

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 59

Σεπτέμβριος 2020

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 59

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2020

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 62, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Πτυχιούχος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος
Πανεπιστημίου Πατρών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση **«Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»** δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργιογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg

Μήτσης Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φυριπιτής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Αίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

**Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στην Ευρώπη.
Συγκριτική αναφορά. 7**

Φώτη Παρασκευή

Η Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο 23

Ανδριτσοπούλου Μαρία

**Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην αντιμετώπιση
του φαινομένου της περιθωριοποίησης του αποκλεισμού των
μαθητών 49**

Πλακωτή Ελένη

Φώτη Παρασκευή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Συγκριτική αναφορά.

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί συντελεστές στην εκπαίδευση, επωμίζονται πολλές ευθύνες και καθήκοντα που δεν περιορίζονται μόνο στην καθημερινή τους επαφή με τους μαθητές αλλά περιλαμβάνουν διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης. Μέσα από την παρούσα εργασία, θα γίνει αναφορά στην εκπαιδευτική πολιτική Ελλάδας και άλλων Ευρωπαϊκών χωρών ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την παρουσίαση κοινών και μη σημείων καθώς και την ανάδειξη της σχολικής αυτονομίας ως μιας βασικής αρχής προκειμένου να διασφαλιστεί η διδακτική ελευθερία, να ενισχυθεί η τοπική σχολική δημοκρατία και να ολοκληρωθεί η διαδικασία αποκέντρωσης.

Λέξεις – κλειδιά: Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη, επιμόρφωση, εκπαιδευτικές πολιτικές, σχολική αυτονομία.

Training in Greece and Europe. Comparative reference.

Abstract

Teachers, as key contributors to education, assume many responsibilities and duties that are not limited to their daily contact with students but include various educational activities that are developed in the context of continuous professional development and training. Through this paper, reference will be made to the educational policy of Greece and other European countries regarding the teacher's training and lifelong professional development by presenting common and non-common points as well as highlighting school autonomy as a basic principle in order to ensure teaching freedom, to strengthen local school democracy and complete the decentralization process

Keywords: Lifelong professional development, training, educational policies, school autonomy.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή αλλιώς, η «επένδυση» από την πολιτεία στους εκπαιδευτικούς, συγκεντρώνει τα τελευταία χρόνια το ξεχωριστό ενδιαφέρον των ειδικών στην Ελλάδα αλλά και στις άλλες χώρες – μέλη της Ευρώπης, Διεθνείς Οργανισμούς, όπως η UNESCO, ο Ο.Η.Ε. (Τμήμα Εκπαίδευσης, Επιστήμης και Πολιτισμού) και ο Ο.Ο.Σ.Α. Οι συγκεκριμένοι οργανισμοί έχουν συμπεριλάβει την επιμόρφωση στους προγραμματισμούς έρευνας, ενώ, αντίστοιχα και στην Ελλάδα, η οποία ακολουθεί την πορεία της «σύγκλισης» προς την πολιτική των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών (σύνδεση σχολείου – παραγωγής, μερική ιδιωτικοποίηση του κόστους, εντατικοποίηση, συγκεντρωτισμός) υιοθετεί και το θεσμό της επιμόρφωσης με αναβάθμιση των Π.Ε.Κ. (Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων) και την ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Π.Ε.Κ.Ε.Σ και τον εμπλουτισμό με νέους μηχανισμούς και διαδικασίες με σκοπό την ανάδειξη πολλαπλών φορέων επιμόρφωσης για την κάλυψη πολλαπλών επιμορφωτικών αναγκών. Σκοπός είναι μέσα από την παρούσα εισήγηση, να αναλυθεί η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εντάσσοντας την στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Από τα παραπάνω διαφαίνεται η συμπληρωματικότητα των διαδικασιών εξέλιξης του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας συνεχούς και αμφίδρομης σύνδεσης που θα του δώσει τη δυνατότητα να εκσυγχρονιστεί και να αναβαθμίσει τις γνώσεις και τις ικανότητες και δεξιότητες με στόχο την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη. Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στην πορεία της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον ελλαδικό και στον Ευρωπαϊκό χώρο

και θα παρουσιαστούν τα κοινά σημεία και οι διαφορές ενώ στο τέλος θα διατυπωθούν συμπεράσματα και προτάσεις ως προς αυτό το θέμα.

2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

2.1. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Οι συνεχείς εξελίξεις και μεταβολές στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της μάθησης κάνουν επιτακτική την ανάγκη για δια βίου μάθηση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, τη σημερινή εποχή, και συγκριτικά με άλλους επαγγελματίες, χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα την ενεργή επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση λόγω της ραγδαίας, ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας και λόγω των ταχύτατων κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών που συντελούνται.

Για την αντιμετώπιση του ανωτέρω προβλήματος, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, σήμερα, είναι απολύτως αναγκαία. Ο σύγχρονος επιστημονικός προβληματισμός επιβάλλει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, που κατέχει ή πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση¹. Η επιμόρφωση, όταν είναι ενταγμένη σε διαδικασίες διά βίου εκπαίδευσης, θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να είναι:² “...ένας καλά ενημερωμένος επαγγελματίας παιδαγωγός, ένας ευέλικτος, στοχαστικός, κριτικός και δυναμικός ερευνητής, που θα έχει την ικανότητα να σχεδιάζει, να αναλύει τα δεδομένα της τάξης, να ερευνά διδακτικές καταστάσεις και να αξιολογεί την πορεία ανάπτυξης των μαθητών... να είναι, επιπλέον, ευαίσθητος κοινωνός των μεγάλων αιτημάτων του καιρού του και βασικός συντελεστής στη διαδικασία μετασχηματισμού της κοινωνίας”.

Όπως αναφέρει ο Andy Hangreaves³ ο τρόπος που διδάσκει ένας εκπαιδευτικός βασίζεται στο υπόβαθρο του, στη βιογραφία του, στο είδος του εκπαιδευτικού που έγινε, δηλαδή τις φιλοδοξίες, τα όνειρα, τις ευκαιρίες που του παρέχονται αλλά και τις συνθήκες θέσης, απολαβών και σχέσεις ηγεσίας μέσα στις οποίες εργάζεται. Τα παραπάνω επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας μέσα στο χρόνο, την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατ’ επέκταση και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ποια είναι όμως η αφετηρία της εξέλιξης του

1 Τσαούσης, Δ.Γ. (2000). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Αθήνα: Gutenberg

2 Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). Ανακοίνωση της Επιτροπής: «Εκπαίδευση & κατάρτιση 2010: επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας: σχέδιο κοινής ενδιάμεσης έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη». Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

3 Hangreaves A., & Fullan M., (1993) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.

εκπαιδευτικού; Η άτυπη μαθητεία.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει τη μοναδικότητα, όσοι το επιλέγουν να έχουν από πολύ νωρίς (από το νηπιαγωγείο) και για πολλά χρόνια (12 με 14 χρόνια) εκτεθεί σε επαγγελματικές αντιλήψεις και συμπεριφορές με τον ένα ή τον άλλον τρόπο, με την ίδια την εργασία του εκπαιδευτικού⁴. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή ακολουθεί μια άτυπη διαδικασία μακρόχρονης «μαθητείας» στο επάγγελμα. Πόσες φορές στην πορεία της μαθητικής μας ζωής, δεν υπήρξαν δάσκαλοι που μας ενέπνεαν με το μάθημα τους, δημιουργώντας κίνητρα για μελέτη σε αντίθεση με άλλους που μπορεί να προκαλούσαν αδιαφορία, ακόμη και φόβο.

Άλλωστε, με την ανυπαρξία, ουσιαστικά, του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προγραμματισμού, που περιορίζεται σε λίγες ώρες διδασκαλίας, ο δάσκαλος ήταν και είναι αυτός που μπορεί να εμπνεύσει έναν μαθητή να ακολουθήσει το λειτούργημά του μιμούμενος τον «εμπνευστή» του και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας που του προσέφερε.

Μιας ποιότητας που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως, αρχικά, την πανεπιστημιακή του εκπαίδευση, την υποδοχή του ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, την αρχική και συνεχιζόμενη στήριξη από το Διευθυντή και τους συναδέλφους του, τις δυνατότητες /ευκαιρίες που έχει για επιμόρφωση (εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή), τις μεταπτυχιακές σπουδές που μπορεί να πραγματοποιήσει, την άσκηση του έργου του και τις ελευθερίες, αρμοδιότητες, υποχρεώσεις ή και καταναγκασμούς που πρέπει να εφαρμόσει.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η συμπληρωματικότητα των διαδικασιών εξέλιξης του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας συνεχούς και αμφίδρομης σύνδεσης που θα του δώσει τη δυνατότητα να εκσυγχρονιστεί και να αναβαθμίσει τις γνώσεις και τις ικανότητες και δεξιότητες με στόχο την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη. Αυτή η επιβολή της κρατικής διδακτικής διαφαίνεται μέσα από τον αυστηρό προγραμματισμό και την πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Ενώ αν και η παιδαγωγικοδιδασκτική μόρφωση παρέχεται με επάρκεια, όπως αναφέρουν οι Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου⁵ έρχεται σε αντίθεση με την κρατική διδακτική που επιβάλλεται στη εκπαιδευτική πράξη στερώντας από τον εκπαιδευτικό το χρόνο για πειραματισμό προς κάτι καινούργιο και αγνοώντας τις κοινωνικές και βιωματικές διαστάσεις.

Ο νόμος 1566/1985⁶ αποτελεί σταθμό στην ιστορία της επιμόρφωσης στην Ελλάδα, καθώς έδινε τη δυνατότητα επιμόρφωσης σε όλη τη χώρα με την ίδρυση των Π.Ε.Κ. τα οποία όμως δεν λειτουργούν πριν από το 1992⁷. Σύμφωνα με το

4 Liberman A., & Miller L., (1991) *Staff Development for Education in the 90s*, Teachers College, London.

5 Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., (1983) «Κρατική διδακτική και εκπαιδευτική πράξη. Ο ρόλος των εγκυκλίων στην οργάνωση της διδασκαλίας» *Επιστημονική Σκέψη*, τ.χ. 12, σ. 51-66

6 Νόμος 1566/1985, Οργάνωση, λειτουργία και φορείς επιμόρφωσης, Άρθρο 29 https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf (προσπελάστηκε στις 7-5-2020)

7 Π.Δ 145/1997: Τροποποίηση του Π.Δ. 250/1992 «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων» (Φ.Ε.Κ. 127/τ. Α', 20-06-1997).

νόμο η εισαγωγική επιμόρφωση αποτελείται από τρεις μορφές, την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριστών, την ετήσια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που έχουν συμπληρώσει πενταετή υπηρεσία και τις επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ανά την Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικές καινοτομίες. Άλλωστε μελετώντας το άρθρο 28, οι σκοποί της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι: « η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων» ενώ ταυτόχρονα ορίζονται ως φορείς επιμόρφωσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.).

Ωστόσο εάν και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) ήταν ένας φορέας που λειτουργούσε συστηματικά τα τελευταία είκοσι χρόνια, εξυπηρετώντας τον χαρακτήρα της επιμόρφωσης και εξασφαλίζοντας –παρά τις δυσκολίες– προδιαγραφές για να οργανώνονται και να υλοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε η ανάγκη για αποκέντρωση, αυτονομία και περισσότερη ευελιξία καθώς και η ανάγκη για εμπλουτισμό με σύγχρονες θεματικές ενότητες που να επιδιώκουν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και όχι μόνο θεωρίας όπως ήταν.

Το 1992 με νέο Νόμο (Ν.2009/92) αναβαθμίζεται ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και με το άρθρο 2 του νόμου 2986/2002 ιδρύεται ο Ο.Ε.Π.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών)⁸ στον οποίο δίνονται όλες οι επιτελικές αρμοδιότητες για την εφαρμογή της επιμόρφωσης στην χώρα μας.

Το 1995 εισάγονται τα ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, ενώ στα Π.Ε.Κ πραγματοποιούνται ελεύθερης επιλογής σεμινάρια με μεγάλη συμμετοχή και ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς⁹.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι με την εισαγωγική επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για την εκπαιδευτική πολιτική και προσαρμόζεται στην πραγματικότητα του σχολείου ενώ η επιμόρφωση για τα δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας αποτελεί ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό θεσμό, που λειτούργησε και λειτουργεί χωρίς διαφοροποιήσεις σε όλες τις περιφέρειες της χώρας, στο πλαίσιο του οποίου οι πιο σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία¹⁰. Τόσο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όσο και ο ΟΕΠΕΚ είχαν την αρμοδιότητα εμπλοκής στον σχεδιασμό και τον συντονισμό της επιμορφωτικής πολιτικής ενώ μάλιστα ο Ο.Ε.Π.ΕΚ., σύμφωνα με το άρθρο 2 του Ν. 2986/2002, συντόνιζε όλες τις μορφές επιμόρφωσης και καταρτίζει επιμορφωτικά προγράμματα. Η επιμόρφωση διακρινόταν σε υποχρεωτική, όπως η επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς προς διορισμό διάρκειας μέχρι τεσσάρων

8 Νόμος 2009/1992, Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.), Άρθρο 2 <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2009-1992.html> (προσπελάστηκε στις 7-5-2020)

9 Γρόλλιος Γ. (1998), *Τα νέα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 44, 44-49.

10 Βεργίδη, Δ. (1984). *Η Λαϊκή Επιμόρφωση στην Ελλάδα. Αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Γ.Γ.Λ.Ε.

μητών, η περιοδική επιμόρφωση σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους διάρκειας μέχρι δύο μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τα βραχεία προγράμματα επιμόρφωσης από 10 έως 100 ώρες για όλους τους εκπαιδευτικούς και έως 200 ώρες για τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής και σε προαιρετική¹¹.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Σχέδιου Νόμου, 4547/2018¹² για την αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Αποστολή των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), ο συντονισμός των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) της περιοχής ευθύνης τους, η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η οργάνωση της επιμόρφωσης, καθώς και η υποστήριξη του συλλογικού προγραμματισμού και της ανατροφοδοτικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο.

Για την επίτευξη της αποστολής τους, τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. ασκούν αρμοδιότητες όπως οργανώνοντας και υλοποιώντας επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, σε επίπεδο περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης, διεύθυνσης εκπαίδευσης, ομάδας σχολείων ή σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), εφόσον πρόκειται για κεντρικά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα, ή με δικό τους σχεδιασμό για θέματα που προκύπτουν από την καταγραφή των αναγκών των σχολικών μονάδων και Ε.Κ. της περιοχής ευθύνης τους.

Οργανώνουν σεμινάρια επιμόρφωσης με τη συμμετοχή στελεχών των Κ.Ε.Σ.Υ., των Κ.Ε.Α. και των Ε.Κ.Φ.Ε., εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα ή/και εμπειρία σε συγκεκριμένα θέματα, καθώς και μελών Διδακτικού – Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των Α.Ε.Ι. ή/και επιστημονικών φορέων. και υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες και Ε.Κ. της περιοχής ευθύνης τους στη διαδικασία συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και της υλοποίησης και της ανατροφοδοτικής αποτίμησής του. Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. οργανώνουν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, προάγοντας καλές πρακτικές και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη και ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα σπουδών, τα νέα βιβλία, τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τους τρόπους αξιολόγησης μαθημάτων και μαθητών.

11 Π.Ι. Τμήμα Επιμόρφωσης - Αξιολόγησης, 2005, http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf (προσπελάστηκε στις 7-5-2020)

12 Σχέδιο Νόμου 4547/2018. Ίδρυση Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Άρθρο 4 <http://www.opengov.gr/yppepth/wp-content/uploads/downloads/2018/03/yppepth.pdf> (προσπελάστηκε στις 7-5-2020)

Μέσα στο σχέδιο Νόμου είναι να μελετούν συστηματικά τις εκθέσεις συλλογικού προγραμματισμού και ανατροφοδοτικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και Ε.Κ. της περιοχής ευθύνης τους, με σκοπό την αποδελτίωση των αιτημάτων και των αναγκών των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και υποστήριξη, και προβαίνουν στον κατάλληλο σχεδιασμό και συλλογικό προγραμματισμό του έργου τους, χωρίς όμως αυτό να έχει ενεργοποιηθεί ακόμα.

Σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ. τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ. μεριμνούν την εφαρμογή αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση φαινομένων όπως η σχολική αποτυχία, την καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού και διακρίσεων και την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, ενισχύοντας και στηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς με επιμορφώσεις, την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για γονείς, με στόχο την ενημέρωσή τους σε θέματα που αφορούν το γονεϊκό τους ρόλο, καθώς και σε ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ή/και άλλες υποστηρικτικές δομές της τοπικής κοινότητας, καθώς και άλλες δράσεις.

Ποια είναι όμως η πολιτική των Ευρωπαϊκών χωρών και της Φιλανδίας ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

2.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ευρωπαϊκές χώρες

Η βελτίωση της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου μιας και είναι μια διαδικασία κατά την οποία εμπλέκονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθημερινή τους πρακτική.

Σύμφωνα με μελέτη του ΟΟΣΑ ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλάζει και διευρύνεται «λαμβάνοντας υπόψη την ατομική ανάπτυξη των παιδιών και των νέων, τη διαχείριση των διαδικασιών μάθησης μέσα στην τάξη, την ανάπτυξη ολόκληρης της σχολικής κοινότητας ως “Κοινότητα μάθησης” και τις συνδέσεις με την τοπική κοινωνία και τον ευρύτερο κόσμο»¹³.

Στην Έκθεση «Αριθμοί-κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012»¹⁴ αλλά και στην Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με θέμα: «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών» αναδύονται οι ελλείψεις ως προς την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ελλείψεις ως προς τις διδακτικές δεξιότητες, τη δυνατότητα αναβάθμισής τους, της συνεκτικότητας και συνέχειας της επαγγελματικής ανάπτυξης, τις χαμηλές επενδύσεις, τις περιορισμένες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, την έλλειψη συστηματικής

13 OECD, 2005:3, Annual report, <https://www.oecd.org/about/34711139.pdf> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)

14 Αριθμοί-κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012, <http://www.opengov.gr/yperth/wp-content/uploads/downloads/2010/11/10SEL.pdf> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)

υποστήριξης στους νεοπροσληφθέντες, την έλλειψη νέων εκπαιδευτικών στην σχολική τάξη¹⁵.

Κάνοντας μια πολύ σύντομη αλλά και αναγκαία αναφορά ως προς την κατάρτιση των εκπαιδευτικών τα εισαγωγικά προγράμματα για τους νέους εκπαιδευτικούς για το 2002/3 παρέχονταν μόνο σε 14 χώρες βάσει των κεντρικών ρυθμίσεων ή συστάσεων (Ευρυδίκη, 2005)¹⁶ το 2006/7 ο αριθμός των χωρών ανήλθε στις 20 (Ευρυδίκη, 2009)¹⁷ και το 2010/11 ο αριθμός των χωρών ανήλθε σε 21 και οι κεντρικές κατευθύνσεις και τα μέτρα στήριξης των νέων εκπαιδευτικών περιλάμβαναν τακτικές συζητήσεις για την πρόοδο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη δουλειά τους και βοήθεια για τον σχεδιασμό των μαθημάτων και την αξιολόγηση των μαθητών. Στην Ελλάδα, την Ισπανία, τη Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο και Λιχτενστάιν κανονισμοί ή συστάσεις κεντρικού επιπέδου διασφαλίζουν την παροχή όλων των τύπων μέτρων στήριξης για τους νεοεισερχόμενους ενώ αντίθετα στο Βέλγιο, (φλαμανδική κοινότητα) τη Λετονία, τις Κάτω Χώρες, τη Φιλανδία και τη Σουηδία τα σχολεία είναι ελεύθερα να αποφασίσουν ποιον τύπο στήριξης θα παρέχουν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μολονότι στην Εσθονία και την Κύπρο δεν υπάρχουν κεντρικοί κανονισμοί κάποια μέτρα στήριξης που αναφέρονται πιο πάνω, παρέχονται στους νέους εκπαιδευτικούς.

Ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε αρκετές χώρες, ο σχεδιασμός των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης έχει αποκεντρωθεί πλήρως και αποτελεί αρμοδιότητα των σχολείων. Ως συνέπεια αυτού, τα σχολεία και οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές παρέχουν επιμόρφωση βασισμένη στις ικανότητες και τις αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων¹⁸.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ) θεωρείται επαγγελματικό καθήκον των εκπαιδευτικών σε πάνω από 20 ευρωπαϊκές χώρες και περιφέρειες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν υποχρεούνται άμεσα να ασχοληθούν με τη ΣΕΑ σε όλες τις χώρες. Για παράδειγμα, ενώ η ΣΕΑ είναι επαγγελματική υποχρέωση στη Γαλλία, τις Κάτω Χώρες, τη Σουηδία, την Ισλανδία και τη Νορβηγία, στην πράξη η συμμετοχή γίνεται σε εθελοντική βάση. Στην Ισπανία, το Λουξεμβούργο, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Σλοβενία και τη Σλοβακία, η ΣΕΑ είναι προαιρετική, αλλά είναι σαφώς συνυφασμένη με την ανέλιξη της σταδιοδρομίας και την αύξηση του μισθού. Στην Ισπανία και το Λουξεμβούργο, οι εκπαιδευτικοί που εγγράφονται για κατάρτιση συγκεκριμένης διάρκειας δικαιούνται πριμ στον μισθό τους. Στις άλλες τέσσερις χώρες, η συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης μοριοδοτούνται, κάτι που προσμετράται για σκοπούς προαγωγής. Συγκεκριμένη ΣΕΑ που συνδέεται με την εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών

15 Φώκιαλη, Π.(2011) *Διαστάσεις κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Πεδίο.

16 Ευρυδίκη (2005) *Αριθμοί κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2005*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη

17 Ευρυδίκη (2009). *Αριθμοί κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη

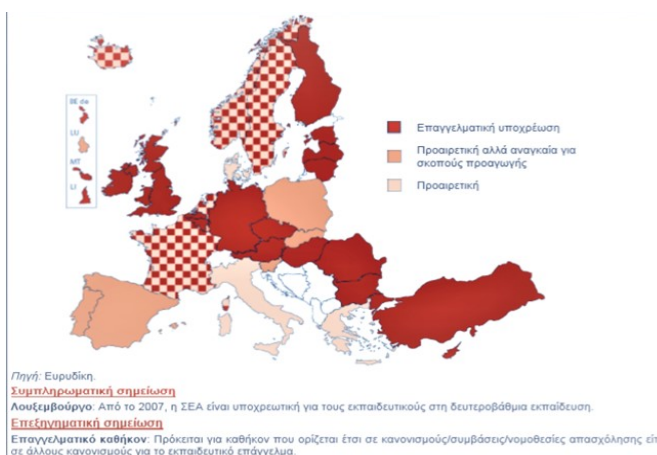
18 Αριθμοί-κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012, <http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2010/11/105EL.pdf> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)

μεταρρυθμίσεων και οργανώνεται από τις σχετικές αρχές είναι, σε γενικές γραμμές, επαγγελματικό καθήκον για τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις χώρες.

Ιδιαίτερα στα πλαίσια της αυξημένης αυτονομίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών ως προς το σχεδιασμό προγράμματος σπουδών, τις νέες καθημερινές δραστηριότητες, τις νέου κοινωνικού χαρακτήρα προκλήσεις π.χ. ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέθοδοι διδασκαλίας, επιλογή σχολικών συγγραμμάτων, αξιολόγηση, η επιλογή προγραμμάτων ΣΕΑ μπορεί να οργανώνεται για εκπαιδευτικές προτεραιότητες κεντρικών αρχών, σε επίπεδο σχολείου ή τοπικό επίπεδο ή να είναι επιλογή του εκπαιδευτικού.

Σε 12 χώρες η ΣΕΑ οργανώνεται σε επίπεδο σχολείου, σε 6 σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο, στις υπόλοιπες και τα δύο, ενώ σε 6 χώρες υποχρεωτικά τα σχολεία να έχουν σχέδιο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς και παρέχεται ελευθερία να επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και όπως διαφαίνεται στο σχήμα 1¹⁹. Όμως, δεν υποδεικνύουν όλες οι χώρες το χρόνο που αφιερώνουν και, όπου καθορίζεται, παρατηρούνται μεγάλες διαφορές όπως για παράδειγμα Κύπρος πάνω από 50 ώρες, Εσθονία, Λετονία, Ην. Βασίλειο ελάχιστος 30 ετησίως, σε όλες τις άλλες δεν ξεπερνά τις 20²⁰. Οργανώνονται σε ώρες εκτός ωρών εργασίας και σε καμιά χώρα δεν προβλέπεται ειδικός λογαριασμός για τους εκπαιδευτικούς για δραστηριότητες ΣΕΑ, απλά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν με μισθολογικές αυξήσεις ή μοριοδότηση.

Σχήμα 1: Καθεστώσ συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια και γενική (κατώτερη και ανώτερη) δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1, 2 και 3), 2006/07



19 Αριθμοί-κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009 (<http://www.eurydice.org>) (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)

20 Αριθμοί-κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012, <http://www.opengov.gr/yepeth/wp-content/uploads/downloads/2010/11/10SEL.pdf> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)

Στη μελέτη «Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη» (2006)²¹ αναφέρεται πως «σε αρκετές χώρες ο σχεδιασμός προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης έχει αποκεντρωθεί πλήρως και αποτελεί αρμοδιότητα των σχολείων. Ως συνέπεια αυτού, τα σχολεία και οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές παρέχουν επιμόρφωση βασισμένη στις ικανότητες και τις αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων». Ιδιαίτερα δε στη Φιλανδία ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, η άρτια εκπαίδευσή του συνεχής και η επιμόρφωση του είναι ενταγμένη στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα επιμόρφωσή του, η κοινωνική καταξίωση και η αμοιβή του είναι ικανοποιητική.

Η πολιτεία της Φιλανδίας δίνει μόνο τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές για το πρόγραμμα σπουδών, το κάθε σχολείο δηλαδή μπορεί και διαμορφώνει το δικό του πρόγραμμα σπουδών, με βάση τις κατευθύνσεις του Υπουργείου ενώ ο εκπαιδευτικός μπορείς μόνος του να επιλέξει τη μέθοδο διδασκαλίας που θεωρεί προσφορότερη για την επίτευξη των στόχων του δίνοντας με αυτό τον τρόπο αφενός στο σχολείο τη δυνατότητα να αποτελεί το επίκεντρο της επιμόρφωσης, καλύπτοντας τις ανάγκες και τα προβλήματα του ίδιου του σχολείου και αφετέρου στον ίδιο τον εκπαιδευτικό πρωτοβουλίες ως προς τη λήψη απόφασης επιλογής επιμόρφωσης ικανοποιώντας τις ανάγκες του για αυτοπραγμάτωση²².

Σε πολλές χώρες, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη η οποία και θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις διδακτικές ανάγκες τόσο από άποψη ποιότητας όσο και από άποψη ποσότητας, θεωρείται αναπόσπαστο μέρος των επαγγελματικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών (πίνακας 1). Ωστόσο, παραμένουν διαφορές μεταξύ των επίσημων απαιτήσεων, της πραγματικότητας της καθημερινής εμπειρίας και των μέσων που διατίθενται για τον σκοπό αυτό. Μια συνεκτική συνολική στρατηγική για τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευσή τους, τοποθετώντας το εύρος των καθηκόντων και αυξανόμενων αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών σε αυτά τα πλαίσια, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της συνολικής ποιότητας της διδασκαλίας. Το καθεστώς, οι συνθήκες εργασίας και η στήριξη που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς είναι ζωτικής σημασίας στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν στα πλαίσια μια τέτοιας συνολικής στρατηγικής.

3. Συμπεράσματα

Όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος: «Το σχολείο που αλλάζει προϋποθέτει αντίστοιχα επαναπροσδιορισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών»²³. Αυτός ο

21 Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492b> (προσπελάστηκε στις 7-05-2020)

22 Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Φιλανδίας, ΟΟΣΑ, Δίκτυο «Ευρωδίκη» <http://www.moec.gov.cy/eurydice/> (προσπελάστηκε στις 7-05-2020)

23 Μαυρογιώργος, Γ.(2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), 145 *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.608-621). Αθήνα: Πεδίο

επαναπροσδιορισμός συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Μέσα από τη συγκεκριμένη εισήγηση, προσπαθήσαμε να δούμε τι διαδραματίζεται στο ευρωπαϊκό σκηνικό σχετικά με το φορέα της επιμόρφωσης και της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σε όλες σχεδόν τις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι προφανές ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας θεσμός στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και για την εξασφάλιση της δυνατότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων να παρακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις.

Ο εκπαιδευτικός καλείται ν' ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες, ν' αναδιαμορφωθεί και να προσφέρει στις νέες γενιές δεξιότητες και ικανότητες κατάλληλες για το νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που καλούνται να ζήσουν και να δράσουν.

Είναι επιτακτική η ανάγκη για αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς που να μπορούν να προσφέρουν ποιοτική μαθησιακή διαδικασία, να εξελίσσονται στην πορεία του χρόνου, να είναι συνεχώς ενήμεροι και με κριτική στάση απέναντι σε εξελίξεις, να επιμορφώνονται εποικοδομητικά, να στηρίζονται και να στηρίζουν.

Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνωρίζει πως «Η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, που προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας της γνώσης. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων και απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας. Η Εκπαίδευση της Ευρώπης και τα συστήματα κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης. Θα πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ομάδες στις διάφορες φάσεις της ζωής τους.»²⁴

Οι εκπαιδευτικοί από τα δυο-τρία πρώτα χρόνια της θητείας τους τα οποία είναι και τα πιο δύσκολα και τα πιο σημαντικά για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, χρειάζονται α) καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας β) συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας γ) συναδελφικότητα δ) καθορισμός και επίτευξη στόχων ε) επιμόρφωση και ζ) κατανόηση της κουλτούρας και προσαρμογής του σε αυτή²⁵.

Και σε αυτό το σημείο έρχεται να συμβάλει και η εκπαιδευτική μονάδα. Η εκπαιδευτική μονάδα, θα μπορούσε κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, η ομάδα του διδακτικού προσωπικού να αποτελεί και τη μονάδα επιμόρφωσης στην οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν ελεύθερα να εκφράζουν τις απόψεις τους μέσα από τη δημιουργία ενός διοικητικού και παιδαγωγικού πλαισίου

24 Συνθήκη της Λισσαβώνας <http://eurlex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:EL:HTML> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)

25 Ανθοπούλου Σ.-Σ. (1999), *Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού*, στο Αθανασούλα- Ρέππα Α, Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ.

στο οποίο θα εντάσσονται τόσο η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη όσο και οι διαδικασίες συνεργασίες, αλληλοϋποστήριξης και επιμόρφωσης, ιδίως δε, των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η ενεργητική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την υλοποίηση προγραμμάτων είναι απαραίτητη. Το σχολείο μπορεί με μικρότερο κόστος, να προσφέρει εξωσχολική επιμόρφωση μέσα από διαδικασίες αυτορρύθμισης και αυτοπροσδιορισμού²⁶.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί στρατηγικό σημείο τόσο για την επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων κάθε χώρας. Από την μια πλευρά βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την καθημερινή απόδοσή τους και να επιλύσουν τα καθημερινά προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα σε μία σχολική τάξη, από την άλλη όμως αποτελεί και ένα μέσο αυταξιολόγησης και επαγγελματικής βελτίωσης του ίδιου.

Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι κοινά αποδεκτό ότι το γνωσιακό επίπεδο του εκπαιδευτικού προσωπικού καθορίζει τον βαθμό μάθησης και σχολικής επιτυχίας των μαθητών²⁷. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου και οι παιδαγωγικές τους αντιλήψεις εξαρτώνται τόσο από τις προπτυχιακές τους σπουδές όσο και από την συνεχή επιμόρφωσή τους. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος²⁸.

Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι κοινά αποδεκτό ότι το γνωσιακό επίπεδο του εκπαιδευτικού προσωπικού καθορίζει τον βαθμό μάθησης και σχολικής επιτυχίας των μαθητών²⁹. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου και οι παιδαγωγικές τους αντιλήψεις εξαρτώνται τόσο από τις προπτυχιακές τους σπουδές όσο και από την συνεχή επιμόρφωσή τους.

4. Επίλογος

Μέσα στις συνθήκες που επικρατούν στην σύγχρονη κοινωνία, μιας κοινωνίας που διακατέχεται από περιβαλλοντικά, κοινωνικά, φυλετικά, πολιτιστικά και

26 Μαυρογιώργος, Γ.(2002). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ.349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο

27 Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers; Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2014, Vol.6, No.2, p.319-327 ISSN: 1309-2707. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552871.pdf> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)

28 Τσούλιας Ν. (2010). Αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. («ΤΟ ΑΡΘΡΟ»), Σε δυο συνέχειες: 27.6.10, 4.7.10) <https://anthologio.wordpress.com/2011/06/06/%CE%AF-%CF%8C-i/> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)

29 Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers; Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2014, Vol.6, No.2, p.319-327 ISSN: 1309-2707. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552871.pdf> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)

θηρσκευτικά προβλήματα σε συνδυασμό με την διαφοροποίηση των αναγκών των σύγχρονων μαθητών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και απαιτεί νέες επαγγελματικές ικανότητες που μπορούν να αποκτηθούν μέσα από την επιμόρφωση και την δια βίου εκπαίδευση.

Ο εκπαιδευτικός του σήμερα είναι ένας εκπαιδευτικός αποτελεσματικός που μπορεί να προσφέρει ποιοτική μαθησιακή διαδικασία, που μπορεί και εξελίσσεται, που είναι ενήμερος και ανταποκρίνεται συνεχώς στα νέα περιβάλλοντα μάθησης. Οι συνθήκες τον οδηγούν στην αναζήτηση διαρκούς επιμόρφωσης μέσα στα πλαίσια της αυτονομίας και της ευθύνης του για τα αποτελέσματα του σχολείου και της προσωπικής του ανάπτυξης, δημιουργώντας το προσωπικό του χαρτοφυλάκιο (portfolio) και εμπλουτίζοντας το ευρωδιαβατήριο (europass).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Ανθοπούλου Σ.-Σ. (1999), *Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού*, στο Αθανασούλα- Ρέπα Α, Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ.
- Βεργίδης, Δ. (1984). *Η Λαϊκή Επιμόρφωση στην Ελλάδα. Αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Γ.Γ.Λ.Ε,
- Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., (1983) «Κρατική διδακτική και εκπαιδευτική πράξη. Ο ρόλος των εγκυκλίων στην οργάνωση της διδασκαλίας» *Επιστημονική Σκέψη*, τ.χ. 12, σ.51-66
- Γρόλλιος Γ. (1998), *Τα νέα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 44, 44-49.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). Ανακοίνωση της Επιτροπής: *«Εκπαίδευση & κατάρτιση 2010: επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας: σχέδιο κοινής ενδιάμεσης έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη»*. Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Μαυρογιώργος Γ., (1996) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι μορφές της και το καινωσιοπολιτισμικό του πλαίσιο* στο Βιβλίο Των Γκότοβου Θ., Μαυρογιώργου Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ. Guttenberg, Αθήνα, σ.85-103.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του

- Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ.349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο Π.Δ 145/1997: Τροποποίηση του Π.Δ. 250/1992 «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων» (Φ.Ε.Κ. 127/τ. Α', 20-06-1997).
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2000). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Φώκιαλη, Π. (2011) *Διαστάσεις κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Πεδίο.

Ξενόγλωσση

- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers; Perspective. *International Online Journal of Educational Sci-ences*, 2014, Vol.6, No.2, p.319-327 ISSN: 1309-2707 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552871.pdf> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)
- Hangreaves A., & Fullan M., (1993) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.
- Lieberman A., & Miller L., (1991) *Staff Development for Education in the 90s*, Teachers College, London.
- OECD (2005) *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Education Department, 2005

Ιστοσελίδες

- Αριθμοί κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009. Βρυξέλλες: Ευρυδική <http://www.eurydice.org> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)
- Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EL.pdf (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)
- Αριθμοί-κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012, <http://www.open-gov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2010/11/105EL.pdf> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)
- Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492b> (προσπελάστηκε στις 7-05-2020)
- OECD, 2005:3, Annual report, <https://www.oecd.org/about/34711139.pdf> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)
- ΟΟΣΑ, <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/internationale/background.pdf> (προσπελάστηκε στις 7-5-2020)

- Π.Ι. Τμήμα Επιμόρφωσης - Αξιολόγησης, 2005, http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf (προσπελάστηκε στις 7-5-2020)
- Συνθήκη της Λισσαβώνας, <http://eurlex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:EL:HTML> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)
- Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Φιλανδίας, ΟΟΣΑ, Δίκτυο «Ευριδική» <http://www.moec.gov.cy/eurydice/> (προσπελάστηκε στις 7-05-2020)
- Τσούλιας Ν. (2010). Αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. («ΤΟ ΑΡΘΡΟ», Σε δυο συνέχειες: 27.6.10, 4.7.10) <https://anthologio.wordpress.com/2011/06/06/%CE%AF-%CF%8C-i/> (προσπελάστηκε στις 11-05-2020)
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Σχέδιο Νόμου 4547/2018 <http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2018/03/ypepth.pdf> (προσπελάστηκε 11-05-2020)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Παρασκευή Φώτη** είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου Νηπιαγωγών με δεύτερη ειδικότητα Φιλολόγος (ΠΕ02) και πτυχία Μουσικής. Κατέχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα με εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διδακτορική της διατριβή ολοκληρώθηκε στο ΦΠΨ του ΕΚΠΑ. Έχει πολυετή εμπειρία ως εκπαιδευτικός και τριετή εμπειρία στην πανεπιστημιακή διδασκαλία και τα ενδιαφέροντά της είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαιδευτική ρομποτική και το STEM, η γλώσσα και η παιδική λογοτεχνία και η μουσικοπαιδαγωγική επιστήμη.

Ανδριτσοπούλου Μαρία

Η Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο

Περίληψη

Αυτό το άρθρο στοχεύει στο να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο που άνοιξε, με αντικρουόμενες απόψεις, σχετικά με το θέμα της εισαγωγής της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο. Με βάση τα πιο πρόσφατα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας και έγκυρες βιβλιογραφικές πηγές, προσπαθεί να τεκμηριώσει την άποψη ότι η έκθεση των παιδιών σε μια ξένη γλώσσα από τη νηπιακή ηλικία προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα για τη γνωστική, κοινωνική, γλωσσική και διαπολιτισμική τους ανάπτυξη. Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική, εάν ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια: η δομή του Νηπιαγωγείου, η γνώση των χαρακτηριστικών και των αναγκών αυτής της ηλικιακής ομάδας, η χρήση κατάλληλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος και η χρησιμοποίηση επιμορφωμένου εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού με υψηλό επίπεδο ικανότητας στην ξένη γλώσσα.

