



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Σχεδιασμός Ανάπτυξη και Διοίκηση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το πλαίσιο εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική αγωγή:
Μία πρώτη αποτίμηση και προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς»

Βασιλική Τζανή

Επιβλέπων: Παναγιώτης Τσιωτάκης

Κόρινθος, Ιούνιος 2022

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Τσιωτάκης Παναγιώτης, μέλος ΕΔΙΠ (επιβλέπων)

Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής

Φωτόπουλος Νίκος, Καθηγητής

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα την εργασία μου, κ. Παναγιώτη Τσιωτάκη, για την καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου παρείχε. Η διακριτική παρουσία του, οι καίριες παρατηρήσεις-επισημάνσεις του, τα σχόλιά του και κυρίως η υπομονή του συνέβαλαν καθοριστικά στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ΠΕ60 (προσχολικής αγωγής) και ΠΕ06 (αγγλικής γλώσσας), που δέχτηκαν, μέσω των συνεντεύξεων, να συνεισφέρουν με τις απόψεις τους στη διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος ευχαριστώ ιδιαίτερα την οικογένεια μου για την υπομονή, την ενθάρρυνση και τη στήριξη που μου προσέφεραν.

Για τον Κώστα,
τον Νικόλα, τον Χρήστο και τον Μάριο

«Τα όνειρα δεν έχουν ημερομηνία λήξης...»

Περίληψη

Η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία είναι ένα θέμα μεγάλου ενδιαφέροντος τώρα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Στην Ελλάδα η εισαγωγή των αγγλικών έγινε υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο το σχολικό έτος 2020-2021. Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών αγγλικών σχετικά με αυτή την εισαγωγή καθώς και τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Εστιάζει στους σκοπούς αυτής της παρέμβασης, τις γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτήσουν οι μαθητές, τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί αγγλικών, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή και τον τρόπο που τις αντιμετωπίζουν καθώς και την αξιολόγηση της κατάκτησης του γνωστικού αντικείμενου από τα παιδιά. Δεκατέσσερις συμμετέχοντες, 10 από τους οποίους είναι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και 4 εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, ρωτήθηκαν χρησιμοποιώντας ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια. Τα ευρήματα αποκάλυψαν, ότι η εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο προβληματίζει και διχάζει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής ως προς την αναγκαιότητά της. Αντιλαμβάνονται τους σκοπούς και τη συμβολή της στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των νηπίων και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, αλλά τονίζουν την αναγκαιότητα αυστηρής τήρησης του πλαισίου του νηπιαγωγείου, διαφορετικά μπορεί να οδηγήσει στη σχολειοποίησή του. Η ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην ίδια τάξη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, όπως και η κατάλληλη και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής όσον αφορά στα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς και το πλαίσιο μάθησης της συγκεκριμένης ομάδας. Τέλος, διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα αλλαγών στο πλαίσιο αυτής της εισαγωγής προκειμένου να είναι ουσιαστική, αποδοτική και αποτελεσματική.

Λέξεις κλειδιά: νηπιαγωγείο, αγγλικά, προσχολική ηλικία, σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση

Abstract

Teaching a foreign language in preschool is a matter of great interest nowadays in most European countries. In Greece, the introduction of English became compulsory in kindergarten in the school year 2020-2021. The purpose of this research is to explore the views of early childhood education teachers and English teachers on this introduction and the qualifications that the teacher must have for this specific age group. It focuses on the purposes of this intervention, the knowledge and skills that students will acquire the practices that are adopted, the challenges in design and implementation, as well as the evaluation of the mastery of the subject by the children. Fourteen participants, 10 of whom are pre-school teachers and 4 English language teachers, were interviewed using an interview protocol, designed by the researcher. The findings revealed that the introduction of English in kindergarten troubles and divides pre-school teachers as to its necessity. They understand its purposes and contribution to the development of children's skills and intercultural communication, but stress the need to strictly adhere to the framework of kindergarten otherwise, it will obtain the characteristics of the following levels and it will lose its identity. The smooth coexistence and cooperation of the two teachers in the same class is a prerequisite for the effectiveness of the program, as well as the appropriate and substantial training of English teachers regarding the characteristics and particularities of preschoolers as well as the learning framework of the specific group. Finally, the need for changes in the context of this introduction was identified in order to be efficient and effective.

Key words: kindergarten, English, preschool, design, implementation, assessment

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

CLIL (Content and Language Integrated Learning) = «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση, τόσο της Γλώσσας, όσο και του Περιεχόμενου».

Critical Period Hypothesis (CPH) = τα παιδιά γεννιούνται με έμφυτη γλωσσική ικανότητα που ατροφεί με την ηλικία και ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αξιοποιούνται αυτοί οι έμφυτοι μηχανισμοί πριν από την κρίσιμη ηλικία, όπου εξαφανίζονται

EFL (English as Foreign Language) = ξένη γλώσσα, η πρόσθετη γλώσσα που μαθαίνουν οι άνθρωποι σε μια χώρα, η οποία δεν είναι η μητρική γλώσσα, που χρησιμοποιείται επίσημα)

ESL (English as Second Language) = δεύτερη γλώσσα, η γλώσσα που μαθαίνουν οι άνθρωποι σε μια χώρα, όπου είναι η μητρική γλώσσα αυτής της χώρας και χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία)

TPR (Total Physical Response) = μέθοδος διδασκαλίας γλωσσών που βασίζεται στο συντονισμό του λόγου και της δράσης. Προσπαθεί να διδάξει τη γλώσσα μέσω σωματικής (κινητικής) δραστηριότητας.

TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling) = μέθοδος διδασκαλίας ξένων γλωσσών, η οποία χρησιμοποιεί ένα μείγμα ανάγνωσης και αφήγησης για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν μια ξένη γλώσσα σε ένα περιβάλλον τάξης.

Very Young Learners (VYL) = Παιδιά 3 έως 6 ετών, που δεν έχουν ξεκινήσει το δημοτικό σχολείο (Reilly & Ward, 1997)

γλώσσα διδασκαλίας (Language of instruction) = επίσημη γλώσσα (μία ή, σε ορισμένες πολιτείες, περισσότερες από μία) ή ξένη γλώσσα, που χρησιμοποιείται ως γλώσσα διδασκαλίας στο σχολείο. Αυτή η γλώσσα δεν είναι πάντα η «μητρική γλώσσα» των μαθητών.

γλωσσική πολυμορφία = Παρουσία διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών στις ίδιες γεωγραφικές περιοχές (βλ. πολυγλωσσία) ή στο γλωσσικό ρεπερτόριο ενός ομιλητή. Η διατήρηση και η σημασία της γλωσσικής πολυμορφίας έχουν γίνει κοινές αξίες στις ευρωπαϊκές κοινωνίες· μπορούν να εφαρμοστούν μέσω πολυγλωσσικής εκπαίδευσης

διαπολιτισμική ικανότητα (Intercultural competence) = συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών, που επιτρέπουν σε έναν ομιλητή, να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αποδέχεται άλλους τρόπους ζωής και σκέψης πέρα από την κουλτούρα της χώρας του. Αυτή η ικανότητα είναι η βάση της κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων και δεν περιορίζεται στη γλωσσική ικανότητα.

ΠΕ06 (κωδικός ειδικότητας εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας)

ΠΕ60 (κωδικός ειδικότητας νηπιαγωγών / εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής)

πολυγλωσσική εκπαίδευση (Multilingual Education) = τρόπος διδασκαλίας, που δεν περιορίζεται απαραίτητα στη διδασκαλία γλωσσών, ο οποίος αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση σχετικά με το γλωσσικό ρεπερτόριο κάθε ατόμου και στην αύξηση της κατανόησης της κοινωνικής και πολιτιστικής αξίας της γλωσσικής πολυμορφίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η γλωσσική καλή θέληση και να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ικανότητα.

πολυγλωσσική ικανότητα (multilingual competence) = ικανότητα διαδοχικής απόκτησης ικανοτήτων σε διαφορετικές γλώσσες, σε διαφορετικά επίπεδα επάρκειας και για διαφορετικές λειτουργίες. Ο κεντρικός σκοπός της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας.

πρώτη/ μητρική γλώσσα = γλωσσική ποικιλία, που αποκτήθηκε στην πρώιμη παιδική ηλικία (περίπου πριν από την ηλικία των δύο ή τριών ετών). Ο όρος πρώτη προτιμάται από τη μητρική γλώσσα, η οποία είναι συχνά ανακριβής, καθώς η πρώτη γλώσσα δεν είναι απαραίτητα αυτή της μητέρας μόνο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Abstract	6
Λεξιλόγιο.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εισαγωγή	13
1.1 Οριοθέτηση του προβλήματος.....	13
1.2. Σκοπός και σχεδίαση της διπλωματικής εργασίας.....	14
1.3. Σημασία και πρωτοτυπία της διπλωματικής εργασίας.....	15
1.4 Δομή της διπλωματικής εργασίας.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση.....	17
2.1. Θεωρίες μάθησης γλώσσας.....	17
2.1.1. Εκμάθηση, απόκτηση, έκθεση.....	19
2.2. Η εισαγωγή ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση- Είναι αναγκαία;.....	20
2.2.1. Τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα.....	21
2.2.2. Προβληματισμοί για την πρόωμη έναρξη της ξένης γλώσσας	23
2.2.3. Οφέλη υπό προϋποθέσεις.....	24
2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή ξένης γλώσσας σε μικρές ηλικίες.....	25
2.3.1. Χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.....	26
2.3.2. Στάδιο Γλωσσικής ανάπτυξης.....	28
2.3.3. Στάδιο Γνωστικής ανάπτυξης.....	29
2.3.4. Κίνητρα.....	30
2.3.5. Παιδαγωγική και Περιβάλλον.....	31
2.3.6. Σχολικός παράγοντας: Συνέχεια.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Το πλαίσιο εισαγωγής της ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση.....	34
3.1. Η εισαγωγή ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία σε άλλες χώρες	34
3.2. Σκοπός της διδασκαλίας ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία.....	38
3.2.1. Γλωσσική ανάπτυξη.....	39
3.2.2. Ολόπλευρη ανάπτυξη.....	40
3.2.3. Ταυτότητα παγκόσμιου πολίτη	41

3.2.4. Πολυγλωσσική επίγνωση- Διαπολιτισμική επικοινωνία	42
3.3. Εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας στην Προσχολική Εκπαίδευση.....	43
3.4. Μέθοδοι διδασκαλίας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο	45
3.4.1. Ολική Φυσική Ανταπόκριση (TPR).....	47
3.4.2. TPRS.....	47
3.4.3. CLIL.....	48
3.5. Τεχνικές διδασκαλίας για την ξένη γλώσσα.....	48
3.6. Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικών πρακτικών.....	51
3.7. Αξιολόγηση.....	52
3.8. Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.....	54
3.8.1 Το παιδαγωγικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.....	56
3.8.2. Αντιδράσεις και φόβοι για πρόωμη σχολειοποίηση.....	57
3.9. Επισκόπηση ερευνών	58
3.9.1. Ο παράγοντας ηλικία στην πρόωμη έναρξη της ξένης γλώσσας.....	58
3.9.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο.....	61
3.9.3. Προσόντα των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο	62
3.9.4. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο.	64
3.9.5. Σχεδιασμός και Αξιολόγηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών.	66
3.10. Κριτική σύνθεση ερευνών.....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Ερευνητικό Πλαίσιο.....	78
4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	78
4.2. Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	79
4.2.1. Μεθοδολογία της έρευνας.....	79
4.2.2. Εργαλείο και συλλογή δεδομένων.....	80
4.2.3. Συμμετέχοντες	81
4.2.4. Ανάλυση Δεδομένων.....	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Αποτελέσματα.....	85
5.1. Σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου.....	85
5.1.1. Εισαγωγή και Εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.....	85
5.1.2. Χρόνος διδασκαλίας των αγγλικών.....	87

5.1.3. Αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης.....	88
5.1.4. Ειδικότητες στο νηπιαγωγείο και Σχολιοποίηση.....	90
5.1.5. Σκοπός της διδασκαλίας των αγγλικών.....	91
5.2. Γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο (αγγλικά).....	93
5.2.1. Συμβολή της αγγλικής γλώσσας στη Γλωσσική ανάπτυξη, στη Διαπολιτισμική επικοινωνία και στις Γενικές δεξιότητες.....	93
5.2.2. Διδακτικές μέθοδοι	95
5.2.3. Δεξιότητες και γνώσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς και Αξιολόγηση.....	97
5.3. Προσόντα εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας.....	99
5.3.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού αγγλικών-Εκπαιδευτικός προσχολικής ή Εκπαιδευτικός αγγλικής;.....	99
5.3.2. Συνεργασία εκπαιδευτικών.....	101
5.3.3. Πώς αντιλήφθηκαν οι γονείς την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.....	103
5.3.4. Επιμόρφωση ΙΕΠ.....	104
5.4. Προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία των αγγλικών.....	105
5.4.1. Επάρκεια ως προς τον σχεδιασμό του μαθήματος.....	105
5.4.2. Τρόπος διδασκαλίας - Δραστηριότητες και υλικά.....	106
5.4.3. Προκλήσεις κατά το σχεδιασμό και το μάθημα- Συμπεριφορά μαθητών.....	107
5.5. Προτάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.....	109
5.6. Σύνοψη των αποτελεσμάτων.....	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα.....	117
6.1. Σχολιοποίηση του νηπιαγωγείου.....	117
6.2. Γνώσεις και δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα.....	120
6.3. Προσόντα εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας.....	124
6.4. Προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία των αγγλικών.....	128
6.5. Προτάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.....	131
6.6. Περιορισμοί της έρευνας.....	133
6.7. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	134
Επίλογος.....	135

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	161

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εισαγωγή

1.1. Οριοθέτηση του προβλήματος

Στις 22 Νοεμβρίου 2005, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε ανακοίνωση (αρ. 596) στο Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με την πολυγλωσσία. Αυτό το έγγραφο προσδιορίζει την πρόμη εκμάθηση ξένων γλωσσών ως σημαντικό τομέα δράσης (European Commission, 2006). Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει τονίσει τη σημασία της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας στα διάφορα εκπαιδευτικά στάδια, με ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο λοιπόν του στόχου της Βαρκελώνης ενθαρρύνει όλα τα κράτη μέλη της, να εργαστούν για την επίτευξη «του φιλόδοξου στόχου» των πολιτών της, να γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα συν δύο άλλες γλώσσες (Eurydice, 2017).

Ως εκ τούτου η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα παιδιά αναδύεται ως ένας νέος τομέας σπουδών (Abello-Contesse, 2009· Cheatham - Po, 2010· Ellis, 2008· Krashen, 1982). Αρκετές μελέτες εξέτασαν την τεράστια ποικιλία, όσον αφορά τα μοντέλα εφαρμογής της εισαγωγής αγγλικών σε προσχολικό επίπεδο. Οι Murphy et al. (2016) έχουν ερευνήσει ορισμένα χαρακτηριστικά σχετικά με την πρόμη εισαγωγή όπως, οι μεθοδολογίες που υιοθετήθηκαν, ο τύπος και το ποσό της έκθεσης στη γλώσσα-στόχο, τα προσόντα των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών. Σύμφωνα με τους Slatterly και Willis (2001), οι μαθητές ξένων γλωσσών ηλικίας 7-12 ετών ονομάζονται νέοι μαθητές, ενώ τα παιδιά κάτω των 7 ετών ονομάζονται πολύ νέοι μαθητές. Οι Reilly & Ward (1997, στη Sühendan Er, 2014) και Ersöz (2007) υποστηρίζουν, ότι οι πολύ νέοι μαθητές είναι 3-6 ετών, οι νέοι μαθητές είναι 7-9 ετών και τα παιδιά 10-12 ετών είναι μεγαλύτεροι μαθητές. Τα χαρακτηριστικά όλων αυτών των ηλικιακών ομάδων είναι διαφορετικά (Ersöz, 2007· Harmer, 2007, στη Sühendan Er, 2014).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές παγκοσμίως σχετικά με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε πολύ νέους μαθητές, εγείρουν το ενδιαφέρον των ερευνητών, κυρίως όσον αφορά στα προσόντα των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών (Göktolga, 2013· Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2011· Alexiou, 2015, 2020· Al-Darwish, 2013) και στην ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε νέους μαθητές (Flores & Corcoll, 2008· Andúgar & Cortina-Pérez, 2018), τις μεθόδους και τεχνικές

που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους (Göktolga, 2013· Vos, 2008· Rodríguez & Varela, 2004· Rog, 2015), τα «εργαλεία» που θεωρούν κατάλληλα για την προσχολική ηλικία (Sühendan Er, 2014· Hillyard, 2016· Uysal & Yavuz, 2015· Fleta & García, 2014· Paulsen, 2001) καθώς και τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν (Göktolga, 2013· Κακανά & Καραντζά, 2001· Πεντέρη, 2021).

Επιπλέον, η Enever (2011, στις Alexiou et al, 2021) και οι Garton et al. (2011) αναφέρονται στις παγκόσμιες εκπαιδευτικές πολιτικές και τις πρακτικές, όσον αφορά την εφαρμογή των ξένων γλωσσών επισημαίνοντας το χάσμα μεταξύ παιδαγωγικής πολιτικής και πρακτικής στην τάξη, την έλλειψη των κατάλληλων σχεδίων διδασκαλίας και την ανάγκη ανάπτυξης ενός σαφούς πλαισίου εφαρμογής της ξένης γλώσσας κατά την προσχολική εκπαίδευση. Όπως φαίνεται, επομένως, είναι επιτακτική ανάγκη, να διερευνηθεί περαιτέρω, η αποτελεσματικότητα της εισαγωγής ξένης γλώσσας σε πολύ πρώιμο στάδιο, καθώς και οι εκπαιδευτικές πολιτικές, η μεθοδολογία και ο τρόπος διδασκαλίας (Scheffler & Domioska, 2018· Alexiou et al, 2021).

1.2. Σκοπός και σχεδίαση της διπλωματικής εργασίας

Στα πλαίσια, λοιπόν, της υποχρεωτικής εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό νηπιαγωγείο για πρώτη σχολική χρονιά, αυτή η έρευνα έχει **σκοπό** να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών (ΠΕ60) και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) στην Ελλάδα, προκειμένου να προκύψουν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος, τις πρακτικές που ακολουθούν, τις προκλήσεις κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της εφαρμογής, τον τρόπο που τις αντιμετωπίζουν καθώς και την αξιολόγηση.

Όπως προκύπτει στο πρώτο μέρος από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι έρευνες που πραγματεύονται το συγκεκριμένο θέμα και όλο το πλαίσιο εισαγωγής του, είναι πάρα πολλές. Στην πλειοψηφία τους μελετάται ο παράγοντας ηλικία και τα οφέλη που έχει η εισαγωγή ξένης γλώσσας στους πολύ νέους μαθητές. Επιπλέον, γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία που ακολουθείται σ' αυτές τις ηλικίες και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας, για να είναι αποτελεσματικός. Στη χώρα μας η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας σε προσχολικό επίπεδο αποτελεί καινοτομία. Σχεδιάστηκε λοιπόν η παρούσα έρευνα σκοπεύοντας να ρίξει φως στο πλαίσιο αυτής της εισαγωγής.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια ένα πρωτόκολλο συνέντευξης με ερωτήσεις, οι οποίες εστιάζουν στις απόψεις των εκπαιδευτικών στους ακόλουθους τομείς: σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου, γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά, προσόντα εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας, προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία των αγγλικών και προτάσεις σχετικά με την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

Εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων (ΠΕ60 και ΠΕ06), οι οποίοι εμπλέκονται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις καταθέτοντας τις απόψεις τους και την εμπειρία τους από τη μέχρι τώρα πορεία του προγράμματος. Ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν γόνιμα συμπεράσματα, που αφορούν στο πλαίσιο της εισαγωγής των αγγλικών και τα οποία θα παρουσιαστούν εκτενώς στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί προτείνουν αλλαγές σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, τη συνέχεια του προγράμματος, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρώντας ότι θα κάνουν πιο αποτελεσματική την εισαγωγή των αγγλικών στην προσχολική εκπαίδευση.

1.3. Σημασία και πρωτοτυπία της διπλωματικής εργασίας

Όπως αναφέρθηκε, οι ξενόγλωσσες μελέτες που αφορούν στη θεωρία κατάκτησης της ξένης/δεύτερης γλώσσας από τα παιδιά καθώς και στην πρόωμη έναρξη της εισαγωγής ξένης γλώσσας είναι πολλές. Όσον αφορά όμως στο πλαίσιο της εισαγωγής σε πρακτικό επίπεδο και τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται, εφαρμόζεται και αξιολογείται η εκπαίδευση ξένων γλωσσών στα προσχολικά χρόνια, είναι περιορισμένη μέχρι και ελλιπής. Οι μελέτες αυτές, αν και παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές πρακτικές τους, δεν περιλαμβάνουν τις απόψεις τους για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της ξένης γλώσσας των παιδιών σε βάθος.

Το πρόσφατο επίσης, αυτής της εισαγωγής στη χώρα μας καθιστά την ελληνική ερευνητική βιβλιογραφία ελλιπή και σημασιοδοτεί την παρούσα μελέτη. Θεωρείται σημαντική η έρευνα σχετικά με τους σκοπούς της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική αγωγή και τον τρόπο, με τον οποίο σχεδιάζονται, υλοποιούνται και αξιολογούνται οι δραστηριότητες πρόωμης εκμάθησης στα νηπιαγωγεία, τις προκλήσεις και τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση είναι

οι πυρήνες των εκπαιδευτικών πρακτικών, επομένως σχετίζονται άμεσα με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από την επαφή τους με τα αγγλικά. Ως εκ τούτου, προβλήματα ή ακατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές οδηγούν σε αποτυχία της εισαγωγής ξένης γλώσσας (Göktoğa, 2013). Επιπλέον, η μελέτη αυτή μπορεί να ρίξει φως στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βελτιωθεί το πλαίσιο εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με διάφορα θέματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

1.4. Δομή της διπλωματικής εργασίας

Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Το **πρώτο κεφάλαιο** αποτελεί την εισαγωγή, όπου παρουσιάζεται συνοπτικά η εργασία και ο σχεδιασμός της. Αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και αναλύεται η σημασία και η πρωτοτυπία της μελέτης. Στο τέλος παρουσιάζεται η δομή της διπλωματικής εργασίας.

Το **δεύτερο** και **το τρίτο κεφάλαιο** αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στο **δεύτερο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στις πιο γνωστές θεωρίες μάθησης. Συνεχίζοντας γίνεται «ομαδοποίηση» των αντιλήψεων σχετικά με την εισαγωγή ξένης γλώσσας σε πολύ μικρή ηλικία σε θετικές, αρνητικές και εκείνες που τείνουν να συμφωνούν υπό προϋποθέσεις. Εστιάζουμε στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας, αφού αυτά καθιστούν τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα ιδιαίτερη, καθώς και στους παράγοντες, που επηρεάζουν την εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε αυτές τις ηλικίες.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** μελετάται το πλαίσιο εισαγωγής της ξένης γλώσσας ξεκινώντας με αναφορά σε άλλες χώρες. Εξειδικεύοντας το θέμα μας περνάμε στους στόχους, σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘ (ΦΕΚ, 26 Ιουλίου 2021, ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ, Αρ. Φύλλου 3311) αναλύοντάς τους καθέναν ξεχωριστά. Σημαντικό «στοιχείο» αυτής της εφαρμογής αποτελεί η είσοδος των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για πρώτη φορά μέσα στο νηπιαγωγείο εστιάζοντας στα προσόντα που πρέπει να έχουν. Ακολουθεί εκτενής αναφορά στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στις μεθόδους και

τις τεχνικές διδασκαλίας. Το κεφάλαιο κλείνει με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα ελληνικά νηπιαγωγεία και ακολουθεί η βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε. Παρουσιάζονται οι κυριότερες έρευνες που μελετήθηκαν και σχετίζονται με την εισαγωγή ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, με σκοπό τη σύγκριση και την κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων τους.

Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** αναλύονται ο σκοπός, τα βήματα της έρευνας, η μεθοδολογία και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Εστιάζουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν ύστερα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και πάνω στα οποία διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας, και στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των δεδομένων.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** και μετά την αποδελτίωση και κατηγοριοποίηση των συνεντεύξεων βάσει των ερευνητικών αξόνων και των επιμέρους ερωτημάτων τους, παρατίθενται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο **έκτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα, γίνεται αντιπαραβολή με την προηγούμενη βιβλιογραφία, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση

2.1. Θεωρίες μάθησης γλώσσας

Σύμφωνα με τον Richgels (στην Darwish, 2012) τα τυπικά στοιχεία μιας γλώσσας είναι η φωνολογία, η μορφολογία, η σημασιολογία και η σύνταξη, ενώ τα άτυπα στοιχεία περιλαμβάνουν τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του προσώπου. Ο Halliday (στην Darwish, 2012) περιγράφοντας τις λειτουργίες της γλώσσας ανέφερε την έκφραση αναγκών και επιθυμιών, τη συμπεριφορά, την αλληλεπίδραση με τους άλλους, την έκφραση απόψεων ή συναισθημάτων, τη φαντασία, την έρευνα, τις πληροφορίες και τη συζήτηση. Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, που μεγαλώνουν (οικογένεια, ομάδες, σχολείο, κ.ά.) και επικοινωνούν με τις γλωσσικές δυνατότητες που αποκτούν.

Υπάρχουν τρεις κατηγορίες στις θεωρίες εκμάθησης γλωσσών:

1. *νατιβισμός*: το παιδί μαθαίνει μια γλώσσα ακούγοντάς την. Ο Chomsky (1968) υποστηρίζει, ότι γεννιόμαστε με έμφυτη την ικανότητα απόκτησης γλώσσας, αλλά σύμφωνα με τον Lennenberg (στους Boeckx & Longa, 2011) υπάρχει μια «κρίσιμη περίοδος» στη ζωή του παιδιού, η οποία διαρκεί μέχρι την εφηβεία.
2. *συμπεριφορισμός*: το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα χρησιμοποιώντας την για να επικοινωνήσει, μιμούμενο ενήλικες και συνομηλίκους του (Skinner, 1957, 1989). Ο Skinner (στον Palmer, 2009) πίστευε, ότι μπορούμε να εξηγήσουμε την ανάπτυξη της γλώσσας με οικείες αρχές μάθησης, όπως η σύνδεση, η μίμηση και η ενίσχυση.
3. *γνωστικισμός*: είναι ένας συνδυασμός των δύο προηγούμενων κατηγοριών, σύμφωνα με τον οποίο, η γνώση προηγείται της γλωσσικής ανάπτυξης (Jerome Bruner, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Sapir-Whorf).

Ο Piaget (1967) ανέπτυξε για πρώτη φορά τη *θεωρία των σταδίων* που πραγματεύεται τη φύση της ίδιας της γνώσης και το πώς οι άνθρωποι σταδιακά την αποκτούν, την κατασκευάζουν και τη χρησιμοποιούν. Ο Vygotsky (1986, στους Adžija & Sindik, 2014) ισχυρίζεται, ότι υπάρχει σχέση στη γλωσσική ανάπτυξη και τη σκέψη, η οποία εδράζεται στη σύνδεση του λόγου (προφορική γλώσσα) και της ανάπτυξης διανοητικών εννοιών και γνωστικής επίγνωσης.

Ο Bruner (1966) στην έρευνά του για την ανάπτυξη των παιδιών αναφέρει τρεις τρόπους γλωσσικής απόκτησης: *ενεργή* (βασισμένη στη δράση), *εικονική* (βασισμένη στην εικόνα) και *συμβολική* (βασισμένη στη γλώσσα). Απορρίπτει τη νατιβιστική θεωρία της απόκτησης γλωσσών και υποστηρίζει, ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης γενικά και της γλώσσας ειδικότερα (Bruner, 1983).

Ο Sapir (Sapir, 1921· Whorf, 1956, στους Adžija & Sindik, 2014) αναφέρει δύο συναφείς αρχές: τον *γλωσσικό ντετερμινισμό*, σύμφωνα με τον οποίο, η σκέψη μας καθορίζεται από τη γλώσσα και τη *γλωσσική σχετικότητα*, όπου οι άνθρωποι που μιλούν διαφορετική γλώσσα αντιλαμβάνονται και σκέφτονται τον κόσμο διαφορετικά.

Η θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη, σύμφωνα με την οποία δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τα ίδια ενδιαφέροντα ή ικανότητες, ούτε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, αλλά αντιλαμβάνονται τον κόσμο με οκτώ διαφορετικούς και εξίσου σημαντικούς τρόπους, εφαρμόζεται πολύ στην εκμάθηση ξένων γλωσσών: μάθηση μέσω δράσης και έμφαση με εικόνες και ήχους. Η μάθηση παρ' όλα αυτά, πρέπει να λαμβάνει χώρα σε ένα εμπλουτισμένο περιβάλλον, να είναι διασκεδαστική, σε χαλαρή

αλλά διεγερτική κατάσταση με μουσική, ρυθμό και παιχνίδι, δοκιμάζοντας, μυρίζοντας και χρησιμοποιώντας ολόκληρο τον κόσμο ως τάξη (Vos, 2008).

2.1.1. Εκμάθηση, απόκτηση, έκθεση

Στα πλαίσια της συγγραφής της παρούσας εργασίας και αναφορικά με τις θεωρίες μάθησης της γλώσσας, είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστούν οι όροι **εκμάθηση**, **απόκτηση** γλώσσας και **έκθεση** σε μια ξένη γλώσσα. Οι στόχοι και η ανταπόκριση του μαθητή σε κάθε περίπτωση είναι διαφορετικά και κατά συνέπεια και το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η **εκμάθηση** γλωσσών αναφέρεται σε μια συνειδητή διαδικασία κατάκτησης γραμματικής και λεξιλογίου και περιλαμβάνει την «εκμάθηση των κανόνων» μιας γλώσσας. Όπως το θέτει ο Vygotsky (1978, στην Göktolga, 2013): *«Το μυαλό δεν είναι ένα πολύπλοκο δίκτυο γενικών ικανοτήτων, αλλά ένα σύνολο συγκεκριμένων δυνατοτήτων... Η μάθηση είναι η απόκτηση πολλών εξειδικευμένων ικανοτήτων σκέψης»*. Σύμφωνα με τον Krashen (1982), οι γλώσσες μαθαίνονται με σειρά μέσα από εκπαίδευση, που αποτελείται από κανόνες και δομές. Με τον όρο μάθηση συχνά περιγράφουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται το εκπαιδευτικό υλικό και την ικανότητά τους να το ανακαλούν και να το χρησιμοποιούν στην πράξη. Γι' αυτόν τον λόγο, ο όρος μάθηση, συνήθως, συνδέεται με τον όρο διδασκαλία, υπό τη θεώρηση ότι η μάθηση προέρχεται αποκλειστικά και μόνο ή αποτελεί προϊόν διδασκαλίας.

Η **απόκτηση** είναι μια φυσική και ασυνείδητη διαδικασία, η οποία αρχίζει κατά τη γέννηση (Krashen, 1973). Είναι η σταθερή ανάπτυξη της ικανότητας σε μια γλώσσα (Yule, 1985). Υποδηλώνει ένα αφηρημένο μοντέλο για το πώς το ίδιο το παιδί αποκτά τη γλώσσα (Cook, 1985). Ο Dale (1976, στην Alexiou, 2005) έχει αναφέρει, ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών, όσον αφορά την απόκτηση της πρώτης γλώσσας τους. Αυτή η διαδικασία συντελείται από τους γονείς (ή άλλους ενήλικες) που επικοινωνούν με το παιδί μέσω καθημερινών αλληλεπιδράσεων στο σπίτι και στην κοινότητα (Baker, 2006) και συνεχίζεται, όταν το παιδί εισέρχεται επίσημα στο σχολικό περιβάλλον (Wallin & Cheevakumjorn, 2020). Ο Krashen (1982) αναφέρει επίσης, ότι η μάθηση και η απόκτηση διαφέρουν μεταξύ τους. Τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν μια γλώσσα, όπως η μητρική τους, με υποσυνείδητη διαδικασία, με σκοπό την επικοινωνία, ενώ η μάθηση είναι μια συνειδητή διαδικασία με συγκεκριμένους

κανόνες και δομές. Ως εκ τούτου, τα παιδιά σε νεαρή ηλικία μπορούν να αποκτήσουν πρόσθετες γλώσσες, εκτός από τη μητρική τους, ευκολότερα (Göktolga, 2013). Κατά συνέπεια, τα παιδιά δεν μαθαίνουν την πρώτη τους γλώσσα, την αποκτούν (Rajagopalan, 2009).

Η **έκθεση** σε μια ξένη γλώσσα είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από τα παραπάνω. Στόχος είναι να εκτεθεί το παιδί στη γλώσσα προσφέροντάς του γλωσσικά ερεθίσματα και συμβαίνει κυρίως με ακούσματα, χωρίς την εμπλοκή συντακτικού και γραμματικής. Η όλη διαδικασία είναι περισσότερο φυσική, καθημερινή κι ευχάριστη και παίζει σημαντικό ρόλο η συχνότητα και η επαναλαμβανόμενη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων και όχι η μελέτη, με την στενή έννοια του όρου. Κατά την έκθεση του παιδιού στην ξένη γλώσσα η επαφή τείνει να είναι πιο ολιστική, εστιάζει περισσότερο στο περιεχόμενο και την επικοινωνία παρά στη γλώσσα, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν χωρίς μεγάλη προσπάθεια. Ο χρόνος επίσης αυτής της έκθεσης είναι περιορισμένος (Lindahl & Sayer, 2018· Łockiewicz et al., 2018), όπως και η μεθοδολογία είναι πολύ διαφορετική, εφόσον η γλώσσα καλλιεργείται μόνο προφορικά.

2.2. Η εισαγωγή ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση- Είναι αναγκαία;

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ευρωπαϊκής επιτροπής (2014, 2017) τα αγγλικά έχουν εισαχθεί ως ξένη γλώσσα (EFL) στην προσχολική εκπαίδευση σε πολλές χώρες στην Ευρώπη, και αυτό συνάδει με την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων στον 21ο αιώνα. Το θέμα βέβαια έχει πυροδοτήσει πολλές συζητήσεις σχετικά με το πλαίσιο αυτής της εισαγωγής, επικεντρώνοντας κυρίως στην ηλικία, όσον αφορά στην έναρξη της εκπαίδευσης ξένων γλωσσών, τις επιπτώσεις στην ψυχική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και τον τρόπο, με τον οποίο πρέπει να παρέχεται αυτή η εκπαίδευση (Kocaman & Kocaman, 2012).

Από τη μια πλευρά βρίσκονται οι θετικές απόψεις και οι ισχυρισμοί, ότι η έναρξη της εκπαίδευσης ξένων γλωσσών, όσο το δυνατόν νωρίτερα, επιτρέπει στους μαθητές να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας (DeKeyser, 2000). Όπως διευκρινίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011), «η εργασία σε χώρους προσχολικής ηλικίας μέσω της γλώσσας-στόχου μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να επιτύχουν παρόμοιες ή

τουλάχιστον συγκρίσιμες ικανότητες στην πρώτη γλώσσα/μητρική γλώσσα και στη γλώσσα-στόχο». Ως εκ τούτου, η έγκαιρη έναρξη είναι υψίστης σημασίας.

Από την άλλη, βλέπουν την εισαγωγή αυτή ως απειλή για τη σωστή κατάκτηση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά καθώς και για τις συνολικές γνωστικές δεξιότητές τους (Celebi, 2006· Demircan, 2006, στους Kocaman & Kocaman, 2012). Η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου αμφισβητείται (Wiley et al., 2005) και πολλοί ερευνητές έχουν εντοπίσει πλεονεκτήματα σε μια μεταγενέστερη έναρξη (Eckstrand, 1978· Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978· Singleton, 2005· Nicholov & Mihaljević, 2006· Muñoz, 2006, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018). Το βασικό ερώτημα είναι λοιπόν, αν μια πρόωρη έναρξη ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο είναι καλή ιδέα (Kocaman & Kocaman, 2012).

2.2.1. Τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα

Για χρόνια υπήρχε η πεποίθηση, ότι η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας θα ήταν μάταιη. Ωστόσο, πρόσφατες μελέτες δείχνουν, ότι η καλύτερη στιγμή για ένα παιδί να μάθει μια άλλη γλώσσα είναι στα πρώτα 3 έως 4 χρόνια της ζωής του. Γιατί όμως;

Τα προσχολικά χρόνια είναι ζωτικής σημασίας. «Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου και ειδικά των πρώτων 3 ετών της ζωής, καθορίζονται τα θεμέλια για τη σκέψη, τη γλώσσα, τις στάσεις και άλλα χαρακτηριστικά», αναφέρει ο Ronald Kotulak, στο έργο του «Inside the Brain». Αυτό σημαίνει, ότι κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών της ζωής, σχηματίζονται οι κύριες μαθησιακές οδοί στον εγκέφαλο (Bloom, 1964). Υπάρχουν έξι κύρια μονοπάτια στον εγκέφαλο, που οδηγούν στη μάθηση, η όραση, ο ήχος, η γεύση, η αφή, η μυρωδιά και η πράξη (Dryden & Vos, 1997). Όλα όσα μαθαίνει ένα άτομο μετέπειτα στη ζωή του, θα αναπτυχθούν μέσα από τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτών των πρώτων ετών (Vos, 2008). Δεδομένου λοιπόν, ότι το 50 τοις εκατό της ικανότητας μάθησης αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής και ένα άλλο 30 τοις εκατό μέχρι την ηλικία των 8 ετών, θα ήταν κρίμα, να μην χρησιμοποιείται η φυσική ικανότητα ενός παιδιού να μαθαίνει κατά τη διάρκεια των πιο ζωτικών ετών του, όταν η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι τόσο εύκολη όσο η εκμάθηση της πρώτης. Αρκετά στοιχεία υπάρχουν επίσης, που συνιστούν την εκμάθηση ξένης γλώσσας βάση χαρακτηριστικών, όπως η πλαστικότητα του εγκεφάλου, η ικανότητα μίμησης, η κατάλληλη γνωστική ικανότητα και η προθυμία να μάθουν (Nikolov & Djigunović, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, τα πλεονεκτήματα της εισαγωγής ξένης

γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση φαίνεται να επικρατούν, όπως δήλωσε η Madrid (2001): «...Οι μαθητές που ξεκινούν ξένη γλώσσα στην πρώτη φάση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνήθως έχουν καλύτερα αποτελέσματα σε μεταγενέστερα στάδια και ξεπερνούν εκείνους που ξεκινούν στην υποχρεωτική φάση».

Η εκμάθηση γλωσσών αποτελεί μια φυσική διαδικασία, όταν τα παιδιά είναι μικρά. Όταν τα παιδιά εκθέτονται σε μια γλώσσα μέσα από το παιχνίδι και την εξερεύνηση, μπορούν να μάθουν τη γλώσσα γρήγορα και εύκολα. Ο Spolsky (1989, στην Alexiou, 2005) αναφέρει τον Macnamara (1973), ο οποίος υποστηρίζει, ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα από τους ενήλικες, επειδή «προσπαθούν περισσότερο να επικοινωνήσουν με τους συνομηλίκους τους», έχουν δηλαδή σύμφωνα με τους Munoz et al. (2002) «εγγενή κίνητρα, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν εξωγενή κίνητρα». Επιπλέον, ο Dunn (1990, στην Al-Yaseen, 2021) δήλωσε ότι «τα μικρά παιδιά είναι πρόθυμα να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα και να πειραματιστούν με τους ήχους, χωρίς να ανησυχούν για λάθη, ούτε να αισθάνονται αμήχανα για τον τρόπο που ακούγονται, όταν λένε μια ξένη λέξη». Αυτό οφείλεται στο ότι χαίρονται με τις επιτυχίες τους, βρίσκονται συνεχώς σε αναζήτηση και λαχταρούν να μάθουν (Özer, 2013, στην Uslu, 2020· Adžija & Sindik, 2014· López & Méndez, 2004· Siđirtmaç & Özbek, 2009), είναι δηλαδή πιο ανοιχτά σε νέες εμπειρίες και άλλους ανθρώπους, πιο περίεργα για το περιβάλλον τους και χωρίς δισταγμούς. Η Pinter (2015, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018) δηλώνει επίσης, ότι «οι νεότεροι μαθητές είναι λιγότερο ανασταλτικοί και μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στη γλώσσα σε σύγκριση με εκείνους που ξεκινούν αργότερα», γεγονός που διευκολύνει την επικοινωνία μέσα στην τάξη.

Τα οφέλη, όπως δείχνουν κάποιες έρευνες, είναι πολλά. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Εκπαίδευση (2014) δήλωσε ότι «... η εκμάθηση ξένων γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε άλλους πολιτισμούς και να προετοιμαστούμε καλύτερα για την επαγγελματική κινητικότητα» (Figel, 2005). Επιπλέον, θεωρείται ότι τα παιδιά θα έχουν περισσότερα κίνητρα για να σπουδάσουν γλώσσες στη μετέπειτα ζωή τους. Επομένως η διδασκαλία ξένων γλωσσών θα πρέπει να ξεκινά, όταν τα παιδιά βρίσκονται στην προσχολική ηλικία, όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεγιστοποιήσουν την προθυμία και την ικανότητά τους να μάθουν, γιατί μέχρι να φτάσει ένας μαθητής στο γυμνάσιο, χάνεται αυτή η βέλτιστη περίοδος μάθησης (Adžija & Sindik, 2014).

2.2.2. Προβληματισμοί για την πρόωμη έναρξη της ξένης γλώσσας

Πάνω στο θέμα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε παιδιά νηπιαγωγείου και το πόσο επηρεάζει την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας, υπάρχουν ερευνητές που έχουν αντίθετες απόψεις.

Όταν τα παιδιά αποκτούν τη μητρική τους γλώσσα, ξεκινούν ως βρέφη να παράγουν όλα τα φωνήματα που είναι απαραίτητα για να γίνουν ομιλητές αυτής της γλώσσας (Adams et al., 1999).

Μεταξύ 1 και 3 ετών, τα παιδιά αποκτούν περίπου 1.000 με 3.000 λέξεις και αρχίζουν να σχηματίζουν απλές προτάσεις.

Από 3 έως 5 ετών, αρχίζουν να παίζουν με τη γλώσσα και συνειδητοποιούν τις ρίμες και τις φωνολογικές πτυχές της γλώσσας, όπως λέξεις που ξεκινούν με τον ίδιο ήχο.

Από 5 έως περίπου 8 χρόνια μαθαίνουν πιο εξελιγμένο λεξιλόγιο και πολύπλοκες δομές της γλώσσας (Griva & Petrulis-Wright, 1999).

Έχοντας αυτή την εξέλιξη κατά νου, πόσο εύκολο είναι για ένα παιδί να προσθέσει μια νέα γλώσσα κατά την είσοδο στο σχολείο (Al-Darwish, 2013); Οι Golberg, Paradis και Crago (2008) διαπίστωσαν, ότι τα παιδιά χτίζουν το λεξιλόγιο της δεύτερης γλώσσας γρηγορότερα, όταν η ηλικία έναρξης είναι μεγαλύτερη των 5 ετών (Munoz, 2014). Η διαδραστική σχέση μεταξύ γλώσσας και γνωστικής ανάπτυξης είναι εξίσου σημαντική. Η διατήρηση και ενίσχυση της αρχικής γλώσσας υποστηρίζει τη συνέχεια της γνωστικής ανάπτυξης, η οποία θα επιτευχθεί μόνο, εάν τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα που γνωρίζουν καλύτερα. Η εμπειρία και οι ιδέες πρέπει να είναι οικείες και ουσιαστικές για το παιδί που μαθαίνει (Seker et al., 2012).

Οι Soto (1991, στην Al-Yaseen, 2021) και Haddad (2017) επίσης υποστηρίζουν, ότι υπάρχει αρνητική επίδραση της εκμάθησης δεύτερης / ξένης γλώσσας στην μητρική γλώσσα. Κατά τη σύγκριση μικρών παιδιών με ενήλικες σχετικά με την απόκτηση δεύτερης γλώσσας, οι επιδόσεις των παιδιών ήταν φτωχότερες, υπερτερώντας μόνο στην προφορά. Σύμφωνα με τη Yilmaz (2007, στις Seker et al., 2012) μάλιστα υπάρχει πραγματική ανησυχία ότι, εάν τα παιδιά δεν αποκτήσουν πλήρως την πρώτη τους γλώσσα, μπορεί να δυσκολευτούν αργότερα να γίνουν εγγράμματοι και ακαδημαϊκά ικανοί στη δεύτερη γλώσσα. Στην Ινδία μάλιστα, επικρατεί η θεωρία, ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία πρέπει να διδάσκονται μόνο τη μητρική τους γλώσσα, επειδή είναι πιο φυσικό για αυτά να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους, παρά να

αγωνίζονται να επικοινωνήσουν μέσω μιας ξένης γλώσσας (Shankar & Gunashekar, 2016). Στην πραγματικότητα, πρόκειται για «τα δικαιώματα των μαθητών. Όλα τα άτομα έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση στην πρώτη τους γλώσσα, και αυτό το δικαίωμα μπορεί να παραβιαστεί με την πρόωρη εισαγωγή των αγγλικών στη στοιχειώδη εκπαίδευση» (Nunan, 1999).

Σύμφωνα με τη Salwa Al-Darwish (2013) ο προφορικός λόγος πρέπει να είναι το θεμέλιο της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (EFL) στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ένα παιδί λοιπόν, θα δυσκολευόταν και θα υπήρχαν μειονεκτήματα, αφού έξω από την τάξη δεν θα υπήρχαν ευκαιρίες επικοινωνίας, ώστε να εξασκηθεί στη νέα γλώσσα.

2.2.3. Οφέλη υπό προϋποθέσεις

Τελικά είναι εφικτό να καταλήξουμε κάπου; Είναι ο νεότερος μαθητής πραγματικά καλύτερος, όταν μαθαίνει μια ξένη γλώσσα στην τάξη; Αυτό εξαρτάται από το πώς αντιλαμβανόμαστε το «καλύτερο». Εάν «καλύτερο» σημαίνει ταχύτερη γλωσσική πρόοδο, τα ερευνητικά στοιχεία μας λένε, ότι τα μεγαλύτερα παιδιά υπερτερούν των μικρότερων παιδιών λόγω της μεγαλύτερης γνωστικής ωριμότητας. Τα μικρά παιδιά, μαθαίνουν κυρίως μέσα από την κίνηση και τις αισθήσεις, πιο «σιωπηρά» και όχι με συνειδητή μάθηση, γι' αυτό χρειάζονται πολύ χρόνο και πλούσια αλληλεπίδραση. Εάν, από την άλλη πλευρά, «καλύτερο» σημαίνει ενθουσιασμός για γλωσσομάθεια και διαπολιτισμική επίγνωση, τότε πολλά από τα στοιχεία δείχνουν, ότι οι νεότεροι μαθητές μια ξένης γλώσσας είναι καλύτεροι (Myles, 2017).

Τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών δείχνουν, ότι μια πρόωρη έναρξη δεν βαίνει εις βάρος της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας και ότι υπάρχουν σημαντικά οφέλη στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Όμως δεν απορρέει με σαφήνεια από τα ευρήματα ποια είναι η καλύτερη ηλικία έναρξης. Συγκρίσεις μεταξύ μιας πρόωρης και μιας πιο καθυστερημένης έναρξης είναι δυνατή μόνο, όταν επαρκής αριθμός μαθητών έχει περάσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη και σε αυτές τις συγκρίσεις όμως, για να υπάρχουν εμφανή συμπεράσματα, θα πρέπει να αποδειχθεί, ότι η αυτή η πρόωρη επένδυση άξιζε τον κόπο. Εάν υπάρχει μόνο μια μικρή διαφορά, μια καθυστερημένη έναρξη μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη (Kees de Bot, 2014).

Οι Edelenbos et al. (2006) υποστηρίζουν, ότι μια πρόωρη έναρξη μπορεί να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στα παιδιά, θετική στάση απέναντι στη γλωσσομάθεια, γλωσσική και διαπολιτισμική εμπειρία, γνωστική, κοινωνική, πολιτιστική και προσωπική ανάπτυξη. Ένα πρόωρο ξεκίνημα από μόνο του, ωστόσο, δεν εγγυάται τίποτα. Το «παράθυρο ευκαιρίας» στις πρώτες ηλικίες και η αντίληψη ότι τα παιδιά είναι σαν «σφουγγάρια» και απορροφούν οποιαδήποτε γλώσσα τους παρουσιάζεται χωρίς κόπο, δεν λειτουργούν από μόνα τους. Όπως αναφέρεται στο σχετικό σχέδιο δράσης 2004-2006 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003), τα οφέλη μιας πρόωμης έναρξης δεν συνεπάγονται και την αποτελεσματικότητά της κάνοντάς την ίσως και προβληματική, όταν δεν υπάρχουν τα υλικά, η σωστή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και γενικά οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης. Αυτή η άποψη συνάδει με της Murphy (2014, στις Murphy et al., 2016), η οποία υποστήριξε επίσης, ότι δεν είναι η ηλικία του μαθητή που είναι ο πιο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας επιτυχίας της, αλλά, μάλλον το πλαίσιο, δηλαδή η φύση της παροχής, το υποστηρικτικό περιβάλλον, το υλικό, οι εκπαιδευτικοί, η καλή διδασκαλία, η γονική υποστήριξη (Murphy & Evangelou, 2016). Έτσι απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός (Alexiou, 2020), παρακολούθηση και αξιολόγηση των προγραμμάτων ξένης γλώσσας, για να οδηγήσουν σε οποιαδήποτε μορφή επιτυχίας (Pfenninger, 2018).

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή ξένης γλώσσας σε μικρές ηλικίες

Όπως είδαμε παραπάνω, η εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση έχει πολλούς υπέρμαχους, αλλά και αμφισβητίες, κυρίως όσον αφορά στον παράγοντα ηλικία. Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες, που συζητούν τη συσχέτιση κι άλλων παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την επιτυχία του συγκεκριμένου προγράμματος, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, η ωρίμανση, τα κίνητρα, η παιδαγωγική και η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται, ο εκπαιδευτικός, η χρήση των κατάλληλων υλικών και της τεχνολογίας, κ.ά. (Koschmann & LeBaron, 2002). Πέραν αυτών, η παροχή ευκαιριών μάθησης (π.χ. το πλαίσιο εντός και εκτός της τάξης) (Enever, 2015), η συνέχεια, καθώς και οι ατομικές διαφορές στην ικανότητα, την προσωπικότητα και τα μαθησιακά στυλ επηρεάζουν άμεσα το ρυθμό μάθησης και την τελική επιτυχία της εισαγωγής της ξένης γλώσσας (Alexiou, 2020). Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι να καταλάβουμε τη σχέση

όλων αυτών των παραγόντων και πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, έτσι ώστε να οδηγήσουν στη μάθηση (Abello-Contesse, 2009).

Όσον αφορά τους εσωτερικούς παράγοντες (ο χρόνος, η γλωσσική επάρκεια και η πρώτη γλώσσα των παιδιών) διαπιστώθηκε, ότι επηρεάζουν την ταχύτητα και το τελικό αποτέλεσμα της απόκτησης λεξιλογίου δεύτερης γλώσσας από τα παιδιά. Η Reçenek (2002, στην Al-Yaseen, 2021) καταλήγει επίσης στο συμπέρασμα, ότι είναι ωφέλιμο να αρχίσουμε να διδάσκουμε ξένες γλώσσες σε νεαρή ηλικία, αλλά είναι επίσης σημαντικό να υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις, όπως ικανοί δάσκαλοι, κατάλληλο υλικό και κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας. Όπως υποστηρίζει η Vilke (1997), η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους πολύ νεαρούς μαθητές θα πρέπει να βασίζεται σε τρία βασικά σημεία: τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, τη μητρική γλώσσα ως σημείο εκκίνησης και την εστίαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία (Andúgar & Cortina-Pérez, 2018).

