



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

(ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΗΝ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ)

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Προσεγγίζοντας την ιδέα της ένταξης της αγγλικής, ως ξένη γλώσσα, στο
Νηπιαγωγείο: αντιλήψεις, θέσεις και στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι
στην εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο, στο
Νηπιαγωγείο**

Δαδάνη Αλεξάνδρα

Σιώζιου Αλεξάνδρα

Επιβλέπουσα : Καρρά Αναστασία,

Λέκτορας εφαρμογών

Ηγουμενίτσα, Μάιος, 2019

**Approaching the idea of incorporating English, as a foreign language,
into the Kindergarten: the perceptions, positions and attitudes of pre-
school educators towards the introduction of a foreign language as a
separate subject in the Kindergarten**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ηγουμενίτσα, 29 Μαΐου 2019

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Αναστασία Καρρά,

2. Μέλος επιτροπής

3. Μέλος επιτροπής

© Δαδάνη, Αλεξάνδρα, 2019

Σιώζιου, Αλεξάνδρα, 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Δαδάνη Αλεξάνδρα

Σιώζιου Αλεξάνδρα

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της υποχρεωτικής υποβολής πτυχιακής εργασίας για την ολοκλήρωση των σπουδών μας στο Τμήμα Μετάφρασης και Διερμηνείας (πρώην Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2018- 2019). Για την υλοποίησή της αρχικά, ευχαριστούμε τους καθηγητές μας και τις οικογένειές μας που μας βοήθησαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε συνδυάζοντας οικογένεια, δεύτερο πτυχίο και εργασία. Επίσης, ευχαριστούμε τις συναδέλφους μας που συνεργάστηκαν μαζί μας κατά την ερευνητική διαδικασία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις θέσεις των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, πάνω σε ζητήματα που αφορούν μια πιθανή ένταξη της Αγγλικής γλώσσας ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο αναλυτικό προγράμματα του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου. Αναλυτικότερα, θα διερευνηθεί το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί συγκλίνουν θετικά στην ιδέα της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, κυρίως της αγγλικής, στο Νηπιαγωγείο ή αντιμετωπίζουν μια τέτοια καινοτομία με δισταγμό. Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιείται, είναι η μελέτη περίπτωσης, και η συλλογή των δεδομένων γίνεται μέσα από ερωτηματολόγια κλειστού τύπου που δόθηκαν σε εν ενεργεία νηπιαγωγούς. Το δείγμα που μελετήθηκε αφορά 50 νηπιαγωγούς της χώρας μας και η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων γίνεται με το λογισμικό πακέτο SPSS για σύνθετα στατιστικά δεδομένα. Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα καταδεικνύεται ότι, οι ελληνίδες νηπιαγωγοί θεωρούν το νηπιαγωγείο κατεξοχήν χώρο, όπου μπορούν να προαχθούν ζητήματα διαπολιτισμικότητας και ότι η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία. Επίσης, πιστεύουν ότι το νηπιαγωγείο μπορεί σε γενικές γραμμές να υποστηρίξει την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας σαν γνωστικό αντικείμενο. Παρόλα αυτά όμως, παραμένουν διστακτικές απέναντι σε μια πιθανή ένταξη της Αγγλικής γλώσσας στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, ενώ υπάρχει μία σημαντική τάση αποδοχής των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στα νηπιαγωγεία της χώρας, ωστόσο παράγοντες, όπως, η υλικοτεχνική υποδομή των ελληνικών νηπιαγωγείων, τα πολυπληθή τμήματα, τα οποία αποτελούν μια πραγματικότητα τα τελευταία χρόνια, και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, φαίνεται να αναστέλλουν μια γενικότερη αποδοχή του ζητήματος.

Λέξεις-κλειδιά: παγκοσμιοποίηση, προσχολική αγωγή, αναλυτικά προγράμματα, Ελλάδα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο, ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, δεύτερη/ ξένη γλώσσα, αντιλήψεις/θέσεις/στάσεις νηπιαγωγών

ABSTRACT

This research explores the ideas, attitudes and positions of the kindergarten teachers in Greece, on the question of a possible introduction of English as a second or foreign language in the syllabus of the modern Greek kindergarten. More specifically, it will be explored whether kindergarten teachers have a positive attitude towards the idea of teaching a foreign language, especially the English language, and to what extent, in the kindergarten or if they are hesitant towards this innovation. As methodological tools, we have used the methods of study case and closed-ended questionnaires, which were completed by teachers currently working at public kindergartens throughout Greece. The sample surveyed was 50 kindergarten teachers and the statistical analysis of the quantitative data was carried out with the SPSS software package, which is used for complex statistics. This research project is an attempt to depict the Greek reality; that is to say, that Greek preschool educators consider kindergartens a unique area, where intercultural issues can be promoted. Also, they believe that teaching a second language can begin from pre-school age and that kindergarten can generally support the introduction of a foreign language as a separate subject. Nevertheless, preschool educators are reluctant to the English language introduction in the curriculum of the kindergarten. More specifically, there are a lot of factors that influence and inhibit a more general acceptance of the issue, such as the outnumbered classes and the lack of proper infrastructure in terms of equipment and materials at kindergartens, problems which have been a reality lately. However, we can see a significant tendency for English to be accepted in our kindergartens.

Keywords: globalization, pre-school education, curriculum, Greece, intercultural education, English at kindergarten, separate subject, second/foreign language, perceptions/positions/attitudes of pre-school educators

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Μέρος Α΄ : Θεωρητικό πλαίσιο

Εισαγωγή:	10
Κεφάλαιο 1: Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικός θεσμός	14
1.1 Εισαγωγή	14
1.2 Προσεγγίζοντας τον όρο «Παγκοσμιοποίηση»	14
1.3 Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση	21
1.4 Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική	28
1.5 Συμπέρασμα	38

Κεφάλαιο 2: Τα αναλυτικά προγράμματα στην προσχολική αγωγή μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο	40
2.1 Εισαγωγή	40
2.2 Προσδιορίζοντας τον όρο «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών»	40
2.3 Παγκοσμιοποίηση και αναλυτικά προγράμματα σπουδών	45
2.4 Τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα	52
2.5 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα	61
2.6 Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσα μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα	76
2.7 Συμπέρασμα	83

Κεφάλαιο 3: Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σε παιδιά προσχολικής αγωγής μέσα από το πρίσμα των θεωρητικών	85
3.1 Εισαγωγή	85
3.2 Οι θεωρητικοί ως προϋπόθεση του εγχειρήματος	85
3.2.1 Jean Piaget	86
3.2.2 Noam Chomsky	88
3.2.3 Lev Vygotsky	90
3.2.4 Jerome Bruner	91
3.2.5 John Dewey	93
3.2.6 Howard Gardner	94
3.2.7 Πορίσματα της νευροεπιστήμης	96
3.3 Γενικές θεωρητικές αρχές	98
3.4 Συμπέρασμα	99

Κεφάλαιο 4: Προσεγγίζοντας την ιδέα της ένταξης της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο	100
4.1 Εισαγωγή	100
4.2 Η σπουδαιότητα της γλώσσας για τον άνθρωπο	100
Πρώτη/Μητρική γλώσσα	101
Δεύτερη γλώσσα	102
Ξένη γλώσσα	104
4.3 Ευρωπαϊκή Ένωση και προώθηση της πολυγλωσσίας	104
4.3.1 Ιστορική αναδρομή	105

4.3.2 Θεσμικό πλαίσιο εκμάθησης ευρωπαϊκών γλωσσών	107
4.3.3 Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020	109
4.3.4 Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ)	112
4.4 Κοινωνικές ανάγκες γλωσσομάθειας	114
4.5 Γλωσσομάθεια και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως σήμερα	115
4.6 Η σπουδαιότητα της Αγγλικής γλώσσας	119
4.7 Μεθοδολογία	123
4.7.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας	124
4.7.2 Βασικές αρχές για τη σωστή εφαρμογή της διαδικασίας	126
4.7.3 Τι σημαίνει «πρώιμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας»	128
4.7.4 Παιδαγωγικές διαδικασίες	129
4.7.5 Ορισμοί των όρων «Μεθοδολογία»-«Μέθοδοι»-«Προσέγγιση»	130
4.7.6 Ιστορική αναρδομή	132
4.7.7 Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών	135
Α Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative approach)	135
Β Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση (Task-based Learning)	139
Γ Η Προσέγγιση της εκμάθησης μέσω Κατανόησης (Comprehension approach)....	142
I. Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση (Total Physical Response)	144
II. Η Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach)	147
Δ Η Εκλεκτική Προσέγγιση (The eclectic Approach)	151
E Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning)	153
4.8 Ο βασικός ρόλος του παιχνιδιού στην πρώιμη εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας.....	161
4.9 Συμπέρασμα.....	163

Μέρος Β΄ : Ερευνητικό πλαίσιο

1. Ερευνητικό μέρος	165
1.1.1. Δημογραφικά στοιχεία-Προφίλ εκπαιδευτικού.....	165
1.1.2. Απόψεις εκπαιδευτικών.....	172
1.1.3. Ζητήματα πρακτικής εφαρμογής.....	180
1.1.4. Διεξαγωγή στατιστικής Ανάλυσης ερευνητικών ερωτημάτων	187
2. Συμπεράσματα	193

Παράρτημα	206
------------------------	------------

Νομοθεσία

Πίνακας με ακρωνύμια

Ελληνική βιβλιογραφία

Ξένηβιβλιογραφία

Ηλεκτρονικές Πηγές

Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό να προσεγγίσει την ιδέα της ένταξης της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο ως γνωστικό αντικείμενο. Το κίνητρο, το οποίο μας οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, ήταν ο προβληματισμός μας ως εκπαιδευτικοί και συνάδελφοι στο αν προετοιμάζουμε σωστά (ή ίσως αρκετά) τους μαθητές μας για ένα τόσο γρήγορα μεταβαλλόμενο και απαιτητικό μέλλον. Έτσι το ερώτημα τέθηκε ως εξής: *«Θα έχουν οι μαθητές του νηπιαγωγείου τα απαραίτητα εφόδια να ανταπεξέλθουν στο πολύγλωσσο περιβάλλον που θα πρέπει να ζήσουν, να εργαστούν και να επιβιώσουν;»*

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε είναι όχι μόνο αν τα παιδιά προσχολικής αγωγής είναι σε θέση ηλικιακά να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα, αλλά και αν θα πρέπει σε τόσο μικρή ηλικία να μάθουν να χειρίζονται και να επικοινωνούν σε κάποια άλλη γλώσσα εκτός της μητρικής τους. Ο βασικός στόχος μιας τέτοιας θεώρησης είναι οι μελλοντικοί ενήλικες, πολίτες ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου παγκοσμιοποιημένου κόσμου, να είναι πρόθυμοι και ικανοί να χρησιμοποιήσουν μια ξένη γλώσσα τόσο στην καθημερινότητά τους όσο και στον επαγγελματικό τους τομέα. Είναι η προσχολική η κατάλληλη ηλικία για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας; Είναι η αγγλική γλώσσα αυτή που θα μπορούσε να συμπεριληφθεί ως γνωστικό αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, λόγω της θέσης της στο παγκόσμιο γίνεσθαι;

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει, λοιπόν, να μελετήσει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις θέσεις των νηπιαγωγών πάνω στα ζητήματα που αφορούν στην εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Αναλυτικότερα, θα ερευνηθεί το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί είναι θετικοί ως προς την προώθηση ζητημάτων διαπολιτισμικότητας και αν συγκλίνουν θετικά στην ιδέα ένταξης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετα θα διερευνηθεί κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα του υπουργείου και οι κατευθυντήριες γραμμές που έχουν δοθεί από την Πολιτεία είναι αρκετές για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου. Μέσα από ποιες διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και πρακτικές εφαρμογές στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής (κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα) θα μπορούσε να επιτευχθεί κάτι τέτοιο; Οι δεδομένες συνθήκες των νηπιαγωγείων (υλικοτεχνική υποδομή, σύγχρονες οικονομικές δυσχέρειες κτλ), καθώς και το επιστημονικό επίπεδο και η επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών της χώρας μας ευνοούν την ανάπτυξη προγραμμάτων για την επίτευξη των παραπάνω στόχων;

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιείται είναι η μελέτη περίπτωσης, αφού το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στα αναλυτικά προγράμματα του Νηπιαγωγείου και η συλλογή

δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου, κλειστού τύπου που δόθηκε σε εν ενεργεία νηπιαγωγούς της χώρας μας. Το δείγμα μας αφορούσε 50 ελληνίδες νηπιαγωγούς. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS για σύνθετα στατιστικά δεδομένα.

Ως προς τη δομή, η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία χωρίζεται δύο μέρη: στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει μια θεωρητική ανάλυση για το πώς η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία επηρεάζει την ανάγκη μας για επικοινωνία και ταυτόχρονα επιβάλλει την αναγκαιότητα αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα όσον αφορά στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, με έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση. Επίσης, προσεγγίζεται το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων για το Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα, όσον αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την διδασκαλία ξένων γλωσσών, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται οι γενικές ιδέες μεγάλων θεωρητικών γύρω από τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στην προσχολική αγωγή, απαραίτητη βάση που θα στηρίξει ένα τέτοιο εγχείρημα. Τέλος, αφού παρατεθεί αιτιολογία για την επιλογή της Αγγλικής γλώσσας ως βασική γλώσσα διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο, προτείνεται συγκεκριμένη μεθοδολογία για την εφαρμογή της στην προσχολική ηλικία. Αναλυτικότερα, στο θεωρητικό μέρος προσεγγίσαμε την ιδέα της ένταξης της Αγγλικής γλώσσας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου ως γνωστικό αντικείμενο, αφού πρώτα περιγράψαμε την σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα και τις συνέπειες που έχει σε όλες τους θεσμούς, αλλά, κυρίως, στον θεσμό της εκπαίδευσης και στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Εν συνεχεία, αναλύσαμε την ισχύουσα κατάσταση στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, στη βάση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων που αφορούν στην προσχολική αγωγή και συγκεκριμένα στη διδασκαλία μια ξένης γλώσσας. Και εν κατακλείδι, παρουσιάσαμε τις βασικές τεκμηριωμένες απόψεις των θεωρητικών, πάνω σε ζητήματα διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην προσχολική αγωγή και παραθέσαμε εκτεταμένα χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο νηπιαγωγείο για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Στο ερευνητικό μέρος αναλύονται οι αντιλήψεις, οι θέσεις και οι στάσεις των συναδέλφων μας, από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια, γύρω από το θέμα μιας πιθανής ένταξης της Αγγλικής γλώσσας στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου.

Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας είναι χωρισμένο σε τέσσερα κεφάλαια: Το πρώτο κεφάλαιο έχει τον τίτλο «Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικός θεσμός» και περιλαμβάνει τις επιρροές που έχει δεχθεί η εκπαίδευση εν γένει κάτω από το πρίσμα ενός

παγκοσμιοποιημένου πλαισίου. Γίνεται μνεία στο πως οι πολιτικές διαφόρων εθνικών συστήματος έχουν αναμορφωθεί στη βάση των ευρωπαϊκών και διεθνών πολιτικών, αλλά και αναφορά στις επιρροές που έχουν δεχθεί οι εκπαιδευτικές πολιτικές διεθνώς.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** έχει τίτλο «Τα αναλυτικά προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο» και γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης και προσδιορισμού του όρου «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών», ενώ μελετάται η εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων της Προσχολικής Αγωγής, μέσα στο χρόνο και κάτω από την επίδραση διεθνών μεταβολών. Στο σημείο αυτό θα γίνει μια αναφορά στο ρόλο του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των νηπίων και μια εκτεταμένη ανάλυση (μέθοδος Ανάλυσης Περιεχομένου) των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που αφορούν στο θέμα της προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της θέσης που καταλαμβάνουν, αν τυχόν συμβαίνει κάτι τέτοιο, η εκμάθηση ξένων γλωσσών, ως γνωστικό αντικείμενο, μέσα σε αυτό. Ενώ λοιπόν, θα αναφερθούμε εκτεταμένα στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, παράλληλα θα εστιάσουμε στο τι προβλέπουν τα αναλυτικά προγράμματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όσον αφορά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και πιο συγκεκριμένα της Αγγλικής γλώσσας, σε παιδιά νηπιακής και προσχολικής ηλικίας.

Το **τρίτο κεφάλαιο** του θεωρητικού πλαισίου έχει τίτλο «Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σε παιδιά προσχολικής αγωγής μέσα από το πρίσμα των θεωρητικών» και αφορά στην ανάλυση των κυριότερων θεωριών μάθησης της σύγχρονης παιδαγωγικής θεωρίας, που σχετίζονται με την εκμάθηση της γλώσσας και ιδίως μιας δεύτερης γλώσσας σε μαθητές της Προσχολικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, εστιάσουμε κυρίως στις θεωρίες του Bruner, Vygotsky και Piaget για την εκμάθηση της γλώσσας, καθώς και των τρόπων πρόσκτησης τους κατά τη νηπιακή ηλικία και θα γίνει και μια προσπάθεια σύνδεσής τους με την βιωματική θεωρία του Dewey, ως αποτελεσματικότερο τρόπο εκμάθησης αυτής μέσα από το βιωματικό παιχνίδι (βιωματική θεωρία μάθησης). Επίσης, σχολιάζουμε σύγχρονους θεωρητικούς, όπως ο Chomsky, ο Gardner αλλά και τα πορίσματα της νευροεπιστήμης, που δίνουν μια νέα διάσταση στο πως δουλεύει ο ανθρώπινος εγκέφαλος και πως δομείται η γλώσσα και η γνώση στα παιδιά.

Το **τέταρτο κεφάλαιο** έχει τίτλο «Προσεγγίζοντας την ιδέα της ένταξης της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο». Στο σημείο αυτό και σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο, θα γίνει σύντομη μνεία στην αξία της αγγλικής γλώσσας και στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει διεθνώς, ως κυρίαρχη γλώσσα σε ένα σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο,

ενώ θα αναλυθούν, με λεπτομέρεια, χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών γενικά, αλλά και στην Προσχολική Αγωγή ειδικότερα. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην σύγχρονη και ανατρεπτική μέθοδο CLIL (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning), η οποία κερδίζει έδαφος διαρκώς και, ήδη, εφαρμόζεται με μεγάλη επιτυχία σε πολλές χώρες διεθνώς, ακόμα και στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί, θα είναι η μελέτη περίπτωσης και η συλλογή των δεδομένων θα γίνει μέσα από ερωτηματολόγια που θα δοθούν σε εν ενεργεία νηπιαγωγούς. Το δείγμα που θα μελετηθεί θα αφορά 50 νηπιαγωγούς της χώρας μας και η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων θα γίνει μέσα από το λογισμικό πακέτο SPSS για σύνθετα στατιστικά δεδομένα.

Τα **συμπεράσματα** της συγκεκριμένης έρευνας σχετίζονται με τις θέσεις, αντιλήψεις και στάσεις των συναδέλφων μας απέναντι στην ιδέα της προώθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, με στόχο την ενίσχυσης και ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των μικρών μαθητών, ώστε αυτοί να αποτελέσουν τους ενεργούς πολίτες του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου κόσμου και την αντίληψη της σπουδαιότητας του ρόλου τους για την επίτευξη αυτού το στόχου. Το πώς κρίνουν τις σύγχρονες υλικοτεχνικές υποδομές των ελληνικών Νηπιαγωγείων και την επιστημονική κατάρτισή τους, το τι θα μπορούσε να κάνει το κράτος ως προς αυτή την κατεύθυνση, το τι είδους πολίτες θέλει η Πολιτεία μας να διαμορφώσει σε θεωρητικό, αλλά και πρακτικό επίπεδο και το αν αρκούν τα αναλυτικά προγράμματα ή υπόκειται και στη συνείδηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού η διαμόρφωση των εν δυνάμει ενεργών πολιτών της κοινωνίας μας, ευελπιστούμε να αποτελέσουν γόνιμα συμπεράσματα της μελέτης μας, αλλά και εφαλτήριο για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1: Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικός θεσμός

1.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε εν συντομία τις επιρροές που έχει δεχθεί η εκπαίδευση κάτω από το πρίσμα ενός παγκοσμιοποιημένου πλαισίου. Θα γίνει σύντομη αναφορά στην ανάλυση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και των θεωριών που έχουν γραφτεί σχετικά με τον ορισμό της, αλλά και των κοινωνικών μεταβολών που έχει επιφέρει στην παγκόσμια τάξη πραγμάτων. Στη συνέχεια, θα γίνει μια αναφορά στις επιδράσεις που έχει ασκήσει η παγκοσμιοποίηση στον εκπαιδευτικό θεσμό εν γένει και στο πώς η παγκόσμια διάρθρωση της αγοράς, του κεφαλαίου και των διεθνών συναλλαγών επηρέασαν τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, καθώς και τις άμεσες προτεραιότητες των εκπαιδευτικών θεσμών. Τέλος, θα επιχειρηθεί μια ανάλυση των επιρροών που έχει δεχθεί η χάραξη και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής κάτω από την επίδραση της διεθνοποίησης των εκπαιδευτικών θεσμών, ως άμεση συνέπεια της γενικότερης διεθνοποίησης που υφίστανται οι θεσμοί στο παγκόσμιο στερέωμα. Αφού γίνει μια αποσαφήνιση των όρων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική και το ρόλο που ενέχει το κράτος στη διαμόρφωσή της, στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια ανάδειξης ζητημάτων που σχετίζονται με το πώς διαμορφώνεται η εκάστοτε εθνική πολιτική, στη βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής που υποδεικνύουν υπερεθνικοί και διεθνείς οργανισμοί (π.χ. Ε.Ε, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα).

1.2 Προσεγγίζοντας τον όρο «Παγκοσμιοποίηση»

Είναι πια ολοφάνερο ότι η ανθρωπότητα βρίσκεται στην αρχή της μετάβασης της προς μια οικουμενική κοινωνία. Το παγκόσμιο χωριό, για το οποίο διορατικοί στοχαστές (Marshall, McLuhan) έκαμαν λόγο, είναι ήδη πραγματικότητα. Άνθρωποι, αγαθά και ιδέες κυκλοφορούν με ασύλληπτη ταχύτητα από τη μια άκρη του κόσμου ως την άλλη. Μερικοί παρατηρητές, όπως ο Bell και ο Touraine διατύπωσαν την άποψη ότι αυτό που συμβαίνει σήμερα είναι η μετάβαση προς μια νέα κοινωνία, τη μετά-βιομηχανική κοινωνία, όπου το «μετά» δηλώνει ότι η αναπτυξιακή αυτή φάση που διανύουμε αφήνει πίσω την βιομηχανική

εποχή (Anthony Giddens, 2002).

Άλλοι πάλι μελετητές, όπως ο Lyotard και ο Fukuyama, εξέφρασαν την άποψη ότι αυτό που συμβαίνει ξεπερνάει τα όρια της νεωτερικότητας, των στάσεων δηλαδή και των τρόπων ζωής που συνδέονται με τις σύγχρονες, μοντέρνες κοινωνίες (πίστη στην πρόοδο, οφέλη της επιστήμης και ικανότητα ελέγχου του σύγχρονου κόσμου) και ο κόσμος οδεύει ή έχει, ήδη, φτάσει σε μια μεταμοντέρνα ή μετανεωτερική εποχή. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η ιστορία δεν είναι άμορφη, αλλά έχει μορφή και μάλιστα πορεύεται προς κάποιο σημείο και οδηγεί στην πρόοδο. Ο μετανεωτερικός κόσμος, όμως, είναι υπερβολικά πλουραλιστικός και ποικιλόμορφος και σχεδόν τα πάντα μοιάζουν να είναι ρευστά. Επομένως, η γενική έννοια της προόδου θεωρείται ανύπαρκτη και δεν υπάρχει, καν, κάτι σαν αυτό που ονομάζουμε ιστορία. Η ιστορία, δηλαδή, σύμφωνα με τους υπέρμαχους της μετανεωτερικότητας, τελειώνει, διότι δεν υπάρχει τρόπος περιγραφής, σε γενικές γραμμές, του πλουραλιστικού σύμπαντος που έχει δημιουργηθεί (Anthony Giddens, 2002).

Η ποικιλία των ονομάτων και των προσδιορισμών που κατά καιρούς αποδίδονται από διάφορους μελετητές, αποτελεί ένδειξη των πολλαπλών ιδεών που προβάλλονται για να ερμηνεύσουν την τρέχουσα κοινωνική μεταβολή. Πολλοί, λοιπόν, και διάφοροι είναι οι όροι που προτάθηκαν για να περιγράψουν την νέα κοινωνική οργάνωση. Ένα από τα θέματα που εγείρονται συνέχεια είναι η σημασία της πληροφορίας και της γνώσης για την κοινωνία του μέλλοντος. Ο τρόπος ζωής μας, που βασίζονταν στην παραγωγή υλικών αγαθών, αντικαθίσταται από έναν τρόπο ζωής, όπου η πληροφορία είναι η βάση του παραγωγικού συστήματος. Όροι, λοιπόν, όπως «κοινωνία της πληροφορίας», «κοινωνία των υπηρεσιών», και «κοινωνία της γνώσης» είναι το αποτέλεσμα της μετάβασης από τη βιομηχανική στην μεταβιομηχανική κοινωνία. Ο ρόλος της γνώσης, επομένως, γίνεται ολοένα και πιο σημαντικός μέσα στη νέα κοινωνία. Όταν μιλάμε για κοινωνία της γνώσης, εννοούμε την κοινωνία στην οποία η γνώση αποτελεί το θεμελιώδη παράγοντα τόσο για την οικονομική (Economic Development) όσο και για την κοινωνική αλλά και για την ατομική ανάπτυξη (Social and Personal Development), αφενός, αλλά και το βασικό οικονομικό πόρο (ή συντελεστή παραγωγής), αφετέρου (Μπουζάκης Σ., 2005).

Έχοντας, λοιπόν, ως δεδομένη τη μεταβολή που υπέστησαν οι σύγχρονες κοινωνίες και τη νέα κοινωνική οργάνωση που καθιερώθηκε, στη βιβλιογραφία των τελευταίων χρόνων εμφανίζεται πολύ συχνά η έννοια της «παγκοσμιοποίησης», όπως, επίσης, ιδιαίτερα έντονο είναι το επιστημονικό ενδιαφέρον που σχετίζεται με αυτή. Πολλά επιστημονικά περιοδικά κατ' επανάληψη δημοσιεύουν επιστημονικές εργασίες και εκδίδουν ειδικά τεύχη αφιερωμένα στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης.

Η παγκοσμιοποίηση είναι μια πολυσυζητημένη έννοια/φαινόμενο που έχει προκαλέσει διχασμό των απόψεων/συζητήσεων γύρω από αυτό. Θεωρείται ιδεολογία, αλλά και διαδικασία με τεράστια επιρροή και είναι οικονομική, πολιτική, τεχνολογική και πολιτισμική. Είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο και σχετίζεται με την αντίληψη για την οργάνωση του κόσμου, ως ενός ενιαίου συνόλου, καθώς και με τη μεταβολή του πολιτισμού, τάσεις, οι οποίες φαίνεται ότι τείνουν να μεταβάλουν τον κόσμο στη χλιετία που ήδη αρχίσαμε να διατρέχουμε (Αλμπάνης, 1998).

Μερικά από τα πολυσυζητημένα χαρακτηριστικά της, που αποτελούν και επιμέρους πεδία των διαφόρων προσεγγίσεων και συνδέονται με ευρύτερες αλλαγές στα πεδία της παραγωγής, της εργασίας, της γνώσης, της επικοινωνίας και της κουλτούρας είναι: νέες συναλλαγματικές σχέσεις, διεθνοποίηση του εμπορίου, νέα κύματα παραγωγής και νέες τεχνολογίες, παραγωγή με στόχο την κεφαλαιοποίηση, αύξηση του ιδιωτικού τομέα σε μέγεθος και σημασία, οικονομικό χάσμα ανάμεσα στις ανεπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες, η αναδιαμόρφωση της αγοράς εργασίας κ.ά.

Οι επιρροές της είναι αναπόδραστες σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης: η δύναμη των κρατών-εθνών μειώνεται προς όφελος της αγοράς, νέες υλιστικές ανάγκες αναδύονται, συντελείται καταιγισμός πληροφοριών, καθώς και αλλαγές στον εργασιακό χώρο και στις προτεραιότητες που δίνονται ως προς την οργάνωσή του (υπάλληλοι ευέλικτοι, με επιχειρηματική σκέψη, ικανοί να ανταποκρίνονται σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο περιβάλλον) κ.ά.

Αν και, κατά βάση, η «παγκοσμιοποίηση» αναφέρεται στο χαρακτήρα των οικονομικών σχέσεων και ειδικότερα στις διεθνείς κινήσεις του χρηματιστικού κεφαλαίου, σε αρκετές περιπτώσεις, η «παγκοσμιοποίηση» ταυτίζεται άμεσα ή έμμεσα με τις επιπτώσεις των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας στην κοινωνική και οικονομική οργάνωση των σύγχρονων κοινωνιών.

Η παγκοσμιοποίηση συνεπάγεται την ανταλλαγή αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίου, εργασίας, γνώσεων και πληροφοριών μεταξύ των χωρών. Είναι μια δυναμική οργανική έννοια και μια διαδικασία που οδηγεί σε μεγαλύτερη αλληλεξάρτηση. Η παγκοσμιοποίηση καθιστά τον κόσμο πιο διαπερατό στην ανταλλαγή ιδεών και μας ενημερώνει για τις αλλαγές, όπου και όποτε αυτές συμβαίνουν.

Κατά τον Βρετανό κοινωνιολόγο Anthony Giddens: «Η παγκοσμιοποίηση είναι ένα σύνθετο πλέγμα διαδικασιών, το οποίο καθοδηγείται από ένα κράμα πολιτικών και οικονομικών παραγόντων. Αλλάζει την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες χώρες, δημιουργώντας, ταυτόχρονα, νέα διεθνικά συστήματα και δυνάμεις.

Είναι κάτι παραπάνω από τον καμβά της άσκησης οικονομικής πολιτικής σήμερα: ως συνολική διαδικασία, η παγκοσμιοποίηση μεταμορφώνει τους θεσμούς των κοινωνιών στις οποίες ζούμε. (Giddens, 1998: 54).

Σύμφωνα με σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, (Σ. Ρομπόλη και Κ. Δημουλά), αν θέλαμε να προσδιορίσουμε «ιδεοτυπικά» το περιεχόμενο της «παγκοσμιοποίησης», θα την ορίζαμε ως την ιστορική στιγμή κατά την οποία επικρατεί η ελεύθερη και απρόσκοπτη διακίνηση ανθρώπων, ιδεών και αγαθών σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό σημαίνει, ότι δεν υφίστανται πλέον οι τεχνικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί, θεσμικοί και πολιτισμικοί περιορισμοί που εμποδίζαν τη μέχρι σήμερα επικράτηση των εθνικών και γεωγραφικών οντοτήτων, οι οποίες δομήθηκαν από την αναγέννηση και μέχρι πρόσφατα και αποκρυσταλλώθηκαν στο έθνος-κράτος.

Αναλυτικότερα, και όσον αφορά στο τεχνικό επίπεδο, η άρση των εμποδίων της ελεύθερης κίνησης συσχετίζεται με τις δυνατότητες της πληροφορικής και της ψηφιακής τεχνολογίας, την ανάπτυξη δικτύων διακίνησης δεδομένων και πληροφοριών, την επιτάχυνση των μεταφορών και τις τεχνικές διευκολύνσεις στην κίνηση του χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου.

Στο κοινωνικό επίπεδο, η «παγκοσμιοποίηση» αναφέρεται στην επικράτηση κοινών μορφών κοινωνικής οργάνωσης, την έντονη αλληλεξάρτηση των κοινωνιών αλλά και την παρουσία κοινών προβλημάτων, όπως είναι η μετανάστευση, η μόλυνση του περιβάλλοντος, οι ασθένειες που πλήττουν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού ανά τον κόσμο (AIDS, διάφορες μορφές καρκίνου), η εγκληματικότητα και τα ναρκωτικά. Ταυτόχρονα, χαρακτηρίζεται από έντονες διαφορές, όπως είναι η υπογεννητικότητα στις ανεπτυγμένες χώρες σε αντίθεση με την υπερ-γεννητικότητα στις υπανάπτυκτες, η συγκέντρωση του παγκόσμιου πλούτου σε πολύ μικρό αριθμό χωρών και ατόμων, τόσο στο παγκόσμιο επίπεδο, όσο και στο εσωτερικό των ανεπτυγμένων χωρών, η υποαπασχόληση, η ανεργία και η ανασφάλεια μεγάλων τμημάτων του πληθυσμού καθώς και τα νέα μεταναστευτικά ρεύματα.

Στο πολιτικό επίπεδο, σχετίζεται με την επικράτηση των αρχών της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, η οποία συμβαδίζει με την άνοδο των εθνικιστικών, ρατσιστικών και φονταμενταλιστικών κινημάτων. Η φιλελεύθερη δημοκρατία είναι, πλέον, το πλαίσιο για την έκφραση διαφόρων απόψεων και συμφερόντων. Η επιρροή και το ειδικό βάρος των διεθνικών οργανισμών όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, η NAFTA, η Παγκόσμια Τράπεζα Επενδύσεων, το NATO και ο ΠΟΕ, συμβαδίζουν με την έκρηξη των εθνικιστικών και αυτονομιστικών κινημάτων. Συχνά αναφέρεται ότι το έθνος-κράτος έχει αποδυναμωθεί και δεν λειτουργεί παρά ως μεσολαβητής και φορέας νομιμοποίησης των αποφάσεων των

διεθνικών οργανισμών. Οι τελευταίοι, με τη σειρά τους, λειτουργούν ως μεσολαβητές και φορείς νομιμοποίησης των πολιτικών στρατηγικών των μεγάλων πολυεθνικών επιχειρήσεων.

Στο θεσμικό επίπεδο, η «παγκοσμιοποίηση» αναφέρεται σε κοινούς κανόνες παραγωγής και διακίνησης προϊόντων, όπως είναι τα διπλώματα ευρεσιτεχνίας και τα πνευματικά δικαιώματα, οι κανόνες προστασίας του περιβάλλοντος και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Τέλος, στο πολιτισμικό επίπεδο η «παγκοσμιοποίηση» ταυτίζεται με την αλλαγή του τρόπου σκέψης των ανθρώπων στη βάση της «ενιαίας και μοναδικής σκέψης», όπου, χάρη στην ψηφιακή τεχνολογία, η πλανητική διάσταση είναι κυρίαρχο στοιχείο στον καθορισμό των δράσεων και των αντιλήψεων των ατόμων.

Απ' όλες αυτές τις διαστάσεις της «παγκοσμιοποίησης», ως πρωτεύουσα αναδεικνύεται η οικονομική, όπου ο όρος ταυτίζεται με τη νέα φάση της διεθνοποίησης του κεφαλαίου κατά την οποία διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο η ελευθερία στην κίνηση κεφαλαίων και ειδικότερα του χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου. Βασικό συστατικό στοιχείο αυτής της φάσης, είναι η επιβολή των νεοφιλελεύθερων αρχών στην κοινωνική οργάνωση, η επικράτηση των κανόνων της αγοράς σε πολλές πλευρές της κοινωνικής οργάνωσης, η μετατροπή του κράτους πρόνοιας σε φιλανθρωπικό κράτος της εργασίας (workfare state) και η επίτευξη υψηλών επιπέδων παραγωγικότητας στην κατεύθυνση της στρατηγικής «ανταγωνιστικότητα-ποσότητα» και όχι στην κατεύθυνση της στρατηγικής «ανταγωνιστικότητα-ποιότητα».

Σύμφωνα με την Αμαλία Υφαντή (2001, 2002), η παγκοσμιοποίηση έχει οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Αναλυτικότερα, σε οικονομικό επίπεδο, χαρακτηριστικό της είναι η αύξηση της αλληλεξάρτησης των οικονομιών διεθνώς και οι διαφαινόμενες τάσεις για την ενοποίηση των αγορών, όπως αυτές κυρίως εκδηλώνονται με τη διεθνοποίηση της παραγωγής και την ανάπτυξη του διεθνούς εμπορίου. Σε πολιτικό επίπεδο, η παγκοσμιοποίηση εκδηλώνεται με την περιορισμένη δυνατότητα των εθνικών κρατών να επέμβουν μέσω των κυβερνήσεων τους στις συντελούμενες οικονομικές αλλαγές. Και σε πολιτισμικό επίπεδο, η παγκοσμιοποίηση παρουσιάζεται ως τάση σύγκλισης των πολιτισμών των λαών σε όλον τον πλανήτη (π.χ. αξιακές επιλογές, τρόπος σκέπτεσθαι, πανανθρώπινα δικαιώματα, καθολικές αξίες, κ.ά.). Επίσης, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην επικοινωνία και στις συγκοινωνίες, ως απόρροια των αλλαγών στην τεχνολογία, αναγκάζουν τις κοινωνίες να συμφιλώσουν τις δικές τους τοπικές παραδοσιακές αξίες με την ανερχόμενη παγκοσμιοποίηση των πολιτισμών.

Σύμφωνα με σχετική μελέτη, ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης αφορούν στο οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, και έχοντας ως γνώμονα το οικονομικό επίπεδο, εντοπίζονται αλλαγές στην οργάνωση της εργασίας, άνοδος της διεθνοποιημένης διαφήμισης και των προτύπων κατανάλωσης, περιορισμός των εμποδίων για την ελεύθερη διακίνηση των αγαθών, των εργαζομένων και των επενδύσεων. Αυτά όλα, βέβαια, συνεπάγονται και νέες απαιτήσεις για το ρόλο των εργαζομένων στην κοινωνία.

Στο πολιτικό επίπεδο, παρατηρείται περιορισμός της κυριαρχίας και της ανεξαρτησίας του εθνικού κράτους, εξασθένιση της εθνικής αυτονομίας και, επομένως, και της έννοιας του «πολίτη» που, μέχρι τώρα, χαρακτηριζόταν από ακριβείς ρόλους, δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Στο πολιτισμικό επίπεδο, υπάρχει μια διχοτομία ανάμεσα στις τάσεις της παγκοσμιοποίησης να προωθήσει την τυποποίηση και την πολιτισμική ομοιογένεια, από το ένα μέρος, και, από το άλλο, να δημιουργήσει μεγαλύτερη κατάτμηση μέσω κινημάτων με τοπικιστικό προσανατολισμό. Μια άλλη, επίσης, εναλλακτική εκδοχή είναι η συνύπαρξη της πολιτισμικής ομοιογένειας με την πολιτισμική ανομοιογένεια.

Στη συζήτηση γύρω από τη παγκοσμιοποίηση και κινούμενη γύρω από μια πολιτισμική οπτική των πραγμάτων, η διάσταση των απόψεων έγκειται στο κατά πόσο αυτή αυξάνει τις ευκαιρίες για παγκόσμια διασύνδεση, για συμπερίληψη και ενίσχυση της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή εντείνει τις πιθανότητες για εκμετάλλευση, κυριαρχία, πολιτισμικό ιμπεριαλισμό και κοινωνικό αποκλεισμό. Σε μια πολιτική και οικονομική θεώρηση, αναπτύσσεται στο πλαίσιο του νέο-φιλελευθερισμού, η φιλοσοφία του ελεύθερου εμπορίου χωρίς ρυθμιστικά εμπόδια, η λειτουργία των μηχανισμών της αγοράς και η εφαρμογή τους ακόμα και σε παραδοσιακές δημόσιες υπηρεσίες, η μείωση των κρατικών χορηγήσεων του δημόσιου φορέα και, κατ' επέκταση, η ιδιωτικοποίησή τους και ο έλεγχός τους από ιδιωτικούς φορείς.

Παρ' όλους τους περιορισμούς που εγείρονται και τις δυσκολίες που αναφέρονται σε μια προσπάθεια να ορίσει κάποιος την παγκοσμιοποίηση, φαίνεται ότι όλος ο κόσμος έχει αναλάβει ένα σύνολο διαδικασιών, οι οποίες με ποικίλους τρόπους, οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς, δημιουργούν υπερεθνικούς συνδέσμους (Υφαντή Α.Α., 2002). Μια τέτοια αλληλεπίδραση επηρεάζει την αγορά εργασίας, το εμπόριο, τις επικοινωνίες, την τεχνολογία της πληροφορίας, τις κοινωνικές τάξεις, τη μετανάστευση, τον τουρισμό, το μικρο- και το μακρο-επίπεδο της εξουσίας, την εκπαίδευση, κλπ. Η εκπαίδευση μάλιστα κατέχει σημαντική θέση σε μια τέτοια διαδικασία, η δε σχολική εκπαίδευση

αναγνωρίζεται ως μια πηγή πληροφόρησης και παροχής γνώσης στη νέα εποχή της κοινωνίας της γνώσης.

Για μερικούς, η παγκοσμιοποίηση σημαίνει τον εκδυτικισμό/ εξευρωαμερικανισμό της υφηλίου, την κατάργηση των αποστάσεων, την πτώση των συνόρων και την συνειδητοποίηση κοινών αξιών και κοινής μοίρας. Ενώ, για άλλους, ταυτίζεται με την κυριαρχία του καπιταλισμού, τη νεοφιλελεύθερη οικονομική απορρύθμιση, τη διαιώνιση της εκμετάλλευσης, τη διεύρυνση των ανισοτήτων, την προώθηση της αγοραιοποίησης των κοινωνιών, την εμπορευματοποίηση της γνώσης, τη διεύρυνση του χάσματος Βορρά-Νότου και του κοινωνικού αποκλεισμού (Καζαμίας, 2003:17, Μπουζάκης, 2005: 136-137). Μερικοί τη θεωρούν ως γενεσιουργό διαδικασία ομογενοποίησης, ενώ άλλοι ως διαδικασία διαφοροποίησης. Για τον επιχειρηματικό κόσμο αποτελεί μια στρατηγική για τη συσσώρευση κεφαλαίων, την αύξηση του κέρδους και της εξουσίας. Για το κράτος χρησιμοποιείται για την προώθηση της εξουσίας, ενώ πολλές μη κυβερνητικές οργανώσεις (NGOs, Non-Governmental Organizations) (όπως η Διεθνής Αμνηστία, οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα, ο Ερυθρός Σταυρός, η Actionaid, η WWF) βλέπουν την παγκοσμιοποίηση ως μοχλό για την παραγωγή κοινωνικών αγαθών, όπως εκδημοκρατισμός, οικολογικές δραστηριότητες, ενδυνάμωση των αδυνάτων μέσω των νέων τεχνολογιών. Μερικοί, πάλι, συνταυτίζουν την παγκοσμιοποίηση με τη νεωτερικότητα και τον εκσυγχρονισμό, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι ακολουθεί και, στην πραγματικότητα, διαφέρει ουσιαστικά από τη νεότερη εποχή (Καζαμίας, 2003: 17-19).

Για τους περισσότερους, πάντως, μελετητές, η παγκοσμιοποίηση θεωρείται κυρίως ως διαδικασία και ως φαινόμενο και λιγότερο ως αποτέλεσμα ή κατάσταση που έχει δημιουργηθεί. Ως φαινόμενο έχει δημιουργικό περιεχόμενο και ως διαδικασία εξελικτικό χαρακτήρα (Παντίδης/ Πασιάς, 2004:125-126, Amos, 2002:195-200).

Πάντως, σύμφωνα με τον Held, παγκόσμιες διασυνδέσεις υπήρχαν και πριν. Όμως η σημερινή, η σύγχρονη παγκοσμιοποίηση, δεν έχει ιστορικό προηγούμενο από σκοπιά εντατικότητας, έκτασης, ταχύτητας και επιρροής (Held at al., 1999).

1.3 Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές που υφίσταται η σύγχρονη κοινωνία είναι ραγδαίες. Ένα εντελώς καινούργιο τοπίο έχει διαμορφωθεί και η κοινωνία

μας, μέσω των θεσμών της, καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου πλαισίου. Πλέον, μια νέα κοινωνική πραγματικότητα έχει δημιουργηθεί και όροι κοινωνικής οργάνωσης όπως «βασική κοινότητα» έχουν αντικατασταθεί από την «παγκόσμια κοινωνία», το «παγκόσμιο χωριό», και την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» (Μπουζάκης Σ., 2005).

Οι νέες συνθήκες στο διεθνές περιβάλλον έχουν προκαλέσει διαρθρωτικούς μετασχηματισμούς που με τη σειρά τους επιδρούν στον κοινωνικό-οικονομικό ιστό και την πολιτική και οικονομική διακυβέρνηση ενός τόπου. Πιο συγκεκριμένα, η κατίσχυση της οικονομίας της αγοράς και η παγκοσμιοποίησή της, η οικονομική ανταγωνιστικότητα των χωρών αλλά και των υπερεθνικών σχηματισμών, ο σημαίνοντας ρόλος των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των νέων τεχνολογικών εξελίξεων, η έντονη κινητικότητα του κεφαλαίου στο χρηματιστήριο, η απόλυτη κυριαρχία του καπιταλιστικού μοντέλου εξέλιξης, αλλά και νέα πολιτικά, ιδεολογικά, οικονομικά και πάνω από όλα κοινωνικά προβλήματα που έχουν έλθει στην επιφάνεια, ενώ πολλά από τα παλιά που έχουν ενταθεί (λ.χ. ανεργία και περιορισμό θέσεων εργασίας, άμβλυνση των ανισοτήτων, διεθνοποίηση της κοινωνικής κρίσης, ιδεολογική σύγχυση κ.α.) είναι μερικές από τις διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης που διαμορφώνουν την νέα πραγματικότητα.

Φυσικά, η παγκοσμιοποίηση δεν θα ήταν δυνατόν να αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί το θεμελιώδη λίθο στη διάρθρωση της εκάστοτε κοινωνικής δομής. Και, όπως, χαρακτηριστικά αναφέρει και ο M.Shadler (1900), στην εποχή της πρώτης νεωτερικότητας, αυτό που συμβαίνει έξω από το σχολείο είναι εξίσου σημαντικό με αυτό που συμβαίνει μέσα σ' αυτό, ενώ έναν αιώνα μετά, στην εποχή της δεύτερης νεωτερικότητας ο ίδιος ισχυρισμός εξακολουθεί να ισχύει, με τη σημείωση, ότι σήμερα αυτό που συμβαίνει έξω από τα όρια του έθνους-κράτους είναι πιο σημαντικό απ' αυτό που συμβαίνει μέσα σ' αυτό. Έτσι, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ολοένα και πιο έντονη επιστημονική και συγγραφική δραστηριότητα σχετικά με τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση (Μπουζάκης Σ., 2005).

Στο σημείο αυτό, χρήσιμο θα ήταν να επιχειρήσουμε μια σύντομη ανάλυση της επίδρασης που έχει ασκήσει το φαινόμενο «παγκοσμιοποίηση» στην εκπαίδευση ως εξέχοντα θεσμό της εκάστοτε κοινωνίας. Σε ότι αφορά, λοιπόν, στον εκπαιδευτικό θεσμό, συχνά υποστηρίζεται η νεοφιλελεύθερη εκδοχή της παγκοσμιοποίησης, η οποία επιβάλλει συγκεκριμένες πολιτικές για την αξιολόγηση, τη χρηματοδότηση, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία κ.ά. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική εκπαίδευση αξιολογείται συχνά με βάση τα ίδια κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι

επιχειρήσεις, δηλαδή τα κριτήρια της «αποτελεσματικότητας» και της «παραγωγικότητας», τα κριτήρια δηλαδή του management. Δίνεται έμφαση στην απόδοση λόγου (accountability), στα στάνταρντς, στα τεστ, στην καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού, στην επίδοση των μαθητών σε παραγωγικούς κυρίως γνωστικούς τομείς (μαθηματικά και τεχνοεπιστημονική γνώση), στη συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες που εξετάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (TIMSS, PISA). Επισημαίνεται η στροφή προς την επαγγελματοποίηση της σχολικής εκπαίδευσης με έμφαση στην τεχνική εκπαίδευση και τη συρρίκνωση της γενικής παιδείας και ιδιαίτερα της ανθρωπιστικής παιδείας. Το πρόγραμμα σπουδών –το curriculum– από κυρίως παιδοκεντρικό και πολιτισμικο-κεντρικό γίνεται κυρίως οικονομικο-κεντρικό (Παπαξανθή Δ., 2009).

Η εκπαίδευση και η παγκόσμια οικονομία γίνονται, πλέον, αντιληπτές σε μια σχέση αλληλεξάρτησης. Ο ανταγωνισμός στην παγκόσμια οικονομία εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ οι στόχοι της παιδείας εξαρτώνται από την οικονομία. Έτσι, η παιδεία τείνει να αλλάζει σε ρυθμούς και στόχους ανάλογους με τις απαιτήσεις της οικονομίας, με αποτέλεσμα «η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου»¹ να επικρατεί σε συζητήσεις για την εκπαίδευση και την οικονομία (Καζαμιάς, 2003: 25-27). Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η εκπαίδευση είναι μια επένδυση που, κατά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, προετοιμάζει τους ανθρώπους (μαθητές/φοιτητές) για να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη και ευημερία της εκάστοτε κοινωνίας.

Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης, αναπτύχθηκαν μια σειρά από βασικές αρχές, οι οποίες άλλαξαν την αποστολή της εκπαίδευσης (αυτό που οφείλει να κάνει το εκπαιδευτικό σύστημα), τις μορφές (τα μέσα δια των οποίων η αποστολή εκτελείται) και τους μηχανισμούς διακυβέρνησης του εκπαιδευτικού τομέα (τα μέσα συντονισμού του συστήματος) (Robertson, S. L., 2008: 11).

Στο επίπεδο της αποστολής της εκπαίδευσης, η οικονομία έχει αποκτήσει την προτεραιότητα έναντι όλων των άλλων. Τα εκπαιδευτικά συστήματα χρεώθηκαν με την προετοιμασία αποτελεσματικών εργαζομένων, δημιουργικών και ικανών να επιλύουν προβλήματα στα πλαίσια της παγκόσμιας ανταγωνιστικής οικονομίας, την ώρα που οι

¹ Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αναπτύσσεται στις αρχές της δεκαετίας του 1960 από τον Gary Becker και ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό από τον Jacob Mincer στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Η θεωρία υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση που δέχεται το κάθε άτομο πριν από την είσοδό του στην παραγωγική διαδικασία, αλλά και η συνεχιζόμενη κατάρτισή του στη διάρκεια της ένταξής του στους παραγωγικούς μηχανισμούς, αποτελούν μια παραγωγική επένδυση. Σύμφωνα με τη βασική υπόθεση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, κάθε ενέργεια εκπαίδευσης κοστίζει και δεν μπορεί να πιστοποιηθεί παρά μόνο από ένα ανταποδοτικό όφελος, το οποίο αντιστοιχεί σε ένα συμπληρωματικό χρηματικό εισόδημα, αν το ανθρώπινο κεφάλαιο που συσσωρεύτηκε από την κατάρτιση χρησιμοποιηθεί στην παραγωγή (Μιχαλακόπουλος, 1996, Κιλκιάς, 2006: 64).

εκπαιδευτικοί όφειλαν να αποδείξουν ότι είχαν εκπληρώσει τα νέα τους καθήκοντα, μέσα από εθνικά (π.χ. SATs στο Ηνωμένο Βασίλειο) και διεθνή τεστ (PISA, TIMMS κλπ.) τα οποία (υποτίθεται ότι) καταγράφουν την “προστιθέμενη αξία” (που παράγει η διδασκαλία) (Robertson, S. L., 2008: 11).

Η χρηματοδότηση του δημόσιου τομέα, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, μειώθηκε. Οι περικοπές στη χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού θεσμού άρχισαν να γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς πολλές φορές, μάλιστα, αντιμετωπίζονταν μια μείωση της συνολικής εκπαιδευτικής δαπάνης ως ποσοστό του ΑΕΠ. Δεν θα πρέπει, επίσης, να ξεχνάμε ότι οι περικοπές στο κράτος πρόνοιας, όπως κι εκείνες στην υγεία και τη στέγαση, επηρεάζουν την εκπαίδευση, έτσι ώστε η όποια αποτίμηση της επίδρασης των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας γενικότερα. (Robertson, S. L., 2008: 11).

Οι πάροχοι εκπαίδευσης όχι μόνο πείστηκαν να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά τη χρηματοδότησή τους, αλλά ενθαρρύνθηκαν να αναζητήσουν πρόσθετα έσοδα από τα νοικοκυριά σε τοπικό (στη βάση αναλύσεων των ποσοστών απόδοσης) ή διεθνές επίπεδο (δίδακτρα, συμπεριλαμβανομένων των υψηλών διδάκτρων για τους αλλοδαπούς φοιτητές), από τον επιχειρηματικό τομέα (για παράδειγμα με τοπικές δωρεές, άμεσες χρηματοδοτήσεις της υποδομής των σχολείων, και τις συνέργειες δημόσιου και ιδιωτικού τομέα -ΣΔΙΤ) και την εμπορία δικών τους υπηρεσιών (π.χ. την τεχνογνωσία κατασκευής προγραμμάτων) (Robertson, S. L., 2008: 11).

Επιχειρήθηκε, επίσης, η τροποποίηση της βάσης επί της οποίας καθορίζονταν ο μισθός των εκπαιδευτικών κάτι που τους έκανε να ανησυχούν για την εργασιακή τους ασφάλεια. «Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, η ανασφάλεια θύμωσε τους εκπαιδευτικούς, τροφοδότησε την καχυποψία και υπονόμωσε την αφοσίωση τους» (Moore, Johnson & Landman, 2000: 113). Σε ένα γενικότερο επίπεδο, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η σχετική βελτίωση ή χειροτέρευση της θέσης των εκπαιδευτικών, συσχετίζεται με την ισχύ των κυβερνήσεων και των συνδικάτων (Woodall, 1994). Οι μισθοί των εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο επλήγησαν σοβαρά από τις πολιτικές λιτότητας τη δεκαετία του '80. Η δημοσιονομική λιτότητα λοιπόν είχε αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας (Robertson, S. L., 2008: 12).

Τελικά, τα νέα συστήματα διακυβέρνησης που τέθηκαν σε εφαρμογή εισήγαγαν μια σειρά νέων στοιχείων. Το νέο σύστημα διεύθυνσης του δημόσιου τομέα, βασίζεται σε αυτό που ο Hood (1995) αποκαλεί Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (NDM) (Hood, 1995). Σ' αυτό περιλαμβάνονται μια σειρά στοιχείων: η χρηματοδότηση βασίζεται στα αποτελέσματα,

κάποιες υπηρεσίες αποκεντρώνονται, ενώ άλλες συγκεντρώνονται, τομείς και ιδρύματα τίθενται σε μεταξύ τους ανταγωνισμό, μέσα από διάφορες μορφές επιλογής, έτσι ώστε να προσομοιάζουν με τις αγορές (Gewirtz et al. 1995, Ball, 2003). Ο τρίτος τομέας καλείται να προσφέρει πρόσθετη χρηματοδότηση στα σχολεία, καθώς και να αναλάβει μέρος της διακυβέρνησης τους, οι πάροχοι εκπαίδευσης συγκρίνονται μεταξύ τους, (όπως για παράδειγμα στην Αγγλία μέσα από τους πίνακες κατάταξης και στις ΗΠΑ μέσα από τα αποτελέσματα στα τεστ που επιβάλλει η νομοθεσία του προγράμματος «No child left behind» με στόχο την αύξηση των επιδόσεων) και (τέλος) οι πάροχοι εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί τους αποτελούν αντικείμενο ελέγχου για να διασφαλιστεί ότι τα χρήματα της κυβέρνησης πιάνουν τόπο (Robertson, S. L., 2007: 12).

Μια λογική ιδιωτικού τομέα έχει εισαχθεί λοιπόν στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός θεσμός, από δημόσιο και κρατικό αγαθό, που στοχεύει μεταξύ των άλλων στη διαμόρφωση ενάρετων πολιτών «για το καλό της πόλεως» (κατά τους αρχαίους κλασσικούς), μετατρέπεται σε εμπορεύσιμο και, σε πολλές περιπτώσεις, ιδιωτικό αγαθό/προϊόν «για το καλό του ατόμου». Παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση προς την ιδιωτικοποίηση και την «απορρύθμιση»(deregulation) του ρόλου της πολιτείας στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης, ο οποίος περιορίζεται, και ενώ συνεχίζει να εξασφαλίζει δωρεάν βασική παιδεία για όλους, προβαίνει σταδιακά στην επιβολή διδάκτρων «επιλεκτικού ή και συμπληρωματικού χαρακτήρα» στα δημόσια πανεπιστήμια και σε άλλα δημόσια τριτοβάθμια ιδρύματα (Καζαμιάς, 2003: 21-24). Επιπλέον, πολυεθνικές εταιρείες, και ιδιαίτερα εκείνες από το χώρο της τεχνολογίας έχουν βαθύνει τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση σε ολόκληρη την υφήλιο, διερευνώντας την προσφορά εκπαιδευτικού περιεχομένου και εκπαιδευτικών παροχών σε ψηφιακή βάση (online) και υπενθυμίζοντάς μας ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός τείνει να πάρει τη μορφή μιας αναπτυσσόμενης κερδοσκοπικής εκπαιδευτικής βιομηχανίας (Παπαξανθή Δ., 2009).

Οι αξίες της καταναλωτικής κοινωνίας έχουν εδραιωθεί στις εκπαιδευτικές σχέσεις και επαναπροσδιορίζεται, πλέον, η έννοια της γνώσης. Σύμφωνα με τον Scheffler, υπάρχουν τρεις τρόποι για να αιτιολογήσουμε τη γνώση: ο λογικός, ο εμπειρικός και ο πραγματιστικός, ο οποίος, σύμφωνα με τον Jarvis, βρίσκεται στην καρδιά της καπιταλιστικής επιχείρησης και, συνεπώς, μέσα από την εμπορευματοποίηση της γνώσης και της εκπαίδευσης, κάτι τέτοιο σημαίνει ότι η γνώση εκτιμάται για την πραγματιστική της αξία, την εφαρμογή της δηλαδή για την επίλυση προβλημάτων (Morley Louise, 2003, p.3). Η γνώση, λοιπόν, γίνεται ωφελμιστική, αντί για σκοπός από μόνη της. Η παραδοσιακή αξία της γνώσης έχει αλλάξει και περισσότερο δίνεται έμφαση περισσότερο στο να μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε και

όχι στο να αποκτήσουμε ένα φορτίο γνώσης βασισμένο σε ακαδημαϊκές αρχές. Οι αλλαγές αυτές καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις ανάγκες των πολυεθνικών και των βιομηχανιών. Τα συμφέροντα των συνεταιρισμών πλέον είναι αυτά που καθορίζουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους σκοπούς της εκπαίδευσης παρόλο που αυτό χρηματοδοτείται περισσότερο ακόμα από το κράτος. Τα σύνορα μεταξύ εκπαιδευτικών θεσμών, κυβερνήσεων και επιχειρήσεων έχουν, πλέον, χαλαρώσει και επαναπροσδιορίζονται.

Επιπρόσθετα, πέρα από αλλαγές όσον αφορά τη χρηματοδότησή της εκπαίδευσης, αλλά και την αλληλεξάρτησή της από την οικονομία, πολιτισμικές αλλαγές κάνουν την εμφάνισή τους, λόγω των μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων, ενώ η ένταξη (inclusive education²) νέων ομάδων μαθητών είναι πλέον μια πραγματικότητα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, λοιπόν, καλείται να αντιμετωπίσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατάργησης των διακρίσεων και καθιστά αναγκαία την προσαρμογή του σχολείου για την ικανοποίηση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Στόχος της είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους ανεξαιρέτως, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής του κάθε μαθητή και τη διδασκαλία και την συμμετοχή όλων εκείνων των ευάλωτων σε πιέσεις και αποκλεισμένων μαθητών.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειώσουμε, σαν άμεση απόρροια του κατασταλτικής και μη αναστρέψιμης επίδρασης της παγκοσμιοποίησης στο θεσμό της εκπαίδευσης, την αλλαγή που υφίσταται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει ξεφύγει από τα παραδοσιακά πρότυπα που του έδιναν το ρόλο αποκλειστικά του κατόχου και μεταλαμπαδευτή της γνώσης (Παππάς, 1995). Οι κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλουν τη σχολική πραγματικότητα και επομένως και το ρόλο του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2005), δίνοντας έμφαση και στην κοινωνική διάσταση του ρόλου του.

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, λοιπόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και γίνεται πολυδιάστατος και περισσότερο πολύπλοκος σε σχέση

² Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με τη μάθηση και τη συμμετοχή, με την αποδοχή της διαφορετικότητας, με το σχολείο ως ολότητα, με τη δημοκρατία και με την κοινωνία γενικότερα. Συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση στο σχολείο της γειτονιάς τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αλλά απευθύνεται σε όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κ.λπ.). Σε αυτού του είδους την εκπαίδευση όλες οι φωνές πρέπει να ακούγονται και η αλλαγή πρέπει να συμβεί στο σχολείο και όχι στους μαθητές ως άτομα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με τις κουλτούρες των σχολείων, με την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα και με την κοινωνική δικαιοσύνη. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια *συνεχής διαδικασία* και όχι ένα στάδιο το οποίο μπορούμε να φτάσουμε σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Επομένως, οι όροι «πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» και «διδάσκω συμπεριληπτικά» υπονοούν ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία παρέχουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση σε όλα τα παιδιά. Εκτός από τη γενική φιλοσοφία που πρέπει να διέπει την εκπαιδευτική πολιτική και την οργάνωση των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τους στόχους διδασκαλίας τους, ώστε να απευθύνονται στις ικανότητες κάθε μαθητή τους.

με το παρελθόν. Δεν απαιτείται από εκείνον απλά να συμβαδίζει με τις νέες εξελίξεις σε τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο και να είναι σε θέση να μεταδίδει επιτυχώς στους μαθητές αυτές τις γνώσεις. Πρωτίστως, απαιτείται από εκείνον να βοηθήσει, να συμβουλευθεί και να διδάξει τους μαθητές πως να προσαρμοστούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, πως να διαχειριστούν τον τεχνολογικό καταγισμό που δέχονται καθημερινά και πως να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να γίνουν στο μέλλον πολίτες μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, διατηρώντας, όμως, παράλληλα και την ιδιαίτερη εθνική τους ταυτότητα, τη μητρική τους γλώσσα και τα ιδιαίτερα εθνικά τους στοιχεία, αποφεύγοντας τον κίνδυνο της αλλοτρίωσης και τον εξισωτικό - ισοπεδωτικό χαρακτήρα της παγκοσμιοποίησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, δηλαδή, δεν περιορίζεται σε γνωστικές μόνο περιοχές, αλλά επεκτείνεται και σε περιοχές που αφορούν συναισθηματικές, ηθικές και κοινωνικές πλευρές των μαθητών.

Το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι μια σφαιρική προσωπικότητα, που θα διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα ενδιαφέρεται για το όφελος των μαθητών του. Πιο αναλυτικά, μέσα από το νέο του ρόλο ο εκπαιδευτικός γίνεται ο ίδιος φορέας της αλλαγής και αναλαμβάνει την ευθύνη τόσο για τη στάση του μέσα στην τάξη όσο και για αυτά που διδάσκει (Ντούσκας, 2005). Ανοίγει νέους δρόμους στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτικές αναπαραστάσεις. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός χάνει τη «σχετική αυτονομία και ανεξαρτησία» του στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και από αυτόνομος επαγγελματίας-παιδαγωγός μετατρέπεται, στο πλαίσιο της λογικής της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης εκπαίδευσης και όπως αυτή έχει διαμορφωθεί υπό το πρίσμα των ραγδαίων κοινωνικό-οικονομικών μεταβολών, σε τεχνοκράτη διεκπεραιωτή και εντολοδόχο.

Στον απόηχο των θετικών επιδράσεων της παγκοσμιοποίησης πάνω στον εκπαιδευτικό θεσμό χρήσιμο θα ήταν να αναφερθεί ο διαδανεισμός εκπαιδευτικών πολιτικών και η εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, στο βαθμό βέβαια που αυτό γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τοπικά και εθνικά χαρακτηριστικά κατά την εφαρμογή τους. Ο όρος, λοιπόν, του Luke “glocalization” (Morley Louise, 2003, p.3), ο οποίος αφορά την εποικοδομητική σύνδεση των παγκόσμιων δυνάμεων με τα τοπικά, κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια ενός τόπου είναι αναγκαίος για την επιτυχημένη εφαρμογή παγκόσμιων εκπαιδευτικών πολιτικών στα στενά πλαίσια ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η παγκοσμιοποίηση, λοιπόν, η οποία αποτελεί απτή πραγματικότητα για τις σημερινές κοινωνίες όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τις μεταβολές και αναδιαρθρώσεις στις κοινωνικές δομές και τους κοινωνικούς θεσμούς, οδηγεί ταυτόχρονα και αναπόφευκτα και

στην ανάγκη για διαφορετική προσέγγιση και των εκπαιδευτικών θεσμών (Μπαμπινιώτης, 2001). Τα βασικά χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης σε κοινωνικό επίπεδο είναι οι ραγδαίες και επαναστατικές αλλαγές, οι κοινωνικές μεταβολές, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας και η διαρκής μετακίνηση των πληθυσμών. Αυτές οι αλλαγές είναι αισθητές σε κάθε τομέα του κοινωνικού βίου και ως εκ τούτου και μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης (Γρόλιος, 2001). Αυτές οι νέες συνθήκες έχουν αντανάκλαση όχι μόνο στο τρόπο ζωής και στις συνήθειες αλλά αναδιοργανώνουν, τις κοινωνικές δομές, τις εργασιακές σχέσεις, την εκπαίδευση, τη λειτουργία των σχολείων αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει, πλέον, ξεφύγει από τα παραδοσιακά πρότυπα και αναζητά το ρόλο του μέσα στο σύγχρονο σχολείο.

1.4 Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική

Η εκπαιδευτική πολιτική, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των κυβερνήσεων σε όλα τα κράτη, όπως και των υπερεθνικών και διεθνών οργανισμών (Ε.Ε.³, Ο.Η.Ε.⁴, Ο.Ο.Σ.Α.⁵, Παγκόσμια Τράπεζα⁶, UNESCO⁷ κ.τ.λ.) που

³ Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) αποτελεί μια οικονομική και πολιτική ένωση είκοσι οκτώ ευρωπαϊκών κρατών. Ιδρύθηκε την 1η Νοεμβρίου 1993 και από τότε νέες τροποποιητικές συνθήκες έχουν επεκτείνει τις αρμοδιότητές της και σταδιακές διευρύνσεις έχουν αυξήσει τον αριθμό των κρατών-μελών της. Θεωρείται ως η ισχυρότερη ένωση κρατών μέχρι σήμερα στην παγκόσμια ιστορία, με επιδιώξεις οικονομικού, πολιτικού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιεχομένου. Η ΕΕ αποτελεί το τρέχον στάδιο μιας ανοιχτής διαδικασίας ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Είναι μια από τις μεγαλύτερες οικονομικές και πολιτικές οντότητες στον κόσμο. Έχει δημιουργήσει μια εσωτερική αγορά με ελεύθερη κυκλοφορία εμπορευμάτων, προσώπων, υπηρεσιών και κεφαλαίων, διαθέτει κοινή αγροτική και αλιευτική πολιτική, κοινή εμπορική πολιτική προς τις τρίτες χώρες, όπως επίσης και περιφερειακή πολιτική για την υποστήριξη των φτωχότερων περιφερειών της. Επιδιώκει να αποτελέσει ένα Χώρο Ελευθερίας, Ασφάλειας και Δικαιοσύνης, μέσα στον οποίο τα κράτη μέλη της συνεργάζονται στενά σχετικά με τις γενικές πολιτικές, τους ελέγχους στα σύνορα (εσωτερικά και εξωτερικά), το άσυλο, τη μετανάστευση, τη δικαστική συνεργασία σε αστικές και ποινικές υποθέσεις και την αστυνομική συνεργασία. Επίσης, προωθεί μια κοινή εξωτερική πολιτική και πολιτική ασφαλείας, προς το παρόν σε διακυβερνητικό επίπεδο. Στο πλαίσιο της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης εισήγαγε ενιαίο νόμισμα, το ευρώ, που έχει υιοθετηθεί από δεκαεννέα κράτη μέλη μέχρι σήμερα.

⁴ Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) είναι ένας διεθνής οργανισμός παγκόσμιας εμβέλειας μεταξύ των κρατών του κόσμου με σκοπό τη συνεργασία στο Διεθνές Δίκαιο, την ασφάλεια, την οικονομική ανάπτυξη και την πολιτική ισότητα. Ιδρύθηκε το 1945 από τις χώρες που νίκησαν στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και αρχικά είχε 51 μέλη. Σήμερα, σχεδόν κάθε ανεξάρτητο έθνος του κόσμου ανήκει στον ΟΗΕ: 192 χώρες είναι μέλη. Τα Ηνωμένα Έθνη έχουν τέσσερις σκοπούς: Τη διατήρηση της διεθνούς ειρήνης και ασφάλειας, την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των εθνών, τη συνεργασία για την επίλυση των διεθνών προβλημάτων, την προώθηση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εναρμόνιση των δράσεων των κρατών. Ο ΟΗΕ δεν είναι μια παγκόσμια κυβέρνηση και δεν νομοθετεί. Παρέχει ωστόσο τα μέσα για την επίλυση διεθνών συγκρούσεων και διαμορφώνει πολιτικές σε θέματα που μας αφορούν όλους.

⁵ Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) είναι διεθνής οργανισμός εκείνων των αναπτυγμένων χωρών που υποστηρίζουν τις αρχές της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς. Ο ΟΟΣΑ αποτέλεσε τη συνέχεια του Οργανισμού Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας που μετά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο είχε την ευθύνη συντονισμού του σχεδίου Marshal. Απαρτίζεται από τις 30 περισσότερο ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου, με σημαντική επιρροή στο παγκόσμιο οικονομικό γίγνεσθαι. Οι χώρες μέλη του ΟΟΣΑ έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, όπως, σεβασμός στις αρχές της δημοκρατικής διακυβέρνησης και στις αρχές της οικονομίας της αγοράς. Ο ΟΟΣΑ συνεργάζεται με 70 ακόμη χώρες καθώς και άλλους διεθνείς οργανισμούς. Ο οργανισμός παρέχει ένα περιβάλλον όπου οι κυβερνήσεις μπορούν να συγκρίνουν εφαρμογές πολιτικής, να βρουν απαντήσεις στα κοινά προβλήματα, να προσδιορίσουν τις καλές πρακτικές και να συντονίσουν τις εσωτερικές και διεθνείς πολιτικές. Ο ΟΟΣΑ είναι περισσότερο γνωστός για τις μελέτες που εκπονεί για την ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών σε διάφορους τομείς, καθώς και για τις στατιστικές μελέτες του. Λόγω της εγκυρότητάς τους, οι μελέτες και στατιστικές του ΟΟΣΑ αποτελούν συχνά, ακόμη και αρκετά χρόνια μετά την εκπόνησή τους, σοβαρή βάση για την ανάλυση αλλά και κριτική της αποτελεσματικότητας στρατηγικών και μέτρων πολιτικής. Το ιδιαίτερο βάρος του ΟΟΣΑ έγκειται στο ότι παρέχει στις χώρες μέλη του το πλαίσιο για τη συζήτηση και ανάπτυξη οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών που καθορίζουν την εξέλιξη διάφορων καίριων τομέων σε παγκόσμιο επίπεδο.

⁶ Η Παγκόσμια Τράπεζα είναι διεθνές χρηματοπιστωτικό ίδρυμα το οποίο παρέχει οικονομική και τεχνική βοήθεια σε αναπτυσσόμενες χώρες για αναπτυξιακά έργα, με δεδηλωμένο στόχο τη μείωση της φτώχειας. Αφορά στην παροχή βοήθειας για την ανοικοδόμηση και την ανάπτυξη, διευκολύνοντας τις επενδύσεις κεφαλαίων για παραγωγικούς σκοπούς.

⁷ Η UNESCO είναι ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Λειτουργεί ως ένα παγκόσμιο εργαστήριο ιδεών και διαδραματίζει ένα ρυθμιστικό ρόλο στην προώθηση της διεθνούς συνεργασίας θέτοντας τα πρότυπα σύναψης διεθνών συμφωνιών επί διαφόρων ζητημάτων τα οποία ανακύπτουν στις σύγχρονες κοινωνίες. Ο Οργανισμός επίσης διευθετεί την διάδοση και την ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσης, ενώ παράλληλα προσφέρει βοήθεια στα κράτη μέλη ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, προκειμένου να υπηρετούν τους θεσμούς και τελικά τον άνθρωπο στις τοπικές κοινωνίες. Εν συντομία, προωθεί τη διεθνή

επηρεάζουν τις κατευθύνσεις της σε παγκόσμιο και σε εθνικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό αποτελεί συνεχώς αντικείμενο διεπιστημονικής προσέγγισης και δημόσιας συζήτησης.

Το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται με την επικρατούσα κατάσταση στην εκπαίδευση, όπως και με τις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις. Και, όπως έχει παραπάνω αναλυθεί εκτενώς, οι αναδυόμενες κοινωνικές μεταβολές επιβάλλουν την αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης, με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, ώστε να καταστεί πιο στενή η σχέση της με την οικονομία, να διασφαλισθεί η κοινωνική συναίνεση και συνοχή.

Τι εννοούμε όμως με τον όρο εκπαιδευτική πολιτική; Μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές, άκαρπες προσπάθειες να διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, γεγονός που οφείλεται

- στο ότι ο όρος αναφέρεται σε μια διαδικασία δυναμική και πολυδιάστατη, στο πεδίο της ιδεολογίας και της πρακτικής, που είναι δύσκολο να προσδιορισθεί, ενώ έχει συνέπειες σε ποικίλα επίπεδα,
- στο ότι δεν είναι ένα αυτόνομο μέρος της δημόσιας πολιτικής, αλλά επηρεάζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις κατευθύνσεις της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής και
- στο ότι συνδέεται άμεσα με τις ευρύτερες εξελίξεις που συντελούνται στις δομές και τις λειτουργίες του κράτους, ενώ οι θεωρητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό, με συνέπεια να καταλήγουν σε διαφορετικά ή αντιφατικά συμπεράσματα.

Συνήθως, χρησιμοποιείται για να περιγράψει ό,τι οι κυβερνήσεις επιλέγουν να κάνουν ή και να μην κάνουν για την εκπαίδευση. Άλλοτε πάλι, με μια πιο διευρυμένη σημασία, για να περιγράψει την πολιτική που σχεδιάζεται και εφαρμόζεται από τις κυβερνήσεις, όπως και αυτή που παράγεται ενδογενώς από τους συμμετέχοντες στην εκπαίδευση (Σιάνου-Κύργιου Ελένη, 2014).

Αναλυτικότερα, «η εκπαιδευτική πολιτική συνίσταται σε ένα σώμα-δέσμη ισχυρισμών, δηλώσεων και εντολών που επιζητούν ή και εισηγούνται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης (και όχι μια μεμονωμένη δράση). Το σώμα αυτό αφορά τη διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων ή και προβλημάτων-θεμάτων, τα οποία σχετίζονται είτε με κάποιες πολύ συγκεκριμένες εκφάνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε με το σύνολο των βαθμίδων,

συνεργασία μεταξύ των 193 κρατών μελών και των 6 συνδεδεμένων μελών της στους τομείς της Εκπαίδευσης, της Επιστήμης, του Πολιτισμού και της Επικοινωνίας.

θεσμών και των εκφάνσεων του, είτε επιχειρεί να προωθήσει την μετάδοση πολιτισμικών αξιών και κοινωνικών ρόλων, είτε τη μάθηση- πρόσκτηση ενός διευρυμένου αντιληπτικού πεδίου, το οποίο εδράζεται σε επιστημονικές- θεωρητικές βάσεις, είτε τη διασφάλιση εκείνων των συνθηκών και υπηρεσιών που αποτελούν την ικανή και αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη των προαναφερθέντων». (Παπαδάκης Ν.Ε., 2003:81-82)

Η εκπαιδευτική πολιτική άλλοτε συναρτάται με τις επιλογές ενός προσώπου (συνήθως πολιτικού) ή μιας ομάδας προσώπων και κυρίως τα αποτελέσματα ή τις συνδηλώσεις αυτών των επιλογών, άλλοτε θεωρείται ένα ολοκληρωμένο πλάνο δράσης, ενώ, συχνά, εκλαμβάνεται ως το σύνολο κάποιων προγραμματικών δηλώσεων και η χρήση τους ως δομικών συστατικών ενός πολιτικού λόγου ή ακόμα και μιας νομοθεσίας. Παράλληλα για κάποιους μελετητές σχετίζεται με τους κανόνες που διέπουν τη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση ή με τις αποφάσεις αυτές καθαυτές. Τέλος, ορισμένοι ερευνητές κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στη μακρο-εφαρμόσιμη, την εκπαιδευτική πολιτική δηλαδή που σχεδιάζεται από τα αρμόδια όργανα σε κεντρικό επίπεδο και αφορά, συνήθως, εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και στη μικρο-εφαρμόσιμη, αυτή, δηλαδή, που σχεδιάζεται σε τοπικό επίπεδο και αφορά τη λειτουργία των σχολείων π.χ. μιας τοπικής κοινωνίας (ο.π. σ. 81)

Η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται αναπόφευκτα με το κοινωνικό-πολιτικό και οικονομικό-ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκπονείται, εκφέρεται, τροποποιείται και επιχειρεί να υλοποιηθεί. Υπό αυτό το πρίσμα το νομικό πλαίσιο δράσης της, αλλά και η ουσία του περιεχομένου της, καθορίζεται από το περιεχόμενο και το σκοπό της, από το πλαίσιο δράσης που το περιεχόμενο αυτό εισηγείται, τη διαδικασία εκπόνησης, προώθησης και υλοποίησής της, αλλά και το σώμα των αποδεκτών της. Ποια είναι, όμως, τα πεδία παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής; Πώς λαμβάνονται και υλοποιούνται οι αποφάσεις; Ποιών κοινωνικών ομάδων ή τάξεων καλύπτουν τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα; Πώς διαμορφώνεται η σχέση της εκπαίδευσης με το κράτος; Ποιο είναι το πολιτικό, το οικονομικό και το κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου διαμορφώνονται οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής; Όλα τα παραπάνω, λοιπόν, αποτελούν θεμελιώδη ερωτήματα τα οποία χρήζουν απαντήσεων και θα προσπαθήσουμε μέσα από μια πιο αναλυτική προοπτική να προσεγγίσουμε.

Το βασικό ερμηνευτικό κλειδί για την ανάλυση των ζητημάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες που ενισχύεται η σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία, όπως αναλύθηκε εκτεταμένα παραπάνω, αποτελούν οι σχέσεις κράτους και εκπαίδευσης.

Το κράτος, από τη συγκρότησή του μέχρι σήμερα, παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην εξέλιξη της δημόσιας εκπαίδευσης. Στις σύγχρονες κοινωνίες, μάλιστα, η σχέση εκπαίδευσης και κράτους γίνεται πιο στενή, αφού μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων του συνδέονται, άμεσα ή έμμεσα, με αυτή. Το κράτος χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για να επιλύσει μείζονος σημασίας οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, αλλά και να νομιμοποιήσει τις επιλογές για την επίλυση τους. Η εκπαίδευση εμπλέκεται στις διαδικασίες συγκρότησης και ανασυγκρότησης των σχέσεων εξουσίας που έχουν μεγάλη σημασία για το κράτος. Από αυτές εξαρτάται ο ρυθμιστικός του ρόλος, μέσω του οποίου οι κυβερνήσεις προσπαθούν να διαχειριστούν το άλυτο πρόβλημα της ισορροπίας ανάμεσα στην βούλησή τους να λειτουργήσει η οικονομία με αποτελεσματικό τρόπο και την ανάγκη να ικανοποιήσουν βασικά δημοκρατικά αιτήματα. Για το λόγο αυτό, προωθεί ρυθμίσεις και διακανονισμούς, ώστε να δώσει λύσεις στα προβλήματα της συσσώρευσης και της νομιμοποίησης, να διευκολύνει την οικονομία ή να προστατεύσει την κοινωνία από τη διαβρωτική δύναμη της ελεύθερης αγοράς. Σε όλες αυτές τις πρωτοβουλίες του κράτους η συμβολή των λειτουργιών της εκπαίδευσης είναι ουσιαστική. Σύμφωνα με τον Dale, το κράτος ελέγχει και διοικεί τα εκπαιδευτικά συστήματα, που, όπως και οι υπόλοιποι δημόσιοι οργανισμοί, εμπλέκονται στη διαχείριση τριών προβλημάτων: να υποστηρίξει τη διαδικασία της συσσώρευσης, να διασφαλίσει μέσω του μονοπωλίου την έννομη χρήση βίας για την επιβολή νομοθετικά δεσμευτικών κανόνων, την κοινωνική τάξη που είναι απαραίτητη για τη σταθερότητα της κοινωνίας και να νομιμοποιήσει τα αποτελέσματα των λειτουργιών του κράτους και των μέσων επίτευξής τους (Σιάνου- Κύργιου Ελένη, 2014).

Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η άποψη για τη σχέση κράτους και εκπαίδευσης αναθεωρείται διαρκώς υπό την επίδραση των ευρύτερων εξελίξεων. Μέσα στο πέρασμα των δεκαετιών η σχέση αυτή αναδιαμορφώνεται και αναθεωρείται στη βάση των αναγκών της εκάστοτε κοινωνικό-πολιτικής δομής για να φτάσουμε στο σήμερα και στη δεκαετία του '90 και η εκπαίδευση να αναπροσαρμόζεται υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης και την επικράτησης των θεωριών της μετανεωτερικότητας. Έτσι, μεγάλο μέρος των αρμοδιοτήτων του κράτους στην εκπαίδευση για την οργάνωση, διοίκηση και τη λειτουργία των σχολείων μετατίθενται, μέσω της αποκέντρωσης, σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται ο κρατικός έλεγχος σε εθνικό επίπεδο με τα αναλυτικά προγράμματα, κυρίως, με την αξιολόγηση και τις απολογιστικές διαδικασίες. Ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να κατοχυρωθεί η συμβολή της στην οικονομική ανάπτυξη (Σιάνου- Κύργιου Ελένη, 2014).

Ποιες, όμως, είναι οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση μέσα από την

οικονομική, πολιτική και πολιτισμική προοπτική; Η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές στον κόσμο; Στην αντιμετώπιση αυτών των πιέσεων, το ερώτημα είναι κατά πόσον η δημόσια εκπαίδευση ανθίσταται στην επιβολή μηχανισμών της αγοράς που απαιτούν τη συρρίκνωση της κρατικής χορηγίας και την καθιέρωση μοντέλων εκπαιδευτικής πολιτικής υιοθετημένων από τον τομέα των επιχειρήσεων.

Ο R. Dale (1999) υποστηρίζει ότι η παγκοσμιοποίηση αντιπροσωπεύει μια ποιοτική αλλαγή στις εθνικές και υπερεθνικές σχέσεις, αλλά αυτό δεν σημαίνει αναγκαστικά και μεγαλύτερη ομοιογένεια στην εκπαιδευτική πολιτική και την πρακτική. Σύμφωνα με σχετικό άρθρο της Αμαλίας Υφαντή (2002), οι μηχανισμοί με τους οποίους η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει την εθνική εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας είναι κεφαλαιώδους σημασίας και με τεράστια δυναμική. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι οι οικονομικοί, οι πολιτικοί και οι πολιτισμικοί.

Αναλυτικότερα και όσον αφορά στο οικονομικό επίπεδο, λόγω της αυξανόμενης αλληλεξάρτησης των εθνικών οικονομιών και της διεθνοποίησης της αγοράς και των εμπορικών συναλλαγών, νέες είναι οι απαιτήσεις του ρόλου των εργαζομένων στην κοινωνία, ενώ, συγχρόνως, οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και τακτικές οδεύουν προς ένα νεοφιλελεύθερο πλαίσιο. Ο κρατικός τομέας φαίνεται να συρρικνώνεται, προωθούνται η ορθολογιστική διαχείριση και διοίκηση του σχολείου, η αξιολόγηση και μια –ίσως- απορρύθμιση του σχολείου προκειμένου να ενθαρρυνθούν νέοι προμηθευτές στην εκπαιδευτική υπηρεσία. Φαίνεται, δηλαδή, να εμφανίζεται μια τάση μετατροπής του σχολικού περιβάλλοντος σε επιχείρηση, πράγμα που ικανοποιεί και τις προθέσεις της παγκοσμιοποίησης σε αυτό το επίπεδο. Παράλληλα, οι απαιτήσεις για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας και της παραγωγικότητας και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να οδηγήσουν στην αύξηση των δαπανών για τον εκπαιδευτικό θεσμό.

Επιπρόσθετα, και συνεχίζοντας με την ανάλυση των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης στο οικονομικό επίπεδο, τα σχολεία είναι αναγκασμένα να αναθεωρήσουν την αποστολή που είχαν σχετικά με την προετοιμασία των νέων για την αγορά εργασίας υπό το πρίσμα των ραγδαίων μεταβολών στον τομέα της απασχόλησης. Απαιτείται, γι' αυτό, ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ευελιξία και προσαρμοστικότητα αφού οι νέοι θα αλλάζουν επαγγέλματα κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Τα σχολεία, λοιπόν, θα πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές τους όχι μόνο να είναι «παραγωγοί» αλλά και «καταναλωτές». Να τους αναπτύσσουν έτσι ικανότητες και να τους διαμορφώνουν συμπεριφορές αναγκαίες για την παραπέρα μετάβασή τους στο χώρο της εργασίας. Η οργάνωση, επίσης, διαφόρων δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, ή και πέρα

από αυτό, μπορεί να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές να εξασκούνται στην αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών, με σκοπό την μεταφορά και εφαρμογή των δεξιοτήτων τους αυτών και στο μακροεπίπεδο, δηλαδή σε πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις.

Σε σχέση με το πολιτικό επίπεδο και, σύμφωνα πάντα με την ερευνήτρια, οι εξωτερικές απαιτήσεις για διεθνικούς θεσμούς επιβάλλουν περιορισμούς στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση πολιτικών τακτικών σε επίπεδο εθνικό-κρατικό. Ο ρόλος του αυτόνομου, ανεξάρτητου κράτους περιορίζεται και στη θέση του αναδύονται θεσμοί με υπερεθνικό χαρακτήρα στους οποίους επαφίεται πια η διαμόρφωση και των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι νέες, όμως, σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ των λαών, η ραγδαία ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και της μάθησης, οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι ζητήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την πολιτική. Έτσι, σε άλλα κράτη η εκπαίδευση μπορεί να οργανώνεται γύρω από την αναζωπύρωση των αντιλήψεων του εθνικισμού και της διαμόρφωσης του «νομιμόφρονα» πολίτη, που κατέχει συγκεκριμένα δικαιώματα και έχει συγκεκριμένες υποχρεώσεις, ενώ αλλού, πάλι, μπορεί να επικρατεί η ιδέα του κοσμοπολιτισμού με την ενθάρρυνση, κατά συνέπεια, των ταξιδιών, της σπουδής των ξένων γλωσσών και της ανοχής της πολυπολιτισμικότητας. Αρχίζει, λοιπόν, να ενισχύεται μια πιο κριτική αντίληψη για τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης που πλέον καλείται να διαμορφώσει ένα νέο τύπο παγκόσμιου πολίτη, τον κοσμοπολίτη. Η παγκοσμιοποίηση, λοιπόν, οδηγεί στην καλλιέργεια μιας άλλης μορφής ιδιότητας του πολίτη από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, εξαιτίας των αλλαγών στον τρόπο ζωής των ατόμων που προέρχεται από την εκτεταμένη πρόσβαση στην πληροφορία, η οποία υπαγορεύει και διαφορετικούς τύπους συμμετοχής πέρα από τα τοπικά πλαίσια. Έτσι, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, των πολιτισμικών δικαιωμάτων και, γενικότερα, η έμφαση που δίνεται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας, επιβάλλουν και την διαμόρφωση ενός νέου τύπου πολίτη που εκλαμβάνεται με ένα διαφορετικό τρόπο απ' ότι στο πρόσφατο παρελθόν (Gerard Delanty, 2003:602- 605).

Η έμφαση, λοιπόν, μετατίθεται σε μια πιο δυναμική οπτική της έννοιας του πολίτη, η οποία ονομάζεται πολιτισμική και είναι διαφορετική από το προκαθορισμένο μοντέλο που ορίζεται ρητά στις κυβερνητικές πρακτικές (ο.π. 598-600), και αφορά στην παραδοσιακή ιδέα για τα δικαιώματα. Έτσι, για τον Gerard Delanty, η πολιτισμική ιδιότητα του πολίτη εκτείνεται πέρα από το να είναι κάποιος απλά και τυπικά μέλος μιας κοινότητας. Η ιδιότητα του πολίτη δεν είναι μόνο δικαιώματα αλλά είναι και θέμα συμμετοχής στην πολιτική κοινότητα, ικανότητα δράσης και υπευθυνότητα. Για να διαμορφώσει, λοιπόν, η εκπαίδευση άτομα-πολίτες με αυτοεκτίμηση, αυτοσεβασμό και αυτονομία, η έννοια της ιδιότητας του

πολίτη πρέπει να πάρει τη μορφή του λόγου, της έκφρασης και της αναγνώρισης όλων ανεξαιρέτως των ατόμων, παρά να αποτελεί πολιτισμική έκφραση μιας ομάδας ή μιας ορισμένης κατηγορίας ή να προσφέρεται σαν υπηρεσία του κράτους. Και η εκπαιδευτική πολιτική των σύγχρονων θεσμών διαμορφώνεται και υλοποιείται για να καλλιεργήσει τον τύπο αυτό του πολίτη που οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν ανάγκη, που δεν είναι άλλος από τον κοσμοπολίτη.

Τέλος, και σε ότι έχει να κάνει με το πολιτισμικό επίπεδο, το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας καθίσταται κεφαλαιώδους σημασίας στο παγκόσμιο πλαίσιο και αναδιαμορφώνει και τα σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η τάση σύγκλισης των πολιτισμών των λαών σε όλον τον πλανήτη έχει επιφέρει ριζικές αλλαγές σε ότι αφορά αξιακές επιλογές, τρόπους σκέπτεσθαι, πανανθρώπινα δικαιώματα, καθολικές αξίες και φυσικά αλλαγές στους σκοπούς και στους στόχους, στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και στις μορφές της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, λοιπόν, αναπροσαρμόζονται στις νέες πολιτισμικές μεταβολές και στα νέα κοινωνικά δεδομένα. Επίσης, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην επικοινωνία και στις συγκοινωνίες, ως απόρροια των αλλαγών στην τεχνολογία, αναγκάζουν τις κοινωνίες να συμφιλιώσουν τις δικές τους τοπικές παραδοσιακές αξίες με την ανερχόμενη παγκοσμιοποίηση των πολιτισμών. Παρ' όλα αυτά η πολιτισμική εικόνα διαφέρει από χώρα σε χώρα, αφού η καθεμιά αποτελεί έκφραση ιστορικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, ακόμη και γεωγραφικών παραμέτρων. Έτσι, ορισμένα κράτη μπορεί να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη τους στα μέσα ενημέρωσης, στα νέα μέσα επικοινωνίας, στην τεχνολογία της πληροφορίας και στη λαϊκή κουλτούρα, διαμορφώνοντας έτσι ένα «παράθυρο» στον κόσμο, ενώ σε άλλες, πάλι, περιπτώσεις μπορεί να παρουσιαστούν τάσεις απομονωτισμού, καχυποψία και αντίσταση σε εξωτερικές επιρροές (Υφαντή Α., 2001). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, λοιπόν, γίνονται πιο εύκαμπτοι και προσαρμόσιμοι στα νέα δεδομένα, ενώ καλούνται να εξασκήσουν τα άτομα ώστε να μπορούν να συνυπάρξουν με τους άλλους και να συμβάλουν στη διαμόρφωση και την υποστήριξη μιας ιδέας για την πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων, που θα μπορεί να διατηρηθεί στο πλαίσιο της πολλαπλότητας των θεσμών και των νέων σχέσεων που προκύπτουν. Εκείνο που απαιτείται είναι η παγκοσμιοποίηση της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και όχι η παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας.

Σε ό,τι αφορά, λοιπόν, στην εκπαίδευση, οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης είναι αποτελέσματα στάσεων που ακολουθούν τα έθνη-κράτη ανταποκρινόμενα σε αυτή (Dale, 1999:15). Θα μπορούσε να επισημανθεί, εδώ, ότι οι πιο ξεκαθαρισμένες επιρροές στην

εκπαιδευτική πολιτική σχετίζονται με τις προσπάθειες επαναπροσδιορισμού των προτεραιοτήτων των κρατών, με στόχο να μπορούν να γίνουν πιο ανταγωνιστικά (π.χ. να προσελκύσουν διεθνικές συνεργασίες που θα έχουν την έδρα τους στη συγκεκριμένη χώρα). Η εκπαίδευση, όμως, οφείλει να είναι ο χώρος όπου αναπτύσσονται ιδέες και επιχειρήματα για το μέλλον, ώστε να αξιοποιούνται και από την εκπαιδευτική πολιτική. Απαιτείται, επίσης, μια διαφορετική πολιτική της επιχειρηματικότητας, η οποία θα λαμβάνει υπόψη ότι η εκπαίδευση μπορεί καλύτερα να συνεισφέρει στην οικοδόμηση του δημοκρατικού κράτους και που επανατοποθετεί το κοινωνικό κεφάλαιο στα σοβαρά ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική πολιτική (Υφαντή Α., 2001).

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική, ως εφαρμογή των αρχών της παιδείας σε συγκεκριμένη κοινωνία, οφείλει να μην περιορίζεται στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στο υπάρχον πλαίσιο, αλλά να προσβλέπει στην άνοδο του γενικού μορφωτικού επιπέδου και στην ενίσχυση των δεσμών του πολίτη με την κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι, δεν θα πρέπει η εκπαίδευση να αντιμετωπίζεται τεχνοκρατικά και ωφελιμιστικά, με βάση μόνο ποσοτικά μετρήσιμα κριτήρια οικονομικής αποδοτικότητας. Η εκπαίδευση αποτελεί, άλλωστε, ενέργεια της κοινωνίας και οι σκοποί της δεν είναι άλλοι από τους σκοπούς της κοινωνίας, μέσω της οποίας η εκπαίδευση προωθεί δυναμικές αναπτυξιακές διαδικασίες. Έτσι, δεν καλείται, απλώς, να αναμεταδώσει γνώσεις και να αναπαράγει κοινωνικά μοντέλα, αλλά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης παρέχει τα μέσα για την υπέρβαση συγκρούσεων και αλλοτριωτικών καταστάσεων. Το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι αμετάβλητο ή στατικό, γι' αυτό και η εκπαίδευση πρέπει να είναι ανοικτή τόσο στην αναδημιουργία όσο και στην ανατροπή των όρων παροχής των γνώσεων (Παπαξανθή Δ., 2009).

Σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφική αναφορά, η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται σε τρία επίπεδα, στο διεθνές, το κρατικό και το τοπικό. Καθένα από αυτά έχει τη δική του βαρύτητα και αξία, αν και οι στόχοι τους αποκλίνουν συχνά μεταξύ τους. Το συγκεκριμένο «glonacal» (global+national+local) πεδίο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελείται από αλληλοσυνδεόμενα υπερεθνικά, εθνικά και τοπικά δίκτυα (όπως δημοτική βιβλιοθήκη, μουσεία, τοπικοί σύλλογοι) (networks) διαφορετικής διάστασης και σημασίας. Σε αυτόν τον δικτυακό χώρο τα εθνικά κράτη διατηρούν τον οργανωτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, παρά τις ανησυχίες για πλήρη εξασθένιση της κυριαρχίας τους. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα εθνικά συστήματα παιδείας παραμένουν αξιοσημείωτες παρά τις κοινές προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι τα κράτη ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στο χώρο της παιδείας, καθώς ποτέ δεν βρίσκονται σε απομόνωση. Το φαινόμενο του «εκπαιδευτικού

δανεισμού», το οποίο στις μέρες μας μεταφράζεται με τις έννοιες της «αποδοτικότητα», «αποτελεσματικότητα», «πολυπολιτισμικότητα», «ποιοτικής μέτρησης», «αποκεντρωτικής διαχείρισης» και «ιδιωτικοποίησης», επιβεβαιώνει την προσπάθεια χάραξης μιας κοινής εκπαιδευτικής γραμμής (Παπαξανθή Δ., 2009). Βέβαια, «ο εκπαιδευτικός δανεισμός», κάποιες φορές είναι και αναποτελεσματικός κατά την εφαρμογή του σε ένα άλλο περιβάλλον, αφού κατά τη διαδικασία της «αποπλαισίωσης» του παιδαγωγικού λόγου και μετά της «αναπλαισίωσης» είναι απαραίτητη η «αυτοχθονοποίηση» του παιδαγωγικού λόγου ή αλλιώς η «τοπική προσαρμογή» του. Και αυτό συμβαίνει επειδή φιλτράρεται διαφορετικά από τις προ υπάρχουσες δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζμας Α., 2007). Και σίγουρα αυτές οι δομές είναι άμεσα εξαρτώμενες από το κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό συγκείμενο της κάθε χώρας. Η συγκεκριμένη δέσμη εκπαιδευτικών εννοιών ή, γενικότερα, ο σύγχρονος λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής παράγεται, ως επί το πλείστον, στο πλαίσιο υπερεθνικών οργανισμών και διεθνών ιδρυμάτων (ΕΕ, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα). Τα κράτη, ως μέλη αυτών, συμπράττουν αναμφίβολα στις διαδικασίες διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού λόγου, ανάλογα βέβαια με την ισχύ που διαθέτουν στο ευρύτερο γεωγραφικό και οικονομοπολιτικό στερέωμα (Ζμας, 2007: 3-4).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό, ότι πέρα από μια ευρύτερη διεθνοποίηση των θεσμών και των συστημάτων του παγκόσμιου γίνεσθαι, έχει επέλθει αντιστοίχως και μια διεθνοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ως απόρροια της αλληλεξάρτησης τους και της πολιτικής ισχυροποίησης των υπερεθνικών οργανισμών. Με αφορμή τη διεθνοποίηση αυτή, νέα ορολογία δεσπάζει στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ατζέντες των υπερεθνικών και διεθνικών οργανισμών, όπως «κοινωνία πολιτών», «ευρωπαϊκή ταυτότητα», «παγκόσμιος πολίτης», καθώς και στοχοθεσία, η οποία προσαρμόζεται και αναθεωρείται στη βάση της εκάστοτε εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι οργανισμοί αυτοί, λοιπόν, λειτουργούν ως εργαστήρια ιδεών (think tank) και παρέχουν πληροφορίες και κατευθύνσεις στα κράτη μέλη τους μέσω συγκριτικών ερευνών και αξιολογικών εκθέσεων και κατευθύνουν τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες και τους σκοπούς των εθνικών εκπαιδευτικών θεσμών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός της λόγος οργανώνεται και συστηματοποιείται μέσα από τις πολιτικές συγκλίνουσας στοιχειοθέτησης και τα εθνικά συστήματα προσανατολίζονται προς κοινούς στόχους, τους οποίους καλούνται να υλοποιήσουν σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα (π.χ πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» της Ε.Ε.), υπάρχουν συγκριτικές αξιολογήσεις, δείκτες προόδου, διάχυση και ανταλλαγή πληροφοριών, ενώ κύριος στόχος

είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σύγκλιση προς τους στόχους μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζμας Α., 2007).

Οι υπερεθνικοί οργανισμοί εκτός από τις πολιτικές της συγκλίνουσας στοιχειοθέτησης και των πινάκων κατάταξης για να προωθήσουν τις εκπαιδευτικές τους ατζέντες, παρέχουν και οικονομικά στηρίγματα για την εκπαίδευση των κρατών μελών τους, η λεγόμενη πολιτική των «χρυσών χαλιναριών». Στη συγκεκριμένη πολιτική ανήκει και η θέσπιση κάποιων κοινοτικών προγραμμάτων πρώτης γενιάς όπως:

- Erasmus (φοιτητική κινητικότητα, αναγνώριση τίτλων και περιόδων σπουδών, μεταφορά ακαδημαϊκών μονάδων, συνεργασία πανεπιστημίων)
- Comet (συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων και βιομηχανίας στους τομείς της κατάρτισης και της τεχνολογίας)
- Tempus(στήριξη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε χώρες κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης)
- Petra (επαγγελματική κατάρτιση νέων, μετάβαση απ' το σχολείο στην εργασία, καταπολέμηση της ανεργίας).

Οι υπερεθνικοί οργανισμοί, λοιπόν, επιδρούν καταλυτικά στην διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και στην εκπαιδευτική δικτύωση των κρατών-μελών των παγκόσμιων κοινωνικό-οικονομικών συστημάτων, λόγω των διακρατικών συμφωνιών που έχουν κατά καιρούς συναφθεί μεταξύ τους. Κανένα υποσύστημα του ευρύτερου παγκόσμιου συστήματος δεν λειτουργεί αποκομμένο από τα υπόλοιπα, ενώ όλα τα διακρατικά δίκτυα εκδηλώνουν εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα που υπερβαίνουν τα αντίστοιχα μεμονωμένων κρατών. Ορισμένα κράτη είναι σε θέση να μετατρέψουν τα προσωπικά τους εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα σε γενικούς στόχους των υπερεθνικών δικτύων και αυτό σχετίζεται, κυρίως, με την θέση και την ισχύ που κατέχουν στο ευρύτερο γεωπολιτικό στερέωμα. Και σίγουρα οι αποκλίσεις, όσον αφορά την διαμόρφωση και την υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, δεν είναι αμελητέες, αφού υπάρχουν, μεν, οι άνωθεν επιβεβλημένες μεταρρυθμίσεις που σχεδιάζονται σε μακροεπίπεδο, οι οποίες, όμως, δεν αποκλείουν τις ευθύνες σε μικροεπίπεδο γονέων, εκπαιδευτικών μαθητών για το μετασχηματισμό κατά την εφαρμογή τους. Επιπλέον, το ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό συγκείμενο λαμβάνεται υπόψη κατά τη μεταφορά των εκπαιδευτικών πολιτικών και την προσαρμογή του δανειζόμενου λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής στις εθνικές παραδόσεις του εκάστοτε μέλους-κράτους. Έτσι, εννοιολογικά εργαλεία, όπως, η αποπλαισίωση (decontextualization), αναπλαισίωση

ή ανασυγκειμένωση (recontextualization) για τα οποία έκανε λόγο ο Bernstein (1996) σε μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες για τον παιδαγωγικό λόγο, βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε μεταφορά εκπαιδευτικού λόγου από το μακροεπίπεδο στο μικροεπίπεδο.

1.5. Συμπέρασμα

Η παγκοσμιοποίηση είναι πλέον μια πραγματικότητα και οι επιρροές της σε όλες της εκφάνσεις του κοινωνικού γίνεσθαι αναπόδραστες. Η διεθνοποίηση της αγοράς, του κεφαλαίου και του εμπορίου, ο διεθνής οικονομικός ανταγωνισμός και η πορεία προς μια παγκόσμια οικονομία, η ενιαία νομισματική πολιτική, η ραγδαία ροή πληροφοριών και οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις έχουν οδηγήσει σε ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές σε παγκόσμια κλίμακα. Φυσικά, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος ο θεσμός της εκπαίδευσης, λόγω της άμεσης σύνδεσής του με την κοινωνία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δράσης, τα κράτη παύουν να διαδραματίζουν τον καταλυτικό ρόλο που έπαιζαν αρχικά, ως φορείς άσκησης εγχώριας εξουσίας και ενσωματώνονται σε υπερεθνικούς οργανισμούς, αναπτύσσοντας δεσμούς εξάρτησης, λόγω της περιορισμένης δυνατότητας των εθνικών κρατών να ελέγχουν τη νομισματική τους πολιτική και της αδυναμίας τους να αντιμετωπίζουν παγκόσμιες προκλήσεις (π.χ οικολογικές καταστροφές, διασυνοριακή εγκληματικότητα κ.α.)

Πιο συγκεκριμένα, και όσον αφορά τον θεσμό της εκπαίδευσης, μετριάζεται η δυνατότητα του κράτους να χαράσσει εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό επίπεδο και ο ρόλος αυτός επαφίεται πλέον στους υπερεθνικούς και διεθνείς οργανισμούς. Τα χαρακτηριστικά του διεθνούς λόγου για την εκπαίδευση αφορούν στην οικονομική της αξία, αφού, πλέον, η παγκόσμια αγορά έχει εδραιωθεί και η εκπαιδευτική πολιτική των υπερεθνικών οργανισμών είναι καθαρά ωφελμιστική. Η οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης με μια νεοφιλελεύθερη ιδεολογική στροφή, λοιπόν, τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για την ανασυγκρότηση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης τον 21ο αιώνα. Νέα ιδεολογικά προτάγματα κάνουν την εμφάνισή τους στις διεθνείς ατζέντες και κάνουν λόγο για «κατάρτιση», «δεξιότητες», «δια βίου μάθηση», «απασχόληση», «πιστοποίηση ποιότητας», «παραγωγικότητα». Η ανασυγκρότηση των σχολικών μονάδων και των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων υπαγορεύεται σήμερα στο όνομα της «ανταγωνιστικότητας», της «αποδοτικότητας», της «αποτελεσματικότητας», της «διαμόρφωσης προφίλ» και άλλων συναφών κελυφμάτων επιχειρηματικής προέλευσης. Οι εκπαιδευτικές ατζέντες των

υπερεθνικών οργανισμών προωθούνται μέσω ανακοινώσεων, προτάσεων, συστάσεων, διακηρύξεων, υποδείξεων και αξιολογικών εκθέσεων, τις οποίες τα κράτη μέλη καλούνται να συμμεριστούν, αλλά και μέσω χρηματοδοτικών πακέτων που προάγουν υποτίθεται την «πρόοδο» με την απομάκρυνση από ανορθόδοξες πρακτικές του παρελθόντος. Η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ και άλλοι οργανισμοί μετατρέπουν τα στατιστικά στοιχεία σε εργαλείο επιβολής της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιεραρχούν τα κράτη, συγκρίνουν και ελέγχουν την πρόοδο του καθενός.

Το τέλος της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής έχει, πλέον, σημαίνει και ο εκσυγχρονισμός, που είναι, συνήθως, συγκάλυψη της ευθυγράμμισης των εκπαιδευτικών πολιτικών με εξωτερικά προτάγματα και όχι συνέπεια εσωτερικών διεργασιών. Η χρήση δεικτών οικοδομεί ένα πεδίο διεθνούς θεάματος και αμοιβαίας λογοδότησης και ενδυναμώνει, έτσι, τους υπερεθνικούς οργανισμούς ως κανονιστικούς αναλυτές και διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κεφάλαιο 2: Τα αναλυτικά προγράμματα στην προσχολική αγωγή σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο

2.1 Εισαγωγή

Το δεύτερο κεφάλαιο ξεκινάει, προσπαθώντας να αποσαφηνίσουμε τον όρο που παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια. Αρχικά, λοιπόν, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τα «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών» και τους ορισμούς που κατά καιρούς τους έχουν αποδοθεί, από την αρχή της ύπαρξής τους μέχρι και τις μέρες μας. Εν συνεχεία, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε, πως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έχουν διαφοροποιηθεί και αναδιαμορφωθεί μέσα στο χρόνο, με σκοπό να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς μιας νέας εποχής, όπου η έννοια της γνώσης τίθεται πλέον σε μια νέα βάση, στη βάση της νέας παγκοσμιοποιημένης εποχής. Έπειτα, θα επεκταθούμε πιο συγκεκριμένα στα αναλυτικά προγράμματα της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα και στο πως αυτά έχουν εξελιχθεί από την πρώτη θεσμοθέτηση της Προσχολικής Αγωγής στη χώρα μας, έως και τα σύγχρονα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών. Το επόμενο υποκεφάλαιο θα συνεχίσει να διαπραγματεύεται τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στο τι προβλέπουν τα αναλυτικά προγράμματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό νηπιαγωγείο και μέσα από ποιους τρόπους μπορεί αυτή να επιτευχθεί. Τέλος, εκτεταμένη αναφορά θα γίνει στο τι προβλέπουν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το ελληνικό νηπιαγωγείο, όσον αφορά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, και πιο συγκεκριμένα της Αγγλικής γλώσσας, σε παιδιά νηπιακής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

2.2 Προσδιορίζοντας τον όρο «Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών»

Η θεμελιώδης και ουσιαστική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα έχει καταστήσει πρωταρχικό ζήτημα μελέτης και ενδιαφέροντος στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Ήδη από τη δεκαετία του 1960 και μετά, ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας. Το ΑΠ των εκπαιδευτικών

ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων παγκοσμίως βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών του, αλλά και των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους και άλλων ενδιαφερόμενων, γιατί αποτελεί μια θεμελιώδη διάσταση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Δημαράς, Δ., Καραγιάννη, Κ., Καραγιώργη, Κ., 2016:10).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς, αλλά κι όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένα εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Αποτελεί ένα εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων εγχειρίδιο, που τους υποδεικνύει τι είναι αυτό που πρέπει να κάνουν στην εκπαιδευτική πράξη και ποια χρονική περίοδος είναι κατάλληλη για αυτό. Χρησιμεύει ως οδηγός προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν όλες εκείνες τις απαραίτητες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβούν για μια επιτυχημένη διδασκαλία στο σωστό χρόνο, με το σωστό τρόπο στους κατάλληλους αποδέκτες της γνώσης. Το ΑΠ μπορεί να παρομοιαστεί με μία πυξίδα που κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στα σωστά μονοπάτια διδασκαλίας, χωρίς, εντούτοις, να τους στερεί τα περιθώρια ευελιξίας που πρέπει να έχουν κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουμπρόγλου, Ε., 2015:17-18).

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται μια πληθώρα ορισμών για το τι είναι ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ έχουν, κατά καιρούς, χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για να αποδώσουν τις κατευθυντήριες γραμμές της διδακτικής διαδικασίας και των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που θα αναπτυχθούν στα σχολεία, καθώς και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. (Χατζηγεωργίου, Γ. 2001:105, Ασπιώτη, Ε., 2012:11) Ο όρος, λοιπόν, «Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών» πολλές φορές εναλλάσσεται στη διεθνή βιβλιογραφία με αυτούς του Curriculum, Syllabus, Πρόγραμμα Διδασκαλίας κ.ά. Σε μια προσπάθεια αποφυγής παρερμηνειών και σύγχυσης εξαιτίας των διαφόρων ορισμών, οι περισσότεροι ερευνητές και μελετητές ταυτίζουν τον όρο Curriculum με το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) ή Πρόγραμμα Διδασκαλίας (Π.Δ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) με αυτόν του Syllabus. (Ασπιώτη, Ε., 2012:11)

Παρά την πληθώρα ορισμών που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για το Α.Π.Σ. είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας. Ο όρος μπορεί να κυμαίνεται από το συγκεκριμένο διάγραμμα της ύλης ενός μαθήματος μέχρι και το σύνολο των εμπειριών τις οποίες αποκτούν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον (Φλουρής, Γ., 1995:10, Ασπιώτη, Ε., 2012:12).

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, Α.Π.Σ. είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική

διάρκειά της, καθώς και τις διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές (Δημαράς, Δ., Καραγιάννη, Κ., Καραγιώργη, Κ., 2016:10).

Οι Dubin και Olshtain (1986:35) ορίζουν το Α.Π.Σ. ως «μια πιο λεπτομερή επιχειρησιακή δήλωση των διδακτικών και μαθησιακών στοιχείων, η οποία μεταφράζει τη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών σε μια σειρά σχεδιασμένων βημάτων που οδηγούν προς πιο στενά καθορισμένους στόχους» (Ασπιώτη, Ε. 2012:12). Ο Eisner, με τον ορισμό του, τονίζει ότι Α.Π.Σ. είναι μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες, πράγμα που δείχνει ότι υπάρχει οργάνωση, πρόθεση και παιδαγωγικές συνέπειες στη διαμόρφωση ενός προγράμματος για το σχολείο (Ασπιώτη, Ε., 2012:12).

Οι Saylor, Alexander και Lewis χρησιμοποιούν τον όρο Α.Π.Σ. με την ευρύτερη έννοια, υποδηλώνοντας το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται, ώστε να γίνει η μεταβίβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στο μαθητή (Φλουρής, Γ., 1995:9, Ασπιώτη, Ε., 2012:13, Δημαράς, Δ., Καραγιάννη, Κ., Καραγιώργη, Κ., 2016:10).

Οι Ryan και Cooper θεωρούν ότι ένα Α.Π.Σ. είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα εκδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη μετάδοσης τους (Φλουρής, Γ., 1995:10) δίνοντας σημασία τόσο στις μεθόδους μετάδοσης της γνώσης, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και διδασκόντων. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και ο ορισμός των Porhan και Baker, οι οποίοι ορίζουν το Α.Π.Σ. ως «όλα τα προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης, για τα οποία αναλαμβάνει την ευθύνη το σχολείο» (Φλουρής, Γ., 1995:10, Δημαράς, Δ., Καραγιάννη, Κ., Καραγιώργη, Κ., 2016:11). Ο Lawrence Stenhouse, ένας από τους πρωτοπόρους στο σχεδιασμό Α.Π.Σ. στην Αγγλία, αναφέρει ότι το Α.Π.Σ. μπορεί κάποιος να το δει σαν έναν οδηγό που αναφέρει τι πρέπει να συμβεί στο σχολείο, αλλά και σαν αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο, ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτό. Αν το δει κανείς ως οδηγό, απλά, το διαβάζει και ακολουθεί τις οδηγίες. Αν το δει όμως, σαν αυτό που συμβαίνει μέσα στο σχολείο, τότε το Α.Π.Σ. γίνεται πεδίο μελέτης. Έτσι, ο Stenhouse υποστηρίζει ότι το Α.Π.Σ. είναι μια προσπάθεια να κοινωνήσει κάποιος τις βασικές αρχές μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μια τέτοια μορφή που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή σε πράξη (Stenhouse, L., 1975:4, Ασπιώτη, Ε., 2012:13).

Άλλοι ορισμοί του Α.Π.Σ. που βρίσκουμε σε σχετική βιβλιογραφία αναφέρουν ότι το Α.Π.Σ. είναι ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οι οποίες οργανώνονται έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να πετύχουν επιθυμητούς σκοπούς (Χατζηγεωργίου, Γ., 2004:100-

107). Ο Allen ορίζει το Π.Σ. ως «μία γενική έννοια που περιλαμβάνει μία πληθώρα φιλοσοφικών, κοινωνικών και διοικητικών παραγόντων που συνεισφέρουν στον προγραμματισμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος» (Allen, J.P.B, 1984:61). Για τον Brumfit C.J (1984:77), τα Α.Π.Σ. αποτελούν «έγγραφα διοικητικής διευκόλυνσης που ενσωματώνουν ορισμένες ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές προϋποθέσεις, ...σχεδιασμένα να προκαλέσουν αλλαγή στη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών». (Ασπιώτη, Ε., 2012:13).

Σε μια προσπάθεια μετα-ανάλυσης, η Κουλουμπαρίτση υιοθετεί το γενικό ορισμό ότι το Α.Π.Σ. αποτελεί ένα σύνολο από οδηγίες και εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν και συνθέτουν την καθημερινή σχολική ζωή. Διακρίνει τους ορισμούς σε δύο κατηγορίες: αυτούς που δίνουν έμφαση στο Α.Π.Σ. ως καθοδηγητικό πλαίσιο κι εκείνους που τονίζουν το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές, τόσο μέσα από το σκόπιο και προδιαγεγραμμένο επίσημο Α.Π.Σ., όσο και από το λανθάνον (Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) που προκύπτει από τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων (Κουλουμπαρίτση, Α., 2003:12-13, Ασπιώτη, Ε., 2012:13-14).

Έναν γενικό ορισμό που θα μπορούσαμε να δώσουμε στον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι ο εξής: το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό, κατά περίπτωση, βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας (οι σκοποί και οι στόχοι είναι επαρκώς αιτιολογημένοι και προκύπτουν από τις ανάγκες της κοινωνίας ή τις ανάγκες των μαθητών) (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α., 1999:25). Στην έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος ανοίγονται όλες οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες, οι οποίες εκβάλλουν στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας (Ξωχέλλης, Π. 2002:45, Ασπιώτη, Ε., 2012:14).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία θα διαπιστώσει κανείς πως υπάρχουν ασάφειες στους ορισμούς που δίνουν οι ειδικοί. Ωστόσο, παρά τις ασάφειες, ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα υποδηλώνει εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάποιο παιδαγωγικό σκοπό (Χατζηγεωργίου, 2004:103, Παπαγιαννάκη, Κ., 2014:17, Κουμπρόγλου, Ε., 2015:18). Ο πιο περιεκτικός ορισμός, κατά τον Χατζηγεωργίου (2004:105), είναι αυτός που έχει δοθεί από τον Eisner, όπου ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως: «μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες οι οποίες προτίθενται να έχουν παιδαγωγικές συνέπειες για έναν ή περισσότερους μαθητές». Το Α.Π.Σ. αφορά συνολικά την εκπαιδευτική εμπειρία, την ποιότητα και ποσότητα της ύλης, τους σκοπούς και τους στόχους, τις μεθόδους, τα μέσα αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών και τους εκπαιδευτικούς. Όπως παρατίθεται από τον Α. Ι. Oliver (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α.,

1999:26, Ασπιώτη, Ε., 2012:14) ως Α.Π.Σ. θεωρείται κατά περίπτωση: α) το σύνολο των εμπειριών του παιδιού, β) το σύνολο των εμπειριών που αποχτά το παιδί υπό την καθοδήγηση του σχολείου, γ) ο κύκλος των μαθημάτων που προσφέρει ένα σχολείο, δ) η συστηματική προετοιμασία συγκεκριμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους μαθητές και σκοπούς (π.χ. προετοιμασία για εισαγωγικές εξετάσεις), ε) μαθήματα μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής, στ) το συγκεκριμένο πρόγραμμα μιας επαγγελματικής σχολής και ζ) τα μαθήματα για έναν συγκεκριμένο μαθητή.

Το Α.Π.Σ. κάθε χώρας αποτελεί, λοιπόν, ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, το οποίο καλείται να εφαρμόσει καθημερινά προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις ανάγκες της διδακτικής πράξης και το οποίο τον βοηθάει να γνωρίζει το τι, το πώς και το πότε της διδασκαλίας του και αντανakλά πεποιθήσεις, στάσεις, παραδοσιακές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς αποδεκτά από τις κοινωνικές ομάδες που συμμετέχουν στην άσκηση της εξουσίας και διαμορφώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία, καθώς και το βαθμό οργάνωσης της κοινωνίας, ακόμα και της οικονομικής της ανάπτυξης (Φλουρής, Γ., 1995:12). Εκφράζει τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες της Πολιτικής Ηγεσίας και αποτελεί ένα διάγραμμα μαθημάτων με γενικούς σκοπούς μαθήματος, διδακτέας ύλης, χρονικής διάρκειας και δραστηριοτήτων (Κιτσαράς, Γ., 2004:21, Ασπιώτη, Ε., 2012:15).

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα συνήθως δεν συντάσσεται εξ αρχής ολόκληρο, απλώς συμπληρώνεται ή αναμορφώνεται με την πάροδο του χρόνου και ύστερα από την πιλοτική εφαρμογή του, ώστε να εντοπιστούν τα σημεία που υπερτερεί ή υστερεί. Όσον αφορά στη σύνταξη και συγγραφή του σε θεσμικό επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας συγκροτεί μια ομάδα επιστημόνων και ειδικών με την εντολή να συντάξουν ή να αναμορφώσουν ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο δεσμεύει όλους τους εκπαιδευτικούς γιατί είναι νόμος του κράτους ή υπουργική απόφαση. Πρόκειται για ένα προϊόν που έρχεται στο σχολικό πλαίσιο από ένα επίπεδο «ανώτερο» και κατά κάποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται ως προς αυτό, αφού πρέπει να έρχονται αντιμέτωποι με οδηγίες και υποδείξεις από επιστημονικές ομάδες ειδικών, οι οποίες βέβαια δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα. Σε σχολικό επίπεδο, δηλαδή, το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι δεσμευτικό, αλλά βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση της διδασκαλίας και στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, αφήνοντας στον εκπαιδευτικό την παιδαγωγική αυτονομία και ευελιξία που χρειάζεται, χωρίς, βέβαια, να μπορεί να το αγνοήσει ή να έρθει σε αντίθεση με το ΑΠ (Κουμπρόγλου, Ε., 2015:18-19). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, έχει σκοπούς και στόχους που προκύπτουν από τις απαιτήσεις της κοινωνίας αλλά και από τις ανάγκες των μαθητών και δεν αμφισβητείται η εγκυρότητα και η νομιμότητά του (Βρεττός, Καψάλης, 1994:14, Κουμπρόγλου, Ε., 2015:19,

Παπαγιαννάκη, Κ., (2014:16-17). Σε όλα τα ΑΠ, ιδίως στα σύγχρονα, υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους σκοπούς, στα περιεχόμενα και στις μεθόδους διδασκαλίας. Συμπερασματικά λοιπόν, στο σύγχρονο σχολείο τα ΑΠ στο σύνολό τους και τα διδακτικά εγχειρίδια, μέσα από τα οποία αυτά υλοποιούνται, αποτελούν μια ολοκληρωμένη έκφραση των σκοπών και των στόχων της Αγωγής, όπως αυτοί καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία και με βάση τα οποία αυτό επιδιώκει την επίτευξή τους. Εμπεριέχουν μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και γνώσης και αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού. Επιπλέον, βασικός στόχος κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μέχρι και σήμερα είναι και η αναμόρφωση των ΑΠ, αντικατοπτρίζοντας τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας για τα ζητήματα παιδείας. Τα Αναλυτικά Προγράμματα, λοιπόν, αποτελούν και για τη χώρα μας τον πυρήνα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

2.3 Παγκοσμιοποίηση και αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Ο θεσμός της εκπαίδευσης, όπως αναλύθηκε εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο στα πλαίσια των ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών, βρίσκεται αντιμέτωπος με νέες πραγματικότητες και αντιμετωπίζει μεγάλες προκλήσεις σε ένα σύγχρονο και συνεχώς μεταβαλλόμενο παγκόσμιο συγκείμενο. Την τελευταία δεκαετία αναγνωρίστηκε διεθνώς ο αυξημένος ρόλος του, ιδιαίτερα ως μέσου για την υλοποίηση των γνωστικών, κοινωνικών και οικονομικών στόχων. Ο εκπαιδευτικός θεσμός θεωρείται ότι αποτελεί πλέον το πιο ισχυρό μέσο διαμεσολάβησης προς τις κοινωνίες του 21ου αιώνα (Ματθαίου, Δ. 2002, Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ., 2006:1083-1096) και θα πρέπει να επωμισθεί το βάρος της δημιουργίας των απαραίτητων εκείνων προϋποθέσεων που θα μετατρέψουν τις σύγχρονες κοινωνίες σε κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης.

Μια σειρά από κείμενα (κείμενα διεθνών οργανισμών, εκθέσεις και διεθνείς έρευνες) και πολιτικές (εθνικά σχέδια μεταρρυθμίσεων) που εφαρμόζονται στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο διαπιστώνουν ότι η μάθηση δεν συνίσταται πλέον μόνον στην κατοχή πληθώρας γνώσεων, στην εκμάθηση των «σωστών» απαντήσεων, στην στείρα αποστήθιση κανόνων και γνωστικών αντικειμένων.

Ειδικότερα, έχουν προταθεί από την Ε.Ε., στη Σύνοδο Κορυφής της Λισαβόνας, και έχουν υιοθετηθεί από το Συμβούλιο Παιδείας (2001) τρεις στρατηγικοί στόχοι με δεκατρείς συνδεδεμένους και τριάντα τρεις επιμέρους δείκτες, που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης, καθώς και στην ενίσχυση τόσο της διά βίου

μάθησης όσο και της διευκόλυνσης της πρόσβασης μεγαλύτερου αριθμού ενδιαφερομένων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009:2).

Έτσι, προτείνεται (Συμβούλιο, 2006) - στο πλαίσιο ενίσχυσης της διά βίου μάθησης - η καλλιέργεια οκτώ βασικών ικανοτήτων (συνδυασμός γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων), οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, την καλλιέργεια της συνείδησης του ενεργού πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση. Οι ικανότητες αυτές αφορούν στην επικοινωνία στη μητρική γλώσσα αλλά και σε ξένες γλώσσες, στη μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, καθώς και στην ψηφιακή ικανότητα, όπως, επίσης, σε μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn), κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, στην Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα, αλλά και στην πολιτισμική συνείδηση και έκφραση (ό.π. 2-3).

Κατά συνέπεια, ο πρωταρχικός στόχος της αναδιοργάνωσης των ΑΠ έγκειται στο να αναπτύξουν οι μαθητές «ικανότητες-κλειδιά» και να αποκτήσουν «ανώτερης τάξης προσόντα», με χαρακτηριστικά την ευέλικτη, ανοικτή, ομαδοσυνεργατική, καθοδηγούμενη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη διά βίου μάθηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 3).

Και μιας και τα ΑΠ βρίσκονται στην καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής πραγματικότητας και αποτελούν φορέα ευρύτερης αλλαγής, λόγω της διαμορφωτικής δύναμης που έχουν, αλλά και δεδομένου του ελέγχου που έχουν σ' αυτό τα κυβερνητικά σχήματα, προτείνεται η δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Αδήριτη, λοιπόν, προβάλλει η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των ΑΠ και τη δημιουργία ενός νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών που θα στοχεύσει στη δημιουργία του καλύτερου δυνατού μαθησιακού περιβάλλοντος και στη μεγιστοποίηση της αξιοποίησης του χρόνου των παιδιών στο σχολείο με σεβασμό στο πρόσωπο και τον πολιτισμό τους, τις ιδιαιτερότητες και την κουλτούρα τους. Ένα ΑΠ, όπου η διαφοροποίηση και οι εποικοδομητικές μέθοδοι θα είναι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και όπου προτεραιότητα θα δίνεται στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων και στάσεων, ως μια πολιτική απάντηση στην ανάγκη των πολιτών να έρθουν πιο κοντά, μέσα στα πλαίσια της νέας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Σε αυτή, την συνεχώς μεταβαλλόμενη παγκόσμια και ευρωπαϊκή σκηνή, τα παιδιά, οι αυριανοί πολίτες της Ε.Ε. θα είναι αυτοί που θα επηρεαστούν περισσότερο από τις ραγδαίες, συνεχείς, αλλά και

άγνωστες πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές. Η ευημερία των παιδιών και η κατά το δυνατόν καλύτερη χρήση του χρόνου και του χώρου τους πρέπει να αποτελέσει πρωταρχικό στόχο κάθε κοινωνίας, ένα στόχο του οποίου η επίτευξη επηρεάζεται σημαντικά από το σχολείο (Βαλιάντη, Σ. & Κουτσελίνη, Μ., 2006:1083).

Έτσι, το περιεχόμενο των σύγχρονων ΑΠ όλων ανεξαρτήτως των βαθμίδων διατρέχονται πλέον από την «αξιόλογη γνώση». Ως "αξιόλογη" θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη γνώση, η οποία προέρχεται από την κοινωνία, διαμεσολαβείται μέσω της κοινωνίας και απευθύνεται στην κοινωνία. Είναι οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να αποκτά νέες γνώσεις, προετοιμάζοντάς τον έτσι για τη ζωή, για την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Αξιόλογη είναι ακόμα αυτή η γνώση που συμβάλλει στη συνεχή ανατροπή της προηγούμενης γνώσης με την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοελέγχου και αυτοκατεύθυνσης της γνώσης (μεταγνωστικές δεξιότητες), αυτή που προωθεί την καινοτόμο πρακτική και την ανάπτυξη της δια-βίου μάθησης, ενώ καλλιεργεί τη σκέψη, κριτική, στοχαστική, αναστοχαστική και δημιουργική. Η μάθηση με έρευνα και ανακάλυψη προωθείται μέσω της αξιόλογης γνώσης και η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην καλλιέργεια των ανώτερων πνευματικών λειτουργιών πραγματώνεται αβίαστα και με φυσικότητα. Συνάμα, αναπτύσσεται το ενδιαφέρον για συμμετοχή σε τοπικά και παγκόσμια προβλήματα, προκαλώντας το μαθητή να σκέφτεται "οικουμενικά και παγκόσμια" και να ενεργεί "τοπικά". Ο ενεργός μαθητής γίνεται ενεργός πολίτης και καλλιεργεί ταυτόχρονα δεξιότητες κοινωνικής ενσωμάτωσης και επικοινωνίας, μέσω της γλώσσας, της επιστήμης, της τεχνολογίας, της τέχνης, των πολιτισμικών αξιών. Τέλος, η αξιόλογη γνώση είναι αυτή που καλλιεργεί ισόρροπα όλους τους τομείς ανάπτυξης του ατόμου και απευθύνεται παράλληλα στο νου και στην καρδιά του (ό.π. 1088).

Τα Α.Π., λοιπόν, μέσα από την προώθηση της «αξιόλογης γνώσης» είναι αυτά που θα θέσουν τα θεμέλια της αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος και θα αποτελέσουν το παιδαγωγικό κείμενο που θα δώσει απάντηση στο κρίσιμο ερώτημα "Τι άνθρωπο θέλουμε να φτιάξουμε μέσα από την οργανωμένη εκπαίδευση;", εκφράζοντας παράλληλα την εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της σημερινής έντονα ανταγωνιστικής, πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας σκιαγραφούν την κοινωνιολογική, παιδαγωγική, επιστημολογική, φιλοσοφική και ψυχολογική θεμελίωση του προγράμματος (Κουτσελίνη, 2001), ενώ παράλληλα καθορίζουν το σκοπό και τη διαδικασία στοχοθέτησης, τις μεθόδους, τα μέσα και τις δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων, καθώς και τα εργαλεία για την αξιολόγησή τους, καθορίζοντας

έτσι τα πλαίσια ανάπτυξης του (Ericson, L., 1995, Βαλιάντη, Σ. & Κουτσελίνη, Μ., 2006:1085).

Επιχειρώντας και μια πιο εις βάθος ανάλυση του θέματος, το Α.Π. έχει, κατά καιρούς, χρησιμοποιηθεί (Apple, 1996; Young, 1971; Καζαμιάς, Α.Μ. & Κασσωτάκης, Μ., 1986), ως μέσο κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου, αλλά και ως μηχανισμός αναπαραγωγής ιδεολογίας και θα πρέπει σήμερα να μεταρρυθμιστεί και να μεταφέρει την επικρατούσα ιδεολογία. Θα πρέπει να τερματίσει τις παρενέργειες της νεωτερικότητας, (Κουτσελίνη, Μ. 2004) να τοποθετήσει το πρόσωπο στο κέντρο όλων των ενεργειών του και να προσανατολιστεί στην ανάπτυξη της ανθρώπινης επικοινωνίας και δημιουργικότητας, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην ανάπτυξη θετικών στάσεων στη μάθηση, στη δημιουργία ενεργών πολιτών (Βαλιάντη, Σ. & Κουτσελίνη, Μ., 2006:1085).

Η μετανεωτερικότητα ως φιλοσοφικό ρεύμα, όπως υποστηρίζουν οι Φλουρής και Ιβριντέλη (2004), είναι μακριά από το «αποκλειστικό» είδος γνώσης που πρόβαλλε έντονα μέσα στις συνθήκες του έθνους κράτους και οδηγεί στην ανάγκη για αποδόμηση των παραδοσιακών μηχανισμών επιλογής, ιεράρχησης και διδασκαλίας της γνώσης. Σύμφωνα με την Κουτσελίνη, οι τάσεις στην ανάπτυξη προγραμμάτων σήμερα διαμορφώνονται από την προοπτική της μετανεωτερικής (meta- modern σε αντιπαράθεση με τη χαοτική προσέγγιση του postmodernism) θεώρησης της κοινωνίας και της σχολικής ζωής (ό.π 1085). Το μετανεωτερικό Α.Π. θα πρέπει να στοχεύει στην καταξίωση του ανθρώπινου προσώπου και στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να εκφράζει, μέσα από την πράξη και την αλληλόδραση, καθώς και την ιδιαιτερότητά του για να μπορέσει έτσι να ανταποκριθεί στις πιέσεις των νέων μορφών υποδούλωσης - οικονομικής, πολιτικής, πολιτισμικής- που προέρχονται από την παγκοσμιοποίηση και τα συνεπακόλουθα της μαζικοποίησης της σύγχρονης ζωής και των κοινωνικών στόχων και την επαπειλούμενη υποβάθμιση της ιδιαιτερότητάς του. Από την άλλη, ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός των χωρών μελών της Ε.Ε. συνηγορεί στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη παράλληλα με τη διατήρηση και ενίσχυση της εθνικής του ταυτότητας, η οποία λειτουργεί επικοινωνιακά και όχι αποκλειστικά (Βαλιάντη, Σ. & Κουτσελίνη, Μ., 2006:1085).

Στο πλαίσιο της Ε.Ε., λοιπόν, του πλουραλισμού και της ποικιλομορφίας ένα διαπολιτισμικό Α.Π. θα επιδιώξει τη δημιουργία ενός κοινού πολιτισμικού χώρου δίνοντας έμφαση στα κοινά πολιτισμικά στοιχεία που δένουν τα κράτη μέλη της Ε.Ε. και ταυτόχρονα θα αποτελέσει αντίλογο στο λόγο της συνεχούς και ραγδαίας παγκοσμιοποίησης, δημιουργώντας έναν άνθρωπο με αναπτυγμένο το σεβασμό της ποικιλομορφίας και της

ιδιαιτερότητας, μακριά από ξενοφοβία και ρατσισμό (ο.π. 1085).

Οι σύγχρονες συνθήκες αποζητούν και προστάζουν ένα πρόγραμμα διαδικασίας (process model), (Stenhouse, L. 1975) και ένα πρόγραμμα που να αντιμετωπίζει τη διαδικασία μάθησης ως πράξη. Ένα μοντέλο διαδικασίας που διασφαλίζει τη μάθηση μέσα από τη διάδραση δασκάλων, μαθητών και γνώσης και έχει ως πυρήνα του την πραγματικότητα της τάξης σε συνδυασμό με ένα μοντέλο προγράμματος ως πράξης που στοχεύει στην ανθρώπινη ευημερία, την αναζήτηση της αλήθειας, την απελευθέρωση της σκέψης και το σεβασμό των άλλων και όχι στη πράξη ως απλή ανάκλαση. Ο Eisner (2003), τονίζει πως το σχολείο του σήμερα πρέπει να προετοιμάζει τα παιδιά έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν και να ανταποκριθούν δυναμικά και δημιουργικά στις ανάγκες του σήμερα, γιατί μόνο τότε θα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις άγνωστες ανάγκες που θα προκύψουν στο μέλλον. Τελικός στόχος, όπως υποστηρίζει και η Κουτσελίνη (2001), πρέπει να είναι η οικοδόμηση της «στρατηγικής γνώσης», δηλαδή της διαδικαστικής γνώσης που κατευθύνει την άντληση και επεξεργασία πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων (Βαλιάντη, Σ. & Κουτσελίνη, Μ., 2006:1086).

Η μετανεωτερική εκπαιδευτική πράξη απομακρύνεται από τον τεμαχισμό και κατακερματισμό της γνώσης ως συλλογής ασύνδετων πληροφοριών και κινείται στα πλαίσια μιας διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, όπου η λειτουργική σύνδεση και αφομοίωση της γνώσης πηγάζει μέσα από την άμεση ή έμμεση σχέση της με διάφορα είδη και κέντρα γνώσεων και αποκτά αξία από την αξιοποίηση της λύση προβλήματος (Carr, W, & Kemmis, S., 1986:190). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια της σκέψης μέσα σ' ένα πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας που βασίζεται στις σύγχρονες τάσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο ανθρώπινος εγκέφαλος λειτουργεί περισσότερο με βάση διαδικαστικά παρά πληροφοριακά συστήματα (Βαλιάντη, Σ. & Κουτσελίνη, Μ., 2006:1086).

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων απόκτησης γνώσεων ενισχύουν τη δυνατότητα για αυτομόρφωση και διά βίου μάθηση και συμβάλουν στη μετακίνηση από τα τρία r (reading, writing, arithmetic) στα τρία l (life-long learning). Η δυνατότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει διάφορες καταστάσεις και να παίρνει ορθές αποφάσεις, να εργάζεται αρμονικά σε ομάδες και να δρα μέσα στα πλαίσια διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων και συνθηκών εργασίας είναι από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης και προς το στόχο αυτό κινούνται και τα σύγχρονα νέο-διαμορφούμενα αναλυτικά προγράμματα. Ζητούμενο είναι και η κατανόηση του εαυτού (VanManen, 1986) και των άλλων ανθρώπων, η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη, ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας και της απόκλισης ως αξίας, η προαγωγή της συνύπαρξης, της επικοινωνίας και η προαγωγή της

ειρήνης (Βαλιάντη, Σ & Κουτσελίνη, Μ., 2006:1086-1087).

Όλα τα πιο πάνω, λοιπόν, συνηγορούν στην υιοθέτηση ενός Α.Π. βασισμένου ταυτόχρονα στο ουμανιστικό και τεχνοκρατικό ιδεώδες και μια Ανθρωποκεντρική/ Νέο-ουμανιστική Παιδεία με την ευρεία έννοια του όρου, όπου η γενική μόρφωση και η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση αποτελούν ουσιαστική ενότητα και έτσι συντελείται συναίρεση της ανθρωποκεντρικής παιδείας με την επιστημοτεχνική εκπαίδευση.

Στο Ανθρωπιστικό Α.Π. επιδιώκεται ταυτόχρονη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη και το περιεχόμενό του έχει προσωπικό νόημα για τον κάθε μαθητή. Χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή - διδακτική διαδικασία, από την ολοκλήρωση που επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση και ενότητα σκέψης, συναισθημάτων και δράσης, τη σχετικότητα με τη ζωή και το μαθητή, τον προσωποκεντρικό χαρακτήρα και την υπαρξιακή σημαντικότητα του περιεχομένου για τον μαθητή, με έμφαση στο τι συμβαίνει κατά την ώρα της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα πιο πάνω θα γίνουν πραγματικότητα σε ένα δημοκρατικό σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, το οποίο προσφέρει δημοκρατική παιδεία ισότητα σε όλους και διαμορφώνει πολίτες με δημοκρατικό πνεύμα. Το νέο Α.Π. θα πρέπει να οδηγήσει στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης, την κοινωνική σύγκλιση και την ολοκλήρωση του ατόμου (ο.π. 1087).

Το Α.Π. κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αναλαμβάνει σήμερα ένα κατ' εξοχήν αναδομητικό ρόλο, το ρόλο συμβολής στη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνίας. Ο ρόλος αυτός θα πρέπει να θεμελιωθεί σε μια δύσκολη και λεπτή ισορροπία, της αποκέντρωσης και συγκέντρωσης, του συντονισμού και της αυτονομίας, της συμβατότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και της ενίσχυσης τοπικών προτεραιοτήτων. Γι' αυτό το Α.Π. πρέπει πάντοτε να βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας (Βαλιάντη, Σ. & Κουτσελίνη, Μ., 2006:1087).

Απώτερος σκοπός του ΑΠ θα είναι η καλλιέργεια μιας παγκόσμιας συνείδησης, με παράλληλη διατήρηση εθνικής συνείδησης, όχι αποκλειστικής αλλά επικοινωνιακής. Επιδιώκοντας, έτσι, τη λεπτή ισορροπία μεταξύ της εθνικής καταγωγής και εθνικής ιδιαιτερότητας και του αισθήματος του «ανήκειν» σε μια μεγάλη παγκόσμια οικογένεια, με δικαιώματα και υποχρεώσεις απέναντι σε ένα ενιαίο ευρωπαϊκό κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό σύνολο. Ανεξάρτητα από την καλλιέργεια και ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας, μακριά από φανατισμούς κάθε μορφής θα πρέπει να καλλιεργηθεί η ταυτότητα του ευρωπαίου και του υπερεθνικού παγκόσμιου πολίτη, του κοσμοπολίτη, ως ενεργής μονάδας στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο σκηνικό πέρα από την προσφορά του στον τόπο. Ευρύτερα, θα πρέπει να επιδιωχθεί η ανάπτυξη πολυδιάστατης ταυτότητας

θηρσκευτική ταυτότητα, ταυτότητα φύλου κ.ά. που θα καθιστά κάθε πολίτη έτοιμο να αποδεχθεί την ποικιλομορφία απόψεων, στάσεων και αξιών που πηγάζουν από την πολυπολιτισμικότητα (ό.π. 1089).

Εν κατακλείδι, τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα και εξελίξεις (παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμική κοινωνία κ.τ.λ.), η ανάδειξη της γνώσης ως κυρίαρχου χαρακτηριστικού της εποχής μας (κοινωνία της γνώσης) παράλληλα με το γεγονός ότι η πληροφορία από μόνη της δεν αποτελεί γνώση (προϋποτίθενται γνώσεις και δεξιότητες για να καταστεί δυνατή η αναζήτηση, η επεξεργασία και η ορθή και δημιουργική αξιοποίησή της), σε συνδυασμό με την έξαρση των κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων και την εμφάνιση του καταναλωτικού πρότυπου ζωής και τις επιπτώσεις του στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, οδήγησαν στην αναθεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αναδιαμόρφωση των βασικών εκπαιδευτικών εργαλείων της εκπαιδευτικής πρακτικής, των Α.Π (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:4).

Τα σύγχρονα νέο-διαμορφούμενα ΑΠΣ, λοιπόν, θα πρέπει να στοχεύουν στην ισόρροπη συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών, η οποία επιδιώκεται με τον αναπροσανατολισμό των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διδασκαλίας. Ο στόχος αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, καθώς και με την εισαγωγή δραστηριοτήτων, οι οποίες προάγουν την αυτογνωσία, την αυτενέργεια, την υπευθυνότητα, τη δημοκρατική συνείδηση, τη διαλεκτική ικανότητα, τη συνεργατικότητα, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ανακαλυπτική μάθηση, την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, την κριτική σκέψη, τη φαντασία, την αναζήτηση και αξιοποίηση πηγών, την ικανότητα για τη λήψη αποφάσεων, την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, τις ανθρωπιστικές αρχές και αξίες (ο.π. 5).

Επιπρόσθετα, βασικούς στόχους των νέων ΑΠ όλων ανεξαρτήτως των εκπαιδευτικών βαθμίδων αποτελούν η ανάπτυξη δεξιοτήτων εφαρμογής της γνώσης και επίλυσης προβλημάτων σε αυθεντικά περιβάλλοντα, η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών, η δημιουργία συνθηκών που παρέχουν σε κάθε άτομο τη δυνατότητα της διά βίου μάθησης («μαθαίνω πώς να μαθαίνω», αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, επίλυση προβλημάτων κ.ά.), η αξιοποίηση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. φάκελος [portfolio] μαθητή) που λειτουργούν ανατροφοδοτικά σε σχέση με την επίτευξη μαθησιακών διδακτικών στόχων, η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών και καλλιέργεια της συνείδησης του κοσμοπολίτη με την ταυτόχρονη

διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και την ενίσχυση της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 6).

2.4 Τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία της Παιδαγωγικής, τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού έχουν ζωτική σημασία για τη σωματική, διανοητική και κοινωνική του ανάπτυξη. Η UNESCO (2010/11) αναγνώρισε ότι η προσχολική αγωγή ως εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί διακριτή οντότητα, με καθοριστικής σημασίας συμβολή στη σχολική επιτυχία και στην πορεία ζωής κάθε παιδιού. (Μανίτσα, Έφ., 2015)

Η μεγάλη σημασία, λοιπόν, της προσχολικής εκπαίδευσης στην πιο σημαντική περίοδο της ζωής του ανθρώπου είναι πλέον δεδομένη και η φοίτηση των παιδιών στα νηπιαγωγεία, πριν πάνε δημοτικό, είναι αναγκαία και μπορούμε να πούμε επιτακτική, διότι στην προσχολική ηλικία διαμορφώνεται η προσωπικότητά τους και μπαίνουν τα θεμέλια και οι βάσεις της εκπαίδευσης τους. Σε μια πολύ ευαίσθητη ηλικία όπου οι εμπειρίες έχουν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του, στην εξέλιξη της μαθησιακής του ικανότητας και, γενικότερα, στη δυνατότητα του ατόμου να πορεύεται στη ζωή με δύναμη και γνώση, η προσχολική αγωγή θεωρείται θεσμός εξέχουσας σημασίας.

Το Νηπιαγωγείο είναι το πρώτο σχολείο που θα φοιτήσει το κάθε παιδί. Είναι ο πρώτος και σημαντικότερος σταθμός στην εξελικτική, εκπαιδευτική και ψυχοκινητική πορεία του κάθε ατόμου. Οι εμπειρίες και οι δεξιότητες που αποκτούν καθώς επίσης και η ενίσχυση της αυτοεικόνας των παιδιών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία σημαδεύουν όλη τη μετέπειτα ζωή τους και είναι θεμελιώδους σημασίας για την ομαλή ανάπτυξή τους σε μια υγιή και πλήρως αναπτυγμένη προσωπικότητα. Το Νηπιαγωγείο, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζει, προάγει τη σφαιρική ανάπτυξη του παιδιού. Θέτει στόχους και τους ολοκληρώνει καθώς, επίσης, οριοθετεί τη συμπεριφορά. Μέσα από το πρόγραμμα ενός Νηπιαγωγείου καλλιεργούνται βασικές έννοιες και δεξιότητες που προάγουν την αυτεπίγνωση, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, τη δημιουργικότητα, την ολοκλήρωση εργασιών, την αυτοπροστασία και την αυτοεκτίμηση.

Η Προσχολική Εκπαίδευση είναι αναγκαία και απαραίτητη για την ολόπλευρη και ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και την ομαλή του μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Έχει σαν στόχο την ισορροπη και ολόπλευρη ψυχική, σωματική, συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του, που θα οδηγήσουν στη δημιουργία μιας ακέραιης προσωπικότητας,

απαλλαγμένης από φόβους και αναστολές, προικίζοντας ταυτόχρονα το παιδί με αυτογνωσία, πειθαρχία, θάρρος και κριτική σκέψη. Προετοιμάζει, επίσης, το παιδί για την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο, θέτοντας τις βάσεις για μια επιτυχημένη πορεία του παιδιού, καθώς πολλά από τα εργαλεία της μάθησης, όπως η συγκέντρωση, η μνήμη, η μέθοδοι έρευνας είναι επίκτητα και από την προσχολική ηλικία μπορούν να καλλιεργηθούν σωστά με τα κατάλληλα ερεθίσματα. Επιπλέον, βοηθάει το παιδί να προσαρμοστεί και να ενταχθεί όσο το δυνατόν πιο ομαλά στο κοινωνικό του περιβάλλον και να προετοιμαστεί για την είσοδό του στην ευρύτερη κοινωνία. (Μανίτσα, Έφ., 2015)

Η προσχολική αγωγή διεθνώς έχει και αντισταθμιστικό χαρακτήρα και είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος της στη διαδικασία της πρώιμης ανίχνευσης πιθανών δυσκολιών του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, αντισταθμίζει τις ποικίλες ανισότητες και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι οικογένειες των λιγότερο προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Παρέχει σε παιδιά από διαφορετικές πολιτισμικές, μορφωτικές και κοινωνικές αφετηρίες ερεθίσματα, ικανά να τα βοηθήσουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και, ιδιαίτερα, στην πορεία τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης και με σεβασμό στη διαφορετικότητα, εμπλουτίζονται τα ερεθίσματα, τα βιώματα, οι πληροφορίες και οι γνώσεις των παιδιών που ανήκουν σε κοινωνικά στρώματα με περιορισμένα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, μειώνοντας στο μέτρο του δυνατού τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση (Μανίτσα, Έφ., 2015).

Η νηπιαγωγός, έχοντας την κατάλληλη μόρφωση και διαρκή επιμόρφωση, καλείται να γίνει αγωγός και κοινωνός της γνώσης, την οποία πρέπει να απλοποιήσει και να μεταδώσει στο μικρό παιδί. Καλείται να μορφώσει, να εμπυρώσει, να διαπαιδαγωγήσει, να συμβουλέψει και υποβοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα και ισόρροπα και να καλλιεργήσει τη σκέψη, το λόγο και τις δεξιότητές του. Ταυτόχρονα, είναι εκείνη που υποδεικνύει στο παιδί τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του και του μαθαίνει τους τρόπους της σωστής συμπεριφοράς απέναντι στους συνομήλικους του, ενισχύοντας παράλληλα το ομαδικό πνεύμα και το αίσθημα της συντροφικότητας και της αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η νηπιαγωγός πρέπει να υποβοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει τη γνώση με τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού, ενθαρρύνοντάς το να προβλέπει, να ερευνά, να πειραματίζεται, να δημιουργεί, να συγκρίνει, να ανακαλύπτει σχέσεις, να ταξινομεί και να αναπτύσσεται νοητικά οικοδομώντας συγχρόνως και τους απαραίτητους μηχανισμούς για την κατάκτηση της γνώσης. Έτσι, το παιδί αποκτά εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στην κρίση του και γίνεται ολοένα και πιο αυτόνομο.

Τα παιδιά υποβοηθούνται μέσα από δραστηριότητες επαφής και γνωριμίας με τον κόσμο των ενηλίκων να κατανοήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης της οικογένειας και την αξία της, προκειμένου να δημιουργήσουν με τη σειρά τους τη δική τους οικογένεια. Μέσα από δραστηριότητες επαφής και γνωριμίας με τα προϊόντα του πολιτισμού της χώρας μας, αλλά και άλλων χωρών υποβοηθούνται να αποκτήσουν εμπειρίες από τον κόσμο των ενηλίκων, με απώτερο σκοπό να γίνουν αργότερα δημιουργικά μέλη του, καθώς και υπεύθυνοι και συνειδητοί πολίτες, οι οποίοι θα τρέφουν αγάπη προς την πατρίδα τους. Μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λατρευτική μας παράδοση και τα θρησκευτικά ήθη και έθιμα του Ελληνικού λαού και μέσα από δραστηριότητες γνωριμίας με τα δημιουργήματα της χριστιανικής τέχνης υποβοηθούνται τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την ορθόδοξη λατρεία και πίστη και να βιώσουν τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Ο ρόλος της νηπιαγωγού, αλλά και της προσχολικής αγωγής γενικότερα, είναι να διαφυλάξει αυτές τις αξίες και να τις μεταβιβάσει στα παιδιά μέσα από την κοινωνικό-συναισθηματική, ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του παιδιού.

Η Προσχολική Αγωγή στη χώρα μας θεσμοθετείται με το Ν. ΒΤΜΘ΄ «Περί στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδευσεως» το 1895. Τον επόμενο χρόνο (Β Διάταγμα 30-4-1896, ΦΕΚ 68/23-5-1896 τ. Α') καθορίζονται οι προϋποθέσεις ίδρυσης νηπιαγωγείων από ιδιωτικούς φορείς, καθώς και ο χρόνος και η ηλικία φοίτησης. Το κρατικό ενδιαφέρον για την Προσχολική Αγωγή έχει ήδη θεμελιωθεί και παρόλο που νομοθετείται την περίοδο 1895-1961, η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται την περίοδο αυτή στα διατάγματα του 1895 και 1896, τα οποία υποδεικνύουν μια Φραιμπελιανή εκδοχή της παιδαγωγικής, προτείνοντας ένα «Σχολειοποιημένο» εκπαιδευτικό πλαίσιο, εστιασμένο στη γνώση και την πειθάρχηση. Βέβαια, εφαρμόστηκε ελάχιστα ελλείψει νηπιαγωγείων.

Το 1962 (Β. Δ 494/15-7-1962, ΦΕΚ 124/6-8-1962 τ. Α') υιοθετήθηκε το πρώτο ουσιαστικά ΑΠΣ για το ελληνικό νηπιαγωγείο. Σε αυτό το ΑΠ καθορίζονται οι στόχοι, τα αντικείμενα διδασκαλίας, το πρόγραμμα ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων, με έμφαση στους ξενόφερτους μαθητές. Το ΑΠΣ του 1962 αγνοεί την ανάπτυξη του παιδιού και προτείνει ταυτόσημα πράγματα για όλους τους μαθητές, τόσο για τα προνήπια, όσο και για τα νήπια.

Τη δεκαετία του '80 εντείνεται το ενδιαφέρον της πολιτείας για την Προσχολική Αγωγή, στοχεύοντας στην ανανέωσή της με εσωτερικές και εξωτερικές μεταρρυθμίσεις. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνονται μια σειρά μέτρων που έχουν ως στόχο την αναδιάρθρωση του Νηπιαγωγείου: με το Ν. 1268/82 (ΦΕΚ 87/1982, τ. Α') νομοθετείται η πανεπιστημιακή κατάρτιση των μελλοντικών νηπιαγωγών, με τον Ν. 1304/82 (ΦΕΚ 144/7-2-1982, τ. Α')

νομοθετείται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου για τα Νηπιαγωγεία και με το Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α') καθορίζεται ως σκοπός του Νηπιαγωγείου το «να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ενώ καθιερώνεται η υποχρεωτική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο. Το ΑΠΣ του 1980 παραπέμπει στην αναπτυξιακή θεωρία του Jean Piaget.

Η αλλαγή στα ΑΠΣ για την Προσχολική Αγωγή έρχεται το 1989 (ΦΕΚ 208/1989, τ. Α'). Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 διαφέρει αρκετά από το προηγούμενο Α.Π και σηματοδοτεί σημαντική στροφή για τα ΑΠΣ στην Ελλάδα. Εμφανίζεται ως πιο επιστημονικό, λιγότερο εμποτισμένο από ιδεολογικές παραμέτρους (λιγότερη έμφαση στις «πατριωτικές» πτυχές) και είναι πιο εκτενές (καλύπτει 19 σελίδες). Ως προς τους στόχους βασίζεται στο νόμο 1566 του 1985 σύμφωνα με τον οποίο: «Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά και κοινωνικά, μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Με το συγκεκριμένο Α.Π. επιχειρείται μια καινοτόμος γλωσσικο-εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που συνοδεύεται τα επόμενα χρόνια από Βιβλίο δραστηριοτήτων για τη νηπιαγωγό (1990) και, στη συνέχεια, από υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό (Βιβλιοτετράδιο για τα νήπια, Κασέτα, Ανθολόγιο και Βιβλίο για τη νηπιαγωγό) (1995).

Ο Ν. 1566 εξειδικεύει το σκοπό σε 5 ειδικότερους στόχους, οι οποίοι, με τη σειρά τους, αναλύονται λεπτομερέστερα στο ΑΠ του 1989. Το ΑΠΣ του 1989 καταργεί την οπτική του προηγούμενου ΑΠΣ, του 1980, και, σε αντίθεση με αυτόν, δεν δίνει καμία έμφαση στην ανάγνωση και τη γραφή. Το ΑΠ έχει τη μορφή curriculum και είναι οργανωμένο σε γενικές ενότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αντιστοιχούν σε ανάλογες επιδιώξεις, καθώς και σε επιμέρους ενότητες με αντίστοιχους στόχους και περιεχόμενο. Περιλαμβάνει πέντε μέρη που αντιστοιχούν σε πέντε τομείς αγωγής και ανάπτυξης του νηπίου, τον ψυχοκινητικό, τον κοινωνικοσυναισθηματικό-, ηθικό- και θρησκευτικό, τον νοητικό και αισθητικό και τον τομέα δεξιοτήτων (προμαθηματικό, προγραφικό, προαναγνωστικό στάδιο).

Οι αλλαγές, όμως, που σηματοδοτούν τη σύγχρονη εποχή είναι τόσο έντονες και συχνές που απαιτούν άμεση προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες του πολίτη του 21ου αιώνα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι τυχαίο που έξι χώρες στην Ευρώπη, αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο, έχουν αναθεωρήσει τα προγράμματα σπουδών τους μέσα στα τελευταία πέντε χρόνια.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) ΦΕΚ 1366 τ. Β΄ 18-10-2001) αποτελεί μια μετεξέλιξη του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο πρωτοδημοσιεύτηκε το 1999 και το οποίο αναθεωρήθηκε για ακόμη μια φορά το 2003. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται ως ένα «οργανωμένο σύστημα εργασίας» (Λιόλου, 2002:15. Γκλιάου, 2002:69) και αποτελεί ένα ενιαίο θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο προσδιορισμού, οργάνωσης και διασύνδεσης αρχών, στόχων, περιεχομένων μάθησης ταξινομημένων σε οριζόντια- κατά θεματικές ενότητες- και σε κάθετη – κατά γνωστικά αντικείμενα – κατανομή μεθόδων και μέσων διδασκαλίας. Η επέκταση του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου, το οποίο θεσμοθετήθηκε με το Ν. 2525/97(ΦΕΚ 188 Α΄/23-9-97), έρχεται να συμπληρώσει τις καινοτομίες στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. πρόκειται περί ενός νέου Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, του οποίου βασικό του χαρακτηριστικό είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η εξέταση, δηλαδή, του θέματος από πολλές οπτικές-επιστημονικές γωνίες και την καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Αναλυτικότερα, η διαθεματική προσέγγιση αφορά στην ολιστική κατάκτηση της γνώσης που «δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέπει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003: 10). Στόχος του προγράμματος είναι η εξοικείωση των μαθητών με γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις. Περιλαμβάνει ικανότητες, που επιδιώκει να αναπτυχθούν στα παιδιά, ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες για το διδάσκοντα, που περιστρέφονται γύρω από πέντε γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Έκφραση και Δημιουργία, Μαθηματικά και Τεχνολογία) (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003: 593-615), συχνές αναφορές στον πρωταρχικό ρόλο των μαθητών και στον υποστηρικτικό ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και στοιχεία αξιολόγησης. Το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε μεθόδους οργάνωσης της διδασκαλίας όπως τα σχέδια εργασίας/ projects και το ελεύθερο παιχνίδι.

«Βασική παραδοχή του Δ.Ε.Π.Π.Σ.», σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα, «είναι ότι άσχετα από τις ακαδημαϊκές πρακτικές της κατάρτισης της γνώσης σε τομείς εξειδίκευσης –που κι αυτές τελευταίως αναθεωρούνται- η σχολική γνώση, για λόγους ψυχολογικούς και διδακτικούς, πρέπει να διδάσκεται σε ενιαιοποιημένη μορφή, για να προσφέρει ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας, να συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών, για να είναι κατανοητή, ενδιαφέρουσα και σχετική με την πραγματικότητα που βιώνουν και να

προσεγγίζεται με διερευνητικές μεθόδους, ώστε η γνώση να οικοδομείται σταδιακά από τους ίδιους τους μαθητές. Η σχολική γνώση θα προσφέρει στους μαθητές νέες δυνατότητες σκέψης, κρίσης και δράσης για την αντιμετώπιση των καταστάσεων της καθημερινότητας μόνο όταν γίνει ενιαία, κατανοητή, σχετική, ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Διαφορετικά, θα παραμείνει ανενεργό σώμα αποσπασματικών, ανοημάτιστων και αδιάφορων πληροφοριών. Και, βέβαια, είναι αυτονόητο ότι οι αποσπασματικές πληροφορίες δεν συνιστούν γνώση».