Λέξεις-κλειδιά: Αγγλική γλώσσα - πρώιμη εκμάθηση - εφαρμογή προγράμματος - Δημόσιο Νηπιαγωγείο - παιγνιώδεις δραστηριότητες

The Introduction of the English Language in Public Kindergarten

Abstract

This article is aiming at contributing to the scientific argument on the issue of the introduction of the English language in the Public Kindergarten. Based on recent scientific research results and reliable bibliographic sources, the main purpose is to prove that children's exposure to a foreign language from infancy offers many advantages for their cognitive, social, linguistic and intercultural development. The introduction of the English language in the Kindergarten could be effective, if the following criteria were taken into account: the kindergarten structure, the good knowledge of the characteristics and needs of this age group, the use of appropriate methodological approaches and educational material, the creation of a supportive learning environment & the utilization of specialized teaching staff with a high level competence in the foreign language.

Keywords: English language - early learning - program implementation - Public Kindergarten - Game-based activities

1. Εισαγωγή

Μια πρόωμη αρχή από μόνη της [...] δεν εγγυάται τίποτα: πρέπει να συνοδεύεται, κατ' ελάχιστον, από καλή διδασκαλία, από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και από συνέχεια - από το ένα έτος στο επόμενο¹.

Η απόφαση της Πολιτείας σε πολυνομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για την υλοποίηση πιλοτικού προγράμματος εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο υποχρεωτικό πρωινό πρόγραμμα των δημόσιων Νηπιαγωγείων της χώρας κατά το σχολικό έτος 2020-2021, πυροδότησε μια έντονη δημόσια αντιπαράθεση μεταξύ μελών της εκπαιδευτικής και της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με την αναγκαιότητα και την παιδαγωγική ορθότητα έναρξης της εκμάθησης της ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία². Η συγγραφή του παρόντος άρθρου, που στηρίζεται στην βιβλιογραφική έρευνα, στοχεύει στο να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο, επιχειρώντας: 1) να καταδείξει ότι η πρόωμη έκθεση των παιδιών στην ξένη γλώσσα κατά τη νηπιακή

1 Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A. (2006), The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners, European Commission, p. 147. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf. "An early start by itself [...] guarantees nothing: it needs to be accompanied minimally by good teaching, by a supportive environment and by continuity from one year to the next..."

2 Νόμος Υπ' Αριθ. 4692/2020 : Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις - ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020, άρθρο 2 "Δραστηριότητες στην Αγγλική Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο".

ηλικία, κατά την οποία δημιουργούνται οι βάσεις της σκέψης, της γλώσσας, των συμπεριφορών και των διαφόρων ικανοτήτων τους, συντελεί στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή τους, στην ευαισθητοποίησή τους στην πολιτισμική διαφορετικότητα και στη διαμόρφωση βάσεων για την περαιτέρω γλωσσομάθειά τους και την πολυγλωσσία & 2) να αναλύσει τις προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησης ενός ποιοτικού προγράμματος εκμάθησης της ξένης γλώσσας - μιας περίπλοκης διαδικασίας, το αποτέλεσμα της οποίας καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες που αλληλοσχετίζονται. Στο πρώτο κεφάλαιο και στα υποκεφάλαιά του παρουσιάζονται αρχικά επιστημονικές θεωρίες, που προέκυψαν από γλωσσολογικές, ψυχολογολογικές και νευρογλωσσολογικές μελέτες και υπερθεματίζουν για την έναρξη εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία. Στη συνέχεια, αξιολογείται ο ρόλος της πρώιμης εκμάθησης σε σχέση με την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και γίνεται γενικότερη αναφορά στα πλεονεκτήματά της, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και τις γνωμοδοτήσεις ειδικών³. Το θεωρητικό μέρος κλείνει με δύο υποκεφάλαια, όπου διατυπώνονται υποθέσεις επάνω στα ερευνητικά δεδομένα και παρουσιάζονται οι στόχοι ενός προγράμματος εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Στο επόμενο κεφάλαιο αναφέρονται παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθώς και διδακτικές πρακτικές για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, κατάλληλες για μαθητές της προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με το αναπτυξιακό τους προφίλ. Τέλος, παρατίθενται σχετικά συμπεράσματα και προτάσεις για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος στην προσχολική αγωγή, έτσι ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν κίνητρα εκμάθησης της ξένης γλώσσας και δεξιότητες ακουστικής κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, όπως η φυσική πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης επιτάσσει, μέσα από δημιουργικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, με ευρύτερο στόχο την προετοιμασία από αυτή την ηλικία των αυριανών πολιτών του κόσμου – ενός κόσμου, όπου οι άνθρωποι θα είναι δημιουργικοί, ευέλικτοι και επικοινωνιακοί, ικανοί να συνεργάζονται στην ομάδα και να επιλύουν προβλήματα, να χρησιμοποιούν άλλες γλώσσες αποτελεσματικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα και περιστάσεις επικοινωνίας, να λειτουργούν ως διαπολιτισμικοί και διαγλωσσικοί μεσολαβητές μεταξύ ατόμων διαφορετικής κοινωνικής και

3 Βλ. Ενδεικτικά: Nikolov, M. & Curtain, H. (Eds). (2000), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages, Cameron, L. (2001). *Teaching English to Young Learners*. Cambridge University Press, Johnstone, R. (2002), 'The age factor': Some implications for languages policy, Council of Europe, Strasbourg 2002, Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A. (2006), *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*, European Commission. Pinter, A. (2010). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press, Driscoll, P. & D. Frost. (1999). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, London: Routledge, Rixon, S. (2000), "Young learners of English: background and issues". *Modern English Teacher*, 9/4, p.p. 5-10. Sharpe, K. (2001). *Modern Foreign Languages in the Primary Curriculum: the what, why and how of early MFL teaching*. London: Kogan Page, Nikolov M., Mihaljevic Djigunovic J. (2006), *Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning*, in *Annual Review of Applied Linguistics* 26:234 - 260 Cambridge University. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

πολιτιστικής προέλευσης, να συμμετέχουν σε δράσεις της διεθνούς κοινότητας, να αποκτούν γνώσεις με μια διαδικασία αυτόνομης εκμάθησης, να έχουν ψηφιακή εξοικείωση, να εργάζονται παραγωγικά σε μια γλωσσικά και πολιτισμικά πολύμορφη & τεχνολογικά ανεπτυγμένη κοινωνία⁴.

2. Θεωρία

2.1. Ο παράγοντας ηλικία στην πρόιμη εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Πολλά ερευνητικά πορίσματα και γνωμοδοτήσεις ειδικών επιστημόνων συγκλίνουν στην άποψη ότι η πρόιμη παιδική ηλικία αποτελεί πρόσφορο έδαφος για τη γλωσσική ανάπτυξη τόσο της μητρικής όσο και μιας δεύτερης ή μιας ξένης γλώσσας, όπως, για παράδειγμα, τα Αγγλικά, που έχουν αναδειχθεί ως κοινή γλώσσα συνεννόησης στη σύγχρονη εποχή (lingua franca), υποστηρίζοντας ότι όσο πιο νωρίς έρχονται τα παιδιά σε επαφή με τις ξένες γλώσσες τόσο πιο ουσιαστική είναι η κατάκτησή τους. Αναμφίβολα, οι διάφορες προσεγγίσεις συμβάλλουν η καθεμιά με διαφορετικό και συμπληρωματικό τρόπο στη συνολικότερη και βαθύτερη περιγραφή, κατανόηση και ερμηνεία της διαδικασίας που αποκαλείται κατάκτηση/εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Τα τελευταία χρόνια, η ανάπτυξη της νευρογλωσσολογίας και οι έρευνες στον εγκέφαλο των μικρών παιδιών σχετικά με τους τρόπους που μαθαίνουν αποδεικνύουν ότι η καλύτερη ηλικία για να μάθει κάποιος μία ξένη γλώσσα είναι η νηπιακή ηλικία⁵. Αυτό οφείλεται στη νευροπλαστικότητα, μια ευέλικτη, εγγενή ιδιότητα του εγκεφάλου, που αποτελεί βάση της ολόπλευρης γλωσσικής, νοητικής, γνωστικής, μεταγνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου. Η ικανότητα αυτή συμβάλλει στη δυναμική αναδιάρθρωση του εγκεφάλου με συνάψεις μεταξύ των νευρώνων του, εμπλουτίζοντας αυτόν δομικά και λειτουργικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το άτομο αποκτά, με τρόπο φυσικό, τη δυνατότητα ενσωμάτωσης ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και νέων εμπειριών (όπως είναι η εκμάθηση νέων πληροφοριών ή -βεβαίως- και νέων γλωσσών), διευρύνοντας τα γνωστικά του σχήματα⁶. Η ιδιότητα αυτή του εγκεφάλου φθίνει όσο το άτομο μεγαλώνει και αδρανοποιείται σε όσο λιγότερα ερεθίσματα εκτίθεται⁷. Όσο μεγαλύτερη πρόκληση δέχονται τα κέντρα

4 Kalantzis, M. Cope, B., & Harvey, A. (2003), "Assessing multiliteracies and the new basics". *Assessment in Education*, 10 (1), 15 – 26.

5 Μακαλέκα Ε., Η ξένη γλώσσα στην προσχολική ηλικία. Μύθοι και πραγματικότητα, Διαθέσιμο στο: <https://www.yes.edu.gr/el/%CE%B7-%CE%BE%CE%AD%CE%BD%CE%B7-CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1> (Ημερ. Πρόσβασης, 4 Σεπτεμβρίου 2011). Τσιαντούλα, Γ. (2020), "Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο 'Πλούτος ή απειλή;", Στο: *AlfaVita*. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320541_aglika-sto-nipiagogio-plytos-i-apeili (Ημερ. Πρόσβ.: 30-04-2020).

6 Κυρικήκη, Ε., Νευροπλαστικότητα - Η έμφυτη λαχτάρα του εγκεφάλου να μαθαίνει Η πώς να εκμεταλλευτείτε τον εγκέφαλο του μαθητή στο πλήρες!, *Metamathesis, empowering education*. Διαθέσιμο στο: <https://metamathesis.edu.gr/nevroplastikotita-i-emyfti-lachtara-tou-egkefalou-na-matheni/>. (Ημερ. Πρόσβασης 18 – 08 – 2019).

7 Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, p.p. 240-241.

μάθησης με την έκθεση του νηπίου στη ξένη γλώσσα, τόσο περισσότεροι νευρώνες αναπτύσσονται στον εγκέφαλο σε αυτό το εύπλαστο στάδιο, ενισχύοντας όχι μόνο την ικανότητά του να μαθαίνει γλώσσες, αλλά τη συνολική ανάπτυξη της ευφυΐας του. Συνεπώς, όσο νωρίτερα το παιδί έρχεται σε επαφή με την ξένη γλώσσα, τόσο περισσότερο αβίαστα, αποτελεσματικά και με φυσικό τρόπο γίνεται η κατάκτησή της, ενώ, παράλληλα, αναπτύσσεται η ικανότητα αλληλεπίδρασής του με τα βιώματα του περιβάλλοντος γενικότερα.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η *Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (Critical Period Hypothesis)*, στηριγμένη στις έρευνες των Penfield & Roberts (1959) και με πρώτο εισηγητή της θεωρίας τον Lenneberg (1967), σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια χρονική περίοδος, κατά τη διάρκεια της οποίας γίνεται η γλωσσική κατάκτηση με τρόπο φυσικό, χωρίς να απαιτείται μεγάλη ή τουλάχιστον συνειδητή προσπάθεια από μέρους του ατόμου και αυτή αναφέρεται σε διάφορες και διαφορετικές όψεις της γλώσσας. Για κάποιους, αυτό το χρονικό πλαίσιο εκτείνεται μέχρι τα 7 πρώτα έτη της ζωής του παιδιού, ενώ για άλλους επεκτείνεται ως την εφηβεία, λίγο πριν ή μετά τα 13 έτη, οπότε συντελείται το κλείσιμο της περιόδου. Μετά το πέρας της εφηβείας, η γλωσσική κατάκτηση παρουσιάζει πολλές δυσκολίες/αδυναμίες, λόγω της πλευρίωσης του εγκεφάλου (cerebral lateralization), καθώς, με την απώλεια της πλαστικότητάς του, χάνεται και η δυνατότητα μεταφοράς των γλωσσικών λειτουργιών από το αριστερό ημισφαίριο (το κατεξοχήν υπεύθυνο ημισφαίριο για τη γλώσσα) στο δεξί⁸. Εφόσον, λοιπόν, ένα παιδί εκτεθεί σε μια ή περισσότερες γλώσσες εντός του πλαισίου της κρίσιμης/ ευαίσθητης περιόδου, μπορεί να τις κατακτήσει πλήρως, δηλαδή να μάθει σε όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία) τη γλώσσα ή τις γλώσσες ως μητρική ή μητρικές, όπως οι δίγλωσσοι/ πολύγλωσσοι⁹.

Η κατάκτηση της γλώσσας ενισχύεται από την έμφυτη γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου - έναν εγγενή Μηχανισμό Γλωσσικής Κατάκτησης (ΜΓΚ) (Language Acquisition Device, LAD), κατά τον Ν. Chomsky, που συνδυάζεται με τη γενικότερη νοητική και βιολογική του ανάπτυξη¹⁰. Αυτός ο μηχανισμός διευκολύνει το παιδί να κατακτήσει τη μητρική ή τις μητρικές του γλώσσες (σε περίπτωση διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας), ανακαλύπτοντας μέσα από μια δεξαμενή κανόνων και δομών, η οποία ονομάζεται Καθολική ή Γενετική Γραμματική (Universal/ Generative Grammar), τους κανόνες και τα δεδομένα που διέπουν και χαρακτηρίζουν μια γλώσσα χωριστά¹¹. Αναλυτικότερα, σύμφωνα

8 Lanneberg, E. H., (1967). *Biological Foundations of Language*, New York: John Wiley and Sons στο Archibald, J. (1998), *Second Language Phonology*. Amsterdam: John Benjamins, p.p. 19-20.

9 Τάφα, Ε. & Τζακώστα, Μ., Σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, *esos*. Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/arthra/67599/shetika-me-tin-eisagogi-tis-agglkikis-glossas-sto-nipiagogeio> (Ημερ. Πρόσβασης: 13/05/2020).

10 Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

11 Τζακώστα, Μ., (Τί είναι τελικά) Αυτό που τρωμάζει πιο πολύ (:) - Η περίπτωση της εισαγωγής της δεύτερης/

με τη γενετική προσέγγιση, ο άνθρωπος διαθέτει βασικές και καθολικές αρχές δόμησης των προτάσεων, που συνθέτουν τη γλωσσική του ικανότητα, η οποία εξυπηρετεί την ανάλυση, κατανόηση, σύνθεση και παραγωγή της γλώσσας. Όταν ένα παιδί δέχεται ένα γλωσσικό μήνυμα/ερέθισμα, καταφέρνει να το διασπάσει στα διάφορα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του (μορφήματα, λέξεις, φράσεις) και, παράλληλα, να συλλάβει το νόημά του¹². Ο άνθρωπος, κατά την περίοδο της βιολογικής ετοιμότητας για την ανάπτυξη της γλώσσας (που συντελείται στα πρώτα χρόνια της ζωής και με μέγιστο επίπεδο ωρίμανσης την προσχολική ηλικία), λόγω αυτής της γλωσσικής του ικανότητας, έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίζει τις δομικές διαφορές ανάμεσα στις ποικίλες γλώσσες, με τις οποίες ενδεχομένως να έρθει σε επαφή, με αποτέλεσμα να μπορεί να κατακτήσει πλήρως, εύκολα, με φυσικό τρόπο και σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, περισσότερες από μία γλώσσες σε γραμματικό επίπεδο (σε επίπεδο προφοράς, μορφολογίας, σύνταξης και όχι σε άλλα επίπεδα της γλώσσας, όπως το πραγματολογικό ή το κοινωνιογλωσσικό) σε αυτή την περίοδο της ζωής του, ενώ στην εφηβεία αναπτύσσονται εμπόδια που δυσχεραίνουν την κατάκτηση¹³.

Ερευνητές οι οποίοι τονίζουν τη σημασία των γνωστικών παραγόντων αναφορικά με την ηλικία εκμάθησης της ξένης γλώσσας, υποστηρίζοντας, δηλαδή, ότι στα παιδιά ενυπάρχουν “ειδικές για τη γλώσσα γνωστικές δομές” (language-specific cognitive structures), που ενεργοποιούνται για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και, παράλληλα, τα βοηθούν στην κατάκτηση και μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, ισχυρίζονται ότι στην ηλικία της εφηβείας ενεργοποιούνται οι “γνωστικές δομές για την επίλυση προβλημάτων (problem-solving cognitive structures), που παρεμβαίνουν και εμποδίζουν τη φυσική απόκτηση της ξένης γλώσσας, με αποτέλεσμα οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές να παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, καθώς δεν είναι σε θέση να τις αγνοήσουν¹⁴.

ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο, Διαθέσιμο στο: <https://www.goodnet.gr/blog-reader/ti-einai-telika-auto-pou-tromazei-pio-polu-i-periptosi-tis-eisagogis-tis-deuteris-xenis-glossas-sto-nipiagogeio.html> (Ημερ. Πρόσβασης 04-05-2020).

12 Καριώτου, Ι. Κ., (2012). *Διδασκαλία και εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Κατεύθυνση: «Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας», Διπλωματική εργασία σ. 21.

13 Τσιπλάκου, Σ., (2009) Σύντομες Παρατηρήσεις για τη διγλωσσία και τη θέση της στην εκπαίδευση, *Πολύδρομο*, τεύχος 1, σ. 16: «Όσον αφορά το λεξιλόγιο, τον επιτυχή χειρισμό της γλώσσας ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση, και ιδίως όσον αφορά τον εγγραμματισμό (literacy), έχουμε να κάνουμε με πτυχές της γλωσσικής ικανότητας που επιδέχονται καλλιέργεια, που δεν κατακτούνται αυτόματα, και που δεν έχουν σχέση με τη βιολογική ετοιμότητα, αλλά με την εξάσκηση, τη μνήμη, την έκταση της χρήσης, τον τρόπο διδασχής, το εκπαιδευτικό σύστημα». Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003), *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ.σ. 17-18.

