary Education*, 23(1), 92-97.
- Yeğenoğlu, F. N., Karaçelik S. N. & Bekir H. (2020). Foreign Language Teaching in Early Childhood. In Bekir, H., Bayraktar, P. V., & Karaçelik, R. A. Ş. N. (Eds). *Development and Education Studies* (pp. 381-414). Istanbul: Hiperyayın.

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Θ. & Πεντέρη, Ε. (2020). *Υλικό Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο-Πιλοτική Εφαρμογή*, ΙΕΠ.
- Αλεξίου, Θ. & Πεντέρη, Ε. (Επιμ.). (2022). *EAN Εκπαιδευτικά Σενάρια*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στα πλαίσια της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN)», ΕΣΠΑ με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563, doi: [10.26262/heal.auth.ir.341660](https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.341660)
- Αλεξίου, Θ., Πεντέρη, Ε., Σεραφείμ, Μ., Γιόφτσαλη, Κ., Ντούση, Ι., & Τσιαδήμος, Ν. (2022). What's the weather like today? Στο Θ. Αλεξίου & Ε. Πεντέρη (Επιμ.) *EAN Εκπαιδευτικά Σενάρια*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στα πλαίσια της



Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)», ΕΣΠΑ με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563, doi: [10.26262/heal.auth.ir.341660](https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.341660)

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, (ΔΕΠΠΣ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2015.

Δενδρινού, Β.(2013).Τρία χρόνια ΠΕΑΠ: Από τον Σχεδιασμό στην Πράξη Μελέτες για την εφαρμογή του προγράμματος εκμάθησης της αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία. Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment (RCeL) Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Φιλοσοφική Σχολή Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου Αθήνα.

Ζέρβα, Ε. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για το πιλοτικό πρόγραμμα εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας ως ξένης στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο. Μεταπτυχιακή εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Επιστήμες της Αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση.

Καραντζόλα, Ε. (χ.χ.). Εισαγωγή στη γλωσσική πολιτική, Διάλεξη 8: Η γλώσσα της εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών. Διαθέσιμο στο: <https://eclass.aegean.gr/modules/document/?course=TMS168>

Κοσκοσίδου, Α. (2021). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την καινοτόμα πιλοτική εισαγωγή των δράσεων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων & δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών με την Αγγλική γλώσσα». Μεταπτυχιακή εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία.

Ματθαιουδάκη, Μ. & Αλεξίου, Θ. (2013). Γράφοντας το Μαγικό Βιβλίο για την Γ' Δημοτικού. Στο Β. Δενδρινού (Επιμ.) *Τρία Χρόνια ΠΕΑΠ: Από τον σχεδιασμό στην*



πράξη. Μελέτες για την Εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία, σσ.116-126. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

NEWSROOM (20/5/2022). Να καλυφθούν οι κενές θέσεις καθηγητών αγγλικής φιλολογίας. Διαθέσιμο στο: <https://www.stonisi.gr/post/34883/na-kalyfthoyn-oi-kenes-theseis-kathhghtwn-agglkhs-filologias>

Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παύλου, Π. & Ιωάννου-Γεωργίου, Σ. (2008). Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου. Στο *Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας της Κύπρου*, Λευκωσία 6-7 Ιουνίου 2008, σσ. 645-655.

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

Τζακώστα, Μ. (2016). Η ηλικία ως ρυθμιστικός παράγοντας της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας. Στο Ρουσουλιώτη, Θ. & Β. Παναγιωτίδου (Επιμ.). *Μοντέλα αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας* (σσ. 43-62). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΥπεΠΘ, Π. Ι. (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Αθήνα.



Παράρτημα Α

Απόσπασμα από εγκύκλιο σχετικά με τον EAN.

