

Η εφαρμογή της Ολιστικής Εκμάθησης Περιεχομένου & Γλώσσας (CLIL) στο Νηπιαγωγείο

ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΤΙΣ ΥΓΙΕΙΝΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ
ΧΡΗΣΤΑΚΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ-ΑΦΡΟΔΙΤΗ (Α.Μ. 00266)

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ
ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ
Α΄ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΒΑΣΙΛΑΚΗ ΕΥΓΕΝΙΑ
Β΄ ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΣΤΟΥΛΑΣ ΑΧΙΛΛΕΑΣ
Γ΄ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΑΛΛΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

<i>Ευχαριστίες</i>	3
<i>Περίληψη</i>	4
<i>Abstract</i>	5
<i>Εισαγωγή</i>	6
1. <i>Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο</i>	10
1.1 <i>Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο και Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών</i>	10
1.2 <i>Εισαγωγή Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο</i>	16
1.3 <i>Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου</i>	19
2. <i>Η Μέθοδος CLIL</i>	23
2.1 <i>Ορισμός CLIL</i>	23
2.2 <i>Χαρακτηριστικά CLIL</i>	25
2.3 <i>Μορφές CLIL</i>	28
2.4 <i>Θεωρητικές αφετηρίες της μεθόδου CLIL</i>	29
2.5 <i>Οφέλη και Δυσκολίες</i>	31
3. <i>Προηγούμενες Έρευνες για την Εφαρμογή της Μεθόδου CLIL</i>	36
3.1 <i>Εφαρμογή CLIL στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</i>	36
3.2 <i>Εφαρμογές για τη διδασκαλία της αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία</i>	38
4. <i>Μεθοδολογία Έρευνας</i>	42
4.1 <i>Σκοπός της Έρευνας</i>	42
4.2 <i>Ερευνητικά Ερωτήματα</i>	42
4.3 <i>Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου</i>	43
4.4 <i>Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Υλικού</i>	43
4.5 <i>Συμμετέχοντες – Διαδικασία</i>	50
4.6 <i>Ερευνητικά Δεδομένα</i>	52
4.6.1 <i>Ερευνητικά Εργαλεία</i>	52
4.6.2 <i>Επεξεργασία Δεδομένων</i>	53
5. <i>Αποτελέσματα</i>	54
5.1 <i>Ανάλυση Διδασκαλιών</i>	54
5.1.1 <i>Γλωσσική ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών</i>	55
5.1.2 <i>Ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών στο περιεχόμενο</i>	60
5.1.3 <i>Συναισθηματική ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών</i>	61
5.1.4 <i>Οφέλη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών</i>	62
5.1.5 <i>Δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας</i>	64
5.2 <i>Ανάλυση Ημερολογίων</i>	65
5.2.1 <i>Γλωσσική ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών</i>	65
5.2.2 <i>Ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών στο περιεχόμενο</i>	67
5.2.3 <i>Συναισθηματική ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών</i>	68
5.2.4 <i>Οφέλη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών</i>	69

5.2.5 Δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.....	71
6. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων.....	73
7. Συμπεράσματα.....	78
7.1 Σύνοψη Έρευνας	78
7.2 Περιορισμοί Έρευνας.....	81
7.3 Αναστοχασμός	81
8. Βιβλιογραφία.....	84
9. Παράρτημα	94

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με στήριξαν σε αυτήν την προσπάθεια.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Βασιλάκη Ευγενία για την άψογη συνεργασία και την αμέριστη βοήθειά της. Κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας, στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση, η στήριξη και η έγκαιρη ανταπόκρισή της είναι παράγοντες που συνέβαλαν στην επιτυχή έκβαση της έρευνας. Με γνώσεις, επιμονή και υπομονή ήταν αρωγός σε αυτήν την διαδικασία.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές μου, κ. Κωστούλα Αχιλλέα και κ. Καλδή Σταυρούλα, για τις επεξηγήσεις και τα σχόλιά τους.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει και στον υπεύθυνο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης κ. Τριανταφυλλίδη Τριαντάφυλλο για την καθοδήγησή του, διότι δεν ήμουν απόφοιτος του ίδιου τμήματος.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με ώθησε να παρακολουθήσω το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών και με στήριξε όλο αυτό το διάστημα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει μια απόπειρα εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου CLIL στην διδασκαλία των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Η πρόσφατη εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο δημιουργεί την ανάγκη να διερευνηθούν οι κατάλληλες μέθοδοι και οι κατάλληλες δραστηριότητες για την ηλικία των μαθητών και μαθητριών. Ο στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μεθόδου CLIL σε σχέση με την ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών και τα οφέλη που ενδεχομένως προκύπτουν, ενώ ταυτόχρονα να διαπιστωθούν οι ποικίλες δυσκολίες που προέκυψαν. Για την διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης επιλέχθηκε η θεματική της διατροφής και των υγιεινών συνθηκών για έναν συγκεκριμένο αριθμό διδασκαλιών σε ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο του Βόλου. Με βάση τα δεδομένα από την καταγραφή των μαθημάτων και το ημερολόγιο αυτοπαρατήρησης της διδάσκουσας, διαπιστώθηκε ότι η ολιστική διδασκαλία αγγλικών και διατροφής είναι εφικτή, ενώ η ενασχόληση με βιωματικές, κινητικές και δημιουργικές δραστηριότητες ενθουσίασε τους μαθητές και τις μαθήτριες διατηρώντας το ενδιαφέρον τους.

Λέξεις-κλειδιά: CLIL, νηπιαγωγείο, διατροφή και υγιεινές συνήθειες

Abstract

This dissertation presents the implementation of CLIL lessons in a kindergarten setting. The recent introduction of English Language Teaching in Greek preschools has necessitated research into context- and age-appropriate teaching methods and activities. The main purpose of this teaching intervention was to examine the feasibility of CLIL-informed teaching, document any educational benefits and identify emerging challenges. The teaching intervention integrated language learning with aims connected to nutrition and healthy eating habits and involved several lessons at a private kindergarten school in Volos. Based on the analysis of classroom recordings and diary notes, it appears that CLIL lessons are feasible in this particular context, and that kinesthetic and creative activities and experiential learning sustain the learners' motivation.

Key words: CLIL, kindergarten, nutrition, and healthy eating habits

Εισαγωγή

Η διδασκαλία και η κατάκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας αποτελεί ένα πεδίο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η γνώση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες κατακτούν τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα μπορεί να συμβάλλει στον σχεδιασμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων που απαιτούνται για το κάθε μαθητικό κοινό-στόχο, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό τους στόχους πολυγλωσσίας της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής. Από το 1994 η UNESCO με την συνθήκη της Σαλαμάνκα καλεί τα κράτη-μέλη να πορευτούν προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) (Ainscow, 2019). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι πολίτες ενός πολύγλωσσου κόσμου, η εκμάθηση των ξένων γλωσσών είναι περισσότερο ωφέλιμη σε εκείνους και εκείνες μέσω της κατάλληλης εφαρμογής συμπεριληπτικών μεθόδων που ενθαρρύνουν την πολιτισμική ενίσχυση, το διάλογο και την κριτική σκέψη (Beltrán & Ciges, 2013).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται ποικίλες μέθοδοι (π.χ. Richards & Rodgers (2014), μεταξύ των οποίων και η Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Instruction ή CLIL) (Ball et al., 2015). Πρόδρομες διδακτικές μέθοδοι, πάνω στις οποίες στηρίχθηκε το CLIL ξεκίνησαν το 1965 στον Καναδά με προγράμματα γλωσσικής ενσωμάτωσης (language immersion programmes) (Swain, 1974). Τα προγράμματα αυτά στηρίζονταν στην παραδοχή ότι όσο το δυνατόν περισσότερη ήταν η έκθεση των μαθητών και μαθητριών σε μια δεύτερη γλώσσα τόσο καλύτερες ευκαιρίες εκμάθησης προσέφερε. Για το λόγο αυτό, επιδιωκόταν η «εμβάπτιση» των μαθητών και μαθητριών στη δεύτερη γλώσσα σε όλο το φάσμα της σχολικής τους ζωής. Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων αυτών ήταν μεικτά (Genessee, 1994), και υπάρχει ένας προβληματισμός σχετικά με την καταλληλότητα τους σε κοινωνίες που δεν χαρακτηρίζονται από κοινωνική διγλωσσία, όπως ο Καναδάς. Άλλο σημείο κριτικής είναι κατά πόσο η οπτική του διαχωρισμού των γλωσσών συνάδει με πιο σύγχρονες γλωσσολογικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις σχετικά με τη διαγλωσσικότητα (π.χ. Cummins, 2014).

Παρά τους προβληματισμούς αυτούς, η μέθοδος CLIL προτείνεται συχνά ως ένας τρόπος ενίσχυσης της γλωσσομάθειας των μαθητών και μαθητριών. Απομακρυνόμενη από τις αρχικές της καταβολές, η μέθοδος συνδέεται συχνά με το πρόταγμα της εντατικοποίησης της διδασκαλίας των αγγλικών (Codó & Patiño-Santos,

2018· Relaño-Pastor, 2015), και όχι των άλλων γλωσσών που υπάρχουν στην κοινότητα. Η ισχυροποίηση της ηγεμονικής θέσης της αγγλικής γλώσσας (Phillipson, 1992) μέσω της διδασκαλίας CLIL υποβοηθάται από το γεγονός πως αυτή εκτοπίζει άλλους κώδικες επικοινωνίας από τη σχολική ζωή.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η μέθοδος CLIL είναι περισσότερο διαδεδομένη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα την ιδιωτική ή ελίτ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Vourdanou, 2019). Ωστόσο, η εντατικοποίηση της διδασκαλίας της αγγλικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται συχνά με λόγους που εστιάζουν, ενίοτε άκριτα, στα οφέλη της σύζευξης γλώσσας και περιεχομένου (π.χ. Calfoglou, 2017· Mattheoudakis, 2019), ενώ στη βιβλιογραφία περιγράφονται εν είδει καινοτομίας διδακτικές απόπειρες που επιχειρούν να διευρύνουν τον ρόλο του μαθήματος των αγγλικών προσθέτοντας και διαστάσεις διδασκαλίας άλλων δεξιοτήτων (π.χ. Hasogia & Vlachos, 2019· Zapounidis, 2021).

Στο περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης ειδικά, η θεωρητική οριοθέτηση της μεθόδου CLIL αποτελεί πρόκληση, καθώς η διδασκαλία «περιεχομένου» ή «ύλης» δεν αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών. Παράλληλα χρειάζεται να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες της μάθησης στην προσχολική ηλικία, που χαρακτηρίζεται από παιγνιώδεις δραστηριότητες, με τραγούδι, ζωγραφική και δημιουργικές δραστηριότητες (Anderson et.al., 2015). Για την εδραίωση της παιγνιώδους μορφής διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη η χρήση όλων των αισθήσεων (Anderson et.al., 2015). Εξάλλου, σε αυτές τις ηλικίες οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές, οπότε και εκείνοι από την πλευρά τους χρειάζεται να δείξουν την απαραίτητη ευχέρεια λόγου και χρήσης της ξένης γλώσσας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Anderson et.al., 2015).

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο είναι εφικτή η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής. Αυτό συνεπάγεται μελέτη των γλωσσικών δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες καθώς και των συγκεκριμένων γνώσεων που κατακτώνται μέσα από ένα μάθημα CLIL. Υπό το πρίσμα αυτό τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, τα οποία αφορούσαν τόσο στη γλωσσική όσο και στη συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών, καθώς και στα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν μέσω της εφαρμογής της μεθόδου CLIL αλλά και στις δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Ειδικότερα, η εργασία αφορά στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού μιας θεματικής ενότητας σχετικά με την υγιεινή διατροφή. Οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν σε προνήπια και νήπια κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Πιο συγκεκριμένα, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν διδαχθεί τις αρχές της υγιεινής διατροφής στην πρώτη γλώσσα και είχαν εξοικειωθεί με την διατροφική πυραμίδα και τις διατροφικές συνήθειες των σύγχρονων ανθρώπων, επαναπροσέγγισαν το ίδιο θέμα στα αγγλικά, μαθαίνοντας να εκφράζονται και να επιλέγουν υγιεινές τροφές στην καθημερινότητά τους. Στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού αξιοποιήθηκε πολυτροπικό υλικό (τραγούδια, κινούμενα σχέδια κτλ.) ώστε να επιτευχθούν οι διττοί γλωσσικού και γνωσιακού περιεχομένου στόχοι του μαθήματος.

Η παρούσα έρευνα συνεισφέρει στην κάλυψη ενός υπαρκτού ερευνητικού κενού. Καταρχάς, οι υπάρχουσες έρευνες για την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου CLIL στο νηπιαγωγείο είναι πολύ λίγες, ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο, όπου η εισαγωγή των Αγγλικών εφαρμόστηκε από το σχολικό έτος 2021-2022. Περαιτέρω, η έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης διττών στόχων και την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου στην τάξη σε συγκεκριμένη θεματική ενότητα.

Αναφορικά με τη δομή της παρούσας εργασίας παρατίθεται, αρχικά, το πλαίσιο που υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την εισαγωγή των ξένων γλωσσών και γίνεται αναφορά στην εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο και στο πρόγραμμα σπουδών που ισχύει σε αυτό (Κεφάλαιο 1). Ακολούθως παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογίας CLIL, δίνεται ο ορισμός, τα χαρακτηριστικά, οι μορφές του μοντέλου, το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται, τα οφέλη και οι δυσκολίες που προκύπτουν στη διδασκαλία με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL (Κεφάλαιο 2). Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί και βασιστεί στην εφαρμογή της μεθόδου CLIL για τη διδασκαλία των Αγγλικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σε αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στη διδασκαλία των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο (Κεφάλαιο 3). Στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 4) παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, και, συγκεκριμένα, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού, οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία και ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν

από την επεξεργασία των διδασκαλιών και των ημερολογίων της ερευνήτριας. Στο έκτο κεφάλαιο σχολιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, ενώ στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η σύνοψη της έρευνας, αναφέρονται οι περιορισμοί και καταγράφεται ένας ευρύτερος αναστοχασμός.

1. Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο

Στο κεφάλαιο 1 παρατίθενται και σχολιάζονται στοιχεία που αφορούν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά, στο υποκεφάλαιο 1.1 γίνεται μια αναδρομή αναφορικά με την ένταξη της διδασκαλίας των αγγλικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ αναφορές γίνονται και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έπειτα, στο υποκεφάλαιο 1.2 συζητάται η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Τέλος, στο υποκεφάλαιο 1.3 παρουσιάζεται το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο.

1.1 Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο και Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια εντεινόμενη πίεση για την εντατικοποίηση της διδασκαλίας της αγγλικής (Kostoulas, 2018). Κύριο χαρακτηριστικό της διαδικασίας αυτής είναι η αυτονόμηση από το γενικότερο πρόγραμμα σπουδών και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

Η αγγλική γλώσσα καθιερώθηκε ως υποχρεωτική γλώσσα στην εκπαίδευση το 1991 με την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών (Alexiou & Mattheoudakis, 2013). Το 1997 καθιερώθηκε ο θεσμός του ολοήμερου δημοτικού σχολείου, με ωρολόγιο πρόγραμμα που συμπεριλάμβανε τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να εμπεδώσουν όσα διδάσκονταν στο πρωινό πρόγραμμα και να εμπλακούν σε ποικίλες δραστηριότητες που επέκτειναν την πρωινή διδασκαλία (Kidonia, 2016).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ήταν η αμηχανία που προξενούσε η ασυμμετρία μεταξύ της επιδίωξης για ισχυρότερη παρουσία των αγγλικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, και του επιπέδου γλωσσομάθειας που ήδη είχαν κατακτήσει πολλοί μαθητές και πολλές μαθήτριες, παρακολουθώντας εξωσχολικά μαθήματα γλώσσας. Η αμηχανία αυτή είναι έκδηλη στα ρυθμιστικά κείμενα που πλαισιοθετούσαν

τη διδασκαλία των αγγλικών, δηλαδή το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (Υπ. Απόφαση 21072α/2003) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για τις Δ', Ε' και Στ' τάξεις (Υπ. Απόφαση 21072β/2003), που εξειδίκευε το ΔΕΠΠΣ. Ως πρώτος από τους άξονες του ΑΠΣ οριζόταν ο εγγραμματισμός, χωρίς να γίνεται κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε επιθυμητά επίπεδα γλωσσομάθειας. Ο άξονας αυτός πλαισιωνόταν με αναφορές σε πολυγλωσσία (περιοριστικά νοούμενη ως ικανότητα χρήσης της αγγλικής) και πολυπολιτισμικότητα. Γινόταν ακόμη λόγος για διαθεματική διδασκαλία μέσω συνθετικών εργασιών μέσω των οποίων επιχειρούνταν να τεκμηριωθεί κάποια χρησιμότητα του μαθήματος για τους μαθητές και τις μαθήτριες που είχαν ήδη κατακτήσει το επιθυμητό γλωσσικό επίπεδο. Το ΑΠΣ περιείχε ακόμη οδηγίες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι οποίες συμβιβάζονταν δύσκολα με την επιβολή ενιαίου βιβλίου σε όλα τα σχολεία της χώρας, αλλά και οδηγίες για αξιολόγηση μέσω ατομικών φακέλων μαθητή (portfolios), σχεδίων εργασίας (projects), προφορικών δραστηριοτήτων, δραστηριοτήτων αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης, για την υλοποίηση των οποίων δεν υπάρχουν στοιχεία.

Αν και το ΑΠΣ του 2003 έκανε λόγο για διδασκαλία μόνο στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, το ίδιο έτος, η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας επεκτάθηκε και στη Γ' Δημοτικού (Alexiou & Mattheoudakis, 2013). Τα σχολικά εγχειρίδια για τη Γ' τάξη επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από έναν κατάλογο εγκεκριμένων βιβλίων (Alexiou & Mattheoudakis, 2013). Από το 2003, κάθε τάξη σε σχολεία άνω των 4/Θ διδασκόταν την αγγλική γλώσσα για τρεις διδακτικές ώρες εβδομαδιαία (Παρλαπάνη, 2017· Xanthou, 2015). Ακόμη, η αγγλική διδασκόταν στο ολοήμερο σχολείο, με τις Γ' και Δ' τάξεις να αποτελούν ένα τμήμα συνδιδασκαλίας, ενώ παρέχονταν οδηγίες για τη διδασκαλία σε κάθε διαφορετική περίπτωση κατανομής των τμημάτων (Χαλκιαδάκη, 2013).

Παρόλο που οι αλλαγές στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο προϋπέθεταν τροποποιήσεις στην ύλη και τα διδακτικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, ώστε να υπάρχει συνέχεια μεταξύ των δύο βαθμίδων και ομαλή μετάβαση των μαθητών και μαθητριών από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η ύλη και το διδακτικό υλικό παρέμειναν ίδια από το 1997 (Kostoulas, 2018). Αργότερα, το 2009, εκδόθηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία χρησιμοποιούνται έως σήμερα. Τα σχολικά εγχειρίδια της Δ' τάξης (Μπρατσόλη & Διαμαντίδου, 2009), της Ε' τάξης (Κολοβού & Κρανιώτου, 2009) και της Στ' τάξης (Εφραιμίδου κ.α., 2009),

που περιλαμβάνουν βιβλίο μαθητών και βιβλίο ασκήσεων και που είναι διαθέσιμα σε ψηφιακή μορφή στον ιστότοπο του Ψηφιακού Σχολείου (<http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/allcourses.jsp>), δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη συνοχή μεταξύ τους αλλά ούτε και με τους στόχους του ΔΕΠΠΣ (Kostoulas, 2018).

Στο πλαίσιο της εντατικοποίησης της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, το σχολικό έτος 2010-11, δημιουργήθηκε το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικών σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Ειδικότερα, η διδασκαλία της αγγλικής επεκτάθηκε πιλοτικά στις Α΄ και Β΄ τάξεις 800 σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) (Kostoulas, 2018). Σε αυτές τις σχολικές μονάδες, η αγγλική διδασκόταν σε δύο διδακτικές ώρες για τις Α΄ και Β΄ τάξεις και σε τέσσερις ώρες για τις λοιπές τάξεις (Kostoulas, 2018). Στη βάση αναφερόμενων θετικών αντιδράσεων από γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες (Dendrinos, 2013), και παρά το γεγονός ότι τα αναφερόμενα παιδαγωγικά οφέλη δεν κατέστη δυνατό να επαληθευτούν ανεξάρτητα (Kostoulas, 2015) το ΠΕΑΠ επεκτάθηκε σε ακόμη 161 σχολικές μονάδες κατά το επόμενο σχολικό έτος.

Ως σκοπός του ΠΕΑΠ αναφέρεται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες κατ' ισχυρισμό των επιστημονικά υπεύθυνων του προγράμματος διευκολύνονται μέσω της αγγλικής γλώσσας. Ανάλογοι ισχυρισμοί προβάλλονται για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του σεβασμού προς τον εαυτό και τους άλλους. Αν και το ΠΕΑΠ αναφέρεται αποκλειστικά στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, αναφέρεται, επίσης, πως συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς τις γλώσσες γενικά αλλά και τη μάθηση και την επίγνωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Dendrinos, 2013).

Είναι, επίσης, σημαντικό να σημειωθεί πως το ΠΕΑΠ, στοχεύοντας στην κατάκτηση του προ-A1 επιπέδου, εστιάζει θεωρητικά στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και μόνο λόγου. Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (CEFR), διακρίνονται έξι επίπεδα ταξινόμησης των γλωσσικών επιπέδων A1-C2. Στο Companion Volume (2020) εισάγεται το νέο επίπεδο προ-A1 (pre-A1), στο οποίο οι μαθητές καλούνται να μπορούν να κατανοήσουν απλές ερωτήσεις που αφορούν είτε τους ίδιους (όνομα, ηλικία), είτε τα συναισθήματά τους, είτε ερωτήσεις σχετικές με την καθημερινότητα (ημέρα, μήνας, ώρα), αλλά και να μεταδώσουν πληροφορίες χρησιμοποιώντας απλό λεξιλόγιο (Council of Europe, 2020). Παράλληλα, στο προ-A1 επίπεδο οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν απλές εντολές ('Stop',

‘Close the door’), μπορούν να αναγνωρίσουν νούμερα και μπορούν να καταλάβουν το νόημα ενός βίντεο.

Με βάση τις αρχές της διαδραστικής μάθησης και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της αξιοποίησης ποικίλων τεχνικών για την ενίσχυση των κινήτρων τους (Dendrinios, 2013). Το σύνολο των δραστηριοτήτων, συνοδευόμενο από διδακτικές οδηγίες, είναι διαθέσιμο στο αποθετήριο του ιστότοπου του ΠΕΑΠ (<http://rcel.enl.uoa.gr/peap/>), το οποίο επιπλέον περιέχει ποικίλες χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη γωνιά του εκπαιδευτικού και τη γωνιά του γονιού.

Το υλικό του ΠΕΑΠ σχεδιάστηκε με βάση τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών αυτής της ηλικίας και με βάση το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, μαθησιακά στυλ και προτιμήσεις, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο μαθητικός πληθυσμός διαφέρει ως προς τις ανάγκες και τις εμπειρίες. Επομένως, οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι κατάλληλες για το αναπτυξιακό και νοητικό στάδιο των μαθητών και μαθητριών και οργανωμένες σε θεματικές κατηγορίες που ελκύουν το ενδιαφέρον τους. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες χωρίζονται σε πέντε κύκλους, έναν εισαγωγικό, έναν για κάθε τρίμηνο και έναν με επιπρόσθετο υλικό (Dendrinios, 2013).

Θα πρέπει να σημειωθεί πως, αν και αρχικά το ΠΕΑΠ σχεδιάστηκε για τις Α΄ και Β΄ τάξεις, στη συνέχεια συμπεριέλαβε και την Γ΄ τάξη (Dendrinios, 2013). Τα βιβλία μαθητή και ασκήσεων «Magic Book 1 και 2 για την Γ΄ τάξη» περιλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες, κατάλληλες για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και σε συμφωνία με τις αρχές του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ της αγγλικής γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων αυτο-αξιολόγησης και συνθετικών εργασιών. Παράλληλα, περιέχουν διαπολιτισμικά στοιχεία, ενώ παρέχονται δραστηριότητες κατάλληλες για παιδιά με δυσλεξία (Dendrinios, 2013). Αρχικά, το Magic Book 2 προοριζόταν για μαθητές που διδάχθηκαν την αγγλική στις Α΄ και Β΄ τάξεις στα σχολεία ΕΑΕΠ, αλλά, από το σχολικό έτος 2018-19, μετατράπηκε σε βασικό σχολικό εγχειρίδιο για όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως (Υπουργική Απόφαση Φ.31/225128/Δ1/20-12- 2017).

Οι διαρκείς ανακατατάξεις του προγράμματος σπουδών και οι προσπάθειες εντατικοποίησης της διδασκαλίας φαίνεται πως δεν είχαν κάποιον ουσιαστικό

αντίκτυπο στην ποιότητα των σπουδών. Για παράδειγμα, οι Δενδρινού κ.α. (2013) καταγράφουν μια στάση απαξίωσης προς το μάθημα των αγγλικών του δημόσιου σχολείου, εύρημα που – ειρήσθω εν παρόδω – προξενεί εντύπωση όταν αντιπαραβάλλεται με τα θετικά σχόλια που καταγράφονται ειδικά για το ΠΕΑΠ (Dendrinos, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο, από το οποίο αναδύθηκε η ανάγκη για αλλαγές στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, σημαντική μεταρρύθμιση αποτέλεσε η εφαρμογή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις ξένες γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016) από το σχολικό έτος 2016-17 (Υπ. Απόφαση 141417/Δ2). Το ΕΠΣ-ΞΓ, αν και αυτοχαρακτηρίζεται ως «ενιαίο», αφορά στις τάξεις από Γ΄ Δημοτικού έως Γ΄ Γυμνασίου, δηλαδή επικαλύπτεται μερικώς με το ΠΕΑΠ, και αγνοεί τη λυκειακή βαθμίδα. Το πρόγραμμα αυτό, που καταρτίστηκε το 2010 (Παρλαπάνη, 2017), έξι δηλαδή χρόνια πριν την εφαρμογή του, μπορεί να θεωρηθεί πως επέτεινε τα προβλήματα αναντιστοιχίας ανάμεσα στην ύλη, τα εγχειρίδια και τις διδακτικές ώρες, ενώ δεν φαίνεται να αίρει τις αλληλεπικαλύψεις μεταξύ διαφορετικών τάξεων ή και εκπαιδευτικών βαθμίδων σε ό,τι αφορά στους στόχους και στο περιεχόμενο του μαθήματος. Παράλληλα, παρά τον παιδαγωγικό προβληματισμό ως προς τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ως στόχος αναφέρεται η προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών, ακόμη και Δημοτικού Σχολείου, για συμμετοχή στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠγ) (Υπ. Απόφαση 141417/Δ2).

Μολονότι δεν υπάρχουν δημοσιευμένα δεδομένα από τα οποία να προκύπτει κάποια ανάλυση αναγκών, το ΕΠΣ-ΞΓ καθορίζει αυθαίρετα τους δείκτες ή περιγραφητές της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών και μαθητριών, από το Α1 (στοιχειώδης γνώση) έως το Γ2 (άριστη γνώση) επίπεδο του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για τις γλώσσες. Παραγνωρίζοντας μάλιστα τα ειδικά χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν οι μαθητές και μαθήτριες (π.χ., διαφορετικές πρώτες γλώσσες, κοινωνιο-οικονομικό υπόβαθρο, ευκαιρίες και πόροι) ορίζεται ως στόχος κατά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το επίπεδο Β (Β1: «μέτρια γνώση» ή Β2: «καλή γνώση») (Υπ. Απόφαση 141417/Δ2). Ωστόσο, κατά παραχώρηση αναφέρεται πως οι μαθητές και οι μαθήτριες στην Στ΄ τάξη δεν αποκλείεται να βρίσκονται σε επίπεδο από Α2 (βασική γνώση) έως Β1 και στη Γ΄ Γυμνασίου από Β2 έως Γ1 (πολύ καλή γνώση) (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016).

Το σχολικό έτος 2017-2018 η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας επεκτάθηκε στις Α΄ και Β΄ τάξεις όλων των δημοτικών σχολείων άνω των 4/Θ. Η απόφαση αυτή υπήρξε προϊόν συμβιβασμού μεταξύ της πίεσης για εντατικοποίηση της διδασκαλίας των αγγλικών και των πρακτικών δυσχερειών που ανέκυψαν από την εφαρμογή του ΠΕΑΠ. Έτσι, η διδασκαλία των αγγλικών επεκτάθηκε γεωγραφικά στο σύνολο των σχολείων της επικράτειας, αλλά περιορίστηκε σε μία διδακτική ώρα εβδομαδιαία στις Α΄ και Β΄ Δημοτικού (αντί δύο), και τρεις ώρες την εβδομάδα στις υπόλοιπες τάξεις (αντί τεσσάρων) (Π. Δ. 79/2017). Ακόμη, από το ίδιο έτος, η αγγλική στο ολοήμερο σχολείο μετέπεσε σε διδακτικό αντικείμενο επιλογής (από υποχρεωτικό) (Π. Δ. 79/2017). Ωστόσο, το 2020, οι διδακτικές ώρες για τις Α΄ και Β΄ τάξεις αυξήθηκαν ξανά σε δύο (Νόμος 4692/2020).