14 Felix, S. (1981). *Competing Cognitive Structures in Second Language Acquisition*. στο: Σουλιώτη, Α., (2015), *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Μια πιλοτική εφαρμογή στο νηπιαγωγείο*, Διπλωματική εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, σ. 11

2.2. Πρώιμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας και ανάπτυξη μητρικής γλώσσας. Εμπλουτισμός ή απειλή;

Πολλοί θέτουν το ερώτημα: Ενδέχεται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας να φέρει σύγχυση σε ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας, κατά την πορεία κατάκτησης της μητρικής, και να έχει αρνητικές συνέπειες στη γλωσσική και γνωστική του ανάπτυξη; Από σύγχρονες επιστημονικές έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα γλωσσικά συστήματα δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά μεταξύ τους, με τρόπο που η ανάπτυξη μιας γλώσσας να περιορίζει ή να επιβραδύνει την ανάπτυξη της άλλης. Αντίθετα, οι δυο γλώσσες αλληλοεπηρεάζονται στη βάση τους, καθώς η κατάκτηση δομών, δεξιοτήτων, εννοιών, ικανοτήτων στη μία γλώσσα επιταχύνει την κατάκτηση των ίδιων στοιχείων και στη δεύτερη γλώσσα, σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του J. Cummins περί *Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (Common Underlying Language Proficiency)*¹⁵. Η θεωρία αυτή ισχυρίζεται ότι ο εγκέφαλος διαθέτει έναν κοινό χώρο αποθήκευσης και των δύο γλωσσών, δείχνοντας, έτσι, ότι συντελείται μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη¹⁶. Η έρευνα έχει καταδείξει ότι οι γνωστικές λειτουργίες και η σχολική επίδοση μπορούν να τροφοδοτηθούν είτε μέσω μιας γλώσσας είτε μέσω δύο (ή περισσότερων) γλωσσών, χωρίς να υπάρχει επιβάρυνση του εγκεφάλου¹⁷. Άλλωστε, δεν υπάρχει κανένας επιστημονικός λόγος να πιστεύουμε ότι ο εγκέφαλος των παιδιών σε μικρή ηλικία είναι σχεδιασμένος να μαθαίνει μόνο τη μητρική γλώσσα¹⁸. Ως εκ τούτων, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας ουδόλως απειλείται, όταν η έκθεση στην ξένη γλώσσα γίνεται με τρόπο κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών¹⁹. Μετά από μερικά χρόνια διδασκαλίας, μάλιστα, παρατηρείται και απόκτηση καλύτερης επίγνωσης τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας, με εμβάθυνση στους μηχανισμούς λειτουργίας των δύο γλωσσικών συστημάτων και μέσω της σύγκρισης αυτών (λέξεων, ήχων, προφοράς), που τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται διαφορές και ομοιότητες. Συνεπώς, η άποψη ότι μπορεί να δημιουργηθεί πιθανή σύγχυση ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και στην ξένη γλώσσα έχει διαψευστεί, αφού,

15 Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (Επιμ: Ελένη Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη), Αθήνα: Gutenberg.

16 Τσοκαλίδου, Ρ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2011β), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία*. Κεφάλαιο 2, Ενότητα Εμπροσφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας, σ.σ. 7-9.

17 Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.- εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου) Αθήνα: Gutenberg, σ. 115.

18 Genesee, F. (2008), Early dual language learning. *Zero to three*, 29 (1), 17-23.

19 Llinares Garcia, A. (2005). An introduction to CLIL. Presentation at Cracow European Language Label Conference. Στο: Π. Παύλου και Ιωάννου-Γεωργίου Σ. (2005), “Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου”. 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Επιστήμης Κύπρου, 2005), σ.σ. 645 – 655. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/1351022-1-ekpaideytiki-proseggisi-clil-kai-oi-prooptikes-efarmogis-tis-stin-dimotiki-kai-prodimotiki-ekpaideysi-tis-kyproy.html>

σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, η ξένη γλώσσα όχι μόνο δεν δυσχεραίνει την ανάπτυξη της πρώτης, αλλά αντίθετα την ενισχύει²⁰.

2. 3. Τα πλεονεκτήματα της πρώιμης εκμάθησης της ξένης γλώσσας

Πολλές επιστημονικές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές οι οποίοι αρχίζουν να εκτίθενται από νωρίς στην ξένη γλώσσα, κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στην εκμάθησή της μακροπρόθεσμα, σε σύγκριση με τους ενήλικες μαθητές, που δεν μπορούν να φτάσουν τη γλωσσική επάρκεια (κατάκτηση επιπέδων γλωσσικής ικανότητας) ενός γηγενούς ομιλητή, τεκμηριώνοντας έτσι και την Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου, που προαναφέρθηκε²¹. Έχουν καλύτερες επιδόσεις στο φωνολογικό επίπεδο, καθώς η προφορά τους στην ξένη γλώσσα προσομοιάζει με αυτή του φυσικού ομιλητή²². Εκτός, όμως, από την απόκτηση πιο σωστής προφοράς και επιτονισμού στην ξένη γλώσσα, αυτοί αποκτούν πιο μεγάλη ευχέρεια στον προφορικό λόγο²³. Πρόσφατες γλωσσολογικές μελέτες, επίσης, επιβεβαιώνουν ότι οι νεαροί μαθητές μαθαίνουν τη ξένη γλώσσα πιο εύκολα και γρήγορα σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές²⁴. Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι πως τα παιδιά που αρχίζουν να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα πολύ νωρίς έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν πολύγλωσσα αργότερα και, ως γνωστόν, η πολυγλωσσία και η διαπολιτισμική κατανόηση στις ημέρες μας προωθείται από την ΕΕ, που επιδίωξη της είναι οι πολίτες της να χειρίζονται λειτουργικά τουλάχιστον τρεις γλώσσες (τη μητρική τους συν άλλες δύο), προκειμένου να βελτιώσουν τις ευκαιρίες τους στους τομείς της εκπαίδευσης και της απασχόλησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης²⁵. Έχει αναπτυχθεί μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα και εκπονούνται πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ευρώπη, σχετικά με την έκθεση των

20 Kecskes, I. & Papp T., (2000). *Foreign Lang & Mother Tongue*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Reviewed by Ingrid Piller, University of Sydney στο Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013), *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 41.

21 Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition syntax in a second language. *Language Learning*, 30, p.p. 449-451. Oyama, S. (1978). The sensitive period and comprehension of speech. *Working Papers on Bilingualism*, 16, 1-17

22 Asher, J. J., & Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 53(5), 334-341. Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, p.p. 259-260. Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-285.

23 Johnstone, R. (2002). 'The age factor': Some implications for languages policy, Council of Europe, Strasbourg 2002, pp. 9, 12. Singleton, D. & Lengyel, Z., (Eds) (1995). *The Age Factor in Second Language Acquisition. A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 8-9.

24 Mayberry, R. & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87 (1), 369-384. Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and principles in language teaching (2nd ed.)*. New York: Oxford University Press. Ellis, R. (2008). *SLA research and language teaching*. New York: Oxford University Press.

25 Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Βαρκελώνης, Βαρκελώνη: 15-16 Μαρτίου 2002. Διαθέσιμο: https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf. (Ημερ. Πρόσβασης: 06/11/2013).

παιδιών σε παραπάνω από μία γλώσσες κατά την πρώιμη σχολική εκπαίδευση, πριν από το δημοτικό σχολείο²⁶. Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, τα παιδιά που ομιλούν δύο ή και τρεις γλώσσες παρουσιάζουν δείγματα μεγαλύτερης γνωσιακής και κοινωνικής ανάπτυξης, υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και σεβασμού για τους άλλους, είναι ευαισθητοποιημένα στη διαφορετικότητα και έχουν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής επίγνωσης έναντι των παιδιών που δεν γνωρίζουν άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική τους²⁷. Η πρώιμη γλωσσική εκμάθηση συμβάλλει σε αυτή τη συνειδητοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας και στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι σε αλλόφωνους και άλλους πολιτισμούς²⁸. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η εκμάθηση ενός άλλου γλωσσικού κώδικα πέραν της μητρικής γλώσσας, εκτός του ότι προσφέρει πνευματική απόλαυση, διευρύνει τον γνωστικό ορίζοντα των παιδιών, που αντιλαμβάνονται καλύτερα όχι μόνο τον ξένο αλλά και τον δικό τους πολιτισμό, μέσα από διαδικασίες σύγκρισης και ανάλυσης φαινομένων και συμπεριφορών²⁹. Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί υπεροχή των δίγλωσσων έναντι των μονόγλωσσων μαθητών στη σχολική πραγματικότητα, καθώς, επωφελούμενοι από τα πολλά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, σε επίπεδο γλωσσικο-επικοινωνιακό, γνωστικο-αναπτυξιακό, μαθησιακό, αλλά και ψυχολογικό, που επηρεάζουν την όλη ανάπτυξη, παιδεία και προσωπικότητά τους, αναπτύσσουν σε αυξημένο βαθμό την αντίληψη, τη μεταγλωσσική συνειδητότητα, την “αποκλίνουσα” ή “δημιουργική σκέψη”, τη διανοητική ευελιξία, την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, τη δυνατότητα εναλλαγής κωδίκων και μετάφρασης-διερμηνείας, την επικοινωνιακή ευαισθησία κ.ά.³⁰

2.4. Υποθέσεις επί ερευνητικών δεδομένων

Με δεδομένη τη συζήτηση για το πώς η κρίσιμη/ ευαίσθητη περίοδος επηρεάζει

26 European Commission (2011). *Language Learning at Pre-primary School Level. Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. Commission staff working Paper. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020). Brussels.

27 Δενδρινού, Β., «ΟΙ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΑΠΟ ΤΗΝ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ», *Ηλεκτρονικό Περιοδικό ΠΕΑΠ*. Διαθέσιμο στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap>. (Ημερ. Πρόσβασης: 06/11/2013).

28 Curtain, H. (1993). *An early start: A resource book for elementary school foreign language*. Washington, DC: ERIC/CLL στο: Σουλιώτη, Α., (2015), *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Μια πιλοτική εφαρμογή στο νηπιαγωγείο*, Διπλωματική εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, σ. 13.

29 Παντολέον, Β., (2013). *Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία: στάσεις και απόψεις των γονιών*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος, σσ. 48-49.

30 Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.- εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου) Αθήνα: Gutenberg, σ. 207 – 226. Τσοκαλίδου, Ρ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2011β), *Διπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία*. Κεφάλαιο 2, Ενότητα Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας σ.σ. 6-7. Διακοσάββα, Ε., *Ατομικά πλεονεκτήματα της λειτουργικής διγλωσσίας*. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/337227894_Atomika_pleonektmata_leitourgikes_diglossias (Ημερ. Πρόσβασης: 01/01/2019).

τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, καθίσταται σαφές πως στη διάρκεια της χρονικής περιόδου φοίτησης στο Νηπιαγωγείο το παιδί μπορεί να ενισχυθεί καθοριστικά με πολλούς, κυρίως βιωματικούς τρόπους, κατά τη διαδικασία της γνωστικής, άρα και γλωσσικής του ανάπτυξης. Με βάση αυτά τα ερευνητικά δεδομένα και τις έγκυρες απόψεις ειδικών επιστημόνων, η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε σημαντικά μικρότερη ηλικία αποτελεί πλέον μια τάση που αρχίζει να κυριαρχεί στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες, ανάμεσα στις οποίες και η Ελλάδα, λόγω ακριβώς των πολλών πλεονεκτημάτων της πρώιμης γλωσσομάθειας. Επισημαίνεται ότι από το 2009 είχε τεθεί ως στόχος από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η συμμετοχή, σε ποσοστό τουλάχιστον 95%, των παιδιών μεταξύ τεσσάρων και επτά ετών σε πρόγραμμα πρώιμης γλωσσικής εκμάθησης μέχρι το 2020. Επιπρόσθετα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκαινίασε το ίδιο έτος την ενημερωτική εκστρατεία “Piccolingo”, για να προβάλλει τη σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών από την προσχολική ηλικία, στοχεύοντας στη σχετική ευαισθητοποίηση και στην πληρέστερη πληροφόρηση των γονέων για τα οφέλη της πρώιμης έναρξης απόκτησης μιας άλλης γλώσσας και κουλτούρας (European Commission, 2011)³¹. Σε αυτά ακριβώς τα δεδομένα είχε βασιστεί, λίγα χρόνια νωρίτερα, ένα ολόκληρο πρόγραμμα: το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής Γλώσσας σε Πρώιμη Παιδική ηλικία (ΠΕΑΠ) για την Α΄ και Β΄ τάξη του Δημοτικού. Το υλικό του ΠΕΑΠ είναι ιδιαίτερα πλούσιο, ποικίλο και εκτενές, και θα είχε τη δυνατότητα εφαρμογής ακόμα και για τρεις (3) διδακτικές ώρες στις τάξεις αυτές, εάν προβλεπόταν. Το υλικό αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί/επεκταθεί κάλλιστα και στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο, αφού οι θεματικές, το περιεχόμενο και οι στόχοι των δραστηριοτήτων του ΠΕΑΠ συγκλίνουν με εκείνες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του Νηπιαγωγείου (ιδίως αυτές που απευθύνονται στα παιδιά της Α΄ Δημοτικού), καθώς σχετική έρευνα έχει καταδείξει ότι η φιλοσοφία και η προσέγγιση των δύο προγραμμάτων έχουν κοινή κατεύθυνση³². Εκτός, όμως, από το υλικό του ΠΕΑΠ, θα μπορούσε να εκπονηθεί και άλλο κατάλληλο οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό και σε ψηφιακή μορφή, που θα συνδέεται με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Με τον σωστό σχεδιασμό, το κατάλληλο πλαίσιο, το έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό, το ποικίλο υλικό και τη συστηματική έκθεση των νηπίων στην ξένη γλώσσα, ένα πρόγραμμα «εμβάπτισης» θα ήταν επιτυχές και με πολλά οφέλη για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

31 European Commission, European Day of Languages' celebrations – The programme. (Conference on Early Language Learning, launching the “Piccolingo” campaign), Brussels. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_09_399 (Ημερ. Πρόσβ. 21 September 2009).

32 Ζυγογιάννη, Ε. (2016), *Ξένη Γλώσσα στην Προσχολική Ηλικία: Προοπτικές Επέκτασης του ΠΕΑΠ*, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

3. Παρατηρήσεις και προτάσεις για το πρόγραμμα εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στα ελληνικά Νηπιαγωγεία

3.1. Επιδιωκόμενοι στόχοι

Με στόχο την επιστημονική τεκμηρίωση, το άρθρο αυτό επιδιώκει να καταδείξει ότι η αξιοποίηση του τεράστιου δυναμικού εκμάθησης της ξένης γλώσσας που τα νήπια διαθέτουν μπορεί να επιτευχθεί στη βάση παιδαγωγικών αρχών και κριτηρίων, τα οποία θα λαμβάνουν υπόψιν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, αναφορικά με το περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ένα πρόγραμμα εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, που απευθύνεται σε παιδιά με αναδυόμενο σχολικό γραμματισμό στη μητρική γλώσσα, θα πρέπει να έχει ως βασική αρχή την ανάπτυξη κοινωνικών γραμματισμών στην ξένη γλώσσα, τους οποίους έχουν ήδη αναπτύξει τα παιδιά στη μητρική. Ως επιδιωκόμενους στόχους το πρόγραμμα θα πρέπει να έχει:

- την εξοικείωση των μαθητών σε μια γλώσσα διαφορετική από τη δική τους,
- την απόκτηση εκ μέρους των παιδιών θετικής στάσης απέναντι στη γλώσσα-στόχο (target language) και, γενικότερα, απέναντι στις άλλες γλώσσες και τους άλλους πολιτισμούς,
- την ανάπτυξη κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας,
- την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου σε ένα κοινωνικά προσδιορισμένο πλαίσιο / την ανάπτυξη λεξιλογίου των νηπίων στη γλώσσα-στόχο,
- την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και λειτουργίας σε ομάδες, μέσω της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και, κατ' επέκταση, την απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία,
- την καλλιέργεια διαπολιτισμικού και διαγλωσσικού ήθους επικοινωνίας,
- τον αποδοχή καθολικών αξιών μέσω της ξένης γλώσσας, όπως η αναγνώριση της διαφορετικότητας, η απόρριψη ρατσιστικών στερεοτύπων, η προώθηση της ισότητας, ο σεβασμός στην κοινωνική δικαιοσύνη κ.ά.

3.2. Προτεινόμενη μεθοδολογία του προγράμματος διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας στο ελληνικό Νηπιαγωγείο

3.2.1. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Ένα ποιοτικό πρόγραμμα εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της ενεργού-βιωματικής, ομαδοσυνεργατικής, διερευνητικής και παιγνιώδους μάθησης, με τρόπο που να συνάδει με την ηλικία και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και με σαφή προσανατολισμό στην ισόρροπη ανάπτυξη επικοινωνιακών, γλωσσικών και παιδαγωγικών στόχων, μέσα από μια «μαθητοκεντρική προσέγγιση».

3.2.2. Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες

Για την επίτευξη αυτών των στόχων καλό είναι να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες:

- είναι ανάλογες με τις θεματικές κατηγορίες που άπτονται των ενδιαφερόντων αυτής της τρυφερής ηλικίας και είναι παράλληλες με τις θεματικές του Νηπιαγωγείου, ώστε να επιτυγχάνεται διαθεματική προσέγγιση και όχι κατακερματισμός γνωστικών αντικειμένων και, κατ' επέκταση, σχολειοποίηση του Νηπιαγωγείου,
- έχουν σαφή μηνύματα και συγκεκριμένους γλωσσικούς – επικοινωνιακούς στόχους,
- είναι διασκεδαστικές, ευχάριστες και ελκυστικές, όπως: παιχνίδια, τραγούδια, ποιημάτια και ρίμες, κουκλοθέατρο, χειροτεχνίες, κατασκευές, ζωγραφική, χορό & κίνηση, παραμύθια και ιστορίες κ.ά., με διάφορα οπτικοακουστικά μέσα (CD-ROM & DVD, flashcards, μαριονέτες, εικόνες, realia = πραγματικά αντικείμενα, ζάρια, ημερολόγια, εικόνες, έγχρωμοι μαρκαδόροι, παραμύθια, ιστορίες, αυθεντικό ηχητικό υλικό) και με την αξιοποίηση των ιδιαίτερα αρεστών στα παιδιά νέων τεχνολογιών και ψηφιακών μέσων για την καλλιέργεια του ψηφιακού τους γραμματισμού,
- λαμβάνουν υπόψιν τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας, που ενθουσιάζονται να μαθαίνουν νέα πράγματα, είναι καταπληκτικοί μίμοι, δεν έχουν υπερβολικές αναστολές να προφέρουν και γενικότερα να συμμετέχουν από το φόβο κάποιου πιθανού λάθους, τους αρέσει να υποδύονται ρόλους, είναι πρόθυμα να επαναλαμβάνουν, επιδεικνύουν σημαντικές ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων και επικοινωνίας, διαθέτουν δημιουργικότητα, αλλά δεν εστιάζουν την προσοχή τους εύκολα και για πολλή ώρα, γεγονός που οδηγεί στο να χρειάζονται μια ποικιλία δραστηριοτήτων για να μη βαριούνται ή να εμφανίζουν σημάδια κόπωσης³³.