Το συγκεκριμένο ΑΠ φιλοδοξεί να εγκαταλείψει το γνωσιοκεντρισμό και τη μετωπική διδασκαλία στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση εισάγοντας καινοτόμους δράσεις με επίκεντρο το παιδί. Το θεωρητικό του πλαίσιο βασίζεται σε μια ποικιλία θεωριών και απόψεων Ελλήνων και ξένων επιστημόνων και διανοουμένων, καθώς και σε εκθέσεις και πορίσματα φορέων της εκπαίδευσης και διεθνών οργανισμών. Ανάμεσα τους ξεχωρίζουν οι Επιστήμες της Αγωγής, η Ψυχολογία και οι Νευροεπιστήμες (Αλαχιώτης, 2003β: 5), οι οργανισμοί UNESCO, OECD, CIDREE, το ευρωπαϊκό δίκτυο Ευρυδίκη και κατονομάζονται οι συγγραφείς Γληνός, Δημαράς, Έρικσον (νοητικά επίπεδα), LeMatais, Φερό και Ζαμαί, Lawton, Bruner και Gardner (θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης). Επίσης, φανερά είναι η επίδραση των θεωριών του Dewey (δημοκρατική εκπαίδευση, λειτουργική γνώση/μέθοδος project), του Slavin (συνεργατική μάθηση) και το κυριότερο των οικοδομιστών Piaget και Vygotsky.

Οι αλλαγές που εντοπίζονται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα εντοπίζονται στους εξής άξονες: στο περιεχόμενο και στη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στο περιεχόμενο, τονίζεται η κοινωνικό-πολιτισμική διάσταση της γνώσης, υιοθετούνται οι αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής⁸, προωθείται η ανάπτυξη των «βασικών δεξιοτήτων»⁹, όπως αυτές ορίζονται από τις σύγχρονες κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές και εξελίξεις, τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, δίνεται έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών, παρουσιάζεται και αναπτύσσεται η «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη» ως μια από τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος, προτείνονται δράσεις που διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση από την

⁸ Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση αποδέχεται ως «πλεονέκτημα» και όχι ως εμπόδιο τις ποικίλες οικογενειακές και κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες των μικρών παιδιών, αντιμετωπίζει τα παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ ως ικανά να μάθουν με διαφορετικούς τρόπους και όχι ως παιδιά περιορισμένων ικανοτήτων, αξιοποιεί τις διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους δίνει τη δυνατότητα να τις μοιραστούν με τους άλλους εξασφαλίζοντας έτσι οφέλη για όλους.

⁹ Η επικοινωνία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η προσωπική ταυτότητα και αυτονομία και οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

οικογένεια στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως μέρος του προγράμματος σπουδών και όχι σαν αυτόνομο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, επεξηγούνται η σημασία και η λογική ανάπτυξης και δομής κάθε μαθησιακής περιοχής και δίνονται κατευθύνσεις στον εκπαιδευτικό, όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση της μάθησης, και διευκρινίζεται η σύνδεση των μαθησιακών περιοχών μεταξύ τους.

Όσον αφορά τη χρήση του από τους εκπαιδευτικούς: επεξηγούνται όροι-κλειδιά του νέου προγράμματος και δίνονται σχετικά παραδείγματα (π.χ. διαφοροποιημένη παιδαγωγική, βασικές ικανότητες, μαθησιακά πλαίσια κ.τ.λ.), προτείνονται δράσεις-δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και προτείνονται συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την υλοποίηση των στόχων των μαθησιακών περιοχών.

Ωστόσο, υπάρχουν και στοιχεία που παραμένουν ακόμα ίδια σε σχέση με το προηγούμενο Α.Π. (2001) και αυτά είναι: η έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τη βιωματική μάθηση και οργάνωση δραστηριοτήτων και εμπειριών που έχουν νόημα για τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης, η ανάπτυξη θεμάτων¹⁰ και σχεδίων εργασίας¹¹, η αναγνώριση του παιχνιδιού ως ένα από τα σπουδαιότερα μαθησιακά πλαίσια, η έμφαση στη συνεργατική μάθηση, η ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου και η χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών, λοιπόν, εξασφαλίζει ένα κοινό πλαίσιο για την οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης στα ελληνικά νηπιαγωγεία, χωρίς ωστόσο, να στερεί από τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να οργανώσουν μαθησιακές εμπειρίες που πηγάζουν από τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών της τάξης τους ή τις δικές τους ιδέες και προτεραιότητες.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), το 2002, αποτέλεσε μια σημαντική προσπάθεια

¹⁰Γύρω από θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά και είναι παιδαγωγικά κατάλληλα οργανώνονται τα προγράμματα διδασκαλίας του νηπιαγωγείου. Το θέμα που επιλέγεται βρίσκεται στο κέντρο ενός σχήματος, εξακτινώνεται και ταυτόχρονα αλληλεπιδρά με τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Έκφρασης και Δημιουργίας. Η Γλώσσα, η Επικοινωνία και η Τεχνολογία διατρέχουν κάθε θέμα που επιλέγεται.

¹¹ Τα σχέδια εργασίας είναι έρευνες θεμάτων που επιλέγουν τα παιδιά. Οι στόχοι είναι ατομικοί ή συλλογικοί. Τα παιδιά με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού σχεδιάζουν την πορεία της έρευνας, συζητούν και παίρνουν αποφάσεις οι οποίες καθορίζουν και την πορεία του σχεδίου εργασίας. Πρόκειται για ανοιχτές δράσεις ως προς τις διαδικασίες, το περιεχόμενο και το χρόνο ολοκλήρωσης. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια αυτής της δράσης είναι βιωματικές και επικοινωνιακές, συνδέουν το πρόγραμμα με την καθημερινή πρακτική και το σχολείο με την τοπική κοινότητα.

μετάβασης της ελληνικής εκπαίδευσης στη φιλοσοφία των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών που αναγνωρίζουν και προωθούν την ιδέα της ολιστικής αντίληψης του κόσμου από το παιδί, τον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης, τη σημασία της βιωματικής μάθησης, το ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και τη δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας στη ζωή και την εκπαίδευση των ατόμων.

Παρ' όλα αυτά, μέσα στην τελευταία δεκαετία που μεσολάβησε από την εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ στα ελληνικά σχολεία, αλλαγές, όπως η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και ο αυξανόμενος αριθμός δίγλωσσων μαθητών, αλλά και προτεραιότητες, τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και της παγκόσμιας κοινότητας, όπως η δια βίου μάθηση, η αειφόρος ανάπτυξη, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και της φτώχειας και η ανάπτυξη «βασικών ικανοτήτων» που θα βοηθήσουν τους πολίτες να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, δημιούργησαν την ανάγκη για αναθεώρηση και βελτίωση του προηγούμενου προγράμματος σε διάφορα κομμάτια, για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας, σημεία. Έτσι, δημιουργείται το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, το 2011, το οποίο αποτελεί μια βελτιωμένη έκδοση του ΔΕΠΠΣ του 2002. Το παρόν πρόγραμμα αποτελεί το αποτέλεσμα της διαδικασίας βελτίωσης και αναθεώρησης, παραμένοντας, με τη σειρά του, ανοιχτό σε μελλοντικές αλλαγές και βελτιώσεις.

Τα σημερινά παιδιά μεγαλώνουν σε έναν κόσμο, όπου απαιτείται ευέλικτη διαχείριση και αντιμετώπιση αλλαγών, ραγδαίων εξελίξεων και σύνθετων καταστάσεων που αφορούν διάφορες πλευρές της σύγχρονης ζωής (π.χ. τεχνολογικό εξέλιξη, αύξηση και ταυτόχρονα απαξίωση της γνώσης, πολυπολιτισμικότητα, φυσικό περιβάλλον κ.ά.). Για το σκοπό αυτό, τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών καλούνται να εφοδιάσουν τους μαθητές με τις απαραίτητες «βασικές ικανότητες».

Οι βασικές ικανότητες ορίζονται ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων. Αναπτύσσονται βαθμιαία καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, μέσα κι έξω από το σχολείο, αλλά και κατά την ενήλικη ζωή, δια βίου. Η ανάπτυξη και η διαμόρφωση τους επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με άλλα άτομα της οικογένειας ή της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ζει και αναπτύσσεται, από την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνει και από ιδιαίτερες καταστάσεις που αντιμετωπίζει. Οι βασικές ικανότητες, διευκολύνουν το άτομο να συμμετέχει αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα (μαθησιακό, εργασιακό, οικογενειακό κ.α.) και κρίνονται αναγκαίες για να ανταπεξέλθει στους εναλλασσόμενους ρόλους που καλείται να διαδραματίσει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Οι βασικές ικανότητες που προωθεί το νέο πρόγραμμα σπουδών ορίζονται από την

εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία και είναι: η επικοινωνία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η προσωπική ταυτότητα και αυτονομία και οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Η ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων αποτελεί σκοπό του προγράμματος σπουδών. Ταυτόχρονα, καθώς αναπτύσσονται, οι ίδιες ικανότητες αποτελούν το μέσο για την επίτευξη άλλων σκοπών και στόχων του προγράμματος. Επιπλέον, οι ικανότητες αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους, καθώς η ανάπτυξη της μιας υποστηρίζει ή εξαρτάται από την ανάπτυξη της άλλης. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας διευκολύνει, αλλά και καθορίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Οι βασικές ικανότητες διατρέχουν όλες τις μαθησιακές περιοχές: η χρήση τους υποστηρίζει και διευκολύνει τη μάθηση σε κάθε μια από αυτές, ενώ ταυτόχρονα παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να τις αναπτύξουν και να τις χρησιμοποιήσουν σε κάθε μαθησιακή περιοχή.

Οι Παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται η σύγχρονη Προσχολική Εκπαίδευση, και τα αναλυτικά προγράμματα, πάνω στα οποία βασίζεται τα τελευταία χρόνια, είναι οι εξής: Η μάθηση θα πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη διερεύνηση, το παιχνίδι και τη συζήτηση, το κάθε παιδί είναι μοναδικό με ατομικούς μηχανισμούς μάθησης και ρυθμούς, η συγκεκριμένη περίοδος έχει αυτόνομη αξία και ταυτόχρονα θέτει τις βάσεις για τα μετέπειτα χρόνια, η διαδικασία μάθησης θα πρέπει να ξεκινά από τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά και οι σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών αποτελούν ορόσημο της ανάπτυξης των παιδιών.

Σύμφωνα με τα σύγχρονα προγράμματα για την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, η σχέση οικογένειας και σχολείου είναι ζωτικής σημασίας και οι γονείς θεωρούνται συνεργάτες του σχολείου. Επιπρόσθετα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου στηρίζεται κυρίως στο ελεύθερο παιχνίδι και στην ευελιξία του προγράμματος και των εκπαιδευτικών. Μέσα, δηλαδή, από ένα ευέλικτο παιγνιώδες πλαίσιο, τα παιδιά βιώνουν καθημερινές ρουτίνες, ανακαλύπτουν, μαθαίνουν και αναπτύσσονται φυσικά και αβίαστα. Το παιχνίδι είναι η καταλληλότερη μορφή οργάνωσης της μάθησης για μικρά παιδιά. Τα παιδιά μαθαίνουν «παίζοντας».

Όμως, δεν αρκούν μόνο οι αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής για να διαμορφώσουν τους αυριανούς ενεργούς πολίτες. Πολιτεία, κοινωνία, οικογένεια και σχολική κοινότητα καλούνται σε συνδυασμό με τη Παιδαγωγική να επαναπροσδιορίσουν ρόλους, να αμφισβητήσουν «κατεστημένα» και να απαιτήσουν την αναβάθμιση της Προσχολικής Εκπαίδευσης σαν καθοριστικά εισαγωγικό βήμα στην Παιδεία. Την Παιδεία, η οποία είναι το μέσον για την οικοδόμηση μιας καλύτερης, πιο δημοκρατικής και ανθρώπινης κοινωνίας,

μιας κοινωνίας που «δώρισε» στην Παγκόσμια Κοινότητα την Δημοκρατία.

Έτσι, προσδοκίες, νόμοι, υποχρεώσεις και δικαιώματα χρειάζονται συνεχή επανακαθορισμό με την συνεργασία όλων των δομών και βαθμίδων, ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας, τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικής, τους συμβουλευτικούς θεσμούς του Υπουργείου, των Στελεχών της Εκπαίδευσης και των Νηπιαγωγών. Η νέα πραγματικότητα υποδεικνύει μια ουσιαστική «επένδυση» στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.

2.5 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα

Μια βασική διάσταση των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών αποτελεί η πολυπολιτισμικότητα. Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων σχετικά με τη σημασία του όρου αυτού. Μερικοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο περιγραφικά, για να δηλώσουν τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνίας, χωρίς να θίγουν ζητήματα ποιότητας στις σχέσεις μεταξύ αυτών των ομάδων (Γκανάτσιου, Π., Γκόβαρης, Χ., 2005:93, Ασπιώτη, Ε., 2012:64). Παράλληλα, ο όρος χρησιμοποιείται και κανονιστικά, ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνιών για ισότιμη ένταξη όλων των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων στο κοινωνικό τους γίγνεσθαι, αλλά και ως μια ευνοϊκή συγκυρία πολιτισμικού πλουραλισμού (Κεσίδου, Α., 2007:586, Ασπιώτη, Ε., 2012:64). Από την άλλη, ο Γκότοβος υποστηρίζει ότι ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται συμβατικά, καθώς στην πραγματικότητα πολυπολιτισμικές, θεωρούνται οι κοινωνίες με παράλληλα πολιτισμικά συστήματα εντός του ίδιου κράτους (Γκότοβος, Α., 2003:185, Ασπιώτη, Ε., 2012:64,), δηλαδή κοινωνίες, στο εσωτερικό των οποίων, ζουν διάφορες μεταναστευτικές ομάδες ανθρώπων, χωρίς να αλληλοεπιδρούν, ούτε να επιδιώκουν την αφομοίωσή τους στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Ο Πανταζής διακρίνει μια κοινωνία ως πολυπολιτισμική, όταν επικρατεί «εθνοτική, πολιτισμική πολλαπλότητα και ανομοιογένεια» και απαιτείται ισότιμη συνύπαρξη των ατόμων και καταπολέμηση των προκαταλήψεων, της διάκρισης και του ρατσισμού (Πανταζής, Β., 2005:69, Ασπιώτη, Ε., 2012:69,).

Η συζήτηση περί πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών δεν αποτελεί ένα καινούριο θέμα, αλλά ούτε ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο, όπως φανερώνει η μελέτη της ανθρώπινης ιστορίας, αφού καθ' όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα σημειώνονταν μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, που διέφεραν, όμως, ως προς τον προσανατολισμό τους. Έτσι,

για πολλούς μελετητές, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα παλιό φαινόμενο, του οποίου η διαπραγμάτευση γίνεται υπό νέους όρους, άποψη που ενισχύεται από το γεγονός, ότι η πολυπολιτισμικότητα των σημερινών δυτικών κοινωνιών δεν απορρέει αποκλειστικά από τη μετανάστευση, αλλά και από την παγκοσμιοποίηση και των επακόλουθων ανακατατάξεων σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, οι επιπτώσεις των οποίων βιώνονται εντονότερα από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες (Κανακίδου,Ε., Παπαγιάννη, Β., 1998:7, Ασπιώτη, Ε., 2012:67-68).

Η διεθνοποίηση, η τεχνολογική πρόοδος και η πολυπολιτισμικότητα καθιστούν τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους πολιτισμούς δυσδιάκριτες και συγκλίνουν στην αναγκαιότητα για τη διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού λόγου που θα είναι σταθερά προσανατολισμένος προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αυξανόμενης πολιτισμικής ετερότητας των σύγχρονων κοινωνιών, το ερώτημα που τίθεται, δεν αφορά στην ύπαρξη ή μη, πολιτισμικά ετερογενών ομάδων στην κοινωνία και στο σχολείο, αλλά στη θεώρηση της κοινωνίας ως πολυπολιτισμικής, στην αναγνώριση της παρουσίας αυτών των ομάδων και στη λήψη των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων, που θα εξασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή και θα προετοιμάζουν τους πολίτες για ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Ασπιώτη, Ε., 2012:69).

Σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατίας, τα σύγχρονα κράτη οφείλουν να αναγνωρίσουν την πολυπολιτισμικότητα ως μια υπαρκτή και μη ανατρέψιμη πραγματικότητα και να αναζητήσουν τους αποτελεσματικότερους τρόπους, προκειμένου να εξασφαλίσουν την αρμονική συμβίωση των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων με το γηγενή πληθυσμό. Η εφαρμογή μονοπολιτισμικής και μονογλωσσικής εκπαίδευσης, που αγνοεί την ετερότητα και δεν αποδέχεται άλλη μορφή πολιτισμού, δεν μπορεί να έχει πια θέση στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη (Tiedt,P., Tiedt,L, 2006: 23-24, Ασπιώτη, Ε. 2012:69-70).

Την πιο πρόσφατη απάντηση στο θέμα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, αποτελεί το Διαπολιτισμικό Μοντέλο Εκπαίδευσης, του οποίου αφετηρία αποτελεί η *πολυπολιτισμική* κοινωνία (Δαμανάκης, Μ.,2003:39, Ασπιώτη, Ε., 2012: 71-72). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί μια συγκεκριμένη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία υπαγορεύεται από την ανάγκη για αρμονική συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο (Tiedt,P.,Tiedt,I,2006:24, Ασπιώτη, Ε., 2012: 72). Αυτό σημαίνει ότι η πολιτισμική ετερότητα μιας κοινωνίας, αναγνωρίζεται, εκτιμάται ως θετικό στοιχείο και γίνεται αποδεκτή ως μια νέα μορφή κοινωνικής και εκπαιδευτικής οργάνωσης.

Η διαπολιτισμική ιδέα, χωρίς να εξαντλείται σε έναν πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου

οι διάφοροι πολιτισμοί απλά συνυπάρχουν ο ένας δίπλα στον άλλον, επιδιώκει την αλληλεπίδραση όλων των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων, με απώτερο στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Δαμανάκης, Μ., 2003:39, Ασπιώτη, Ε., 2012:72).

Λόγω των ποικίλων κοινωνικών και φιλοσοφικών θεωριών που αναπτύσσονται γύρω από την έννοια της διαπολιτισμικότητας, η διατύπωση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού καθίσταται δύσκολη διαδικασία. Από την ετυμολογία της λέξης προκύπτει ότι μια βασική διάσταση της έννοιας, είναι ο όρος «πολιτισμός». Ο κάθε πολιτισμός, όμως, φέρει τους δικούς του ηθικούς κανόνες και αξίες και, έτσι, η έννοια της διαπολιτισμικότητας εμπλέκεται με τα ερωτήματα περί οικουμενικότητας ή πολιτισμικής σχετικότητας των αξιών (Ευαγγέλου, Ο., 2007:39, Ασπιώτη, Ε., 2012:72). Έχοντας ως αφετηρία το μοντέλο της οικουμενικότητας, οι αξίες έχουν καθολική ισχύ για τους ανθρώπους και, έτσι, όλοι οι άνθρωποι θεωρούνται ισότιμοι. Η έμφαση, εδώ, δίνεται στις ομοιότητες μεταξύ των ομάδων που συμβιώνουν σε μια κοινωνία, ενώ αγνοούνται οι πολιτισμικές διαφορές των πολιτισμών, με κίνδυνο, όμως, να υπολανθάνει μια εθνοκεντρική τάση. Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο της πολιτισμικής σχετικότητας, αναδεικνύει τις πολιτισμικές διαφορές και δέχεται τη σχετικότητα των αξιών (Ευαγγέλου, Ο., 2007:35-39), κάτι που στην πράξη μεταφράζεται, ότι όλοι οι άνθρωποι διαφέρουν και λειτουργούν βάσει διαφορετικών, αλλά, παράλληλα, ισότιμων αξιών. Η κριτική αυτού του μοντέλου επικεντρώνεται κυρίως στον κίνδυνο που υπάρχει να γίνουν αποδεκτές, ως ισότιμες πολιτισμικές πρακτικές, ή να υπερτονιστούν οι πολιτισμικές διαφορές, οδηγώντας και σε αυτή την περίπτωση σε διαχωρισμό. Από τα δύο αυτά μοντέλα, αυτό που βρίσκεται πιο κοντά στη θεωρία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι ο πολιτισμικός σχετικισμός, κυρίως, διότι «αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορά» (Γκόβαρης, Χ., 2001:77-78, Ασπιώτη, Ε., 2012:73).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται από τον Banks ως αρχή, διαδικασία και κίνημα μεταρρύθμισης. Ως αρχή, δηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να διασφαλίσει σε όλους ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία, αποτελεί μια συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, με σκοπό τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Ως κίνημα μεταρρύθμισης, σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν, ώστε όλο το σχολικό περιβάλλον να αντανakλά την ετερότητα των σχολικών τάξεων και κατ' επέκταση της κοινωνίας (Μάρκου, Γ., 1998:31 -32, Ασπιώτη, Ε., 2012:73).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος και οι επιδράσεις της μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα θετικές για όλα τα μέλη της

εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο της πλειονότητας, όσο και της μειονότητας, αφού απευθύνεται στο σύνολο του πληθυσμού κάθε χώρας και «...έρχεται να συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την επαφή διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων στην χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών...» (Γεωργογιάννης, Π., 2008:35, Ασπιώτη, Ε., 2012: 73). Πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δε διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αλλά αφορά κάθε σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, αλλά και μαθητές με εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διαφορές, μαθητές που βιώνουν κάποια μορφή προκατάληψης ή βρίσκονται στο περιθώριο, όπως τα κορίτσια, τα Α.Μ.Ε.Α. κ.ά.. Για το λόγο αυτό, κάθε σχολείο μπορεί να είναι δυνάμει διαπολιτισμικό (Νικολάου, Γ., 2005:230, Ασπιώτη, Ε., 2012: 73).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, λοιπόν, αναδύεται μέσα από την πολυπολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της διαφορετικότητας και βρίσκει την έκφρασή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν περιλαμβάνουν μόνο τις γλωσσικές και πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες, αλλά όλες τις ομάδες της κοινωνίας, όλο τον πληθυσμό της. Στην ευρύτερη της έννοια, δηλαδή, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί απάντηση στα προβλήματα που δημιουργούνται σε ένα μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο από την ύπαρξη των μαθητών με διαφορετικό από το επίσημο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ο Essinger στηρίζει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε τέσσερις αρχές, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και την άρση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Νικολάου, Γ., 2000:130-131, Ασπιώτη, Ε., 2012: 74). Η ενσυναίσθηση (empathy), αφορά στην ικανότητα που έχουν οι άνθρωποι να κατανοούν τους άλλους, προσεγγίζοντας τη ζωή και τα προβλήματά τους από τη δική τους οπτική γωνία. Η αλληλεγγύη, αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης, που δεν περιορίζεται στα όρια των κρατών και των εθνών, αντίθετα, υπαγορεύει την αμέριστη υποστήριξη των «άλλων» ανθρώπων (Νικολάου, Γ., 2000:130-131, Ασπιώτη, Ε., 2012: 74). Ο διαπολιτισμικός σεβασμός στηρίζεται στο «άνοιγμα» του κυρίαρχου πολιτισμού προς τους ξένους και στο κάλεσμα των άλλων να συμμετάσχουν στον κυρίαρχο, ενώ η άρση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης αναφέρεται στην εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη επικοινωνίας με όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως προέλευσης ή χαρακτηριστικών (Κεσίδου, Α., 2008:28, Ασπιώτη, Ε., 2012: 74).

Ο βασικότερος στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που καθιστά επιτακτική την εφαρμογή της, είναι η ανάπτυξη πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων, ικανών να ζουν και

να δρουν αποτελεσματικά μέσα στη νέα κοινωνική πραγματικότητα (Κεσίδου, Α., 2008:22, Ασπιώτη, Ε., 2012: 74). Σε όλους τους ανθρώπους αναγνωρίζεται καταρχήν το δικαίωμα να διατηρούν δεσμούς με την εθνική και πολιτισμική τους κοινότητα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις ρίζες τους και να αυτοκαθορίσουν τη θέση τους στον κόσμο (<http://unesdoc.unesco.org/irnaizes/0012/001271/127161e.pdf>). Άλλωστε, η συμμετοχή στην εθνική ομάδα και η διατήρηση του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας προέλευσης, αποτελούν σημαντικά στοιχεία της ταυτότητας των μαθητών. Παράλληλα, όμως, είναι απαραίτητο η εκπαίδευση να ενθαρρύνει την επαφή και με διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, στη βάση της ισότητας, του σεβασμού, της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης, από τα οποία τα άτομα θα μπορούν να υιοθετούν στοιχεία.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η πολιτισμική ετερότητα καθιστά μια χώρα πλουσιότερη, καθώς προσφέρει στους ανθρώπους τη δυνατότητα για πολυπρισματική προσέγγιση της πραγματικότητας, κάτι που διευρύνει τους ορίζοντες των ανθρώπων και καθιστά τα άτομα ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα μπορούν να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη μοναδικότητα των άλλων πολιτισμών και να αναθεωρήσουν την εικόνα που η ιστορία και η κοινωνία διαμορφώνει για τον «άλλον», ενώ τους τοποθετεί κριτικά απέναντι σε αυτόν (Γκότοβος, Α., 1997:25, Ασπιώτη, Ε., 2012: 75). Ταυτόχρονα, θα συνειδητοποιούν την κοινή ανθρώπινη κληρονομιά και θα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού. Η κριτική στάση απέναντι στο δικό τους πολιτισμό αποτελεί το επόμενο βήμα, ώστε να αναθεωρήσουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπά τους, που στέκονται εμπόδιο στη διαπολιτισμική επαφή. Έτσι, η γνωριμία και η κατανόηση του «άλλου» οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου και κατ' επέκταση του εαυτού μας (Banks, J., 2004:21-23, Ασπιώτη, Ε., 2012: 75).

Η εκπαίδευση που υιοθετεί ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό έχει καθήκον της να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την ετερότητα που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο γένος, την πολυμορφία των τρόπων ζωής και μέσα από κοινές δράσεις να τους ενισχύει, ώστε να εντοπίζουν τα κοινά σημεία που ενυπάρχουν ανάμεσά τους, αλλά και το βαθμό αλληλεξάρτησης τους (Ασπιώτη, Ε., 2012:76).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, επίσης, στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών, ώστε να μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά στον 21^ο αιώνα. Μέσα σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από έντονη εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, απαιτείται η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι πολίτες να μπορούν να είναι σε θέση να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα διεθνή και όχι μόνο, γεγονότα που εξελίσσονται γύρω

τους και την επίδραση που ασκούν στην καθημερινή τους ζωή και να παίζουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή (Banks, J., 2004:136-137, Ασπιώτη, Ε., 2012:76). Η εκπαίδευση, λοιπόν, θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την αυξανόμενη πολυπλοκότητα των παγκοσμίων φαινομένων, την αλληλεπίδραση των εθνών στο σημερινό κόσμο, καθώς και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, ώστε όλοι οι άνθρωποι να δρουν με βάση το συλλογικό συμφέρον (Banks, J., 2004:142, Ασπιώτη, Ε., 2012:76-77). Αυτό απαιτεί ανθρώπους με αναπτυγμένη κριτική σκέψη και δέσμευση σε κοινές πανανθρώπινες αξίες, όπως είναι η ειρήνη, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η δημοκρατία, η αγάπη.

Έτσι, τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη οφείλουν να αντιμετωπίσουν την αυξανόμενη κοινωνική ετερότητα και να εκφράσουν έμπρακτα την πολιτική βούληση τους, τροποποιώντας τα Π.Σ. και τα σχολικά βιβλία, διευρύνοντας τους στόχους και τα περιεχόμενα της γενικής παιδείας, εισάγοντας διδακτικές μεθόδους και δραστηριότητες, οι οποίες διευκολύνουν την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, επιτρέπουν τη συνεργασία και τη συνύπαρξη και προάγουν τη μάθηση, επιμορφώνοντας παράλληλα κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς (Tiedt, P., & Tiedt, I., 2006:24, Ασπιώτη, Ε., 2012:77), ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα νέα αυτά εκπαιδευτικά δεδομένα.

Κάθε παιδαγωγική παρέμβαση πλέον θα πρέπει να θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντός της τον άνθρωπο και να μεταβάλει τις διαφορές μεταξύ των μελών της κοινωνίας σε θετικό παράγοντα αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Ύψιστος στόχος θα πρέπει να είναι, να δώσει στον καθένα τα μέσα που απαιτούνται για μια συνειδητή και ενεργό συμμετοχή στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών και μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αξίζει να προωθηθεί και να αναδειχθεί σε ισχυρό παράγοντα κοινωνικής συνοχής και ειρήνης (Ασπιώτη, Ε., 2012:77).

Στην Ελλάδα και όσον αφορά στην εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν έχει παρουσιαστεί καμία ουσιαστική αλλαγή. Η ελληνική πολιτεία παρά το γεγονός ότι είχε να επανεντάξει παιδιά παλιννοστούντων, κυρίως από τη Δυτική Ευρώπη, δεν έχει διαμορφώσει μέχρι σήμερα κάποια ενιαία συγκροτημένη πολιτική ένταξης των ατόμων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Κάτι τέτοιο φυσικά έχει τις επιπτώσεις του και στην εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης, που να απευθύνονται σε πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν υπάρχουν οργανωμένα σε πολυπολιτισμική και, ακόμη λιγότερο, σε διαπολιτισμική βάση.

Για τους μετανάστες που επαναπατρίζονται από τις διάφορες δυτικοευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζεται το μονόγλωσσο αφομοιωτικό πρόγραμμα σε μονοπολιτισμική βάση, αφού

θεωρείται ότι μητρική γλώσσα των παιδιών είναι η επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης και του κράτους (Παπαγεωργίου, Ν., 2008:74).

Τα προβλήματα από την έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής και την έλλειψη εκπαιδευτικού σχεδιασμού εμφανίζονται εντονότερα μετά το 1990 με τη μαζική είσοδο των Ελληνοποντίων. Μετά από τρία χρόνια συνεχούς ροής από την πρώην Σοβιετική Ένωση δε σημειώθηκε καμιά βελτίωση αναφορικά με την επαγγελματική και εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων. Αξιοσημείωτη, όμως, και σοβαρή προσπάθεια σχεδιασμού Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αποτελεί η εκπαίδευση της Μουσουλμανικής μειονότητας της Δ. Θράκης. Όμως, η εκπαίδευση στη μειονότητα της Δ. Θράκης δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν μια από τις πλησιέστερες στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Παπαγεωργίου, Ν., 2008:74).

Ωστόσο, σαν όρος, η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία στη δεκαετία του '80 και συνδέεται με την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Το ελληνικό κράτος ασχολήθηκε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 με το θέμα υποδοχής και υποστήριξης παλιννοστούντων παιδιών με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων (Ν.1404/83, άρθρο 45). Οι πρώτες τάξεις υποδοχής λειτούργησαν σύμφωνα με το νόμο 1894/1990, άρθρο 2, παρ. 3, (ΦΕΚ 110 τ. Α727-8-1990) ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο και αφορούσαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Από το 1994 με υπουργική απόφαση (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994), δόθηκε η δυνατότητα να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης των μαθητών με την πρόσληψη ωρομίσθιων διδασκάλων. Επίσης από το 1999 (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99) θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με σκοπό μια πιο ευέλικτη παρέμβαση στην ζωή του σχολείου με στόχο την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης επανήλθε σε αυτή την υπουργική απόφαση, αλλά το μέτρο αφέθηκε στην πρωτοβουλία του κάθε νομάρχη, ενώ οι τάξεις εκμάθησης της ελληνικής σχεδιάζονται και υλοποιούνται κεντρικά από το Υπουργείο. Η σημαντικότερη όμως καινοτομία στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήρθε με τον νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996), ο οποίος προβλέπει την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων (δημόσιων ή ιδιωτικών) για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες.

Στην προσπάθεια για αποδοχή της διαφορετικότητας, για ειρηνική και δημιουργική συνύπαρξη, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η εκπαίδευση στην πρώιμη ηλικία, κατά την προσχολική αγωγή. Ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο είναι χώροι προνομιακής ένταξης των διαφορετικών μαθητών. Εκεί όπου το παιδί κοινωνικοποιείται για πρώτη φορά έξω από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον είναι πολύ σημαντικό να δει, να αποδεχτεί και να κάνει βιώμά του το γεγονός ότι, στη χώρα του κατοικούν άνθρωποι, οι οποίοι είναι διαφορετικοί από το ίδιο και να αποδεχτεί το γεγονός της μοναδικότητας του καθενός μας και του δικαιώματος του να είναι διαφορετικός. Μέσα από αυτές τις διαπιστώσεις, θα μάθει το παιδί να αποδέχεται το «διαφορετικό» ως φυσιολογικό κομμάτι που συμπληρώνει το παζλ της πολυσύνθετης κοινωνίας, της οποίας θα γίνει αυριανός πολίτης.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στο νηπιαγωγείο όμως μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική λόγω της μικρότερης ηλικίας των παιδιών. Έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά της ηλικίας 4-5 χρόνων, όταν έρχονται στο σχολείο είναι ήδη επηρεασμένα από τα στερεότυπα, την κουλτούρα και τις συνήθειες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η Προσχολική Εκπαίδευση, ως τμήμα του εκπαιδευτικού δικτύου μπορεί να αναλάβει το ρόλο να ενσωματώσει τους «άλλους», τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς, στον υπάρχοντα κοινωνικό ιστό, προσφέροντας τις ευκαιρίες που τους έλειψαν, ώστε να ενταχθούν ομαλά στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και στο κοινωνικό σύστημα γενικότερα (Παπαγεωργίου, Ν., 2008:82).

Στόχος των προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να είναι, καταρχάς, η διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτά όλων των νηπίων, η ανάπτυξη του αυτοσεβασμού, η γνωριμία με τον άλλον και ο σεβασμός αυτού και η εξάλειψη των κοινωνικών και εθνικών στερεοτύπων. Ο F. Wardle προτείνει να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό, στην ανάπτυξη της ανεκτικότητας και του σεβασμού του άλλου, στη γνώση και ανάπτυξη των απαραίτητων τεχνικών και της διδακτικής μεθοδολογίας για τη συναισθηματική και εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, στην ικανότητα συνεργασίας με γονείς μειονοτικών μαθητών και στις γνώσεις ιστορικών-πολιτισμικών στοιχείων για τις χώρες προέλευσης των μειονοτικών μαθητών. Τα νήπια διαμορφώνουν στερεοτυπικές απόψεις για πολιτισμούς και κουλτούρες που είναι διαφορετικές από τη δική τους, ειδικά όταν δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θα τα βοηθήσουν να αντιληφθούν ότι το διαφορετικό δεν είναι και απορριπτέο. Σε μια τάξη, στην οποία εφαρμόζεται η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθάει το κάθε παιδί να αποκτήσει μια θετική αυτοεικόνα, καθώς και ταυτότητα της ομάδας που ανήκει, να προωθεί

την αλληλεπίδραση του κάθε παιδιού με άτομα που έχουν κάθε είδους διαφορά και να το βοηθάει να μαθαίνει γι' αυτές τις διαφορές και να τις σέβεται, να καλλιεργεί την κριτική σκέψη του κάθε παιδιού σχετικά με τις προκαταλήψεις και να του υποδεικνύει τρόπους για να υπερασπιστεί τον εαυτό του (ο.π. 82-84).

Στο σημείο αυτό, όμως, θα ήταν χρήσιμο να εστιάσουμε στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και να αντιληφθούμε αν και σε πιο βαθμό προωθείται αυτού του τύπου η εκπαίδευση μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα για το σύγχρονο Νηπιαγωγείο. Μελετώντας το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως προς την ύπαρξη στοιχείων εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης και προχωρώντας στην αξιολόγηση του περιεχομένου του για το Νηπιαγωγείο, διαπιστώνουμε ότι, στις βασικές αρχές του, δηλώνεται η επιδίωξη του προγράμματος

- «να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας»,
- «να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες»,
- «να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών»,
- «να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο»,
- «να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία», στοιχείων, τα οποία κατά μια έννοια επιδιώκονται και μπορούν να συντελέσουν στην προώθηση μιας διαπολιτισμικής ιδέας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:586- 587).

Αναλυτικότερα, και όσον αφορά στο γνωστικό πεδίο της γλώσσας, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. υποστηρίζεται ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά και ο στόχος είναι τα παιδιά να εξοικειωθούν με καινούργιο λεξιλόγιο, να μπορούν να περιγράφουν, να εξηγούν, να συμμετέχουν στις συζητήσεις (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:587). Στο Π.Σ. εμπεριέχεται ένας ενδεικτικός τρόπος προσέγγισης του τομέα της γλώσσας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιήσουν ανάλογα και να το προσομοιώνουν στο δικό τους σχολικό-ταξικό περιβάλλον, δίνοντας, έτσι, αν απαιτείται από το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα, μια διαπολιτισμική «πινελιά»

στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:586- 587)

Εν συνεχεία, και όσον αφορά στη μελέτη του περιβάλλοντος, ως θεματική ενότητα, περιλαμβάνει δυο κλάδους, το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον. Στην κατηγορία αυτή, διατυπώνεται σαφώς, ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η πολυπλοκότητα του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, μέσα στο οποίο κατοικεί κάθε παιδί και να αξιοποιούνται οι εμπειρίες και οι πολιτισμικές καταβολές τους αναλόγως από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Στόχος της αγωγής του παιδιού, σε σχέση με το περιβάλλον του είναι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του, η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του και η καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου: «Τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους, τις βασικές ικανότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται. Θα πρέπει, επίσης, να καταστούν ικανά να περιγράφουν το άμεσο περιβάλλον τους και να γνωρίζουν τις βασικές διαφορές ανάμεσα σ' αυτό και σε άλλα ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα από συγκρίσεις που ενθαρρύνονται να πραγματοποιούν» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600).

Τα παιδιά μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως αυτές προτείνονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., θα μπορέσουν να αντιληφθούν τις ομοιότητες και διαφορές, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μάθουν τον τρόπο ζωής, τη μουσική, τα φαγητά και τις συνήθειες των άλλων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 600-601). Με την συνεργασία και τη διαρκή αλληλεπίδραση θα εξοικειωθούν με το «διαφορετικό» και θα παροτρύνονται να αποδεχθούν και να σέβονται τις άλλες γλώσσες, τους πολιτισμούς και τις θρησκείες. Παράλληλα, με την καλλιέργεια της μουσικής και της εικαστικής τέχνης, σε συνδυασμό με το ελεύθερο παιχνίδι, κρίνεται ότι ενισχύεται η πολυμορφία και η συναναστροφή με το «διαφορετικό», αφήνοντας, έτσι, περιθώριο σε κάθε παιδί να εκφραστεί με το δικό του ξεχωριστό τρόπο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται, ότι, τα παιδιά «ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν εμπειρίες, να μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των άλλων (π.χ. ετοιμάζοντας μια γιορτή στο Νηπιαγωγείο με φαγητά άλλων χωρών, ακούγοντας μουσική διαφόρων χωρών κ.ά.). Παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους, να ευαισθητοποιούνται μέσα από συζητήσεις, λογοτεχνικά κείμενα ή τις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων ανθρώπων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600-601).

Σε μια κοινωνία τόσο πολυμορφική όπως είναι σημερινή, καθίσταται απαραίτητη η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο Νηπιαγωγείο, καθώς οι εκπαιδευτικοί, έρχονται σε επαφή ολοένα και περισσότερο με διάφορες μορφές ετερότητας, λόγω των σύγχρονων κοινωνικο- οικονομικών συνθηκών. Έργο του κάθε παιδαγωγού είναι

να δημιουργήσει δραστηριότητες κατάλληλες, ώστε να ενθαρρύνει τα νήπια να σκέφτονται κριτικά ως προς τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Ο εκπαιδευτικός που προτίθεται να ξεκινήσει μια προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην τάξη της, θα πρέπει, αρχικά, να εξετάσει τις απόψεις της για ορισμένα θέματα, όπως για το πώς αισθάνεται για τον εαυτό της, πώς αισθάνεται για τις διαφορές των φύλων και των φυλών, τις θρησκείες, για τα άτομα με ιδιαιτερότητες γενικότερα, για το πώς αισθάνεται όταν υφίσταται η ίδια ή κάποιος άλλος προκαταλήψεις. Κατόπιν, θα πρέπει να αξιολογήσει τα υλικά και τις δραστηριότητες της και να ξεκινήσει από τα θέματα που δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον τα παιδιά (Παπαγεωργίου, Ν., 2008:83). Όταν μια νηπιαγωγός ξεκινήσει να εφαρμόζει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, μπορεί να δώσει έμφαση σε ένα θέμα και σταδιακά να εισαγάγει και άλλα και να ασχοληθεί ταυτόχρονα με διάφορα θέματα. Πάντοτε, όμως, θα πρέπει να παρατηρεί τα παιδιά και να κρατάει σημειώσεις από τις παρατηρήσεις της, ώστε να αποκτά ιδέες για νέες δραστηριότητες .

Για την υλοποίηση όλων αυτών στο χώρο του Νηπιαγωγείου, η πολιτισμική ανταλλαγή θα πρέπει να κατέχει καίρια θέση. Η παιδική λογοτεχνία, τα παραμύθια, το κουκλοθέατρο, τραγούδια, χοροί και παιχνίδια από διάφορες χώρες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της πρακτικής εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή, ώστε οι μαθητές, με την επαφή τους με αυτά, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αξία όλων των πολιτισμών και να διαπιστώνουν τη σημασία της πολιτισμικής ανταλλαγής (Δάντη, 1999).

Κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο χώρο του Νηπιαγωγείου και με γνώμονα την υπάρχουσα στοχοθεσία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι οι εξής: Θεατρικές δραστηριότητες (παντομίμα, σωματική έκφραση, αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδια ρόλων), παιχνίδια του κύκλου και παιχνίδια γνωριμίας, γλωσσικά παιχνίδια, ανάγνωση διαπολιτισμικών παραμυθιών με όλες τις μορφές της ετερότητας, κάλεσμα διαφόρων επισκεπτών στην τάξη για να διηγηθούν παραμύθια και παραδόσεις από τον τόπο τους να τραγουδήσουν τοπικά τραγούδια.

Μια άλλη προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως περιεχόμενο ενός προγράμματος, ως τρόπος διδασκαλίας, ως τρόπος παρέμβασης ή, ως συνδυασμός όλων των παραπάνω, είναι το παράδειγμα του «Καλειδοσκοπίου» που προτείνει κ. Έλση Ντολιοπούλου (2000). Ονομάστηκε, έτσι, γιατί το καλειδοσκόπιο φέρνει στο νου πολύχρωμα ζωντανά χρώματα που αλλάζουν διαρκώς, κατασκευάζοντας ένα όμορφο σύνολο. Οι στόχοι του Καλειδοσκοπίου είναι: ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών σε ένα περιβάλλον που σέβεται τις διαφορές και ωθεί τα νήπια να επιτύχουν ότι

καλύτερο μπορούν, προώθηση της κατανόησης και του σεβασμού των διαφορών και ενσωμάτωση των εμπειριών όλων των παιδιών στο περιεχόμενο του προγράμματος και τροποποίηση ή εξάλειψη των αρνητικών τοποθετήσεων και προκαταλήψεων απέναντι στις διαφορές. Η παιδαγωγός προκειμένου να πετύχει τους παραπάνω στόχους, χρησιμοποιεί διαρκώς παραδείγματα από διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και ομάδες για να εξηγήσει τις έννοιες και τις δεξιότητες που διδάσκει. Τροποποιεί τη διδασκαλία της, τις δραστηριότητες της και το περιβάλλον, προκειμένου να συμπεριλάβει μια ποικιλία διδακτικών τρόπων, που ταιριάζουν με τους τρόπους μάθησης των παιδιών από τα διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο με τη μορφή ανάλογου προγράμματος δραστηριοτήτων θα πρέπει να επικεντρώνεται στη διαφορετικότητα, φυσική και πολιτισμική και ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι θεμελιώδης ως προς την αποτελεσματικότητά του (Παπαγεωργίου, Ν., 2008:84).

Επίσης, οι προβολές Βίντεο, σλάιντς, φωτογραφίες από τη ζωή και από τους τόπους των παιδιών από τις διάφορες χώρες προέλευσης, θα μπορέσουν να οδηγήσουν σε ένα διαπολιτισμικό διάλογο. Η παρουσίαση των θεμάτων αυτών καλό θα ήταν να μη γίνεται εξ ολοκλήρου στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αλλά και στη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών παιδιών. Η ισοτιμία της χρήσης όλων των γλωσσών στην παιδαγωγική διαδικασία, προωθεί την ισότητα των γλωσσών, αλλά και το αλλοδαπό παιδί αισθάνεται πληρότητα και χαρά όταν ακούει τη μητρική του γλώσσα και μπορεί να εξηγήσει στους συμμαθητές του το περιεχόμενο της βιντεοκασέτας, του τραγουδιού ή του παραμυθιού (Γιαγκουνίδης, 1995, Τσιτσίνια, Ι., 2003:24).

Μία άλλη δραστηριότητα που μπορεί να εφαρμοσθεί μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις, είναι να καλούνται οι αλλοδαποί μαθητές να πουν στην μητρική τους γλώσσα, μία λέξη που έχει ιδιαίτερη σημασία για αυτούς και να τη μεταφράσουν. Στη συνέχεια, όλη η τάξη συζητά για το νόημά της. Έτσι, μεταδίδεται ένα μήνυμα σεβασμού προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό και διατηρείται και αξιοποιείται οι γλωσσικές (μητρικές) δεξιότητες της χώρας προέλευσης (Gummins, 2002, Δάντη, 1999 Τσιτσίνια, Ι., 2003:24).

Ακόμα, τα ψυχοκινητικά παιχνίδια που δεν προϋποθέτουν την χρήση γλώσσας, μπορούν να βοηθήσουν τα αλλοδαπά παιδιά να ενταχθούν ομαλά και να πάρουν ισότιμο μέρος στις διάφορες δραστηριότητες. Τέτοια παιχνίδια είναι παντομίμα, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων και άλλες δραστηριότητες όπου κυριαρχεί χρήση οπτικοακουστικών μέσων (μουσική, εικόνες) (Δάντη, 1999 Τσιτσίνια, Ι., 2003:24).

Για να επιτευχθεί η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στους χώρους των ελληνικών σχολείων, είναι αναγκαίο όλοι οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν κατάλληλα μέσα από την

παρακολούθηση σεμιναρίων και προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής και να ενταχθούν στις παιδαγωγικές σχολές ανάλογα μαθήματα (Γιαγκουνίδης, Π., 1995, Γκότοβος, Α., 2002, Τσιτσίνια, Ι., 2003:24). Ακόμα, με την εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί θα γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων και θα είναι σε θέση να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο νέο κοινωνικό περιβάλλον, διατηρώντας αναλλοίωτα τα πολιτισμικά τους στοιχεία (ήθη, έθιμα, γλώσσα, θρησκεία, παραδόσεις). Οι εκπαιδευτικοί, για να επιτευχθεί η συνεργασία με τις οικογένειες των μεταναστών, θα πρέπει να δημιουργήσουν την πεποίθηση στους γονείς, ότι αντιμετωπίζονται ως ίσοι και ότι ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους. Θα πρέπει να συζητούν για τα πιθανά προβλήματα και να τους δίνουν το περιθώριο να εκθέτουν τις προτάσεις τους για κάποια θέματα, καθώς και να δείχνουν ενδιαφέρον για τις συνήθειες και τον τρόπο ζωής τους (Τσιάκαλος, Γ., 2000, Τσιτσίνια, Ι., 2003:25).

Μία άλλη πρόταση που είναι απαραίτητη για το σημερινό σχολείο, είναι εφαρμογή διαπολιτισμικής συμβουλευτικής σε μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό των γηγενών μαθητών, οι οποίοι εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση (λόγω γλώσσας) και στη συμπεριφορά. Οι υπηρεσίες αυτές θα πρέπει να προσφέρονται μέσα στο χώρο του σχολείου, ώστε να μπορεί ο κάθε μαθητής και γονέας να απευθύνεται σε ειδικούς επιστήμονες για να συζητήσει το πρόβλημά του και να το αντιμετωπίσουν από κοινού (Παλαιολόγου, Ν., 1999, Τσιτσίνια, Ι., 2003:25).

Τέλος, είναι άμεση ανάγκη να γίνει αναπροσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Προσχολικής Εκπαίδευσης και να προωθηθεί η διγλωσση εκπαίδευση και εφαρμογή του δικαιώματος για τη μητρική γλώσσα, ενώ θα πρέπει να προσληφθούν σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των παιδιών (Δάντη, 1999, Τσιτσίνια, Ι., 2003:25). Μόνο με τις παραπάνω προϋποθέσεις, το σημερινό σχολείο θα μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές για την πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, καθώς οι τάξεις θα γίνουν οι μικρόκοσμοι της κοινωνίας όπου θα ζήσουν οι επόμενες γενιές.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ορίζεται ως «μία διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, Γ., 1989:41, Τσιτσίνια, Ι., 2003:22). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που απευθύνεται, τόσο στο μεταναστευτικό, όσο και στο γηγενή πληθυσμό, όταν προχωρά στην αναγνώριση των

πολιτισμικών διαφορών και της αξίας κάθε πολιτισμού, συνδέεται με ριζικές αλλαγές, ώστε ο χώρος του σχολείου να γίνει τόπος στον οποίο οι διάφοροι πολιτισμοί θα αναγνωρίζονται και θα διδάσκονται (Μάρκου, Γ., 1996, Τσιτσίνια, Ι., 2003:22). Μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, εξυπηρετούνται άμεσες ανάγκες και στόχοι, όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αξιών κάθε κουλτούρας, η ισότητα όλων των πολιτισμών, η κατανόηση της αξίας της κάθε κουλτούρας και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα άτομα της κοινωνίας, ανεξαρτήτως εθνολογικής και κοινωνικής καταγωγής. Ακόμα, η διαπολιτισμική αγωγή συντελεί στην καταπολέμηση του ρατσισμού, της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού των πολιτισμικών μειονοτήτων, στην πολιτισμική και πολυγλωσσική πολυφωνία και, τέλος, στην προστασία του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των χωρών (Γιαγκουνίδης, Π., 1995, Τσιτσίνια, Ι., 2003:23). Όλα αυτά μπορούν να πάρουν μορφή στη ζωή του σχολείου, με τη προϋπόθεση ότι, οι εκπαιδευτικοί θα συνειδητοποιήσουν ότι οι κουλτούρες των αλλοδαπών παιδιών έχουν την ίδια θέση με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, όλα τα παιδιά θα διαπιστώσουν ότι όλοι οι πολιτισμοί και οι γλώσσες έχουν ισότιμη αξία στην κοινωνία. Τα παιδιά της χώρας υποδοχής μαθαίνουν να είναι πιο ανοιχτά στις διάφορες ξένες κουλτούρες, αλλά και τα παιδιά των μεταναστών αισθάνονται ψυχολογικά διαφορετικά. Έτσι, καταπολεμάται η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός (Γιαγκουνίδης, Π., 1995, Τσιτσίνια, Ι., 2003:23).

Καθώς η μετανάστευση αποτελεί πλέον ένα δομικό και όχι περιστασιακό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας (Abdallah-Pretceille, M., 1990, Παπαδοπούλου, Μ., 2003) τα προβλήματα, οι δυσκολίες και συχνά οι συγκρούσεις που προκύπτουν από την συνύπαρξη πληθυσμών διαφορετικής γλώσσας και κουλτούρας είναι σκόπιμο να αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο μιας συνολικής αντίληψης αναφορικά με το τι θέλουμε από τους μετανάστες, αν θα πρέπει, και με ποιους όρους να ενταχθούν στην κοινωνία μας, ποιες, ενδεχομένως, θα είναι οι συνέπειες από τη μη ένταξή τους. Η αντίληψη που έχουμε ως κοινωνία για τον ρόλο και τη θέση των μεταναστών και των παιδιών τους στον ελληνικό χώρο αντανakλάται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση που τους παρέχεται. Το Υπουργείο Παιδείας στέκεται μάλλον αμήχανα στο ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων ή αλλόγλωσσων παιδιών επιχειρώντας κατά καιρούς διάφορα μέτρα που, όπως φαίνεται, από τα αποτελέσματά τους δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικά ή δεν μπορούν πρακτικά να υλοποιηθούν με τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό αλλόγλωσσων παιδιών που εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, η σχετικά πρόσφατη μετατροπή της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών καθυστέρησε, σε σχέση με την

υπόλοιπη Ευρώπη, τις ειδικές έρευνες και επεξεργασίες σε ζητήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Εξίσου πρόσφατη είναι η δημιουργία σχετικών ειδικεύσεων στα πανεπιστημιακά τμήματα και αφορά, κυρίως, μεταπτυχιακές σπουδές. Αυτό το γεγονός σημαίνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ήδη εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν περιορισμένη κατάρτιση ή επιμόρφωση στα παραπάνω ζητήματα. Μια τέτοια εκπαίδευση για να είναι επαρκής θα πρέπει παράλληλα με θέματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ζητήματα μειονοτήτων και ρατσισμού, να περιλαμβάνει προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όπως και για τη διαχείριση τάξης με μεικτούς πληθυσμούς τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Άλλωστε, το ζήτημα της ένταξης αλλόγλωσσων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αποκλειστικά ένα εκπαιδευτικό θέμα. Η αλληλόδραση του σχολείου και της κοινωνίας είναι διαρκής και τα κοινωνικά δρώμενα συχνά δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών (Παπαδοπούλου, Μ., 2003).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα αλλόγλωσσα παιδιά δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικά και πολιτισμικά αλλά προβλήματα οικονομικής επιβίωσης, ρατσισμού και πολλά άλλα. Στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δεν υπάρχουν ιδιαίτερα μέτρα για την αντιμετώπιση των αλλόγλωσσων παιδιών. Δεν προβλέπονται τάξεις υποδοχής, ειδικά νηπιαγωγεία, ούτε δίγλωσση εκπαίδευση οποιουδήποτε είδους (Παπαδοπούλου, Μ., 2003). Η μοναδική, δε, αναφορά που γίνεται σε παιδιά μειονοτήτων στο βιβλίο του νηπιαγωγού εντοπίζεται στους στόχους της “κοινωνικοσυναισθηματοθηκοθησκευτικής αγωγής” και είναι αρκετά γενικόλογη. Ανάμεσα στους στόχους της παραπάνω αγωγής προβλέπεται: “τα παιδιά να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στα παιδιά των μειονοτήτων και στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, έτσι ώστε μέσα σε πνεύμα αποδοχής και συνεργασίας να βοηθούν τα παιδιά αυτά να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα” (ΥΠΕΠΘ, 1989).

Εντούτοις, ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να λειτουργήσει καταλυτικά στην ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι, μάλιστα, ένας, εν δυνάμει, ιδιαίτερα προνομιακός χώρος εφόσον αξιοποιηθούν κατάλληλα οι δυνατότητες που παρέχονται και οι παρεμβάσεις που επιτρέπονται.

2.6 Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα

Η πολιτική, τεχνολογική, οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα του σύγχρονου κόσμου έχουν φέρει σε στενή επαφή περισσότερους ανθρώπους από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα περισσότερο από κάθε άλλη στιγμή, δημιουργώντας έτσι την ανάγκη για νέες πολιτικές σε διαφορετικά επίπεδα και σε διαφορετικά πεδία (Dalton-Puffer & Smit, 2007). Τέτοιο πεδίο ανίχνευσης καινοτόμων πολιτικών είναι και ο θεσμός της εκπαίδευσης, όπου λύσεις και απαντήσεις θα πρέπει να αναζητούνται, για το πως ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να προικίσει τους μαθητές με γλωσσικές δεξιότητες απαραίτητες για τις απαιτήσεις μιας διεθνούς αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Dalton-Puffer & Smit, 2007, Δούρδα, Κ., 2013:21-22).

Σύμφωνα με τον Lasagabaster (2008), η προαναφερθείσα διαδικασία παγκοσμιοποίησης πιέζει τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, εφόσον υπάρχει μια επείγουσα ανάγκη να εκπαιδευτούν πολυπολιτισμικοί και πολύγλωσσοι πολίτες. Οι αυξημένες αυτές απαιτήσεις της εποχής της παγκοσμιοποίησης στον τομέα της γλωσσομάθειας, έχουν οδηγήσει πολλές χώρες της Ευρώπης (Ισπανία, Ιταλία, Αυστρία) σε πειραματικές-πilotικές εφαρμογές προγραμμάτων ξένης γλώσσας στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης (Eurymdice Focus, 2000). Στις χώρες αυτές, όπως και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας έχει, ήδη, συμπεριληφθεί στα προγράμματα σπουδών των περισσότερων δημοτικών σχολείων και αρχίζει από τα πρώτα χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης (Κακανά, Δ.Μ & Καραντζά Δ., 2016). Στη χώρα μας, παρ' όλα αυτά, η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας έχει μόλις πρόσφατα εισαχθεί στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Όπως έχει αποδεχθεί, τα οφέλη για τα παιδιά που ξεκινούν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από πολύ μικρή ηλικία είναι πολλά και σημαντικά. Όσον αφορά στον τομέα των αντιλήψεων και στάσεων, μέσα από την κατάκτηση μιας ή και περισσότερων ξένων γλωσσών, οι μικροί μαθητές αποκτούν θετικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στην γλωσσική ποικιλομορφία, την πολιτισμική ετερότητα και αποκτούν πλέον ανοχή στη διαφορετικότητα. Παράλληλα, στον τομέα των γνωστικών και νοητικών ικανοτήτων, τα παιδιά εξασκούν μαθαίνουν να διαχειρίζονται πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, εξασκούν και αναπτύσσουν τη μνήμη τους και επιτυγχάνουν να κατανοούν απλές, αλλά και σύνθετες έννοιες που εκφράζονται σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους. Τέλος, στον τομέα των μαθησιακών

αποτελεσμάτων, όταν οι μαθητές αρχίζουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από την πρώιμη ηλικία, πέρα από ότι μαθαίνουν να επικοινωνούν σε μια γλώσσα πέρα της μητρικής τους και να κατακτούν το λεξιλόγιο και τις δομές της συγκεκριμένης γλώσσας, κάτι που τα καθιστά ικανά να μάθουν με ευκολία περισσότερες από μια ξένες γλώσσες, αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες, όπως και αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Επιπλέον, αποκτούν ευφράδεια, διώχνουν τυχόν αναστολές που υπάρχουν και σχετίζονται με την έκφραση σε μια άλλη γλώσσα πέρα της μητρικής τους, και κατακτούν διεθνή ορολογία πάνω σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε ότι, με την κατάκτηση και μιας δεύτερης γλώσσας οι μικροί μαθητές καθίστανται ταυτόχρονα ικανοί για συλλογή και επεξεργασία περισσότερων πηγών πληροφόρησης, διευρύνοντας έτσι τις δυνατότητές τους για άνοιγμα των γνωστικών τους οριζόντων. Αξίζει να σημειωθεί, δε, ότι ο μαθητής μέσα από τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας κατακτά τεχνικές μάθησης, οι οποίες προσιδιάζουν περισσότερο στις ατομικές του ιδιαιτερότητες και ανακαλύπτει στρατηγικές που τον βοηθούν να μαθαίνει πιο εύκολα.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ευρέως διαδεδομένη είναι, πλέον, μια νέα προσέγγιση για την διδασκαλία των αγγλικών στην σχολική τάξη. Τα αγγλικά εισάγονται, κατά κύριο λόγο, στις περισσότερες χώρες στην προδημοτική εκπαίδευση και τα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τη διδασκαλία τους, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό είναι βασισμένο στα Ευρωπαϊκά επίπεδα γλωσσομάθειας. Αναλυτικότερα, τα αγγλικά κατακτούνται μέσω της βιωματικής μάθησης, η οποία κατέχει κυρίαρχη θέση στις διδακτικές μεθοδολογίες των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων διεθνώς. Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στην ξένη γλώσσα, στην προκειμένη περίπτωση στα αγγλικά, ως μέρος της ζωής και της γενικότερης δράσης του σχολείου, μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες, θεματικές ημερίδες και διάφορες άλλες εκπαιδευτικές δράσεις.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και αναφερόμενοι πάντα στην προδημοτική εκπαίδευση, η δεύτερη/ξένη γλώσσα δεν εισάγεται στα αναλυτικά προγράμματα ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά γίνεται μέρος της καθημερινής ζωής των μαθητών στο σχολείο. Καθώς, λοιπόν, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα κάνουν μεγάλες προσπάθειες να βελτιώσουν την ικανότητα των μαθητών στον χειρισμό ξένων γλωσσών, μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης, γνωστή ως Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning - CLIL) κερδίζει έδαφος και αρχίζει να καθιερώνεται ως διδακτική μέθοδος σε όλη την Ευρώπη (Järvinen, 2007). Όπως αναφέρει η Järvinen (2007:3), «ο σκοπός αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι να προωθήσει την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα στην Ευρώπη» (Δούρδα, Κ., 2013:21-22). Η

ξένη γλώσσα, λοιπόν, εφαρμόζεται στη σχολική τάξη μέσα από την προσέγγιση CLIL, καθώς συνδέεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα και άξονες του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση, δηλαδή, CLIL, αφορά μια διδακτική προσέγγιση διπλής εστίασης, μιας και μέσω αυτής διδάσκεται ταυτόχρονα, ένα γνωστικό αντικείμενο ή σχολικό θέμα, αλλά ταυτόχρονα και μια ξένη γλώσσα. Αναλυτικότερα, και, όσον αφορά στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, διδάσκεται μια θεματική ενότητα (π.χ. φρούτα, χρώματα, οικογένεια κ.τ.λ.) ή προωθείται ένας γενικότερος στόχος του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. φιλιαναγνωσία, συναισθηματική αγωγή, αγάπη για το περιβάλλον κ.τ.λ.) και όλα αυτά γίνονται με την ταυτόχρονη ενσωμάτωση της ξένης γλώσσας στη εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία μιας θεματικής ενότητας ή σχολικού θέματος διενεργείται μέσα από τη χρήση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ οι στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζονται μόνο σε αυτούς που σχετίζονται με τη συγκεκριμένο υπό διαπραγμάτευση θέμα, αλλά και με γλωσσικούς στόχους που αφορούν στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας μέσω της οποίας διενεργείται η μάθηση. Επιπλέον, τίθενται από τον εκπαιδευτικό στόχοι που αφορούν την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στην γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία και διαφορετικότητα, καθώς και στόχοι για την καλλιέργεια στρατηγικών και τεχνικών μάθησης που να βασίζονται στην ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή.

Παραμένοντας στον τομέα της προσχολικής αγωγής και στα ευρωπαϊκά αναλυτικά προγράμματα που αφορούν στην εισαγωγή μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας στη προδημοτική σχολική τάξη, αξίζει να σημειώσουμε ότι, η εισαγωγή της ξένης γλώσσας στα μικρά παιδιά γίνεται αβίαστα και με τρόπο φιλικό προς αυτά, χωρίς να τα πιέζει και να τα αγχώνει. Η ασφάλεια, η αποδοχή, η επιβράβευση και η ενθάρρυνση αποτελούν έννοιες που συνυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους στην ξένη γλώσσα. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει αναλύσεις γραμματικών φαινομένων και συντακτικής δομής, ούτε και συστηματική επαφή μαζί της. Αντιθέτως, μέσω της μεθοδολογικής προσέγγισης CLIL, και μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως τραγούδια, παραμύθια, παιγνίδια και επαφή με την γλώσσα στη φυσική της μορφή, λαμβάνουν χώρα στο χώρο του νηπιαγωγείου, σε διάφορες ώρες της σχολικής ημέρας (διάλειμμα, εκδρομή, σχολικά μαθήματα, δραστηριότητες κατά την έναρξη της ημέρας), κάνοντας την εκμάθηση της ξένης γλώσσας μια βιωματική, διασκεδαστική και συνάμα ευχάριστη ενασχόληση για τους μικρούς μαθητές.

Στη χώρα μας, η εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας πραγματοποιείται, σύμφωνα με τα σύγχρονα Α.Π από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στην Α' δημοτικού η διδασκαλία των αγγλικών πραγματοποιείται με τρόπο φυσικό και αβίαστο, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες χωρίς να περιλαμβάνονται δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραπτού λόγου. Στην Β' Δημοτικού, πέρα από τα παραπάνω, εκτυλίσσεται η γνωριμία των μαθητών με το σωστό τρόπο γραφής του λατινικού αλφαβήτου, ενώ στις επόμενες τάξεις οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αγγλική γλώσσα, τόσο μέσα από την εκμάθηση μορφοσυντακτικών δομών και γραμματικών φαινομένων, όσο και μέσα από την εκμάθηση συγκεκριμένου λεξιλογίου. Γενικότερα, και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσον αφορά στην εισαγωγή των αγγλικών ως ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυτή γίνεται δυνατή χάρις στην επεξεργασία νέων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που κρίνονται κατάλληλες για τα παιδιά του δημοτικού (Brumfit et al., 1991). Το διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τα παιδιά αυτά απευθύνεται, κατά κύριο λόγο, σε ηλικίες άνω των έξι ετών και περιλαμβάνει προγράμματα διδασκαλίας ή επί μέρους διδακτικές εφαρμογές, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά εισάγονται συγχρόνως στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

Ας δούμε, όμως, τι ισχύει σήμερα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και πιο συγκεκριμένα σε ότι αφορά στην προσχολική εκπαίδευση και το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Στο ελληνικό σχολείο και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας τα αγγλικά εισάγονται πλέον στην Α' Δημοτικού, σύμφωνα με το ΠΕΑΠ¹² (Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη ηλικία), ενώ παλιότερα, αυτό συνέβαινε στην Δ' Δημοτικού (ΑΠΣ Αγγλικής γλώσσας, 2003). Είναι, όμως, γνωστό ότι, στα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία τα αγγλικά διδάσκονται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, συνήθως δε και στην προσχολική βαθμίδα. Το ίδιο συμβαίνει στους περισσότερους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, αλλά και σε παιδικούς σταθμούς των Δήμων και των Οργανισμών (τραπεζών, ΔΕΗ, ΟΣΕ, κ.λ.π.). Τέλος, τα φροντιστήρια, που στη χώρα μας καλύπτουν μεγάλο μέρος της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, έχουν και αυτά πρόσφατα δημιουργήσει τμήματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα λεγόμενα Pre-juniors, όπου, αξίζει να σημειωθεί ότι, οι γονείς ενθαρρύνονται να στέλνουν τα παιδιά τους ακόμη και δωρεάν.

¹² Συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε από το Εθνικό Καποδιστρικό Πανεπιστήμιο Αθηνών από επιστήμονες και εμπειρογνώμονες στο χώρο της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης για παιδιά μικρής ηλικίας τα έτη 2010-2014. Το έργο επέτρεψε την πιλοτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων των ερευνών και την αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών με γνώμονα τα νέα δεδομένα για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Ωστόσο, στην δημόσια προσχολική αγωγή στην Ελλάδα τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά. Οι διδακτικές προτάσεις ή τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί και απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας, δηλαδή σε παιδιά από τεσσάρων έως επτά ετών, βρίσκονται κυρίως σε πειραματικές-πilotικές εφαρμογές (Μητακίδου-Κοκκώνη, 1992, Κακανά, Δ.Μ & Καραντζά, Δ., 2016). Οι εφαρμογές, όμως, αυτές δεν έχουν οδηγήσει, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, σε διδακτικές παρεμβάσεις ή παραγωγή διδακτικού υλικού που να βοηθά επαρκώς τον εκπαιδευτικό που διδάσκει παιδιά στο νηπιαγωγείο. Εξάλλου, κάποιες από αυτές βρίσκονται ακόμη σε πειραματικό στάδιο.

Μελετώντας τα Α.Π. που αφορούν το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο, διαπιστώνεται ότι καμία αναφορά δεν γίνεται στη διδασκαλία μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας για τους μαθητές της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Μια πρώτη προσπάθεια ενσωμάτωσης της γλωσσικής ποικιλομορφίας στην σχολική τάξη του ελληνικού νηπιαγωγείου γίνεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ το 2011. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι «Η γλωσσική ποικιλότητα που παρουσιάζεται ενδεχομένως στην τάξη (είτε αφορούν γλωσσικές ποικιλίες/διαλέκτους της ελληνικής, είτε άλλες γλώσσες) αντιμετωπίζεται στην τάξη ως πλούτος και μπορεί να δώσει το έναυσμα για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που καλλιεργούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα και ενδυναμώνουν την ταυτότητα των ατόμων που δεν έχουν μητρικό την ελληνική» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2011:205). Μια τέτοια διατύπωση, δίνει τη δυνατότητα και ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν δραστηριότητες που να αφορούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας για τους μικρούς μαθητές, στα πλαίσια πάντα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Οι νηπιαγωγοί, λοιπόν, διαθέτουν την ευελιξία και μπορούν να πάρουν την πρωτοβουλία, εφόσον έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και να εντάξουν στην διδασκαλία τους την αγγλική γλώσσα μέσα από θεματικές ενότητες ή σχέδια εργασίας που να συγκαταλέγονται στα ενδιαφέροντα και κίνητρα των μικρών μαθητών.

Η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας, εκτός από τη μητρική, είναι μια φυσική διαδικασία για τις ηλικίες του νηπιαγωγείου, αφού ακόμη τα παιδιά αναπτύσσουν τη γλώσσα τους και το έδαφος είναι πρόσφορο για τέτοιες γλωσσικές εμπειρίες. Τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας με στόχο να επικοινωνήσουν στο σχολικό τους περιβάλλον και ταυτόχρονα είναι γνωστικά, γλωσσικά και συναισθηματικά συνδεδεμένα με τη γλώσσα και την κουλτούρα της οικογένειάς τους. Επίσης, η αλληλεπίδραση παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα έχει αμφίδρομο οφέλη για όλα τα παιδιά, καθώς κάθε νέα γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί κοινωνικο-πολιτισμική

και νοητική ενδυνάμωση. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να μάθουν αλλά και να επιδείξουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους με πολλούς τρόπους (π.χ. μέσα από την κίνηση, τη μουσική κ.ά.), άρα πρέπει να δίνουμε πολλαπλές και διαφορετικές ευκαιρίες στα παιδιά για έκφραση μέσα από πολλαπλούς κώδικες επικοινωνίας.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, πέρα από τη δημόσια προσχολική αγωγή και ό,τι αυτή συμπεριλαμβάνει, έχουν ήδη κυκλοφορήσει στο εμπόριο, από έγκυρους εκδοτικούς οίκους, διάφορα διδακτικά ‘πακέτα’ που διαφημίζονται σαν ‘προγράμματα διδασκαλίας’ και απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όμως, τα διδακτικά αυτά «πακέτα», τα οποία περιέχουν συνήθως ποικίλο διδακτικό υλικό, όπως βιβλίο για το δάσκαλο, τετράδιο εργασίας ή βιβλίο δραστηριοτήτων για τα παιδιά, άλλο βοηθητικό υλικό, όπως κασέτες, CD - Rom, καρτέλες, αφίσες, κ.λ.π., δεν έχουν μέχρι σήμερα αποτελέσει αντικείμενο έρευνας μέσα στη σχολική τάξη του δημόσιου σχολείου και συνεπώς δεν έχουν αξιολογηθεί για την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητά τους (Κακανά, Δ.Μ. & Καραντζά, Δ., 2016).

Η τάση αυτή της εξάπλωσης της ξένης γλώσσας στις μικρές και πολύ μικρές ηλικίες αποτελεί, βέβαια, σημείο των καιρών και αντανακλά την ιδιαίτερη επιθυμία του κάθε γονέα να δώσει στα παιδιά του ισχυρά εφόδια γλωσσομάθειας. Η προσφερόμενη, όμως, εκμάθηση των αγγλικών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ‘ερασιτεχνική’, αφού οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να διδάξουν, δεν έχουν καταρχήν τις εξειδικευμένες γνώσεις διδακτικής που απαιτούνται, ώστε να προσαρμόσουν το ιδιόμορφο γνωστικό αντικείμενο στις δυνατότητες και απαιτήσεις των μικρών παιδιών. Ακόμη, δεν υπάρχει δυνατότητα για επιμόρφωσή τους, ενώ το υπάρχον διδακτικό υλικό, στο οποίο θα μπορούσαν ίσως να στηριχθούν, είναι ανεπαρκές (Κακανά, Δ.Μ. & Καραντζά, Δ., 2016).

Με τέτοιες προϋποθέσεις τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την ενσωμάτωση της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο είναι ίσως αμφίβολα και κάποτε, ακόμα και αρνητικά. Στην υπάρχουσα αυτή κατάσταση, θεωρήθηκε χρήσιμη η κατάρτιση ενός προγράμματος-πρότασης για τη διδασκαλία των αγγλικών ως ξένη γλώσσα, που να απευθύνεται στα παιδιά του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου. Η πειραματική εφαρμογή του σε συνθήκες πραγματικής σχολικής τάξης κρίθηκε απαραίτητη για να δοκιμασθούν οι επί μέρους δραστηριότητες και πρακτικές και να εξαχθούν συμπεράσματα για τη βελτίωσή του.

Η επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά την εφαρμογή του πιλοτικού

προγράμματος (διαμορφωτική αξιολόγηση) και η ανάλυση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν στη φάση της τελικής αξιολόγησης του προγράμματος (συνολική αξιολόγηση) δείχνει ότι το πρόγραμμα είχε την πλήρη αποδοχή όλων όσων είχαν άμεση ή έμμεση σχέση με αυτό, δηλαδή, των παιδιών, των γονέων τους και των νηπιαγωγών των δύο τάξεων που πήραν μέρος στην έρευνα. Οι εντυπώσεις, οι εκτιμήσεις και τα σχόλια των γονέων για το πρόγραμμα ήταν από θετικές έως ενθουσιώδεις. Ας σημειωθεί ότι μόνον ένας γονέας εκφράστηκε ουδέτερα για το πρόγραμμα, και κανένας δεν εκφράστηκε αρνητικά. Οι εκτιμήσεις και τα σχόλια των νηπιαγωγών ήταν, επίσης, από πολύ ενθαρρυντικά έως ενθουσιώδη (Κακανά, Δ.Μ. & Καραντζά, Δ., 2016).

Σε σχέση με τους μικρούς μαθητές, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα διερευνήθηκε τόσο με άμεσο τρόπο, δηλαδή μέσα από τις ερωτήσεις που τους έγιναν, όσο και με έμμεσο τρόπο, δηλαδή, μέσα από τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους γονείς και τις νηπιαγωγούς. Έτσι, εκτός από τα δικά τους θετικά, έως πολύ θετικά, σχόλια που καταγράφηκαν, κρίνεται ότι, οι εκτιμήσεις και τα σχόλια των γονέων και των νηπιαγωγών αντανακλούν τη στάση και τις διαθέσεις των παιδιών. (Κακανά, Δ.Μ. & Καραντζά, Δ., 2016)

Εν γένει, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δεν προβλέπεται από τον αρμόδιο φορέα και τις επίσημες διατυπώσεις του, η διδασκαλία μια δεύτερης/ξένης γλώσσας στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Εντούτοις, ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να λειτουργήσει καταλυτικά, για λόγους που έχουν προαναφερθεί, στην εκμάθηση των αγγλικών με τρόπο φυσικό και αβίαστο, μέσω της βιωματικής μάθησης, στα παιδιά του νηπιαγωγείου. Είναι, μάλιστα, ένας, εν δυνάμει ιδιαίτερα προνομιακός χώρος εφόσον αξιοποιηθούν κατάλληλα οι δυνατότητες που παρέχονται και οι παρεμβάσεις που επιτρέπονται.

Το Υπουργείο Παιδείας, λοιπόν, στέκεται μάλλον αμήχανα στο ζήτημα της ενσωμάτωσης της δεύτερης/ ξένης γλώσσας στο χώρο του νηπιαγωγείου, παρόλο που σε ευρωπαϊκό επίπεδο τα πράγματα είναι εντελώς διαφορετικά και η μέθοδος CLIL εφαρμόζεται πλέον σε πολλά νηπιαγωγεία σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Παρόλο που έχει επιφέρει αλλαγές και βελτιώσεις σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και έχει ανανεώσει τα Α.Π.Σ., ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις και τα πρότυπα των ευρωπαϊκών σχολείων, ωστόσο, όσον αφορά θέματα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική αγωγή, έχει μείνει αρκετά πίσω, αφήνοντας στις νηπιαγωγούς την πρωτοβουλία ένταξης της ξένης γλώσσας στους χώρους του ελληνικού νηπιαγωγείου. Το αποθαρρυντικό της υπόθεσης είναι ότι δεν υπάρχουν ακόμα σχετικές έρευνες και μελέτες που να

αποδεικνύουν τουλάχιστον, αρχικά, ένα ενδιαφέρον για την καινοτομία αυτή, που θα μπορούσε να οδηγήσει μελλοντικά και στην πρακτική εφαρμογή της. Από την άλλη πλευρά, θετική εξέλιξη ως προς τον τομέα αυτό, αποτελεί η πιλοτική εφαρμογή της μεθοδολογικής προσέγγισης CLIL για την εκμάθηση των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, στην γειτονική μας χώρα την Κύπρο. Επιπλέον, μεμονωμένες ερευνητικές προσπάθειες μικρής εμβέλειας σαν τη δική μας, θα μπορούσαν να εμπνεύσουν και να αποτελέσουν εφαλτήριο για μεγαλύτερης κλίμακας μελέτες που θα ρίξουν φως και θα ανοίξουν το δρόμο για την ενσωμάτωση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας και στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.