Θέμα: «Διαδικασίες επιμόρφωσης Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και εκπαιδευτικών ΠΕ06 & ΠΕ60 στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN)» με κωδικό ΟΠΣ 5093563, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014- 2020» που συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) προχωρούμε στην υλοποίηση της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN)» με κωδικό ΟΠΣ 5093563, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014- 2020», ως ακολούθως:

1. Έναρξη Προγράμματος Επιμόρφωσης «Για την αποτελεσματική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προβλέπεται μεταξύ άλλων: η εξειδικευμένη επιμόρφωση των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕ06 και ΠΕ60) και των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06) και Νηπιαγωγών (ΠΕ60) η υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω κατάλληλα διαμορφωμένου υλικού για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Η επιμόρφωση των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και των εκπαιδευτικών ΠΕ06 και ΠΕ60 στοχεύει ειδικότερα στην εξοικείωσή τους με: τη φιλοσοφία, τις αρχές και τα χαρακτηριστικά του προγράμματος τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τη σύνδεσή τους με τη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο του προγράμματος εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο τη φιλοσοφία και τη λειτουργία του προγράμματος του Νηπιαγωγείου γενικότερα το πλαίσιο εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών για τον σκοπό αυτό το σχεδιασμό και την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων στα αγγλικά.

Τα παραπάνω υλοποιούνται στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN)» με κωδικό ΟΠΣ 5093563 στο Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020, με επισπεύδον τμήμα το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο



Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) σε συνεργασία με το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας (ΕΚΠΑ) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ως εξής:...

Το παρόν απόσπασμα παραθέτει τις διαδικασίες επιμόρφωσης Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και εκπαιδευτικών ΠΕ06 & ΠΕ60 στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)».

Αυτό επιτυγχάνεται αρχικά με την προσωποποιημένη αναφορά «εμείς» στους κοινωνικούς δρώντες που πραγματώνονται στο επίπεδο του Λόγου ως «ενεργοί δρώντες» καθώς αποφασίζουν και υλοποιούν την επιμόρφωση των προαναφερόμενων συντονιστών και εκπαιδευτικών με σκοπό την αποτελεσματική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Στη συνέχεια παρατηρείται μια αποσιώπηση των κοινωνικών συμμετεχόντων/ουσών που φαίνεται να καθορίζουν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μέσω των λεξιλογικών και σημασιολογικών επιλογών και ειδικότερα με την χρήση της παθητικής σύνταξης «προβλέπεται» και της επαναλαμβανόμενης ονοματοποίησης «η εξειδικευμένη επιμόρφωση», «η υποστήριξη», καθίστανται οι κοινωνικοί δρώντες στην γλωσσική τους σημείωση δυσδιάκριτοι. Ο μη προσδιορισμός των δραστών οδηγεί στα εξής ερωτήματα : «Ποιος/α ή ποιοι/ες είναι υπεύθυνοι/ες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία;», «Ποιοι διαμορφώνουν κατάλληλο υλικό με απώτερο στόχο την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας;».

Σαφώς, οι λεξικο-γραμματικές αυτές επιλογές δεν είναι τυχαίες και μας βάζουν να αναρωτηθούμε τον λόγο για τον οποίο το βαρυσήμαντο έργο των μελών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του Εθνικού Καποδιστριακού πανεπιστημίου Αθήνας και τέλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (αναφορά των οποίων γίνεται μέσω αντικειμενοποίησης: ΑΠΘ, ΕΚΠΑ, ΙΕΠ) αποσιωπούνται και απαλείφονται πλήρως.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και των εκπαιδευτικών ΠΕ06 και ΠΕ60 υπογραμμίζεται και μέσω της αναφοράς «authorization» του πλαισίου της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» με κωδικό ΟΠΣ 5093563 στο Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020. Με άλλα λόγια, η νομιμοποίηση και ορθολογικοποίηση της διαδικασίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών



καθώς και η εξοικείωση τους με την φιλοσοφία του νέου προγράμματος πραγματώνεται μέσω της κωδικοποιημένης αναφοράς μιας Κυβερνητικής Πράξης .

Τέλος, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε μια ιεραρχία κοινωνικών δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται στον Λόγο άλλοτε ως ενεργοί, προσωποποιημένοι «εμείς» και άλλοτε ως αποδέκτες-επωφελούμενοι-συνδεδεμένοι «Συντονιστές/τριες Εκπαιδευτικού έργου ΠΕ60, ΠΕ06», « Εκπαιδευτικοί ΠΕ06», «Νηπιαγωγοί ΠΕ60».

Στην ιεραρχία αυτή, εξ αποκαλύψεως προκύπτουν να κατέχουν κάτι το αξιωματικό οι προσωποποιημένοι δρώντες «εμείς» που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας, με τους συντονιστές/τριες και εκπαιδευτικούς να ακολουθούν.