3.2.3. Η παιδαγωγική αξία της παιγνιώδους μορφής εκμάθησης

Είναι σημαντικό να τονιστεί η αναγκαιότητα της παιγνιώδους μορφής εκμάθησης, προσαρμοσμένης στα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα αυτής της ηλικίας, που θα αφυπνίζει τη δημιουργική έκφραση των παιδιών, θα δίνει ώθηση στη φαντασία τους, θα καλλιεργεί γλωσσικές δεξιότητες, αλλά παράλληλα θα αναπτύσσει, μέσω της ξένης γλώσσας, συναισθηματικές, κοινωνικές, ψυχοκινητικές και γνωστικές δεξιότητες. Η ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού, που αποτέλεσε

33 ΠΕΑΠ. Γενικές διδακτικές οδηγίες. Χαρακτηριστικά μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Διαθέσιμο στο: <http://rcei.enl.uoa.gr/peap/articles/genikes-didaktikes-odigies>. Σουλιώτη, Α., (2015), *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Μια πιλοτική εφαρμογή στο νηπιαγωγείο*, Διπλωματική εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, σ.σ. 14-17. Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. New York: Longman, p.p. 1-3

αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, φιλοσόφων και παιδαγωγών, όπως του Rousseau, του Dewey, της Montessori, του Froebel, του Steiner κ.ά., επισημαίνεται και μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία τόσο στη διδασκαλία όσο και στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας³⁴. Οι παιγνιώδεις εκπαιδευτικές δραστηριότητες δημιουργούν ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο ενισχύεται η αυθόρμητη συμμετοχή και η χρήση της γλώσσας - στόχου για επικοινωνία (και όχι μεταγλώσσα για τη διδασκαλία των κανόνων που τη διέπουν), ακόμη και για τους πιο διστακτικούς μαθητές, καθώς τους είναι αρεστές και δεν τους προξενούν άγχος, ή για τους πιο απρόθυμους, που τους εμπλέκουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, τους παρέχουν κίνητρα και τους προσφέρουν ευκαιρίες για πειραματισμό και αλληλεπίδραση με συνομήλικους και εκπαιδευτικούς. Σε μια πειραματική υλοποίηση παρέμβασης εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της προσχολικής ηλικίας μέσα σε ένα παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης (Φεβρουάριος – Ιούνιος 2013) για τις ανάγκες συγγραφής διπλωματικής εργασίας, τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν όχι μόνο δεν ήταν καθόλου αρνητικά, αλλά αντίθετα κατέληξαν αφενός στο ότι είναι εφικτή η εφαρμογή παιγνιωδών δραστηριοτήτων για την εκμάθηση των Αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, αφετέρου πως οι δραστηριότητες αυτού του τύπου συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικής στάσης των νηπίων στην ξένη γλώσσα, στη διεύρεση του ενδιαφέροντός τους για την απόκτηση λεξιλογίου και βασικών δεξιοτήτων, ακόμα και κινητικών, καθώς και στη δημιουργία κινήτρων³⁵. Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να ασκείται πίεση στα παιδιά στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, που ενδεχομένως να επηρεάσει τη γνωστική εξέλιξη και σχολική επίδοση, αλλά, αντίθετα, για την προσφορά θετικών βιωμάτων και κινήτρων θα πρέπει να υπάρχει ενθάρρυνση, έπαινος, καλλιέργεια θετικού παιδαγωγικού κλίματος και δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου θα νοιώθουν ασφάλεια, εμπιστοσύνη, αναγνώριση, αποδοχή, αυτοπεποίθηση και αλληλοσεβασμό. Βασικό χαρακτηριστικό της ηλικίας αυτής των παιδιών, εκτός από την περιέργεια, είναι η έντονα ανεπτυγμένη φαντασία τους, που ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, χρησιμοποιώντας, για παράδειγμα, μια μαριονέττα (puppet) σαν μασκότ που μιλάει την αγγλική γλώσσα, προκειμένου να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφραστούν και να προάγει γενικότερα την επικοινωνία στην άλλη γλώσσα.

34 Βλ. ενδεικτικά: Barnett, L.A. (1990). Developmental Benefits of Play for Children, *Journal of Leisure Research*, 22(2), p.p. 138-153, Toth, M. (1995). *Children's Games*. Oxford: Macmillan Heinemann, p. 6. Μουστάκα, Α., (2017). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την προσχολική ηλικία*. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, σ.σ. 23-29. Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

35 Σουλιώτη, Α., (2015). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Μια πιλοτική εφαρμογή στο νηπιαγωγείο*, Διπλωματική εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, σ.σ. 86-89. Η έρευνα σε τριάντα εννέα (39) μαθητές δυο (2) τμημάτων Δημοσίου Νηπιαγωγείου για 22 πειραματικές διδακτικές ώρες διάρκειας 60', σε έντεκα (11) θεματικές ενότητες, με επίπτερα την επίκουρη Καθηγήτρια την κ. Ε. Γρίβα και μέλη την κ. Σ. Αυγητίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια – κ. Κ. Σέμογλου, ΕΕΔΙΠ.

3.2.4. Η συμβολή της αφήγησης ιστοριών/παραμυθιών και της μουσικοκινητικής προσέγγισης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Ένας ακόμα τρόπος εκμετάλλευσης της μεγάλης φαντασίας των παιδιών είναι η αφήγηση ή ανάγνωση σύντομων ιστοριών και παραμυθιών, που τους δίνει κίνητρα, τους ασκεί τις δεξιότητες κατανόησης του προφορικού λόγου, ενθαρρύνει τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη και προάγει τη διαπολιτισμική κατανόησή τους, προσφέροντάς τους συχνά την ευκαιρία να γνωρίσουν τις παραδόσεις άλλου πολιτισμού και να τις συγκρίνουν με τις δικές τους³⁶. Αγαπημένο είδος των παιδιών, με το οποίο έχουν αναπτύξει οικειότητα από τη μητρική τους γλώσσα, η αφήγηση ιστοριών και παραμυθιών συμβάλλει στην ανάπτυξη πολλών στρατηγικών μάθησης (ακρόαση, πρόβλεψη, εικασία, υπόθεση, συγκέντρωση), με έναν ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο και συγχρόνως βοηθά στην εξοικείωση των παιδιών με τον ρυθμό, την προφορά των λέξεων και τον επιτονισμό των προτάσεων της γλώσσας, όπως συμβαίνει και με τα τραγούδια και τις ρίμες³⁷. Η μουσική και το τραγούδι, που παράλληλα μπορούν να συνδυαστούν με την κίνηση, συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, καθώς βοηθούν στην απομνημόνευση γλωσσικών εκφράσεων και λεξιλογίου. Η ενσωμάτωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία παρέχει σημαντικά οφέλη, από τη δημιουργία ευχάριστου περιβάλλοντος και μαθησιακών εμπειριών που ικανοποιούν τις ανάγκες ποικίλων μαθητών, μέχρι την ανάπτυξη της ακουστικής και προφορικής ικανότητάς τους και την καλλιέργεια της πολιτισμικής τους επίγνωσης. Όλες αυτές οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στις μικρές ηλικίες (τραγούδια, παιχνίδια, παραμύθια κ.λπ.) βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν τη γλώσσα σαν ένα σύνολο από λέξεις και φράσεις που παράγουν νόημα, καθώς επίσης να προσεγγίσουν διαθεματικές έννοιες, τις οποίες θα επεξεργαστούν αργότερα στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου³⁸.

3.5. Διδακτικές τεχνικές/προσεγγίσεις πρόσφορες για την προσχολική ηλικία

Γενικότερα, υπάρχουν διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές, που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας σε μαθητές μικρής ηλικίας, όπως π.χ. η *Λεξική Προσέγγιση (Lexical Approach)*, η *Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση ή Συνολική Φυσική Απόκριση (Total Physical Response)*, μια προσέγγιση γλωσσικής ανάπτυξης που ανέπτυξε ο J. Asher (1977) και συμπλέκει λεκτικές οδηγίες, εκ μέρους του εκπαιδευτικού,

36 Παντολέον, Β., (2013), *Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία: στάσεις και απόψεις των γονιών*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος, σ.σ. 56-57. Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Harlow, UK: Longman, p. 7.

37 Ellis, G. & Brewster, J., (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council, p.p. 6-7.

38 Δενδρινού, Β., «ΟΙ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΑΠΟ ΤΗΝ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ», *Ηλεκτρονικό Περιοδικό ΠΕΑΠ*. Διαθέσιμο στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap>, (Ημερ. Πρόσβασης: 06/11/2013).

με κινητικές ενέργειες-αποκρίσεις των μαθητών³⁹ ή η *Δραστηριοκεντρική προσέγγιση (Task-Based Language Teaching)*, μια μέθοδος, που σχεδιάστηκε αρχικά από τον Prabhu (1987) και αναπτύχθηκε αργότερα από τη Willis, (1996), με έμφαση στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα από δραστηριότητες⁴⁰. Επισημαίνεται ότι, στο πλαίσιο ενός πιλοτικού προγράμματος, θα μπορούσε να διερευνηθεί, εκτός των άλλων μεθοδολογιών, και η εφαρμογή ενός τύπου προγράμματος με βάση την ευρέως διαδεδομένη σε ευρωπαϊκό επίπεδο μεθοδολογία *CLIL (Content Language Integrated Learning = Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας)*⁴¹ - μια προσέγγιση βιωματικής μάθησης με ενσωμάτωση ποικίλων τεχνικών, κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν ένα ή περισσότερα από τα σχολικά τους μαθήματα μέσα από μια στοχευμένη γλώσσα. Με βάση ένα κατάλληλο τύπο προγράμματος CLIL, θα μπορούσε να γίνει εισαγωγή και επεξεργασία θεματικών ενοτήτων του Νηπιαγωγείου μέσω της αγγλικής γλώσσας⁴². Με την εφαρμογή της, τα παιδιά χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα με φυσικό τρόπο, σε σύντομο χρονικό διάστημα από την αρχική τους επαφή με αυτή, αποκτώντας δεξιότητες και γνώσεις χρήσιμες και άμεσα εφαρμόσιμες, γεγονός που προσφέρει ικανοποίηση, αυξημένα κίνητρα για την εκμάτησή της και τους χαρίζει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Η πρώτη χρήση σε μικρούς μαθητές της CLIL έχει πλεονεκτήματα, όπως η προώθηση της ολιστικής προσέγγισης της μάθησης, η ανάπτυξη γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, η αύξηση της ενεργού συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, η βελτίωση της αυθόρμητης και δημιουργικής έκφρασης, το μεγαλύτερο εύρος γενικού και ειδικού λεξιλογίου κ.ά.⁴³ Οι διδακτικές αρχές και τα οφέλη της μαθητοκεντρικής CLIL συμπεριλαμβάνουν, επίσης, αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, διαπροσωπική επικοινωνία, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, χρήση αυθεντικού υλικού από τον πραγματικό κόσμο, κατάρριψη στερεοτύπων και αυθόρμητη χρήση γλώσσας - αρχές που διέπουν τη «διδασκαλία» της ξένης γλώσσας και δεν έρχονται σε καμία αντίθεση με το περιεχόμενο

39 Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Calif: Sky Oaks Productions. Παπαδόπουλος, Ισ., Αναγνώστου, Ε., Καρακούση, Φ., Πέιου, Β., Σέμιολου, Κ. και Γρίβα, Ε., (2012). *Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση: Μια εφαρμογή γλωσσικής ανάπτυξης στην πρωτοσχολική ηλικία*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

40 Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press. Willis, J. (1996), *A flexible framework for task-based learning*. In J. Willis and D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

41 European Commission (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

42 Π.Ε.Κ.Α.Δ.Ε., “ΥΠΟΜΝΗΜΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΥΠΟΥΡΓΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - Θέσεις και προτάσεις της Π.Ε.Κ.Α.Δ.Ε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο”, Διαθέσιμο στο: <https://www.pekade.gr/gr/announcements/349-ypomnima-tis-pekade-pros-to-ypaith-gia-ti-didaskalia-ton-agglikon-sto-nipiagogeio>. (Ημερ. Πρόσβασης: 27 - 04 - 2020).

43 Marsh, D. & Lange, G. (1999). *Implementing content and language integrated learning. Finland: Continuing Education Centre/ TIE-CLIL, Foundation Course Reader* στο: Πολίτου, Φ., (2018). *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ψηφιακό και παιγνιώδες περιβάλλον*, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ. 28.

της νηπιακής εκπαίδευσης όπως περιγράφεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού»⁴⁴. Η εστίαση των μαθητών δεν γίνεται στα τυπικά στοιχεία της γλώσσας, αλλά περισσότερο στο θέμα για το οποίο θέλουν να μιλήσουν και, κατά συνέπεια, στο μήνυμα το οποίο θέλουν να μεταδώσουν, κάνοντας χρήση της γλώσσας για πραγματική επικοινωνία.⁴⁵ Με στόχους 1) την απόκτηση γνώσεων εκ μέρους των μαθητών/-τριών σε ένα γνωστικό αντικείμενο σε βαθμό τουλάχιστον ίσο, αν όχι και μεγαλύτερο, από αυτόν που αποκτούν στο ίδιο αντικείμενο, όταν αυτό διδάσκεται μέσω της μητρικής γλώσσας, και 2) την ανάπτυξη διαπολιτισμικής αντίληψης & διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, η CLIL προσφέρει αβίαστα οφέλη γλωσσικά, μαθησιακά και πολιτισμικά.⁴⁶

4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η ανομοιογένεια στην επιλογή της κατάλληλης ηλικίας για την έναρξη της εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας στις διάφορες χώρες οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Υπάρχουν χώρες που επιλέγουν να μην εισάγουν την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, αλλά να ξεκινούν αργότερα (Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία κ.ά.) και άλλες χώρες που έχουν υιοθετήσει «το όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα» και την έχουν εισαγάγει στη νηπιακή ηλικία (Πολωνία, Κύπρος, Ισπανία, Λιθουανία, Φιλανδία, Βέλγιο, Πορτογαλία, Εσθονία κ.ά.). Εντοπίζεται, λοιπόν, μια διαφοροποίηση πολιτικών μεταξύ των χωρών, όσο και εντός των χωρών⁴⁷. Είναι, άλλωστε, κοινής αποδοχής αντίληψη ότι το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες, δυνατότητες και προτεραιότητες και, επί του προκειμένου, η επιλογή έναρξης της εισαγωγής της ξένης γλώσσας στην εκπαίδευση αποτελεί πρακτική επιλογή και δεν συνιστά, κατ' ανάγκην, παράγοντα επιστημονικής τεκμηρίωσης. Επισημαίνεται ότι, εδώ και χρόνια, στα Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία της χώρας μας έχει γίνει εισαγωγή ξένης γλώσσας επιτυχώς και εγείρεται το ερώτημα γιατί να μη γίνει αυτό και στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο, προς άρση ανισοτήτων.

Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά και στη χώρα μας, στο πλαίσιο μιας συνεργατικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06) και των

44 Τσιαντούλα, Γ., “Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο ‘Πλούτος ή απειλή;”, *AlfaVita* Διαθέσιμο στο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320541_agglika-sto-nipiagogeio-ploytos-i-apeili (Ημερ. Πρόσβασης: 30 – 04 – 2020).

45 Π. Παύλου και Ιωάννου-Γεωργίου Σ. (2005), “Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου” - 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Επιστήμης Κύπρου, 2005), σ. 647. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://docplayer.gr/1351022-I-ekpaideytiki-proseggisi-clil-kai-oi-prooptikes-efarmogis-tis-stin-dimotiki-kai-prodimotiki-ekpaideysi-tis-kyproy.html>.

46 Μακρή, Β., (2015), “*Δίγλωσση προσχολική εκπαίδευση: εφαρμογή της Μεθόδου CLIL σε γαλλόφωνο περιβάλλον*”, Άλιμος; Aefe, Agence pour l'enseignement français ū l'etranger, Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/2691685-Diglossi-prosholiki-ekpaideysi-i-efarmogi-tis-methodoy-clil-se-gallofono-perivallon.html>.

47 Παντολέον, Β., (2013), *Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία: στάσεις και απόψεις των γονιών*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος, σ.σ. 79-80.

Νηπιαγωγών (ΠΕ60), με την εφαρμογή ενός προγράμματος που θα εμπλουτίζει το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Η ανάπτυξη μιας κουλτούρας γόνιμης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δυο κλάδων, που θα έχουν την ευθύνη της πραγματοποίησης της πιλοτικής εισαγωγής, είναι πολύ ουσιώδης για την επιτυχία του εγχειρήματος (twin/team teaching). Οι εκπαιδευτικοί ΠΕ06 κατέχουν τη μεθοδολογία διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και με τη στήριξη των εκπαιδευτικών ΠΕ60, που γνωρίζουν τη μεθοδολογία διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία, σε μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους, μπορούν να υλοποιήσουν αυτό το πρόγραμμα δημιουργικής ενασχόλησης και εξοικείωσης των μαθητών της προσχολικής εκπαίδευσης με την αγγλική γλώσσα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα παιδιά θα αλληλοεπιδρούν με έναν εκπαιδευτικό Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας, με την παρουσία της/του Νηπιαγωγού. Επισημαίνεται ότι η πρόταση αυτή διατυπώθηκε και από την Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Αγγλικής Δημόσιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.Κ.Α.Δ.Ε.) προς το Υ.ΠΑΙ.Θ. (Αρ. Πρωτ. 3/22-04-2020), ενώ για την επιτυχή υλοποίησή της προτείνεται κοινή επιμόρφωση και έκθεση στην επιστημονική γνώση των εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ06 και ΠΕ60, ώστε να καταστούν ικανοί να υποστηρίξουν το πρόγραμμα αυτό, καλύπτοντας αποτελεσματικά τις ανάγκες των μαθητών μικρής ηλικίας, που διαφέρουν σημαντικά από αυτές των άλλων ηλικιακών ομάδων⁴⁸. Η επιμόρφωση θα μπορούσε να έχει θεματολογία σχετική με την προσχολική παιδαγωγική και την ψυχολογία (γνωστική ανάπτυξη), τη διδακτική μεθοδολογία, τον σχεδιασμό μαθημάτων & την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού κ.λπ., για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Είναι βασικό η επιμόρφωση να μην έχει τον χαρακτήρα μιας γρήγορης και πρόχειρης λύσης, αλλά να είναι έγκαιρη, συστηματική και σταθερή μακροπρόθεσμα, στο πλαίσιο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού τους έργου. Η ύπαρξη, επίσης, ευκαιριών για κινητικότητα και συνεργασία των εκπαιδευτικών με συναδέλφους τους από άλλες χώρες, στο πλαίσιο κυρίως κοινοτικών προγραμμάτων, θα παρείχε ιδιαίτερα χρήσιμη δυνατότητα ανταλλαγής δημιουργικών ιδεών και διάχυσης καλών πρακτικών. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και το υπάρχον του ΠΕΑΠ, όπως προαναφέρθηκε, αλλά να δημιουργηθεί και άλλο, έγγραφο και πολυμεσικό, μαθησιακό υλικό. Η συγγραφή ενός Οδηγού για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων, που θα εμπεριέχει και κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες και παιχνίδια, θα είναι ιδιαίτερα χρηστική. Σχετικά με τον αριθμό των ωρών της δημιουργικής ενασχόλησης των νηπίων στην αγγλική γλώσσα, εξαγγέλθηκε ότι αρχικά αυτή θα υλοποιείται για

48 Π.Ε.Κ.Α.Δ.Ε., “ΥΠΟΜΝΗΜΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΥΠΟΥΡΓΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - Θέσεις και προτάσεις της Π.Ε.Κ.Α.Δ.Ε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο”, <https://www.pekade.gr/gr/announcements/349-ypomnima-tis-pekade-pros-to-ypaith-gia-ti-didaskalia-ton-agglikon-sto-nipiagogeio> (Ημερ. Πρόσβασης: 27 – 04 – 2020)

δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαία, αλλά η πιλοτική εφαρμογή θα αναδείξει την απαίτηση των ωρών έκθεσης των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης στην ξένη γλώσσα για ένα επιτυχές αποτέλεσμα. Οπωσδήποτε, όμως, θα πρέπει να είναι συστηματική, για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό Σχολείο, όπου θα συνεχιστεί η εκμάθηση.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα λέγαμε ότι ένα πρώιμο ξεκίνημα εκμάθησης της ξένης γλώσσας μπορεί να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στα παιδιά, ενεργοποιώντας τους εγγενείς μηχανισμούς της απόκτησης φυσικών γλωσσών που διαθέτουν και παρέχοντάς τους μια γλωσσική και διαπολιτισμική εμπειρία, που είναι δυνατόν να έχει ευεργετική διαμορφωτική επίδραση στη γνωστική, κοινωνική, πολιτιστική και γλωσσική προσωπική τους ανάπτυξη. Συνεπώς, εάν πληρούνται οι προϋποθέσεις, όπως είναι: 1) η αगाστή και εποικοδομητική συνεργασία των εμπλεκόμενων κλάδων, 2) η αξιοποίηση εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού με υψηλού επιπέδου γλωσσικές ικανότητες στην ξένη γλώσσα, 3) η χρήση μεθόδων, τεχνικών και στρατηγικών γλωσσοδιδασκτικής, που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα αυτής της ηλικίας, 4) η διαμόρφωση ενός φιλικού, ελκυστικού και πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος, που θα δημιουργεί αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, 5) η ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και ποικιλίας δραστηριοτήτων και 6) η συστηματική έκθεση των νηπίων σε πλούσια ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της γλώσσας, το πρόγραμμα εισαγωγής και εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο θα τύχει καλής υποδοχής και θετικής ανταπόκρισης από τα παιδιά της προσχολικής αγωγής, που θα το αγκαλιάσουν και θα το αντιμετωπίσουν με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον, ώστε να αποτελεί πηγή απόλαυσης γι' αυτά. Για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της επιτυχίας του προγράμματος, αναμφισβήτητα απαιτείται από τον/την εκπαιδευτικό καλή προετοιμασία και υιοθέτηση μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης, που θα σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε παιδιού, θα του επιτρέπει με μια αβίαστη συμμετοχή να χρησιμοποιεί τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές απόκτησης της γλώσσας, καθώς και τη δική του «ιδιαιτέρη» νοημοσύνη, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, λειτουργώντας αυτόνομα ή σε αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η αξιοποίησή της με θετικό τρόπο, καθώς και η ενθάρρυνση των παιδιών στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι σημαντικές παράμετροι, που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από κάθε εκπαιδευτικό. Το πρόγραμμα θα πρέπει να ενσωματώνει την αξιολόγηση, που θα είναι διαμορφωτικού χαρακτήρα και θα εντοπίζεται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία (στην εμπλοκή του παιδιού και στον εντοπισμό των όποιων μεταβολών συντελούνται σε επίπεδο γνωσιακό, κοινωνικό κ.λπ.), ως μέσο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού για τον σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων. Εν κατακλείδι, η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο αναμένεται να ενισχύσει την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των

παιδιών, να συμπληρώσει παράλληλα τον ενιαίο και διαθεματικό χαρακτήρα των προγραμμάτων του Νηπιαγωγείου και να διευκολύνει τη μετάβαση των μαθητών στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπου η αγγλική γλώσσα διδάσκεται αυτοτελώς, ως διακριτό μάθημα, με συστηματικό τρόπο.