2.7 Συμπέρασμα

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο, ότι κυρίαρχοι θεσμοί του κοινωνικού οικοδομήματος έχουν πλέον συμπαρασυρθεί από το γενικότερο ρεύμα της μετά-μοντέρνας εποχής και υφίστατο ραγδαίες αλλαγές στα πλαίσια ενός παγκοσμιοποιημένου συγκείμενου. Φυσικά, από τις ευρύτερες αυτές αλλαγές δεν ήταν δυνατόν να μείνει ανεπηρέαστος ο θεσμός της εκπαίδευσης εν γένει, αλλά και η Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση συγκεκριμένα. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών στον τομέα της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ως θεμέλιοι λίθοι του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, είναι αυτά που έχουν υποστεί σαρωτικές αλλαγές. Νέες, λοιπόν, εκπαιδευτικές πρακτικές και διδακτικές μεθοδολογίες, που πατάνε σε πιο στέρεες και επιστημονικά εμπεριστατωμένες βάσεις, κάνουν την εμφάνισή τους και κατακλύζουν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ακόμα και αυτά της Προσχολικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, και όσον αφορά την εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο, οι αλλαγές αυτές είναι πολύ έντονες στην χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα, επηρεασμένα από τις κατευθυντήριες γραμμές της Ε.Ε. έχουν αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την γνώση για τους μαθητές της νηπιακής ηλικίας. Πλέον, οι ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας έχουν πάρει «σάρκα και οστά» και προσπαθούν να ικανοποιηθούν μέσα από νέο-αναδυόμενους τύπους εκπαίδευσης, αλλά και αναδιαμορφωμένα ωρολόγια προγράμματα και αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Παρόλο, όμως, που η Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει διαφοροποιηθεί, ακολουθώντας το γενικότερο ευρωπαϊκό πλαίσιο και τις τάσεις της εποχής, ωστόσο, στον τομέα της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας σε μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, υστερεί κατά πολύ, συγκρινόμενη με άλλες χώρες της Ε.Ε.. Έτσι, η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, πέραν της μητρικής, δεν έχει ακόμα ενσωματωθεί στα Α.Π.Σ για το

ελληνικό νηπιαγωγείο, παρόλο που αυτό ήδη συμβαίνει σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και η μέθοδος CLIL που χρησιμοποιείται για το σκοπό αυτό, έχει ήδη αρχίσει να κερδίζει έδαφος και να γίνεται ιδιαίτερα διαδεδομένη διεθνώς. Ωστόσο, παρόλο που οι επιστημονικές έρευνες το τεκμηριώνουν ρητά και αρκετές ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές αποδεικνύονται θετικά διακείμενες στο να μαθαίνει ένα παιδί από νωρίς μια δεύτερη ξένη γλώσσα, κυρίως την Αγγλική, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας δεν έχει δείξει το απαιτούμενο ενδιαφέρον και προσοχή για την πρακτική υλοποίησή της εν λόγω καινοτομίας. Έτσι, η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στην Προσχολική ηλικία επαφίεται ακόμα στα χέρια των ιδιωτικών φροντιστηρίων, αλλά και στις φιλότιμες πρωτοβουλίες του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού, κάνοντας χρήση της σχετικής ευελιξίας που τους έχουν δώσει τα Α.Π.Σ για την προσχολική αγωγή. Όμως, διάφορες έρευνες μικρής εμβέλειας που εκπονούνται στον τομέα αυτό και στη χώρα μας, αλλά και η πιλοτική εφαρμογή της διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία της Κύπρου, αποδεικνύουν ότι δεν απέχουμε πολύ από την πρακτική μιας τέτοιας εκπαιδευτικής καινοτομίας και στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Κεφάλαιο 3^ο: Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σε παιδιά προσχολικής αγωγής μέσα από το πρίσμα των θεωρητικών

3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα δοθεί μια σφαιρική εικόνα των θεωριών που αφορούν στη γλώσσα, στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας στην παιδική ηλικία, στην ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ο τομέας της διδασκαλίας των γλωσσών, και, ειδικά, της αγγλικής γλώσσας, έχει εξελιχθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια, τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο και αφορά όλο και μικρότερες ηλικίες. Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, η προσπάθεια βρίσκεται σε ερευνητικό και πειραματικό στάδιο και χρειάζεται πρώτα να θεμελιωθούν οι κατευθυντήριες αρχές και το θεωρητικό πλαίσιο, βάσει των οποίων θα μπορούσε αυτό το εγχείρημα να καταστεί εφικτό. Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι βασικές ιδέες θεωρητικών σχετικά με τη γλώσσα αλλά και η κριτική που τους ασκήθηκε. Οι μελέτες τους θα μας διαφωτίζουν σχετικά με το πώς επιτυγχάνεται η οικοδόμηση της γνώσης στα παιδιά μικρής ηλικίας.

3.2 Οι θεωρητικοί ως προϋπόθεση του εγχειρήματος

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μικρούς σε ηλικία μαθητές χρειάζεται τη θεμελίωση της θεωρητικής γνώσης, έτσι ώστε να ξεπεραστούν λανθασμένες αντιλήψεις ως προς το εγχείρημα αυτό οι οποίες συμβάλλουν στην υποτίμηση της διαδικασίας εκμάθησης ξένων γλωσσών σε τόσο πρώιμο στάδιο. Το θεωρητικό υπόβαθρο θα βοηθήσει να βελτιωθεί η ποιότητα της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης και να αποφευχθούν οι ακόλουθες υπεραπλουστεύσεις:

Α) ότι η διδασκαλία είναι μια απλή διαδικασία.

Τα παιδιά πρωτοσχολικής/προσχολικής ηλικίας έχουν ένα λιγότερο περίπλοκο τρόπο θεώρησης του κόσμου από τα μεγαλύτερα παιδιά ή τους ενήλικες, αλλά για να τους διδάξει κάποιος και να τα οδηγήσει στην ανάπτυξη πιο σύνθετων, εκτενέστερων και διαφορετικά οργανωμένων εννοιών, χρειάζεται, κατά βάση, υψηλές δεξιότητες και, επίσης, να γνωρίζει τον τρόπο που χρειάζεται να διδάξει και να τους μαθαίνει τη γλώσσα, αλλά και να γνωρίζει καλά την ίδια τη γλώσσα αυτή καθ' αυτή. Σε καμία

περίπτωση δεν πρόκειται για μια απλή διαδικασία ούτε θα πρέπει να υποτιμάται μισθολογικά, κοινωνικά, ή επαγγελματικά) σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς των επόμενων βαθμίδων.

B) Το μόνο που χρειάζονται τα παιδιά να μάθουν είναι «απλή γλώσσα».

Τα παιδιά στην ηλικία αυτή διδάσκονται απλή γλώσσα, όπως χρώματα και αριθμούς, ρίμες και τραγούδια. Φυσικά δεν είναι αυτά μόνο που μπορούν να μάθουν. Έχουν τεράστιες δυνατότητες και ενδιαφέρονται για πιο περίπλοκα θέματα ή ίσως πιο δύσκολα και πιθανόν για πιο αφηρημένες έννοιες (π.χ. η μόλυνση του περιβάλλοντος). Επίσης, είναι πλέον προφανές, ότι η ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας οικοδομείται πάνω σε μια λεξιλογική βάση και ότι η γραμματική αναδύεται από τη λεξιλογική και επικοινωνιακή ανάπτυξη. Κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε επίπεδο αρχαρίων, θα ήταν πιο γόνιμο αν παρεχόταν στα παιδιά ευρεία διαλεκτικότητα και λεκτική καθοδήγηση, στοιχεία τα οποία αργότερα θα τροποποιούνταν κατά την είσοδο των παιδιών σε επόμενα στάδια. Αν τα παιδιά μάθουν μια ξένη γλώσσα από την ηλικία των 5 ή 6 ετών μέχρι την ηλικία των 16, υπάρχει χρόνος για ευρηματικότητα ανάλογα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη μεθοδολογία, τα οποία αλλάζουν καθώς το παιδί μεγαλώνει. Αυτή η προοπτική σημαίνει, ότι, όσο πιο νωρίς τα παιδιά μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, με τόσο πιο υψηλά και πολύπλοκα επίπεδα θα φθάνουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Έχει πραγματοποιηθεί μία τεράστια άνθηση στον τομέα της εκμάθησης γλωσσών, ειδικά της Αγγλικής γλώσσας, στις μικρές ηλικίες. Οι θεωρίες κορυφαίων επιστημόνων της αναπτυξιακής ψυχολογίας (π.χ. Piaget, Vygotsky, Bruner κ.α) τονίζουν βασικές πτυχές του παιδιού, ως κοινωνό της εκμάθησης της γλώσσας.

3.2.1 Jean Piaget (1896 - 1980)

Ο Piaget εστίασε στο πως τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τα περιβάλλει και πως αυτός επηρεάζει τη νοητική τους ανάπτυξη. Θεωρεί ότι το παιδί αλληλεπιδρά με το περιβάλλον λύνοντας προβλήματα που του παρουσιάζονται. Μέσα από τη διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα η μάθηση, η οποία δεν είναι έμφυτη ή αποτέλεσμα μίμησης, αλλά οικοδομείται ενεργώντας μέσα από την γνώση που το παιδί αποκτά. Η ενέργεια, κατά τον Piaget, είναι θεμελιώδης για την γνωστική ανάπτυξη, γιατί μέσα από αυτή φαίνεται να απορρέει η σκέψη.

Η Πιαζετιανή ψυχολογία διαχωρίζει δύο τρόπους με τους οποίους λαμβάνει χώρα η

ανάπτυξη ως αποτέλεσμα της ενέργειας. Αφ' ενός η αφομοίωση, η οποία συμβαίνει όταν το παιδί ενεργεί, αλλά χωρίς καμιά αλλαγή να πραγματοποιείται. Αφ' ετέρου η συμμόρφωση, κατά την οποία το παιδί προσαρμόζεται με κάποιο τρόπο στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Αυτές οι δύο διεργασίες είναι κατά βάσει διαφορετικές αλλά, όμως, αλληλένδετες διεργασίες προσαρμογής της συμπεριφοράς στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, αποτελούν και διεργασίες σκέψης, από τη στιγμή που οι ενέργειες και η γνώση του παιδιού αφομοιώνονται σε μία καινούργια απρόβλεπτη εξέλιξη της ενέργειας και κάτι καινούργιο δημιουργείται. Η συμμόρφωση, στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, μετονομάζεται σε «μετασχηματισμός», και περιγράφει την αναδιοργάνωση των νοητικών αναπαραστάσεων μιας γλώσσας. (Κοσμάς, 2017)

Η σκέψη του παιδιού, σύμφωνα με τον Piaget, εξελίσσεται μέσα από τη σταδιακή ανάπτυξη της γνώσης και των νοητικών δεξιοτήτων, Όμως, η σταδιακή ανάπτυξη καθορίζεται από συγκεκριμένες θεμελιώδεις αλλαγές, οι οποίες αναγκάζουν το παιδί να περάσει μια σειρά από στάδια. Κατά τον Piaget, τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού είναι τέσσερα και, συγκεκριμένα, το στάδιο που αφορά την ηλικία των νηπίων είναι το δεύτερο, το οποίο ονομάζει «*Στάδιο της προσυλλογιστικής σκέψης*». Σε κάθε στάδιο, το παιδί είναι ικανό να καταφέρει κάποιες μορφές σκέψης, αλλά ανίκανο για κάποιες άλλες, δηλαδή δεν μπορεί να προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες, αν δεν έχει ακόμη φτάσει στο ανάλογο στάδιο. Για παράδειγμα, το παιδί της ηλικίας 2-7 βρίσκεται στο στάδιο, κατά το οποίο αναπτύσσεται η γλώσσα και η αντίληψη, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση, μέσα από την εξέλιξη του προφορικού λόγου και το βίωμα, πολύ πιο εύκολα από άλλα στάδια να κατακτά τη νέα γνώση (ικανότητα που δεν είχε σε προηγούμενο στάδιο). Από την άλλη πλευρά, δεν έχει μπορεί να σχηματίσει λογικές έννοιες (π.χ. αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, υπάρχει σαφής διαχωρισμός έμψυχων-άψυχων κ.τ.λ.) ή να προχωρά σε γενικεύσεις, ικανότητες που αποκτά σε επόμενα στάδια (Κωστούλα, 2004)

Αυτή η αυστηρή θεώρηση των ορίων κάθε σταδίου του Piaget, αν και ο ίδιος τόνισε το διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού και τις ατομικές διαφορές, που οδηγούν σε διαφορετικό χρόνο μετάβασης από στάδιο σε στάδιο, επικρίθηκε από μεταγενέστερους επιστήμονες (π.χ. Donaldson, Gibson), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι υποτιμούνται οι ικανότητες του παιδιού, καθώς ένα νήπιο δεν έχει τόσο περιορισμένη σκέψη, και ότι δεν λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας «κοινωνικότητα» (Κυριάκης, χ.χ). Εστιάζει την προσοχή του στο παιδί, ως μια ξεχωριστή και μοναδική οντότητα, χωρίς να εξετάζει την αλληλεπίδρασή του με άλλα παιδιά ή ενήλικες και την επίδραση που δημιουργούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ. συναναστροφή με ενήλικες, παιδιά διαφορετικών

πολιτισμικών καταβολών κ.τ.λ.). Επίσης, έχει επικριθεί για την απουσία βασικών γνωστικών πεδίων από τη θεωρία του καθώς και την απουσία αναφοράς στον παράγοντα «συναίσθημα» (π.χ. πως η επιβράβευση που λαμβάνει ένα παιδί επηρεάζει την εξέλιξή του κ.τ.λ.) (Gardner, 1976). Κρατώντας την πολύ σημαντική ιδέα του Piaget, ότι το παιδί συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης και σκέψης, έφτασαν στα εξής συμπεράσματα:

A) το παιδί προσπαθεί να καταλάβει τις πράξεις και τη γλώσσα των άλλων ανθρώπων και αναζητά προθέσεις και σκοπιμότητες στις ενέργειές τους. Η προσπάθειά του, αλλά και η γνώση ότι η εμπειρία του είναι περιορισμένη, μας βοηθά να καταλάβουμε πως αντιδρά σε νέα γλωσσικά ερεθίσματα.

B) ο κόσμος προσφέρει ευκαιρίες μάθησης, δηλαδή το περιβάλλον παρέχει τις προϋποθέσεις για εξέλιξη μέσα από τις ευκαιρίες που προσφέρει στο παιδί για ενέργεια (Karmiloff-Smith, 1979)

3.2.2 Noam Chomsky (1928-έως σήμερα)

Σε αντίθεση με τον εποικοδομητισμό του Piaget και την μιχαεβιοριστική θεωρία που βασίζεται στο δίπολο «ερέθισμα - αντίδραση» του Skinner (ο οποίος βάσισε τη θεωρία του στον προγενέστερό του Thorndike), ο διακεκριμένος Αμερικανός γλωσσολόγος Chomsky απέρριψε την ιδέα ότι η γλώσσα οικοδομείται συνεχώς μέσα από τη διαρκή διάδραση με το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ο Chomsky υποστήριξε ότι η γνώση της γλώσσας δεν είναι μόνο έμφυτη αλλά και αποκλειστικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους (Wagner, 1982). Την ορίζει ως «το σύνολο των εσωτερικευμένων κανόνων ενός υποκειμένου που θεωρείται ως ο ιδανικός ομιλητής/ακροατής. Οι κανόνες αυτοί έχουν τη δυνατότητα να παράγουν άπειρο αριθμό φράσεων» (Auroux, Deschamps & Kouloughli, 2005)

Ο Chomsky εισήγαγε δύο νέους όρους για να στηρίξει τη γενετική θεωρία του. Ο πρώτος όρος, γνωστός ως «μηχανισμός γλωσσικής εκμάθησης»¹³, χρησιμοποιήθηκε για να εξηγήσει το πως τα παιδιά μπορούν σε λίγα χρόνια από τη γέννησή τους να μάθουν μία οποιαδήποτε γλώσσα στην οποία θα εκτεθούν. Ο μηχανισμός αυτός αποτελείται από έμφυτες γλωσσικές ιδιότητες, όπως, για παράδειγμα, την ικανότητα διάκρισης των λεκτικών από άλλους ήχους, την ικανότητα οργάνωσης των γλωσσικών δεδομένων ανά κατηγορίες, τη γνώση ότι ένα είδος γλωσσικού συστήματος είναι δυνατόν να εξελιχθεί σε σχέση με όλα τα άλλα κ.τ.λ.. Η γλωσσική πρόσκτηση, λοιπόν, είναι μια διαδικασία μέσω του μηχανισμού αυτού, ο οποίος

¹³Language Acquisition Device

είναι μόνο ένα από τα κομμάτια του όλου συστήματος των νοητικών δομών που αφορούν την επίλυση προβλημάτων και το σχηματισμό εννοιών.

Ο δεύτερος όρος που εισήγαγε είναι «η καθολική γραμματική»¹⁴. Αποτελεί μέρος μιας έμφυτης γλωσσικής ικανότητας που δίνει την δυνατότητα στον δέκτη της γλώσσας να κατευθυνθεί σε μια γραμματική δομή μετά από την έκθεσή του σε ένα γλωσσικό εισαγόμενο. Αποτελεί ένα γενετικό αποτύπωμα που καθορίζει εκ των προτέρων το τι σημαίνει και πως γίνεται αντιληπτή η γραμματική. Παρέχει ένα κατάλογο πιθανών γραμματικών κατηγοριών και χαρακτηριστικών, περιορισμούς και αμετάβλητες αρχές της γραμματικής, καθώς επίσης και διάφορες παραμέτρους που επιτρέπουν παραλλαγές από γλώσσα σε γλώσσα.

Κατά τον Chomsky, τα πρώτα γλωσσικά δεδομένα είναι πολύ σημαντικά για το παιδί, έτσι ώστε να καθοριστεί σωστά η ακριβής μορφή που πρέπει να πάρει η γραμματική. Το παιδί, στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που δέχεται, χτίζει το ανάλογο λεξιλόγιο της γλώσσας με την οποία έρχεται σε επαφή και ενεργοποιούνται οι παράμετροι εκείνοι της παγκόσμιας γραμματικής που αφορούν τη συγκεκριμένη γλώσσα. Εν καιρώ, το παιδί αποκτά μια σταθερή γραμματική δομή στη μητρική γλώσσα. Με λίγα λόγια, το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει ποιο συγκεκριμένο είδος μετασχηματιστικής γραμματικής θα λάβει υπόψη, γιατί εξαρτάται από τα δεδομένα που του παρουσιάζονται, όπως δεν μπορεί να ελέγξει το πως αντιλαμβάνεται τα στερεά αντικείμενα ή τις γραμμές (White, 2003).

Όσον αφορά την ικανότητα των παιδιών να μάθουν μια δεύτερη ή μια ξένη γλώσσα (πέραν της μητρικής) ο Chomsky υποστηρίζει ότι υπάρχει μια ιδανική περίοδος, όπου τα παιδιά βρίσκονται σε γλωσσική ευεξία, και είναι πολύ εύκολο για εκείνα να κατανοήσουν και να αποδώσουν σε μια ξένη γλώσσα. Αυτή η περίοδος αρχίζει σχεδόν από τη γέννηση και φθίνει στην εφηβεία (Withers, 2018). Την περίοδο αυτή τα παιδιά μπορούν να εκτίθενται στη γλώσσα-στόχο, εστιάζοντας στο επικοινωνιακό μέρος της γλώσσας και στην ανάπτυξη των γραμματικών δομών, διότι σύμφωνα με την «καθολική γραμματική» οι μαθητές θα αναπτύξουν τη σωστή γραμματική δομή της γλώσσας όχι μαθαίνοντας τους κανόνες, αλλά ερχόμενοι σε επαφή με τη χρήση της γλώσσας και την επικοινωνία (Wen, 2003). Σύμφωνα με περιπτώσεις μελέτης παιδιών, τα οποία δεν είχαν αρκετή έκθεση στην ανθρώπινη γλώσσα (λόγω απώλειας ακοής ή ανατροφής μακριά από το ανθρώπινο περιβάλλον) κατά την κρίσιμη αυτή ηλικιακή περίοδο, δεν κατάφεραν να αναπτύξουν επαρκή γλωσσική ικανότητα. Είναι, επίσης, γνωστό ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας μετά την εφηβεία σπάνια

¹⁴ Universal Grammar

έχει το ίδιο αποτέλεσμα ικανότητας με την εκμάθησή της στην παιδική ηλικία.

Η έρευνα του Chomsky θεωρείται πολύ σημαντική για την συνεισφορά της τόσο στην κατανόηση του πώς κατακτάται η μητρική ή οποιαδήποτε άλλη γλώσσα. Όμως, από την άλλη πλευρά, είναι οι επικριτές του, οι οποίοι, κυρίως, συνοψίζουν τα επιχειρήματά τους στα εξής :

- οι ισχυρισμοί του δεν αποδεικνύονται μέσα από εμπειρική έρευνα
- παγιδεύεται σε υπερ-γενικεύσεις
- το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο το παιδί μεγαλώνει, δεν φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο, στη θεωρία του, για την απόκτηση των γραμματικών κανόνων
- τα πρόσφατα πορίσματα της νευροεπιστήμης όσον αφορά τις εγκεφαλικές δομές και λειτουργίες. (Withers, 2018)

3.2.3 Lev Vygotsky (1896 – 1934)

Ο Vygotsky δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στη γλώσσα και στο περιβάλλον του παιδιού, χωρίς να παραγνωρίζει το άτομο ή την ατομική γνωστική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας πραγματοποιείται στο δεύτερο έτος ζωής του παιδιού και σηματοδοτεί την απαρχή της γνωστικής ανάπτυξης. Η γλώσσα είναι για το παιδί ένα νέο μέσο, το οποίο του εξασφαλίζει νέες ευκαιρίες δράσης και την ικανότητα να οργανώνει τις πληροφορίες που λαμβάνει μέσω της χρήσης λέξεων ως σύμβολα. Ένα βρέφος ξεκινά να χρησιμοποιεί μία λέξη, αλλά με αυτή τη λέξη να μεταδίδει ένα ολόκληρο μήνυμα. Καθώς η γλώσσα εξελίσσεται, το μήνυμα μπορεί να διασπαστεί σε μικρότερες λεκτικές μονάδες. Στα μικρά παιδιά απαντάται ο προσωπικός μονόλογος, αλλά όσο μεγαλώνουν, διαφοροποιείται σε κοινωνικό λόγο και εσωτερικό λόγο.

Η ανάπτυξη και η μάθηση λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, με το οποίο το παιδί αλληλεπιδρά από την ώρα που έρχεται στον κόσμο. Με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, οι άνθρωποι που το περιβάλλουν το κάνουν κοινωνό σε ένα νέο κόσμο, όπου το παιδί μπορεί να κατανοήσει και να δράσει καλύτερα και σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι μόνο του. Ο ενήλικας μπορεί να προωθήσει την εξέλιξη, βοηθώντας το παιδί στοχευμένα σε ενέργειες που είναι σχεδόν ικανό (αλλά όχι πλήρως) να πραγματοποιήσει (ζώνη επικείμενης ανάπτυξης). Η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» ορίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο πραγματικής ανάπτυξης (επίλυση προβλήματος χωρίς βοήθεια) και το επίπεδο δυνατής ανάπτυξης (επίλυση προβλήματος με την καθοδήγηση ενήλικα)» (Κοσμάς, 2017). Ο Vygotsky χρησιμοποίησε την ιδέα της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» για να μετρήσει

τη νοημοσύνη ενός παιδιού που λαμβάνει εξειδικευμένη βοήθεια. Διαφορετικά παιδιά, στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης, θα χρησιμοποιήσουν με διαφορετικό τρόπο την ίδια βοήθεια που θα τους δοθεί από έναν ενήλικα. Το ίδιο συμβαίνει και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, εφόσον ο ενήλικας προσπαθεί να προνοήσει το τι είναι αυτό που το παιδί μπορεί να μάθει στη συνέχεια (Cameron, 2011).

Η ενεργητική μάθηση και το να μαθαίνεις να σκέφτεσαι, διευκολύνονται μέσα από την αλληλεπίδραση με τον ενήλικα. Η εσωτερίκευση είναι μια διαδικασία, κατά την οποία παρατηρείται η μετατροπή της εξωτερικής λεκτικής σκέψης και ενέργειας, στην εσωτερικευμένη σκέψη. Σηματοδοτείται, δηλαδή, μια ειδοποιός διαφορά από τον εξωτερικό μονόλογο, στην ανεξάρτητη εσωτερικευμένη σκέψη, ένα πέρασμα από το «διαπροσωπικό» προς το «ενδοπροσωπικό». Η ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται πρώτα σημασιολογικά και από τα δύο μέρη (διδάσκοντα και διδασκόμενο) και αργότερα μετασχηματίζεται και εσωτερικεύεται σε γνώση.

Οι συνεχιστές της θεωρίας του Vygotsky υποτίμησαν τη σπουδαιότητα της λέξης, ως μονάδας. Σύμφωνα με την Cameron (2001), η λέξη είναι μια ιδιαίτερη γλωσσική μονάδα για τα παιδιά στην πρώτη τους γλώσσα και για το λόγο αυτό θα παρατηρήσουν λέξεις στην νέα γλώσσα. Τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με τη νέα γλώσσα διδάσκονται λέξεις, που αντιστοιχούν σε κάτι, που μπορούν να αντιληφθούν με τις αισθήσεις τους (αφή, όραση) και έχουν μονολεκτικές ερμηνείες στην πρώτη τους γλώσσα.

3.2.4 Jerome Bruner (1915 - 2016)

Η «ανακαλυπτική θεωρία μάθησης» του Bruner δεν αποτελεί μια θεωρία μάθησης με σαφώς διατυπωμένες γνωστικές διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης. Πρόκειται, κυρίως, για μια θεωρία διδασκαλίας που θέτει τους στόχους της διδασκαλίας, αλλά και τον τρόπο εφαρμογής της. Χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που έχουν σχέση με την πρόσκτηση, επεξεργασία, μετασχηματισμό και εφαρμογή των νέων πληροφοριών σε διαφορετικές καταστάσεις (Φωτοπούλου, χ.χ.). Μία από τις βασικότερες θεωρητικές αρχές του Bruner είναι ότι ο μαθητής βασίζει τις νέες γνώσεις πάνω στις υπάρχουσες και για να μπορεί να εξελιχθεί γνωστικά, άρα, θα πρέπει τα προγράμματα σπουδών να ακολουθούν αυτή τη διαδικασία, δηλαδή, να είναι δομημένα σπειροειδώς (Αναστασοπούλου, 2012), ώστε να μπορεί να μετασχηματίσει τις υπάρχουσες με καινούργιες γνώσεις. Επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, μέσα από τη θετική του στάση ως προς τη μάθηση, να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει το μαθητή και την διάθεσή του να εμπλακεί στην ανακαλυπτική

διαδικασία προσέγγισης της γνώσης, διότι μόνο εξερευνώντας και ανακαλύπτοντας μπορεί να κατακτήσει τη μάθηση. (Μπέκα, 2008)

Ο Bruner επηρεάστηκε από τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky, η οποία έγινε και το πρότυπο βάσει του οποίου εξέλιξε τη θεωρία του. Σύμφωνα με τον Bruner, τα παιδιά χρειάζονται τη βοήθεια του ενήλικα με τη μορφή της ενεργητικής ενίσχυσης κατά την έναρξη εκμάθησης νέων εννοιών. Καθώς, όμως, γίνονται πιο ανεξάρτητα στη σκέψη και αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, αυτή η ενίσχυση θα πρέπει να φθίνει. Η έννοια της «φθίνουσας καθοδήγησης» αναπαριστά τη μείωση των πολλών επιλογών, με τις οποίες ένα παιδί μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπο, έτσι ώστε να εστιάσει μόνο στην ικανότητα ή στη γνώση που απαιτείται τη δεδομένη στιγμή. (Wheeler, 2017)

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η έννοια της «φθίνουσας καθοδήγησης» μπορεί να εφαρμοστεί με πολλούς τρόπους, σε πολλούς τομείς μάθησης και σε όλες τις ηλικίες. Άλλωστε, ο Bruner, πίστευε ότι οι τα παιδιά της μικρής ηλικίας μπορούν να μάθουν τα πάντα, αρκεί να διδάσκεται με τέτοιο τρόπο και υλικό, ώστε να ανταποκρίνεται στις ικανότητές τους (Τσιαντούλη, 2012). Συγκεκριμένα, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, ένας δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να υιοθετήσουν χρήσιμες στρατηγικές, να επικεντρώνονται στο σχετικό και να θυμούνται το αρχικό ζητούμενο και τους στόχους που έχουν τεθεί.

Μια, επίσης, από τις πιο χρήσιμες ιδέες του είναι η έννοια της «επαναλαμβανόμενης δραστηριότητας». Όσον αφορά τη γνώση, η μέθοδος αυτή, ειδικά στην προσχολική αγωγή, παρέχει ευκαιρίες γλωσσικής ανάπτυξης. Το πλαίσιο και η εξοικείωση των παιδιών με τις καθημερινά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να προβλέψουν τη σημασία των λέξεων και το σκοπό που πρέπει να εξυπηρετήσουν, αλλά, αργότερα, και να προστεθούν νέοι δρόμοι και καινοτομίες, που θα περιλαμβάνουν πιο σύνθετο λεξιλόγιο και γλωσσική ανάπτυξη. Έτσι, το παιδί αντιλαμβάνεται ενεργητικά τη νέα γλώσσα και αναπτύσσει νέες γλωσσικές δεξιότητες, από τη στιγμή που αυτή βρίσκεται στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του, ώστε να αρχίσει να την εσωτερικεύει.

Μέσα από αυτές τις τεχνικές, δάσκαλος και μαθητής προχωρούν μαζί στην κατάκτηση της γνώσης. Ο μαθητής αναπτύσσοντας ικανότητες που πριν δεν κατείχε και ο δάσκαλος έχοντας την ευθύνη να κατευθύνει, με φθίνουσα πορεία, ενώνοντας ταυτόχρονα τα τμήματα της γνώσης σε ένα όλο (ικανότητα που λείπει από το μαθητή). Είναι, επίσης, πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν ευκαιρίες, έτσι ώστε τα παιδιά συνεχώς να μαθαίνουν καινούργια πράγματα. Μερικές φορές μπορούν να συμπεριλάβουν σ' αυτή τη διαδικασία και άλλους ενήλικες (π.χ. γονείς, βοηθούς κ.τ.λ.) ή μαθητές της ίδιας ομάδας με καλύτερο

γνωστικό επίπεδο. Είναι, τέλος, εξίσου σημαντικό ένας εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει πότε ένας μαθητής έχει αρχίσει να είναι ανεξάρτητος, πράγμα που σημαίνει, ότι η καθοδήγησή του θα πρέπει να μειωθεί.

3.2.5 John Dewey (1859-1952)

Ο Dewey, θεμελιωτής του «Σχολείου Εργασίας» και του κινήματος της «Νέας Αγωγής» της Αμερικής, ήταν ένας από τους πιο αξιοθαύμαστους στοχαστές της εκπαίδευσης του 20^{ου} αιώνα. Ο προοδευτικός τρόπος σκέψης του ήρθε σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης. Στη δική του εκπαιδευτική θεώρηση, πρωταρχικό ρόλο έπαιζε η ελευθερία των μαθητών, χωρίς πολλούς περιορισμούς. Θεωρούσε, ότι ο λόγος, που πολλοί μαθητές μισούν το σχολείο, είναι η απολυταρχική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία ασχολούνταν περισσότερο με το να μεταδώσει στείρες γνώσεις χωρίς να λαμβάνει καθόλου υπόψη τις μέχρι τότε εμπειρίες του μαθητή. (Brown, 2009)

Η εκπαίδευση, για το Dewey, θα πρέπει να δομείται έτσι ώστε να υπάρχει χώρος για προσέγγιση της γνώσης μέσα από τις ατομικές διαφορές και διαφορετικές εμπειρίες του κάθε μαθητή. Ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αλλάξει τις εμπειρίες ενός μαθητή, αρνητικές ή θετικές, σίγουρα, όμως, μπορεί να προσπαθήσει να τις καταλάβει, έτσι ώστε η διδασκαλία να έχει νόημα για τον ίδιο το μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα, ο Dewey έδινε έμφαση στα εξής σημεία:

- Η εμπειρία και η επαφή με το περιβάλλον αποτελούν τη βάση της μάθησης
- Οι ενήλικες θα πρέπει να επιδεικνύουν σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού και να υποβοηθούν τη διαδικασία ανάπτυξής του
- Το σχολείο θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του παιδιού
- Το σχολείο θα πρέπει να επικεντρώνεται στη συγκεκριμένη ηλικία του παιδιού, και όχι στη μελλοντική
- Στόχος του δασκάλου θα πρέπει να είναι η εξέλιξη των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού (Καραϊνδρου, 2008)

Η διδασκαλία, κατά τον Dewey, θα έπρεπε να είναι παιδοκεντρική, εφόσον το παιδί είναι στο επίκεντρο του σχολείου, το οποίο θα βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία και τις απαιτήσεις της. Πίστευε ότι το σχολείο ήταν η ίδια η ζωή κι έτσι τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται μέσα από την καθημερινή τους ζωή με θέματα που θα προσφέρουν

πολλές δυνατότητες διαφόρων διασυνδέσεων (βιωματική διδασκαλία). Το ζητούμενο δεν ήταν οι ακαδημαϊκές γνώσεις.

Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής επηρεάστηκαν από τη θεωρία του Dewey και δημιουργήθηκαν νέοι επιστημονικοί κύκλοι, οι οποίοι έβαλαν το παιδί στο επίκεντρο της διδασκαλίας και θεμελίωσαν σε μια νέα βάση την προσχολική αγωγή του παιδιού (Brown, 2009).

Η κριτική που ασκήθηκε στον Dewey είναι αυτή ακριβώς η εξύμνηση της ελευθερίας. Πίστευε ότι τα παιδιά θα πρέπει να απελευθερωθούν από τις «προκαταλήψεις» των γονιών τους και δεν υποστήριζε τη διδασκαλία της θρησκείας στο σχολείο, γιατί θα πρέπει να είναι ελεύθερα να δεχτούν τις αξίες και τις αρχές που είναι εγκεκριμένες από την ίδια την πολιτεία μέσα από τη σχολική κοινωνικοποίηση. Ως αποτέλεσμα των απόψεών του, η κριτική που του ασκήθηκε βασίστηκε στο γεγονός ότι η μάθηση δεν μπορεί να είναι τόσο βασισμένη στην ελευθερία, γιατί χρειάζεται δομή και τάξη για να υφίσταται. Επίσης, η λεξιλογική αναβάθμιση των μαθητών δεν μπορεί να αφήνεται στο ενδιαφέρον και τα βιώματα του μαθητή, γιατί χρειάζεται η επαφή του με τη λογοτεχνία και τον αναβαθμισμένο λόγο. Θεωρείται ότι αποτέλεσμα της επίδρασης της θεωρίας του ήταν η αύξηση του αναλφαβητισμού στην Αμερική. (Robbins & Bauerlein, 2013). Τέλος, ο Dewey θεωρείται ως απολυταρχικός σοσιαλιστής, ο οποίος οραματιζόταν τον απόλυτο κυβερνητικό έλεγχο της εκπαίδευσης μέσω του δημόσιου σχολείου.

3.2.6 Howard Gardner (1943-έως σήμερα)

Ο Gardner (1983) διατύπωσε τη «Θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης» (MIT) υποστηρίζοντας ότι η νοημοσύνη που ενυπάρχει σε κάθε άτομο χωρίζεται σε 9 τομείς, οι οποίοι παρουσιάζουν διαφορά στην ανάπτυξή τους, είναι, όμως, όλοι εξίσου σημαντικοί. Το προφίλ νοημοσύνης του κάθε ανθρώπου είναι ατομικό και μοναδικό, σαν το δακτυλικό του αποτύπωμα.

Η νοημοσύνη μετριόταν εδώ και αρκετά χρόνια με το γνωστό δείκτη ευφυΐας IQ. Μάλιστα υπήρχε η πεποίθηση ότι, όσο πιο υψηλό IQ διαθέτει κάποιος, τόσο πιο επιτυχημένος μπορεί να είναι σε κάθε τομέα της ζωής του. Αυτή η άποψη άρχισε να μην ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα.

Η νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Gardner, δεν είναι μια μονοδιάστατη έννοια, αλλά συνδέεται και με περιβαλλοντικούς και με ψυχοσωματικούς παράγοντες. Πρόκειται για μια συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στο βιολογικό υπόβαθρο και στα περιβαλλοντικά

ερεθίσματα που δέχεται το κάθε άτομο.

Τα είδη νοημοσύνης της θεωρίας του Gardner είναι τα εξής:

- Λεκτική/γλωσσική Νοημοσύνη
- Λογική/Μαθηματική Νοημοσύνη
- Μουσική/Ρυθμική Νοημοσύνη
- Οπτική/Ρυθμική Νοημοσύνη
- Σωματική/Κινησθητική Νοημοσύνη
- Διαπροσωπική Νοημοσύνη
- Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη
- Φυσιοκρατική Νοημοσύνη
- Υπαρξιακή Νοημοσύνη

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι όλα τα είδη νοημοσύνης συνυπάρχουν σε κάθε άτομο σε διαφορετικό βαθμό ανάπτυξης η κάθε μία καθιστώντας κάθε άτομο μοναδικό με το δικό του, επίσης, μοναδικό συνδυασμό. Επίσης, καμία νοημοσύνη δεν απουσιάζει και καμία δεν υπάρχει μόνη της αλλά όλες μπορούν να αναπτυχθούν με την κατάλληλη μέθοδο και το κατάλληλο υλικό διδασκαλίας. Επίσης, τα είδη νοημοσύνης αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και εξελίσσονται ανάλογα με την καθοδήγηση που δέχονται.

Ο λόγος για τον οποίο δεν αναπτύσσονται ισομερώς οι τομείς αυτοί θεωρείται ότι είναι η εκπαίδευση, λόγω του ότι επικεντρώνεται μόνο στις δύο πρώτες ευφυΐες, τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική.

Μεταφέροντας αυτή τη θεωρία στην εκπαίδευση, τίθενται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή ενός διαφορετικού σχολείου, όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα με διαφορετικά εργαλεία, προσαρμόζοντας το διδακτικό έργο στην ανομοιομορφία της κάθε τάξης. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται ποικίλες ευκαιρίες μάθησης, με στόχο την κλίση και τα ταλέντα των μαθητών, τη δημιουργικότητά τους αλλά και την πληθώρα των διαφορετικών ικανοτήτων τους. (Κομνηνού, χ.χ.)

Κατά τον Gardner, αυτό που είναι σημαντικό είναι η κατανόηση ενός διδακτικού αντικειμένου εις βάθος, παρά τη συσσώρευση άχρηστων πληροφοριών και επιφανειακών γνώσεων, όπως συμβαίνει στο παραδοσιακό σχολείο. Επίσης, η εξατομίκευση της μάθησης ως μέθοδο διδασκαλίας, προσφέρει πολύ περισσότερα μαθησιακά ερεθίσματα, ώστε οι μαθητές, σύμφωνα με τις γνωστικές τους δεξιότητες και γνώσεις να κατακτήσουν το μαθησιακό αντικείμενο.

Βασικός στόχος της εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να είναι η ευφυΐα των λίγων, αλλά η

καλλιέργεια των πολλών. Ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, έτσι ώστε να ενισχυθεί το αυτοσυναισθημά τους μέσα από την ανάπτυξη δυνατοτήτων και κλίσεων, με απώτερο σκοπό τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας και σχολικής εγκατάλειψης. (Καζταρίδου,)

Από τη θεωρία αυτή δεν θα μπορούσε να μην επηρεαστεί η διδασκαλία ξένων γλωσσών. Η εφαρμογή της MIT απαιτεί αφοσίωση και δέσμευση από το διδακτικό προσωπικό, διότι μπορεί να αλλάξει εντελώς τη μέχρι τώρα ροή του μαθήματος συμπεριλαμβάνοντας μια πλούσια ποικιλία ασκήσεων, έτσι ώστε να συμμετέχουν όλο και περισσότεροι μαθητές. Η MIT μπορεί να παρέχει τη βάση για την εξέλιξη της επικοινωνίας στη γλώσσα-στόχο, βοηθώντας τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες εκμάθησης και να ενεργοποιήσουν γλωσσικές πληροφορίες που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη (Colku & all, 2003).

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, στη θεωρία του Gardner, η γλωσσική νοημοσύνη δεν σχετίζεται άμεσα με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Όμως, φαίνεται να υπάρχει μια πιθανή σύνδεση με αυτή, επειδή οι άνθρωποι με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη σκέφτονται περισσότερο με λέξεις και μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα πολύ πιο αποτελεσματικά και στο γραπτό και στον προφορικό λόγο. (Arnold & Fonceka, 2004). Σύμφωνα με τον Skehan (1998), ένας εξαιρετικός ομιλητής μιας ξένης γλώσσας είναι εκείνος που μπορεί σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα να αποκτήσει μεγάλη ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας αυτής και να επιδεικνύει μια υψηλά ανεπτυγμένη αντιληπτική μνήμη.

3.2.7 Πορίσματα της νευροεπιστήμης

Η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία θεωρούνταν για πολλά χρόνια μια μάταιη και πιθανόν άσκοπη ενέργεια. Όμως, πιο σύγχρονες μελέτες (π.χ. Gardner) αποδεικνύουν ότι η καλύτερη ηλικία για να μάθει κανείς μια ξένη γλώσσα είναι στα πρώτα 3-4 χρόνια. Κι αυτό ισχύει για τους εξής λόγους:

1. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι για τα παιδιά μια φυσική διαδικασία, γιατί μέσω του παιχνιδιού και της εξερεύνησης του περιβάλλοντός τους μαθαίνουν γρηγορότερα και ευκολότερα σε σχέση με τους ενήλικες. Τα μωρά, κατά τη διάρκεια των πρώτων 7 μηνών της ζωής τους, χρησιμοποιούν 70 ήχους που απαρτίζουν όλες τις γλώσσες του κόσμου. Στην πορεία μαθαίνουν τους ήχους που αντιστοιχούν στο περιβάλλον τους, δηλαδή στους γονείς τους και στους ανθρώπους που τα

φροντίζουν. Ο εγκέφαλος του παιδιού θα χάσει την ικανότητα να μιλάει σε γλώσσες που δεν ακούει. Στους 8 μήνες ο εγκέφαλος ενός μωρού έχει περίπου 1 τρισεκατομμύριο συνδέσεις. Αργότερα, ο αριθμός αυτών των συνδέσεων αρχίζει να παρακμάζει, εκτός και αν το παιδί εκτεθεί σε ερεθίσματα μέσω των αισθήσεών του. Στην ηλικία των 10 ετών περίπου, μισές από τις συνδέσεις αυτές έχουν ατροφήσει. 500 τρισεκατομμύρια συνδέσεις θα παραμείνουν καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου (Vos, n.d.).

2. Τα προσχολικά χρόνια είναι ζωτικής σημασίας. Σύμφωνα με τον Kotulak, «κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής τίθενται οι βάσεις της σκέψης, της γλώσσας, της όρασης, της συμπεριφοράς και άλλων χαρακτηριστικών. Τα παιδιά σχηματίζουν τις κύριες οδούς μάθησης στον εγκέφαλο (όραση, ακοή αφή, γεύση, όσφρηση, και δράση). Μετέπειτα, το άτομο θα μεγαλώσει, συμφώνα με τις πληροφορίες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτών των πρώτων χρόνων. Τα σωστά θεμέλια ενός οικοδομήματος μπαίνουν πολύ νωρίς».

3. Η πόρτα προς τη μάθηση είναι το συναίσθημα. Οτιδήποτε αγγίζει το συναίσθημα μαθαίνεται ευκολότερα, γιατί το τμήμα του εγκεφάλου, που ονομάζεται «συναισθηματικός ή θηλαστικός εγκέφαλος» και βρίσκεται στο κέντρο του εγκεφάλου, ενεργοποιείται και αποθηκεύεται μνήμη. Τα μωρά μπορούν να μάθουν μέσα από τις αισθήσεις τους, άρα θα πρέπει μέσα από ευχάριστους τρόπους(π.χ τραγούδια, ρίμες, παιχνίδια) και από τη συνεχή χρήση της γλώσσας να τα φέρουμε πιο κοντά σε επαφή και με τη μητρική και με την ξένη γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Dr. Harry Chugani, νευροεπιστήμονα στο νοσοκομείο παιδών του Michigan, η ώρα για να μάθουμε ξένες γλώσσες είναι όταν ο εγκέφαλος είναι δεκτικός σ' αυτές και αυτό είναι πολύ νωρίς, στην προσχολική ή πρωτοσχολική ηλικία, σύμφωνα με τις βιολογικές αρχές της εκπαίδευσης. Κατά την εφηβεία, φαίνεται να ενεργοποιούνται εμπόδια στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας ειδικά όσο αφορά την προφορά διαφόρων λέξεων, πράγμα που σημαίνει ότι αν οι έφηβοι δεν έχουν κατακτήσει το φωνητικό σύστημα της γλώσσας από την παιδική ηλικία, μέσω της μίμησης, όταν αυτό μπορεί να επιτευχθεί με απλή έκθεση στην ξένη γλώσσα και με την προθυμία των παιδιών να μάθουν, τότε αυτή η κατάκτηση σπάνια επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στην εφηβεία. Οι νέες αυτές ανακαλύψεις για τη λειτουργία του εγκεφάλου θα πρέπει να επηρεάσουν τα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα και να δώσουν έμφαση στην πιο πρώιμη εκπαίδευση, όσον αφορά σημαντικούς τομείς όπως η γλώσσα, η μουσική, τα μαθηματικά και η επίλυση προβλημάτων σε σημαντικούς τομείς. Ο βασικός λόγος εισαγωγής της ξένης γλώσσας στο αναλυτικό

πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου είναι η ενηλικίωση του ατόμου, όταν θα είναι ικανό και πρόθυμο να τη χρησιμοποιήσει για επαγγελματικούς σκοπούς αλλά και στην καθημερινότητά του. Επομένως, οι μαθητές του Νηπιαγωγείου θα ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και να εξοικειώνονται με αυτή, ώστε να τελειοποιηθεί η ικανότητά τους στη χρήση της. Υπάρχουν, λοιπόν, αρκετές ερευνητικές αποδείξεις ότι η πρόωπη εκκίνηση εκμάθησης θα πρέπει να υιοθετηθεί, διότι παρουσιάζει τις καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη ηλικιακή ομάδα, επιφέρει νοητική ευελιξία, ανωτερότητα στο σχηματισμό εννοιών, στην εδραίωση της φωνητικής βάσης της γλώσσας και ταυτόχρονη εμπέδωση της μητρικής γλώσσας. (Freudenstein, 1979)

3.3 Γενικές θεωρητικές αρχές

Από τις παραπάνω θεωρίες έχουν προκύψει μερικές αρχές, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές αναφορικά με τους μικρούς μαθητές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα.

Κατά πρώτον, τα παιδιά ανάλογα με τα εμπειρίες τους και την κατανόηση του κόσμου γύρω τους προσπαθούν να καταλάβουν, να βγάλουν ένα νόημα από τον κόσμο των ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει μέσω των επιλεγμένων και κατάλληλων δραστηριοτήτων να τα βοηθήσουν στην προσπάθειά τους αυτή και να εκτιμήσουν αν τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τη νέα γλώσσα. Η εξειδικευμένη καθοδήγηση είναι απαραίτητη για να μπορούν να παρατηρούν τις πλευρές της γλώσσας που μεταφέρουν μηνύματα, άρα η εκμάθηση της γλώσσας θα πρέπει να γίνεται με πολλούς και ποικίλους τρόπους.

Κατά δεύτερον, τα παιδιά χρειάζονται χώρο για τη γλωσσική τους ανάπτυξη, πράγμα που σημαίνει ότι όσον αφορά τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη, η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky παίζει πρωταρχικό ρόλο. Η ανάπτυξη, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί «εσωτερίκευση» μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα μπορεί να αναπτυχθεί μόλις το παιδί μπορέσει να χειριστεί τη γλώσσα που χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία.

Τέλος, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας εξαρτάται από τα βιώματα του κάθε παιδιού. Όσο πιο πλούσια και ευρύτερα είναι τα γλωσσικά ερεθίσματα τόσο πιο πιθανό είναι να μάθουν την ξένη γλώσσα.

3.4 Συμπέρασμα

Μέσα από την παραπάνω ανάλυση γίνεται αντιληπτό ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο βασίζεται σε πορίσματα μελετών των θεωρητικών, παλαιότερων αλλά και πιο σύγχρονων, οι οποίοι έχουν εκφράσει την αναμφίβολη δεκτικότητα των παιδιών μικρής ηλικίας σε διαφορετικά γλωσσικά ερεθίσματα.

Τα μικρά παιδιά θα πρέπει, λοιπόν, να μάθουν μια ξένη γλώσσα γιατί υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις μέσα από επιστημονική έρευνα ότι μπορούν να το επιτύχουν καλύτερα από οποιαδήποτε άλλη ηλικιακή ομάδα. Η εμπειρία ενός παιδιού που μπορεί να αποκωδικοποιήσει δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα του δίνει διανοητικά πνευματική ευελιξία, ανωτερότητα στο σχηματισμό εννοιών και ένα πιο διαφοροποιημένο σύνολο πνευματικών δυνατοτήτων.

Επίσης, τα παιδιά που αρχίζουν νωρίς να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα μπορούν καλύτερα να καταλάβουν τη μητρική τους γλώσσα και αποκτούν μια ευρύτερη πολιτιστική θεώρηση που μακροπρόθεσμα συνεισφέρει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στη διεθνή κατανόηση.

Τέλος, είναι προφανές ότι σε παγκόσμιο επίπεδο γίνονται προσπάθειες ενσωμάτωσης της αγγλικής γλώσσας στην εκπαίδευση της πρωτοσχολικής ηλικίας, διότι στηρίζεται σε γερή θεωρητική βάση. Όσον αφορά τη χώρα μας, έρευνες μικρής εμβέλειας σαν τη δική μας έχουν εδώ και καιρό κάνει την εμφάνισή τους. Μένει, λοιπόν, οι απόψεις των θεωρητικών που αναλύθηκαν παραπάνω (Bruner, Dewey, Gardner κ.τ.λ) να βρουν ανταπόκριση στην εισαγωγή της ξένης γλώσσας και στα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα για την προσχολική αγωγή.

Κεφάλαιο 4^ο : Προσεγγίζοντας την ιδέα της ένταξης της αγγλικής, ως ξένη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο

«Οι γλώσσες είναι τα μπόγια των λαών. Ψηλώνουν με το ψήλωμα και συρρικνώνονται με τη συρρίκνωση των σκέψεων και των πολιτισμών των ανθρώπων. Δεν είναι δυνατόν οι πολιτισμοί και οι σκέψεις να προάγονται και οι γλώσσες να φθίνουν. Αυτό και το αντίστροφο του αποκλείονται. Στην τεχνολογία οι λαοί, στην τεχνολογία και οι γλώσσες, στην ποίηση οι λαοί, στην ποίηση και οι γλώσσες». (Τσολάκης, 2015)

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί να τονιστεί η σπουδαιότητα της γλώσσας για τον άνθρωπο και την επικοινωνία και για την μεταβίβαση αξιών και παραδόσεων από γενιά σε γενιά, τόσο μέσα από τη μητρική γλώσσα όσο και μέσα από τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Μετέπειτα, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε την ευρωπαϊκή διάσταση της προσπάθειας προώθησης της πολυγλωσσίας μέσα από το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες, λόγω των αναγκών που γεννά η μετανάστευση των λαών αλλά και η μετάβασή μας προς μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, καθώς και τα βήματα που έχει κάνει η Ελλάδα ως προς την ένταξη των ξένων γλωσσών στο εκπαιδευτικό της σύστημα αλλά και τη στάση της απέναντι στην πολυγλωσσία. Στη συνέχεια, θα αναδείξουμε τη σπουδαιότητα της Αγγλικής γλώσσας μέσα στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, θα εξηγήσουμε γιατί θεωρούμε την ένταξη της Αγγλικής γλώσσας απαραίτητη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και θα παρουσιάσουμε περιπτώσεις που έχει ήδη εφαρμοστεί. Τέλος, θα διατυπώσουμε τις προτάσεις μας για τη σύγχρονη μεθοδολογία που θα μπορούσε να υιοθετηθεί συνδυαστικά για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

4.2 Η σπουδαιότητα της γλώσσας για τον άνθρωπο

Η γλώσσα είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης και δραστηριότητας. Είναι το κατεξοχήν όργανο επικοινωνίας από τις καταβολές του ανθρώπινου είδους (μεταγενέστερο μορφών επικοινωνίας όπως σινιάλα, φωνές, βλεμματική επικοινωνία κ.τ.λ.) και ακολουθεί την εξέλιξή του (Πολιόχνη

Wordpress, 2011).

Είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με κυριότερη πτυχή αυτή της ανταλλαγής στάσεων, συναισθημάτων, ιδεών, απόψεων και σκέψεων μεταξύ των ατόμων, πράγμα που συμβάλλει στην επικοινωνία αλλά και στην κοινωνικοποίησή τους. (Ψαράκη, 2011)

Η γλωσσική καλλιέργεια επιδρά στον τρόπο που κάποιος σκέπτεται, εκφράζεται, αλλά και αναπτύσσεται πνευματικά, με αποτέλεσμα να υπάρχει ισχυρός συνδετικός δεσμός μεταξύ της γλώσσας, της νόησης και της παιδείας του ατόμου (Παππάς, 2012).

Ως χαρακτηριστικό της ταυτότητας ενός λαού, αποτυπώνει και μεταλαμπαδεύει στους νεότερους τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις και την ιστορία ενός λαού ή μιας ομάδας και τους διαφοροποιεί από άλλους.

Επιπροσθέτως, ο λόγος είναι έκφραση ελευθερίας και ισότητας που διασφαλίζει τη δημοκρατία, η οποία καθίσταται απαραίτητη για την αντίσταση των λαών σε μορφές ελεγκτικής εξουσίας.

Ανώτερη όλων, όμως, είναι εκείνη η διάσταση της γλώσσας που επιτρέπει την εξάλειψη χωρικών και χρονικών περιορισμών και καθιστά δυνατή την επικοινωνία μεταξύ των λαών. Δίνει την ευκαιρία για εξέλιξη (προσωπική, επαγγελματική, κοινωνική, εθνική κ.τ.λ) κατανοώντας τον άλλο και τον πολιτισμό του, αναπτύσσοντας συνθήκες συνεργασίας με σεβασμό στη διαφορετικότητα και ανοίγοντας νέες προοπτικές επίλυσης διαφορών, ενίσχυσης της πνευματικότητας και εκλέπτυνσης της ανθρώπινης ψυχής (Τριανταφυλλίδης, 2014).

Ας συνεχίσουμε διασαφηνίζοντας πρώτα τους όρους πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα για να γίνει κατανοητός ο τρόπος που θα χρησιμοποιούνται οι όροι στη συνέχεια της εργασίας μας.

Πρώτη/μητρική γλώσσα

Η μητρική ή αλλιώς «πρώτη γλώσσα» είναι η γλώσσα που μαθαίνουν όλοι οι άνθρωποι κάτω από τις περιβαλλοντικές, κοινωνικές, βιολογικές και φυσιολογικές συνθήκες που ζουν. Είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο με το οποίο ο άνθρωπος μπορεί να επικοινωνήσει και να μοιραστεί σκέψεις, αντιλήψεις, συναισθήματα.

Κατά την Skutnabb-Kangas (1981) η μητρική γλώσσα πληροί κάποια συγκεκριμένα κριτήρια που την προσδιορίζουν, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- Η προέλευση-καταγωγή και η χρονική ακολουθία της γλώσσας- δηλαδή η γλώσσα που μαθαίνουμε πρώτη
- Η ικανότητα χρησιμοποίησης της γλώσσας- είναι η γλώσσα που γνωρίζουμε καλύτερα

- Η λειτουργία που επιτελεί η γλώσσα-άρα η γλώσσα που χρησιμοποιούμε περισσότερο
- Η στάση απέναντι στη γλώσσα- δηλαδή η γλώσσα με την οποία ταυτιζόμαστε (εσωτερική ταύτιση) ή με την οποία οι άλλοι μας ταυτίζουν (εξωτερική ταύτιση)
- Οι γλωσσικοί αυτοματισμοί (η γλώσσα με την οποία σκεφτόμαστε, ονειρευόμαστε κ.τ.λ) (Χατζηδάκη 2011-2012 & Πατσιαρίκα 2014)

Κάθε άνθρωπος κατακτά την πρώτη του γλώσσα πριν από τη γέννησή του ως τα 5 πρώτα χρόνια της ζωής του, με εντελώς φυσικό τρόπο και χωρίς συστηματική διδασκαλία. Η διαδικασία κατάκτησής της είναι ομοιόμορφη και ισχύει για όλους τους ανθρώπους και για όλες τις γλώσσες.

Σύμφωνα με μελέτες, η εκμάθηση της γλώσσας αρχίζει να λαμβάνει χώρα από την εμβρυϊκή ζωή, κατά την διάρκεια της οποίας το έμβρυο «ακούει» τη φωνή της μητέρας του με ιδιαίτερο τρόπο, αποτυπώνοντας τον ήχο και τη χροιά της φωνής της, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να την αναγνωρίζει όταν γεννιέται. Αυτό σημαίνει ότι η μητρική γλώσσα έχει πολύ σημαντική επίδραση στην ανθρώπινη ύπαρξη. (Ηλία 2012)

Επιπροσθέτως, η μητρική γλώσσα αποτελεί την εθνική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των ανθρώπων, γιατί μέσω της γλώσσας, μεταφέρονται οι αξίες ενός λαού, το φρόνημά του, η φιλοσοφία της ύπαρξής του. Μέσα από τη γραμματική της και τη μορφολογική της δομή, τη σύνταξή της και τις λέξεις της αναφαίνονται οι αντιλήψεις, η πολιτική και πολιτισμική ιστορία των λαών και, για το λόγο αυτό, δεν υποκαθίσταται από καμία άλλη ξένη γλώσσα.

Δεύτερη γλώσσα

Δεύτερη γλώσσα ορίζεται η γλώσσα εκείνη που κάποιος μαθαίνει, διαφορετική από την πρώτη, κατά κύριο λόγο μέσα από επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές, αφού αποτελεί γλώσσα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Καλύπτει επικοινωνιακές ανάγκες είτε για επαγγελματικούς είτε για προσωπικούς λόγους (π.χ. μετανάστευση ή γονείς διαφορετικών εθνοτήτων).

Η εκμάθηση γίνεται χωρίς συστηματική διδασκαλία, αλλά μέσα από τη φυσική επικοινωνία στην καθημερινή επαφή με τους συνανθρώπους του. Πρόκειται για μια φυσική «κατάκτηση» και η διδασκαλία της στο σχολείο είτε ως κυρίως μάθημα είτε ως μέσο χρησιμοποίησής της για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων στοχεύει στην επέκταση του γλωσσικού υλικού που ήδη κατέχουν οι ομιλητές.

Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και είναι οι ακόλουθοι :

- Ηλικία εκμάθησης.

Η πρώιμη εκμάθηση (από 2 έως 12) έχει αποδειχθεί ότι βοηθάει στη γλωσσική κατάκτηση σε σχέση με εκείνη των ενηλίκων χωρίς πολύ κόπο ή συνειδητή προσπάθεια. Κατά τον Lenneberg (1967), η ηλικία αυτή κυμαίνεται από 2 έως 12 έτη, αλλά κατά τον Kraschen (1973) έως τα 5.

- Ικανότητα εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας

Πρόκειται για την έφεση που κάποιος μπορεί να διαθέτει (βιβλιογραφικά αναφέρεται ως «κλίση για εκμάθηση μιας γλώσσας»). Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την ικανότητα αυτή, αλλά οι απόψεις διαφοροποιούνται, γιατί δεν υπάρχουν ποσοτικές ή ποιοτικές μετρήσεις.

- Κοινωνικοί – ψυχολογικοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στο τι συναισθήματα νιώθει κάποιος για μία γλώσσα ή για παράγοντες που σχετίζονται με αυτή. Επίσης, αφορά στις αιτίες που οδηγούν στην εκμάθηση αυτής της γλώσσας άρα και το βαθμό ετοιμότητας που δείχνει το άτομο για την εκμάθησή της.

- Στάσεις

Η υιοθέτηση θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι στη γλώσσα που διδάσκεται, επηρεάζει τη διαδικασία εκμάθησής της. Συνήθως, η στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση της γλώσσας ή των αλλόγλωσσων μαθητών ασκεί επιρροή τόσο στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας όσο και στο αποτέλεσμα της μάθησης. Το ίδιο μπορεί να ισχύει και ανάλογα με τη στάση των συμμαθητών, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει ή να δημιουργήσει εμπόδια στους μαθητές.

- Κίνητρα

Τα κίνητρα μπορεί να είναι :

1. «εσωτερικά», δηλαδή μια έμφυτη τάση του μαθητή να μαθαίνει και η ίδια η επιτυχία να δρα ως εσωτερική επιβράβευση
2. «εξωτερικά», όταν ο μαθητής μπορεί να αποκομίσει κάποια οφέλη από αυτή την κατάκτηση
3. «ενσωμάτωσης», που σημαίνει ότι γνωρίζοντας τη συγκεκριμένη γλώσσα εντάσσεται σε μια ομάδα
4. «σκοπού», τα κίνητρα εκείνα δηλαδή που μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικό επαγγελματικό προσανατολισμό

- Προσωπικότητα

Σημαντικό ρόλο στην εκτίμηση της δεύτερης γλώσσας είναι η αυτοπεποίθηση του μαθητή

και αν πρόκειται για εσωστρεφές ή εξωστρεφές άτομο.

- Τρόποι εκμάθησης

Ο κάθε μαθητής έχει τη δική του γνωστική στρατηγική με την οποία διαχειρίζεται καλύτερα τη νέα γνώση (π.χ. ακουστικός ή οπτικός τύπος, ανεξάρτητος ή εξαρτημένος κ.τ.λ.)

Ξένη γλώσσα

Η διαφορά ανάμεσα στην «ξένη» και στη «δεύτερη» γλώσσα είναι ότι ο ομιλητής μαθαίνει τη γλώσσα αυτή μέσω, κυρίως, οργανωμένων φροντιστηριακών μαθημάτων. Η γλώσσα αυτή δεν αποτελεί τη γλώσσα της κοινότητας, όπου ο ομιλητής βρίσκεται ούτε παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καθημερινή του επικοινωνία. Η μάθηση αφορά μορφωτικούς λόγους και μελλοντική ελπίδα χρησιμοποίησής της.

Σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές αποφάσεις και οδηγίες για όλα τα κράτη-μέλη, οι μαθητές θα πρέπει να μαθαίνουν τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, μίας εκ των οποίων από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που καθορίζουν ποιες ξένες γλώσσες θα επικρατήσουν τελικά ως επιλογή από τους πολίτες μιας χώρας και συνοψίζονται στους εξής:

- Οι διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν σε μια χώρα ως προς το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και διεθνές γίγνεσθαι.
- Οι γονείς που ουσιαστικά επιλέγουν τη γλώσσα εκμάθησης ανάλογα με την επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική κατάσταση που βιώνουν
- Η επιλογή των παιδιών με βάση τα προσωπικά θέλω, την επιρροή των ομηλίκων αλλά και τις μελλοντικές φιλοδοξίες τους. (Πατσιαρίκα 2014)

4.3 Ευρωπαϊκή Ένωση και προώθηση της πολυγλωσσίας

Η Ε.Ε είναι μία ένωση 27 κρατών-μελών όπου κατοικούν περίπου 500 εκ. πολίτες και όπου υπάρχουν 3 αλφάβητα (λατινικό – σλαβικό – ελληνικό) και 20 επίσημες γλώσσες. Αυτό σημαίνει ότι κάθε κράτος-μέλος μπορεί να χρησιμοποιεί την εθνική του γλώσσα κατά την επαφή του με τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. (τη γλώσσα δηλαδή που έχει επιλέξει να χρησιμοποιεί κατά την προσχώρησή του στην Ε.Ε.) και να λαμβάνει τη νομοθεσία της Ε.Ε. στη γλώσσα αυτή. Παρ' όλα αυτά στην Ε.Ε. μιλιούνται πολύ περισσότερες γλώσσες. Υπολογίζεται ότι υπάρχουν 60 περίπου γλώσσες που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιοχές ή από συγκεκριμένες ομάδες. Σ' αυτές προστίθενται και άλλες 225 περίπου

αυτόχθονες προφορικές γλώσσες λόγω της μετανάστευσης. Το γεγονός αυτό έχει φέρει το θέμα της γλώσσας σε μια διαφορετική θέση με πολιτικές διαστάσεις. (Πατσιαρικά 2014)

4.3.1 Ιστορική αναδρομή

Από την αρχή της ίδρυσής της, η Ε.Ε. είχε θέσει στόχους που αφορούσαν την παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση των κατοίκων των κρατών-μελών της Ε.Ε. Αρχίζοντας με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (7 Φεβρουαρίου 1992), με το άρθρο 126, τα υπογράφοντα κράτη-μέλη δεσμεύτηκαν σε δράσεις που στόχευαν στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας, ιδίως, μέσω της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών. (Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση 1992)

Στη Συνθήκη της Βαρκελώνης, το 2002, συμφωνήθηκε από όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. να προωθήσουν την ικανότητα των πολιτών να επικοινωνούν σε 2 ξένες γλώσσες από τη μικρή ηλικία, να προωθηθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να ενταχθεί στις βασικές δεξιότητες των μαθητών ως το 2004. (Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης 2002)

Η Συνθήκη της Λισσαβόνας (13 Δεκεμβρίου 2007), γνωστή και ως «Μεταρρυθμιστική Συνθήκη» τροποποίησε τις υπάρχουσες συνθήκες και έθεσε τα θεμέλια μιας πιο ενιαίας φωνής μεταξύ των κρατών-μελών. Συστατικά στοιχεία αυτής της ενιαίας και κοινής πολιτικής είναι ο ίδιος ο άνθρωπος και η καθημερινότητά του, η οποία απεικονίζει τον πολιτισμό και τη δημιουργικότητα των ανθρώπων μέσα από το πρίσμα της ετερότητας, λόγω της τεράστιας μεταναστευτικής τάσης.

Το μέσο για την εξασφάλιση της κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής συνοχής, το μέσο για τη χρυσή τομή ανάμεσα στην «ταυτότητα» και την «ετερότητα» είναι η εκπαίδευση που μπορεί να κάνει την υπέρβαση των εντάσεων και κρίσεων που προκαλούνται από την πολυπολιτισμικότητα. Η Ε.Ε. αναπροσδιορίζεται ως «ένα κοινό σπίτι, στο οποίο η πολυμορφία τιμάται και όπου οι πολλές μητρικές γλώσσες αποτελούν πηγή πλούτου και γέφυρα αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM (2005) 596, σελ. 2).

Η συγκρότηση, όμως, αυτού του «κοινού σπιτιού» προϋποθέτει την ικανότητα επικοινωνίας των πολιτών της Ε.Ε. μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό, οι γλώσσες και η

γλωσσική πολυμορφία αποτελούν το επίκεντρο της πολιτικής της Ε.Ε. έτσι ώστε, μέσω αυτών, να εξελιχθεί η Ε.Ε. τόσο κοινωνικά όσο και οικονομικά. Ο όρος «πολυγλωσσία» χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ικανότητα των κοινωνιών, θεσμών, ατόμων, ομάδων να επικοινωνούν σε περισσότερες από μία γλώσσες μέσα σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή.

Η πολιτική της Ε.Ε. στοχεύει σε τρεις διαφορετικές παραμέτρους: Πρώτον, προωθεί τη γλωσσομάθεια και την ποικιλία των γλωσσών μέσα από τις οποίες βελτιώνονται οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και, γενικά, το άτομο αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες. Δεύτερον, ενδιαφέρεται για μια πολυγλωσσική και ανταγωνιστική διεθνή οικονομία και τρίτον, ενδιαφέρεται να διευκολύνει τους πολίτες στην πρόσβαση σε νόμους και διαδικασίες της Ε.Ε. στη δική τους γλώσσα, έτσι ώστε να συμμετέχουν πλήρως στην ευρωπαϊκή κοινότητα. (Προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη 2007-2013)

Οι τρεις οργανισμοί που είναι υπεύθυνοι για την προώθηση της πολυγλωσσίας σ' ολόκληρη την Ευρώπη είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η Επιτροπή προτείνει μία νέα νομοθεσία και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με το Συμβούλιο εγκρίνουν το νόμο μέσω διαβούλευσης, σύμφωνης γνώμης και συναπόφασης. (Γκόβαρης & Ρουσάκης 2008)

Το 2008, η Ε.Ε. σε ανακοίνωσή της θέτει την αξία της πολυγλωσσίας στο επίκεντρο, παρουσιάζοντας τρόπους για την εξασφάλιση της επίτευξης του στόχου της Βαρκελώνης. Τονίζει ότι η κινητικότητα των εργαζομένων επιτυγχάνεται μέσα από την εκμάθηση ξένων γλωσσών όχι μόνο από τους νέους αλλά και από τους ενήλικες, οι οποίοι είναι κυρίως μονόγλωσσοι (αρχή της διά βίου μάθησης). Η πολυγλωσσία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της τεχνολογίας και μέσα μαζικής επικοινωνίας, μέσω υφιστάμενων προγραμμάτων π.χ. Erasmus+ που στοχεύει στην απόκτηση δεξιοτήτων και μέσω της προώθησης της διδασκαλίας των ευρωπαϊκών χωρών σε τρίτες χώρες για οικονομικούς ή πολιτιστικούς λόγους. (Πολυγλωσσία-πλεονέκτημα και δέσμευση 2014)

Η Ε.Ε. χρηματοδοτεί αυτό της το εγχείρημα με προγράμματα που προάγουν τη γλωσσική ποικιλία με το κόστος να ανέρχεται σε 1,123 δις Ευρώ το χρόνο. Παρά, όμως, την μεγάλη αυτή προσπάθεια, η εκπαιδευτική πολιτική είναι ευθύνη του κάθε κράτους-μέλους χωρίς η Ε.Ε. να μπορεί να παρέμβει.

4.3.2 Θεσμικό πλαίσιο εκμάθησης ευρωπαϊκών γλωσσών

Antoninino report-Ευρωπαϊκό Συμβούλιο-Μιλάνο 1985

Από το 1985, ήδη, επισημαίνεται η σπουδαιότητα της κατάκτησης δύο ξένων γλωσσών πέραν της μητρικής (μίας εκ των οποίων να είναι Ευρωπαϊκή γλώσσα) μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ως παράγοντας επικοινωνίας και κατανόησης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών των ανθρώπων που κινούνται εκτός συνόρων της χώρας τους. Η εκμάθηση των ξένων γλωσσών θα πρέπει να ενθαρρύνεται να αρχίζει σε μικρή ηλικία. (Bulletin of the European Committee, 1985)

Λευκή Βίβλος της Επιτροπής (1995)

Ένας από τους στόχους που τέθηκαν είναι η επαρκής γνώση τριών ευρωπαϊκών γλωσσών από όλους τους πολίτες, ως απαραίτητο προσόν ατόμων που απευθύνονται σε μια ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. (Ηλιάδης 2014). Ενθάρρυνε, επίσης, την απαρχή εκμάθησης σε πολύ μικρή ηλικία ως βασικό παράγοντα καλής επίδοσης στη μετέπειτα σχολική ζωή. (White Book-EU Publications, 1995)

Ψήφισμα Συμβουλίου 31 Μαρτίου 1995

Κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, κάθε μαθητής θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να διδάσκεται τουλάχιστον δύο κοινοτικές γλώσσες, εκτός της μητρικής, για τουλάχιστον δύο συνεχόμενα έτη. (Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 207 της 12/08/1995)

Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών (2001)

Το 2001 ανακηρύχτηκε ως Ευρωπαϊκό Έτος¹⁵ Γλωσσών από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Με αφορμή το γεγονός αυτό, οι πολίτες, το ευρύτερο κοινό, των κρατών-μελών της Ε.Ε., καλούνται να αγκαλιάσουν την εκμάθηση γλωσσών ως μέσο επικοινωνίας των σύγχρονων λαών και αμοιβαίας κατανόησης. Η πολλαπλογλωσσία, η πολυπολιτισμικότητα και η διά βίου μάθηση αποτελούν τους άξονες πάνω στους οποίους θα κινηθούν τα κράτη-μέλη και για το λόγο αυτό έχει οργανωθεί μια τεράστια πανευρωπαϊκή

¹⁵ Ο όρος «Ευρωπαϊκό έτος» χρησιμοποιείται για να δώσει έμφαση σε κάποια συγκεκριμένα θέματα, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί η κοινή γνώμη και να υπάρχει μία δημόσια έκφραση απόψεων πάνω στα θέματα αυτά. Στόχος είναι η αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισής τους από τους πολίτες όλων των χωρών και να αποτελέσουν το περιεχόμενο της μελλοντικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κάθε θέμα επιλέγεται εφόσον εγκριθεί από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και τις κυβερνήσεις των κρατών μελών της Ένωσης μετά από πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

εκστρατεία ενημέρωσης, εκδηλώσεις, συγχρηματοδοτούμενες δράσεις και ειδική έρευνα για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. (Cambridge University Press, 2012)

Συνθήκη της Λισαβόνας (2007)

Άρθρο 165

Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο να αναπτύσσει την Ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, ιδίως μέσω της εκμάθησης και διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών. Η κοινοτική δράση στην παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση θα συμπληρώνει και θα υποστηρίζει τη δράση των κρατών-μελών.

Άρθρο 166

Η Ένωση στοχεύει στην επαγγελματική εκπαίδευση και συνεχή κατάρτιση μέσω συνεργασίας και ανταλλαγής πληροφοριών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των κρατών-μελών

Άρθρο 167

Η γλώσσα αποτελώντας θεμελιώδη πτυχή της πολιτισμικής ταυτότητας θα συμβάλλει στο στόχο της Κοινότητας να αναπτυχθούν και να διαδοθούν ο πολιτισμός και η ιστορία των κρατών-μελών. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2012)

Πράσινη Βίβλος της Επιτροπής

Ο υψηλός αριθμός παιδιών από οικογένειες μεταναστών καθιστά αναγκαία την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εκμάθηση περισσότερων μητρικών γλωσσών με ελάχιστο αριθμό δύο τουλάχιστον κοινοτικών γλωσσών, οι οποίες θα αποτελούν προϋπόθεση επάρκειας προσόντων τόσο για την επαγγελματική όσο και για την προσωπική εξέλιξη των πολιτών στην ενιαία αγορά. Στόχος είναι η μείωση των γλωσσικών και πολιτισμικών εμποδίων. (Πράσινη Βίβλος για την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών 2008)

ΕΚΔιΒιΜ ¹⁶ (2007-2013)

Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε για να στηρίξει οικονομικά την πολυγλωσσία αλλά και να αναδείξει οποιαδήποτε ευρωπαϊκή πρωτοβουλία αναπτυχθεί από τα κράτη-μέλη στα

¹⁶ Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης

πλαίσια της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι επιμέρους τομείς του προγράμματος ήταν οι εξής:

- Comenius, που αφορούσε την προσχολική και πρωτοβάθμια
- Erasmus, που αφορούσε την ανώτατη εκπαίδευση
- Leonardo Da Vinci, που αφορούσε την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
- Grundtvig, το οποίο κάλυπτε τις ποικίλες διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων
- Jean Monnet, το οποίο αφορούσε τον χώρο της ακαδημαϊκής κοινότητας και
- Κύρια Δραστηριότητα Γλωσσών, ένα εγκάρσιο και συμπληρωματικό πρόγραμμα που κάλυπτε όλους τους παραπάνω επιμέρους τομείς

Βασικός στόχος του ΕΚΔιΒιΜ είναι με τη συγχρηματοδότηση της Ε.Ε. να εφαρμοστούν διάφορες δραστηριότητες, όπως επαφή μαθητών και καθηγητών με άλλους πολιτισμούς και γλωσσικά περιβάλλοντα τόσο μέσω δικτύου όσο και δια ζώσης με απώτερο σκοπό τη διάδοση όλων των γλωσσών, μειονοτικών και μη, και τη συνειδητοποίηση της ανάγκης εκμάθησης γλωσσών και της προώθησής τους. (Επίσημη εφημερίδα της Ε.Ε, 2006))

4.3.3 Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020

Όπως έχουμε προαναφέρει, κάθε χώρα είναι υπεύθυνη για το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολιτική της Ε.Ε. έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τα κράτη-μέλη στην αντιμετώπιση των κοινών προκλήσεων, όπως η γήρανση του πληθυσμού, οι τεχνολογικές εξελίξεις, ο παγκόσμιος ανταγωνισμός και η έλλειψη δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» είναι ένα πλαίσιο συνεργασίας, όπου ανταλλάσσονται οι καλύτερες πρακτικές, πληροφορίες για το τι πραγματικά έχει αποτελέσματα, ενισχύεται η αμοιβαία μάθηση και παρέχονται συμβουλές και υποστήριξη σε εθνικές μεταρρυθμίσεις.

Έχουν συσταθεί ομάδες εργασίας ειδικών από εκπροσώπους που προτείνονται από τα κράτη-μέλη και άλλους βασικούς ενδιαφερόμενους φορείς με μοναδικό έργο να εξασφαλίσουν την επιτυχή εφαρμογή του ET 2020¹⁷ ως προς τα κοινά εργαλεία και τις κατευθυντήριες γραμμές της Ε.Ε. Παρέχονται συμβουλές από έμπειρους ομότιμους προς ένα κράτος-μέλος ως προς το πώς να σχεδιάσει ή να εφαρμόσει μία πολιτική. Είναι ένα φόρουμ κοινής αναζήτησης λύσεων σε συγκεκριμένα εθνικά προβλήματα στα πλαίσια

¹⁷ *Education and Training 2020*

συμμετοχικής διαδικασίας.

Διατίθεται, επίσης, χρηματοδότηση για την υποστήριξη της πολιτικής και των καινοτόμων προγραμμάτων μέσω του Erasmus + για δραστηριότητες που προάγουν τη μάθηση και την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα και τις ηλικιακές ομάδες.

Το 2009, το πρόγραμμα ET 2020 έθεσε 4 κοινούς στόχους για να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ως το 2020, οι οποίοι είναι :

1. Να εφαρμοστεί η δια βίου μάθηση και η κινητικότητα
 2. Να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
 3. Να προωθηθεί η ισότητα, η κοινωνική συμμετοχή στα κοινά
 4. Να ενισχυθεί η δημιουργικότητα και η καινοτομία συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- (Strategic framework – Education & Training 2020)

Το 2014, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. αξιολόγησαν με διάφορα κριτήρια και δείκτες την πρόοδο που έχει επιτευχθεί από το 2012 και με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν προετοίμασαν τις επόμενες προτεραιότητες για συνεργασία στην εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι τρεις τομείς που θα επικεντρωθούν το επόμενο διάστημα είναι : ποιότητα, προσβασιμότητα, χρηματοδότηση, έτσι ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα που θα υιοθετηθούν να ανταποκρίνονται στις επερχόμενες ανάγκες της κοινωνίας και να μειωθεί η ανεργία. Οι προτεραιότητες για το διάστημα 2016-2020 πήραν τη μορφή έκθεσης που εγκρίθηκε κι από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας κι από την Επιτροπή και είναι οι εξής :

1. Ποιότητα και καταλληλότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων ώστε να είναι εφικτή η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι βασικές δεξιότητες θα πρέπει να συμβαδίζουν με άλλες βασικές ικανότητες και συμπεριφορές, όπως ψηφιακές γνώσεις, γνώσεις ξένων γλωσσών κ.τ.λ.
2. Η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα έρχεται στο προσκήνιο γιατί αποτελεί την αποτελεσματικότερη ηλικία για βελτιστοποίηση των βασικών ικανοτήτων και αποτελεί σημαντικό σημείο εκκίνησης. Στόχος είναι η ποιοτικότερη εκπαίδευση, η ευκολότερη πρόσβαση και το χαμηλότερο όριο ηλικίας στα 3 έτη.
3. Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς
4. Ανοικτή και καινοτόμος εκπαίδευση και κατάρτιση
5. Ευρεία υποστήριξη των εκπαιδευτικών
6. Διαφάνεια και αναγνώριση δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων ώστε να

διευκολύνεται η κινητικότητα του προσωπικού

7. Βιώσιμες επενδύσεις, ποιότητα και αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) 2015).

Όσον αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών και τη γλωσσική πολυμορφία, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεργάζεται με τις εθνικές κυβερνήσεις έτσι ώστε να βελτιωθούν οι βασικές γλωσσικές δεξιότητες βοηθώντας τα κράτη-μέλη να εφαρμόσουν νέα εκπαιδευτικά εργαλεία, ενθαρρύνοντας την εκμάθηση περισσότερων της μίας ξένων γλωσσών και επιβραβεύοντας την καινοτομία στη διδασκαλία και εκμάθησή τους. Στόχος της Ε.Ε. είναι η συνύπαρξη πολλών γλωσσών στην Ευρώπη χωρίς αυτό να αποτελεί τροχοπέδη στην επικοινωνία των ανθρώπων ή σε δυσχέρεια στην επαγγελματική αποκατάσταση των κατοίκων της Ε.Ε.

Μέχρι σήμερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεργάζεται με το Συμβούλιο της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης (κύριος στόχος του οποίου είναι η καινοτομία στη διδασκαλία ξένων γλωσσών) με γλωσσικές υπηρεσίες των ευρωπαϊκών οργάνων και υλοποιεί δράσεις, στηρίζει πολιτικές και συμμετέχει σε ομάδες εργασίας.

Παρά τις εκτεταμένες επενδύσεις, πολλά από τα κράτη-μέλη με τα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις προκλήσεις της εποχής και στην αυξημένη ζήτηση σε γλωσσικές και όχι μόνο δεξιότητες. Ο στόχος του απόφοιτου της βασικής εκπαίδευσης που γνωρίζει άριστα 2 ξένες γλώσσες δεν έχει επιτευχθεί.