Στα ολιγοθέσια, 1/Θ, 2/Θ και 3/Θ δημοτικά σχολεία, η διδασκαλία της αγγλικής παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, καθώς διδάσκεται για ένα τουλάχιστον διδακτικό ημίωρο σε όλες τις τάξεις και κατά μέγιστο για μία διδακτική ώρα στις Α΄ και Β΄ τάξεις και τρεις διδακτικές ώρες στις λοιπές τάξεις. Επισημαίνεται ότι η αγγλική γλώσσα διδάσκεται ταυτόχρονα με άλλα μαθήματα. Ωστόσο προτείνεται η αγγλική γλώσσα να διδάσκεται σε ομάδες μαθητών και μαθητριών που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και μαθητριών. Αν και προβλέπεται η ανάθεση άλλων διδακτικών αντικειμένων, όπως της Φυσικής Αγωγής, της Αισθητικής Αγωγής και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε δασκάλους, σε περίπτωση αδυναμίας στελέχωσης από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων για την αγγλική γλώσσα κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται. Μάλιστα, αν υφίσταται αδυναμία κάλυψης του προγράμματος από εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας, τότε το μάθημα παραλείπεται (Υπ. Απόφαση 83939/Δ1).

Με τις πρόσφατες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021) δεν περιλαμβάνεται νέο πρόγραμμα σπουδών για την αγγλική γλώσσα ή για τις ξένες γλώσσες γενικότερα παρά μόνο για το Λύκειο (ΙΕΠ, 2021α), καθώς θεωρείται πως εφαρμόζεται του ΕΠΣ-ΞΓ (Υπ. Απόφαση 152765/Δ2). Ωστόσο, στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του ΙΕΠ, μέσω της οποίας υλοποιούνται οι επιμορφώσεις για τα νέα προγράμματα, περιέχονται σενάρια για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας της αγγλικής, της γερμανικής, της γαλλικής, και της ιταλικής γλώσσας (ΙΕΠ, 2021β).

1.2 *Εισαγωγή Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο*

Το σχολικό έτος 2020-21 εισάγεται πιλοτικά η διδασκαλία της αγγλικής στο νηπιαγωγείο (Νόμος 4692/2020) με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Το επόμενο έτος χωρίς να έχει γίνει συστηματική και σε βάθος χρόνου (longitudinal) αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής το μάθημα επεκτάθηκε υποχρεωτικά σε όλα τα νηπιαγωγεία για δύο ώρες εβδομαδιαίως, ανεξάρτητα από τη δημογραφική τους σύνθεση. Αναφερόμενος σκοπός της διδασκαλίας της αγγλικής είναι να εμπλουτίσει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αναφορικά με τη γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσω της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της καλλιέργειας της ιδιότητας του ενεργού πολίτη (Υπ. Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021), οι οποίες θεωρείται πως καλλιεργούνται μέσω της διδασκαλίας ξένης γλώσσας. Και στην περίπτωση αυτή, όπως και παραπάνω, η ακριβής σύνδεση μεταξύ του περιοριστικού στόχου της διδασκαλίας ειδικά της αγγλικής γλώσσας και του γενικού στόχου της ανάπτυξης πολυγλωσσίας δεν εξειδικεύεται, όπως δεν φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη ο προβληματισμός σχετικά με την δυσανάλογη ισχύ της αγγλικής γλώσσας (Phillipson, 1992).

Η αντιφατικότητα της γλωσσικής πολιτικής αυτής είναι εμφανής στο σχεδιασμό της. Αν και αναφέρεται πως η διδασκαλία βασίζεται στην ενσωμάτωση της αγγλικής γλώσσας στο ΑΠΣ του νηπιαγωγείου, και όχι ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο (Alexiou et.al., 2021), ταυτόχρονα αυτή περιορίζεται χρονικά σε συγκεκριμένες ώρες της εβδομάδας, ενώ φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί θεωρούνται εκπαιδευτικά και γλωσσικά ανεπαρκείς να επιτύχουν τους διδακτικούς αυτούς στόχους χωρίς τη συνεργασία εξειδικευμένου εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας. Άλλο στοιχείο αντιφατικότητας είναι η αναφερόμενη επιδίωξη καλλιέργειας θετικής στάσης προς την πολυγλωσσία, με τον παραγκωνισμό, όμως, του γλωσσικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών, μαθητών και μαθητριών, και την αντικατάστασή του από την αγγλική γλώσσα.

Στο πρόγραμμα αποθαρρύνεται η αξιοποίηση έντυπου υλικού, πλην λογοτεχνικών βιβλίων, δεδομένου ότι η διδασκαλία εστιάζει στον προφορικό λόγο (ΑΠΘ & ΙΕΠ, 2022). Καθώς το επίκεντρο του ενδιαφέροντος είναι το νόημα παρά η μορφή της γλώσσας και δεδομένου ότι η αγγλική διδάσκεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο του προγράμματος του νηπιαγωγείου, η μάθηση της αγγλικής αποκτά ουσιαστικό

νόημα για τα νήπια (Alexiou et.al., 2021). Η έμφαση δίνεται στη βιωματική μάθηση και τις δημιουργικές δραστηριότητες (Υπ. Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021), ενώ η διαπολιτισμική διάσταση αναδεικνύει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της αγγλικής γλώσσας, που θεωρείται μορφή πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής επικοινωνίας (Alexiou et.al., 2021).

Για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και των νηπιαγωγών με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο υλοποιήθηκε μια προσχηματική επιμόρφωση 24 ωρών ασύγχρονης εκπαίδευσης μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας του ΙΕΠ (<https://elearning.iep.edu.gr/study/enrol/index.php?id=511>) (ΑΠΘ & ΙΕΠ, 2022). Μέσα από αυτήν γίνεται διάχυση αντιλήψεων σχετικά με την αξία της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, παρατίθενται συνοπτικές πληροφορίες αναφορικά με τη λειτουργία και τη φιλοσοφία του νηπιαγωγείου, και ακόμη – παρά τον ταχύρρυθμο χαρακτήρα του προγράμματος - αναφέρεται πως πραγματοποιείται ανάπτυξη κατάλληλης μεθοδολογίας σε συμφωνία με τα προγράμματα σπουδών και διαμορφώνεται συνεργατική κουλτούρα (Υπ. Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ακολουθεί παραδοσιακά μοντέλα μετάδοσης πληροφοριών, καθώς παρέχεται διδακτικό υλικό και προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας, ενώ οι ευκαιρίες για ανταλλαγή ιδεών με στόχο τον σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή δραστηριοτήτων γίνονται ασύγχρονα (Alexiou et.al., 2021). Έχοντας ξεκινήσει από τον Σεπτέμβριο του 2021, η υποχρεωτική επιμόρφωση (Υπ. Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021) είχε ήδη φθάσει στην 11^η περίοδο (ΑΠΘ & ΙΕΠ, 2022) κατά την περίοδο της συγγραφής της παρούσας μελέτης χωρίς να υπάρχουν δημοσιευμένα στοιχεία για τα αποτελέσματά της.

Όπως και κατά την αρχική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται σε νηπιαγωγείο για πρώτη φορά απλά παρακολουθούν το πρόγραμμα με στόχο την εξοικείωσή τους με αυτό, αλλά και την εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με τους/τις νέους/νέες εκπαιδευτικούς για δύο εβδομάδες. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν τη διδασκαλία αντλώντας από το διδακτικό υλικό και τα εκπαιδευτικά σενάρια που είναι διαθέσιμα στην εκπαιδευτική πύλη για την Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN) (<http://ean.auth.gr/>). Επιπλέον, η εκπαιδευτική πύλη EAN περιέχει γενικές πληροφορίες για το πρόγραμμα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικό υλικό, τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου (2003, 2014, 2021), τον σχεδιασμό και την εποπτεία του

προγράμματος, δημοσιεύσεις και ανακοινώσεις και τη γωνιά των γονέων. Το εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτίζεται συνεχώς και περιέχει εκπαιδευτικά σενάρια χωρισμένα σε θεματικές κατηγορίες, καθώς και συμπληρωματικό υλικό.

Για την τεκμηρίωση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του προγράμματος EAN οι φορείς που έχουν την ευθύνη της υλοποίησής του κάνουν λόγο για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας και των νηπιαγωγών (ΑΠΘ & ΙΕΠ, 2022) και αναφέρουν την υποχρέωση των νηπιαγωγών να παραμένουν στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Υπ. Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021). Εκτός από τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρεται πως συνεργάζονται και για τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού κλίματος, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων (Υπ. Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021). Ακόμη, τονίζεται πως δεδομένου ότι η ξένη γλώσσα στα νηπιαγωγεία δεν διδάσκεται, αλλά ενσωματώνεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με φυσικό, άτυπο τρόπο μάθησης, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να περιλαμβάνει επικοινωνιακές δραστηριότητες που είναι κατάλληλα διαμορφωμένες και σε πλαίσιο που μοιάζει με αυτό των πρακτικών του νηπιαγωγείου ή της καθημερινής ζωής των νηπίων (Alexiou, 2020).

Για την αξιολόγηση του προγράμματος EAN δεν υπάρχουν προς το παρόν επαρκή δεδομένα αξιολόγησης. Κάποια στοιχεία καταγράφονται από τις Alexiou et. al. (2021), μια μελέτη που αναφέρεται στο σχολικό έτος 2020-21, και λέγεται πως αξιοποίησε παρατήρηση, ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Εκεί παρατίθεται ο ισχυρισμός πως οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ποικίλα οφέλη, παρά το γεγονός ότι αρχικά εξέφρασαν δυσπιστία και αμφιβολίες. Καταγράφονται ακόμη απόψεις εκπαιδευτικών, συντονιστών αγγλικής γλώσσας και προσχολικής αγωγής, γονέων και προϊσταμένων νηπιαγωγείων, που χρησιμοποιούνται για να τεκμηριώσουν τον ισχυρισμό πως ενισχύθηκε η παρακίνηση των νηπίων για τη μάθηση της γλώσσας, αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική ευαισθησία και η πολυγλωσσική επίγνωση, ενώ τα νήπια με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο ανέπτυξαν θετική αυτοεικόνα με τη χρήση της πρώτης τους γλώσσας να συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία και στην επικοινωνία. Σε σχέση με το σχολικό κλίμα καταγράφεται η αξία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία αναφέρεται πως ενίσχυσε τους ρόλους τους και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

1.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (Υπ. Απόφαση 21072β/2003), σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων μέσω δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που σχετίζονται με τα διδακτικά αντικείμενα της γλώσσας, των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος και επιτρέπουν την εξοικείωση των νηπίων με την πληροφορική και τη δυνατότητα δημιουργίας και έκφρασής τους μέσω των εικαστικών, του θεάτρου, της μουσικής και της φυσικής αγωγής δίνοντας έμφαση στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα.

Το πρόγραμμα σπουδών του 2014, που επικαιροποίησε παρά αντικατέστησε αυτό του 2003, έδωσε έμφαση στη βιωματική και συνεργατική μάθηση, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των σχεδίων εργασίας, τη διαθεματική προσέγγιση και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Ως προς το περιεχόμενο οι αλλαγές που εισήχθησαν με το πρόγραμμα σπουδών του 2014, αφορούσαν στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των νηπίων, δηλαδή την επικοινωνία, την κριτική και δημιουργική σκέψη, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, την προσωπική ταυτότητα και αυτονομία, τη γονική εμπλοκή στη μάθηση των παιδιών τους, την ομαλή μετάβαση των νηπίων από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο. Ακολούθως στο δημοτικό οι αλλαγές αφορούσαν στην προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στην ενσωμάτωση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων στο πρόγραμμα ως μία από τις οκτώ μαθησιακές περιοχές. Οι οκτώ θεματικές περιοχές, οι οποίες συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι τέχνες, η φυσική αγωγή, οι φυσικές επιστήμες, οι κοινωνικές επιστήμες, οι ΤΠΕ και, όπως προαναφέρθηκε, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (ΙΕΠ, 2014).

Υπογραμμίζεται ότι η μάθηση στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να οργανώνεται μέσω μαθησιακών εμπειριών που έχουν νόημα για τα νήπια, αντλώντας από καταστάσεις της πραγματικής ζωής και αξιοποιώντας ρουτίνες της τάξης, με τη μορφή του ελεύθερου και οργανωμένου παιχνιδιού, της διερεύνησης, των σχεδίων εργασίας και των οργανωμένων δραστηριοτήτων που έχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (ΙΕΠ, 2014). Παρόμοιες κατευθυντήριες οδηγίες παρέχει και το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2021 ενσωματώνοντας τη μάθηση στα πλαίσια του παιχνιδιού, των διερευνήσεων, των καθημερινών και ευκαιριακών περιστάσεων, των υποστηρικτικών

δραστηριοτήτων, των ρουτινών της τάξης, του διαλείμματος και των μεταβάσεων μεταξύ των δραστηριοτήτων (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021).

Στις υποστηρικτικές δραστηριότητες εντάσσονται και τα εργαστήρια δεξιοτήτων (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021). Τα εργαστήρια δεξιοτήτων εισήχθησαν πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2020-21 (Νόμος 4692/2020), ενώ το 2021 δημοσιεύτηκε το αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών για όλες τις σχολικές μονάδες κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Για το νηπιαγωγείο, τα προγράμματα που καλύπτονται είναι σχετικά με τη διατροφή, την αυτομέριμνα και την οδική ασφάλεια, που ανήκουν στη θεματική ενότητα του «ευ ζην», την οικολογία και την παγκόσμια και τοπική φυσική κληρονομιά, στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «φροντίζω το περιβάλλον», τα ανθρώπινα δικαιώματα, που αποτελούν μέρος της θεματικής ενότητας «ενδιαφέρομαι και ενεργώ», και την εκπαιδευτική ρομποτική και STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), που ανήκουν στη θεματική ενότητα «δημιουργώ και καινοτομώ» (Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021). Τα προγράμματα καταγράφονται στον ειδικό φάκελο επιτευγμάτων της τάξης ή του τμήματος (Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021· Υπ. Απόφαση 114660/ΓΔ4/15- 09-2021), ενώ, παράλληλα, ο ατομικός φάκελος μαθητή για τα εργαστήρια δεξιοτήτων περιλαμβάνει την περιγραφική αξιολόγησή του σε κάθε θεματική ενότητα (Υπ. Απόφαση 114660/ΓΔ4/15- 09-2021).

Το νέο πρόγραμμα του 2021 σχεδιάστηκε με γνώμονα το σύγχρονο κοινωνικό και επιστημονικό πλαίσιο και με στόχο να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τονίζεται ότι δεν αντικαθιστά το προηγούμενο πρόγραμμα σπουδών, αλλά αποτελεί εξέλιξή του και λειτουργεί συμπληρωματικά, με απώτερο στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021). Έμφαση δίνεται στη διερευνητική, την παιγνιώδη και τη συνεργατική μάθηση, καθώς και στην ενταξιακή εκπαίδευση, μέσα της οποίας αποτελούν η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021). Σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού, βασική αρχή, που αντανakλά τον ολιστικό χαρακτήρα της μάθησης στο νηπιαγωγείο, είναι τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των νηπίων στον σωματικό, κοινωνικό-συναισθηματικό και γνωστικό τομέα να καθορίζουν τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται (Πεντέρη κ.ά., 2021).

Συγκρίνοντας τα δύο προγράμματα σπουδών, παρατηρείται ότι οι βασικές ικανότητες των νηπίων, που προωθούνταν από το πρόγραμμα σπουδών του 2014, επαναπροσδιορίστηκαν και επικαιροποιήθηκαν, αναδεικνύοντας τις ικανότητες του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες εδραιώνονται ευκολότερα, εφόσον αναπτύσσονται από την προσχολική ηλικία. Πλέον, οι βασικές ικανότητες περιλαμβάνονται σε μια εργαλειοθήκη, η οποία περιλαμβάνει εργαλεία που αλληλοσυνδέονται και λειτουργούν συμπληρωματικά με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Πιο αναλυτικά, τα εργαλεία αυτά είναι τα εργαλεία της σκέψης, στα οποία περιλαμβάνονται η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ικανότητα λήψης αποφάσεων (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021). Τα εργαλεία επιστήμης και τεχνολογίας περιλαμβάνουν την καινοτομία, την κατασκευαστική και σχεδιαστική ικανότητα και την υπολογιστική σκέψη (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021). Τα εργαλεία ζωής αφορούν στην ιδιότητα του πολίτη, στην προσωπική ενδυνάμωση, στην κοινωνική ευθύνη, στην προσαρμοστικότητα και στην ανθεκτικότητα, ενώ τα εργαλεία μάθησης σχετίζονται με την επικοινωνία τη συνεργασία και τη μεταγνώση (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021).

Ως προς το περιεχόμενο πλέον υπάρχουν τέσσερα θεματικά πεδία, τα οποία οργανώνονται σε θεματικές ενότητες. Το θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» απαρτίζεται από τις θεματικές ενότητες της Γλώσσας και των ΤΠΕ, το θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» συντίθεται από τις θεματικές ενότητες της προσωπικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και των κοινωνικών επιστημών, το πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» περιλαμβάνει τις φυσικές επιστήμες, την τεχνολογία κατασκευών και τα μαθηματικά, ενώ το πεδίο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Εκφραση» συνθέτουν οι ενότητες της κινητικής αγωγής και των τεχνών. Για κάθε θεματικό πεδίο, καταγράφονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που επιδιώκεται να αναπτυχθούν (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021). Παράλληλα, στο νέο πρόγραμμα γίνεται φανερός και ο ρόλος των νηπιαγωγών, οι οποίοι αποτελούν ενорχηστρωτές των μαθησιακών εμπειριών, ενώ ταυτόχρονα είναι ερευνητές, διαμεσολαβητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021). Επιπλέον, σε σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, πέρα από το φυσικό και κοινωνικό (ΙΕΠ, 2014), προστέθηκε και το ψηφιακό περιβάλλον αναδεικνύοντας την αξία των τεχνολογικών εργαλείων στη σύγχρονη εκπαίδευση (Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021).

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο εκσυγχρονίζεται και αναδιαμορφώνεται με σκοπό οι μαθητές να είναι ενεργά σκεπτόμενοι αυριανοί πολίτες, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Με βάση αυτό, είναι φανερό ότι και οι μέθοδοι διδασκαλίας δίνουν έμφαση στην πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και την καλλιέργεια υψηλών διανοητικών δεξιοτήτων. Επομένως, οι νέοι στόχοι που τίθενται για την εκπαίδευση χρειάζεται να βασιστούν σε μεθοδολογίες που συνάδουν με αυτούς.

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου όσο και τις απαιτήσεις του 21^{ου} αι. ως προς την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων χρειάζεται να επισημανθεί ότι η εφαρμογή της μεθόδου CLIL παρουσιάζεται ως ωφέλιμη για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Και αυτό γιατί η μεθοδολογία CLIL συνδυάζει τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με τη διδασκαλία του περιεχόμενου και η αμφίδρομη σχέση τους φαίνεται πως ενισχύει την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της κινητοποίησης των μαθητών και μαθητριών και της συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και μεταξύ των μαθητών και μαθητριών κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Επομένως, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της μεθόδου CLIL σχετικά με την διδασκαλία των Αγγλικών στην προσχολική εκπαίδευση φάνηκε ενδιαφέρουσα, διότι προάγει την ολόπλευρη μόρφωση των μαθητών και μαθητριών δίνοντας έμφαση τόσο στην γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη όσο και στην συναισθηματική, κοινωνική και ηθική τους διαπαιδαγώγηση.

2. Η Μέθοδος CLIL

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μέθοδος CLIL. Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα 2.1 παρουσιάζονται ποικίλοι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με την συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας. Στην ενότητα 2.2, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά της μεθόδου αλλά και στους άξονες που λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή της μεθόδου και στην ενότητα 2.3 παρατίθενται οι διάφοροι τύποι CLIL. Στην ενότητα 2.4 περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η συγκεκριμένη μεθοδολογία, και, τέλος, στην ενότητα 2.5 γίνεται αναφορά στα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της μεθόδου αλλά και στις δυσκολίες που εμφανίζονται.

2.1 Ορισμός CLIL

Η εφαρμογή της μεθόδου CLIL, η οποία μπορεί να μεταφραστεί ως Ενιαία ή Ολιστική ή Ενσωματωμένη Εφαρμογή Περιεχομένου και Γλώσσας, εμφανίστηκε στα μέσα του 1990 με σκοπό την ενθάρρυνση των Ευρωπαίων πολιτών να χρησιμοποιούν δύο ξένες γλώσσες (Council of Europe, 2007 όπ. αναφ. στο Hemmi & Banegas, 2021).

Όπως αναφέρεται στους Coyle et al., (2010), ενώ ο αρχικός στόχος αφορούσε την εκμάθηση περισσότερων γλωσσών, το CLIL έχει συνδεθεί με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας (Hemmi & Banegas, 2021). Σύμφωνα με το δίκτυο Eurydice (2006), κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, το ακρωνύμιο CLIL άρχισε να γίνεται ευρέως γνωστό και να εφαρμόζεται ως μια πρωτοποριακή μέθοδος σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας, έχοντας διπλό σκοπό, να αναπτυχθεί μια ευχέρεια σε ένα μη-γλωσσικό περιεχόμενο και ταυτόχρονα να αναπτυχθεί γλωσσική ευχέρεια στη γλώσσα στην οποία χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του περιεχομένου. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι το CLIL αποτελεί μια μέθοδο που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν χρόνο όχι μόνο στο πώς θα διδάξουν μια ξένη γλώσσα αλλά πώς μέσα από αυτήν την ξένη γλώσσα μπορούν να εστιάσουν και σε ένα άλλο σχολικό αντικείμενο, δίνοντας έτσι σημασία σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία (Eurydice, 2006).

Για τη μέθοδο CLIL έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί. Ο πιο διαδεδομένος ορισμός, σύμφωνα με τους Coyle, Hood, και Marsh (2001, σ.1, όπ. αναφ. στο Hemmi

& Banegas, 2021) ορίζει το CLIL ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση με διπλό σκοπό με βάση την οποία μια γλώσσα-στόχος χρησιμοποιείται για την εκμάθηση και τη διδασκαλία τόσο της ίδιας της γλώσσας όσο και του περιεχομένου με αποτέλεσμα να διδάσκεται ταυτόχρονα και η γλώσσα και το περιεχόμενο.

Οι ορισμοί ποικίλλουν ανάλογα με την έμφαση που δίνουν είτε στη διδασκαλία της γλώσσας είτε στη διδασκαλία του περιεχομένου.

Αρχικά, επισημαίνονται οι ορισμοί που δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο. Σύμφωνα με τους Ball, Jelly, και Clegg (2015, σ. 1, όπ. αναφ. στο Hemmi & Banegas, 2021), η μέθοδος CLIL σχετίζεται με όλες τις μορφές εκπαίδευσης, καθώς το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων διδάσκεται μέσω μια δεύτερης ή μέσω δύο γλωσσών ταυτόχρονα. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Morton και Llinares (2017, σ. 2, όπ. αναφ. στο Hemmi & Banegas, 2021), η μέθοδος CLIL φαίνεται ότι περιγράφει περισσότερο δίγλωσσα γλωσσικά περιεχόμενα, όπου ουσιαστικά δεν γίνεται ουσιώδης ενσωμάτωση γλώσσας και περιεχομένου, αφού το περιεχόμενο είναι αυτό που διδάσκεται μέσω μιας άλλης γλώσσας.

Εκτός, όμως, από τους ορισμούς που εστιάζουν στο περιεχόμενο που διδάσκεται μέσω της μεθόδου CLIL, υπάρχουν και οι ορισμοί που τονίζουν τον συνδυασμό του περιεχομένου και του γλωσσικού εισαγόμενου. Με βάση τον ορισμό των Genesee και Hamayan (2016, σ. 27, όπ. αναφ. στον Hemmi & Banegas, 2021), η διδασκαλία με την μέθοδο CLIL αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη σε μια επιπρόσθετη γλώσσα για την οποία χρησιμοποιείται αυθεντικό μη γλωσσικό περιεχόμενο από ένα άλλο αντικείμενο διδασκαλίας, το οποίο είναι το μέσο για τη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Ένας ακόμη ορισμός που δίνει έμφαση στην ενοποίηση περιεχομένου και γλώσσας είναι αυτός της Dalton-Puffer (2016, σ. 29, όπ. αναφ. στο Hemmi & Banegas, 2021). Σύμφωνα με αυτήν, για να εκπληρωθεί ο διπλός στόχος της εφαρμογής CLIL χρειάζεται να γίνουν ξεκάθαρες συνδέσεις ανάμεσα στη διδακτική μέθοδο που αρμόζει σε κάθε σχολικό αντικείμενο, όπως είναι τα Μαθηματικά, η Ιστορία, τα Οικονομικά, και στις μεθόδους που απαιτούνται για τη γλωσσική διδασκαλία. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γλωσσικής διδασκαλίας και στους υπεύθυνους των αντίστοιχων σχολικών αντικειμένων που πρόκειται να διδαχθούν σε μια γλώσσα-στόχο με βάση τη μέθοδο CLIL. Παρόλο που η συνεργασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, είναι γεγονός ότι χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να

αφιερώσουν χρόνο, κάτι που μπορεί να είναι δύσκολο να επιτευχθεί (Hemmi & Banegas, 2021).

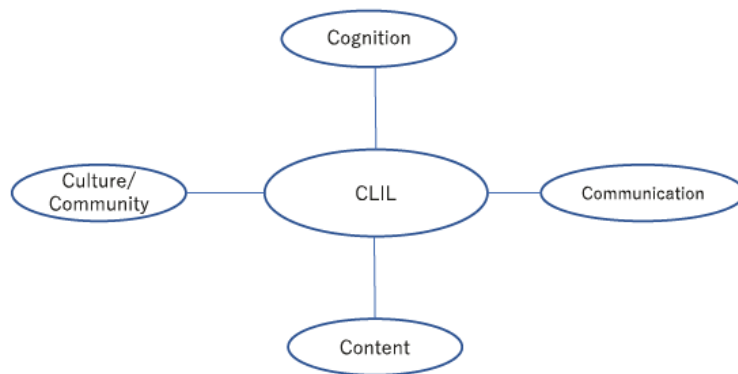
Τέλος, χρειάζεται να επισημανθεί ότι ορισμένες φορές το CLIL αναφέρεται ως όρος «ομπρέλα» μέσα στον οποίο εντάσσονται διάφορες στρατηγικές μάθησης αλλά και περιβάλλοντα ανάπτυξής του (Cenoz, et al., 2013). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Mehisto et al. (2008) στο CLIL συμπεριλαμβάνονται τα γλωσσικά ντους,¹ οι ανταλλαγές μαθητών και μαθητριών, τα τοπικά και διεθνή project, οι κατασκευαστικές CLIL. Από τη μια πλευρά, γίνεται φανερό ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από το περιεχόμενο, από την άλλη είναι δύσκολο να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας, καθώς το CLIL γίνεται τόσο ευρύ πλαίσιο χωρίς να φαίνεται η πρακτική χρησιμότητά του (Cenoz, et al., 2013).

Όπως γίνεται φανερό υπάρχει μια πληθώρα ορισμών για την μέθοδο CLIL. Το γεγονός αυτό, αναμφίβολα, καθιστά δύσκολη την κατανόηση του μεθοδολογικού πλαισίου και των θεωριών στις οποίες βασίζεται η μέθοδος. Για αυτό χρειάζεται να επισημανθούν τα χαρακτηριστικά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται η μέθοδος CLIL.

2.2 Χαρακτηριστικά CLIL

Με βάση τους ορισμούς που έχουν δοθεί για τη μέθοδο CLIL γίνεται φανερό ότι η διδασκαλία μέσω CLIL δεν αποσκοπεί μονομερώς στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας αλλά μια ξένη γλώσσα διδάσκεται μέσω του περιεχομένου συνδυαστικά με ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο. Ένα επιτυχημένο μάθημα CLIL βασίζεται στο πρόγραμμα των 4Cs (Coyle, 1999, όπ. αναφ. στο Barboráková, 2012). Τα 4C αναφέρονται στο περιεχόμενο (content), στον πολιτισμό/κοινότητα (culture/community), στην επικοινωνία (communication), και στη γνώση (cognition). Τα ακόλουθα χαρακτηριστικά φαίνονται και στην εικόνα 1.