Με την απόφαση του Υ.ΠΑΙ.Θ. για την πιλοτική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, εκτός από την Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Αγγλικής Δημόσιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.Κ.Α.Δ.Ε.), συμφώνησαν σε υπόμνημά τους προς την ηγεσία του ΥΠΑΙΘ (Αρ. Πρωτ. 176/24-02-2020) είκοσι (20) Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Αγγλικής Γλώσσας Κλ. ΠΕ06 των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), καθώς και η Ομοσπονδία Καθηγητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ο.Κ.Π.Ε.).⁴⁹ Την αντίθεσή τους σε αυτήν εξέφρασαν η Σύνοδος των Προέδρων και Κοσμητόρων των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Σχολών και το ΔΣ της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ). Αναμφισβήτητα, οι όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή καινοτομίες συναντούν και διαφορετικές απόψεις, εγείρουν ανησυχίες, ενδοιασμούς και προβληματισμούς, ενδεχομένως να προκαλούν φόβο με τη σκέψη της απειλής εργασιακών δικαιωμάτων και συχνά δημιουργούν εντάσεις σε επίπεδο πολιτικό, κοινωνικό και εργασιακό. Μια πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος σε κάποια σχολεία, όμως, θα παράσχει, μετά τη συστηματική συλλογή, καταγραφή, ανάλυση και αποτίμηση των δεδομένων της συνολικής εμπειρίας από έμπειρους εκπαιδευτικούς και σχετικούς εμπειρογνώμονες (μέλη Διδακτικού Επιστημονικού Προσωπικού Πανεπιστημιακών Σχολών, στελέχη εκπαίδευσης με την επιστημονική ευθύνη εκπαιδευτικών των σχετικών κλάδων κ.ά.), πολύτιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή του και την πιθανή επέκτασή του και στα άλλα Νηπιαγωγεία της χώρας. Με βάση αυτά τα πορίσματα, θα κληθεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) να γνωμοδοτήσει για την πιθανή συνέχιση του προγράμματος και για την περαιτέρω διεύρυνσή του. Γενικότερα, αυτό που παραμένει διαχρονικά ζητούμενο είναι η συνεχής προσπάθεια για την αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας της ξενόγλωσσης παιδείας στο Δημόσιο σχολείο, με αποτέλεσμα το άνοιγμα στη γλωσσομάθεια και απώτερο στόχο την προώθηση της πολυγλωσσίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.-εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου) Αθήνα: Gutenberg.

49 Ο.Κ.Π.Ε. “Συμφωνούν οι καθηγητές Ειδικότητας Π.Ε. με την εξαγγελία για εισαγωγή Αγγλικών Φυσικής Αγωγής και άλλων μαθημάτων στο Νηπιαγωγείο”, Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/arthra/66216/symfonovn-oi-kathigites-cidikotiton-pe-me-tin-exaggelia-gia-eisagogi-agglikon-fysikis> (Ημερ. Πρόσβασης 14/02/2020).

- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003), *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (Επιμ: Ελένη Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη) Αθήνα: Gutenberg.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013), *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Αι. & Καραβά, Ε. (2013), *Η Εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα*. Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας (ΕΚΠΑ) & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΑΙΘ) – Εκτύπωση: Παπαδόπουλος Ολοκληρωμένη Έντυπη Επικοινωνία Α.Ε
- Ζυγογιάννη, Ε., (2016), *Ξένη Γλώσσα στην Προσχολική Ηλικία: Προοπτικές Επέκτασης του ΠΕΑΠ*, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Καριώτου, Ι. Κ. (2012). *Διδασκαλία και εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Κατεύθυνση: «Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας», Διπλωματική εργασία.
- Μουστάκα, Α., (2017), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την προσχολική ηλικία*. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Παντολέων, Β., (2013), *Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία: στάσεις και απόψεις των γονιών*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Παπαδόπουλος, Ισ., Αναγνώστου, Ε., Καρακούση, Φ., Πείου, Β., Σέμογλου, Κ. και Γρίβα, Ε., (2012). *Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση: Μια εφαρμογή γλωσσικής ανάπτυξης στην πρωτοσχολική ηλικία*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Πολίτου, Φ., (2018). *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ψηφιακό και παιγνιώδες περιβάλλον*, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.
- Σουλιώτη, Α., (2015), *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Μια πιλοτική εφαρμογή στο*

νηπιαγωγείο, Διπλωματική εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Τσιπλάκου, Σ., (2009). Σύντομες Παρατηρήσεις για τη διγλωσσία και τη θέση της στην εκπαίδευση, *Πολύδρομο*, τευχ. 1, σ.σ. 15-17

Τσοκαλίδου, Ρ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2011β), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία*. Κεφάλαιο 2, Ενότητα Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας (συγχρηματοδότηση Υπουργείου Παιδείας- Ευρωπαϊκής Ένωσης και υλοποίηση Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας).

Ξενόγλωσση

Archibald, J. (1998). *Second Language Phonology*. Amsterdam: John Benjamins.

Asher, J. J., & Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 53(5), 334–341.

Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Calif: Sky Oaks Productions

Cameron, L. (2001). *Teaching English to Young Learners*. Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Driscoll, P. & D. Frost. (1999). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, London: Routledge

Ellis, R. (2008). *SLA research and language teaching*. New York: Oxford University Press.

Ellis, G. & Brewster, J., (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.

European Commission (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

European Commission (2011). *Language Learning at Pre-primary School Level. Making it Efficient and sustainable. A Policy Handbook*. Commission staff working Paper. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020). Brussels.

Genesee, F. (2008), Early dual language learning. *Zero to three*, 29 (1), 17-23.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Harlow, UK: Longman.

Kalantzis, M. Cope, B., & Harvey, A. (2003), “Assessing multiliteracies and the new basics”. *Assessment in Education*, 10 (1), 15 – 26.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Kecskes, I. & Papp T., (2000). *Foreign Lang & Mother Tongue*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Reviewed by Ingrid Piller, University of Sydney.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Llinares Garcia, A. (2005), An introduction to CLIL. Presentation at Cracow European Language Label Conference.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Nikolov M., Mihaljevic Djigunovic J. (2006). Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning, in *Annual Review of Applied Linguistics* 26:234 – 260. Cambridge University Press.
- Pinter, A. (2010). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449-472.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959), *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rixon, S. (2000). “Young learners of English: background and issues”. *Modern English Teacher*, 9/4, 5-10.
- Oyama, S. (1978). The sensitive period and comprehension of speech. *Working Papers on Bilingualism*, 16, 1-17
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-285.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. New York: Longman.
- Singleton, D. & Lengyel, Z, (Eds) (1995). *The Age Factor in Second Language Acquisition. A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sharpe, K. (2001). *Modern Foreign Languages in the Primary Curriculum: the what, why and how of early MFL teaching*. London: Kogan Page.
- Toth, M. (1995). *Children's Games*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis and D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Ιστοσελίδες

Δενδρινού, Β., «ΟΙ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΑΠΟ ΤΗΝ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ», *Ηλεκτρονικό Περιοδικό ΠΕΑΠ*. Διαθέσιμο στο:

- <http://rcei.enl.uoa.gr/docsforpeap>, (Ημερομ. Πρόσβασης: 06/11/2013).
Διακοσάββα, Ε., Ατομικά πλεονεκτήματα της λειτουργικής διγλωσσίας, Διαθέσιμο στο: <https://www.researchgate.net/publication/337227894> Atomika pleonektemata tes leitourgikes diglossias (Ημερομ. Πρόσβασης: 01/01/2019).
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο). (2003). Διαθέσιμο στο: http://ebooks.edu.gr/info/cps/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Βαρκελώνης στη Βαρκελώνη, 15-16 Μαρτίου 2002. Διαθέσιμο: https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf. (Ημερ. Πρόσβασης: 06/11/2013).
- Κυρικήκη, Έ., Νευροπλαστικότητα - Η έμφυτη λαχτάρα του εγκεφάλου να μαθαίνει Ή πώς να εκμεταλλευτείτε τον εγκέφαλο του μαθητή στο πλήρες!, *Metamathesis, empowering education*, Διαθέσιμο στο: <https://metamathesis.edu.gr/nevroplastikotita-i-emfyti-lachtara-tou-egkefalou-na-matheni/>. (Ημ. Πρόσβασης 18 – 08 – 2019).
- Μακαλέκα, Ε., (2011), “Η ξένη γλώσσα στην προσχολική ηλικία. Μύθοι και πραγματικότητα”, Διαθέσιμο στο: <https://www.yes.edu.gr/el/%CE%B7-%CE%BE%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-> (Ημερ. Πρόσβασης. 4 Σεπτεμβρίου 2011).
- Μακρή, Β., (2015), *Δίγλωσση προσχολική εκπαίδευση: εφαρμογή της Μεθόδου CLIL σε γαλλόφωνο περιβάλλον*, Άλιμος; Aefe, Agence pour l’enseignement français ÷ l’etranger, Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/2691685-Diglossi-prosholiki-ekpaideysi-i-efarmogi-tis-methodoy-clil-se-gallofono-perivallon.html>
- Ο.Κ.Π.Ε. (Ομοσπονδία Καθηγητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης). “Συμφωνούν οι καθηγητές Ειδικότητας Π.Ε. με την εξαγγελία για εισαγωγή Αγγλικών Φυσικής Αγωγής και άλλων μαθημάτων στο Νηπιαγωγείο”, Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/arthra/66216/symfonoy-n-oi-kathigites-ei-dikotiton-pe-me-tin-exaggelia-gia-eisagogi-agglikon-fysikis> (Ημερ. Πρόσβασης 14/02/2020).
- Π. Παύλου και Ιωάννου-Γεωργίου Σ. (2005), “Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου” - 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Επιστήμης Κύπρου, 2005), σ.σ. 645 – 655. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://docplayer.gr/1351022-I-ekpaideytiki-proseggisi-clil-kai-oi-prooptikes-efarmogis-tis-stin-dimotiki-kai-prodimotiki-ekpaideysi-tis-kyproy.html>
- ΠΕΑΠ, (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΕ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ)–Πρόγραμμα Σπουδών: <http://rcei.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-spydon> // Γενικές διδακτικές οδηγίες: <http://>

- rcei.enl.uoa.gr/peap/articles/genikes-didaktikes-odigies
- Π.Ε.Κ.Α.Δ.Ε., “ΥΠΟΜΝΗΜΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΥΠΟΥΡΓΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - “Θέσεις και προτάσεις της Π.Ε.Κ.Α.Δ.Ε για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο”, <https://www.pekade.gr/gr/announcements/349-ypomnima-tis-pekade-pros-to-ypaith-gia-ti-didaskalia-ton-agglikon-sto-nipiagogeio> (Ημερ. Πρόσβασης: 27 – 04 – 2020).
- Τάφα, Ε. & Τζακόστα, Μ., Σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, *Καθημερινή ηλεκτρονική Εφημερίδα για την Παιδεία esos*. Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/arthra/67599/shetika-metina-eisagogi-tis-agglis-glossas-sto-nipiagogeio> (Ημερ. Πρόσβασης: 13/05/2020).
- Τζακόστα, Μ., (Τί είναι τελικά) Αυτό που τρομάζει πιο πολύ (;) - Η περίπτωση της εισαγωγής της δεύτερης/ ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Διαθέσιμο στο: <https://www.goodnet.gr/blog-reader/ti-einai-telika-auto-pou-tromazei-pio-polu-i-periptosi-tis-eisagogis-tis-deuteris-xenis-glossas-sto-nipiagogeio.html> (Ημερ. Πρόσβ. 04-05-2020).
- Τσιαντούλα, Γ. (2020), “Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο ‘Πλούτος ή απειλή;”, *AlfaVita* Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320541_agglika-sto-nipiagogeio-ploytos-i-apeili (Ημερ. Πρόσβασης: 30 – 04 – 2020).
- Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A. (2006), The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners, European Commission. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf
- Johnstone, R. (2002), ‘The age factor’: Some implications for languages policy, Council of Europe, Strasbourg 2002. Διαθέσιμο στο: <https://rm.coe.int/addressing-the-age-factor-some-implications-for-languages-policy-/1680886e92>
- Nikolov, M. & Curtain H. (Eds). (2000). An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond. Council of Europe: European Centre for Modern Languages, Διαθέσιμο στο: <http://archive.ecml.at/documents/earlystart.pdf>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Απόφοιτος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ΤΑΓΦ – Ε.Κ.Π.Α.), MSc στην «Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας, Λαογραφία και Πολιτισμός», PhD στη Νεότερη Ελληνική Ιστορία (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Ε.Κ.Π.Α.), Μετεκπαιδευτικό Πρόγραμμα στη Διδακτική της Αγγλικής Γλώσσας (Exeter University). Διετέλεσε Διευθύντρια

Δημοτικών Σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δ' Αθήνας.
Είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06) στο 4ο
ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής.

Πλακωτή Ελένη

Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην αντιμετώπιση του φαινομένου της περιθωριοποίησης του αποκλεισμού των μαθητών

Περίληψη

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο το μάθημα των θρησκευτικών μπορεί να συμβάλλει στη μείωση του φαινομένου της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολείο. Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ο πιο κατάλληλος για να σπάσει ο φαύλος κύκλος του κοινωνικού αποκλεισμού, φαινόμενο που ταλανίζει την κοινωνία μας. Εξετάζοντας το σύγχρονο και δυναμικό μήνυμα του χριστιανικού μηνύματος, διαπιστώνει κανείς ότι το μάθημα μπορεί να ενταχθεί στην διαπολιτισμική εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με μια νέα μορφή που έχει ανάγκη η κοινωνία μας σήμερα περισσότερο από ποτέ. Η διαπολιτισμική μορφή του μαθήματος και το μήνυμα της χριστιανικής αγάπης μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του φαινομένου της περιθωριοποίησης των αλλόθρησκων και αλλοεθνών μαθητών, των οικονομικά αδυνάτων και να τους βοηθήσει στη μείωση του φαινομένου της σχολικής διαρροής.

Λέξεις-κλειδιά: Αποκλεισμός, θρησκευτική αγωγή, ηθικές αξίες, περιθωριοποίηση

The contribution of the Religious Studies course in dealing with the phenomenon of marginalization and exclusion of students

Abstract

The aim of this article is to highlight the way in which religious studies can help reduce the phenomenon of marginalization and social exclusion in school. The field of education is the most suitable for breaking the vicious circle of social exclusion, a phenomenon that plagues our society. Examining the modern and dynamic message of the Christian message, one finds that the lesson can be integrated into the intercultural education of the Greek educational system in a new form that our society needs today more than ever. The intercultural form of the lesson and the message of Christian love can help fight the phenomenon of marginalization of non-religious and foreign students, the financially weak and help them reduce the phenomenon of school dropout.

Keywords: exclusion, religious education, ethical values, marginalizing

1. Εισαγωγή

Η περιθωριοποίηση των μαθητών στα δημόσια σχολεία και όχι μόνο, συνδέεται με το φαινόμενο που αποκαλείται Κοινωνικός αποκλεισμός. Θα απορήσει κανείς με μια πρώτη σκέψη πώς το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να συμβάλει στην μείωση ή και στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Αλλά η σύνδεση θα είναι ξεκάθαρη, αν σκεφτεί κανείς ότι όλα τα κοινωνικά πολιτικά και οικονομικά φαινόμενα σχετίζονται με την ηθική διάσταση της κοινωνίας στην οποία εμφανίζονται¹.

Τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού αφορούν ανθρώπους από διάφορες κοινωνικές ομάδες².

Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά και οι νέοι είναι πραγματικά η πιο ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, αφού σε αρκετές περιπτώσεις υφίστανται τις συνέπειες του αποκλεισμού των γονέων τους και βιώνουν τα φαινόμενα της κοινωνικής περιθωριοποίησης σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες³. Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ο πιο κατάλληλος χώρος για να σπάσει ο φαύλος κύκλος του κοινωνικού αποκλεισμού, μέσα στον οποίο

1 Jordan, B. (1996), A theory of poverty and social exclusion, Oxford-Cambridge, σ. 41. Καφετζής Π, Ο Πολίτης ως Άλλος: για την Ετερότητα στη Ελληνική Πολιτική Κουλτούρα, στο: Δημητρίου, Σ.,(επ.) Μορφές Κοινωνικού Αποκλεισμού και Μηχανισμοί Παραγωγής του (1997), Αθήνα, σ. 221.

2 Clayton, P., Access to vocational guidance for people at risk of social exclusion (intro), (1999), Scotland, University of Glasgow, σ. 12-13.

3 Mejer, L., - Linden, G, Population and social conditions: Persistent income poverty and social exclusion in the EU, Eurostat: Statistics in focus Theme 3,13 (2000), σ. 1-2.

τα παιδιά ξεκινούν με λιγότερες πιθανότητες επιτυχίας, και αυτό τα οδηγεί στην σχολική ακόμη διαρροή πριν ακόμη ξεκινήσουν τη φοίτησή τους, διότι μεγάλος αριθμός αυτών δεν φοιτά ποτέ.

Στην παρούσα εργασία θα αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο η θρησκευτική αγωγή με τις ηθικές αξίες που προάγει, την αρχή του σεβασμού του διαφορετικού, του άλλου, αλλά κυρίως με την αγάπη προς τον «πλησίον», μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση του φαινομένου της περιθωριοποίησης των αλλόθρησκων και αλλοεθνών μαθητών, των οικονομικά αδυνάτων κ.λ.π. Επίσης μπορεί να συμβάλλει και στην υπέρβαση του φυλετικού μίσους, της μισαλλοδοξίας και του φανατισμού⁴.