Με το βλέμμα στραμμένο στο 2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα προσπαθήσει να προωθήσει νέες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε οι γλωσσικές δεξιότητες να βελτιωθούν και να συνδεθούν με την απασχολησιμότητα και την ανταγωνιστικότητα. Κάποιες από αυτές τις νέες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους είναι οι ακόλουθες :

- Η χρήση H/Y (CALL)¹⁸ στην εκμάθηση ξένων γλωσσών
- Η ένταξη της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στις γενικότερες στρατηγικές για τις δεξιότητες (π.χ. Ευρωπαϊκός Χώρος Δεξιοτήτων και Επαγγελματικών Προσόντων
- Μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεγγύη στα σχολεία μέσω της αναγνώρισης της γλώσσας των μεταναστών

¹⁸ Computer Assisted Language Learning

- Αποτελεσματικότερη διδασκαλία μέσω της ολοκληρωμένης εκμάθησης περιεχομένου και γλώσσας¹⁹

Πρέπει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό, ότι οι άριστες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αφορούν και ιδιώτες και επιχειρήσεις, διότι, λόγω της έλλειψης σε γλωσσικές δεξιότητες, πολλές επιχειρήσεις αδυνατούν να συνάψουν σημαντικές για την ανάπτυξή τους συμφωνίες. Για το λόγο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεργαζόμενη με τα κράτη-μέλη και στο χώρο της εκπαίδευσης και στην αγορά εργασίας εκδίδει το πρόγραμμα «Πανόραμα Δεξιοτήτων», όπου περιγράφονται οι αναγκαίες δεξιότητες σε διάφορους κλάδους αλλά και οι ανάγκες σε γλωσσικές δεξιότητες.

Επίσης, ένα ακόμη πρόγραμμα είναι το ESCO ²⁰, το οποίο αποτελεί μέρος της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», δηλαδή, την ατζέντα της Ε.Ε. για την ανάπτυξη και την απασχόληση μέσα στην τρέχουσα δεκαετία. Στο ESCO υπάρχουν πληροφορίες για δεξιότητες, ικανότητες και προσόντα σε διάφορα επαγγέλματα στην Ε.Ε. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκπαίδευση και Κατάρτιση)

4.3.4 Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ)

Το ΚΕΠΑ²¹ δημιουργήθηκε το Νοέμβριο του 2001 και είναι το αποτέλεσμα συστηματικής και μακρόχρονης έρευνας. Αποτελεί ένα πλαίσιο αναφοράς που παρέχει μια βάση συνοχής και διαφάνειας για την επεξεργασία των σχολικών εγχειριδίων και των κατευθυντήριων γραμμών των αναλυτικών προγραμμάτων, το σχεδιασμό του υλικού της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης της ικανότητας χειρισμού μιας ξένης γλώσσας. Χρησιμοποιείται από τις χώρες της Ε.Ε. αλλά και σε άλλες ηπείρους. (Council of Europe, Common European Framework of Reference for Language)

Από το 1991²² το ΚΕΠΑ κρίθηκε απαραίτητο για τη γλωσσική εκμάθηση σε όλα τα επίπεδα γιατί με τον τρόπο αυτό θα ήταν εφικτή η συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των κρατών-μελών. Θα υπήρχε, επίσης, μία κοινή βάση για την αξιολόγηση και

¹⁹ Πρόκειται για τη χρήση μιας ξένης γλώσσας για τη διδασκαλία ενός ετέρου γνωστικού αντικειμένου (π.χ. τη διδασκαλία της ιστορίας στην αγγλική γλώσσα στην Ελλάδα) χωρίς ο διδάσκων να είναι καθηγητής ξένων γλωσσών. Μπορεί να είναι φυσικός ομιλητής ή δίγλωσσος ή άπταιστος ομιλητής. Ο διδασκόμενος ωφελείται αποκτώντας διπλές γνώσεις και η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται με επιτυχία σ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης τα τελευταία 10 χρόνια

²⁰ Ευρωπαϊκή ταξινόμηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και επαγγελματιών

²¹ Common European Framework for Languages – CEFR

²² Διακυβερνητικό Συμπόσιο στο Ruschlikon της Ελβετίας με θέμα «Διαφάνεια και συνοχή στη γλωσσική εκμάθηση στην Ευρώπη : Στόχοι, αξιολόγηση, πιστοποίηση»

την αναγνώριση των πιστοποιητικών γλωσσομάθειας και θα βοηθούσε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να προσδιορίσουν τις προσπάθειές τους σε μία κοινή βάση. Κρίθηκε απαραίτητο, ενόψει των γενικότερων κοινωνικών και πολυπολιτισμικών αλλαγών και της κινητικότητας, η εκμάθηση γλωσσών να προσβλέπει στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, προωθώντας το σεβασμό και την αμοιβαία κατανόηση. Η εκμάθηση γλωσσών επρόκειτο να αποτελεί μία διά βίου διαδικασία, όπου το ζητούμενο πια θα ήταν η πολλαπλογλωσσικότητα²³ εξαιτίας της πολλαπλοπολιτισμικότητας²⁴ και η γλώσσα, ως το βασικότερο στοιχείο ενός πολιτισμού θα αποτελούσε το κύριο μέσο πρόσβασης στη νέα αυτή πραγματικότητα. (Common European Framework)

Το 2008, η Επιτροπή των Υπουργών συστήνουν στα κράτη-μέλη να εντάξουν το ΚΕΠΑ στα εθνικά εκπαιδευτικά τους συστήματα λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες (εθνικές, τοπικές, περιφερειακές) που ισχύουν στην επικράτειά τους έτσι, ώστε να προωθηθεί η γλωσσική πολυμορφία. Εξέδωσε, για το σκοπό αυτό, γενικές αρχές και μέτρα, που θα έπρεπε να τηρούνται από τις αρμόδιες για τη γλωσσική εκπαίδευση αρχές του κάθε κράτους-μέλους.

Οι γενικές αυτές αρχές, ουσιαστικά, δημιουργούν τις συνθήκες για να αποτελέσει το ΚΕΠΑ ένα αμοιβαίο τρόπο αναγνώρισης των γλωσσικών προσόντων για όλα τα κράτη-μέλη. Για να είναι αυτό εφικτό, πρέπει να χαραχθούν οι ανάλογες πολιτικές αναφορικά με τη γλώσσα, δηλαδή την ανάπτυξη της διδακτέας ύλης και των εκπαιδευτικών βιβλίων, την επιμόρφωση των διδασκόντων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των διδασκομένων. (Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, 2013)

Το 2009, το Συμβούλιο της Ευρώπης, μέσω ενός εγχειριδίου, συνδέει τις εξετάσεις γλωσσομάθειας με το ΚΕΠΑ και παρέχει βοήθεια στους διοργανωτές και αξιολογητές των εξετάσεων μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες. Συγκεκριμένα, ορίζονται έξι επίπεδα γλωσσομάθειας (A1, A2, B1, B2, C1, C2)²⁵ από τα οποία κρίνεται η επάρκεια των

²³ Πολυγλωσσία : γνώση ή συνύπαρξη ενός αριθμού γλωσσών μέσα σε μία κοινωνία

Πολλαπλογλωσσία : Η ικανότητα που αναπτύσσει το άτομο να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με ένα συγκεκριμένο ομιλητή, έχοντας βιώσει πολιτισμικά στοιχεία ενός λαού σε σχέση με τη γλώσσα και η ικανότητά του να συναρμολογεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες αυτές με τέτοιο τρόπο, ώστε οι γλώσσες να αλληλοσχετίζονται και να οδηγούν στην επιτυχή αλληλοκατανόηση σε διαφορετικές περιστάσεις.

²⁴ Συνύπαρξη πολλών λαών οι οποίοι αντιπαρατίθενται και αλληλεπιδρούν ενεργά μεταξύ τους, δημιουργώντας νέες πολυπολλαποπολιτισμικές ικανότητες

²⁵ Το επίπεδο A1(Breakthrough) και A2(Waystage) χαρακτηρίζει το μαθητή «βασικό χρήστη»

γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών μέσα από κοινά για όλους κριτήρια. Ταυτόχρονα, παρέχονται κλίμακες περιγραφικών της γλωσσικής ικανότητας. Κύριος στόχος του ΚΕΠΑ είναι να παρέχει μία διαδικασία διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης ενιαία εφαρμοσμένη για όλες τις γλώσσες στην Ευρώπη.

4.4 Κοινωνικές ανάγκες γλωσσομάθειας

Το βασικό ερώτημα που τίθεται, όταν αναλογιζόμαστε την διαμόρφωση μιας εθνικής ξενόγλωσσης πολιτικής με βάση τις κοινωνικές ανάγκες που υπάρχουν (εθνικά και διεθνώς), είναι αν τελικά οι γλωσσικές ανάγκες διαμορφώνουν και συντελούν στη χάραξη μίας πολιτικής ή αν οι γλωσσικές ανάγκες διαμορφώνονται από τη συγκεκριμένη πολιτική επιλογή.

Αυτό που σίγουρα έχει σημασία είναι ότι κατά τον Lewis (1981) «καμία πολιτική για τη γλώσσα δεν θα καταστεί πετυχημένη εάν δεν επιτελέσει τρεις βασικούς στόχους : να συνυπολογίσει τις στάσεις όσων εμπλέκονται, να πείσει τους περισσότερους για την ορθότητα της πολιτικής και να προσπαθήσει να αμβλύνει τις αρνητικές στάσεις ή τις αιτίες διαφωνίας για την ορθότητα της προτεινόμενης πολιτικής.»

Μία εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική θα πρέπει να εξελίσσει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να δημιουργεί ολοκληρωτικές αλλαγές στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και να ανταποκρίνεται στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής που εφαρμόζουν όλα τα κράτη-μέλη για την προώθηση της πολυγλωσσίας. Επίσης, η διερεύνηση των κοινωνικών αναγκών ως προς τη γλωσσομάθεια μπορεί να βασιστεί σε πολλούς παράγοντες που τις διαμορφώνουν. Μερικοί από τους παράγοντες αυτούς είναι η γλωσσική κουλτούρα, η εθνική γλωσσική πολιτική, η κοινωνική συνοχή, οι οικονομικές συνθήκες, ο γλωσσικός πλούτος και ο γενικός προσανατολισμός της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνεκτιμώντας τις παραπάνω συνιστώσες και λαμβάνοντας υπόψη την τάση της Ευρώπης για άνοιγμα του ορίζοντά της προς την πολυγλωσσία, διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν αποτελεί, πλέον, μία απλή προσωπική επιλογή ευχαρίστησης

Το επίπεδο B1(Threshold) και B2 (Vantage) χαρακτηρίζει το μαθητή «Ανεξάρτητο χρήστη»
Το επίπεδο C1 (Effective Operational Proficiency) και C2 (Mastery) χαρακτηρίζει το μαθητή «Ικανό χρήστη»

και ενασχόλησης, αλλά, αφενός, μία αναγκαιότητα, ένα μελλοντικό προσόν που θα αποτελεί ένα διαβατήριο για μία θέση στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Αφετέρου, η γλωσσομάθεια διευρύνει την κριτική ικανότητα του ατόμου και δημιουργεί νέα μονοπάτια και νοητικές δεξιότητες. Ερχόμενος κάποιος σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, με νέους τρόπους και συνθήκες διαβίωσης συνειδητοποιεί ότι η διαφορετικότητα είναι σεβαστή, αμβλύνεται η δυσχέρεια κατανόησης και επαναπροσδιορίζονται στάσεις ζωής. Η γλωσσομάθεια είτε για επαγγελματικούς λόγους είτε για λόγους προσωπικής εξέλιξης διαφαίνεται επιτακτική για όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε.

4.5 Γλωσσομάθεια και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως σήμερα

Το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει μέχρι σήμερα τη διδασκαλία τριών μόνο ξένων γλωσσών (αγγλικά γερμανικά και γαλλικά) συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση της ανισότητας «ισχυρών»-«ασθενών» γλωσσών 12 εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Αγγλική γλώσσα έκανε την πρώτη εμφάνισή της στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Τα αναλυτικά Προγράμματα ως και τα 1997 επικεντρωνόταν σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας με κύριο ζητούμενο την επίτευξη των στόχων χωρίς η μαθησιακή διαδικασία να παίζει σημαντικό ρόλο.

Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά την περίοδο 1997-2003 η εκμάθηση ξένων γλωσσών συνδέθηκε με την άμεση αναγκαιότητα διεθνούς επικοινωνίας και η διδασκαλία αλλάζει μορφή. Από την παροχή γνώσεων που αντανakλούσε στην πνευματική καλλιέργεια και την κοινωνική θέση ενός ατόμου, έμφαση δίνεται στην υψηλή γνώση σε μια τουλάχιστον διεθνής γλώσσα, δηλαδή στην ικανότητα επικοινωνίας και να αποκτούν εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες που θα κατείχε κι ένας φυσικός ομιλητής της γλώσσας-στόχου.

Η Αγγλική γλώσσα διδασκόταν στην Δ', Ε', ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου για 3 ώρες εβδομαδιαίως με σκοπό να συνδέεται με το Γυμνάσιο με ενιαίο εξαετές πρόγραμμα σπουδών. Το 2001 άρχισε η διδασκαλία της και στη Γ' τάξη με τρεις ώρες την εβδομάδα. Βέβαια, λόγω των απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών τα 1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια δεν είχαν την ευκαιρία αυτή, διότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να συμπληρώσουν πλήρες ωράριο. Για την αποφυγή δημιουργίας ανισοτήτων εφαρμόστηκε η δυνατότητα εξ' αποστάσεως διδασκαλίας στα απομακρυσμένα σχολεία. (Τοκατλίδου 2008)

Από το 2003 και μετά εφαρμόζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), όπου είναι εμφανές ότι οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύσσουν άλλες δεξιότητες μέσα από τη διαθεματική χρήση της γλώσσας, όπως να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται, να μπορούν να εξελίσσονται διαρκώς κ.α.

Οι βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ΔΕΠΠΣ είναι:

1. Η κατάκτηση της δομής της γλώσσας, ώστε ο μαθητής να μπορεί να ανταπεξέρχεται σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή κατάσταση
2. Η πολυγλωσσία, έτσι ώστε οι μαθητές να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα
3. Η αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από τη συμβίωση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και σε διαφορετικές κουλτούρες. (Παλαπάνη 2016-17)

Το 2005 εισάγεται πιλοτικά η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας σε 210 Δημοτικά Σχολεία της χώρας και τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008 το πρόγραμμα επεκτείνεται σε σχολεία μεγαλύτερα από 6/θέσια. Απευθύνεται σε μαθητές της Ε' και της ΣΤ' του Δημοτικού Σχολείου για 2 ώρες εβδομαδιαία συγκροτώντας τμήματα 5-8 ατόμων κατ' ελάχιστον ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου. (Τοκατλίδου 2008)

Το 2010-2011 το Υπουργείο Παιδείας εφάρμοσε ένα ευρύ πειραματικό πρόγραμμα, μέρος του οποίου ήταν να επεκταθεί η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου για 2 ώρες εβδομαδιαία (ΦΕΚ 1327/16-6-2011 Αριθμ. Φ.12/520/61575/Γ1) σε 800 ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)²⁶ με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ε.Ε. Το πρόγραμμα αυτό επεκτάθηκε το 2011-2012 σε 961 σχολεία ΕΑΕΠ. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος αυτού υπήρχαν αρκετοί ενδοιασμοί από το Υπουργείο Παιδείας, την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και το ευρύτερο κοινό (γονείς, κηδεμόνες, μαθητές) για το αν ένα τέτοιο εγχείρημα θα ήταν κατάλληλο για αυτή την ηλικία. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, παρουσιάστηκαν στοιχεία από πολλές Ευρωπαϊκές χώρες που ήδη διδάσκουν ξένες γλώσσες όλο και νωρίτερα, με κάποιες να αρχίζουν ακόμη και από το νηπιαγωγείο. Όμως, οι ίδιοι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνάμα διαπίστωναν ότι οι ίδιοι οι μαθητές ανταποκρινόταν στους στόχους του προγράμματος, με αποτέλεσμα να αρχίσουν οι συζητήσεις για αύξηση των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας, ή εξέφρασαν φόβους μήπως δεν συνεχιστεί και αισθανόταν περήφανοι για τις επιπρόσθετες γνώσεις των παιδιών τους.

²⁶ ΦΕΚ 804/9-6-2010 τ. Β'

Το Πρόγραμμα Σπουδών βασίζει τα θεμέλιά του στις αρχές του πολυγραμματισμού και το μαθησιακό υλικό που διαθέτει απευθύνεται ειδικά στους μικρούς μαθητές στοχεύοντας στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας με τον άλλο, όχι ως φυσικός ομιλητής, αλλά μέσα από ένα διαπολιτισμικό ήθος επικοινωνίας. Επίσης, στοχεύει σε κοινωνικούς γραμματισμούς που οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει στην μητρική τους γλώσσα. Οι δραστηριότητες που απευθύνονται στους μαθητές της ηλικίας αυτής, ειδικά σχεδιασμένες και δοκιμασμένες στην τάξη, είναι παιγνιώδεις και διασκεδαστικές και αφορούν θέματα που βρίσκονται μέσα στα ενδιαφέροντά τους (π.χ. οικογένεια). Οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν, οι ίδιοι, το εκπαιδευτικό υλικό και υπάρχει ειδική διαδικτυακή πύλη, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιμορφώνονται, να βρίσκουν πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό ή για να παρέχεται ενημέρωση στους γονείς.

Το 2016, λόγω της οικονομικής κρίσης, το Υπουργείο Παιδείας με την αρ. πρωτ. Φ12/657/7069/Δ1 απόφασή του εφαρμόζει τον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου για όλα τα από 4/θέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία, ακυρώνοντας το πρόγραμμα (και την επωνυμία ΕΑΕΠ). Η απόφαση αυτή περιλαμβάνει πίνακες με το αναμορφωμένο διδακτικό ωράριο καθώς και ωρολόγιο πρόγραμμα για τα επόμενα δύο σχολικά έτη.

Η διδασκαλία της Αγγλικής περιορίζεται σε 1 ώρα εβδομαδιαία στην Α΄ και στη Β΄ τάξη ενώ σε 3 στις υπόλοιπες τάξεις. Η δεύτερη ξένη γλώσσα (Γερμανικά ή Γαλλικά) που διδάσκεται σε Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη για 2 ώρες εβδομαδιαία, επιλέγεται από τους μαθητές κατά πλειοψηφία δηλώσεων. Σε περίπτωση ισοψηφίας των προτιμήσεων των μαθητών, η 2^η ξένη γλώσσα που θα διδαχθεί είναι εκείνη για την οποία υπάρχουν διαθέσιμες ώρες στην οικεία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Υπουργείο Παιδείας 2016)

Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι από το σχολικό έτος 2016-2017 εφαρμόζεται το νέο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες, το ΕΠΣ-ΞΓ (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών) ενιαία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Είναι ένα διαφορετικό πρόγραμμα σε σχέση με τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα που ίσχυαν διότι:

- είναι κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται ή θα διδαχθούν στο μέλλον
- είναι δομημένο βάσει των χαρακτηριστικών γλωσσικής επάρκειας που πρέπει να έχει ένας γνώστης μιας ξένης γλώσσας στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας από Α1 έως Γ2 και συνδέεται με τα επίπεδα του ΚΠΓ²⁷

11. Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ). Είναι η πιστοποίηση διαφορετικών επιπέδων γνώσης της γλωσσικής επάρκειας με εξετάσεις που διοργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με την Κεντρική Εξεταστική Επιτροπή, μέλη της οποίας είναι μέλη ΔΕΠ των ελληνικών Πανεπιστημίων, και την

- δεν υπάρχει ανάγκη αλλαγής διότι δεν διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαθμίδα,
- είναι ομοιογενές και δεν περιγράφει δεξιότητες και στρατηγικές από μέρους του μαθητή, αλλά στόχους που πρέπει να προϋποθέτει η γλωσσική επάρκειά του ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας
- έχει τη λογική της εφαρμογής σε μαθητές ίδιου επιπέδου, αλλά όχι απαραίτητα της ίδιας τάξης, διότι μέχρι τώρα μαθητές πολλαπλών ταχυτήτων σε γλωσσική επάρκεια αναγκαζόταν να διδάσκονται στο ίδιο τμήμα, πράγμα που δημιουργούσε μεγάλη ανομοιογένεια και αρνητικές συνθήκες μάθησης
- βελτιώνεται συνεχώς μέσω παρακολούθησης και μέτρησης των αποτελεσμάτων εφαρμογής του. (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες ΕΠΣ-ΞΓ-ΕΚΠΑ)

Κάποια άλλα θετικά βήματα προς την αναβάθμιση της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι το Υπουργείο Παιδείας:

- δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την σύνδεση της ξένης γλώσσας με την τεχνολογία, μέσω ειδικά διαμορφωμένων πλατφορμών, τόσο σε επίπεδο προετοιμασίας όσο και σε επίπεδο εξετάσεων για την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας
- θα προχωρήσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του νέου προγράμματος και της διαφοροποιημένης μάθησης και εκπαίδευσης
- σταδιακά θα δώσει τη δυνατότητα στα σχολεία να μπορούν να αυτονομηθούν ως προς τις ανάγκες των μαθητών τους μέσω της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης

Παρά, όμως, τα βήματα βελτίωσης και τη δημόσια δαπάνη και χρηματοδότηση της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στα σχολεία δεν φαίνεται να αποκομίζονται τα επιθυμητά αποτελέσματα, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές δεν αποκτούν το προσδοκώμενο επίπεδο γνώσης, το οποίο η κοινωνία επιδιώκει μέσω του δημόσιου σχολείου. Αυτό έχει, σαν αποτέλεσμα, οι γονείς να επιλέγουν την ιδιωτική οδό (φροντιστήρια, ιδιαίτερα) και μάλιστα, σε πολλές πια περιπτώσεις, από τη νηπιακή ηλικία με ανάλογη, φυσικά, ετήσια δαπάνη (δηλαδή δίδακτρα και βιβλία) για την ήδη πληγείσα οικονομικά ελληνική οικογένεια. Οι Έλληνες γονείς θεωρούν ότι οι γλώσσες είναι απαραίτητο προσόν για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και πλεονέκτημα στην απαιτητική αγορά εργασίας

αρμόδια Διεύθυνση Πιστοποίησης της Γνώσης Ξένων Γλωσσών. Είναι ένα σύστημα αξιολόγησης που προάγει την ατομική και κοινωνική πολυγλωσσία στην Ελλάδα, την επαγγελματικής κινητικότητα, δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές, εργασιακές και κοινωνικές ανάγκες της χώρας αλλά και της Ευρώπης και η επιτυχία στις εξετάσεις αποτελεί επαγγελματικό εφόδιο (ΚΠΓ 2008)

του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου. Για το λόγο αυτό επιλέγουν να επενδύσουν στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας των παιδιών τους, εφόσον το δημόσιο σχολείο αδυνατεί να ανταποκριθεί στην κοινωνική αυτή ανάγκη.

Αφενός οι ελάχιστες ώρες διδασκαλίας, αφετέρου η γλωσσική απόκλιση μεταξύ της ίδιας τάξης ή τμήματος (λόγω της εξωσχολικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης) και ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε κάθε τμήμα δεν βοηθούν τον εκπαιδευτικό να δώσει τον καλύτερό του εαυτό, αφού οι προσπάθειές του για διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εκ των προτέρων καταδικασμένες.

Τέλος, οι ευκαιρίες που θα μπορούσαν να έχουν οι μαθητές στη γλωσσομάθεια και στην διαπολιτισμικότητα μέσα από προγράμματα ανταλλαγής εκπαιδευτικών και μαθητών ή από τη συνεργασία με σχολεία ολόκληρης της Ευρώπης έχει ελάχιστη απήχηση στα ελληνικά σχολεία, λόγω της δυσκολίας της διαδικασίας συμμετοχής αλλά και την παντελή έλλειψη κινήτρων για όλους. (Εκθεση ΙΕΠ 2017)

4.6 Η σπουδαιότητα της Αγγλικής γλώσσας

“Τα όρια του κόσμου μου είναι τα όρια της γλώσσας μου,” κατά τον Wittgenstein. “Αυτό σημαίνει, γνωρίζω τον κόσμο όσο μου επιτρέπουν οι γλωσσικές μου ικανότητες-επικοινωνώ με τον κόσμο και τα πράγματα στον βαθμό που έχω τις γλωσσικές προϋποθέσεις. Οι δυνατότητες της διάνοιας του ανθρώπου εξαρτώνται από το επίπεδο της γλώσσας που είναι σε θέση να μεταχειρίζεται.”

Η Αγγλική γλώσσα μιλιέται ως δεύτερη ξένη γλώσσα από περίπου 950 εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως. Αν προσθέσουμε και τους 427 εκατομμύρια ομιλητές, που έχουν μητρική τους γλώσσα την Αγγλική, ο αριθμός ανέρχεται στα 1,4 δις ομιλητών που τη χειρίζονται και την κατανοούν.

Η παγκόσμια αυτή εξάπλωσή της ήταν αφενός αποτέλεσμα του ιμπεριαλισμού (αποικιοκρατία), αφετέρου, και σε μετέπειτα στάδιο, αποτέλεσμα της πολιτισμικής, πολιτικής και οικονομικής υπεροχής της Αμερικής.

Στην περίοδο της ακμής της (1922), η Βρετανική Αυτοκρατορία ήταν η μεγαλύτερη στην ιστορία, καλύπτοντας το $\frac{1}{4}$ της γης με πληθυσμό 450 εκατομμύρια ανθρώπους. Ο πρωταρχικός σκοπός εκπαίδευσης στις αποικίες ήταν η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Η μελλοντική οικονομική ή ακαδημαϊκή επιτυχία εξαρτιόνταν από την ικανότητα στην χρήση της Αγγλικής γλώσσας. (Raine 2012)

Μετά το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, η Αγγλική, ως επίσημη γλώσσα, κατείχε όλο και μικρότερη εδαφική έκταση ανάμεσα στις πρώην αποικίες της Βρετανικής Αυτοκρατορίας, ενώ η σπουδαιότητά της και ο αριθμός των ομιλούντων την Αγγλική γλώσσα αυξανόταν ραγδαία. Γύρω στο 1935, τα Αγγλικά ήταν η επίσημη γλώσσα του ¼ της επιφάνειας της γης. Καθώς οι βρετανικές αποικίες ανεξαρτητοποιούνταν, η Αγγλική συνέχιζε να χρησιμοποιείται και να διατηρεί την επιρροή της. Σε πολλές από τις νέες αυτές χώρες, είναι είτε η βασική γλώσσα είτε μια απαραίτητα δεύτερη γλώσσα στα σχολεία στα δικαστήρια και στις επιχειρήσεις. Η έκταση της χρήσης της εξαρτάται κάθε φορά από την τοπική ιστορία και την ισχύουσα κυβερνητική πολιτική, αν και χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και οι εθνικές γλώσσες χωρίς, όμως, να υπάρχει καμιά πρόθεση να αντικατασταθεί η Αγγλική. Μερικές αιτίες για την κυριαρχία της είναι η τάση της για αναζήτηση νέων ταυτοτήτων, η δυνατότητά της και η προσαρμοστικότητά της.

Η παγκόσμια εμβέλεια της Αμερικανικής πολιτισμικής, πολιτικής και οικονομικής επιρροής βοήθησε στην κυριαρχία της αγγλικής τον 20^ο και 21^ο αιώνα. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 η εκρηκτική ανάπτυξη του διαδικτύου κατέστησε την Αγγλική ως «παγκόσμια» γλώσσα. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας στις Η.Π.Α. την όρισε ως την κυρίαρχη γλώσσα του διαδικτύου.

Η πρωταρχική θέση της Αγγλικής στη διεθνή επικοινωνία οφείλεται και στα εξής θετικά της στοιχεία :

- Το μέγεθος και η ανάμεικτη καταγωγή του λεξιλογίου της
- Ταξινομείται στις Γερμανογενείς γλώσσες ως προς τη γραμματική της δομή αλλά και ως προς ένα μέρος του λεξιλογίου της, παρόλο που πάνω από το μισό λεξιλόγιό της προέρχεται από τα Λατινικά και τις παράγωγες των Λατινικών Ευρωπαϊκών γλωσσών, δηλαδή Ισπανικά, Γαλλικά, Ιταλικά και Πορτογαλικά. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η Αγγλική γλώσσα τείνει να ξεπερνά τους γλωσσικούς της πόρους και να δανείζεται ετερογενείς λέξεις από άλλες γλώσσες και να τις αφομοιώνει στο λεξιλόγιό της κατά τέτοιο τρόπο που μόνο ένας επαγγελματίας γλωσσολόγος θα γνώριζε την καταγωγή τους.
- Η απλή κλίση των μερών του λόγου που την απαρτίζουν. Τα ουσιαστικά κλίνονται μόνο ως προς τη διαφοροποίηση του ενικού-πληθυντικού, τα επίθετα δεν έχουν καταλήξεις, ενώ τα ρήματα δεν κλίνονται στα περισσότερα πρόσωπα. Από την πλευρά του μαθητή μιας ξένης γλώσσας αυτό το χαρακτηριστικό διευκολύνει τη διαδικασία εκμάθησής της.

- Το ουδέτερο γένος. Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές γλώσσες ο μαθητής μαθαίνει και τη σημασία του ουσιαστικού και το γένος του. Στην Αγγλική γλώσσα το γένος κάθε ουσιαστικού καθορίζεται από τη σημασία του. Όλα τα έμβια όντα είναι θηλυκά ή αρσενικά ανάλογα με το φύλο, ενώ όλα τα άλλα είναι ουδέτερα.

Αφετέρου, μερικές από τις μεγάλες δυσκολίες που αντιμετωπίζει κανείς στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας είναι :

- Οι ιδιωματικές φράσεις: Βασίζονται περισσότερο στη μνήμη παρά στη λογική μετάφραση
- Η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην ορθογραφία και την προφορά των λέξεων, η οποία, πολλές φορές, δεν αντιστοιχεί στον ήχο των φωνηέντων (ή και των συμφώνων) (Baugh & Cable 2002).
- Παρά τις δυσκολίες εκμάθησής της, αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι σήμερα η Αγγλική γλώσσα ανήκει στην κατηγορία των «ισχυρών»²⁸ γλωσσών.

Η δύναμη που διαθέτει στην παγκόσμια αγορά και η κυριαρχία της χρήσης της σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς την έχουν παγιώσει στη συνείδηση των ανθρώπων με αποτέλεσμα η εκμάθησή της να αποτελεί πόλο έλξης και πλεονέκτημα για κάθε μελλοντικό ομιλητή της.

Τέλος, αν λάβουμε υπόψη μας ότι :

- το επίπεδο των γλωσσικών ικανοτήτων παρουσιάζει άνοδο όσο μικρότερος αρχίζει κανείς την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και όσο πιο διαρκής είναι αυτή
- ως ένας διαφορετικός κώδικας επικοινωνίας συμβάλλει στην εδραίωση της μητρικής γλώσσας αλλά καλλιεργεί και τη γλωσσική παιδεία γενικότερα
- η συνεχής ανάγκη για αυξανόμενα προσόντα στην εκμάθηση γλωσσών λόγω της διεθνούς αγοράς εργασίας θα επιφέρει άνθηση στην κατάκτηση των «ισχυρών» γλωσσών με πρώτη την αγγλική
- τη γενίκευση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας από τις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βασική εκπαίδευση)
- το γεγονός ότι η γνώση της Αγγλικής πράγματι αποτελεί επαγγελματικό προσόν τότε

²⁸ Στο παρελθόν η κάθε γλώσσα χαρακτηριζόταν ως «ισχυρή» ή «ασθενής» με βάση τη σχέση «εξουσιαστή» - «εξουσιαζόμενου», δηλαδή βάσει των κατεκτημένων εδαφών. Τους τελευταίους αιώνες η κάθε εθνική γλώσσα θεωρείται «ισχυρή», βάσει της οικονομικής και πολιτισμικής ανωτερότητάς της έναντι κάποιας άλλης και, φυσικά, των πολιτικών που χρησιμοποιεί και των επιρροών που διαθέτει για την επικράτησή της. (Χατζησαββίδης (1999)

η Αγγλική γλώσσα θα αποτελεί μια *lingua franca*²⁹ διότι, μέσω αυτής, οι περισσότεροι πολίτες της Ε.Ε. θα μπορούν να επικοινωνήσουν, σε προφορικό επίπεδο ή σε γραπτό λόγο, από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα. (Λάζος 1999)

Όσον αφορά την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αρχίζουν σιγά-σιγά να συντάσσονται με το γενικό πλαίσιο των αποφάσεων της Ε.Ε. για την πολυγλωσσία στην Ευρώπη και να χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούν την ένταξη των ξένων γλωσσών στο πρόγραμμα εκπαίδευσης της προσχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με δημοσιευμένη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, πολλές χώρες τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζουν τα οφέλη της εκμάθησης ξένων γλωσσών στην προσχολική ηλικία και έχουν μειώσει την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκμάθησής τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012).

Η αναγκαιότητα αυτή γίνεται εμφανής στις αποφάσεις του ΣτΕ όσον αφορά τα παιδιά των μεταναστών έτσι ώστε να τους παρέχονται πλούσια γλωσσικά περιβάλλοντα και να επιτευχθεί ευκολότερα η ενσωμάτωσή τους. Τα νηπιαγωγεία ή αλλιώς σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούνται χώροι όπου μέσα από το παιχνίδι, τις πολλές ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και τις ευκαιρίες για ανακαλυπτική μάθηση προωθείται η διαπολιτισμικότητα και η πολλαπλογλωσσία επιτυχέστερα από κάθε άλλη βαθμίδα.

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε μόνο στη δημόσια εκπαίδευση (τα ποσοστά θα ήταν σίγουρα αυξημένα αν συμπεριλαμβανόταν και η ιδιωτική εκπαίδευση), επτά χώρες (από τις 32) έχουν εισάγει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στους δημόσιους παιδικούς σταθμούς. Οι χώρες αυτές είναι οι παρακάτω:

- Βοσνία-Ερζεγοβίνη, όπου διδάσκεται η αγγλική, η γαλλική και η γερμανική γλώσσα
- Χώρα των Βάσκων, όπου διδάσκεται μόνο η αγγλική
- Βουλγαρία, με πρώτη την αγγλική και επίσης, την γαλλική, γερμανική, ιταλική, ρωσική και ισπανική γλώσσα
- Καταλονία, με αποκλειστική την αγγλική γλώσσα
- Εσθονία, όπου διδάσκονται η αγγλική, η γερμανική, η γαλλική και η ρωσική γλώσσα
- Ισπανία, όπου διδάσκεται κυρίως η αγγλική (σε κοινότητες της Μαδρίτης και της Valencia διδάσκεται επιπλέον η γαλλική, ενώ στη Σεβίλλη η γερμανική)

²⁹ Η γλώσσα που χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ ομιλητών που δεν έχουν κοινή μητρική γλώσσα. Ως συνώνυμοι όροι χρησιμοποιούνται οι : «κοινή γλώσσα», «βοηθητική γλώσσα» ή «γλώσσα συνεννόησης».

- Ουκρανία, όπου διδάσκονται η αγγλική, η γαλλική και η γερμανική γλώσσα

Εδώ φαίνεται ξεκάθαρα η υπεροχή της Αγγλικής γλώσσας στην επιλογή διδασκαλίας ξένων γλωσσών στη βαθμίδα αυτή με τα γαλλικά, τα ισπανικά, τα γερμανικά και τα ρωσικά να ακολουθούν.

Επίσης, 17 χώρες/περιφέρειες παρέχουν διδασκαλία μειονοτικών ή περιφερειακών γλωσσών στη δημόσια προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης με την Ουγγαρία και την Ιταλία να πρωτοστατούν με 10-11 γλώσσες. (Cambridge University Press, 2012)

Η Ε.Ε έχει εκδώσει ένα εγχειρίδιο πρακτικών για την εκμάθηση γλωσσών στην βαθμίδα προσχολικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του Προγράμματος ET 2020, όπου περιγράφεται αναλυτικά η δομή, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες γι' αυτό το εγχείρημα.

Παρ' όλα αυτά όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η προσπάθεια βρίσκεται ακόμη σε ερευνητικό στάδιο με ελάχιστα βήματα προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής προοπτικής μιλώντας πάντα για το δημόσιο σχολείο. Εξαίρεση αποτελούν κάποια πρότυπα νηπιαγωγεία, πολλά ιδιωτικά σχολεία και κέντρα ξένων γλωσσών που παρέχουν ελκυστικές ευκαιρίες εκμάθησης ξένων γλωσσών (με προτεραιότητα στην αγγλική) στην ηλικία αυτή

4.7 Μεθοδολογία

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση και την κριτική θεώρηση των προσεγγίσεων και μεθόδων που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν αλλά και στις πιο σύγχρονες που επικρατούν στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και κρίνονται κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών του Νηπιαγωγείου, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας κάποια πολύ βασικά σημεία που αφορούν κατά πρώτον την εφαρμογή ενός τέτοιου εγχειρήματος αλλά και κατά δεύτερον τον παράγοντα ηλικία. Η εκπαίδευση και η διδασκαλία των νηπίων διαφέρει κατά πολύ μεγάλο βαθμό από όλες τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό η μελέτη και ο σχεδιασμός της εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας σαν γνωστικό αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να στηριχθεί σε κάποιες πολύ βασικές αρχές της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης γιατί θα πρέπει να συντελεί θετικά προς την ομαλή ανάπτυξη των νηπίων.

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά στο τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά στην ηλικία των 5 ετών και τι μπορούν να κάνουν στην ηλικία των 8 ή των 10 ετών. Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στην ηλικία που ενδιαφέρει αυτήν την εργασία, υπάρχουν κάποια γενικά χαρακτηριστικά ικανοτήτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της

γλώσσας στην κάθε ηλικία, τα οποία αφορούν το «μέσο³⁰» νήπιο, και είναι τα εξής:

- Μπορούν να μιλήσουν για αυτό που κάνουν
- Μπορούν να επιχειρηματολογήσουν και να στηρίξουν την άποψή τους
- Μπορούν να αιτιολογήσουν με τη λογική
- Μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ζωνρή φαντασία τους
- Μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ευρεία κλίμακα τονισμού στη μητρική τους γλώσσα
- Μπορούν να αντιληφθούν την άμεση ανθρώπινη αλληλεπίδραση
- Αντιλαμβάνονται την ύπαρξη κανόνων και ότι πρέπει να ακολουθούνται
- Η αντίληψή τους συνδέεται κυρίως με τις αισθήσεις τους
- Έχουν πολύ μικρό χρόνο συγκέντρωσης
- Χρησιμοποιούν τη γλώσσα πολύ πριν αντιληφθούν τις δυνατότητές της
- Αγαπούν να μαθαίνουν πράγματα, ειδικά παίζοντας, και ο ενθουσιασμός τους έχει μεγαλύτερη διάρκεια αν τα επαινείς και τα επιβραβεύεις. Πάντα θυμούνται τα αρνητικά σχόλια, γιατί τα πιστεύουν πραγματικά. (Scott & Ytreberg, 1990)

Όλα τα παραπάνω σημαίνουν ότι για να μάθουν τα παιδιά, θα πρέπει να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας στον τρόπο που μαθαίνουν σε κάθε ηλικιακό στάδιο. Όσον αφορά τη γλώσσα, είτε αφορά τη μητρική είτε τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα (στην περίπτωση της εργασίας αυτής την δεύτερη/ξένη γλώσσα) τα παιδιά αντιγράφουν τους ήχους, τις κινήσεις και τις χειρονομίες που συλλαμβάνουν από τον ενήλικα, και αρχίζουν να τις αναπαράγουν, όχι απόλυτα σωστά στην αρχή αλλά με προοδευτική επιτυχία (Svecova, 2011). Στην επιτυχία αυτή, βέβαια, συμβάλλουν, όχι μόνο τα ηλικιακά ή αναπτυξιακά στάδια του παιδιού αλλά και άλλοι παράγοντες που την επηρεάζουν.

4.7.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που εμπλέκονται στην θετική ή αρνητική στάση απέναντι στην υιοθέτηση της πρώιμης εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Μερικοί από αυτούς είναι οι εξής:

Α) Η στάση του περίγυρου

Οι απόψεις της κοινωνίας στην οποία πρόκειται να λάβει χώρα η μαθησιακή διαδικασία

³⁰ Αναφερόμαστε στο γενικό κανόνα που ισχύει για την ηλικιακή αυτή περίοδο, λαμβάνοντας υπόψη τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού.

επηρεάζουν την άποψη της οικογένειας ως προς την υιοθέτησή της ή την απόρριψή της και την επικράτηση πιο «βασικών» γνώσεων. Η στάση της κοινωνίας επηρεάζεται από το πόσο σημαντική θεωρείται η εν λόγω γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεαστεί και η απόδοση του μαθητή στη γλώσσα αυτή ανάλογα με τη θετική ή αρνητική ενθάρρυνση που έχει λάβει.

B) Ο ξενόγλωσσος δάσκαλος

Η μάθηση στην ηλικία αυτή λαμβάνει χώρα μέσω του παιχνιδιού. Παιδιά και δάσκαλοι μαθαίνουν μαζί μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία, η οποία δεν σχετίζεται με την πειθαρχία και το «μάθημα» των άλλων βαθμίδων. Για το λόγο αυτό, ο ξενόγλωσσος δάσκαλος θα πρέπει να ηγείται του παιχνιδιού (δηλαδή να θέτει τους όρους) και να παίζει μαζί τους διαφορετικής γλώσσας παιχνίδια με πολύ ευχάριστο τρόπο, αναπτύσσοντας συναισθηματικούς δεσμούς με τους μικρούς μαθητές.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να «χτίζει» συνθήκες χρήσης της γλώσσας, όπου δεν θα υπάρχει εναλλακτική χρήση της μητρικής είτε είναι native speaker είτε όχι. Έτσι, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι υπερέχει μόνο αυτή η δυνατότητα επικοινωνίας.

Γ) Η στάση των συναδέλφων εκπαιδευτικών

Η στάση των άλλων συναδέλφων μπορεί να δημιουργήσει μια εσωτερική σύγκρουση στα παιδιά ως προς τη δική τους στάση προς τη γλώσσα. Για να μη συμβεί αυτό, ο ξενόγλωσσος δάσκαλος θα πρέπει να «κερδίσει» τους άλλους συναδέλφους συμμετέχοντας σε κάποια από τα μαθήματα ώστε να αλλάξουν τη στάση τους.

Δ) Το μέγεθος της ομάδας

Η υπερβολικά μικρή ομάδα δεν είναι ιδανική συνθήκη γιατί τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη μίμηση και την επανάληψη. Εάν είναι υπερβολικά μεγάλη, τότε η προσοχή τους αποσπάται και διακόπτεται η μαθησιακή διαδικασία. Το ιδανικό μέγεθος μιας ομάδας στην προσχολική ηλικία είναι 10.

Ε) Η διάρκεια και η ώρα του μαθήματος

Η διάρκεια του μαθήματος, σύμφωνα με την ικανότητα συγκέντρωσης των παιδιών στην ηλικία αυτή, θα πρέπει να κυμαίνεται στα 15-20 λεπτά 3-4 φορές την εβδομάδα είτε στην αρχή της ημέρας είτε το απόγευμα που τα παιδιά είναι ξεκούραστα και δεκτικά σε νέες γνώσεις.

Z) Ο χώρος διδασκαλίας

Όσο πιο ευχάριστος και λιγότερο θορυβώδης είναι ο χώρος που επιλέγεται για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών τόσο πιο συγκεντρωμένα και θετικά προσκείμενα προς το μαθητή θα είναι τα παιδιά. (Freudenstein, 1979)

4.7.2 Βασικές αρχές για την σωστή εφαρμογή της διαδικασίας

Για να χαρακτηριστεί αποτελεσματική η εκμάθηση της ξένης γλώσσας θα πρέπει να συνυπολογίζονται και να τηρούνται μερικές βασικές αρχές και να διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για μια τέτοια διαδικασία. Μερικές από αυτές τις αρχές είναι οι ακόλουθες:

A) ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα πρέπει να έχει κατάλληλα επιμορφωθεί, θα πρέπει να εφαρμόζει μια ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών γιατί απευθύνεται σε διάφορους τύπους μαθητών με διαφορετικές ανάγκες. Επίσης, θα πρέπει να εναλλάσσει ρόλους στην ομάδα που διδάσκει κάθε φορά και να επιλέγει δραστηριότητες οι οποίες θα είναι ευχάριστες, πρωτότυπες, δημιουργικές και θα ενθαρρύνουν τόσο τη λεκτική όσο και τη σωματική συμμετοχή των παιδιών, αξιοποιώντας και τις αισθήσεις τους. Γενικά η ποικιλία θα πρέπει να είναι το βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας.

Το παιχνίδι, ως βασικό κινητήριο εργαλείο, μπορεί να διακριθεί σε γλωσσικά και κινητικά παιχνίδια, μιμήσεις, τραγούδια, παιχνίδια ρόλων κ.τ.λ. Επίσης, το περιεχόμενο των παιχνιδιών θα πρέπει να αφορά σε προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών στη μητρική τους γλώσσα, να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να προάγει τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Η χρήση ποικίλλου σχετικού οπτικοακουστικού υλικού εγείρει την περιέργεια των μαθητών με θετικά αποτελέσματα στη μάθηση με την επικουρία των αισθήσεων και της κίνησης. Θα πρέπει, επίσης, να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό του υλικού των δραστηριοτήτων διότι έτσι εμπλέκονται περισσότερο στη μάθηση μέσα από διαδικασίες συνεργασίας και αλληλόδρασης.

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών είτε για ενημέρωση των γονέων ή των ίδιων των παιδιών, είτε για να αποφασίσει αν θα αλλάξει κάτι ή όχι στη διδασκαλία του. (Scott & Ytreberg, 1990)

B) οι μαθητές της πρωτοσχολικής ηλικίας και η φύση τους θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αφενός, χαρακτηρίζονται ως δραστήριοι,

κοινωνικοί, δημιουργικοί, πρόθυμοι και με πολλή μεγάλη φαντασία. Αφετέρου, η ικανότητα συγκέντρωσής τους είναι μικρή, κουράζονται και ξεχνούν εύκολα, ειδικά αν δεν ενθαρρύνονται θετικά. Επίσης, είναι δεκτικά σε οτιδήποτε το νέο (γλώσσα ή κουλτούρα), εφόσον προτείνεται από έναν εκπαιδευτικό με τον οποίο έχουν αναπτύξει συναισθηματικό δέσιμο. Αγαπούν, όμως και τις ρουτίνες τους, πράγματα που είναι οργανωμένα και επαναλαμβάνονται καθημερινά σαν διαδικασίες, γιατί νιώθουν ασφάλεια και ικανοποίηση ότι τα καταφέρνουν.

Γ) Οι γονείς θα πρέπει να έχουν ξεκάθαρη στάση απέναντι στις ξένες γλώσσες και κουλτούρες διότι ανάλογη στάση θα αναπτύξουν και τα παιδιά τους. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και η ενημέρωσή τους για τους λόγους εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας στην ηλικία αυτή, καθώς και για τα οφέλη που θα αποκομίσουν τα παιδιά τους κρίνεται απαραίτητη ώστε να ξεπεράσουν το φόβο τους για την πρόωπη έκθεση των παιδιών τους σε μια ξένη γλώσσα αλλά και να ξεπεράσουν τα συναισθήματα που προκαλεί η δική τους έλλειψη στη γλώσσα-στόχο.

Δ) η ξένη γλώσσα θα πρέπει να βγει από τα πλαίσια της παραδοσιακής τάξης, να διδάσκεται με καθαρά επικοινωνιακό τρόπο, με συνεχείς ευκαιρίες γλωσσικής αλληλεπίδρασης έτσι ώστε να φτάσει να αποτελέσει μια φυσική και αυθόρμητη επικοινωνία. Τα παιδιά έχουν μια απίστευτη ικανότητα να απορροφούν τις δομές της γλώσσας που ακούν, αντιλαμβάνονται και παράγουν μέσω του παιχνιδιού, ακόμη κι όταν πρόκειται για γραμματικές ή συντακτικές δομές χωρίς να χρειάζεται να διδαχθούν ξεχωριστά στα παιδιά

Επίσης, ο μαθητής θα πρέπει να εκτίθεται σε «αυθεντικού»³¹ τύπου δημιουργικές δραστηριότητες και υλικό έτσι ώστε να γίνει αντιληπτό ότι η διδακτική διαδικασία φέρνει στο προσκήνιο το μαθητή. Η ξένη γλώσσα δεν αφορά ένα μακρινό άγνωστο κόσμο αλλά ανταποκρίνεται στις καθημερινές επικοινωνιακές του ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό, η ξένη γλώσσα ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και δίνει ευκαιρίες παραγωγής προφορικού λόγου.

Τα παιδιά εμπλέκονται φυσικά, συναισθηματικά και γνωστικά με ανεπτυγμένη αυτοεκτίμηση γιατί χρησιμοποιούν των ξένη γλώσσα για να επιλύσουν ένα στόχο που μπορεί να είναι παιχνίδι ή ένας ρόλος (Γρίβα & Σεμόγλου, 2012).

³¹ «αυθεντικότητα»: «η γλώσσα που παράγεται από ένα ομιλητή για υπαρκτούς συνομιλητές και μεταφέρει ένα ρεαλιστικό μήνυμα» (Gilmore, 2007)

“αυθεντικό υλικό”: «παιχνίδια, ιστορίες, τραγούδια τα οποία αν και δεν σχεδιάστηκαν για τη διδασκαλία, χρησιμοποιούνται από τον ίδιο το μαθητή, προκειμένου να μάθει τη γλώσσα-στόχο»(Taylor, 1994)

4.7.3 Τι σημαίνει «πρώιμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας»

Η «πρώιμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας» (ΠΕΞΓ) σε προσχολικό επίπεδο σημαίνει συστηματική ευαισθητοποίηση ή έκθεση σε πάνω από μία γλώσσες στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και φροντίδας. Οι δραστηριότητες ΠΕΞΓ αποτελούν μια εμπειρία με πολλά πλεονεκτήματα. Αφενός, συντελούν σε αυξημένες ικανότητες κατανόησης, έκφρασης και επίλυσης προβλημάτων μέσω από τη συνεχή επικοινωνία των νηπίων με τους συνομήλικους τους και τους ενήλικες. Αφετέρου, τα νήπια συνειδητοποιούν τη δική τους ταυτότητα ως άτομα και ως πολιτιστικά όντα αναπτύσσοντας αυτοπεποίθηση, θετικές στάσεις και σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία του πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Ο στόχος της κατάκτησης δύο γλωσσών -πέραν της μητρικής- εντός της βασικής εκπαίδευσης του «ΕΤ 2020» Strategic Framework for European Cooperation and Training θα πρέπει να συσχετιστεί με μια πρώιμη εκκίνηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Αυτό προϋποθέτει ότι η ΠΕΞΓ θα πρέπει να επικεντρώνεται σε 4 στόχους:

1. Ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί το «άνοιγμα» και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα
2. Προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης των γενικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσω των πολυγλωσσικών δραστηριοτήτων
3. Επικέντρωση στην προοπτική της δια βίου μάθησης εξασφαλίζοντας τη συνέχεια των μεθόδων κατά τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο και, εφόσον αυτό είναι εφικτό, εισαγωγή στην ίδια ξένη γλώσσα την οποία θα διδαχθούν και στη νέα βαθμίδα βάσει του αναλυτικού τους προγράμματος
4. Εξασφάλιση της ίδιας οπτικής από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς είναι, επίσης, πολύ σημαντικό εν όψει πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος της παγκοσμιοποίησης, όπου τα παιδιά αυτά προορίζονται για να ζήσουν

Η «διδασκαλία» της ξένης γλώσσας δεν θα πρέπει να σχετίζεται με τη διδασκαλία τυπικής μορφής. Πρόκειται για «μη συνειδητή μάθηση» έτσι ώστε να γίνει αντιληπτή η ύπαρξη πολύ περισσότερων γλωσσών πέρα από τη δική τους, ανακαλύπτοντας ομοιότητες και διαφορές μέσα από το παιχνίδι και την ευχάριστη ενασχόληση. Όποια, όμως, εκπαιδευτική πρακτική υιοθετηθεί θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τις παρακάτω βασικές αρχές:

- **Ισότητα και Ισονομία**

Οι ΠΕΞΓ δραστηριότητες εφαρμόζονται παντού στην Ευρώπη, κυρίως σε τοπικό επίπεδο, κατ' επιλογήν του διδακτικού προσωπικού κυρίως ιδιωτικών σχολείων, πράγμα που σημαίνει διαφοροποιήσεις στην πρόσβαση στη γνώση ανάλογα με την πιο «προνομιούχα» κοινωνική και οικονομική θέση των γονέων. Ταυτόχρονα οι τοπικές ανάγκες επηρεάζουν και την επιλογή της γλώσσας-στόχου.

- **Ποιότητα και Συνέπεια**

Θα πρέπει, επίσης, να εξασφαλιστεί ένα ποιοτικό επίπεδο στις ΠΕΞΓ δραστηριότητες μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, προσωπικό ειδικών προσόντων, επιμόρφωση και ενημέρωση προσωπικού και γονέων, διαρκή παρατήρηση και αξιολόγηση με υποστήριξη και καθοδήγηση

- **Συνέχεια και Συνοχή**

Αυτό που φαίνεται να συμβαίνει είναι ότι δεν υπάρχει σύνδεση στη διδασκαλία της γλώσσας (και όχι μόνο) ανάμεσα στην προσχολική, την πρωτοσχολική και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως προς τα αναλυτικά τους προγράμματα. Αυτό σημαίνει ότι οι γνώσεις που έχουν κατακτήσει τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο δεν αναγνωρίζονται ή δεν του χρειάζονται στις επόμενες βαθμίδες. Παρά το γεγονός ότι, όντως, οι ανάγκες ενός (προ)νηπίου είναι διαφορετικές από ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο, η ομαλή μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα δίνει ευκαιρίες για υψηλές ικανότητες.

Εφόσον στις περισσότερες χώρες δεν έχει ενσωματωθεί η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο αναλυτικό τους πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης, είναι αναμενόμενο να μην υπάρχει επιτυχής μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα με αποτέλεσμα η κατάκτηση της συνειδητοποίησης της πολυγλωσσίας να περιορίζεται στην υποχρεωτική εκμάθηση μιας και μόνο ξένης γλώσσας από το μηδέν στην επόμενη βαθμίδα. Οι πρότερες γνώσεις των παιδιών δεν αξιοποιούνται προς όφελος της τάξης λόγω έλλειψης επιμόρφωσης των διδασκόντων.

4.7.4 Παιδαγωγικές διαδικασίες

Για να εξασφαλιστούν οι παραπάνω βασικές αρχές είναι απαραίτητο αφενός να υιοθετηθούν οι κατάλληλες παιδαγωγικές μέθοδοι, το κατάλληλο υλικό και ο χρόνος και αφετέρου ικανό προσωπικό. Η παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας μιας ξένης

γλώσσας θα πρέπει να ανταποκρίνεται στην ηλικιακή ομάδα για την οποία προορίζεται. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δομηθεί σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια:

1. Οι ΠΕΞΓ θα πρέπει να αποτελούν ένα τρόπο επικοινωνίας σε πολλές δραστηριότητες του προγράμματος και όχι ένα αυτοτελές μάθημα.
2. Το αυθόρμητο παιχνίδι είναι η βασική φυσική μέθοδος μάθησης στην ηλικία αυτή, μέσω του οποίου η ΠΕΞΓ θα λαμβάνει χώρα σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές
3. Η διαδικασία μάθησης είναι διαμορφωτική, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει παρατήρηση και αξιολόγηση της εξέλιξης της προόδου κατάκτησης της γνώσης σε κάθε παιδί.

Προς το παρόν, δεν υπάρχει ομοιομορφία, γενίκευση ή συμφωνία στις προσεγγίσεις ή το υλικό που χρησιμοποιείται από τα κράτη-μέλη. Είναι ανάγκη να υιοθετηθεί μια κοινή καινοτόμα ΠΕΞΓ πρακτική που θα βασίζεται σε επιστημονική έρευνα και εγκυρότητα, έτσι ώστε να μπορούν να στηριχθούν αναλυτικά προγράμματα που θα περιλαμβάνουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών στο Νηπιαγωγείο. (European Commission, 2007)

4.7.5 Ορισμοί των όρων «Μεθοδολογία»-«Μέθοδο»-«Προσέγγιση»

Πριν ξεκινήσουμε την παράθεση των μεθόδων και των προσεγγίσεων που αφορούν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, θα πρέπει να διευκρινιστεί τι αποτελεί μεθοδολογία, τι μέθοδο και τι αποτελεί προσέγγιση.

- Η μεθοδολογία είναι η περιγραφή κάθε μεθόδου, ένας ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει τη μέθοδο αυτή καθ' αυτή, την προσέγγιση, τη διαδικασία αλλά και τις τεχνικές εφαρμογής της.
- Η προσέγγιση αφορά κυρίως τις θεωρίες της μάθησης και της γλώσσας και περιγράφει κάτω από ποιες συνθήκες επιτυγχάνεται η απόκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, πως προωθείται η μάθηση, ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα και η σύνδεση μεταξύ των συστατικών μερών της.
- Η μέθοδος είναι το πρακτικό μέρος της προσέγγισης και αναφέρεται σε είδη δραστηριοτήτων, ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή καθώς και το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί. Περιλαμβάνει τη διαδικασία εφαρμογής, δηλαδή μια λίστα διαδοχικών βημάτων των πρακτικών, και τις τεχνικές, οι οποίες αφορούν μεμονωμένες δραστηριότητες. (Witek, 2011)

Αναφερόμενοι, στη συνέχεια, στις πιο σημαντικές μεθόδους διδασκαλίας των ξένων

γλωσσών θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν, κατά πρώτον, ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, συνήθως, σύμφωνα με τον τρόπο που δομήθηκε η διδακτική και η μαθητική διαδικασία τελώντας ως μαθητές. Ερχόμενοι σε επαφή με μεθόδους διδασκαλίας μπορούν να αλλάξουν κάποιες από τις πρακτικές τους ή να στηρίξουν την ίδια τη διδασκαλία τους και να επιχειρηματολογήσουν για την επιλογή τους. Σε γενικές γραμμές, γνωρίζοντας, ένας εκπαιδευτικός έχει εναλλακτικές και μπορεί να δοκιμάσει διάφορες νέες τεχνικές ανοίγοντας το δρόμο προς την επαγγελματική του εξέλιξη. Η εμπειρία και η αυθεντία ενός εκπαιδευτικού αντανακλούν την υιοθέτηση μιας ευρείας γκάμας καλών πρακτικών, ώστε να είναι δυνατή η αντιμετώπιση κάθε μαθησιακής πρόκλησης.

Η διδακτική διαδικασία δεν ακολουθεί μία και μόνο μέθοδο, ούτε υπάρχει μια συνταγή εγγυημένης επιτυχίας αντιθέτως, διαμορφώνεται από την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, την εμπειρία του, το προσωπικό στυλ και τα πιστεύω του πάνω στα οποία βασίζει τις τελικές αποφάσεις του. Τέλος, κάθε μέθοδος δεν εφαρμόζεται όπως, ακριβώς, περιγράφεται, διότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες (μαθητές, προσδοκίες διδάσκοντος, κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες κ.τ.λ), οι οποίοι καθορίζουν την τελική επιλογή. Ας μην ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με όρους δραστηριοτήτων και όχι με επιλογή μεθοδολογίας, έχοντας στο μυαλό τους τις συνθήκες της τάξης τους. Η μελέτη των μεθόδων, όμως, είναι δυνατόν να διαρθρώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν εις βάθος τόσο την επιλογή τους όσο και τα αποτελέσματά της. (Larsen-Freeman, 2000)

Κατά δεύτερον, η εκμάθηση ξένων γλωσσών φαίνεται να είναι ένα όλο και πιο σημαντικό ζητούμενο στη διάρκεια των χρόνων. Για την κατάκτησή τους εφαρμόστηκαν πολλές και διαφορετικές μέθοδοι ανάλογα με τους στόχους που έθεταν οι κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε εποχής αλλά και τη σπουδαιότητα του ρόλου που έπαιζαν οι ξένες γλώσσες κατά περιόδους στη ζωή των ανθρώπων. Στη σημερινή εποχή φαίνεται να μην μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια και μόνο μέθοδος αλλά ένας συνδυασμός μεθόδων που ξεκινά από τις ανάγκες του μαθητή, γιατί, έτσι, επιτυγχάνεται καλύτερα ο επικοινωνιακός ρόλος της γλώσσας.

Στη συνέχεια επιχειρείται αφενός μια ιστορική αναδρομή από την πρώτη εμφάνιση των ξένων γλωσσών στα αναλυτικά προγράμματα στην Ευρώπη και αφετέρου παρουσιάζονται οι πιο σύγχρονες μέθοδοι που εφαρμόζονται σήμερα και θα μπορούσαν να αποτελέσουν πεδίο εφαρμογής και στο ελληνικό Νηπιαγωγείο.

4.7.6 Ιστορική αναδρομή

Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στις μεθόδους διδασκαλίας των ξένων γλωσσών κατά τη διάρκεια των αιώνων οφείλονται κυρίως στις διαφορές του επιπέδου και του είδους της γνώσης που χρειαζόταν ανά εποχή από τους χρήστες της ξένης γλώσσας. Επίσης, οφείλονται και στις διαρκείς αναζητήσεις ως προς τους τρόπους καλύτερης εκμάθησης μιας γλώσσας, αλλά και στην ίδια τη γλώσσα αυτή καθ' αυτή.

Κατά το 18^ο αιώνα, όταν οι «μοντέρνες» γλώσσες άρχισαν να εμφανίζονται στα αναλυτικά προγράμματα των Ευρωπαϊκών χωρών (η κυρίαρχη γλώσσα πριν από αυτές ήταν τα Λατινικά), ο τρόπος διδασκαλίας που υιοθετήθηκε ήταν ο ίδιος με αυτόν που εφαρμοζόταν ήδη για τη διδασκαλία των Λατινικών, δηλαδή μια μέθοδος που δεν στόχευε στην προφορική επικοινωνία αλλά στη μετάφραση³², στην κατανόηση του γραπτού λόγου και της γραμματικής. Σύμφωνα με τον Mwanza (2017), στη μέθοδο αυτή, προέχει η ανάλυση της γραμματικής δομής της γλώσσας και, στη συνέχεια, η μετάφραση του γραπτού λόγου μέσα από τη γνώση της γραμματικής. Με άλλα λόγια, η γνώση των γραμματικών κανόνων κατευθύνει την κατανόηση της μορφολογίας και της συντακτικής δομής της ξένης γλώσσας.

Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, η ανάγκη για προφορική επικοινωνία μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών αναμόχλευσε την ανάγκη αλλαγής της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας αρχικά σε επίπεδο ατομικής προσπάθειας αλλά και σε ιδιωτικό επίπεδο με ίδρυση σχολείων από ειδικούς γλωσσολόγους όπου εφαρμόζονταν οι πρώτες καινοτόμοι μέθοδοι³³ χωρίς, όμως, να επηρεάζουν καθόλου την επίσημη εκπαιδευτική δομή και κοινότητα. Βέβαια, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα παρατηρείται μία διαφοροποίηση στη εξέλιξη της διδασκαλίας και των μεθόδων που υιοθετούνται στην Αμερική σε σχέση με τη Βρετανία.

Όσον αφορά την Αμερική, στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, αναγνωρίστηκε η ανάγκη για νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών τόσο από τους δασκάλους όσο και από

³² Grammar-Translation Method 1840-1880 (Johann Serdenstrucker)

³³ Α) C. Marcel's Method, ο οποίος τόνιζε τη σπουδαιότητα της κατανόησης του λόγου ως προτεραιότητα για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Β) T. Prendergast's method, ο οποίος παρατήρησε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τα συμφραζόμενα και τα περιστασιακά στοιχεία για την ερμηνεία των εκφράσεων που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση γλωσσών και πρότεινε το πρώτο δομικό πρόγραμμα σπουδών που υποστηρίζει την εκμάθηση των πιο βασικών δομικών σχημάτων που συμβαίνουν στη γλώσσα

Γ) F. Gouin and the "Series Method", ο οποίος υποστήριξε ότι η εκμάθηση γλωσσών είναι αρχικά θέμα μετασχηματισμού των αντιληπτικών δεδομένων σε έννοιες και ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αναπαραστήσουν τις έννοιες αυτές. Κατά τον Guin, η γλώσσα είναι τρόπος σκέψης και αναπαράστασης των λέξεων

τους γλωσσολόγους και έθεσε τα θεμέλια για μια αναμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας³⁴. Την περίοδο αυτή έκανε την εμφάνισή του το πρώτο φωνητικό σύστημα «Phonetics», το οποίο άνοιξε το δρόμο για την επικέντρωση της διδασκαλίας στον προφορικό λόγο (και όχι στη γραμματική δομή) και στην ορθή προφορά της γλώσσας, ώστε να επιτυγχάνεται διάλογος και επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο. Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή ως «φυσική» διαδικασία εκμάθησης γλωσσών, γιατί υιοθετούσε κυρίως αρχές της διαδικασίας εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Η πιο γνωστή από αυτές τις φυσικές μεθόδους είναι η «άμεση» μέθοδος, η οποία εφαρμόστηκε επίσημα σε ιδιωτικά σχολεία της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Αμερικής.

Επικριτές της άμεσης μεθόδου τόνισαν ότι δεν μπορούσε να συμβαδίσει με τις ανάγκες της τάξης, καθ' ότι βασιζόταν στην ευφράδεια στον προφορικό λόγο ανάλογη ενός φυσικού ομιλητή της γλώσσας-στόχου και αψηφούσε τη δυσκολία της απόλυτης απουσίας της μητρικής γλώσσας. Επίσης, επικεντρωνόταν στην κατανόηση του λόγου και στη μετάδοση του μηνύματος, με αποτέλεσμα την παρακμή της στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ουσιαστικά, οι μαθητές δεν ήταν ικανοί να μιλήσουν τη γλώσσα που είχαν διδαχθεί. (Mwanza, 2017), (Richards J. and Rodgers T., 1986).

Έτσι, στα μέσα περίπου του 1950, αναδύθηκε η μέθοδος Audiolingualism από τον Charles Fries του Πανεπιστημίου του Michigan. Βασιζόταν στις αρχές του μιχεβιορισμού και κατά τη διαδικασία διδασκαλίας της ξένης γλώσσας οι μαθητές έπρεπε να απομνημονεύσουν διαλόγους και φράσεις και έπειτα να τις επαναλαμβάνουν σταδιακά μετά από το δάσκαλο. Η επικοινωνία βασιζόταν μόνο στη χρήση της ξένης γλώσσας που διδασκόταν. Ο δάσκαλος αποτελούσε μοντέλο μίμησης, ενώ οι μαθητές ανταποκρινόταν στις οδηγίες του. Το αρνητικό αυτής της μεθόδου ήταν ότι οι δεξιότητες στη γλώσσα που αποκτούσαν οι μαθητές δεν οδηγούσαν σε αποτελεσματική επικοινωνία στην πραγματική ζωή και μην αφήνοντας καθόλου περιθώρια αυθορμητισμού και διαφοροποίησης, σεβόμενη το γνωστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή, πολλοί από αυτούς θεωρούσαν την ίδια τη διαδικασία μάθησης βαρετή και καθόλου ικανοποιητική (Larsen-Freeman, 2000), (Richards J. and Rodgers T., 1986).

Τα κενά που δημιούργησε η μέθοδος *Audiolingualism*, ήρθε να καλύψει η *γενετική θεωρία*³⁵, η οποία εμφανίστηκε στις αρχές του 1960 όταν ο Noam Chomsky αμφισβήτησε την μιχεβιοριστική μέθοδο μάθησης δίνοντας έμφαση στις νοητικές λειτουργίες, όπως η μνήμη και η επίλυση προβλημάτων. Η προσέγγιση αυτή, τελικά, δεν εξελίχθηκε όσο αρχικά

³⁴ Reform Movement (Sweet, Passy, Vietor)

³⁵ Cognitive-Code approach

αναμενόταν, αλλά απεμπόλησε τη μηχανιστική εκμάθηση από την τάξη και καθιέρωσε τη γνωστική επεξεργασία και τη νοητική διεργασία, την ουσιαστική εξάσκηση και τη δημιουργικότητα. Επίσης, επανεμφάνισε την γραμματική όχι ως απλή εκμάθηση των κανόνων, αλλά ως καθοδηγούμενη ανακάλυψη των κανόνων που διέπουν τη φυσική δομή της γλώσσας. Κάποια από τα βασικά μειονεκτήματά της ήταν ότι δεν λάμβανε υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν σε μια τάξη, ούτε τις εμπειρίες, την προσωπικότητα και τα συναισθήματα του κάθε μαθητή ως παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Carroll (1966), η θεωρία αυτή δίνει περισσότερη έμφαση στην κατανόηση της δομής της ξένης γλώσσας από την πλευρά του μαθητή παρά στην ευχέρεια χρήσης της, διότι υποστηρίζει ότι έχοντας επαρκή γνωστικό έλεγχο πάνω στη δομή της γλώσσας η ευχέρεια θα αναπτυχθεί αυτόματα μέσα από τη χρήση της σε ανάλογες συνθήκες.

Γενικά, θεωρείται ως μια εξελιγμένη μορφή της παραδοσιακής Grammar-Translation method και περισσότερο μία θεωρητική παρά ως μία παιδαγωγική προσέγγιση. (Vijayalakshmi, 2017), (Hinkel, 2011), (Carroll, 1966).

Όσον αφορά την εξέλιξη των μεθοδολογικών προσεγγίσεων στη Βρετανία, κατά την περίοδο του 1930-1960 επικρατεί η *Προφορική Μέθοδος*³⁶, η οποία αναπτύχθηκε από τους βρετανούς γλωσσολόγους Palmer H. και Hornby A. και ήταν ανάλογη με τη μέθοδο του Αμερικανού Fries, θα μπορούσε, δηλαδή, να χαρακτηριστεί ως «ο βρετανικός δομισμός». Επηρέασε δε τη συγγραφή των ξενόγλωσσων βιβλίων μέχρι και τη δεκαετία του 1980. Ως μέθοδο είχε μιχεβιοριστικό υπόβαθρο και επικεντρωνόταν περισσότερο στη διαδικασία παρά στις συνθήκες μάθησης καθώς και στην επανάληψη, ώσπου να εσωτερικευθούν οι νέες γνώσεις μέσω της συνήθειας. Επίσης, δινόταν μεγάλη έμφαση στην ακρίβεια, στην προφορά, στη γραμματική και στην προφορική αναπαραγωγή. Πιο συγκεκριμένα, το νέο λεξιλόγιο παρουσιαζόταν μέσα από κάποιες δομημένες διαλογικές «περιστάσεις», όπου ο μαθητής καλούταν να αντιληφθεί τη σημασία του χωρίς τη βοήθεια επεξήγησης και, στη συνέχεια, καλούταν να αναπαράγει αυτή την κατάσταση στην πραγματική ζωή εφόσον την είχε κατανοήσει μέσω της επανάληψης. Παρά το γεγονός ότι είναι πολύ χρήσιμο να διδάσκει κανείς τη γλώσσα μέσα από διάφορες περιστάσεις, έτσι ώστε να υπάρχει χρήση νέου λεξιλογίου και δομής, στοιχεία απαραίτητα για το μαθητή, δεν έδινε καθόλου έμφαση στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι ένας ομιλητής είναι σχεδόν αδύνατο στην καθημερινότητά του να συναντήσει τις ίδιες ακριβώς περιστάσεις, ώστε να

³⁶ Oral approach and Situational Language Teaching

αναπτύξει το ίδιο ακριβώς λεξιλόγιο και την ίδια δομή που έχει εσωτερικεύσει. Το αποτέλεσμα είναι να μην μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα. Με άλλα λόγια, η επικοινωνία είναι απρόβλεπτη και εξαρτάται από τους συνομιλητές, το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται και το θέμα που συζητείται. Η μέθοδος αυτή, παρά την μακροχρόνια χρήση της ως τη βασικότερη μέθοδο στη Βρετανία, αμφισβητήθηκε για την αποτελεσματικότητά της ως τα τέλη της δεκαετίας του 1960. (Rhalmi, 2009), (Mwanza, 2017), (Richards J. and Rodgers T., 1986)

4.7.7 Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών

Οι μέθοδοι που θα παρουσιαστούν παρακάτω είναι μέθοδοι που σύμφωνα με εθνική και διεθνή βιβλιογραφία έχουν εφαρμοστεί σε σχολικές τάξεις και σε πειραματική μορφή αλλά και ως βασικές διδακτικές μέθοδοι των αναλυτικών προγραμμάτων διαφόρων χωρών και θεωρούμε ότι μπορούν να συνεισφέρουν στην διδασκαλία ξένων γλωσσών στην προσχολική αγωγή στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

A. Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative approach)

Η αμφισβήτηση της Προφορικής Μεθόδου στη Βρετανία, η επίδραση της θεωρίας του Αμερικανού Noam Chomsky αλλά και οι απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Κοινής Αγοράς, η οποία έδωσε μεγάλη προτεραιότητα στην εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, οδήγησε τους βρετανούς επιστήμονες σε μια νέα προσέγγιση, την Επικοινωνιακή Προσέγγιση³⁷, η οποία επικεντρώνεται στη λειτουργική και επικοινωνιακή διάσταση της ξένης γλώσσας. Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ενσωματώθηκε στα αναλυτικά προγράμματα και προσέγγισε τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας όχι μέσα από την παραδοσιακή ανάλυση της γραμματικής και του λεξιλογίου, αλλά θέτοντας την ικανότητα επικοινωνίας ως το βασικό ζητούμενο και διδάσκοντας τις γλωσσικές ικανότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθείται η αλληλεξάρτηση μεταξύ της γλώσσας και της επικοινωνίας. (Richards J. and Rodgers T., 1986).

Επίσης, σε επίπεδο εφαρμογής της στην τάξη, προωθείται η διάδραση μεταξύ των

³⁷ Communicative approach

μαθητών δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναπτύσσουν λόγο μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τη διάκριση μεταξύ της τυπικής και μη-τυπικής γλώσσας μέσα από ερεθίσματα από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα που έρχονται σε επαφή. Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών ικανοτήτων προωθώντας την επικοινωνία ακόμη και όταν παρατηρούνται λάθη. Τα λάθη θεωρούνται μέρος της γλωσσικής εξέλιξης.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος το επίκεντρο της μεθόδου ήταν οι ευκαιρίες που δινόταν στους μαθητές να εξασκήσουν τη λειτουργία της επικοινωνίας κάνοντας προβλέψεις. Για το λόγο αυτό, η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα κατά την εφαρμογή της προσέγγισης αυτής θεωρείται ότι πρέπει να χρησιμοποιείται με μέτρο, γιατί, σε διαφορετική περίπτωση, χάνεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας-στόχου. Η εξωλεκτική επικοινωνία μέσω κινήσεων και σωματικής έκφρασης θεωρείται ότι ενισχύουν περισσότερο την επικοινωνία. (Larsen-Freeman, 2000)

<i>Ιδέες για δραστηριότητες στην τάξη</i>	
<i>Topic Area 1: Exploratory Exercise CEF level: A1, A2</i>	<i>Molly's Home</i>
<i>Activity</i>	<i>The pupils find out about the different rooms in a house and what they are used for</i>
<i>Task</i>	<i>Listen to the section where Molly describes her house. Write down all the different rooms that she describes in her house and describe what you do in these rooms. Can you find out what a “raised ranch” is? How would you describe the difference between “family room” and “living room” in your language?</i>
<i>How to go about</i>	<i>The pupils should look at video excerpt of the topic „My home“</i>
<i>Presentation of the results</i>	<i>Younger pupils should draw a picture of the house with the rooms being labelled. Older pupils will prefer a list. If the group is small, a joint drawing on the board/paper board is recommended.</i>

Teacher hint	<i>You can copy the direct link to the video section by right-clicking on the “view clip” button in the search results. Then, you can include this link in a Moodle course or on any other web site.</i>
Words and phrases	<i>laundry room</i> <i>living room</i> <i>dining room</i> <i>family room</i> <i>bedroom</i> <i>bathroom</i> <i>stairs</i> <i>stairs that go upstairs</i> <i>stairs that go downstairs</i> <i>kitchen</i> <i>foyer</i> <i>office</i>

Πίνακας 1: Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της Επικοινωνιακής Προσέγγισης (Kohn K., & Widmann J.)

Παρ’ όλο που στην αρχή αποτέλεσε την καινοτομία στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και διατήρησε την αίγλη της για πολλά χρόνια, η προσέγγιση αυτή φαίνεται σαν να μην απόδωσε τους καρπούς που αρχικά ισχυριζόταν. Σύμφωνα με την Kamaravadivelu (2006), έχει αναπτυχθεί έντονη κριτική ως προς τα αποτελέσματα της εφαρμογής της στην τάξη. Υπάρχουν πορίσματα μελετών που αποδεικνύουν ότι η επιθυμία των μαθητών για γνήσια επικοινωνία δεν ενεργοποιείται μέσα από το υλικό και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται. Επίσης, δεν φαίνεται να προσαρμόζεται στις διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές, γλωσσικές και πολιτικές ιδιαιτερότητες του κάθε τόπου.

Ένα άλλο σημείο κριτικής είναι ότι το αυθεντικό υλικό που παρουσιάζεται στους μαθητές απαιτεί ένα επίπεδο γνώσης της γλώσσας-στόχου. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα ηχητικό ντοκουμέντο, ένα βιβλίο ή ένα άρθρο από μία εφημερίδα που να απεικονίζει μια πραγματική κατάσταση και βασίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η αλήθεια, βέβαια, είναι ότι οι πολύ μικροί μαθητές δεν έχουν άμεσες ανάγκες για χρήση μιας άλλης γλώσσας πέρα από τη δική τους, καθώς ο άμεσος κόσμος τους είναι μικρός. Για το λόγο αυτό, για πολύ μικρούς και για αρχάριους μαθητές θα πρέπει να επιλέγεται υλικό που

δεν θα περιέχει πολλά γλωσσικά δεδομένα (όπως εικόνες, χάρτες, σύμβολα, οδηγίες συναρμολόγησης κ.τ.λ.) αλλά θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και την παραγωγή λόγου.

Τέλος, κατά τον Swan (1985), δεν μπορεί να αποδειχθεί ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση ήταν πραγματική «καινοτομία», γιατί μετά από τα τόσα χρόνια εφαρμογής δεν φαίνεται οι μαθητές να είναι καλύτεροι χρήστες της Αγγλικής γλώσσας σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη μέθοδο.

B. Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση (Task-based Learning)

Μετά τη σταδιακή υποχώρηση της δημοτικότητας της επικοινωνιακής προσέγγισης και προς το τέλος της δεκαετίας του 1980, άρχισε να εμφανίζεται ο όρος «δραστηριότητα» σε πολλά επιστημονικά άρθρα και σταδιακά σε σχολικά εγχειρίδια πολλών χωρών, όπως η Κίνα, το Βέλγιο κ.τ.λ.