¹ Ο όρος «γλωσσικά ντους» (language showers) σχετίζεται με την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά ηλικίας 6 έως 10 ετών και αφορά στον τρόπο διδασκαλίας που γίνεται μέσω τραγουδιών, παιχνιδιών, οπτικού υλικού, κινητικών δραστηριοτήτων και επαφής με πραγματικά αντικείμενα.



Εικόνα 1: The 4Cs of CLIL (Mehisto, et al. 2008, σ.31, όπ. αναφ. στο Hemmi & Banegas, 2021)

Ξεκινώντας από το περιεχόμενο, όπως αναφέρεται στην Barborάκονά, (2012), για να πετύχει η εφαρμογή του CLIL χρειάζεται να υπάρχει γνώση του αντίστοιχου περιεχομένου που παρουσιάζεται, ώστε να γίνεται κατανοητό. Παράλληλα, όπως τονίζουν οι Hemmi και Banegas (2021), σημασία δεν έχει απλά να θυμούνται οι μαθητές το περιεχόμενο αλλά να μπαίνουν στη διαδικασία να το κατανοήσουν βαθύτερα. Αναφορικά με το περιεχόμενο στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο, αυτό καθορίζεται από τον κάθε εκπαιδευτικό με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τις θεματικές που προβλέπεται να ασχοληθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες.

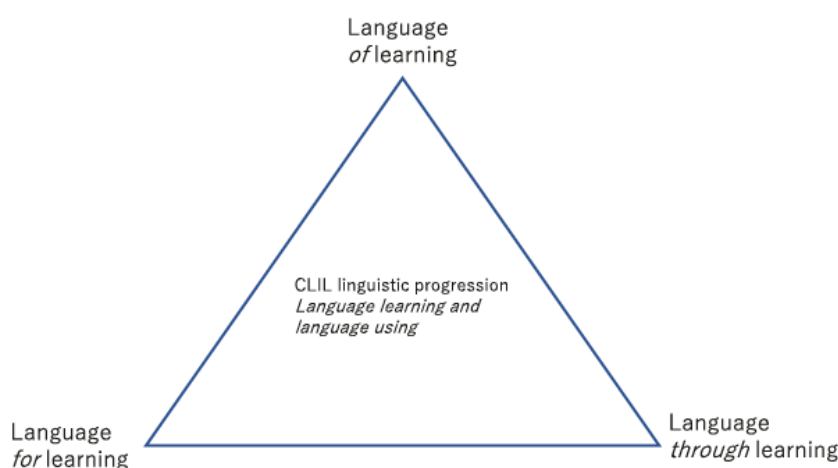
Μια άλλη σημαντική παράμετρος για το CLIL είναι ο πολιτισμός, δεδομένου ότι υπάρχει μια έκθεση σε διαφορετικές απόψεις και διαφορετικές προσεγγίσεις και με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η γνώση τόσο για τους άλλους όσο και για τον ίδιο μας τον εαυτό (Barborάκονά, 2012). Σύμφωνα με τους Coyle et al. (2014, σ. 41 όπ. αναφ. στο Hemmi & Banegas, 2021), η έννοια του πολιτισμού αφορά στις διαπολιτισμικές κατανοήσεις, ενώ η έννοια της κοινότητας αφορά στην ένταξη του ατόμου σε μια ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Το σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς δείχνει να ταυτίζει συγκεκριμένες γλώσσες με κοινωνικές ομάδες, ενώ αποτελεί δίαυλο για τη διάχυση πολιτιστικών στοιχείων μέσω του μαθήματος. Στο σχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου ως έννοια του πολιτισμού εννοούμε στοιχεία από τον πολιτισμό της ξένης γλώσσας που προωθούνται ή προβάλλονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως είναι οι ιστορίες, τα ήθη και τα έθιμα.

Η έννοια της επικοινωνίας αφορά στη χρήση της γλώσσας όσο γίνεται προσπάθεια εκμάθησής της (Barborάκονά, 2012). Στην έννοια της επικοινωνίας οι Hemmi και Banegas (2021) προσθέτουν την έννοια της σκαλωσιάς (scaffolding) που αποτελεί έναν τρόπο μέσω του οποίου οι μαθητές οδηγούνται από τον δάσκαλο στη γνώση. Όσον αφορά στην επικοινωνία των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο του

νηπιαγωγείου σημειώνεται ότι κατανοούν έννοιες, εντοπίζουν νοήματα, ενώ ωθούνται να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα μέσα από απλές καθημερινές εκφράσεις.

Τέλος, αναφορικά με τη γνώση χρειάζεται να επισημανθεί ότι στόχος του CLIL δεν είναι απλώς η μετάδοση πληροφοριών αλλά χρειάζεται να δίνεται βάση σε μια βαθύτερη κατανόηση τόσο της γλώσσας όσο και του περιεχομένου (Barborákoná, 2012). Για το λόγο αυτό γίνεται κατανοητό ότι η διδασκαλία της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο έχει διττό σκοπό, τον εμπλουτισμό και την καλύτερη κατανόηση των θεματικών και την κατάκτηση της ξένης γλώσσας.

Παράλληλα, μιλώντας για τα χαρακτηριστικά του CLIL ιδιαίτερη σημασία έχει να αποσαφηνιστεί πώς η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από το περιεχόμενο. Για αυτό και θα αναλυθεί το τρίπτυχο γλώσσα της μάθησης (language of learning), γλώσσα μέσω της μάθησης (language through learning), γλώσσα για την μάθηση (language for learning) όπως φαίνεται στην εικόνα 2.



Εικόνα 2: *The language triptych* (Coyle, et al. 2010, σ.36, όπ. αναφ. στο Hemmi & Banegas, 2021)

Σύμφωνα με τους Coyle et al. (2010, όπ. αναφ. στο Hemmi & Banegas, 2021), η γλώσσα της μάθησης σχετίζεται με το γλωσσικό εισαγόμενο που επιδιώκεται να διδαχθεί μέσω του επιλεγμένου περιεχομένου. Επιπλέον, η γλώσσα για τη μάθηση σχετίζεται με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται μεταξύ των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς και σχετίζεται με τις στρατηγικές που ακολουθούν οι ίδιοι οι μαθητές, ώστε να μπορέσουν να κατακτήσουν τη γνώση. Η γλώσσα μέσω της μάθησης χρησιμοποιείται στους διαλόγους ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίοι μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους καταφέρνουν να αναθεωρήσουν έννοιες και να κατακτήσουν τη γνώση.

Μέσα από αυτό το τρίπτυχο γίνεται φανερή η σημασία της χρήσης της γλώσσας για την επίτευξη των στόχων της προσέγγισης CLIL. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους τρεις άξονες της γλώσσας είναι απαραίτητη και αυτό διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο και στον σχεδιασμό των μαθημάτων CLIL (Hemmi & Banegas, 2021).

2.3 Μορφές CLIL

Οι μορφές μέσω των οποίων μπορεί να υλοποιηθεί η διδασκαλία που βασίζεται στη μέθοδο CLIL ποικίλλουν. Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι με βάση έρευνα του δικτύου Eurymdice που διεξήχθη το 2006, η κάθε χώρα χρησιμοποιεί διαφορετικά τη μέθοδο CLIL ανάλογα με την έμφαση που δίνεται είτε στο αντικείμενο που διδάσκεται είτε στη γλώσσα μέσω της οποίας διδάσκεται (Coyle, 2008). Σύμφωνα με τον Grin (2005, όπ. αναφ. στο Coyle, 2008), αναφέρονται 216 είδη CLIL, τα οποία ορίζονται σε διαφορετικές συνιστώσες, όπως είναι το γλωσσικό επίπεδο, η ηλικία εισαγωγής του CLIL, η διάρκεια του προγράμματος, η υποχρεωτική φύση του προγράμματος και η συχνότητα εφαρμογής του.

Υπάρχουν δύο ευρύτερες κατηγορίες για τα είδη του CLIL που αφορούν στο πού δίνεται μεγαλύτερη έμφαση, είτε στη γλωσσική ανάπτυξη είτε στο περιεχόμενο που διδάσκεται (Clegg, 2003, σ. 89, όπ. αναφ. στο Coyle, 2008). Για να γίνει δυνατό να προσδιοριστεί το είδος του CLIL που χρησιμοποιείται χρειάζεται να εντοπιστούν ορισμένα κριτήρια, και συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Clegg (2003, σ. 89, όπ. αναφ. στο Coyle, 2008) χρειάζονται 14 κριτήρια, στα οποία συμπεριλαμβάνονται οι στόχοι, ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα, η διδασκαλία του περιεχομένου.

Με βάση την έρευνα των Marsh & Maljers (2001, όπ. αναφ. στο Coyle, 2008), τα μοντέλα CLIL στην Ευρώπη μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το αν αναπτύσσονται σε μονόγλωσσο, δίγλωσσο ή πολύγλωσσο περιβάλλον, ενώ σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι διαδραματίζουν παράγοντες από το κοινωνικό περιβάλλον, όπως η ηλικία των μαθητών και μαθητριών, καθώς και η γλωσσική ικανότητα. Μέσα από αυτήν την έρευνα φαίνονται πέντε ευρύτερες κατηγορίες που καθορίζουν το είδος CLIL και αυτές είναι ο πολιτισμός, το περιβάλλον, η γλώσσα, το περιεχόμενο και η μάθηση (Marsh & Maljers, 2001, όπ. αναφ. στο Coyle, 2008).

Σημαντική είναι ακόμη η διάκριση μεταξύ «ισχυρών» και «ήπιων» μοντέλων CLIL (Ball et al., 2015). Συγκεκριμένα, εντοπίζονται τα «ισχυρά μοντέλα» (strong/hard models), στα οποία παρατηρείται ολική ή μερική εμβάθυνση στην γλώσσα-στόχο (target language), γλωσσικά μαθήματα με έμφαση στο περιεχόμενο αλλά και μαθήματα που αφορούν το περιεχόμενο που διδάσκεται. Τα «ήπια» προγράμματα (weak/soft models) εστιάζουν περισσότερο στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα, θέτοντας τον εμπλουτισμό γνώσεων ως δεύτερο στόχο (Ball et.al., 2015).

Άλλα μοντέλα που έχουν παρατηρηθεί με βάση τον Bentley (2009, όπ. αναφ. στο Griva & Kasvikis, 2014) διακρίνονται σε :

α) μοντέλα μερικής εμβάθυνσης που αφορούν σε ένα μέρος του προγράμματος σπουδών

β) μοντέλα που βασίζονται στο γνωστικό αντικείμενο και αφορούν περίπου σε 15 ώρες διδασκαλίας σε κάθε εξάμηνο

γ) μοντέλα που βασίζονται στη γλώσσα και διεξάγοντα μία φορά την εβδομάδα ως ένα 45λεπτο μάθημα

Επομένως, όπως γίνεται φανερό υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα που δίνουν έμφαση είτε στο περιεχόμενο, όπως είναι τα μοντέλα μερικής/ολικής εμβάθυνσης στα οποία διδάσκεται ένα γνωστικό αντικείμενο μέσω μιας ξένης γλώσσας, είτε στην γλώσσα, όπως είναι τα γλωσσικά ντους, όπου η έκθεση σε ένα γνωστικό αντικείμενο γίνεται για δύο ή τρεις φορές την εβδομάδα (Griva & Kasvikis, 2014).

2.4 Θεωρητικές αφετηρίες της μεθόδου CLIL

Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, η μέθοδος CLIL βασίζεται σε ποικίλες θεωρίες που αφορούν στην κατάκτηση της δεύτερης ξένης γλώσσας. Όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα (1) εντοπίζονται τέσσερις βασικές κατηγορίες θεωριών από τις οποίες αντλεί η θεωρητική τεκμηρίωση της μεθόδου CLIL. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας και θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η δεύτερη σχετίζεται με θεωρίες της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η

τρίτη σχετίζεται με εποικοδομιστικές θεωρίες και η τέταρτη σχετίζεται με γνωστικές θεωρήσεις.

Table 1. Theories for CLIL philosophy

CLIL philosophy emphasis	Associated theories and their statement count
Language educational theory-derived	SFL(22); genre theory(2); input hypothesis(5); second language acquisition theory(4); interaction approach(4); iceberg model(2); output hypothesis(2); monitor model(1); natural approach(2)
Bilingual theory-derived	Basic interpersonal communicative skills and cognitive academic language proficiency (BICS and CALP)(17); iceberg model(2); common underlying proficiency (CUP) theory(1)
Construction theory-derived	Social/cognitive constructivism(st)(12); didactic transposition(2); social-cultural theory(15); Vygotsky's zone of proximal development(1)
Cognition theory-derived	Cognitivist views/Bloom's revised taxonomy of thinking skills(2); cognitive load theory/cognitive psychology(2); cognitive psychology(2)

Εικόνα 3 Li et. al. (2020)

Μελετώντας πιο συγκεκριμένα τις θεωρίες που πλαισιώνουν τη μέθοδο CLIL τονίζεται ότι είναι η πιο εξελιγμένη μορφή επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας (communicative language approach), καθώς προσφέρεται η ευκαιρία στους μαθητές να επικοινωνήσουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, να ενταχθούν σε ένα πιο ενεργό πλαίσιο μάθησης και να έχουν περισσότερη έκθεση στην ξένη γλώσσα την οποία θέλουν να κατακτήσουν (Ioannou Georgiou, 2012). Η μέθοδος CLIL διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μάθησης σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της εργασιοκεντρικής προσέγγισης (task-based learning), καθώς η μάθηση σχετίζεται με αυθεντικό περιεχόμενο και οι μαθητές καλούνται να διεκπεραιώσουν παραγωγικές δραστηριότητες, όπως να κάνουν ένα πείραμα ή να κατασκευάσουν έναν χάρτη (Ioannou Georgiou, 2012). Συνδυάζοντας την εκμάθηση μια ξένης γλώσσας με την ταυτόχρονη ενίσχυση των ευρύτερων γνώσεων οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα και να αποκτήσουν ευχέρεια στη χρήση της (Ioannou Georgiou, 2012).

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία χρησιμοποιείται η μέθοδος CLIL χαρακτηρίζονται από την έμφαση που δίνεται στο γλωσσικό εισαγόμενο. Μιλώντας για το γλωσσικό εισαγόμενο απαραίτητη αναφορά χρειάζεται να γίνει στην υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου από τον Krashen (1985). Με βάση την υπόθεση του Krashen, η εκμάθηση μια ξένης γλώσσας γίνεται δυνατή μέσω της κατανόησης μηνυμάτων που λαμβάνουν οι μαθητές ή μέσω της παροχής του κατάλληλου γλωσσικού εισαγόμενου (Krashen, 1985). Ειδικότερα, η κατανόηση της γλώσσας γίνεται με την κατανόηση του συγκεκριμένου στο οποίο εντάσσεται, γεγονός που δείχνει ότι βασιζόμαστε και στις ευρύτερες γνώσεις που διαθέτουμε πέρα από τις γλωσσικές (Krashen, 1985). Όπως αναφέρεται στους Lightbown & Spada (2013), σύμφωνα με την υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου η κατάκτηση της ξένης γλώσσας προκύπτει από το άθροισμα

$i+1$, όπου i αντιστοιχεί στο επίπεδο γλώσσας που έχουμε ήδη κατακτήσει και όπου 1 αντιστοιχεί στη γλώσσα που βρίσκεται στο επόμενο επίπεδο από αυτό που βρισκόμαστε.

Εκτός, όμως, από το γλωσσικό εισαγόμενο, μέσα σε αυτό μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL, παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές για την παραγωγή γλώσσας (language output) (Mattheoudakis, 2019). Η Υπόθεση του γλωσσικού εξερχόμενου της Swain (1985), επισημαίνει ότι για να μπορέσουν οι μαθητές να αποφεύγουν λάθη, εκτός από τις δεξιότητες κατανόησης χρειάζεται να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν την γλώσσα έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι μεταγλωσσικές τους ικανότητες.

Απαραίτητες είναι και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών για την εκμάθηση της γλώσσας. Αυτό το χαρακτηριστικό της μεθόδου CLIL βασίζεται στις κοινωνικό-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με την κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978), η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών έχει θετική επίδραση στην εκμάθηση της γλώσσας, καθώς τους δίνεται μια ώθηση και βελτιώνονται τα επίπεδα της απόδοσής τους (Lightbown & Spada, 2013). Στη θεωρία αυτή γίνεται αναφορά σε ένα μεταφορικό μέρος, τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development), που αναφέρεται ουσιαστικά στο γεγονός ότι μέσω αλληλεπιδράσεων με τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές γίνεται πιο εύκολη η εκμάθηση συγκριτικά με το πώς θα μπορούσε να ανταποκριθεί ο κάθε μαθητής μεμονωμένα (Lightbown & Spada, 2013).

2.5 Οφέλη και Δυσκολίες

Η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών φαίνεται ότι παρουσιάζει ποικίλα οφέλη, γνωστικά, κοινωνικό-πολιτισμικά και ψυχικά. Όλα αυτά χρειάζεται να ληφθούν υπόψη προκειμένου να εδραιωθεί η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αρχικά, η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται από ευελιξία, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια (Mattheoudakis, 2019). Παράλληλα, η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια. Ωστόσο, δεδομένου ότι η μέθοδος

CLIL εστιάζει στην ενσωμάτωση γλωσσικών στοιχείων χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών που θα διδαχθούν αγγλικά με βάση τη μέθοδο CLIL.

Οι μαθητές που εκτίθενται στη διδασκαλία μέσω της μεθόδου CLIL κατακτούν τη γνώση μέσω ενός εκπαιδευτικού αντικειμένου, μέσω του περιεχομένου, και αυτό, σύμφωνα με τον Barborákονά (2012), αποτελεί βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου. Όπως αναφέρει και ο Pinner (2021), το περιεχόμενο αποτελεί το μέσο για να κατακτήσουν οι μαθητές την ξένη γλώσσα, ενώ παράλληλα είναι και το μέσο για να επικοινωνήσουν εκπληρώνοντας έναν επικοινωνιακό στόχο. Θέτοντας ένα επικοινωνιακό πλαίσιο η γλώσσα δε διδάσκεται με στείο τρόπο αλλά δίνονται στους μαθητές αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας, στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζεται ως αυθεντικότητα του στόχου (Pinner, 2021). Δεδομένου ότι υπάρχει ένα επικοινωνιακό πλαίσιο είναι αναμενόμενο οι μαθητές να μην είναι απλά παθητικοί δέκτες μάθησης αλλά να έχουν πιο ενεργό ρόλο. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν ποικίλες ερμηνείες και νοήματα και να τα μοιραστούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τη γλώσσα - στόχο (Dalton-Puffer, 2007, όπ. αναφ. στο Pinner, 2021).

Εκτός, όμως, από το αυθεντικό περιεχόμενο είναι σημαντικό να υπάρχει και αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό (Banegas, 2013, όπ. αναφ. στο Pinner, 2021). Μιλώντας για αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με τον Morrow (2013, σ.13 όπ. αναφ. στο Pinner, 2021), δεν εννοείται υλικό που στοχεύει αποκλειστικά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Πρόκειται περισσότερο για αυθεντικό υλικό που απευθύνεται σε ένα κοινό και στοχεύει στην παραγωγή ενός επικοινωνιακού μηνύματος. Βέβαια για την παραγωγή αυθεντικού εκπαιδευτικού υλικού είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικού, ώστε να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους

Δεδομένου ότι η διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL δίνει την ευκαιρία για την ανάπτυξη ενός επικοινωνιακού πλαισίου, δημιουργεί μεγαλύτερο κίνητρο για τους μαθητές να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως αναφέρεται στον Pinner (2021), πρώτος ο Widdowson, υπέρμαχος της επικοινωνιακής μεθόδου, υπέθεσε ότι δημιουργείται μεγαλύτερο κίνητρο στους μαθητές. Συγκεκριμένα, υποστήριζε ότι συνδυάζοντας ένα εκπαιδευτικό αντικείμενο με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της ξένης γλώσσας (Pinner, 2021). Επομένως, γίνεται φανερό ότι η αυθεντικότητα ενισχύει το κίνητρο στους μαθητές,

καθώς τους δίνει την αίσθηση ότι μπορούν ως αυτόνομα όντα να εκφραστούν και να εκπληρώσουν έναν στόχο όσο καλύτερα πιστεύουν ότι μπορούν (Pinner, 2021).

Εκτός, όμως από την ενίσχυση της επικοινωνίας και των κινήτρων, η μέθοδος CLIL φαίνεται πως έχει θετική επίδραση και στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών διευρύνοντας τους ορίζοντές τους και βοηθώντας τους να αναπτύξουν τις ανώτερες δεξιότητες σκέψης. Οι μαθητές παρακινούνται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τη γλώσσα – στόχο με σκοπό να ερμηνεύσουν έννοιες και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα γεγονόσ που έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσουν τις ανώτερες δεξιότητες σκέψης δεξιότητες που αφορούν στη σύγκριση πληροφοριών, την αξιολόγηση και τη σύνθεση, αναπτύσσοντας παράλληλα την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (CALP – Cognitive Academic Language Proficiency) (Mattheoudakis, 2019). Στόχος της διδασκαλίας δεν αποτελεί η απλή απομνημόνευση ή η κατανόηση των πληροφοριών αλλά και η ανάλυσή τους από τους ίδιους τους μαθητές και η εφαρμογή τους σε ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο (Mattheoudakis, 2019).

Παράλληλα, γίνεται φανερό ότι η κατάκτηση του λεξιλογίου είναι από τα μεγαλύτερα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές. Όπως αναφέρεται στους Mattheoudakis (2019), η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου στην ξένη γλώσσα αποτελεί τρόπο έκθεσης των μαθητών στο σχετικό λεξιλόγιο όχι ως μεμονωμένες λέξεις αλλά ως γλωσσικές εκφράσεις (chunks) και ιδιωματισμούς. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές αποκτούν μεγάλη ευχέρεια στη χρήση της ξένης γλώσσας, ενώ, όπως έχει αποδειχθεί από ποικίλες έρευνες οι μέτριοι μαθητές αναπτύσσουν τις γνωστικές τους ικανότητες πιο εύκολα σε ένα περιβάλλον όπου εφαρμόζεται η μέθοδος CLIL (Mattheoudakis, 2019). Όπως τονίζει η Harrop (2012), τονίζει ότι μέσω της μεθόδου CLIL όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν βαθύτερα το περιεχόμενο και να βελτιώσουν την απόδοσή τους με την απαραίτητη ενίσχυση και παρότρυνση να δίνεται από την πλευρά του διδάσκοντος.

Τέλος, αξίζει να επισημανθούν τα πολιτισμικά και κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της μεθόδου CLIL. Αρχικά, με την εφαρμογή της μεθόδου αυτής προωθείται η πολυγλωσσία, μια πτυχή ιδιαίτερα σημαντική για τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς η γνώση ξένων γλωσσών πέρα από τη μητρική αποτελεί βασικό στοιχείο για τους μαθητές ως ευρωπαίους πολίτες (Mattheoudakis, 2019). Όπως αναφέρεται στη Harrop (2012), η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού ήθους είναι βασικό στοιχείο μια τάξης CLIL, καθώς οι μαθητές και οι

μαθήτριες μπορούν να αλληλεπιδράσουν τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και έξω από αυτήν. Επομένως, οι μαθητές προετοιμάζονται να δραστηριοποιηθούν στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης έχοντας αναπτυγμένη γλωσσική ευχέρεια με σκοπό τόσο την ανάπτυξη, όχι μόνο για τους ίδιους, αλλά και για το κράτος στο οποίο ζουν (Harrop, 2012).

Από την άλλη πλευρά, για την εφαρμογή της μεθόδου CLIL μπορεί να υπάρχουν ορισμένοι προβληματισμοί και εμπόδια, τα οποία χρειάζεται να ληφθούν υπόψη.

Ένα βασικό ζήτημα στην εφαρμογή της μεθόδου CLIL αποτελεί η ανάγκη για κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά αλλά και για εξειδικευμένο προσωπικό (Eurydice, 2006). Τα προβλήματα, βέβαια, που μπορεί να προκύπτουν διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αλλά αρκετές χώρες φαίνεται να τονίζουν την έλλειψη ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να εφαρμόσει την συγκεκριμένη μέθοδο (Eurydice, 2006). Συγκεκριμένα, σε μερικές χώρες φαίνεται ότι χρειάζεται οι καθηγητές να είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας. Αναμφίβολα, τόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και τα απαραίτητα εκπαιδευτικά υλικά απαιτούν την κατάλληλη χρηματοδότηση, γεγονός που αποτελεί ένα ακόμη εμπόδιο στην εφαρμογή της μεθόδου CLIL (Eurydice, 2006). Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι προσπάθεια χρειάζεται να γίνει και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν σύγχρονα και κατάλληλα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών εκπαιδευτικά υλικά.

Παράλληλα, όπως αναφέρεται στον Barborákonά (2012), ένα θέμα που προκύπτει για την εφαρμογή της μεθόδου CLIL σχετίζεται με το αν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει μέσω CLIL να έχει εξειδικευμένες γνώσεις ως προς το περιεχόμενο το οποίο διδάσκει. Όπως φαίνεται, ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να είναι ειδήμων του περιεχομένου, ενώ έτσι δίνεται και η ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να διδάξουν στον καθηγητή τους και ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να μάθει μαζί με τους μαθητές του (Barborákonά, 2012).

Εκτός, όμως, από τις εξειδικευμένες γνώσεις του εκπαιδευτικού τίθεται και το ζήτημα της έμφασης που εκείνος δίνει είτε στο περιεχόμενο είτε στη γλώσσα. Όπως αναφέρεται στους Villabona & Cenoz (2022), το πρόβλημα που εντοπίζεται αφορά κυρίως στην έμφαση που δίνεται στο περιεχόμενο από εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με το αντικείμενο διδασκαλίας. Αντίθετα, το φαινόμενο να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη γλώσσα δεν είναι τόσο συχνό. Η ισορροπία στη διδασκαλία

της γλώσσας και του περιεχομένου κρίνεται απαραίτητη, ώστε να επιτυγχάνεται ο διπλός στόχος της μεθόδου CLIL.

Επιπροσθέτως, ένα άλλο εμπόδιο στην εφαρμογή της μεθόδου CLIL φαίνεται ότι είναι η νομοθεσία που ισχύει στην κάθε χώρα. Υπάρχουν μερικές χώρες, όπως η Λιθουανία ή η Ολλανδία όπου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δίνεται έμφαση στη διδασκαλία μιας γλώσσας, ενώ η διδασκαλία οποιασδήποτε άλλης θεωρείται παράνομη (Eurydice, 2006). Συνολικά, φαίνεται ότι τα εμπόδια που παρουσιάζονται σχετικά με τη μέθοδο CLIL διαφέρουν από χώρα σε χώρα και σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο που τίθεται σε αυτές (Eurydice, 2006).

Συνολικά, παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά και το θεωρητικό πλαίσιο της μεθόδου CLIL φαίνεται ότι η εφαρμογή της στη διδασκαλία των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο προσφέρει τη δυνατότητα για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Όπως προκύπτει από τη μελέτη των πλεονεκτημάτων οι μαθητές στο νηπιαγωγείο θα έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν στην ξένη γλώσσα με θεματικές που ήδη γνωρίζουν στη μητρική τους και να συνδυάσουν νοήματα από τη μητρική τους με εκείνα στην ξένη γλώσσα. Η μέθοδος CLIL παρουσιάζεται κατάλληλη για αυτήν την ηλικία, διότι ενισχύει τη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται η θετική στάση των μαθητών στην ξένη γλώσσα.

3. Προηγούμενες Έρευνες για την Εφαρμογή της Μεθόδου CLIL

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται επισκόπηση ερευνών που έχουν διεξαχθεί χρησιμοποιώντας τη μέθοδο CLIL στη διδασκαλία των Αγγλικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και σε έρευνες που σχετίζονται με τη διδασκαλία των αγγλικών στην προσχολική εκπαίδευση. Οι έρευνες που εφαρμόστηκαν σε προσχολικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης επιλέχθηκαν, διότι είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας, αλλά και οι δραστηριότητες που είναι περισσότερο κατάλληλες για εκείνα. Οι έρευνες έχουν ομαδοποιηθεί ανάλογα με τις θεματικές αλλά και τα αποτελέσματά τους, ενώ σημειώνεται ότι μπορεί να χρησιμοποιούν διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία και διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Κριτήριο για την επιλογή των ακόλουθων ερευνών αποτέλεσαν τα παιδαγωγικά, κυρίως, αποτελέσματα και, συγκεκριμένα, αποτελέσματα που αφορούν στον τρόπο που ανταποκρίνονται οι μαθητές κατά τη διδασκαλία μέσω της μεθόδου CLIL αλλά και στα οφέλη της μεθόδου CLIL για το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, και, τέλος, στις δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου.