Απόσπασμα από την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Η ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη: 1. Τις διατάξεις: 1.1 Της περ. γ της παρ. 9 του άρθρου 3 του ν. 1566/1985 «Δομή και Λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Α' 167), όπως η περίπτωση αυτή προστέθηκε με το άρθρο 53 του ν. 4807/2021 «Θεσμικό πλαίσιο τηλεργασίας, διατάξεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου τομέα και άλλες επείγουσες ρυθμίσεις» (Α' 96), 1.2 του άρθρου 2 του ν. 3966/2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" και λοιπές διατάξεις» (Α' 118), 1.3 του π.δ. 79/2017 «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων» (Α' 109), 1.4 του άρθρου 90 του Κώδικα της νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα κυβερνητικά όργανα (π.δ. 63/2005 - Α' 98), σε συνδυασμό με την παρ. 22 του άρθρου 119 του ν. 4622/2019 (Α' 133) 1.5 του π.δ. 81/2019 «Σύσταση, συγχώνευση, μετονομασία και κατάργηση Υπουργείων και καθορισμός των αρμοδιοτήτων τους - Μεταφορά υπηρεσιών και αρμοδιοτήτων μεταξύ Υπουργείων» (Α'119), 1.6 του π.δ. 83/2019 «Διορισμός Αντιπροέδρου της Κυβέρνησης, Υπουργών, Αναπληρωτών Υπουργών και Υφυπουργών» (Α' 121), 1.7 του π.δ. 84/2019 «Σύσταση και Κατάργηση Γενικών Γραμματειών και Ειδικών Γραμματειών/Ενιαίων Διοικητικών Τομέων Υπουργείων» (Α' 123), 1.8 του π.δ. 2/2021 «Διορισμός Υπουργών, Αναπληρωτών Υπουργών και Υφυπουργών» (Α' 2) 2. Την υπό στοιχεία 168/Υ1/08-01-2021 κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων «Ανάθεση αρμοδιοτήτων στην Υφυπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ζωή Μακρή» (Β' 33). 3. Την υπό στοιχεία 21072β/Γ2/28-02-2003



απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων» (Β' 304). 4. Τις υπ' αρ. 23/28-04-2021 και 30/10-06-2021 πράξεις του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. 5. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του τακτικού προϋπολογισμού του Υ.ΠΑΙ.Θ. σύμφωνα με την υπό στοιχεία Φ.1/Γ/432/80337/Β1/05-07-2021 της Γενικής Διεύθυνσης Οικονομικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποφασίζουμε: Άρθρο 1 Από το σχολικό έτος 2021-2022 εισάγεται στο πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων της χώρας η Αγγλική γλώσσα μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, βιωματικού χαρακτήρα.

[...] Σκοπός της ενσωμάτωσης της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο είναι ο εμπλουτισμός του προγράμματος του Νηπιαγωγείου - μεθοδολογικά και θεματικά - σε σχέση με τη γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων για την ενίσχυση της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Το παραπάνω απόσπασμα κατασκευάζει-σχεδιάζει ένα νόημα για την πραγματικότητα του νέου προγράμματος σπουδών στο νηπιαγωγείο καθιστώντας απαραίτητη την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας. Η καινοτόμα αυτή δράση παρουσιάζεται να είναι απόλυτα συνυφασμένη με το νέο πλαίσιο μεταρρυθμίσεων που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής που στόχο έχει την αναβάθμιση του σχολείου σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Αρχικά, η απόφαση της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία φαίνεται να έχει ως κοινωνικό δρών την προσωποποιημένη, εξατομικευμένη Υφυπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων ενώ στη συνέχεια προκύπτει ότι στην κορυφή της ιεραρχίας βρίσκεται ο προσωποποιημένος, προσδιορισμένος Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την απόφαση του οποίου λαμβάνει υπόψη η Υφυπουργός. Έπειτα



ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ06 και ΠΕ60 ως κοινωνικοί συμμετέχοντες/ουσες-συνδεδεμένοι, που πραγματώνονται στο επίπεδο του Λόγου άλλοτε ως αποδέκτες-επωφελούμενοι της δράσης αυτής και άλλοτε ως ενεργοί δρώντες λαμβάνοντας ενεργό μέρος στη μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια, στον πάτο της ιεραρχικής αυτής σχέσης βρίσκονται οι μαθητές ως συνδεδεμένοι-παθητικοί αποδέκτες της διδασκαλίας που όμως αναπτύσσονται γλωσσικά και ολόπλευρα, ενισχύουν την πολυγλωσσική τους επίγνωση, την διαπολιτισμική τους επικοινωνία ενώ παράλληλα διαμορφώνουν την ταυτότητα τους ως ενεργοί πολίτες στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η νομιμοποίηση της απόφασης της εισαγωγής της αγγλικής στο Νηπιαγωγείο επιτυγχάνεται τόσο μέσω της άμεσης αναφοράς στην εξουσιοδοτημένη αρχή του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων όσο και μέσω της αξιολόγησης ηθικού τύπου σύμφωνα με την οποία οι προαναφερόμενες δράσεις επιβάλλονται να υλοποιηθούν σε μια κοινωνία σύγχρονη, πολυπολιτισμική, με ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Θα τολμούσε κανείς να εικάσει πως η εκπαιδευτική αυτή μεταρρύθμιση αποτελεί ευρωπαϊκή υποχρέωση-δέσμευση της χώρας που ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση και οφείλει να πληρεί ορισμένες προϋποθέσεις. Στις προϋποθέσεις αυτές συγκαταλέγεται η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην πολυγλωσσία καθώς και η διαπολιτισμική προσέγγιση των πολιτών.

Παράρτημα Β

Ερωτήματα δομημένης συνέντευξης Δρ. Θωμαΐς Αλεξίου

1α) Η ενσωμάτωση της αγγλικής γλώσσας στα Νηπιαγωγεία έχει επιτευχθεί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες μέσω διαφόρων μεθόδων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Για ποιο λόγο στην Ελλάδα υιοθετήθηκε ως καταλληλότερη για την ηλικία των νηπίων η προσέγγιση CLIL;

1β) Έχει εφαρμοστεί η Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας- CLIL σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες; Με τι αποτελέσματα; 1γ) Πέραν από την συμμετοχή σας σε ερευνητικά προγράμματα όπως το CLIL-PRIME, πώς θα χαρακτηρίζατε την σχέση σας με τη διδασκαλία με τη χρήση της μεθόδου CLIL;

2α) Κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος σε 58 Νηπιαγωγεία της χώρας μας το σχολικό έτος 2020-2021, η έρευνα που ακολουθήθηκε τι αποτελέσματα



έδειξε ως προς την εφαρμογή της μεθόδου CLIL τόσο από τους νηπιαγωγούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ06;

2β) Ως απόφοιτη της αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχω να αναφέρω πως κατά τα σχολικά έτη 2009-2013 δεν προσφερόταν κάποιο προπτυχιακό μάθημα μέσω του οποίου να διδασκόμασταν την προσέγγιση CLIL. Έχει σημειωθεί από τότε κάποια μεταρρύθμιση στο πρόγραμμα σπουδών που να αντανακλά τη νέα φιλοσοφία του προγράμματος του Νηπιαγωγείου;

3α) Σύμφωνα με το πρόγραμμα ΕΑΝ φαίνεται να προβλέπεται υποχρεωτική επιμόρφωση των αρμόδιων Σ.Ε.Ε. (ΠΕ06 και ΠΕ60) καθώς και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και των Νηπιαγωγών από τον Σεπτέμβριο του 2021. Ωστόσο βρίσκομαι σε θέση να γνωρίζω πως αρκετοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Νηπιαγωγεία δεν παρακολούθησαν καμία φάση της επιμόρφωσης. Από τα δεδομένα που έχετε συλλέξει έως τώρα μπορείτε να κρίνετε εάν η συμμετοχή στο επιμορφωτικό πρόγραμμα από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ06 και ΠΕ60 και από τα στελέχη εκπαίδευσης ήταν ικανοποιητική;

3β) Τι προβλέπεται να γίνει με τους εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται στο Νηπιαγωγείο δίχως να έχουν παρακολουθήσει την εξειδικευμένη επιμόρφωση για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και συνεπώς δεν αντιλαμβάνονται τα βασικά στοιχεία της φιλοσοφίας και της λειτουργίας του Νηπιαγωγείου ως βάση για την ανάπτυξη ενός συνεργατικού πλαισίου για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων στα Αγγλικά ;