Ο όρος «δραστηριότητα» αναλύθηκε από πολλούς υποστηρικτές της μεθόδου και του αποδόθηκαν διάφοροι ορισμοί. Κατά τον Breen (1989), η δραστηριότητα αποτελεί ένα δομημένο σχέδιο παροχής ευκαιριών για τη βελτίωση της γνώσης και τις ικανότητες που συνεπάγεται κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας στη γλώσσα-στόχο. Κατά τον Nuan (2004) «δραστηριότητα» είναι ένα μέρος εργασίας στην τάξη, όπου εμπλέκονται οι μαθητές στην κατανόηση, στο χειρισμό, στην παραγωγή ή στη διάδραση μέσω της γλώσσας-στόχου, ενώ ουσιαστικά επικεντρώνονται στην ενεργοποίηση της γραμματικής γνώσης για να εκφραστούν, έχοντας ως κύριο στόχο να μεταδώσουν το μήνυμα και όχι να ακολουθούν τη σωστή δομή του λόγου. Επίσης, για να είναι ολοκληρωμένη η επικοινωνιακή πράξη, θα πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος. Σύμφωνα με τον Ellis (2009), μια γλωσσική δραστηριότητα ορίζεται «δραστηριότητα» όταν πληροί 4 κριτήρια:

1. Επικεντρώνεται, αρχικά, στη σημασία
2. Υπάρχει ένα κενό επικοινωνίας που πρέπει να καλυφθεί από το μαθητή
3. Προϋποθέτει ότι οι μαθητές θα βασιστούν στις δικές τους γνώσεις
4. Πρέπει να έχει ένα σαφώς καθορισμένο αποτέλεσμα

Σύμφωνα με τους D. & J. Willis (n.d.), «δραστηριότητα» είναι μια στοχευμένη δραστηριότητα, από την οποία, εφαρμόζοντάς τη, περιμένουμε να επιτύχουμε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Στο πλαίσιο της τάξης, για παράδειγμα, ο μαθητής καλείται να εμπλακεί σε μια «δραστηριότητα», όπως, για παράδειγμα, να διαχειριστούν μια τηλεφωνική επικοινωνία, να βοηθήσουν κάποιον να βρει κάτι παρέχοντάς του οδηγίες, να διατυπώνουν

ερωτήματα και να καταγράφουν απαντήσεις κ.τ.λ. Ο βαθμός δυσκολίας είναι ανάλογος με το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών, το σύνθετο χαρακτήρα της δραστηριότητας και το απαιτούμενο γλωσσικό υπόβαθρο του αποτελέσματος (Γρίβα & Σεμόγλου, 2012).

Η δραστηριοκεντρική μέθοδος χωρίζεται σε τρία στάδια:

A) Προετοιμασία

Στο στάδιο αυτό ερευνάται το θέμα, δίνονται οδηγίες και εξηγήσεις, τονίζεται και επιλέγεται το κατάλληλο λεξιλόγιο ή μελετώνται παρόμοιες δραστηριότητες.

B) Ο κύκλος της δραστηριότητας

- Οι μαθητές εμπλέκονται στη δραστηριότητα και πειραματίζονται, με το δάσκαλο στο ρόλο του παρατηρητή ή του καθοδηγητή και παρακινητή
- Οι μαθητές προετοιμάζουν την παρουσίασή τους προς την ομάδα εξηγώντας πως εργάστηκαν, τι αποφάσεις πάρθηκαν και τι ανακάλυψαν. Οι μαθητές συγκρίνουν, ενώ ο δάσκαλος βοηθάει σε θέματα λεξιλογίου.
- Οι παρουσιάσεις δίνονται γραπτές ή παρουσιάζονται και συγκρίνονται τα αποτελέσματα. Ο δάσκαλος έχει το ρόλο του «προέδρου», ο οποίος ανακεφαλαιώνει και ανατροφοδοτεί

Γ) Επικέντρωση στη γλώσσα

Στο σημείο αυτό πραγματοποιείται:

- Ανάλυση, κατά την οποία οι μαθητές εξετάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του κειμένου, αλλάζοντας λέξεις, φράσεις κ.τ.λ. σε βιβλία
- Εξάσκηση σε νέο λεξιλόγιο και γλωσσικά μοτίβα που προκύπτουν από τα δεδομένα της ανάλυσης (Willis, 2001)

Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μεθόδου είναι τα ακόλουθα:

- Είναι μαθητοκεντρική, αλλά δίνει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα για καθοδήγηση. Οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδράσουν και να προάγουν τη γνώση τους μέσα από δραστηριότητες κατάλληλες για το επίπεδό τους
- Ο στόχος είναι να μεταδοθεί το επικοινωνιακό μήνυμα με γλωσσική ευχέρεια χωρίς να αποκλείει την ενασχόληση με την ακρίβεια της συντακτικής ή της γραμματικής δομής, η οποία μπορεί να προσεγγιστεί εφόσον προκύψει μέσα από το μεταδιδόμενο μήνυμα.
- Περιέχει «δραστηριότητες» που απαιτούν τη φυσική χρήση της γλώσσας, αναπτύσσοντας όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (Hismanoglou, 2011)

Βέβαια, αυτό που έχει σημασία περισσότερο από το αποτέλεσμα μιας στοχευμένης

δραστηριότητας, είναι η διαδικασία που ακολουθήθηκε με την έννοια ότι η εμπλοκή των μαθητών στη χρήση της γλώσσας-στόχου και αυτή είναι που πρέπει να αξιολογηθεί ανεξάρτητα από το επιτυχές ή όχι αποτέλεσμα (Ellis, 2018)

Η καινοτομία αυτής της προσέγγισης είναι ότι δεν χρειάζεται ένας δάσκαλος να διδάσκει την ξένη γλώσσα απευθείας, αλλά μόνο μέσω «δραστηριοτήτων», πράγμα που είναι πολύ ριζοσπαστικό ως επιλογή διδασκαλίας (Ellis, 2018). Οι μαθητές με τον τρόπο αυτό αποκτούν ευχέρεια στην προφορική χρήση της γλώσσας, διότι κινητοποιούνται, όχι στοχεύοντας στη χρήση της γλώσσας σαν αυτοσκοπό, αλλά ως μέσο για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Το αντικείμενο δεν διαχωρίζεται από τη διαδικασία της μάθησης, η οποία είναι αυτοκαθοριζόμενη από τους ίδιους τους μαθητές, με αποτέλεσμα η κατάκτηση της γλώσσας-στόχου να είναι μια φυσική διαδικασία, όπως είναι και η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας.

Ενδεικτικές ιδέες για δραστηριότητες στην τάξη που ακολουθούν ένα Task-based activity κύκλο σε τάξη Νηπιαγωγείου

1) Picture Talk

Type of Activity : Ομαδική δραστηριότητα

Purpose of the task: Απόκτηση λεξιλογίου μέσα από επικοινωνία

Level : Μεσαίο

Time : 15 λεπτά

Preparation : Φωτογραφίες από φάρμες ζώων

Teachers' Role : Παρακινήτης

Learners' Role : Να μιλούν με αφορμή τις εικόνες

Setting : Η αίθουσα

Procedure

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και ένα μέλος κάθε ομάδας παίρνει μια φωτογραφία, οι οποίες θα πρέπει να είναι πολύ φυσικές, για να έλκουν τον ενθουσιασμό. Η κάθε ομάδα έχει πέντε λεπτά για να μιλήσει για την εικόνα της με όσο το δυνατό περισσότερες λέξεις από τη γλώσσα-στόχο. Όποια ομάδα μιλήσει με τις περισσότερες λέξεις, παίρνει περισσότερους βαθμούς

2) Listen to the Song “Old Mc Donald had a farm”

Type of Activity : Ατομική δραστηριότητα

Purpose of the Activity : Βελτίωση της κατανόησης του λόγου μέσω ακούσματος

Level : Μεσαίο

Time : 15 Λεπτά

Preparation : Song «Old Mc Donald had a farm»

Teachers“ Role” : Εισάγει ένα διαφορετικό είδος τραγουδιού

Learners“ Role” : Να ακούσουν

Setting : Η αίθουσα

Procedure

Οι μαθητές ακούνε το τραγούδι προσεχτικά όσες πιο πολλές φορές θέλουν, ώσπου να εξοικειωθούν με τους στίχους. Ακούγοντας πολλές φορές το τραγούδι, μαθαίνουν την σωστή προφορά των λέξεων. Αντιλαμβάνονται και τη σημασία των λέξεων και μπορούν να θυμηθούν τη δομή της γλώσσας.

Information gap activity

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά του τραγουδιού που άκουσαν ή τις φράσεις που λείπουν. Στην περίπτωση αρχάριων ή μικρών μαθητών τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν

3) My farm

Type of Activity : Ομαδική δραστηριότητα (Χωρίζονται σε ισομερείς ομάδες)

Purpose of the Activity : Παραγωγή προφορικού λόγου

Level : Μεσαίο

Time : 15 Λεπτά

Preparation : Τα παιδιά φαντάζονται τη δική τους φάρμα και εκφράζουν τα σχέδιά τους

Teachers“ Role” : Βοηθητικός

Learners“ Role” : Να σχεδιάσουν τη δική τους φάρμα και χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά, να ζωγραφίσουν, να κολλήσουν και να παράγουν το δικό τους έργο.

Setting : Η αίθουσα

Procedure

Οι μαθητές κάθε ομάδας, μέσα από συζήτηση, με το απλό λεξιλόγιο που έχουν χρησιμοποιήσει στις προηγούμενες δραστηριότητες, καλούνται να δημιουργήσουν ένα

κολάζ με ποικίλα υλικά παρουσιάζοντας τη δική τους φάρμα. Αφού ολοκληρώσουν την εργασία τους, ο εκπρόσωπος της ομάδας καλείται να παρουσιάσει το έργο τους στις υπόλοιπες ομάδες χρησιμοποιώντας πάντα τη γλώσσα-στόχο στην πιο απλή μορφή της.

Μετά τις παρουσιάσεις ο δάσκαλος ανακεφαλαιώνει και ανατροφοδοτεί με επιπλέον πληροφορίες στη γλώσσα-στόχο. (π.χ. αριθμούς ζώων σε κάθε φάρμα κ.τ.λ.)

Πίνακας 2 : Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της Task-based language teaching

Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής στην τάξη είναι ένα εξαιρετικό μεθοδολογικό εργαλείο στη διδασκαλία και τη μάθηση μιας ξένης γλώσσας, έχοντας, όμως, και αρκετές αδυναμίες. Υπάρχουν αρκετά σημεία της μεθόδου που έχουν αμφισβητηθεί ως προς την εφαρμογή της. Κάποια από τα σημεία αυτά είναι ότι είναι γνωστικά και γλωσσικά απαιτητική ακόμη και αν απευθύνεται στο ανάλογο επίπεδο των μαθητών και ότι δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στις απαιτήσεις των μαθητών, με την έννοια της αιτίας που κάποιος έχει επιλέξει να μάθει μία γλώσσα πέρα από τη μητρική του. Το σημείο, όμως, που έχει μεγαλύτερη σημασία για την εργασία αυτή, είναι ότι οι αρχάριοι μαθητές, όπως οι μαθητές του Νηπιαγωγείου που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με μια άλλη γλώσσα, δυσκολεύονται να αντιληφθούν την έννοια της «δραστηριότητας» ή να ανταπεξέλθουν γλωσσικά. Αυτό, πιθανόν, να αναχαιτίσει την αυθόρμητη συμμετοχή τους με αποτέλεσμα να αποθαρρυνθούν και να χάσουν την αυτοπεποίθησή τους. (Ganta, 2015)

Τέλος, η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί ως υποστηρικτική μάθηση με σκοπό την εξάσκηση της ήδη κατακτηθείσας γνώσης η οποία θα διδαχθεί με κάποια άλλη μέθοδο (Rosa, 2004).

Γ. Η προσέγγιση της εκμάθησης μέσω της κατανόησης (Comprehension approach)

Οι βασικοί υποστηρικτές που συνδέονται με την προσέγγιση μέσω κατανόησης είναι οι γλωσσολόγοι Potovsky L., Winitz H., Krashen St., Teller T. και Asher J., οι οποίοι υποστήριξαν, ο καθένας με διαφορετική μεθοδολογία ότι μια γλώσσα πρώτα γίνεται κατανοητή και μετά μπορεί να καταστεί δυνατή η παραγωγή προφορικού λόγου. Πιο αναλυτικά, η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία κατανόησης λέξεων και εκφράσεων στη γλώσσα-στόχο.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η γλώσσα θεωρείται μια κωδικοποιημένη

διαδικασία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ο μαθητής ένας ενεργός επεξεργαστής των εισερχομένων και εξερχομένων μηνυμάτων. Επομένως, οι εσωτερικές νοητικές διεργασίες του ατόμου αποτελούν το βασικό συστατικό της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Έτσι, απορρίπτουν άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών, όπως την ακουστική μέθοδο ή την μέθοδο Γραμματικής και Μετάφρασης, πιστεύοντας ότι η πρώιμη παραγωγή λόγου (με μίμηση από την πρώτη ημέρα) χωρίς πρότερη κατανόηση και επεξεργασία ή η γνώση γραμματικών κανόνων και εξαιρέσεων χωρίς να υπάρχει υπόβαθρο νοητικών σχημάτων στη γλώσσα-στόχο έχουν αρνητική επίδραση στην πορεία της μάθησης.

Η μέθοδος αυτή και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί βασίζεται στον τρόπο κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, κατά την οποία τα παιδιά εκτίθενται σε μια πληθώρα λεκτικών μηνυμάτων, τα οποία μετασχηματίζουν νοητικά. Στη συνέχεια, υπάρχει συνήθως μια αρχική περίοδος «σιωπής», όπου το παιδί προσπαθεί να αφομοιώσει τις λέξεις που δομούν τη νέα γλώσσα και την προφορά της. Η διάρκεια της περιόδου αυτής εξαρτάται από τις γενικότερες γνωστικές και αντιληπτικές ικανότητες του παιδιού πριν προβεί στην παραγωγή λόγου. Η γραμματική μαθαίνεται υποσυνείδητα κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας. (Vijayalakshmi, 2017). Με λίγα λόγια, προηγείται η ακουστική μορφή της γλώσσας, η οποία αφού αποκωδικοποιηθεί και αναγνωριστεί έπεται ο προφορικός λόγος, ο οποίος, αφού ανακληθεί στη μνήμη, κωδικοποιείται για να παραχθεί.

Η μέθοδος αυτή λύνει τρία βασικά προβλήματα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και τα οποία είναι:

- η έλλειψη ανάγκης του μαθητή να ανατρέχει στη μητρική του γλώσσα ως το μοναδικό καταφύγιο όταν πρέπει να μιλήσει
- η αποφυγή εστίασης στους γραμματικούς κανόνες κατά τη διάρκεια παραγωγής του προφορικού λόγου
- η πίεση και το άγχος των μαθητών να μιλήσουν μια ξένη γλώσσα πριν να είναι έτοιμοι δεν δημιουργεί πλούσιο λεξιλόγιο αλλά περιορισμό και έλλειψη αυθορμητισμού στην ομιλία (Shirran M, Taherian T & Taher P., 2016)

Υπάρχουν πολλές μέθοδοι που έχουν ως κοινό άξονα τις αρχές της μεθόδου μάθησης μέσω κατανόησης και οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

I. Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση (Total Physical Response)

Η μέθοδος αυτή, που αναπτύχθηκε από τον James Asher, συνδυάζει την παραγωγή

λόγου και κίνησης κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας και βασίζεται στη θεώρηση ότι η μνήμη βελτιώνεται μέσα από τη συσχέτισή της με τη σωματική κίνηση. Βασίζεται πιο πολύ στα ακουστικά ερεθίσματα, όπως ακριβώς στη μητρική γλώσσα, όπου τα παιδιά δρουν σωματικά ανταποκρινόμενα σε λεκτικές εντολές των γονέων.

Στην τάξη, ως μέθοδος διδασκαλίας, οι μαθητές διασκεδάζουν και ενεργοποιούνται σωματικά όταν καλούνται να εκτελέσουν προφορικές οδηγίες/εντολές που δίνει ο εκπαιδευτικός. Η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου που αφορά την ολιστική, ρυθμική και μη γραμμική μάθηση (το αριστερό ημισφαίριο χρησιμοποιείται για προσομοίωση παιχνιδιών κυρίως κατά τη διάρκεια αναλυτικής μάθησης στο παραδοσιακό ακαδημαϊκό περιβάλλον του σχολείου). (Tomilson B. & Masyhara H., 2009) Στην αρχή, οι εντολές αυτές, όπως stand up, come here κ.τ.λ., είναι απλές και συνοδεύονται από χειρονομίες, κινήσεις και εξωλεκτική έκφραση έτσι ώστε να αφομοιωθεί το ανάλογο λεξιλόγιο από τους μαθητές. Είναι δυνατή και η χρήση της μητρικής γλώσσας, η οποία σταδιακά αντικαθίσταται με εξωλεκτική έκφραση ή με χρήση εικόνων, καρτών, εποπτικού υλικού. Αργότερα και σταδιακά οι εντολές γίνονται πιο σύνθετες (π.χ. put the book on the table), ανάλογα πάντα με την πρόοδο των παιδιών. (Γρίβα Ε. & Σέμογλου Κ., 2012). Επίσης, ο Tomilson (1990) παρουσίασε μία παραλλαγή της βασικής μεθόδου την οποία ονόμασε Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση + (TRP plus). Η διαφοροποίηση έγκειται στο ότι οι μαθητές έχουν ένα διττό ρόλο να επιτελέσουν: αφενός να εκτελέσουν μια σειρά ενεργειών σύμφωνα με τις προφορικές εντολές που λαμβάνουν, αλλά και να συνδυάσουν αυτές τις ενέργειες για να επιτελέσουν ένα άλλο σκοπό π.χ. να κατασκευάσουν κάτι, να παίξουν ένα παιχνίδι ή να δραματοποιήσουν μια ιστορία. Η εμπλουτισμένη αυτή εκδοχή της μεθόδου έχει ενσωματωθεί σε πολλά μαθήματα και φαίνεται πως έχει πολύ καλά αποτελέσματα στην κινητοποίηση, στη διασκέδαση αλλά και στην απόδοση των μαθητών. (Tomlinson B. & Masyhara H., 2009)

Ο ρόλος του δασκάλου είναι ενεργητικός, καθώς εκείνος αποφασίζει το θέμα της διδασκαλίας, ποιους εθελοντές θα χρειαστεί ως βοηθούς, το υλικό που θα παρουσιάσει στην τάξη και το υποστηρικτικό υλικό μέσα από ένα λεπτομερή σχεδιασμό του μαθήματός του. Ουσιαστικά, παρέχει ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά, ενθαρρύνει την έκφραση των μαθητών και αποφεύγει να τα αποθαρρύνει με υπερβολική διόρθωση λαθών. (Richards & Rogers, 2001)

Οι μαθητές, κατά τον Asher, μπορούν να αφομοιώσουν 12-36 λεκτικά στοιχεία σε μία ώρα, ανάλογα πάντα με το επίπεδο και το μέγεθος της ομάδας, μέσα σε ένα μη στρεσογόνο περιβάλλον μάθησης, ακολουθώντας απλές οδηγίες και εκτελώντας σωματικές κινήσεις

βάσει λεκτικών εντολών. Το άγχος σκοτώνει το κίνητρο και χωρίς κίνητρο οι μαθητές τα παρατούν. Το ίδιο συμβαίνει και με την επίκριση. Για το λόγο αυτό, η μέθοδος αυτή ενέχει την διασκέδαση και το βίωμα στη φιλοσοφία της γιατί ότι ενθουσιάζει, αφομοιώνεται πολύ καλύτερα.

Είναι μια εξαιρετική μέθοδος διδασκαλίας για τα νήπια κατά κύριο λόγο εξαιτίας της ανάγκης τους να κινούνται συνεχώς. Στην ηλικία αυτή, η έκφραση (σωματική ή λεκτική) δεν αναχαιτίζεται μπροστά στην παρουσία άλλων ανθρώπων γιατί είναι έμφυτη στα νήπια να μιμούνται και να μαθαίνουν καινούργια πράγματα.

Σαν τεχνική βοηθά πολλούς τύπους μαθητών να αφομοιώσουν τη γνώση: τον κιναισθητικό τύπο, μέσω της κίνησης, τον ακουστικό τύπο με τη διατύπωση εντολών, με τραγούδια και ρυθμικά, τον οπτικό τύπο με το εποπτικό υλικό. Ένα παράδειγμα διδασκαλίας με τη μέθοδο αυτή περιγράφεται στον παρακάτω πίνακα:

Ιδέες για δραστηριότητες για την τάξη του Νηπιαγωγείου

Αφήγηση

Αποφάσισε το θέμα της ιστορίας ή ενός παραμυθιού, αυτοσχέδιου ή μη, και αποφάσισε ποιο είναι το λεξιλόγιο που θέλεις οι μαθητές σου να κατανοήσουν. Επένδυσέ το με συγκεκριμένες κινήσεις και χειρονομίες έτσι ώστε τα παιδιά να συνδέσουν την κίνηση με τη λέξη. Το παραμύθι σου πρέπει να έχει μια πλοκή που μαγνητίζει, ένα ήρωα που ενδιαφέρει και ένα αξιοπρεπές τέλος. Το ζήτημα είναι, βέβαια, το νόημα που θα κατανοήσουν τα παιδιά στη γλώσσα-στόχο, αλλά ένας ελκυστικός τρόπος σε πάει στον προορισμό σου πιο γρήγορα ακόμη και αν στο μεταξύ χρησιμοποιήσεις και τη μητρική γλώσσα σε μερικά σημεία για να διατηρήσεις το ενδιαφέρον των μαθητών σου

Simon says:

Το γνωστό παιχνίδι που διεγείρει την ανακαλυπτική διάθεση των μαθητών εμπλουτισμένο με κίνηση. Δημιουργούμε 2 ομάδες των 3-4- ατόμων, που βρίσκονται στη μία άκρη της τάξης. Κάθε φορά που η ομάδα βρει μια σωστή απάντηση κάνει ένα βήμα μπροστά. Κερδίζει όποιος φτάσει πρώτος στη γραμμή του τέρματος. Το περιεχόμενο του παιχνιδιού μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τους στόχους του εκπαιδευτικού και της

εκάστοτε μαθησιακής ανάγκης.

Μαριονέτα

Η μαριονέτα (η γαντόκουκλα ή η δακτυλόκουκλα ή ακόμη και ένα λούτρινο) μαγεύει την τάξη. Φτιάξε μια μικρή ιστορία αγάπης, ζήλιας, κ.τ.λ. και προέτρεψέ τα να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο όσο περισσότερο μπορούν

Τραγούδια με κινήσεις

Τα τραγούδια με κινήσεις υποβοηθούν τη μνήμη (π.χ. Five little ducks) τα οποία συνδυάζουν λέξεις (που θέλεις να επικεντρωθούν) με κινήσεις. Στα τραγούδια αυτά, βέβαια, δεν σε ενδιαφέρει η απομνημόνευση αλλά η κατανόηση. Απλά, η μνήμη είναι το όχημα για την επίτευξη του σκοπού σου

Πίνακας 3: Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της Ολικής Αισθητηριακής Κινητικής Απόκρισης (Stevie, 2015)

Ένα από τα στοιχεία που συνηγορούν υπέρ της χρήσης της στο νηπιαγωγείο είναι ότι στα πρώτα στάδια δεν έχει την ανάγκη να βασίζεται σε κείμενο. Όλα τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν μια καθημερινή ρουτίνα χρήσης της γλώσσας-στόχου μέσα από εντολές, χαιρετισμούς, χειρονομίες και οδηγίες. Επίσης, οι μιμήσεις (ζώων, ανθρώπων, οχημάτων και ότι άλλο αποτελεί αντικείμενο εκμάθησης) μπορούν να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο του νηπίου. Τα παιχνίδια, όπως το «Simon says», τα τραγούδια με κινήσεις, όπως το «Hockey-Rockey», οι ιστορίες με ήχο ή εικόνες ενθουσιάζουν τους μαθητές της ηλικίας αυτής, διότι προάγει τη βιωματικότητα και την αβίαστη ενεργητική συμμετοχή τους. (Dyson, n.d.) Τέλος, είναι μια μη περιοριστική μέθοδος για τον εκπαιδευτικό διότι μπορεί να απευθυνθεί σε τάξεις ολιγοπληθείς ή πολυπληθείς, σε πολυπολιτισμικές τάξεις, σε μαθητές όλων των επιπέδων δυνατοτήτων, διότι εστιάζει στην εξάσκηση και στην ανταπόκριση στο μήνυμα. (Γρίβα Ε. & Σέμογλου Κ., 2012)

Από την άλλη πλευρά, ένα από τα κύρια μειονεκτήματά της είναι ότι δεν είναι εύκολο να διδάξει κανείς αφηρημένες έννοιες με τη μέθοδο αυτή. Επίσης, θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, γιατί η συνεχής χρήση εντολών μπορεί να γίνει βαρετή και, επίσης, δεν προωθεί κι άλλες μορφές της γλώσσας, όπως ο διάλογος, κ.τ.λ. (Rokhayani, 2017)

II. Η Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach)

Ο Teller T. ήταν ο υποστηρικτής της «φυσικής» προσέγγισης, ο οποίος, όπως και ο Krashen, βάσισαν την προσέγγισή του στις αρχές της «φυσικής μεθόδου» με την οποία μοιραζόταν αρκετά κοινά, όπως το ότι βασίζονται και οι δύο στις νατουραλιστικές αρχές της εκμάθησης των ξένων γλωσσών των παραδοσιακών προσεγγίσεων, επιδιώκοντας την επικοινωνία χωρίς τη χρήση της μητρικής γλώσσας και στην απουσία γραμματικής ανάλυσης. Από την άλλη, όμως, υπάρχουν και βασικές διαφορές, διότι η Φυσική προσέγγιση επικεντρώνεται στην έκφραση και όχι στην εξάσκηση, δεν επιδιώκει τον άρτιο προφορικό λόγο και δεν τονίζει την επίσημη εκφορά του λόγου ή το μονόλογο από την πλευρά του διδάσκοντα.

Το κύριο μέλημα της προσέγγισης είναι η επικοινωνία παρέχοντας ανάλογα λεξιλογικά στοιχεία, δομές και μηνύματα, ώστε να επιτυγχάνεται η κατανόησή τους. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της η προσέγγιση αυτή βασίζεται σε 5 αξιώματα/υποθέσεις:

- 1) Η υπόθεση της κατάκτησης/εκμάθησης
- 2) Η υπόθεση του ελέγχου
- 3) Η υπόθεση της φυσικής σειράς
- 4) Η υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου
- 5) Η υπόθεση του συγκινησιακού φίλτρου (Shirval M, taherian T & Tahen P, 2016)

Εφαρμόζοντας τις παραπάνω αρχές, ένα αναλυτικό πρόγραμμα προορισμένο για διδασκαλία με αυτή τη μέθοδο, θα πρέπει να ακολουθεί κάποια βασικά κριτήρια:

- Να στοχεύει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη γλώσσα-στόχο
- Η κατανόηση του γλωσσικού εισαγόμενου αποτελεί προϋπόθεση για τη χρήση της γλώσσας επικοινωνιακά και αποτελεί τη βάση για την επιτυχή κατανόηση
- Η παραγωγή του προφορικού λόγου αναδύεται καθώς βελτιώνεται η διαδικασία κατάκτησης του λόγου. Στο στάδιο αυτό δεν θα πρέπει να γίνονται διορθώσεις, γιατί παρεμποδίζουν την ελεύθερη έκφραση αναπτύσσοντας συναισθήματα ανεπάρκειας.
 - Ο πολύτιμος χρόνος στην τάξη θα πρέπει να αφιερώνεται σε δραστηριότητες που διευκολύνουν την εκμάθηση
 - Το συγκινησιακό φίλτρο θα πρέπει να βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, διότι έτσι πραγματοποιείται η εκμάθηση

Ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύπλευρος. Αφενός, είναι ο βασικός προμηθευτής των γλωσσικών εισαγόμενων και ρυθμιστής του συγκινησιακού φίλτρου. Αφετέρου, χτίζει τη γνώση σταδιακά (Vygotskian scaffolding) ανάλογα με την εξέλιξη των μαθητών μέσα από

επιλογή ή δημιουργία εποπτικού υλικού, επιλογή δραστηριοτήτων και προετοιμασία. (Langi,n.d)

Ο ρόλος των μαθητών αλλάζει ανάλογα με το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης με βασικό γνώμονα της αλλαγής, την επιθυμία των μαθητών ως προς το χρόνο ομιλίας, την επιλογή του εξαγόμενου προϊόντος και των γλωσσικών εκφράσεων που θα χρησιμοποιήσουν. Στο προ-παρασκευαστικό στάδιο οι μαθητές μπορούν αν ανταποκρίνονται (σωματικά) σε απλές εντολές, να αναγνωρίζουν τους συμμαθητές τους βάσει περιγραφής από τον εκπαιδευτικό κ.τ.λ. Στο πρώιμο-παραγωγικό στάδιο, οι μαθητές αποκρίνονται σε ερωτήσεις (τύπου ή...ή) μονολεκτικά ή με σύντομες φράσεις. Στο στάδιο ανάπτυξης του λόγου, οι μαθητές συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων και σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων (Richards & Rogers, 2001).

Τέλος, οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες δεν αποτελούν εμπόδιο στην εφαρμογή της Φυσικής Προσέγγισης. Είτε πρόκειται για μικρά παιδιά είτε για ενήλικες, το ζητούμενο είναι το «εισαγόμενο» να είναι κατανοητό και να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα της κάθε ηλικιακής ομάδας. Οι ενήλικες μαθητές είναι πιο εύκολο να μάθουν γραμματικούς κανόνες αλλά από την άλλη έχουν υψηλά συγκινησιακά φίλτρα . Οι μικροί μαθητές δεν μπορούν, σε συνειδητό επίπεδο, να μάθουν γραμματικούς κανόνες. Επίσης, θα πρέπει και οι τέσσερις σχεδόν ικανότητες να κατακτηθούν μέσα από την επαφή με τη φυσική γλώσσα.

Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα μαθήματος:

The Natural Approach**Class Level : Beginner/ First Class****Number of Syudents: 6**

Time	Grouping	Activity/Procedures	Rationale	Skill(s)	Materials
12:00	All Together	Teacher introduces herself in target language. “My name is...” Begins choral repetition with “My name is...”	Teacher maintains use in target language to allow students to hear the language, to be immersed. Choral repetition allows students to practice listening/speaking. Begins to build community.	Listening/ speaking	none
12:03	Individual	Teacher goes around the room and asks each student to repeat the phrase “My name is...”. Teacher checks pronunciation, individually. Uses hand gestures and TPR to express assessment.	Allows teacher to give personal attention to student’s pronunciation. Clarify input where needed. Opportunity to correct teacher’s pronunciation of student’s name.	Listening/ speaking	None

12:06	All Together	Teacher says, “My name is Glenda, what is your name?” Asks students to respond by saying, “My name is....”	Students can practice target phrase and become familiar with the different phonemes.	Listening/ Speaking	None
12:08	All Together	Teacher repeats “My name is...” and writes down name on card. SS have cards to write individual names. Teacher demonstrates how to write out the card, while explaining instructions in target language.	Students practice listening to the directions in target language, are able to follow along because teacher is demonstrating.	Listening	Cards, markers.

Lesson objectives : 1. Students will be able verbally introduce themselves in target language. 2. Students will be able to choral repeat with teacher

Πίνακας 4 : Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της *Φυσικής Προσέγγιση* (Woo, n.d.)

Όσον αφορά την εφαρμογή της μεθόδου αυτής στο νηπιαγωγείο, θα μπορούσε κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με την μέθοδο της Ολικής Αισθητηριακής Απόκρισης και να προσδώσει πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο σε αρχάριους μαθητές στο προ-παρασκευαστικό στάδιο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. (Krashen D. & Terrell T., 1983)

Δ. Η εκλεκτική προσέγγιση (The eclectic approach)

Παρά το γεγονός ότι εδώ και πάρα πολλά χρόνια πραγματοποιούνται έρευνες για να βρεθεί η «σωστή» μέθοδος διδασκαλίας που θα μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε όλους τους μαθητές και που θα έλυνε όλα τα προβλήματα, πρόσφατα έγινε αντιληπτό ότι δεν υπάρχει, και πιθανόν δεν θα υπάρξει, μία και μόνο μέθοδος για όλους. (Nunan, 1991)

Η δέσμευση του εκπαιδευτικού να ξεκλειδώσει τις μαθησιακές δυνατότητες του κάθε μαθητή του, είναι αυτό που τον κινητοποιεί να κάνει κάποιες μεθοδολογικές επιλογές. Οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται τη μάθηση γνωρίζουν ότι υπάρχουν κάποιες μεθοδολογικές επιλογές, αλλά σε κάποιες δεδομένες στιγμές καθοδηγούνται από τις δικές τους αξίες, τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους αλλά και την έμπνευση της στιγμής και το ένστικτό τους για να επιτύχουν το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Και αυτό γίνεται πέρα από τα στενά όρια μιας και μοναδικής μεθόδου, απολαμβάνοντας την πληθώρα επιλογών ως εχέγγυα για την καλύτερη προσέγγιση της συγκεκριμένης κάθε φορά μαθησιακής πρόκλησης. (Larsen & Freeman, 2002)

Στη βάση αυτών των απόψεων αλλά και πολλών άλλων παρόμοιων που εξέφρασαν πολλοί σύγχρονοι γλωσσολόγοι, διαμορφώθηκε η προσέγγιση του εκλεκτισμού, την οποία εμπνεύστηκε η Rivers W. (1981) στηριζόμενη στη συνειδητοποίηση ότι όλες οι εξατομικευμένες μέθοδοι διδασκαλίας ξένων γλωσσών έχουν και τα υπέρ και τα κατά τους τόσο κατά τη διδασκαλία στην τάξη όσο και στο αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται. Επίσης, βασίζεται στο γεγονός ότι η διαδικασία της μάθησης δεν είναι μια άκαμπτη και αυστηρά-καθορισμένη διαδικασία, αλλά μια μοναδική και διασκεδαστική εμπειρία. Για το λόγο αυτό, ο εκλεκτισμός δεν μπορεί να αποτυπωθεί με ακρίβεια αφού επιλέγει ένα συνδυασμό από πολλές διδακτικές εναλλακτικές για να προσεγγίσει την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Είναι μια δημοφιλής προσέγγιση διότι δεν είναι πιεστική και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας και επιπέδου με πολύ καλά αποτελέσματα.

Βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης αυτής είναι τα ακόλουθα:

- Ο εκπαιδευτικός καθορίζει τους σκοπούς κάθε μεθόδου, επιλέγοντας με ευελιξία αυτές

που θεωρεί πιο κατάλληλες για το συγκεκριμένο πλαίσιο και στόχο που καλείται να αντιμετωπίσει σε μια δεδομένη στιγμή, χωρίς να διακόπτεται η όλη μαθησιακή διαδικασία (Mwanza, 2017)

- Η γλώσσα αποτελεί ένα όλο και δεν υπάρχουν διακριτά μέρη της γλώσσας που διδάσκονται χωριστά. Οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από τις 4 γλωσσικές ικανότητες (Κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου)
- Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά ή ανά δυάδες δημιουργώντας μια συζήτηση πάνω σε ένα θέμα που συναντάνε στην καθημερινότητά τους, δηλαδή στον πραγματικό κόσμο, το παρουσιάζουν στην τάξη με τον εκπαιδευτικό να έχει την ελάχιστη δυνατή ανάμειξη. Είναι δηλαδή δασκαλοκεντρική προσέγγιση κατά την εισαγωγή του θέματος αλλά μαθητοκεντρική κατά τα στάδια της εξάσκησης και της παραγωγής
- Εστιάζει στην ομιλούμενη γλώσσα, διότι δίνει τη δυνατότητα μέσα από την έκφραση συναισθημάτων, το σχολιασμό πολιτιστικών γεγονότων κ.τ.λ. να επιτευχθεί ο σκοπός της επικοινωνίας και της μάθησης. (Kumar, 2013)

Τα θετικά αυτής της μεθόδου είναι τα εξής:

Ευελιξία

Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών του, τις ανάγκες τους και τις προτιμήσεις τους, αλλά και ανάλογα με την προέλευσή τους, την καταγωγή τους και την γενικότερη κουλτούρα τους τις πιο κατάλληλες τεχνικές από μια πληθώρα επιλογών.

Κάλυψη όλων των γλωσσικών ικανοτήτων

Συμπεριλαμβάνει κάθε είδους μαθησιακής δραστηριότητας και συνθέτει πρακτικές για την προσέγγιση και των 4 ικανοτήτων ως ένα, σαν όλο.

Ποικιλία στην τάξη

Κάθε είδους δραστηριότητα έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και στόχους και με μια ποικιλία στρατηγικών η γλώσσα γίνεται πιο κατανοητή.

Δυναμική ατμόσφαιρά στην τάξη

Αυτό συμβαίνει στις τάξεις όπου κυριαρχεί η δημιουργικότητα και οι συνεχείς εναλλαγές, καθώς ο άνθρωπος μέσα από νέα και συναρπαστικά ερεθίσματα ανακαλύπτει νέους τρόπους μάθησης, αποκτά αυτοπεποίθηση και ενδιαφέρον για τη γλώσσα.

Ένα από τα σημεία κριτικής της προσέγγισης του εκλεκτισμού είναι ότι δεν παρέχει καθοδήγηση στον τρόπο που θα επιλεγούν ή θα συνδυαστούν οι πλευρές της κάθε μεθόδου και αυτό την καθιστά εκπαιδευτικό εργαλείο μόνο για λίγους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. (Al-Mamun, n.d.) Πράγματι, για να χρησιμοποιηθεί αυτή η μέθοδος που θεωρείται ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένος και να έχει θετική στάση ως προς αυτή για να μπορεί να την εφαρμόσει και να καλύψει τις ανάγκες της τάξης του ανάλογα με το επίπεδο, την κουλτούρα, το διαθέσιμο υλικό και τους στόχους που θέτει (Mwanza, 2017)

Ε. Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning)

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, οι ανάγκες που δημιουργήσε η παγκοσμιοποίηση, έκανε ακόμη πιο έντονη και απαραίτητη την Ευρωπαϊκή συνοχή και ανταγωνιστικότητα. Το βασικό μέσο για την επίτευξη του σκοπού αυτού θεωρείται η γλώσσα και γενικότερα η ξενόγλωσση εκπαίδευση. Εξαιτίας της αθρόας μετανάστευσης των λαών η Ευρώπη κατακλύζεται από μεγάλη ποικιλία γλωσσών και διαλέκτων με αποτέλεσμα να χρειάζεται η επικοινωνία των ανθρώπων να πρέπει να βασιστεί σε νέα, αποτελεσματικότερα προγράμματα διδασκαλίας. Η μέθοδος CLIL (**Content and Language Integrated Learning**) άρχισε να κερδίζει έδαφος στην Ευρώπη στις αρχές του 1990, αφού πρώτα είχε εφαρμοστεί στον Καναδά το 1960 σε προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, αποτελώντας μία από τις πιο σύγχρονες και ανατρεπτικές μεθόδους διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Σε ανακοίνωση Τύπου (24η Μαΐου, 2005) του Συμβουλίου της Ευρώπης αναφέρεται ότι: “Η προσέγγιση (CLIL) μπορεί να συνεισφέρει στην ατομική και συλλογική ευημερία και να ενδυναμώσει την κοινωνική συνοχή. Επομένως, παρουσιάζεται ως ένα πρακτικό εργαλείο για την ευρωπαϊκή πολιτότητα, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει την κινητικότητα φοιτητών και εργατών.

Απόδειξη αυτού του ενδιαφέροντος αποτελεί το Σχέδιο Δράσης «Προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας 2004-2006», το οποίο αναφέρει συγκεκριμένες εισηγήσεις για 45 δράσεις σε τρεις τομείς: α) την επέκταση των ωφελημάτων από την εκμάθηση γλωσσών σε όλους τους πολίτες ως μια δια βίου δραστηριότητα, β) την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας γλωσσών σε όλα τα επίπεδα και γ) την ανάγκη δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού περιβάλλοντος που να ενθαρρύνει την εκμάθηση γλωσσών. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: “Η προσέγγιση CLIL, κατά την οποία οι μαθητές διδάσκονται ένα μάθημα μέσω μιας ξένης γλώσσας μπορεί να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό

στους στόχους της ένωσης σε σχέση με την εκμάθηση γλωσσών.” (Παύλου Π. & Ιωάννου-Γεωργίου Σ., 2008)

Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου είναι ότι ουσιαστικά συνδυάζει την ξένη γλώσσα με οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο (π.χ. περιβάλλον, μαθηματικά, γεωγραφία κ.τ.λ.) προσεγγίζοντας έτσι την κατάκτηση της γνώσης πολύπλευρα, αφού στοχεύει τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας από τους μαθητές όσο και στην εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου το οποίο πραγματεύεται κάθε φορά. Έτσι, οι μαθητές σκέφτονται στη γλώσσα-στόχο και παράγουν νοηματικές προτάσεις, τις οποίες χρησιμοποιούν για διάφορες λειτουργίες μέσα στην τάξη κατά τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Μαθηματικά, Γεωγραφία, κ.τ.λ.)

Η προσέγγιση CLIL είναι πολύ διαδεδομένη στην Ευρώπη και καλύπτει όλο το εκπαιδευτικό φάσμα από την προ-δημοτική μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνήθως, εφαρμόζεται με το να αφιερώνεται χρόνος στο σχολείο για την εκμάθηση διαφόρων σχολικών θεμάτων ή θεματικών ενοτήτων μέσω κάποιας ξένης γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπάρχουν δύο κύριες ομάδες στόχων. Η μία ομάδα σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων στο συγκεκριμένο μάθημα, θέμα ή γνωσιολογικό πεδίο (όπως για παράδειγμα ιστορία, γεωγραφία, φυσική αγωγή, μουσική, κλπ) και η άλλη ομάδα σχετίζεται με την απόκτηση και περαιτέρω βελτίωση πτυχών μιας ξένης γλώσσας (όπως για παράδειγμα γραμματικής, λεξιλογίου, δεξιότητα ομιλίας, γραφής και δεξιότητα κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου). Γι’ αυτό και η προσέγγιση CLIL συχνά ονομάζεται και διδασκαλία με διπλή εστίαση (dual-focused teaching). (ο.π. σ.647).

Η προσέγγιση CLIL δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν μια ξένη γλώσσα με φυσικό τρόπο, ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά από την αρχική τους επαφή με τη ξένη γλώσσα να μην εστιάζονται τόσο στα στοιχεία της γλώσσας, αλλά περισσότερο στο θέμα για το οποίο θέλουν να μιλήσουν και κατά συνέπεια στο μήνυμα το οποίο θέλουν να μεταδώσουν. Χρησιμοποιείται δηλαδή η γλώσσα για πραγματική επικοινωνία. (ο.π. σ.647)

Υπάρχουν διάφορες μορφές αυτής της προσέγγισης ανάλογα με τα γλωσσικά, πολιτισμικά, εκπαιδευτικά και περιβαλλοντικά δεδομένα, καθώς και τους στόχους όσον αφορά στην γλώσσα, στο περιεχόμενο και στους μαθησιακούς στόχους. Για παράδειγμα, περιοχές της Ιταλίας που γειτνιάζουν με γερμανόφωνες χώρες, όπως την Αυστρία και Ελβετία εφαρμόζουν τη γλώσσα διδασκαλίας CLIL ανάλογα με τη γεωγραφική κατάσταση, καθώς προωθούν καλύτερες σχέσεις με τους γείτονές τους και διευκολύνουν τη συμβίωση και κινητικότητα του πληθυσμού. Σε άλλες περιπτώσεις, μπορεί να διδάσκεται μέσω CLIL η γλώσσα καταγωγής και

πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως για παράδειγμα, θα μπορούσε να εφαρμόζεται το CLIL στα ελληνικά σχολεία σε κάποιες περιοχές της Γερμανίας ή όπως εφαρμόζεται το CLIL στα Ουαλικά στην Μεγάλη Βρετανία (Eurydice, 2006). (ο.π. σ.648).

Το CLIL είναι μια προσέγγιση βιωματικής μάθησης, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκμάθηση τεχνικών «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», γλώσσας και περιεχομένου. Η εκμάθηση τέτοιων τεχνικών θεωρείται πολύ σημαντικό εργαλείο στην συνεχή επιμόρφωση και απόκτηση γνώσεων, καθώς και στην δια βίου μάθηση ενός ατόμου.

Η μεθοδολογική προσέγγιση CLIL έχει πρωτίστως τους τρεις ακόλουθους κύριους στόχους. Πρώτος στόχος είναι η απόκτηση γνώσεων των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε βαθμό τουλάχιστον ίσο (αν όχι και μεγαλύτερο) από αυτόν τον οποίο αποκτούν οι μαθητές στο ίδιο αντικείμενο, όταν αυτό διδάσκεται μέσω της μητρικής γλώσσας. Δεύτερος στόχος είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας που να μην μεταθέτει χρονικά την λειτουργική και αυθεντική χρήση της γλώσσας και συνεπώς την ικανοποίηση την οποία νοιώθει κάποιος, ο οποίος διαπιστώνει ότι οι γνώσεις τις οποίες αποκτά είναι χρήσιμες και άμεσα εφαρμόσιμες. Αυτός ο στόχος είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε σχέση με την διδασκαλία ξένων γλωσσών σε παιδιά, τα οποία δεν κατανοούν τα μακροπρόθεσμα οφέλη (τα οποία λειτουργούν και ως κίνητρα) που μπορεί να αποκομίσει κανείς από την εκμάθηση ξένων γλωσσών, όπως σπουδές και εργοδότηση. Επομένως, η άμεση εφαρμογή και χρήση των γνώσεων σε μια ξένη γλώσσα λειτουργεί ως κίνητρο για τα παιδιά. Τρίτος στόχος είναι η απόκτηση διαπολιτισμικής αντίληψης και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Αυτός ο στόχος είναι ένας από τους κύριους στόχους της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας και εξυπηρετείται άμεσα και αβίαστα μέσα από τη προσέγγιση. (ο.π. σ.648).

Ο όρος CLIL περιγράφει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών αυτής της προσέγγισης. Οι διάφορες εφαρμογές βασίζονται στις ιδιαιτερότητες, και δυνατότητες και προτεραιότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Στην Ευρώπη και σε άλλα μέρη του κόσμου υπάρχουν πολλά διαφορετικά μοντέλα CLIL (όπως γλωσσικά ντους-CLIL showers³⁸ κατάλληλα κυρίως για την ηλικία μεταξύ 4-10 ετών-, CLIL σε συγκεκριμένες ενότητες κάποιου σχολικού μαθήματος-

³⁸ Το μοντέλο αυτό εφαρμόζει την προσέγγιση CLIL σε μικρά χρονικά διαστήματα, όπως 20-30 λεπτά 2 ή 3 φορές τη βδομάδα. Κατά τη διάρκεια των γλωσσικών 'ντους' ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην επανάληψη και στις ρουτίνες της τάξης, ενώ τα παιδιά συνεχίζουν να ασχολούνται με τη θεματική ενότητα της βδομάδας (π.χ. φρούτα, βιβλία, εποχές), αλλά και με δραστηριότητες στη ξένη γλώσσα, όπως τραγούδια, παιχνίδια, ιστορίες, χειροτεχνίες, κ.λπ.

modular model, CLIL μέσω συγκεκριμένων σχολικών μαθημάτων³⁹, Ολοκληρωτική Πρώιμη Ενσωμάτωση⁴⁰), τα οποία διαφοροποιούνται με βάση διάφορες παραμέτρους, όπως ο χρόνος, ο οποίος αφιερώνεται στην διδασκαλία μέσω CLIL, η συχνότητα των μαθημάτων μέσω CLIL, το μέρος της διδακτέας ύλης, που παρουσιάζεται μέσω CLIL κ.λπ. (ο.π. σ.648-649).

Η μέθοδος CLIL λειτουργεί ως ένα εργαλείο για την προώθηση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Το να παρακολουθεί κανείς μια τάξη, όπου διδάσκεται η μέθοδος CLIL, σημαίνει, πρώτα από όλα, μια ουσιαστική αύξηση της ποσότητας της έκθεσης στην ξένη γλώσσα για τους μαθητές, καθώς το περιβάλλον του CLIL τείνει να πολλαπλασιάζει τις ώρες που αφιερώνονται στην υπό μελέτη γλώσσα (target language) σε σύγκριση με τις παραδοσιακές τάξεις διδασκαλίας της γλώσσας (Dalton-Puffer & Smit, 2007). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η ξένη γλώσσα διδάσκεται σε μια σχετικά εντατική βάση, αυτό δε σημαίνει και την αύξηση του χρόνου δέσμευσης των μαθητών (Lasagabaster, D., 2008, Δούρδα, Κ., 2013:23-24).

Ως αποτέλεσμα η εκμάθηση της γλώσσας μέσω του περιεχομένου παρέχει μια ευκαιρία να διδαχθούν ακαδημαϊκές δεξιότητες και υψηλού επιπέδου δραστηριότητες σκέψης, οι οποίες δεν είναι μόνο ευεργετικές για την ξένη γλώσσα στους μαθητές, αλλά επίσης απαραίτητη για τη συνολική επιτυχία των μαθητών στο σχολείο (Troncale, 2002, Δούρδα, Κ., 2013:24)

Μαζί με όλα τα παραπάνω θετικά οφέλη της προσέγγισης αυτής θα πρέπει να αναφερθεί και το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια εφαρμογής της, ο εκπαιδευτικός δεν δεσμεύεται στη χρήση οποιασδήποτε άλλης τεχνικής θεωρεί ότι είναι αποτελεσματική, αρκεί να επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του πραγματεύεται κάθε φορά, στη γλώσσα και στις μαθησιακές ικανότητες. (Svecova, 2011)

Ιδέες δραστηριοτήτων CLIL στο νηπιαγωγείο

Κατηγοριοποίηση

Φέρτε μια επιλογή καρτών στην τάξη. Σχεδιάστε δύο μεγάλους κύκλους στον πίνακα. Τα χαρακτηρίζετε με δύο διαφορετικές κατηγορίες π.χ , φρούτα / γαλακτοκομικά, πλαστικά / χαρτιά, ζώα / φυτά. Ζητήστε από μεμονωμένους μαθητές να τοποθετήσουν μια κάρτα στο σωστό κύκλο του πίνακα. Ως ομάδα, οι μαθητές μπορούν στη συνέχεια να ελέγξουν και να αποφασίσουν αν οι κάρτες βρίσκονται στους σωστούς κύκλους ή όχι.

³⁹ Αυτό το μοντέλο επιλέγει συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα (π.χ. Επιστήμη, Σχεδιασμό και Τεχνολογία) τα οποία διδάσκονται καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς μέσω της ξένης γλώσσας.

⁴⁰ Η Όλική Πρώιμη Ενσωμάτωση» είναι ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο ειδικά για το νηπιαγωγείο, όπου ο εκπαιδευτικός διδάσκει μόνο στη γλώσσα-στόχο. Επικεντρώνεται στις δεξιότητες επικοινωνίας και μελλοντική λειτουργική ευφράδεια λόγου αρχικά με τη χρήση της γλώσσας του σώματος και της επανάληψης

Μετρήστε ή ζυγίστε (Μαθηματικά)

Ζητήστε από τους μαθητές να μετρήσουν ή να ζυγίσουν διάφορα αντικείμενα στην τάξη που σχετίζονται με ένα θέμα που μελετάτε. Για παράδειγμα, ζυγίστε αντικείμενα στην τάξη ή μετρήστε τα χέρια, τα πόδια και το ύψος. Ζητήστε από τους μαθητές να σχεδιάσουν και να καταγράψουν τα αποτελέσματά τους. Αφήστε τους να εργάζονται σε ζεύγη. Κάθε ζεύγος μπορεί να μοιραστεί τις απαντήσεις τους με την τάξη. Αυτό τους εκθέτει σε πολλά αγγλικά και αναπτύσσει τις δεξιότητές τους στα μαθηματικά.

(Oxford University Press, 2014)

Working with songs

Old Mac Donald had a farm (teaching with a song)

Το φανταστικό του αγρόκτημα του Mc Donald έχει γιορταστεί σε ποικίλα συνδυασμούς με την πάροδο των χρόνων, ως τραγούδι και ως βιβλίο. Οι χαρακτήρες μπορεί να αλλάζουν από τη μια εκδοχή στην άλλη, με ένα πρόβατο εδώ και ένα χοίρο εκεί, εδώ ένα άλογο, εκεί ένα σκυλί, παντού ένα παλιό Mac, αλλά ό, τι πλάσματα κι αν ζουν σε αυτό το αγρόκτημα, είναι πάντα πολύ θορυβώδη!

Υλικά

Activities: a collection of materials related to the story

Flashcards: to help you build up vocabulary and support understanding

Additional activities: a collection of materials related to the theme of farms and animals

Δραστηριότητες

Colour Old MacDonald's animals - A4 size animals

Label Old MacDonald - Label Old MacDonald

Old MacDonald animal noises - Match the speech bubbles to the animals

Order Old MacDonald animals - Listen to the story and put the animals in order

Read and colour Old MacDonald - Read and colour according to description

Spot the differences pairwork - Identify the differences

Κάρτες

Farm and tractor - Large A4 visuals to present farm and tractor

Farm animals - Dogs, sheep, cows, pigs, horse, horse and cat, donkey etc.

Old MacDonald - Large A4 visual to present character

Old MacDonald had a farm - Old MacDonald, farm, dogs, sheep, ducks etc.

Farm animal board game

(British Council, CLIL ideas)

Πίνακας 5 : Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της CLIL προσέγγισης στο Νηπιαγωγείο

(Μέρος του παραπάνω υλικού βρίσκεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' στο τέλος αυτής της εργασίας)

Συνολικά, τα επιχειρήματα που είναι υπέρ του CLIL εστιάζουν κυρίως στις πληροφορίες (input) που παρέχουν οι CLIL τάξεις στους μαθητές, όχι μόνο από την πλευρά της ποσότητας, αλλά επίσης και από την πλευρά της ποιότητας. Όσον αφορά το τελευταίο, η CLIL εστιάζει στο νόημα παρά στη μορφή που συχνά τονίζεται (Dalton-Puffer & Smit, 2007, Δούρδα, Κ., 2013:25). Η κυριαρχία του νοήματος υπέρ της μορφής θεωρείται ότι έχει θετικά αποτελέσματα στη συναισθηματική διάσταση, μειώνοντας το άγχος για την υπό μελέτη γλώσσα και αυξάνοντας το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών (Dalton-Puffer & Smit, 2007, Lasagabaster, D., 2008, Δούρδα, Κ., 2013). Επιπρόσθετα, πιστεύεται ότι η προσέγγιση CLIL πυροδοτεί υψηλά επίπεδα επικοινωνίας ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές, όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές (Lasagabaster, D., 2008, Δούρδα, Κ., 2013). Συχνά παρατηρείται ότι οι μαθητές μέσω της μεθόδου αυτής, μπορούν να φτάσουν σε σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επικοινωνιακής ικανότητας στην ξένη γλώσσα από ότι στις συμβατικές τάξεις ξένης γλώσσας (Dalton-Puffer, 2002, Δούρδα, Κ., 2013:25).

Άλλοι, όπως η Casal (2008) και ο Lasagabaster (2008), πιστεύουν, ότι η μέθοδος CLIL είναι αποτελεσματική επειδή, με το να κατανοεί κανείς και να συζητά σχετικά με το περιεχόμενο μιας ξένης γλώσσας, έχει την ευκαιρία να βελτιώσει τον εαυτό του σε μια συγκεκριμένη γλωσσική ορολογία και γενικά να επεκτείνει τις γνωστικές του ικανότητες. Η Pistorio (2010) επίσης, τονίζει το γεγονός ότι η μάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσω της μεθόδου CLIL, δίνει στους μαθητές ευκαιρίες να αποκτήσουν μεταγνωστική ικανότητα του τρόπου που μαθαίνουν, και ενισχύει τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη (Δούρδα, Κ., 2013:25).

Παράλληλα, η μέθοδος CLIL θεωρείται ότι είναι πιο ευεργετική για τη βελτίωση της συνολικής γλωσσικής ικανότητας στην ξένη γλώσσα από ότι οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (Lasagabaster, D., 2008). Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι οι ομάδες που δεν διδάσκονται με τη μέθοδο αυτή δεν μπορούν να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα ικανότητας στην ξένη γλώσσα (Dalton-Puffer, 2002). Έτσι, ενώ οι μαθητές με τα ξεχωριστά γλωσσικά χαρίσματα φτάνουν σε πολύ καλά γλωσσικά επίπεδα, ακόμα και μέσω κανονικών EFL (English as a Foreign Language) τάξεων, η CLIL ενισχύει σημαντικά τις γλωσσικές ικανότητες της ευρείας ομάδας των μαθητών, των οποίων οι ικανότητες στην ξένη γλώσσα είναι μέτριες (Dalton-Puffer, 2002, Δούρδα, Κ., 2013:26).

Ωστόσο, η απλή ενσωμάτωση της γλώσσας με το περιεχόμενο στην τάξη φέρει και τις αδυναμίες της (Casal, 2008). Ερευνητές, όπως η Kinsella (1997:50-51) έχουν εναντιωθεί σε αυτήν τη διδακτική μέθοδο, καθώς εξαρτάται κυρίως από τον δάσκαλο (*teacher driven*), ο οποίος είναι υπεύθυνος για να καθίστανται οι πληροφορίες κατανοητές στους μαθητές. Άλλοι ερευνητές, όπως ο Genesee (1994) και η Dalton-Puffer (2007), τονίζουν ότι σε πλαίσια

όπου η ξένη γλώσσα μαθαίνεται μέσω του περιεχομένου, δεν προσφέρονται στους μαθητές αρκετές ευκαιρίες να μιλήσουν ή να ξεκινήσουν μια συζήτηση, εμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη των προφορικών και των γραπτών δεξιοτήτων (Casal, 2008). Αυτή η έλλειψη ευκαιριών για τους μαθητές να ξεκινήσουν ή να εμπλακούν σε μια συζήτηση, επίσης τονίζεται από τον Mewald (2004 στο Dalton-Puffer, 2008:11), ο οποίος ισχυρίζεται ότι οι καταστάσεις όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα είναι περιορισμένες και η δημιουργική χρήση της ξένης γλώσσας είναι σπάνια ή ακόμη και ‘ανύπαρκτη’

Σύμφωνα με το Hajer (2000, στο Dalton-Puffer, 2008:4), συχνά υπάρχει ο φόβος ότι, από τη στιγμή που το μέσο της διδασκαλίας (ξένη/δεύτερη γλώσσα) είναι λιγότερο γνωστό σε σχέση με τη μητρική γλώσσα, «αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη ικανότητα μάθησης, είτε λόγω ελλειπών κατανόησης, είτε λόγω του ότι, οι εκπαιδευτικοί οικειοποιούνται αυτό το πρόβλημα και απλοποιούν το περιεχόμενο εκ των προτέρων» (Dalton-Puffer, 2008: 4). Ωστόσο, ο Lamsfuß – Schenk (2002, στο Wolff, 2007:4) καταδεικνύει στη μελέτη του ότι, το σχολικό μάθημα επίσης επωφελείται όταν διδάσκεται στην ξένη γλώσσα. Επιπροσθέτως, η Dalton-Puffer (2008:4) τονίζει ότι, οι μαθητές της μεθόδου CLIL κατέχουν τον ίδιο βαθμό γνώσης ή ακόμα υπερτερούν ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τους συμμαθητές τους που το διδάχθηκαν στη μητρική τους γλώσσα. Σύμφωνα με τους Vollmer *et al.* (2006, στο Dalton-Puffer, 2008), αυτό μπορεί να είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι, οι μαθητές της μεθόδου CLIL ‘εργάζονται’ πιο επίμονα πάνω στις δραστηριότητες, δείχνοντας υψηλότερη ανοχή στην πίεση, και επομένως αποκτούν μια υψηλότερου βαθμού διαδικαστική γνώση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (Δούρδα Κ., 2013:27-28).

Εξίσου σημαντικά είναι, σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία, και τα μαθησιακά αποτελέσματα της μεθοδολογικής προσέγγισης CLIL ως προς τη γλώσσα. Αναλυτικότερα και σύμφωνα με την Dalton-Puffer, κάποιες συγκεκριμένες πλευρές της γλωσσικής απόκτησης επωφελούνται περισσότερο από τη μέθοδο CLIL (Lasagabaster, D., 2008:33-34). Πιο συγκεκριμένα, το λεξιλόγιο – το οποίο επωφελείται περισσότερο λόγω του ότι αντιμετωπίζεται άμεσα στις CLIL τάξεις – η μορφολογία, η δημιουργικότητα, η λήψη ρίσκων, η ευχέρεια μάθησης, η ποσότητα, η δεξιότητα της ανάγνωσης, όπως επίσης και η κριτική σκέψη, η γλωσσική ικανότητα και τα συναισθηματικά αποτελέσματα ευνοούνται πολύ περισσότερο από αυτή τη μέθοδο, ενώ η σύνταξη, η γραφή, η ανεπίσημη γλώσσα, η προφορά και η πραγματολογία παραμένουν ανεπηρέαστα (Lasagabaster, D., 2008, Δούρδα, Κ., 2013:29).

Προχωρώντας στην πρακτική εφαρμογή της μεθοδολογικής προσέγγισης CLIL, και όπως συμβαίνει με κάθε καινοτομία, έτσι και σε αυτή την περίπτωση, υπάρχουν πολλά ζητήματα τα οποία πρέπει να ληφθούν υπ’ όψη για τη σωστή και αποτελεσματική εφαρμογή της. Τα πιο

σημαντικά ζητήματα αφορούν μαθητές και εκπαιδευτικούς, τους άμεσα δηλαδή εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία. (Παύλος Π. & Ιωάννου- Γεωργίου Σ., 2008:650).

Αναλυτικότερα, και όσον αφορά στους μαθητές, ένα από τα θέματα που εγείρονται είναι σε σχέση με την ηλικία που πρέπει να έχουν. Πρέπει ο μαθητής μιας συγκεκριμένης ηλικίας να έχει συγκεκριμένες γνώσεις στην ξένη γλώσσα; Η κατάλληλη ηλικία κατά την οποία ένας μαθητής πρέπει να εκπαιδεύεται στην ξένη γλώσσα έχει να κάνει με το συγκεκριμένο. Έτσι, η παρουσία της ξένης γλώσσας στο συγκεκριμένο χώρο, η ύπαρξη κατάλληλου υλικού, η συμβολή των γονέων και πολλοί άλλοι παράγοντες αποτελούν σημαντικούς παράγοντες αξιολόγησης. Με βάση τα σημερινά δεδομένα, η πρόωγη εισαγωγή της προσέγγισης με χαμηλή έκθεση στη ξένη γλώσσα θεωρείται πλεονεκτική, ενόσω βέβαια η έκθεση αυτή γίνεται με τρόπο κατάλληλο για την συγκεκριμένη ηλικία των παιδιών (Llinares, 2005). Πολλά ερωτήματα εγείρονται, συχνά, ως προς την επίδραση της προσέγγισης αυτής στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας. Τα πορίσματα από την μέχρι τώρα έρευνα πιστοποιούν ότι δεν απειλείται η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις χαμηλής και μέτριας έκθεσης στην ξένη γλώσσα. Επιπλέον, μια συγκεκριμένη μελέτη υποστηρίζει ότι, μετά από μερικά χρόνια διδασκαλίας μέσω CLIL παρατηρείται βελτίωση και της μητρικής γλώσσας (Dalton-Puffer and Nikula, 2006) , (Παύλος Π. & Ιωάννου- Γεωργίου Σ., 2008:650-651).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μέσω αυτής της προσέγγισης, το κύριο ζήτημα σχετίζεται με την κατάρτισή τους. Όπως είναι γνωστό ένας καλός εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαθέτει πολλές γνώσεις και ικανότητες. Στην περίπτωση των διδασκόντων μέσω CLIL οι απαιτήσεις αυτές αυξάνονται. Καταρχάς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει επαρκή γνώση της ξένης γλώσσας ούτως ώστε να παράγει λόγο, ο οποίος να είναι φυσικός και κατανοητός προς τους μαθητές. Επίσης, θα ήταν καλό να διαθέτει τις απαραίτητες γλωσσολογικές γνώσεις ούτως ώστε να κατανοεί και να μπορεί να εκμεταλλευτεί από διδακτικής σκοπιάς τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες και την διαφορά ανάμεσα στην κατάκτηση και εκμάθηση μιας γλώσσας. Επιπλέον, πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να χρησιμοποιεί μεθόδους επικοινωνίας και διεπίδρασης, οι οποίες να διευκολύνουν την κατανόηση νοημάτων και λέξεων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, επίσης, να διαθέτει στρατηγικές ανατροφοδότησης λαθών και πρότυπης γλωσσικής παραγωγής, καθώς και την ικανότητα να εργάζεται με μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες. Παράλληλα, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εντοπίζει και να χρησιμοποιεί δραστηριότητες διπλής εστίασης, οι οποίες στοχεύουν ταυτόχρονα στην εκμάθηση της γλώσσας και του περιεχομένου του μαθήματος. Για αυτόν το λόγο, είναι σημαντικό να έχει την ικανότητα να επιλέγει, να προσαρμόζει και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά το διδακτικό υλικό, συμπεριλαμβανομένου

και του υλικού πάνω σε ένα θέμα, το οποίο να προέρχεται από διάφορα μέσα (ακουστικό και οπτικό υλικό, υλικό από το διαδίκτυο, κ.λπ.), το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί σε ένα ενσωματωμένο πλαίσιο. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να ακολουθεί μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή να εντοπίζει νοητικές σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα θέματα, με σκοπό να κάνει το μάθημα πιο ολοκληρωμένο, σχετικό, εύκολο και αποτελεσματικό. Τέλος, ενώ ένας μαθησιακός κύκλος ολοκληρώνεται και ανατροφοδοτείται μέσω της μέτρησης και της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει γνώσεις εκπόνησης και εφαρμογής εργαλείων μέτρησης και αξιολόγησης, τα οποία να συνάδουν με και να συμπληρώνουν τη φιλοσοφία του CLIL (Παύλος Π.& Ιωάννου- Γεωργίου Σ., 2008:651).

Χρειάζεται επίσης να γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα εφαρμόζουν τη προσέγγιση. Για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος στα νηπιαγωγεία της Κύπρου, για παράδειγμα, την επιμόρφωση ανέλαβε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο συνέχισε και τη στήριξη των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα έχουν δείξει ότι, το CLIL μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, τόσο από εκπαιδευτικούς που έχουν ειδικευση στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, όσο και από άλλους, οι οποίοι δεν είχαν μέχρι τώρα διδάξει μια ξένη γλώσσα. Κύριο στοιχείο και για τις δυο ομάδες εκπαιδευτικών είναι, όμως, η επιμόρφωση.

Τέλος, η δημιουργία μιας τράπεζας διδακτικού υλικού θεωρείται αναγκαία για την επιτυχή έκβαση και συνέχιση ενός τέτοιου προγράμματος. Η έλλειψη διδακτικού υλικού είναι ένα από τα προβλήματα που συχνά αντιμετωπίζεται σχεδόν παντού, όπου εφαρμόζεται πιλοτικά το CLIL, καθώς είναι συνήθως δύσκολο να βρει κανείς διδακτικό υλικό στη ξένη γλώσσα που διδάσκεται, το οποίο να καλύπτει επίσης και το αναλυτικό πρόγραμμα της συγκεκριμένης χώρας στην οποία εφαρμόζεται η προσέγγιση. Μια πρώτη λύση θα ήταν η δημιουργία μιας τράπεζας υλικού, στην οποία θα μπορούσαν εύκολα οι εκπαιδευτικοί να βρίσκουν υλικό, το οποίο αξιολογήθηκε και δοκιμάστηκε στη πράξη (ο.π. σ.654).

4.8 Ο βασικός ρόλος του παιχνιδιού στην πρώιμη εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας

Δεν θα μπορούσαμε να ολοκληρώσουμε τη θεωρητική αυτή ανάλυση αν δεν αναφερόμασταν στο κατεξοχήν μεθοδολογικό εργαλείο που είναι απολύτως απαραίτητο στην προσχολική αγωγή των παιδιών, ανεξαρτήτου γνωστικού αντικειμένου: το παιχνίδι. Υπάρχουν χιλιάδες ορισμοί από πολλούς επιστήμονες για το παιχνίδι, αλλά όλοι τείνουν να συγκλίνουν

στο ότι πρόκειται για μία αβίαστη και αυθόρμητη δραστηριότητα, στην οποία το παιδί εμπλέκεται ενεργά, χρησιμοποιώντας την φαντασία του και το συμβολισμό των αντικειμένων για να δημιουργήσει ιστορίες, ήρωες και πλοκή, ώστε να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον, να εκτονώνεται, να διασκεδάζει, να εκφράζεται (Γρίβα & Σέμογλου, 2016)

Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού είναι διεθνώς αναγνωρισμένη καθώς βοηθά το παιδί στην οριοθέτηση και στον αυτοπεριορισμό, λόγω των κανόνων που τίθενται, στη σωματική ευεξία, στη δημιουργική ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και στην οικοδόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Johnson et al, 2012). Η συμμετοχή του παιδιού σε παιγνιώδεις καταστάσεις το βοηθά να αναπτύξει πιο ώριμες συμπεριφορές μέσα από την υιοθέτηση ρόλων και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Για χάρη του παιχνιδιού αποδέχονται να περιμένουν τη σειρά τους και να ακολουθούν οδηγίες, πράγμα που τους βοηθά να αποκτήσουν αυτοέλεγχο καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και σε όλες τις μετέπειτα δραστηριότητές τους μειώνοντας, έτσι, τον υπέρμετρο παρορμητισμό τους, που είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της ηλικίας του.

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά οφέλη, μέσα από το παιχνίδι αναδύεται η λογικομαθηματική και φωνολογική ικανότητα, εξελίσσονται και αφομοιώνονται μέσω της χρήσης υλικών, οδηγιών, δοκιμής και πλάνης, αιτιολόγηση των επιλογών μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου, αφήγηση κ.τ.λ. Επίσης, ωφελεί την αναπαραστατική και συμβολική του ικανότητα μέσα από παιχνίδια ρόλων, μιμήσεις, παντομίμα, κουκλοθέατρο κ.τ.λ. Ένα άλλο πλεονέκτημα του παιχνιδιού είναι ότι το παιδί εξερευνά το περιβάλλον στο οποίο ζει, χρησιμοποιώντας, αναπτύσσοντας και ελέγχοντας περισσότερο τις σωματικές του δυνατότητες μέσα από ποικίλες κινητικές δραστηριότητες, ειδικά όταν πρόκειται για παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο (Johnson et al, 2012).

Η εξέλιξη του παιχνιδιού ακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και από το αισθησιοκινητικό παιχνίδι του βρέφους των πρώτων μηνών φθάνουμε στο ομαδικό παιχνίδι που είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της ηλικίας παιδιών 4-7 ετών. Κατά την ηλικία αυτή, ο άλλος αποκτά μεγάλη σημασία για το νήπιο γιατί συνειδητοποιεί ότι ένα παιχνίδι μπορεί να παίζεται από έναν ή και από περισσότερους, πράγμα που πλέον απολαμβάνει (Γρίβα & Σέμογλου, 2016)

Ως διδακτικό εργαλείο στην διδασκαλία ξένων γλωσσών, που είναι και το ζητούμενο αυτής της εργασίας, δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διαφοροποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία με δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργική σκέψη, τη συνεργασία αλλά και την εξατομικευμένη μάθηση, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, σε μία ήρεμη και φιλική ατμόσφαιρα. Είναι, επίσης, ένας τρόπος να κινητοποιηθούν ακόμη και οι πιο αδρανείς μαθητές και να εμπλακούν με ενθουσιασμό στη μάθηση και στην εξοικείωση με τη νέα γλώσσα.

Βοηθά τους συμμετέχοντες να εξασκήσουν την προφορική χρήση της γλώσσας-στόχου και να βελτιώσουν, σταδιακά, την ευχέρεια ομιλίας τους αναβιώνοντας γλωσσικά ρεαλιστικές και πραγματικές καταστάσεις. Οι συμμετέχοντες, ακόμη και οι πιο ντροπαλοί, δρουν μόνοι τους και έχουν την ευθύνη για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, πράγμα που τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, ενώ ο εκπαιδευτικός δεν έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο.

Μέσω του παιχνιδιού, οι μαθητές εμπλέκονται συναισθηματικά, καθώς εκτίθενται στη γλώσσα. Χαίρονται, ενθουσιάζονται και αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, ειδικά στη σημερινή εποχή, που η έλλειψη χρόνου των γονέων αλλά και των παιδιών είναι, ένας λόγος που δημιουργεί άγχος, εντάσεις και αρνητικά συναισθήματα απέναντι στην καθημερινότητα. Γενικά, έτσι όπως φαίνεται να εξελίσσεται η κοινωνία (έλλειψη εξωτερικού χώρου, απουσία κίνησης, παθητικές μορφές παιχνιδιού, έλλειψη κοινωνικών επαφών κ.τ.λ.) το παιχνίδι είναι ο ιδανικός τρόπος για να συνδυάσει ένας παιδαγωγός την ευχάριστη ατμόσφαιρα με τα θετικά αποτελέσματα κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας μέσα στην τάξη, (Sigurðardóttir, 2010).

Καταληκτικά, σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, η συνεισφορά του παιχνιδιού και, γενικά, των κινητικών, όπως ήδη έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο, γλωσσικών-επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, παιχνίδια κατασκευών με οδηγίες στη γλώσσα-στόχο, παιχνίδια πνευματικής ικανότητας, παιχνίδια εικασίας, παιχνίδια σύγκρισης, παιχνίδια με τη χρήση H/Y, δραστηριότητες προσομοίωσης ή ανάπτυξης της φαντασίας και πολλά άλλα είδη παιχνιδιού συμβάλλουν στην μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα η επίδοση των παιδιών στην ξένων γλώσσα να είναι μεγάλη. Η εναλλαγή παιγνιωδών δραστηριοτήτων διευκολύνει την αβίαστη χρήση της γλώσσας-στόχου με αποτέλεσμα την αύξηση του λεξιλογίου καθώς η μάθηση γίνεται ευχάριστη χωρίς να γίνεται αντιληπτό στα ίδια τα παιδιά ότι διδάσκονται, αλλά αποκτώντας νέες γλωσσικές και συναισθηματικές εμπειρίες μέσα σε πνεύμα συνεργασίας και αποδοχής (Γρίβα & Σέμογλου)

Είναι, επομένως, πολύ σημαντικό, οποιαδήποτε προσέγγιση, ή συνδυασμός προσεγγίσεων, κι αν επιλεγεί για την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, να υιοθετηθεί το παιχνίδι, σαν βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για μια αποτελεσματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα παιδιών.

4.9 Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας τα όσα παρατέθηκαν παραπάνω, φαίνεται όλα να συγκλίνουν προς τη γενική ιδέα της προώθησης της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στην προσχολική αγωγή. Ειδικά, όσον αφορά τη γενική ευρωπαϊκή πολιτική, τις εκπαιδευτικές πρακτικές των περισσότερων χωρών που προσανατολίζονται προς τις νέες τάσεις της εκπαίδευσης και την ισχύουσα κατάσταση στην ελληνικά επικράτεια σε ιδιωτικό επίπεδο, η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι μια σύγχρονη πραγματικότητα.

Επίσης, οι περισσότερες σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν εφαρμοστεί και δοκιμαστεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βασίζονται, κυρίως, στο παιχνίδι και στην κίνηση και σε τεχνικές στις οποίες τα παιδιά της ηλικίας ανταποκρίνονται άριστα. Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα ελεύθερο πεδίο επιλογής της κατάλληλης κάθε φορά προσέγγισης ανάλογα με τους στόχους τους, την εμπειρία τους και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, πράγμα που κάνει ακόμη πιο ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας, ως αντικείμενο, στο Νηπιαγωγείο.

Παρά τα βήματα που έχουν γίνει, τα μεθοδολογικά εργαλεία που έχουμε στα χέρια μας και τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και συνηγορούν υπέρ της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, στην ελληνική πραγματικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι δεν έχουν, ακόμη, ωριμάσει οι συνθήκες για αυτή την καινοτομία. Τέλος, θα πρέπει να κάνουμε πολλά και γρήγορα βήματα ως προς το να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες και να προετοιμάσουμε το έδαφος σε όλους τους τομείς και όλους τους εμπλεκόμενους (ενημέρωση γονέων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, κατάλληλες υποδομές κ.τ.λ.) όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να στεφθεί με επιτυχία.

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βασικότερα αποτελέσματα της εργασίας σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Αρχικά, θα γίνει μία σύντομη παρουσίαση των δημογραφικών, καθώς και των υπόλοιπων ερωτήσεων με τη χρήση μεθόδων περιγραφικής στατιστικής, κυρίως με αποτύπωση τους σε πίνακες και διαγράμματα. Έπειτα, η ανάλυση θα προχωρήσει με τη διεξαγωγή των απαραίτητων εργαλείων ελέγχου ώστε να απαντηθεί καθένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα γενικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα αυτά.

1.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία-Προφίλ Εκπαιδευτικού

Φύλο

Όσον αφορά το φύλο, ο παρακάτω πίνακας δείχνει ότι το 100% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες καθώς μόνο γυναικείος πληθυσμός επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα.

Πίνακας 1: Κατανομή του Φύλου

Συχνότητα Ποσοστό		
Άνδρας	0	0,0
Γυναίκα	50	100,0
Σύνολο	50	100,0

Έτος Γέννησης

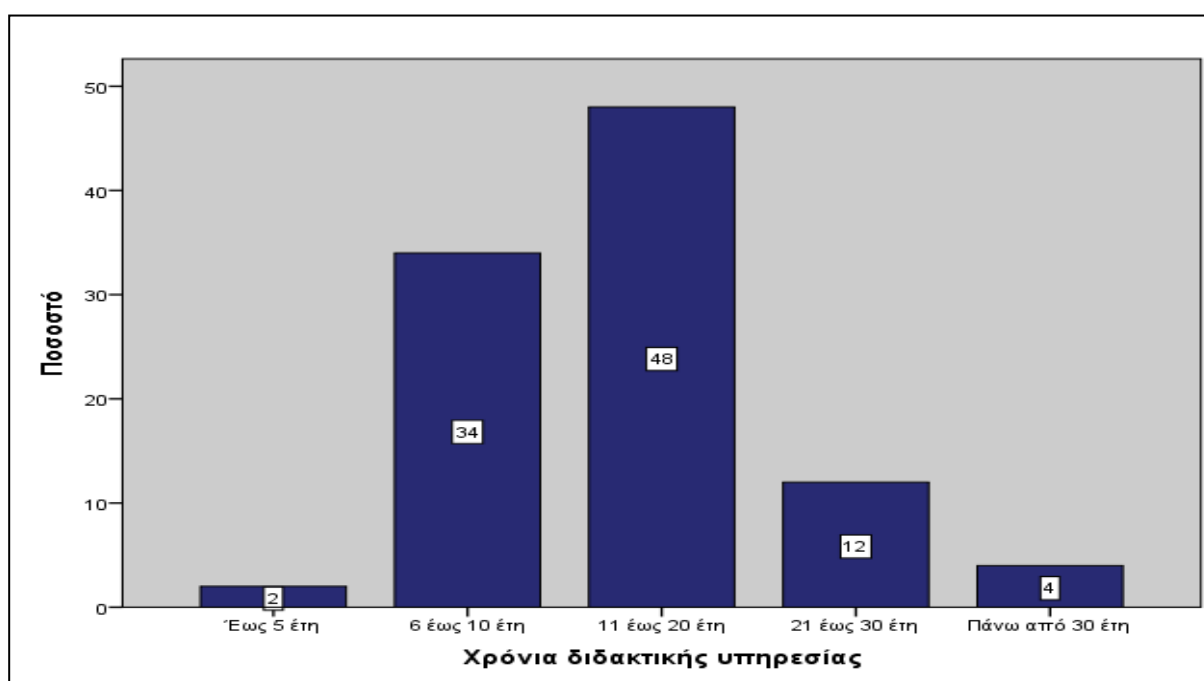
Πίνακας 2: Έτος Γέννησης

Συχνότητα Ποσοστό			Αθροιστικό Ποσοστό
1961-1967	11	22,0	22,0

1968-1973	19	38,0	60,0
1974-1979	9	18,0	78,0
1980-1985	10	20,0	98,0
>1985	1	2,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, για το έτος γέννησης των νηπιαγωγών, η πλειοψηφία (60% ή 38 νηπιαγωγοί) έχει γεννηθεί πριν το 1974 ενώ το υπόλοιπο 40% γεννήθηκαν από το 1974 και μετά.