2.3.1. Χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Η πρόωμη έναρξη της εισαγωγής της ξένης γλώσσας έχει να κάνει, όπως είδαμε με τους πολύ νέους μαθητές (VYL). Αυτό που κάνει ιδιαίτερη τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα είναι τα χαρακτηριστικά της, αναπτυξιακά, συναισθηματικά, τρόπος έκφρασης και μάθησης, τα οποία θα εξετάσουμε σ' αυτήν την ενότητα, με σκοπό να τη γνωρίσουμε καλύτερα και να κατανοήσουμε το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί. Εξάλλου βάση αυτών των χαρακτηριστικών διαμορφώνονται, όπως θα δούμε στη συνέχεια της εργασίας, όλα αυτά που την πλαισιώνουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας, υλικό, πρόγραμμα σπουδών.

Σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν τις βασικές κοινωνικές, διανοητικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους, καθώς και προηγμένες δεξιότητες ακρόασης και γίνονται πιο σίγουρα και πιο κοινωνικά (Rîmniceanu, 2020). Πρωταρχική σημασία έχει η βέλτιστη ψυχική και σωματική ανάπτυξη ενός παιδιού, οπότε θα πρέπει να γνωρίζουμε όσο το δυνατόν περισσότερο την τρέχουσα κατάσταση ανάπτυξής του, δηλαδή τα ψυχικά και σωματικά χαρακτηριστικά του. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να έχουμε κατά νου τρία σημεία:

1. τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, σημείο εκκίνησης και τελικός στόχος κάθε προβληματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε αυτά να αλλάξουν προς την επιθυμητή κατεύθυνση
2. τις γενικές αρχές ανάπτυξης, ώστε, ανεξάρτητα από το πώς αναπτύχθηκαν αυτά τα χαρακτηριστικά, να τονωθεί η περαιτέρω ανάπτυξή τους
3. την αρχή της ολιστικής ανάπτυξης, ώστε να ενθαρρυνθούν περισσότερο εκείνες οι δεξιότητες που υστερούν σε σύγκριση με την κατά προσέγγιση «ηλικιακή ικανότητα των παιδιών» (Sindik, 2008, στους Adžija & Sindik, 2014).

Η ανάπτυξη του παιδιού κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι υψηλότερη από κάθε άλλη περίοδο της ζωής του σε όλους τους τομείς (νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, κ.λπ.) και επηρεάζεται σημαντικά από τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία ζει και λειτουργεί (οικογένεια, σχολείο, κ.ά.). Οι δεξιότητές του σε ορισμένους τομείς, όπως για παράδειγμα στον προφορικό λόγο, δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μαθαίνουν καθημερινά νέες λέξεις, εξοικειώνονται σταδιακά με τη χρήση μεγάλων και σύνθετων προτάσεων και επιτυγχάνουν μια ικανοποιητική κατανόηση και χρήση της γλώσσας, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν μέσα από τη δράση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Επιπλέον διακρίνονται από ενέργεια, ζωντάνια, αυθορμητισμό, περιέργεια, ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στη νέα γνώση, τους αρέσει να κινούνται, έχουν περιορισμένη διάρκεια συγκέντρωσης σε μια δραστηριότητα και αποθαρρύνονται εύκολα (Παντολέων, 2013).

Για τον Piaget, τα προσχολικά έτη είναι μια περίοδος μετάβασης στη γνωστική ανάπτυξη (1952b). Τα μικρά παιδιά αφήνουν σταδιακά πίσω τους τις πολύ πρώιμες διαδικασίες σκέψης της παιδικής ηλικίας, οι οποίες συνδέονταν με τον συγκεκριμένο κόσμο και μπορούν να σκεφτούν πέρα από αντικείμενα ή ανθρώπους που βρίσκονται μπροστά τους, είναι σε θέση να σκεφτούν πράγματα που δεν μπορούν να δουν, να ακούσουν ή να αγγίξουν. Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν χρησιμοποιούν τη λογική όπως οι ενήλικες. Η συλλογιστική τους παρεμποδίζεται από διάφορους διανοητικούς περιορισμούς και βασίζονται υπερβολικά στις αισθήσεις τους. Η ικανότητά τους να μιλούν και να εκφράζονται αναπτύσσεται γρήγορα. Τα πρώτα χρόνια διαπιστώνουμε ραγδαίες εξελίξεις στην ικανότητα των παιδιών, ιδίως στους τομείς της γλώσσας και της γνώσης (Landers, 1990, στην Alexiou, 2005).

Σύμφωνα με την Mur (1998, στις López & Méndez, 2004), ένα παιδί φτάνει στο σχολείο γεμάτο ένστικτα και δεξιότητες, που έχει ήδη αρχίσει να χρησιμοποιεί και θα συνεχίσει να τα χρησιμοποιεί για την εκμάθηση της δικής του γλώσσας καθώς και μιας ξένης γλώσσας:

- Τα παιδιά έχουν την ικανότητα έμμεσης μάθησης.
- Έχουν ζωνρή φαντασία.
- Από τη φύση τους είναι δημιουργικά σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας.
- Είναι σε θέση να κατανοήσουν την ουσία ενός μηνύματος.
- Αγαπούν την ομιλία.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1962), τα παιδιά κατασκευάζουν τη γνώση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μαθαίνουν αποτελεσματικά με τη βοήθεια ή την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή πιο ικανού συνομηλίκου (Bruner, 1983). Δεν μαθαίνουν μόνο μέσω της επανάληψης, αλλά προσπαθούν να καταλάβουν μόνο τους (Wells, 1999). Δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν πολλή ενέργεια αλλά ελάχιστη συγκέντρωση, τους αρέσει να εμπλέκονται σε σωματικές δραστηριότητες. Όπως ισχυρίζονται οι Peck et al. (1993), ο κόσμος γύρω τους υπερισχύει πάντα και είναι τα χέρια, τα μάτια και τα αυτιά, που χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν αυτόν τον κόσμο (Moon, 2000, στους Uysal & Yavuz, 2015).

Επειδή με τον παράγοντα ηλικία ασχοληθήκαμε εκτενώς παραπάνω, ως τη βασική αιτία «διαμάχης» και αμφισβήτησης της εισαγωγής ξένης γλώσσας στην προσχολική αγωγή, θα εστιάσουμε παρακάτω στους υπόλοιπους παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση ξένης γλώσσας σ' αυτή την ηλικιακή ομάδα.

2.3.2. Στάδιο Γλωσσικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με την Cummins (1991), η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας εξαρτάται τόσο από την ποιότητα και την ποσότητα της γλωσσικής έκθεσης σ' αυτή, όσο και από την ικανότητα και ετοιμότητα του μαθητή. Σύμφωνα με τη θεωρία της γλωσσικής αλληλεξάρτησης, η ανάπτυξη της ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα απορρέει από την ικανότητα που έχει ήδη αναπτυχθεί στην πρώτη γλώσσα (Cummins, 1979) καθώς οι δεξιότητες στην πρώτη γλώσσα, συγκεκριμένα της φωνολογικής ικανότητας, παρέχουν τα βασικά θεμέλια για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Ganschow & Sparks, 2000· Sparks et al., 2012). Τα παιδιά αρχικά χειρίζονται μικρότερα και στη

συνέχεια μεγαλύτερα φωνολογικά στοιχεία, τα οποία επηρεάζονται από τη σχολική εκπαίδευση (Lipowska, 2001, στις Lockiewicz et al., 2018· Melby-Lervag et al., 2012). Η φωνολογική επίγνωση και η γνώση των γραμμάτων προηγούνται και συμβάλλουν στην κατάκτηση της ανάγνωσης (Burgess & Lonigan, 1998). Σε σχετική έρευνα σε 5χρονα παιδιά από την Κίνα, η συλλαβική επίγνωση οδήγησε στην ανάγνωση λέξεων σε ηλικίες 8 και 10 ετών (Pan et al., 2011), και σε έρευνα σε παιδιά 5-6 ετών στη Νορβηγία η φωνολογική επίγνωση οδήγησε σε ορθογραφία, ανάγνωση λέξεων και μετάφραση σε ηλικία 11 ετών (Helland & Morken, 2016) στην ξένη γλώσσα. Σε 6χροτους Άγγλους, σε πρώιμο στάδιο αλφαριθμητισμού, η ετοιμότητα ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα (ισπανικά, γαλλικά και γερμανικά) προέκυψε στο 10^ο έτος της ηλικίας τους (Sparks et al., 2006). Οι μελέτες αυτές έδειξαν τα πρώιμα προγνωστικά μιας ξένης γλώσσας, ωστόσο, μέτρησαν την επάρκεια της ξένης γλώσσας σε μεταγενέστερο στάδιο της εκπαίδευσης, όταν οι εκπαιδευόμενοι είχαν ήδη λάβει εκπαίδευση αλφαριθμητισμού, όχι τη σχέση μεταξύ αυτών των πρώιμων προγνωστικών και των προφορικών δεξιοτήτων της ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία (Lockiewicz et al., 2018).

Οι γνώσεις λεξιλογίου πρώτης και δεύτερης γλώσσας συσχετίστηκαν θετικά σε μια σειρά μελετών (Sparks & Ganschow, 1991). Ερευνητές όπως οι Snow και Kim (2007) υποστήριξαν, ότι οι μαθητές με καλύτερες γνώσεις λεξιλογίου στην πρώτη γλώσσα θα επωφεληθούν στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας και ως αποτέλεσμα, μπορεί να μάθουν το λεξιλόγιο της δεύτερης γλώσσας γρηγορότερα από τους μαθητές που έχουν περιορισμένες γνώσεις λεξιλογίου στην πρώτη γλώσσα.

2.3.3. Στάδιο Γνωστικής ανάπτυξης

Ο Jean Piaget, πατέρας της γνωστικής ανάπτυξης, παρατηρούσε σε ερευνητικό επίπεδο παιδιά μέχρι την εφηβεία, με σκοπό να εξετάσει, πώς αναπτύσσουν λογική σκέψη και κατ' επέκταση να ανακαλύψει τη φύση και τη διαδικασία ανάπτυξης του ανθρώπινου μυαλού δίνοντας έτσι ένα διάγραμμα της για τα παιδιά σε διαφορετικές ηλικίες. Ο Piaget ανέφερε, πως αυτά τα στάδια ακολουθούν μία σειρά το ένα μετά το άλλο και πως τα παιδιά δεν μπορούν να περάσουν στο επόμενο στάδιο, αν δεν έχουν ολοκληρώσει το προηγούμενο. Παράλληλα τόνιζε πως υπάρχουν ορατές διαφορές από στάδιο σε στάδιο, οι οποίες όμως δεν είναι ποσοτικές, αλλά ποιοτικές. Τα «στάδια» του στη λογική ανάπτυξη είναι γνωστά και έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την

εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την έρευνα. Τα στάδια αυτά είναι διαδοχικά και αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα συστήματα σκέψης:

- Το αισθησιο-κινητικό στάδιο (γέννηση-2 έτη)
- Το στάδιο της προ-λογικής σκέψης (2-7 έτη)
- Το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (7-11 έτη)
- Το στάδιο της λογικής σκέψης (12 έτη-εφηβεία)

Εδώ θα σταθούμε στο δεύτερο στάδιο και στην ηλικία των 2-7 ετών, γιατί είναι η ηλικιακή ομάδα ενδιαφέροντός μας και είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τι είδους γνώσεις έχουν τα παιδιά ειδικά κατά τη διάρκεια των 4-6 ετών. Αυτή η περίοδος έχει δύο υπο-στάδια:

α. *Η περίοδος της προ-εννοιολογικής σκέψης: 2-4 χρόνια.* Σε αυτό το στάδιο επιτυγχάνεται μόνο στοιχειώδης σχηματισμός εννοιών. Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά είναι η γλώσσα, η φαντασία και το συμβολικό παιχνίδι. Σε αυτό το στάδιο η σκέψη βασίζεται στην αντίληψη (Smith, 2000).

β. *Η περίοδος της διαισθητικής σκέψης: 4-7 χρόνια.* Σε αυτό το στάδιο, το παιδί φαίνεται να λύνει τα προβλήματα διαισθητικά. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει την ικανότητα να σχηματίζει λογικές κατηγορίες, να διακρίνει τις σχέσεις και να χειρίζεται αριθμητικές έννοιες (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την επιστήμη της ψυχολογίας. Όχι μόνο συνέβαλε στην κατανόηση της διαδικασίας ανάπτυξης της σκέψης των παιδιών, αλλά αντικατέστησε και την υπάρχουσα άποψη, πως τα παιδιά είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης με τη νέα αντίληψη, πως αυτά συνεχώς εξερευνούν και πειραματίζονται, ώστε να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους.

2.3.4. Κίνητρα

Στην προσχολική εκπαίδευση, τα παιδιά δεν συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα, επειδή σκέφτονται τα πιθανά μελλοντικά οφέλη της, αλλά επειδή διασκεδάζουν και απολαμβάνουν να ανακαλύπτουν πράγματα (Bruner, 1961· Mayer, 2004). Κίνητρο για τη μάθηση μπορεί να είναι η αίσθηση ικανοποίησης ή το ενδιαφέρον να γνωρίσουν τον κόσμο. Σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Stipek et al. (1995), τα ποσοστά κινήτρων μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας ήταν υψηλότερα στις ομάδες που είχαν επίκεντρο τα παιδιά και όχι τη διδασκαλία. Αυτό αποδεικνύει, ότι τα

αποτελέσματα είναι καλύτερα, όταν τα παιδιά απλά παίζουν και διασκεδάζουν. Η σχέση μεταξύ κινήτρων και συναισθηματικών εμπειριών έχει βρεθεί στο επίκεντρο διαφόρων μελετών (Carlton & Winsler, 1998· Pintrich & Schunk, 2002, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018). Επιπλέον, τα κίνητρα στα στάδια της πρώιμης εκπαίδευσης εξαρτώνται άμεσα από τους κοντινούς στο παιδί ενήλικες (Thumi, 2003) και άρα αποτελούν σημαντικό κομμάτι του διδακτικού έργου (Vygotsky, 1978, 1987· Carlton & Winsler, 1998· Mayer, 2004).

Για τον λόγο αυτό, σύμφωνα με τον Singleton (2014, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018), ο κρίσιμος παράγοντας για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν είναι η ηλικία, αλλά το κίνητρο. Όπως σημειώνει ο Sotés (2000, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018) στη μελέτη του για το τρίγλωσσο μοντέλο της Ισπανίας, *«όταν υπάρχουν κίνητρα και επιμονή, τα καλά αποτελέσματα στη δεύτερη εκμάθηση γλωσσών μπορούν να επιτευχθούν σε οποιαδήποτε ηλικία»*. Έτσι, μπορεί να είναι αποτελεσματική η μερική έκθεση σε αυτό το πρώιμο στάδιο, διδάσκοντας «σιωπηρά» την ξένη γλώσσα.

Ο Brumen (2011), ο οποίος ερευνούσε τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τα κίνητρα εκμάθησης ξένων γλωσσών στη Σλοβενία, επιβεβαίωσε, ότι τα παιδιά έχουν εγγενή κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, είναι ικανοποιημένα με τα επιτεύγματά τους, αναζητούν δραστηριότητες και είναι πρόθυμα να αποκτήσουν γνώση. Μια ατμόσφαιρα υποστήριξης είναι σημαντική για αυτά, καθώς και ένα διεγερτικό περιβάλλον και ένα αίσθημα ασφάλειας και άνεσης. Όταν αυτά τα στοιχεία λείπουν, τα παιδιά θέλουν να μάθουν λιγότερο. Η μάθηση είναι ευκολότερη όταν εμπλέκεται το συναισθηματικό ή διασκεδαστικό στοιχείο (Jensen, 1994, στους Adžija & Sindik, 2014· Dryden & Vos, 1998).

2.3.5. Παιδαγωγική και Περιβάλλον

Ερευνητές τονίζουν, ότι η πρώιμη ηλικία δεν μπορεί αυτόματα να εγγυηθεί την επιτυχία στην εκμάθηση ξένης γλώσσας, καθώς παράγοντες όπως η ποιότητα της διδασκαλίας, ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση και ο εκπαιδευτικός που διδάσκει την ξένη γλώσσα, παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο (Griva & Sivropoulou, 2009· Hanusova & Najvar, 2005). Το νηπιαγωγείο είναι ένας κόσμος, όπου η μάθηση βρίσκεται σε εξέλιξη (Middendorf, 2008) και όπως υποστηρίζουν οι Djigunovich & Vilke (2000, στον Johnstone, 2002), τα μικρά παιδιά πρέπει να

αναπτύξουν μια ισχυρή συναισθηματική σύνδεση με τον δάσκαλό τους. Η εκπαίδευσή τους, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής τους εκπαίδευσης, είναι μια διαδικασία, στην οποία θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σωματικά, συναισθηματικά και νοητικά. Λόγω της περιορισμένης προσοχής τους, χρειάζονται ποικιλία δραστηριοτήτων. Επιπλέον, σε αυτή την ηλικία πολλά παιδιά είναι ντροπαλά και θα πρέπει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στην τάξη, όταν αισθάνονται έτοιμα και όχι όταν το απαιτεί ο δάσκαλος (Johnstone, 2002).

Οι πολύ νέοι μαθητές (Reilly & Ward, 2003, στη Sühendan Er, 2014) διαφέρουν από τα μεγαλύτερα παιδιά σε διάφορα χαρακτηριστικά. Σε αυτή την ηλικία είναι σημαντικό για αυτούς, να αναπτύξουν μια αίσθηση εμπιστοσύνης και να αισθάνονται ασφαλείς να μάθουν. Μια άλλη βασική προϋπόθεση για τη μάθησή τους είναι ο ενθουσιασμός, ο οποίος μπορεί να τονωθεί μέσω διαφόρων διερευνητικών και αισθητηριακών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών. Το στυλ μάθησης τους είναι ως επί το πλείστο κινητικό, επομένως, είναι απαραίτητο να αγγίζουν και να δουν για να μάθουν (Ormond, 2010, στις Ketevan & Evrim, 2018· Widodo, 2005· Wright et al., 2007).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι ερευνητές Edelenbos, Johnstone και Kubanek (2006), σύμφωνα με τους οποίους η επιτυχημένη εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από ποιοτική διδασκαλία, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και συνέχεια της γνώσης από τη μία τάξη στην επόμενη. Οι απόψεις αυτές συνάδουν με τον ισχυρισμό του Stern (1976, στη Σουλιώτη, 2015), σύμφωνα με τον οποίο είναι παραπλανητικό να θεωρούμε την ηλικία σαν μοναδικό παράγοντα για επιτυχημένη εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Αντιθέτως, η κάθε ηλικία έχει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε πολύ νέους μαθητές μέσα στην τάξη, θεωρείται συχνά δύσκολο έργο λόγω των γνωστικών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών αυτών των παιδιών (Donaldson, 1978· Morrison, 1997, στις Ketevan & Evrim, 2018). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν ένα διεγερτικό περιβάλλον, που θα ενθαρρύνει την περιέργεια και θα στηρίζει την ανάπτυξή τους με ουσιαστικές, διερευνητικές και αισθητηριακές εμπειρίες παρόμοιες με εκείνες της πρώτης γλωσσικής τους απόκτησης (Ketevan & Evrim, 2018) επιλέγοντας υλικά, που ταιριάζουν με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Όταν τα

παιδιά βρίσκονται σε ένα περιβάλλον αδιάφορο και χωρίς ερεθίσματα το πιο πιθανό είναι να απογοητευτούν ή να βαρεθούν και σύντομα να χάσουν το ενδιαφέρον τους.

2.3.6. Σχολικός παράγοντας: Συνέχεια

Η ασυνέχεια ενός προγράμματος έχει αρνητική επίδραση στην απόδοση των μαθητών και την αποτελεσματικότητά του. Το ίδιο ισχύει και στην ανάπτυξη μιας ξένης γλώσσας. Ένα πρόωρο ξεκίνημα σημαίνει μεγαλύτερη συνολική περίοδο μάθησης και έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά από μόνο του είναι απίθανο να κάνει σημαντική διαφορά, εκτός αν αυτό συνοδεύεται από συνέχεια ανάμεσα στις βαθμίδες (European Commission, 2006). Οι έρευνες έχουν δείξει, ότι η πρόωμη διδασκαλία ξένης γλώσσας είναι αποτελεσματική, μόνο εάν ακολουθείται από καλά σχεδιασμένη διδασκαλία, που βασίζεται στην προηγούμενη μάθηση (Singleton, 1997· Marinova-Todd et al., 2000). Για παράδειγμα, στο φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα ο σημαντικότερος ίσως στόχος, είναι η δημιουργία μιας γλωσσικής διαδρομής, που ξεκινά από την προσχολική εκπαίδευση, διαρκεί μέχρι το τέλος της βασικής και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η οποία συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Για τον λόγο αυτό λαμβάνονται μέτρα που είναι στοιχειώδη και θέτουν τα θεμέλια για τη δημιουργία μιας τέτοιας πορείας.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (στον Johnstone, 2002) υπογράμμισε τη «συνέχεια» ως μείζον ζήτημα. *«Η εμπειρία σε ολόκληρη την Ευρώπη μας λέει, ότι οι πολιτικές για την έγκαιρη έναρξη πρέπει επειγόντως να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη και τη "βιώσιμη ανάπτυξη", δηλαδή, πρέπει να είναι μακροπρόθεσμες. Στις δημοκρατικές χώρες, οι αλλαγές της κυβέρνησης και, ως εκ τούτου, της εθνικής πολιτικής είναι αναπόφευκτες κατά καιρούς. Θα ήταν δυσλειτουργικό, εάν οι αλλαγές της κυβέρνησης συνεπάγονταν αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι βασικές προϋποθέσεις για αποτελεσματικότητα θα πρέπει να περιλαμβάνουν μακροπρόθεσμο σχεδιασμό πολιτικής, προκειμένου να επιτευχθεί βιώσιμη ανάπτυξη και διασφάλιση της συνέχειας της μαθησιακής εμπειρίας από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».*

Είναι λοιπόν απαραίτητο να υιοθετείται μια μακροπρόθεσμη πολιτική, η οποία θα διασφαλίζει την ομαλή μετάβαση των μαθητών και τη συνέχεια από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Στην έρευνα των Chesterton et al. (2004, στον Johnstone, 2009) αναφέρεται ένα τέτοιο παράδειγμα στην Αυστραλία, όπου σχολεία πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάστηκαν, δημιουργώντας ένα σταθερό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο διευκόλυνε την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Παντολέων, 2013). Εάν ένα κράτος σκοπεύει σοβαρά να προετοιμάσει όλους τους μαθητές του για ουσιαστική συμμετοχή στη νέα και αναδυόμενη Ευρώπη και την ευρύτερη παγκόσμια κοινότητα πέραν αυτής, τότε πρέπει να αναπτυχθούν πολιτικές σταθερές και μακροπρόθεσμες, που υπερβαίνουν το άτομο και το σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Το πλαίσιο εισαγωγής της ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση

3.1. Η εισαγωγή ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία σε άλλες χώρες

Το πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (ECEC) θεσπίστηκε σε ολόκληρη την Ευρώπη και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ορισμένες χώρες έχουν εισάγει επίσημα την διδασκαλία ξένων γλωσσών, συνήθως αγγλικά, στην προσχολική αγωγή (European Commission, 2014). Κάθε ευρωπαϊκή χώρα βέβαια έχει αναπτύξει τις δικές της στρατηγικές για την επίτευξη αυτού του στόχου και υπάρχουν διαφορές, κυρίως όσον αφορά την ηλικία έναρξης (Andúgar & Cortina-Pérez, 2018).

Στις περισσότερες χώρες, η ηλικία έναρξης της πρώτης ξένης γλώσσας, ως υποχρεωτικό μάθημα, κυμαίνεται μεταξύ 6 και 8 ετών, κατά το πρώτο έτος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ορισμένες χώρες όμως εισάγουν μεταρρυθμίσεις για τη μείωση της ηλικίας έναρξης (European Commission, 2017). Βέβαια το ζήτημα της πρόωμης εκμάθησης γλωσσών συχνά υπόκειται σε επιχειρήματα, που μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το αν μιλάμε για ξένη ή δεύτερη γλώσσα, καθώς το μαθησιακό πλαίσιο είναι διαφορετικό (DeKeyser & Larson Hall, 2005· Grotjahn, 2003· Hoff-Ginsberg, 1998, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018· Hyltenstam & Abrahamsson, 2001· Muñoz, 2008).

Στην *Ισπανία*, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωμένο (Calero, 2006, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018), αν και η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν το σχολείο στην ηλικία των 3 ετών. Οι ξένες γλώσσες – κυρίως τα αγγλικά – προωθούνται από πολύ πρόωμο στάδιο

εστιάζοντας στον προφορικό λόγο μέσα από ρουτίνες, τραγούδια και χαιρετισμούς, χωρίς όμως να προσδιορίζεται ο τρόπος διδασκαλίας. Υπεύθυνος είναι εκπαιδευτικός της αγγλικής και ο χρόνος στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι τουλάχιστον 60-90 λεπτά (Andúgar & Cortina-Pérez, 2018).

Η **Τσεχική Δημοκρατία** εισήγαγε τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο τη δεκαετία του 2000. Η συμπερίληψη της αγγλικής γλώσσας απέκτησε δυναμική με το Εθνικό Σχέδιο—ένα έγγραφο που προσδιόριζε τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την ενσωμάτωσή της στο σχολικό πρόγραμμα, στη μεθοδολογία και στην εισαγωγή της στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Η βασική γραμμή είναι, ότι η εισαγωγή ξένης γλώσσας είναι μια προπαρασκευαστική φάση της επίσημης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί τα θεμέλια για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται ειδικά για να διδάσκουν ξένες γλώσσες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και ότι θα πρέπει να διατίθεται διδακτικό υλικό και πόροι (Murphy et al., 2016).

Στην **Πολωνία** τα αγγλικά είναι υποχρεωτικά στην ηλικία των 4 ετών, σ' ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει παιχνίδια, δραστηριότητες επικοινωνίας και ομοιοκαταληξίες.

Στη **Σλοβενία** και την **Ισλανδία** η αγγλική γλώσσα είναι προαιρετική στην ηλικία των 3, μέσα από καθημερινές δραστηριότητες με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και θέματα παράλληλα με το πρόγραμμα σπουδών, μέσα από καθοδηγούμενο παιχνίδι με μερική χρήση της μεθόδου CLIL. Υπεύθυνος είναι εκπαιδευτικός της αγγλικής και σε μερικές περιπτώσεις εκπαιδευτικός προσχολικής με υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Στη **Φιλανδία**, σύμφωνα με την Keogh-Bryan (2019) στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (0-5 ετών) εντάσσονται προαιρετικά προγράμματα ξένων γλωσσών, που αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών στις ξένες γλώσσες (Ministry of Education and Culture, 2017) παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρίες γλωσσικής και πολιτιστικής ευαισθητοποίησης και όχι ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η έκθεση στην ξένη γλώσσα είναι βραχυπρόθεσμη και επικεντρώνεται περισσότερο στην ομιλία και την επικοινωνία μέσα από τραγούδια και παιχνίδια (Pynnönen, 2013). Σκοπός αυτού του σχεδίου ήταν η ενσωμάτωση της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών στη φινλανδική

εκπαίδευση και η δημιουργία μιας θετικής στάσης απέναντι στη γλωσσομάθεια (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2018).

Στο **Βέλγιο**, στη φλαμανδική κοινότητα, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζεται προαιρετικά ευαισθητοποίηση στην ξένη γλώσσα από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής μέσω της μεθοδολογίας CLIL και της πρώιμης εμπάπτισης. Στις γερμανόφωνες κοινότητες η ξένη γλώσσα εισάγεται στο νηπιαγωγείο και διδάσκεται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σ' ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων ακρόασης, κατανόησης και ομιλίας (Eurydice, 2019b) με τη μορφή «Sprachbad» («γλωσσικά ντους») για τουλάχιστον και το πολύ 200 λεπτά την εβδομάδα (Keogh-Bryan, 2019).

Στην **Ουαλία** η ξένη γλώσσα είναι υποχρεωτική στις ηλικίες 3-7 ετών. Στα αγγλικά σχολεία η ανάπτυξη της ουαλικής γλώσσας αποτελεί έναν από τους 8 τομείς μάθησης. Στα ουαλικά σχολεία η μάθηση των αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα ακολουθεί τον τομέα γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μάθησης της ουαλικής γλώσσας. Στα δίγλωσσα σχολεία οι δύο γλώσσες διδάσκονται παράλληλα.

Στα σχολεία στην **Ιρλανδία** διδάσκονται παράλληλα Αγγλικά και Ιρλανδικά. Τα Ιρλανδικά είναι υποχρεωτικά και μαθαίνονται από τη βρεφική ηλικία και μετά, αλλά θεωρείται εθνική γλώσσα και όχι ξένη γλώσσα (Keogh-Bryan, 2019).

Η **Κύπρος** έχει εισάγει την αγγλική γλώσσα ως υποχρεωτική στην προσχολική αγωγή (ηλικία 3-4 ετών). Τη διδασκαλία έχει αναλάβει εκπαιδευτικός προσχολικής με υψηλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας και η έκθεση στη γλώσσα γίνεται μέσα από ακουστική-προφορική προσέγγιση, ελεύθερο παιχνίδι, ρουτίνες, τραγούδια και χαιρετισμούς, με τη μέθοδο CLIL.

Το 2009, το **Μεξικό** (Lindahl & Sayer, 2018) ξεκίνησε ένα από τα πιο φιλόδοξα προγράμματα αγγλικής γλώσσας σε δημόσια σχολεία στη Λατινική Αμερική. Ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο, οι μαθητές λαμβάνουν 2,5 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα (European Council, 2001).

Από το 2009 και μετά, το Υπουργείο Παιδείας του **Κουβέιτ** εισήγαγε τα αγγλικά ως υποχρεωτικό μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Όπως προκύπτει όμως από έρευνα της Al-Darwish (2013), η απόφαση αυτή ελήφθη χωρίς προηγούμενη μελέτη σχετικά με τις θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις που θα μπορούσαν να προκύψουν.

Το αγγλικό εγχειρίδιο, που σχεδιάστηκε από το Τμήμα Ανάπτυξης του Υπουργείου Παιδείας-Προγραμμάτων Σπουδών για το επίπεδο του νηπιαγωγείου και το σχετικό αγγλικό πρόγραμμα σπουδών βασίζονται στη μέθοδο Ολικής Φυσικής Ανταπόκρισης και την επικοινωνιακή προσέγγιση. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου απομνημονεύουν το λεξιλόγιο, το εξασκούν προφορικά και στη συνέχεια το χρησιμοποιούν σε ασκήσεις γραφής. Υπεύθυνοι είναι οι νηπιαγωγοί, χωρίς όμως να αποτελεί προϋπόθεση η γνώση και η εμπειρία στην αγγλική γλώσσα.

Στη **Νέα Ζηλανδία** η εκμάθηση γλωσσών είναι προαιρετική στην ηλικία 7-10 ετών και το πρόγραμμα σπουδών επιτρέπει τον καθορισμό αποφάσεων σχετικά με το πλαίσιο εκμάθησης γλωσσών σε τοπικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει, ότι δεν υπάρχουν κανόνες για το ποιος διδάσκει την ξένη γλώσσα, αρκεί να είναι άπταιστος ομιλητής ή πτυχιούχος αυτής της γλώσσας (Auckland Languages Strategy Working Group, 2018).

Σε χώρες της **Ανατολικής Ασίας**, όπως η Κίνα, η Ειδική Διοικητική Περιοχή του Χονγκ Κονγκ (HKSAR), η Ταϊβάν, η Κορέα και η Ιαπωνία, η εκμάθηση αγγλικών εισάγεται σε νεότερες ηλικίες, παρά το γεγονός ότι τα αγγλικά δεν χρησιμοποιούνται καθόλου στην καθημερινή ζωή της πλειοψηφίας των ανθρώπων. Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εισάγεται επίσημα μετά την ηλικία των 9 ετών (Κίνα, Ταϊβάν και Κορέα) ή την ηλικία των 11-12 (Ιαπωνία). Εξάιρεση αποτελεί το HKSAR, όπου τα αγγλικά εισάγονται στο νηπιαγωγείο (ηλικία 3 ετών) και διδάσκονται μία ή δύο φορές την εβδομάδα (Ng, 2014) μέσω οπτικοακουστικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιού. Ωστόσο, η Ng (2013) αναφέρει, ότι οι εκπαιδευτικοί αγγλικών δεν έχουν επαρκή εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά στο νηπιαγωγείο μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα (Zhou & Ng, 2016).

Από την εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε διαφορετικές χώρες παγκοσμίως αλλά και στην Ευρώπη αναδεικνύονται ενδιαφέρουσες προκλήσεις. Ενώ ορισμένες χώρες έχουν ειδική νομοθεσία, που καλύπτει την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, άλλες όχι. Ένα άλλο ζήτημα είναι τα προσόντα των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευσή τους (Murphy et al., 2016). Υπάρχουν όμως και κοινά στοιχεία μεταξύ των χωρών, που εισάγουν τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο: α) Τα αγγλικά δεν αποτελούν ξεχωριστό μάθημα, αλλά ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα, β) η έκθεση στην ξένη γλώσσα είναι συχνή και μικρής διάρκειας και γ) η μεθοδολογία

βασίζεται σε προφορικές, επικοινωνιακές προσεγγίσεις και παιγνιώδεις δραστηριότητες (Alexiou, 2020).

3.2. Σκοπός της διδασκαλίας ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία

Σύμφωνα με τον Lefever (2014) η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας σε πολύ νεαρή ηλικία δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να αφυπνίσουν τον πρώιμο ενθουσιασμό και την περιέργειά τους για τις γλώσσες. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006) η εισαγωγή ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία αποσκοπεί στα παρακάτω:

1. Να προετοιμαστούν, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους.
2. Να εκπαιδευτούν, ώστε να μπορούν να εργαστούν σε άλλες χώρες και ν' αποκτήσουν ταυτότητα ως πολύγλωσσο εργατικό δυναμικό.
3. Να αποδεχτούν κοινωνικά και πολιτιστικά άλλες χώρες, ώστε να μειωθούν οι προκαταλήψεις.
4. Να προετοιμαστούν από μικρή ηλικία, ώστε να διαθέτουν περισσότερα γλωσσικά εργαλεία.

Οι Mourão & Robinson (2016) αναφέρουν τους εξής στόχους:

- Να κάνουν μια πρώτη συνάντηση με μια άλλη γλώσσα.
- Να αναπτυχθούν σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά και γνωστικά.
- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι σε άλλες γλώσσες, λαούς και πολιτισμούς.
- Να αναπτύξουν μαθησιακές δεξιότητες και δεξιότητες ακρόασης και προφορικού λόγου.
- Να δημιουργήσουν βάσεις και θετική στάση απέναντι στη γλωσσομάθεια.

Σκοπός της ενσωμάτωσης της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘ (ΦΕΚ, 26 Ιουλίου 2021, ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ, Αρ. Φύλλου 3311) 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 ενεργού πολίτη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία».

Η πρώιμη εκμάθηση γλωσσών σκοπεύει στη διαπολιτισμική διεύρυνση και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στις γλώσσες γενικότερα (Kearney & Ahn, 2013). Η εισαγωγή ξένης γλώσσας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου μπορεί να επιτύχει τους στόχους της, υπό την προϋπόθεση ότι οι παιδαγωγικές αρχές αυτού του προγράμματος σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο μάθησης των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε και θα εξετάσουμε κάθε στόχο ξεχωριστά.

3.2.1. Γλωσσική ανάπτυξη

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης βασικών πτυχών της γλώσσας τους και δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού. Η εισαγωγή μιας άλλης γλώσσας θα πρέπει να εστιάζει στην γλωσσική ευαισθητοποίηση και την κατανόηση και όχι στην εκμάθηση λεξιλογίου και γραμματικής, δεδομένου ότι αυτά θα ωφελήσουν και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού της μητρικής γλώσσας. Πολλές έρευνες (Bialystok, 2001) έχουν αποδείξει την αλληλεπίδραση μεταξύ της γνώσης και της ανάπτυξης του γραμματισμού της πρώτης και δεύτερης γλώσσας (Murphy et al., 2015). Επιπλέον, όπως έχει υποστηρίξει και η Hawkins (2005) κύριο μέλημα στην πρώιμη εκμάθηση ξένων γλωσσών θα πρέπει να είναι η «αφύπνιση της γλωσσικής ευαισθητοποίησης», ώστε να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι, μεταξύ άλλων, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τις μετέπειτα προσπάθειες εκμάθησης ξένων γλωσσών (Murphy et al., 2016).

Στη Νορβηγία, για παράδειγμα (Alexίου, 2020), 30 παιδιά προσχολικής ηλικίας και πάνω από 1000 μεγαλύτερα παιδιά συμμετείχαν σε ένα τριετές πρόγραμμα (2008-2011). Η αξιολόγηση του έργου σε αυτά τα νηπιαγωγεία, σύμφωνα με τον Tkachenko (2014), έδειξε *«πολλαπλά θετικά αποτελέσματα για την παιδαγωγική εργασία στην προσχολική ηλικία, όσον αφορά την ανάπτυξη γλωσσικής τόνωσης, ευαισθητοποίησης και την ενίσχυση της γλωσσικής και πολιτιστικής πολυμορφίας στο παιδαγωγικό περιβάλλον προσχολικής ηλικίας»*. Επίσης ενδιαφέρον ήταν η θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση μιας γλώσσας ακόμη και από εκείνους που δεν μιλούσαν πολύ ή αντιμετώπιζαν γλωσσικά προβλήματα. *«Φαίνεται να δείχνουν μια αίσθηση «μιας νέας αρχής» με μια*

νέα γλώσσα και ένα θετικό συναίσθημα, όσον αφορά στις γλωσσικές προκλήσεις» (Tkachenko, 2014).

3.2.2. Ολόπλευρη ανάπτυξη

Ερευνητικά στοιχεία αποκαλύπτουν, ότι η έκθεση πολύ νέων μαθητών σε άλλη γλώσσα δεν συνεπάγεται έλλειμμα σε άλλους τομείς μάθησης, αλλά αντίθετα, επηρεάζει σημαντικές πτυχές ολόκληρου του παιδιού και έχει, πέρα από γλωσσικά οφέλη και παιδαγωγικά. Η Φινλανδία, έχει επενδύσει σε μεγάλο βαθμό στη χρηματοδότηση και την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και απόδειξη της επιτυχίας του εκπαιδευτικού της συστήματος αποτελούν οι εντυπωσιακές βαθμολογίες PISA (PISA, 2015). Η Tinsley (2018) σημείωσε, ότι η επένδυση σε ένα πρώιμο ξεκίνημα σε ξένες γλώσσες θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά την εκμάθηση γλωσσών σε μεταγενέστερο επίπεδο (Keogh-Bryan, 2019).

Ο Johan Mårtensson (στον Rîmniceanu, 2020), ερευνητής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Lund της Σουηδίας, δήλωσε, ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών θα πρέπει να ξεκινά από το νηπιαγωγείο, διότι βελτιώνει σημαντικά και ολόπλευρα τη ζωή του ατόμου. Επίσης, τα παιδιά θα αποκτήσουν καλύτερες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες και αυτοπεποίθηση. Οι Νίκολον και Djigunović (2011) συμπεριλαμβάνουν στα πολλά οφέλη της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών *«καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες»* και *«ευνοϊκές στάσεις σε άλλες γλώσσες, ανθρώπους και πολιτισμούς»*. Ο Marsh (2002) αναλύει τον θετικό αντίκτυπο της εκμάθησης γλωσσών στις διαδικασίες σκέψης των παιδιών δηλώνοντας: *«Το να μπορούμε να βλέπουμε το ίδιο φαινόμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, σαν να κοιτάζουμε μέσα από διαφορετικά γλωσσικά «θεάματα», μπορεί να έχει πολύ ενδιαφέροντα αντίκτυπο στην ικανότητά μας να σκεφτόμαστε και να κατανοούμε»* (Al-Yaseen, 2021).

Η εκμάθηση μιας γλώσσας στην προσχολική ηλικία, πέρα από μια γλωσσική δεξιότητα, είναι μια δημιουργική διαδικασία, που επηρεάζει την ολιστική ανάπτυξη (Edelenbos et al., 2006· Elvin et al., 2007). Ιδιότητες όπως ο σεβασμός στην πολιτιστική πολυμορφία, η περαιτέρω ανάπτυξη των κινήτρων καθώς και η μείωση του άγχους είναι επίσης σημαντικές. Η Unicef (2012) σε έκθεσή της σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση στη Σερβία, έχει δώσει έμφαση στη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία ενισχύει την ανάπτυξη των παιδιών και βελτιώνει την *«υγεία, την επιτυχία τους*

στην εκπαίδευση, την παραγωγικότητα της εργασίας, ακόμη και την ευημερία και την ανταγωνιστικότητα του έθνους μακροπρόθεσμα» (Alexiou, 2020).

3.2.3. Ταυτότητα παγκόσμιου πολίτη

Τα ζητήματα ταυτότητας αποτελούν αντικείμενο πολλών συζητήσεων. Ένα πολλαπλό άτομο – «L'homme pluriel», όπως το έθεσε ο κοινωνιολόγος Bernard Lahire (1998) - δεν είναι απαραίτητα σε αρμονία με τον εαυτό του. Η ταυτότητα αναπτύσσεται και εξελίσσεται σε σχέση με τους άλλους. Δεν μπορεί να οριστεί μόνο ως κληρονομιά, που αποκτάται από τη σχέση αίματος ή τον τόπο γέννησης. Το σχολείο επηρεάζει την οικοδόμηση ταυτότητας μέσω της γνώσης που διδάσκει, των ικανοτήτων που αναπτύσσει, των παγκόσμιων απόψεων που προσφέρει, των στάσεων, των συνηθειών και των αξιών που προωθεί (Council of Europe, 2007). Οι κύριες παιδαγωγικές αρχές που διέπουν την προώθηση της διδασκαλίας των γλωσσών σε πολύ νέους μαθητές είναι η ανάπτυξη αυτού του πολύγλωσσου ευρωπαίου πολίτη.

Ανάμεσα στα οφέλη της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία είναι και οι βάσεις για τη μελλοντική ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή των παιδιών. Οι Hashemi και Azizinezhad (2011) αναφέρουν, ότι «θα βοηθήσει να ανοίξουν πολλές ευκαιρίες για αυτά στο μέλλον και θα είναι ανεκτίμητη στη μελλοντική τους σταδιοδρομία», έχοντας πρόσβαση σε μια τεράστια ποικιλία ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και μπορεί επίσης να οδηγήσει σε μια υγιέστερη ζωή (Al-Yaseen, 2021). Η απόκτηση δεύτερης γλώσσας, εξάλλου, συνδέεται στενά με αυξημένες επιδόσεις σε τομείς κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης, όπως η λεκτική επικοινωνία, η μαθηματική ανάπτυξη και οι δεξιότητες συλλογισμού (Rîmniceanu, 2020).

Μεταξύ των άλλων στόχων αναφέρονται, επίσης, στόχοι όπως: η δημιουργία ευκαιριών για διά βίου μάθηση, τα κίνητρα και η χαρά της μάθησης και η υποστήριξη της ανάπτυξης των παιδιών ως ανθρώπων και ηθικά υπεύθυνων μελών της κοινωνίας, που συμμορφώνονται με γενικά αποδεκτούς κανόνες και εκτιμούν άλλους ανθρώπους (Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για ιδρύματα προσχολικής ηλικίας, 1999). Η εκμάθηση άλλων γλωσσών και η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς είναι ο καταλληλότερος τρόπος για την επίτευξη αυτών των στόχων (Dagarin & Skubic, 2017). Επιπλέον, το 2005 ο Ján Figel, Ευρωπαίος Επίτροπος για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση, τον Πολιτισμό και την Πολυγλωσσία, δήλωσε ότι «σε μια διευρυμένη και πολύγλωσση Ευρώπη, η εκμάθηση

ξένων γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία μας επιτρέπει να ανακαλύπτουμε άλλους πολιτισμούς και να προετοιμαζόμαστε καλύτερα για την επαγγελματική κινητικότητα» (Alexiou, 2020).

Μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση γλωσσών θα πρέπει να ενθαρρύνει την περιέργεια των μαθητών και να εμβαθύνει την κατανόησή τους για τον κόσμο. Η διδασκαλία θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές, να εκφράζουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους σε άλλη γλώσσα, να κατανοούν, να επικοινωνούν για πρακτικούς σκοπούς, να μαθαίνουν νέους τρόπους σκέψης και να διαβάζουν λογοτεχνία (gov.uk, 2013). Συνειδητοποιούν τη διασύνδεση όλων των ανθρώπων και παρακινούνται να μάθουν περισσότερα για την ιστορία, τη γεωγραφία, την τέχνη και τη μουσική των ανθρώπων των οποίων τις γλώσσες μαθαίνουν. Επιπλέον, η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας είναι η εισαγωγή σε μια νέα κουλτούρα (California Department of Education, 2003). Μ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής, εκτός από «γλωσσομαθής», γίνεται και «συνειδητός Πολίτης του κόσμου» (Παντολέων, 2013).

3.2.4. Πολυγλωσσική επίγνωση- Διαπολιτισμική επικοινωνία

Σε έναν ολοένα και περισσότερο παγκοσμιοποιημένο κόσμο είναι σημαντικό να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για άλλους ανθρώπους και πολιτισμούς και να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική τους ικανότητα (Myles, 2017). Η γνώση μιας ξένης γλώσσας βοηθά στην κατανόηση του πολιτισμού της χώρας απ' όπου προέρχεται (Des, 2017) και καλλιεργεί τη διαπολιτισμική αντίληψη, η οποία με τη σειρά της, στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επικοινωνία και τη συνεργασία με ανθρώπους, που προέρχονται από διαφορετικό περιβάλλον (Van Driel, 2008).

Τα παιδιά δεν είναι γενικά ανοιχτά προς την πολυμορφία. Η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να αναπτυχθεί στο παιδί από τη στιγμή της γέννησης, ωστόσο παίζουν σημαντικό ρόλο εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες τόσο στην ταχύτητα όσο και την ποιότητα αυτής της ανάπτυξης. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, όταν δρουν και λειτουργούν σε ένα περιβάλλον σωστά οργανωμένο, με κατάλληλα επιλεγμένο εκπαιδευτικό υλικό, που θα υποστηρίζει τον πολιτιστικό πλουραλισμό. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αναπτύσσουν την

ενσυναίσθηση, η οποία αποτελεί ένα από τα σημαντικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας (Jaroszevska, 2009, στον Rog, 2015).

Για τον λόγο αυτό, η ανακοίνωση της ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Η ανάπτυξη των σχολείων και η άριστη διδασκαλία για ένα μεγάλο ξεκίνημα στη ζωή» το 2017 ενθαρρύνει τα σχολεία να αγκαλιάσουν τη γλωσσική και πολιτιστική πολυμορφία σε ολόκληρο τον σχολικό πληθυσμό τους, καθώς αυτός ο προσανατολισμός αποτελεί και βασικό στόχο. Οι Byram, Gribkova και Starkey (2002, στις Dagarin & Skubic, 2017) ανέφεραν ότι *«η εκμάθηση γλωσσών προετοιμάζει τα παιδιά για αλληλεπίδραση με ανθρώπους άλλων πολιτισμών, τους επιτρέπει να κατανοούν και να δέχονται ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς ως άτομα με άλλες ξεχωριστές προοπτικές, αξίες και συμπεριφορές και τους βοηθά να δουν, ότι μια τέτοια αλληλεπίδραση είναι μια εμπειρία εμπλουτισμού»* (Rokita-Jaškov, 2013).

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε, ότι στον κόσμο σήμερα η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση είναι καθημερινή και η ανάπτυξη πολιτιστικής ευαισθητοποίησης και διαπολιτισμικής ικανότητας αποτελούν βασικές δεξιότητες για τους παγκόσμιους πολίτες. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι ιδανικά περιβάλλοντα για τέτοιες πρακτικές, όπου τα παιδιά μπορούν να μάθουν μια νέα γλώσσα και να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για να ζήσουν σ' έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο (Zandian, 2014).

3.3. Εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας στην Προσχολική Εκπαίδευση

Σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία των παραπάνω στόχων αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να διδάξουν την ξένη γλώσσα, καθώς και οι διδακτικές πρακτικές που θ' ακολουθήσουν. Τα προσόντα των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρούνται σημαντική πρόκληση σε παγκόσμιο επίπεδο (Alexiou, 2020). Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει, πέρα από τα ακαδημαϊκά προσόντα (Kagan et al., 2008, στην Al-Darwish, 2013· Shore, 2009b), γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας, τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την πολιτιστική πολυμορφία, τις κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, τις μεθοδολογίες διδασκαλίας ξένης γλώσσας και τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής (Carter & Nunan, 2007).

Δεδομένου ότι σε αυτή την ηλικία προωθούνται κυρίως επικοινωνιακές δεξιότητες, όσον αφορά την ξένη γλώσσα (DeKeyser & Larson-Hall, 2005), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν υψηλή γλωσσική επάρκεια και ευχέρεια. Τα κίνητρα επιπλέον είναι ζωτικής σημασίας σε αυτό το στάδιο και η διδασκαλία σε αυτή την ηλικία είναι πρωτίστως παιδαγωγικό έργο, οπότε ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται και ισχυρό παιδαγωγικό υπόβαθρο *«για να βρει τους καλύτερους τρόπους να «μιλήσει» στο μυαλό των παιδιών και να «αγγίξει» την καρδιά τους»* (Alexiou, 2015). Πρέπει να διαθέτει ευελιξία, φαντασία και δημιουργικότητα, να δημιουργεί ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον και να δίνει προσοχή στον ατομικό ρυθμό κάθε μαθητή (Flores & Corcoll, 2008), προκειμένου να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες μάθησης (Muñoz & López, 2002–2003, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018).

Τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές μικρής ηλικίας οφείλονται στο γεγονός, ότι δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις όσον αφορά στο αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών και τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν ιδιαιτερότητα στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και επομένως δεν εφαρμόζουν τις κατάλληλες πρακτικές. (Cameron, 2001, στην Παντολέον, 2013). Το σχέδιο δράσης 2004-2006 διευκρινίζει μεταξύ άλλων, ότι η εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας σε πολύ νεαρή ηλικία μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο, εάν οι εκπαιδευτικοί είναι σωστά και άρτια καταρτισμένοι στις απαιτήσεις της ηλικίας αυτής, οι τάξεις είναι αρκετά μικρές, το εκπαιδευτικό υλικό είναι επαρκές και διατίθεται αρκετός χρόνος στο πρόγραμμα σπουδών (European Commission, 2006).

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση επισημάνθηκαν σημαντικές αποκλίσεις, όσον αφορά τη φύση των προσόντων που απαιτούνται για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στα παιδιά σε προσχολικό επίπεδο, διότι, ακόμη και όταν ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει σχετικό τίτλο σπουδών, μπορεί να μην έχει λάβει καμία κατάρτιση σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης της εκμάθησης ξένης γλώσσας (ή αντίστροφα). Ένας από τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζεται αυτή η πρόκληση είναι μέσω του συνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας (Murphy & Evangelou, 2016). Το ζήτημα λοιπόν, της συνεργασίας μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών αποτελεί επίμαχο θέμα στη διδασκαλία ξένης γλώσσας, ωστόσο είναι ελλιπές στην ερευνητική βιβλιογραφία (Martin-Beltran & Peercy, 2014).

Οι Sawyer και Rimm-Kaufman (2007) περιγράφουν τη συνεργασία ως προώθηση μιας «ηθικής φροντίδας» για τα μικρά παιδιά. Η συνεργασία είναι απαραίτητη για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας/μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η Alexiou (2020) επισημαίνει, ότι η συνεργασία του εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας και του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής είναι σημαντική, γιατί μπορεί να διαμορφώσει «πολυδύναμους» εκπαιδευτικούς.

3.4. Μέθοδοι διδασκαλίας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο

Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, γίνεται συχνά διάκριση μεταξύ μεθόδων και προσεγγίσεων. Οι *μέθοδοι* είναι σταθερά συστήματα διδασκαλίας με καθορισμένες τεχνικές και πρακτικές, και οι *προσεγγίσεις* είναι φιλοσοφίες διδασκαλίας γλωσσών, που μπορούν να ερμηνευθούν και να εφαρμοστούν με διάφορους τρόπους στην τάξη. Αυτή η διάκριση θεωρείται ίσως καλύτερα ως ένα συνεχές, που κυμαίνεται από πολύ καλά καθορισμένες μεθόδους έως χαλαρές περιγραφές προσεγγίσεων (Morrison, 2002).

Τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι μεταξύ 3 και 6 ετών, δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση και διαθέτουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως αναφερθήκαμε εκτενώς παραπάνω. Επομένως είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τη μάθηση μέσω προφορικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιού (Göktolga, 2013). Τα αποτελέσματα εξαρτώνται από το μοντέλο του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών, το οποίο υιοθετείται (Alexiou, 2020). Ο καθορισμός ρεαλιστικών στόχων και η χρήση μεθοδολογικών εργαλείων, που είναι κατάλληλα για την ηλικία αυτή, είναι επιτακτική ανάγκη, καθώς αυτά θα ενισχύσουν τα πιθανά οφέλη μιας πρόωρης έναρξης (Bland, 2015· García Mayo, 2017).

Η Jeannette Vos (2008) σε έρευνα σχετικά με τις ικανότητες πρώιμης εκμάθησης ξένων γλωσσών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, απέδειξε, ότι μπορούμε να διδάξουμε μια δεύτερη γλώσσα σε μικρά παιδιά χρησιμοποιώντας λίγες μεθόδους, μίμηση, παρατήρηση, ακούγοντας και ερμηνεύοντας, μετρώντας και παίζοντας. Η Kraus-Srebric (1979, στις López & Méndez, 2004) υπενθυμίζει, ότι «οι νεότεροι μαθητές παρακινούνται με διαφορετικό τρόπο από τους ενήλικες» και συνιστά τη χρήση μιας δημιουργικής και ευέλικτης ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί,

σύμφωνα πάντα με τις παρατηρήσεις, τις προτιμήσεις και τον επαγγελματικό προβληματισμό τους, θα πρέπει να αναπτύξουν μια ατομική προσέγγιση (Bogucka & Łoś, 2014· Sikora-Banasik & Wilkos, 2015, στον Rog, 2015), ωστόσο, μερικές από τις συνιστώμενες μεθόδους είναι:

η **οπτικοακουστική μέθοδος**, η οποία προκαλεί γλωσσική αντίδραση μέσω της χρήσης οπτικού ερεθίσματος,

η **Επικοινωνιακή Διδασκαλία Γλωσσών (CLT)**, που εισήγαγε ο Hymes (1974) και η οποία βασίζεται στις αρχές της δημιουργίας της σκόπιμης δράσης (τα παιδιά θα πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους, για να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους και να λάβουν τις απαραίτητες πληροφορίες),

η **Ολική Φυσική Ανταπόκριση (TPR)**, που αναπτύχθηκε από τον James Asher (1977), καθηγητή ψυχολογίας στο Κρατικό Πανεπιστήμιο του Σαν Χοσέ, στην οποία τα παιδιά αντιδρούν με ολόκληρο το σώμα τους σε απλές εντολές που δίνει ο δάσκαλος,

η **Ολική Φυσική Ανταπόκριση μέσω αφήγησης ιστοριών (TPRS)**, που εισήχθη τη δεκαετία του 1980 από τον Blaine Ray,

η **φυσική προσέγγιση**, η οποία βασίζεται στην ομοιότητα μεταξύ της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και του τρόπου, με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν τη μητρική τους γλώσσα (ο δάσκαλος χρησιμοποιεί απλή γλώσσα, εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες),

η **μεθοδολογία CLIL** (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου), η οποία χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών παράλληλα με τη μητρική,

η διδασκαλία **εμβάπτισης** κατά την οποία όλη η διδασκαλία γίνεται μέσα στο βασικό πρόγραμμα και η ξένη γλώσσα εδώ διέπει όλες τις αλληλεπιδράσεις, από την παροχή οδηγιών έως τη διδασκαλία.

Η Mur (1998, στις López & Méndez, 2004) αναφέρει, ότι υπάρχουν μεγάλες συγκλίσεις μεταξύ της μεθοδολογίας που θα χρησιμοποιηθεί στο θέμα της αγγλικής γλώσσας και στα στάδια της προσχολικής εκπαίδευσης και ότι αυτό θα πρέπει να εξετάζεται διεξοδικά κατά την ανάπτυξη της μεθοδολογίας που θα χρησιμοποιηθεί. Ο Tony Stockwell έλεγε: *«Για να μάθετε κάτι γρήγορα και αποτελεσματικά, πρέπει να το δείτε, να το ακούσετε και να το αισθανθείτε»*. Και ο Jean Houston (1997, στους Dryden & Vos, 1997): *«Τα παιδιά μπορούν να μάθουν σχεδόν τα πάντα αν χορεύουν, δοκιμάζουν, αγγίζουν, βλέπουν και αισθάνονται τις πληροφορίες»*. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε

εκτενέστερα σε κάποιες μεθόδους, που χρησιμοποιούνται στην προσχολική εκπαίδευση και οι οποίες φαίνεται να έχουν αποτελέσματα.

3.4.1. Ολική Φυσική Ανταπόκριση (TPR)

Η μέθοδος TPR βασίζεται στο συντονισμό του λόγου και της δράσης, με άλλα λόγια είναι η διδασκαλία της γλώσσας μέσω της δραστηριότητας (Richards & Rodgers, 2001). Αυτή η διδακτική προσέγγιση, μπορεί να προσαρμοστεί σε διάφορες καταστάσεις διδασκαλίας και τα παιδιά διασκεδάζουν πραγματικά. Συνδέεται με τη «θεωρία ιχνών» (trace theory) της μνήμης στην ψυχολογία, η οποία υποστηρίζει ότι, όσο πιο συχνά ή πιο εντατικά εντοπίζεται μια σύνδεση μνήμης, τόσο ισχυρότερη θα είναι η συσχέτιση μνήμης και τόσο πιο εύκολα θα ανακληθεί.

Οι δραστηριότητες TPR μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν στις καθημερινές ρουτίνες στην τάξη και είναι πιο αποτελεσματικές, όταν συνοδεύονται από παιχνίδια, τραγούδια, ιστορίες ή οπτικό υλικό. Επίσης τα παιδιά επικεντρώνονται στις κινήσεις κι έτσι αποκτούν τη γλώσσα ασυνείδητα, γεγονός που μειώνει το άγχος της εκμάθησης, αυτό που αναφέρει ο Krashen (1982) ως «υπόθεση συναισθηματικού φίλτρου». Το σημαντικό είναι να προσαρμοστεί ο ρυθμός διδασκαλίας στον ρυθμό μάθησης των μαθητών (Sühendan Er, 2013) και να ενσωματώνεται στις δραστηριότητες η αλληλεπίδραση μαθητή-μαθητή εκτός από την αλληλεπίδραση δασκάλου- μαθητή (Uysal & Yavuz, 2015).

3.4.2. TPRS

Η διδασκαλία μέσω της προσέγγισης ανάγνωσης και αφήγησης (TPRS) αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 από τον Blaine Ray, για να διδάξει ισπανικά σε μαθητές γυμνασίου (Ray & Seely, 2004, στις Kara & Eveyik-Aydn, 2018). Με βάση τις αρχές της Φυσικής Προσέγγισης του Krashen και της Ολικής Φυσικής Απόκρισης (TPR) του Asher, η TPRS έχει τη δυνατότητα, να διευκολύνει την απόκτηση γλώσσας στην προσχολική ηλικία συμβάλλοντας στην εισαγωγή λεξιλογίου με έναν εξαιρετικά πλαισιωμένο και εξατομικευμένο τρόπο. Η μέθοδος χρησιμοποιεί τεχνικές αφήγησης, όπως η δημιουργία ιστοριών που ακολουθούνται από δραστηριότητες δράσης και δίνει στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες για επανάληψη σε ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον.

Μελέτη που έγινε (Li, 2013) καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι η μέθοδος TPRS στο νηπιαγωγείο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς έχει άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα λόγω του ότι *«οι ιστορίες συνδέονται με φυσικές ενέργειες, οι οποίες παρέχουν μια σειρά από ίχνη για την ανάκληση της μνήμης»*. Έτσι, οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις βοηθούν τους μαθητές να θυμούνται τις ιστορίες και το λεξιλόγιο που περιλαμβάνουν (Ketevan & Enrhim, 2018).

3.4.3. CLIL

Η μεθοδολογία CLIL (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου) είναι μία από τις σημερινές διδακτικές τάσεις και ταιριάζει απόλυτα με την ολιστική μάθηση στην προσχολική παιδαγωγική (Coyle, 2007· Marsh & Frigols Martín, 2012). Αυτή η μέθοδος περιλαμβάνει τις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης και στην ξένη γλώσσα. Επιπλέον, η χρήση του «κύκλου» και των κέντρων μάθησης είναι πολύ χρήσιμα (Mourao, 2014, 2015) υπό την προϋπόθεση, ότι αποτελούν *«ένα ελκυστικό, ενδιαφέρον, φιλόξενο και άνετο μέρος»* (Robinson et al., 2015).

Για την αποτελεσματική πρακτική της CLIL στην τάξη, ο Coyle (2007) πρότεινε το πλαίσιο των 4Cs, το οποίο καταδεικνύει τη σχέση μεταξύ περιεχομένου (Content), επικοινωνίας (Communication), γνώσης (Cognition) και πολιτισμού (Culture). Εξετάζει τη συσχέτιση διαφορετικών στοιχείων της CLIL, όπως η μάθηση (η συσχέτιση του περιεχομένου με τη γνώση, η εκμάθηση γλωσσών), η ενσωμάτωση της επικοινωνίας με τους πολιτισμούς και οι διαπολιτισμικές εμπειρίες. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995) προώθησε την CLIL ως καινοτόμο και αποτελεσματικό εργαλείο για την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής ικανότητας μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών. Σε αντίθεση με τις πλέον συνηθισμένες μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών, η μέθοδος CLIL στοχεύει στη διδασκαλία διάφορων γνωστικών αντικειμένων σε μια άλλη γλώσσα πέρα από τη μητρική συνδυάζοντας τη διδασκαλία των αγγλικών με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών πεδίων (Griva & Deligianni, 2017).

3.5. Τεχνικές διδασκαλίας για την ξένη γλώσσα

Άσχετα με το ποια μεθοδολογία θα υιοθετηθεί για τη διδασκαλία ξένης γλώσσας, σημαντικό κομμάτι αποτελούν τα εργαλεία και το υλικό που θα χρησιμοποιήσει ο

εκπαιδευτικός, τα οποία θα πρέπει να καλύπτουν τις συναισθηματικές ανάγκες και τις γνωστικές και ψυχολογικές απαιτήσεις του παιδιού, ώστε να αποδώσουν τα βέλτιστα. Καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνήθως δεν είναι σε θέση να διαβάσουν και να γράψουν, η ακρόαση και η ομιλία είναι οι κύριες δεξιότητες που επικεντρώνονται στην απόκτηση μιας ξένης γλώσσας και το λεξιλόγιο φαίνεται να είναι το κλειδί για την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων, καθώς η γνώση λεξιλογίου στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι ένας από τους δείκτες των προφορικών ικανοτήτων (Graves et al., 2013) και επηρεάζει την ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού (Schmitt, 2000).

Η **αφήγηση ιστοριών** είναι ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο στην εκπαίδευση των παιδιών, καθώς δεν συνδέεται παραδοσιακά με τη «μάθηση» (Alexiou, 2005). Οι ιστορίες προσφέρουν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να αποκτήσουν τη γλώσσα φυσικά (Garvie, 1990, στη Sühendan Er, 2014· Brewster et al., 2002, στις Ketevan & Engrim, 2018), ως *«απόκτηση γλωσσικών προτύπων χωρίς ρητή προσοχή ή διδασκαλία»* (Brown, 1994), καθώς έχουν πλούσιο λεξιλόγιο, επανάληψη της γλώσσας, ομοιοκαταληξίες και διαλόγους (Cameron, 2001). Τα επαναλαμβανόμενα ρυθμικά μοτίβα χρησιμεύουν ως βασικό πλαίσιο γλωσσικής δομής, μέσα από τα οποία τα παιδιά μπορούν αυθόρμητα να αλληλοεπιδράσουν με την αφήγηση της ιστορίας, παράγοντας προφορικά τη γλώσσα (Kolsawalla, 1999, στη Hillyard, 2016). Σύμφωνα με το Macmillan English Dictionary (2002, στη Hillyard, 2016) ο «ρυθμός» δεν είναι μόνο *«ένα κανονικό μοτίβο ήχων ή κινήσεων»* ή *«ένα κανονικό μοτίβο συλλαβών στην ποίηση»*, αλλά και *«ένα μοτίβο σε μια δραστηριότητα που καθιστά ευχάριστη την παρακολούθηση ή εύκολη την ποίηση»*.

Το **παιχνίδι** είναι επίσης ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού (Uslu, 2020). Δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς και τα συναισθήματα είναι οι πόρτες για μάθηση (Dryden & Vos, 1997). Όπως δηλώνει η Susan Halliwell (1992) *«προφανώς δεν μιλάμε για αίθουσες διδασκαλίας, όπου τα παιδιά περνούν όλο το χρόνο τους καθισμένα και μιλώντας μόνο με τον δάσκαλο»*. Τα παιδιά είναι δημιουργικά και έχουν πολλή ενέργεια, οπότε είναι καλύτερο να χρησιμοποιούμε τη φαντασία και την ενέργειά τους σε παιχνίδια ή άλλες κινητικές δραστηριότητες (Uysal & Yavuz, 2015). Οι Peck et al. (1993) επισημαίνουν την ισορροπία μεταξύ χαλαρών και έντονων δραστηριοτήτων για τη δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Το παιχνίδι μέσα από την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους μπορεί εύκολα να υποστηρίξει την ανάπτυξη γλωσσών. Επιπλέον, προωθεί τη σκέψη πέρα από το «εδώ και τώρα», το

οποίο αποτελεί σημαντική πτυχή της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες καθοδηγούμενου παιχνιδιού είναι σημαντικός και υπογραμμίζει τη σημασία της ποιοτικής εκπαίδευσης (Murphy & Evangelou, 2016).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η **μουσική** είναι μια παγκόσμια γλώσσα που έχει μια δύναμη πέρα από τις λέξεις. Η μουσική και τα τραγούδια απευθύνονται σε μαθητές όλων των ηλικιών, όλων των επιπέδων γλώσσας, και αποτελούν το μέσον που περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες στη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Schon & Moreno, 2008). Οι θεωρητικές προσεγγίσεις αναφέρουν, ότι ο εγκέφαλος θυμάται καλύτερα τις λέξεις και τις εκφράσεις της γλώσσας, όταν μαθαίνονται μέσα από τη μουσική (Ho, Cheung & Chan, 2003). Με αυτή την έννοια, η μουσική και το τραγούδι θα πρέπει να θεωρείται ουσιαστικό μέρος της διδασκαλίας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, επειδή επιτρέπουν τον πειραματισμό με τη γλώσσα και την έμμεση και ασυνείδητη μάθηση (Fleta & García, 2014).

Η **τεχνολογία** επηρεάζει όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης αλλάζοντας τον τρόπο που διδάσκουμε και μαθαίνουμε (Paulsen, 2001). Αν και έχουν διατυπωθεί ανησυχίες σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου (Elkind, 1998· NAEYC, 1996), η ενσωμάτωση διαδραστικών μέσων σε προγράμματα προσχολικής ηλικίας μπορεί να ανοίξει το δρόμο στη μάθηση (Alexiou & Vitoulis, 2014). Η έρευνα αναφέρει στοιχεία που αποδεικνύουν, ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση γλωσσών (Felix, 1999, στους Alexiou & Vitoulis, 2014· Adams, 2011) και έχει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά (McCarrick & Li, 2007· Penuel et al., 2007) στη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Haugland, 2000). Οι νέες τεχνολογίες σε συνδυασμό με την ποικιλία θεμάτων που προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανοίγουν νέους ορίζοντες στη μάθηση (Παντολέων, 2013).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάζουν ποιες δραστηριότητες, μέθοδοι ή τεχνικές είναι πιο κατάλληλες για τους μαθητές τους (Murphy & Evangelou, 2016). Πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με υλικά και να οργανώνουν τις αίθουσες διδασκαλίας, έτσι ώστε να προσφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα και να προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών (Sühendan Er, 2014). Τα μέσα αυτά βοηθούν τα παιδιά να βιώσουν τη γλωσσική αλληλεπίδραση, αντί να εκτίθενται απλώς στη γλώσσα (Evangelou et al., 2009).

3.6. Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικών πρακτικών

Είναι σαφές, όπως είδαμε, ότι τα παιδιά μαθαίνουν εντελώς διαφορετικά από τους ενήλικες μαθητές. Ως εκ τούτου, οι διδακτικές πρακτικές της ξένης γλώσσας σε πολύ νέους μαθητές πρέπει να είναι διαφορετικές από τους ενήλικες και να καθοδηγούνται από τον αναπτυξιακά κατάλληλο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ακολουθούν διαφορετικά σχέδια προγραμμάτων σπουδών κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας ξένων γλωσσών στο νηπιαγωγείο, ώστε να διδάσκουν τη γλώσσα-στόχο πιο αποτελεσματικά (Brinton, Snow & Weshe, 1989) και να δίνουν τη δύναμη στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας (Stryker & Leaver, 1997, στη Göktolga, 2013). Εκτός αυτού, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμπεριλάβουν την κουλτούρα της γλώσσας-στόχου στις δραστηριότητές τους, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν, όχι μόνο να μάθουν την ίδια τη γλώσσα, αλλά και να εισαχθούν σε μια άλλη κουλτούρα (Göktolga, 2013). Οι διάφοροι τύποι σχεδιασμού μπορούν να γίνουν ανεξάρτητα ή να συνδυάζονται για αποτελεσματικότερη μάθηση. Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή τους είναι το πιο κρίσιμο σημείο (Corbett, 2003).

Μια Πολωνή ερευνήτρια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η Jaroszewska (2007, στον Rog, 2015), εστιάζει σε ορισμένες πτυχές, που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων σε μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης:

Τα νήπια δεν κάθονται σε θρανία (χαρακτηριστικό της παραδοσιακής εκπαίδευσης), επομένως χρειάζονται πολλή κίνηση. Οι δραστηριότητες που προβλέπονται για την εν λόγω ηλικιακή ομάδα θα πρέπει να επιτρέπουν την κατανάλωση της ενέργειάς τους.

Τα παιδιά δεν είναι σε θέση να διαβάσουν και να γράψουν, οπότε η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται σε προφορικούς και οπτικούς τρόπους επικοινωνίας.

Τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο ανακαλύπτουν τη σημασία της ομάδας και τείνουν να περνούν όλο και περισσότερο χρόνο παίζοντας με τους συνομηλίκους τους. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία θα πρέπει να περιλαμβάνει πολλή ομαδική εργασία με παιγνιώδεις δραστηριότητες (Rog, 2015).

Κατά τον σχεδιασμό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ότι οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι ποικίλες και θα πρέπει να χρησιμοποιούν όλα τα συλ μάθησης: οπτικό, ακουστικό, κινητικό, συναισθηματικό, κ.λπ. Θα πρέπει να είναι σύντομες, καθώς τα παιδιά τείνουν να αποσπώνται και να βαριούνται εύκολα. Συνιστάται επίσης να χρησιμοποιούνται αναπτυξιακά κατάλληλα υλικά και εξοπλισμός: παιχνίδια,

μαριονέτες, οπτικοακουστικό υλικό (Rog, 2015). Άρα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται υλικό με βάση τις ανάγκες των παιδιών και να υπάρχει συστηματική και σαφής εστίαση στους στόχους κατά τη δημιουργία των δραστηριοτήτων (Alexiou, 2020).

Σύμφωνα με τη Jeannette Vos όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το «μάθημά» του για παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα πρέπει να έχει κατά νου:

- Το παιδί μαθαίνει κάνοντας, χορεύοντας, τραγουδώντας, βλέποντας, αγγίζοντας, τρώγοντας, μυρίζοντας, παίζοντας
- Η μάθηση πρέπει να είναι διασκεδαστική
- Ποτέ μην αγχώνεις ένα παιδί
- Υπάρχει ένα αδρανές στάδιο στην εκμάθηση γλωσσών
- Ολόκληρος ο κόσμος είναι η τάξη

3.7. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι μια διαδικασία διερεύνησης της μάθησης των παιδιών, των δεξιοτήτων και των αναγκών τους για περαιτέρω ανάπτυξη, με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης (Nutbrown, 2006, στη Göktoġa, 2013). Ανάλογα με τη μέθοδο, η αξιολόγηση διακρίνεται σε τυπική και άτυπη. Στην τυπική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται σταθμισμένα τεστ με βάση τη νόρμα, τα οποία επιτρέπουν τη σύγκριση των επιδόσεων ενός μαθητή με τους άλλους μαθητές. Η άτυπη αξιολόγηση χρησιμοποιεί άτυπα μέσα, δηλαδή παρατήρηση, λίστες ελέγχου, συνεντεύξεις, portfolio μαθητή, κ.λπ. Στην προσχολική ηλικία, οι εκπαιδευτικοί είναι καλύτερα να χρησιμοποιούν την άτυπη αξιολόγηση. Η άτυπη αξιολόγηση χρησιμοποιείται πολύ συχνά και στην εκπαίδευση ξένων γλωσσών (Colorado, 2007).

Ανάλογα με τον σκοπό η αξιολόγηση διακρίνεται σε διαμορφωτική (διαγνωστική – ενδιάμεση) και τελική. Και τα δύο αυτά είδη προτείνονται για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Wortham, 1995, στις Κακανά & Καραντζά, 2001), τα οποία εφαρμόζονται ως εξής:

α) Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος και στοχεύει στη βελτίωσή του. Έτσι, οι επί μέρους παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα από την εφαρμογή του χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση του

μαθήματος. Οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι η μαγνητοφώνηση, το ημερολόγιο και τα φύλλα εργασίας, για να είναι δυνατή η επαναξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η καταγραφή παρατηρήσεων με τη μορφή ημερολογίου στο τέλος του κάθε μαθήματος και τα φύλλα εργασίας για τη συνεχή αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής.

β) Η τελική αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιείται στο τέλος, μετά την εφαρμογή του και έχει σαν στόχο να διαπιστωθεί το συνολικό αποτέλεσμα και να αξιολογηθεί η συνολική επιτυχία και αποτελεσματικότητά του. Για την τελική αξιολόγηση κρίνεται αναγκαίο να ληφθεί υπόψη ο βαθμός αποδοχής του προγράμματος από όσους είχαν άμεση ή έμμεση σχέση με αυτό, δηλαδή από τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και πιθανόν τους γονείς. Κρίνεται επίσης αναγκαίο να αποτιμηθεί συνολικά ο βαθμός επιτυχίας του προγράμματος, ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, μέσα από την αξιολόγηση των παιδιών (Κακανά & Καραντζά, 2001).

Σημαντικό και απαραίτητο στοιχείο της αξιολόγησης είναι και η ανατροφοδότηση. Στην ουσία αποτελεί το επόμενο βήμα μετά την αξιολόγηση. Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της σύμφωνα με την Πεντέρη (2021) είναι τα εξής:

- ✓ εστιασμένη: σε δυο ή τρεις περιοχές βελτίωσης με βάση τους μαθησιακούς στόχους
- ✓ κατανοητή: για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες
- ✓ εποικοδομητική: αποσκοπεί στη βελτίωση και προάγει τον διάλογο
- ✓ υποστηρικτική: έχει θετικό κλίμα και διάθεση
- ✓ σχετική: με τους μαθησιακούς στόχους και τα κριτήρια επιτυχίας
- ✓ προκλητική: ενθαρρύνει τα παιδιά να προχωρήσουν βαθύτερα στη μάθησή τους
- ✓ επίκαιρη: παρέχεται στα παιδιά στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου προγράμματος και όχι όταν θα έχουν περάσει σε κάτι άλλο

Η αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών σε διαφορετικά επίπεδα αποτελεί λειτουργικό στοιχείο της διαδικασίας της μάθησης και γενικότερα της ανάπτυξης του μαθητή. Παρέχει πληροφορίες, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, για να σχεδιάσουν τα μαθήματά τους και να αναπτύξουν κατάλληλα προγράμματα σπουδών.

3.8. Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο

Σε συμφωνία με τις πολιτικές πολυγλωσσίας, την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων του 21ου αιώνα (Penderi, 2021a; Penderi et al., 2021), η ελληνική κυβέρνηση με την Υ.Α. Φ.7/76108/ΓΔ4/17.06.2020 (ΦΕΚ 2418/τ.Β'/18.06.2020) εισήγαγε πιλοτικά τον Σεπτέμβριο του 2020 τα αγγλικά σε 58 νηπιαγωγεία για δύο (2) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, στο υποχρεωτικό πρωινό πρόγραμμα και το 2021 υποχρεωτικά σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας. Οι δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στο ΕΩΠ του Νηπιαγωγείου και υλοποιούνται στην πρωινή λειτουργία και συγκεκριμένα στις διδακτικές ώρες που ορίζονται για τις «Οργανωμένες Δραστηριότητες και Διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ». Το πρόγραμμα πραγματοποιείται με τη διάθεση εκπαιδευτικών ΠΕ06 σε συνεργασία με τον/ την νηπιαγωγό του τμήματος.

Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική πρώτη επαφή του παιδιού με την ξένη γλώσσα αποτελούν:

- η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06) καθώς και των εκπαιδευτικών ΠΕ60 για το πλαίσιο της εφαρμογής,
- η υποστήριξη της μάθησης μέσω κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και
- η συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τους/τις νηπιαγωγούς με σκοπό την οργάνωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στο νηπιαγωγείο.

Για τους παραπάνω λόγους, προβλέφθηκε υποχρεωτική επιμόρφωση των αρμόδιων Σ.Ε.Ε. (ΠΕ06 και ΠΕ60) καθώς και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και των νηπιαγωγών από τον Σεπτέμβριο του 2021, στο πλαίσιο 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 επισπεύδον τμήμα το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) σε συνεργασία με το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας (ΕΚΠΑ) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) προκειμένου:

- α. να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές παραμέτρους και τη σημασία της εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο,

β. να αντιληφθούν 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,

γ. να αναπτύξουν κατάλληλη μεθοδολογία που συνδέει τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας με τις διαδικασίες μάθησης στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου και τη μεθοδολογία της εκμάθησης των αγγλικών για τα μικρά παιδιά,

δ. να καλλιεργήσουν συνεργατική κουλτούρα για τον σχεδιασμό και υλοποίηση δραστηριοτήτων που υιοθετούν τις αρχές της διαφοροποιημένης και ενταξιακής εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμική προσέγγιση από όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, κ.τ.λ.) και αξιοποιώντας ψηφιακά και άλλα εργαλεία για τη μεταξύ τους συνεργασία (ΦΕΚ, 26 Ιουλίου 2021, ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ, Αρ. Φύλλου 3311).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ι.Ε.Π. περιλαμβάνει 8 ενότητες και χωρίζεται σε δύο φάσεις:

Η Α΄ φάση, διάρκειας 12 ωρών, ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2021 και το περιεχόμενο των ενότητων περιλαμβάνει:

Φιλοσοφία και ταυτότητα του προγράμματος

Απόκτηση δεύτερης γλώσσας στην προσχολική ηλικία

Φιλοσοφία και το Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η πρώτη επαφή με την αγγλική γλώσσα

Μεθοδολογία και κατάλληλες τεχνικές στην προσχολική ηλικία

Παιδαγωγικές Πρακτικές: Ομαδοσυνεργατική μάθηση, Διερευνήσεις, Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική

Η Ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας μέσα από την Εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

Σχεδιασμός εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

Η Β΄ φάση, διάρκειας και αυτή 12 ωρών, ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2022 και μένει κι αυτή ανοιχτή σε όλη τη διάρκεια του έτους. Η εν λόγω φάση αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης. Αποτελείται από τις ίδιες ενότητες, αλλά εστιάζει σε πρακτικά παραδείγματα, άμεσα συνδεδεμένα με την εμπειρία της εφαρμογής της εισαγωγής της

αγγλικής γλώσσας στην τάξη. Το υλικό της επιμόρφωσης περιλαμβάνει βιντεοπαρουσιάσεις, παρουσιάσεις, επιστημονικά άρθρα, quiz και ερωτήσεις προβληματισμού και αναστοχασμού σε forum.

3.8.1 Το παιδαγωγικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου

Το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου (Ν.Π.Σ., 2014) είναι οργανωμένο κατά μαθησιακές περιοχές με σκοπό την προώθηση ικανοτήτων, όπως ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία και είναι η επικοινωνία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία, οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και θέτει το πλαίσιο της διδασκαλίας προσδιορίζοντας τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος Δημιουργίας και Έκφρασης και Πληροφορικής. Τα προγράμματα αυτά δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία. (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου, σελ. 586-587), αλλά δίνεται έμφαση στη διαθεματικότητα, την ολιστική αντίληψη της γνώσης και την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Νηπιαγωγείου, 2003· Σχολικός Οδηγός για τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών δημοσίων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων του υπουργείου Παιδείας, 2019). *«Διεθνείς οργανισμοί και φορείς εκπαίδευσης στις σχετικές οδηγίες τους τονίζουν την προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση. Παράλληλα, ασκούν αυστηρή κριτική στη μάθηση αποσπασματικών και απομονωμένων γνώσεων, στην άνευ νοήματος και ενδιαφέροντος για το παιδί άσκηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων και στις εξαντλητικές επαναληπτικές εργασίες»* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου, 2003), ενώ *«ο κατακερματισμός της γνώσης σε μαθήματα, η επανάληψη και η εξάσκηση ως πρακτικές μετάδοσης της είναι εκπαιδευτικές θέσεις παρωχημένες, που δεν προετοιμάζουν τον πολίτη του αύριο»* (Nagel, 1996, στον Οδηγό Νηπιαγωγού, 2006).

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να αποσαφηνίσουμε όρους όπως διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα και ενιαίο Α.Π, καθώς θα φανεί χρήσιμο και πρόσφορο για αιτιολογήσεις μας στη συνέχεια της εργασίας.

Διεπιστημονικότητα είναι ο τρόπος οργάνωσης του Α.Π., όπου υπάρχουν διακριτά μαθήματα, αλλά επιχειρείται με διάφορους τρόπους η συσχέτιση μεταξύ τους.

Διαθεματικότητα είναι ο τρόπος οργάνωσης του Α.Π., που καταργεί τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη συλλογική διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν ενδιαφέρον σύμφωνα με τα κριτήρια των μαθητών.

Το *Ενιαίο Α.Π.* αναφέρεται στην εσωτερική συνοχή και την ομαλή ροή τόσο εντός των ενοτήτων του μαθήματος που διδάσκεται σε διαφορετικές τάξεις όσο και στις αλληλοδιάδοχες βαθμίδες εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2002).

3.8.2. Αντιδράσεις και φόβοι για πρόωμη σχολειοποίηση

Με την εισαγωγή των αγγλικών στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου εκφράστηκαν πολλές αντιδράσεις και έντονη αμφισβήτηση αναφέροντας αυτήν την καινοτομία ως «*το πρώτο βήμα για τον κατακερματισμό της γνώσης με την κατάτμηση σε διακριτά διδακτικά αντικείμενα, που αναπόφευκτα οδηγεί στη «σχολειοποίηση» του Νηπιαγωγείου χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των νηπίων*» (ΔΟΕ, 2020).

Ο όρος «σχολειοποίηση» αναφέρεται σε έναν επίσημο τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών από την προσχολική ηλικία μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση από δασκάλους που καθοδηγούν τους μαθητές σε ένα επίσημο πρόγραμμα σπουδών που αποτελείται από ξεχωριστά μαθήματα (Gobby & Millei, 2017) με στόχο να οδηγήσουν τους νέους ανθρώπους στην απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων, αξιών και ιδεών. Συχνά, ο όρος αναφέρεται και στο σύνολο των διαδικασιών με τις οποίες ένα γνωστικό αντικείμενο ή μια μορφωτική διαδικασία ή ένα ίδρυμα εντάσσεται σε ένα σχολικό σύστημα και αποκτά τα χαρακτηριστικά του (Gray, 2017, στη Χρονοπούλου, 2018). Με τον όρο «σχολειοποίηση» εδώ, νοείται η ολοένα αυξανόμενη τάση για περισσότερες ακαδημαϊκές γνώσεις και επιδόσεις από πολύ μικρή ηλικία και η αυτούσια μεταφορά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων-μαθημάτων της σχολικής ηλικίας (δημοτικό, δευτεροβάθμια) στην προσχολική αγωγή. Το νηπιαγωγείο δηλαδή, το πλαίσιο του οποίου είδαμε παραπάνω, αρχίζει να αποκτά τα χαρακτηριστικά των υπολοίπων βαθμίδων, αγνοώντας τις ιδιομορφίες της νηπιακής σκέψης και των συναισθημάτων των παιδιών αυτής της ηλικίας και προωθώντας την ξεχωριστή μάθηση έναντι της ενιαίας διαπαιδαγώγησης.

Όσον αφορά στην εισαγωγή των αγγλικών, εθνικοί εμπειρογνώμονες από ευρωπαϊκές χώρες υποστηρίζουν, ότι η δεύτερη ή η ξένη γλώσσα θα πρέπει πρωτίστως να χρησιμοποιείται ως εργαλείο επικοινωνίας σε δραστηριότητες και όχι ως διακριτό

μάθημα. Μια επικοινωνιακή προσέγγιση φαίνεται να υιοθετείται ευρέως, καθώς ο κύριος στόχος είναι η χρήση της γλώσσας σε ουσιαστικά πλαίσια (Murphy et al., 2016). Η αγγλική ή οποιαδήποτε πρόσθετη γλώσσα συνεπώς, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένο μάθημα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της προσχολικής ηλικίας, ούτε να διδάσκεται. Αντίθετα, πρέπει να ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών με έναν φυσικό, ανεπίσημο τρόπο (Alexiou, 2020). Το παιδί θα πρέπει να εκπαιδεύεται μέσω της γλώσσας με επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται σε ουσιαστικά πλαίσια που εδράζουν σε προσχολικές πρακτικές (Mourão, 2019· Murphy et al., 2016).

3.9. Επισκόπηση ερευνών

Η εισαγωγή των αγγλικών στην Ελλάδα σε προσχολικό επίπεδο αποτελεί καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό αποτέλεσε έναυσμα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση βρέθηκαν έρευνες και άρθρα, που μελετούν την εισαγωγή ξένης γλώσσας στη συγκεκριμένη ηλικία εστιάζοντας κυρίως στον παράγοντα ηλικία (πρώιμη έναρξη) και στη μεθοδολογία και τις τεχνικές, που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια παρατίθενται οι κυριότερες έρευνες που μελετήθηκαν κατηγοριοποιημένες με βάση τα αποτελέσματα, που μπορεί να έχει μια πρώιμη έκθεση στην ξένη γλώσσα, τους παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή ξένης γλώσσας σε μικρές ηλικίες, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, τις μεθόδους και τα υλικά που χρησιμοποιεί, τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση.

3.9.1. Ο παράγοντας ηλικία στην πρώιμη έναρξη της ξένης γλώσσας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε διαφοροποιημένα αποτελέσματα, όσον αφορά την πρώιμη έναρξη της ξένης γλώσσας. Αρκετές έρευνες αποτυπώνουν τα θετικά οφέλη που έχει για τα παιδιά η πρόωγη επαφή τους με την ξένη γλώσσα, ακόμα κι από την προσχολική εκπαίδευση. Ο Keogh-Bryan (2019) σε άρθρο του σχετικά με την ενσωμάτωση σύγχρονων ξένων γλωσσών σε ένα αναδιαμορφωμένο πρωτογενές πρόγραμμα σπουδών σε διάφορες χώρες (Ουαλία, Καναδάς, Φινλανδία, Βέλγιο και Νέα Ζηλανδία) αναφέρει, ότι η γνώση τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας μπορεί μακροπρόθεσμα, να εμπλουτίσει τις εμπειρίες ζωής ενός ατόμου, παρέχει γνωστικά οφέλη, ενισχύει τις διαπροσωπικές δεξιότητες επικοινωνίας, την προσαρμοστικότητα, τη λογική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Τα αποτελέσματα μελέτης των Aytar και

Öğretir (2008, στους Kocaman & Kocaman, 2012) σε μεγάλο δείγμα στην Τσανκάγια της Άγκυρας αναφέρουν, ότι η πλειοψηφία των γονέων (94%) καθώς και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πίστευε, ότι η εκπαίδευση ξένων γλωσσών είναι απαραίτητη σε προσχολικό επίπεδο, επειδή τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σε νεαρή ηλικία. Το 57% των εκπαιδευτικών θεωρούσε την ηλικία 5-6 ως τη βέλτιστη ηλικία, για να μάθουν μια ξένη γλώσσα, ενώ το 35% πίστευε, ότι στα 3-4 έτη θα μπορούσε να είναι ακόμα καλύτερα, επιβεβαιώνοντας έτσι τους Seker et al. (2012), οι οποίοι σε έρευνά τους συγκρίνοντας δύο ομάδες μαθητών που ξεκίνησαν μια δεύτερη γλώσσα σε διαφορετικές ηλικίες, διαπίστωσαν, ότι αυτοί που άρχισαν πιο νωρίς, είχαν μεγαλύτερη επιτυχία. Στο ίδιο κλίμα η Alexiou (2020) σε μια αναθεώρηση μελετών σχετικά με την εισαγωγή ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο αναφέρει, ότι η εισαγωγή ξένης γλώσσας σε προσχολικό επίπεδο καλλιεργεί θετική στάση απέναντι στις γλώσσες, προάγει το σεβασμό και τη διαπολιτισμική ευαισθησία, αναπτύσσει γνωστικές ικανότητες και συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Σε άλλη έρευνα (Kees de Bot, 2014), όπου συμμετείχαν 168 παιδιά πρώιμης διδασκαλίας ξένων γλωσσών (EFLT) από 14 σχολεία και 26 παιδιά από 3 άλλα σχολεία μελετώντας τον αντίκτυπο της αγγλικής γλώσσας στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα, επισημαίνει, ότι μια πρόωρη έναρξη στα αγγλικά οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα επάρκειας και δεν υπάρχουν ενδείξεις, ότι η 2η γλώσσα αποβαίνει σε βάρος της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας. Παρομοίως, σε άρθρα της Lang (2009) και του Rîmniceanu (2020) γίνεται σαφές, ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών πρέπει να ξεκινά στο νηπιαγωγείο, γιατί βελτιώνει τη ζωή του ατόμου, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να μάθουν μια ξένη γλώσσα με αποτελεσματικό τρόπο στα πρώτα στάδια της ζωής τους, διευκολύνει την ανάπτυξη του εγκεφάλου, δίνει μακροπρόθεσμα ευκαιρίες σταδιοδρομίας και σε καμία περίπτωση δεν προκαλεί γλωσσική σύγχυση, γλωσσική καθυστέρηση ή γνωστικό έλλειμμα. Οι Lindahl & Sayer (2018) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της πρώιμης εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (EFL) και της ανάπτυξης αλφαριθμητισμού της μητρικής γλώσσας σε δημόσια σχολεία του Μεξικού. Στην έρευνα συμμετείχαν 61 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών χωρισμένα σε δύο ομάδες: μια πειραματική ομάδα που είχαν κάνει αγγλικά στο νηπιαγωγείο και μια ομάδα ελέγχου που δεν είχαν. Τα ευρήματα έδειξαν υψηλότερη βαθμολογία των συμμετεχόντων, που είχαν κάνει αγγλικά στο νηπιαγωγείο στην αξιολόγηση σε σχέση με τους συμμετέχοντες της άλλης ομάδας.

Άλλες μελέτες δείχνουν ότι μια πρόωμη έναρξη της ξένης γλώσσας δεν έχει τα αναμενόμενα οφέλη και μάλιστα μπορεί να επιδρά αρνητικά στη γλωσσική ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας. Ο Johnstone (1994) αναφέρει σχετικά με ένα πρόγραμμα στον Καναδά, ότι *«οι μαθητές που είχαν πρόωμη επαφή με την ξένη γλώσσα (στο νηπιαγωγείο), έχουν ένα πλεονέκτημα στην ομιλία και την ακρόαση σε σχέση με τους μαθητές πιο καθυστερημένης επαφής (στην ηλικία των 13 ετών), οι οποίοι όμως φαίνεται να έχουν ένα πλεονέκτημα στην ανάγνωση και τη γραφή»*. Επιπλέον, οι Politzer και Weiss (1969) μετά από πειραματική έρευνα δύο φάσεων, υποστηρίζουν, ότι η προφορά και η διατήρηση του λεξιλογίου αυξάνονται με την ηλικία. Η Carmen Muñoz (2006, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018) και η ομάδα της συγκρίνοντας τη μάθηση όσον αφορά στην ομιλία, ακρόαση, γραφή και ανάγνωση, διαπίστωσαν, ότι με τον ίδιο ρυθμό διδασκαλίας, οι μαθητές που ξεκίνησαν πιο αργά ήταν σταθερά ταχύτεροι και πιο αποτελεσματικοί (Myles, 2017). Η Al-Yaseen (2021) διερεύνησε τις πεποιθήσεις νηπιαγωγών του Κουβέιτ σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Το δείγμα αποτελούσαν 90 αραβόφωνες γυναίκες από τρεις εκπαιδευτικές περιοχές, οι οποίες ανέφεραν, ότι αν και είναι σημαντική η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο στάδιο του νηπιαγωγείου ως παγκόσμια γλώσσα και μέσο ενδυνάμωσης και βελτίωσης της διεθνούς επικοινωνίας, εξέφρασαν όμως ανησυχία για αρνητικό αντίκτυπο στη μητρική γλώσσα, ειδικά στις δεξιότητες γραφής. Οι Marinova-Todd, Marshall και Snow (2000) επισημαίνουν, ότι τα παιδιά μαθαίνουν νέες γλώσσες πιο αργά και με περισσότερη προσπάθεια από τους εφήβους ή τους ενήλικες.

Υπάρχουν βέβαια και αρκετές έρευνες, οι οποίες δεν αμφισβητούν τα οφέλη μιας πρόωρης επαφής των παιδιών με την ξένη γλώσσα, αλλά κάνουν σαφές, ότι ο παράγοντας ηλικία δεν έχει και τόση σημασία, όση το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λειτουργήσει αυτή η εισαγωγή. Σε πρόσφατη μελέτη (Myles, 2017), που συγκρίνει παιδιά ηλικίας 5, 7 και 11 ετών, που μαθαίνουν γαλλικά στην Αγγλία, δείχνει ότι, ακόμη και μία ώρα την εβδομάδα έχει τη δυνατότητα να αφυπνίσει ένα δια βίου ενδιαφέρον για τις ξένες γλώσσες. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελούν οι ρεαλιστικοί στόχοι και το πλαίσιο εισαγωγής, η ύπαρξη ειδικευμένων εκπαιδευτικών με εμπειρία στην προσχολική εκπαίδευση, η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθοδολογίας, καθώς και η λειτουργία μικρών τάξεων με επαρκή χρόνο έκθεσης των παιδιών στη γλώσσα-στόχο (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021). Επίσης, οι López και Méndez (2017) σχετικά με την απόκτηση και εκμάθηση ξένων γλωσσών από μικρά

παιδιά στο πλαίσιο των πολύ πρώιμων σταδίων του σχολικού συστήματος επισημαίνουν, ότι συνιστάται η έναρξη διδασκαλίας ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, αρκεί η γλώσσα να ενσωματώνεται με άλλα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών. Στο ίδιο πλαίσιο και οι Wallin και Cheevakumjorn (2020) συμφωνούν, ότι η πρώιμη έναρξη είναι καλύτερη, αφού τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι πιο δεκτική στην απόκτηση γλωσσικής ικανότητας σε μία ή περισσότερες πρόσθετες γλώσσες, αλλά επιμένουν, ότι απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση, στην οποία οι μαθητές θα έρχονται σε επαφή με τους ήχους και το καθημερινό λεξιλόγιο της δεύτερης γλώσσας.

3.9.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο

Αρκετές έρευνες κατέδειξαν ότι, πέρα από τον παράγοντα ηλικία, υπάρχουν κι άλλοι σημαντικοί παράγοντες, που επηρεάζουν την εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε πρώιμη ηλικία. Έρευνα (DeKeyser, 1999) σε δείγμα 57 Ούγγρων ομιλητών έδειξε, ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μέσω σιωπηρών μηχανισμών, ενώ οι ενήλικες έχουν χάσει την ικανότητα να μάθουν μια γλώσσα χωρίς να σκεφτούν τη δομή της. Ο παράγοντας ωρίμανση δεν σημαίνει, βέβαια, ότι τα παιδιά πρέπει απλώς να μάθουν μια ξένη γλώσσα στο δημοτικό και όχι στο γυμνάσιο, αλλά ότι τα παιδιά είναι καλύτερα από τους ενήλικες στην απόκτηση μιας γλώσσας σιωπηρά, όχι στο να υπολογίσουν ρητά τη δομή της. Άλλη έρευνα των Łockiewicz et al. (2018) μελετώντας τους πρώτους προγνωστικούς παράγοντες της εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (EFL) στην προσχολική ηλικία σε 30 παιδιά σε δύο ιδιωτικά και ένα κρατικό νηπιαγωγείο, αναφέρει, ότι η φωνολογική επίγνωση στη μητρική γλώσσα σχετίζεται με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Σε έρευνά του ο Shnein (2017) αναφέρει, ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχή κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας πέρα από την ηλικία, όπως νευρολογικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί, η έκθεση και τα κίνητρα.

Σε έρευνα των Adžija και Sindik (2014) παρουσιάστηκε ως βασικός παράγοντας για την επιτυχή απόκτηση της γλώσσας από τα παιδιά η διασκέδαση αναφέροντας, ότι στην προσχολική ηλικία υπάρχει εγγενές κίνητρο για την εκμάθηση γλωσσών, όταν η μάθηση γίνεται χωρίς άγχος. Εκτός αυτού (Dolean, 2015, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018), εάν η διδασκαλία και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας βασίζεται στην *«οργάνωση κατάλληλων δραστηριοτήτων που διεξάγονται στη γλώσσα-στόχο,*

χρησιμοποιώντας έννοιες με τις οποίες τα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα στη μητρική τους γλώσσα, τότε η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί ήδη από το νηπιαγωγείο». Σε μελέτη που έγινε σε μαθητές 8 έως 14 ετών σχετικά με τα κινήτρα στην τάξη (Nikolon, 1999), βγήκε το συμπέρασμα, ότι διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία και ότι για τους νεότερους μαθητές «τα μαθήματα πρέπει να είναι διασκεδαστικά και ο δάσκαλος είναι στο επίκεντρο». Παρομοίως και οι Singleton και Lengyel (1995) θεωρούν, ότι ο διδακτικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι, να κινήσει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των νέων μαθητών και να βρει πώς θα αποδώσουν καλύτερα. Οι Andúgar και Cortina-Pérez (2018) σε έρευνα των απόψεων 32 εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας, σχετικά με την εφαρμογή της αγγλικής γλώσσας σε νηπιαγωγεία στην Ισπανία, δείχνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών και στο μαθησιακό περιβάλλον και τα υλικά, τα οποία πρέπει να προσαρμόζονται στην ομάδα-στόχο, ώστε να προωθούν την επικοινωνία. Επίσης, η Siobhan Hannan (2016) σε διερεύνηση της διδασκαλίας σε ένα ιταλικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου στη Μελβούρνη, η οποία είχε διπλό ρόλο στη μελέτη, ως νηπιαγωγός και ως ερευνήτρια, διαπίστωσε, ότι οι διδακτικές πρακτικές, που μεγιστοποιούν την έκθεση στην ξένη γλώσσα, αποτελούν υψηλή προτεραιότητα.

Η Myles (2017) αναφέρει ως σημαντικό παράγοντα τη συνέχεια επισημαίνοντας ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών πρέπει να ενσωματώνεται στη συνολική εκπαίδευση των παιδιών από τα πρώτα χρόνια έως το τέλος της σχολικής εκπαίδευσης, ώστε να αποφεύγονται τα εξαιρετικά αποθαρρυντικά ζητήματα μετάβασης.

3.9.3. Προσόντα των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο

Η εισαγωγή ξένων γλωσσών στην προσχολική εκπαίδευση έχει προκαλέσει την ανάγκη για εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, ώστε να διδάξουν την ξένη γλώσσα αποτελεσματικά. Οι Nikolon και Mihaljević Djigunović (2011) αναφέρουν, ότι οι εκπαιδευτικοί των πολύ νέων μαθητών πρέπει να είναι ειδικοί στη διδασκαλία αυτής της ηλικιακής ομάδας και να έχουν πολύ καλή γνώση του περιεχομένου και του προγράμματος σπουδών. Έρευνα των Andúgar και Cortina-Pérez (2018) αποτύπωσε εκτός άλλων, ότι μια φιλική και θετική προσωπικότητα μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση της ξένης γλώσσας και ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόσει το μάθημα στις ιδιαιτερότητες

των νέων μαθητών όσον αφορά την προσωπικότητα και τις μαθησιακές διαδικασίες. Σε άλλη έρευνα (DaCosta, 2018) σε νηπιαγωγείο, όπου φοιτούν παιδιά ηλικίας 3-5 ετών, αναφέρεται, ότι ακόμη και οι νέοι εκπαιδευτικοί, χωρίς ιδιαίτερη διδακτική εμπειρία, είναι σε θέση να διδάξουν με επιτυχία σε νηπιαγωγείο, εάν η αγάπη για τα παιδιά είναι μεταξύ των ανθρωπίνων ιδιοτήτων τους.

Η Alexiou (2015, 2020) επισημαίνει, ότι οι πολύ νέοι μαθητές είναι ανήσυχοι από τη φύση τους και χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους. Είναι σημαντικό λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το επίπεδο των μαθητών και το στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης, στο οποίο βρίσκονται ανάλογα με την ηλικία τους, ώστε να είναι σε θέση να κρατήσει το μυαλό των παιδιών ενεργό και το ενδιαφέρον τους ζωντανό.

Τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει ξένη γλώσσα στην προσχολική ηλικία είναι διεθνώς αποδεκτά, αλλά παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των χωρών, όσον αφορά στις απαιτήσεις τους (Murphy et al., 2016). Η Černà (2015, στις Dagarin & Skubic, 2017) περιγράφοντας την κατάσταση στην Τσεχική Δημοκρατία, αναφέρει, ότι *«οι απαιτήσεις προσόντων παραμένουν απροσδιόριστες για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης της αγγλικής γλώσσας»* και επισημαίνει την έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών αγγλικών, ενώ η Portiková (2015, στις Dagarin & Skubic, 2017) απεικονίζει παρόμοια κατάσταση στη Σλοβακία, όπου οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης δεν υποχρεούνται να διαθέτουν ειδικό τίτλο σπουδών, που να πιστοποιεί την επάρκεια και τη μεθοδολογία διδασκαλίας ξένης γλώσσας. Έλλειψη γλωσσικής κατάρτισης έχει διαπιστωθεί και σε εκπαιδευτικούς στην προσχολική εκπαίδευση στη Σουηδία (Schröter & Molander Danielson, 2016).

Τα προσόντα αυτά αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση των προγραμμάτων εισαγωγής ξένης γλώσσας στην προσχολική αγωγή και η εκπαίδευση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών απαραίτητη. Είναι πολύ σημαντικό επομένως, να υπάρχει συγκεκριμένη κατάρτιση σχετικά με την ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε προσχολικό επίπεδο (Alexiou, 2020). Το ίδιο αναφέρουν και οι Dagarin και Skubic (2017) σε έρευνα σχετικά με τις πεποιθήσεις 90 εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αναγνωρίζουν τη σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών από το νηπιαγωγείο και θεωρούν σημαντική την κατάρτισή τους επιβεβαιώνοντας την έρευνα των Kocaman και

Kocaman (2012), στην οποία συμμετείχαν ένας νηπιαγωγός σε κρατικό σχολείο και ένας σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο, ότι απαιτείται ειδική εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς ξένης γλώσσας για αυτή την ηλικιακή ομάδα.