3γ) Όσον αφορά το ίδιο το επιμορφωτικό πρόγραμμα θεωρείτε ότι με την ολοκλήρωση αυτού είναι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σε θέση να αναπτύξει κατάλληλη μεθοδολογία που να συνδέει τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας με τις διαδικασίες μάθησης στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και τη μεθοδολογία της εκμάθησης των Αγγλικών για τα μικρά παιδιά;3δ) Στην πρώτη φάση ασύγχρονης επιμόρφωσης χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο αξιολόγησης των συμμετεχόντων/ουσών η συμπλήρωση πολλαπλών κουίζ ενώ στη δεύτερη κρίθηκε σκόπιμη η απάντηση ερωτήσεων σε διαδραστικά βίντεο. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, κατά πόσο αξιόπιστα θεωρείτε ότι υπήρξαν αυτά τα παραπάνω μέσα αξιολόγησης;



4α) Με την ολοκλήρωση του τελικού συνέδριου στις 25 Σεπτεμβρίου και την επίσημη λήξη του προγράμματος EAN τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους, τι προοπτικές διανοίγονται;

Παράρτημα Γ

ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

Παρουσίασε με λίγα λόγια τον εαυτό σου, με τι ασχολείσαι, κάνε αναφορά στην επαγγελματική ή και προσωπική σου εμπειρία σχετικά με την εφαρμογή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο (π.χ. χρόνος διδακτικής εμπειρίας, ηλικία σε έτη, μορφωτικό επίπεδο, τόπος διαμονής, εμπειρία απ' την πιλοτική εφαρμογή της αγγλικής, παρακολούθηση ή μη επιμορφωτικού προγράμματος EAN για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

1. « Η απόκτηση ξένων γλωσσών στην προσχολική ηλικία συντελεί στη γλωσσική κ ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων ενισχύοντας παράλληλα την πολυγλωσσική επίγνωση, την διαπολιτισμική επικοινωνία και την διαμόρφωση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία». Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτήν την παραδοχή; Τι πιστεύετε ειδικότερα για την εισαγωγή των αγγλικών από το σχολικό έτος 2021-2022;
2. Βλέποντας τις παρακάτω φωτογραφίες από σχολικές αίθουσες που εικονίζουν διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ποιά ή ποιές πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία κρίνετε περισσότερο αποτελεσματικές και γιατί;







3. Η εισαγωγή της αγγλικής στο νηπιαγωγείο προβλέπεται να πραγματοποιηθεί μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα μέσω εκπαιδευτικών σεναρίων CLIL που δημιουργήθηκαν από το EAN. Ποια η σχέση σας με την γλώσσα και την μέθοδο CLIL; Την γνωρίζετε ήδη απ' το πανεπιστήμιο ή την συναντήσατε τώρα; (Αναφερθείτε σύντομα στο επάγγελμα που ασκείτε, πόσο οικεία είναι σε εσάς η μέθοδος CLIL, πότε την ακούσατε για πρώτη φορά, πόσο σίγουροι νιώθετε κατά την εφαρμογή της).

4α. Έχετε χρησιμοποιήσει ιδέες από τα εκπαιδευτικά σενάρια CLIL που να στηρίζονται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση και συνεργασία των νηπιαγωγών/εκπαιδευτικών αγγλικής; Αν ναι, μπορείτε να τις παρουσιάσετε συνοπτικά; Αν όχι, θα μπορούσατε ίσως να σκεφτείτε κάποιο μέσω του οποίου να δίνεται έμφαση στη γλώσσα /επικοινωνία και σε κάποιο άλλο θεματικό πεδίο; Τι σας διευκολύνει στην ανάπτυξη τέτοιου σεναρίου; Υπάρχει κάτι που σας δυσκολεύει; **(αφορά τους εκπαιδευτικούς ΠΕ06).**

4β. Βλέπετε την εκπαιδευτική πύλη EAN; Πώς σας φαίνεται το εκπαιδευτικό υλικό; Θεωρείτε ότι συμφωνεί με την φιλοσοφία του νηπιαγωγείου; **(αφορά τους εκπαιδευτικούς ΠΕ60)**

ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΞΟΔΟΥ

Πέραν των ερωτήσεων υπάρχει κάτι σχετικό με το θέμα που θα θέλατε να προσθέσετε από μόνοι σας;



Παράρτημα Δ

Ενδεικτικά αποσπάσματα με την κωδικοποίηση που ακολουθήθηκε

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία ως μέσο γλωσσικής και ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων και ενίσχυσης της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαμόρφωσης της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη.