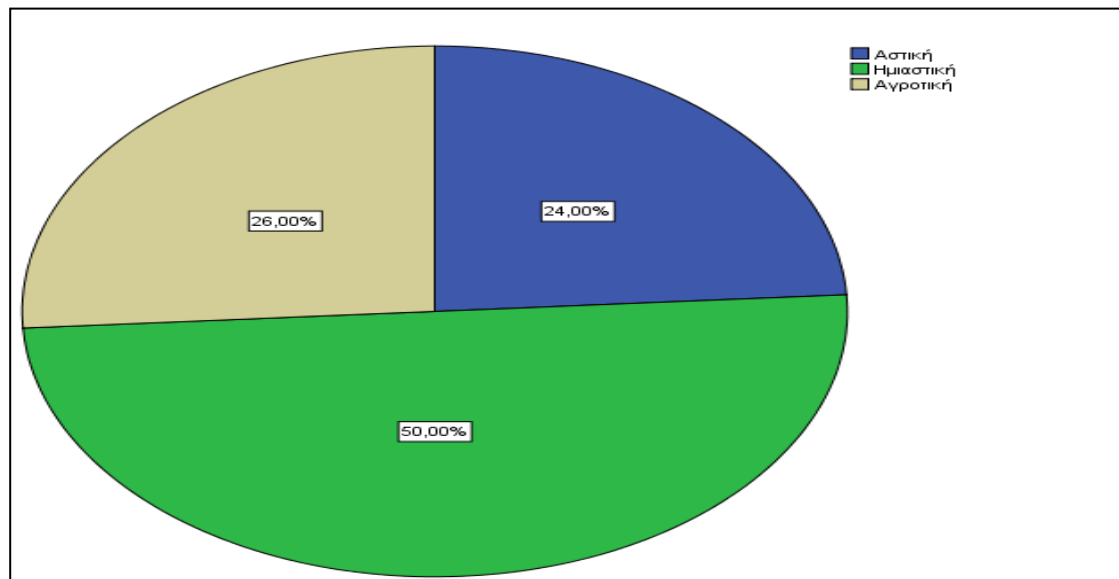
Χρόνια Διδακτικής Υπηρεσίας



Γράφημα 1: Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας

Σε σχέση με τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, το παραπάνω ραβδόγραμμα συχνοτήτων δείχνει ότι το 2% των νηπιαγωγών έχουν διδακτική υπηρεσία έως 5 έτη, το 34% από 6 έως 10 έτη, το 48% από 11 έως 20 έτη, το 12% από 21 έως 30 έτη και το 4% πάνω από 30 έτη. Κατά πλειοψηφία δε (84% ή 42 νηπιαγωγοί), έχουν χρόνια υπηρεσίας μέχρι και 20 έτη.

Περιοχή Σχολικής Μονάδας



Γράφημα 2: Περιοχή Σχολικής Μονάδας

Όπως προκύπτει σχετικά με την περιοχή σχολικής μονάδας, το 50% αυτών βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή, το 26% σε αγροτική περιοχή και το υπόλοιπο 24% σε αστική περιοχή.

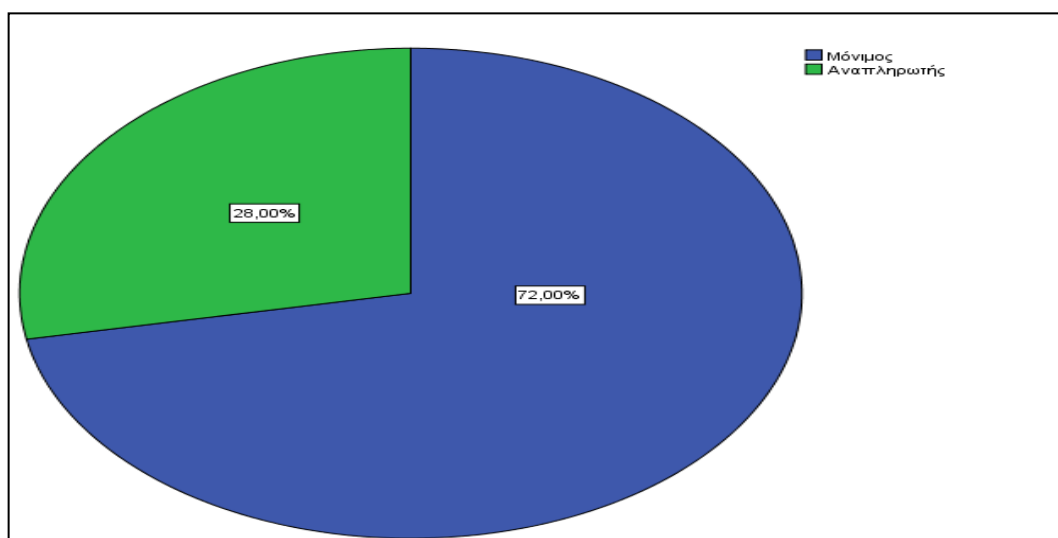
Τύπος Σχολικής Μονάδας

Πίνακας 3: Τύπος Σχολικής Μονάδας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Δημόσιο	50	100,0
Ιδιωτικό	0	0,0
Πειραματικό	0	0,0
Σύνολο	50	100,0

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, για τον τύπο σχολικής μονάδας, είναι δημόσιο για το 100% των συμμετεχόντων.

Σχέση Εργασίας



Γράφημα 3: Σχέση Εργασίας

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, η πλειοψηφία (72%) του δείγματος των νηπιαγωγών είναι μόνιμοι ενώ το υπόλοιπο 28% είναι αναπληρώτριες.

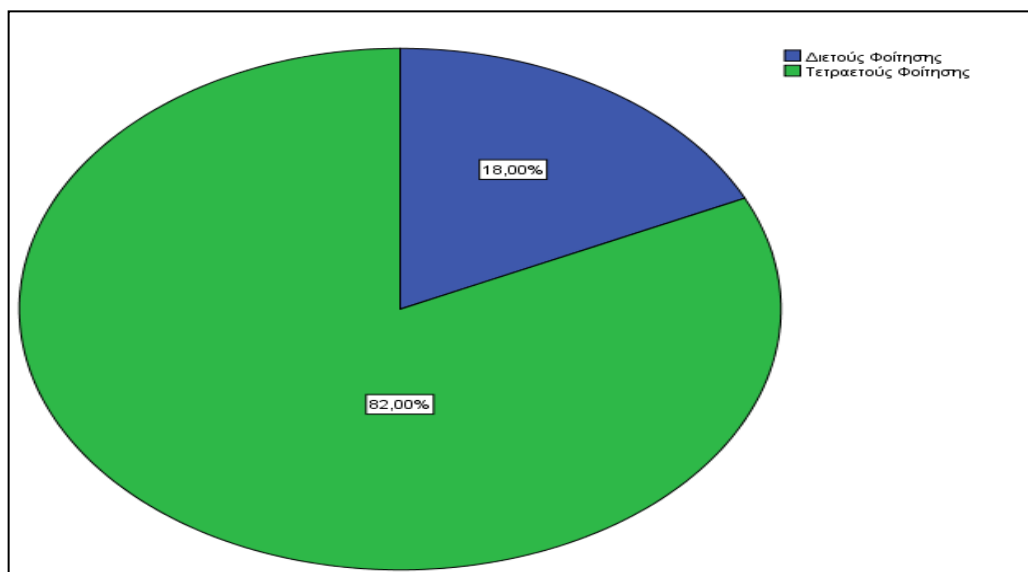
Θέση στο Νηπιαγωγείο

Πίνακας 4: Θέση ατόμων στο νηπιαγωγείο

			Απαντήσεις		Συνολικό Ποσοστό απαντήσεων
			N	Ποσοστό	
Νηπιαγωγός Αγωγής	Ειδικής	6	10,7%	12,0%	
Νηπιαγωγός Αγωγής	Γενικής	32	57,1%	64,0%	
Προϊσταμένη		18	32,1%	36,0%	
Σύνολο			56	100,0%	112,0%

Από τον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται ότι το 10,7% των νηπιαγωγών έχουν θέση νηπιαγωγού ειδικής αγωγής στο νηπιαγωγείο όπου εργάζονται, το 57,1% έχουν θέση νηπιαγωγού γενικής αγωγής και το υπόλοιπο 32,1% είναι σε θέση προϊσταμένης. Σε όλες τις περιπτώσεις, δε, παρατηρείται ότι ορισμένες νηπιαγωγοί κατέχουν περισσότερες θέσεις από μία καθώς το συνολικό ποσοστό των απαντήσεων σε κάθε κατηγορία είναι υψηλότερο.

Βασικές Σπουδές



Γράφημα 4: Βασικές Σπουδές

Όσον αφορά τις βασικές σπουδές των νηπιαγωγών, το κυκλικό διάγραμμα παραπάνω δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία (82%) έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα σπουδών τετραετούς φοίτησης πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς τους ενώ μόνο το 18% έχουν ολοκληρώσει αντίστοιχο πρόγραμμα αλλά διάρκειας μόνο δύο ετών.

Άλλες Σπουδές

Πίνακας 5: Λοιπές Σπουδές

	Απαντήσεις		Συνολικό Ποσοστό απαντήσεων
	N	Ποσοστό	
Διδασκαλείο	10	17,2%	20,0%
Εξομοίωση	5	8,6%	10,0%
ΑΣΠΑΙΤΕ	1	1,7%	2,0%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	5	8,6%	10,0%
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	5	8,6%	10,0%
Δεν έχω άλλες σπουδές	32	55,2%	64,0%
Σύνολο	58	100,0%	116,0%

Αναφορικά με άλλες σπουδές τις οποίες έχουν ολοκληρώσει οι νηπιαγωγοί, το 17,2% έχει ολοκληρώσει σπουδές σε διδασκαλείο, το 8,6% σε εξομοίωση, το 1,7% έχει αποκτήσει πτυχίο από την ΑΣΠΑΙΤΕ, το 8,6% έχει λάβει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, το 8,6% έχει

αποκτήσει άλλο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ ενώ η σχετική πλειοψηφία (55,2%) δεν έχει άλλες σπουδές. Βλέποντας το συνολικό ποσοστό απαντήσεων, αρκετά άτομα έχουν ολοκληρώσει περισσότερες από μία κατηγορίες σπουδών όπως π.χ. εξομοίωση, μεταπτυχιακό, άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ κ.ο.κ. Τέλος, κανένα άτομο δε φαίνεται να έχει αποκτήσει διδακτορικό δίπλωμα.

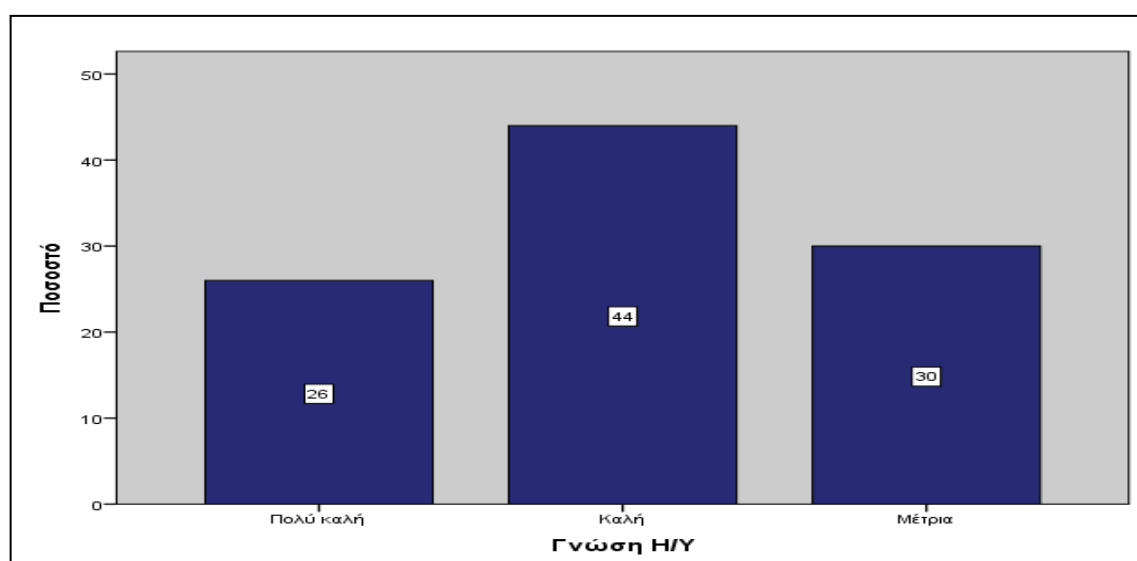
Γνώση Ξένων Γλωσσών

Πίνακας 6: Γνώση Ξένων Γλωσσών

	Απαντήσεις		Συνολικό Ποσοστό απαντήσεων
	N	Ποσοστό	
Αγγλικά	38	65,5%	90,5%
Γερμανικά	9	15,5%	21,4%
Ιταλικά	5	8,6%	11,9%
Γαλλικά	4	6,9%	9,5%
Ισπανικά	2	3,4%	4,8%
Σύνολο	58	100,0%	138,1%

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνεται ότι η πλειοψηφία των ατόμων (65,5%) γνωρίζει Αγγλικά, το 15,5% γνωρίζει Γερμανικά, το 8,6% Ιταλικά, το 6,9% Γαλλικά και το 3,4% Ισπανικά. Επίσης, κανένας δεν φαίνεται να γνωρίζει Ρώσικα, Αλβανικά ή άλλη γλώσσα. Συνολικά, αρκετά άτομα γνωρίζουν περισσότερες από μία ξένες γλώσσες.

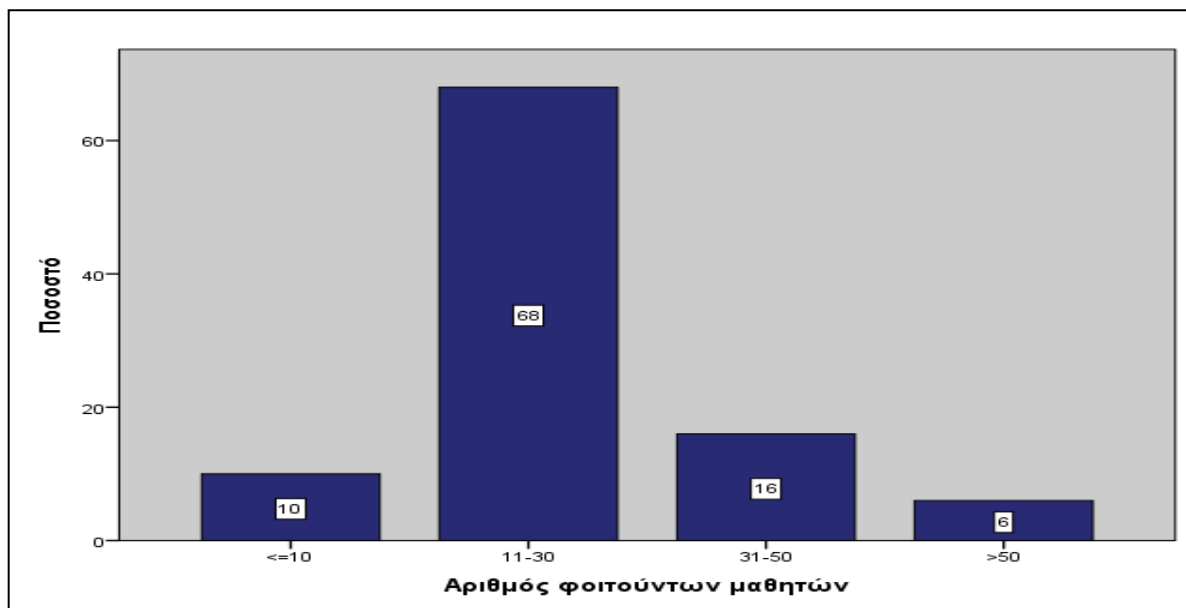
Γνώση Η/Υ



Γράφημα 5: Γνώση Η/Υ

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα συχνοτήτων για την γνώση Η/Υ παρατηρείται ότι το 26% δηλώνει ότι έχει πολύ καλές γνώσεις πάνω στους υπολογιστές, το 44% σχετικά καλή γνώση και το υπόλοιπο 30% μέτρια γνώση. Επομένως, όλοι οι νηπιαγωγοί δείχνουν να έχουν έστω τις στοιχειώδεις γνώσεις πάνω στα θέματα των Η/Υ.

Αριθμός φοιτούντων μαθητών



Γράφημα 6: Αριθμός φοιτούντων μαθητών

Σε αυτό το ραβδόγραμμα παρατηρείται ότι στο 10% των νηπιαγωγών ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο τους είναι κάτω από 10, στο 68% είναι από 11-30 μαθητές, στο 16% από 31 έως 50 μαθητές και στο υπόλοιπο 6% πάνω από 50 μαθητές. Συνολικά, η πλειοψηφία (78%) των νηπιαγωγείων διαθέτουν μέχρι και 30 μαθητές.

Λόγοι επιλογής του επαγγέλματος της νηπιαγωγού

Πίνακας 7: Λόγοι επιλογής του επαγγέλματος της νηπιαγωγού

	Απαντήσεις		Συνολικό Ποσοστό απαντήσεων
	N	Ποσοστό	
Αγάπη για τα παιδιά	34	38,2%	68,0%
Αγάπη για τη διδασκαλία	23	25,8%	46,0%
Επαγγελματική Αποκατάσταση	13	14,6%	26,0%
Οικονομικές Απολαβές	2	2,2%	4,0%

Βολικό Ωράριο	8	9,0%	16,0%
Άλλος λόγος	9	10,1%	18,0%
Σύνολο	89	100,0%	178,0%

Από τα παραπάνω, παρατηρείται ότι το 38,2% των νηπιαγωγών θεωρούν πως ένας από τους κυριότερους λόγους που επέλεξαν να ασκήσουν το ανάλογο επάγγελμα είναι η αγάπη που έχουν για τα παιδιά, το 25,8% δηλώνουν πως έχουν μια ιδιαίτερη αγάπη για τη διδασκαλία, το 14,6% ότι θα τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, το 2,2% για οικονομική ενίσχυση, το 9% λόγω του ότι έχει ένα ευέλικτο και βολικό ωράριο και το υπόλοιπο 10,1% για άλλους, θεωρητικά προσωπικούς λόγους. Στο σύνολο, αρκετά άτομα έχουν δηλώσει περισσότερους από έναν λόγους για τους οποίους έχουν επιλέξει να ασκήσουν το επάγγελμα του νηπιαγωγού.

1.1.2. Απόψεις Εκπαιδευτικών

Το Νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο προώθησης αξιών

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο προώθησης αξιών

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα α (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	12	24,0	24,0
Συμφωνώ	35	70,0	94,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	6,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το αν το νηπιαγωγείο στο οποίο εργάζονται αποτελεί χώρο προώθησης διαπολιτισμικών αξιών, ο Πίνακας 8 ανωτέρω δείχνει ότι η πλειοψηφία (94%) των νηπιαγωγών συμφωνούν με αυτή την άποψη, το 24% συμφωνεί απολύτως με αυτή την άποψη και το υπόλοιπο 6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με αυτή την άποψη. Φαίνεται έτσι ότι πράγματι το νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο προώθησης διαπολιτισμικών αξιών.

Το Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προάγει ζητήματα διαπολιτισμικότητας

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων για το κατά πόσο το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προάγει ζητήματα διαπολιτισμικότητας

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα α (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Πάρα πολύ	10	20,0	20,0
Πολύ	33	66,0	86,0
Ελάχιστα	7	14,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Αναφορικά με το κατά πόσο το Α.Π. του νηπιαγωγείου προάγει ζητήματα διαπολιτισμικότητας, ο Πίνακας 9 δείχνει ότι το 20% των νηπιαγωγών δηλώνουν ότι το Α.Π. προάγει πάρα πολύ τέτοια ζητήματα, το 66% πολύ και το 14% ελάχιστα. Κατά πλειοψηφία όμως (86%), παρατηρείται ότι το Α.Π. του νηπιαγωγείου προάγει σε μεγάλο βαθμό ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

Θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο Α.Π. του Νηπιαγωγείου η εκμάθηση ξένων γλωσσών

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων για το αν θα μπορούσε στο Α.Π. του νηπιαγωγείου να συμπεριληφθεί η εκμάθηση ξένων γλωσσών

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα α (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	3	6,0	6,0
Συμφωνώ	20	40,0	46,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	32,0	78,0
Διαφωνώ	10	20,0	98,0
Διαφωνώ Απολύτως	1	2,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Σε σχέση με το αν το Α.Π. του νηπιαγωγείου θα μπορούσε να συμπεριλάβει την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ο παραπάνω πίνακας αποτυπώνει το γεγονός ότι το 6% των συμμετεχόντων συμφωνεί απολύτως με αυτή την άποψη, το 40% συμφωνεί απλώς, το 32% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 20% διαφωνεί και το 2% διαφωνεί απολύτως. Προκύπτει έτσι ότι σε γενικές

γραμμές γίνεται δεκτή από τους περισσότερους νηπιαγωγούς η εισαγωγή ξένης γλώσσας στο Α.Π. του Νηπιαγωγείου είτε απλώς κρατούν μια ουδέτερη στάση απέναντι σε αυτό το ζήτημα.

Πόσο συχνά εφαρμόζεται πρόγραμμα διαπολιτιστικής εκπαίδευσης

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων για το πόσο συχνά εφαρμόζεται πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Κάθε μέρα	4	8,0	8,0
Κάθε εβδομάδα	9	18,0	26,0
Κάθε μήνα	11	22,0	48,0
Κάθε τρίμηνο	8	16,0	64,0
Κάθε χρόνο	18	36,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει μία κατανομή συχνοτήτων για το πόσο συχνά εφαρμόζονται προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Όπως φαίνεται, το 8% εφαρμόζουν τέτοια προγράμματα κάθε μέρα, το 18% κάθε εβδομάδα, το 22% κάθε μήνα, το 16% κάθε τρίμηνο και το 36% κάθε χρόνο. Αυτό που προκύπτει, επομένως, είναι ότι η σχετική πλειοψηφία (52%) εφαρμόζει λιγότερο συχνά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συγκεκριμένα είτε κάθε τρεις μήνες είτε κάθε χρόνο, ωστόσο είναι επίσης σημαντικό και το ποσοστό (48%) των νηπιαγωγείων που εφαρμόζουν περισσότερο συχνά τέτοια προγράμματα.

Ενδιαφέρονται τα νήπια για δραστηριότητες διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων για το αν τα νήπια ενδιαφέρονται για δραστηριότητες διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Πάρα πολύ	8	16,0	16,0
Πολύ	32	64,0	80,0
Ελάχιστα	8	16,0	96,0
Καθόλου	2	4,0	100,0

Σύνολο	50	100,0
--------	----	-------

Από τον Πίνακα 12 προκύπτει ότι το 16% των νηπιαγωγών δηλώνουν πως τα νήπια ενδιαφέρονται πάρα πολύ για δραστηριότητες διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος, το 64% ενδιαφέρονται απλώς πολύ, το 16% ελάχιστα και μόνο το 4% καθόλου. Επομένως, συμπεραίνεται ότι σε γενικές γραμμές τα νήπια δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος.

Η εισαγωγή στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας θα μπορούσε να πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων για το αν η εισαγωγή στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας θα μπορούσε να γίνεται από την προσχολική ηλικία

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	6	12,0	12,0
Συμφωνώ	20	40,0	52,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	20,0	72,0
Διαφωνώ	14	28,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Όσον αφορά το αν θα πρέπει η διδασκαλία της ξένης γλώσσας να γίνεται από την προσχολική ηλικία, ο Πίνακας 13 δείχνει ότι το 12% των νηπιαγωγών συμφωνεί απολύτως με αυτή την άποψη, το 40% συμφωνεί απλώς, το 20% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 28% διαφωνεί. Επομένως, προκύπτει ότι γενικώς γίνεται αποδεκτή η άποψη ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας μπορεί να γίνεται από την προσχολική ηλικία.

Τα νήπια είναι γνωστικά ώριμα να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων για το αν τα νήπια είναι γνωστικά ώριμα να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)

Συμφωνώ απολύτως	4	8,0	8,0
Συμφωνώ	18	36,0	44,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	30,0	74,0
Διαφωνώ	12	24,0	98,0
Διαφωνώ Απολύτως	1	2,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Σε σχέση με το αν τα νήπια θεωρούνται γνωστικά ώριμα για να μάθουν μία ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο, ο Πίνακας 14 δείχνει ότι το 8% των ατόμων συμφωνούν απολύτως με αυτή την άποψη, το 36% απλώς συμφωνούν, το 30% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, το 24% διαφωνούν και το 2% διαφωνούν απόλυτα. Επομένως, σε γενικές γραμμές παρατηρείται ότι υπάρχει μία τάση να θεωρούνται τα νήπια γνωστικά ώριμα ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στην κατάκτηση μίας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο ενισχύει τις δεξιότητες και ικανότητες των νηπίων

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων για το αν η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο ενισχύει τις δεξιότητες και ικανότητες των νηπίων

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα α (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	5	10,0	10,0
Συμφωνώ	20	40,0	50,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	34,0	84,0
Διαφωνώ	4	8,0	92,0
Διαφωνώ Απολύτως	4	8,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 15, για τη περίπτωση του αν η διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας ενισχύει τις δεξιότητες και τις ικανότητες των νηπίων, το 10% των συμμετεχόντων συμφωνεί απολύτως με αυτή την άποψη, το 40% συμφωνεί απλώς, το 34% διατηρεί ουδέτερη στάση, το 8% διαφωνεί και το 8% διαφωνεί απολύτως. Συμπεραίνεται, έτσι, ότι πράγματι η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο ενισχύει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες και ικανότητες των νηπίων, τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις.

Η διδασκαλία της Αγγλικής θα βοηθήσει αργότερα στην ευκολότερη προσέγγιση άλλων ξένων γλωσσών

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων για το αν η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας θα βοηθήσει αργότερα στην ευκολότερη προσέγγιση άλλων ξένων γλωσσών

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα α (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	9	18,0	18,0
Συμφωνώ	16	32,0	50,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	36,0	86,0
Διαφωνώ	7	14,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Για το αν τα Αγγλικά θα βοηθήσουν μελλοντικά τα νήπια στην ευκολότερη προσέγγιση άλλων ξένων γλωσσών, το 18% συμφωνεί απολύτως με αυτή την άποψη, το 32% συμφωνεί απλώς, το 36% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το υπόλοιπο 14% διαφωνεί. Άρα, φαίνεται ότι η άποψη αυτή κρίνεται με ιδιαίτερα θετικό τρόπο για το 50% του δείγματος ενώ στο υπόλοιπο δείγμα είτε η στάση είναι ουδέτερη είτε αρνητική.

Η εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας θα αποτελέσει τροχοπέδη στη σωστή θεμελίωση της μητρικής γλώσσας των νηπίων

Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων για το αν η εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας θα αποτελέσει τροχοπέδη στη σωστή θεμελίωση της μητρικής γλώσσας των νηπίων

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα α (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	1	2,0	2,0
Συμφωνώ	8	16,0	18,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	32,0	50,0
Διαφωνώ	22	44,0	94,0
Διαφωνώ Απολύτως	3	6,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Σε σχέση με το αν η εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο ενδεχομένως αποτελέσει εμπόδιο στην σωστή θεμελίωση της μητρικής γλώσσας των νηπίων, ο Πίνακας 17 δείχνει ότι το 2% συμφωνούν απολύτως με αυτή την άποψη, το 16% συμφωνούν απλώς, το 32% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, το 44% διαφωνούν απλώς και το 6% διαφωνούν απολύτως. Προκύπτει έτσι μία περισσότερο αρνητική στάση ως προς αυτό το ζήτημα και, άρα, η εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας μπορεί να αποδειχθεί περισσότερο ωφέλιμη παρά δυσμενής επιλογή.

Το νηπιαγωγείο μπορεί να υποστηρίξει την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το νηπιαγωγείο μπορεί να υποστηρίξει την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα α (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	1	2,0	2,0
Συμφωνώ	23	46,0	48,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	24,0	72,0
Διαφωνώ	14	28,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Για το αν το νηπιαγωγείο μπορεί να υποστηρίξει την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο, ο Πίνακας 18 δείχνει ότι το 2% συμφωνεί απολύτως με αυτή την άποψη, το 46% συμφωνεί απλώς, το 24% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 28% διαφωνεί απλώς με αυτή την άποψη. Παρατηρείται επομένως ότι οι απόψεις είναι λίγο πολύ διφορούμενες αλλά υπάρχει μία μικρή τάση ώστε να υποστηριχθεί ότι το νηπιαγωγείο μπορεί σε γενικές γραμμές να υποστηρίξει την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο.

Τα Αγγλικά μπορούν να ενταχθούν ως γνωστικό αντικείμενο στο σύγχρονο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων για το αν τα Αγγλικά μπορούν να ενταχθούν ως γνωστικό αντικείμενο στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα α (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	1	2,0	2,0
Συμφωνώ	22	44,0	46,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	26,0	72,0
Διαφωνώ	14	28,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Από τον Πίνακα 19 προκύπτει ότι, όσον αφορά για το αν τα Αγγλικά μπορούν να ενταχθούν ως γνωστικό αντικείμενο στο σύγχρονο Ελληνικό Νηπιαγωγείο, το 2% συμφωνεί απολύτως με αυτή την άποψη, το 44% συμφωνεί απλώς, το 26% διατηρεί ουδέτερη στάση και το 28% διαφωνεί απλώς. Εδώ προκύπτει μία σημαντική τάση αποδοχής των Αγγλικών με την ένταξη τους ως γνωστικό αντικείμενο στα νηπιαγωγεία της χώρας, ωστόσο δεν είναι χαμηλό το ποσοστό όσων διατηρούν αρνητική ή ουδέτερη στάση απέναντι σε αυτό το ζήτημα. Άρα, οι απόψεις εδώ λίγο πολύ διίστανται.

Η Αγγλική γλώσσα, λόγω της θέσης της στη παγκόσμια επικοινωνία, θα πρέπει να αποτελεί μέρος του Α.Π. του σύγχρονου Ελληνικού Νηπιαγωγείου

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων για το αν η Αγγλική γλώσσα μπορεί να αποτελεί μέρος του Α.Π. του σύγχρονου Ελληνικού Νηπιαγωγείου λόγω της θέσης της στη παγκόσμια επικοινωνία

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα α (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	3	6,0	6,0
Συμφωνώ	19	38,0	44,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	26,0	70,0
Διαφωνώ	13	26,0	96,0
Διαφωνώ Απολύτως	2	4,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Όσον αφορά το θέμα που αναφέρεται στον τίτλο της ερώτησης αυτής, ο Πίνακας 20 δείχνει ότι το 6% συμφωνεί απολύτως με αυτή την άποψη, το 38% συμφωνεί απλώς, το 26% διατηρεί

ουδέτερη στάση, το 26% διαφωνεί απλώς και το 4% διαφωνεί απολύτως. Επομένως, υπάρχει κάποια τάση ώστε η αγγλική γλώσσα να θεωρείται πράγματι σημαντική προκειμένου να ενταχθεί στο Α.Π. των νηπιαγωγείων της χώρας.

1.1.3. Ζητήματα Πρακτικής Εφαρμογής

Πόσο σπουδαίος είναι ο ρόλος της Νηπιαγωγού στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων για το κατά πόσο θεωρείται σπουδαίος ο ρόλος της Νηπιαγωγού στη προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Πάρα πολύ	24	48,0	48,0
Πολύ	26	52,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Όσον αφορά τώρα τα ζητήματα πρακτικής εφαρμογής, τα οποία αποτελούν τη τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, καταρχάς, για το κατά πόσο σημαντικός κρίνεται ο ρόλος της νηπιαγωγού στη προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Πίνακας 21 δείχνει ότι το 48% των νηπιαγωγών δηλώνουν ότι ο ρόλος αυτός είναι πάρα πολύ σπουδαίος ενώ το υπόλοιπο 52% ότι είναι πολύ σπουδαίος. Επομένως, κατά γενική ομοφωνία όπως φαίνεται, χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος της νηπιαγωγού σε αυτόν τον τομέα.

Στη δουλειά σας εφαρμόζετε τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας μέσω του Α.Π.;

Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων για το κατά πόσο στη δουλειά τους οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας μέσω του Α.Π.

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Πάρα πολύ	10	20,0	20,0
Πολύ	38	76,0	96,0
Ελάχιστα	2	4,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Όσον αφορά το κατά πόσο εφαρμόζονται οι κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας στα νηπιαγωγεία μέσω του Α.Π., ο Πίνακας 22 δείχνει ότι το 20% δηλώνει ότι τις εφαρμόζει πάρα πολύ συχνά, το 76% ότι τις εφαρμόζει πολύ συχνά και το 4% ελάχιστα. Επομένως, φαίνεται ότι υπάρχει μια γενικότερη συμμόρφωση των νηπιαγωγών με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας.

Οι υποδείξεις του Υπουργού Παιδείας αρκούν για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη;

Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων για το αν οι υποδείξεις του Υπουργού Παιδείας αρκούν για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη τάξη

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	2	4,0	4,0
Συμφωνώ	18	36,0	40,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	19	38,0	78,0
Διαφωνώ	10	20,0	98,0
Διαφωνώ Απολύτως	1	2,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Από τον Πίνακα 23 παραπάνω διαφαίνεται ότι, όσον αφορά το γεγονός του αν οι υποδείξεις του Υπουργού Παιδείας αρκούν για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη τάξη, το 4% συμφωνεί απολύτως με αυτή την άποψη, το 36% συμφωνεί, το 38% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 20% διαφωνεί και το 2% διαφωνεί απολύτως. Συγκριτικά, φαίνεται ότι το ποσοστό που κρίνει θετικά αυτή την άποψη (40%) είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο που τη κρίνει αρνητικά (22%), εξαιρουμένου του 38% που διατηρεί ουδέτερη στάση σε αυτό το ζήτημα.

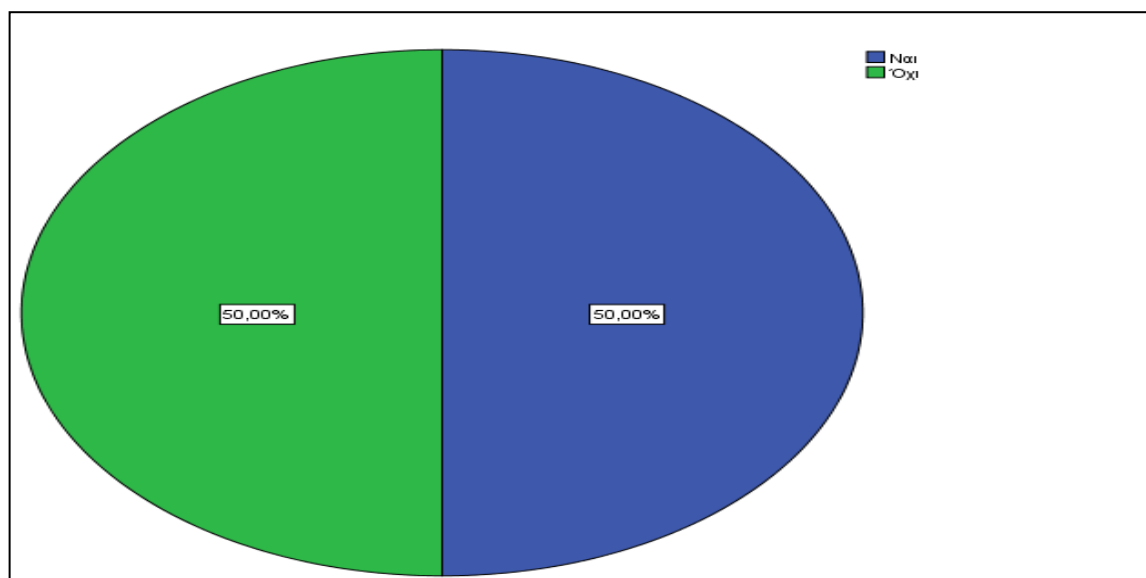
Το Α.Π. του Νηπιαγωγείου παρέχει ευελιξία για ζητήματα διαπολιτισμικότητας από την Νηπιαγωγό;

Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το Α.Π. του νηπιαγωγείου παρέχει ευελιξία για ζητήματα διαπολιτισμικότητας από την νηπιαγωγό

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	9	18,0	18,0
Συμφωνώ	35	70,0	88,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	12,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Όσον αφορά το αν το Α.Π. του νηπιαγωγείου μπορεί να δώσει την απαραίτητη ευελιξία για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Πίνακας 24 δείχνει ότι το 18% των νηπιαγωγών συμφωνεί απολύτως, το 70% συμφωνεί απλώς και το 12% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Φαίνεται έτσι ότι πράγματι παρέχεται ευελιξία από το Α.Π. του νηπιαγωγείου για ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

Έχετε την επιστημονική κατάρτιση για τη διδασκαλία αγγλικών στο Νηπιαγωγείο;



Γράφημα 7: Κυκλικό Διάγραμμα κατανομής του αν οι νηπιαγωγοί έχουν την επιστημονική κατάρτιση για τη διδασκαλία αγγλικών στο νηπιαγωγείο τους

Όσον αφορά το αν οι νηπιαγωγοί διαθέτουν την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση για τη διδασκαλία αγγλικών στο νηπιαγωγείο, το Γράφημα 7 παραπάνω δείχνει ότι το κυκλικό διάγραμμα είναι διαμοιρασμένο σε δύο ίσα κομμάτια, πράγμα που σημαίνει ότι το ήμισυ του δείγματος (50%) θεωρεί ότι έχει αυτή την επιστημονική κατάρτιση και το υπόλοιπο 50% ότι

δεν την έχει. Επομένως, οι απόψεις σε αυτό το θέμα είναι αρκετά αναμειγμένες και δεν υπάρχει κάποιο γενικό συμπέρασμα.

Μέσα από ποιες διαδικασίες θα αισθανόσασταν ικανότερη για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στο Νηπιαγωγείο;

Πίνακας 25: Κατανομή Πολλαπλών Απαντήσεων για τις βασικότερες διαδικασίες που θα έκαναν μία νηπιαγωγό ικανότερη για τη διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στο Νηπιαγωγείο

	Απαντήσεις		Συνολικό Ποσοστό Απαντήσεων
	N	Ποσοστό	
Ειδικά Μαθήματα κατά Μέσα από ποιες διαδικασίες θα αισθανόσασταν ικανότερη για τη διάρκεια του Πιστοποιημένη γνώση μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό ξένων γλωσσών αντικείμενο στο Νηπιαγωγείο;	11	16,2%	22,0%
Συνεχή Επιμόρφωση	15	22,1%	30,0%
Άλλο	31	45,6%	62,0%
	11	16,2%	22,0%
Σύνολο	68	100,0%	136,0%

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 25, φαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό (45,6%) δηλώνει πως η συνεχή επιμόρφωση των νηπιαγωγών θα ήταν ένας βασικός παράγοντας για να εξοικειωθούν με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, θεωρείται αρκετά σημαντική και η πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών (22,1%), ενώ άλλες νηπιαγωγοί (16,2%) θεωρούν επίσης και την συμπερίληψη ειδικών μαθημάτων στο νηπιαγωγείο. Τέλος, άλλες νηπιαγωγοί (16,2%) κρίνουν ότι υπάρχουν άλλες διαδικασίες που θα τις καθιστούσαν ικανότερες σε αυτό το θέμα. Ως προς το συνολικό ποσοστό απαντήσεων, φαίνεται ότι υπερτερεί περισσότερο η συνεχής επιμόρφωση των νηπιαγωγών (62%).

Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να διδαχθεί μια ξένη γλώσσα;

Πίνακας 26: Κατανομή Πολλαπλών Απαντήσεων για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να διδαχθεί μια ξένη γλώσσα

	Απαντήσεις		Συνολικό Ποσοστό Απαντήσεων
	N	Ποσοστό	
Παιγνιώδεις Δραστηριότητες	45	31,0%	90,0%

	Κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό	32	22,1%	64,0%
Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να διδαχθεί μια ξένη γλώσσα;	Οπτικοακουστικά μέσα	33	22,8%	66,0%
	Επανάληψη	16	11,0%	32,0%
	Εγχειρίδια	13	9,0%	26,0%
	Νηπιαγωγείου			
	Άλλο	6	4,1%	12,0%
	Σύνολο	145	100,0%	290,0%

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 26, αναφορικά με τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να διδαχθεί μια ξένη γλώσσα, ένα σημαντικό ποσοστό 31% θεωρεί πως ένας βασικός τρόπος είναι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες. Ένας άλλος τρόπος θα μπορούσε να είναι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων (22,8%), καθώς και του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού (22,1%). Επιπλέον, παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο και η επανάληψη (11%) της βασικής ύλης, καθώς και ορισμένα εγχειρίδια του νηπιαγωγείου (9%). Τέλος, το 4,1% θεωρεί ότι επίσης υπάρχουν και άλλοι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε να διδαχθεί μια ξένη γλώσσα. Οι τρεις σημαντικότεροι πάντως, σύμφωνα και με το συνολικό ποσοστό απαντήσεων, είναι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, τα οπτικοακουστικά μέσα και το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό.

Ποιες από τις παρακάτω συνθήκες επηρεάζουν αρνητικά την ένταξη των αγγλικών στο Νηπιαγωγείο;

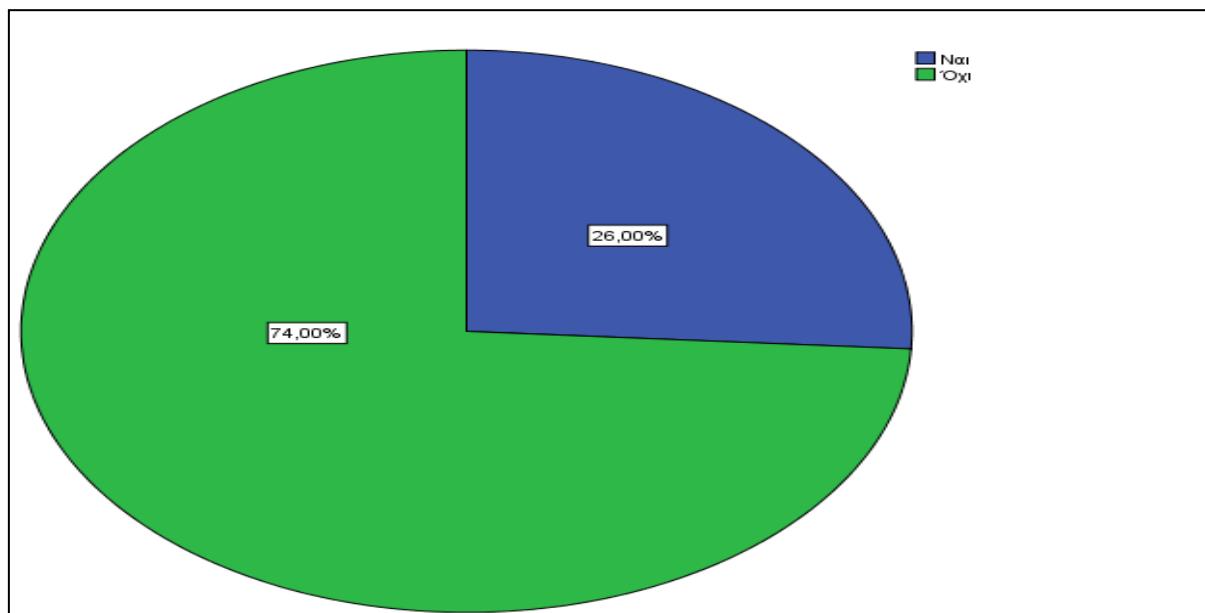
Πίνακας 27: Κατανομή Πολλαπλών Απαντήσεων για τις συνθήκες που επηρεάζουν αρνητικά την ένταξη των αγγλικών στο Νηπιαγωγείο

		Απαντήσεις		Συνολικό
		N	Ποσοστό	Ποσοστό Απαντήσεων
Ποιες από τις παρακάτω συνθήκες επηρεάζουν αρνητικά την ένταξη των αγγλικών στο Νηπιαγωγείο;	Πολυπληθή Τμήματα	32	16,0%	64,0%
	Οικονομικές Συνθήκες	16	8,0%	32,0%
	Υλικοτεχνική Υποδομή	41	20,5%	82,0%
	Επιστημονική	31	15,5%	62,0%
	Κατάρτιση Προσωπικού			
	Ωρολόγιο Πρόγραμμα	13	6,5%	26,0%
	Έλλειψη Ενδιαφέροντος από τα Νήπια	6	3,0%	12,0%

Περιορισμένος Χρόνος λόγω δραστηριοτήτων άμεσης προτεραιότητας	21	10,5%	42,0%
Αναλυτικό Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου	9	4,5%	18,0%
Γνωστική Ανωριμότητα Νηπίων	15	7,5%	30,0%
Γραφειοκρατία Νηπιαγωγείου	13	6,5%	26,0%
Άλλο	3	1,5%	6,0%
Σύνολο	200	100,0%	400,0%

Από τον Πίνακα 27, αναφορικά με τις συνθήκες που φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την ένταξη των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, προκύπτει ότι οι βασικότεροι παράγοντες είναι κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας: Η υλικοτεχνική υποδομή (20,5%), τα πολυπληθή τμήματα (16%), η επιστημονική κατάρτιση του προσωπικού (15,5%) και ο περιορισμένος χρόνος λόγω δραστηριοτήτων άμεσης προτεραιότητας (10,5%). Οι υπόλοιποι παράγοντες έχουν χαμηλή σημαντικότητα καθώς σε ποσοστό είναι κάτω του 10%.

Το Νηπιαγωγείο εργασίας σας διαθέτει επαρκή υλικοτεχνική υποδομή ώστε να μπορεί να υποστηρίξει την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο;



Γράφημα 8: Κυκλικό Διάγραμμα κατανομής του αν το νηπιαγωγείο διαθέτει επαρκή υλικοτεχνική υποδομή ώστε να μπορεί να υποστηρίξει την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο.

Αναφορικά με το αν το νηπιαγωγείο διαθέτει επαρκή υλικοτεχνική υποδομή ώστε να μπορεί να υποστηρίξει την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, ως γνωστικό αντικείμενο, το παραπάνω κυκλικό διάγραμμα δείχνει ότι η πλειοψηφία (74%) θεωρεί ότι η υλικοτεχνική υποδομή δεν είναι η κατάλληλη για να γίνει κάτι τέτοιο ενώ μόνο το 26% θεωρεί ότι υπάρχει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.

Πως χρηματοδοτείται το Νηπιαγωγείο που εργάζεσθε;

Πίνακας 28: Κατανομή Πολλαπλών Απαντήσεων για τους τρόπους χρηματοδότησης του νηπιαγωγείου που εργάζονται οι νηπιαγωγοί

		Απαντήσεις		Συνολικό
		N	Ποσοστό	Ποσοστό Απαντήσεων
Πως χρηματοδοτείται το Νηπιαγωγείο που εργάζεσθε;	Σχολική Επιτροπή	45	71,4%	90,0%
	Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	9	14,3%	18,0%
	Άλλους Συλλόγους ή Φορείς	1	1,6%	2,0%
	Ιδιωτική Πρωτοβουλία	4	6,3%	8,0%
	Νηπιαγωγούς	4	6,3%	8,0%
	Σύνολο	63	100,0%	126,0%

Σε σχέση με το πώς χρηματοδοτείται το νηπιαγωγείο όπου εργάζονται οι νηπιαγωγοί, στον Πίνακα 28 φαίνεται ότι, κατά κύριο λόγο, η χρηματοδότηση προέρχεται από Σχολική Επιτροπή (71,4%), έπειτα ένα σημαντικό ποσοστό (14,9%) χρηματοδότησης προέρχεται από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, το 6,3% από λοιπούς ιδιώτες, το 6,3% από Νηπιαγωγούς και το 1,6% άλλους συλλόγους ή φορείς.

Η ένταξη της αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στο Νηπιαγωγείο οδηγεί στη σχολειοποίηση της Προσχολικής Αγωγής;

Πίνακας 29: Κατανομή Συχνοτήτων για το αν η ένταξη της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο οδηγεί στη σχολειοποίηση της Προσχολικής Αγωγής

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα (%)
Συμφωνώ απολύτως	1	2,0	2,0

Συμφωνώ	12	24,0	26,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	26,0	52,0
Διαφωνώ	22	44,0	96,0
Διαφωνώ Απολύτως	2	4,0	100,0
Σύνολο	50	100,0	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 29, αναφορικά με το θέμα που τίθεται στον τίτλο της ερώτησης, φαίνεται ότι το 2% των νηπιαγωγών συμφωνούν απολύτως με την άποψη αυτή, το 24% συμφωνούν, το 26% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, το 44% διαφωνούν και το 4% διαφωνούν απολύτως. Προκύπτει, έτσι, ότι η ένταξη της αγγλικής γλώσσας δε φαίνεται σε γενικές γραμμές να οδηγεί στην σχολειοποίηση της Προσχολικής Αγωγής.

1.1.4. Διεξαγωγή Στατιστικής Ανάλυσης Ερευνητικών Ερωτημάτων

Έπειτα από τη παρουσίαση των βασικών πινάκων και γραφημάτων που αντιστοιχούν στο πεδίο της Περιγραφικής Στατιστικής, σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν τα εργαλεία που αφορούν την Επαγωγική Στατιστική, δηλαδή, με τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων ελέγχου έτσι ώστε να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί σε αυτή την εργασία. Σημειωτέο ότι οι έλεγχοι αυτοί δεν πραγματοποιούνται σε όλα τα ερωτήματα καθώς ορισμένα από αυτά αναφέρονται απλώς σε μοναδικές ερωτήσεις και άρα εμπεριέχουν τον χαρακτήρα διεξαγωγής συμπερασμάτων με βάση τα κριτήρια της Περιγραφικής Στατιστικής.

- 1) Ο παράγοντας ηλικία καθορίζει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών στην χώρα μας για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική αγωγή; Οι μεγαλύτερες ή οι μικρότερες νηπιαγωγοί είναι περισσότερο θετικές όσον αφορά την ένταξη των αγγλικών στο νηπιαγωγείο;**

Στη περίπτωση του ερωτήματος αυτού, διεξάγεται ένας έλεγχος υπόθεσης για το αν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας (και στη προκειμένη περίπτωση τα Αγγλικά) ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική Αγωγή διαφοροποιούνται ως προς την ηλικιακή σύνθεση του δείγματος. Γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος One-Way ANOVA. Για να καθοριστεί βέβαια η μεταβλητή "αντιλήψεις νηπιαγωγών για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική Αγωγή", δημιουργήθηκε μία ενιαία μεταβλητή η οποία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 και 26, οι οποίες έχουν την ίδια κλίμακα μέτρησης. Η μεταβλητή αυτή

υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των ερωτήσεων αυτών σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν. Ο έλεγχος αυτός παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 30: Έλεγχος διαφοροποίησης των αντιλήψεων ένταξης της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο ως προς την ηλικία

	Άθροισμα Τετραγώνων	B.ε.	Μέσος Τετραγώνου	F	p-value
Μεταξύ των Ομάδων	,975	4	,244	,539	,708
Εντός των Ομάδων	20,358	45	,452		
Σύνολο	21,334	49			

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται πληροφορίες όπως το άθροισμα τετραγώνων, οι βαθμοί ελευθερίας του στατιστικού κριτηρίου, ο μέσος του τετραγώνου, η τιμή της στατιστικής F και η τιμή πιθανότητας (p-value). Σημειώτεον ότι για να υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, θα πρέπει $p\text{-value} < 0.05$ ώστε η μεταβλητή που εξετάζεται εδώ να διαφοροποιείται ως προς την ηλικία. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτά τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και εντός των ομάδων, καθώς και στο σύνολο αλλά μόνο για το άθροισμα τετραγώνων και τους βαθμούς ελευθερίας. Στη παρούσα φάση, ενδιαφέρει περισσότερο η τιμή της πιθανότητας που δίνεται στη τελευταία στήλη του πίνακα.

Όπως φαίνεται, η τιμή πιθανότητας είναι ίση με $0,708 > 0,05$ πράγμα που σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική Αγωγή δε φαίνεται να διαφοροποιούνται με βάση την ηλικία τους και άρα δεν μπορεί να αξιολογηθεί αν οι μεγαλύτερες ή οι μικρότερες νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν πιο θετικά την ένταξη των αγγλικών στο νηπιαγωγείο.

2) Αποτελούν τα χρόνια προϋπηρεσίας δυναμική που επηρεάζει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την προώθηση της ένταξης των αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο;

Σε αυτή την ερώτηση διεξάγουμε τον ίδιο ακριβώς έλεγχο όπως και προηγουμένως, με τη διαφορά ότι τώρα χρησιμοποιείται ο παράγοντας διαφοροποίησης με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 31: Έλεγχος διαφοροποίησης των αντιλήψεων ένταξης της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο ως προς τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας

	Άθροισμα Τετραγώνων	B.ε.	Μέσος Τετραγώνου	F	p-value
Μεταξύ των Ομάδων	2,126	4	,532	1,245	,305
Εντός των Ομάδων	19,207	45	,427		
Σύνολο	21,334	49			

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η τιμή πιθανότητας είναι ίση με $0,305 > 0,05$ πράγμα που σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική Αγωγή δε φαίνεται να διαφοροποιούνται με βάση τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας.

3) Σε ποιο βαθμό η γεωγραφική θέση του νηπιαγωγείου παίζει προσδιοριστικό ρόλο όσον αφορά τις θέσεις των νηπιαγωγών περί της εισαγωγής των αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο; Σε νηπιαγωγεία αστικών κέντρων ή αγροτικών περιοχών οι νηπιαγωγοί κρίνουν ως θετική εξέλιξη την ένταξη της ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην προσχολική αγωγή;

Ομοίως, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 32: Έλεγχος διαφοροποίησης των αντιλήψεων ένταξης της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο ως προς τη γεωγραφική θέση του νηπιαγωγείου

	Άθροισμα Τετραγώνων	B.ε.	Μέσος Τετραγώνου	F	p-value
Μεταξύ των Ομάδων	,541	2	,270	,611	,547
Εντός των Ομάδων	20,793	47	,442		
Σύνολο	21,334	49			

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η τιμή πιθανότητας είναι ίση με $0,547 > 0,05$ πράγμα που σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική Αγωγή δε φαίνεται να διαφοροποιούνται με βάση τη γεωγραφική θέση του νηπιαγωγείου και άρα δε μπορεί να αξιολογηθεί μετέπειτα το αν στα νηπιαγωγεία αστικών κέντρων ή αγροτικών κέντρων οι νηπιαγωγοί κρίνουν ως θετική εξέλιξη την ένταξη της ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην προσχολική αγωγή.

- 4) Οι μόνιμοι νηπιαγωγοί ή οι αναπληρωτές είναι αυτοί που συγκατατίθενται σε μεγαλύτερο βαθμό σε μια επικείμενη εισαγωγή της αγγλικής γλώσσα στην προσχολική αγωγή;

Ομοίως, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 33: Έλεγχος διαφοροποίησης των αντιλήψεων ένταξης της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο ως προς τη σχέση εργασίας των νηπιαγωγών

		Άθροισμα Τετραγώνων	B.ε.	Μέσος Τετραγώνου	F	p-value
Μεταξύ Ομάδων	των	3,393	1	3,393	9,077	,004
Εντός Ομάδων	των	17,941	48	,374		
Σύνολο		21,334	49			

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η τιμή πιθανότητας είναι ίση με $0,004 < 0,05$ πράγμα που σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική Αγωγή δείχνουν να διαφοροποιούνται ως προς τη σχέση εργασίας των νηπιαγωγών. Για να διαπιστωθεί τώρα αν οι μόνιμοι ή οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί είναι αυτοί που κρίνουν περισσότερο θετικά την ένταξη της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική αγωγή, ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει σε μορφή cross-tabulation τις δύο παραπάνω μεταβλητές:

Πίνακας 34: Σταυρωτή πινακοποίηση της ένταξης των αγγλικών στο νηπιαγωγείο με τη σχέση εργασίας των νηπιαγωγών

		Σχέση εργασίας	
		Μόνιμος	Αναπληρωτής
Ένταξη	1,30	1	0
	1,70	2	1
	1,80	0	1
	2,00	0	2
	2,10	2	2
	2,20	6	1
	2,30	0	3
	2,50	2	2
	2,70	1	1
	2,80	2	0
	2,90	3	0

3,00	3	0
3,20	3	1
3,40	2	0
3,50	3	0
3,60	2	0
3,80	4	0
Σύνολο		14

Όπως προκύπτει από αυτόν τον πίνακα, κατά κύριο λόγο φαίνεται ότι στις χαμηλότερες μέσες βαθμολογίες της μεταβλητής (< 3), οι οποίες και δηλώνουν περισσότερο βαθμό συμφωνίας για την ένταξη της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία, φαίνεται ότι περισσότερο οι μόνιμοι νηπιαγωγοί είναι αυτοί που κρίνουν περισσότερο θετικά την ένταξη της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Το ίδιο βέβαια συμβαίνει και στις υψηλότερες θέσεις (από 3 και άνω) λόγω του ότι οι μόνιμοι είναι συγκριτικά περισσότεροι από τους αναπληρωτές, ωστόσο είναι λιγότεροι από τους μόνιμους στις χαμηλότερες τιμές της μεταβλητής.

5) Κατά πόσο οι σπουδές των νηπιαγωγών και η επιστημονική και επαγγελματική κατάρτισή τους σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους την εισαγωγή μια ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο και την ανάπτυξη προγραμμάτων που την υποστηρίζουν;

Στη περίπτωση αυτή γίνονται δύο έλεγχοι, ένας ως προς τις βασικές σπουδές των νηπιαγωγών και ένας με βάση την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση τους, δηλαδή την Γνώση του Η/Υ. Επομένως:

Πίνακας 35: Έλεγχος διαφοροποίησης των αντιλήψεων ένταξης της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο ως προς τις βασικές σπουδές των νηπιαγωγών

	Άθροισμα Τετραγώνων	B.ε.	Μέσος Τετραγώνου	F	p-value
Μεταξύ Ομάδων	των ,693	1	,693	1,612	,210
Εντός Ομάδων	των 20,640	48	,430		
Σύνολο	21,334	49			

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η τιμή πιθανότητας είναι ίση με $0,210 > 0,05$ πράγμα που σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας

ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική Αγωγή δεν διαφοροποιούνται ως προς τις βασικές σπουδές των νηπιαγωγών.

Πίνακας 36: Έλεγχος διαφοροποίησης των αντιλήψεων ένταξης της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο ως προς τις γνώσεις Η/Υ

		Άθροισμα Τετραγώνων	Β.ε.	Μέσος Τετραγώνου	F	p-value
Μεταξύ Ομάδων	των	,209	2	,104	,232	,794
Εντός Ομάδων	των	21,125	47	,449		
Σύνολο		21,334	49			

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η τιμή πιθανότητας είναι ίση με $0,794 > 0,05$ πράγμα που σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική Αγωγή δεν διαφοροποιούνται ως προς τις γνώσεις Η/Υ.

- 6) Η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί παράγοντα για να δει η νηπιαγωγός την ένταξη της αγγλικής γλώσσας με μια πιο θετική ματιά; Όσες έχουν την επιστημονική κατάρτιση και το γνωστικό υπόβαθρο, συγκλίνουν θετικά στην εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο;**

Στη περίπτωση αυτή διεξάγεται ένας έλεγχος συσχέτισης μεταξύ της βασικής μεταβλητής και των ξένων γλωσσών, η οποία αποτελεί μία ενιαία μεταβλητή ως το άθροισμα των ερωτήσεων που περιλαμβάνουν τις γλώσσες εκτός από αυτές για τις οποίες δεν απάντησε καμία και άρα εξαιρέθηκαν από την ανάλυση. Ο έλεγχος αυτός έδειξε ότι η τιμή πιθανότητας είναι ίση με $0,205$ και άρα η γνώση ξένων γλωσσών δεν φαίνεται να αποτελεί τόσο σημαντικό παράγοντα ώστε να δει η νηπιαγωγός την ένταξη της αγγλικής γλώσσας με μια πιο θετική ματιά.

- 7) Ο λόγος επιλογής του επαγγέλματος της κάθε νηπιαγωγού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για την ένταξη των αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο; Κατά πόσο νηπιαγωγοί που επέλεξαν το επάγγελμά τους με οικονομικά κριτήρια και κριτήρια ευελιξίας ωραρίου βλέπουν με μια πιο διεκπεραιωτική ματιά το επάγγελμά τους και δεν προτίθενται**

να δουν θετικά μια περαιτέρω αύξηση αρμοδιοτήτων από αυτές που επέλεξαν το επάγγελμά τους με κριτήριο την αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία;

Στη περίπτωση αυτή, διεξάγουμε έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της βασικής μεταβλητής και για καθέναν από τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος της κάθε νηπιαγωγού. Από το πρόγραμμα του SPSS προέκυψε ότι όλοι οι έλεγχοι συσχέτισης έχουν μεγάλη τιμή πιθανότητας (άνω του 0.05) και έτσι ο λόγος επιλογής του επαγγέλματος της κάθε νηπιαγωγού συνολικά δε φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για την ένταξη των αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο. Επομένως, δεν μπορεί να γίνει κάποια αξιόπιστη εκτίμηση για το αν οι νηπιαγωγοί που επέλεξαν το επάγγελμά τους με οικονομικά κριτήρια και κριτήρια ευελιξίας ωραρίου βλέπουν με μια πιο διεκπεραιωτική ματιά το επάγγελμά τους και δεν προτίθενται να δουν θετικά μια περαιτέρω αύξηση αρμοδιοτήτων σε σχέση με αυτές που επέλεξαν το επάγγελμά τους με κριτήριο την αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία.

2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα τελευταία χρόνια, η παγκόσμια πραγματικότητα μεταλλάσσεται ραγδαία. Έννοιες, άγνωστες κάποια χρόνια πριν, όπως «παγκοσμιοποίηση», «ταυτότητα του πολίτη», «διαπολιτισμικότητα» κάνουν την εμφάνισή τους και σηματοδοτούν μια τεράστια αλλαγή στον παγκόσμιο χάρτη. Η αλλαγή αυτή δημιουργεί νέες επιτακτικές ανάγκες στα κράτη τις οποίες πρέπει να αφουγκραστούν και να ικανοποιήσουν, αν θέλουν να είναι μέρος αυτού του νέου σχήματος που δημιουργείται. Ένας νευραλγικός τομέας, που γίνεται πάντα στόχος οποιωνδήποτε αλλαγών, πόσο περισσότερο της συγκεκριμένης, είναι η εκπαίδευση, η οποία καλείται να εφοδιάσει τους πολίτες με όσο το δυνατόν περισσότερα προσόντα ώστε να ανταπεξέλθουν στις οικονομικές, γεωγραφικές, κοινωνικοπολιτισμικές και πολυπολιτισμικές απαιτήσεις της νέας αυτής εποχής. Ένα από τα ζητούμενα είναι η πολυγλωσσία σε Ευρωπαϊκό αλλά και Διεθνές επίπεδο, ως απαραίτητο εφόδιο των μελλοντικών εργαζομένων σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης με κυρίαρχη γλώσσα την αγγλική, η οποία είναι και το ζητούμενο αυτής της εργασίας. Η γενική αυτή καθοδήγηση των κρατών προς την ίδια κατεύθυνση αφενός δημιουργεί την εικόνα της ζοφερής νέας πραγματικότητας για την οποία πρέπει όλοι να προετοιμαστούμε, από την άλλη η επιτακτικότητα αυτή αφήνει ελάχιστες πρωτοβουλίες στα κράτη να επιλέξουν μια διαφορετική οδό όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική τους

Αφενός η μετανάστευση τεράστιων πληθυσμιακών μαζών προς όλες τις κατευθύνσεις αλλά, κατά κύριο λόγο, προς τις αναπτυγμένες χώρες, και αφετέρου οι παγκόσμιοι οργανισμοί (π.χ. ΟΟΣΑ) που καθορίζουν και μετρούν την απόδοση και την εξελικτικότητα των κρατών στις προτεινόμενες πολιτικές με κύριο χειριστικό μέσο την χρηματοδότηση και το κοινό νομισματικό πλαίσιο έχοντας, έτσι, τη δύναμη να ορίσουν και να καθορίσουν τις εξελίξεις, θέτουν τη γλώσσα στο προσκήνιο.

Στο γενικότερο χάρτη της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής μπαίνει και η προσχολική αγωγή ως σημείο εκκίνησης όλων των ευρύτερων αλλαγών, μέσω των Α.Π. τους, που συνεχώς αλλάζουν τα τελευταία χρόνια. Το ισχύον Α.Π. του Νηπιαγωγείου παρέχει την ελευθερία στον εκπαιδευτικό να προωθήσει, εφόσον το επιθυμεί, διαπολιτισμικές αξίες μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις που διδάσκει και να φέρει τα παιδιά κοντά στον άλλο, όχι ως «ξένο» με αισθήματα φόβου και αρνητισμού, αλλά με ενδιαφέρον και περιέργεια ως προς ένα άλλο πολιτισμό με διαφορετικές αξίες, συνήθειες και γλώσσα, στηριζόμενος στις αρχές της ισοτιμίας, του σεβασμού στο διαφορετικό και της ομαλής κοινωνικής ένταξης που προάγει το Α.Π. Όμως, καθώς οι συνθήκες αλλάζουν ραγδαία το κάποτε σύγχρονο Α.Π. του Νηπιαγωγείου φαίνεται σαν να μην ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες των καιρών και χρειάζεται εκσυγχρονισμό για να μπορέσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούν για μια πιο απαιτητική μελλοντική καθημερινότητα. Μια από τις βασικότερες και πιο συζητημένες καινοτομίες ενός νέου Α.Π. του ελληνικού Νηπιαγωγείου θα είναι η εισαγωγή της αγγλικής Γλώσσας, γεγονός που έχει γίνει πράξη σε πολλές Ευρωπαϊκές Χώρες, αλλά όχι ακόμη στην Ελλάδα, τουλάχιστον επίσημα, στα πλαίσια του Δημόσιου Σχολείου. Για ένα τέτοιο εγχείρημα πολλές επιστημονικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και πολλοί θεωρητικοί του παρελθόντος αλλά και σύγχρονοι τάσσονται υπέρ και υποστηρίζουν ότι όχι μόνο δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, όπως πολλοί πιστεύουν, λόγω του γεγονότος ότι στην ηλικία αυτή πραγματοποιείται κατάκτηση του λόγου, αλλά καλύτερη κατανόηση τους και προσδίδει πνευματική ανωτερότητα και πιο ευέλικτο εννοιολογικό σχηματισμό καθώς, επίσης, και πολλά άλλα κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη μεταγενέστερα.

Πέραν από τις επιστημονικές έρευνες και τα πορίσματα των θεωρητικών, αυτό που ολοκληρώνει και προσδιορίζει το μέλλον αυτής της καινοτομίας είναι τα άφθονα μεθοδολογικά εργαλεία για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής αγωγής που έχουν εφαρμοστεί πειραματικά με εξαιρετικά αποτελέσματα. Βέβαια παρά την επιταγή της Ε.Ε. που συνηγορεί προς αυτήν την κατεύθυνση παρά, τις έρευνες, τα θετικά αποτελέσματα και την ποικιλία των σύγχρονων μεθόδων, φαίνεται ότι το ελληνικό υπουργείο Παιδείας στέκεται, ουσιαστικά, μετέωρο και αναποφάσιστο προς μια τέτοια σύγχρονη πορεία, έχοντας να

αντιμετωπίσει μια σειρά άλλων προϋπαρχόντων προβλημάτων (π.χ. υποδομές, διορισμοί, επιμορφώσεις κ.α.) που κάθε άλλο παρά προσδίδουν στην προσχολική εκπαίδευση τη θέση που της αξίζει και το μέλλον που της αναλογεί.

Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε σε δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας, θέλαμε να αποτυπώσουμε την ισχύουσα κατάσταση στο χώρο, όπου, πιθανόν, θα λάβει χώρα αυτό το εγχείρημα, με τους επαγγελματίες που θα το στηρίζουν και, βασικότερο όλων, τη δυναμική των σχολείων, δηλαδή, αφενός, με τον αριθμό των νηπίων-προνηπίων που φοιτά στα σχολεία μας και, από την άλλη, με τις δυνατότητες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας είναι αρκετά ενδιαφέροντα και αποκαλυπτικά ως προς το αν μια τέτοια προσπάθεια θα καταστεί εφικτή. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που προηγήθηκαν αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, μπορούμε, σε γενικές γραμμές, να συμπεράνουμε πως προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί εκφράζουν θετικές σκέψεις σχετικά με την προώθηση ζητημάτων διαπολιτισμικότητας ώστε κατ' αυτόν τον τρόπο να είναι σε θέση να προάγουν προγράμματα προώθησης της στα σύγχρονα ελληνικά νηπιαγωγεία. Οι νηπιαγωγοί, επίσης, φαίνεται να έχουν κατανοήσει σε πολύ υψηλό βαθμό την σπουδαιότητα του ρόλου τους ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Επιπλέον, υπάρχει κάποια τάση σύγκλισης των ιδεών των νηπιαγωγών περί ένταξης της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, ούτως ώστε να προάγουν την προώθηση της, παρόλο που, σε κάποιες περιπτώσεις, υπάρχουν ορισμένες διαφορές ως προς τη σημαντικότητα με την οποία η κάθε νηπιαγωγός αντιλαμβάνεται το εν λόγω θέμα. Η σύγκλιση αυτή φαίνεται να είναι θετική.

Γενικώς, αλλά και ειδικώς, φαίνεται να εφαρμόζουν τα αναλυτικά προγράμματα του υπουργείου, ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί ένα ζήτημα να επαφίεται στην ευελιξία και την ικανότητα της νηπιαγωγού και να μην είναι πάντα αρκετή η υιοθέτηση των κατευθυντηρίων γραμμών του Υπουργείου Παιδείας. Έτσι, η επίτευξη του στόχου της ένταξης της αγγλικής γλώσσας, ως ξένης γλώσσας, στο νηπιαγωγείο εξαρτάται τόσο από τις κατευθυντήριες γραμμές του υπουργείου όσο και από τη διάθεση, ευχέρεια και κατάρτιση του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Τέλος, το τρέχον επιστημονικό επίπεδο και η επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών δεν είναι ξεκάθαρο από την ανάλυση ότι ευνοούν την ανάπτυξη προγραμμάτων για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων. Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι δεδομένες συνθήκες των νηπιαγωγείων ως προς την υλικοτεχνική υποδομή και την σύγχρονη οικονομική δυσχέρεια να μην είναι ευνοϊκές για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού. Κάτι που σίγουρα θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στο μέλλον ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και δυνατότητες για ενσωμάτωση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Πιο συγκεκριμένα και προχωρώντας σε μια περιγραφική ανάλυση του προφίλ των συναδέλφων νηπιαγωγών, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων δείχνουν ότι, επιλέχθηκε μόνο γυναικείος πληθυσμός ως δείγμα για την παρούσα έρευνα. Η αλήθεια είναι, όπως διαφαίνεται και στην συγκεκριμένη μικροανάλυση, ότι στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο διδάσκουν σε μεγαλύτερο ποσοστό γυναίκες εκπαιδευτικοί, διαιωνίζοντας έτσι μια παράδοση που θέλει το επάγγελμα της νηπιαγωγού να είναι καθαρά ένα γυναικείο επάγγελμα.

Οι ηλικίες των νηπιαγωγών που πήραν μέρος στην έρευνα κυμαίνονται από το 1961 μέχρι το 1985, με μεγαλύτερο το ποσοστό (60%) αυτών που είναι γεννημένες μέχρι το 1974 και μικρότερο ποσοστό (40%) αυτών που είναι γεννημένες μετά το 1974. Τα χρόνια προϋπηρεσίας που διαθέτει καμία από τις συναδέλφωσες κυμαίνεται από 5 χρόνια μέχρι και 30 χρόνια, με μόνο τέσσερις νηπιαγωγούς να ξεπερνάνε τα 30 χρόνια. Οι περισσότερες, όμως, νηπιαγωγοί του δείγματος με ποσοστό 48% κατέχουν από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Γενικότερα, όμως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από συναδέλφωσες μεσαίας ηλικιακής κατηγορίας και με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, κάτι που καταδεικνύει ταυτόχρονα ότι, πέρασαν μέσα τις σχολικές τάξεις τις αλλαγές που έγιναν στις διδακτικές μεθόδους και στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου και τις μεταβατικές περιόδους ανάμεσα στις αλλαγές αυτές. Αναλυτικότερα και όσον αφορά το ερώτημα, αν η ηλικία των νηπιαγωγών της χώρας μας επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για το αν τα Αγγλικά θα πρέπει να εισαχθούν στα Α.Π της προσχολικής αγωγής ως γνωστικό αντικείμενο, οι στατιστικές αναλύσεις αποδεικνύουν ότι ο παράγοντας ηλικία αφήνει ανεπηρέαστες τις θέσεις τους πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Οι αντιλήψεις, λοιπόν, των νηπιαγωγών για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική Αγωγή δε φαίνεται να διαφοροποιούνται με βάση την ηλικία τους και συνεπώς δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε αν οι μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί ή οι μικρότερες αντιμετωπίζουν πιο θετικά την ένταξη των αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, οι στατιστικές αναλύσεις αποδεικνύουν ότι ούτε τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας της εκάστοτε νηπιαγωγού αποτελούν δυναμική που επηρεάζει τις θέσεις τους πάνω στο υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Θέτοντας το ερώτημα αν οι μόνιμοι νηπιαγωγοί ή οι αναπληρωτές είναι αυτοί που συγκατατίθενται περισσότερο στην επικείμενο ζητούμενό μας, παρατηρούμε ότι η σταθερότητα των επαγγελματικών συνθηκών φαίνεται να είναι μια σημαντική αιτία θετικής στάσης ως προς το εν λόγω εγχείρημα σε σχέση με τους αναπληρωτές συναδέλφους τους, οι οποίοι δείχνουν να επηρεάζονται ως προς την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων τους.

Όσον αφορά τις βασικές σπουδές των συναδέλφων νηπιαγωγών επισημαίνεται ότι, το

μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών (82%) έχει τελειώσει προγράμματα σπουδών τετραετούς φοίτησης, που σημαίνει ότι έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα της χώρας μας και συγκεκριμένα σε παιδαγωγικά τμήματα νηπιαγωγών ή τμήματα επιστημών αγωγής στην προσχολική ηλικία, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 18% , έχει ολοκληρώσει προγράμματα σπουδών διετούς φοίτησης, τουτέστιν, έχει αποφοιτήσει από τις παιδαγωγικές ακαδημίες που λειτουργούσαν στη χώρα μας παλιότερα, και αργότερα αναγκάστηκαν να εξισώσουν το πτυχίο τους με αυτό των νηπιαγωγών τετραετούς φοίτησης, με προγράμματα εξομοίωσης που πραγματοποιούνται για το σκοπό αυτό, στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μας. Οι περισσότερες (32 στον αριθμό) από τις νηπιαγωγούς που πήραν μέρος στην έρευνα δεν έχουν άλλες σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου, ενώ 10 από αυτές έχουν ολοκληρώσει σπουδές και σε διδασκαλεία της χώρας, 5 εξ αυτών διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, 5 εξ αυτών έχουν δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ ή ΑΕΙ, 5 νηπιαγωγοί έχουν εξομοιώσει το πτυχίο τους (διετή κύκλοι σπουδών) με αυτά των τετραετούς φοίτησης και μια έχει ολοκληρώσει και την ΑΣΠΑΙΤΕ.

Και συνεχίζοντας με το προσοντολόγιο των νηπιαγωγών που πήραν μέρος στην εν λόγω έρευνα, οι περισσότερες από αυτές (38 στον αριθμό) και σε ποσοστό 65,5% φαίνεται να έχουν γνώση της αγγλικής γλώσσας, 9 από αυτές (15,5%) φαίνεται να γνωρίζουν την γερμανική γλώσσα, ενώ 5 (8,6%) από αυτές, 4 (6,9%) και 2 (3,4%) την ιταλική , τη γαλλική και την ισπανική γλώσσα αντίστοιχα. Όσον αφορά τον χειρισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών, όλες φαίνεται να διαθέτουν γνώση, άλλες πολύ καλή (28%), άλλες καλή (44%) και άλλες μέτρια (26%). Τα παραπάνω στοιχεία καθώς και η ανάλυσή τους καταδεικνύουν ότι οι σπουδές και η επαγγελματική τους κατάρτιση δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους ως προς την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο είτε αν το πτυχίο της νηπιαγωγού παραμένει το μοναδικό ακαδημαϊκό προσόν είτε είναι κάτοχοι άλλου τίτλου. Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, η σύγχρονη μέση εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, διαθέτει πολλά περισσότερα ακαδημαϊκά εφόδια από έναν απλό ακαδημαϊκό τίτλο σπουδών, που της δίνει το εφελτήριο για τη διδασκαλία στην τάξη του νηπιαγωγείου. Είναι πλέον καταρτισμένη πέραν του δέοντος, με παραπάνω από ένα τίτλο σπουδών, με μεταπτυχιακά διπλώματα ειδίκευσης, με γνώσεις πάνω στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και με γνώσεις τουλάχιστον μιας ακόμα ευρωπαϊκής γλώσσας, εκτός από τη μητρική τους.

Συνεχίζοντας με τα δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών που πήραν μέρος στην έρευνά μας, αποδεικνύεται ότι όλες οι νηπιαγωγοί εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας μας, οι μισές σε νηπιαγωγεία που βρίσκονται σε ημιαστικές περιοχές, 26% σε αγροτικές περιοχές και 24% σε αστικές περιοχές, και οι περισσότερες από αυτές είναι μόνιμες με ποσοστό που

αγγίζει το 72%, ενώ οι υπόλοιπες σε ποσοστό 28% με σύμβαση ορισμένου χρόνου, δηλαδή αναπληρώτριες. Το μεγαλύτερο ποσοστό (57, 1%) αφορά νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, συναδέλφισσες, δηλαδή, που διδάσκουν σε μια συμβατική τάξη νηπιαγωγείου, ενώ μικρότερο ποσοστό (10,7%) αφορά νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, που διδάσκουν δηλαδή σε ειδικά νηπιαγωγεία ή κάνουν παράλληλη στήριξη σε μαθητές με ειδικές ικανότητες. 18 από τις νηπιαγωγούς που πήραν μέρος στην έρευνα δηλώνουν ότι εκτελούν χρέη προϊσταμένης νηπιαγωγείου. Όσον αφορά τη γεωγραφική θέση, στην οποία βρίσκεται το εκάστοτε νηπιαγωγείο που εργάζεται η κάθε νηπιαγωγός, το αν αυτό δηλαδή βρίσκεται σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή, η έρευνα αποδεικνύει ότι και αυτό αποτελεί έναν παράγοντα που δεν διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική Αγωγή. Συνεπώς, δε μπορεί να αξιολογηθεί το αν στα νηπιαγωγεία αστικών κέντρων ή αγροτικών κέντρων οι νηπιαγωγοί κρίνουν ως θετική εξέλιξη την ένταξη της ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην προσχολική αγωγή.

Όσον αφορά τη σχολική τάξη στην οποία διδάσκουν οι νηπιαγωγοί της συγκεκριμένης έρευνας και ειδικότερα αναφερόμενοι στον αριθμό των νηπίων που φοιτούν ανά τμήμα, η ανάλυση καταδεικνύει ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό (68%) των νηπιαγωγών διδάσκει σε νηπιαγωγεία των 11 έως 30 νηπίων (άρα με περίπου μέχρι 15 νήπια ανά τμήμα), μόνο 10% διδάσκει σε νηπιαγωγεία με λιγότερα από 10 νήπια, ενώ το 22% εργάζεται σε νηπιαγωγεία με περισσότερα από 30 νήπια (δηλ, μέχρι 25 νήπια ανά τμήμα). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ταυτόχρονα, ότι τα τμήματα στα νηπιαγωγεία της χώρας μας είναι πλέον πολυπληθή, κάτι που παρατηρείται εντονότερα τα τελευταία χρόνια, λόγω της «ασφυκτικής» πολιτικής που ασκείται από πλευράς Υπουργείου, με συγχωνεύσεις, καταργήσεις σχολικών μονάδων, αλλά και τμημάτων, αποτέλεσμα μιας ευρύτερης πολιτικής λιτότητας και περικοπών, στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης που βιώνει την τελευταία δεκαετία η χώρα μας.