3.1 Εφαρμογή CLIL στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ξεκινώντας από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Georgoroulou-Theodosiou και Rangoussi (2015) σχετικά με τις υγιεινές συνήθειες που εφαρμόστηκε στο 20^ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης σε μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Για την έρευνα συνδυάστηκαν η διδασκαλία της Αγγλικής με την Πληροφορική και την Προσωπική, Κοινωνική και Υγειονομική Εκπαίδευση (PSHE), ενώ, σημειώνεται ότι στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν διαδικτυακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες, όπως το Edmodo και δημιουργήθηκε η συνεργατική ιστοσελίδα wiki 'CLIL TASTE'. Η έρευνα έδειξε ότι η κατανόηση περιεχομένου είναι η ίδια με ή χωρίς τη χρήση τεχνολογικών μέσων, όμως, η χρήση της τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας καθιστά τη μάθηση πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, καθώς ενισχύονται τα κίνητρά τους για μάθηση, βελτιώνεται η σχολική τους

επίδοση, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται οι τεχνολογικές δεξιότητές τους, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο (Georgopoulou-Theodosiou & Rangoussi, 2015).

Η έρευνα του Zarpounidis (2021), συνδυάζει τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με την εισαγωγή του σκακιού στο πρόγραμμα σπουδών του 3^{ου} Πειραματικού Σχολείου Ευόσμου και με τη χρήση τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία. Η έρευνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον δίνοντας έμφαση στην καινοτόμο εισαγωγή του σκακιού, παιχνιδιού που συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο γνωστικών δεξιοτήτων (προσοχή, συγκέντρωση και λογική σκέψη) όσο και δεξιοτήτων ζωής (υπομονή και πειθαρχία), όπως, επίσης, και στη σημασία της ένταξης τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία. Μέσω της έρευνας, στο ειδικό πλαίσιο του πειραματικού σχολείου, φαίνεται ότι η επίδοση των μαθητών και μαθητριών στην ξένη γλώσσα βελτιώνεται με την παράλληλη διδασκαλία του σκακιού μέσω της μεθόδου CLIL, ενώ η ταυτόχρονη χρήση της τεχνολογίας ενισχύει τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη διαδικασία της διδασκαλίας. Μέσω της έρευνας αυτής φαίνεται πως ο συνδυασμός γνωστικών αντικειμένων μπορεί να έχει ποικίλα οφέλη για τους μαθητές, οι οποίοι γίνονται καλύτεροι στην ξένη γλώσσα, και ταυτόχρονα βελτιώνονται οι τεχνολογικές δεξιότητές τους, ενώ μέσω της διδασκαλίας του σκακιού αναπτύσσονται ανώτερες λειτουργίες σκέψης αλλά και κοινωνικές δεξιότητες.

Επιπλέον, αναφορικά με τις γνωστικές δεξιότητες και τον αντίκτυπο που έχει η εισαγωγή της ξένης γλώσσας από μικρή ηλικία ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα της Efstathiadi (2014), η οποία διεξήχθη κατά την περίοδο 2010-2011 και 2011-2012, συγκρίνοντας δύο σχολεία, το 2^ο Δημοτικό Σχολείο που εισάγει την ξένη γλώσσα στη Γ' Δημοτικού κα το 3^ο Πειραματικό Σχολείο Ευόσμου που εισάγει την ξένη γλώσσα στη Α' Δημοτικού. Συνολικά, φάνηκε ότι η εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, καθώς οι μαθητές του Πειραματικού Σχολείου ανταποκρίθηκαν με περισσότερη ευκολία στις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, εισάγοντας την ξένη γλώσσα από μικρή ηλικία αναπτύσσονται οι συσχετίσεις των αντικειμένων και εννοιών που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές στη μητρική τους γλώσσα με τις νέες έννοιες στις οποίες εκτίθενται στη δεύτερη γλώσσα. Ταυτόχρονα αναπτύσσονται η επαγωγική σκέψη και η αναλυτική τους σκέψη μέσα από δραστηριότητες που ζητούν από τους μαθητές να βάλουν στη σειρά γεγονότα μια ιστορίας. Επομένως, φαίνεται ότι μέσω της εισαγωγής της ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία ενισχύονται οι γνωστικές δεξιότητες των μαθητών

οδηγώντας σε μια γρηγορότερη και πιο αποτελεσματική εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και μιας δεύτερης ή τρίτης ξένης γλώσσας (Efsthathiadi, 2014).

3.2. Εφαρμογές για τη διδασκαλία της αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία

Ενδιαφέρον παρουσιάζει έρευνα που αφορά στην προσχολική εκπαίδευση η οποία διεξήχθη από τις Griva & Sivropoulou (2009) με σκοπό τη διερεύνηση της φιλοσοφίας της ένταξης της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία, δεδομένου ότι εκείνη τη χρονική περίοδο δεν υπήρχε πρόβλεψη για την ένταξη της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τη θετική ανταπόκριση των μαθητών στην εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε αυτή την ηλικία, ενώ έκδηλος ήταν και ο ενθουσιασμός τους λόγω των πολυ-αισθητηριακών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν ειδικά σχεδιασμένων για την ηλικία αυτή. Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής σχετίζεται με τη συμπεριφορά του δασκάλου, ο οποίος κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών δημιουργούσε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό για τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν εκείνοι να επικοινωνήσουν στην ξένη γλώσσα και να εκφραστούν ελεύθερα. Από την πλευρά τους οι μαθητές και οι μαθήτριες φάνηκε να δείχνουν ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες, ενώ ο παιγνιώδης τρόπος παρουσίασης του γλωσσικού εισαγόμενου, όπως μέσω παζλ και καρτών (flashcards), φάνηκε ότι είναι ο ιδανικός για την ηλικία τους κάνοντάς τους να εκφράζουν την ικανοποίησή τους. Παράλληλα, φάνηκε ότι παιχνίδια ρόλων έκαναν τους μαθητές να κινητοποιούνται, ενώ ακόμη και οι πιο ντροπαλοί μαθητές ένιωσαν πιο άνετα να εκφραστούν στην ξένη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, εντοπίστηκαν και ορισμένες δυσκολίες αναφορικά με την παραγωγή γλωσσικού εξαγόμενου από τους μαθητές γεγονός που αποδεικνύει ότι η κατανόηση σε αυτή την ηλικία είναι καλύτερη από την παραγωγή. Συνολικά, φάνηκε ότι το υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, ο παιγνιώδης τρόπος παρουσίασης του γλωσσικού εισαγόμενου και ο ενθουσιασμός των μαθητών είναι παράγοντες που βοηθούν τους μαθητές να έχουν θετική ανταπόκριση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, ενώ η αλληλεπίδραση και οι κινητικές δραστηριότητες φάνηκαν ότι έχουν, επίσης, θετικό αντίκτυπο. Παράλληλα, προτάθηκε από τους δασκάλους η χρήση δραστηριοτήτων μέσω υπολογιστή (computer-based activities) όπως και παιχνίδι με γαντοκούκλες (puppet show) (Griva & Sivropoulou, 2009).

Αναφορικά με τα οφέλη που αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνωστικών και κοινωνικών, οι έρευνες ποικίλλουν και τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά ως προς τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία και κατ' επέκταση στην προσχολική. Αρχικά, με βάση τους Zafrana et.al. (2000), τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, ενώ το κίνητρο φαίνεται να έχει ιδιαίτερο ρόλο εφόσον εκείνα βρίσκονται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Επίσης, από την έρευνά τους φαίνεται ότι οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες είναι απαραίτητες, για αυτό και η μέθοδος βασίστηκε σε εκείνη που είχε χρησιμοποιηθεί από την Montessori το 1907 στην Ρώμη, όταν όλα τα παιδιά μάθαιναν να γράφουν και να διαβάζουν κατά τη διάρκεια της τριετούς κρίσιμης περιόδου στο νηπιαγωγείο δουλεύονται με υλικά ειδικά σχεδιασμένα (Zafrana et.al., 2000).

Μια ακόμη έρευνα που προσθέτει στοιχεία για τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών είναι εκείνη της Alexiou (2015), με βάση την οποία αξιολογείται κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να θυμούνται λεξιλόγιο στο οποίο εκτίθενται μέσω της προβολής βίντεο και κινουμένων σχεδίων. Η ένταξη βίντεο στη διαδικασία της διδασκαλίας έχει αποδειχθεί ότι βοηθά τους μαθητές κάνοντας τη μάθηση διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει και στην κατάκτηση λεξιλογίου (Rhodes & Puhfahl, 2003). Η έρευνα βασίστηκε σε επεισόδια κινουμένων σχεδίων της σειράς *Peppa Pig* και φάνηκε ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας μπορούν να θυμούνται σχεδόν τις μισές λέξεις από κάθε επεισόδιο και από το σύνολο του λεξιλογίου φάνηκε ότι μπορούν να θυμούνται το 1/3 μόνο παρακολουθώντας το κάθε επεισόδιο (Alexiou, 2015). Με βάση αυτό θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να θυμούνται ακόμη περισσότερες λέξεις εάν αυτές είχαν ενταχθεί και σε κάποιο ακόμη συγκεκριμένο, σε κάποιες δραστηριότητες που θα βοηθούσαν στην περαιτέρω κατάκτηση του λεξιλογίου (Alexiou, 2015).

Παράλληλα, η πιλοτική εφαρμογή της Αγγλικής Γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο έδωσε απαντήσεις σε νέα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι μαθητές αναπτύσσουν όχι μόνο γνωστικές δεξιότητες, αλλά κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν την αξία της συνεργασίας και εντάσσονται σε ένα πολυ-πολιτισμικό πλαίσιο αναγνωρίζοντας την αξία τόσο της εθνικής τους ταυτότητας όσο και την αξία άλλων πολιτισμών (Alexiou et.al., 2021). Επιπροσθέτως, φαίνεται ότι στη συγκεκριμένη βαθμίδα δεν πρόκειται απλώς για διδασκαλία ξένης γλώσσας αλλά πρόκειται για μια πιο σύνθετη διαδικασία, καθώς η πρώτη επαφή των

μαθητών με την ξένη γλώσσα χρειάζεται να τους δημιουργήσει θετικά αισθήματα. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι για να ενισχυθεί η θετική ανταπόκριση των μαθητών απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών και των καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας (Alexiou et.al., 2021). Από την έρευνα αυτή ιδιαίτερα ενθαρρυντική ήταν και η στάση των γονέων, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν θετικά και τους άρεσε η έκθεση των παιδιών στην ξένη γλώσσα. Ένα σημαντικό ερώτημα που τέθηκε στην έρευνα αφορούσε στις δυσκολίες που υφίστανται αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής στην προσχολική εκπαίδευση, βασικές από τις οποίες φάνηκε να είναι η δημιουργία υλικού για τη διδασκαλία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό να κατανοήσουν βαθύτερα το πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης και να εναρμονιστούν με τους στόχους που έχουν τεθεί, καθώς φάνηκε απαραίτητο η παρουσίαση των θεμάτων στην αγγλική να έχει άμεση σύνδεση με το περιεχόμενο στο οποίο εκτίθενται οι μαθητές στη μητρική (Alexiou et.al., 2021).

Ο παρακάτω πίνακας αποτελεί μια συγκεντρωτική ένδειξη ότι η εφαρμογή της μεθόδου CLIL μέσω της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική, ενώ φαίνονται και οι προτεινόμενες δραστηριότητες και ο χρόνος έκθεσης των μαθητών και μαθητριών στην ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο τόσο σε χώρες του εξωτερικού όσο και στην Ελλάδα όπου υπάρχουν κάποια πρώτα στοιχεία από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Αυτό που φαίνεται να είναι κοινό σε όλες τις χώρες όπου εφαρμόζεται η μέθοδος CLIL στο νηπιαγωγείο είναι ότι οι νηπιαγωγοί συνεργάζονται με τους καθηγητές της αγγλικής, μια συνεργασία που κρίνεται απαραίτητη για την καλύτερη εξέλιξη του προγράμματος, με εξαίρεση την Κύπρο, όπου ο ίδιος ο νηπιαγωγός είναι εκείνος που διδάσκει και στο μάθημα των Αγγλικών (Alexiou, 2020). Επίσης, άλλο ένα κοινό σημείο μεταξύ των χωρών σχετίζεται με την ένταξη των Αγγλικών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ενώ οι δραστηριότητες που προτείνονται για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας είναι παιγνιώδεις, βασίζονται σε τραγούδια,

ιστορία, κινητικές δραστηριότητες και προτείνονται και οι ρουτίνες για την αρχή και το τέλος του μαθήματος (Alexiou, 2020).

Modes of implementation in Europe

Country	Onset age	Exposure	Methodology	Teacher	Results
Cyprus Compulsory	3-4 (since 2010)	30 mins, 2x/ week	Aural-oral approach; Free play, routines, songs, greetings & CLIL showers	Pre-primary teacher with a high level of English language proficiency	• Positive attitudes towards language learning • Multilingual awareness • Positive impact on cognitive abilities (Ioannou-Georgiou 2015)
Spain Compulsory	3 & 4 (as of 2007 but differs in each region)	age 3: 30 mins, 2x/ week age 4 & 5: 45 mins, 2x/ week	Routines, functional/ communicative tasks, songs, greetings	EFL teacher	Very positive views by the teachers regarding this experience esp. regarding motivational factors but certain conditions apply (Andúgar & Cortina-Peréz, 2018; Zhou et al., 2013)
Poland Compulsory	4 (in most parts)	30 mins, 2x/ week	Games, reading aloud, nursery rhymes, songs, etc.	Preschool teacher with EFL specialisation	The automatization of correct linguistic habits equips children with skills for their later FL educational success (Łockiewicz et al., 2018, p. 1)
Slovenia Not compulsory (Network Innovative Project 1998-2008)	3	35-45 mins, 1x or 2x/ week (depends on region)	CLIL showers; Everyday curricular activities	EFL teacher and in some cases preschool teachers with high level of language proficiency	• Increased motivation • Sense of pluralism • Intercultural awareness • Socialization (Brumen, et al., 2017)
Iceland Not compulsory	2-6	20 mins, 4x/ week	Themes parallel to curriculum, guided play, TPR. (Activities took place mainly outside the classroom.)	Co-teaching: English teacher and presence of preschool teacher	• Positive attitudes • Increase of self-confidence • Sense of pride (Lefever, 2014)
Greece Not compulsory (1year pilot project supervised by School of English, Aristotle University of Thessaloniki)	4-5	30 mins, 2x/ week	Integration of English through free play activities, circle time, puppet, cartoons, story telling, arts, songs, drama, role play, routines.	EFL teacher in cooperation with preschool teacher	• Language gains with children were exposed to 9 topic areas, ~400 words and phrases • Affective gains with highly motivated children, very positive parents and educators (Kaiktsi & Alexiou, 2017)

Εικόνα 3. Alexiou (2020)

4. Μεθοδολογία Έρευνας

Στο παρόν μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη βασισμένη στη μέθοδο CLIL σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Στο υποκεφάλαιο 4.1 αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και στο υποκεφάλαιο 4.2 παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία βασίστηκε η έρευνα. Στο υποκεφάλαιο 4.3 τεκμηριώνεται η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε. Στο υποκεφάλαιο 4.4 παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ενώ στο υποκεφάλαιο 4.5 παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες και γίνεται αναφορά στο μαθησιακό προφίλ τους. Τέλος, στο υποκεφάλαιο 4.6 αναφέρονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων.

4.1 Σκοπός της Έρευνας

Στόχο της παρούσα έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της υλοποίησης της μεθόδου CLIL στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, διερευνάται αν και σε ποιο βαθμό η εφαρμογή της μεθοδολογίας CLIL μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη (γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά) για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επιπροσθέτως, διερευνάται η ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών στην διδασκαλία μέσω της μεθόδου CLIL, ενώ επιχειρείται να διερευνηθούν και πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του μοντέλου. Δεδομένου ότι το σχολικό έτος 2021-2022 αποτέλεσε την πρώτη χρονιά εφαρμογής της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση κρίθηκε απαραίτητο να σχεδιαστεί εκπαιδευτικό υλικό και να χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα διαθέσιμο ψηφιακό υλικό.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αποτέλεσαν έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές κατά την υλοποίηση της μεθόδου CLIL στο νηπιαγωγείο;

2. Ποια είναι τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου;
3. Ποιες είναι οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου;

4.3 Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε διδακτική παρέμβαση στο μάθημα των Αγγλικών σε τάξη νηπίων - προνηπίων που διήρκησε τρεις περίπου εβδομάδες και αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους. Η επιλογή των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων δεν έγινε τυχαία. Με βάση τον Creswell (2014), η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε ανοιχτά ερωτήματα, των οποίων η διερεύνηση και η αξιολόγηση βασίζεται στην παρατήρηση και δεν προκύπτει από απλά αριθμητικά αποτελέσματα. Αναλύονται οι συμπεριφορές και οι στάσεις των ατόμων που διερευνώνται, ενώ ο ερευνητής είναι εκείνος ο οποίος έχει τη δυνατότητα να συλλέγει τα δεδομένα, να κρατά ημερολόγιο, ώστε να ξέρει τι μπορεί να αλλάξει ή να τροποποιηθεί, και, τέλος, είναι εκείνος που θα αναλύσει τα δεδομένα και που αξιολογεί και το ευρύτερο πλαίσιο της έρευνας (Creswell, 2014). Επομένως, φαίνεται ότι για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων τα ποιοτικά μέσα ήταν τα πιο κατάλληλα.

4.4 Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Υλικού

Για την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν επτά διδασκαλίες που είχαν σχεδιαστεί με βάση τη μεθοδολογία CLIL στην προσχολική εκπαίδευση. Οι διδασκαλίες αφορούσαν στη θεματική της διατροφής και, ειδικότερα, στην υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών. Η διδασκαλία μέσω θεματικών ενοτήτων φαίνεται ότι είναι κατάλληλη για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας, καθώς τους βοηθά να κάνουν συσχετίσεις ανάμεσα σε έννοιες και να μπορούν να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο στο οποίο εκτίθενται (Ellison, 2015). Για τη διεξαγωγή των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε ποικιλία υλικών διδασκαλίας, ώστε να προσαρμοστεί ο σχεδιασμός στις σύγχρονες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν τραγούδια και βίντεο από το YouTube, ιστορίες και καρτούν σε μορφή βίντεο,

παιχνίδια (realia) φρούτων, λίστες σουπερμάρκετ και εικόνες για τη διατροφική πυραμίδα.

Πιο συγκεκριμένα, οι διδασκαλίες σχεδιάστηκαν με στόχο την εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με λεξιλόγιο που αφορούσε στα φρούτα και στα λαχανικά, ενώ ευρύτερος στόχος ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να αντιληφθούν υγιεινές και μη υγιεινές συνήθειες με σκοπό να τις εντάξουν στην καθημερινότητά τους. Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής δεν είναι τυχαία αλλά συνάδει με το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου και τις θεματικές του αναλυτικού προγράμματος. Ειδικότερα, συνδέεται με το πεδίο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» και τη θεματική υποενότητά του «Φυσική κατάσταση και υγεία» (Πεντέρη κ.α., 2021). Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αντιληφθούν ποιες τροφές είναι υγιεινές και ποιες όχι, να ξεχωρίσουν τα φρούτα από τα λαχανικά και να θυμηθούν την αξία της τροφικής πυραμίδας. Στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η κατασκευή αφίσας και τροφικής πυραμίδας, στόχευε στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους και στην ενασχόλησή τους με τις τέχνες.

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι με την εφαρμογή μιας ήπιας μορφής μοντέλου CLIL δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτυχθούν γλωσσικά στην ξένη γλώσσα. Ο θεματικός άξονας αποτελεί το έναυσμα για την εμβάθυνση σε σχετικό λεξιλόγιο και την εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων με στόχο την ολιστική καλλιέργεια των μαθητών και μαθητριών.

Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν και το υλικό που επιλέχθηκε διακατέχουν, παράλληλα, και άλλα πεδία του αναλυτικού προγράμματος. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες και ειδικότερα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να οπτικοποιήσουν τη γνώση και να εξασκηθούν στις δεξιότητες κατανόησης. Η χρήση βίντεο, καρτών και ψηφιακών ιστοριών στόχευε στην ενίσχυση της παρατήρησης και στην ανάπτυξη των ακουστικών δεξιοτήτων πέραν της πρόκλησης του ενδιαφέροντος των παιδιών. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπως τονίζεται και στο πρόγραμμα σπουδών, είναι χρήσιμη, διότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι νέες τεχνολογίες είναι τα μέσα για την κατανόηση και την δημιουργική παρουσίαση των πληροφοριών.

Η εισαγωγή λεξιλογίου σχεδιάστηκε μέσω της προβολής καρτών και της χρήσης εικόνων, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν τα γεγονότα της ιστορίας στη σειρά και να τα σχολιάσουν αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό τις

επικοινωνιακές δεξιότητες. Παράλληλα, με το παιχνίδι ρόλων δημιουργείται η ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να επικοινωνήσουν στην ξένη γλώσσα και να δημιουργήσουν διαλόγους που βασίζονται σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Οι δραστηριότητες εναρμονίζονται με στόχους από τη θεματική ενότητα της πολυγλωσσικής επικοινωνίας του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου σύμφωνα με την οποία οι μαθητές χρειάζεται να ενθαρρύνονται να επικοινωνούν είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά σε μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες.

Επιπλέον, στο θεματικό πεδίο «Παιδί και επικοινωνία» (Πεντέρη κ.α., 2021) τονίζεται ότι η χρήση τραγουδιών με ταυτόχρονη μίμηση των κινήσεων συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Επίσης, η αναπαράσταση των κινήσεων δημιουργεί ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα και, ενδεχομένως, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη το θεματικό πεδίο «Παιδί, εαυτός και κοινωνία» (Πεντέρη κ.α., 2021) προωθήθηκαν οι δραστηριότητες είτε κατά ζεύγη είτε σε ομάδες. Με τον τρόπο αυτό επιδιώχθηκε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντιληφθούν τους κανόνες που υπάρχουν, όταν εργάζονται ομαδικά, να συνειδητοποιήσουν την αξία της συνεργασίας και να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν και η ενθάρρυνση μεταξύ των μαθητών και μαθητριών και η κινητοποίησή τους, ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν όλοι στις δραστηριότητες.

Από το πεδίο «Παιδί και Θετικές επιστήμες» (Πεντέρη κ.α., 2021) δόθηκε έμφαση μόνο στην επιστήμη των μαθηματικών. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με την καταμέτρηση αντικειμένων. Με τον τρόπο αυτό στόχος ήταν η περαιτέρω εξάσκηση στο σχετικό λεξιλόγιο των αριθμητικών που είχαν ήδη διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα.

Ο ακόλουθος πίνακας (Πίνακας 1) παρουσιάζει τους επιμέρους διδακτικούς στόχους που εφαρμόστηκαν σε κάθε διδασκαλία ξεχωριστά και παρατίθεται μια σύντομη περιγραφή της διδασκαλίας.

Πίνακας 1

Στόχοι

	Διδακτικοί στόχοι	Περιγραφή
1 ^ο μάθημα (1 διδ. ώρα) 09/05/2022	Οι μαθητές: • Να γνωρίσουν λεξιλόγιο φρούτων μέσω ιστορίας καρτούν. • Να βάλουν τα γεγονότα της ιστορίας στην σειρά. • Να μπορέσουν να αναπαραστήσουν το τραγούδι, να μιμηθούν κινήσεις και να τις συνδυάσουν με το εισαγόμενο λεξιλόγιο.	Οι μαθητές βλέπουν, αρχικά, εικόνες φρούτων και γίνεται μια πρώτη εισαγωγή του λεξιλογίου. Έπειτα, προβάλλεται μια σύντομη ιστορία καρτούν 'Fruit Day', τα γεγονότα της οποίας προσπαθούν οι μαθητές να τα βάλουν σε σειρά μετά από συζήτηση. Τέλος, ακούνε το τραγούδι 'Fruit Juice' που συνδυάζει συγκεκριμένα φρούτα με συγκεκριμένη κίνηση, το οποίο καλούνται να αναπαραστήσουν.
2ο μάθημα (1 διδ. ώρα) 11/05/2022	Οι μαθητές: • Να μπορέσουν να θυμηθούν τις κινήσεις του τραγουδιού του προηγούμενου μαθήματος. • Να μπορέσουν να δημιουργήσουν τους δικούς τους διαλόγους πηγαίνοντας στο σούπερ μάρκετ για να ψωνίσουν τα σωστά φρούτα της	Οι μαθητές ξαναθυμούνται τα φρούτα του τραγουδιού και τις κινήσεις με τις οποίες συνδυάζεται το καθένα. Έπειτα, χωρίζονται σε ζευγάρια της επιλογής τους και υποδύονται τους πελάτες σε ένα σούπερ μάρκετ. Αφού τοποθετηθούν τα φρούτα στην τάξη ορίζονται υπεύθυνοι για τα φρούτα

	λίστας τους στη σωστή ποσότητα.	εναλλάξ και έρχεται το κάθε ζευγάρι μαθητών και μαθητριών με τη λίστα τους για να αγοράσει τα σωστά φρούτα και στην ποσότητα που χρειάζεται.
3 ^ο μάθημα (1 διδ. ώρα) 16/05/2022	Οι μαθητές: • Να ξεχωρίσουν τα φρούτα από τα λαχανικά. • Να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο των λαχανικών. • Να αντιληφθούν την σημασία των φρούτων και των λαχανικών για τη διατροφή.	Στην αρχή του μαθήματος γίνεται η σύνδεση με το καρτούν, στο οποίο μπερδεύονταν κάποια ήρωες ανάμεσα σε κάποια φρούτα και λαχανικά. Επομένως, γίνεται μια διάκριση ανάμεσά τους με τη χρήση εικόνων για την εισαγωγή του αντίστοιχου λεξιλογίου. Έπειτα, οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, φρούτα και λαχανικά για να φτιάξουν δύο ξεχωριστές αφίσες. Μοιράζονται οι εικόνες από τα φρούτα και τα λαχανικά, υπενθυμίζεται το χρώμα από το κάθε φρούτο και λαχανικό για να κατασκευαστούν οι αφίσες.
4 ^ο μάθημα (1 διδ. ώρα) 18/05/2022	Οι μαθητές: • Να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία των φρούτων για τη διατροφή μας.	Στο μάθημα αυτό αναφέρεται ότι και τα φρούτα και τα λαχανικά είναι πηγή βιταμινών. Μέσα από την προβολή μια σύντομης ιστορίας οι

	• Να βιώσουν μια υγιεινή συνήθεια και να φτιάξουν τη δική τους φρουτοσαλάτα, ώστε να μπορέσουν να την εντάξουν στην καθημερινότητά τους.	μαθητές ακολουθούν το παράδειγμα του πρωταγωνιστή και φτιάχνουν τη δική τους φρουτοσαλάτα. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν μια υγιεινή συνήθεια και επιλέγουν οι ίδιοι το φρούτο που θέλουν.
5^ο μάθημα (1 διδ. ώρα) 23/05/2022	Οι μαθητές • Να μάθουν τον κύκλο της ζωής της πεταλούδας. • Να εξετάσουν τις υγιεινές και τις ανθυγιεινές τροφές. • Να μπορέσουν να εστιάσουν στο περιεχόμενο της ιστορίας μαθαίνοντας τις ημέρες.	Στην αρχή του μαθήματος, δείχνουμε στους μαθητές την εικόνα μιας κάμπιας και τους ρωτάμε αν γνωρίζουν πώς μπορεί να αλλάξει μορφή. Έπειτα, παροτρύνουμε τους μαθητές να παρακολουθήσουν την ιστορία της πεινασμένης κάμπιας ('The very hungry caterpillar' by Eric Carle). Αφού γίνει μια συζήτηση σχετικά με το τι τρώει κάθε μέρα η κάμπια και αν οι τροφές αυτές είναι υγιεινές ή όχι, δίνονται στους μαθητές καρτέλες με τις ημέρες, ώστε να σχηματιστεί η σύνδεση της ημέρας με το φαγητό της κάμπιας. Τέλος, παίζουμε ένα παιχνίδι μνήμης με λεξιλόγιο και εικόνες του

		παραμυθιού για καλύτερη εμπέδωση.
6 ^ο μάθημα (1 διδ. ώρα) 25/05/2022	Οι μαθητές • Να μπορέσουν να βάλουν σε σειρά τις ημέρες της εβδομάδας με την αντίστοιχη τροφή της κάμπιας. • Να κατασκευάσουν το σώμα της κάμπιας, ώστε να συνδυάσουν τη κάθε μέρα με το αντίστοιχο τρόφιμο.	Αρχικά, υπενθυμίζεται στους μαθητές ότι στο προηγούμενο μάθημα είδαμε την ιστορία της κάμπιας που έγινε πεταλούδα. Θυμίζουμε ότι κάθε μέρα της εβδομάδας η κάμπιας έτρωγε κάτι διαφορετικό και σε διαφορετικές ποσότητες υπενθυμίζοντας έτσι λεξιλόγιο, αριθμούς και χρώματα. Έπειτα, δείχνουμε στους μαθητές τους κύκλους που θα πρέπει να κόψουν για να σχηματιστεί το σώμα της κάμπιας. Μοιράζουμε σε μαθητές τους κύκλους, και στη συνέχεια μοιράζουμε τα τρόφιμα υπενθυμίζοντας το χρώμα που θα πρέπει να είναι. Τέλος, αναφέρουμε ότι θα κολλήσουμε και τις ημέρες της εβδομάδας με το αντίστοιχο φαγητό.
7 ^ο μάθημα (1 διδ. ώρα) 30/05/2022	Οι μαθητές: • Να ξεχωρίσουν τις υγιεινές και τις ανθυγιεινές τροφές.	Στην αρχή του μαθήματος υπενθυμίζεται στους μαθητές ότι η κάμπια του παραμυθιού δεν έτρωγε μόνο υγιεινές αλλά και

	• Να αντιληφθούν τη σημασία της ποικιλίας τροφίμων από όλες τις ομάδες της διατροφικής πυραμίδας. • Να θυμηθούν τη συχνότητα στην οποία θα πρέπει να καταναλώνεται η κάθε ομάδα τροφίμων.	ανθυγιεινές τροφές. Δείχνοντας δύο διαφορετικά emoji προσπαθούμε να δείξουμε στους μαθητές ποιες τροφές είναι υγιεινές και ποιες όχι. Έπειτα, τους δείχνουμε ένα βίντεο που παρουσιάζει τη διατροφική πυραμίδα για να υπενθυμίσουμε τις ομάδες τροφίμων και τη συχνότητα κατανάλωσης της κάθε ομάδας. Στη συνέχεια, δίνουμε στους μαθητές πυραμίδες κομμένες σε πολύχρωμα χαρτόνια και εικόνες με ποικίλα τρόφιμα, ώστε να φτιάξουν τη δική τους διατροφική πυραμίδα και να αντιληφθούν, αν χρειάζεται να βελτιώσουν τις καθημερινές τους συνήθειες.
--	--	---

4.5 Συμμετέχοντες – Διαδικασία

Οι διδασκαλίες διεξήχθησαν σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό – νηπιαγωγείο του Βόλου², στο οποίο εργαζόμουν ως εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας κατά το σχολικό έτος

² Για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων δεν αναφέρεται το όνομα του νηπιαγωγείου.