3.9.4. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο

Αρκετές είναι οι έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία, που έχουν ασχοληθεί με τις μεθόδους και τις τεχνικές, που είναι δόκιμο να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός, που διδάσκει ξένη γλώσσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η Δρ Christina Shelletter από το Πανεπιστήμιο του Hertfordshire, θεωρεί τη μέθοδο της εμβάπτισης εξαιρετικά αποτελεσματική με μικρά παιδιά λέγοντας ότι είναι *«η καλύτερη και πιο επιτυχημένη μέθοδος εκμάθησης ξένων γλωσσών σε νεαρή ηλικία»* (Science Daily, 2009). Ωστόσο, δεν είναι κατάλληλη για οποιοδήποτε προσχολικό περιβάλλον, καθώς απαιτεί σημαντικές προσαρμογές, συμπεριλαμβανομένης της επάρκειας των εκπαιδευτικών στη γλώσσα-στόχο.

Η έρευνα παρέχει στοιχεία και για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου TPRS στην εισαγωγή ξένης γλώσσας. Σε μία από αυτές τις μελέτες, που διεξήχθη στην Τουρκία με πολύ νέους μαθητές, οι Demir και Çubukcu (2014) αποδεικνύουν, ότι τα βχρονα παιδιά που διδάσκονταν μέσω της TPRS ήταν στατιστικά πιο επιτυχημένα στην ανάκληση λεξιλογίου, από τα παιδιά που διδάσκονταν μέσω επικοινωνιακών μεθόδων. Οι Kara και Aydın (2018) μελετώντας τις πιθανές επιπτώσεις της TPRS στην απόκτηση δεκτικού και παραγωγικού λεξιλογίου δεύτερης γλώσσας από πολύ νέους μαθητές σε δείγμα 19 μαθητών νηπιαγωγείου έδειξαν, ότι η TPRS έχει θετική επίδραση τόσο στην ανάκληση όσο και στη διατήρηση του λεξιλογίου. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Li (2013) η μέθοδος TPRS επιτρέπει στους μαθητές να περάσουν μια σιωπηλή περίοδο πριν από την παραγωγή της γλώσσας, ενθαρρύνει τις σωματικές δραστηριότητες και δημιουργεί μια ασφαλή και διεγερτική ατμόσφαιρα στην τάξη. Η Sühendan Er (2013), ομοίως, θεωρεί τη μέθοδο αυτή ως την καταλληλότερη μέθοδο διδασκαλίας για τους νέους μαθητές, γιατί περιλαμβάνει το παιχνίδι, απαραίτητο στοιχείο στην προσχολική εκπαίδευση και καθιστά τη μάθηση ευχάριστη για τα μικρά παιδιά σε ένα περιβάλλον χωρίς άγχος.

Όπως υποστηρίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003), η CLIL θεωρείται, ότι συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη πολύγλωσσων πολιτών από την Ευρωπαϊκή

Ένωση. Αν και η CLIL μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε γλώσσα, στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, η πιο δημοφιλής γλώσσα στην οποία πραγματοποιείται είναι τα αγγλικά λόγω της λειτουργίας της ως *lingua franca* (Juan-Garau, 2008, στους Papadopoulos & Griva, 2014). Σε έρευνα (Yamano, 2013) διερευνήθηκε η δυνατότητα εφαρμογής της CLIL σε ιαπωνικό πλαίσιο όσον αφορά στις τέσσερις σημαντικές πτυχές της, γνωστές ως 4Cs. Συμμετείχαν 35 μαθητές με διδασκαλία CLIL και 36 μαθητές με συμβατική διδασκαλία ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι με αυθεντικό περιεχόμενο (Content) οι μαθητές της CLIL εμπλουτίστηκαν συναισθηματικά (Communication and Cognition), συμμετείχαν ενεργά στις γλωσσικά και γνωστικά απαιτητικές εργασίες, οι οποίες σχετίζονταν με παγκόσμια ζητήματα (Culture).

Η Σουλιώτη (2015) σε μια πιλοτική εφαρμογή παιγνιωδών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο σχετικά με τη διαδικασία εισαγωγής και υλοποίησης μιας παρέμβασης εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της προσχολικής ηλικίας (39 μαθητές) αναφέρει τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης αναφορικά με τα οφέλη της υλοποίησης παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Με επίκεντρο τα παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών, οι López και Méndez (2004) προτείνουν για την διδασκαλία ξένων γλωσσών στην προσχολική εκπαίδευση προφορικές δραστηριότητες, παιχνίδια και φύλλα εργασίας μόνο ως υποστήριξη για αξιολόγηση. Η Fleta (2014, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018) πιστεύει επίσης ότι, εκτός από την ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων, σημαντικές είναι τόσο οι λεπτές όσο και οι αδρές κινητικές δεξιότητες που συνεπάγονται κίνηση και ρυθμό. Οι Tarakcioğlu και Tunçarslan (2014) πραγματοποίησαν μελέτη στην Άγκυρα της Τουρκίας με συμμετέχοντες 28 παιδιά προσχολικής ηλικίας 3-4 ετών χωρισμένα σε δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκαν μικρές ιστορίες, τραγούδια και κινούμενα σχέδια επίσης για ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Στο τέλος της μελέτης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά στην πειραματική ομάδα μπορούσαν να θυμηθούν περισσότερα στοιχεία λεξιλογίου από τα άλλα, καθώς τα έμαθαν σε ένα ουσιαστικό και ευχάριστο πλαίσιο βασισμένο σε μικρές ιστορίες.

Φαίνεται, ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία έχει επίσης, μια σημαντική θέση στην προσχολική ηλικία (Haugland, 2000) και ότι τα παιδιά επωφελούνται από αυτό το είδος έκθεσης και συμμετοχής. Η πρόσφατη μελέτη των Linuwih και Trihastutie (2020) χρησιμοποίησε αγγλικές ρίμες νηπιαγωγείων και παιδικά τραγούδια ως μέσα εκμάθησης

για την υποστήριξη νηπίων που δεν ζουν σε αγγλόφωνη χώρα (Ινδονησία), αλλά κάνουν χρήση των ψηφιακών μέσων ως μέσα μάθησης. Εν τω μεταξύ, η χρήση ψηφιακών μέσων σε αυτή την μελέτη υποστηρίζεται από μια προηγούμενη έρευνα σχετικά με την επίδραση των ψηφιακών μέσων στη μάθηση των νηπίων (Strouse & Ganea, 2017), η οποία υποδηλώνει, ότι τα ηλεκτρονικά βιβλία υποστήριξαν τη μάθηση των παιδιών μέσω της αύξησης της συμμετοχής και της προσοχής τους. Η μελέτη, επιπλέον, δείχνει, ότι τα νήπια που διάβασαν ηλεκτρονικό βιβλίο έδωσαν μεγαλύτερη προσοχή, εμφάνισαν πιο θετική στάση και έκαναν περισσότερα σχόλια για το περιεχόμενο από εκείνα, που διάβασαν τις έντυπες εκδόσεις.

3.9.5. Σχεδιασμός και Αξιολόγηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών

Οι δραστηριότητες που σχεδιάζουν και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, άλλες φορές απαιτούν εκτενή σχεδιασμό και αρκετά βοηθητικά μέσα για να πραγματοποιηθούν, ενώ άλλες φορές είναι πιο αυθόρμητες και δεν χρειάζονται καμία προετοιμασία (Παντολέων, 2013). Η Sühendan Er (2014) ερευνώντας τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές ξένων γλωσσών σε πολύ νέες τάξεις μαθητών σε 34 καθηγητές ξένων γλωσσών, που διδάσκουν σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία στην Άγκυρα, έδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν όχι μόνο αποτελεσματικές τεχνικές αλλά και εύκολες στην προετοιμασία.

Η Göktolga (2013) ερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τους σκοπούς της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, τις πρακτικές τους, τις προκλήσεις και την αντιμετώπιση των προκλήσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών από παιδιά. Το δείγμα αποτελούσαν 20 συμμετέχοντες και τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι ο σκοπός της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα προσχολικά χρόνια αφορά την ανάπτυξη μιας άλλης γλώσσας από τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους ιστορίες, τραγούδια, παιχνίδια, βιβλία και flashcards στοχεύοντας στο ενδιαφέρον των παιδιών και ότι η έλλειψη γνώσης για την ανάπτυξη των παιδιών και τη διαχείριση της τάξης ήταν οι κύριες προκλήσεις τους κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών από τα παιδιά. Οι συμμετέχοντες συμβουλευόνταν τους συναδέλφους τους και χρησιμοποιούσαν επιπλέον πόρους για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετώπιζαν κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Οι Kocaman και Kocaman (2012) μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση ξένων γλωσσών στην προσχολική ηλικία έδειξαν, ότι οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούσαν δραστηριότητες που βασίζονταν σε παιχνίδια με στόχο την εισαγωγή των παιδιών στη νέα γλώσσα, ήταν αποτελεσματικότερες. Σε κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό πάντως ο διδακτικός στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι, να κινήσει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των νέων μαθητών και να βρει πώς θα αποδώσουν καλύτερα (Singleton & Lengyel, 1995).

Οι πρακτικές αξιολόγησης στη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε νέους μαθητές περιορίζονται κυρίως στα δημοτικά σχολεία. Για παράδειγμα, ο Yang (2008) διερεύνησε τις πρακτικές αξιολόγησης 425 εκπαιδευτικών σε μια έρευνα με δασκάλους ξένης γλώσσας σε δημοτικό σχολείο της Ταϊβάν. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν, ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και με τη δυσκολία εφαρμογής της αξιολόγησης επηρεάζουν σημαντικά τις πρακτικές αξιολόγησης. Αυτές οι πρακτικές αξιολόγησης μπορούν να επιτευχθούν με αυτό που αποκάλυψε ο Shaaban (2000) στη μελέτη του σχετικά με την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των νέων μαθητών σε προσχολικές τάξεις. Υποστήριξε ότι σε έναν θεματικό σχεδιασμό και υλοποίηση, ενώ διδάσκουμε νέους μαθητές, πρέπει να υπάρχουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Όπως αναφέρουν οι Inbar-Lourie και Shohamy (2009), η αξιολόγηση πρέπει να είναι σύμφωνη με τις δομές αξιολόγησης για νέους μαθητές και ότι πρέπει να επανεξετάζονται και να αναθεωρούνται συνεχώς. Ο Butler (2009) σε επισκόπηση μελετών σχετικά με την αξιολόγηση σε τρεις ασιατικές χώρες διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες. Δεν είχαν επαρκείς γνώσεις σχετικά με την αξιολόγηση, ούτε και επαρκή χρόνο για τη διεξαγωγή της.

3.10. Κριτική σύνθεση ερευνών

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία εστίασε σε 51 έρευνες και άρθρα από τη διεθνή βιβλιογραφία, που εξετάζουν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε νέους (YL) και πολύ νέους (VYL) μαθητές.

Στην πλειονότητά τους εστιάζουν στον παράγοντα ηλικία και στον βαθμό που αυτός επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης εισαγωγής στην κοινωνική, γνωστική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της

ηλικίας. Αυτός καθ' αυτός ο παράγοντας αποτελεί και τη βασική αιτία «διαμάχης», όσον αφορά στην πρόιμη έναρξη. Κάποιες έρευνες έδειξαν, ότι η έκθεση σε μια ξένη γλώσσα σε τόσο νεαρή ηλικία μπορεί να είναι επωφελής για τα παιδιά, καθώς είναι πιο πιθανό να μάθουν χωρίς μεγάλη προσπάθεια (Keogh-Bryan, 2019· Kocaman & Kocaman, 2012· Seker et al., 2012· Alexiou, 2020· Kees de Bot, 2014· Lang, 2009· Rîmnicéanu, 2020· Lindahl & Sayer, 2018). Ήταν αρκετές όμως και αυτές που αναφέρουν μια πολύ πρόιμη έναρξη ως ανασταλτικό παράγοντα σε τομείς της ανάπτυξης του παιδιού σ' αυτήν την ηλικία, για παράδειγμα της γλωσσικής ανάπτυξης κυρίως στη μητρική γλώσσα (Johnstone, 1994· Politzer & Weiss, 1969· Carmen Muñoz, 2006· Myles, 2017· Al-Yaseen, 2021· Marinova-Todd, Marshall & Snow, 2000). Τέλος υπάρχουν μελέτες, που επισημαίνουν τα σημαντικά οφέλη της επαφής του παιδιού με μια ξένη γλώσσα τονίζοντας όμως, ότι η ηλικία δεν είναι ο βασικός παράγοντας επιτυχίας, αλλά το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα αυτή η επαφή, αναφέροντας ενδεικτικά τη μεθοδολογία, τον εκπαιδευτικό και το πρόγραμμα σπουδών (Myles, 2017· López & Méndez, 2017· Wallin & Cheevakumjorn, 2020).

Άλλοι εξίσου σημαντικοί και καθόλου αμελητέοι παράγοντες, που επηρεάζουν την εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε πρόιμη ηλικία είναι, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, η γλωσσική και γνωστική ετοιμότητα του παιδιού (DeKeyser, 1999· Łockiewicz et al., 2018· Shnein, 2017), τα κίνητρα, τα οποία θα δώσουν έναυσμα στα παιδιά και θα ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους (Adžija & Sindik, 2014· Dolean, 2015· Nikolov, 1999· Singleton & Lengyel, 1995· Andúgar & Cortina-Pérez, 2018· Siobhan Hannan, 2016), καθώς και τη συνέχεια από τη μία βαθμίδα στην άλλη, η οποία θα νοηματοδοτήσει και το μακροπρόθεσμο των οφελών της ξένης γλώσσας (Myles, 2017).

Ένα άλλο ερώτημα που ταλανίζει την εκπαιδευτική κοινότητα παγκοσμίως είναι, ποιος τελικά είναι πλέον κατάλληλος να διδάξει την ξένη γλώσσα στα παιδιά αυτής της ηλικίας και τι προσόντα πρέπει να διαθέτει. Όσον αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός αναφέρονται η θετική προσωπικότητα και η αγάπη για τα παιδιά (Andúgar & Cortina-Pérez, 2018· DaCosta, 2018), η γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών αυτής της ηλικιακής ομάδας (Alexiou, 2015, 2020), η ευελιξία και η δημιουργικότητα, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών και να προωθεί τις ικανότητες και τη δημιουργικότητά τους. Βέβαια, σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, το προσοντολόγιο των

εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας σε πολλές χώρες παραμένει αδιευκρίνιστο ή ασαφές, με αποτέλεσμα τη μη ικανοποιητική έκβαση και τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εισαγωγής ξένης γλώσσας (Černà, 2015· Portiková, 2015, στις Dagarin & Skubic, 2017· Schröter & Molander Danielson, 2016).

Οι πολύ νέοι μαθητές χαρακτηρίζονται από μικρό εύρος συγκέντρωσης, αλλά μεγάλο ενθουσιασμό. Παρακινούνται εύκολα, αλλά μαθαίνουν αργά και έχουν μικρή μνήμη, οπότε χρειάζονται πολλές επαναλήψεις. Έχουν πολύ ενέργεια και μαθαίνουν μέσα από τις αισθήσεις τους (Sühendan Er, 2014). Γνωρίζοντας όλα αυτά τα χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας θα πρέπει να χρησιμοποιεί και τις κατάλληλες γι' αυτήν την ηλικία μεθόδους. Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες αναφέρουν ως τις πλέον κατάλληλες την TPRS (Demir & Çubukçu, 2014· Kara & Aydın, 2018· Li, 2013· Sühendan Er, 2013) και τη μέθοδο CLIL (European Commission, 2003· Yamano, 2013), γιατί επιτρέπει στα παιδιά να επικεντρώνονται στο εκάστοτε αντικείμενο και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με φυσικό τρόπο, σχεδόν ασυναίσθητα (Griva & Deligianni, 2017). Επιπλέον, δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, ο χορός, η μουσική, οι ιστορίες σε συνδυασμό με την τεχνολογία, συμβάλλουν θετικά στη μάθηση, όταν συντονίζονται με τη γλώσσα (Uysal & Yavuz, 2015). Γι' αυτό πολλές έρευνες εστιάζουν σε τέτοιες δραστηριότητες ως πλέον κατάλληλες για την ενσωμάτωση της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, γιατί το «συναισθηματικό φίλτρο» είναι χαμηλό (Alexiou, 2005) κι έτσι τα παιδιά απορροφούν και αφομοιώνουν περισσότερο από ό, τι σε μια κατάσταση διδασκαλίας (Σουλιώτη, 2015· López & Méndez, 2004· Fleta, 2014· Tarakcioğlu & Tunçarslan, 2014· Linuwih & Trihastutie, 2020· Strouse & Ganea, 2017).

Τέλος, όσον αφορά στον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών, είναι, πολύ σημαντικό να βασίζεται στη δράση, να κάνει ενεργούς τους μαθητές, να δημιουργεί ευκαιρίες, για να ακούσουν και να εξασκήσουν τη νέα γλώσσα μέσα από ρουτίνες, οι οποίες αποτελούν φυσικές συνθήκες για τα παιδιά και βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Kersten & Rhode, 2013, στους Łockiewicz et al., 2018). Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν δραστηριότητες εύκολες στον σχεδιασμό (Sühendan Er, 2014) και συνάμα αποτελεσματικές (Singleton & Lengyel, 1995· Kocaman & Kocaman, 2012). Οι βασικές και συνήθειες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, εδράζονται στην άγνοια πολλές φορές των χαρακτηριστικών αυτής της ηλικιακής ομάδας (Göktolga, 2013). Για το καίριο κομμάτι της αξιολόγησης σ' αυτήν την ηλικία η βιβλιογραφία είναι περιορισμένη έως και ελλιπής. Ιδανικά θα πρέπει να περιλαμβάνει εναλλακτικές μορφές

αξιολόγησης (Shaaban, 2000· Inbar-Lourie & Shohamy, 2009), αλλά αυτό είναι ανέφικτο πολλές φορές λόγω του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών ή της άγνοιάς τους στο συγκεκριμένο θέμα (Yang, 2008· Butler, 2009).

Οι έρευνες, οι οποίες μελετήθηκαν και αναλύθηκαν παραπάνω, αποτυπώνονται στον Πίνακα 3.1. με βάση τον θεωρητικό προβληματισμό, το αντικείμενο δηλαδή διερεύνησης, το δείγμα των συμμετεχόντων και την ιδιότητά τους και τα αποτελέσματα των μελετών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1

Εσχάρα ερευνών

Έρευνα	Θεωρητικός προβληματισμός	Δείγμα	Συμπεράσματα
Adžija & Sindik (2014)	Θεωρίες για την εκμάθηση γλωσσών	Επισκόπηση μελετών.	<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τρεις φάσεις - Βασικός παράγοντας για την επιτυχή απόκτηση της γλώσσας είναι η διασκέδαση - Στην προσχολική ηλικία υπάρχει εγγενές κίνητρο για την εκμάθηση γλωσσών και η μάθηση θα πρέπει να είναι χωρίς άγχος.
Alexiou (2020)	Γεγονότα και μύθοι σχετικά με την EFL στο νηπιαγωγείο- προκλήσεις της εφαρμογής της.	Επισκόπηση μελετών,	-Η εισαγωγή ξένης γλώσσας σε προσχολικό επίπεδο επηρεάζει θετικά τα κίνητρα, καλλιεργεί θετική στάση απέναντι στις γλώσσες, προάγει το σεβασμό και τη διαπολιτισμική ευαισθησία, αναπτύσσει γνωστικές ικανότητες και συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης σε αυτή την ηλικία.
Alexiou et al. (2021)	Τα πλεονεκτήματα και οι προκλήσεις της εισαγωγής της EFL στα νηπιαγωγεία.	477 συμμετέχοντες (102 εκπαιδευτικοί- 27 διευθυντές νηπιαγωγείων - 23 Συντονιστές Εκπαίδευσης) και 325 γονείς.	<ul style="list-style-type: none"> - Παρά τον αρχικό δισταγμό, υπήρχαν πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της EFL. - Σημαντική η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. - Ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση σε συγκεκριμένους τομείς. - Δυσκολίες (έλλειψη πόρων, διαθεσιμότητα χρόνου εντός των ωρών εργασίας για την προώθηση του συνεργατικού σχεδιασμού της διδασκαλίας).
Al-Yaseen (2021)	Οι πεποιθήσεις των δασκάλων νηπιαγωγείου του Κουβέιτ σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.	90 αραβόφωνες γυναίκες δασκάλες του Κουβέιτ από τρεις εκπαιδευτικές περιοχές.	<ul style="list-style-type: none"> -Σημαντική η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο στάδιο του νηπιαγωγείου. -Σημαντική η εκμάθησης της αγγλικής ως μέσο ενδυνάμωσης και βελτίωσης της διεθνούς επικοινωνίας. -Ανησυχία για αρνητικό αντίκτυπο στη μητρική γλώσσα, ειδικά στις δεξιότητες γραφής.
Andúgar & Cortina-Pérez (2018)	Η εφαρμογή της EFL στο νηπιαγωγείο, όσον αφορά στρατηγικές για την αύξηση των κινήτρων των μαθητών.	32 εκπαιδευτικοί EFL στην Ισπανία, με μέση εμπειρία 10 ετών στη διδασκαλία αγγλικών στην προσχολική ηλικία.	<ul style="list-style-type: none"> -Μια θετική προσωπικότητα μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση της FL. -Ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόσει το μάθημα στις ιδιαιτερότητες των νέων μαθητών όσον αφορά την προσωπικότητα και τις μαθησιακές διαδικασίες. -Τα υλικά πρέπει να προσαρμόζονται στην ομάδα-στόχο.
Beltran & Peercy (2012)	Η συνεργασία μεταξύ καθηγητών αγγλικών και δασκάλων δημοτικού σχολείου ως ευκαιρία για κοινή μάθηση των εκπαιδευτικών.	3 ζευγάρια εκπαιδευτικών δημοτικού και καθηγητών αγγλικών	Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν εργαλεία για να συν οργανώσουν τους στόχους διδασκαλίας, να συν-κατασκευάσουν τη γνώση και τελικά να μετασχηματίσουν τις διδακτικές πρακτικές για να καλύψουν τις ανάγκες πολιτιστικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών.
DaCosta (2018)	Οι εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης της αγγλικής μεθοδολογίας που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί.	4 καθηγητές αγγλικών και 3 αίθουσες διδασκαλίας νηπιαγωγείου, όπου φοιτούν παιδιά ηλικίας από 3 - 5 ετών.	<ul style="list-style-type: none"> -Οι νηπιαγωγοί χρειάζονται υπομονή και κατανόηση. -Επιλογή αναπτυξιακά κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού. -Συνεργασία με τους γονείς για να αναπτύξουν εκπαιδευτικά σχέδια. -Χρήση εργαλείων αξιολόγησης. -Χρήση και ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις αίθουσες διδασκαλίας.

Darwish (2012)	Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων νηπιαγωγείου του Κουβέιτ, για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας της EFL.	12 αραβόφωνοι νηπιαγωγοί χωρίς εμπειρία ή γνώση στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.	<ul style="list-style-type: none"> - Ελλιπείς εκπαιδευτικοί. - Χαλάρωση του προγράμματος σπουδών, ώστε οι δημιουργικοί εκπαιδευτικοί να μπορούν να αισθάνονται ελεύθεροι να κάνουν καλύτερα τη διδασκαλία τους.
DeKeyser (1999)	Οι επιπτώσεις της κρίσιμης περιόδου στη μάθηση 2 ^{ης} γλώσσας.	57 φυσικοί ομιλητές της ουγγρικής γλώσσας, 32 άνδρες και 25 γυναίκες.	<ul style="list-style-type: none"> - Η επίδραση της ωρίμανσης δεν σημαίνει, ότι τα παιδιά πρέπει απλώς να μάθουν μια ξένη γλώσσα στο δημοτικό και όχι στο γυμνάσιο. - Τα παιδιά είναι καλύτερα από τους ενήλικες στην απόκτηση μιας γλώσσας σιωπηρά, όχι στο να υπολογίσουν ρητά τη δομή της.
Demir & Çubukçu (2014)	Ο αντίκτυπος της TPRS στη λεκτική ικανότητα των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης.	Πειραματικός σχεδιασμός σε δύο ομάδες, ομάδα παρέμβασης στην TPRS και ομάδα ελέγχου.	- Τα δχρονα παιδιά που διδάσκονταν μέσω της TPRS ήταν στατιστικά πιο επιτυχημένα στην ανάκληση λεξιλογίου, από τα παιδιά που διδάσκονταν μέσω επικοινωνιακών μεθόδων.
Ellis (2015)	Περιπτωσιολογική μελέτη κατάρτισης εκπαιδευτικών για να τους εξοπλίσει με τις δεξιότητες και την εμπιστοσύνη για να εισαγάγουν τα αγγλικά στο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης.	25 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης.	<ul style="list-style-type: none"> - Οι συμμετέχοντες βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στην αγγλική γλώσσα. - Υπήρξε αλλαγή στις απόψεις ότι τα αγγλικά πρέπει να παραδίδονται ως «διακριτά μαθήματα αγγλικών» μία ή δύο φορές την εβδομάδα, σε μια πιο ολοκληρωμένη και ολιστική προσέγγιση. - Όλοι οι συμμετέχοντες θεώρησαν, ότι χρειάζονταν περισσότερες συνεδρίες.
Fleta & García (2014)	Η μουσική ως μέσο διδασκαλίας και εκμάθησης των αγγλικών ως ξένη / δεύτερη γλώσσα.	20 μαθητές ηλικίας 6-7 ετών σε δίγλωσσο σχολείο στη Μαδρίτη.	Η χρήση μουσικής και τραγουδιών στις αίθουσες διδασκαλίας μπορεί να αποφέρει οφέλη τόσο στη διδασκαλία και τη μάθηση της γλώσσας όσο και στη διδασκαλία και εκμάθηση περιεχομένου.
Fojkar & Skubic (2017)	Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την πρόμνη εκμάθηση ξένων γλωσσών.	90 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής.	<ul style="list-style-type: none"> - Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής γνωρίζουν τη σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών. - Σημαντική η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας. - Απροσδιόριστα τα προσόντα των εκπαιδευτικών - Έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών αγγλικών.
Göktolga (2013)	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τους σκοπούς της διδασκαλίας ξένων	20 συμμετέχοντες, 11 από τους οποίους εκπαιδεύτηκαν στη διδασκαλία ξένης γλώσσας σε πολύ νέους	<ul style="list-style-type: none"> - Ο σκοπός της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα προσχολικά χρόνια αφορά την ανάπτυξη μιας άλλης γλώσσας από τα παιδιά. - Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους ιστορίες και στοχεύουν στο ενδιαφέρον των παιδιών.

	γλωσσών, τις πρακτικές, τις προκλήσεις και την αντιμετώπισή τους στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών.	μαθητές και 9 από τους οποίους δεν το έκαναν.	<ul style="list-style-type: none"> - Χρησιμοποιούνται τραγούδια, παιχνίδια, βιβλία και flashcards. - Η έλλειψη γνώσης για την ανάπτυξη των παιδιών και τη διαχείριση της τάξης είναι οι κύριες προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών από τα παιδιά. - Συμβουλευονται τους συναδέλφους τους και χρησιμοποιούν επιπλέον πόρους για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν.
Hillyard (2015)	Τα ρυθμικά μοτίβα στις ιστορίες και η παραγωγή λέξεων.	25 μαθήτριες Ισπανίδες, 4 ετών σε αυτή την τάξη νηπιαγωγείου. 1 δάσκαλος, φυσικός ομιλητής αγγλικών.	<ul style="list-style-type: none"> - Οι επαναλαμβανόμενες φράσεις και ο ρυθμός στην αφήγηση των ιστοριών έκαναν τα παιδιά να αλληλοεπιδράσουν αυθόρμητα, παράγοντας τη γλώσσα. - Τα παιδιά ενεπλάκησαν στην αφήγηση ιστοριών και παρακινήθηκαν να παράγουν τη γλώσσα, για να μπορέσουν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αφήγησης.
Inbar & Shohamy (2009)	Η αξιολόγηση σε πολύ νέους μαθητές.		<ul style="list-style-type: none"> - Οι αξιολογήσεις πρέπει να συμφωνούν με τις δομές αξιολόγησης και το συνεχές του προγράμματος γλωσσικού περιεχομένου. - Οι αξιολογήσεις πρέπει να επανεξετάζονται και να αναθεωρούνται συνεχώς.
Kara & Aydın (2018)	Οι επιπτώσεις της TPRS στην απόκτηση δεκτικού και παραγωγικού λεξιλογίου L2 από πολύ νέους μαθητές.	19 4χρονοι μαθητές νηπιαγωγείου στο τουρκικό πλαίσιο EFL.	Η TPRS έχει θετική επίδραση τόσο στην ανάκληση όσο και στη διατήρηση του δεκτικού και παραγωγικού λεξιλογίου.
Kees de Bot (2014)	Ο αντίκτυπος της αγγλικής γλώσσας στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα.	168 παιδιά πρώιμης διδασκαλίας ξένων γλωσσών (EFLT) από 14 σχολεία και 26 παιδιά από 3 σχολεία	<ul style="list-style-type: none"> - Μία πρόωρη έναρξη στα αγγλικά οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα επάρκειας. - Δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι η 2^η γλώσσα είναι εις βάρος της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας
Kocaman & Kocaman (2012)	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την εκπαίδευση ξένων γλωσσών στην προσχολική ηλικία.	Οι απόψεις ενός νηπιαγωγού εκπαιδευτικού σε κρατικό σχολείο και ενός δασκάλου σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο.	<ul style="list-style-type: none"> - Η συμβολή της 2ης γλώσσας στην ψυχική ανάπτυξη των παιδιών. - Πρώιμη έναρξη = καλύτερα αποτελέσματα. - Ειδική εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς ξένης γλώσσας για αυτή την ηλικιακή ομάδα - Παιγνιώδεις δραστηριότητες, για την εισαγωγή των παιδιών στη νέα γλώσσα.
Lefever (2014)	Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία από το πλαίσιο τριών χωρών – Ισλανδίας, Νορβηγίας και Ρωσίας.	Τα ευρήματα μιας μελέτης που εξέτασε τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε παιδιά ηλικίας 2-6 ετών σε 3 ιδιωτικά νηπιαγωγεία στην Ισλανδία.	<ul style="list-style-type: none"> - Τα οφέλη του αγγλικού προγράμματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι προσωπικά και παιδαγωγικά: τα παιδιά αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την εκμάθηση αγγλικών και άλλων γλωσσών και αποκτούν αυτοπεποίθηση ως μαθητές γλωσσών. - Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο προσχολικό πρόγραμμα σπουδών ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και εστιάζει στη δημιουργικότητα και την ενεργό μάθηση.

Leśniewska & Pichette (2014)	Η απόκτηση αγγλικών λέξεων μέσα από ιστορίες και τραγούδια.	24 γαλλόφωνα παιδιά ηλικίας 35 έως 59 μηνών.	- Σημαντικά υψηλότερη ανάκληση λεξιλογίου L1. - Ανάγκη για περισσότερη επαφή.
Li (2013)	- Μέθοδος TPRS σε νέους μαθητές. - Προκλήσεις της TPRS στη διδασκαλία της κινεζικής ως ξένης γλώσσας.	Η 3ετής διδακτική εμπειρία της ερευνήτριας στη χρήση της TPRS.	- Επιτρέπει στους μαθητές να περάσουν μια σιωπηλή περίοδο πριν από την παραγωγή της γλώσσας, - Ενθαρρύνει τις σωματικές δραστηριότητες και - Δημιουργεί μια ασφαλή και διεγερτική ατμόσφαιρα στην τάξη
Lindahl & Sayer (2018)	Η σχέση μεταξύ της πρώιμης εκμάθησης EFL και της ανάπτυξης αλφαριθμητισμού L1.	2 ομάδες (61 παιδιά) ηλικίας 5-6 ετών: η μια ομάδα είχε κάνει αγγλικά στο νηπιαγωγείο, ενώ η άλλη όχι.	Υψηλότερη βαθμολογία των συμμετεχόντων, που είχαν κάνει αγγλικά στο νηπιαγωγείο, σε όλα τα τμήματα της αξιολόγησης από τους συμμετέχοντες στην άλλη ομάδα.
Linuwih & Trihastutie (2020)	Οι ρίμες και τα τραγούδια των παιδιών ως μαθησιακά μέσα υποστήριξης της αγγλικής γλώσσας.	2 παιδιά ηλικίας 10-24 μηνών, εκτέθηκαν σε αγγλικές ρίμες και βίντεο παιδικών τραγουδιών στο διαδίκτυο για 30' - 90' κάθε μέρα.	Τα μέσα ενημέρωσης και η δραστηριότητα παρακολούθησης υποστηρίζουν την κατανόηση των αγγλικών λέξεων από τα νήπια και την ικανότητά τους να παράγουν την προφορά αυτών των λέξεων.
Łockiewicz et al. (2018)	Οι πρώτοι προγνωστικοί παράγοντες της εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (EFL) στην προσχολική ηλικία και το επίπεδο των προφορικών δεξιοτήτων τους στα αγγλικά.	30 παιδιά ηλικίας 3 - 5 μηνών και 10 μηνών σε δύο ιδιωτικά και ένα κρατικό νηπιαγωγείο.	- Η φωνολογική επίγνωση στην L1 σχετίζεται με την εκμάθηση αγγλικών ως FL. - Οι στρατηγικές υποστήριξης για νέους μαθητές θα πρέπει να περιλαμβάνουν δεξιότητες φωνολογικής ευαισθητοποίησης τόσο στην L1 όσο και στην FL. - Εντοπίστηκαν προβλήματα που ενδεχομένως απορρέουν από τη γλωσσική μεταφορά, όπως παραλείψεις άρθρων.
López & Méndez (2017)	Η απόκτηση και εκμάθηση ξένων γλωσσών από μικρά παιδιά στο πλαίσιο των πολύ πρώιμων σταδίων του σχολικού συστήματος.	Μελέτη ερευνών για τη διδασκαλία ξένης γλώσσας σε νέους μαθητές.	- Συνιστάται η έναρξη της εκπαίδευσης ξένων γλωσσών στην προσχολική εκπαίδευση. - Η γλώσσα πρέπει να ενσωματώνεται με άλλα μαθήματα στο ΠΣ. - Προφορικές δραστηριότητες, παιχνίδια και φύλλα εργασίας μόνο ως υποστήριξη για αξιολόγηση.
Mourão & Robinson (2015)	Ποιες συνθήκες ή χαρακτηριστικά της EFL είναι πιο αποτελεσματικά στην τόνωση της χρήσης της γλώσσας-στόχου.	Περίπτωση μελέτης της συνεργασίας 2 εκπαιδευτικών, ενός εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης και ενός καθηγητή αγγλικών.	- Η συνεργασία των 2 εκπαιδευτικών μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα. - Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αυξάνει και εμπλουτίζει τις ευκαιρίες για τα παιδιά να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα με τρόπο κατάλληλο για το στάδιο ανάπτυξής τους.

Nicolás & Coyle (2011)	Η EFL στην προσχολική αγωγή από τρεις κρίσιμες προοπτικές: εκπαιδευτικοί, διδακτικές προσεγγίσεις και εγχειρίδια.	106 νηπιαγωγεία στην περιφέρεια της Murcia.	Ενώ η προσχολική αγγλική διδασκαλία είναι καλά εδραιωμένη, εξακολουθούν να υπάρχουν ορισμένοι τομείς προς βελτίωση: κατάρτιση των εκπαιδευτικών και σχολικά εγχειρίδια.
Nikolov (1999)	Η στάση και τα κίνητρα παιδιών στην Ουγγαρία ηλικίας μεταξύ 6 και 14 ετών.	3 ομάδες παιδιών (8 χρόνια η καθημία), τα έτη 1977-1985, 1985-1993 και 1987-1995.	-Τα κίνητρα διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία. -Για τους νεότερους μαθητές κίνητρο είναι η διασκέδαση.
Nikolov & Mihaljevic Djigunovic (2011)	Γιατί μια πρόωγη έναρξη εκμάθησης γλωσσών θεωρείται ευεργετική και υπό ποιες συνθήκες. Πιθανές απειλές και στόχοι και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.	Μελέτες που δημοσιεύθηκαν τα τελευταία 5 χρόνια (έγγραφα πολιτικής, τύποι προγραμμάτων και έρευνες)	- Οι VYL μιας ξένης γλώσσας μπορεί να επιτύχουν επίπεδα νωρίτερα από τους συνομήλικους τους. - Υπάρχουν σύνθετες σχέσεις μεταξύ της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών και της ανάπτυξης των μαθητών στους ακαδημαϊκούς, συναισθηματικούς και άλλους τομείς των σχολικών προγραμμάτων σπουδών. - Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, που έχουν κίνητρα και είναι σε θέση να εργαστούν αποτελεσματικά με YLs είναι σημαντική.
Politzer & Weiss (1969)	Η κατάρτιση στην αύξηση της ικανότητας στις ξένες γλώσσες και η θετική στάση στη μελέτη ξένων γλωσσών.	Πειραματική έρευνα 2 φάσεων με εκπαιδευτικό υλικό.	Η ειδική κατάρτιση στη γλωσσική επάρκεια μπορεί να είναι ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, αν και είναι πιθανώς πιο αποτελεσματικό εάν λαμβάνεται πριν από οποιαδήποτε έκθεση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.
Seker et al. (2012)	Οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης στα τουρκικά και στη 2η γλώσσα.	100 παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία στην επαρχία Izmir και οι γονείς τους.	- Υπάρχει σημαντική διαφορά στα παιδιά που άρχισαν πιο νωρίς τη 2 ^η ξένη γλώσσα-είχαν μεγαλύτερη επιτυχία.
Shaaban (2013)	Πολιτικές και πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών που συμβαδίζουν με το νέο ΠΣ αγγλικής γλώσσας.	Μελέτη πολιτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών στον Λίβανο.	Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, σε συνάρτηση με τις αρχές και τη δυναμική του νέου προγράμματος σπουδών, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας με αποκορύφωμα τη διαμορφωτική και όχι τη συνοπτική αξιολόγηση.
Shnein (2017)	Η μείωση του επιπέδου γλωσσικής επάρκειας που αρχίζει σε μια ορισμένη ηλικία και τι μπορεί να προκαλέσει.	Βιβλιογραφική επισκόπηση μελετών γύρω από την υπόθεση κρίσιμης περιόδου (CPH).	Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχή κατάκτηση μιας 2 ^{ης} γλώσσας: νευρολογικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί παράγοντες, η ηλικία, η έκθεση και τα κίνητρα.
Siobhan (2016)	Διερεύνηση της διδασκαλίας σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα βασισμένο στο παιχνίδι σε ένα	Ένα ιταλικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου. Ο ερευνητής έχει διπλό ρόλο στη μελέτη,	- Οι διδακτικές πρακτικές που μεγιστοποιούν την έκθεση στην ξένη γλώσσα μπορεί να αποτελούν υψηλότερη προτεραιότητα από τον γλωσσικό διαχωρισμό.

	ιταλικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου στη Μελβούρνη.	ως δάσκαλος νηπιαγωγείου και ως ερευνητής.	
Strouse & Ganea (2017)	Οι διαφορές στη συμπεριφορά και την εκμάθηση λεξιλογίου κατά την ανάγνωση έντυπων βιβλίων σε σχέση με τα ηλεκτρονικά.	102 νήπια.	Τα ηλεκτρονικά βιβλία υποστήριξαν τη μάθηση των παιδιών μέσω της αύξησης της συμμετοχής και της προσοχής τους.
Sühendan Er (2014)	Οι τεχνικές των καθηγητών ξένων γλωσσών σε πολύ νέες τάξεις μαθητών.	34 καθηγητές ξένων γλωσσών σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία στην Άγκυρα.	-Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν αποτελεσματικές και εύκολες στην προετοιμασία δραστηριότητες, μεθόδους ή τεχνικές.
Tarakcioğlu & Tunçarslan (2014)	Η εκμάθηση αγγλικών μέσω ενός syllabus, που βασίζεται σε μικρές ιστορίες.	28 παιδιά ηλικίας 3-4 ετών	Τα παιδιά στην πειραματική ομάδα, όπου χρησιμοποιήθηκαν ιστορίες, τραγούδια και κινούμενα σχέδια μπορούσαν να θυμηθούν περισσότερα στοιχεία λεξιλογίου από τα άλλα, καθώς τα έμαθαν σε ένα ουσιαστικό και ευχάριστο πλαίσιο βασισμένο σε μικρές ιστορίες.
Tkachenko (2014)	Τα αποτελέσματα μιας 3ετούς μελέτης (2008-2011) στα νηπιαγωγεία σχετικά με την εισαγωγή EFL.	Περισσότερα από 30 νηπιαγωγεία με περισσότερα από 1000 παιδιά ηλικίας μεταξύ 1 και 6 ετών.	Υπάρχουν πολλαπλά θετικά αποτελέσματα από την εισαγωγή ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία (γλωσσικά, ευαισθητοποίηση, ενδιαφέρον των παιδιών για άλλους πολιτισμούς και γλώσσες και τη γλωσσική και πολιτιστική πολυμορφία).
Wallin & Cheevakumjorn (2020)	Πότε είναι η καλύτερη στιγμή για τα παιδιά να μάθουν μια ξένη γλώσσα (αγγλικά) και πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό	Επισκόπηση πρόσφατων στοιχείων σχετικά με τη διγλωσσία της παιδικής ηλικίας.	-Η απόκτηση δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να ξεκινήσει το συντομότερο δυνατό. -Απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση, στην οποία οι μαθητές θα έρχονται σε επαφή με τους ήχους και τις καθημερινές εμπειρίες της δεύτερης γλώσσας. -Τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι πιο δεκτική στην απόκτηση γλωσσικής ικανότητας σε μία ή περισσότερες πρόσθετες γλώσσες.
Yamano (2013)	Η δυνατότητα εφαρμογής CLIL σε ιαπωνικό πλαίσιο στις τέσσερις σημαντικές πτυχές, γνωστές ως 4Cs.	35 μαθητές με διδασκαλία CLIL και 36 μαθητές με συμβατική διδασκαλία ξένης γλώσσας.	Με αυθεντικό περιεχόμενο (Content) οι μαθητές της CLIL εμπλουτίστηκαν συναισθηματικά (Communication and Cognition), συμμετείχαν ενεργά στις γλωσσικά και γνωστικά απαιτητικές εργασίες, οι οποίες σχετίζονταν με παγκόσμια ζητήματα (Culture).
Yang (2008)	Οι τρέχουσες πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.	425 εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας δημοτικού σχολείου της Ταϊβάν.	-Η ικανότητα αξιολόγησης, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παιδαγωγικά οφέλη της αξιολόγησης και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών -Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία εφαρμογής της αξιολόγησης συσχετίζονται αρνητικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Σουλιώτη (2015)	Η διαδικασία εισαγωγής και υλοποίησης μιας παρέμβασης εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της προσχολικής ηλικίας.	39 μαθητές από 2 τμήματα ενός δημόσιου νηπιαγωγείου του νομού Λάρισας: 31 νήπια (5 - 6 χρονών) και 8 προνήπια (4 -5 χρονών).	Θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης αναφορικά με τα οφέλη της υλοποίησης παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία.
Edelenbos et al. (2006)	Οι κύριες παιδαγωγικές αρχές στις οποίες βασίζεται η διδασκαλία των γλωσσών σε πολύ νέους μαθητές.		Η εκμάθηση σύγχρονων γλωσσών στην περίπτωση πολύ μικρών παιδιών σε όλη την Ευρώπη (ορθές πρακτικές, παιδαγωγικές αρχές, αξιολόγηση).
Johnstone (2008)	Η επιρροή του παράγοντα «ηλικία» στη διδασκαλία μιας σύγχρονης γλώσσας στα παιδιά στο δημοτικό σχολείο.		Οι μαθητές που είχαν πρόωμη επαφή με την ξένη γλώσσα έχουν πλεονέκτημα στην ομιλία και την ακρόαση ενώ οι μαθητές πιο καθυστερημένης επαφής έχουν πλεονέκτημα στην ανάγνωση και τη γραφή
Myles (2017)	Πώς τα μικρά παιδιά μαθαίνουν σε σύγκριση με τους εφήβους και τους ενήλικες και ποιες προσδοκίες υπάρχουν.		-Η εισαγωγή ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει μεγάλες δυνατότητες, αλλά οι στόχοι της πρέπει να είναι σαφείς και ρεαλιστικοί, σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν τα μικρά παιδιά και το πλαίσιο που πρέπει να λειτουργούν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί. -Η διδασκαλία ξένων γλωσσών πρέπει να ενσωματωθεί στη συνολική εκπαίδευση των παιδιών από τα πρώτα χρόνια έως το τέλος της σχολικής εκπαίδευσης, ώστε να αποφευχθούν τα αποθαρρυντικά ζητήματα μετάβασης.
Rîmniceanu (2020)	Η διδασκαλία ξένων γλωσσών στο νηπιαγωγείο.		Η διδασκαλία ξένων γλωσσών πρέπει να ξεκινά στο νηπιαγωγείο: βελτιώνει τη ζωή του ατόμου, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να μάθουν μια ξένη γλώσσα με αποτελεσματικό τρόπο στα πρώτα στάδια της ζωής τους, διευκολύνει την ανάπτυξη του εγκεφάλου, ευκαιρίες σταδιοδρομίας.
Singleton & Lengyel (1995)	Ο παράγοντας ηλικίας στη δεύτερη γλώσσα.		Ο διδακτικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να κινήσει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των νέων μαθητών και να βρει πώς θα αποδώσουν καλύτερα.
Sühendan Er (2013)	Χρήση της μεθόδου ολικής φυσικής απόκρισης σε περιβάλλοντα διδασκαλίας ξένων γλωσσών προσχολικής ηλικίας		Η TPR είναι η καταλληλότερη μέθοδος διδασκαλίας για τους νέους μαθητές. Διδασκαλία μέσω τραγουδιών, παιχνιδιών, ιστοριών.
Todd et al. (2000)	Τρεις παρερμηνείες σχετικά με την ηλικία και τη μάθηση της L2.		Τα παιδιά μαθαίνουν νέες γλώσσες με λιγότερη ταχύτητα και περισσότερη προσπάθεια από τους εφήβους ή τους ενήλικες.
Vos (2008)	Μπορούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να διδαχθούν μια δεύτερη γλώσσα;		- Η ανάπτυξη της γλώσσας, της περιέργειας, της νοημοσύνης και της κοινωνικότητας αποτελεί κίνδυνο κατά τη διάρκεια της περιόδου από 8-24 μήνες. - Τα παιδιά μπορούν να μάθουν σχεδόν τα πάντα αν χορεύουν, δοκιμάζουν, αγγίζουν, βλέπουν και αισθάνονται πληροφορίες.

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση και με αφορμή την υποχρεωτική εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα τη φετινή σχολική χρονιά (2021-2022), διαπιστώθηκε ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση ειδικά στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Διαμορφώθηκαν λοιπόν, οι παρακάτω ερευνητικοί άξονες, πάνω στους οποίους θα στηριχτούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα:

1. Η εισαγωγή ειδικότητας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.
2. Σκοπός της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.
3. Προσόντα εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας.
4. Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων στα αγγλικά.
5. Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.
6. Προτάσεις εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Ερευνητικό Πλαίσιο

4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η διδασκαλία ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο είναι ένα θέμα, το οποίο, όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, έχει αμφισβητηθεί και ερευνηθεί αρκετά –κυρίως στην ξένη βιβλιογραφία- όσον αφορά στον παράγοντα ηλικία, στις τεχνικές που εφαρμόζονται, καθώς και στα προσόντα και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα η εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο ξεκίνησε να εφαρμόζεται πιλοτικά τη σχολική χρονιά 2020-2021 και από φέτος, 2021-2022, υποχρεωτικά σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας. Ως εκ τούτου οι μελέτες που έχουν γίνει είναι ελάχιστες με το ίδιο το θέμα να αποκτά ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, ιδιαίτερα όσον αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων, προσχολικής αγωγής και αγγλικής γλώσσας, σχετικά με το πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος και την επιτυχημένη και αποτελεσματική εφαρμογή του. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ο σχεδιασμός της μελέτης, η επιλογή των συμμετεχόντων, η περιγραφή του μέσου και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική επισκόπηση του προηγούμενου μέρους και τους ερευνητικούς άξονες, όπως διαμορφώθηκαν παραπάνω, επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη «σχολαιοποίηση» (μεταφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων-μαθημάτων της σχολικής ηλικίας) στην προσχολική αγωγή της βαθμίδας του νηπιαγωγείου με την εισαγωγή ειδικοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα;
2. Ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές του νηπιαγωγείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς, σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο των αγγλικών;
3. Ποια προσόντα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας για τη διδασκαλία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;
4. Ποιες είναι οι προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων στο μάθημα των αγγλικών στο νηπιαγωγείο; Με ποιο τρόπο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τις αντιμετωπίσουν;
5. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση;

4.2. Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η μελέτη αυτή διερεύνησε τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εισαγωγή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας κατά την προσχολική εκπαίδευση, τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές του νηπιαγωγείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς, τα προσόντα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας για τη διδασκαλία σε παιδιά αυτής της ηλικίας, τις προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων στο μάθημα των αγγλικών καθώς και τον τρόπο που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τις αντιμετωπίσουν.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν χρησιμοποιώντας ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, το οποίο αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια. Για την ανάλυση των δεδομένων, που συγκεντρώθηκαν μέσω των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Στη συνέχεια αναλύεται το κάθε βήμα ξεχωριστά.

4.2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική. Η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση μη αριθμητικών δεδομένων (π.χ. κείμενο, βίντεο ή ήχο) για την κατανόηση εννοιών, απόψεων ή εμπειριών. Μπορεί

να χρησιμοποιηθεί, για να συγκεντρώσει σε βάθος πληροφορίες για ένα πρόβλημα ή να δημιουργήσει νέες ιδέες για έρευνα. Όπως εξηγούν οι MacNaughton & al. (2010), «ορισμένες μελέτες επικεντρώνονται στο να περιγράψουν ή να κατανοήσουν απόψεις, οπότε ευνοούνται ποιοτικές προσεγγίσεις, που ενθαρρύνουν την πολυπλοκότητα και την ποικιλομορφία στα ερευνητικά δεδομένα. Οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι εξετάζουν σε βάθος και όχι σε εύρος προσεγγίζοντας αντιλήψεις με προσεκτική παρατήρηση και ανάλυση ακόμα και ενός μικρού δείγματος (Siobhan, 2016).

Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται συνήθως στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, σε θέματα όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η εκπαίδευση, οι επιστήμες υγείας, η ιστορία κ.λπ. και βοηθάει να καταλάβουμε πώς οι άνθρωποι βιώνουν τον κόσμο. Μερικές από τις πιο κοινές ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων είναι οι παρατηρήσεις, οι συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης, τα ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις, κ.λπ. (Bhandari, 2020).

4.2.2. Εργαλείο και συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της συνέντευξης ως μία από τις βασικές μεθόδους συλλογής δεδομένων στην ποιοτική μελέτη (Creswell, 2003), για να ερωτηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα (Patton, 2002). Το πρωτόκολλο συνέντευξης σε ημιδομημένη μορφή επιτρέπει στον ερευνητή να κάνει χρήση προκαθορισμένων ερωτήσεων καθώς και πρόσθετων, όταν κρίνεται απαραίτητο (Patton, 2002).

Το πρωτόκολλο συνέντευξης αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από δημογραφικές ερωτήσεις, οι οποίες πέρα από τις πληροφορίες που μας δίνουν, δημιουργούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις (άνετο και φιλικό κλίμα), για να μειωθούν οι όποιοι ενδοιασμοί και μηχανισμοί άμυνας, που οι ερωτώμενοι ενεργοποιούν σε τέτοιες περιπτώσεις (Φίλιας, 1993). Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν 27 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα την γνώμη τους. Στο τέλος της συνέντευξης απευθύνεται από την ερευνήτρια μια τελική ερώτηση, η οποία δίνει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να προσθέσουν κάτι το οποίο θεωρούν σημαντικό για το υπό διερεύνηση θέμα και μπορεί να παραλείφθηκε κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Μία πιλοτική συνέντευξη πάρθηκε πριν τις βασικές συνεντεύξεις, ώστε να βεβαιωθεί η κατανόηση των ερωτήσεων και να γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές, όπου κρίθηκε απαραίτητο. Ωστόσο, δεδομένου ότι δεν προκάλεσε αλλαγές στο εργαλείο της συνέντευξης και περιείχε δεδομένα προς επεξεργασία, συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση.