Αρχικά θα παρουσιαστεί το πρόβλημα του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης στην εκπαίδευση, έπειτα θα αποσαφηνιστούν οι διάφορες εξειδικευμένες έννοιες και τέλος θα αναδειχτεί η διαπολιτισμικότητα του μαθήματος των θρησκευτικών που κάνει το μάθημα παράγοντα υπέρβασης της διαφορετικότητας των μαθητών και άμβλυνσης των κοινωνικών, λεκτικών και γνωστικών ιδιαιτεροτήτων.

2. Σκοπός της εργασίας

Η εκπαίδευση αποτελεί μια από τις κύριες προτάσεις αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης. Το μάθημα των θρησκευτικών είναι από μόνο του, ωστόσο, μια ευκαιρία ηθικού προβληματισμού των μαθητών. Στόχος είναι η σημερινή αξιοποίηση του μαθήματος ώστε να συμβάλλει στην έκλειψη του φανατισμού, του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των διαφορετικών μαθητών.

Το μάθημα συνεισφέρει τριπλά στους μαθητές (συμβάλλει στην ηθική ωρίμανση, στο γνωστικό εμπλουτισμό και την κοινωνική ενσωμάτωση και ευαισθητοποίηση). Αυτό οφείλεται σε τρεις κύριους παράγοντες:

- 1) στην ολομέρεια και η ολιστικότητα των θεμάτων του πεδίου μόρφωσης
- 2) στην οικουμενικότητα και το διάλογο που αποτελεί βασικός στόχος του μαθήματος
- 3) στην εύνοια μιας αγωγής που πρέπει να υπερβαίνει τα πολιτισμικά όρια της κοινωνίας⁵.

Ως προς το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό του το μάθημα μπορεί να προβάλλει πρότυπα ηθικής και πνευματικής πληρότητας και να προαγάγει τη συλλογική ευαισθητοποίηση στους τομείς αυτούς⁶. Το πρότυπο αυτής της διδασκαλίας, άλλωστε, δεν είναι άλλο από τον Χριστό ο οποίος «στράφηκε

4 Πλακωτή, Ε. (2015), Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Πάτρα, σ. 4-9.

5 Lahnemann, J., (1998), Evangelische Religions-pädagogik in interreligiöser Perspektive, Gottengen, σ. 286.

6 Γιούλτσης, Β., (1997), Γενική Κοινωνιολογία, Θεσσαλονίκη, σ. 296.

σε όλους, με ξεχωριστή στοργή προς εκείνους προς τους οποίους κανείς δεν στρεφόταν»⁷.

Το χαρακτηριστικό της οικουμενικότητας και του διαλόγου συνιστούν τη δεύτερη, βασική πτυχή του μαθήματος. Ο παγκοσμιοποιημένος κόσμος σήμερα δεν έχει υπερβεί τους παθογόνους κοινωνικούς παράγοντες που προάγουν το φυλετικό μίσος, τη μισαλλοδοξία και το φανατισμό.

Σημαντικοί Πατέρες της Εκκλησίας μιλούν για το σεβασμό, τη διακριτικότητα και την ανοχή των χριστιανών απέναντι στον ανθρώπο, στην αξία της γνώσης των διαφορετικών πολιτισμών, ιδεολογιών και θρησκευτικών δοξασιών. Ο Γρηγόριος ο Θεολόγος τονίζει την ωφέλεια της παιδείας - ακόμη και αυτής που δεν είναι αποκλειστικά χριστιανικής- για την ενδυνάμωση της ευσέβειας και της ηθικής των χριστιανοπαίδων⁸.

Τρίτο χαρακτηριστικό του μαθήματος είναι ότι ειδικά στα νέα διδακτικά εγχειρίδια, στα οποία είναι μεγάλη η θρησκευολογική προσέγγιση του μαθήματος μέσα από την οπτική των άλλων θρησκειών, τίθεται ως στόχος η γνωριμία με άλλες θρησκείες, με απαραίτητο όρο την αποκρυστάλλωση, από πλευράς των μαθητών, της προσωπικής αβίαστης και χωρίς φορτικότητα προσωπικής γνώμης τους⁹. Παράδειγμα χαρακτηριστικό είναι το μάθημα της Β λυκείου αν και σε όλες τις τάξεις από το δημοτικό έως το λύκειο επιτυγχάνεται η προσέγγιση όλων των θρησκειών των μαθητών.

Τέλος ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του μαθήματος είναι η έμφαση της αγάπης προς το συνάνθρωπο, και η αγωνία και η αγάπη προς όλη την Ανθρωπότητα. Είναι αυξημένη η δυνατότητα, μέσα στο μάθημα των Θρησκευτικών, να βρει ανταπόκριση η ανάγκη του εφήβου να αγαπά και να αγαπιέται ¹⁰, σε ένα πλαίσιο μάλιστα που υπερβαίνει τις σκοπιμότητες και τον κομφορμισμό της καθημερινής του ζωής, πράγματα που συχνά τον οδηγούν σε αντικοινωνική συμπεριφορά.

Έτσι, το μάθημα αναπλάσσεται και ήδη έχει επιτευχθεί αυτό, σε ένα βαθμό άγνωστο στο ευρύ κοινό, καθώς αποτελεί η εκπαίδευση αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας. Είναι μεγάλη η ευκαιρία αξιοποίησης του μαθήματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διαθρησκειακή προσέγγιση των ετερόδοξων μαθητών αλλά και των ελληνοπαίδων. Στους τελευταίους η συμβολή του χριστιανικού μηνύματος που το μάθημα φέρει είναι τεράστια ως προς το ότι θα καταλάβουν να σέβονται το διαφορετικό και να μη το φοβούνται και το απομονώνουν.

7 Τσανανάς, Γ., (1976), Η Πολιτική Διάσταση στο ΜΘ, στο: Λόγος και Πράξη, τόμ. Α', τ. 2, σ. 10-11.

8 Γρηγόριος ο Θεολόγος, Λόγος μγ εις τον Μέγα Βασίλειον Επίσκοπον Καισαρείας Καππαδοκίας, Επιτάφιος, PG 36, 508 κ.ε.

9 Βλ. τα Σχέδια Προγραμμάτων Θρησκευτικών Γυμνασίου και Λυκείου (πολυγραφ) (1983), Αθήνα, σ.66, 71. Αναφέρονται στο: Τσανανάς, Γ., (1992), Διδάσκοντας για το Ισλάμ στο Λύκειο (Προϋποθέσεις-Ιδέες-Προτάσεις), στο π. Καθ' Οδόν, τ. 3 (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 1992) σ. 156-165.

10 Αρχ. Σαχάρωφ, Σωφρόνιος, (2000), Ο Αδελφός μας είναι η Ζωή μας, στο: Φωτίου, Σ., (επ.), Η Ελευθερία ως Αγάπη, Λάρνακα, σ. 219.

3. Αποσαφήνιση εννοιών

Με τον όρο εκπαιδευτικό αποκλεισμό εννοείται η διαδικασία αποκλεισμού από την εκπαίδευση. Είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθεί σε τρεις περιπτώσεις¹¹: Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν τα παιδιά εκείνα που μένουν έξω εξαρχής από τη εκπαιδευτική διαδικασία και δεν φοιτούν στο σχολείο ποτέ. Σε μια δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που βιώνουν την περιθωριοποίηση μέσα στο σχολείο (συνήθως ως δεύτερο κύμα αποκλεισμού, αφού έχουν δοκιμάσει την απαξίωση της ιδιαιτερότητάς τους, εθνική, γλωσσική ή άλλης). Σε μια τρίτη κατηγορία εντάσσονται τα παιδιά που έχοντας υπερβεί τις δύο πρώτες φάσεις του αποκλεισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες εισαγωγής στα ανώτατα επίπεδα εκπαίδευσης ή και στη συνέχεια αναγνώρισης των δεξιοτήτων τους στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο. Αποκλεισμός που θα φέρει αποκλεισμό και από άλλα ανθρώπινα δικαιώματα

Περιθωριοποίηση των μαθητών είναι η σταδιακή αποξένωσή τους από τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, το αίσθημα ότι αποτελούν μειονότητα και η υποτίμηση της θέσης τους απέναντι στα άλλα άτομα της τάξης τους. Η παραπάνω κατάσταση καταλήγει σε μια εικόνα των μαθητών ως «περιθωριακών», με κύρια χαρακτηριστικά τους τα χαμηλή αυτοεκτίμηση, τη χαμηλή σχολική επίδοση και μια σχετική σταθερότητα ρόλου¹². Πολλές φορές οι περιθωριοποιημένοι μαθητές φθάνουν να προσπαθούν να αποφύγουν καταστάσεις στις οποίες μειονεκτούν (μη συμμετοχή, απουσίες), και άλλες φορές μέχρι και σε εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (βανδαλισμός στο σχολικό εξοπλισμό ή βιαιοπραγίες κατά συμμαθητών)¹³.

4. Θεωρία

4.1. Εκπαιδευτικός αποκλεισμός (αποκλεισμός από την εκπαίδευση)

Βλέπει κανείς, λοιπόν ότι η μεγαλύτερη πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την περιθωριοποίηση των μαθητών -μεθαύριο πολιτών- είναι να προάγει την προσπάθεια και τη συνεργασία για την ανέλιξη του συνόλου της κοινωνίας αντί της παραίτησης. Η εκπαίδευση είναι αυτή που θα προσφέρει τα εφόδια και γνωστικά αλλά κυρίως ηθικά, που θα καταστήσουν τις ελπίδες και τις προσπάθειες των νέων ένα έργο ουσιαστικό, προσωπικό και όχι μια σισύφεια μοίρα.

Παρόλο όμως το γεγονός ότι εξασφαλίζονται για όλους τους νέους ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ποικίλοι παράγοντες δεν επιφέρουν και την ισότητα των αποτελεσμάτων. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της επίδρασης ποικίλων παραγόντων.

11 Κάστικας, Χ., Δύο κόσμοι στη ίδια τάξη. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο, εφ. ΤΑ ΝΕΑ φ. 05/01/1998.

12 Καψάλης, Α., (1998), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεσσαλονίκη, σ. 472-473.

13 Στο ίδιο έργο σ. 528-529.

Αλληπάλλληλες έρευνες έδειξαν ότι ιδιαίτερη σημασία έχουν για τη σχολική επίδοση τα κοινωνικά κριτήρια. Η οικογένεια, μάλιστα, θεωρείται ο κυριότερος μορφωσιογόνος παράγοντας και η επίδρασή της σχετίζεται με τη θέση που έχει στην κοινωνική διαστρωμάτωση, το επάγγελμα των γονέων, οι συνθήκες διαβίωσης κ.λπ.¹⁴

Ειδικότερα:

- α) υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και την κοινωνική προέλευση, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό της επίπεδο ή και τη φυλετική της προέλευση.
- β) οι βαθμοί τη σχολικής επίδοσης είναι τόσο υψηλότεροι όσο ανεβαίνουμε στην κοινωνική κλίμακα και
- γ) η σχολική επιτυχία έχει άμεση σχέση με την ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται τη «γλώσσα» των οικονομικά προνομιούχων τάξεων¹⁵.

Ένας δεύτερος πολύ σημαντικός παράγοντας περιθωριοποίησης των νέων μέσα στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι η απόδοση σε αυτούς ενός είδους κοινωνικού στιγματισμού. Πρόκειται για μια διαδικασία απαξίωσης και γίνεται λόγος για τρεις τύπους στίγματος: α) ο στιγματισμός με βάση κάποια σωματική ιδιαιτερότητα ή δυσπλασία, β) ο στιγματισμός με βάση την ηθική μέσω της αναφοράς σε προσωπικά χαρακτηριστικά και γ) ο στιγματισμός με βάση φυλετικά/γενετικά κριτήρια (έθνη, φυλές, θρησκείες)¹⁶.

Θεωρείται δε ο στιγματισμός προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ως συνέπεια αυτής της θεώρησης, ο κοινωνικός στιγματισμός αποδόθηκε με τον όρο «ετικέτα». Σύμφωνα με αυτή την απόδοση «ετικετών», το στίγμα είναι η αρνητική περιγραφή συγκεκριμένων ανθρώπων με βάση κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεότυπα, που ήδη υπάρχουν¹⁷.

Τρίτος παράγοντας περιθωριοποίησης των μαθητών είναι η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία και η αποκλίνουσα συμπεριφορά». Κατ' αυτόν ο καθηγητής σχηματίζει μια εικόνα για τον μαθητή και ο τελευταίος τείνει να υιοθετεί αυτή την εικόνα για τον εαυτό του. Οι επιλογές αντίδρασης για τους μαθητές που προέρχονται από φτωχό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον είναι πολύ περιορισμένες. Γι' αυτό το λόγο η αντίδρασή του είναι συχνά η επιδείνωση της συμπεριφοράς του μαθητή και η αδιαφορία του για τα μαθήματα και η ελλιπής φοίτησή του¹⁸.

Οι παραπάνω παράγοντες συντελούν σε μεγάλο βαθμό στην εμφάνιση του φαινομένου της περιθωριοποίησης στους μαθητές. Χαρακτηριστικά της περιθωριοποίησης είναι η σταδιακή αποξένωση κάποιου από τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, το αίσθημα ότι αποτελεί μειονότητα και η

14 Λαμπίρη – Δημάκη, Ι., (1974), Προς μίαν Ελληνική Κοινωνιολογίαν της Παιδείας, τ.2, Αθήνα, σ. 93 κ.ε.

15 Νασιάκος, Μ., (1982), Η ψυχολογία Σήμερα. Γενική Ψυχολογία, Αθήνα, σ. 81-84.

16 Marshall, G., (1998), Oxford Dictionary of Sociology, λήμμα «Στίγμα», Oxford- New York, σ. 642.

17 Becker, H.S., Aulsebier. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens, (1973), Frankfurt a. Main, σ. 13 κ.α.

18 Kemmler, L., (1970), Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen, σ. 66-67.

υποτίμηση της θέσης του απέναντι στα άλλα άτομα της τάξης του. Η παραπάνω κατάσταση καταλήγει σε μια εικόνα του μαθητή ως «περιθωριακού», με κύρια χαρακτηριστικά του τα χαμηλή αυτοεκτίμηση, τη χαμηλή σχολική επίδοση και μια σχετική σταθερότητα ρόλου¹⁹. Πολλές φορές φθάνει να προσπαθεί να αποφύγει καταστάσεις στις οποίες μειονεκτεί (μη συμμετοχή, απουσίες), και άλλες φορές μέχρι και σε εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (βανδαλισμός στο σχολικό εξοπλισμό ή βιαιοπραγίες κατά συμμαθητών)²⁰.

4.2. Η στάση της Χριστιανικής Ηθικής και η ευαισθητοποίηση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα και το πρόβλημα της περιθωριοποίησης

Σήμερα η θρησκεία αντιμετωπίζει σοβαρές προκλήσεις ως προς τη θέση της στην κοινωνία και τον τρόπο μετάδοσης του μηνύματός της προς τους ανθρώπους. Αυτό που κυρίως όμως οφείλει να αντιμετωπίσει είναι μια σειρά από ηθικές προκλήσεις σε όλο το φάσμα της προσωπικής και κοινωνικής ζωής συστοιχισμένη με τον άνθρωπο στο σταυροδρόμι πολύπλοκων ηθικών διλημμάτων του σύγχρονου κόσμου.

Σήμερα ο πολιτισμικός πλουραλισμός του σύγχρονου κόσμου θέτει νέα ζητήματα που χρήζουν απάντηση από την πλευρά της θρησκείας, καθώς τα αιτήματα της ειρηνικής συμβίωσης και της ανεκτικότητας αναδεικνύονται εξόχως σημαντικά. Οι δημοκρατίες της Ευρώπης έγιναν τόποι υποδοχής μεταναστών, οι οποίοι πολύ συχνά ήταν φορείς μιας άλλης από την πλειοψηφούσα πολιτισμικής ταυτότητας. Ο πλουραλισμός αυτός έφερε στο προσκήνιο μια εικόνα μιας κοινωνίας όπου συνυπάρχουν άνθρωποι διαφόρων πολιτισμών και θρησκειών.

Ωστόσο, σήμερα, παρά τις παραπάνω προκλήσεις, δεν διαπιστώνεται απαξίωση της θρησκείας, ούτε ακύρωση της κοινωνικής δυναμικής του θρησκευτικού στοιχείου. Η θρησκεία εξακολουθεί να διαδραματίζει το δικό της ρόλο στην καθημερινή ζωή²¹.

Η παρουσία της μέσα από τις πρωτοβουλίες των μελών της, τις εθελοντικές ομάδες της, τα κείμενα και το λόγο τη στην κοινωνία, όχι μόνο δεν περιθωριοποιήθηκε αλλά διεκδικεί το δικό της ρόλο. Μπροστά στα σύγχρονα ηθικά διλήμματα η χριστιανική ηθική βρίσκεται κοντά σε προβλήματα στα οποία καλείται να πάρει θέση, να δείξει το δρόμο και να δώσει διέξοδο στους ανθρώπους της σύγχρονης κοινωνίας. Καθώς η δομική ανασύνθεση και ο υψηλός βαθμός λειτουργικής διαφοροποίησης δεν ευνοούν το ρόλο της Εκκλησίας, όπως αυτός ήταν μέχρι σήμερα, οφείλει χωρίς κρατική βοήθεια και απαγκιστρωμένη από τον κρατικό μηχανισμό να επεξεργαστεί το μήνυμα και τις επικοινωνιακές μεθόδους της στη βάση της βαθύτερης ουσίας της. Στα ανθρώπινα προβλήματα πρέπει να δοθεί μια απάντηση, όπως και παλαιότερα με το μήνυμα του Ευαγγελίου, ένα

19 Καψάλης, Α., (1998), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεσσαλονίκη, σ. 472-473.

20 Στο ίδιο έργο σ. 528-529.

21 Stark, R., - Bainbridge, W.S., (1985), The Future of Religion, Berkeley, σ.1.

μήνυμα που αντιστρατεύεται την απομόνωση, τον αποκλεισμό, την κατάργηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, την αποξένωση από την παγκόσμια ανθρώπινη κοινότητα. Η πίστη είναι δύσκολη ατραπός, είναι όμως αναβαθμός που οδηγεί όχι στην αποξένωση από τον άλλο, αλλά στη συνύπαρξη και τη συμπόρευση προς μια κατάφαση του μέλλοντος ως οντολογική συμφιλίωση.

Ο ίδιος ο Χριστός με την παραβολή αυτή του Καλού Σαμαρείτη «κτυπάει» τη ξеноφοβία των Ιουδαίων και κάθε μελλοντική ξеноφοβία, αφού απροσδόκητα, στη διήγηση, ο συμπαραστάτης δεν είναι ο όμοιος, αλλά ο πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφορετικός²². Είναι μια προβολή στο μέλλον αφού η κατάσταση φοβίας, ανασφάλειας και αβεβαιότητας που εκτρέφεται από την πολυπολιτισμική ατμόσφαιρα της ύστερης Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας φαίνεται να «επαναλαμβάνεται» και στην εποχή μας. Αν οι σημερινοί μετανάστες παίρνουν τη μορφή του ξένου που συναντά ο Καλός Σαμαρείτης, νομίζω ότι δεν έχουμε και πολλές επιλογές για τον τρόπο προσέγγισής τους.