2021-2022. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 9 έως 30 Μαΐου 2022. Στην έρευνα οι μαθητές και μαθήτριες συμμετείχαν μετά από την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων. Συγκεκριμένα, είχε σταλεί ένα ενημερωτικό έγγραφο αναφορικά με τον στόχο της έρευνας και μια δήλωση συμμετοχής, ώστε να είναι ενημερωμένοι οι γονείς για τη διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά τους. Η πλειοψηφία των γονέων συμφώνησε εκτός από έναν και, για τον λόγο αυτό, δεδομένα που αφορούσαν την παρουσία του συγκεκριμένου μαθητή δεν έχουν συμπεριληφθεί στην επεξεργασία και ανάλυση των συμπερασμάτων. Η πληροφορημένη συγκατάθεση, άλλωστε, όπως τονίζουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), κρίνεται απαραίτητη και βασίζεται στο δικαίωμα των συμμετεχόντων να αποφασίζουν οι ίδιοι ελεύθερα αν θα συμμετάσχουν στην έρευνα.

Συνολικά, από τους 18 μαθητές του τμήματος νηπίων-προνηπίων συμμετείχαν στην έρευνα οι 17, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Από τους 17 μαθητές που συμμετείχαν οι εννέα ήταν νήπια και οι υπόλοιποι οκτώ ήταν προνήπια. Από τα νήπια, πέντε παιδιά ήταν κορίτσια και τα τέσσερα παιδιά ήταν αγόρια. Από τα προνήπια, τρία παιδιά ήταν κορίτσια και πέντε αγόρια. Αναφορικά με την παρουσία των μαθητών και μαθητριών στις διδασκαλίες σημειώνεται ότι δεν ήταν σε όλες ο συνολικός αριθμός των παιδιών, γεγονός που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη.

Πίνακας 2

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του τμήματος

Συμμετέχοντες	Νήπια	Προνήπια
Αγόρια	5	5
Κορίτσια	4	3

Αναφορικά με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και μαθητριών χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι μαθητές δεν είχαν το ίδιο επίπεδο, διότι το τμήμα είναι μεικτό αποτελούμενο από νήπια και προνήπια. Όλα τα παιδιά φάνηκαν πρόθυμα να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες και να μάθουν για τη διατροφή μέσα από ένα μάθημα CLIL. Το κλίμα την ώρα του μαθήματος ήταν ενθουσιώδες, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά εμπλέκονταν στο παιχνίδι και μάθαιναν διασκεδάζοντας.

4.6 Ερευνητικά Δεδομένα

Χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων.

4.6.1 Ερευνητικά Εργαλεία

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν οι ηχογραφήσεις των διδασκαλιών. Με το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο δόθηκε η ευκαιρία να αναλυθεί η ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος χωρίς να χρειαστεί η παρατήρηση των διδασκαλιών. Αναφορικά με τον μαθητή που δεν συμμετείχε στην έρευνα χρειάζεται να ειπωθεί ότι δεν λήφθηκε υπόψη η συμμετοχή του στο μάθημα και δεν χρησιμοποιούνται δεδομένα που τον αφορούν. Οι ηχογραφήσεις των μαθημάτων μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο, ώστε να μπορέσει η ερευνήτρια να εντοπίσει στην κάθε διδασκαλία θεματικά κέντρα, στα οποία στηρίχθηκε και η ανάλυση. Για λόγους δεοντολογίας τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και χρησιμοποιήθηκαν κωδικοποιημένα ονόματα (π.χ. μαθητής 1) για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, ένα ζήτημα το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μια ποιοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε και το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Μετά από κάθε διδασκαλία καταγραφόταν σε ένα κείμενο μια περιγραφή της κάθε διδασκαλίας. Ειδικότερα, σε κάθε ημερολόγιο η ερευνήτρια σχολίαζε τη γενική εικόνα του μαθήματος με βάση διαφορετικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, όπως, πώς κύλησε η διαδικασία, πώς φάνηκαν οι δραστηριότητες στους μαθητές και μαθήτριες, πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές και μαθήτριες την ώρα τους μαθήματος, ποιες συμπεριφορές προκάλεσαν προβλήματα, ποια άλλα προβλήματα προέκυψαν, τι θα μπορούσε να αλλάξει ώστε να βελτιωθεί η επόμενη διδασκαλία. Όπως αναφέρουν οι Ισαρη και Πουρκός (2015), το ημερολόγιο είναι χρήσιμο για την καταγραφή των σκέψεων, των συναισθημάτων και των δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στην πορεία της έρευνας. Παράλληλα, με την καταγραφή των ημερολογίων γίνεται φανερό και η επίδραση της ερευνήτριας στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επομένως, το ημερολόγιο είχε μια διπλή λειτουργικότητα στην έρευνα. Αφενός, οι διαφορετικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας που

καταγράφονταν αποτέλεσαν μια βάση για την ανάλυση των δεδομένων. Αφετέρου, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το ημερολόγιο αποτέλεσε μέσο για αναστοχασμό, ενώ ταυτόχρονα η διαδικασία αναθεώρησης του σχεδιασμού των διδασκαλιών συνέβαλε στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη της ίδιας της ερευνήτριας.

4.6.2 Επεξεργασία Δεδομένων

Η διαδικασία της επεξεργασίας των δεδομένων έγινε με το πέρας των μαθημάτων κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού. Για την ανάλυση ποιοτικών ερευνητικών μέσων κρίνεται βοηθητική η χρήση ενός λογισμικού δεδομένου ότι η ανάλυση των δεδομένων με γραπτό τρόπο από τον ίδιο τον ερευνητή μπορεί να είναι χρονοβόρα (Creswell, 2014).

Αρχικά, αναλύθηκαν οι ηχογραφήσεις των μαθημάτων. Για αυτήν τη διαδικασία χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα speechnotes μέσω του οποίου τα ηχογραφημένα αρχεία μετατράπηκαν σε έγγραφη μορφή. Μετά την απομαγνητοφώνηση, εντοπίστηκαν θεματικά κέντρα για να μπορέσουν να ομαδοποιηθούν τα αποτελέσματα.

Αναφορικά με την ανάλυση των ημερολογίων, εντοπίστηκαν τα θεματικά κέντρα στα οποία βασίστηκε η συνολική ανάλυση των δεδομένων. Έπειτα, χρησιμοποιήθηκε το σύστημα ATLAS.ti για την κωδικοποίηση. Με τον τρόπο αυτό έγινε πιο εύκολη η διαδικασία συλλογής συγκεκριμένων παραδειγμάτων που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να στηρίξουν και να επιβεβαιώσουν τα ευρήματα της έρευνας. Οι βασικοί άξονες της ανάλυσης με τις θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 5 της εργασίας.

5. Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL σε μαθητές και μαθήτριες προσχολικής εκπαίδευσης. Στο υποκεφάλαιο 5.1 παρουσιάζονται οι αναλύσεις των διδασκαλιών, οι οποίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο. Στο υποκεφάλαιο 5.2 παρουσιάζονται οι αναλύσεις των ημερολογίων της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας, οι οποίες αφορούν την κάθε διδασκαλία και αναδεικνύουν σκέψεις, συναισθήματα και τον αναστοχασμό για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τόσο η ανάλυση των απομαγνητοφωνήσεων όσο και η ανάλυση του ημερολογίου της ερευνήτριας βασίστηκαν στα ακόλουθα:

1. Γλωσσική ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών
2. Ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών στο περιεχόμενο
3. Συναισθηματική ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών
4. Οφέλη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών
5. Δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Στον κάθε έναν από τους βασικούς αυτούς άξονες αναδύθηκαν επιμέρους θεματικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά και σχολιάζονται στη συνέχεια του κεφαλαίου.

5.1 Ανάλυση Διδασκαλιών

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την κωδικοποίηση και μελέτη των διδασκαλιών. Τα αποτελέσματα έχουν ομαδοποιηθεί, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, αναλύεται η ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών στις διδασκαλίες, τόσο γλωσσικά όσο και ως προς το περιεχόμενο. Αναλύεται η ανταπόκριση των μαθητών στο περιεχόμενο των μαθημάτων, και συγκεκριμένα στη θεματική της διατροφής, μια θεματική με την οποία οι μαθητές είχαν ασχοληθεί στην πρώτη γλώσσα. Παράλληλα, ο σχολιασμός της συναισθηματικής ανταπόκρισης των μαθητών και μαθητριών κρίνεται αναγκαίος, διότι με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου οι μαθητές δεν αναπτύσσονται μόνο γνωστικά αλλά δίνεται έμφαση και στην καλλιέργεια του εσωτερικού τους

κόσμου και του χαρακτήρα του μέσω των ερεθισμάτων που δέχονται.. Επιπλέον, αναλύονται τα οφέλη που προκύπτουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη μέσα από την έκθεση των μαθητών και μαθητριών στο περιεχόμενο και στις δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί. Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών αποτελεί μέρος της εκπαίδευσής τους στην προσχολική αγωγή, καθώς σε αυτή την ηλικία οι μαθητές διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους. Τέλος, εντοπίζονται οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της έρευνας, δυσκολίες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, τη συμπεριφορά των παιδιών ή άλλους απρόβλεπτους παράγοντες.

5.1.1 Γλωσσική ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών

Αρχικά ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών τόσο στο γλωσσικό εισαγόμενο όσο και στον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου, όπως για παράδειγμα με την αξιοποίηση τραγουδιών και ιστοριών.

1. Κατανόηση γλωσσικού εισαγομένου

A. Στις ρουτίνες

Ξεκινώντας από τις ρουτίνες στην αρχή του μαθήματος, φάνηκε ότι οι μαθητές μπορούσαν να κατανοήσουν την ερώτηση ‘How are you?’ από την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια αλλά δεν ανταποκρίνονταν όλοι χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα. Παράλληλα, για να ξεκινήσει το μάθημα γινόταν μια αναφορά σε ό,τι είχαμε κάνει στο προηγούμενο, ώστε να υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στις διδασκαλίες, και φάνηκε ότι οι μαθητές θυμούνταν το περιεχόμενο, το οποίο είχαν επεξεργαστεί όταν «είδαμε το καρτούν ‘Fruit Day’» (Δ1) και «κάναμε τα φρούτα και τα λαχανικά» (Δ1, Δ3).

B. Στις ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές και μαθήτριες κάποιες φορές μπορούσαν να κατανοήσουν διδακτικές ψευδοερωτήσεις στην αγγλική γλώσσα και να απαντήσουν σε αυτή:

Δ: Which fruit is this?

M: Apple

Δ: Well done! What color is the apple?

M: Red

Δ: Well done it's red.

Από το απόσπασμα αυτό φαίνεται η ικανότητα των μαθητών και μαθητριών να επικοινωνούν υποτυπωδώς σε ένα πλαίσιο initiation-response-feedback. Το ίδιο διαπιστώνεται και από το ακόλουθο απόσπασμα.

Δ: How many apples are there?

M: One, two.

Δ: Well done, we have two apples! Ok, let's count the pears.

M: One, two, three,

Δ: Three pears. One minute...

Από αυτό το παράδειγμα φαίνεται, επίσης, και η προσπάθεια της δασκάλας ερευνήτριας να χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα όσο περισσότερο γίνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να νιώσουν άνετα και να εκφραστούν και εκείνοι, όσο μπορεί ο καθένας στην ξένη γλώσσα. Έχει διαπιστωθεί και με βάση τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε ότι το υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης συμβάλλουν στην ενθάρρυνση των μαθητών και στη βελτίωση της απόδοσής τους (Zafrana et.al., 2000).

Γ. Στην παρουσίαση νέου λεξιλογίου

Όσον αφορά στη γλωσσική ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι πιο εύκολο για εκείνους να ανταποκρίνονται όσο περισσότερο εκτίθενται στο περιεχόμενο που διδάσκεται, ενώ η παιγνιώδης μορφή της παρουσίασης λεξιλογίου και η χρήση εικόνων αποδεικνύονται απολύτως απαραίτητες για την ηλικία αυτή.

Δ. Στις οδηγίες για τις δραστηριότητες: ανάγκη να δοθούν και στα ελληνικά

Παράλληλα, παρατηρήθηκε η ανάγκη των παιδιών να επιβεβαιώνουν αν κατανόησαν σωστά την ερώτηση. Για παράδειγμα, όταν δόθηκαν στους μαθητές οι λίστες με τα ψώνια για το σουπερμάρκετ – παιχνίδι ρόλων τους είπα: “These are the shopping lists” και ένας μαθητής ρώτησε: «Κυρία, είναι λίστα;». Επίσης, κρίθηκε απαραίτητο οι οδηγίες για τις δραστηριότητες να γίνονται στην πρώτη γλώσσα των μαθητών και μαθητριών για να είναι απόλυτα κατανοητές λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές και μαθήτριες δεν είναι εκτεθειμένοι πάρα πολύ καιρό στην ξένη γλώσσα και δεν έχουν κατακτήσει κάποιο επίπεδο σε αυτήν.

2. Παραγωγή μαθητών και μαθητριών

A. Επανάληψη λέξεων

Επιπροσθέτως, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών, τόσο τα νήπια όσο και τα προνήπια, ανταποκρίνονται σωστά σε εντολές στην αγγλική γλώσσα. Αυτό έγινε φανερό σε ένα παιχνίδι που είχαμε παίξει στο τρίτο μάθημα για να κάνουμε επανάληψη στο λεξιλόγιο που είχαμε παρακολουθήσει στο επεισόδιο του κινουμένου σχεδίου ‘Peppa Pig’. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας από την τρίτη διδασκαλία «2 φρούτα από τα 5 τα θυμόταν ένα μέρος των μαθητών και μαθητριών, ενώ ακόμη περισσότεροι φάνηκαν πρόθυμοι να επαναλάβουν τις λέξεις μετά από εμένα».

B. Μονολεκτικές απαντήσεις

Παράλληλα, οι μαθητές φάνηκε να δίνουν μονολεκτικές απαντήσεις στις ερωτήσεις τις εκπαιδευτικού – ερευνήτριας. Πολλές φορές κατανοούσαν την ερώτηση της εκπαιδευτικού αλλά δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στην Αγγλική γλώσσα, όπως φαίνεται στο ακόλουθο παράδειγμα με την ερώτηση “What’s this?” στην οποία απάντησαν το σωστό λαχανικό «Λάχανο» (Δ3) ή «Πατάτα» (Δ3) ανάλογα με την εικόνα.

Επιπλέον, οι μαθητές φάνηκε να συγκρατούν περισσότερο τις λέξεις του

περιεχομένου και δεν μπορούσαν να παράγουν πρόταση στην αγγλική γλώσσα και απαντούσαν κυρίως μονολεκτικά. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα (Δ3):

Δ: Bravo, [όνομα μαθητή]! That's a watermelon.

Μ: Red

Δ: It's red and?

Μ: Πράσινο... green

Γ. Εναλλαγή γλωσσικών ρεπερτορίων

Επιπλέον, οι μαθητές παρακολούθησαν μια ιστορία με την Πέππα το Γουρουνάκι που πήγε στο σουπερμάρκετ με τους φίλους της και φάνηκε ότι η έκθεση των μαθητών και μαθητριών σε κινούμενα σχέδια τους βοήθησε να κατανοήσουν λεξιλόγιο. Σύμφωνα με την Alexiou (2015), η εισαγωγή βίντεο στη διδασκαλία συμβάλλει στην ενίσχυση της κινητοποίησης των μαθητών και μαθητριών, στην ενίσχυση της διασκέδασης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στην κατάκτηση του λεξιλογίου. Στο βίντεο υπήρχε μια εικόνα με όλα τα φρούτα που είχαμε ήδη αναφέρει και τη δεύτερη φορά που το παρακολουθήσαμε έγινε μια προσπάθεια να ανακαλέσουμε λεξιλόγιο που είχαμε αναφέρει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ακόλουθος διάλογος (Δ1):

Δ: Which fruit can you see here?

Μ: Orange, banana, grapes, μήλο, τομάτα

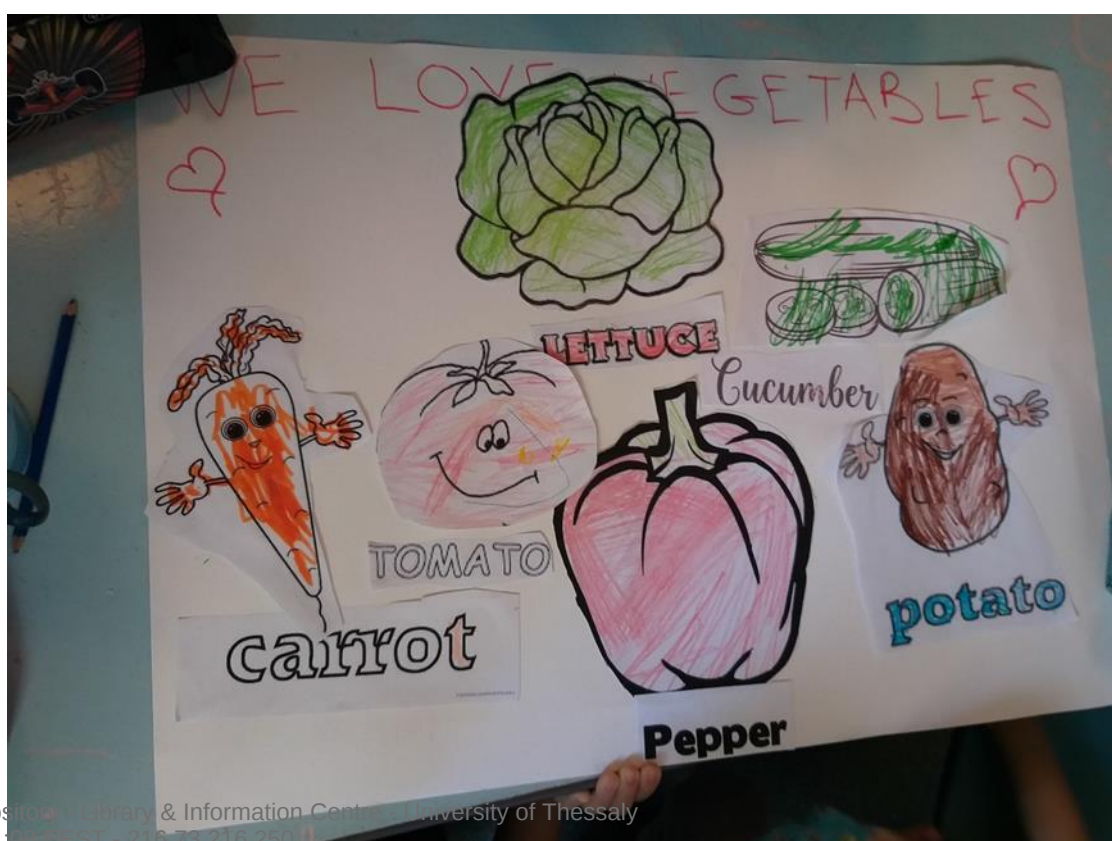
Μέσα από αυτό το σύντομο παράδειγμα φαίνεται, επίσης, και η μίξη μητρικής και ξένης γλώσσας από τους μαθητές, κάτι το οποίο φάνηκε να επαναλαμβάνεται σχεδόν σε όλα τα μαθήματα. Για παράδειγμα, όταν ρώτησα έναν μαθητή “[name of the student], do you like fruit?” μου απάντησε «No, μόνο η σοκολατόπιτα» (Δ2), μια απάντηση που δείχνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την τάση να χρησιμοποιούν λέξεις που γνωρίζουν συνδυάζοντάς τες με αντίστοιχες της μητρικής.

Δ. Δημιουργία πολυτροπικών κειμένων

Τέλος, αναμφισβήτητα, η εισαγωγή ψηφιακού υλικού, όπως βίντεο, τραγούδια, κινούμενα σχέδια, είναι στοιχεία που κρατούν έντονο το ενδιαφέρον των παιδιών κάνοντας τη μάθηση πιο διασκεδαστική. Οι δημιουργικές δραστηριότητες, επίσης, φάνηκε ότι ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών όπως φαίνεται στις

ακόλουθες εικόνες.

Ιδιαίτερα χαρούμενοι φάνηκαν οι μαθητές με την κατασκευή χειροτεχνιών. Η πρώτη χειροτεχνία που έγινε ήταν οι αφίσες με τα φρούτα και τα λαχανικά με σκοπό να μπορέσουν οι μαθητές να εμπεδώσουν το λεξιλόγιο και να ξεχωρίσουν τις δύο κατηγορίες. Έπειτα, φτιάξαμε την κάμπια του παραμυθιού 'The Hungry Caterpillar', όπου κάθε κύκλος από το σώμα της κάμπιας αποτέλεσε μία ημέρα της εβδομάδας, την οποία αντιστοιχίσαμε με το κάθε τρόφιμο που έφαγε η κάμπια στο παραμύθι. Τέλος, στην έβδομη διδασκαλία ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια έφτιαξε τη δική του προσωπική διατροφική πυραμίδα επιλέγοντας τα τρόφιμα που του αρέσουν και παρατηρώντας ποια τρόφιμα θα έπρεπε να ενταχθούν στις καθημερινές του συνήθειες.





5. 1. 2 Ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών στο περιεχόμενο

Αναφορικά με το περιεχόμενο της θεματικής που επιλέχθηκε προέκυψαν ορισμένες παρατηρήσεις. Αρχικά, φαίνεται ότι είναι σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν το περιεχόμενο στη μητρική τους. Τα φρούτα και τα λαχανικά ήταν γνωστά, όμως ο διαχωρισμός τους φάνηκε να είναι δύσκολος για αυτό και κρίθηκε σημαντικό να αφιερωθεί μία διδασκαλία σε αυτό (Δ3).

Οι μαθητές είχαν την τάση να επαναλαμβάνουν το καινούργιο γλωσσικό εισαγόμενο, το οποίο παρουσιαζόταν είτε με flashcards είτε με τραγούδι είτε μέσω ιστοριών. Για παράδειγμα, στο πρώτο μάθημα, όταν οι μαθητές έβλεπαν το flashcard ενός φρούτου που ήδη γνώριζαν έλεγαν την αντίστοιχη λέξη στη μητρική τους γλώσσα, ενώ από την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια παρουσιαζόταν η αντίστοιχη λέξη στην αγγλική γλώσσα. Φαίνεται, επομένως, ότι και η γνώση των μαθητών και μαθητριών στη μητρική τους γλώσσα είναι σημαντική, ενώ η επανάληψη βοηθά τους μαθητές να θυμούνται τις νέες έννοιες εντάσσοντάς τες ταυτόχρονα και σε ένα συγκεκριμένο.

5.1.3 Συναισθηματική ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών

Εκτός, όμως, από τη γλωσσική ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών σημασία έχει και η συναισθηματική ανταπόκρισή τους ως προς το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες. Και αυτό γιατί με βάση το ανανεωμένο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γνώσεις αλλά αναπτύσσουν και εξελίσσουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους. Συνολικά, παρατηρήθηκε ο ενθουσιασμός, ο αυθορμητισμός και η περιέργεια των μαθητών και μαθητριών.

A. Συναισθήματα (ευχαρίστηση, ενθουσιασμός, συμμετοχή, ανυπομονησία)

Οι μαθητές διασκέδαζαν όταν παρακολουθήσαμε το επεισόδιο του κινουμένου σχεδίου ‘Peppa Pig’, βλέποντας την Peppa και τους φίλους της να φτιάχνουν τα δικά τους smoothies με τα φρούτα που θέλουν. Παράλληλα, το τραγούδι που ακούσαμε και χορέψαμε τους άρεσε πολύ και στο δεύτερο μάθημα ένας μαθητής είπε χαρακτηριστικά : «Κυρία, μου αρέσει εμένα είναι το αγαπημένο μου», ενώ όταν ρωτήθηκαν αν θέλουν να το τραγουδήσουμε ή να το χορέψουμε, κατευθείαν απάντησαν ότι ήθελαν να χορέψουν.

Οι μαθητές φάνηκε ότι διασκέδασαν πολύ και με το παιχνίδι με το σουπερμάρκετ, καθώς ακούστηκαν οι ακόλουθες φράσεις: «Πάμε να μετρήσουμε πόσα πήραμε/ Να μετρήσουμε;» (Δ2), ενώ στο επόμενο μάθημα οι μαθητές ρώτησαν αν θα παίζαμε πάλι σουπερμάρκετ.

Επίσης, παρατηρήθηκε και η ανυπομονησία των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα με την φρουτοσαλάτα καθώς ένας μαθητής ρώτησε αν η φρουτοσαλάτα θα ήταν αληθινή και τότε θα ήταν έτοιμη για να τη φάμε (Δ4).

B. Ανάλυση πρωτοβουλιών – Δημιουργικότητα

Η ανάλυση πρωτοβουλιών φάνηκε να ενθουσιάζει τους μαθητές και ήταν όλοι πρόθυμοι να συμμετέχουν όταν ρωτήθηκαν ποιος θα είναι υπεύθυνος του σουπερμάρκετ. Το ίδιο συνέβη και όταν φτιάχναμε την αφίσα με τα φρούτα και τα λαχανικά και είχαμε ξεχάσει να ζωγραφίσουμε την πατάτα και προσφέρθηκαν δύο μαθητές να τη φτιάξουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ακόλουθος διάλογος με έναν μαθητή, όταν ψάχναμε πώς να τοποθετήσουμε τα παιχνίδια – φρούτα για να

παίζουμε σουπερμάρκετ (Δ2):

Δ: Κυρία γιατί δεν βάζουμε τα φρούτα σε αυτά τα ράφια;

Μ: Βρε, [όνομα μαθητή] μπορεί να πέσουν.

Δ: Όχι, δεν πέφτουν.

Μ: Για να δοκιμάσω. Α, ναι σωστά καλά λες.

Συνολικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα αυθόρμητοι που σημαίνει ότι εκφράζουν άμεσα και χωρίς δισταγμό τον ενθουσιασμό και την χαρά τους για αυτό που κάνουν. Οι δραστηριότητες ενίσχυσαν την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συνεργασία με τους συμμαθητές, τη δημιουργικότητα, δεξιότητες απαραίτητες εκτός από τις γνωστικές.

Τέλος, εκφράσεις όπως «Κυρία, είναι όλα τέλεια» (Δ7) και «Κυρία σ' αγαπώ» (Δ5), χαροποιούν ιδιαίτερα την εκπαιδευτικό και με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται και ενισχύεται η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητών και μαθητριών.