Έγινε μια πρώτη τηλεφωνική επαφή με τους συμμετέχοντες, όπου ενημερώθηκαν για το θέμα της εργασίας και τον σκοπό της έρευνας και καθορίστηκε η μέρα και η ώρα για την λήψη των συνεντεύξεων. Λόγω της κατάστασης που έχει δημιουργηθεί με την πανδημία covid19 (περιορισμοί, φόβοι) και λόγω χιλιομετρικής απόστασης σε πολλές περιπτώσεις, όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά. Πριν από τη συνέντευξη, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την εμπιστευτικότητα των συνεντεύξεων, την τήρηση της ανωνυμίας και τονίστηκε ο σεβασμός στα προσωπικά δεδομένα. Συμφώνησαν στην καταγραφή της και έγινε σαφές, ότι θα μπορούσαν να σταματήσουν, εάν επιθυμούσαν, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Για τη θετική διεξαγωγή της συνέντευξης η ερευνήτρια προσπάθησε να δημιουργήσει φιλικό και άνετο κλίμα, για να μπορέσουν οι ερωτώμενοι να ανταποκριθούν άμεσα και ειλικρινά. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από είκοσι έως σαράντα πέντε λεπτά και ηχογραφήθηκαν, προκειμένου το υλικό να καταγραφεί αυτούσιο και η διαδικασία να είναι αξιόπιστη.

4.2.3. Συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη σε 14 εκπαιδευτικούς, οι 10 ήταν εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και οι 4 εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί, ότι κατά τον σχεδιασμό της έρευνας στόχος ήταν το δείγμα να αποτελείται σχεδόν ισάριθμα από τις δύο ειδικότητες. Κατά τη διαδικασία όμως, η μη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών αγγλικής διαμόρφωσε την τελική εικόνα του δείγματος. Οι συμμετέχοντες είναι όλες γυναίκες και έχουν στην πλειοψηφία τους έναν τουλάχιστον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν διδακτική εμπειρία 1-10 ετών και όσον αφορά τη σύμβαση εργασία τους είναι και αναπληρωτές και μόνιμοι. Έγινε προσπάθεια να υπάρξει γεωγραφική διασπορά του δείγματος. Ως εκ τούτου οι συμμετέχοντες, που επιλέχθηκαν, εργάζονται στους νομούς Αρκαδίας, Αττικής, Ζακύνθου, Ηρακλείου και Κορινθίας, τόσο σε αστικές όσο και ημιαστικές και

αγροτικές περιοχές. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Για να τηρηθεί η εμπιστευτικότητα, αντικαταστάθηκε κάθε προσωπική αναφορά στους συμμετέχοντες με διαδοχικούς αριθμημένους κωδικούς (Σ1: 1η Συνέντευξη, Σ2, Σ3, κ.ο.κ.).

4.2.4. Ανάλυση Δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας πάρθηκαν 14 συνεντεύξεις, όπως προαναφέρθηκε. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, έγινε πλήρης απομαγνητοφώνηση με διεξοδική ανάλυση των λεπτομερειών των συνομιλιών και καταγραφή του υλικού. Για την αποφυγή παρερμηνεύσεων ή λαθών ακολούθησαν επανειλημμένες αναγνώσεις και σημειώσεις σε σημεία, που η ερευνήτρια θεωρούσε, ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το υπό διερεύνηση θέμα.

Τα συλλεχθέντα δεδομένα οργανώθηκαν και αποκωδικοποιήθηκαν. Στη συνέχεια συνδέθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ανά θεματική, ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Τα ερωτήματα βάσει των οποίων διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις και τα οποία είναι σε συμφωνία με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα ομαδοποιήθηκαν σε πέντε βασικούς άξονες :

Σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου: Επιδιώκεται να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή ενός εκπαιδευτικού άλλης ειδικότητας μέσα από την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στον χώρο του νηπιαγωγείου.

Γνώσεις και δεξιότητες, που αποκτούν τα παιδιά: Επιδιώκεται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες που θεωρούν, ότι θα αποκτήσουν οι μαθητές μέσα από την επαφή τους με την αγγλική γλώσσα.

Προσόντα εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας: Ερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προσόντα (ακαδημαϊκές γνώσεις, δεξιότητες, χαρακτηριστικά), τα οποία θεωρούν απαραίτητα για να διδάξει κάποιος εκπαιδευτικός ξένη γλώσσα σε αυτή την ηλικιακή ομάδα.

Προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία των αγγλικών: Επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας, όσον αφορά τη μεθοδολογία και τον τρόπο διδασκαλίας τους, καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Προτάσεις: Επιχειρείται η καταγραφή των προτάσεων των εκπαιδευτικών για τυχόν αλλαγές σχετικά με το πλαίσιο της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων σε πέντε κατηγορίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Αποτελέσματα

Αυτό το κεφάλαιο της μελέτης περιλαμβάνει τις απαντήσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, βάση των δεδομένων που λάβαμε από τις συνεντεύξεις. Η τελευταία ερώτηση σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για προτεινόμενες αλλαγές όσον αφορά στην εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, θεωρήθηκε αναγκαίο ν' αποτελέσει μία ξεχωριστή κατηγορία, συνεπώς οι κατηγορίες δομούνται ως εξής:

1. Σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου
2. Γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο (αγγλικά)
3. Προσόντα εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας
4. Προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία των αγγλικών
5. Προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο

Κάθε λεπτομέρεια που λήφθηκε από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων αναφέρεται σ' αυτήν την ενότητα. Για την διασφάλιση της περιγραφικής εγκυρότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο παρατίθενται αποσπάσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

5.1. Σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου

5.1.1. Εισαγωγή και Εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τις απόψεις τους σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τους όρους «εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» και «εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας». Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με αυτό μπορούν να χωριστούν σε 3 κατηγορίες.

Η πλειονότητα διαχώρισε αυτούς τους δύο όρους σύμφωνα με το πλαίσιο και τον τρόπο διδασκαλίας. Αναφέρονται στον όρο «εισαγωγή» σαν μια πρώτη επαφή, μια πρώτη γνωριμία των παιδιών με τα αγγλικά

«...μία πρώτη επαφή των παιδιών με την αγγλική γλώσσα, ώστε να τη γνωρίσουν, να καταλάβουν ότι υπάρχουν κι άλλες γλώσσες....» Σ14,

«...μία πρώτη γνωριμία στο άκουσμα αγγλικών λέξεων...» Σ1

κυρίως μέσα από το παιχνίδι, τη μουσική, το τραγούδι

«... σαν όρο πιο παιγνιώδη...» Σ5,
 «...μέσα από το παιχνίδι να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τα αγγλικά...» Σ12,
 «...ότι μπαίνει σαν καινούριο δεδομένο...μέσα από παιχνίδι...» Σ11,
 «...είτε μέσω τραγουδιών, είτε μικρών λέξεων...» Σ13
 χωρίς να χρειάζεται τα παιδιά να εμβαθύνουν στη γλώσσα μαθαίνοντας με τον
 παραδοσιακό, συντηρητικό, δασκαλοκεντρικό τρόπο
 «...χωρίς να μάθουν κανόνες γραμματικής, χωρίς να μάθουνε συντακτικό... χωρίς να
 την αντιλαμβάνονται αυτή τη γλώσσα γνωστικά....» Σ3
 και όλο αυτό συμβαίνει μέσα στο υπάρχον πλαίσιο του νηπιαγωγείου, όπως και τα
 υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα
 «... επαφή των παιδιών με κάτι καινούριο...προσπαθούμε να το δούμε σαν μέρος του
 όλου προγράμματος του νηπιαγωγείου...» Σ8
 Αντίθετα τον όρο «εκμάθηση» τον αντιλαμβάνονται ως πιο απαιτητικό και βαθύτερο,
 «...απαιτητικός όρος, είναι σαν να ζητάμε στα παιδιά οπωσδήποτε ν' αποκτήσουν γνώσεις
 της αγγλικής γλώσσας...» Σ14
 που παραπέμπει σε μάθημα, διδασκαλία της γλώσσας με λεξιλόγιο, γραμματική,
 συντακτικό
 «...λίγο πιο μάθημα...»Σ1,
 «...το οποίο έχει κάποια ύλη η οποία πρέπει να διδαχθεί...» Σ7,
 «...μαθαίνεις τη γλώσσα με όλα με το συντακτικό της...λεξιλόγιο, με γραμματική...» Σ3,
 «...να ακολουθείται συστηματικά ένα πρόγραμμα διδασκαλίας των αγγλικών...» Σ13
 κάτι που συμβαίνει στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού και τη δευτεροβάθμια
 εκπαίδευση
 «...περιλαμβάνει περισσότερο και το κομμάτι το διδακτικό...»Σ2,
 «...σαν διδασκαλία των αγγλικών, με πάει λίγο σε μεγαλύτερες τάξεις...» Σ5,
 «...λίγο πιο βαθύτερο που ίσως [.....] στις επόμενες βαθμίδες....» Σ4,
 «...τον παραδοσιακό τρόπο που έχουμε μάθει εμείς στα δημοτικά ας πούμε πιο πολύ στις
 μεγάλες τάξεις...» Σ11
 μέσα σ' ένα πιο αυστηρό, συντηρητικό, παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας με
 περισσότερο δασκαλοκεντρική προσέγγιση
 «...κάτι που μπαίνει σε καλούπι; Κάτι που έχει έτσι κάτι πιο αυστηρό πλαίσιο; Και έχει
 και σχέση και με τον γραπτό λόγο...» Σ8,
 «...με βιβλίο έτσι με πολύ συντηρητικό τρόπο...» Σ11

Δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν αυτές τις δύο έννοιες αλληλένδετες κι αναφέρουν, ότι η μία έπεται της άλλης

«...από τη στιγμή που εισάγονται τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο μαθαίνοντας κιόλας με κάποιον τρόπο...» Σ6

«...περισσότερο εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας και λιγότερο εκμάθηση και καθόλου διδασκαλία...» Σ12

και μία αναφέρει, ότι ο όρος εισαγωγή αφορά καθαρά τον εκπαιδευτικό ενώ η εκμάθηση περισσότερο τον μαθητή

«..η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας θεωρώ ότι αφορά καθαρά τον εκπαιδευτικό, ενώ η εκμάθηση θεωρώ ότι αφορά τον μαθητή κυρίως και τον εκπαιδευτικό όταν συμβάλλει στην εκμάθηση μέσω της μεθόδου διδασκαλίας που θα ακολουθήσει...» Σ9

Λόγω του συγκεκριμένου διαχωρισμού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου ταιριάζει περισσότερο ο όρος εισαγωγή κι όχι εκμάθηση.

5.1.2. Χρόνος διδασκαλίας των αγγλικών

Ο χρόνος διδασκαλίας των αγγλικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι 2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, σε διαφορετικές μέρες. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν ν' απαντήσουν πώς τους φαίνεται αυτός ο χρόνος.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αρκετές αυτές τις δύο ώρες την εβδομάδα

«... ικανοποιητικές, ώστε να έρθουν τα παιδιά σε μία πρώτη επαφή...» Σ14,,

«...αρκεί. Δεν θα το ήθελα παραπάνω...» Σ1,

«...τουλάχιστον προς το παρόν...αυτή τη στιγμή θεωρώ ότι δύο ώρες είναι καλά...» Σ3,

«... θεωρώ ότι είναι και σωστό ...το γεγονός ... ότι είναι χωριστές μέρες την εβδομάδα...» Σ4,

«...για τους στόχους και το πρόγραμμα ... θεωρώ ότι είναι αρκετή ώρα, δεν θα χρειάζεται και παραπάνω...» Σ5,

«...τόσο όσο...» Σ6,

«...ως συχνότητα τις θεωρώ ικανοποιητικές...» Σ9

αφού έχουν τη δυνατότητα τη μία ώρα να εισάγουν κάποιο θέμα και να

χρησιμοποιήσουν τη δεύτερη ώρα για εμπέδωση, αφομοίωση

«...γιατί τη μία μέρα προλαβαίνουμε ... να εισάγουμε το όποιο θέμα θέλουμε... και τη δεύτερη μέρα να κάνουμε λίγο εμπέδωση...» Σ11,

«το θετικό είναι ότι κάνουνε επανάληψη ...πρακτικά δε βοηθάει, αλλά αντικειμενικά βοηθάει τα παιδιά που δεν μπορούν να συγκεντρωθούν παραπάνω από σαράντα πέντε λεπτά, στις δραστηριότητες αυτές...» Σ9

χωρίς να κουράζουν τα παιδιά

«... περισσότερες ώρες ενδεχομένως θα τα κούραζε...» Σ14

και χωρίς να επιβαρύνεται το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

«...και οι νηπιαγωγοί έχουνε αρκετό φόρτο, με εργαστήρια δεξιοτήτων, οπότε δύο ώρες νομίζω είναι αρκετές...» Σ8,

«...είναι κάποιες βδομάδες .. που βλέπω τον εαυτό μου να βγαίνω εκτός προγράμματος. Δεν θα προλαβαίναμε να ήταν και περισσότερες ώρες...» Σ12,

«...δεδομένου του φόρτου εργασίας πλέον που έχει μία νηπιαγωγός... αν έχανε περισσότερες απ' τη διδασκαλία της για να μπουν τ' αγγλικά θα είχαμε κάποιο θέμα...» Σ13

αποτελώντας ίσως ένα «διάλειμμα» στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

«...ίσως κιόλας είναι σαν ένα ευχάριστο διάλειμμα για κείνα από την κλασική ρουτίνα του νηπιαγωγείου...» Σ14

Ενώ ένας εκπαιδευτικός τις θεωρεί πολλές

«...Μου φαίνονται υπέρ αρκετές...» Σ2

Όσον αφορά στα 45 λεπτά που διαρκεί η διδακτική ώρα πιστεύουν, επίσης, ότι είναι ικανοποιητικό

«...θεωρώ ότι και το σαρανταπεντάλεπτο που είναι, είναι ικανοποιητικό...» Σ4

εκτός από μία εκπαιδευτικό αγγλικών που το θεωρεί λίγο

«... όχι δεν μου φαίνεται αρκετό. Θεωρώ ότι για να ολοκληρώσεις μερικές δραστηριότητες που απαιτούν περισσότερο χρόνο, αυτός ο χρόνος δεν φτάνει και αναγκάζεσαι να το μοιράζεις σε δύο...» Σ9

5.1.3. Αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης

Στα πλαίσια της έρευνας οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν, αν η εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο αναβαθμίζει την ποιότητα εκπαίδευσης των νηπίων.

Στην αρχή ίσως υπήρχε κάποια διστακτικότητα από κάποιους ή ακόμα και αρνητισμός
«...στην αρχή ήμουν πιο διστακτική τώρα όσο περνάει ο καιρός πιστεύω ότι συμβάλλει...» Σ4

με το πέρασμα του χρόνου όμως αρχίζουν να πιστεύουν, ότι αναβαθμίζεται η ποιότητα εκπαίδευσης εφόσον καλλιεργούνται παραπάνω δεξιότητες, αποκτούν θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας, γνωρίζουν μια άλλη κουλτούρα

«...καλλιεργεί παραπάνω δεξιότητες...επικοινωνιακές, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ...διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αποκτά γνώσεις για καινούριους πολιτισμούς...» Σ14,

«...τους φέρνει σε επαφή με την αγγλική κουλτούρα...» Σ7

αποτελούν ένα σκαλοπάτι μετάβασης για το δημοτικό

«...βοηθάει και στην ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό γιατί ... πλέον τ' αγγλικά ξεκινάνε στην πρώτη δημοτικού...» Σ7,

«...αυτός είναι και ο στόχος...να μπορέσουν στη συνέχεια και στο δημοτικό, στο γυμνάσιο, στο λύκειο... να την δούνε με διαφορετικό μάτι...» Σ8,

«...γιατί έρχονται τα παιδιά πολύ πιο έτοιμα και στο δημοτικό...» Σ11

τα αγγλικά είναι πλέον η κοινή γλώσσα συνεννόησης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική εποχή, συνεπώς

«... θα είναι έτσι ένα πολύτιμο εφόδιο για την υπόλοιπη ζωή τους...» Σ3,

«...όσο πιο νωρίς εκτίθενται στη γλώσσα, τόσο καλύτερα και θα την εμπεδώσουν...» Σ11
συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, όπως συμβάλλουν και τα εργαστήρια δεξιοτήτων που εισήχθησαν φέτος στο νηπιαγωγείο εμπλουτίζοντας το υφιστάμενο πρόγραμμα.

«...δεν το διαχωρίζω από τα εργαστήρια δεξιοτήτων ή από άλλες θεματικές...» Σ5,

«...εμπλουτίζονται τα υφιστάμενα προγράμματα και πραγματοποιείται μια πιο αποτελεσματική πρώτη επαφή του παιδιού με την ξένη γλώσσα...» Σ12

αρκεί να γίνεται με το σωστό τρόπο και μεθοδευμένα

«...Αν γίνεται σωστά θεωρώ ότι συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση...» Σ4

Κάποιοι εκπαιδευτικοί όμως δεν θεωρούν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα συμβάλλει και στην αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης,

«...Δε συμφωνώ ότι συμβάλλει...» Σ1,

«...με τον τρόπο που έχει πραγματοποιηθεί όχι, θεωρώ ότι δε συμβάλλει...» Σ9,

«... πιο πολύ βοηθάει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών... κι όχι τόσο στην αναβάθμιση...» Σ13

θεωρούν, ότι η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι αναβαθμισμένη τα τελευταία χρόνια και σ' αυτό συμβάλλει κυρίως ο εκπαιδευτικός ο οποίος είτε μέσα

από επιμορφώσεις είτε με δική του πρωτοβουλία επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη, μέσα από σεμινάρια, μεταπτυχιακά ή διδακτορικά

«...Είναι αναβαθμισμένη έτσι κι αλλιώς η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο...με τις επιμορφώσεις... κι όλα αυτά που κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί... με δική τους πρωτοβουλία... δεν νομίζω ότι τ' αγγλικά βοηθάνε κάτι παραπάνω...» Σ6

Επίσης πιστεύουν, ότι αν δινόταν βάση σε άλλα θέματα τότε θα υπήρχε ουσιαστική ποιότητα εκπαίδευσης

«...υπάρχουν πολλά ζητήματα που προϋπάρχουν της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας, τα οποία είναι πολύ πιο σημαντικά από την αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο...» Σ2

ειδικά μετά τα δύο τελευταία χρόνια που η ζωή όλων έχει αλλάξει λόγω της πανδημίας
«...θεωρώ... ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι θα ήταν μια προτεραιότητα και όχι τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο...» Σ2

5.1.4. Ειδικότητες στο νηπιαγωγείο και Σχολειοποίηση

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν στη συνέχεια, αν είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι ίδιοι, ποια **ειδικότητα** θα εισήγαγαν στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής επέλεξαν όλοι τα αγγλικά.

«...ενδεχομένως θα ήταν χρήσιμη η ειδικότητα ενός καθηγητή φυσικής αγωγής...» Σ14,

«...θα προηγούνταν... το κομμάτι της φυσικής αγωγής... να μην περιορίζεται η σωματική τους δραστηριότητα μόνο σε ένα διάλειμμα...» Σ2,

«...ίσως ο γυμναστής...για κάποιες δραστηριότητες ... στοχευμένες στον εξωτερικό χώρο...» Σ8,

«... μουσική...» Σ1,

«...σχολικοί ψυχολόγοι...» Σ2,

«...αγγλικά...» Σ3,

«...θα τα έβαζα τα αγγλικά...» Σ5,

«...πληροφορική...» Σ4

«...θεατρική αγωγή...» Σ11

«...η διαπολιτισμική αγωγή... για να αποδεχτούν το διαφορετικό...» Σ7

Μία εκπαιδευτικός, ωστόσο, απάντησε ότι δεν χρειάζεται να μπουν ειδικότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου, από τη στιγμή που οι νηπιαγωγοί στη σχολή τους διδάσκονται μουσική, φυσική αγωγή, κουκλοθέατρο ή θεατρική αγωγή

«...Δεν υπάρχει λόγος να μπει κάποια ειδικότητα...» Σ6

Όσον αφορά τώρα στο θέμα της «**σχολειοποίησης**» του νηπιαγωγείου με την εισαγωγή ειδικοτήτων, εν προκειμένω τα αγγλικά, οι εκπαιδευτικοί δίνουν πολύ σαφείς και τεκμηριωμένες απαντήσεις:

«...αλλάζει εντελώς το σκηνικό...έρχεται μία ειδικότητα στο νηπιαγωγείο από εκεί που παραδοσιακά όλα τα χρόνια υπήρχε νηπιαγωγός...Σ' αυτό το πλαίσιο ναι, θεωρώ ότι είναι μία τύπου πρώιμη σχολειοποίηση...» Σ2,

«...Δυστυχώς ναι. Δεδομένου του τρόπου με τον οποίο θέλουν να βάλουν τα αγγλικά, θεωρώ ότι χάνει τον παιγνιώδη χαρακτήρα το μεταβατικό χαρακτήρα από το παιγνιώδες ... στο πιο μαθητοκεντρικό...» Σ13

Θεωρούν παρ' όλα αυτά, ότι το πλαίσιο εισαγωγής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο κι αν το τηρήσουμε αυστηρά, θα αποφευχθεί κάτι τέτοιο, πράγμα που όλοι το αντεύχονται

«.... Όχι, όχι. γιατί...δεν είναι αυτό το ζητούμενο. Είναι... η πρώτη επαφή των νηπίων με την αγγλική γλώσσα με βιωματικό τρόπο. Όχι, δε θεωρώ ότι σχολειοποιείται...» Σ7,

«... προσπαθούμε δηλαδή εμείς τα αγγλικά να ενσωματωθούνε στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου. Δεν είναι δηλαδή κάποιο ξεχωριστό μάθημα όπως είναι στο δημοτικό, οπότε δεν το βλέπω έτσι, δηλαδή το βλέπω σαν μέρος του όλου προγράμματος...» Σ8,

«...δε θεωρώ ότι σχολειοποιούνται. Αν γίνονται με παιγνιώδη χαρακτήρα και όχι πάρα πολύ έτσι τύπου εκμάθηση...» Σ10,

«... Όχι...γιατί... είναι τελείως διαφορετικός ο τρόπος που γίνονται στο νηπιαγωγείο απ' ότι στο δημοτικό, οπότε δε γίνεται κάτι τέτοιο...» Σ11,

«...Όχι, όχι, γιατί δεν έχει καμία σχέση ο τρόπος που εισάγονται τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο με τον τρόπο που διδάσκονται στο δημοτικό...» Σ12

5.1.5. Σκοπός της διδασκαλίας των αγγλικών

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν επίσης, ποιος κατά τη γνώμη τους θα πρέπει να είναι ο σκοπός της διδασκαλίας των αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Οι συμμετέχοντες έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις:

Από τους βασικούς σκοπούς είναι ν' αγαπήσουνε τη γλώσσα και ν' αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη γλωσσομάθεια

«... θετική στάση απέναντι στη γλωσσομάθεια...» Σ13,

«...μια θετική στάση απέναντι στη γλώσσα... και να δουν ότι τ' αγγλικά είναι μέρος της ζωής τους έτσι κι αλλιώς» Σ8,

«...ν' αγαπήσουνε τη γλώσσα...να μάθουν να μαθαίνουνε...» Σ10,

ώστε να γίνει πιο εύκολη η μετάβαση στις επόμενες βαθμίδες

«...γνωστικό, να δημιουργηθούνε πολύ κάποιες συνάψεις στον εγκέφαλο...ένα πρόσφορο έδαφος στο οποίο θα έρθει αργότερα να χτιστεί η καινούρια γνώση...» Σ9

σε χαλαρό πλαίσιο, χωρίς επιτηδευμένη διδασκαλία να έρθουν σε μια πρώτη επαφή και να εξοικειωθούν με τους ήχους της γλώσσας

«...ίσα ίσα να υπάρχει μία τριβή...» Σ1,

«...σε επαφή με τη γλώσσα...εμπειρικά και βιωματικά μέσα από την ακουστική της γλώσσας...» Σ2,

«...να είναι μια εξοικείωση με τη γλώσσα...» Σ4,

Μεταξύ άλλων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι με την εισαγωγή των αγγλικών τα παιδιά θα κατανοήσουν, ότι υπάρχουν κι άλλες γλώσσες πέραν της ελληνικής κι έτσι θα ευαισθητοποιηθούν ως προς τη γλωσσική διαφορετικότητα και θα αποκτήσουν πολυγλωσσική επίγνωση, θα δουν μια άλλη κουλτούρα

«...η κατανόηση της ύπαρξης κι άλλων γλωσσών...η ευαισθητοποίηση ως προς τη γλωσσική διαφορετικότητα, τους διαφορετικούς πολιτισμούς...» Σ14,

«...είναι σημαντικό να γνωρίζουν και το διαφορετικό. Ένα απ' αυτά είναι και η ξένη γλώσσα, τα αγγλικά...» Σ3,

«...να μπει και το πολιτισμικό στοιχείο...» Σ4,

«...να καταλάβουν τα παιδιά ότι υπάρχουν εκτός από την ελληνική κι άλλες γλώσσες...πολλοί διαφορετικοί λαοί και ότι ίσως αυτή η γλώσσα είναι ένας τρόπος ... να 'ρθουν σε επικοινωνία αυτοί οι διαφορετικοί λαοί μεταξύ τους...» Σ7,

«...διαμορφώνουν μια ταυτότητα ως ενεργοί πολίτες σ' αυτή την κοινωνία που θέλουμε να λέγεται πολυπολιτισμική...» Σ12

και από τη στιγμή που τα σχολεία λόγω της εισροής μεταναστών και προσφύγων είναι πλέον πολυπολιτισμικά, θα είναι πιο εύκολη η ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο

«...υπάρχουν πολλές εθνότητες μέσα σε ένα τμήμα...να αποδεχτούν το διαφορετικό... και να έρθουν σε καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους...» Σ7,

«...να βοηθήσει πλέον και τα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες να ενσωματωθούν πιο εύκολα στο νηπιαγωγείο...» Σ13

Ένας εκπαιδευτικός δεν βλέπει άλλον σκοπό πέραν του διορισμού των καθηγητών αγγλικής

«...Ο διορισμός των καθηγητών αγγλικής...» Σ6

5.2. Γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο (αγγλικά)

5.2.1. Συμβολή της αγγλικής γλώσσας στη Γλωσσική ανάπτυξη, στη Διαπολιτισμική επικοινωνία και στις Γενικές δεξιότητες

Σ' αυτό το σημείο παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της διδασκαλίας των αγγλικών στη γλωσσική ανάπτυξη, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τις γενικότερες δεξιότητες των νηπίων.

Όσον αφορά στη **γλωσσική ανάπτυξη** οι απόψεις δίστανται. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, θα συμβάλλει θετικά στη γλωσσική ανάπτυξη και στο προφορικό λόγο των παιδιών
«...θα κωδικοποιήσουνε λέξεις, προτάσεις και θα τους είναι και πιο εύκολο να απομνημονεύουν αργότερα...» Σ5,

«...μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά θα μάθουνε καινούριες λέξεις, καινούριες φράσεις, τραγουδάκια, οπότε σίγουρα θα τους βοηθήσει...» Σ7,

«...στην ουσία τα παιδιά μπορούν να κάνουν επανάληψη αυτών που μαθαίνουν με τη νηπιαγωγό τους σε μια άλλη γλώσσα, οπότε να τα αφομοιώσουν καλύτερα...» Σ11,

«...δίγλωσσα παιδάκια βλέπω ότι τους αρέσει, ότι εκφράζονται την ώρα των αγγλικών περισσότερο θα έλεγα κι απ' την ώρα που είμαστε μαζί...» Σ12,

«...ίσως με το να μην είναι τα αγγλικά η μητρική τους γλώσσα, δεν φοβούνται να μιλήσουν αγγλικά. Φεύγουν οι αναστολές...» Σ13

αφού τα οφέλη είναι ίδια, είτε είναι η μητρική τους γλώσσα, είτε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα

«...στο νηπιαγωγείο ασχολούμαστε κυρίως με τον προφορικό λόγο αλλά όλα έτσι κι αλλιώς από κει ξεκινάνε όπως και η μητρική γλώσσα, ξεκινάμε πρώτα να μιλάμε, οπότε αργότερα θα μπορούμε πιο εύκολα στη γραπτή μορφή της γλώσσας...» Σ8,

«...η γλώσσα είναι ίδια είτε είναι αγγλική είτε είναι ελληνική. Το γεγονός ότι τα παιδιά μπαίνουν σε μια διαδικασία να κάνουν επιλογές κάθε φορά ανάμεσα σε δύο γλώσσες, είναι πάρα πολύ σημαντικό. Δηλαδή να επιλέξουν την ελληνική ή την αγγλική για να εκφράσουν κάτι ή να κατανοήσουν κάτι...» Σ9

Κάποιοι εκπαιδευτικοί όμως προβληματίζονται.

«...αυτό είναι τώρα το καίριο ερώτημα και αυτό που μας έχει προβληματίσει κι εμάς ... θεωρώ ότι όχι...» Σ1,

«...Θεωρητικά ναι. Αλλά πρακτικά πρέπει να το δω...» Σ3,

«...Αν και οι απόψεις δίστανται. Δηλαδή έχει ακουστεί και η άποψη ότι τα παιδιά σ' αυτήν την ηλικία δεν ξέρουν να μιλήσουνε ας πούμε καλά ελληνικά, οπότε γιατί μπαίνουμε σ' αυτή τη διαδικασία;...» Σ10

θεωρώντας ότι μπορεί να προκαλέσει στα παιδιά μία σύγχυση

«...ίσα ίσα θεωρώ ότι υπάρχει περίπτωση και να την αναχαιτίσει με κάποιο τρόπο...τα νήπια βρίσκονται σε μία ηλικία όπου πρέπει να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, να τις εμπλουτίσουν... αυτό ας κατακτηθεί για αρχή με τα ελληνικά...» Σ2

ή να φέρει και δυσκολίες σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

«...έχω ακούσει κιόλας ότι σε κάποια παιδιά, παράδειγμα στα δυσλεκτικά παιδιά, μπορεί να φέρει και δυσκολίες μια... ξένη γλώσσα...» Σ6

Όσον αφορά στη **διαπολιτισμική επικοινωνία** οι απόψεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν κυρίως στην εικόνα των σχολείων μας που είναι πλέον πολυπολιτισμικά.

«...όταν έρθει κάποιο παιδάκι από άλλη χώρα...να μπορούν...να επικοινωνήσουν περισσότερο διαπολιτισμικά...» Σ1,

«...ειδικά σε σχολεία τα οποία το μαθητικό τους δυναμικό αποτελείται από πολλές εθνικότητες...» Σ2,

«...κάποια αλλόγλωσσα παιδιά που ήξεραν κάποια αγγλικά, τώρα προσπαθούν να επικοινωνήσουνε μαζί τους με πιο μεγάλο ενθουσιασμό και με μεγαλύτερη θέληση...» Σ5

«...θα βοηθήσει στο να ενσωματωθούν...παιδιά...από άλλες χώρες...καθώς τ' αγγλικά είναι παγκόσμια γλώσσα...» Σ13

δημιουργείται και μια άλλη κουλτούρα στα παιδιά

«...έτσι δημιουργείται και μια άλλη κουλτούρα. Βλέπουμε πώς η γλώσσα λειτουργεί και στη χώρα της εκτός από όπως τη χρησιμοποιούμε εμείς εδώ...» Σ8

Κι εδώ όμως υπάρχει και η άλλη άποψη

«...Το γνωρίζουν αυτό τα παιδιά κι από άλλες δραστηριότητες που κάνουμε για τη διαφορετικότητα, δε χρειάζεται να μάθουν αγγλικά...» Σ6,

«...υπό προϋποθέσεις...Δηλαδή να φροντίσει ο εκπαιδευτικός να προωθήσει τέτοιες ιδέες, και στο περιβάλλον εκτός σχολείου, κατά πόσο θα εκτεθεί το παιδί σε διαφορετικά διαπολιτισμικά περιβάλλοντα...» Σ9,

«... είναι πολύ νωρίς αυτό ακόμα να το πω, γιατί είναι πολύ μικρά και δεν μπορούν να καταλάβουνε τώρα τα στοιχεία του πολιτισμού που μπορεί να 'χει μία χώρα, είναι πολύ λίγα αυτά που εισάγουμε...» Σ11

Για τις γενικές δεξιότητες των παιδιών οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκαν ως εξής:

Όποια δεξιότητα μπορεί ν' αποκτήσουν μέσα από το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, μπορεί να την αποκτήσουν και στο μάθημα των αγγλικών

«...μπορούν να κάνουν...κάποια παιχνίδια μαθηματικών, κάποιες κατασκευές στις οποίες οι οδηγίες που θα τους δοθούν μπορούν να είναι στα αγγλικά, οπότε μπορούν να δουλεύουν πολλές δεξιότητες...» Σ14,

«...γιατί μέσα στην ώρα των αγγλικών μπορούν τα παιδιά και να ζωγραφίσουν και να κόψουν, τη λεπτή κινητικότητα και να κολλήσουν, ανάλογα με το θέμα κάθε φορά εξασκούν διάφορες δεξιότητες...» Σ5,

«...οι μαθησιακές επιδιώξεις που προσπαθούν να αποκτηθούν στο νηπιαγωγείο μέσω των δραστηριοτήτων νομίζω ότι είναι κοινές με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας...» Σ7,

«...όπως γίνεται με μια οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, είτε είναι η μητρική τους ή άλλη έτσι και οποιαδήποτε άλλη γλώσσα μπορεί να συμβάλλει...» Σ9,

«...στους στόχους, αυτά που θέλουμε να πετύχουμε κι εμείς οι νηπιαγωγοί με τα νήπια... μοιάζουν πολύ μ' αυτά που κάνει και η συνάδελφος των αγγλικών...» Σ12

Καλλιεργούνται δεξιότητες επικοινωνίας και κατ' επέκταση συναισθηματικές

«...στο κομμάτι της επικοινωνίας και στο συναισθηματικό κομμάτι κατ' επέκταση όταν θα αντιληφθούν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν και μ' άλλους τρόπους πέρα από τη δική τους γλώσσα...» Σ2

ομαδικότητα, συνεργασία

«...μέσα από τη συνεργασία...όταν κάνουμε ομαδικές εργασίες, σίγουρα μαθαίνουν τα παιδιά πώς να περιμένουν τη σειρά τους, πότε να παίρνουν το λόγο, πώς να συνεργάζονται...» Σ11

Ίσως όμως όχι απαραίτητα, γιατί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων είναι συνδυασμός περισσότερων παραγόντων

«...όχι αποκλειστικά αυτό, νομίζω ότι συνήθως κάθε σχολείο συμβάλλει σ' αυτό, όχι ότι τ' αγγλικά συγκεκριμένα θα συμβάλλουν σ' αυτό...» Σ9

5.2.2. Διδακτικές μέθοδοι

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους, που είναι κατάλληλες για τον χώρο της προσχολικής αγωγής κι αν θα πρέπει να υπάρχει κάποια διαφοροποίηση σε σύγκριση με τους μαθητές άλλων βαθμίδων και κυρίως με τους

μαθητές του δημοτικού. Αντίθετα με τις υπόλοιπες θεματικές κατηγορίες της έρευνας, εδώ η σύμπτωση των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι εμφανής. Όλοι θεωρούν ότι, επειδή έχουμε να κάνουμε με μια ιδιαίτερη ηλικιακή ομάδα, οι διδακτικές μέθοδοι που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός αγγλικών θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένες από εκείνες που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό ή στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Κυρίως λόγω **ηλικίας** και διαφορετικών αναπτυξιακών χαρακτηριστικών

«...πρέπει...η διδασκαλία να είναι βιωματική...ανεβαίνοντας σχολική βαθμίδα διαφοροποιούνται και οι διδακτικές μέθοδοι...γιατί είναι και διαφορετικοί οι στόχοι και οι απαιτήσεις από τους μαθητές...» Σ14,

«...Μιλάμε για εντελώς διαφορετικές ηλικιακές ομάδες με διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς τρόπους αφομοίωσης και απορρόφησης σ' αυτό που διδάσκονται...» Σ2,

«...Τα παιδιά σ' αυτήν την ομάδα χρειάζονται πολύ κίνηση, πολύ παιχνίδι και όσο μεγαλώνει...η ηλικία κι ανεβαίνουμε στο δημοτικό αρχίζει και μειώνεται λίγο αυτό...»

Σ11

Στο δημοτικό υπάρχουν διαφορετικά, διακριτά μαθήματα, οπότε διαφοροποιούνται και οι μέθοδοι διδασκαλίας, άρα είναι διαφορετικό το **πλαίσιο**

«...Σίγουρα γιατί...το δημοτικό έχει διακριτά αντικείμενα οπότε τα παιδιά μαθαίνουν ότι 9 με 10 θα κάνουμε γλώσσα, 10 με 11 θα κάνουμε αγγλικά, εμείς όμως στο νηπιαγωγείο δεν έχουμε...τα διακριτά αντικείμενα...μιλάμε για μία διαθεματικότητα...» Σ1,

«...στο νηπιαγωγείο είναι εντελώς διαφορετικό το πλαίσιο διδασκαλίας σε σχέση με το δημοτικό σχολείο...» Σ2,

«...Άλλος τρόπος... επαφής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και αλλιώς στο δημοτικό...στο δημοτικό... μαθαίνουνε πιο πολύ γραμματική συντακτικό λεξιλόγιο...»

Σ3,

«...Στο δημοτικό το πρόγραμμα σπουδών είναι διαφορετικό και οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές...» Σ4,

«...δεν μπορούσε...να έχει μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση, να μιλάει και τα παιδιά να ακούνε και να κάνουν εργασίες, ήθελε ένα τελείως διαφορετικό μοτίβο...» Σ5

Εξάλλου στο νηπιαγωγείο μιλάμε για «εισαγωγή», μια **επαφή** με την αγγλική γλώσσα «...να διδάσκονται στο δημοτικό και να έρχονται σε επαφή με τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο...» Σ2,

«...Στο νηπιαγωγείο...δεν είναι ο στόχος η εκμάθηση...είναι μια εισαγωγή...η μορφή είναι παιγνιώδης περισσότερο... η προσέγγιση είναι πιο συνολική...» Σ4

Βέβαια εμφανίζεται και η άποψη, ότι αλλάζει μεν το πλαίσιο, αλλά η διδακτική μεθοδολογία παραμένει η ίδια, κυρίως με την Α΄ Δημοτικού

«...αλλάζει λίγο το πλαίσιο...στην πρώτη δημοτικού τα παιδάκια είναι στην τάξη, στο θρανίο, είναι...πιο αυστηρό εκεί το πλαίσιο τους. Ενώ στο νηπιαγωγείο μπορούν να σηκωθούν πιο εύκολα, να κινηθούν στο χώρο, αυτό...Αλλά πάνω κάτω η μεθοδολογία είναι η ίδια...» Σ8,

«...αλλά με το δημοτικό νομίζω...είναι οι ίδιες μέθοδοι απλά πρέπει να λαμβάνεις υπόψη σου τα διαφορετικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες που έχουνε τα παιδιά...η διδασκαλία είναι ένας συνδυασμός πολλών μεθόδων ταυτόχρονα, δηλαδή δύσκολα ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μία μέθοδο μόνο. Την ίδια στιγμή στις δραστηριότητες υπάρχουνε πολλές μέθοδοι...» Σ9,

«...νομίζω ότι τ' αγγλικά όπως γίνονται στο νηπιαγωγείο με την πρώτη τάξη του δημοτικού δεν έχουν κάποια διαφοροποίηση...Στις μεγαλύτερες τάξεις αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας. Γιατί εκεί μιλάμε για διδασκαλία...» Σ12

5.2.3. Δεξιότητες και γνώσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς και Αξιολόγηση

Στην ερώτηση αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα παιδιά θα πρέπει να έχουν αποκτήσει κάποιες γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά στην αγγλική γλώσσα και με ποιον τρόπο θα αξιολογούσαν κάτι τέτοιο, απάντησαν στο θέμα των **γνώσεων, δεξιοτήτων**

Κάποιο απλό καθημερινό λεξιλόγιο

«...κάποιους χαιρετισμούς...κάποια αντικείμενα που συναντούν στην καθημερινότητά τους ή κάποια που βλέπουν έξω...για παράδειγμα κάποιες ταμπέλες...» Σ4,

«...θα πρέπει να ξέρουνε τους αριθμούς, τα χρώματα, να έχουνε μία στοιχειώδη επικοινωνία μεταξύ τους...και ίσως και κάποια αγγλικά τραγουδάκια...» Σ7,

«...να έχουνε μάθει να χαιρετάνε, ένα βασικό λεξιλόγιο όταν συναντάμε κάποιον...και κάποιες ... εκφράσεις της καθημερινότητάς τους πιο πολύ...» Σ8,

«...να πουν τα συναισθήματά τους, πώς μπορεί να νιώθουν...να έχουνε αποκτήσει ένα πολύ μικρό *mental lexicon*...στο μυαλό τους με κάποιες στοιχειώδεις λέξεις...» Σ9

σε προφορικό επίπεδο πάντα

«...να 'χουν έρθει σε μία πρώτη επαφή, να καταλάβουν δηλαδή ότι είναι μια διαφορετική γλώσσα...σε επικοινωνιακό επίπεδο...» Σ5,

«...τους ήχους της γλώσσας...φωνητικά, να μπορούν να προφέρουν κάποιους φθόγγους, σύμφωνα, ήχους...που μπορεί να διαφέρουνε κιόλας από τη μητρική τους...με το σωστό τρόπο, γιατί...δημιουργείται μια καλή βάση τώρα για το μέλλον...» Σ9

ν' αποτυπώσουν κάποια ρυθμικά μοτίβα ή τραγούδια, έστω κι αν δεν ξέρουν τι λένε
«...να μπορούνε να πούνε έτσι κάποια τραγουδάκια, παιχνιδάκια... Σε...καθαρά προφορικό επίπεδο...» Σ10

και ίσως να ήταν καλό να γνωρίσουν κάποια πολιτιστικά στοιχεία της γλώσσας
«...μπορεί να κάνουν ένα φανταστικό ταξίδι στο Λονδίνο και να μιλήσουν για τα αξιοθέατα για παράδειγμα της Αγγλίας ή του Λονδίνου...γνώσεις πολιτιστικού περιεχομένου...» Σ2

Βέβαια υπάρχει και η άποψη ότι εφόσον μιλάμε για μια πρώτη επαφή, δεν είναι απαραίτητο ν' αποκτήσουν κάποιες γνώσεις πέρα από μια ακουστική εξοικείωση

«...νομίζω όχι απαραίτητα. Εγώ νομίζω ότι πρέπει απλά να περνάνε ευχάριστα εκείνη την ώρα...» Σ6,

«...θα έχουν φαντάζομαι γνωρίσει κάποιες λεξούλες...και μία έτσι πρώτη ακουστική προσέγγιση...» Σ1,

«...να εντοπίζουν όταν ακούν μία γλώσσα...που δεν είναι η ελληνική...» Σ2,

«...ν' αποκτήσουν γνώσεις; αφού ξεκινάμε από την αρχή λέγοντας ότι τα παιδιά απλά πρέπει να μάθουν σε ένα άκουσμα...» Σ3

Όσον αφορά τον **τρόπο αξιολόγησης** οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι πέρα από τους κλασσικούς τύπους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο

«...την αξιολόγηση καλό είναι να την κάνουμε και στο τέλος της ημέρας μέσα από δραστηριότητες αξιολόγησης...» Σ14,

«...θα έδινε ελεύθερα φύλλα εργασίας στα παιδιά αρχικά να ζωγραφίζανε πράγματα και μετά να μου τα κατονομάσουν...» Σ1,

«...μία διαμορφωτική αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς όπου θα υπάρχει ανατροφοδότηση από τα παιδιά... και στο τέλος απολογιστικά να υπάρχει μία τελική αξιολόγηση...» Σ2,

«...με αυτοαξιολόγηση, δηλαδή κάποια στιγμή να μπορούν να πούνε τα παιδιά τι μπορούν να κάνουν και τι δεν μπορούν...» Σ9

μπορεί να γίνει αξιολόγηση και με εναλλακτικούς τρόπους μέσα από τους οποίους θα μπορέσει να καταλάβει ο εκπαιδευτικός τι έχουν κατακτήσει τα νήπια

«... σαν θέληση πλέον να κάνουμε αγγλικά...» Σ5,

«...με το πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά, πώς αποδέχονται τα παιδιά τα αγγλικά...» Σ7,

«...πιο έμμεσα...προσπαθώ να δω αν καταλαβαίνουν αυτό που τους λέω ή αυτό που τους ζητάω να κάνουνε... ή μέσα από το ατομικό πορτφόλιο...κι εκεί μπορώ να δω κάποια πραγματάκια...» Σ8,

«...με βάση τους στόχους που θα είχα θέσει...με το αν κατανοούν αυτό που πρέπει να κάνουμε...» Σ11,

«...το μόνο που μπορώ να αξιολογήσω είναι τα συναισθήματα που δείχνουν...» Σ12

Ακούστηκε επίσης και η άποψη, ότι σ' αυτή την ηλικία δεν χρειάζεται αξιολόγηση

«...Να κάνω αξιολόγηση στον εαυτό μου...τι θα μπορούσα να κάνω καλύτερα ναι, αλλά για τους μαθητές όχι νομίζω ότι δεν θα το έκανα...» Σ4

5.3. Προσόντα εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας

5.3.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού αγγλικών-Εκπαιδευτικός προσχολικής ή Εκπαιδευτικός αγγλικής;

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα δούμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα **προσόντα** που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, ώστε να μπορεί να διδάξει αγγλικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

τις ακαδημαϊκές γνώσεις

«...Σίγουρα θα πρέπει να γνωρίζει πάρα πολύ καλά την αγγλική γλώσσα...» Σ14,

«...σίγουρα θα πρέπει να είναι να έχουν τελειώσει αγγλική φιλολογία...» Σ1

παιδαγωγική επάρκεια στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας

«...να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας...» Σ14,

«...να ξέρει πώς να συμπεριφερθεί στα παιδάκια που είναι τεσσάρων έως έξι χρονών...» Σ1,

«...ικανότητες και δεξιότητες παιδαγωγικής προσέγγισης...είναι μικρά τα παιδάκια και είναι ιδιαίτερος ο τρόπος που πρέπει να τα προσεγγίσει ένας εκπαιδευτικός...» Σ2,

«...Πρέπει να έχει διδαχτεί παιδαγωγική...» Σ6,

«κάποιος εκπαιδευτικός που έχει ασχοληθεί μόνο με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν μπορεί να καταλάβει την ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο...γι' αυτό πιστεύω ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να έχει ασχοληθεί με την προσχολική ηλικία...» Σ7,

«...θα πρέπει να έχει αποκτήσει εξειδικευμένη επιμόρφωση, γιατί είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα πρέπει να υποστηρίζει τη μάθηση με κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό...» Σ12

και τις γενικότερες δεξιότητες

«...συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες...» Σ14,

«...να υπάρχει ενσυναίσθηση, πρέπει να υπάρχει κατανόηση...» Σ2,

«...να δημιουργεί μια φιλική ατμόσφαιρα, ένα ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές, να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον...» Σ3,

«...δημιουργικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, συνεργασία...» Σ4,

«...να είναι πολύ προσεγγίσιμος...να προσπαθείς λίγο να μιλήσεις στη γλώσσα των παιδιών...με χιούμορ, με παιγνιώδη τρόπο για να μπορέσουν και τα παιδάκια να αισθανθούν πιο οικεία...» Σ8,

«...τα ίδια με την νηπιαγωγό...να έχει μεταδοτικότητα...να έχει αγάπη για το αντικείμενο, ψυχραιμία, ηρεμία...Ότι ακριβώς χρειάζεται κι ένας νηπιαγωγός για να πετύχει σε μια τάξη με τόσο μικρά παιδιά...» Σ5,

«... νομίζω επιμονή, δημιουργικότητα...flexibility...προσαρμοστικότητα...γιατί καταλαβαίνω ότι πρέπει να προσαρμόζεσαι ανά πάσα στιγμή σε καινούρια δεδομένα όταν είσαι με παιδιά αυτής της ηλικίας...» Σ9,

«...Να έχει διάθεση να παίξει...ν' ακούσει τα παιδάκια... ν' αφήσει ν' ακούσει τις εμπειρίες τους, να συμμετέχει...» Σ11

Στη συνέχεια τέθηκε στους συμμετέχοντες το ερώτημα, αν θα θεωρούσαν πιο αποτελεσματικό για τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο έναν εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής ή έναν εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας.

Αρκετοί από αυτούς θεωρούν πιο αποτελεσματικό τον **εκπαιδευτικό αγγλικής**

«...έναν καθηγητή αγγλικής γλώσσας, ο οποίος θα είναι επιμορφωμένος αρκετά στο πώς να χειρίζεται τα παιδιά αυτής της ηλικίας...» Σ3,

«...έναν εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας με παιδαγωγική επάρκεια και με κατάλληλη επιμόρφωση...» Σ5,

«...θα ήταν καλό καλύτερα κάποιος εκπαιδευτικός αγγλικών γιατί δεν είναι μόνο η γλώσσα...το επίπεδο της γλώσσας...εμείς στο πανεπιστήμιο ασχοληθήκαμε και με τη λογοτεχνία και με την γλωσσολογία...» Σ8,

«...Ο καθένας στον τομέα του...» Σ13

και κάποιοι άλλοι τον **νηπιαγωγό** τεκμηριώνοντας ως εξής:

«...θα θεωρούσα πιο κατάλληλο τον παιδαγωγό ο οποίος θα είχε και γνώσεις αγγλικής γλώσσας...» Σ2,

«...περισσότερο ένας εκπαιδευτικός προσχολικής θα ήταν καλύτερο να γνωρίζει αγγλικά και να τα διδάσκει γιατί λίγο μας μπερδεύει το να μπαίνει και να βγαίνει κάποιος άλλος στην τάξη. Φέρνει αναστάτωση όλο αυτό...και δεν υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα...» Σ6,

«...πιο αποτελεσματικός θα ήταν ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής με άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας...ξέρει πώς πρέπει να χειριστεί τα παιδιά... είναι ευέλικτος...Είναι νομίζω πιο ικανός μ' αυτή την ηλικία...» Σ7

Για κάποιους βέβαια δεν παίζει ρόλο η ειδικότητα, αλλά τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει σαν εκπαιδευτικός

«...το σημαντικό είναι απλώς να κατέχουν και οι δύο πολύ καλά την αγγλική γλώσσα και οπωσδήποτε να έχουν παιδαγωγική επάρκεια για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα...» Σ14,

«...Θεωρώ ότι εν δυνάμει θα μπορούσε να διδάξει έναν νηπιαγωγός, αλλά δεν αρκεί αυτή η γνώση που έχει η άριστη. Χρειάζεται και χρειάζεται να γνωρίζει περισσότερα πράγματα...Όπως δε θεωρώ κιόλας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής...είναι κατάλληλοι να διδάζουν σ' αυτήν την ηλικία...» Σ9

5.3.2. Συνεργασία εκπαιδευτικών

Η εισαγωγή των αγγλικών στο ελληνικό νηπιαγωγείο απαιτεί τη συνύπαρξη και τη συνεργασία των δύο ειδικοτήτων, εκπαιδευτικών προσχολικής και εκπαιδευτικών αγγλικής. Ρωτήσαμε λοιπόν τους συμμετέχοντες τη γνώμη τους γι' αυτήν. Όλοι ανεξαιρέτως θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία με τον δεύτερο εκπαιδευτικό, προκειμένου να υπάρξει ουσιαστικό αποτέλεσμα. Το ενδιαφέρον είναι να δούμε πώς έχουν αντιληφθεί οι εκπαιδευτικοί αυτή τη συνεργασία.