Έκτοτε η Εκκλησία βρίσκεται μπροστά σε παρόμοια διλήμματα. Ποιος είναι ο «πλησίον», ποια είναι η στάση που ενδείκνυται απέναντι στον «ξένο», τον αλλόθρησκο, τον εχθρό; Η Ορθοδοξία απάντησε πάντοτε με το παράδειγμα της ζωής του Χριστού. Η βεβαιότητα ότι ο Θεός αγαπά κάθε πλάσμα, αγαπά κάθε άνθρωπο και την ελευθερία του οδήγησε σε ένα ανυπόκριτο ενδιαφέρον για τον πάσχοντα άνθρωπο ακόμη και τον αλλόδοξο²³. Κάθε άνθρωπος είναι αδελφός, ανεξάρτητα από τη θρησκεία, το φύλο, το χρώμα.

Τέλος είναι χαρακτηριστική η διήγηση της Καινής Διαθήκης, σύμφωνα με την οποία προβάλλει τα παιδιά ως πρότυπο της δεκτικότητας της Βασιλείας του Θεού²⁴. Μέσα από τα παιδιά φαίνεται η δυνατότητα του ανθρώπου για μια ουσιαστική αλλαγή, γι' αυτό και δίνεται τόση σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών και η ζύμωσή τους με τις ηθικές αξίες. Εδώ ακριβώς είναι που αναδεικνύεται το μάθημα των θρησκευτικών και η μελέτη των ηθικών αρχών στα σχολεία κύριο μέλημα της κοινωνίας μας.

4.3. Το μάθημα των Θρησκευτικών και η συμβολή του στη κοινωνική ευαισθητοποίηση στο σχολείο

Καθώς ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του μαθήματος είναι η έμφαση της αγάπης προς το συνάνθρωπο, και η αγωνία και η αγάπη προς όλη την Ανθρωπότητα. Είναι αυξημένη η δυνατότητα, μέσα στο μάθημα των Θρησκευτικών, να βρει ανταπόκριση η ανάγκη του εφήβου να αγαπά και να αγαπιέται²⁵, σε ένα πλαίσιο

22 π. Βασιλείου Θερμού, *Οι δικοί μου οι ξένοι*, ο.π., σ. 161

23 Πέτρου, Ι., (1992), Κοινωνική Δικαιοσύνη, Θεσσαλονίκη, Αρχιμ. Βασιλείου (2000), *Φως Χριστού Φαίνει Πάσι*. Δια Πάντων των Αγίων, στο: *Νέα Κοινωνιολογία*, τ. 30, έτος 13, σ. 17.

24 Machover, M., (1972), *Jesus für Atheisten*, Stytgart, σ. 117 κ.ε.

25 Αρχ. Σαχάρωφ, Σωφρόνιος, (2000), *Ο Αδελφός μας είναι η Ζωή μας*, στο: Φωτίου, Σ.,(επ.), *Η Ελευθερία ως Αγάπη*, Λάρνακα, σ. 219.

μάλιστα που υπερβαίνει τις σκοπιμότητες και τον κομπορμισμό της καθημερινής του ζωής, πράγματα που συχνά τον οδηγούν σε αντικοινωνική συμπεριφορά.

Κατ' εξοχήν γνώρισμα της θρησκευτικής αγωγής, διαπολιτισμικά προσανατολισμένης, είναι η αλήθεια ότι η χριστιανική Εκκλησία είναι πάνω από όλα κοινωνία πίστης, ελπίδας και αγάπης. Και από τα τρία αυτά σπουδαιότερο είναι η αγάπη²⁶. Μια κοινωνία δηλαδή, όπου από τη μια μεριά αναγνωρίζουμε την ετερότητα του άλλου ως σεβαστή πραγματικότητα και από την άλλη συνυπάρχουμε ειρηνικά μέσα στη διαφορετικότητά μας, ερμηνεύοντας έτσι στην πράξη τις πολιτισμικές και άλλες διαφορές ως θείες δωρεές. Πιο συγκεκριμένα, είναι ανάγκη να περάσει το μήνυμα, στο μάθημα, ότι η Εκκλησία, ως κοινωνία αγάπης, εργάζεται για την υπέρβαση των διαφορών μεταξύ των εθνικών ομάδων που συγκροτούν μια ορισμένη κοινωνία. Έτσι, ενεργώντας, ακολουθεί το παράδειγμα του ιδρυτού της ο οποίος έσπασε τα διαχωριστικά φράγματα. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο απόστολος Παύλος: «Ο Χριστός γκρέμισε τον τοίχο, που υψωνόταν μεταξύ Ιουδαίων και Εθνικών και τους χώριζε με αποτέλεσμα τους δύο να τους ενώσει διά του εαυτού του σε ένα νέο άνθρωπο, και έτσι να φέρει ειρήνη μεταξύ τους»²⁷.

Η τρίτη αυτή πτυχή του μαθήματος των Θρησκευτικών ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας και του κοινωνικού αιτήματος για μια αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού στις απαρχές του.

Είναι σαφές λοιπόν ότι το μάθημα εκτός από τη γενική εκπαιδευτική προσφορά του στη εγκύκλιο παιδεία συμβάλλει διμερώς στην πρόληψη φαινομένων αποκλεισμού, στην ηθική ωρίμανση και τη γνωστική ολοκλήρωση των μαθητών²⁸. Η λειτουργία του μαθήματος λοιπόν είναι τόσο στατική όσο και δυναμική. Από τη μια το μάθημα είναι μέρος μιας ολοκληρωμένης κοινωνικοποίησης στην ελληνική κοινωνία, πράγμα που σημαίνει από τη μια ότι βοηθάει στην πλήρη ενσωμάτωση των μαθητών στην κοινωνία αυτή, μέσα από την εξοικείωση με τα πολιτισμικά αγαθά της και από την άλλη ότι οι αποδεχόμενοι τις βασικές αξίες του πολιτισμού της αποτρέπονται από κάθε εκδήλωση συμπεριφοράς που απαξιώνει την ανθρώπινη προσωπικότητα και αξιοπρέπεια. Στη δυναμική διάσταση προσφοράς του μαθήματος, αυτό που πρέπει να επισημανθεί, είναι κυρίως το πανανθρώπινο μήνυμα αγάπης και σεβασμού προς τον άνθρωπο, ανεκτικότητας, συμπαράστασης και αλληλεγγύης προς κάθε μορφή ζωής, κάθε δημιουργήμα του Θεού. Το τελευταίο αυτό είναι που προτρέπει σε ενεργητική παρέμβαση των ανθρώπων κατά των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και υπέρ της ακεραιότητας του ανθρώπινου προσώπου σε κάθε εκδήλωση του κοινωνικού βίου.

26 Α' Κορ. 13, 13

27 Εφ. 2, 14.

28 Για το σεβασμό στη λογική αυτονομία του παιδιού και την επιδίωξη της πλήρους συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία της θρησκευτικής αγωγής βλ. Βασιλόπουλος, Χ., (1996), *Θρησκευτική Αγωγή και Αυτονομία του Παιδιού*, Θεσσαλονίκη, σ. 136 κ.α.

Στο μάθημα των Θρησκευτικών υπάρχει μια πληθώρα εννοιών στις οποίες μπορεί να αναδειχθεί η αντιρατσιστική διάσταση, η αξία της αποδοχής και η αναγκαιότητα αποτροπής του κοινωνικού αποκλεισμού. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει η ευκαιρία των χριστουγεννιάτικων εκδηλώσεων και η σύνδεσή τους με τη φυγή στην Αίγυπτο της οικογένειας του Χριστού. Σχεδόν σε όλες τις ενότητες μπορεί να τονιστεί η φιλαδελφία των χριστιανών και το παράδειγμα της αγάπης του Χριστού. Ιδιαίτερα το μάθημα των θρησκευτικών στη Β΄ Λυκείου, όπου αναφέρεται σε όλα τα θρησκευόμενα (Θρησκευσιολογία), βοηθάει τους μαθητές να αποδεχτούν με σεβασμό την αξία των διαφορετικών πολιτισμών, ιδεολογιών και θρησκευτικών δοξασιών. Στη Γ΄ Λυκείου, επίσης, διδάσκεται η Χριστιανική ηθική, που δίνει έμφαση στο σεβασμό της ανθρώπινης ζωής και τίθεται ενάντια σε κάθε είδος καταπίεσης και απαξίωσης οποιουδήποτε ανθρώπινου προσώπου ως δημιουργήματος του Θεού της Αγάπης.

5. Συμπεράσματα

Από την όλη ανάλυση του θέματος καταδείχτηκε, νομίζουμε, ότι η σύγχρονη θρησκευτική αγωγή έχει και ένα νέο ρόλο, που τον επιβάλλει η ίδια η πραγματικότητα. Να μορφώσει τους χριστιανούς ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η σημασία και η αξία της εθνικής ταυτότητας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία δεν έγκειται στην αυτονόμησή της αλλά εξαρτάται από το αν και κατά πόσο όχι μόνο δεν παρακωλύει αλλά προωθεί την αρμονική συμβίωση με τους συνανθρώπους μας διαφορετικών εθνοτήτων και πολιτισμών. Αυτό σημαίνει ότι το μείζον είναι η καλλιέργεια ενός οικουμενικού πνεύματος που θα υπερβαίνει τις εθνοτικές και άλλες διαφορές χωρίς, όμως, να τις ισοπεδώνει. Μια συγκεκριμένη εκδήλωση του πνεύματος αυτού είναι και η θεώρηση του αλλόθρησκου ως αδελφού «ει και το διάφορον της πίστεως ίσταται»²⁹.

Μετά από τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι:

1. Αν για την αγωγή γενικότερα η αποφυγή φαινομένων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού προβάλλεται σήμερα ως μια αναγκαιότητα, για τη θρησκευτική αγωγή η διάσταση αυτή αποτελεί συστατικό της στοιχείο. Κατ'εξοχήν γνώρισμα της θρησκευτικής αγωγής, ανέκαθεν διαπολιτισμικά προσανατολισμένης, είναι η αλήθεια ότι η χριστιανική Εκκλησία είναι πάνω από όλα κοινωνία πίστες, ελπίδας και αγάπης. Και από τα τρία αυτά σπουδαιότερο είναι η αγάπη προς τον πλησίον.
2. Το μάθημα των Θρησκευτικών προβάλλει πρότυπα ηθικής και μπορεί να λάβει μορφή ειρηνικής παρέμβασης, πίεσης και οραματισμού, δίνοντας με αυτό τον τρόπο μια πρόταση στους νέους που απέχει τόσο από την απάθεια όσο και από την ευπειθεία³⁰. Η έμφαση που δίδει το μάθημα αυτό στην

29 PG 111, 37A.

30 Τσανανάς Γ. (1975), Ελπίδα, Διακονία και Σωτηρία, Θεσσαλονίκη, σσ.48-50.

αγάπη προς τον άνθρωπο και όλη την ανθρωπότητα προσφέρει διέξοδο στην ανάγκη του εφήβου να αγαπά και να αγαπιέται³¹, σε ένα πλαίσιο μάλιστα που υπερβαίνει τις σκοπιμότητες της καθημερινής του ζωής, που συχνά τον οδηγούν σε αντικοινωνική συμπεριφορά.

3. Σε κάθε περίπτωση η καλύτερη λύση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούν η μισαλλοδοξία και ο φανατισμός είναι η εμβάθυνση της γνώσης και η αναζήτηση της αλήθειας. Στη δημιουργία αυτών των προϋποθέσεων σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει το Μάθημα των Θρησκευτικών. Σημαντικοί θεολογικοί λόγοι συνηγορούν στο σεβασμό, στη διακριτικότητα και την ανοχή των χριστιανών απέναντι στους ανθρώπους, καθώς και στην αξία της γνώσης των διαφορετικών πολιτισμών, ιδεολογιών και θρησκευτικών δοξασιών.
4. Ειδικότερα το μάθημα των θρησκευτικών τόσο στο Γυμνάσιο αλλά κυρίως στη Β' Λυκείου, αναφερόμενο σε όλα τα θρησκευτά (Θρησκείολογία), βοηθάει τους μαθητές να αποδεχτούν με σεβασμό την αξία των διαφορετικών πολιτισμών, ιδεολογιών και θρησκευτικών δοξασιών. Στη Γ' Λυκείου, επίσης, διδάσκεται η Χριστιανική ηθική, που δίνει έμφαση στο σεβασμό της ανθρώπινης ζωής και τίθεται ενάντια σε κάθε είδος καταπίεσης και απαξίωσης οποιουδήποτε ανθρώπινου προσώπου ως δημιουργήματος του Θεού της Αγάπης.

Άλλωστε, είναι αποδεκτή η διαπίστωση ότι ο φονταμενταλισμός και η θρησκευτική μισαλλοδοξία στις σημερινές κοινωνίες είναι συχνά αποτέλεσμα της έλλειψης ή της κακής θρησκευτικής εκπαίδευσης³².

Είναι σαφές λοιπόν ότι το μάθημα των Θρησκευτικών εκτός από τη γενική εκπαιδευτική προσφορά του στην εγκύκλιο παιδεία συμβάλλει και στην πρόληψη φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού, και στην ηθική ωρίμανση και τη γνωστική ολοκλήρωση των μαθητών³³.

Το μάθημα των θρησκευτικών στην εκπαίδευση θα μπορούσε να έχει πολιτιστικό και ιστορικοκριτικό χαρακτήρα, να αποσκοπεί στην παροχή γνώσεων σε σχέση με το θρησκευτικό πολιτισμό των συγκεκριμένων μαθητών και να σέβεται όλες τις θρησκείες. Στο Λύκειο, ως βασικό και υποχρεωτικό μάθημα, αποδεικνύεται ορθό να έχει ηθικό και κοινωνικό χαρακτήρα, με θεματική κατανομή της ύλης, να αποσκοπεί στη γνωριμία με τους άλλους και στην παρουσίαση των ποικίλων απόψεων.

31 Βασιλόπουλος, Χ., (1991), Διδακτική των Θρησκευτικών Στη Μέση Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη σ. 32-33.

32 Αιδ. Πρωτοπ. Δραγάς, Γ., Problems of Education in Modern Society (From a Christian perspective), στο: Ορθοδοξία, περ. Β', τ. Γ' (Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1996), σ. 358.

33 Για το σεβασμό στη λογική αυτονομία του παιδιού και την επιδίωξη της πλήρους συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία της θρησκευτικής αγωγής βλ. Βασιλόπουλος, Χ., (1996), Θρησκευτική Αγωγή και Αυτονομία του Παιδιού, Θεσσαλονίκη, σ. 136 κ.α.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Α΄ Κορ. 13,13

Αρχ. Σαχάρωφ, Σωφρόνιος, (2000), Ο Αδελφός μας είναι η Ζωή μας, στο: Φωτίου, Σ., (επ), Η Ελευθερία ως Αγάπη. Λάρισα, σ. 219.

Βασιλόπουλος, Χ. (1991), Διδακτική των Θρησκευτικών Στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, σ. 32-33.

Βασιλόπουλος, Χ. (1996), Θρησκευτική Αγωγή και Αυτονομία του Παιδιού. Θεσσαλονίκη, σ. 136.

Γιούλτσης, Β. (1997), Γενική Κοινωνιολογία. Θεσσαλονίκη, σ. 296.

Γρηγόριος ο Θεολόγος, Λόγος μγ εις τον Μέγα Βασίλειον Επίσκοπον Καισαρείας Καπαδοκίας, Επιτάφιος, PG36 508 κ.ε.

Δημητρίου, Σ. (επ.) Μορφές Κοινωνικού Αποκλεισμού και Μηχανισμοί Παραγωγής του. Αθήνα, σ. 221.

Δραγάς, Γ. Problems of Education in Modern Society (From a Christian perspective), στο: Ορθοδοξία, περ. Β΄, τ. Γ΄ (Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1996), σ. 358.

Εφεσίους, επιστολή Αποστόλου Παύλου, 2,14

Θερμού Β, Οι δικοί μου οι ξένοι, ο.π., σ. 161

Καφετζής, Π. (1997), Ο Πολίτης ως Άλλος: για την Ετερότητα στη Ελληνική Πολιτική Κουλτούρα.

Καψάλης, Α. (1998), Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη, σ. 472-473, σ. 528-529.

Κογκούλης, Ι. (1995), Διδακτική των Θρησκευτικών. Θεσσαλονίκη, σ. 151-155.

Κούκουρα, Δ. (1997), Λόγοι Επισκόπων. Περιγραφική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη, σ. 125-126.

Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (1974), Προς μια Ελληνική Κοινωνιολογία της Παιδείας, τ.2, Αθήνα, σ. 93.

Νασιάκος, Μ. (1982), Η ψυχολογία Σήμερα. Γενική Ψυχολογία. Αθήνα, σ. 81-84.

Νίκας, Αθ. (1995), Τα θρησκευτικά στα σχολεία, στο: Έξοδος στην Κοινωνία και τη Ζωή, τ. 15, σ. 13-16.

Πέτρου, Ι. (1992), Κοινωνική Δικαιοσύνη, Θεσσαλονίκη. Αρχιμ. Βασιλείου (2000), Φως Χριστού Φαίνει Πάσι. Δια Πάντων των Αγίων, στο: Νέα Κοινωνιολογία, τ. 30, έτος 13, σ. 17.

Πράξεις, 10:28,

Πράξεις, 10:1-48.

Τσανανάς, Γ. (1975), Ελπίδα, Διακονία και Σωτηρία. Θεσσαλονίκη, σ. 48-50.

Τσανανάς, Γ. (1976), Η Πολιτική Διάσταση στο ΜΘ, στο: Λόγος και Πράξη, τόμ. Α΄, τ. 2, σ. 10-11.

Τσανανάς, Γ. (1992), Διδάσκοντας για το Ισλάμ στο Λύκειο (Προϋποθέσεις-

Ιδέες-Προτάσεις), στο π. Καθ'Οδόν, τ. 3 (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 1992) σ. 156-165.

Ξενόγλωσση

Becker, H.S. (1973), *Aubenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*. Frankfurt a. Main, σ. 13.

Clayton, P. (1999), *Access to vocational guidance for people at risk of social exclusion (intro)*, Scotland, University of Glasgow, σ. 12-13.

Jordan, B. (1996), *A theory of povetry and social exclusion*. Oxford-Cambridge, σ. 41.

Kemmler, L. (1970), *Erfolg und Versagen in der Grundschule*. Gottingen, σ. 66-67.

Lahnemann, J. (1998), *Evangelische Religios-padagogik in interreligiöser Perspektive*. Gottengen, σ. 286.

Machover, M. (1972), *Jesus für Atheisten*, Stuttgart, σ. 117.

Madanipour, A.- Cars, G.-Allen, J. (1998), *Social Exclusion in European Cities (Intro)* London-Philadelphia, σ. 15, 17.

Marshall, G. (1998), *Oxford Dictionary of Sociology*, λήμμα «Στίγμα», Oxford-New York, σ. 642.

PG 111, 37A

Stark, R. - Bainbridge, W.S. (1985), *The Future of Religion*. Berkeley, σ. 1.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Πλακοτή Ελένη** γεννήθηκε το 1971 στη Λάρισα. Το 1994 απέκτησε το πτυχίο Θεολογίας ΑΠΘ ενώ το 2000 Μεταπτυχιακό και το 2006 Διδακτορικό τίτλο σπουδών στο τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας ΑΠΘ. Πέτυχε στον 1ο διαγωνισμό ΑΣΕΠ (1998) και έχει 22 χρόνια στην εκπαίδευση. Είναι Διευθύντρια του Μουσικού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης με Λυκειακές τάξεις. Είναι παντρεμένη με τρία παιδιά.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Σεπτέμβριος 2020 / Τεύχος 59 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>