5.1.4 Οφέλη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Ένα ακόμη στοιχείο που αξίζει να αναλυθεί είναι η ολιστική καλλιέργεια που προωθήθηκε στις διδασκαλίες. Η ολόπλευρη ανάπτυξη κρίνεται σημαντική σε αυτή την ηλικία, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να θέσουν τις βάσεις για τις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν στο πλαίσιο του 21^{ου} αι. Η εξάσκηση των μαθητών και μαθητριών στην αναγνώριση των λέξεων – εικόνων, η ανάπτυξη της αναλυτικής τους σκέψης, ο συνδυασμός κινήσεων και λέξεων, η τοποθέτηση των γεγονότων στην σωστή σειρά αποτελούν δείγματα για την πνευματική και γνωστική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, η ενασχόλησή τους με δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η δημιουργία αφίσας και η δημιουργία πυραμίδων διατροφής με τα αγαπημένα τους τρόφιμα, αποτέλεσαν προσπάθειες για τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων, της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους, γεγονός που συνέβαλε στη θετική ανταπόκριση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και στην ενίσχυση των κινήτρων. Επιπλέον, η βιωματική εμπειρία με το πρωινό γεύμα, τη φρουτοσαλάτα, ήταν εκείνη που έκανε τους μαθητές περισσότερο ενθουσιώδεις από ποτέ, διότι μια απλή καθημερινή συνήθεια εντάχθηκε στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα τον στόχο της υιοθέτησης ενός υγιεινού μοντέλου διατροφής.

Η επιλογή της θεματικής ενότητας, της διατροφής αποτέλεσε τη βάση όχι

μόνο για την εισαγωγή του γλωσσικού εισαγομένου αλλά και για τη βελτίωση της καθημερινότητάς τους. Με άλλα λόγια, μέσω της ενασχόλησης των παιδιών με τις υγιεινές συνήθειες και την περαιτέρω εξοικείωσή τους με έννοιες σχετικές με τη διατροφή, υπήρχε η δυνατότητα να κατανοήσουν οι μαθητές πώς πρέπει να τρέφονται, ποια τρόφιμα είναι εκείνα που χρειάζονται καθημερινά και ποια τρόφιμα ήταν εκείνα που δεν τους κάνουν καλό.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές συνδέουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας με παραδείγματα της καθημερινής ζωής και αυτό φαίνεται μέσα από ποικίλα παραδείγματα. Αρχικά, άρχισαν να μοιράζονται τις εμπειρίες τους σχετικά με τα φαγητά που τους αρέσουν ή εξέφρασαν απορίες για το αν αυτά που επιλέγουν να τρώνε είναι υγιεινά ή όχι, κάτι που φαίνεται στις ακόλουθες φράσεις: «Κυρία strawberries είναι το αγαπημένο μου» (Δ4), «Κυρία, να σου πω κάτι; Η βανίλια που φτιάχνει η μαμά μου είναι υγιεινή;» (Δ7), «Κυρία, εγώ σταμάτησα να τρώω μερέντα. Μόνο αλμυρή» (Δ7). Επομένως, γίνεται φανερό ότι οι μαθητές φέρνουν στην τάξη τις εμπειρίες τους και τις μοιράζονται με τους συμμαθητές τους, ενώ η κατανόηση του περιεχομένου γίνεται και μέσω προσωπικών παραδειγμάτων.

Επίσης, φάνηκε πως οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος μοιράζονται τις γνώσεις τους, καθώς ένας μαθητής χρησιμοποίησε την παροιμία «Ένα μήλο την ημέρα τον γιατρό τον κάνει πέρα» (Δ4). Αυτό αποτέλεσε μια ευκαιρία για να θυμηθούν όλοι οι μαθητές τη σημασία των φρούτων για τη διατροφή μας.

Από την άλλη πλευρά, ένα επιπλέον όφελος που προέκυψε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν η βελτίωση της σχολικής συμπεριφοράς των παιδιών. Μέσα στο πλαίσιο της υλοποίησης των διδασκαλιών, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρειαζόταν κάποιες φορές να υπενθυμίζει στους μαθητές και στις μαθήτριες τους κανόνες συμπεριφοράς και συνεργασίας. Για παράδειγμα, όταν υπήρχαν κάποιες δυσκολίες στην τακτοποίηση του χώρου ήταν απαραίτητο από την πλευρά του εκπαιδευτικού να τονίσει ότι δεν είναι ευγενικό να μην αφήνουμε το συμμαθητή μας να καθίσει δίπλα μας ή ότι δεν πρέπει να δημιουργούμε προβλήματα με τη χρήση ψαλιδιού αναφέροντας χαρακτηριστικά «[Όνομα μαθητή], γιατί το έκανες αυτό; Ζήτησε συγγνώμη από τον συμμαθητή σου» (Δ5). Επιπλέον, γινόταν προσπάθεια τήρησης των κανόνων για ησυχία, για να μη μιλάμε όλοι μαζί και να μην σηκώνομαστε για νερό στη διάρκεια του μαθήματος. Αν και οι παρατηρήσεις αυτές γίνονταν κυρίως στη μητρική γλώσσα, ενώ αναφερόταν πολλές φορές και η φράση 'Please, be quiet!', κάτι το οποίο επαναλάμβαναν και οι μαθητές ή το έλεγαν οι ίδιοι στους συμμαθητές τους για να

κάνουν ησυχία.

5.1.5 Δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Η τελευταία θεματική κατηγορία αφορά τις δυσκολίες που καταγράφηκαν κατά την υλοποίηση της εφαρμογής. Αρχικά, δυσκολίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών λόγω της συμπεριφοράς των παιδιών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν ανήσυχοι/-ες σε ορισμένες φάσεις της διδασκαλίας ή αντιδρούσαν σε προβλήματα χώρου που μπορεί να προέκυπταν. Πολλές φορές οι μαθητές παραπονέθηκαν ότι δεν έχουν θέση, όπως φαίνεται στις ακόλουθες εκφράσεις «Εγώ δεν έχω θέση» (Δ1), «Μπορώ να κάτσω στην καρέκλα μου» (Δ1), «Όχι, δεν θέλω η [όνομα μαθήτριας] να καθίσει εδώ» (Δ5) ή παραπονέθηκαν για τη συμμετοχή στο μάθημα λέγοντας τις εξής φράσεις «Κυρία, εγώ δεν είπα» (Δ4) και «Κυρία εγώ γιατί δεν έχω φρούτο» (Δ5). Στο ζήτημα της διαχείρισης της τάξης απαραίτητη και βοηθητική ήταν η παρέμβαση των νηπιαγωγών συναδέλφων, οι οποίες φρόντιζαν να παρεμβαίνουν για την αποκατάσταση της ησυχίας, όταν, για παράδειγμα, μια μαθήτρια δεν ήθελε να καθίσει δίπλα της συγκεκριμένη συμμαθήτριά της ή όταν ένας μαθητής διέκοπτε συνέχεια το μάθημα ενοχλώντας τους συμμαθητές του.

Παράλληλα, υπήρχαν και τεχνικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δεδομένου ότι χρησιμοποιήθηκε φορητός υπολογιστής, πολλές φορές οι μαθητές και οι μαθήτριες παραπονέθηκαν ότι δεν έβλεπαν, γεγονός που οδήγησε στην προβολή των βίντεο και δεύτερη φορά, ώστε να μπορέσουν όλοι να δουν το περιεχόμενο. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια δημιουργίας των ποικίλων χειροτεχνιών, προκλήθηκε φασαρία, όμως, αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί και δείγμα ενθουσιασμού των μαθητών και μαθητριών, καθώς πάντα ήθελαν να πάρουν το υλικό που έφτιαχναν στο σπίτι τους.

5.2 Ανάλυση Ημερολογίων

Τα ημερολόγια καταγράφονταν μετά το πέρας της κάθε διδασκαλίας. Σε αυτά είναι φανερές οι σκέψεις της εκπαιδευτικού– ερευνήτριας για τη διαδικασία της διδασκαλίας, τα συναισθήματά της, καθώς και ο αναστοχασμός. Ειδικά ο αναστοχασμός κρίνεται σημαντικός, διότι με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια έχει την ευκαιρία να αποφασίσει αλλαγές και αναθεωρήσεις για τις επόμενες διδασκαλίες ως προς τη χρήση του διδακτικού υλικού ή ως προς τη χρήση δραστηριοτήτων που δεν βοήθησαν στην εξέλιξη του μαθήματος.

5.2.1 Γλωσσική ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών

1. Κατανόηση γλωσσικού εισαγόμενου

A. Στις ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια

Αρχικά, σε όλα τα ημερολόγια καταγράφεται η ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τις δραστηριότητες. Όπως από την ανάλυση των διδασκαλιών έτσι και από την ανάλυση των ημερολογίων φάνηκε ότι οι μαθητές ανταποκρίνονταν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας και τη μητρική και την ξένη γλώσσα, καθώς και ότι είχαν την τάση να επαναλαμβάνουν λέξεις και φράσεις μετά τον εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, στο ημερολόγιο της δεύτερης διδασκαλίας αναφέρεται:

Μίλησα μόνο στα αγγλικά και η μαθήτρια ανταποκρίθηκε άριστα δίνοντάς μου και τα σωστά φρούτα. Ξεκίνησα λέγοντας: ‘Hello! I want some fruits. I want one pear, one orange, grapes and two strawberries.’ Επαναλάμβανα τον αριθμό και το φρούτο όσες φορές χρειάστηκε ή τους έδειξα και την εικόνα από τη λίστα, ενώ όσο ζητούσα τα φρούτα φάνηκε ότι οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να επαναλαμβάνουν τις λέξεις.

Από το απόσπασμα αυτό διακρίνεται η χρήση αγγλικής από την πλευρά της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, πρακτική που ενθαρρύνει τη χρήση αγγλικής από τους μαθητές κάνοντάς τους να αισθανθούν και πιο άνετα. Οι μαθητές μπορούσαν να ανταποκριθούν και να δώσουν το σωστό φρούτο στη σωστή ποσότητα, ενώ η χρήση

των εικόνων στις λίστες αποδείχτηκε εξαιρετικά βοηθητική τόσο για την εμπέδωση όσο και για τη συσχέτιση εικόνας και λέξης. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η υποστήριξη και η ενθάρρυνση από την πλευρά της εκπαιδευτικού. Δεδομένου ότι ορισμένοι μαθητές είναι περισσότερο διστακτικοί ή αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς στο να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα, ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι χρειάζεται να είναι βασική πηγή γλωσσικού εισαγομένου εκτός από το ψηφιακό υλικό που χρησιμοποιείται.

2. Παραγωγή μαθητών και μαθητριών

A. Επανάληψη λέξεων

Αυτό που επισημαίνεται ιδιαίτερα στο ημερολόγιο της δεύτερης διδασκαλίας είναι η διστακτικότητα των προνηπίων. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι: «ορισμένοι μαθητές, ειδικά τα προνήπια φάνηκαν διστακτικοί στο να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα ενώ περισσότερο έβλεπαν την εικόνα και την έδειχναν στον πωλητή-συμμαθητή τους» (ΗΔ2). Αυτή η επισήμανση κρίνεται σημαντική διότι φαίνεται και μια διαφορά ανάμεσα στους μαθητές. Λόγω του μικτού τμήματος, προνηπίων και νηπίων, οι δραστηριότητες θα έπρεπε να είναι το ίδιο κατανοητές και από τα νήπια και από τα προνήπια. Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι τα προνήπια ήταν γενικά πιο διστακτικά και να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα και να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα. Έδειχναν τον ενθουσιασμό τους αλλά κυρίως ανταποκρίνονταν με τη μητρική γλώσσα ή επαναλάμβαναν λέξεις και φράσεις στην αγγλική μετά την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Επομένως, ήταν απαραίτητο να σχεδιαστούν δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν και από τις δύο ηλικιακές ομάδες, ενώ βοηθητική ήταν και η στάση των νηπίων που πολλές φορές ήταν εκείνα που απαντούσαν αντί για τα προνήπια. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύθηκε και η συνεργασία και ομαδικότητα της σχολικής τάξης, καθώς όλοι ένιωθαν πως αποτελούν μέρος ενός συνόλου και δεν λειτουργούν μεμονωμένα.

Από τις καταγραφές του ημερολογίου προκύπτει, επίσης, η σημασία της επανάληψης λέξεων και φράσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να τις συγκρατήσουν και να νιώσουν πιο άνετα στην παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου. Τονίζεται, τέλος, και η ανάγκη βοήθειας που χρειάζονταν οι μαθητές για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε πιο σύνθετες δραστηριότητες όπως η δραστηριότητα για την αγορά φρούτων από το σουπερμάρκετ: «Τα πρώτα ζευγάρια

ήθελαν λίγη βοήθεια, ενώ όσο περισσότερα ζευγάρια έπαιζαν τόσο περισσότερο οι μαθητές συνήθιζαν την διαδικασία» (ΗΔ2). Η υποστήριξη από την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια, καθώς και η εξοικείωση με τη δραστηριότητα φάνηκε να λειτουργούν ως «σκαλωσιά» (scaffolding) για να μπορέσουν οι μαθητές να την υλοποιήσουν με επιτυχία.

B. Εναλλαγή γλωσσικών ρεπερτορίων

Ο διαφορετικός βαθμός γλωσσικής ανταπόκρισης μεταξύ των μαθητών και μαθητριών φάνηκε και όταν οι μαθητές κλήθηκαν να φτιάξουν τη φρουτοσαλάτα. Ορισμένοι από αυτούς χρησιμοποίησαν τη λέξη στην αγγλική, ορισμένοι χρησιμοποιούσαν και τη μητρική και την ξένη γλώσσα, ενώ άλλοι μαθητές απαντούσαν με νεύματα όταν η εκπαιδευτικός τους ρωτούσε στα αγγλικά ποιο φρούτο θέλουν («Μερικά από αυτά κατάφεραν να λένε και τι φρούτο έπαιρναν ή να κάνουν μια μίξη Αγγλικής και Ελληνικής γλώσσας» (ΗΔ4)).

5.2.2 Ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών στο περιεχόμενο

Οι μαθητές, όπως έχει προαναφερθεί ήταν εξοικειωμένοι στην πρώτη γλώσσα με τη θεματική που επιλέχθηκε για τις διδασκαλίες της έρευνας, γνώριζαν τα φρούτα και τα λαχανικά και την αξία τους για τη διατροφή μας. Επιπλέον, μετά την παρακολούθηση της ιστορίας με την κάμπια, οι μαθητές φάνηκε να γνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα σε υγιεινές και ανθυγιεινές τροφές. Συγκεκριμένα στο ημερολόγιο της πέμπτης διδασκαλίας επισημαίνεται ότι «το παραμύθι άρεσε στους μαθητές και φαίνεται πως άρχισαν να ξεχωρίζουν ότι όλα τα τρόφιμα δεν είναι υγιεινά χρησιμοποιώντας και τις γνώσεις που είχαν ήδη από τα μαθήματα στην μητρική τους» (ΗΔ5).

Παράλληλα, οι μαθητές στο τελευταίο μάθημα εστίασαν στις δικές τους συνήθειες και έφτιαξαν τη δική τους πυραμίδα. Χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο αναφέρεται ότι «αφού οι μαθητές θυμήθηκαν ότι υπάρχουν και υγιεινά και ανθυγιεινά τρόφιμα, τους έδειξα τη διατροφική πυραμίδα, την οποία αμέσως αναγνώρισαν και θυμήθηκαν από το μάθημα που είχαν κάνει με τη νηπιαγωγό» (ΗΔ7). Από το παράδειγμα αυτό γίνεται φανερό και η σημασία της σύνδεσης του διδασκόμενου περιεχομένου της Αγγλικής με το περιεχόμενο που διδάσκεται στην πρώτη γλώσσα. Άλλωστε, όπως προβλέπεται από της οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και

Θρησκευμάτων, η διδασκαλία των Αγγλικών ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών και δεν αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας.

5.2.3 Συναισθηματική ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών

A. Συναισθήματα

Μέσω των ημερολογίων επιβεβαιώνεται η χαρά και ο ενθουσιασμός που εκδήλωσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, στοιχεία που αναφέρθηκαν και στις αναλύσεις των διδασκαλιών. Ιδιαίτερα μεγάλη ικανοποίηση έδειξαν οι μαθητές με το παιχνίδι ρόλων, καθώς η ανάληψη πρωτοβουλιών τους έκανε να αισθανθούν πιο υπεύθυνοι και όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας «πρόσεχαν να μην χαλάσει ο πάγκος» και «έδειξαν προθυμία να είναι όλοι υπεύθυνοι του σουπερμάρκετ» (ΗΔ2). Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο ημερολόγιο τα παιδιά «φάνηκε να διασκεδάζουν πάρα πολύ και θέλανε να γεμίσουν το καλάθι τους όσο περισσότερο μπορούσαν με σκοπό να δουν πόσα φρούτα πήραν τελικά και αν ακολούθησαν τη λίστα» (ΗΔ2). Από αυτό γίνεται φανερό ότι είχαν ενεργό εμπλοκή στην υλοποίηση της δραστηριότητας και επιδίωξαν να την ολοκληρώσουν με επιτυχία.

Επιπλέον, η χρήση του τραγουδιού επισημαίνεται στα ημερολόγια ότι είχε θετική επίδραση στους μαθητές και στις μαθήτριες. Αγαπημένη συνήθειά τους είναι να χορεύουν και να τραγουδούν, επομένως, και οι μαθητές – μαθήτριες στόχος της έρευνας, ενθουσιάστηκαν με το τραγούδι. Όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο από την πρώτη διδασκαλία «Εξηγήσαμε τις κινήσεις επαναλαμβάνοντάς τις σε πιο αργό ρυθμό, και, έπειτα ενθάρρυνα τους μαθητές και τις μαθήτριες να σηκωθούν από τη θέση τους και να χορέψουμε όλοι μαζί τον χορό των φρούτων». Φανερό γίνεται για ακόμη μια φορά η ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας προς τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να τους κινητοποιήσει και να τους προκαλέσει το ενδιαφέρον.

B. Δημιουργικότητα

Επιπροσθέτως, όσον αφορά την κατασκευή των αφισών των φρούτων και των λαχανικών, φάνηκε ότι βοήθησε τους μαθητές στο να ξεχωρίσουν τα φρούτα από τα λαχανικά, ενώ ταυτόχρονα δούλεψαν ομαδικά με τους συμμαθητές τους, κοινωνικοποιήθηκαν και χάρηκαν ιδιαίτερα με το αποτέλεσμα.. Χαρακτηριστικά

αναφέρεται στο ημερολόγιο (ΗΔ3) ότι:

Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα και ανυπομονούσαν να κολλήσουν ο καθένας το δικό του. Συμφωνήσαμε να γράψουμε τις εκφράσεις ‘We love Fruit / We love vegetables’ στην αντίστοιχη αφίσα. Και, τέλος, βγάλαμε φωτογραφίες, μια αγαπημένη συνήθεια των παιδιών.

Επιπλέον, όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο της τέταρτης διδασκαλίας «φάνηκε ότι τους άρεσε πολύ η διαδικασία [με τη φρουτοσαλάτα] και με ρώτησαν πότε θα ξαναφτιάξουμε κάτι στην τάξη, όπως πίτσα ή κρέμα» (ΗΔ4).

5.2.4 Οφέλη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Μέσω της ανάλυσης και των ημερολογίων γίνεται φανερό ότι η εφαρμογή της μεθόδου CLIL έχει θετική επίδραση στους μαθητές, καθώς αναπτύσσονται ποικίλες δεξιότητες που αφορούν την καθημερινότητά τους.

Οι μαθητές συνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος με την καθημερινή τους ζωή ή με γνώσεις που είχαν ήδη κατακτήσει στη μητρική, όπως φαίνεται από τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Τα παιδιά φάνηκε ότι γνώριζαν ήδη τα φρούτα στη μητρική τους, επομένως είχαν γνώση ως προς το περιεχόμενο. (ΗΔ1)

Έπειτα, αφού οι μαθητές θυμήθηκαν ότι υπάρχουν και υγιεινά και ανθυγιεινά τρόφιμα, τους έδειξα τη διατροφική πυραμίδα, την οποία αμέσως αναγνώρισαν και θυμήθηκαν από το μάθημα που είχαν κάνει με τη νηπιαγωγό. (ΗΔ7)

Από αυτά τα αποσπάσματα φαίνεται ότι οι γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει τα παιδιά είναι σημαντικές, καθώς δεν δυσκολεύονται στην κατανόηση του περιεχομένου, νιώθουν αυτοπεποίθηση και μπορούν να εκφραστούν πιο ελεύθερα.

Επιπλέον χρειάζεται να επισημανθεί ότι η συνεργασία με τη νηπιαγωγό είναι απαραίτητη και αξίζει να σημειωθεί ότι για τη διεξαγωγή της παρούσα έρευνας είχε υπάρξει συνεννόηση με την υπεύθυνη νηπιαγωγό του τμήματος και είχε επιβεβαιωθεί το γεγονός ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο της διατροφής. Η επιλογή θεματικής βασισμένη στο πρόγραμμα που ακολουθείται στο σχολείο κρίνεται απολύτως απαραίτητη, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις στις έννοιες.

Επιπλέον, εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους και κατανοούνται καλύτερα έννοιες ή τους δίνεται η ευκαιρία να ασχοληθούν και πάλι με περιεχόμενο που ήδη γνωρίζουν και να το θυμηθούν. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων είχαν καλύτερη στάση απέναντι στο μάθημα και δεν τους φάνηκε βαρετή η διαδικασία. Αξίζει να επισημανθεί ότι το θετικό κλίμα μάθησης ενισχύεται με την επιβράβευση από την πλευρά της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας με διάφορες φράσεις όπως 'Well done!', 'Bravo', 'Yes, that's it'. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες νιώθουν ικανοποιημένοι κι ενθαρρύνονται να συνεχίσουν την προσπάθειά τους.

Παράλληλα, μέσω της ανάλυσης των ημερολογίων, φάνηκε ότι στόχος των διδασκαλιών δεν ήταν αποκλειστικά η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, εκφράστηκε η ικανοποίηση για την επίτευξη των ευρύτερων στόχων που είχαν τεθεί, καθώς αναφέρεται ότι παίζοντας οι μαθητές και οι μαθήτριες «φάνηκε ότι διασκέδασαν πάρα πολύ, μίλησαν και έπαιξαν με τους συμμαθητές τους στα αγγλικά και έμαθαν καλύτερα λεξιλόγιο σχετικό με τα φρούτα» (ΗΔ2). Η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ανάθεση ρόλων φάνηκε ότι είχε θετική επίδραση στους μαθητές, καθώς έμαθαν την αξία της υπευθυνότητας. Επίσης, λειτουργώντας σε ομάδες για τη δημιουργία αφίσας είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν μεταξύ τους, να αλληλεπιδράσουν, να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον. Ο διαμοιρασμός καθηκόντων για την κατασκευή της κάμπιας τους βοήθησε να αντιληφθούν ότι ένα ομαδικό αποτέλεσμα μπορεί να προκύψει, αν ο καθένας αναλάβει ένα ξεχωριστό κομμάτι μιας δραστηριότητας. Επιπλέον, η κατασκευή μια προσωπικής πυραμίδας με τα τρόφιμα που θέλει ο καθένας, έκανε τους μαθητές να αντιληφθούν ποια τρόφιμα λείπουν από τη διατροφή τους. Για παράδειγμα, ένας μαθητής είχε τοποθετήσει σε όλα τα επίπεδα της πυραμίδας μόνο γλυκά λέγοντας ότι δεν τρώει τίποτα άλλο, ενώ με τον τρόπο αυτό μπορεί να έγινε κατανοητό ότι λείπουν τρόφιμα από την καθημερινή διατροφή του. Όλες οι παραπάνω δεξιότητες δεν σχετίζονται αποκλειστικά με το γνωστικό αντικείμενο γεγονός που δείχνει ότι η πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών είναι βασικός στόχος του προγράμματος.

Παράλληλα, η ηθική καλλιέργεια των μαθητών και μαθητριών γίνεται και μέσω των παρατηρήσεων που τους γίνονται. Όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο, όταν οι μαθητές ήταν ανήσυχοι γίνονταν οι απαραίτητες παρατηρήσεις, ενώ σε αυτό συνέβαλαν και οι συνεργάτιδες νηπιαγωγοί, οι οποίες προσπάθησαν με την παρέμβασή τους να τονίσουν στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι δεν πρέπει να φωνάζουμε για

να βλέπουμε, για παράδειγμα, όλοι στην οθόνη, ή δεν πρέπει να κλαίμε για να αλλάξουμε θέση. Αυτά τα παραδείγματα δείχνουν ότι υπάρχουν και πολλοί απρόβλεπτοι παράγοντες κατά την διάρκεια του μαθήματος.

Τέλος, αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία μετά τη μελέτη και την ανάλυση των ημερολογίων είναι η εκδήλωση των συναισθημάτων της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας αναφορικά με την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι τα νήπια και τα προνήπια έμαθαν λεξιλόγιο σχετικό με τα φρούτα και τα λαχανικά, ότι κατάφεραν να βάλουν τα γεγονότα του βίντεο των κινούμενων σχεδίων στη σειρά, ότι χάρηκαν υποδύοντας τους πελάτες του σουπερμάρκετ και ότι η δημιουργικότητά τους οξύνθηκε μέσω των χειροτεχνιών. Ορισμένες φορές δεν ήταν δυνατό να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι που είχαν τεθεί, όπως η επανάληψη χρωμάτων και η κατηγοριοποίηση των τροφίμων σε υγιεινά και ανθυγιεινά μετά την παρακολούθηση του παραμυθιού της κάμπιας (ΗΔ5). Παρόλα αυτά, ως εκπαιδευτικός – ερευνήτρια θεώρησα περισσότερο σημαντικό να αφήνω τη διαδικασία της διδασκαλίας να κυλάει ομαλά και να επιτρέπω στους μαθητές να σχολιάζουν ποικίλες πτυχές της διδασκαλίας, όπως τις ιστορίες και τα βίντεο που βλέπαμε ή τις χειροτεχνίες που δημιούργησαν. Σε κάθε ημερολόγιο δίνεται έμφαση στην κρίση των παιδιών για το μάθημα λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως η ευχαρίστησή τους και η δημιουργικότητά τους, παραβλέποντας όσες δυσκολίες προέκυψαν, όπως καθυστερήσεις στην αρχή του μαθήματος (ΗΔ4).

5.2.5 Δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Άλλο ένα κοινό θέμα που εντοπίστηκε τόσο στα ημερολόγια όσο και στις απομαγνητοφωνήσεις είναι η σημασία της παρουσίας της νηπιαγωγού στη διάρκεια της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, όταν δημιουργήθηκε φασαρία ή όταν μια μαθήτρια αντιμίλησε την ώρα των αγγλικών, οι νηπιαγωγοί παρενέβησαν και η παρέμβασή τους κρίθηκε αρκετά βοηθητική για την εξομάλυνση των μικρο-προβλημάτων που προέκυψαν.

Προβλήματα με την επίτευξη των στόχων δεν τέθηκαν ούτε εντοπίστηκε χαμηλό κίνητρο συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών. Παρόλα αυτά, χρειάστηκε να γίνουν κάποιες μικρές προσαρμογές και τροποποιήσεις στην πορεία των διδασκαλιών. Για παράδειγμα, όταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διαπίστωσε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν μπορούν εύκολα να ξεχωρίσουν τα φρούτα από τα λαχανικά, δημιούργησε μια επιπλέον δραστηριότητα για να βοηθηθούν. Επίσης, όταν

οι μαθητές και οι μαθήτριες ρωτήθηκαν για τις ημέρες της εβδομάδας φάνηκε ότι δεν τις γνώριζαν όλοι και, έτσι, έγινε μια αυθόρμητη αλλαγή και αντί για τα ονόματα των ημερών η εκπαιδευτικός– ερευνήτρια έλεγε εκφράσεις όπως ‘Day 1’ ‘Day 2’, διότι τα παιδιά ήταν περισσότερο εξοικειωμένα με τους αριθμούς και, έτσι, μπορούσαν να καταλάβουν την σειρά των γεγονότων καλύτερα.

Συνολικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα θέματα των απομαγνητοφωνήσεων και των ημερολογίων είναι κοινά, ενώ τα ημερολόγια λόγω του προσωπικού ύφους αναδεικνύουν και την ικανοποίηση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας για την επίτευξη στόχων αλλά και το κίνητρο των μαθητών και μαθητριών.