ΓΛΟΛΑΝ = Γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη

ΚΤΗΛΠΛ = Καταλληλόλητα ηλικίας-πλαισίου

ΓΝΑΛΓΛ = Γνωριμία με άλλες γλώσσες

ΕΞΑΓΓ = Εξοικείωση με την αγγλική

ΑΠΔΙΑΦ = Αποδοχή της διαφορετικότητας

Κ.Γ: Λοιπόν, η απόκτηση ξένων γλωσσών σ αυτή την ηλικία ... είναι πολύ απορροφητική .. στη νηπιακή ηλικία ...αναπτύσσεται στο έπακρον είτε γλωσσικά είτε κοινωνικά είτε αναπτυξιακά .. θα είναι πιο ανοιχτό σαν άτομο σε σχέση με άτομα από διαφορετική χώρα ή οτιδήποτε.. είτε στο άκουσμα της γλώσσας είτε σαν οντότητα γενικά.

Κ.Σ: Και εγώ πιστεύω ότι βοηθάει πάρα πολύ και στην δημιουργία ενός ανοιχτού μυαλού γιατί μέσα από την γλώσσα έρχεσαι σε επαφή και με τον πολιτισμό λίγο της χώρας...

Ν.Φ: οπότε όσο πιο νωρίς έρχονται σε επαφή με κάτι ξενόγλωσσο ...εγώ θεωρώ ότι είναι επιτακτική ανάγκη από τόσο μικρή ηλικία να έρχονται σε επαφή με το διαφορετικό και να μάθουν να δέχονται ξένα στοιχεία πολιτισμών και κάτι διαφορετικό απ το δικό τους.. και να μάθουν να το αποδέχονται και να συμφιλιώνονται με αυτό. Εγώ το βλέπω μια πολύ θετική κίνηση.

Τ.Γ: φυσικά και συντελεί στην ανάπτυξη των νηπίων τόσο στη γλωσσική όσο και .. νομίζω και στη συναισθηματική ενδεχομένως ανάπτυξη..

Β.Μ: ναι εννοείται συμφωνώ.. οι ξένες γλώσσες καταρχάς υπάρχουν γύρω στα παιδιά έτσι κι αλλιώς .. και όλοι τον ενεργό πολίτη του μέλλοντος προσπαθούμε να φτιάξουμε.. ο ενεργός πολίτης του μέλλοντος πρέπει να ξέρει και δεύτερη και τρίτη και τέταρτη ίσως γλώσσα.

Πρακτικές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

ΧΡΟΠΤΥΛ = Χρήση οπτικού υλικού

ΠΑΙΓΝΔΡ = Παιγνιώδεις δραστηριότητες

ΕΝΣΥΜ = Ενεργή συμμετοχή



ΑΞΠΛΑΙΣΜΕΘ = Αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μεθόδων

ΔΘΠΡΣ = Διαθεματική προσέγγιση

ΣΝΣΔΑΓΓΝΠ = Συνεργασία και συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με τις νηπιαγωγούς

Χ.Κ: ... η χρήση flashcards πάρα πολύ αποτελεσματική μέθοδος ειδικά όταν θέλουμε να διδάξουμε πιο πολύ μεμονωμένες λέξεις να τις θυμούνται τα παιδιά ...μετά μου αρέσει πολύ η τρίτη μέθοδος που είναι το κλασσικό το experiential learning, ...και θεωρώ ότι στη συνδιδασκαλία πολύ σημαντική στο νηπιαγωγείο δηλαδή η μία κυρία να εισάγει τα παιδιά στο περιεχόμενο, να τους λέει τι θα κάνουμε και έπειτα η καθηγήτρια των αγγλικών να αναλαμβάνει δράση.. και καλό είναι τα παιδιά να αλλάζουν και θέση... μια μίξη γενικά..