«...δεν παρεμβαίνω στο μάθημά του, βρίσκομαι στον χώρο της τάξης...αν χρειαστεί κάτι έχω δώσει το ελεύθερο να μου το ζητήσει η ίδια η εκπαιδευτικός...προσπαθώ να συνεργάζομαι στον βαθμό που μου το επιτρέπει και η συνάδελφός μου, ώστε να μη νιώσει ότι επεμβαίνω στο μάθημά της...» Σ13,

«...Εγώ προσωπικά με τον εκπαιδευτικό συνεργάζομαι ξεκάθαρα και λιτά πάνω στο κομμάτι του τι πρέπει να διδαχθεί και του πώς πρέπει να διδαχθεί...Και είμαι παρούσα....Και βοηθάω...» Σ2,

«...εντάξει καταλαβαίνω είναι μεγάλος ο φόρτος εργασίας του εκπαιδευτικού της αγγλικής γλώσσας επειδή πηγαίνει σε πολλά σχολεία μέσα στη βδομάδα και είναι δύσκολο να συντονιστούμε απόλυτα...γιατί...οι δραστηριότητες που θα πρέπει να κάνει στο κάθε νηπιαγωγείο θα πρέπει να συμβαδίζουν με το πρόγραμμα που κάνει το κάθε σχολείο...Δεν είναι πολύ εύκολο αυτό για τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας και υπάρχει μια δυσκολία. Αλλά όταν υπάρχει καλή διάθεση βρίσκεται ένας τρόπος...» Σ3,

«...ο ένας να σέβεται τη δουλειά του άλλου...να μην υπάρχει παρέμβαση αλλά...συνεργασία...πάντα συζητάμε...τις θεματικές...δεν προσαρμόζομαι πάντα γιατί είναι κάποια πράγματα τα οποία είναι δύσκολοι οι όροι, δεν μπορώ να τα προσαρμόσω εκατό τοις εκατό, αλλά τις περισσότερες φορές ακολουθώ κι εγώ τις θεματικές των νηπίων...» Σ4,

«...στην ουσία ο νηπιαγωγός δε μένει έξω απ' όλο αυτό και παρακολουθεί και βοηθάει και λέει τις απόψεις του και λέει τη γνώμη του και συζητάει για ένα θέμα και είναι το πρόσωπο αναφοράς που δίνει, στην αρχή τουλάχιστον που έδινε την κατεύθυνση τι ξέρουν τα παιδιά, τι μπορούν να μάθουν, τι θα 'ναι δύσκολο γι' αυτά. Και είναι απαραίτητο φυσικά και πολύ σημαντικό κι ο εκπαιδευτικός των αγγλικών να μπορεί να κατανοήσει ότι για τα μικρά παιδιά το πρώτο πρόσωπο είναι ο νηπιαγωγός...» Σ5,

«...μου λέει ποιο είναι το πρόγραμμά του, προσπαθώ...όταν βλέπω...ότι τα παιδιά δεν τους τραβάει κάτι το ενδιαφέρον, εκεί προσπαθώ να τον βοηθήσω να αλλάξουμε κατεύθυνση έτσι ώστε να φανεί πιο ενδιαφέρον στα παιδιά...έχουμε μία πολύ καλή συνεργασία...» Σ7,

«...όταν ξεκίνησα το μεγαλύτερο άγχος μου ήταν αυτό, πώς θα συνυπάρξω αλλά ευτυχώς...είμαι πολύ τυχερή σ' αυτό, αλλά είναι πολύ σημαντικό εννοείται, γιατί αν δεν...υπάρχει μια κοινή πορεία και στα παιδιά θα φανεί αυτό και οι σχέσεις διαταράσσονται τελικά...» Σ8,

«...Με μία συνάδελφο έχουμε πολύ καλή συνεργασία. Και συμμετέχει...κάθεται στον κύκλο... μαζί μας...και θα θυμίσει στα παιδιά θυμάστε αυτό που το 'χαμε κάνει εμείς παλιά...αλλά όταν βλέπεις ότι δεν υπάρχει διάθεση από την άλλη πλευρά, πρέπει να βρεις κι εσύ τρόπους να τα βγάλεις πέρα μόνος σου...» Σ11,

«... εγώ με την κοπέλα των αγγλικών πάντα της λέω τι κάνουμε αυτό το διάστημα ακόμα και από τα εργαστήρια δεξιοτήτων...αντλεί πληροφορίες για να διαμορφώσει ανάλογα το πρόγραμμά της. Υπάρχει μεγάλη συνεργασία...» Σ12,

«...το πρώτο διάστημα...καθόμασταν μαζί ώσπου να τη συνηθίσουν τα παιδιά, αλλά μετά έκανα ένα βήμα πίσω...προκειμένου να κάνει το μάθημά της...» Σ13

5.3.3. Πώς αντιλήφθηκαν οι γονείς την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο

Ένας σημαντικός αποδέκτης αν και έμμεσος, της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο τη φετινή χρονιά είναι και οι γονείς. Ρωτήσαμε λοιπόν τους συμμετέχοντες, πώς αντιλήφθηκαν οι γονείς το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Στην αρχή ίσως υπήρξε κάποια διστακτικότητα

«...στην αρχή είχαν ένα άγχος, τι ακριβώς θα κάνουν τα παιδιά, πρέπει κάτι να μάθουν, αλλά γενικά τους εξήγησαν ότι είναι απλώς μια γνωριμία, να εξοικειωθούν τα παιδάκια σιγά σιγά...και ήταν πολύ θετικοί...» Σ8,

«...στην αρχή είχανε μία έκπληξη, αγγλικά στο νηπιαγωγείο; πώς και τι; αλλά όταν βλέπουν τα παιδιά στο σπίτι ότι μεταφέρουν πράγματα, δηλαδή μεταφέρουν τα τραγουδάκια, μεταφέρουν λεξούλες, τραγουδάνε μου λένε εκεί που κάθονται και παίζουν κάτι στ' αγγλικά και πού το μάθατε αυτό, α αυτό το κάναμε στο σχολείο στ' αγγλικά, βλέπω ότι τους αρέσει τελικά...» Σ11,

«...Στην αρχή μόλις τους έγινε η ενημέρωση τρόμαζαν. Δεδομένου ότι, εδώ καλά καλά τα παιδιά μας δεν ξέρουν τις μέρες και τους μήνες του χρόνου, θα μάθουν αγγλικά; Όμως τώρα, έχοντας περάσει ένα εξάμηνο είναι πάρα πολύ ευχαριστημένοι με τη ροή και την αλληλεπίδραση των παιδιών με τ' αγγλικά...» Σ13

Στην πλειοψηφία τους λοιπόν είναι πολύ δεκτικοί

«...όλοι οι γονείς το έχουν δει πολύ θετικά...κι είναι ενθουσιασμένοι...» Σ14,

«...οι γονείς χαίρονται και θεωρούν ότι υπάρχει μία καινοτομία. Ότι το υπουργείο έβαλε τα αγγλικά στο σχολείο για να γλιτώσουν τα φροντιστήρια...» Σ1

και σ' αυτό συμβάλλει ίσως και ο ενθουσιασμός των παιδιών σε κάποιες περιπτώσεις

«...Οι γονείς χαίρονται όταν βλέπουν ότι με διάφορες ευκαιρίες στο σπίτι και στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον ότι το παιδί τους...μπορεί να δείξει ότι γνωρίζει μία λέξη στα αγγλικά...» Σ2,

«...θέλουν τα παιδιά τους να έρθουν σε επαφή με την αγγλική γλώσσα από μικρή ηλικία, γιατί πια βλέπουν ότι τ' αγγλικά...είναι απαραίτητο εφόδιο...» Σ3,

«...μάλιστα στα χωριά που πάω δεν περίμεναν ότι θα υπάρχει εκπαιδευτικός αγγλικής φέτος...θεωρώ ότι είναι θετικοί οι περισσότεροι...» Σ4,

«...με μεγάλη χαρά και το δείχνουν καθημερινά, γιατί όταν τα παιδιά έχουν αγγλικά τους το 'χουν πει απ' την προηγούμενη...φαίνεται δηλαδή ότι...στο σπίτι συζητούν αρκετά για το πρόγραμμα των αγγλικών που έχουν στο νηπιαγωγείο...» Σ12

5.3.4. Επιμόρφωση ΙΕΠ

Στα πλαίσια της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο γίνεται από το ΙΕΠ σχετική επιμόρφωση για όλους τους εμπλεκόμενους, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας. Ρωτήσαμε την άποψή τους γι' αυτή την επιμόρφωση και οι απαντήσεις που δόθηκαν κατηγοριοποιούνται ως εξής;

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκή την επιμόρφωση και έχουν πολύ καλές εντυπώσεις

«...είναι επαρκής, έχει αρκετά πράγματα, στην αρχή είχε αρκετά θεωρητικά βέβαια, αλλά το δεύτερο κομμάτι είναι...πιο πρακτικό...» Σ6,

«...νομίζω ότι είναι επαρκής, λέει πάρα πολλά πράγματα, σου δίνει και πολλές δραστηριότητες τις οποίες μπορείς ν' ακολουθήσεις...» Σ7,

«...μου έδωσε έναν μπούσουλα, οργάνωσα καλύτερα τη σκέψη μου. Είναι και τα σενάρια εκεί που κι από κει παίρνουμε αρκετές πληροφορίες, ναι νομίζω, για μένα τουλάχιστον, ήτανε αρκετά...» Σ8,

«...Εμένα προσωπικά με βοήθησε...» Σ12,

«...ναι. Και δεδομένου ότι η δασκάλα των αγγλικών που έχουμε ακολουθεί αυτή την επιμόρφωση, δηλαδή και στη διδασκαλία της έχει πάρει αρκετά στοιχεία από αυτά, τα οποία είναι πολύ αποτελεσματικά, μέσα στη δικιά μου τάξη...» Σ13

Υπήρξαν όμως κι αυτοί που τη θεωρούν ανεπαρκή

«...Τη θεωρώ πλήρως ανεπαρκή...ψυχαναγκαστική...επιβεβλημένη...δεν έχω καταλάβει το χαρακτήρα και την ταυτότητα...είναι εντελώς απρόσωπη...» Σ2,

«...είναι πολύ κουραστικός αυτός ο τρόπος, με βίντεο ανούσια πολλές φορές και κουραστικά και μεγάλης διάρκειας και τη θεωρία που χάνει την ουσία της πολλές φορές, επαναλαμβάνεται πάρα πολύ...» Σ3,

«...έχει πολύ θεωρητικό υπόβαθρο...και θεωρώ ότι εστιάζει πολύ λίγο στο πρακτικό κομμάτι...και κάποια από τα εκπαιδευτικά σενάρια τα οποία λέει είναι μη εφαρμόσιμα...» Σ4,

«...Ήτανε κάτι ίσως πρόχειρο...» Σ5,

«...θα μπορούσε να έχει οργανωθεί λίγο καλύτερα όλο αυτό, ώστε να μη βρεθεί κάποιος τελευταία στιγμή μέσα σε μία αίθουσα και ν' αναρωτιέται τώρα τι κάνω; Ή να ψάχνει να βρει τι κάνει η νηπιαγωγός για να προσαρμοστεί. Γιατί είναι κάτι που θα έπρεπε να το ξέρει από την αρχή, πριν πάει. Ότι πάω να κάνω αυτό και έχω σκεφτεί πώς θα το κάνω και έχω προετοιμαστεί και δεν το ανακαλύπτω κάθε εβδομάδα ας πούμε...» Σ9,

«...εντελώς εκτός τόπου και χρόνου. Γιατί εμείς ζητήσαμε πρακτικά θέματα...Θέλαμε πλάνα διδασκαλίας, θέλαμε υλικό, θέλαμε άλλα πράγματα...» Σ11

Αναφέρθηκε και η αντίληψη ότι ήταν πολύ καλή για τους εκπαιδευτικούς αγγλικών, αλλά μη αναγκαία για τους νηπιαγωγούς

«...για εμάς τους νηπιαγωγούς είναι πάρα πολύ γνωστά όλα αυτά που μας λένε. Για τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής που τ' ακούνε πρώτη φορά θεωρώ ότι είναι πρωτόγνωρα...» Σ1,

«...αφορά πιο πολύ τις εκπαιδευτικούς των αγγλικών...τα σενάρια αυτά είναι κυρίως για τις εκπαιδευτικούς των αγγλικών...» Σ6,

«...θεωρώ επίσης άδικο για τους νηπιαγωγούς να παρακολουθούν τη δικιά μας επιμόρφωση όπου μιλούν οι καθηγητές μας στ' αγγλικά, λένε τις θεωρίες τους όλες στ' αγγλικά...» Σ11

Σχετικά με τις προτάσεις τους για το τι θα έπρεπε να περιλαμβάνει σε επόμενη φάση ανέφεραν

«...Θα μπορούσε να είναι ένα μικτό μοντέλο τουλάχιστον θα μπορούσε να είναι πιο βιωματικός ο τρόπος της επιμόρφωσης...» Σ2,

«...Θα 'θελα περισσότερα παραδείγματα και τρόπους εφαρμογής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο...» Σ3,

«...δραστηριότητες σε πιο πρακτικό πλαίσιο, πιο πολύ για τη συνεργασία, τι ενότητες για τ' αγγλικά θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε και το αντίστροφο, δηλαδή μια θεματική στ' αγγλικά πώς θα μπορούσαμε να την αξιοποιήσουμε εμείς στο μάθημα...» Σ5,

«...περισσότερα παραδείγματα διδασκαλίας και συγκρίσεων διάφορων μεθόδων...» Σ13

5.4. Προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία των αγγλικών

5.4.1. Επάρκεια ως προς τον σχεδιασμό του μαθήματος

Στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν μόνο οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, ως υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων στην αγγλική, για το πόσο επαρκή θεωρούν τον εαυτό τους ως προς τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους.

«...μελετώ στο σπίτι και προετοιμάζομαι και ανάλογα...προσαρμόζομαι...τόρα έχω μάθει και λίγο τις ιδιαιτερότητες των παιδιών...οπότε εντάζει όχι τελείως ικανοποιητική, ικανοποιητική απλά όχι άριστα. Δηλαδή θέλει ψάξιμο...» Σ4,

«...προσπαθώ...κάθε φορά που έχω μάθημα πρέπει να κάτσω το βράδυ, να δω πώς θα το οργανώσω, συμβουλευόμαι και διάφορα sites, έχουμε και μια ομάδα για τους εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο που παίρνω κι από κει ιδέες, γενικά εντάζει, θέλει μια οργάνωση...εντάζει επαρκή, δεν ξέρω, νομίζω ότι μπορώ να γίνομαι και καλύτερη...» Σ8,

«...είμαι επαρκής, με τη λογική ότι θα υπάρχει...ένα syllabus και όλα αυτά. Να μπορέσω να τα σχεδιάσω...αλλά όχι όταν είμαι εν δράση, δε γίνεται αυτό πρακτικά...» Σ9

5.4.2. Τρόπος διδασκαλίας - Δραστηριότητες και υλικά

Επίσης και σ' αυτήν την ερώτηση απάντησαν μόνο οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, γιατί έχουν τον βασικό ρόλο στην τάξη για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας τους, καθώς και τι είδους δραστηριότητες και υλικά χρησιμοποιούν. Όσον αφορά στον **τρόπο διδασκαλίας** οι συμμετέχοντες απάντησαν, ότι και τα αγγλικά θα πρέπει να διδάσκονται σύμφωνα με το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, όπως και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα

«...ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που διδάσκει μία νηπιαγωγός ...με βιωματικό τρόπο, μέσα από παιχνίδια, μέσα από δραστηριότητες που θ' αρέσουν στα παιδιά...» Σ14,

«...κι αυτά πρέπει να διδαχθούν με την προσέγγιση την παιγνιώδη. Θεωρώ ότι αυτός είναι ο μόνος τρόπος να είναι και τα παιδιά χαρούμενα και να ανταποκρίνονται σ' αυτό που περιμένουμε κι εμείς ως μαθητές να ανταποκριθούν...» Σ2,

«...Ο τρόπος που θα διδάξεις στα μικρά παιδιά πιστεύω ότι είναι ο ίδιος, με τα ίδια υλικά, τα υλικά της τάξης, με τα ίδια αντικείμενα, με τις ίδιες μεθόδους...» Σ5,

«...Όχι...έχουμε πολλά κοινά σημεία στον τρόπο εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο με τον τρόπο που κάνουμε οι νηπιαγωγοί το πρόγραμμα...» Σ12,

«...όχι νομίζω. Διότι θεωρώ ότι είναι σε πάρα πολύ μικρή ηλικία, ώστε...ν' ανταποκριθούν σε διαφορετικούς τρόπους μάθησης...» Σ13

Βέβαια κι εδώ υπήρξαν διαφοροποιημένες απόψεις

«...Όσον αφορά τώρα στα αγγλικά οι συναδέλφισσες έχουν εκπαιδευτεί, ότι θα είμαι εγώ ο δάσκαλος κι απέναντι η ομάδα. Είναι λίγο δασκαλοκεντρικό...» Σ1,

«...τ' αγγλικά έχουνε κι αυτά έναν δικό τους τρόπο διδασκαλίας, κυρίως να μην προσεγγίζεται σαν γνωστικό αντικείμενο...» Σ3,

«...σίγουρα τ' αγγλικά είναι κάτι άλλο, είναι κάτι ξένο οπότε θα πρέπει...να δοθεί λόγο έμφαση στην παιγνιώδη μορφή του περισσότερο...» Σ4,

«...λογικά πρέπει να είναι πιο απλοποιημένα, δηλαδή σε μια δραστηριότητα πρέπει να δώσουμε περισσότερες πληροφορίες για ένα θέμα, ε στ' αγγλικά δεν μπορεί να γίνει αυτό. Γιατί δε γίνεται και μετάφραση των αγγλικών, οπότε τα παιδιά ό,τι μπορέσουν να καταλάβουν απ' τα νοήματα, απ' την επανάληψη...» Σ6,

«...όχι, όπως εμείς στο νηπιαγωγείο διδάσκουμε διάφορους τομείς έτσι θα δίδασκα και τ' αγγλικά...Άρα πρέπει να προσαρμοστούν λίγο και οι καθηγητές των αγγλικών στο πλαίσιο αυτό...» Σ10,

«...ίσως λίγο διαφορετική γιατί...θα δώσω τις οδηγίες στ' αγγλικά...και ίσως πρέπει να χρησιμοποιήσω άλλους τρόπους για να με καταλάβουν...» Σ11

Τα υλικά που χρησιμοποιούν κυρίως είναι, σύμφωνα με τις απαντήσεις που λάβαμε

«...flash cards...κάποιο παραμύθι στ' αγγλικά ή να το δουν στο you tube...ζωγραφική αρκετά...τραγούδι...» Σ4,

«...εκτός από τη μασκότ...πολλά παιχνιδάκια...αρκετές καρτούλες που τις έχω πλαστικοποιήσει...αντικείμενα της τάξης...» Σ8,

«...τραγούδια τα οποία συνήθως συνοδεύονται από κάποιες κινήσεις...να κυκλώσουμε πράγματα...να κολλήσουμε, να παρουσιάσουμε αυτά που μάθαμε...» Σ9,

«...οι δραστηριότητες που επιλέγω συνήθως είναι τραγούδια, ιστορίες, διάφορα μουσικοκινητικά, παντομίμα πολύ, παιχνίδια που βάζουνε την ιστορία στη σωστή σειρά, ζωγραφίζουμε...» Σ11

5.4.3. Προκλήσεις κατά το σχεδιασμό και το μάθημα- Συμπεριφορά μαθητών

Μία άλλη ερώτηση που έγινε στις εκπαιδευτικούς αγγλικών αφορούσε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους.

«...αν θα με φτάσει ο χρόνος να τα κάνω όλα...πρέπει λίγο να είσαι εφευρετικός...θέλει λίγο ψάξιμο...» Σ4,

«...μήπως κάποιες φορές ζητάω πράγματα λίγο πιο ίσως δύσκολα για τα παιδιά, αν μπορέσω δηλαδή να τραβήξω την προσοχή όλων των παιδιών...» Σ8,

«...Αν αυτό που θα διδάξω θα είναι εύκολο ή δύσκολο και ενδιαφέρον για τα παιδιά. Η μοναδική μου ανησυχία...να μην τους είναι δύσκολο, ώστε να τα αποθαρρύνει και να μην τους είναι κουραστικό...» Σ9

Όσον αφορά στα **προβλήματα** που αντιμετωπίζουν στην τάξη **κατά τη διάρκεια** των αγγλικών

«...η κούραση των παιδιών τη συγκεκριμένη στιγμή...φασαρία που ενδεχομένως μπορεί να προκύψει από κάποιους μαθητές...» Σ14,

«...Σίγουρα δεν καταφέρνει να κερδίσει ντο ενδιαφέρον η συναδέλφισσα των αγγλικών με το να μιλάει μόνο στα αγγλικά...τα παιδιά δεν την παρακολουθούν, όταν δεν ξέρουνε για ποιο πράγμα ακριβώς μιλάει...» Σ1,

«...σε επίπεδο συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί μεταξύ μας, να καταφέρουμε να συνεργαστούμε και να υπάρχει ένα ωραίο αποτέλεσμα...» Σ2,

«...οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας σωστό τρόπο προσέγγισης των παιδιών αυτής της ηλικίας...» Σ3,

«...πρέπει η κάθε δραστηριότητα που θα κάνω να 'ναι λίγο σύντομη και να προχωράω στην επόμενη, εντάξει υπάρχει και το θέμα της πειθαρχίας...» Σ4,

«...Στην αρχή της χρονιάς, τώρα όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό...τα παιδιά δεν πειθαρχούσαν τόσο εύκολα...μερικά παιδιά δεν ήθελαν να κάνουν αγγλικά κι έφταναν στο σημείο να βάζουν και τα κλάματα...» Σ5,

«...τα παιδιά θέλουνε να εναλλάσσονται οι δραστηριότητες...κουράζονται εύκολα...» Σ7

«...δυσκολευόμουν να πω προτάσεις...οδηγίες δηλαδή...και να τις καταλαβαίνουν...Μέχρι που προσάρμοσα σιγά σιγά το λόγο μου και βρήκα τρόπο να επικοινωνήσω με τα παιδιά...» Σ9,

«...ότι είναι την τελευταία διδακτική ώρα της ημέρας και είναι λίγο κουρασμένα μερικές φορές τα παιδιά και υπάρχει αυτή η γκρίνια της κούρασης θέλω να πάω σπίτι να κοιμηθώ...» Σ13

και τη **συμπεριφορά** των μαθητών κι αν διαφοροποιείται στην ώρα των αγγλικών σε σχέση με το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

«...δεν έχει να κάνει αποκλειστικά με το ότι εκείνη την ώρα κάνουν αγγλικά, αλλά με το θέμα που θα ασχοληθούν...αν θα τους κεντρίσει το ενδιαφέρον...» Σ14,

«...Είναι η ώρα happy hour...η ώρα του παιδιού. Δείχνουν να το διασκεδάζουν...» Σ1,

«...Όταν έρχεται δύο φορές την εβδομάδα ο εκπαιδευτικός των αγγλικών, διαταράσσεται η ρουτίνα του νηπιαγωγείου... και όλο αυτό προκαλεί στα παιδιά μία αναστάτωση. Και εκεί τους βγαίνει η κούραση και η κόπωση... και πολλές φορές εκδηλώνουν απροθυμία...» Σ2,

«...όποια δραστηριότητα κι αν κάνουν, αν είναι κάτι που τα ενδιαφέρει, συμμετέχουν...αλλιώς αδιαφορούν...δεν έχει να κάνει με τ' αγγλικά αυτό...» Σ3,

«...Νομίζω ότι είναι ικανοποιημένα...Αλλά... θέλουν κάθε φορά κάτι διαφορετικό...» Σ4,

«...έχουν εξοικειωθεί τώρα πλέον...καμιά φορά, όταν κάνουμε φύλλο εργασίας για παράδειγμα που μπορεί να περιλαμβάνει προγραφή ας πούμε με αγγλικούς χαρακτήρες μπορεί να τα παρατήσουν πιο εύκολα, μπορεί να πουν ότι δε θέλουν να το κάνουν, ότι είναι δύσκολο...» Σ5,

«...νομίζω σχεδόν ίδια με κάποιες δραστηριότητες που μπορεί κι εμείς να αποτυγχάνουμε στον στόχο μας και να μην τα ενδιαφέρει τόσο πολύ...» Σ6,

«...στ' αγγλικά είναι πιο ζωντανά...ίσως είναι και το μάθημα, αυτό το βλέπω και στο δημοτικό...» Σ8,

«...και ίσως το θεωρούν και μερικές φορές λιγότερο σοβαρό απ' την υπόλοιπη διαδικασία του νηπιαγωγείου ...» Σ9

5.5. Προτάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο

Η τελευταία ερώτηση κλείνοντας τη συνέντευξη ήταν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών προς την εκπαιδευτική ηγεσία, όσον αφορά στην εισαγωγή των αγγλικών στην προσχολική εκπαίδευση. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκαν σε 5 υποκατηγορίες ως εξής:

1) Εκπαιδευτικοί

«...Όπως λοιπόν εμείς τόσα χρόνια διδάσκουμε τόσα διαφορετικά αντικείμενα κι έχουμε γίνει πολυθεματικές νηπιαγωγοί και πολυλειτουργικές, κατά τον ίδιο τρόπο θα μπορούσαμε να ασχοληθούμε και με τα αγγλικά...Δεν νομίζω ότι υπάρχουν απαιτήσεις υψηλότερων επιπέδων ώστε να έπρεπε να είχε έρθει εκπαιδευτικός αγγλικής...» Σ2,

«...είναι για τον εκπαιδευτικό εξουθενωτικό. Είναι πολύ κουραστικό αυτό το πράγμα. Γιατί δουλεύουμε σαν πλήρους ωραρίου ενώ είμαστε μειωμένου ουσιαστικά...» Σ4,

«...η επιλογή των εκπαιδευτικών... να τους δώσουν το δικαίωμα να δηλώσουν ότι θέλουν να πάνε σε νηπιαγωγείο... δεν θέλουν όλοι οι άνθρωποι να δουλέψουν ή δεν είναι κατάλληλοι να δουλέψουν σε ένα νηπιαγωγείο...» Σ9,

«... στα υπόλοιπα τα πρακτικά, ναι, φυσικά θα άλλαζα όλα αυτά με τις ώρες και τα νηπιαγωγεία. Δηλαδή αυτά τα 45λεπτα που γίνεσαι χίλια κομμάτια για να πας από νηπιαγωγείο σε νηπιαγωγείο, δε γίνεται αυτό...» Σ9,

«...να έχει συγκεκριμένα κριτήρια που επιλέγει εκπαιδευτικούς ανάλογα με τη βαθμίδα...» Σ13

2) Υλικό

«...γενικά οργάνωση και λίγο παροχή βοήθειας στον εκπαιδευτικό...» Σ4,

«...από flash cards, μας στείλανε κάποια βιβλία, τα οποία φυσικά πρέπει να τα αξιοποιήσει κατά βούληση ο εκπαιδευτικός...» Σ9,

«...Θα πρότεινα σίγουρα να μας δώσουν υλικό...» Σ11,

«...τόσο γι' αυτό το μάθημα όσο και για όλα τα υπόλοιπα και για εμάς να παρέχει στα σχολεία καλύτερο τεχνολογικό εξοπλισμό...» Σ13

3) Πλαίσιο

«...θα πρέπει να οργανωθούμε, πώς θα πρέπει να το προγραμματίσουμε, λίγο λειτουργεί φέτος πειραματικά...» Σ3,

«...Εάν ήρθε για να μείνει καλό θα ήταν να μπει στο τέλος του ωραρίου, δηλαδή 12:10 με 12:45, ώστε να μην αποσυντονίζεται το προηγούμενο πρόγραμμα...» Σ6,

«...το θέμα που έχω και νομίζω είναι ο αριθμός των παιδιών...πόσο καλύτερη δουλειά μπορεί να γίνει, όταν έχεις δέκα παιδιά στο τμήμα απ' όταν έχεις είκοσι...» Σ8,

«...Να μην είναι κάτι το οποίο ήρθε και σε δύο τρία χρόνια θα φύγει...να μείνει και να υπάρχει καλύτερος σχεδιασμός...» Σ13

4) Επιμόρφωση

«...να γίνονται περισσότερες επιμορφώσεις και για τις νηπιαγωγούς και για τις για τους καθηγητές των αγγλικών...» Σ5,

«...περισσότερη επιμόρφωση στην εκπαιδευτικό των αγγλικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας...» Σ12,

«...πώς διαχειρίζεσαι διαφορετικούς μαθητές...μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιά με αυτισμό...με διαταραχές λόγου...όσον αφορά την ετοιμότητά τους να δεχτούνε μια άλλη γλώσσα...τι κάνω εγώ; Θα προσπαθήσω να του μάθω αγγλικά; Πρέπει; Θέλει κι άλλα πράγματα από κει κι έπειτα...» Σ9

5) Πρόγραμμα Σπουδών

«...πρέπει να υπάρχει πρόγραμμα σπουδών και syllabus για το τι ακριβώς πρέπει να διδαχτεί στο νηπιαγωγείο. Έχουν δώσει δηλαδή έμφαση στις μεθόδους και δεν ξέρω τι άλλο λέει στην επιμόρφωση και το περιεχόμενο είναι αχανές...» Σ9

Τέλος αναφέρθηκε και η πρόταση να μην μπουν ειδικότητες στο νηπιαγωγείο, αλλά να παραμείνει το πλαίσιο ως έχει

«...το δοκιμάσαμε, δεν έχει κάτι να προσφέρει, το μόνο που προσέφερε είναι διορισμούς με μειωμένο ωράριο στους εκπαιδευτικούς και ότι να μετακινηθεί όπως ήτανε στο δημοτικό σχολείο...» Σ1,

«...εν κατακλείδι, αν με ρωτήσεις ποια είναι η στάση μου και η άποψή μου σε σχέση με την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, νομίζω πως ως επί το πλείστον θα δηλώσω αρνητική...» Σ2

5.6. Σύνοψη των αποτελεσμάτων

Οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους καταδεικνύοντας σημαντικά στοιχεία όσον αφορά στην εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, τόσο σε θεωρητικά όσο και σε πρακτικά σημεία του προγράμματος.

Η πλειονότητα αυτών συμφωνεί, ότι πρόκειται για μια εισαγωγή, μία πρώτη επαφή και δεν θα πρέπει να νοείται ως διδασκαλία, το οποίο παραπέμπει σε μεγαλύτερες τάξεις. Ο διδακτικός χρόνος θεωρούν, ότι είναι επαρκής, ενώ αναφέρθηκε και η άποψη, ότι ως συχνότητα είναι αρκετός, αλλά ως διάρκεια (45 λεπτά) όχι. Όσον αφορά τον σκοπό της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, οι απόψεις διαφοροποιούνται. Κάποιοι πιστεύουν, ότι εμπλουτίζει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και καλλιεργεί πολλαπλές δεξιότητες στο παιδί, όπως κάθε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Αρκετοί όμως αναφέρουν, ότι με τον τρόπο που έχει πραγματοποιηθεί δεν είναι δυνατόν να προκύψουν θετικά αποτελέσματα και θεωρούν το όλο εγχείρημα σαν προσπάθεια πρόωμης σχολειοποίησης του νηπιαγωγείου.

Η ευαισθητοποίηση ως προς τη γλωσσική διαφορετικότητα, η θετική στάση απέναντι στη γλωσσομάθεια και η πολυγλωσσική επίγνωση αναφέρονται ως μερικά από τα οφέλη της επαφής των παιδιών με τα αγγλικά. Επίσης, θεωρούν ότι καλλιεργούνται μέσα από την ξένη γλώσσα δεξιότητες επικοινωνίας, συναισθηματικές, συνεργασία και ότι προωθούνται ιδέες διαπολιτισμικότητας ειδικά στην εποχή μας, που οι σχολικές τάξεις αποτελούνται από πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό. Βέβαια κι εδώ παρατηρούνται αντίθετες απόψεις αναφέροντας ότι η οικογένεια και ο εκπαιδευτικός θα μπορούσαν να διαδραματίσουν τον ρόλο προωθητή τέτοιων ιδεών στο παιδί. Εμφανής προβληματισμός από κάποιους υπάρχει και στο θέμα της γλωσσικής ανάπτυξης εκφράζοντας φόβους, ότι μπορεί να λειτουργήσει κι ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, ειδικά σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα παιδιά θα πρέπει να έχουν κατακτήσει βασικό λεξιλόγιο στην αγγλική γλώσσα με φράσεις κυρίως που έχουν σχέση με την καθημερινότητά τους, να έχουν μάθει κάποια απλά τραγουδάκια με εύκολες ρίμες και γενικά να έχουν εξοικειωθεί στα ακούσματα της

γλώσσας αυτής. Για την αξιολόγηση θεωρούν, ότι η αποδοχή των παιδιών και το ατομικό τους πορτφόλιο δίνουν δείγματα του βαθμού κατάκτησης των αρχικών στόχων τους. Επίσης αναφέρουν την περιγραφική αξιολόγηση ως την πλέον ενδεικνυόμενη γι' αυτήν την ηλικία.

Αναφέρουν σαν απαραίτητα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού αγγλικών πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις, την παιδαγωγική επάρκεια στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, καθώς και συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Βέβαια υπήρξε έντονη διάσταση απόψεων σχετικά με το ποιος εκπαιδευτικός (ΠΕ60 ή ΠΕ06) είναι ο πλέον κατάλληλος για τη διδασκαλία των αγγλικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, είναι εμφανής από τις απαντήσεις τους μία σύγχυση, όσον αφορά το θέμα της συνεργασίας τους. Επίσης, χαρακτήρισαν την επιμόρφωση του ΙΕΠ ικανοποιητική, αλλά με πολύ άσκοπο θεωρητικό μέρος και περιμένουν από επόμενες επιμορφώσεις μια πιο πρακτική προσέγγιση και προτεινόμενα σενάρια διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί αγγλικών χρησιμοποιούν, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, κυρίως τον βιωματικό τρόπο μάθησης και παιγνιώδεις δραστηριότητες, κατάλληλες για αυτή την ηλικία, λαμβάνοντας υπόψη τους τα διαφορετικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά. Αναφέρουν ως προκλήσεις την πολύωρη προετοιμασία εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ώστε να διαμορφώσουν δραστηριότητες κατάλληλες γι' αυτήν την ηλικία, τη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το ωράριό τους και το υλικό, το οποίο πρέπει ως επί το πλείστον να το δημιουργούν μόνοι τους.

Στο τέλος, αναφέρουν κάποιες προτάσεις κυρίως όσον αφορά στον σχεδιασμό και στο πλαίσιο της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, ώστε να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Ακολουθεί ο πίνακας 5.1., ο οποίος αποτυπώνει τα ανωτέρω αποτελέσματα κωδικοποιημένα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1. ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ		
ΑΞΟΝΕΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου	Εισαγωγή-εκμάθηση αγγλικής γλώσσας	<u>Εισαγωγή</u> : πρώτη επαφή, εξερεύνηση, πρώτη γνωριμία, παιγνιώδης, μέρος του όλου προγράμματος, αφορά τον εκπαιδευτικό <u>Εκμάθηση</u> : απαιτητική, βαθύτερη, μάθημα, τεχνικό κομμάτι, διδασκαλία, με παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μάθηση της γλώσσας με λεξιλόγιο, γραμματική συντακτικό, αφορά τον μαθητή, παραδοσιακή - αλληλένδετες έννοιες (η εκμάθηση έπεται της εισαγωγής)
	Χρόνος διδασκαλίας	Ικανοποιητικές, ευχάριστο διάλειμμα, αρκετές, θα μπορούσε να είναι και 1, τόσο-όσο, η συχνότητα ναι- η διάρκεια όχι
	Αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης	<u>Ναι</u> : καλλιεργεί παραπάνω δεξιότητες, είναι η κοινή γλώσσα συνεννόησης στη σύγχρονη εποχή, ολόπλευρη ανάπτυξη, θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας, σκαλοπάτι μετάβασης στο δημοτικό, αρκεί να γίνεται σωστά, εμπλουτίζεται το υφιστάμενο πρόγραμμα <u>Όχι</u> : υπάρχουν πολλά ζητήματα που προϋπάρχουν της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας, αναβαθμισμένη έτσι κι αλλιώς (σωστά επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί), με τον τρόπο που έχει πραγματοποιηθεί όχι, συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη κι όχι τόσο στην αναβάθμιση
	Ειδικότητες στο νηπιαγωγείο & Σχολειοποίηση	<u>Ειδικότητες</u> : φυσική αγωγή, μουσική, ψυχολόγοι, πληροφορική, διαπολιτισμική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι, δεν χρειάζονται ειδικότητες στο νηπιαγωγείο <u>Σχολειοποίηση</u> : <u>Ναι</u> : από τη στιγμή που μπαίνει ξεχωριστό άτομο <u>Όχι</u> : αν τηρηθεί αυστηρά το πλαίσιο
	Σκοπός της διδασκαλίας των αγγλικών	κατανόηση της ύπαρξης κι άλλων γλωσσών, ευαισθητοποίηση ως προς τη γλωσσική διαφορετικότητα, θετική στάση απέναντι στη γλωσσομάθεια, κάποιες λεξούλες, επαφή με την ακουστική της γλώσσας, εξοικείωση με τη γλώσσα, γλωσσολογική αντίληψη, να δουν μια άλλη κουλτούρα, να δημιουργηθεί ένα πρόσφορο έδαφος στο οποίο θα έρθει αργότερα να χτιστεί η καινούρια γνώση, ν' αγαπήσουν τη γλώσσα, πολυγλωσσική επίγνωση, πιο εύκολη ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο, διορισμός των καθηγητών αγγλικής
Γνώσεις και δεξιότητες	Συμβολή στη Γλωσσική ανάπτυξη, στη Διαπολιτισμική επικοινωνία & στις Γενικές δεξιότητες	<u>Γλωσσική ανάπτυξη</u> <u>ναι</u> -γλωσσική και πολιτιστική εμπειρία, θα κωδικοποιήσουν λέξεις και προτάσεις και θα τους είναι και πιο εύκολο να απομνημονεύουν αργότερα, θα μάθουν καινούριες λέξεις, φράσεις, τραγουδάκια, συμβάλλει στον προφορικό λόγο, μπαίνουν σε μια διαδικασία να κάνουν επιλογές κάθε φορά ανάμεσα σε δύο γλώσσες, επανάληψη αυτών που μαθαίνουν με τη νηπιαγωγό τους σε μια άλλη γλώσσα οπότε αφομοιώνουν καλύτερα, δεν φοβούνται να μιλήσουν αγγλικά και φεύγουν οι αναστολές που τυχόν έχουν στη μητρική τους γλώσσα <u>προβληματισμός</u> - θεωρώ ότι όχι, οι απόψεις δίστανται, υπάρχει περίπτωση να την αναχαιτίσει και να προκαλέσει σύγχυση, θεωρητικά ναι- πρακτικά πρέπει να αποδειχθεί, στα δυσλεκτικά παιδιά μπορεί να φέρει και δυσκολίες

		<p><u>Διαπολιτισμική επικοινωνία</u></p> <p><u>ναι</u>- διαπολιτισμική επικοινωνία, πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό, επικοινωνία με αλλόγλωσσα παιδιά, δημιουργείται και μια άλλη κουλτούρα</p> <p><u>όχι</u> το γνωρίζουν αυτό κι από άλλες δραστηριότητες που κάνουμε για τη διαφορετικότητα, υπό προϋποθέσεις δηλαδή πρέπει να εμφυσηθεί στα παιδιά μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος και τις δραστηριότητες, πολύ νωρίς αυτό ακόμα να το πω γιατί είναι πολύ μικρά και δεν μπορούν να τα καταλάβουν τώρα τα στοιχεία του πολιτισμού είναι πολύ λίγα αυτά που εισάγουμε</p> <p><u>Γενικές Δεξιότητες</u></p> <p>δεξιότητες επικοινωνίας, συναισθηματικές, συνεργασία, ότι δεξιότητα μπορεί ν' αποκτήσουν την υπόλοιπη μέρα μπορεί να την αποκτήσουν και στο μάθημα των αγγλικών, το σχολείο συμβάλλει σ' αυτό -όχι τ' αγγλικά συγκεκριμένα</p>
	<p>Δεξιότητες και γνώσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς & Αξιολόγηση</p>	<p><u>Δεξιότητες και γνώσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς</u></p> <p>απλό βασικό λεξιλόγιο, χαιρετισμοί, να απαντάνε σε απλές ερωτήσεις, τραγουδάκια, ρυθμικά μοτίβα, να εντοπίζουν τις αγγλικές λέξεις, γνώσεις πολιτιστικού περιεχομένου, οικείο άκουσμα, να γνωρίσουν τη γλώσσα σε επικοινωνιακό επίπεδο, τους ήχους της γλώσσας (φωνητικά),</p> <p><u>όχι</u> απαραίτητα- απλά να περνάνε ευχάριστα</p> <p><u>Αξιολόγηση</u></p> <p>παιχνίδια, αυτοαξιολόγηση (να πούνε τα παιδιά τι μπορούν να κάνουν και τι δεν μπορούν), ελεύθερα φύλλα εργασίας (αρχικά να ζωγραφίσουν και μετά να κατονομάσουν), κατανόηση οδηγιών, διαμορφωτική & απολογιστική αξιολόγηση, περιγραφική αξιολόγηση, ρουτίνες, μίμηση όσο καλύτερα γίνεται, μέσα από την αποδοχή των παιδιών, αλληλεπίδραση, στοιχειώδης επικοινωνία, ατομικό πορτφόλιο, ανατροφοδότηση</p>
	<p>Διδακτικές μέθοδοι</p>	<p>βιωματικές μέθοδοι, κατάλληλες για αυτή την ηλικία, διαθεματική και πολύπλευρη, διαφορετικό πλαίσιο διδασκαλίας (επαφή μέσα από τραγουδάκια, χαιρετισμούς, παιχνίδια, ποιημάτια, παραμυθάκια, κατασκευές, ενδιαφέροντα των παιδιών), πολύ κίνηση, παιχνίδι, παιγνιώδης, συνολική προσέγγιση, ελεύθερο υλικό, διαφορετικές απαιτήσεις, όχι δασκαλοκεντρική προσέγγιση, ίδια μεθοδολογία με την Α Δημοτικού- διαφορετικό πλαίσιο, Total Response (κινήσεις με το σώμα ενώ μιλάνε τη γλώσσα), πρέπει να λαμβάνεις υπόψη σου τα διαφορετικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες που έχουνε τα παιδιά, συνδυασμός πολλών μεθόδων ταυτόχρονα</p>
<p>Προσόντα εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας</p>	<p>Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού αγγλικών / Εκπαιδευτικός προσχολικής ή</p>	<p><u>Χαρακτηριστικά-Προσόντα</u></p> <p>ακαδημαϊκές γνώσεις, παιδαγωγική επάρκεια στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες βιωματικής προσέγγισης, παιδαγωγός, ενσυναίσθηση, κατανόηση, να δημιουργεί φιλική ατμόσφαιρα και ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές, να κεντρίσει το ενδιαφέρον, δημιουργικότητα, ευελιξία, αγάπη, προσαρμοστικότητα, μεταδοτικότητα,</p>

<p>Εκπαιδευτικός αγγλικής;</p>	<p>ψυχραιμία, ηρεμία, προσεγγίσιμος, υπομονή, επιμονή, δημιουργικότητα, να μπορεί να ξεδιπλωθεί σαν χαρακτήρας, διάθεση να παίξει</p> <p><u>Εκπαιδευτικός προσχολικής ή Εκπαιδευτικός αγγλικής</u></p> <p><u>Προσχολικής:</u> πιο ικανός μ' αυτή την ηλικία, θα πρέπει να κατέχει πολύ καλά την αγγλική γλώσσα, διδάσκει κι άλλες ειδικότητες: γυμναστική- χορό- θέατρο- κουκλοθέατρο- μουσική, μεγαλύτερη ευκολία στο να οργανώνει δραστηριότητες γι' αυτή την ηλικία, μπερδεύει και φέρνει αναστάτωση κάποιος άλλος στην τάξη και δεν υπάρχει και ευελιξία στο πρόγραμμα</p> <p><u>Αγγλικής:</u> θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του νηπιαγωγείου, θέλει περισσότερη δουλειά για να βρει δραστηριότητες που θα ταιριάζουνε σ' αυτή την ηλικία και πώς θα χειριστεί αυτή την ηλικία, επιμόρφωση στις ανάγκες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας- κατεύθυνση στην αγγλική φιλολογία</p> <p>κάθε ειδικότητα πρέπει να τη διδάσκει αυτός που έχει πάρει πτυχίο πάνω σ' αυτό με παιδαγωγική επάρκεια όμως στη συγκεκριμένη ηλικία</p>
<p>Συνεργασία εκπαιδευτικών</p>	<p>Συνεργασία= κομμάτι του χαρακτήρα, προσόν, συνεργάζομαι στον βαθμό που μου το επιτρέπει η συνάδελφος ώστε να μη νιώσει ότι επεμβαίνω στο μάθημά της, δεξιότητα στην ανθρώπινη κουλτούρα, ξεκάθαρα και λιτά πάνω στο κομμάτι του τι πρέπει να διδαχθεί και πώς πρέπει να διδαχθεί, μέτρια (θέλει καλή διάθεση, πρόγραμμα και χρόνο), ο ένας να σέβεται τη δουλειά του άλλου, να μην υπάρχει παρέμβαση αλλά συνεργασία, ο εκπαιδευτικός των αγγλικών να κατανοήσει ότι για τα παιδιά το πρόσωπο αναφοράς είναι ο νηπιαγωγός, όταν δεν υπάρχει κοινή πορεία φαίνεται αυτό στα παιδιά και οι σχέσεις διαταράσσονται, όταν είναι εκ διαμέτρου αντίθετες οι προσεγγίσεις τότε δεν είναι κάτι απλό πρέπει να βρεθεί η μέση, με κάποιους δεν υπάρχει καμία συνεργασία- με μία συνάδελφο πολύ καλή, όταν δεν υπάρχει διάθεση από την άλλη πλευρά πρέπει να βρεις κι εσύ τρόπους να τα βγάλεις πέρα μόνος σου, ο δάσκαλος της ειδικότητας πρέπει ν' ακολουθεί τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μες στην τάξη γιατί έχει κερδίσει τα παιδιά και έχει βρει τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει η ομάδα</p>
<p>Αποψη γονέων</p>	<p>θετικά, ενθουσιασμένοι, ευχαριστημένοι, καινοτομία για να γλιτώσουν τα φροντιστήρια, απαραίτητο εφόδιο, ευχάριστη εντύπωση, αποδοχή, στην αρχή είχαν άγχος- τρόμαξαν, δεν έχει εκφράσει κανένας γνώμη, τα παιδιά στο σπίτι συζητούν αρκετά για το πρόγραμμα των αγγλικών που έχουν στο νηπιαγωγείο</p>
<p>Επιμόρφωση ΙΕΠ</p>	<p>στους νηπιαγωγούς δεν προσφέρει κάτι- τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής τους βάζει πολύ βαθιά και ίσως έχουν μία σύγχυση, ανεπαρκής, ψυχαναγκαστική, επιβεβλημένη, απρόσωπη, βίντεο μεγάλης διάρκειας, επαναλαμβάνεται πολύ, πολύ θεωρητικό υπόβαθρο- εστιάζει λίγο στο πρακτικό κομμάτι, μη εφαρμόσιμα εκπαιδευτικά σενάρια, πρόχειρη, αφορά πιο πολύ τους εκπαιδευτικούς αγγλικών, θα μπορούσε να έχει οργανωθεί καλύτερα και νωρίτερα, μέτρια, εκτός τόπου και χρόνου, επαρκής, δραστηριότητες τις οποίες μπορείς ν' ακολουθήσεις, μου έδωσε</p>

		έναν μπούσουλα- οργάνωσα καλύτερα τη σκέψη μου, επαρκής σε θεωρητικό επίπεδο- ανεπαρκής σε πρακτικό επίπεδο, αρκετά πλούσιο και βοηθητικό υλικό
Προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία των αγγλικών	Επάρκεια ως προς τον σχεδιασμό του μαθήματος	όχι τελείως ικανοποιητική, ικανοποιητική αλλά όχι άριστα, θέλει ψάξιμο, θέλει οργάνωση, υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης, χρειάζεται προετοιμασία, επαρκής με τη λογική ότι θα υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας (syllabus) κι ένα curriculum, στην αρχή καθόλου -είχα αρνητική στάση γιατί ήθελα μία εκπαίδευση
	Τρόπος διδασκαλίας / Δραστηριότητες και υλικά	<u>Τρόπος διδασκαλίας</u> με βιωματικό τρόπο, παιγνιώδη προσέγγιση, με υλικά της τάξης, με τις ίδιες μεθόδους, πιο απλοποιημένα, διαφορετικό περιεχόμενο (θεματικές) αλλά ίδιος τρόπος <u>Δραστηριότητες και υλικά</u> flash cards, παραμύθι, κατασκευές, ζωγραφική, τραγούδι, μασκότ, παιχνίδια, αντικείμενα της τάξης, ιστορίες, μουσικοκινητικά, παντομίμα
	Προκλήσεις στο σχεδιασμό και στο μάθημα / Συμπεριφορά μαθητών	<u>Προκλήσεις</u> <u>Σχεδιασμός</u> : χρόνος, ψάξιμο, πιο δύσκολα, να τραβήξω την προσοχή, να τα προσεγγίσω, να μην τους είναι κουραστικό, να ικανοποιήσω <u>Μάθημα</u> : στην αρχή ανασφάλεια με το καινούριο πρόσωπο, κούραση των παιδιών, πρόβλημα επικοινωνίας και προσέγγισης, συνεργασία, αποσπάται η προσοχή τους εύκολα, βαριούνται γρήγορα, επιβολή ησυχίας, πειθαρχία, να μάθουν <u>Συμπεριφορά μαθητών</u> αποδέχονται με μεγάλη χαρά, δεκτικοί, περιμένουν με ανυπομονησία, παρακολουθούν, συμμετέχουν, με ενθουσιασμό, διασκεδάζουν, ικανοποιημένα, αναταραχή, μερικές φορές απροθυμία, ανήσυχα, σαν ένα μικρό διάλειμμα
Προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο	Προτάσεις για αλλαγές	να μετακινηθεί όπως ήταν στο δημοτικό σχολείο να εισαχθούν κάποιες έννοιες της αγγλικής γλώσσας από τις νηπιαγωγούς πιο φιλικό για τον εκπαιδευτικό αγγλικών (κουραστικό, ΑΜΩ, 4-5 σχολεία) πιο καλά οργανωμένο παροχή βοήθειας (υλικό) στον εκπαιδευτικό αγγλικής περισσότερες επιμορφώσεις να μπει στο τέλος του ωραρίου (12:10-12:45), ώστε να μην αποσυντονίζεται το προηγούμενο πρόγραμμα ο αριθμός των παιδιών (μικρότερες τάξεις) να επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς και κυρίως να τους δώσουν το δικαίωμα να δηλώσουν, ότι θέλουν να πάνε σε νηπιαγωγείο πρόγραμμα σπουδών και syllabus για το τι ακριβώς πρέπει να διδαχτεί στο νηπιαγωγείο-στόχους να μείνει αλλά να υπάρχει καλύτερος σχεδιασμός

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σχετικά με την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

Στο παρόν κεφάλαιο εστιάζουμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, που παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο κατηγοριοποιημένα στους άξονες, που ήδη χρησιμοποιήσαμε, με βάση τα δεδομένα που αναλύθηκαν. Παράλληλα γίνεται αντιπαραβολή με συμπεράσματα συναφών ερευνών, οι οποίες αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής και αποτέλεσαν το πλαίσιο και τη βάση για τη διατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Το κεφάλαιο καταλήγει με τους περιορισμούς της έρευνας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

6.1. Σχολιοποίηση του νηπιαγωγείου

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διαχώρισαν σημασιολογικά τις έννοιες «εκμάθηση» και «εισαγωγή» και δήλωσαν, ότι αποτυπώνουν δύο διαφορετικές διαδικασίες. Ερμηνεύουν τον όρο «εισαγωγή» σαν μια πρώτη επαφή, εξοικείωση των παιδιών με την αγγλική γλώσσα σε μια προσπάθεια να τη γνωρίσουν ακουστικά, να τη διαχωρίσουν από τη μητρική τους γλώσσα και να κατανοήσουν την ύπαρξη κι άλλων γλωσσών. Αυτή η πρώτη γνωριμία συμβαίνει μέσα από το παιχνίδι, τα τραγούδια και τη μουσική. Κατά την εισαγωγή της ξένης γλώσσας όλα συμβαίνουν στο ισχύον πλαίσιο του νηπιαγωγείου, χωρίς αυτή να αποτελεί διακριτό γνωστικό αντικείμενο, αλλά κομμάτι του όλου προγράμματος. Δεν χρειάζεται περαιτέρω εμβάθυνση στη γλώσσα, τα παιδιά δεν μαθαίνουν με τον παραδοσιακό, συντηρητικό, δασκαλοκεντρικό τρόπο, δεν υπάρχουν κανόνες γραμματικής και συντακτικό, γιατί δε χρειάζεται ν' αντιληφθούν τη γλώσσα γνωστικά. Οι απόψεις αυτές συνάδουν με τους Lindahl & Sayer (2018), ότι στόχος είναι απλώς να εκτεθεί το παιδί στη γλώσσα με γλωσσικά ερεθίσματα, εφόσον η γλώσσα καλλιεργείται μόνο προφορικά.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων αντιλαμβάνονται τον όρο «εκμάθηση» ως κάτι πιο απαιτητικό και βαθύ, ως μια συνειδητή διαδικασία δημιουργίας γραμματικής και λεξιλογίου, που περιλαμβάνει την «εκμάθηση των κανόνων» μιας γλώσσας (Vygotsky, 1978, στην Göktolga, 2013). Συντελείται σ' ένα πιο αυστηρό πλαίσιο, εμπρικλείει και τον γραπτό λόγο και κατά συνέπεια παραπέμπει σε μάθημα, σε συστηματική διδασκαλία της γλώσσας με λεξιλόγιο, γραμματική,

συντακτικό και συνδέεται περισσότερο με τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι στον χώρο του νηπιαγωγείου είναι πιο δόκιμη η χρήση του όρου «εισαγωγή», αφού σε αυτό το πρώιμο στάδιο η διδασκαλία της ξένης γλώσσας βασίζεται στην οργάνωση κατάλληλων δραστηριοτήτων χρησιμοποιώντας έννοιες, με τις οποίες τα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα στη μητρική τους γλώσσα, όπως αναφέρεται και στις Andúgar & Cortina-Pérez (2018).