Κάνοντας έναν σύντομο αναστοχασμό θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι διδασκαλίες ήταν πολύ ενδιαφέρουσες για τα παιδιά. Οι δραστηριότητες κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έδειξαν να βαριούνται σχεδόν καθόλου. Αντιθέτως, φάνηκε ότι όσο πιο δημιουργικές ήταν οι δραστηριότητες τόσο πιο πολύ χαίρονταν και απολάμβαναν τη διαδικασία και ένιωθαν ότι η μάθηση έχει ένα πιο προσωπικό ύφος. Η διαδικασία, γενικότερα, κύλησε όπως είχε σχεδιαστεί με ορισμένες μόνο αλλαγές, όπως ήταν, για παράδειγμα, η δημιουργία φρουτοσαλάτας αντί για smoothies, που αποτελούσε την αρχική σκέψη. Αυτό που ενδεχομένως θα μπορούσε να βελτιωθεί είναι η χρήση της αγγλικής σε μεγαλύτερο βαθμό από την πλευρά της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας. Πολλές φορές χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί η μητρική γλώσσα επειδή δεν ήταν παρούσα η νηπιαγωγός, ώστε να μεταφράζει εκείνη στους μαθητές ή να τους επεξηγεί στη μητρική γλώσσα. Παρόλα αυτά, η χρήση μητρικής ήταν ιδιαίτερα βοηθητική στις οδηγίες των δραστηριοτήτων και στις παρατηρήσεις που γίνονταν, όταν τα παιδιά έκαναν φασαρία.

6. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Αξιολογώντας συνολικά τόσο το περιεχόμενο των απομαγνητοφωνήσεων όσο και το περιεχόμενο των ημερολογίων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις για την εφαρμογή του CLIL σε μια θεματική στο νηπιαγωγείο τόσο ως προς την ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών όσο και ως προς τις δυσκολίες που προέκυψαν και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν.

Αρχικά, αναφορικά με τη γλωσσική ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών φαίνεται ότι η πιο βασική τους συνήθεια είναι να επαναλαμβάνουν είτε λέξεις μεμονωμένα είτε φράσεις με τις οποίες έχουν ήδη εξοικειωθεί. Σε κάθε περίπτωση, η γλωσσική παραγωγή των μαθητών και μαθητριών φάνηκε να είναι πιο περιορισμένη από την κατανόηση, όπως άλλωστε έχει καταγραφεί και από άλλες ερευνητικές εφαρμογές (Griva & Sivropoulou, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη τη χρήση ψευδοερωτήσεων και την ανταπόκριση των μαθητών και των μαθητριών σε αυτές φαίνεται ότι, αφενός, αναγνωρίζουν εικόνες και συνδυάζουν ορισμένες φορές τη λέξη της ξένης γλώσσας, και, αφετέρου, οι ερωτήσεις αυτές δεν τους αφήνουν τη δυνατότητα για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Με βάση τα παραπάνω, τα γλωσσικά οφέλη της παρέμβασης κρίνονται ως περιορισμένα.

Από την άλλη πλευρά, φάνηκε ότι η οπτικοποίηση του γλωσσικού εισαγόμενου είναι αρκετά βοηθητική, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μην χρειάζεται να χρησιμοποιήσει την πρώτη γλώσσα των μαθητών και μαθητριών. Κάτι τέτοιο κρίνεται σημαντικό ιδιαίτερα δεδομένης της γλωσσικής πολυμορφίας των τάξεων. Η χρήση της αγγλικής από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού κρίνεται απαραίτητη για την υλοποίηση της μεθόδου CLIL, διότι με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνονται και οι μαθητές να αφεθούν και να εκφραστούν στην ξένη γλώσσα.

Βέβαια, χρειάζεται να επισημανθεί ότι τα προνήπια φάνηκαν πιο διστακτικά σε σχέση με τα νήπια ως προς τη χρήση της αγγλικής, καθώς όπως έχει επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία, ότι το κάθε παιδί μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό (Pfenniger & Singleton, 2017). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι εκτός από την ενίσχυση της κινητοποίησης των μαθητών και μαθητριών, η χρήση της αγγλικής φαίνεται να εντείνει το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών, σε συνδυασμό πάντοτε με εικόνες που συνάδουν με την ηλικία των παιδιών. Εξάλλου, η μέθοδος CLIL προσφέρει τη

δυνατότητα αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για την ηλικία των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την αγάπη τόσο για την ξένη γλώσσα όσο και για τη μάθηση γενικότερα (βλ. και Alexiou et.al., 2021).

Επίσης, ιδιαίτερα ωφέλιμη αποδείχτηκε η εφαρμογή παιχνιδιού ρόλων που ενίσχυσε την ανάπτυξη των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών. Αξίζει, βέβαια, να επισημανθεί ότι δεν υπήρξε πίεση απέναντί τους να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα, αλλά αφέθηκαν ελεύθεροι να εκφραστούν όσο μπορεί ο καθένας. Ιδιαίτερα χρήσιμη ήταν και η βοήθεια από την πλευρά της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα στη σχολική τάξη. Δίνοντας στους μαθητές και στις μαθήτριες την ευκαιρία να επικοινωνήσουν για να εκπληρώσουν έναν στόχο, δηλαδή ως πελάτες να αγοράσουν ό,τι χρειάζονται, ενισχύθηκε η ανάληψη ευθύνης, ενώ παίζοντας σε δυάδες έμαθαν να συνεργάζονται και να βοηθούν ο ένας τον άλλον. Παράλληλα, η αυθόρμητη θέλησή τους να μετράνε πόσα ψώνια είχαν τους βοήθησε να κάνουν επανάληψη τους αριθμούς. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μέσα σε μια ελεγχόμενη κατάσταση ενισχύοντας την αντίληψή τους και την ικανότητά τους να θυμηθούν λέξεις περιεχομένου, όπως έχει επιβεβαιωθεί και από τη βιβλιογραφία (βλ. .Griva & Sinvroulou, 2009). Μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων αποκόμισαν πολύπλευρα οφέλη. Εξάσκησαν τον προφορικό τους λόγο, κατέκτησαν σε μεγαλύτερο βαθμό το λεξιλόγιο, επικοινωνήσαν για ένα σκοπό, συνεργάστηκαν και διασκέδασαν με τους συμμαθητές τους.

Ως προς τη συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών φάνηκε ότι εξέφραζαν ελεύθερα τον ενθουσιασμό τους για τις δραστηριότητες. Οτιδήποτε πιο δημιουργικό και πιο παιγνιώδες τους κέντριζε την προσοχή και έκανε τη μάθηση πιο διασκεδαστική. Δεν έλειπαν και οι ερωτήσεις για το πότε θα παίξουμε πάλι σουπερμάρκετ ή πότε θα χορέψουμε το τραγούδι με τα φρούτα, εκδηλώσεις που δείχνουν ότι όσο περισσότερος ο ενθουσιασμός τους τόσο περισσότερη και η προσοχή τους στην μάθηση. Η χρήση τραγουδιών και βίντεο φαίνεται ότι αποτέλεσε ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο των διδασκαλιών, καθώς συνέβαλε στην εισαγωγή αυθεντικού γλωσσικού εισαγόμενου και κέντριζε το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών (βλ. και Alexiou, 2015). Αναφορικά με τη χρήση των τραγουδιών έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία μιας διασκεδαστικής και χαρούμενης ατμόσφαιρας στη τάξη, βοηθούν την ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης και της μακροπρόθεσμης μνήμης και ενισχύουν τη σωματική εκγύμναση των μαθητών και

μαθητριών (Garcia & Rubio, 2015). Παράλληλα, η χρήση ψηφιακού υλικού, όπως οι ιστορίες και τα βίντεο που χρησιμοποιήθηκαν, επιβεβαιώνουν ότι οι νέες τεχνολογίες κατέχουν εξέχοντα ρόλο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο όχι μόνο για να παρουσιαστεί το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και για να αξιοποιηθεί η δυνατότητα συνδυασμού ήχου, εικόνας και γραπτού κειμένου (Zarounidis, 2021).

Επιπροσθέτως, και με την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται η σημασία της ένταξης χειροτεχνιών (arts & crafts) στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Όπως αναφέρεται στη Hillyard (2013), στους μαθητές προσχολικής ηλικίας η γνώση κατακτάται μέσω των εμπειριών και διαδραστικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τραγούδια, χορό, χειροτεχνίες και κινητικές δραστηριότητες. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη και το ζήτημα της αξιολόγησης θα μπορούσε να ειπωθεί ότι μια δημιουργία των μαθητών και μαθητριών συμβάλλει στην ευρύτερη αξιολόγησή τους (Brown, 1994, όπ. αναφ. στο Hillyard, 2013). Ειδικά για τους μαθητές και τις μαθήτριες της προσχολικής εκπαίδευσης δεν αξιολογούνται μόνο οι γλωσσικοί στόχοι, διότι τίθενται και στόχοι για την ενίσχυση της συμμετοχής, της σωστής συμπεριφοράς και των κινητικών δεξιοτήτων. Με άλλα λόγια, μια δημιουργία τους, όπως έγινε και στη διάρκεια των διδασκαλιών (η παραγωγή αφίσας, η δημιουργία του βασικού χαρακτήρα της ιστορίας, η δημιουργία προσωπικών πυραμίδων διατροφής), είναι δείγμα αξιολόγησης της επίδοσής τους, καθώς αξιολογούνται μέσω ολόκληρης της διαδικασίας που ακολουθείται. Σε όλη αυτήν τη διαδικασία ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, αφού χρειάζεται να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους.

Φαίνεται, λοιπόν, πως μέσω της εφαρμογής την μεθόδου CLIL τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές και τις μαθήτριες ποικίλουν. Πρώτον, αναπτύσσονται οι γνωστικές δεξιότητές τους συμπεριλαμβανομένων των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ενισχύονται οι δεξιότητες σκέψης (Alexiou, 2015· Ellison, 2015). Επιπλέον, το περιεχόμενο, και συγκεκριμένα για την παρούσα μέθοδο η θεματική της διατροφής και των υγιεινών συνηθειών, αποτέλεσε το μέσο για την εξάσκηση στην ξένη γλώσσα. Με έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και όχι απαραίτητα στη βαθμολόγησή τους σε μια μορφή τυπικής εξέτασης, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Επιβεβαιώνεται, επομένως, ότι η γλώσσα είναι το μέσο για την προώθηση της μάθησης και της επικοινωνίας (Ellison,

2015). Επίσης, δεδομένου ότι αντικείμενο μελέτης αποτέλεσε η προσχολική εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή της μεθόδου CLIL συνέβαλε στην πολύπλευρη μόρφωση και παιδεία, καθώς παρατηρήθηκαν οι συμπεριφορές και οι στάσεις των παιδιών κατά την διάρκεια μαθημάτων.

Παρόλα αυτά, υπήρχαν και ορισμένες δυσκολίες στη διαδικασία της έρευνας. Το πιο βασικό πρόβλημα που προέκυπτε ήταν η διαχείριση της τάξης των νηπίων και προνηπίων από την πλευρά της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας. Για να επανέλθει η τάξη και η ηρεμία, χρειάστηκε να γίνουν παρατηρήσεις στην πρώτη τους γλώσσα, ή να επέμβει η νηπιαγωγός. Η παρέμβαση των νηπιαγωγών κρίθηκε αναγκαία σε περιπτώσεις που οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν πολύ ανήσυχοι/ -ες και δεν μπορούσε να προχωρήσει το μάθημα. Επομένως, για την επιτυχή υλοποίηση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία είναι εντελώς απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι/ -ες με τη σειρά τους πρέπει να διαθέτουν την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση.

Επίσης, η όλη διαδικασία θα μπορούσε πιθανόν να υλοποιηθεί πιο αποτελεσματικά αν στην τάξη που εφαρμόστηκε υπήρχαν οι κατάλληλες τεχνολογικές υποδομές (π.χ. υπολογιστής, προβολέας). Τέλος, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι λόγω της εφαρμογής τους προγράμματος της εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας για πρώτη χρονιά δεν υπάρχουν γενικότερα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά για όλες τις θεματικές. Ωστόσο, αξίζει να ειπωθεί ότι η επιμόρφωση που γίνεται στους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας είναι ωφέλιμη και βοηθητική για εκείνους, διότι μπορούν να αντιληφθούν βαθύτερα το πλαίσιο του νηπιαγωγείου, τον τρόπο λειτουργίας του, και έτσι είναι ικανοί να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας μπορούν να βελτιωθούν αξιοποιώντας τις πιο κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και σχεδιάζοντας δραστηριότητες κατάλληλες τόσο για την ηλικία όσο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη φαίνεται ότι η παρουσία εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη ως προς ποικίλες κατευθύνσεις, όπως είναι η γνωστική και πολιτισμική καλλιέργεια των μαθητών και των μαθητριών, με απαραίτητη προϋπόθεση οι εκπαιδευτικοί να λάβουν την αντίστοιχη ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του περιβάλλοντος της προσχολικής αγωγής.

Από την άλλη πλευρά, αν θεωρήσουμε ότι οι νηπιαγωγοί είναι ήδη γνώστες του σχολικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου ίσως να φαινόταν καλύτερο να εφαρμόζουν οι ίδιοι τη μέθοδο CLIL. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δε θα ήταν μεθοδολογικά ορθό, διότι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής είναι εκείνοι που γνωρίζουν τις θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης ξένης γλώσσας και μπορούν να εφαρμόσουν αντίστοιχες δραστηριότητες. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί την καλύτερη δυνατή λύση για την ομαλή ένταξη των αγγλικών στο ευρύτερο πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου, όπως άλλωστε προβλέπεται από τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας.

Βλέποντας τη συνολική εικόνα θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι παρά τις όποιες δυσκολίες που προέκυψαν, οι διδασκαλίες παρουσίασαν ενδιαφέρον και βρήκαν θετική ανταπόκριση από τους μαθητές και τις μαθήτριες, Διότι η εισαγωγή της αγγλικής δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη διδασκαλία, αλλά είναι μια ευκαιρία για να καλλιεργηθούν τα παιδιά και να μνηθούν σε έναν νέο πολιτισμό. Αυτό που φαίνεται να έχει περισσότερη σημασία για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο είναι η δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα και στην ξένη γλώσσα ευρύτερα. Η δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα φαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες και στα επόμενα χρόνια της μαθητικής ζωής. Όπως αναφέρεται στους Alexiou et.al. (2021), η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με την αλλαγή στη σκέψη και στη στάση που έχουμε ευρύτερα ως προς τη μάθηση, διότι δεν αφορά σε διδασκαλία αυτή καθαυτή, αλλά αφορά σε ένα διασκεδαστικό μάθημα που θα βοηθήσει ολιστικά τους μαθητές τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

7. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά των ποικίλων συμπερασμάτων που προκύπτουν τόσο μέσω της έρευνας που διενεργήθηκε όσο και από την επιλεκτική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Το υποκεφάλαιο 7.1 αποτελεί περίληψη της έρευνας, στο υποκεφάλαιο 7.2 αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και στο υποκεφάλαιο 7.3 καταγράφεται ένας ευρύτερος αναστοχασμός.

7.1 Σύνοψη Έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη ολόκληρη τη διαδικασία της έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι συνολικά οι στόχοι που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν. Μέσα στο περιορισμένο πλαίσιο της εφαρμογής που υλοποιήθηκε θα μπορούσαν να καταγραφούν κάποια συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου CLIL αναδεικνύοντας την ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών στις διδασκαλίες και τα οφέλη που προκύπτουν.

Αρχικά, γίνεται φανερό ότι εφαρμόζοντας την μέθοδο CLIL στο νηπιαγωγείο οι μαθητές και οι μαθήτριες επωφελούνται τόσο ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη όσο και ως προς τη διεύρυνση των γνώσεων και των πνευματικών οριζόντων τους. Η μέθοδος CLIL εξ ορισμού δίνει έμφαση τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλώσσα, καθώς το περιεχόμενο αποτελεί τη βάση για τη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και διδάσκεται μέσα από τη γλώσσα. Ειδικότερα για τη φιλοσοφία του νηπιαγωγείου φαίνεται ότι κάτι τέτοιο είναι πιο πρόσφορο από ένα χρονικά και εννοιακά οριοθετημένο γλωσσικό μάθημα.

Παράλληλα, αναπτύσσονται πολύπλευρα γνωστικές δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών. Σε αυτό βοηθά και η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων. Φαίνεται ότι απαραίτητη είναι η χρήση εικόνων για την εισαγωγή λεξιλογίου αλλά και η εφαρμογή διαφόρων παιχνιδιών για την κατάκτηση των λέξεων. Ωφέλιμες φαίνονται και οι δραστηριότητες που ζητούν από τα παιδιά να βάλουν τα γεγονότα της ιστορίας στη σειρά βοηθώντας την εξάσκηση της μνήμης τους. Επίσης, τα παιχνίδια ρόλων ενισχύουν την έκφραση των μαθητών και μαθητριών στην Αγγλική γλώσσα και βοηθούν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Επισημαίνεται, επίσης, ότι και η

επανάληψη των λέξεων συμβάλλει στη διατήρησή τους στη μνήμη των μαθητών και μαθητριών, ενώ πιο αποτελεσματική φαίνεται η εκμάθηση ενός τραγουδιού που να σχετίζεται με το αντίστοιχο λεξιλόγιο στο οποίο εκτίθενται. Η χρήση τραγουδιών, βίντεο και ευρύτερα ψηφιακού υλικού, όπως οι ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν, φαίνεται ότι συμβάλλει στην ενίσχυση του γλωσσικού εισαγόμενου, ενώ συγχρόνως αυξάνει το κίνητρο για μάθηση.

Εκτός από τη γλωσσική ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών σημαντικός παράγοντας για τη συνολική ανταπόκρισή τους αποτελεί και η συναισθηματική εκδήλωσή τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αρχικά, φαίνεται ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος έδειχναν τον ενθουσιασμό τους ζητώντας να παίξουν πάλι ή να ακούσουν το τραγούδι ακόμη μια φορά. Φαίνεται πως όσο πιο ενεργά συμμετείχαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στις δραστηριότητες, τόσο πιο μεγάλη ήταν η ενίσχυση του κινήτρου τους. Ειδικότερα, η συμμετοχή τους στο παιχνίδι, η ζωγραφική για την κατασκευή της αφίσας, η δημιουργία της δική τους διατροφικής πυραμίδας, ήταν από τις πιο ενεργές δραστηριότητες που τους ενθουσίασαν. Είναι γεγονός ότι η δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα των Αγγλικών είναι απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο να έχει αποτέλεσμα, να αγαπήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες την ξένη γλώσσα και να κρατήσουν αυτήν τη θετική στάση τους μακροπρόθεσμα. Επομένως, η ενασχόληση με δημιουργικές και ευρύτερα με δραστηριότητες που ενισχύουν τη χαρά και τον ενθουσιασμό κρίνεται απαραίτητη με σκοπό τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη. Ταυτόχρονα, όμως, απαραίτητη κρίνεται και η στήριξη και η ενθάρρυνση από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, που χρειάζεται να ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφραστούν στην ξένη γλώσσα, να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες και να διασκεδάσουν μαθαίνοντας.

Επιπλέον, μέσω της εφαρμογής της μεθόδου CLIL προωθείται η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Εκτός από τη γνωστική και πνευματική ανάπτυξη, που διακρίνονται μέσω της γλωσσικής ανταπόκρισής τους, διαφαίνεται και η ηθική ανάπτυξή τους. Ειδικότερα, εφόσον το μάθημα των Αγγλικών εντάσσεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, θεωρείται σημαντικό να προωθείται και η βελτίωση των χαρακτήρων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής κανόνων καλής συμπεριφοράς και συνεργασίας, όταν η συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών δεν είναι η προβλεπόμενη. Ταυτόχρονα η έκθεσή τους στο περιεχόμενο στοχεύει στο να τους προβληματίσει, ώστε να μπορέσουν ευρύτερα να βελτιώσουν την καθημερινότητά

τους, όπως έγινε με την προβολή της πυραμίδας μέσω της οποίας είδαν ποια τρόφιμα πρέπει να τρώνε λιγότερο και ποια πρέπει να τρώνε περισσότερο και προβληματίστηκαν, αν αυτά που τρώνε είναι υγιεινά ή όχι.

Τέλος, μέσω της έρευνας που πραγματοποιήθηκε αναδείχθηκαν και κάποιες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υλοποιήσουν τη μέθοδο CLIL. Μία βασική πρόκληση αφορούσε στο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο έπρεπε να δημιουργηθεί από την ίδια την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια, ή να γίνει ο κατάλληλος συνδυασμός από το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό. Άλλη μια δυσκολία που παρουσιάστηκε αφορούσε στη χρήση τεχνολογικών μέσων στο σχολικό περιβάλλον. Στο μέτρο που η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή κρίνεται άκρως απαραίτητη, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών δημιουργεί ανισότητες μεταξύ τεχνολογικά εξοπλισμένων σχολείων και σχολείων με πενιχρά μέσα. Κάτι τέτοιο πρέπει να συνεκτιμηθεί στον προβληματισμό αναφορικά με τη σκοπιμότητα της διδασκαλίας της αγγλικής σε νηπιαγωγεία.

Επιπροσθέτως, άλλη μια δυσκολία αφορούσε σε απρόβλεπτους παράγοντες, όπως η δυσκολία των εκπαιδευτικών που δεν είναι εξοικειωμένοι με το ιδιαίτερο περιβάλλον συμπεριφοράς των νηπίων. Δεδομένου ότι οι μαθητές - μαθήτριες είναι σε πολύ μικρή ηλικία και ορισμένες φορές είναι περισσότερο παρορμητικοί/-ες ή ευαίσθητοι/-ες, εκφράζουν παράπονα και αναστατώνονται για ζητήματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα (όπως για τη θέση που κάθονται), είναι αναγκαία η διευθέτηση τέτοιων προβλημάτων για να προχωρήσει η εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό, όμως, ιδιαίτερα βοηθητική ήταν η παρέμβαση των συναδέλφων νηπιαγωγών, οι οποίες προσπάθησαν να βοηθήσουν να λυθεί το πρόβλημα με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο. .

Συνολικά, θα λέγαμε ότι η καινοτόμα εισαγωγή των αγγλικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο θα πρέπει να συνδέεται με μια ταυτόχρονη αλλαγή στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών αλλά και όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Μια συνολική αλλαγή απόψεων και στάσεων είναι απαραίτητη, ώστε μέθοδοι όπως το CLIL να εδραιωθούν, να βελτιώσουν και να εκσυγχρονίσουν το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

7.2 Περιορισμοί Έρευνας

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, η οποία αποτελεί μια μικρής κλίμακας ποιοτική μελέτη, είναι αυτονόητο ότι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Η έρευνα αφορά στη μελέτη ενός συγκεκριμένου αριθμού μαθητών - μαθητριών σε ένα συγκεκριμένο προνομιακό σχολικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια επτά προγραμματισμένων διδασκαλιών. Παράλληλα, το μικρό χρονικό διάστημα διάρκειας της έρευνας είναι και ένας ακόμη περιορισμός, καθώς φαίνονται μόνο τα άμεσα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου και δεν παρατηρείται πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες όταν έχει περάσει ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Με αφετηρία την παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να διατυπωθούν ποικίλες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Θα μπορούσε να γίνει μια σύγκριση ανάμεσα σε μαθητές - μαθήτριες που διδάσκονται μέσω CLIL και σε εκείνους που δεν διδάσκονται με βάση τη μέθοδο CLIL. Ενδιαφέρον, επίσης, θα είχε και η διερεύνηση στάσεων και απόψεων τόσο των γονέων όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών για την πορεία της εισαγωγής των Αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Αυτές οι προεκτάσεις θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμοι δείκτες για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών υλικών και εφαρμογών με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης και της πολύπλευρης ανάπτυξης των μαθητών – μαθητριών.

7.3 Αναστοχασμός

Κάνοντας έναν συνολικό αναστοχασμό θα μπορούσε να ειπωθεί ότι όλη η έρευνα ήταν εξαιρετικά ωφέλιμη για εμένα ως εκπαιδευτικό - ερευνήτρια. Αρχικά, το σχολικό έτος 2021-2022 ήταν η πρώτη χρονιά εφαρμογής της εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και συγχρόνως ήταν η χρονιά που ξεκίνησα και εγώ να εργάζομαι σε αυτό. Από τη μια πλευρά γνώριζα μεθόδους κατάλληλες για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, από την άλλη πλευρά, όμως, κατάλαβα ότι η διαδικασία στο σχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου είναι διαφορετική. Λαμβάνοντας υπόψη το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου έγινε αντιληπτό ότι η διδασκαλία των αγγλικών χρειάζεται να αποτελεί μέρος του προγράμματος και να μη θεωρείται ξεχωριστό σχολικό

αντικείμενο. Πέρα από τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, σημασία δίνεται και στη συναισθηματική και στην ηθική καλλιέργειά τους. Παράλληλα, η επιλογή θεματικών ενοτήτων για τη διδασκαλία των Αγγλικών χρειάζεται να γίνεται προσεκτικά και με γνώμονα τις αντίστοιχες θεματικές που διδάσκονται οι μαθητές - μαθήτριες στη μητρική τους γλώσσα. Γι' αυτό και η επιλογή της μεθόδου CLIL αποδείχθηκε ωφέλιμη, ώστε να επιτευχθεί ο διπλός σκοπός της διδασκαλίας τόσο της ξένης γλώσσας όσο και του περιεχομένου. Επομένως, η διδασκαλία σε μαθητές - μαθήτριες προσχολικής ηλικίας ήταν μια πρωτόγνωρη και ξεχωριστή εμπειρία, καθώς διεύρυνα τις γνώσεις μου, υιοθέτησα νέες παιδαγωγικές αρχές και μπόρεσα να σχεδιάσω τις διδασκαλίες της έρευνας βασιζόμενη σε σύγχρονα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα.

Επιπλέον, διερεύνησα και αντιλήφθηκα περισσότερο τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Φάνηκε ότι οι δραστηριότητες για τους μαθητές - μαθήτριες αυτής της ηλικίας χρειάζεται να είναι σχεδιασμένες προσεκτικά και να βασίζονται στην αρχή του παιχνιδιού και της ευχαρίστησης. Η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη αποτέλεσε πρωταρχικό στόχο στις διδασκαλίες για τη διεξαγωγή της έρευνας. Πιστεύω ότι οι μικροί μαθητές και οι μικρές μαθήτριες χρειάζεται να αναπτύξουν οικειότητα με τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσουν να αφεθούν ελεύθεροι/-ες, να απολαύσουν τη διαδικασία και να αποκτήσουν καινούργιες εμπειρίες. Η παρουσία ενός νέου ατόμου, εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας με λίγες ώρες στο νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελεί μειονέκτημα για την ανάπτυξη ενός τέτοιου κλίματος. Για το λόγο αυτό προσπάθησα κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους να δημιουργήσω οικειότητα με τους μαθητές - μαθήτριές μου, να μιλήσω μαζί τους, να ακούσω τι θα ήθελαν να κάνουμε στο μάθημα και να μπορέσω να πραγματοποιήσω τις επιθυμίες τους. Και, τελικά, με το πέρασμα του χρόνου και με την ενασχόληση μαζί τους φάνηκε ότι όσο πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους ήμουν τόσο περισσότερο δυνάμωνε η σχέση μας και τόσο περισσότερο ενισχύθηκε η συμμετοχή τους στο μάθημα και η αγάπη τους για την ξένη γλώσσα.

Επιπλέον, έκρινα απαραίτητο να εντάξω στα μαθήματα τις νέες τεχνολογίες, καθώς οι μαθητές - μαθήτριες είναι εξοικειωμένοι με τα τεχνολογικά μέσα και τους αρέσει πολύ να παρακολουθούν ψηφιακές ιστορίες και τραγούδια. Εκτός από τη χρήση των ΤΠΕ, θεώρησα σημαντικό να εντάξω κινητικές και δημιουργικές δραστηριότητες και ιστορίες. Ο συνδυασμός διδακτικών μέσων σκέφτηκα ότι είναι κατάλληλος για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος. Δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές - μαθήτριες δεν

μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο και ρυθμό, τους ενθάρρυνα όλους να συμμετέχουν χωρίς να ασκηθεί πίεση και να υπάρχει αντικίνητρο.

Συνολικά, κατάλαβα ότι η διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο δεν αποτελεί απλή διαδικασία μετάδοσης γνώσης, αλλά είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Το σημαντικό είναι οι μαθητές – μαθήτριες να απολαύσουν τη διαδρομή, να αγαπήσουν την ξένη γλώσσα και να αποκτήσουν ένα ιδιαίτερο ξεκίνημα στην πορεία τους προς την κατάκτησή της.

8. Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). *Δελτίο Τύπου: 11^η περίοδος επιμόρφωσης EAN (Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο)*.
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%94%CE%95%CE%9B%CE%A4%CE%99%CE%9F_%CE%A4%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%A5_11%CE%B7_%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%82_%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%95%CE%91%CE%9D.pdf
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676.
- Alexiou, T. (2015). Vocabulary uptake from *Peppa Pig*: A case study of preschool EFL learners in Greece. In C. Gitsaki & T. Alexiou (Eds.), *Current issues in second/foreign language teaching and teacher education: Research and practice* (pp. 285–301). Cambridge Scholars Publishing.
<https://www.researchgate.net/publication/320310858>
- Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in preschools: facts and fictions. In W. Zoghbor & T. Alexiou (Eds.), *Advancing English language education* (pp. 61-74). Zayed University Press.
https://www.zu.ac.ae/main/en/research/publications/_books_reports/2020/AEL_E_Book_ALLT_ZU_Web_V02.pdf
- Alexiou, T., & Mattheoudakis, M. (2013). Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 99-119.
<https://rpltl.eap.gr/images/2013/04-01-099-alexiou-matthaoudaki.pdf>
- Alexiou, T., Penderi, E., & Serafeim, M. (2021). The pilot phase of the introduction of English in Greek state pre-primary schools: Portraying stakeholders' perceptions. *Journal of Applied Linguistics*, 34, 2-24.
<https://doi.org/10.26262/jal.v0i34.8517>

- Anderson, C., McDougald, J., & Cuesta, L. (2015). CLIL for young learners. In C.N. Giannikas, L. McLaughlin, G. Fanning, N. Deutsch Muller (Eds.), *Children learning English: From research to practice* (pp. 137-151). Garnet. <https://www.researchgate.net/publication/282862288>
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). Putting CLIL into Practice. Oxford University Press.
- Barboráková, S. (2012). 'CLIL' Principles and support strategies. *Sociálno-ekonomická revue*, 10(4), 1-98. <http://fsev.tnuni.sk/revue>
- Beltrán, E.V., & Ciges, A. S. (2013). The 21st century languages classroom – the teacher perspective. In E. V. Beltrán, C. Abbott, & J. Jones (Eds.), *Inclusive language education and digital technology* (pp.67-83). Multilingual Matters.
- Cafloglou, C. (2017). On how content motivates grammar. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(2), 77–88.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. [doi:10.1093/applin/amt011](https://doi.org/10.1093/applin/amt011)
- Codó, E., & Patiño-Santos, A. (2018). CLIL, unequal working conditions and neoliberal subjectivities in a state secondary school. *Language Policy*, 17(4), 479-499.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Coyle, D. (2008). CLIL – A Pedagogical Approach from the European Perspective. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 97-111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_92
- Creswell, A. (2014). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). [eBook version]. SAGE Publications, Inc.
- Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3-22.

- Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Α., & Καραβά, Ε. (2013). *Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Dendrinos, B. (2013). *The “PEAP” programme: English for young learners in the Greek primary school*. National and Kapodistrian University of Athens.
- Εγκύκλιος Φ52/ 51416 /Δ1, Διδασκαλία της 2^{ης} ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία για το σχολικό έτος 2022-2023.
- Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ). (2021). <http://ean.auth.gr/>
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. (2016).
<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82/%CE%A0%CE%A3%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf>
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΠΕ06 & ΠΕ60 (ΙΕΠ). (2021). *Η Εισαγωγή Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)*.
<https://elearning.iep.edu.gr/study/enrol/index.php?id=511>
- Εφραιμίδου, Ε., Ζώη- Ρέππα, Ε., & Φρουζάκη, Φ. (2009). *Αγγλικά Στ’ Δημοτικού*.
http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2270/Agglikia_ST-Dimotikou_html-empl/
- Efstathiadi, L. (2014). Does the early introduction of English as an L2 boost children’s cognitive skills? The case of the 3rd experimental school in Evosmos, Thessaloniki. In *7th Athens Postgraduate Conference, 16-18/5/2013*, National and Kapodistrian University of Athens, (pp. 121-130).
<https://www.semanticscholar.org/paper/Does-the-early-introduction-of-English-as-an-L2-The-Efstathiadi/470ccbe259c74c2941fc6b29c7ee95a3d150fe2f>
- Ellison, M. (2015). CLIL: The added value to English language teacher education for young learners. *Lingvarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 6, 59-69. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82779/2/110368.pdf>

- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at Schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Garcia, C., & Rubio, J. (2015). The use of rhymes and songs in the Teaching of English in Primary Education. *Docencia e Investigación*, 25(2), 83-101. <https://www.researchgate.net/publication/316147226>
- Genesee, F. (1994). Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. *UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence*. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh>
- Georgopoulou-Theodosiou, C., & Rangoussi, M. (2015). Content and Language Integrated Learning (CLIL): an experimental study on CLIL compatibility with the modern Greek educational system. In *International Conference 'Science in Technology'* SCinTE 2015. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40984777/Georgopoulou_Rangoussi_S_CinTE_2015_submitted-libre.pdf?1452106218=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DContent+and+Language+Integrated+Learning.pdf&Expires=1674564721&Signature=dLT63Jg2a9X9t4ET~NZcT2sJp oMJxLWO fJUb0~jy9eX1czYU UkCVQ8lpFblk~Y1XwRaeHZgJzEMKhS1P DeFzTI0m~mxoiFWDnWJzjZ1phnd4NrmGNg1Iz9Oj82EYNoVsNzoJuUBD AlBXhxFFMdbh6YqdCyqg-hVYCjD4Xk37kbvc83OwjIr-Juxi0UXsL0hzI6lQGhFMPgTlavVqizk53qyQX9YqY-95pCcAYSbdlf2OFarljXy3pqwv9F1p6522HMX8Pm7wO-FQf5pFpzcvKSecM5Z~5hXUMpcjjurbFRFgBhsvPxN4jrXbHHbdMoxImSta3PVUGOCJofqLJE04A_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Griva, E. & Kasvikis, K. (2014). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. In N. Bakić-Mirić & D. Erkinovich Gaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Cambridge Scholars Publishing.
- Griva, E. & Sivropoulou, R. (2009). Implementation and evaluation of an early foreign language learning project in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 37, 79-87. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0314-3>

- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, 57-70.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539731.pdf>
- Hasogia, D., & Vlachos, K. (2019). Exploring the implementation of CLIL-based science lessons in the Greek school EFL context. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 10(1), 294–313.
- Hemmi, C., & Banegas, D. L. (2021). CLIL: An Overview. In C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds), *International Perspectives on CLIL*. MacMillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9>
- Hillyard, S. (2013). Informal assessment tools in kindergarten. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 45-55. <https://ajal.faaapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/214>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. http://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosxoliki_elpaideysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021α). *Προγράμματα σπουδών*. <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021β). *Νέα προγράμματα σπουδών των ξένων γλωσσών*. <https://elearning.iep.edu.gr/study/course/index.php?categoryid=8>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (χ.χ.). *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο*. <http://www.iep.edu.gr/el/oi-ksenenes-glosses-sto-sxoleio>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (χ.χ.). *Αρχική σελίδα*. <http://iep.edu.gr/el/>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Ioannou Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495-504. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs047>

- Κολοβού, Ε.-Κ., & Κρασιώτου, Α. (2009). *Αγγλικά Ε' Δημοτικού*. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2268/Agglikia_E-Dimotikou_html-empl/
- Kidonia, Z. I. (2016). Experiential learning of English in Greek all-day primary schools: Investigating curriculum implementation. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 105-126. <https://rpltl.eap.gr/images/2016/07-01-105-Kidonia.pdf>
- Kostoulas, A. (2015, April). Teaching English to Early Primary Pupils in Greece: A Critical View. Presentation at the 49th International IATEFL Conference. Manchester, UK.
- Kostoulas, A. (2018). *A language school as a complex system: Complex systems theory in English language teaching*. Peter Lang.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- Li, L., Huang, F., Chen, S., Pan, L., Zeng, W., & Wu, X. (2020). Exploring the curriculum development in content and language integrated learning: A systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 1102–1113. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20705>
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Μπρατσόλη, Α, & Διαμαντίδου, Α. (2009). *Αγγλικά Δ' Δημοτικού*. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2266/Agglikia_D-Dimotikou_html-empl/
- Mattheoudakis, M. (2019). Content and Language Integrated Learning in Greece: it's here to stay. In M. Mattheoudakis & I. Ziaka (Eds), *CLILprime A transnational dialogue to calibrate CLIL implementation* (pp.1-27). <http://clilprime.com/wp-content/uploads/2019/08/e-book.pdf>
- Νόμος 4692/2020, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ Α 111/12.06.2020).
- Παρλαπάνη, Σ. (2017). *Συμβολή στην αποτίμηση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση* [Διπλωματική εργασία, Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα].

- Π. Δ. 79/2017. Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων , Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 109/1.8.2017).
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma_spoudwn_2021.pdf
- Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ). (2014). <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/>
- Pfenninger, S. E., & Singleton, D. (2017). *Beyond age effects in instructional L2 learning: Revisiting the age factor*. Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pinner, R. (2021). Authenticity and motivation in soft CLIL materials. In M. Ikeda, S. Izumi, Y. Watanabe, R. Pinner, and M. Davis (Eds.) *Soft CLIL and English Language Teaching: Understanding Japanese Policy, Practice and Implications (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429032332>
- Relaño Pastor, A. M. (2015). The commodification of English in ‘Madrid, comunidad bilingüe’: Insights from the CLIL classroom. *Language policy*, 14, 131-152.
- Rhodes, N., & Puhfahl, I. (2003). Teaching foreign languages to children through videos. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-Foreign-Languages-to-Children-Through-Rhodes-Puhfahl/c8be79cfded4a3417d81ca33d232e60605ca152c>
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching (3rd Edn.)*. Cambridge University Press.
- Swain, M. (1974). French immersion programs across Canada: Research findings. *Canadian Modern Language Review*, 31(2), 117-129.
- Υπ. Απόφαση 114660/ΓΔ4/15- 09-2021, Αξιολόγηση μαθητών και μαθητριών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 4676/11.10.2021).

- Υπ. Απόφαση 21072α/2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού-Γυμνασίου ξένων γλωσσών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 303/13.03.2003).
- Υπ. Απόφαση 21072β/2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 304/13.03.2003).
- Υπ. Απόφαση Φ7/118139/ΦΔ/Δ1, Εγγραφή και φοίτηση των μαθητών και μαθητριών/τριών στο ολοήμερο πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 3838/09.09.2020).
- Υπ. Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021, Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3311/Β/26-7-2021).
- Υπ. Απόφαση 141417/Δ2, Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 2871/09.09.2016).
- Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 3567/04.08.2021).

- Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021, Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 5961/17.12.2021).
- Υπ. Απόφαση 152765/Δ2, Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των ξένων γλωσσών του Γενικού Λυκείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 5586/01.12.2021).
- Υπ. Απόφαση Φ.31/225128/Δ1 (2017). *Διδακτικά βιβλία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2018-2019*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας
<http://dipe.gresch.gr/images/egkiklio/2018/egkiklios24/thema3.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Νέα Προγράμματα Σπουδών στο σχολείο: νέο περιεχόμενο, ψηφιακή διάσταση, στο επίκεντρο οι μαθητές*.
<https://www.minedu.gov.gr/news/50646-11-11-21-parousiasi-tis-ypourgoy-nikis-kerameos-ton-neon-programmaton-spoudon>
- Villabona, N. & Cenoz, J. (2022). The Integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers, *Language Culture and Curriculum*, 35(1), 36-50.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>
- Vourdanou, K. (2019). Challenging curricular boundaries and identities through CLIL: An e-learning professional development program for CLIL teachers. In A. Kostoulas (Ed.), *Challenging Boundaries in Language Education* (pp. 89-106). Springer.
- Χαλκιαδάκη, Αθ. (2013). *Ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: Η εισαγωγή και η εξελικτική πορεία του καινοτόμου θεσμού στην ελληνική σχολική πραγματικότητα* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης].
<http://dx.doi.org/10.12681/eadd/29527>
- Xanthou, E. (2015). *Teaching English through differentiated instruction in Greek state primary schools* [Master's thesis, Aristotle University of Thessaloniki].
<http://ikee.lib.auth.gr/record/282644/files/GRI-2016-16353.pdf>
- Ψηφιακό Σχολείο (χ.χ.). *Υλικό ανά μάθημα*.
<http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/allcourses.jsp>

- Zafrana, M., Nikoitsou, K., & Daniilidou, E. (2000). Effective Learning of Writing and Reading at Preschool Age with a Multisensory Method: A Pilot Study. *Perceptual and Motor Skills*, 91(2), 435–446. <https://doi.org/10.2466/pms.2000.91.2.435>
- Zapounidis, T. (2021). Young Learners, Maths, EFL and Chess: With CLIL they all progress. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 150-158. <https://rpltl.eap.gr/images/2021/11-01-150-Zapounidis.pdf>.

9. Παράρτημα

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 1

Grade: _____ Time: _____ Length: 45' No of learners: B: 12 G: 7					
Χρόνος	Στόχοι δραστηριότητας	Γλωσσικοί στόχοι	Λεξιλόγιο	Μεθοδολογία	Εκπαιδευτικά μέσα
10-15'	Οι μαθητές παρακολουθούν το επεισόδιο 'Fruit Day' από το παιδικό Peppa the pig. Στόχος είναι να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με λεξιλόγιο σχετικό με φρούτα και να παρατηρήσουν τα smoothies που φτιάχνουν οι ήρωες τις ιστορίας.	My favourite fruit is.... Numbers	Apple, orange, banana, carrot, Strawberries, Fruit smoothie, raspberry, cheese, blueberry, pineapple	CLIL Story-based learning	H/Y Video-cartoon story https://youtu.be/5pM7Bp3Hcfk
10-15'	Αφού παρακολουθήσουμε την ιστορία δίνονται στους μαθητές εικόνες από το επεισόδιο με σκοπό να μπορέσουν να βάλουν την ιστορία στην σειρά. Έτσι, θα κατανοήσουν και το λεξιλόγιο αφού θα επαναλαμβάνεται μέσω των εικόνων.	What fruit are there in the smoothie?	Apple, orange, banana, carrot, Strawberries, Fruit smoothie, raspberry, cheese, blueberry, pineapple	Story-based learning	Flashcards
10'	Στο τέλος, θα ακούσουμε ένα τραγούδι για να μάθουμε κινήσεις σχετικές με το κόψιμο κι το ξεφλούδισμα των φρούτων πριν φτιάξουμε τα smooties.	Peel / cut / put the banana Peel/ squeeze the orange Pick / stomp the grape		Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης Total Physical Response	H/Y https://youtu.be/gN3pn_alymA

			This makes fresh juice			
Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα μπορούν να αναγνωρίζουν λεξιλόγιο σχετικό με φρούτα και να συνδυάσουν το κάθε φρούτο με αντίστοιχες κινήσεις μέσω του τραγουδιού που θα μάθουν.						

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 2

Grade: _____ Time: _____ Length: 45' No of learners: B: 12 G: 7					
Χρόνος	Στόχος δραστηριότητας	Γλωσσικοί στόχοι	Λεξιλόγιο	Μεθοδολογία	Εκπαιδευτικά μέσα
5'-10'	Υπενθυμίζουμε στους μαθητές με τι ασχοληθήκαμε την προηγούμενη φορά δείχνοντας αντίστοιχες εικόνες από φρούτα που παρακολουθήσαμε τόσο στα κινούμενα σχέδια όσο και στο τραγούδι. Έπειτα, θυμίζουμε το τραγούδι με τις κινήσεις του.	Peel / cut / put the banana Peel/ squeeze the orange Pick / stomp the grape This makes fresh juice	Apple, orange, banana, carrot, Strawberries, Fruit smoothie, raspberry, cheese, blueberry, pineapple	CLIL Story-based learning	H/Y Flashcards Τραγούδι
30'	Στο επόμενο μέρος του μαθήματος, οι μαθητές θα πάρουν ρόλους και θα υποδυθούμε ότι είμαστε στο σουπερμάρκετ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα ζητάν από τους συμμαθητές-υπαλλήλους τα φρούτα που θέλουν για να φτιάξουν το δικό τους smoothie.	Hello! I want a/an	Apple, orange, banana, carrot, Strawberries, Fruit smoothie, raspberry, cheese, blueberry, pineapple	Παιχνίδι ρόλων	Φρούτα Λίστες για ψώνια με εικόνες και το αντίστοιχο λεξιλόγιο
5'	Στο τέλος, οι μαθητές θα μιλήσουν για την εμπειρία τους ενώ θα μάθουν ότι την επόμενη φορά θα φτιάξουν τα δικά τους smoothies με βάση τις συνταγές που θα υπάρχουν	Did you like your walk to the supermarket? Yes/ No			
Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα μπορούν να αναγνωρίζουν λεξιλόγιο σχετικό με φρούτα και να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στο λόγο τους λεξιλόγιο που έμαθαν.					

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 3

Grade:		Time:	Length: 45'	No of learners: B: 12 G: 7	
Χρόνος	Στόχος δραστηριότητας	Γλωσσικοί στόχοι	Λεξιλόγιο	Μεθοδολογία	Εκπαιδευτικά μέσα
5'	Στην αρχή του μαθήματος θυμίζουμε στους μαθητές ότι στο προηγούμενο μάθημα είχαμε στον πάγκο του σουπερμάρκετ συγκεκριμένα φρούτα που είχαμε μάθει και από το πρώτο μάθημα.		Apple, orange, banana, Strawberries, pineapple, grapes, pear	CLIL	Flashcards
10'-15'	Επειδή διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μπερδεύουν τα φρούτα με τα λαχανικά μια κατηγοριοποίηση είναι αναγκαία. Εισάγουμε στους μαθητές λεξιλόγιο σχετικό με τα λαχανικά μέσω flashcards, καθώς κάποιες λέξεις αναφέρθηκαν και στο cartoon του πρώτου μαθήματος.	Is it a fruit or a vegetable?	Apple, orange, banana, Strawberries, pineapple, grapes, pear <u>carrot</u> , <u>potato</u> , <u>lemon</u> , <u>tomato</u> , <u>lettuce</u> , <u>peas</u>	CLIL	Flashcards Video https://youtu.be/_EDZQ2mddZM
25'	Εξηγούμε στους μαθητές ότι θα φτιάξουμε 2 διαφορετικές αφίσες, μία για τα φρούτα και μια για τα λαχανικά αντίστοιχα. Τους μοιράζουμε εικόνες με το λεξιλόγιο που αναφέραμε,	We like fruits. We like vegetables. Fruits and vegetables are fresh.	Apple, orange, banana, Strawberries, pineapple, grapes, pear carrot, potato, lemon, tomato, lettuce, peas Colors-Revision		

	εξηγούμε το χρώμα από το κάθε φρούτο και λαχανικό, τους αφήνουμε να ζωγραφίσουν και, στο τέλος φτιάχνουμε όλοι μαζί την αφίσα.				
Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα έχουν ξεχωρίσει μερικά φρούτα από τα λαχανικά και θα έχουν εμπλουτίσει το λεξιλόγιό τους, ενώ θα αντιληφθούν και τη σημασία που έχουν και οι 2 κατηγορίες για μια καλή διατροφή.					

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 4

Grade:		Time:	Length: 45'		No of learners: B: 12 G: 7	
Χρόνος	Στόχος δραστηριότητας	Γλωσσικοί στόχοι	Λεξιλόγιο	Μεθοδολογία	Εκπαιδευτικά μέσα	
5'-10'	Στην αρχή του μαθήματος θυμίζουμε στους μαθητές ότι στο προηγούμενο μάθημα Ξεχωρίσαμε τα φρούτα από τα λαχανικά και είδαμε ότι και τα 2 είναι σημαντικά για να πάρουμε βιταμίνες, να λειτουργεί καλύτερα το μυαλό μας και να είμαστε δυνατοί. Δείχνουμε στους μαθητές το βίντεο και, αφού το συζητήσουμε, τους λέμε ότι θα φτιάξουμε και εμείς τη δική μας φρουτοσαλάτα με τα φρούτα που φέραμε στην τάξη.	We eat fruits and vegetables to be strong. We need vitamins. Our brain works better.	Apple, orange, banana, Strawberries, pineapple, grapes, pear	CLIL	Flashcards Video https://youtu.be/Xx_H0O6LHV0	
30'	Φτιάχνουμε τη δική μας φρουτοσαλάτα και ταυτόχρονα επαναλαμβάνουμε σχετικό λεξιλόγιο, καθώς και ρήματα που μάθαμε στο τραγούδι.	Peel the banana. Cut the banana. Peel the pineapple. Cut the pineapple.	banana, Strawberries, pineapple			
Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα γευτούν τα αγαπημένα τους φρούτα, θα διασκεδάσουν και θα επαναλάβουν το λεξιλόγιο που ήδη ξέρουν.						

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 5

Grade: _____ Time: _____ Length: 45' No of learners: B: 12 G: 7						
Χρόνος	Στόχος δραστηριότητας	Γλωσσικοί στόχοι	Λεξιλόγιο	Μεθοδολογία	Εκπαιδευτικά μέσα	
5'-10'	Φέρνουμε στην τάξη ένα παιχνίδι κάμπια και εξηγούμε στους μαθητές ότι θα δούμε πώς μια κάμπια έγινε πεταλούδα και τι έφαγε κάθε μέρα της εβδομάδας.		Caterpillar / butterfly Days of the week Apple, pear, plums, strawberries, oranges, cake, ice-cream, sweets, lollipop, leaf	CLIL Story-based learning	H/Y Ιστορία- βίντεο “The very hungry caterpillar”	
10'-15'	Δείχνουμε την ιστορία στους μαθητές και τους παροτρύνουμε να δουν ποια μέρα ταιριάζει με το φαγητό της κάμπιας.		Caterpillar / butterfly Days of the week Apple, pear, plums, strawberries, oranges, cake, ice-cream, sweets, lollipop, leaf	CLIL Story-based learning	H/Y Ιστορία- βίντεο “The very hungry caterpillar” https://www.youtube.com/watch?v=MPqK0zzRF1A	

10'	Ετοιμάζο υμε τις καρτέλες με τις ημέρες και τις καρτέλες με τα φαγητά που τρώει η κάμπια μέχρι να γίνει πεταλούδ α. Αρχικά, βάζουμε στη σειρά τις ημέρες τις εβδομάδα ς κι έπειτα επιλέγουμ ε τη σωστή εικόνα από τα φαγητά της ιστορίας.		Caterpi llar / butterfl y Days of the week Apple, pear, plums, strawb erries, orange s, cake, ice- cream, sweets, lollipo p, leaf	CLIL Story- based learning	Flashcards
10'	Στο τέλος του μαθήματο ς παίζουμε ένα παιχνίδι μνήμης για να κάνουν οι μαθητές επανάληψ η το λεξιλόγιο και να εξοικειωθ ούν με το νέο γλωσσικό εισαγόμεν ο, τις		Caterpi llar / butterfl y Days of the week Apple, pear, plums, strawb erries, orange s, cake, ice- cream, sweets, lollipo p, leaf	Παιχνίδ ι	Παιχνίδι μνήμης

		μέρες της εβδομάδα ς.				
Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα έχουν κατανοήσει την ιστορία της πεινασμένης πεταλούδας, να επαναλάβουν λεξιλόγιο που ξέρουν και να εξοικειωθούν με το καινούργιο.						

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 6

Grade:	Time:	Length: 45'	No of learners: B: 12 G: 7			
	Χρόνος	Στόχος δραστηριότητας	Γλωσσικοί στόχοι	Λεξιλόγιο	Μεθοδολογία	Εκπαιδευτικά μέσα
	5'-10'	Υπενθυμίζουμε της μαθητές το παραμύθι δείχνοντας της αντίστοιχες εικόνες. Της προετοιμάζουμε για την επόμενη δραστηριότητα.		Caterpillar / butterfly Days of the week Apple, pear, plums, strawberries, oranges, cake, ice-cream, sweets, lollipop, leaf	CLIL Story-based learning	Flashcards
	20'	Εξηγούμε της μαθητές ότι θα φτιάξουμε την κάμπια. Κάθε μέρος του σώματός της θα είναι και μια μέρα και θα πρέπει στην κάθε μέρα να βάζουμε το σωστό φαγητό.	What did the caterpillar eat on Monday? Is it one apple/ two pears..?	Caterpillar / butterfly Days of the week Apple, pear, plums, strawberries, oranges, cake, ice-cream, sweets, lollipop, leaf	Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης	
	10'	Αφού τελειώσουμε με την κατασκευή οι μαθητές, καλούνται να αναγνωρίσουν ποια φαγητά είναι υγιεινά και ποια όχι. Βάζουμε στο κέντρο της τάξης δύο emoji, ένα χαρούμενο και ένα λυπημένο, για τα υγιεινά και τα ανθυγιεινά φαγητά αντίστοιχα. Μοιράζουμε της μαθητές κάρτες με φρούτα και φαγητά τόσο από το παραμύθι όσο και από το κινούμενο σχέδιο που είχαμε παρακολουθήσει, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν	Is apple healthy? Yes / No	Caterpillar / butterfly Days of the week Apple, pear, plums, strawberries, oranges, cake, ice-cream, sweets, lollipop, leaf Apple, orange, banana, carrot, Strawberries, Fruit smoothie, raspberry, cheese, blueberry, pineapple	Παιχνίδι	Flashcards Παιχνίδι

		ποια από αυτά είναι υγιεινά και ποια όχι.				
Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα έχουν κατανοήσει την ιστορία της πεινασμένης πεταλούδας, να επαναλάβουν λεξιλόγιο που ξέρουν και να εξοικειωθούν με το καινούργιο και, τέλος, θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ποια από τα τρόφιμα που έμαθαν είναι υγιεινά και ποια όχι.						

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 7

Grade:		Time:	Length: 45'	No of learners: B: 12 G: 7	
Χρόνος	Στόχος δραστηριότητας	Γλωσσικοί στόχοι	Λεξιλόγιο	Μεθοδολογία	Εκπαιδευτικά μέσα
5'-10'	Υπενθυμίζουμε στους μαθητές ότι στο προηγούμενο μάθημα ξεχωρίσαμε ποια φαγητά είναι υγιεινά και ποια δεν είναι υγιεινά μέσω της ιστορίας της πεινασμένης κάμπιας και τους δείχνουμε μερικές εικόνες για να τα θυμηθούν. Σε αυτό το μάθημα εξηγούμε ότι θα μιλήσουμε για την διατροφική πυραμίδα και πόσο συχνά μπορούμε να τρώμε κάθε τρόφιμο.		Caterpillar / butterfly Days of the week Apple, pear, plums, strawberries, oranges, cake, ice-cream, sweets, lollipop, leaf	CLIL Story-based learning	Flashcards
10'	Δείχνουμε στους μαθητές το βίντεο με την παρουσίαση των τροφών του κάθε γκρουπ της διατροφικής αλυσίδας και το εξηγούμε για να το κατανοήσουν. Βασιζόμαστε στην γνώση που έχουν ήδη για την διατροφική πυραμίδα και για το πόσο συχνά μπορούμε να τρώμε τρόφιμα από την κάθε ομάδα.		Food pyramid / food groups / vitamins / minerals/ energy We need energy We need to be strong We need healthy eating habits	Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης	https://youtu.be/HQvcSYwosY0?t=126

20'	Ως τελευταία δραστηριότητα, μοιράζουμε στους μαθητές χαρτόνια με σχεδιασμένες πυραμίδες. Στο κέντρο του τραπεζιού έχουμε τοποθετήσει μια κεντρική πυραμίδα για να μπορούν να βλέπουν σε κάθε ομάδα τροφίμων ποια τρόφιμα ανήκουν. Ο κάθε μαθητής καλείται να φτιάξει την δική του πυραμίδα, να ζωγραφίσει και να κολλήσει τρόφιμα που τρώει και ανήκουν στην αντίστοιχη ομάδα τροφίμων. Έτσι θα κατανοήσουν και πόσο συχνά πρέπει να τρώνε ζαχαρωτά και σοκολάτες, ενώ θα πρέπει να αποκτήσουν υγιεινές συνήθειες για να είναι δυνατά.				
Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα έχουν κατανοήσει την έννοια της διατροφικής πυραμίδας και θα κατανοήσουν ποιες ομάδες τροφίμων πρέπει να τρώνε συχνότερα και ποιες όχι τόσο συχνά. Επιπλέον, θα θυμηθούν κάποιο σχετικό λεξιλόγιο ενώ θα μάθουν και κάποιες νέες έννοιες. Φτιάχνοντας την δική τους πυραμίδα θα μπορέσουν να αντιληφθούν και πόσο συχνά πρέπει να τρώνε τρόφιμα από την κάθε ομάδα τροφίμων.					



My Shopping List



2

Apples



3

Bananas



1

Grapes



4

Strawberries



twinkl

www.twinkl.co.uk



My Shopping List

	pear	☐
	orange	☐
	grapes	☐
	pineapple	☐
	banana	☐



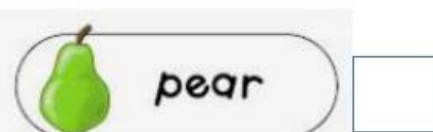
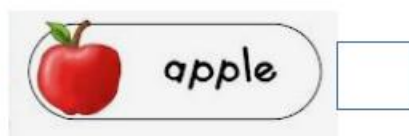
My Shopping List

	pear	☐
	orange	☐
	grapes	☐
	strawberry	☐



twinkl
www.twinkl.co.uk

My Shopping List



My Shopping List



apple

☐

strawberry

☐

pineapple

☐

banana

☐

My Shopping List

	strawberry	☐
	pear	☐
	orange	☐
	grapes	☐



Φωτογραφικό υλικό από τη φρουτοσαλάτα





Εικόνες για τη διάκριση υγιεινών - ανθυγιεινών τροφίμων



Υλικά για την δημιουργία πυραμίδας