Μ.Φ: ... για μένα το ιδανικό είναι η εικόνα που δείχνει το project based learning ή το περιβάλλον παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο.. να είναι σε ένα engaging περιβάλλον με δραστηριότητες που να τους τραβάνε το ενδιαφέρον

Κ.Κ: ... είναι αποτελεσματικός.. είναι ο πιο διαδραστικός τρόπος.. προσπαθούμε τα παιδιά να είναι αυτά θα βγάλουν αυτά την γνώση, θα δώσουν τα ίδια τις απαντήσεις μέσα από τραγούδια, παιχνίδια, με την χρήση καρτών ..

Χ.Κ: θα ήθελα να προσθέσω ότι η χρήση υπολογιστή ίσως βοηθούσε γιατί υπάρχει το multimodality.. που βλέπουν και την εικόνα και ο τραγούδι.. θα βοηθούσε πάρα πολύ η χρήση υπολογιστή... υπάρχει και προτζέκτορας, υπάρχει και υπολογιστής..

Γνώση της μεθόδου CLIL και η αξιοποίηση της στο EAN

ΑΓΝ = Άγνοια

ΑΝΕΠΕΚΑΓΓ = Ανάγκη επιμόρφωσης στην διδασκαλία της αγγλικής στα νήπια

ΔΣΕΝΣΕΑΝΝ = Δυσκολία ενσωμάτωσης του EAN στο περιεχόμενο του

Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στο Νηπιαγωγείο

Κ.Κ: εγώ δεν την έχω ξανακούσει καθόλου.. δεν την γνωρίζω..

Ε.Ν: ούτε και εγώ.. άλλωστε δεν έχω παρακολουθήσω και το επιμορφωτικό της αγγλικής..

Χ.Κ, Δ.Κ, Β.Π : και εγώ.. την ακούμε λοιπόν πρώτη φορά σήμερα.

Α: δυστυχώς ούτε εγώ γνωρίζω την συγκεκριμένη μέθοδο, την CLIL ούτε στο πανεπιστήμιο την έχω διδαχθεί και επειδή δεν έχω παρακολουθήσει την εκπαίδευση που παρέχεται μέσω του ΙΕΠ δεν ξέρω αν αναφέρεται εκεί.. δεν το έχω παρακολουθήσει οπότε η αλήθεια είναι το ακούω για πρώτη φορά οπότε δεν γνωρίζω κάτι..



B.M: ..λίγο πιο ήπια τα αγγλικά.. θα προτιμούσαμε να έχει γίνει πολύ μεγαλύτερη επιμόρφωση και σε όλους/ες τους εκπαιδευτικούς..

K.Γ: ...με το όλο σύστημα ας πούμε να υπάρχει καλύτερη ενημέρωση και δόμηση.. γιατί θα βοηθήσει τα παιδιά να εισαχθούν καλύτερα..

N.Φ: εγώ πιστεύω μια καλύτερη οργάνωση όσον αφορά την επιμόρφωση των ατόμων που πρόκειται να μούνε .. η διδασκαλία σε τόσο μικρές ηλικίες.. και θέλει πάρα πολύ καλή κατάρτιση κι επιμόρφωση ... καλύτερη επιμόρφωση και καλύτερη κατάρτιση θα ζητούσα εγώ σαν καθηγήτρια

Ενδεικτικά εκπαιδευτικά σενάρια CLIL και δραστηριότητες ως βάση για την εισαγωγή της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία από εκπαιδευτικούς ΠΕ06

ΤΡΙΣΠΧΔΜ = Τραγούδι, ιστορία, παιχνίδι

BNT = Βίντεο από YouTube

ΚΟΥΚΒΟΗΘ = Η κούκλα ως βοηθός του εκπαιδευτικού αγγλικής

ΑΞΕΑΝΚΨΔΥΛ = Αξιοποίηση των ενοτήτων του EAN για την κάλυψη της διδακτέας ύλης

ΠΡΑΝΔΞΕΝΕΚΑΓΓ = Προσαρμογή σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης, τις δεξιότητες και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αγγλικής

N.K: φυσικά με έχει βοηθήσει πάρα πολύ το EAN με τα εκπαιδευτικά σενάρια που έχει αναρτήσει .. εγώ δουλεύω μέσα από αυτό το τρίπτυχο ιστορία-τραγούδι-παιχνίδι-δημιουργία.. αυτό κάνω και εγώ.. έχω πάρει πάρα πολλά πράγματα...