Τέλος, κλείνοντας την ανάλυση του προφίλ των νηπιαγωγών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, διαφαίνονται οι λόγοι της επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος το 54% έχουν επιλέξει το επάγγελμα συνειδητά είτε από αγάπη για τα παιδιά είτε από αγάπη για τη διδασκαλία. Το υπόλοιπο 35,9 % των νηπιαγωγών, παρ' όλο που εργάζεται στο χώρο του νηπιαγωγείου και το επέλεξαν για επαγγελματικούς και οικονομικούς λόγους ή για το βολικό του ωράριο, η απόφαση αυτή δε φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την αφοσίωσή τους σε αυτό. Δεν υπάρχουν, δηλαδή, βάσιμες ενδείξεις που να αποδεικνύουν ότι ο λόγος επιλογής του επαγγέλματος επηρεάζει τη στάση τους ως προς την εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, εφόσον

μόνο το 28% των συναδέλφων διαφωνούν με την εξέλιξη αυτή, Το 20% κρατούν ουδέτερη στάση και το 52% ανταποκρίνονται θετικά. Οι λόγοι διαφωνίας μπορεί να οφείλονται σε λόγους ανεξάρτητους από την επιλογή του επαγγέλματος.

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τις απόψεις των συναδέλφων νηπιαγωγών πάνω σε θέματα που αφορούν την προώθηση των διαπολιτισμικών αξιών από το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο, καθώς και σε ζητήματα που άπτονται μια πιθανής ένταξη της αγγλικής γλώσσας στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου στη χώρα μας. Αναλυτικότερα, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι η συντριπτική πλειοψηφία (94%) των νηπιαγωγών συμφωνούν με την άποψη ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο προώθησης διαπολιτισμικών αξιών, ενώ μόνο το ένα μικρό ποσοστό (6%) διαφωνεί με αυτή τη θέση. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία (86%) των συναδέλφων μας πιστεύει ότι τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου συντελούν σε μεγάλο βαθμό στην προαγωγή ζητημάτων διαπολιτισμικότητας στο χώρο του νηπιαγωγείου. Ακολουθώντας τις επιταγές των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων για την προσχολική αγωγή, οι περισσότερες ελληνίδες νηπιαγωγοί (48%) αποδεικνύεται ότι, διεξάγουν στο χώρο του νηπιαγωγείου τους προγράμματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος ανά τακτά χρονικά διαστήματα (καθημερινά (8% των νηπιαγωγών), εβδομαδιαία (18%), μηνιαία (22%)), ενώ το υπόλοιπο 52% εκπονεί και αυτό τέτοιου είδους προγράμματα, αλλά σε λιγότερο τακτική βάση (κάθε τρίμηνο το 16% των νηπιαγωγών και κάθε έτος το 36%). Στο ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο η συχνότητα ενασχόλησης με διαπολιτισμικά προγράμματα οδηγεί σε εξοικείωση με το θέμα της διαφορετικότητας και την υιοθέτηση θετικής στάσης ως προς την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, τα πορίσματα αποδεικνύουν ότι δεν φαίνεται αυτοί οι δύο παράγοντες να αλληλοεπηρεάζονται, καθώς δεν αποδεικνύεται ότι η συχνότητα διαχείρισης διαπολιτισμικών θεμάτων οδηγεί σε μείωση του ποσοστού που διαφωνεί με την εξέλιξη αυτή.

Ταυτόχρονα, οι περισσότερες (80%) θεωρούν ότι τα νήπια ενδιαφέρονται πολύ για δραστηριότητες διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος και μόνο το 20% πιστεύουν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν φαίνεται να ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τέτοιου είδους δραστηριότητες. Φυσικά, αυτό το ενδιαφέρον των νηπίων για δραστηριότητες με διαπολιτισμικό περιεχόμενο μπορεί να δικαιολογήσει τη συχνότητα με την οποία εκπονούν προγράμματα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος αλλά και ότι τους ωθεί να βλέπουν με θετική ματιά την εισαγωγή της αγγλικής στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, έχοντας, προφανώς, απτές αποδείξεις ότι τα παιδιά όχι μόνο συμμετέχουν με ενθουσιασμό σε τέτοια θέματα αλλά και ανταπεξέρχονται θαυμάσια.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα καταδεικνύει ότι το μεγαλύτερο μέρος των συναδέλφων

νηπιαγωγών φαίνεται να συμμορφώνεται με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας για τα νηπιαγωγεία μέσω του θεσμοθετημένου Α.Π., με ένα 4% να δηλώνει ότι τις εφαρμόζει ελάχιστα. Επομένως, φαίνεται ότι υπάρχει μια γενικότερη τάση οι νηπιαγωγοί της χώρας μας να ακολουθούν πιστά τις οδηγίες των θεσμοθετημένων από το Υπουργείο Α.Π για την προσχολική αγωγή, παρόλο που θεωρούν ότι τα συγκεκριμένα Α.Π παρέχουν στον κλάδο μας μια σχετική ευελιξία ως προς την προαγωγή ζητημάτων διαπολιτισμικότητας. Έτσι, κατά γενική ομολογία, πέρα από 6 συναδέλφισσες που διατηρούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα, οι περισσότερες θεωρούν ότι, παρά τις γενικές υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας για το πως θα προσεγγίζεται στο ελληνικό νηπιαγωγείο η διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν μια σχετική ελευθερία και ευελιξία ως προς την διαχείριση διαπολιτισμικών ζητημάτων στην τάξη του νηπιαγωγείου. Βέβαια, ακολουθώντας την γενικότερη τάση, όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότερες συναδέλφισσες (40%) θεωρούν ότι, οι υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας μέσα από τα θεσμοθετημένα Α.Π. αρκούν για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη του νηπιαγωγείου, με ένα ποσοστό τις τάξεως του 38% που δεν παίρνει μια ξεκάθαρη θέση για το υπό διαπραγμάτευση θέμα. Θα ήταν χρήσιμο, λοιπόν, η σύγχρονη ελληνίδα νηπιαγωγός πέρα από μια πιστή συμμόρφωση απέναντι στις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου, που υποδεικνύονται με ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα και οδηγίες προς τις νηπιαγωγούς, να μπορούν να κάνουν χρήση και της σχετικής ευελιξίας και ελευθερίας που τους παρέχεται με τη δημιουργία «κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων», για την προαγωγή και προώθηση διαπολιτισμικών ζητημάτων σε μαθητές του νηπιαγωγείου.

Σε μια προσπάθειά μας να αναλύσουμε και ζητήματα που αφορούν την πρακτική εφαρμογή μια πιθανής ένταξης της Αγγλικής γλώσσας στα Α.Π του νηπιαγωγείου, ως γνωστικό αντικείμενο, με την προοπτική ότι θα απαντήσουμε και στα ανωτέρω ερωτήματα και προβληματισμούς μας ως προς τη μη συνολικά θετική διάθεση των συναδέλφων μας απέναντι σε μια ενδεχόμενη ενασχόληση με την ξένη γλώσσα από την προσχολική ηλικία, ξεκινάμε με μια ομόφωνη αντίληψη των ελληνίδων νηπιαγωγών σχετικά με τον ρόλο τους για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όλες οι συναδέλφισσες μας φαίνεται να διατηρούν μια θετική αυτοεικόνα σχετικά με το πόσο σημαντικό είναι το επάγγελμά τους για την προώθηση διαπολιτισμικών ζητημάτων μέσα στις σχολικές τάξεις του νηπιαγωγείου.

Σχετικά με το αν τα νήπια θεωρούνται γνωστικά ώριμα για να μάθουν μία ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο, το 44% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών θεωρεί ότι αυτή η άποψη ισχύει, το 30% δεν συγκλίνουν ούτε θετικά αλλά ούτε και αρνητικά απέναντι σε μια τέτοια θέση, ενώ το 26% διαφωνεί. Επομένως, σε γενικές γραμμές παρατηρείται ότι υπάρχει μία τάση να

θεωρούνται τα νήπια γνωστικά ώριμα ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στην κατάκτηση μίας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Επίσης, οι μισές από τις συναδέλφους μας πιστεύουν ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από την προσχολική αγωγή θα ενισχύσει τις δεξιότητες και τις ικανότητες των νηπίων, ενώ οι υπόλοιπες είτε διαφωνούν (16%), είτε παραμένουν ουδέτερες (34%). Ως προς το αν η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο θα βοηθήσει μελλοντικά και στην πρόσκτηση και άλλων ξένων γλωσσών, φαίνεται, επίσης, ότι μισές από τις συναδέλφους μας συμφωνούν με αυτή τη θέση, ενώ οι υπόλοιπες, είτε διαφωνούν (14%), είτε παραμένουν ουδέτερες ως προς το ζήτημα αυτό (36%).

Όσον αφορά το ζήτημα της ένταξης μια ξένης γλώσσας στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου, το 46% των νηπιαγωγών συμφωνεί με μια πιθανή ενσωμάτωση μιας ξένης γλώσσας στην προσχολική αγωγή, το 32% παραμένει ουδέτερο, ενώ το 22% δεν εκφράζεται θετικά ως προς μια τέτοια θέση. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετές συναδέλφισσες που κρατούν μια ουδέτερη στάση ως προς το ζήτημα της εισαγωγής μια ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, ωστόσο υπάρχουν πολλές, οι οποίες βλέπουν θετικά μια αναδιαμόρφωση των Α.Π. του νηπιαγωγείου με γνώμονα την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Επιπλέον, θετικές φαίνεται να είναι απέναντι στην εισαγωγή της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας από την προσχολική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, το 52% των ελληνίδων νηπιαγωγών συμφωνούν ότι η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας θα πρέπει να ξεκινά από την προσχολική αγωγή, 20% από αυτές παραμένουν ουδέτερες ως προς μια τέτοια προοπτική, ενώ μόνο το 28% εκφράζει τη διαφωνία του ως προς μια τέτοια θέση.

Κι ενώ από όλες τις απαντήσεις των ελληνίδων νηπιαγωγών φαίνεται ότι θα μπορούσε να προωθηθεί και στο ελληνικό νηπιαγωγείο η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας από την προσχολική αγωγή, διότι τα νήπια είναι γνωστικά έτοιμα για να προσεγγίσουν την γνώση μιας ξένης γλώσσας και διότι κάτι τέτοιο θα ανέπτυξε τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους και θα ήταν πιο εύκολο στην μετέπειτα πορεία τους να κατακτήσουν και παραπάνω από μια ξένες γλώσσες, ωστόσο στην επίμαχη ερώτηση για το αν θα μπορούσαν τα αγγλικά να συμπεριληφθούν στο Α.Π. του νηπιαγωγείου, παρατηρείται κάποιος ενδοιασμός από την πλευρά των συναδέλφων μας. Αναλυτικότερα, παρόλο που το 50% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών δεν συμφωνεί με την άποψη ότι, η καλλιέργεια μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο θα μπορούσε να αποτελέσει εμπόδιο στην θεμελίωση της μητρικής γλώσσας των νηπίων, ωστόσο οι απόψεις δίστανται στο αν θα μπορούσε το νηπιαγωγείο να υποστηρίξει την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, ενώ το 48% θεωρεί ότι το νηπιαγωγείο θα μπορούσε να αποτελέσει το χώρο όπου τα παιδιά ιδανικά θα μάθαιναν μια ξένη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο, παρόλα αυτά, το 24% των συναδέλφων μας παραμένει

ουδέτερο απέναντι σε μια τέτοια θέση και το 26% διαφωνεί με τη συγκεκριμένη αντίληψη. Άρα, ενώ, αρχικά, διαφαίνεται μια τάση να θεωρείται το νηπιαγωγείο χώρος που θα μπορέσει να υποστηρίξει την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο, ωστόσο οι απόψεις των συναδέλφων μας απέναντι σε μια τέτοια προοπτική παραμένει διφορούμενη.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απαντήσεις των ερωτηθέντων νηπιαγωγών όσον αφορά την ένταξη στα Α.Π. του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου, συγκεκριμένα, της Αγγλικής γλώσσας, λόγω της εξέχουσας θέσης της στο παγκόσμιο στερέωμα,. Πιο συγκεκριμένα, μόνο 23 συναδέλφισσές μας συμφωνούν ότι τα Αγγλικά θα μπορούσαν να εισαχθούν ως γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, 13 διατηρούν μια ουδέτερη στάση ως προς αυτό το ζήτημα και 14 διαφωνούν με μια τέτοια προοπτική. Ενώ λοιπόν, διαφαίνεται μια τάση αποδοχής της Αγγλικής γλώσσας, ως πραγματικά σημαντικής, ώστε να αποτελέσει ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στα Α.Π. του νηπιαγωγείου, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν αποτελεί μια γενικευμένη θεώρηση, όπως, επίσης, δεν υπάρχει μια κοινή αποδοχή ως προς την ένταξη των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα στα Α.Π. του νηπιαγωγείου. Για ποιους, όμως, λόγους οι συναδέλφισσες μας δεν «ασπάζονται» μια τέτοια θέση και προοπτική, ενώ σίγουρα γνωρίζουν τα πορίσματα των παιδαγωγικών και γλωσσολογικών θεωριών πάνω σε τέτοιου είδους ζητήματα και είναι ενήμερες για τις εξελίξεις στον τομέα αυτό στην Ευρώπη και στον κόσμο γενικότερα; Γιατί θεωρούν ότι η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας από την προσχολική αγωγή δεν θα μπορούσε να είναι μια πραγματικότητα και στην χώρα μας, ενώ ήδη οι θεωρίες των παιδαγωγικών και γλωσσολογικών επιστημών έχουν αποδείξει περίτρανα ότι η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας έχει πολλαπλά οφέλη όταν ξεκινάει από την προσχολική αγωγή και ενώ γνωρίζουν ότι η σύνδεση της Αγγλικής γλώσσας με το Α.Π. της προσχολικής αγωγής τυγχάνει ήδη πρακτικής εφαρμογής σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο γενικότερα;

Για να δούμε, όμως, στη συνέχεια και όσον αφορά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο, κατά πόσο η σύγχρονη ελληνίδα νηπιαγωγός θεωρεί τον εαυτό της επιστημονικά καταρτισμένο, ώστε να μπορέσει να αναλάβει και αυτό το ρόλο, ενισχύοντας έτσι ακόμα περισσότερο την αυτοεικόνα της. Οι μισές, λοιπόν, συναδέλφισσες θεωρούν ότι διαθέτουν το απαιτούμενο επιστημονικό υπόβαθρο, ώστε να στηρίξουν ένα τέτοιο εγχείρημα, ενώ οι άλλες μισές πιστεύουν ότι δεν είναι σε θέση ακόμα να αναλάβουν την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην προσχολική αγωγή, από άποψη επιστημονικής κατάρτισης και εφοδίων. Οι απόψεις λοιπόν, ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα φαίνεται να διίστανται, με τις επόμενες απαντήσεις να έρχονται για να καλύψουν το «κενό» της ανασφάλειας, που νιώθει το 50% των ελληνίδων νηπιαγωγών, για να αναλάβει τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην τάξη του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, το 45,6%

των συναδέλφων μας δηλώνει πως η συνεχή επιμόρφωση των νηπιαγωγών θα μπορούσε να τις βοηθήσει να εξοικειωθούν με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Επιπλέον, για το 22,1% των νηπιαγωγών, θεωρείται αρκετά σημαντική και η πιστοποίηση όσον αφορά την γνώση ξένων γλωσσών, ενώ άλλες νηπιαγωγοί σε ποσοστό 16,2%, θεωρούν ότι, και η συμπερίληψη ειδικών μαθημάτων για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, θα μπορούσε να αποβεί μια θετική εξέλιξη, ώστε οι νηπιαγωγοί της χώρας μας να αισθανθούν πιο ικανές και έτοιμες και από πλευράς επιστημονικής κατάρτισης, να αναλάβουν και τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Έτσι, υπάρχει μια γενικότερη αίσθηση από την πλευρά των συναδέλφων μας ότι, θα πρέπει να λάβουν μέρος σε επιμέρους διαδικασίες επιμόρφωσης και κατάρτισης, προκειμένου να καταστούν ικανότερες να αναλάβουν και το ρόλο της διδασκαλίας των Αγγλικών, ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο, με πρώτη θέση στις επιλογές τους την επιμόρφωση του κλάδου, πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί και να ανταπεξέλθει σε μια τέτοια εκπαιδευτική καινοτομία στον τομέα της προσχολικής αγωγής.

Στην ερώτηση πως θα μπορούσε να διδαχθεί μια ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο, ένα αξιόλογο ποσοστό της τάξεως του 31% των συναδέλφων μας απαντά ότι, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες αποτελούν μια μεθοδολογική προσέγγιση κατάλληλη για τα παιδιά της προσχολικής αγωγής, ενώ ένα 22,8% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών απαντά ότι, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων θα βοηθούσε πολύ μεθοδολογικά την προσέγγιση μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Στο ίδιο πλαίσιο και όσον αφορά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης κινείται και ένα 22,1 % των συναδέλφων μας, που θεωρεί ότι η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού θα μπορούσε να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη για την διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μαθητές νηπιακής ηλικίας, ενώ μικρότερα ποσοστά στην έρευνα κατέχουν η επανάληψη της βασικής ύλης (11%), καθώς και ορισμένα εγχειρίδια του νηπιαγωγείου (9%). Όπως γίνεται αντιληπτό, η σύγχρονη ελληνίδα νηπιαγωγός έχει αντιληφθεί τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού, ως μεθοδολογικό εργαλείο για την προσέγγιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο, και για αυτό το λόγο κατατάσσουν τις παιγνιώδεις δραστηριότητες πολύ ψηλά στην κλίμακα των κατάλληλων τρόπων για τη διδασκαλία και των ξένων γλωσσών στην τάξη του νηπιαγωγείου. Επίσης, έχουν κατανοήσει την σπουδαιότητα της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην σχολική τάξη και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι προτείνονται ως αξιόλογα μεθοδολογικά εργαλεία από αρκετές συναδέλφους μας και η χρήση κατάλληλων οπτικοακουστικών μέσων, αλλά και κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού.

Παρά, όμως, την υπαρκτή τάση που υπάρχει, να συγκλίνουν οι νηπιαγωγοί της χώρας μας προς μια πιθανή ένταξη της Αγγλικής γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο στα Α.Π. του νηπιαγωγείου, ωστόσο, υπάρχουν και κάποιοι παράγοντες που αναστέλλουν μια τέτοια προοπτική και δεν κάνουν την τάση αυτή ευρεία. Τέτοιοι παράγοντες, σύμφωνα με την έρευνα είναι η υλικοτεχνική υποδομή, τα πολυπληθή τμήματα (16%), η επιστημονική κατάρτιση του προσωπικού (15,5%) και ο περιορισμένος χρόνος λόγω δραστηριοτήτων άμεσης προτεραιότητας (10,5%). Το μεγαλύτερο ποσοστό (20,5%) των συναδέλφων μας, λοιπόν, θεωρεί ότι η υλικοτεχνική υποδομή των σύγχρονων ελληνικών νηπιαγωγείων δεν είναι η πλέον κατάλληλη, ώστε η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας από τις τάξεις του νηπιαγωγείου να γίνει μια πραγματικότητα, όπως, επίσης, και ανασταλτικός παράγοντας προς αυτή την κατεύθυνση αποτελούν τα πολυπληθή τμήματα, τα οποία τα τελευταία χρόνια αποτελούν μια πραγματικότητα για το ελληνικό νηπιαγωγείο. Μάλιστα, σε ξεχωριστή ερώτηση της παρούσας έρευνας σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή των σύγχρονων ελληνικών νηπιαγωγείων, φαίνεται, ότι η πλειοψηφία (74%) θεωρεί ότι η υλικοτεχνική υποδομή δεν είναι η κατάλληλη για να υποστηρίξει την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο στην προσχολική αγωγή, ενώ μόνο το 26% θεωρεί ότι υπάρχει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου. Άρα, ο υλικοτεχνικός παράγοντας είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που κάνουν τις ελληνίδες νηπιαγωγούς να μην είναι απολύτως πεπεισμένες για το αν η ένταξη της Αγγλικής γλώσσας θα είναι χρήσιμο και εφικτό να συντελείται από την νηπιακή ηλικία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε ερώτηση σχετική με την χρηματοδότηση του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου, οι πλειοψηφία των ερωτηθέντων νηπιαγωγών (71,4%) απαντά ότι η χρηματοδότηση προέρχεται από τη Σχολική Επιτροπή, έπειτα, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 14,9% απαντά ότι η χρηματοδότηση προέρχεται από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό αφορά στην χρηματοδότηση από λοιπούς ιδιώτες, Νηπιαγωγούς και άλλους συλλόγους ή φορείς. Κατά κύριο λόγο, λοιπόν, οι Σχολικές Επιτροπές είναι αυτές που χρηματοδοτούν και το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο, οπότε και οι χρηματοδοτήσεις δε είναι πλέον αξιόλογες, δεδομένου της κρίσης στην οποία έχει περιέλθει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, ώστε να στηρίζουν το ενδεχόμενο της ένταξης της Αγγλικής γλώσσας, ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, στην προσχολική εκπαίδευση.

Πέρα από την ελλιπή χρηματοδότηση των σύγχρονων ελληνικών νηπιαγωγείων και την κατ' επέκταση περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή, άλλος ένα λόγος που θα μπορούσε να αποτελέσει τροχοπέδη σε μια πιθανή εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στα Α.Π. του νηπιαγωγείου, θα ήταν το γεγονός ότι, η διδασκαλία μια ξένης γλώσσας από τόσο μικρή ηλικία

θα μπορούσε να οδηγήσει στη σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου. Βέβαια, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων νηπιαγωγών δεν προκύπτει κάτι τέτοιο, αφού το 48% των συναδέλφων δεν πιστεύει ότι μια τέτοια προοπτική θα σχολειοποιούσε το νηπιαγωγείο, μόνο το 26% συμφωνούν με μια τέτοια θέση, ενώ το 26% δεν παίρνει ξεκάθαρα θέση εκφράζοντας έτσι την αβεβαιότητά τους ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα. Κατά γενική ομολογία, λοιπόν, η ένταξη της Αγγλικής γλώσσας στα Α.Π για την προσχολική αγωγή, δεν θα μπορούσε να οδηγήσει στην σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου.

Τέλος, συνοψίζοντας όλα τα προαναφερθέντα συμπεράσματα, το αρχικό ζητούμενο της ένταξης της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, λόγος για τον οποίο πραγματοποιήσαμε αυτή την έρευνα, απαντήθηκε με τις ερωτηθέντες νηπιαγωγούς να έχουν, αφενός, θετική στάση για τη συγκεκριμένη καινοτομία, αντιμετωπίζοντας, αφετέρου, την προσπάθεια αυτή με σκεπτικισμό και διστακτικότητα, προφανώς, για λόγους που αφορούν περισσότερο στις συνθήκες που αντιμετωπίζουν στο ελληνικό νηπιαγωγείο με τις ελλείψεις σε όλα τα επίπεδα, παρά σαν ζήτημα γνωστικής ωριμότητας των νηπίων, επικαιρότητας του ζητήματος ή καταλληλότητας της γλώσσας. Η έρευνα αυτή αποτελεί μία απαρχή για περισσότερα και πιο εξειδικευμένα ερωτήματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών σχετικών με το εν λόγω θέμα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α' : Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της CLIL προσέγγισης στο
Νηπιαγωγείο

Old MacDonald Animal Noises

speech
bubble

Can you match the sounds and the animals?! Draw lines ←→ from the speech bubbles to the animals. There is one animal missing. What is it?

whinny
whinny!

moo
moo!

quack
quack!

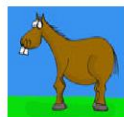
baa
baa!

cluck
cluck!

grunt
grunt!

bow
wow!

a)



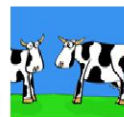
b)



c)



d)



e)



f)



Teacher's notes

FARM ANIMAL BOARDGAME

Language: cow, sheep, horse, pig, donkey, goat, chicken, duck, bird, rabbit, cat, dog, frog

Resources: Old MacDonald Boardgame activity sheet, dice, counters

- a) Print off the boardgame and enlarge to A3 size.
- b) Explain and demonstrate the rules: in turn, the children roll the dice and move their counters the corresponding number of squares.
 - If they land on a cat, they must return to the start.
 - If they land on a duck, they can move forward one extra square.
 - When they land on any other animal, they must make the corresponding animal noise.

Alternatively,

- When they land on an animal, they must say something true about it.
e.g. It's pink/It's got 4 legs/It's small.

Alternatively,

- Give each group a set of cards from the **Farm animal facts** activity sheet. When they land on an animal, they take a card, read it and decide if it's true or false in relation to the animal they're on.
- c) Now divide your class into small groups and hand out the boardgame, dice and counters.



ORDER OLD MACDONALD'S ANIMALS

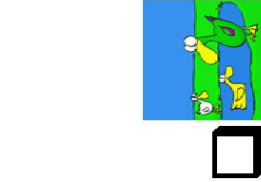
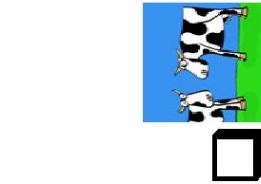
Language: Old MacDonald had a farm...Ee-i-ee-i-o! And on this farm he had a ... Ee-i-ee-i-o! With a ...here and a ... there, Here a ..., there a ..., Everywhere a ..., cows, dogs, ducks, sheep, pigs, horse

Resources: **Order Old MacDonald's animals activity sheet**, large flashcards of any of the animals

- a) Give each of your children an animal flashcard. When they hear the name of the animal, they must raise their hands with the cards.
- b) Tell your children the story of Old MacDonald.
- c) Now divide your children into groups of 6, each child representing a different animal. They must physically move and stand in the order they hear the animals. Alternatively, give each group a set of animal flashcards and ask them to order the cards as they hear the animal.
- d) You may then like to encourage your children to interact with the song by doing the animal actions or noises or by joining in the chorus before completing the activity sheet.

Order Old MacDonald's animals!

Can you put the animals in the order you hear them in 'Old MacDonald had a farm?'
Put a number in the box next to the animals. Put a cross ☒ if the animals are **not** on the farm.



Now complete the spaces with 2 of the animals:

Old MacDonald had a farm, Ee-i-ee-i-o!

And on this farm he had _____

Ee-i-ee-i-o!

With a _____ here,

And a _____ there,

Here a _____,

Everywhere a _____,

Old MacDonald had a farm, Ee-i-ee-i-o!

Old MacDonald had a farm, Ee-i-ee-i-o!

And on this farm he had _____

Ee-i-ee-i-o!

With a _____ here,

And a _____ there,

Here a _____,

Everywhere a _____,

Old MacDonald had a farm, Ee-i-ee-i-o!

OLD MACDONALD CARD GAMES

Language: sheep, pigs, cows, ducks, dogs, horse, cat; colours

Resources: Old MacDonald's pelmanism activity sheet, card, crayons, scissors

PELMANISM

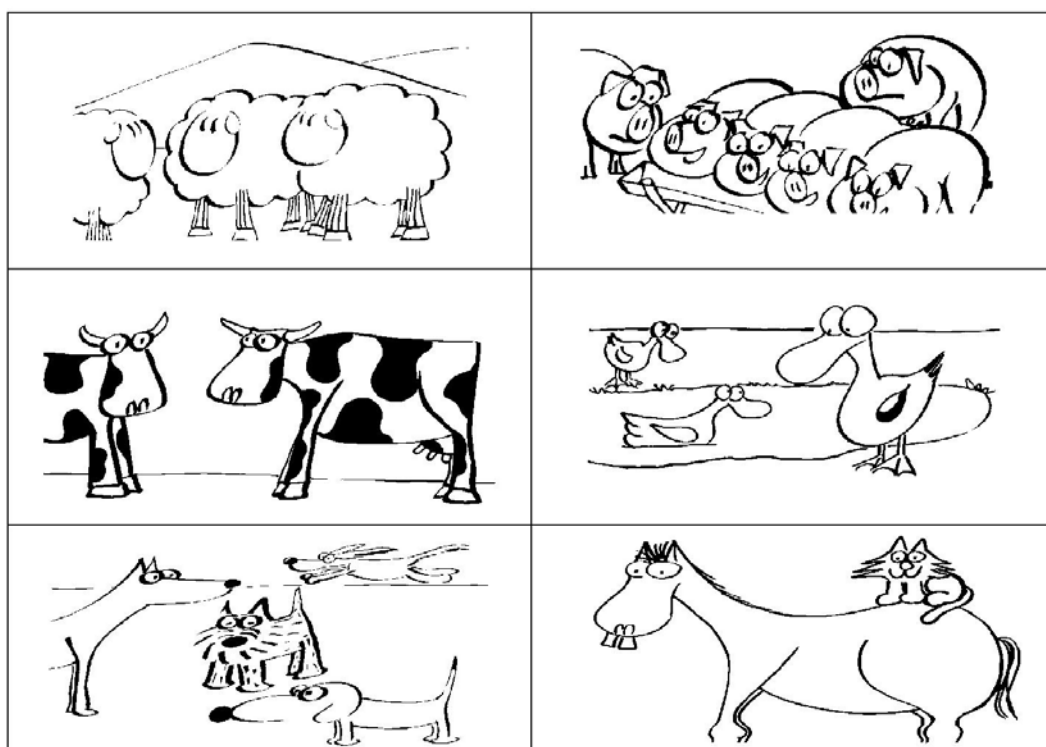
2-4 players

- a) Photocopy the activity sheet onto coloured card, e.g. red for the animal pictures, blue for the words. (For a longer game, use the same coloured card.)
- b) Demonstrate the game. Place the 12 cards face down on the table. Turn a red card face up and say or read the name of the animal. Turn up a blue card. If the cards make a pair, keep the cards and take another turn. The winner is the player with the most pairs.

SNAP

2 players

- a) Give each of your children an activity sheet photocopied onto white card.
- b) Ask them to colour their animals.
- c) Next they cut out the animals and the words.
- d) Demonstrate the game. Shuffle 2 sets of cards together. Deal the cards equally between the 2 players. Put the cards in a pile in front of each player, face down.
- e) Turn up the first card and place it in the middle of the table. Say or read the name of the animal. The second player places his/her first card in the middle. If the 2 cards make a pair, shout "Snap!" The first player to shout 'Snap!' keeps the cards. The winner is the player with the most pairs.



---Card-making samples---

B' : ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

A. ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

1.Φύλο:

- ☐ Γυναίκα
☐ Άνδρας

2.Έτος Γέννησης:

3.Χρόνια Διδακτικής Υπηρεσίας:

- ☐ Έως 5 έτη
☐ 6 έως 10 έτη
☐ 11 έως 20 έτη
☐ 21 έως 30 έτη
☐ Πάνω από 30 έτη

4. Περιοχή Σχολικής Μονάδας:

- ☐ Αστική
☐ Ημιαστική
☐ Αγροτική

5. Τύπος Σχολικής Μονάδας:

- ☐ Δημόσιο
☐ Ιδιωτικό
☐ Πειραματικό

6. Σχέση εργασίας:

- ☐ Μόνιμος
☐ Αναπληρωτής

7. Η θέση σας στο Νηπιαγωγείο:

- ☐ Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής
☐ Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής
☐ Προϊσταμένη

[1]

8. Βασικές Σπουδές:

- ☐ Διετούς Φοίτησης
- ☐ Τετραετούς
Φοίτησης

9. Άλλες Σπουδές:

- ☐ Διδασκαλείο
- ☐ Εξομοίωση
- ☐ ΑΣΠΑΙΤΕ
- ☐ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης
- ☐ Διδακτορικό Δίπλωμα
- ☐ Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ
- ☐ Δεν έχω άλλες σπουδές

10. Γνώση Ξένων Γλωσσών:

- ☐ Αγγλικά
- ☐ Γερμανικά
- ☐ Ιταλικά
- ☐ Γαλλικά
- ☐ Ισπανικά
- ☐ Αλβανικά
- ☐ Ρώσικα
- ☐ Άλλη

11. Γνώση Η/Υ :

- ☐ Πολύ καλή
- ☐ Καλή
- ☐ Μέτρια
- ☐ Ελάχιστη
- ☐ Καθόλου

[2]

12. Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο σας:

13. Λόγος που επιλέξατε το επάγγελμα της Νηπιαγωγού:

- ☐ Αγάπη για τα παιδιά
- ☐ Αγάπη για τη διδασκαλία
- ☐ Επαγγελματική Αποκατάσταση
- ☐ Οικονομικές απολαβές
- ☐ Βολικό Ωράριο
- ☐ Άλλος λόγος

B. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:

14. Το Νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο προώθησης διαπολιτισμικών αξιών:

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

Αιτιολογείστε σύντομα την απάντησή σας:

15. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προάγει ζητήματα διαπολιτισμικότητας:

- ☐ Πάρα πολύ
- ☐ Πολύ
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Καθόλου

[3]

16. Θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο Α.Π του Νηπιαγωγείου η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

17. Αιτιολογείστε σύντομα την απάντησή σας:

18. Πόσο συχνά εφαρμόζετε στην τάξη σας προγράμματα/ δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- ☐ Κάθε μέρα
- ☐ Κάθε εβδομάδα
- ☐ Κάθε μήνα
- ☐ Κάθε τρίμηνο
- ☐ Κάθε χρόνο

19. Ενδιαφέρονται τα νήπια σας για δραστηριότητες διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος:

- ☐ Πάρα πολύ
- ☐ Πολύ
- ☐ Λίγο
- ☐ Καθόλου

20. Η εισαγωγή των μαθητών στην διδασκαλία τη ξένης γλώσσας θα μπορούσε να πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία:

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

Αιτιολογείστε σύντομα την απάντησή σας:

20. Τα νήπια είναι γνωστικά ώριμα να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο:

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

21. Η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο ενισχύει τις δεξιότητες και τις ικανότητες των νηπίων:

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

22. Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο θα βοηθήσει αργότερα τους μαθητές να προσεγγίσουν με μεγαλύτερη ευκολία περισσότερες ξένες γλώσσες.

[5]

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

23. Πιστεύετε ότι η εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο θα αποτελέσει τροχοπέδη στη σωστή θεμελίωση της μητρικής γλώσσας των νηπίων;

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

24. Το Νηπιαγωγείο μπορεί να υποστηρίξει την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο:

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

25. Τα αγγλικά μπορούν να ενταχθούν ως γνωστικό αντικείμενο στο σύγχρονο Ελληνικό Νηπιαγωγείο:

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

26. Η αγγλική γλώσσα λόγω της θέσης της στην παγκόσμια επικοινωνία θα πρέπει να αποτελεί μέρος του Α.Π. του σύγχρονου Ελληνικού Νηπιαγωγείου.

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

Γ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ:

27. Πόσο σπουδαίος είναι ο ρόλος της Νηπιαγωγού στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- ☐ Πάρα πολύ
- ☐ Πολύ
- ☐ Λίγο
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Καθόλου

28. Στη δουλειά σας εφαρμόζετε τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας μέσω του Α.Π.:

- ☐ Πάρα πολύ
- ☐ Πολύ
- ☐ Λίγο
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Καθόλου

29. Οι υποδείξεις του Α.Π του Νηπιαγωγείου αρκούν για την προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην τάξη:

[7]

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

Αιτιολογείστε σύντομα την απάντησή σας:

30. Το Α.Π. του Νηπιαγωγείου παρέχει την ευελιξία για την προώθηση ζητημάτων διαπολιτισμικότητας από την Νηπιαγωγό:

- ☐ Συμφωνώ απολύτως
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απολύτως

31. Θεωρείτε ότι έχετε την επιστημονική κατάρτιση για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε επίπεδο Νηπιαγωγείου:

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

32. Μέσα από ποιές από τις παρακάτω διαδικασίες θα αισθανόσασταν ικανότερη για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο στο Νηπιαγωγείο:

- ☐ Ειδικά μαθήματα κατά τη διάρκειά του
- ☐ Μεταπτυχιακές σπουδές στο συγκεκριμένο αντικείμενο

☐ Πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών

☐ Συνεχή επιμόρφωση

☐ Πρακτική άσκηση

☐ Άλλο

33. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να διδαχθεί μια ξένη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο:

☐ Παιγνιώδεις δραστηριότητες

☐ Κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό

☐ Οπτικοακουστικά μέσα

☐ Επανάληψη

☐ Εγχειρίδια Νηπιαγωγείου

☐ Άλλο

34. Ποιές από τις παρακάτω συνθήκες των σύγχρονων Νηπιαγωγείων επηρεάζουν αρνητικά την δυνατότητα ένταξης της αγγλικής γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο στο Νηπιαγωγείο:

☐ Πολυπληθή τμήματα

☐ Οικονομικές συνθήκες

☐ Υλικοτεχνική υποδομή

☐ Επιστημονική κατάρτιση προσωπικού

☐ Ωρολόγιο πρόγραμμα

☐ Έλλειψη ενδιαφέροντος από τα νήπια

☐ Περιορισμένος χρόνος λόγω δραστηριοτήτων άμεσης προτεραιότητας

☐ Αναλυτικό πρόγραμμα Νηπιαγωγείου

☐ Γνωστική ανωριμότητα νηπίων

☐ Γραφειοκρατία Νηπιαγωγείου

☐ Άλλο

35. Το Νηπιαγωγείο που εργάζεστε διαθέτει επαρκή υλικοτεχνική υποδομή ώστε να υποστηρίξει την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο:

☐ Ναι

☐ Όχι

36. Πως χρηματοδοτείται το Νηπιαγωγείο που εργάζεστε:

☐ Σχολική Επιτροπή

☐ Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων

☐ Άλλους Συλλόγους ή Φορείς

☐ Ιδιωτική πρωτοβουλία

☐ Νηπιαγωγούς

☐ Άλλο

37. Η ένταξη της αγγλικής γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο στο Νηπιαγωγείο οδηγεί στη σχολειοποίηση της Προσχολικής Αγωγής:

☐ Συμφωνώ απολύτως

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απολύτως

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!

NΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Ν.1404/83. άρθρο 45, (ΦΕΚ 173/24-11-83) «Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων»
- Ν. ΒΤΜΘ΄ «Περί στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ. 37/5-10-1895, Τεύχος Α΄
- Β. Δ. «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων» 30-4-1896, ΦΕΚ 68/23-5-1896, τ. Α΄
- Β. Δ. 494/ 15-7-1962, ΦΕΚ 124/ 6-8-1962, τ. Α΄
- Ν. 1268/82, «Περί της δομής και λειτουργίας των Α.Ε.Ι», ΦΕΚ 87/1982, τ. Α΄
- Ν. 1304/82, «Για την επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 144/ 7-12-1982, τ. Α΄
- Ν. 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167/ 30-9-1985, τ. Α΄
- Ν. 1832/1989, «Τροποποίηση και συμπλήρωση της νομοθεσίας για την τοπικής αυτοδιοίκηση, την αποκέντρωση και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 208/1989, τ. Α΄
- Ν. 1894/90, άρθρο 2, παρ. 3, (ΦΕΚ 110 τ. Α727-8-1990) Αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.
- Υπουργική απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/1124 (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994) «Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων»
- Ν. 2413/96, (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»
- Ν. 2525/1997, «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188 Α΄/23-9-97
- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99) «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση -Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.»
- (Δ.Ε.Π.Π.Σ), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, ΦΕΚ 1366/ 18-10-2001
- ΥΠΟΠΑ, Εθνική ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική, ΕΚΠΑ, Προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη
- Education and Training, European Policy Cooperation (ET2020 framework)
- New priorities for European cooperation in education and training, (2015) Joint

Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Εφαρμογή του κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις Γλώσσες στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο, αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο
- Φ12/657/7069/Δ1 Απόφαση του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμόσει τον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου
- ΦΕΚ 1327/16-6-2011 Αρ. Απ. Φ.12/520/61575/Γ1), Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ΕΑΕΠ
- ΦΕΚ 1324B/11-5-2016 Αρ. Απ. Φ12/657/7069/Δ1, Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.
- Η Συνθήκη της Λισαβόνας, (2009).
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 31ης Μαρτίου 1995
- Απόφαση αριθ.1720/2006 εκ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης

ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΕ ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Α.Ε.Π.= Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν

Α.Π.= Αναλυτικό Πρόγραμμα

Α.Π.Σ.= Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

αρ. πρωτ. = αριθμός πρωτοκόλλου

Β. Δ.= Βασιλικό Διάταγμα

Δ.Ε.Η.= Δημόσια Επιχείρηση Ηλεκτρισμού

Δ.Ε.Π.Π.Σ.= Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

δισ = δισεκατομμύρια

Ε.Α.Ε.Π.= Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Ε.Ε.= Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΚΔιΒιΜ = Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση

εκ. = εκατομμύρια

Ε.Π.Π.Σ.= Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Ε.Π.Σ.-Ξ.Γ. = Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών

Η.Π.Α.= Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Η/Υ= Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

Ι.Ε.Π.= Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής

κ.α. = και άλλα

Κ.Ε.Π.Α. = Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς

Κ.Π.Γ.= Κρατικό Πιστοποιητικό Γωσσομάθειας

κ.τ.λ.= και τα λοιπά

Ν.= Νόμος

Ν.Δ.Μ.= Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

Ο.Η.Ε.= Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Ο.Ο.Σ.Α.= Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Ο.Τ.Ε.= Οργανισμός Τηλεπικοινωνιών Ελλάδας

Π.Δ.= Πρόγραμμα Διδασκαλίας

Π.Ε.Α.Π.= Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Ηλικία

Π.Ε.Ξ.Γ.= Πρώιμη εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας

Π.Ο.Ε.= Παγκόσμια Τράπεζα Επενδύσεων

Π.Σ.= Πρόγραμμα Σπουδών

π.χ.= παραδείγματος χάριν

Σ.Δ.Ι.Τ.= Συμπράξεις Δημοσίου- Ιδιωτικού Τομέα

Τ.= Τεύχος

Τ.Π.Ε.= Τεχνολογία της Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Φ.Ε.Κ.= Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

1/θέσια=μονοθέσια

2/θέσια= διθέσια

3/θέσια= τριθέσια

4/θέσια= τετραθέσια

6/θέσια= εξαθέσια

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΙΑ

CALL= Computer Assisted Language Learning

CEF= Common European Framework

CEFR= Common European Framework of Reference for Languages

CIDREE= Consortium of Institutions for Development and Research in Education in
Europe

CLIL= Content and Language Integrated Learning

EFL= English as a Foreign Language

ESCO= European Skills, Competences, Qualifications and Occupations

ET= Education and Training

IQ= Intelligence Quotient

MIT= Multiple Intelligence Theory

NAFTA= North America Free Trade Agreement

NATO= North Atlantic Treaty Organization

OECD= Organization for Economic Co-operation and Development

PISA= Programme for International Student Assessment

SAT= Scholastic Aptitude Test

TIMSS= Trends in International Mathematics and Science Study

TRP plus= Total Physical Response+

UNESCO= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WWF= World Wildlife Fund

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλμπάνης, Ευ. (1998). Παγκοσμιοποίηση, Εκδ. Τροχαλία, Αθήνα, σελ. 23-27
- Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών, (2005). «Ένα στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία».
- Auroux, S., Deschamps, J., & Kouloughli, D., (2005). Η φιλοσοφία της γλώσσας. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Βαλιάντη Σ.& Κουτσελίνη Μ. (2006). «Επαναπροσδιορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της κοινωνικής συνοχής, 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, σσ. 1083-1096
- Βρετός, Γ., Καψάλης, Α. (1990). Αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: Πτολεμαίος
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: Art of Text
- Βρεττός, Γ. ,Καψάλης, Α. (1999). Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργογιάννης Π. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση —Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 7^{ος}. Πάτρα
- Γιαγκουνίδης, Π. (1995). Διαπολιτισμική αγωγή στα νηπιαγωγεία της Ελλάδος και της Γερμανίας. Αθήνα: Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, σσ. 34- 35, 80- 85
- Γκανάτσιου, Π., Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία, (εισήγηση στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης), Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σσ. 91-96
- Γκλιάου Ν. (2002). Το Νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τευχ. 27, σσ. 68-72
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ατραπός
- Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τεύχ. 19, σσ. 23-27
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα· 'Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ., (2012). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης
- Γρόλιος, Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 119, σσ. 73-79

- Δαμανάκης, Μ. (2003).** Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg
- Δάντη, Α. (1999).** Σχολική ένταξη και εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Αθήνα: Θέματα Ειδικής Αγωγής, τεύχ.5, σσ. 69- 75
- Ευαγγέλου, Ο.,(2007).** Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ζμας, Αρ. (2007).** Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καζαμίας, Α. Μ., (2003).** Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη: ύβρις ή ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 1, σσ.13-42
- Καζαμίας, Α.Μ. & Κασσωτάκης, Μ. (1986).** Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Ρέθυμνο : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998).** Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κεσίδου, Α. (2007).** Πολυπολιτισμικότητα- πολυπολιτισμική κοινωνία, (επιμ.). Ξωχέλλης, Π. Στο: Λεξικό της Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 586-587
- Κεσίδου, Α. (2008).** Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο), σσ. 21-34
- Κιλικίας, Ηλ. (2006).** Οι δεξιότητες και η εκπαίδευση ως προσδιοριστικοί παράγοντες της επιτυχίας στην αγορά εργασίας: μια κριτική αποτίμηση της ορθόδοξης οικονομικής θεωρίας, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 119, σσ. 63-95
- Κιτσαράς, Γ.(2004).** Προγράμματα: διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής: με σχέδια εργασίας. Αθήνα: Ιδιωτική
- Κουλουμπαρίτση, Α.(2003).** Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κουτσελίνη, Μ. (2001).** *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*, Λευκωσία
- Κουτσελίνη, Μ. (2004).** Το Μετανεωτερικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και η Διδακτική Πράξη, *Επιστήμες της Αγωγής* (2)
- Λιόλιου, Κ. (2002).** Συγκριτική Προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τευχ. 29, σσ.14-19
- Μάρκου, Γ. (1989).** Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Τόμ. 3^{ος} , σσ . 1405-1408
- Μάρκου, Γ. (1996).** Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο

Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Μάρκου, Γ. (1998). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Ματθαίος, Δ. (2002). Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές. Αθήνα: Γ.Γ. Λιβάνη

Μπαμπινιώτης, Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση ή διεθνοποίηση. Το Βήμα, 3-6-2001

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). Κοινωνιολογία και εκπαίδευση: προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Μπουζάκης, Σ., (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Κυρίαρχη παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, συγκριτικές τάσεις, στο: Συγκριτική Παιδαγωγική 1, Αθήνα: Gutenberg

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ.(2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον -Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, σσ. 314, 325-326

Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα: Ιδιωτική Έκδοση

Ξωχέλλης, Π., (2002). Παιδαγωγική του Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Παλαιολόγου, Ν. (1999). Ανάγκες συμβουλευτικής μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Και Προσανατολισμού, σσ. 50- 51, 66- 72

Πανταζής, Β. (2005). Ανθρώπινα δικαιώματα, πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση. Μέντορας, τευχ. 8, σ. 65

Παντίδης, Στ./ Πασιάς, Γ. (2004). Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg

Παπαδάκης, Ν. Ε., (2003). Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;), Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία (Γ' Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαδοπούλου Μ., (2003). Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Στο Α.

Τσοτσορού (επιμ.). Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Αθήνα: Γκέλμπεσης Γεώργιος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 401- 467

Παππάς, Α. Ε. (1995). Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Αθήνα: Δελφοί.

Ρομπόλη, Σ. και Δημουλά, Κ. Παγκοσμιοποίηση, Σχολείο και Αγορά Εργασίας. Ενημέρωση, τεύχ. 94, σσ. 21-27

Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης, (20ής Μαΐου 2014), για την πολυγλωσσία και την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων 014/C 183/06

Τριανταφυλλίδης, Μ., (2014). Έκφραση-Έκθεση για το Λύκειο, Τεύχος Α΄

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΥΠΕΠΘ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΥΠΕΠΘ. (1989). Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/1989- ΦΕΚ 208, τ. Α΄)

Υφαντή, Α. Α. (2001). Η παγκοσμιοποίηση και οι επιρροές της στην εκπαιδευτική πολιτική: Μια κριτική προσέγγιση. 10ο Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση ,Ναύπλιο, 8-10 Νοεμβρίου.

Υφαντή, Α. Α. (2002). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση, Διερεύνηση μιας συνύπαρξης. Στο 2ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα, ΙστορικοΣυγκριτικές Προσεγγίσεις, Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου.

Φλουρής, Γ. (1995). Αναλυτικά Προγράμματα Για Μια Νέα Εποχή Στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης

Φλουρής, Γ. (1995). Αντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας. Στο: Καζαμιάς, Α. - Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). Ελληνική Εκπαίδευση : Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος

Φλουρής, Γ. (1999). Αναλυτικά Προγράμματα Για Μια Νέα Εποχή Στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης

Φλουρής, Γ., & Ιβριντέλη, Μ. (2004). Προοπτικές για τα προγράμματα σπουδών της Ευρώπης του 21ου αιώνα: Η περίπτωση των 10 νέων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα; Στο Μαυροειδής, Γ. (επιμ), Καινοτομίες και Προοπτικές

στην εκπαίδευση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;. Αθήνα :Μεταίχμιο

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Γνώθι το curriculum. Αθήνα: Ατραπός

Ψήφισμα του Συμβουλίου για τη βελτίωση της ποιότητας και της διαφοροποίησης όσον αφορά την εκμάθηση και τη διδασκαλία των γλωσσών στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (31 Μαρτίου 1995). Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 207 της 12/08/1995 σ. 0001 - 0005

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abdallah- Pretceille, M. (1990). Vers une pedagogie interculturelle. Paris: INRP, Publication de la Sorbone

Allen, J.P.B.(1984). General-Purpose Language Teaching: a Variable Focus Approach, In Brumfit

Amos, Karin et al. (2002). Globalisation: autonomy of education under siege? Shifting boundaries between Politics, Economy and Education in European Educational Research Journal, vol 1, pp. 193-213

Apple, M. W. (1996). Cultural politics and education. New York: Teachers College Press

Ball, S. (2003). Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage, London and New York: Routledge

Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση

Baugh, A., & Cable, T., (2002). A History of the English Language. Fifth edition, London :Routledge, p.p. 7-13

Bernstein, B. (1996). (2000 αναθεωρημένη έκδοση) Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique, Oxford: Rowman & Littlefield.

Breen, M., (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In R. Johnson (Ed.). The second Language Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.

Brumfit, C.J. (1984). General English Syllabus Design. Oxford: Pergamon Press

Brumfit, C., Moon, J. and Tongue, R. (eds.). (1991). Teaching English to Children. London: Collins ETL

- Cameron, L., (2001).** Teaching English to the very young. United Kingdom : Cambridge University Press
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986).** Becoming critical: education knowledge and action research. London: Falmer Press.
- Casal, S. (2008).** Cooperative learning in CLIL contexts: ways to improve students' competences in the foreign language classroom. IAIE CONFERENCE: Cooperative Learning in Multicultural Societies: Critical reflections. Turin (Italy)
- Colku, Z., et al, (2003).** Teaching English to Young learners as a Foreign Language : Using the Multiple Intelligence Theory. Education and Science, Vol. 28, No 127 p.p. 52-56
- Dalton-Puffer, C. (2002).** Content and language integrated learning in Austrian classrooms: applied linguistics takes a look, *VIEWS*, Vol. 11, No. 1, pp 4-26
- Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2006).** (Eds) *Current Research on CLIL*. Vienna English Working Papers.15 (3). Vienna: Austria
- Dalton-Puffer, C. (2008).** Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In Werner Delanoy and Laurenz Volkmann, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 139-157
- Dale, R. (1999).** Specifying Globalization Effects on National Policy: A focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), pp. 1-17
- Delanty, G. (2003).** Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of lifelong Education*, Vol. 22, No. 6, pp. 597-605
- Donaldson, M., (1978).** Children's minds. Glasgow: Fontana-Collins
- Dubin, F. & Olshtain, E. (1986).** Course Design: Developing programs and materials for language learning, Cambridge: University Press
- Dueñas, M. (2004).** The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second/foreign language education. *International Journal of English Studies*, University of Murcia, IJES, vol. 4 (1), pp. 73-96
- Erickson, L. (1995).** Stirring the head, heart and soul, Thousand Oaks, Open University Press
- Eurydice Focus. (2000).** The position of Foreign Languages in European educational systems. Brussels: European Unit
- Freudenstein, R., (1979).** "Teaching English to the very young". New York: Pergamon Press
- Gewirtz, S. Ball, S. Bowe, R. (1995).** Markets, Choice and Equity, Buckingham: Open

University Press.

Giddens, A. (1998). Ο Τρίτος Δρόμος: Η ανανέωση της σοσιαλδημοκρατίας (μετ. Ανδρέας Τάκης), Αθήνα: Πόλις

Giddens, A. (2002). Κοινωνιολογία, (μετ. και επιμ. Δ. Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg

Grabe, W., & Stoller, F.L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In Snow, M.A. & Brinton, D.M. (Eds.). The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (pp. 5-21). White Plains, NY: Longman

Gummins, J. (2002). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση, (επιμ.: Αργάρη, Σ.). Αθήνα: Gutenberg

Held, D. et al. (1999). Global Transformations: Politics, Economics and Culture. Cambridge: Polity Press.

Hood, C., (1995). The “New Public Management” in the 1980s: variations on a theme, Accounting, Organisations and Society, 20 (2/3), pp. 93-109.

Jarvis, P.(2002). The implication of Life-Wide Learning for Lifelong Learning for adults in the 21th

Kasper, L.F. (1997). The impact of content-based instructional programs on the academia progress of ESL students, *English for Specific Purposes*, Vol. 16, No.4, pp 309-320

Kinsella, K. (1997). Moving from comprehensible input to “learning to learn” in CBI, in: M.A. Snow & D. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content. (White Plains, NY, Longman), pp.46-57

Kotulak, R., (1997). Inside the Brain: Revolutionary Discoveries of How the Mind Works. Kansas City : Andrews McMeel Publishing

Krashen, S., (1973). Lateralization, Language Learning and the Critical Period: Some new evidence.

Krashen, S., (1982). Principles and practices in second language acquisition. New York: Pergamon Press.

Larsen-Freeman D., (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses, The Open Applied Linguistics Journal, Vol 1, pp 31-42

Lenneberg, E., (1967). **Biological foundations of language.** New York: John Wiley and Sons.

Lewis, J., (1981). Curriculum planning for better teaching and learning.

Llinares Garcia, A. (2005). An introduction to CLIL. Presentation at Cracow European

Language Label Conference.

Llinares García, A. (2007). Classroom bilingualism at the preschool level: towards a more natural EFL context. In Pérez Vidal, Bel and Garau (eds). *A Portrait of the Young in Multilingual Spain*. pp. 185-199. Clevedon: Multilingual Matters.

Mehisto, P. & Asser, H. (2007). Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia, *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 10(5), pp. 683-701

Moore Johnson, S. and Landman, J. (2000). Sometimes bureaucracy has its charms, the working conditions of teachers in deregulated schools, *Teachers College Record*, 102 (1), pp. 85- 124

Morley, L. (2003). *Quality and power in Higher Education*, Open University Press, chapter 1

Nuan, D., (2004). *Task-Based Language Teaching* . United Kingdom: Oxford University Press, Chapter 1.

Pistorio, M.I. (2010). A blend of CLIL and cooperative learning creates a socially constructed learning environment. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 3 (1). pp.1-10

Richards, J., & Rodgers, Th., (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*". United Kingdom : Oxford University Press

Ryan, K. & Cooper, J. (1980). *Those who Can Teach*. Boston: Houghton

Sanz, C. (2000). Bilingual Education Enhances Third Language Acquisition: Evidence from Catalonia, *Applied Psycholinguistics* 21: 23-44

Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.), New York: Holt, Rinehart and Winston

Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 10 (5), pp. 582-602.

Scott, A., & Ytreberg, L., (1990). *Teaching English to children*. London New York : Logman

Skehan, P., (1998). *Acognitive approach to learning*. Oxford : Oxford University Press.

Skutnabb-Kangas, T.,(1981). Bilingualism or Not. *The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon, p.p. 12-52.

Stoller, F. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 261-283.

Stenhouse, L., (1975). *An introduction to curriculum research and development*, London:

Heinemann Educational

Tiedt, P., Tiedt 1. (2006). Πολυπολιτισμική διδασκαλία. Αθήνα: Παπαζήση

Tsai, Y. and Shang, H. (2010). The impact of content-based language instruction on EFL students' reading performance, Asian Social Science, Vol. 6, No. 3, pp 77- 85

Van Manen, M. (1986). The Tone of teaching. Richmond Hill, Ontario, Scholastic Tab. Mifflin Co

White, L., (2003). Second Language Acquisition and Universal Grammar. United Kingdom : Cambridge University Press

Willis, D., & J., (2001), Task-based Learning. Aston University, UK.

Woodall, M. (1994). The Effects of Austerity and Adjustment on the Allocation and Use of Resources for Education and Training' in Samoff J. (ed), Coping with crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources, London: Cassell.

Young, M. (1971). Knowledge and control: New directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Αλαχιώτης, Σ. (2003β). «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης».

Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

(Ανώνυμο), (χ.χ.). Το ζήτημα της εκμάθησης ευρωπαϊκών γλωσσών. Διαθέσιμο από : http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/12/2/322.pdf

(Ανώνυμο), (2015). Εκδήλωση για παιδιά στο όνομα του John Dewey, του μαρξιστή που κατέστρεψε την εκπαίδευση. Off the record. Διατίθεται από : <http://www.offtherecord.net.gr/2015/05/13/%CE%BA%CE%B1%CE%B2%CE%B1%CE%BB%CE%B1-%CE%B5%CE%BA%CE%B4%CE%AE%CE%BB%CF%89%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%8C%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1-%CF%84/>

Αναστασοπούλου, Δ., (2012). Οι Θεωρίες Μάθησης και η Ενσωμάτωσή τους στο Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Μαθηματικών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών. Διατίθεται από : [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5309/3/Nimertis_Apostolopoulou\(math\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5309/3/Nimertis_Apostolopoulou(math).pdf)

- Ασπιώτη, Ε. (2012).** « Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Εφαρμογή των Αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμη στο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7399/1/%CE%9C.%CE%95.%20-%20%CE%91%CE%A3%CE%A0%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%97%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf>
- Γαλανάκη, Κ., (2013).** «Η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί αναγκαιότητα για τους σύγχρονους νέους». Διαθέσιμη από : <https://www.tovima.gr/2013/07/04/opinions/i-ekmathisi-ksenwn-glwswn-apotelei-anagkaiotita-gia-toys-sygxronoys-neoys/>
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσάκης, Ι., (2008).** «Πολιτικές στην εκπαίδευση». ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο : http://www.pi-schools.gr/programs/epim stelexoi/epim_yliko/book6.pdf
- Δημαράς, Δ., Καραγιάννη, Ν., Καραγιώργη, Κ. (2016).** «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα Αναλυτικά Προγράμματα Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου και την αξιοποίηση τους στην τάξη», Πτυχιακή Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμη στο: <http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10708/1/DimarasD.KaragianniN.KaragiorgiK.pdf>
- Δούρδα, Κ. (2013).** « Εκμάθηση Αγγλικών μέσω διαδικτυακών παιχνιδιών με την μέθοδο της Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (Content & Language Integrated Learning). Μια μελέτη περίπτωσης μέσω παιχνιδιού γεωγραφικών γνώσεων που αξιοποιεί την υπηρεσία Google Earth και τους QR Coder». Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Φλώρινας.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες ΕΠΣ-ΞΓ (n.d.) - ΕΚΠΑ.** Διατίθεται από : <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/eps.htm>
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2012).** «Η Συνθήκη της Λισαβόνας», C326/01. Διαθέσιμη στο : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2012:326:FULL&from=EN>
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2006).** «Θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης». Διαθέσιμο από : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:32006D1720>
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005).** «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών». Διαθέσιμο στο :

<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2005/EL/1-2005-531-EL-F1-1.Pdf>

Επιτροπή για την Ξενόγλωσση Εκπαίδευση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017). «Έκθεση για την ξενόγλωσση εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα». Διαθέσιμη στο : http://gr.rcel.enl.uoa.gr/fileadmin/rcel.enl.uoa.gr/uploads/texts/Ekthesi_gia_tin_XG_Ekpaideysi_2017.pdf

Ευαγγελίδης, Δ., (2015). «Για την σπουδαιότητα της γλώσσας». Διαθέσιμο στο : <http://ethnologic.blogspot.com/2015/06/blog-post.html>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). «Στην Ευρώπη τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν ξένες γλώσσες από όλο και πιο μικρή ηλικία», Δελτίο Τύπου. Διατίθεται στο : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B3kU1nW3mcAJ:europa.eu/rapid/press-release_IP-12-990_el.doc+&cd=4&hl=el&ct=clnk&gl=gr

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (χ.χ.) Η συμβολή των γλωσσών στην ανάπτυξη και την απασχόληση. Διαθέσιμο από : https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/languages-growth-and-jobs_el

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2013). «Εφαρμογή του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις Γλώσσες στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα». Διαθέσιμο στο : http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangeuredsys/esstcomeurframlangeuredsysel.pdf

Ηλία, Ζ., (2012). «Μητρική γλώσσα το σπουδαιότερο κομμάτι πολιτισμού ενός λαού». Διαθέσιμο στο: http://thesecretrealtruth.blogspot.com/2012/02/blog-post_7154.html

Ηλιάδης, Η., (2014). «Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση», Διπλωματική εργασία, Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο από : <file:///C:/Users/%CE%91%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AC%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B1/Desktop/IdiadisIliasMsc2014.pdf>

Καζταρίδου, Α., (χ.χ.). Παιδαγωγική αξιοποίηση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Το παράδειγμα του νερού. Διατίθεται από : http://www.kpe.gr/proceedings/7DidacticMethodology&Proposals/28_Kaztaridou.pdf

Κακανά, Δ.Μ. & Καραντζά, Δ. (2016). « Πρόγραμμα- πρόταση για τη διαδασκαλία των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση», Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμη στο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45861/14910.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Καραϊνδρου, Α., (2008). Διερεύνηση της Δυνατότητας Εκπονήσεως ενός Πραξιοκεντρικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών της

Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Διατίθεται από : http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1262/3/Nimertis_Karaindrou.pdf

Κομνηνού, Ι., (χ.χ.). Νέες παιδαγωγικές θεωρίες στην πράξη: Πολλαπλή νοημοσύνη και e-Twinning. Διατίθεται από : http://users.sch.gr/ikomninou/eTwinning_gardner.pdf

Κοσμάς Η., (2017). «Η θεωρία του Jean Piaget και του Lev Vygotsky για τη γνωστική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Εφαρμογές και κριτική προσέγγιση.» Διατίθεται από : https://www.academia.edu/33111530/1.%CE%9A%CE%9F%CE%A3%CE%9C%CE%91%CE%A3%CE%97.2017.%CE%97%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%85JeanPiaget%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%85LevVygotsky%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%BD%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1.%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7.%CE%A4%CE%B1%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CF%84%CE%BF%CF%85_4%CE%BF%CF%85_%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CE%9D%CE%AD%CE%BF%CF%82_%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CF%8C%CF%82_0102_%CE%91%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%BB%CE%AF%CE%BF%CF%852017_%CF%83%CF%82.3334-3341.E-bookPDF.ISBN978-618-82301-2-5

Κουμπρόγλου Ελένη, (2015). «Μια κριτική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την Ελληνική ως 2^η / ξένη γλώσσα», Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμη στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/250/%CE%9C%CE%94%CE%95%20%CE%9A%CE%9F%CE%A5%CE%9C%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%93%CE%9B%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Κυριαζής, Κ., (χ.χ.). «Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Συμπληρωματικότητα και διαφορετικότητα με τις θεωρίες του πολιτισμικού πλαισίου.» Διατίθεται από :

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/G2/index.html

Λάζος, Χ., (1999). «Εθνικές γλώσσες και Ευρωπαϊκή Κοινή». Διατίθεται από :

Μανίτσα, Έφ., (2015). Η σημασία της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Η Αυγή, 7-6-2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.avgi.gr/article/10839/5597085/e-semasia-tes-proscholikes-ekpaideuses>

Μητακίδου-Κοκκώνη, Χ. (1992). «Τα Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο. Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ξένη γλώσσα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμη στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/2612#page/24/mode/2up>

Μπέκα, Α., (2008). Σύγχρονες θεωρίες μάθησης: ο Jerome Bruner και η διαδικασία της σκέψης. Διατίθεται από : <https://www.eduportal.gr/bruner-mpeka/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). Προτάσεις του Π.Ι. στο πλαίσιο διαλόγου για την Παιδεία. Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την Παιδεία. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Διαθέσιμα στο : http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf

Παπαγεωργίου, Ν. (2008). «Λογοτεχνικά Βιβλία για παιδιά και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμη στο:

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14040/P0014040.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Παπαγιαννάκη, Κ. (2014). «Αναλυτικά Προγράμματα για την Ελληνική ως 2^η / Ξένη Γλώσσα. Μια βιβλιογραφική διερεύνηση». Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμη στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/136150/files/GRI-2015-14090.pdf>

Παπαζάνθη, Δ. (2009). Διεθνείς συγκριτικές μελέτες επίδοσης μαθητών και εκπαιδευτική πολιτική: η επίδραση του προγράμματος PISA στα προγράμματα σπουδών της Γερμανίας. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμη στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/115920/files/papaxanthi.pdf>

Παππάς, Γ., (2012). «Η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας». Διατίθεται από : <https://ohifront.wordpress.com/2012/11/10/%CE%B7%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-%CF%89%CF%82%CE%BA%CF%8E%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%82%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82/>

Παρλαπάνη, Σ., (2017). «Συμβολή στην αποτίμηση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Ελληνική Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία. Διατίθεται από : <http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3267/%CE%91%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%82%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%87%CF%81%CE%B5%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Πατσιαρίκα, Α., (2014). «Η εκμάθηση τω γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο περιβάλλον της Ελληνικής Εκπαίδευσης» Επαφή Ελληνικής γλώσσας και Αγγλικής., Διπλωματική εργασία, Τμήμα βαλκανικών, σλαβικών και ανατολικών σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διατίθεται από : <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16581/3/PatsiarikaAretiMsc2014.pdf>

Παύλου, Π. & Ιωάννου-Γεωργίου, Σ. (2008). «Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου». Στο:

Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας της Κύπρου, Λευκωσία 6-7 Ιουνίου 2008, σσ. 645-655. Διαθέσιμο στο: www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i8.pdf

ΠΕΑΠ, (2014). «Το πρόγραμμα εκμάθησης Αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία». Διατίθεται από : <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0>

Πολιόχνη, WordPress (2011). «Η Προϊστορία του ανθρώπου». Διατίθεται από : <https://polioxni.wordpress.com/2011/06/15/%CE%B7%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%8A%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%B1/>

Πράσινη Βίβλος, (2008). Πράσινη βίβλος για την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Διαθέσιμο από : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0002>

Σιάνου-Κύργιου Ελένη, (2014). Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εκπαιδευτική πολιτική Ι: Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και διοίκησης εκπαίδευσης. Διαθέσιμα στο: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/93770/mod_resource/content/3/%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91%201%CE%B7.pdf

Συνθήκη της Ε.Ε., (1992). Συνθήκη του Μάαστριχτ, Υπηρεσία επίσημων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Διαθέσιμα από : https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_el.pdf

Συνοπτική πρόταση σχεδίου μελέτης για την τεκμηρίωση των κοινωνικών αναγκών ως προς τις ξένες γλώσσες, Έργο του ΕΚΠΑ (2007-2013). Διαθέσιμο από : http://elp.enl.uoa.gr/fileadmin/elp.enl.uoa.gr/uploads/Schedio_Meletis_Koinonikes_Anagkes.pdf

Συμπεράσματα της Προεδρίας, (2002). Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης. Διαθέσιμο από : http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_el.htm

Τοκατλίδου, Β., (2008), «Ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική: Θεωρία και Πράξη. Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/A6/index.html

Τσιαντούλη, Ε., (2012). Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού και παιδαγωγικού υλικού παλαιού σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγείων Γόννων και Μακρυχωρίου Νομού Λάρισας. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διατίθεται από : <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41179/10508.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Τσιτσίνια Ιωάννα, (2003). « Αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό Νηπιαγωγείο». Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμη στο:

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/10313/P0010313.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Τσολάκης, Χ., (2015). «Συνείδηση της γλώσσας σημαίνει συνείδηση της σκέψης». Διαθέσιμο στο : <http://eu-mathein.gr/%CE%84%CF%83%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82-%CF%87%CF%81%CE%AF%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%82-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83/>

ΥΠΟΠΑ, (χ.χ.). «Εθνική Ξενόγλωσση Εκπαιδευτική Πολιτική». Διαθέσιμο στο: <http://elp.enl.uoa.gr/proo8hsh-ths-polyglwssias-sthn-ellada.html>

Φωτοπούλου, Χ., (χ.χ.). Ανακαλυπτική θεωρία μάθησης και ΤΠΕ Διατίθεται από : <https://www.academia.edu/5717676/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%A4%CE%A0%CE%95>

Χατζηδάκη, Α., (2012). « Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας». Διαθέσιμο στο : http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a_tomeas/kataktisi_g2_neo_2011-12.pdf

Χατζησαββίδης, Σ., (1999). «Οι “ασθενείς” γλώσσες της Ευρωπαϊκής ένωσης και η στάση τους απέναντι στο γλωσσικό ηγεμονισμό: η περίπτωση της ρομανές» Διαθέσιμο από : http://6dim-diaplelefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EishghseisEkpshsTsigg/EishghseisEkpshsTsigg1999/oi_astheneis_glosses_tis_evropaikis_enosis.pdf

Ψαράκη, Μ., (2011). «Η αξία της γλώσσα». Διαθέσιμο στο : <https://mpsaraki.blogspot.com/search?q=%CE%97+%CE%B1%CE%BE%CE%AF%CE%B1+%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82>

Brown, A., (2009). The Theoretical Contribution Dewey made to Early Childhood Education. Available at : <http://deweygroup.blogspot.com/2009/02/theoretical-contributions-heshe-made-to.html>

Bulletin of the European Communities, (1985). «A people’s Europe: Reports from the adhoc Committee». Available at : http://aei.pitt.edu/992/1/andonnino_report_peoples_europe.pdf

Carroll, J., (1966). “The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages”. Available at : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1540-4781.1965.tb00870.x>

Chomsky, N., (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Massachusetts : The M.I.T. Press. Available at : <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>

Council of Europe, (n.d.). “Common European Framework of reference for languages Q Learning, Teaching, Assessment”

Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2007). “Introduction”, In C. Dalton-Puffer and U. Smit (eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*, Frankfurt, Vienna: Peter Lang., pp 7-23, [online], Available at: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/DaltonPuffer%20&%20Smit%202007.pdf> (accessed on 17/04/12).

Dyson, L., (n.d.). “Children Learning English as a Foreign Language”. Available at : http://www.pearsonlongman.com/mylittleisland/ae/downloads/TPR-in-pre-primary-language-teaching.pdf?WT.mc_id=MLIamengARTICLE

Eisner, Elliot W. (2003). Preparing for Today and Tomorrow. Available at :<http://www.hawken.edu/pdf/eisner.pdf>

Ellis R., (2018),. “Reflections on Task-Based Language Teaching”. British Library Cataloguing in Publication Data. Available at : <https://books.google.gr/books?id=OMJ2DwAAQBAJ&pg=PT300&lpg=PT300&dq=yalden+taskbased+teaching+pdf&source=bl&ots=yIKcPIAwD0&sig=ACfU3U3WKpFehYjWggfECRhcQExvS4g7zg&hl=el&sa=X&ved=2ahUKEwifjvnllr7hAhWvtIsKHbrHAE4Q6AEwBXoECAkQAQ#v=onepage&q=yalden%20task-based%20teaching%20pdf&f=false>

Eurydice Report (2006). “Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe”, European Commission, [online], Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/index.html

Extra, G., & Yagmur, K., (2012). «Language rich Europe-Mια Ευρώπη της Πολυγλωσσίας-Οι τάσεις στις πολιτικές και τις πρακτικές για την πολυγλωσσία στην Ευρώπη». Προσχέδιο διαβούλευσης: Cambridge University Press. Διαθέσιμο από : https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Greek_%CE%9F%CE%B9%CF%84%CE%B1%CC%81%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%85%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CC%81%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CF%85%CF%81%CF%89%CC%81%CF%80%CE%B7.pdf

Ganta, T., (2015). “The strengths and weaknesses of task based learning (tbl) approach” Scholarly research journal for interdisciplinary studies. Available at :

<http://oaji.net/articles/2015/1174-1426660685.pdf>

Gardner, H., (1976). The Grasp of Consciousness. New York Times. Available at : <https://www.nytimes.com/1976/08/01/archives/the-grasp-of-consciousness-jean-piaget-at-80-continues-to-learn.html>

Gilmore, A., (2007). “Authentic materials & authenticity in Foreign Language Learning”. Available at : https://www.researchgate.net/publication/231910134_Authentic_materials_and_authenticity_in_foreign_language_learning

Commission of the European Communities, (1995). White paper on education and Training. Διαθέσιμο στο : <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>

Hinkel, E., (2011). “Cognitive-Code Learning”. Available at : <http://www.elihinkel.org/downloads/CognitiveCodeLearning.pdf>

Hismanoglou, M., (2011). “Task-based language teaching: what every EFL teacher should do”. Available at : <file:///C:/Users/%CE%91%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AC%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B1/Downloads/task-based-language-teaching-what-every-efl-teacher-should-do.pdf>

Järvinen, H., (2007). “Language in content instruction: Issues in promoting language and learning in CLIL type provision”, [online], Available at: http://lici.utu.fi/materials/article_jarvinen.pdf

Karmiloffe-Smith, A., (1979). Review of Donaldson on child Language. Available at: <http://doc.rero.ch/record/296964/files/S0305000900007157.pdf?version=1>

Kohn, K., & Widmann, J., (2011). “Guidelines for the creation of Communicative and Exploratory Exercises”, University of Tübingen. Available at : https://www.um.es/sacodeyl/data/publications/SACODEYL_guidelines_for_activities.pdf

Krashen, S., & Teller T., (1983). “The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom”. Available at : http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen.pdf

Kumar, Ch., (2013). “ The Eclectic Method-Theory and its Application to the Learning of English”. Available at : <http://www.ijsrp.org/research-paper-0613/ijsrp-p1844.pdf>

Kumaravadivelu, B., (2006). “TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. Available at : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.542.6139&rep=rep1&type=pdf>

Langi, U., (n.d.). “The Natural Approach: Approach, Design, and Procedure”. Available at : <file:///C:/Users/%CE%91%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AC%CE%BD%CE%B4>

[%CF%81%CE%B1/Downloads/The_Natural_Approach_Approach_Design_and%20\(2\).pdf](#)

Mamum, A., (n.d). “Advocacy of the Eclectic Approach to ESL/EFL Teaching in Bangladesh”. Available at : https://www.jnu.ac.bd/journal/assets/pdf/7_1_75.pdf

Mwanza, D., (2017). “Teacher’s Understanding and Attitudes towards the Eclectic Method to Language Teaching in Zambia”. Available at : [http://jems.science-line.com/attachments/article/41/J.%20Educ.%20Manage.%20Stud.,%207\(1\)%2001-15,%20%202017.pdf](http://jems.science-line.com/attachments/article/41/J.%20Educ.%20Manage.%20Stud.,%207(1)%2001-15,%20%202017.pdf)

Raine, P., (2012). “Why is English the dominant world language”. Available at : <https://blog.jobs.ac.uk/tefl-journey/why-is-english-the-dominant-world-language/>

Rhalmi, M., (2009). “Situational Language Teaching (Oral approach)” Available at : <https://www.myenglishpages.com/blog/situational-language-teaching-oral-approach/>

Robertson, S. L. (2008). ‘Remaking the World’: Neo-liberalism and the Transformation of Education and Teachers’ Labour, in L. Weis and M. Compton (ed.) The Global Assault on Teachers, Teaching and their Unions, New York: Palgrave. Available at: <http://susanleerobertson.com/publications/>.

Robins, J., & Bauerlein, M., (2013). The Common Core State Standards : Two Views. Available at : https://www.nas.org/articles/the_common_core_state_standards_two_views

Rokhayani, A., & Sabillah, B.,(2017). “Promoting Total Physical Response (TRP) for young learners in English classes”. Available at : <http://eprints.umk.ac.id/7007/10/The-2nd-TEYLIN-ilovepdf-compressed-84-89.pdf>

Rosa, M., (2004). “TBL and young learners”. Glosas Didacticas, No 11. Available at : <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/18megias.pdf>

Shirvan, M., Taherian, T., & Taheri, R., (2009). “A Synthetic Approach to Methods in Language Teaching”. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Majid_Elahi_Shirvan3/publication/311229588syntheticApproachtomethods-finalized-1/links/583fc_c8808aeda69680a5fcc/synthetic-Approach-to-methods-finalized-1.pdf?origin=publication_list

Stevie, D., (2015). Move and Groove: 5 Total Physical Response Activities that’ll have students soaking up the Language like a sponge. Available at : <https://www.fluentu.com/blog/educator/total-physical-response/>

Svecova, L., (2011). “CLIL in Very Young Learners”. Diploma thesis, Department of English Language and Literature, Masaryk University Brno. Available at : https://is.muni.cz/th/vrgeu/CLIL_in_Very_Young_Learners_bz7qw.pdf

Swan, M., (n.d.). “A critical look at the Communicative Approach”. Available at : <http://seas3.elte.hu/coursematerial/HalapiMagdolna/Swan1.pdf>

- Taylor, D., (1994).** “Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?” Vol.1, Number 2. Available at : <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/ej02a1/>
- Tomilson, B., & Masuhara, H., (2009).** “Playing to Learn: A review of physical games in Second Language Acquisition”. Available at: <http://www.biziga.in/downloads/Tomlinson%20et%20al%20-%202009%20%20Playing%20to%20Learn%20-%20A%20Review%20of%20Physical%20Games%20-%2010468%2078109339969v1.pdf>
- Troncale, N. (2002).** “Content-Based Instruction, Cooperative Learning, and CALP Instruction: Addressing the Whole Education of 7-12 ESL Students”, Available: <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/19/24>
- Vijayalakshimi, M., (2017).** “The Comprehension approach”, Rayalaseema University. Available at : <http://puneresearch.com/media/data/issues/59d2868340dbf.pdf>
- Vos, J., (n.d.).** Can Preschool Children be taught a second Language?. Earlychildhood News. Available at : http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=60
- Wagner, D., (1982).** Review on Language and Learning : The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Available at : https://www.researchgate.net/publication/264677869_Linguistics_Language_and_Learning_The_Debate_between_Jean_Piaget_and_Noam_Chomsky_Massimo_Piattelli-Palmarini
- Wen, W., (2003).** “A Chinese Conceptualisation of Willingness to Communicate in ESL”. Available at : https://www.researchgate.net/publication/216308656_A_Chinese_Conceptualisation_of_Willingness_to_Communicate_in_ESL
- Wheeler, S., (2017).** Learning Theories: Jerome Bruner on the scaffolding of Learning. Available at : <https://www.teachthought.com/learning/learning-theories-jerome-bruner-scaffolding-learning/>
- Willis, D. & J., (n.d.).** “Task-Based Learning by Dave and Jane Willis”. Available at: http://www2.vobs.at/ludescher/Grammar/task_based_learning.htm
- Witek, K., (2011).** “Methods of Teaching English to Young Learners”, Praca Dyplomowa Licencjacka, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biala. Available at : https://www.academia.edu/24292185/Methods_of_Teaching_English_to_Young_Learners
- Withers, J., (2018).** “Chomsky’s Theory of Language Development in Children”. Available at : <https://classroom.synonym.com/chomskys-theory-language-development-children-6595167.html>
- Wolff, D. (2007).** “Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks”. (Content and Language Integrated Learning in Europe. An attempt at a

systematic overview.) Published by FluL., Available at : <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/ceu/en2751287.htm>

Woo, C., (n.d.). Lesson planning form. Available at : glendaburns.pbworks.com/.../Lesson+Planning+Form.d...