Ο **διδασκτικός χρόνος**, για την υλοποίηση δραστηριοτήτων στα αγγλικά (2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα) θεωρείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς επαρκής, ώστε να έρθουν τα παιδιά σε μια πρώτη επαφή με τη γλώσσα και ίσως μάλιστα αποτελούν γι' αυτά ένα ευχάριστο διάλειμμα από την κλασική ρουτίνα του προγράμματος. Οι περισσότερες ώρες ίσως κούραζαν τα νήπια και επιπλέον, θα επιβάρυναν το υπόλοιπο πρόγραμμα, το οποίο είναι ήδη φορτωμένο με τα εργαστήρια δεξιοτήτων, τα οποία εισήχθησαν κι αυτά φέτος υποχρεωτικά στην προσχολική αγωγή. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν, ότι κάποιες εβδομάδες η πίεση είναι αρκετά μεγάλη, για να καταφέρουν να τηρήσουν το χρονοδιάγραμμά τους και όλο αυτό επηρεάζει και τους μαθητές. Σύμφωνα με όσα απάντησαν οι εκπαιδευτικοί αγγλικών, συμφωνούν και με το γεγονός, ότι το μάθημα έχει ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε ξεχωριστές μέρες, γιατί έτσι έχουν την ευκαιρία τη μία ώρα να εισάγουν κάποιο θέμα και να χρησιμοποιήσουν τη δεύτερη για επανάληψη και εμπέδωση. Το ίδιο αποτυπώνεται και σε μελέτη των Lockiewicz et al. (2018), οι οποίοι επισημαίνουν, ότι ο χρόνος που εκτίθενται τα παιδιά αυτής της ηλικίας στην ξένη γλώσσα, πρέπει να είναι περιορισμένος, όπως και η μεθοδολογία πρέπει να είναι πολύ διαφορετική, εφόσον η γλώσσα καλλιεργείται μόνο προφορικά.

Κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας αναφέρονται σε πολλές έρευνες, πέρα από τα οφέλη και οι **σκοποί** της εισαγωγής της ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση. Ένας από τους σκοπούς της πρώιμης επαφής είναι πρωταρχικά να αφυπνίσει στους μικρούς μαθητές τον ενθουσιασμό και την περιέργειά τους για τις γλώσσες (Lefever, 2014) δίνοντάς τους περισσότερα κίνητρα για να σπουδάσουν γλώσσες στη μετέπειτα ζωή τους (Figel, 2005). Επιδιώκεται, λοιπόν, να γνωρίσει το παιδί μια άλλη γλώσσα, να αναπτυχθεί σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά και να αποκτήσει μια θετική στάση απέναντι στη γλωσσομάθεια και τη διαπολιτισμικότητα (Mourão & Robinson, 2016· Lefever, 2014· Tkachenko, 2014).

Όλα αυτά βρίσκουν σύμφωνους και τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι οποίοι αναφέρθηκαν επανειλημμένα στη θετική στάση απέναντι στη γλωσσομάθεια, στην αγάπη για τις γλώσσες και στο να μάθουν τα παιδιά να μαθαίνουν. Τα παιδιά άλλωστε στη σημερινή εποχή έρχονται σε επαφή από πολύ νωρίς με την πολυγλωσσία και τις διαφορετικές κουλτούρες. Στόχος λοιπόν μέσα από αυτήν την επαφή είναι να ενισχυθεί ο σεβασμός στο διαφορετικό, ν' αποκτήσουν πολυγλωσσική επίγνωση και να διαμορφώσουν μια ταυτότητα ως ενεργοί πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Από τη στιγμή που και τα σχολεία, λόγω της εισροής μεταναστών και προσφύγων χαρακτηρίζονται πλέον από πολιτισμική ποικιλομορφία, μπορεί να γίνει, μέσα από μια άλλη γλώσσα, πιο εύκολη η ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων παιδιών.

Πέρα απ' αυτό διευκολύνεται η μετάβαση στο δημοτικό και στις επόμενες βαθμίδες, αφού στην κρίσιμη αυτή περίοδο της ζωής τους με την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας, συγκεκριμένα της αγγλικής, δημιουργείται ένα πρόσφορο έδαφος, πάνω στο οποίο θα έρθει να χτιστεί αργότερα η καινούρια γνώση.

Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός σωστά οργανωμένου πλαισίου, την απουσία εξεζητημένης διδασκαλίας, τη διατήρησή της σε καθαρά προφορικό επίπεδο, μέσα από τους ήχους και τα ακούσματα της ξένης γλώσσας.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και αποδέχονται, ότι μέσα από τα οφέλη της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, **αναβαθμίζεται** η προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, τονίζουν ότι η αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι πολυπαραγοντική και έχει άμεση σχέση με τη μορφή του σχολείου, την κουλτούρα του, τους εκπαιδευτικούς, τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, τα μέσα που διαθέτει, τη μόρφωση που προσφέρει. Μια ποιοτική εκπαίδευση δίνει νέο ορισμό στους όρους μαθητής, δάσκαλος, μέλος της κοινωνίας προσφέροντας θετικές εμπειρίες εκπαίδευσης και αναπτύσσοντας καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις μέσα από διαμορφωμένα προγράμματα σπουδών. Η εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο αποτελεί μία μόνο παράμετρο, η οποία δε συνδέεται από μόνη της με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αν δεν τεκμηριώνεται επιστημονικά και δεν εδράζεται σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διστακτικότητα και η άρνηση ωστόσο, που υπήρχαν στην αρχή της εφαρμογής, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μειώθηκαν σε έναν βαθμό με το πέρασμα του χρόνου, ώστε να δώσουν μία ευκαιρία στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ν' αποδείξει, ότι ο σκοπός και οι στόχοι αυτής της εισαγωγής είναι όντως εφικτοί, αρκεί να γίνεται μεθοδευμένα και με σωστό τρόπο. Επιπλέον, η σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια συμβάλλει

σημαντικά στην ποιότητα του έργου που παρέχεται κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στην αναβάθμιση του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Εκτός αυτού, η πεποίθηση ότι πολλά και καίρια ζητήματα στο νηπιαγωγείο προϋπάρχουν της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας- ειδικά μετά τα δύο τελευταία χρόνια, που η ζωή όλων έχει αλλάξει λόγω της πανδημίας- και παραμένουν άλυτα, χρήζουν περισσότερης προσοχής, για να μπορεί να γίνεται λόγος για ουσιαστική ποιότητα εκπαίδευσης.

Ίσως γι' αυτόν τον λόγο, προτιμούν να εισαχθεί στην προσχολική εκπαίδευση και γενικότερα στα σχολεία όλων των βαθμίδων, η ειδικότητα των σχολικών ψυχολόγων εμπλέκοντας μάλιστα πιο ενεργά και τον ρόλο της οικογένειας. Ο όρος βέβαια «ειδικότητα» παραπέμπει την πλειοψηφία στον όρο «**σχολειοποίηση**», αφού η είσοδος ενός ξεχωριστού γνωστικού αντικειμένου διδασκόμενο από έναν άλλον εκπαιδευτικό πέραν του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής, ο οποίος παραδοσιακά ήταν ο μοναδικός παιδαγωγός σ' αυτήν τη βαθμίδα, προσδίδει στο νηπιαγωγείο χαρακτηριστικά άλλων βαθμίδων (Gray, 2017). Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας, είναι και τόσο διαφορετικό το παιδαγωγικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου από το δημοτικό και τις υπόλοιπες βαθμίδες. Ο μόνος τρόπος ν' αποφευχθεί μια πρόωγη σχολειοποίηση και να διατηρήσει την ταυτότητά του, αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα, είναι η αυστηρή τήρηση αυτού του πλαισίου, του τρόπου μάθησης και της ενσωμάτωσης των αγγλικών στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, όπως ισχύει και για τις υπόλοιπες μαθησιακές περιοχές.

6.2. Γνώσεις και δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα

Η συμβολή της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στη **γλωσσική ανάπτυξη**, τη **διαπολιτισμική επικοινωνία** καθώς και τις γενικότερες **δεξιότητες** σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διαφαίνεται μέσα από ένα πλήθος ερευνών και μελετών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε οφέλη στον προφορικό λόγο, στην απομνημόνευση, στην καλύτερη αφομοίωση μέσω της επανάληψης αναφέροντας, ότι τα οφέλη αυτά παραμένουν ίδια, είτε αφορά τη μητρική τους γλώσσα, είτε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα. Το γεγονός ότι τα παιδιά μπαίνουν σε μια διαδικασία να επιλέξουν κάθε φορά ανάμεσα σε δύο γλώσσες, για να εκφράσουν ή να κατανοήσουν κάτι, είναι πάρα πολύ σημαντικό. Μία πρόωγη έναρξη μπορεί να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στα

παιδιά ενεργοποιώντας τους μηχανισμούς εκμάθησης γλωσσών, παρέχοντάς τους μια γλωσσική και διαπολιτισμική εμπειρία, που μπορεί να έχει ευεργετική διαμορφωτική επίδραση στη γνωστική, κοινωνική, πολιτιστική, γλωσσική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Επιπλέον, εστιάζοντας στην πολυπολιτισμική πλέον εικόνα των σχολείων στην Ελλάδα, η συμβολή των αγγλικών στη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ομαλότερη ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων παιδιών μέσα από την αποδοχή της διαφορετικότητας είναι σημαντική. Τα παραπάνω συμφωνούν με αποτελέσματα ερευνών, που αναφέρονται στην καλλιέργεια πολλαπλών συναισθηματικών δεξιοτήτων (περηφάνεια και αυτοπεποίθηση) (Edelenbos et al., 2006· Löger et al., 2005, στην Alexiou, 2020· Tkachenko, 2014) και την ευαισθητοποίηση μέσα από την ενίσχυση της πολιτιστικής πολυμορφίας στο παιδαγωγικό προσχολικό περιβάλλον καλλιεργώντας ευνοϊκές στάσεις για άλλες γλώσσες, ανθρώπους και πολιτισμούς (Curtain & Dahlberg, 2010, στην Al-Yaseen, 2021· Nikolov & Djigunović, 2011). Επιπλέον, τονίζεται, ότι οι μαθητές μαθαίνουν να κατανοούν και να αποδέχονται ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να προετοιμάζονται για αλληλεπίδραση μαζί τους (Byram et al, 2002, στις Dagarin & Skubic, 2017).

Βέβαια, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, κομβική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να προωθήσει την καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών και να εξασφαλίσει, ότι ο μαθητής θα έρθει σε επαφή με διαφορετικά διαπολιτισμικά περιβάλλοντα εξοικειώνοντάς τον με τη διαφορετική κουλτούρα, τα πολιτισμικά στοιχεία της άλλης χώρας, δείχνοντάς του πώς λειτουργεί αυτή η γλώσσα στη χώρα της. Γενικότερα επικρατεί στους εκπαιδευτικούς η άποψη, ότι όποιες δεξιότητες μπορεί ν' αποκτήσουν τα παιδιά μέσα από το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (επικοινωνίας, συναισθηματικές, ομαδικότητα, συνεργασία) μπορεί να τις αποκτήσουν και στο μάθημα των αγγλικών, αφού οι μαθησιακές επιδιώξεις είναι κοινές σε όλες τις μαθησιακές περιοχές.

Όσον αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη, τα αντικρουόμενα συμπεράσματα πρότερων ερευνών αποτυπώνονται και στις απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας. Κάποιοι υποστηρίζουν, ότι υπάρχει αρνητική επίδραση της εκμάθησης δεύτερης / ξένης γλώσσας στην μητρική γλώσσα και προβληματίζονται συμφωνώντας με τις θεωρίες, τονίζοντας όμως, ότι μέγιστο ρόλο παίζει και το πλαίσιο ένταξης της ξένης γλώσσας (McLaughlin & Soto, 1991, στην Al-Yaseen, 2021· Haddad, 2017), το οποίο θα πρέπει να προωθεί τα συγκεκριμένα οφέλη. Μια πρόχειρη και βεβιασμένη

εισαγωγή ξένης γλώσσας σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που δεν είναι έτοιμο και κατάλληλα προετοιμασμένο να τη δεχτεί, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στα παιδιά, ν' αναχαιτίσει με κάποιο τρόπο την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας ή ακόμα και να δημιουργήσει προβλήματα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ένας καίριος παράγοντας στην εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση είναι οι **διδασκτικές μέθοδοι**, που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να έχει αποτελέσματα στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι η διδασκαλία των αγγλικών δεν αφορά μία μόνο μεθοδολογία, αλλά συνδυασμό με κατάλληλα εργαλεία, που θα ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Πολλές είναι και οι έρευνες που υποστηρίζουν, ότι υπάρχουν μεγάλες συγκλίσεις ανάμεσα στη μέθοδο, που θα χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και στα στάδια της προσχολικής εκπαίδευσης και αυτό θα πρέπει να εξετάζεται κατά την ανάπτυξη της μεθοδολογίας που πρόκειται να υιοθετηθεί (Mur, 1998, στις López & Méndez, 2004). Θα πρέπει να ενθαρρύνονται οι κινητικές δραστηριότητες (Li, 2013) και το παιχνίδι να αποτελεί απαραίτητο στοιχείο στην προσχολική εκπαίδευση, καθιστώντας τη μάθηση ευχάριστη για τα μικρά παιδιά (Gil, 2015). Η ολιστική μάθηση είναι συνυφασμένη με τον χώρο του νηπιαγωγείου, οπότε θα πρέπει να εμπλέκεται η ξένη γλώσσα στις καθημερινές δραστηριότητες τόσο στον «κύκλο» όσο και στα υπόλοιπα κέντρα μάθησης της τάξης (Mourao, 2014) με την προϋπόθεση, ότι είναι κατάλληλα διαμορφωμένα, ώστε να αποτελούν ένα ελκυστικό, ενδιαφέρον, φιλόξενο και άνετο μέρος (Robinson et al., 2015, στις Andúgar & Cortina-Pérez, 2018). Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις, τις προτιμήσεις και τον επαγγελματικό προβληματισμό του, θα πρέπει να αναπτύξει μια ατομική προσέγγιση κατάλληλη για την τάξη του (Bogucka & Łoś, 2014· Sikora-Banasik & Wilkos, 2015, στον Rog, 2015).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας, η ηλικία, τα διαφορετικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά καθώς και το πλαίσιο του νηπιαγωγείου είναι αυτά που διαφοροποιούν τη μεθοδολογία διδασκαλίας των αγγλικών σε σχέση με άλλες ηλικιακές ομάδες, στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης. Πρόκειται για εντελώς διαφορετικές ηλικίες, με διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς τρόπους αφομοίωσης και απορρόφησης αυτού που διδάσκονται, που χρειάζονται πολύ κίνηση και πολύ παιχνίδι. Η προσέγγιση είναι πιο βιωματική, πιο παιγνιώδης, πιο συνολική. Στο δημοτικό, για παράδειγμα, αν και τα νήπια είναι κοντά ηλικιακά με τα παιδιά της Α' τάξης, το πλαίσιο είναι πιο αυστηρό. Τα παιδιά είναι καθισμένα στο θρανίο και η

προσέγγιση είναι πιο δασκαλοκεντρική. Το μάθημα είναι απόλυτα διακριτό, το πρόγραμμα σπουδών και οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές, οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερο λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό, ενώ εμπλέκεται και ο γραπτός λόγος. Αν θέλουμε στο νηπιαγωγείο να μιλάμε για «εισαγωγή», για επαφή με την αγγλική γλώσσα, τότε και η μεθοδολογία θα πρέπει να είναι διαφορετική. Μεταβαίνοντας στην επόμενη σχολική βαθμίδα διαφοροποιούνται και οι διδακτικές μέθοδοι, γιατί είναι διαφορετικοί οι στόχοι και οι απαιτήσεις από τους μαθητές.

Όσον αφορά στις **γνώσεις** και **δεξιότητες**, που θα πρέπει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά του νηπιαγωγείου, όσον αφορά την αγγλική γλώσσα, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, καθώς και με ποιον τρόπο θα γίνει η αξιολόγηση, προκύπτει από την έρευνα, ότι η επαφή και η εξοικείωση δεν συνεπάγονται απαραίτητα γνώσεις, αλλά μια ακουστική προσέγγιση περισσότερο, ώστε να αντιληφθούν, ότι πρόκειται για μια διαφορετική γλώσσα, με διαφορετικούς ήχους από τη μητρική τους. Σκόπιμο θα ήταν επίσης, να έρθουν σε επαφή και με τα πολιτισμικά στοιχεία της γλώσσας και της χώρας από την οποία προέρχεται. Αναμένεται, ωστόσο, να έχουν αποκτήσει μια στοιχειώδη επικοινωνιακή δεξιότητα της γλώσσας με χαιρετισμούς και έκφραση των συναισθημάτων τους, κάποιο απλό βασικό λεξιλόγιο, αντικείμενα που συναντούν στην καθημερινότητά τους, τους αριθμούς, τα χρώματα, τα μέρη του σώματος, δημιουργώντας έτσι στο μυαλό τους ένα μικρό λεξικό της γλώσσας, το οποίο θα ανακαλέσουν σε επόμενα στάδια μάθησης.

Πώς όμως αξιολογείς την κατάκτηση των γνώσεων των παιδιών αυτής της ηλικίας στην ξένη γλώσσα; Η **αξιολόγηση** αναφέρεται συχνά στις έρευνες ως ένα κρίσιμο μέρος του κάθε προγράμματος, γιατί παρέχει στον εκπαιδευτικό στοιχεία, πληροφορίες για το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού επιτρέποντας έτσι τη σωστή ανατροφοδότηση, τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, εξατομικευμένη διδασκαλία και κατά συνέπεια καλύτερα αποτελέσματα. Όταν οι εκπαιδευτικοί κάνουν μια αξιολόγηση, παρατηρούν ένα παιδί, για να πάρουν πληροφορίες σχετικά με το τι ξέρει και τι μπορεί να κάνει. Όσον αφορά τον τρόπο αξιολόγησης στην εκπαίδευση ξένων γλωσσών, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στην πλειοψηφία τους την άτυπη αξιολόγηση. Περιλαμβάνει παρατήρηση, λίστες ελέγχου, συνεντεύξεις, portfolio μαθητή (Colorado, 2007, στον Göktolga, 2013), μη λεκτική αξιολόγηση, προφορική απόδοση, παιχνίδι ρόλων, διαγράμματα know-wonder-learn, αρχεία καταγραφής, ημερολόγια διαλόγου, κασέτες ήχου και βίντεο (Shaaban, 2013). Όταν αναφερόμαστε σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, προτείνονται επίσης

η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση (Wortham, 1995, στις Κακανά & Καραντζά, 2001).

Τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν το θεωρητικό πλαίσιο και αναφέρουν, ότι και στην αγγλική γλώσσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι κλασσικοί τύποι αξιολόγησης, που χρησιμοποιούνται σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, όπως: αξιολόγηση στο τέλος της μέρας, διαμορφωτική αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, τελική αξιολόγηση απολογιστικά στο τέλος της χρονιάς, μέσα από φύλλα δραστηριοτήτων ή το ατομικό portfolio των μαθητών. Βέβαια ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει κι άλλους παράγοντες, πέρα από τις δεξιότητες και τις γνώσεις, που έχουν αποκτήσει τα παιδιά, όπως τα συναισθήματά τους για το συγκεκριμένο μάθημα, τη θέληση, την αποδοχή, την κατανόηση των οδηγιών. Συμφωνούν πάντως, ότι η διερεύνηση της μάθησης των παιδιών συμβαίνει μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και βελτιώνει τη διαδικασία μάθησης (Nutbrown, 2006, στην Göktolga, 2013).

6.3. Προσόντα εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας

Όπως αναφέρεται στο σχετικό σχέδιο δράσης 2004-2006 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003), τα οφέλη της εισαγωγής ξένης γλώσσας προϋποθέτουν την ύπαρξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών με εμπειρία στην προσχολική εκπαίδευση και γνώση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών (Nikolon & Mihaljević Djigunović, 2011). Ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού, που διδάσκει ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο αποτυπώνεται στις περισσότερες μελέτες, που διερευνούν αυτό το θέμα, με επίκεντρο τον ρόλο του στην παροχή των κατάλληλων συνθηκών για την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Hanusóná & Najvar, 2005· Rixon, 2015· Al-Yaseen, 2021). Όσον αφορά τα **προσόντα**, που πρέπει να κατέχει, αναφέρονται ως προαπαιτούμενα στοιχεία τόσο οι ακαδημαϊκές γνώσεις, όσο και η βαθιά γνώση της ανάπτυξης των παιδιών, των διαφορετικών στυλ μάθησης, της κοινωνικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης και των γλωσσικών μεθοδολογιών διδασκαλίας ξένης γλώσσας (Kagan, Kauerz & Tarrant, 2008, στην Al-Darwish, 2013).

Όπως αποτυπώνεται και στην έρευνά μας, ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε μια τάξη με τόσο μικρά παιδιά, ασχέτως ειδικότητας, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι παιδαγωγός διαθέτοντας όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που συναποτελούν και δίνουν βαρύτητα σ' αυτήν την ιδιότητα. Ικανότητες και δεξιότητες παιδαγωγικής προσέγγισης καθώς και γνώση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου θεωρούνται

απαραίτητα, ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία του με κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και να έχει την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, που απαιτεί η συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα. Πέρα από αυτά, χαρακτηριστικά όπως ενσυναίσθηση, κατανόηση, δημιουργικότητα, μεταδοτικότητα, αγάπη για τα παιδιά, ψυχραιμία, επιμονή και υπομονή συνθέτουν το προφίλ του παιδαγωγού εκπαιδευτικού στην προσχολική αγωγή.

Και φτάνουμε στη δεύτερη αντιπαράθεση, που έχει προκαλέσει η εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, στον εκπαιδευτικό χώρο. Ποιος θα ήταν πλέον αποτελεσματικός να διδάξει την ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο, ο **εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής ή ο εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας;**

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στήριξαν τις απαντήσεις, που μας έδωσαν κυρίως στις ακαδημαϊκές γνώσεις που προσφέρει το πτυχίο της κάθε ειδικότητας. Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν την ικανότητά τους να διαμορφώνουν δραστηριότητες σύμφωνα με το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών αυτής της ηλικίας, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού ξεχωριστά στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την ομαλή ένταξή τους στις επόμενες βαθμίδες. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας τονίζουν, ότι χειρίζονται άριστα την αγγλική γλώσσα κι έχουν αποκτήσει το θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της δομής και της χρήσης της γλώσσας και την ικανότητα να εφαρμόζουν με επιτυχία διάφορες παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές, που αφορούν την εκμάθησή της. Επομένως, σύμφωνα με την έρευνά μας, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, με παιδαγωγική επάρκεια όμως και επιμόρφωση στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, ενώ άλλοι πιστεύουν, ότι πλέον κατάλληλος θα ήταν ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, ο οποίος όμως θα είχε άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας. Καταλήγουν όμως όλοι στο συμπέρασμα ότι, ασχέτως ειδικότητας, απαραίτητα προαπαιτούμενα για την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ο σωστός χειρισμός τόσο της αγγλικής γλώσσας, όσο και των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε, ότι πολλές έρευνες που αναφέρουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε πολύ νέους μαθητές συνάδουν με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μας. Ο εκπαιδευτικός που περιέγραψαν οι συμμετέχοντές μας πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος, όχι μόνο στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, αλλά και στη διδασκαλία των VYL

(Flores & Corcoll, 2008· Morris & Segura, 2003· Mur, 2002· Naves & Munoz, 1999· Pino & Rodríguez, 2010· Rodríguez-Suárez, 2003, στις Andúgar & Cortina-Perez, 2018), έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στα χαρακτηριστικά των μαθητών δημιουργώντας το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Έτσι, το να είσαι ενθουσιώδης, θετικός, δημιουργικός και διασκεδαστικός είναι υψίστης σημασίας για την ενθάρρυνση των κινήτρων των πολύ νέων μαθητών (Andúgar & Cortina-Perez, 2018).

Όταν λοιπόν ένας εκπαιδευτικός δεν διαθέτει συνολικά και τα δύο αυτά προαπαιτούμενα, οδηγούμαστε αναγκαστικά σε **συνεργατικό** μοντέλο διδασκαλίας, σύμφωνα με μελέτη των Murphy & Evangelou (2016). Σε άλλη μελέτη, των Mourão & Robinson (2016), τονίζεται η σημασία της συνεργασίας του εκπαιδευτικού αγγλικών και του νηπιαγωγού, οι οποίοι σχεδιάζοντας από κοινού τις δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα διασφαλίζουν, ότι τα αγγλικά ενσωματώνονται σωστά και ολοκληρωτικά στον βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό του προγράμματος μάθησης των παιδιών κάνοντας έτσι σαφές ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ως κοινό στόχο την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση (Fullan, 2007) και χρησιμοποιούν εργαλεία για να οργανώσουν από κοινού τους στόχους διδασκαλίας και τις διδακτικές πρακτικές τους, για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους, αυτό έχει θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Beltran & Peercy, 2012). Η συνεργασία βέβαια, απαιτεί χρόνο, αμοιβαία καλή διάθεση και κοινούς στόχους και η απουσία κάποιου από αυτά συνεπάγεται δυσκολία στην επικοινωνία και ματαίωση της συνεργασίας.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά μας, εμφανίζουν απόλυτη σύγκλιση απόψεων θεωρώντας απαραίτητη τη συνεργασία με τον δεύτερο εκπαιδευτικό, προκειμένου να υπάρξει ουσιαστικό αποτέλεσμα. Το ενδιαφέρον είναι όμως, ότι παρουσιάζουν διαφορετικές απόψεις ως προς τον όρο «συνεργασία». Στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί βρίσκονται μέσα στον χώρο της τάξης παρατηρώντας και βοηθώντας «σιωπηρά», κυρίως στη διαχείριση της τάξης, κάνοντας στην ουσία ένα βήμα πιο πίσω, ώστε να μην νιώθει ο συνάδελφος των αγγλικών, ότι διδάσκει υπό παρακολούθηση ή ότι υπάρχει παρέμβαση στο μάθημά του. Αυτό όμως έρχεται σε αντίθεση με το συνεργατικό πλαίσιο που περιγράφεται σε μελέτες (Αλεξίου & Πεντέρη 2020, 2022· Πεντέρη, 2021α), σύμφωνα με το οποίο η συμμετοχή του/της νηπιαγωγού πρέπει να είναι εμφανής και να λειτουργεί ως ασφαλής βάση για τα παιδιά, ως πρότυπο

για την κινητοποίηση των παιδιών και τη μεγιστοποίηση της εμπλοκής τους, ώστε να διευκολύνει τη διαδικασία και να διαχυθούν τα αποτελέσματα και στο υπόλοιπο πρόγραμμα. Πέραν αυτού, και η υποχρέωση των εκπαιδευτικών αγγλικών να συνεργάζονται με πολλά νηπιαγωγεία, δυσχεραίνει τη συνεργασία στην πράξη και την καθιστά ως και αδύνατη σε κάποιες περιπτώσεις, όσο καλή διάθεση κι αν υπάρχει. Η συνύπαρξη μ' έναν άλλον εκπαιδευτικό, αναφέρουν οι συμμετέχοντες, μέσα στην ίδια τάξη προϋποθέτει αλληλεπίδραση, από κοινού λήψη αποφάσεων και κοινή εργασία προς την κατεύθυνση της επίτευξης ενός κοινού στόχου (Cook & Friend, 1991· Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Έχει και δυσκολίες όμως και απαιτεί τη θέληση για συνεργασία και των δύο, αλλιώς φαίνεται αυτό στα παιδιά και διαταράσσονται οι σχέσεις.

Ένας άλλος παράγοντας ενίσχυσης των προσόντων των εκπαιδευτικών είναι η εκπαίδευση και η **επαγγελματική τους ανάπτυξη** και αναφέρεται σε πολλές έρευνες ως πλέον σημαντικό στοιχείο. Τα προγράμματα κατάρτισης επικεντρώνονται κυρίως στην ενίσχυση παιδαγωγικών δεξιοτήτων, πεποιθήσεων και στάσεων, καθώς και της γλωσσικής επάρκειας (Xerri, 2015). Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής στοχεύει στην ανάπτυξη της επάρκειας και της μεθοδολογίας διδασκαλίας ξένης γλώσσας, για να είναι σε θέση να διδάξουν αγγλικά στις μικρές ηλικίες και να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους και τους μαθητές τους (Ellis, 2016· Ioannou-Georgiou, 2015· Dagarin & Andraka, 2007· Lundberg, 2007· Nikolov & Mihaljevic Djigunovic, 2011). Μέσα από τη σωστή κατάρτιση βελτιώνουν τις δεξιότητές τους και αναθεωρούν απόψεις για την προσέγγιση της ξένης γλώσσας (Ellis, 2015).

Προϋπόθεση για την ομαλή και αποτελεσματική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό νηπιαγωγείο αποτέλεσε η υποχρεωτική **επιμόρφωση** των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών αγγλικής μέσα από το **ΙΕΠ**. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκή την επιμόρφωση και έχουν πολύ καλές εντυπώσεις, ειδικά για τη β' φάση, η οποία είναι σε πιο πρακτικό επίπεδο με δραστηριότητες και εκπαιδευτικά σενάρια, αν και χαρακτήρισαν κάποια από αυτά μη εφαρμόσιμα στην πράξη. Το πολύ θεωρητικό υπόβαθρο κούρασε όμως πολλούς εκπαιδευτικούς- για τους οποίους θα είχε ουσία μια επιμόρφωση με πλάνα διδασκαλίας, υλικό και κυρίως όχι την τελευταία στιγμή, ενώ βρίσκονταν ήδη μέσα στην τάξη- χαρακτηρίζοντάς την ανεπαρκή, ψυχαναγκαστική, επιβεβλημένη και απρόσωπη. Στις προτάσεις τους για μελλοντικές

επιμορφώσεις ανέφεραν μεταξύ άλλων ένα βιωματικό, ίσως μικτό μοντέλο επιμόρφωσης με παραδείγματα και καλές πρακτικές.

Η εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, πέρα από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, επηρεάζει έμμεσα και τους **γονείς**, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία του συγκεκριμένου προγράμματος παρέχοντας «συνέχεια» στο σπίτι, ενισχύοντας και επιβραβεύοντας τις προσπάθειες των παιδιών. Βέβαια, η πανδημία δεν επέτρεψε τις ενημερώσεις εντός του σχολικού χώρου, αλλά σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, τα σχόλια των γονέων είναι θετικά. Η αρχική διστακτικότητα, έκπληξη και άγχος από κάποιους μη γνωρίζοντας ποιες θα ήταν οι απαιτήσεις και η αβεβαιότητα για την καταλληλότητα της ηλικίας έναρξης των αγγλικών εξανεμίστηκαν με την πάροδο του χρόνου, βλέποντας τον ενθουσιασμό των παιδιών τους, και πλέον η πλειονότητα των γονέων είναι πολύ δεκτικοί με την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Όσα κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τα αποτελέσματα έρευνας των Alexiou, Penderi & Serafeim (2021), σχετικά με την πιλοτική εφαρμογή της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, τα οποία αναφέρουν, ότι η καλή σχέση μεταξύ των γονέων και του/της εκπαιδευτικού αγγλικής είναι πιθανό να βοηθήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αγαπήσουν τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο.

6.4. Προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία των αγγλικών

Αναφορικά με τα προσόντα που καθορίζουν το προφίλ του εκπαιδευτικού, ο οποίος διδάσκει την ξένη γλώσσα στην προσχολική αγωγή, καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από το ΙΕΠ ανακύπτει και το θέμα της **επάρκειας** των εκπαιδευτικών αγγλικών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών προσεγγίσεων για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αγγλικών συγκλίνουν απόλυτα στο ότι όλοι διαθέτουν, με το παραπάνω, τις ακαδημαϊκές γνώσεις. Όλοι, πέραν της επιμόρφωσης, μελετούν πολύ και προετοιμάζονται στο σπίτι, συμβουλευόμενοι εκπαιδευτικά sites, ανταλλάσσουν απόψεις με συναδέλφους τους σε ομάδες που έχουν δημιουργηθεί στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Μία εκπαιδευτικός δηλώνει σθεναρά, ότι έχει την επάρκεια, με τη λογική όμως ότι έχει στα χέρια της ένα syllabus, ένα πρόγραμμα σπουδών, που θα την καθοδηγεί στους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους, ώστε να μπορέσει να σχεδιάσει και στη συνέχεια να υλοποιήσει συγκεκριμένες δραστηριότητες που θα συμβαδίζουν με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Η

ανάγκη συμπερίληψης της ξένης γλώσσας στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου τονίζεται και στην έρευνα της Göktoğa (2013), η οποία μαζί με την επικοινωνία με τους συναδέλφους, αποτελούν τρόπους διαχείρισης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών τους παρεμβάσεων.

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης αποκάλυψαν, ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν τις δραστηριότητές τους, όσο και κατά την υλοποίηση αυτών μέσα στην τάξη, θα πρέπει να έχουν κατά νου τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των πολύ νέων μαθητών (αποσπάται η προσοχή τους εύκολα, βαριούνται γρήγορα) (Moon, 2000, στους Uysal & Yavuz, 2015· Peck et al., 1993). Επιπλέον, η συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η διαχείριση της τάξης αποτελούν τις σημαντικότερες ανησυχίες τους. Οι περισσότερες από αυτές τις **προκλήσεις** παρουσιάστηκαν επίσης σε διάφορες μελέτες (Alagözli, 2012· Cakir, 2004· Garton Copland - Burns, 2011· Fantilli & McDoughal, 2009· Moon, 2005· Saraç, 2012· Weil - Feudeun, 1996, στην Göktoğa, 2013). Στην αρχή βέβαια, πέρα από την ανασφάλεια των μαθητών σχετικά με το καινούριο πρόσωπο στην τάξη, αντιμετώπισαν και τη διστακτικότητα όσον αφορά τη συνεργασία με τον/την συνάδελφο εκπαιδευτικό, επιβεβαιώνοντας τους Fantilli και McDoughall (2009, στην Göktoğa, 2013), οι οποίοι επικεντρώθηκαν σε παρόμοιες προκλήσεις στη μελέτη τους σχετικά με την επικοινωνία με τους συναδέλφους. Οι Alagözli (2012) και Saraç (2012) σημείωσαν επίσης την έλλειψη υλικών και καλών πρακτικών διδασκαλίας ως προκλήσεις, ενώ οι Garton, Copland και Burns (2011) ανέφεραν το μέγεθος της τάξης και τις ατομικές ανάγκες των παιδιών ως μερικές από τις κύριες προκλήσεις.

Σχετικά με τον **τρόπο διδασκαλίας** και τα **υλικά** που πρέπει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός αγγλικών μέσα στην τάξη, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι η διδακτική προσέγγιση των αγγλικών θα πρέπει να είναι ίδια με των υπολοίπων μαθησιακών αντικειμένων του νηπιαγωγείου, με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο, μέσα από δραστηριότητες που θα αρέσουν και θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Η σημασία της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος από τον εκπαιδευτικό, όπου τα παιδιά θα νιώθουν ασφάλεια, τονίζεται και από τους Adžija & Sindik (2014). Οι εκπαιδευτικοί αγγλικών, όπως αναφέρουν στην έρευνά μας, χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους flash cards, παραμύθια, κατασκευές, ζωγραφική, τραγούδι, μασκότ, παιχνίδια, αντικείμενα της τάξης, ιστορίες, μουσικοκινητικές δραστηριότητες, παντομίμα, για να παρακινήσουν τους μαθητές τους επιβεβαιώνοντας προηγούμενες

έρευνες σχετικά με τη χρήση υλικών και δραστηριοτήτων, που εμπλέκουν τη μάθηση με το διασκεδαστικό στοιχείο (Jensen, 1994, στους Adžija & Sindik, 2014· Dryden & Vos, 1997, 1998· Kraus-Srebric, 1979, στις Lopez & Mendez, 2004· Leśniewska & Pichette, 2014). Αντιλαμβάνονται, ότι οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας δεν κάθονται σε θρανία, έχουν πολλή ενέργεια, επομένως χρειάζονται πολλή κίνηση για να εκτονωθούν και η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται σε προφορικούς, κινητικούς και οπτικούς τρόπους επικοινωνίας. Όπως επισημαίνεται και σε άλλες μελέτες (Uysal & Yavuz, 2015· Jaroszevska, 2007, στον Rog, 2015), οι σωματικές δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, το περπάτημα, το τρέξιμο, ο χορός επιτρέπουν στα νήπια να εκτονώσουν την ενέργειά τους και συμβάλλουν θετικά στη μάθηση. Οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στην έρευνά μας συνάδουν με τις παραπάνω προσεγγίσεις, σε μια προσπάθεια να καταστήσουν τη μάθηση δυνατή και ευχάριστη για τα μικρά παιδιά σε ένα περιβάλλον χωρίς άγχος (Gil, 2015).

Μία επιπλέον ανησυχία των εκπαιδευτικών αγγλικών, όπως αναφέρουν, είναι η διαχείριση του χρόνου και ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Μάλιστα θεωρούν, ότι η μη έγκαιρη πρόληψη ή η δυσκολία αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων οδηγεί σε προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως φασαρία, απειθαρχία, κούραση, ένταση, γκρίνια ή απροθυμία. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Rog (2015), ο οποίος στη μελέτη του αναφέρει, ότι οι δραστηριότητες, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά αυτής της ηλικίας θα πρέπει να είναι σύντομες, σίγουρα όχι περισσότερο από 10 λεπτά, καθώς τα παιδιά τείνουν να αποσπώνται και να βαριούνται εύκολα. Άρα πρέπει να υπάρχουν αρκετές εναλλαγές μέσα στα 45 λεπτά που διαρκεί η διδακτική ώρα στο νηπιαγωγείο, άμεση αντίληψη των «σημάτων» που εκπέμπουν τα παιδιά και ευελιξία του εκπαιδευτικού, να μπορεί να προσαρμόσει το πρόγραμμά του.

Ένας ακόμα λόγος που συμβάλλει σε τέτοιες καταστάσεις, όπως διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, είναι η παρότρυνση, σύμφωνα με την επιμόρφωση του ΙΕΠ, να μιλούν μόνο αγγλικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό δυσκολεύει τα παιδιά, να παρακολουθήσουν, χάνουν το ενδιαφέρον τους και δημιουργεί αναστάτωση.

6.5. Προτάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο

Στο τελευταίο τμήμα της συνέντευξης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και των δύο ειδικοτήτων, να προτείνουν αλλαγές προς την εκπαιδευτική ηγεσία, ώστε η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, να γίνει πιο ουσιαστική και αποτελεσματική. Η εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε μικρές ηλικίες, σύμφωνα με μελέτες (Rixon, 2013· Alexiou, 2020) μπορεί να είναι προβληματική, όταν δεν υπάρχουν τα υλικά, η σωστή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και γενικά οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης, όπως το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, μικρές τάξεις και ένα σωστά οργανωμένο πρόγραμμα σπουδών. Σε πολλές χώρες, όπως επισημαίνουν οι Nicolás και Coyle (2011), παρόλο που η διδασκαλία των αγγλικών στην προσχολική εκπαίδευση έχει εδραιωθεί, εξακολουθούν να υπάρχουν ορισμένοι τομείς που χρήζουν βελτίωσης. Τα συμπεράσματα προηγούμενης έρευνας (Alexiou et al., 2021) έδειξαν, ότι παρά τον αρχικό δισταγμό, υπήρχαν πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της αγγλικής γλώσσας, αλλά υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση σε συγκεκριμένους τομείς και δυσκολίες, κυρίως όσον αφορά την έλλειψη πόρων, όπως η πρόσθετη χρηματοδότηση για την υποστήριξη των δημιουργικών δραστηριοτήτων στην αγγλική γλώσσα, ή η διαθεσιμότητα χρόνου εντός των ωρών εργασίας για την προώθηση του συνεργατικού σχεδιασμού της διδασκαλίας.

Επιβεβαιώνοντας τις προαναφερθείσες έρευνες, οι συμμετέχοντες **εκπαιδευτικοί** προτείνουν αλλαγές κυρίως όσον αφορά στο πλαίσιο πρόσληψης ή διάθεσής τους στα νηπιαγωγεία, ώστε να μπορούν να καλύπτουν ώρες και στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, αφού ανήκουν και τα δύο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, επισημάνθηκε ως αναγκαία η δυνατότητα επιλογής (νηπιαγωγείο ή δημοτικό) καθώς και η ύπαρξη κριτηρίων επιλογής των εκπαιδευτικών, γιατί, όπως ανέφεραν, δεν κάνουν όλοι για όλα. Προτάθηκε επίσης από νηπιαγωγούς, να διδάσκονται τα αγγλικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης, γιατί η είσοδος ειδικοτήτων στον χώρο του νηπιαγωγείου αλλάζει το πλαίσιο του και δημιουργεί αναστάτωση.

Η Murphy (2014, στους Murphy et al., 2016) σε μελέτη της, υποστήριξε σαν αναγκαιότητα το σωστό **πλαίσιο**, το υποστηρικτικό περιβάλλον και το **υλικό**. Συμφωνώντας, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την παροχή βοήθειας από την εκπαιδευτική ηγεσία σε όλα τα νηπιαγωγεία, όπως υλικό, βιβλία και σύγχρονο τεχνολογικό

εξοπλισμό επισημαίνοντας τη συμβολή ενός εκσυγχρονισμένου σχολείου στην αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης. Πολλοί από αυτούς αντιλαμβάνονται την εισαγωγή των αγγλικών φέτος σαν ένα πείραμα βιαστικό και πρόχειρο και τονίζουν την αναγκαιότητα αλλαγής πλαισίου και καλύτερης οργάνωσης και σχεδιασμού.

Εκείνο που ξεχωρίζει το νηπιαγωγείο από το δημοτικό και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η ύπαρξη μη διακριτών γνωστικών αντικειμένων, οι μη διακριτές διδακτικές ώρες και η ευελιξία της προσαρμογής του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες και τους ρυθμούς των παιδιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το παραπάνω πλαίσιο λειτουργίας του νηπιαγωγείου παραβιάζεται τις μέρες που μπαίνουν στο πρόγραμμα τα αγγλικά. Παρά την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, εκείνες τις ημέρες δεν υπάρχει η ευελιξία της προσαρμογής του χρόνου των δραστηριοτήτων. Υπό αυτές τις συνθήκες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, δεν επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση των αγγλικών στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και προκαλείται αυτό που περιέγραψαν ως αναστάτωση. Τέθηκε η πρόταση λοιπόν να μπαίνουν τ' αγγλικά είτε στην αρχή, είτε στο τέλος του ωρολογίου προγράμματος, ώστε να υπάρχει μια συνέχεια στην υπόλοιπη ροή. Αναφέρθηκε επίσης και η αναγκαιότητα μείωσης του αριθμού των παιδιών ανά τμήμα ειδικά στη συγκεκριμένη βαθμίδα, ώστε να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός ν' ασχοληθεί πιο διαφοροποιημένα και αποτελεσματικά με τα παιδιά.

Επιτακτική αναγκαιότητα αποτελεί, σύμφωνα με την έρευνα, για τους εκπαιδευτικούς το θέμα «**επιμόρφωση**», «κατάρτιση», «εκπαίδευση». Προτείνουν περισσότερες και πιο στοχευμένες επιμορφώσεις, κυρίως στους εκπαιδευτικούς αγγλικών, σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας, τον τρόπο που μαθαίνουν, τη διαχείριση της τάξης, καθώς και τον τρόπο συμπερίληψης διαφορετικών μαθητών, απρόθυμων, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με διαταραχές λόγου, όσον αφορά την ετοιμότητά τους να δεχτούν μια άλλη γλώσσα. Στις προτάσεις τους μάλιστα, αναφέρθηκε ο σχεδιασμός προγραμμάτων σε πανεπιστημιακό επίπεδο, που θα παρέχουν στον εκπαιδευτικό τομέα ακαδημαϊκά καταρτισμένους καθηγητές αγγλικής γλώσσας για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Πέρα όμως, από την αρχική εκπαίδευση απαραίτητα κρίνονται και τα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω δικτύων, κοινοτήτων πρακτικής, συνεργατικές έρευνες δράσης, ώστε να εξελίσσονται και να υποστηρίζουν ουσιαστικά την εκπαίδευση. Εξάλλου η σημασία της επιστημονικής κατάρτισης διαφαίνεται και στη

μελέτη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2018) στοχεύοντας στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στις τελευταίες παιδαγωγικές καινοτομίες και διδακτικές πρακτικές και στη γλωσσική ευαισθητοποίηση στα ζητήματα που εμπλέκονται στην ενσωμάτωση της ξένης γλώσσας.

Ένα άλλο μεγάλο κενό που εντοπίστηκε, ειδικά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αγγλικών, είναι η μη συμπερίληψη της αγγλικής γλώσσας στο **πρόγραμμα σπουδών** του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με έρευνα των Ketevan και Enrhim (2018), σε πολλές χώρες, που παρατηρείται η ίδια έλλειψη, δημιουργούνται πρόσθετες δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καταλήγουν να σχεδιάζουν τις δικές τους διδακτικές προσεγγίσεις κατά το δοκούν και το δικό τους διδακτικό υλικό και δραστηριότητες. Από τη στιγμή λοιπόν, που τα αγγλικά μπήκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αποτελεί άμεση αναγκαιότητα για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η συμπερίληψή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου με σχετικό πλάνο σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων και έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, αναφορικά πάντα με τους στόχους και τις δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν. Ο εκπαιδευτικός, επισημαίνουν, θα πρέπει να γνωρίζει το τι να διδάξει, το γιατί, το πότε και το πώς, βάση του τρόπου που μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά και βάση μεθόδων και διδακτικών πρακτικών ενδεικνυόμενων για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, προκειμένου να υπάρχουν τα αναμενόμενα θετικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

6.6. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να αναφερθούν.

Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα, η οποία παρουσιάζει την τάση που επικρατεί και όχι ποσοτικά δεδομένα, επομένως δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να γενικευτεί.

Επίσης βασίζεται σε προσωπικές απόψεις. Δεδομένου ότι οι απόψεις αυτές μπορεί ν' αλλάξουν, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι αξιόπιστα μόνο για την περίοδο που συλλέχθηκαν.

Το δείγμα είναι μικρό και δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει τον γενικότερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και αγγλικής γλώσσας.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες, κυρίως γιατί σ' αυτές τις δύο ειδικότητες υπερτερεί το γυναικείο φύλο.

Παρά την προσπάθεια της ερευνήτριας το δείγμα να αποτελείται ισάριθμα από εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και εκπαιδευτικούς αγγλικής, υπερισχύουν οι πρώτοι λόγω μη θετικής ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών αγγλικών.

Η έρευνα διεξήχθη τέλος Μαρτίου 2022, οπότε και δεν είχε ολοκληρωθεί η πρώτη χρονιά εφαρμογής της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, ώστε να έχουν οι συμμετέχοντες μια πιο συνολική αποτίμηση του προγράμματος.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς όμως, η έρευνα έριξε φως σε απόψεις, προβληματισμούς και προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο φέρνοντας στο προσκήνιο τον τρόπο που λειτουργεί το πρόγραμμα μέσα στις τάξεις και αποτελώντας ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα.

6.7. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία, αποτελεί, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, μια διαδικασία, που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, κυρίως από τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους που θα υιοθετηθούν, από την απαραίτητη και εξειδικευμένη κατάρτιση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και από το γενικότερο πλαίσιο εισαγωγής στον χώρο του νηπιαγωγείου. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στα πλαίσια συγγραφής αυτής της εργασίας, αναφέρεται έλλειψη δεδομένων σε πολλές χώρες και ειδικότερα στην Ελλάδα –λόγω του πρόσφατου αυτής της εισαγωγής-, όσον αφορά στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην πράξη, μέσα στη σχολική αίθουσα. Υπάρχουν, επομένως, πολλά πεδία, που χρειάζεται να διερευνηθούν και να μελετηθούν περαιτέρω, ώστε η παρέμβαση αυτή να χαρακτηρίζεται από αποτελεσματικότητα και να αναδειχθούν τα μακροπρόθεσμα οφέλη της, όπως:

- 1) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την ετοιμότητά τους να διδάξουν αγγλικά στο νηπιαγωγείο και τον τρόπο υλοποίησής του.
- 2) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων για το θέμα της εκπαίδευσής τους και την προοπτική εξειδίκευσης σε ακαδημαϊκό επίπεδο σχετικά με τη διδασκαλία των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

- 3) Μέθοδοι και πρακτικές διδασκαλίας των αγγλικών συμβατές και αποτελεσματικές για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.
- 4) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, όσον αφορά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- 5) Τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά.
- 6) Ενδιαφέρον θα είχε επίσης η διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης μέσα στην τάξη με καταγραφή ημερολογίου, βίντεο και φωτογραφικό υλικό δραστηριοτήτων, συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των παιδιών με σκοπό την αποτύπωση του προγράμματος στην πράξη, την αξιολόγηση και αναθεώρηση πρακτικών και τον κριτικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού έργου.

Επίλογος

Η σταδιακή εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε προσχολικό επίπεδο σε όλο και περισσότερες χώρες στην Ευρώπη είναι πλέον γεγονός έχοντας σαν βασικό στόχο μια πρώτη επαφή και εξοικείωση των μαθητών αυτής της ηλικίας με την ξένη γλώσσα. Η έρευνά μας είχε σαν στόχο τη διερεύνηση των απόψεων νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σχετικά με την εισαγωγή της διδασκαλίας των αγγλικών στην προσχολική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μικτές πεποιθήσεις σχετικά με το συγκεκριμένο εγχείρημα. Υπάρχει δυνητικό πλεονέκτημα στην πρόωμη εισαγωγή ξένης γλώσσας, το οποίο σε κατάλληλο πλαίσιο μπορεί να συνεισφέρει μακροπρόθεσμα στην απόκτηση γλωσσών, στην περαιτέρω καλλιέργεια δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής ταυτότητας δημιουργώντας έναν σύγχρονο παγκόσμιο πολίτη. Τα πλεονεκτήματα μπορεί να μην είναι άμεσα εμφανή, αλλά να προκύψουν μακροπρόθεσμα, υπό την προϋπόθεση, ότι υπάρχει ποιοτική και ουσιαστική προσέγγιση. Από μόνο του ένα πρόωρο ξεκίνημα, δεν εγγυάται θετικά αποτελέσματα, γι' αυτό είναι σημαντική μια προσεκτικά σχεδιασμένη και μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική πολιτική, όπου θα είναι σαφής ο τρόπος εφαρμογής αυτής της εισαγωγής, το πρόγραμμα σπουδών, καθώς και τα προσόντα των εκπαιδευτικών, που θα διδάξουν την ξένη γλώσσα στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Ακούγοντας προσεκτικά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου η εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο να είναι ουσιαστική και όχι απλά μια

καινοτομία που εισήχθη στο όνομα του «εκσυγχρονισμού» της εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρούν ότι χρήζει άμεσων και αναγκαίων παρεμβάσεων.