X.K: εγώ έχω εφαρμόσει το σενάριο .. ας πούμε το Kicky the koala.. έχω πάρει ένα λούτρινο.. τις πρώτες εβδομάδες τα παιδιά ήτανε πολύ ενθουσιασμένα..

N.K: και εγώ χρησιμοποιώ την κούκλα...

K.K: νομίζω πως όλοι το επισκεπτόμαστε για να καταλάβουμε ποιες θεματικές, τι παραδείγματα δίνονται και από εκεί η καθεμία το προσαρμόζει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, την εμπειρία, τον χαρακτήρα της.. πάντα πρέπει να υπάρχει προσαρμογή γιατί κάθε τάξη είναι διαφορετική και κάτι που θα δουλέψει σε μια τάξη μπορεί να μην δουλέψει σε κάποια άλλη.. οπότε πάντα υπάρχει προσαρμογή αλλά ιδέες έχουμε πάρει και χρειαστεί όλες.

Απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 για το εκπαιδευτικό υλικό της πύλης EAN και τη σχέση του με την φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου

ΠΛΕΚΠΥΛΧΔ = Πληθώρα εκπαιδευτικού υλικού χωρίς δομή



ΑΝΕΠΝΠΓ = Ανάγκη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στο ΕΑΝ

ΜΣΜΦΔΠΜΣΠΝΓ = Μερική συμφωνία με την φιλοσοφία του Νέου

Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου.

Β.Μ: ναι έχουμε μπει στην πύλη...έχουμε διαβάσει τα εργαστήρια αυτά που δίνει.. φαίνονται πολύ ωραία.. κάποια συμφωνούν με την φιλοσοφία του νηπιαγωγείου.. και κάποιες θεματικές δεν μου αρμόζουνε ... εξελισσόμαστε και πρέπει και η εξέλιξη να υπάρχει και στις θεματικές..

Α.Κ:.. και ένα ακόμη στοιχείο το οποίο θα ήθελα να επισημάνω θα ήτανε σχετικά με την επιμόρφωση που έχουνε οι νηπιαγωγοί στην συγκεκριμένη περίπτωση όσον αφορά την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας.. γιατί θεωρώ ότι δεν ήτανε ιδιαίτερα ουσιαστική η επιμόρφωση που παρείχε το ΙΕΠ για να είμαι ειλικρινής για αυτό και δεν το έκανα κιάλας μέχρι στιγμής.. γιατί απ ότι μπήκα να δω είχε απλά κάποιες ερωτήσεις, απλά απαντούσες ..



Παράρτημα Ε

Φόρμα Συγκατάθεσης

Όνομα:

Επίθετο:

Πόλη:

Σας ζητήθηκε να συμμετάσχετε στην συνέντευξη/ Ομάδα Εστίασης από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Καραμούτα Αναστασία που παρακολουθεί το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διδασκαλία και Ανάλυση πρώτης και δεύτερης γλώσσας» του τμήματος Μεσογειακών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Ο σκοπός της συνέντευξης / Ομάδας Εστίασης είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ΠΕ60 και ΠΕ06 ως προς την ενσωμάτωση της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Επιπλέον, η συνέντευξη στοχεύει στη συλλογή σχόλιων και απόψεων σχετικά με τη μέθοδο CLIL έτσι ώστε να παρατηρηθεί κατά πόσο συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα.

Οι πληροφορίες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα χρησιμοποιηθούν ως βασικά στοιχεία μελέτης για την έρευνα της διπλωματικής.

Μπορείτε να επιλέξετε εάν θα συμμετάσχετε στη συνέντευξη και να σταματήσετε ανά πάσα στιγμή. Αν και η συνέντευξη θα καταγραφεί, οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και δεν θα αναφέρονται ονόματα στην αναφορά.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Θέλουμε να ακούσουμε πολλές διαφορετικές απόψεις και θα θέλαμε να συλλέξουμε τη γνώμη και τις ιδέες σας σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα Νηπιαγωγεία και τη μέθοδο CLIL.

Κατανοώ αυτές τις πληροφορίες και συμφωνώ απόλυτα να συμμετάσχω υπό τους όρους που αναφέρονται παραπάνω.

Υπογραφή: _____

Ημερομηνία: _____