Προκειμένου να εκτεθούν σε μια ξένη γλώσσα από νεαρή ηλικία, τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται από δημιουργικούς και άρτια εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα έχουν άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας καθώς και των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών αυτής της ηλικιακής ομάδας. Οι μέθοδοι, που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός των αγγλικών, τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει, το περιβάλλον που θα δημιουργήσει, συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό στην επίτευξη των σκοπών της εισαγωγής των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

Ένας άλλος παράγοντας, που συμβάλλει μακροπρόθεσμα στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των αγγλικών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η *συνέχεια*. Συνέχεια με την ενημέρωση των προγραμμάτων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, από την προσχολική και το δημοτικό έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με συντονισμένη έκθεση των παιδιών σε γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις στο περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές δεν έχουν κανένα όφελος, αν είναι μεμονωμένες, αλλά πρέπει να χαρακτηρίζονται από συνέχεια από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Όπως προκύπτει κι από τα ευρήματα της έρευνας, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών τους παρεμβάσεων στα αγγλικά οδηγούν στην ανάγκη εξειδίκευσης και κατάρτισης και ουσιαστικής επανεξέτασης του υφιστάμενου πλαισίου εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας.

Εν κατακλείδι η προσπάθεια για την εισαγωγή ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση είναι σημαντική, και τα οφέλη πολλά, αλλά δυστυχώς διαπιστώνονται κενά. Οι ελλείψεις όσον αφορά τα προσόντα των εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα σπουδών και τη φύση των μεθόδων που πρέπει ν' ακολουθηθούν, δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση των αγγλικών στο νηπιαγωγείο και εμποδίζουν τα θετικά αποτελέσματα, που θα μπορούσε να έχει για τα παιδιά. Η συγκεκριμένη καινοτομία μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος των παιδιών. Χρειάζεται χρόνο και ενδελεχή εξέταση όλων των σχετικών παραγόντων, που την πλαισιώνουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abasi, M., & Soori, A. (2014). Is storytelling effective in improving the English vocabulary learning among Iranian children in kindergartens? *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(3): 7-11. doi:10.7575/aiac.ijels.v.2n.3p.7
- Abello-Contesse, C. (2009). Age and the critical period hypothesis. *English Language Teachers Journal*, 63, 170-172. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1093/elt/ccn072>
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., and Beeler, T. (1999). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co. Ανακτήθηκε από: <https://vdoc.pub/download/phonemic-awareness-in-young-children-a-classroom-curriculum-7nta2eh7c810>
- Adams, M.J. (2011). The relation between alphabetic basics, word recognition, and reading. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (pp. 4-24). Newark, DE: International Reading Association. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/294428324_Adams_MJ_2011_The_relation_between_alphabetic_basics_word_recognition_and_reading_In_SJ_Samuels_AE_Farstrup_Eds_What_Research_Has_to_Say_About_Reading_Instruction_pp_424_Newark_DE_International_Reading
- Adžija, M. & Sindik, J. (2014). LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE IN PRE-SCHOOL CHILDREN: EVALUATION METHODS IN KINDERGARTEN'S ENVIRONMENT. *Metodički obzori*, 9(2014)1 (19), 48-65. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.32728/mo.09.1.2014.04>
- Al-Darwish, S. (2013). Kindergarten Children and Language Learning: Missing Pillars for Language Acquisition. *International Journal of Higher Education*, v2 n1 p44-52. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1067464>
- Alexiou, T. (2005) Cognitive development, aptitude and language learning in Greek young learners. Thesis, Swansea University. Ανακτήθηκε από: <http://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa42407>
- Alexiou, T. & Vitoulis, M. (2014). iGeneration issues: Tracing preschoolers English receptive & productive vocabulary through interactive media. Mission impossible? Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/320962129_iGeneration_issues_Tracing_preschoolers_English_receptive_productive_vocabulary_through_interactive_media_Mission_impossible
- Alexiou, T. (2015). Vocabulary uptake from Peppa Pig: A case study of preschool EFL learners in Greece. In C. Gitsaki, & T. Alexiou (Eds.), *Current issues in second/ foreign language teaching and teacher education: Research and practice* (pp. 285- 301). Cambridge Scholars Publishing. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/320310858_VOCABULARY_UPTAKE_FROM_PEPPA_PIG_A_CASE_STUDY_OF_PRESCHOOL_EFL_LEARNERS_IN_GREECE_THOMAI_ALEXIOU

Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in preschools: Facts and Fictions. In W. Zoghbor, & T. Alexiou, (Eds.), *Advancing English Language Education* (pp. 61-74). Dubai: Zayed University Press. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/342570599_Introducing_EFL_in_Preschools_Facts_and_Fictions

Alexiou, T., Penderi, E., Serafeim, M. (2021). The pilot phase of the introduction of English in Greek state pre-primary schools: Portraying stakeholders' perceptions. *Journal of Applied Linguistics*. No 34 (2021). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.26262/jal.v0i34.8517>

Andúgar, A., & Cortina-Pérez, B. (2018). EFL teachers' reflections on their teaching practice in Spanish preschools: A focus on motivation. In M. Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education*. Multilingual Education (Vol. 25, pp. 219–244). Cham: Springer. Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_8

Armstrong, A. (2008). Fun and fluency in Spanish through TPRS: an action research project. *UW-L Journal of Undergraduate Research*, XI, 1-6. Ανακτήθηκε από: <https://www.uwlax.edu/>.

Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*, California, Sky Oaks Productions. <https://doi.org/10.3138/cmlr.44.3.553>

Auckland Languages Strategy Working Group (2018). *Strategy for Languages in Education in Aotearoa New Zealand 2019-2033*. Ανακτήθηκε από: <https://ilep.ac.nz/>

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th Ed.). Clevedon: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε από: <https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/09/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>

Bhandari, P. (2020). *What Is Qualitative Research? Methods & Examples*. <https://www.scribbr.com/methodology/qualitative-research>

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>

Bland, J. (Ed.) (2015). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/33811509/Teaching_English_to_Young_Learners_Critical_Issues_in_Language_Teaching_with_3_12_Year_Olds_Introduction

Blok, H. (1999). Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. *Language Learning*, 49, 343-371. DOI: [10.1111/0023-8333.00091](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00091)

Bloom, B.S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley. [Online] <https://wellcomecollection.org/works/yzyz4xst>

Boeckx, Cedric & Longa, Víctor. (2011). Lenneberg's Views on Language Development and Evolution and Their Relevance for Modern Bilingualism. *Bilingualism*. 5. DOI: [10.5964/bioling.8851](https://doi.org/10.5964/bioling.8851)

Bot, K.D. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 409-418. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.14746/SLLT.2014.4.3.2>

Braunstein, L. (2006). Adult ESL learners' attitudes towards movement (TPR) and drama (TPR Storytelling) in the classroom. *CATESOL*, 18(1), 7-20. Ανακτήθηκε από: http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ18_braunstein-1.pdf

Brinton, D., Snow, M.A., & Weshe, M. B. (1989). Content-based language instruction. New York: Newbury House. DOI:[10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0019](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0019)

Brown, H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Ανακτήθηκε από: http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf

Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care* 181(6): 717-732. DOI:[10.1080/03004430.2010.485313](https://doi.org/10.1080/03004430.2010.485313)

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*. 31(1), 21–32. DOI:[10.4324/9780203088609-13](https://doi.org/10.4324/9780203088609-13)

Bruner, J.S. (1966). *Studies in Cognitive Growth (Infancy)*: New York: Wiley.

Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*: W. Washington: Norton

Burgess, S. R., and Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: evidence from a preschool sample. *J. Exp. Child Psychol.* 70, 117–141. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2450>

Butler, Y. G. (2009b). How do teachers observe and evaluate elementary school students' foreign language performance? A case study from South Korea. *TESOL Quarterly*, 43, 417–444. DOI:[10.1002/j.1545-7249.2009.tb00243.x](https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00243.x)

California Department of Education, (2003). Health Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve. Ανακτήθηκε από: <https://www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/healthfw.pdf>

Cameron, L., (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>

Carter, R. & Nunan, D. (2007). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castro, R. (2010). A pilot study comparing Total Physical Response Storytelling with the Grammar-Translation teaching strategy to determine their effectiveness in vocabulary acquisition among English as second language adult learners. MA thesis,

Dominican University of California, California. Ανακτήθηκε από: <http://scholar.dominican.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1123&context=masters-theses>.

Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από: <https://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf>

Collins, M. F. (2004). ESL preschoolers' English vocabulary acquisition and story comprehension from storybook reading. PhD diss., Boston University, Massachusetts. Abstracts International, 65(03), 824. <https://hdl.handle.net/2144/32746>

Commission of the European Communities (2006b). Efficiency and equity in European education and training systems. Communication from the European Commission to the Council and to the European Parliament. Brussels: COM 481. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/39063916_Efficiency_and_Equity_in_European_Education_and_Training_Systems

Commission, E. (2012). Children in Europe start learning foreign languages at an increasingly early age. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Ανακτήθηκε από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-2012_en

Commission, E. (2019). Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *European Journal of Language Policy* 11(1), 129-137. Ανακτήθηκε από: <https://www.muse.jhu.edu/article/722562>.

Cook, V. (1985). Chomsky's universal grammar and second language learning. Ανακτήθηκε από: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/AL85.htm>

Cook, L. & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failures*, 35(4), 6-9. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1991.9944251>

Corbett, J. (2003). An intercultural approach to English language teaching. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596858>

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

Council of Europe. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. European Commission Survey. Eurydice Report. Ανακτήθηκε από: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/071EN/012_references_071EN

Council of Europe. (2007). Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment. Ανακτήθηκε από: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr>

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>

Coyle, Y., G. & R.G. Gracia (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, Volume 68, Issue 3: 276–285. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1093/elt/ccu015>

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Rev. Educ. R.* 49, 222–251. Doi: 10.2307/1169960

Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>

Dagarin Fojkar, Mateja; Skubic, Darija. Pre-service preschool teachers' beliefs about foreign language learning and early foreign language teaching in Slovenia *CEPS Journal* 7 (2017) 4, S. 85-104. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165346>

Dagarin, M. & Andraka, M. (2007). Evaluation of teacher training programmes for primary teachers of English – A comparative study. In Nikolov Marianne (2007), *TEMOLAYOLE – Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Ανακτήθηκε από: <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/43/language/en-GB/Default.aspx>

Dale, E., & O'Rourke, J. (1976). *The living word vocabulary: The words we know*. Elgin, IL: Dome.

Davis, G. M., & Fan, W. (2016). English vocabulary acquisition through songs in Chinese kindergarten students. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39(1), 59-71. <https://doi.org/10.1515/cjal-2016-0004>

Davis, A. K. (2017). *Teacher perceptions of middle school students meeting English language arts literacy standards*. Concordia University, Portland, Oregon. https://digitalcommons.csp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1103&context=cup_commons_grad_edd

DeKeyser, R. M., & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? In J. F. Kroll & A.-M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 89–108). Oxford: Oxford University Press

Demir, Ş., & Çubukçu, F. (2014). To have or not to have TPRS for preschoolers. *Asian Journal of Instruction*, 2(1), 186-197. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:54099234>

DES (2017). *Languages Connect. Ireland's Strategy for Foreign Languages in Education 2017-2026*. Ανακτήθηκε από: <https://www.education.ie/en/Publications/Corporate->

[Reports/StrategyStatement/Department-of-Education-and-Skills-Strategy-Statement-2016-2019.pdf](#)

Dolean, D. (2015). How early can we efficiently start teaching a foreign language? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 706–719. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104047>

Dryden, G. & Vos, J. (1997). *The Learning Revolution*. Auckland, NZ: The Learning Web. Ανακτήθηκε από: <http://cmap.upb.edu.co/rid=1GOBQRQMK-1GN76W1-7JB/The-Learning-Revolution.pdf>

Ekstrand, L.H. (1975). Age and Length of Residence as Variables Related to the Adjustment of Migrant Children, with Special Reference to Second Language Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED129100>

Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. *European Commission*. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf.

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174–187. <https://doi.org/10.2307/747863>

Elvin, P., E. Maageró & Simonsen, B. (2007). How do the dinosaurs speak in England? English in Kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 71-86. Doi: 10.1080/13502930601103199

Enever, J. (2015). The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.5040/9781474257145.ch-002>

Enever, J., Lindgren, E. and Ivanov, S. (eds.) (2014) *Conference Proceedings from Early Language Learning: Theory and Practice 2014*. Umea Studies in Language and Literature 25. Umea: Umea University, Department of Language Studies.

Er, Sühendan. (2013). Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 93. 1766-1768. 10.1016/j.sbspro.2013.10.113. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/273852128_Using_Total_Physical_Response_Method_in_Early_Childhood_Foreign_Language_Teaching_Environments

Er, Sühendan. (2014). Which is the Most Appropriate Strategy for Very Young Language Learners? 4. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/303793146_Which_is_the_Most_Appropriate_Strategy_for_Very_Young_Language_Learners

European Commission. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity 2004–2006*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Ανακτήθηκε από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/ALL/?uri=URISERV:c11068>

European Commission (Ed.). (2006). Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83>

European Commission. (2011). Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020). Ανακτήθηκε από: http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf

European Commission. (2014). Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 edition. Eurydice report. Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/ec0319375enn_0.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice, (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_en

European Commission. (2018). Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. Ανακτήθηκε από: <https://education.ec.europa.eu/council-recommendation-on-a-comprehensive-approach-to-the-teaching-and-learning-of-languages>

Eurydice (2019b). National Education Systems. Belgium – German Speaking Community Overview. Ανακτήθηκε από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-germanspeaking-community_en

Evangelou, M. (2009). Early years learning and development: literature review. Ανακτήθηκε από: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142423696>

Figel, J. (2005). Language teaching: 50% of young Europeans learn a foreign language from primary school onwards. [Press release]. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_05_163

Finnish National Agency for Education. (2014). New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. Ανακτήθηκε από: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>

Fleta, T. & Garcia Bermejo, M L. (2016). The Impact of Music on Creativity: Exploring Classroom Research. In book: Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning (pp.119-130). Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/309112990_The_Impact_of_Music_on_Creativity_Exploring_Classroom_Research

Flores, C. & Corcoll, C. (2008). Learning a foreign language in Infant education: A challenge for the school. CIREL (Centre de Support a la Innovació i Recerca Educativa

en Llengües, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya). Ανακτήθηκε από: <http://srcvnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/docs/pdf/challenge.pdf>

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, 4th Edition. New York: Teachers College Press. <http://mehr Mohammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/The-New-Meaning-of-Educational-Change.pdf>

Ganschow, L., & Sparks, R. L. (2000). Reflections on foreign language study for students with language learning problems: research, issues and challenges. *Dyslexia (Chichester, England)*, 6(2), 87–100. [https://doi.org/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 Mayo, P., & Basterrechea, M. (2017). CLIL and SLA. Insights from an interactionist perspective. In A. Llinares & T. Morton (Eds.). *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 33-50). Amsterdam: John Benjamins. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1075/llt.47>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences

Gil, V.M. (2015). *Is the Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) approach an efficient methodology for infant education students?* MA thesis, University Jaume I, Castello de la Plana, Spain. Ανακτήθηκε από: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/146092>.

Gobby, B. & Millei, Z. (2017). *Schooling, Its History and Power*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/321491194_Schooling_Its_History_and_Power

Göktolga, B.I. (2013) Self Reports of Preschool Foreign Language Teachers on Early Childhood Foreign Language Teaching and Related Challenges. The Department of Early Childhood Education. *Open Access Library Journal*, Vol.2 No.7. Ανακτήθηκε από: <https://www.scirp.org/%28S%28351jmbntvnsjt1aadkozje%29%29/reference/referenc espapers.aspx?referenceid=1814462>

Golberg, H., Paradis, J. & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as L2. *Applied Psycholinguistics*. 29. 41 - 65. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1017/S014271640808003X>

Gov. uk. (2013). *Education and Training Statistics for the United Kingdom*. Ανακτήθηκε από: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/255083/v01-2013.pdf

Gray, P. (2017). Self-Directed Education—Unschooling and Democratic Schooling. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.80>

Graves, Alex & Mohamed, Abdel-Rahman & Hinton, Geoffrey. (2013). Speech Recognition with Deep Recurrent Neural Networks. ICASSP, IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing - Proceedings. 38. 10.1109/ICASSP.2013.6638947. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/258818168_Speech_Recognition_with_Deep_Recurrent_Neural_Networks

Griva, E., & Petrulis-Wright, J. (1999). The role of English oral language proficiency in reading development of L1 and L2 primary level children. Unpublished manuscript, Department of Human Development and Applied Psychology. University of Toronto, Ontario, Canada. https://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape11/PQDD_0005/MQ40667.pdf

Griva, E. & Sivropoulou, R. (2009). Implementation and Evaluation of an Early Foreign Language Learning Project in Kindergarten. Early Childhood Education Journal. 37. 79-87. 10.1007/s10643-009-0314-3. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/225547754_Implementation_and_Evaluation_of_an_Early_Foreign_Language_Learning_Project_in_Kindergarten

Griva, E., Deligianni, Manolopoulou, S., Androulakis, G., Beaumont, M., Richard & Jenkins, Jennifer & Karavas, Evdokia & Mattheoudaki-Sayegh, Marina & Papageorgiou, Spiros & Psaltou-Joycey, Angeliki. (2017). CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives Part I. RESEARCH PAPERS IN LANGUAGE TEACHING AND TESTING. 8. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/322539710_CLIL_implementation_in_foreign_language_contexts_Exploring_challenges_and_perspectives_Part_I

Haddad, R. (2017). Teachers' attitudes towards teaching English as a foreign language in the first four grades in Jordan. International Journal of Research in Education and Psychology, 5(2), 620–635. DOI: <http://dx.doi.org/10.12785/IJREP/050216>

Halliwell, S. (1992). Teaching English in the primary classroom. U.K.: Longman. Ανάκτηση από: <https://pdfcookie.com/download/susan-halliwell-teaching-english-in-the-primary-classroom-longman-handbooks-for-language-teachers-1992-8v444o38k1vg>

Hanušová, S. & Najvar, P. (2005). Early foreign language instruction in the Czech Republic in the light of empirical research. Ανακτήθηκε από: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0031.pdf>

Hashemi, M., & Azizinezhad, M. (2011). Teaching English to children: A unique, challenging experience for teachers, effective teaching ideas. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30, 2083–2087. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.405>

Haugland, Susan. (2000). What Role Should Technology Play in Young Children's Learning? Part 2. Early Childhood Classrooms in the 21st Century: Using Computers to Maximize Learning. Young Children. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/234747931_What_Role_Should_Technology_Play_in_Young_Children's_Learning?part=2

[y Play in Young Children's Learning Part 2 Early Childhood Classrooms in the 21st Century Using Computers to Maximize Learning](#)

Hawkins, M. (2005). Becoming a Student: Identity Work and Academic Literacies in Early Schooling. *TESOL Quarterly*, Vol. 39, pp. 59-82. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.2307/3588452>

Helland, T., and Morken, F. (2016). Neurocognitive development and predictors of L1 and L2 literacy skills in dyslexia: a longitudinal study of children 5-11 Years Old. *Dyslexia* 22, 3–26. Doi: 10.1002/dys.1515

Hillyard, S. (2016). Rhythmic patterns in stories and word order production (adjective + noun) in four-year-old EFL learners. In Murphy, V. A., & Evangelou, M. (Eds.). (2016). Early childhood education in English for speakers of other languages. British Council.

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F240%20Early%20Childhood%20Education%20inners%20FINAL%20web.pdf

Ho, Y.-C., Cheung, M.-C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439–450. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>

Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2001). Age and L2 learning: The hazards of matching practical “implications” with theoretical “facts”. *TESOL Quarterly*, 35, 151–170. DOI: [10.2307/3587863](https://doi.org/10.2307/3587863)

Hymes, D. A. (1974). *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Φιλαδέλφεια: University of Pennsylvania Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500006758>

Inbar, O., Shohamy, E. (2009). Assessing young language learners: What is the construct? DOI: [10.1515/9783110218282.83](https://doi.org/10.1515/9783110218282.83)

Ioannou-Georgiou, S. (2012). Reviewing the Puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66, 495-504. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1093/elt/ccs047>

Ioannou-Georgiou, S. (2015). Early language learning in Cyprus: Voices from the classroom. In S. Mourao & M. Lourenco (Eds.). *Early years second language education: International Perspectives on theory and practice* (pp. 95-108). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315889948>

Jebeli, M. (2012). Effects of Teaching Proficiency through Reading and Storytelling on Iranian students' vocabulary acquisition. MA thesis, University of Technology, Malaysia. Ανακτήθηκε από: <http://eprints.utm.my>

Johnstone, R. (1994). *Teaching modern language at primary school: Approaches and implications*. Publisher: Scottish Council for Research in Education.

<http://rportal.lib.ntnu.edu.tw:8080/server/api/core/bitstreams/17fb66bc-591f-46c5-acd0-8d02bc7d7ac8/content>

Johnstone, R. (2002). *Addressing “the age factor:” Some implications for languages policy*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Council of Europe. Ανακτήθηκε από: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/johnstoneen.pdf>

Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In Enever, Janet. (2009). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/265383704_Young_Learner_English_Language_Policy_and_Implementation_International_Perspectives

Kara, Ketevan & Eveyik, Evrim. (2019). Effects of TPRS on Very Young Learners' Vocabulary Acquisition. *Advances in Language and Literary Studies*. 10. 135-146. 10.7575/aiac.all.v.10n.1p.135. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.1p.135>

Kearney, E., & Ahn, S.-Y. (2013). Awakening to world languages: Intercultural awareness in very young learners. *Learning Languages*, 18(2), 44-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090897.pdf>

Keogh-Bryan, K. (2019). Background paper: Integrating modern foreign languages in a redeveloped primary curriculum. Ανακτήθηκε από: <https://ncca.ie/en/resources/primary-curriculum-review-and-redevelopment-background-paper-integrating-modern-foreign-languages-in-a-redeveloped-primary-curriculum/>

Kersten, K (Ed.). (2008). ELIAS: Early Language and Intercultural Acquisition Studies. Final report. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572836.pdf>

Kersten, K., and Rhode, A. (2013). Teaching English to young learners, in *Language Acquisition and Use in Multilingual Context*. Ed. A. Flyman Mattsson and C. Norrby (Lund: Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund), 107–121. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/5329199/4075031.pdf>

Kocaman, Orhan & Kocaman, Nurgül. (2012). Age Factor in Foreign Language Education at Preschool Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 55. 168–177. 10.1016/j.sbspro.2012.09.491. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/257717078_Age_Factor_in_Foreign_Language_Education_At_Preschool_Level

Koschmann, T., & LeBaron, C. (2002). Learner Articulation as Interactional Achievement: Studying the Conversation of Gesture. *Cognition and Instruction*, 20(2), 249–282. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/3233875>

Kotulak, R. (1996). *Inside the Brain*. Andrews and McMeel. DOI:[10.1006/pmed.1998.0281](https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0281)

Krashen, Stephen. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/242431410 Principles and Practice in Second Language Acquisition](https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition)

Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573–582. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/3586451>

Lahire, B. (1998). *L' homme pluriel. Les ressorts de l' action*, Paris, Nathan. <https://doi.org/10.4000/sdt.37736>

Larson-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (2nd Ed.) Oxford University Press. https://www.uobabylon.edu.iq/eprints/publication_3_8715_1861.pdf

Larson-Hall, J. (2005). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, SAGE Publications, 2008, 24 (1), pp.35-63. Ff10.1177/0267658307082981ff. fffal-00570738f. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177%2F0267658307082981>

Lefever, S. (2014). Connecting with English: Teaching English to preschool children in Iceland. In J. Enever, E. Lindren, & S. Ivanov (Eds.), *Conference proceedings from early language learning: Theory and practice 2014* (pp. 78-81). Umeå University, Umeå, Sweden.

Leśniewska, Justyna & Pichette, François. (2014). Songs vs. stories: Impact of input sources on ESL vocabulary acquisition by preliterate children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 19. 1-17. 10.1080/13670050.2014.960360. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/277932840 Songs vs stories Impact of input sources on ESL vocabulary acquisition by preliterate children](https://www.researchgate.net/publication/277932840_Songs_vs_stories_Impact_of_input_sources_on_ESL_vocabulary_acquisition_by_preliterate_children)

Lesniewska, J., & Pichette, F. (2016). Songs vs. stories: Impact of input sources on ESL vocabulary acquisition by preliterate children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 18-34. DOI:[10.1080/13670050.2014.960360](https://doi.org/10.1080/13670050.2014.960360)

Li, N. (2013). Is TPRS an effective method for teaching Chinese as a foreign language among young learners of beginning levels? Paper presented at The European Conference on Education. Brighton, UK. July. https://kipdf.com/queue/is-tprs-an-effective-method-for-teaching-chinese-as-a-foreign-language-among-you_5af082017f8b9a02268b45e7.html

Lindahl, K., & Sayer, P. (2018). Early EFL Instruction and L1 Literacy. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 20(2), pp. 184-194. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.14483/22487085.12900>

Linuwih, E., & Trihastutie, N. (2020). Digital Entertainment to Support Toddlers' Language and Cognitive Development. *TEKNOSASTIK*. Vol. 18 (1). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.33365/ts.v18i1.467>

Łockiewicz, M., Sarzała-Przybylska, Z., & Lipowska, M. (2018). Early predictors of learning a foreign language in pre-school – Polish as a first language. English as a foreign language. *Frontiers in Psychology*, 9, 1813. Ανακτήθηκε από: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30319508/>

Lundberg, G. (2007). Developing teachers of young learners: in-service for educational change and improvement. In In Nikolov Marianne (2007), *TEMOLAYOLE – Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Ανακτήθηκε από: <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/43/language/en-GB/Default.aspx>

MacNaughton, G., Rolfe, S. A., & Siraj-Blatchford, I. (Eds.). (2010). *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory and Practice*: Allen & Unwin. <https://doi.org/10.4324/9781003115403>

Madrid, D. (2001). A conceptual framework for the teaching of foreign languages in infant education. In D. Madrid, F. Herrera, M. C. Mesa, F. Cruz, & M. (Eds.), *European models of children integration* (pp. 145–152). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Marsh, D. (2002). Using languages to learn and learning to use languages: An introduction to CLIL for parents and young people. TIE-CLIL. <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf>

Marsh, D., & Frigols Martín, M. J. (2012). Content and language integrated learning. In *The encyclopedia of applied linguistics*. Boston: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0190>

Marinova-Todd, S., Marshall D.B., Snow, K. (Spring, 2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No. 1. pp. 9-34. https://personal.utdallas.edu/~assmann/hcs6367/marinova_todd_marshall_snow00.pdf

Martin-Beltran, M. & Madigan Percy, M. (2014). Teachers and Teaching: Collaboration to teach English language Learners: opportunities for shared teacher learning, *Teachers and Teaching: theory and practice*. DOI: [10.1080/13540602.2014.885704](https://doi.org/10.1080/13540602.2014.885704)

Mayer, R. (2004). Should there be a three-strike rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.14>

McCarrick, Katy & Li, Xiaoming. (2007). Buried Treasure: The Impact of Computer Use on Young Children's Social, Cognitive, Language Development and Motivation. *AACE Journal*. 15. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/255658606_Buried_Treasure_The_Impact_of_Computer_Use_on_Young_Children's_Social_Cognitive_Language_Development_and_Motivation

McLaughlin, B. (1991). The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. In Harley, B., Allen, P., Cummins, J.,

Swain, M. (Eds.). *The Development of Second Language Proficiency* (pp. 158–174). Cambridge, England: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1177%2F026765839100700304>

Melby-Lervag, M., Lyster, S.-A. H., and Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychol. Bull.* 138, 322–352.
<https://doi.org/10.1037/a0026744>

Middendorf, C. (2008). *Differentiating Instruction in Kindergarten*. Scholastic Inc.

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (2008). *Unterricht und Ausbildung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft: Eupen. Ανακτήθηκε από:
http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2209/5222_page-2/

Ministry of Education and Culture (2017). *Multilingualism as a Strength: Procedural recommendations for developing Finland's national language reserve*. Ανακτήθηκε από: <https://eiie.org/en/detail/15618/finland-enhancing-national-language-skills>.

Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education (2018). *Finland invests in early language learning*. Ανακτήθηκε από: https://www.oph.fi/.../187642_Finland_invests_in_early_language_learning.pdf

Morrison, S. (2002). *Second Language Teaching Methodologies*. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472851.pdf>

Mourao, S. (2014). Taking play seriously in the pre-primary English classroom. *ELT Journal*, 68(3), 254–264. DOI:[10.1093/elt/ccu018](https://doi.org/10.1093/elt/ccu018)

Mourao, S. (2015). English in preprimary: The challenged of getting it right. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds* (pp. 51–70). London: Bloomsbury Publishing. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/33811509/Teaching_English_to_Young_Learners_Critical_Issues_in_Language_Teaching_with_3_12_Year_Olds_Introduction

Mourão, S. & Robinson, P. (2016). Facilitating the learning of English through collaborative practice. In Murphy, V. A., & Evangelou, M. (Eds.). (2016). *Early childhood education in English for speakers of other languages*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F240%20Early%20Childhood%20Education%20inners%20FINAL%20web.pdf

Mourão, S. (2019). Integrating and emulating: Early English initiatives in Portugal. 10.21832/ROKITA2500. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/331148075_Integrating_and_emulating_Early_English_initiatives_in_Portugal

Murphy, V. A., & Evangelou, M. (Eds.). (2016). *Early childhood education in English for speakers of other languages*. British Council. Ανακτήθηκε από:

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F240%20Early%20Childhood%20Education%20Inners%20FINAL%20web.pdf

Murphy, V. A., Evangelou, M., Goff, J., & Tracz, R. (2016). European perspectives on early childhood and care in English for speakers of other languages. In V. A. Murphy & M. Evangelou (Eds.), *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 57–74). London: British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F240%20Early%20Childhood%20Education%20Inners%20FINAL%20web.pdf

Myles, F. (2017). Learning foreign languages in primary schools: is younger better? *Languages, Society & Policy*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.17863/CAM.9806>

NAEYC (1996). Position Statement: Technology and Young Children--Ages Three through Eight. *Young Children*, 51(6), 11-16. Ανακτήθηκε από: <https://www.learntechlib.org/p/81791/>.

Nikolov, M. (1999). Why do you learn English? Because the teacher is short. A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33–56. DOI:[10.1191/136216899670790538](https://doi.org/10.1191/136216899670790538)

Nikolov, M., & Mihaljevic, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Applied Linguistics*, 26, 234–260. DOI:[10.1017/S0267190506000122](https://doi.org/10.1017/S0267190506000122)

Nikolov, M., & Mihaljević Djigunović, J. (2011). All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95–119. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1017/S0267190511000183>.

Palmer, D. C. (2009). *Verbal Behavior*. William James Lectures. Harvard University. Ανακτήθηκε από <https://www.behavior.org/resources/595.pdf>

Pan, J., McBride-Chang, C., Shu, H., Liu, H., Zhang, Y., and Li, H. (2011). What is in the naming? A 5-year longitudinal study of early rapid naming and phonological sensitivity in relation to subsequent reading skills in both native Chinese and English as a second language. *J. Educ. Psychol.* 103, 897–908. Doi: 10.1037/a0024344

Papadopoulos, I. & Griva, E. (2014). Learning the Traces of Greek Culture: A CLIL project for Raising Cultural Awareness and Developing L2 Skills. *The International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 8/1: 76-92. Ανακτήθηκε από: <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/168/65>

Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>

Patwoski, M. (1982). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. <http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/patkowski/patkowski-03.pdf>

Paulsen, P. (2001). New era trends and technologies in foreign language learning: an annotated bibliography. Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer Enhanced Learning. Ανακτήθηκε από: <http://imej.wfu.edu/articles/2001/1/05/index.asp>

Peck, S., Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1993). Teaching English to Children. TESOL Quarterly, 27(2), 350. <https://doi.org/10.2307/3587163>

Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D.W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanations and repeated listening to stories: do they overcome the Matthew effect?" Journal of Educational Psychology, 94, 22- 33. DOI: 10.1037//0022-0663.94.1.23

Penuel, William & Fishman, Barry & Yamaguchi, Ryoko & Gallagher, Lawrence. (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J. 44. 921-958. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207308221>

Pfenninger, S. E. (2018). Early childhood education in English for speakers of other languages. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21(8), 1049-1052. DOI: 10.1080/13670050.2016.1219092

Piaget, J. (1952b). The origins of intelligence in children (M. Cook, Trans.). New York: International Universities Press

Piaget, J. (1967). Biology and Knowledge. Chicago: Chicago University Press.

PISA (2015). Finland Student performance. Retrieved from: Education GPS, OECD. Ανακτήθηκε από: <http://gpseducation.oecd.org>

Politzer, R., & Weiss, L. (1969). An experiment in improving achievement in foreign language through learning of selected skills associated with language aptitude. Final Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED046261.pdf>

Pynnönen, J. (2013). Finnish preschool children's experiences of an English language shower. Unpublished Master's Thesis. University of Jyväskylä Department of Languages: Finland. Ανακτήθηκε από: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41093/URN:NBN:fi:jyu-201303211356.pdf?sequence=1>

Rajagopalan, K. (2009). Exposing young children to English as a foreign language: The emerging role of world English. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48(2), 185-196. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200002>

Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (2001). Approaches and methods in language teaching. USA: Cambridge University Press. <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>

Rîmniceanu, R. A. (2020). Foreign language instruction should begin in Kindergarten. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/340255026_Foreign_language_instruction_should_begin_in_kindergarten

Rixon, S. (2013) British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide. London: British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20Ys_FINAL_Med_res_online.pdf

Rixon, S. (2015). Primary English and critical issues: A worldwide perspective. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12-year-olds* (pp. 31–50). Bloomsbury. https://www.academia.edu/33811509/Teaching_English_to_Young_Learners_Critical_Issues_in_Language_Teaching_with_3_12_Year_Olds_Introduction

Roberts, B., & Thomas, S. (2014). Center for Accelerated Language Acquisition (CALA) test scores: another look at the value of implicit language instruction through comprehensible input. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 2-12. https://www.mtsu.edu/cala/documents/CALA_article_IJFLT.pdf

Robinson, P., Mourao, S., & Kang, N. J. (2015). English learning areas in pre-primary classrooms: An investigation of their effectiveness. London: British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_English%20learning%20areas%20in%20pre-primary%20classrooms.pdf

Rodríguez López, B., & Varela Méndez, R. (2004). Models of Teaching Foreign Languages to Young Children. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 163 - 175. Ανακτήθηκε από: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110163A>

Róg, T. (2015). Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish Kindergarten curriculum changes. *Journal of Linguistic and Intercultural Education*. *JoLie*, 8, 179–202. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.29302/jolie.2015.8.12>

Rokita-Jaśkow, J. (2013). Foreign language learning at pre-primary level: Parental aspirations and educational practice. Kraków: Pedagogical University Press. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/6563/PM659--Foreign-language-learning--Rokita-Jaskow.pdf?sequence=1>

Sapir, E. (1921). *Language. An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt Brace and Co. <https://www.ugr.es/~fmanjon/Sapir,%20Edward%20-%20Language,%20An%20Introduction%20to%20the%20Study%20of%20Speech.pdf>

Sawyer, L. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching*. 13. 211-245. 10.1080/13540600701299767. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/13540600701299767>

Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://www.savingthewahyanites.net/wp-content/uploads/2012/01/VocabularyInLanguageTeaching-NorbertSchmitt-2000.pdf>

Schröter, T., & Molander Danielsson, K. (2016). English for young learners in Sweden: Activities, materials and language use in the classroom. *Litteratur och språk*, 11, 47-73. Ανακτήθηκε από: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-33154>

Science Daily. (2009). Benefits of Including a Foreign Language in Preschool. Ανακτήθηκε από: <https://www.brighthubeducation.com/teaching-preschool/109848-including-foreign-language-in-the-preschool-curriculum/>

Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*. 106(2):975-83. Doi: 10.1016/j.cognition.2007.03.005.

Şeker, P., Girgin, G. & Akamca, G. (2012). A Study on the Contributions of Second Language Education to Language Development in Pre-school Period. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 47. 230–234. 10.1016/j.sbspro.2012.06.643. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.643>

Shaaban, K. (2000). Assessment of Young Learners' Achievement in ESL Classes in the Lebanon. *Language, Culture and Curriculum*, 13:3, 306-317. DOI: 10.1080/07908310008666606

Shore, R. (2009b). PreK-3rd: Teacher Quality Matters. New York: Foundation for Child Development. https://www.fcd-us.org/assets/2016/04/PreK-3rd_Teacher_Quality_Matters.pdf

Sığirtmaç, A. & Özbek, S. (2009). Teaching English in Early Childhood. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), pp.107-122. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/41764834_Teaching_English_in_Early_Childhood

Singleton, D. (1997). Second language in primary school: The age dimension. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 15, 155-166. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407873.pdf>

Singleton, D. (2005). The critical period hypotheses: A coat of many colors. *International review of applied linguistics in language teaching*, 43(4), 269–285. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.4.269>

Smith, R. H. (2000). Assimilative and contrastive emotional reactions to upward and downward social comparisons. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 173–200). Kluwer Academic Publishers. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4237-7_10

Snow, C., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49(4), 1114–1128. <https://www.kennethreeds.com/uploads/2/3/3/0/2330615/article.pdf>

Snow, C. E., & Kim, Y.-S. (2007). Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English language learners. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum

(Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 123–139). Guilford Press.

Soleimani, H., & Akbari, M. (2013). The effect of storytelling on children's learning English vocabulary: A case in Iran. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(11), 4005-4014. Ανακτήθηκε από: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effect-of-Storytelling-on-Children-%27s-Learning-Soleimani-Akbari/974d572a3311f22775dd7434121d13ea3f4f98bc>

Sparks, R., & Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01076.x>

Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., and Javorsky, J. (2006). Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Ann. Dyslexia* 56, 129–160. Ανακτήθηκε από: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11881-006-0006-2>

Sparks, R. L., Patton, J., and Ganschow, L. (2012). Profiles of more and less successful L2 learners: a cluster analysis study. *Learn. Individ. D* 22, 463–472. Doi: 10.1016/j.lindif.2012.03.009

Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Millburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209–223. <https://doi.org/10.2307/1131201>

Strouse, G. A., & Ganea, P. A. (2017). Parent–toddler behavior and language differ when reading electronic and print picture books. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 677. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00677>

Sun, H., Steinkrauss, R., Wieling, M., & de Bot, C. (2018). Individual differences in very young Chinese children's English vocabulary breadth and semantic depth: Internal and external factors. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(4), 405-425. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1178706>

Sutijono, A. A. (2014). The effect of Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) on the vocabulary achievement of elementary school students. MA thesis, Widya Mandala Catholic University, Surabaya, Indonesia. Ανακτήθηκε από: <http://repository.wima.ac.id/5227/>

Tavarez DaCosta, P. & Ortiz Polanco, Y. (2018). Kindergarten's EFL Teaching Methodology/Practices in Dominican Learning Centers. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED586931>

Tinsley, T. (2018). Language Trends Wales 2018. The state of language learning in secondary schools in Wales. Ανακτήθηκε από: <https://wales.britishcouncil.org/en/language-trends-wales>

Tkachenko, E. (2014). Introducing English in Norwegian pre-schools. In J. Enever, E. Lindgren, & S. Ivanov (Eds.), Conference proceedings from early language learning: theory and practice 2014. Umeå Studies in Language and Literature 25. Umeå University, Department of Language Studies.

Tunçarslan, H. K. (2013). The effect of short stories on teaching vocabulary to very young learners (aged 3-4 years): a suggested common syllabus. MA thesis, Gazi University, Ankara, Turkey. Ανακτήθηκε από: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/173/195>

UNICEF. (2012). The state of the world's children 2012: Children in an urban world. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/media/84881/file/SOWC-2012-executive-summary.pdf>

Uslu, B. (2020). From preschool to elementary 4th grade: The follow-up study of the effect of life-focused foreign language acquisition program. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 6(2), 273-283. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i2.927>

Uysal, N. & Yavuz, F. (2015). Teaching English to Very Young Learners. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 197. 19-22. 10.1016/j.sbspro.2015.07.042. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/282599660_Teaching_English_to_Very_Young_Learners

Van Driel, B. (2008). Intercultural Education- Preparing Europe's young of today for the challenges of tomorrow, Equal Voices, 23 (May), 2008, pp. 15-17. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/3-ev23en.pdf

Varguez, K.Z. (2009). Traditional and TPR Storytelling instruction in the beginning high school Spanish classroom. The International Journal of Foreign Language Teaching, 5(1), 2-11. <https://ijflt.com/wp-content/uploads/2021/03/IJFLTSummer-09.pdf>

Vilke, M. (1997). Research into the process of learning and acquiring English as a foreign language at the Department of English. Zagreb University. Studia romanica et anglica Zagrabiensia, 42, 399-409. Ανακτήθηκε από: <https://hrcak.srce.hr/file/178106>

Vos, J. (2008). Can Preschool Children Be Taught a Second Language? Ανακτήθηκε από: <http://www.frenchforlife.ca/documents/How%20Children%20learn%20languages%20including%20timeline.pdf>

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. (Original work published 1934). <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/Thinking-and-Speech.pdf>

Wafaa Salem Al-Yaseen | (2021) Teaching English to young children as an innovative practice: Kuwaiti public kindergarten teachers' beliefs, Cogent Education, 8:1, 1930492. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1930492>

Wallin, J. & Cheevakumjorn, B. (2020). Learning English as a Second Language: Earlier is better. *JEES (Journal of English Educators Society)*. 5. 1-8. 10.21070/jees.v5i1.349. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.21070/jees.v5i1.349>

Wells, G. (1999) *Dialogic Enquiry* Cambridge: C.U.P. DOI:[10.1017/CBO9780511605895](https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895)

Widodo, H. P. (2005). Teaching children using a Total Physical Response (TPR) method: rethinking. *Bahasa Dan Seni*, 33(2), 235-248. <https://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/10/Teaching-Children-Using-a-Total-Physical-Response-TPR-Method-Rethinking-Handoyo-Puji-Widodo.pdf>

Wiley, E., Bialystok, E., & Hakuta, K. (2005). New approaches to using census data to test the critical –period hypothesis for second language acquisition. *Psychological Science*, 16(4), 341–343. [https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(2005\)%20PsychScienceReply.pdf](https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(2005)%20PsychScienceReply.pdf)

Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T., & Burton, M. (2007). Windows into children’s thinking: a guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 363–369. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0189-0>.

Xerri, D. (2015). Maximising the value of CLIL through teacher education and development. In S. Pokrivčáková (Ed.), *CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers* (pp. 112-118). Nitra: Constantine the Philosopher University. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/19937967/Xerri_D_2015_Maximising_the_value_of_CLIL_through_teacher_education_and_development_In_S_Pokriv%C4%8D%C3%A1kov%C3%A1_Ed_CLIL_in_foreign_language_education_E_textbook_for_foreign_language_teachers_pp_112_118_Nitra_Constantine_the_Philosopher_University

Yamano, Y. (2013). Utilizing the CLIL Approach in a Japanese Primary School: A Comparative Study of CLIL and EFL Lessons. In *The Asian EFL Journal Special Edition CLIL in Asian Contexts: Emerging Trends*. Vol. 15, Issue 4. <https://asian-efl-journal.com/wp-content/uploads/Vol-15-Issue-4-December-2013-Special-Edition-45155200a.pdf>

Yang, T. (2008). Factors affecting EFL teachers’ use of multiple classroom assessment practices with young language learners. *English Language & Learning*, 32(4), 85-123. Ανακτήθηκε από: <http://rportal.lib.ntnu.edu.tw:8080/server/api/core/bitstreams/b13ac4a2-118b-450d-bce8-0ee4521a7988/content>

Yule. (1985). *The study of language : an introduction*. Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/47072608/George_Yule_The_Study_Of_Language

Zandian, S. (2014). Developing intercultural education in Iran: starting with young foreign language learners. In J. Enever, E. Lindgren, & S. Ivanov (Eds.), *Early Language Learning: Theory and Practice* (pp. 59-60). Umeå: Department of Language

Studies. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A771777&dswid=-5951>

Zhou, Y. & Ng, M. L. (2016). English as a foreign language (EFL) and English medium instruction (EMI) for three- to seven-year-old children in East Asian contexts. In Murphy, V. A., & Evangelou, M. (Eds.). (2016). Early childhood education in English for speakers of other languages. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F240%20Early%20Childhood%20Education%20inners%20FINAL%20web.pdf

Αλεξίου, Θ. & Πεντέρη, Ε. (2022). *Φιλοσοφία και ταυτότητα του προγράμματος EAN*. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ (2014). Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosxoliki_elpaidaysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ (2014). Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1859>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ (2020). Η Εισαγωγή Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση από: <https://elearning.iep.edu.gr/study/enrol/index.php?id=511>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ (2020). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ (2021). Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση από: <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Κακανά, Δ., Μ. & Καραντζά, Δ. (2001). Πρόγραμμα-πρόταση για τη διδασκαλία των αγγλικών ως ξένης γλώσσας στο ελληνικό νηπιαγωγείο: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση.

Καραγιάννη, Ε. & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/61_karagianni_kladakis.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής

γνώσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 19-36. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf

Παντολέων, Β. (2013). Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρόωμη παιδική ηλικία: στάσεις και απόψεις των γονιών. Ανακτήθηκε από: <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2099>

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία: η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση-προσχολική ηλικία (Τόμος 2ος)*, Αθήνα

Πεντέρη Ε., & Παπαναστασάτου Ε. (2021). Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. *Preschool and Primary Education*, 9(2). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/ppej.25791>

Σουλιώτη, Α. (2015). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Μια πιλοτική εφαρμογή στο νηπιαγωγείο. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/123456789/194>

ΦΕΚ 93/τ. Β/10-2-1999. «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ)»

ΦΕΚ 804/Β/09-6-2010. «Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα».

ΦΕΚ 2418/τ.Β/18.06.2020. «Δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο»

ΦΕΚ 2653/τ.Β/30.06.2020. «Ορισμός νηπιαγωγείων για την πιλοτική εισαγωγή δραστηριοτήτων στην αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο»

ΦΕΚ 3311/Β/26-7-2021. «Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου».

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367

Χρονοπούλου, Ε. (2018). Αποσχολοποίηση και Επαγγελματική Ηθική: Απορίες και αδιέξοδα του/της εκπαιδευτικού. Ανακτήθηκε από: https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18612/teliko%20MDE_EChronopoulou.pdf?sequence=1

ΠΗΓΕΣ

Foreign Language in the Elementary Schools/Language through Content (FLES/LTC)

<https://www.fcps.edu/academics/foreign-language-elementary-school-fles-programs>

Language Policy of the European Schools

<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality-equity/multilingualism>

A Framework For French as a Second Language in Ontario Schools

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/amenagement/fls.html>

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο (EAN)», Κωδικός ΟΠΣ (MIS) 5093563

<https://ean.auth.gr/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82/>

Γλωσσάριο που ιδρύθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών:

<http://combat.ecml.at/Resources/Glossary/tabid/266/language/en-GB/Default.aspx>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Το Πρωτόκολλο της συνέντευξης

Η έρευνα αυτή διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Σκοπός της διπλωματικής μου εργασίας είναι να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (ΠΕ60) και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Η συμβολή σας στην έρευνά μου είναι ιδιαίτερα σημαντική. Τ' αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης της έρευνας και θα τηρηθεί απόλυτα η εμπιστευτικότητα. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή και τον χρόνο σας.

Μ' εκτίμηση

Βασιλική Τζανή

Δημογραφικές Πληροφορίες

1. Ειδικότητα
2. Τίτλοι σπουδών
3. Διδακτική Εμπειρία
4. Σχολείο (λειτουργικότητα)
5. Αστική/ημιαστική/αγροτική περιοχή
6. Αριθμός παιδιών
7. Συμμετοχή στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος (2020-2021)

1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη «σχολειοποίηση» του νηπιαγωγείου;

- Πώς αντιλαμβάνεστε τους όρους «εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» και «εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας»;
- Ποιος από τους δύο θεωρείτε, ότι ταιριάζει στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και πώς τεκμηριώνετε την άποψή σας;

- Ποια είναι η άποψή σας για τον χρόνο διδασκαλίας (ώρες) των αγγλικών στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου;
- Θεωρείτε, ότι η συγκεκριμένη επιλογή (εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας) συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης των νηπίων;
Με ποιο τρόπο;
- Αν επιλέγατε εσείς, ποια ειδικότητα θα εισαγάγατε στην προσχολική εκπαίδευση;
- Ποιος πρέπει να είναι ο σκοπός της διδασκαλίας των αγγλικών στο νηπιαγωγείο κατά τη γνώμη σας;
- Έχετε υπόψη σας την ηλικία έναρξης διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε άλλες χώρες;
Σε ιδιωτικά κέντρα στην Ελλάδα;
- Διδάξατε κατά την πιλοτική εφαρμογή;
Ποιες οι εντυπώσεις σας;
Πώς αντιμετώπισαν τον εκπαιδευτικό ειδικότητας τα νήπια;

2. Ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές του νηπιαγωγείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς, σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο των αγγλικών;

- Θεωρείτε, ότι η ενσωμάτωση της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο θα συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων;
Στη διαπολιτισμική επικοινωνία;
Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Ποιες δεξιότητες και/ή γνώσεις πρέπει να έχουν κατακτήσει τα νήπια στο τέλος της σχολικής χρονιάς σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο των αγγλικών;
Μπορεί να συμβάλλει η διδασκαλία των αγγλικών στις γενικές δεξιότητες;
Αν ναι, με ποιον τρόπο;
- Θεωρείτε, ότι υπάρχει διαφοροποίηση στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα σε σύγκριση με τους μαθητές του δημοτικού σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους, που πρέπει να υιοθετηθούν;

- Με ποιον τρόπο αξιολογείτε την κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου στους μαθητές σας;

3. Ποια προσόντα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας για τη διδασκαλία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;

- Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε, ότι πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός, για να μπορεί να διδάξει ξένη γλώσσα σε παιδιά νηπιακής ηλικίας;
ακαδημαϊκά προσόντα;
διδασκτικά;
άλλες δεξιότητες;
- Θεωρείτε προσόν τη δυνατότητα συνεργασίας μ' έναν άλλον εκπαιδευτικό;
Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό αγγλικών/της τάξης;
- Θεωρείτε πιο αποτελεσματικό για το συγκεκριμένο πρόγραμμα έναν εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής με άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας ή έναν εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας με παιδαγωγική επάρκεια στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα;
Γιατί;
- Πώς έχουν εκλάβει οι γονείς την εισαγωγή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση;
- Παρακολούθησατε τη σχετική επιμόρφωση του ΙΕΠ;
Τη θεωρείτε επαρκή;
Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να περιλαμβάνει σε επόμενη φάση;

4. Ποιες είναι οι προκλήσεις κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων στο μάθημα των αγγλικών στο νηπιαγωγείο;

(Μόνο για ΠΕ06)

Με ποιο τρόπο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τις αντιμετωπίσουν;

- Θεωρείτε τον εαυτό σας επαρκή για τη σχεδίαση διδακτικών παρεμβάσεων στο μάθημα των αγγλικών στην προσχολική εκπαίδευση;
- Τι είδους δραστηριότητες και τι υλικά επιλέγετε;
- Ποιες ανησυχίες αντιμετωπίζετε κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος;
B1: Πώς τις αντιμετωπίζετε;

-
- Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζετε κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
 - Πως συμπεριφέρονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
 - Παρατηρείτε διαφορετική συμπεριφορά/ αντίδραση των μαθητών την ώρα των αγγλικών σε σχέση με άλλες δραστηριότητες;
Γιατί πιστεύετε, ότι συμβαίνει αυτό;
 - Πιστεύετε, ότι το γνωστικό αντικείμενο των αγγλικών απαιτεί διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας από άλλα μαθησιακά αντικείμενα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου;
Αν ναι, γιατί;
 - Ποιες αλλαγές θα προτεινάτε στην εκπαιδευτική ηγεσία σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση;