

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2022)



Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης

Ευθυμία Πεντέρη

doi: [10.12681/dial.28479](https://doi.org/10.12681/dial.28479)

Copyright © 2022, Ευθυμία Πεντέρη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πεντέρη Ε. (2022). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 70-97. <https://doi.org/10.12681/dial.28479> (Original work published 18 Φεβρουάριος 2022)

Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα: Κοινωνικοπαιδαγωγικές παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης

Πεντέρη Ευθυμία

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Οι ικανότητες του 21^{ου} αιώνα δεν αποτελούν μια νέα πρόταση στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο τρόπος που οργανώνονται, αλληλοσυμπληρώνονται και διαμορφώνουν το πλαίσιο για τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στην προσχολική εκπαίδευση υποστηρίζοντας τον κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό της, συνιστά μια νέα παράμετρο που αναλύεται στο παρόν άρθρο και δημιουργεί συνδέσεις με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Οι σύνθετες και ρευστές κοινωνικές παράμετροι και η πολυπλοκότητα της σύγχρονης ζωής διαμορφώνουν το πλαίσιο ώστε η εκπαίδευση από την προσχολική ηλικία να προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της ανάπτυξης υπεύθυνων και ενημερωμένων πολιτών που είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις σύγχρονες προκλήσεις της κοινωνίας λαμβάνοντας υπόψη το κοινό μέλλον. Οι ικανότητες του 21^{ου} αιώνα αναδεικνύουν, όπως τονίζεται και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, την παγκόσμια διάσταση της εκπαίδευσης και η ανάδυσή τους από την προσχολική ηλικία δημιουργεί τη βάση για την καλλιέργειά τους σε μια διά βίου προοπτική. Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο βρίσκεται σε συστοιχία με αυτήν την προοπτική, καθώς παρέχει πλαίσιο και εργαλεία για την ανάπτυξη της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, ενώ ενισχύει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την αποδοχή του διαφορετικού. Αναφέρονται βασικές παράμετροι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που λαμβάνουν υπόψη το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, το περιεχόμενο των ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτυχθούν και παρουσιάζονται ιδέες για διαθεματικές δραστηριότητες που ενσωματώνουν λειτουργικά την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Λέξεις κλειδιά: ικανότητες του 21^{ου} αιώνα, προσχολική εκπαίδευση, εισαγωγή αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος σχολείου

Abstract

Education for the 21st century is based on a set of competences that addresses holistic development and wellbeing of the person and takes into consideration the knowledge we have gained so far about how children learn and what is

important to accomplish. The challenges of the global society and the complex and fluid circumstances of the everyday life have necessitated for the development of those skills, knowledge and attitudes that promote resilience, openness to challenges, positive learning behaviors, lifelong learning and respect to diversity, from the early years. The way these 21st century competences are organized in the new kindergarten curriculum set the stage for a new perspective in identity formation that regards global citizenship and promotes humanistic values, social justice and inclusion in line with the sociopedagogical orientation of the school. Competences such as communication, collaboration, creativity and innovation, information process, critical thinking and problem solving, seem to have great importance for successful living and should emerge from an early age through systematic educational interventions. Within this line of thought, the introduction of the English language in the preschool education could be used as a context and a tool to develop global citizenship, intercultural communication and multilingual awareness. Especially for children that have different language and cultural profiles, the introduction of second or foreign language could become a bridge to develop a sense of belonging and critical reflection on their diversity as an asset for their personal, interpersonal and social growth. Educational planning should take into consideration the way young children learn and the methodologies used in the kindergarten to organize educational activities, along with criteria used in different stages of the educational system that should be filtered and infused in educational experiences. The content of some basic 21st century competences is presented and discussed within a set of cross thematic activities that use the English language to help children become familiar with preschool education experiences from other countries and reflect on their situation as students with an aim to gain understanding about their place and potentials in the preschool education, from a global perspective.

Keywords: 21st century competences, pre-primary education, english language, curriculum, educational planning, sociopedagogical role of the school

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση για τον 21^ο αιώνα είναι σημαντικό να αντανakλά τις γνώσεις που έχουμε μέχρι τώρα κατακτήσει για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά και να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν αποτελεσματικά αυτήν τη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες, τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών και να προάγουν την ενεργό συμμετοχή τους, λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις και τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και της κοινωνίας του μέλλοντος. Τα τελευταία χρόνια διαμορφώνεται μια νέα αντίληψη για το προφίλ των εκπαιδευτικών και τον επαγγελματικό τους ρόλο καθώς αναμένεται να επιδεικνύουν δέσμευση απέναντι στη διά βίου επαγγελματική μάθηση και να αναπτύσσουν μια δυναμική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία και τις παιδαγωγικές σχέσεις (Čerić et al., 2015). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός βασίζεται σε μια ρευστή και ταυτόχρονα δυναμική συνθήκη συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, οικογενειών και κοινότητας, υποστηρίζοντας τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου. Στη βάση αυτής της οπτικής εδράζεται μια ολιστική και βαθιά ανθρωποκεντρική αντίληψη για την εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής κατάστασης (Kyriacou et al.,

2009). Εκκινώντας από την ενδυνάμωση και την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, αποσκοπεί στην κοινωνική ενσωμάτωση, την ατομική και συλλογική ευημερία και στην πρόληψη των ευρύτερων κοινωνικών προβλημάτων (Holthoff & Eichsteller, 2009). Όπως αναφέρεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης (Πεντέρη et al., 2021α¹) η ανάπτυξη των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα από την προσχολική ηλικία θέτει τα θεμέλια ώστε μέσω της εκπαίδευσης να ενδυναμωθούν τα παιδιά στο να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες θα τους είναι χρήσιμες για να ανταποκριθούν στις ποικίλες προκλήσεις τη σύγχρονης κοινωνίας ως πολίτες του κόσμου σε μια πορεία διά βίου προοπτικής.

Η πολυπλοκότητα, η ρευστότητα και η αντιφατικότητα των συνθηκών της σύγχρονης κοινωνίας, οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι δύσκολες οικονομικές και κοινωνικές καταστάσεις, ιδιαίτερα μετά την παρατεταμένη οικονομική κρίση και τις συνθήκες πανδημίας λόγω covid-19, έχουν διαμορφώσει ένα σύνθετο και απαιτητικό τοπίο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Η νέα αντίληψη για την εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη το κοινό μέλλον και τις κοινές προκλήσεις των ανθρώπων, δίνει έμφαση στην παγκόσμια διάστασή της και προτάσσει τη σημασία της αειφορίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της διεθνούς αλληλεγγύης, προάγοντας την καλλιέργεια της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη. Όπως επισημαίνει η UNESCO (2015) η εκπαίδευση θα πρέπει να αφορά στο να μαθαίνουμε «πώς να ζούμε σε έναν πλανήτη που βρίσκεται υπό πίεση», ώστε να είμαστε σε θέση όχι μόνο να προσαρμοζόμαστε και να ανταποκρινόμαστε στις αλλαγές αλλά να «προκαλούμε» τις αλλαγές που είναι απαραίτητες για ένα κοινό και ελπιδοφόρο μέλλον (σ. 3). Στο πλαίσιο αυτό, διάφοροι οργανισμοί και ερευνητικά κέντρα έχουν αναπτύξει θεωρητικά και εμπειρικά μοντέλα για τις ικανότητες του 21^{ου} αιώνα που είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν από τις μικρές ηλικίες μέσω της εκπαίδευσης, με στόχο την προσωπική ολοκλήρωση και τη συλλογική ανάπτυξη (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012). Οι ικανότητες αυτές αναφέρονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και αφορούν σε πεδία όπως η επικοινωνία, η τεχνολογία και επιστήμη, η κοινωνική ανάπτυξη, η μαθησιακή συμπεριφορά και μεταγνώση, η πολιτισμική αντίληψη και έκφραση, η καινοτομία και δημιουργικότητα.

Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς την εννοιολογική βάση, τον προσδιορισμό και την οργάνωση των ικανοτήτων αυτών, αλλά και τους όρους που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν το νόημά τους (Care et al., 2018). Υιοθετούμε τον όρο ικανότητα (competence) (European Commission, 2019) για να περιγράψουμε όλες εκείνες τις εγγενείς δυνάμεις που ενεργοποιεί το άτομο για να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του, να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του περιβάλλοντος και να επενεργήσει σε αυτό με αποτελεσματικό τρόπο. Πρόκειται για έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που διαμορφώνουν τον τρόπο που το άτομο εμπλέκεται στις μαθησιακές καταστάσεις αλλά και αντιλαμβάνεται τη μάθησή του. Το τρίπτυχο: γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις απαντούν στο «τι», το «πώς» και το «γιατί» της μάθησης. Με βάση τη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης,

¹ Πρόκειται για το Πρόγραμμα Σπουδών που έχει εκπονηθεί στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542, το οποίο εφαρμόζεται Πιλοτικά στα Πειραματικά Νηπιαγωγεία κατά το διάστημα 2021-2023 (ΚΥΑ Αριθμ. 104671/ΓΔ4-30.08.2021, ΦΕΚ 5961-17/12/2021, Αριθμ. 160476 /Δ1).

2018): α) οι γνώσεις ορίζονται ως οι εδραιωμένες έννοιες, θεωρίες, ιδέες που υποστηρίζουν την κατανόηση ενός τομέα ή αντικείμενου, β) οι δεξιότητες αναφέρονται στη δυνατότητα και αποτελεσματικότητα εφαρμογής των γνώσεων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και γ) οι στάσεις προσδιορίζουν ένα σύνολο προδιαθέσεων, συναισθημάτων και νοοτροπιών δράσης ή αντίδρασης σε ιδέες, άτομα ή καταστάσεις που σχετίζονται με τον τομέα ή το αντικείμενο της μαθησιακής εμπειρίας. Η εκπαίδευση για τις ικανότητες του 21^{ου} αιώνα διαμορφώνει μια ολιστική και μετασχηματιστική αντίληψη για το μαθησιακό περιεχόμενο, τη μαθησιακή διαδικασία και το μαθησιακό περιβάλλον, οδηγώντας σε μια μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση». Η μάθηση προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για βελτίωση και τη δέσμευση για αλλαγή, σε μια διά βίου προοπτική (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Οι ικανότητες του 21^{ου} αιώνα, αποσκοπούν στο να ενδυναμώσουν τα άτομα να αναστοχάζονται σε σχέση με τη δράση τους, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και περιβαλλοντικές συνθήκες και μελλοντικές συνέπειες, υιοθετώντας μια τοπική και παγκόσμια προοπτική (Leicht et al., 2018). Ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή, η φτώχεια, η αειφορία, η αποδοχή του διαφορετικού, έχουν σημαντική θέση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δημιουργώντας αλληλεπιδραστικά και μαθητοκεντρικά μαθησιακά περιβάλλοντα που δίνουν έμφαση στη δράση, το βίωμα, την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η ανθρωπιστική αντίληψη της εκπαίδευσης έχει δημιουργήσει μετατοπίσεις όχι μόνο σε σχέση με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αλλά και σε σχέση με το πώς γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του εκπαιδευτικού (βλ. για παράδειγμα Πεντέρη et al., 2021α).

Η καλλιέργεια των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα στην προσχολική εκπαίδευση είναι κομβικής σημασίας και σχετίζεται τόσο με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της ηλικίας αυτής, όσο και με την αποστολή και το παιδαγωγικό έργο του νηπιαγωγείου. Οι εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη του εγκεφάλου, τη συμπεριφορά και τη μάθηση, με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την καλλιέργεια των ικανοτήτων (Hammer et al., 2017· Lightfoot et al., 2014· Shuey & Kanakas, 2018). Μέχρι την ηλικία των 5 ετών ο εγκέφαλος χαρακτηρίζεται από τη μεγαλύτερη πλαστικότητα ώστε να προσαρμόζεται στα ποικίλα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά κατά τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον. Η ποιοτική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, η οποία παρέχεται στα παιδιά για τουλάχιστον δύο (2) χρόνια έχει δείξει μακροπρόθεσμα οφέλη για τη μετέπειτα σχολική πρόοδο και ευημερία (Meluish et al., 2015). Οι ικανότητες του 21^{ου} αιώνα καλλιεργούνται μέσα από συστηματική εκπαίδευση καθώς συνδέονται με τις καθημερινές εμπειρίες και αναδεικνύονται τα πολιτισμικά, κοινωνικά και θεσμικά πλαίσια στα οποία αυτές λαμβάνουν χώρα και νοηματοδοτούνται (UNESCO, 2015). Η ανάδυσή τους από την προσχολική ηλικία είναι κομβικής σημασίας καθώς θέτει γερές βάσεις πάνω στις οποίες θα αναπτυχθούν περαιτέρω και θα εξελιχθούν σε μια δια βίου προοπτική.

Σε σχέση με την προσχολική εκπαίδευση, η έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων αποτελεί βασική παράμετρο των τελευταίων προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο (π.χ. ΔΕΠΠΣ, 2003· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-Σχολείο 21^{ου} αιώνα) υποστηρίζοντας την προοπτική της περαιτέρω συστηματικής καλλιέργειας των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη et al., 2021α) οι ικανότητες του 21^{ου}

αιώνα βρίσκονται στην καρδιά του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθορίζουν το περιεχόμενο και την οργάνωση της μάθησης και συνιστούν βασικό πλαίσιο διασύνδεσης με την παγκόσμια διάσταση της εκπαίδευσης. Ο στόχος της ανάπτυξης ικανοτήτων που βοηθούν το παιδί να ανταποκριθεί με κριτικό και δημιουργικό τρόπο στις προκλήσεις του περιβάλλοντος, στο πλαίσιο θεμελιωδών αξιών που προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη συλλογική και ατομική ευθύνη, αποτελεί στοιχείο που συμπληρώνει τον σκοπό του νηπιαγωγείου, δίνοντας έμφαση στον κοινωνικοπαιδαγωγικό του προσανατολισμό, και αναδεικνύοντας την ανθρωπιστική του βάση και την ενταξιακή προοπτική του. Ακολουθώντας, το νηπιαγωγείο γίνεται αντιληπτό ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος και αναδεικνύεται σε έναν συνεργατικό χώρο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, με στόχο την ενδυνάμωση και ευημερία όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναδεικνύοντας την κομβική θέση της προσχολικής εκπαίδευσης και του νηπιαγωγείου ως «ομφαλού» της κοινότητας, για την ευημερία όχι μόνο των παιδιών αλλά και όλου του συστήματος, εκπαιδευτικού και κοινωνικού, γύρω από αυτό.

Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο (Υ.Α. Φ.7/76108/ΓΔ4/17-06-2020 και Φ.80378/ΓΔ4/26-7-2021) αποτελεί μια καινοτομία που σχετίζεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα με ποικίλους τρόπους. Η χρήση άλλων γλωσσών πέρα από τη μητρική αποτελεί μια από τις βασικές ικανότητες για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα (Stein-Smith, 2018). Η αγγλική γλώσσα αποτελεί τη «γλώσσα του κόσμου» και κλειδί για την αλληλεπίδραση, καθώς υποστηρίζει την ανάγκη επικοινωνίας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία τα Αγγλικά λειτουργούν ως μια «γλώσσα του κόσμου», μια γλώσσα «που διαμορφώνεται ακόμη και καθώς χρησιμοποιείται» (Αλεξίου & Πεντέρη, 2020· Rajagoralan, 2009, σ. 100). Η εξοικείωση των παιδιών με την ξένη γλώσσα από μικρή ηλικία έχει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους καθώς η σχετική έρευνα έχει καταγράψει ποικίλα γνωστικά, κοινωνικοπολιτισμικά, συναισθηματικά και γλωσσικά οφέλη για τα παιδιά (Αλεξίου, 2020). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αξιοποίηση της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο της ανάπτυξης της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη (Πεντέρη, 2021α). Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη et al., 2021α) η *Πολυγλωσσική Επικοινωνία* αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες του Θεματικού Πεδίου *Παιδί και Επικοινωνία* αναδεικνύοντας τη σημασία της ενθάρρυνσης της χρήσης γλωσσών και εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, καθώς λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η επικοινωνιακή συνθήκη, δε, που έχει προταθεί για τη λειτουργική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας με την κούκλα που έρχεται από μια άλλη χώρα και δεν μιλάει ελληνικά αλλά φέρει τη δική της κουλτούρα (Αλεξίου & Πεντέρη, 2020), αναδεικνύει τη σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας για την ευημερία σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από μεγάλη κινητικότητα, δίνει τη δυνατότητα επεξεργασίας ζητημάτων πέρα από τα στενά τοπικά ή εθνικά όρια, προάγει την κατανόηση απέναντι στον «άλλο», και κυρίως την αντίληψη της κοινής ευθύνης και της αλληλεξάρτησης (UNESCO, 2015). Παράλληλα, η συνθήκη αυτή αποτελεί ένα ενοποιητικό στοιχείο για τα παιδιά της τάξης, ιδιαίτερης αξίας για όλα αλλά κυρίως για εκείνα που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ή/και αντιμετωπίζουν μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς φέρνει τα παιδιά στην ίδια αφετηρία, όπου όλα προσπαθούν να μάθουν αγγλικά για να

επικοινωνήσουν με την κούκλα, και καλούνται να αναπτύξουν πολύπλευρες ικανότητες και να συνεργαστούν. Μάλιστα, δίνοντας έμφαση στις μητρικές ή πρώτες γλώσσες των παιδιών, πάνω στις οποίες δομείται η ξένη, και αναδεικνύοντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, προάγεται η διαπολιτισμική ικανότητα και γενικότερα η πολυγλωσσική επίγνωση και η αγάπη για τις γλώσσες (Guilherme, 2002). Η προσέγγιση της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο υποστηρίζει, εκτός από επικοινωνιακούς στόχους, την γενικότερη καλλιέργεια των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, εφόσον ενσωματώνεται λειτουργικά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ακολουθώντας τη φιλοσοφία, τις αρχές και την παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται (Πεντέρη, 2021α, 2021δ).

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα λαμβάνει υπόψη το «πώς» μαθαίνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ποιες είναι οι βασικές παράμετροι και τα επίπεδα του σχεδιασμού και το «τι» χρειάζεται να μάθουν σε σχέση με το περιεχόμενο των ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτυχθούν. Στη βάση αυτή, παρουσιάζονται ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες που υποστηρίζουν το περιεχόμενο αυτό και ενσωματώνουν λειτουργικά τα αγγλικά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Διαδικασίες μάθησης στο νηπιαγωγείο

Με βάση τις αρχές και τη φιλοσοφία του νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης (Πεντέρη et al., 2021), η μάθηση στο νηπιαγωγείο συνιστά μια διερευνητική διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές σκαλωσιάς για να εξοικειώσουν τα παιδιά με τη σχετική μεθοδολογία, και υιοθετεί τα κριτήρια και τον χαρακτήρα της παιγνιώδους διάθεσης.

Σύμφωνα με έρευνες, υπάρχουν τέσσερα βασικά κλειδιά για την επιτυχημένη μάθηση των παιδιών (Hirsh-Pasek et al., 2015):

1. όταν ενεργοποιείται η πνευματική τους δραστηριότητα,
2. όταν εμπλέκονται ενεργά και είναι τόσο απορροφημένα από τη δραστηριότητα που κάνουν που δεν αποσπάται η προσοχή από εξωτερικούς παράγοντες,
3. όταν αλληλεπιδρούν με τους συνομηλικούς ή με τους ενήλικες, και
4. όταν δημιουργούνται συνδέσεις με την καθημερινότητά τους, που έχουν νόημα για αυτά.

Τα μικρά παιδιά είναι από τη φύση τους «περίεργα» και λειτουργούν εξερευνώντας τον κόσμο γύρω τους με στόχο να τον κατανοήσουν και να ενίοτε να τον αλλάξουν. Μάλιστα, αναπτύσσουν εξαιρετικά συνεκτικές ιδέες, «αφελείς θεωρίες», για το πώς λειτουργούν τα πράγματα και τα φαινόμενα (Gornik & Wellman, 2012· Lightfoot et al., 2015). Οι αρχικές ιδέες των παιδιών είναι πολύ σημαντικό να καταγράφονται από τους εκπαιδευτικούς καθώς είναι η βάση πάνω στην οποία θα υποστηρίξουν τα παιδιά να οικοδομήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους αλλά και αποκαλύπτουν τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά και τις νοητικές τους αναπαραστάσεις. Οι αναπαραστάσεις αυτές συνδέονται με διάφορους παράγοντες όπως οι πολιτισμικές ιδέες και ιστορίες, το επίπεδο αναπτυξιακής ωρίμανσης των παιδιών, οι πρότερες εμπειρίες μάθησης, κτλ. Οι αρχικές ιδέες των παιδιών φέρνουν στην επιφάνεια δυσκολίες στη σκέψη τους σε σχέση με την επιστημονική και κοινωνική γνώση αλλά και δυνατότητες δημιουργίας αναλογιών,

οι οποίες αξιοποιούνται συνδυαστικά με την επιστημονική μεθοδολογία για την επίτευξη εννοιολογικής αλλαγής (Fragkiadaki & Ravanis, 2015). Η προσέγγιση εννοιών στο νηπιαγωγείο λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του μετασχηματισμού των αρχικών ιδεών των παιδιών σε πολιτισμικά ενσωματωμένες μαθησιακές καταστάσεις, στη βάση των παραδοχών του εποικοδομητισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης, μέσα από διαδικασίες ανάπτυξης ικανοτήτων σε συνεργασία, κατά βάση, με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι σε οποιαδήποτε μαθησιακή κατάσταση οργανώνεται στο νηπιαγωγείο, όπως και στην περίπτωση των δημιουργικών δραστηριοτήτων στα αγγλικά, είναι σημαντικό αυτές να συνδέονται με τα αποθέματα γνώσεων και τις καθημερινές και πολιτισμικά προσδιορισμένες εμπειρίες των παιδιών. Επισημαίνεται ότι στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας η συμβολή της/του νηπιαγωγού είναι κομβική, μεταξύ άλλων, για την ανάδειξη των αρχικών ιδεών των παιδιών όπως και η συνεργασία με τις οικογένειες.

Στο πλαίσιο αυτό, η διερευνητική μάθηση είναι η βασική προσέγγιση που ταιριάζει με τον τρόπο που σκέφτονται και λειτουργούν τα παιδιά, καθώς αναφέρεται σε διαδικασίες που προσεγγίζουν τη μάθηση ολιστικά και διαθεματικά. Ταυτόχρονα εισάγει τη μεθοδολογία επίλυσης προβλήματος, εξοικειώνοντάς τα με τη διαδικασία διατύπωσης και ελέγχου υποθέσεων και διεξαγωγής συμπερασμάτων. Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να παρατηρούν με συστηματικό τρόπο το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, να διατυπώνουν ερωτήματα, να προσδιορίζουν τι θέλουν να μάθουν και να οργανώνουν τη δράση τους στο πλαίσιο της μεθοδολογίας επίλυσης προβλήματος, της θεματικής προσέγγισης ή του σχεδίου εργασίας, αναπτύσσοντας αλληλεπιδράσεις και σχέσεις που υποστηρίζουν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου ως κοινότητα μάθησης (βλ. Πεντέρη et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές σκαλωσιάς ώστε αρχικά να καθοδηγήσουν και στη συνέχεια να υποστηρίξουν τα παιδιά στις διερευνήσεις τους, αποσύροντας σταδιακά τη σκαλωσιά καθώς τα παιδιά οικειοποιούνται τη διερευνητική διαδικασία και αποκτούν περισσότερη αυτονομία και έλεγχο των ενεργειών τους (βλ. Πεντέρη et al., 2021β). Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ως σκαλωσιά προσδιορίζονται: (i.) η καθοδήγηση και υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές και τις μαθήτριες με ποικίλους τρόπους με στόχο να ενθαρρύνεται την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, (ii.) η βοήθεια να κατανοήσουν τη διαδικασία, (iii.) η παροχή ερεθισμάτων και (iv.) η ανατροφοδότηση σε σχέση με την πορεία και το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Υπάρχουν διάφορες τεχνικές σκαλωσιάς (Leuchter et al., 2020), κάποιες από τις οποίες αναφέρουμε εδώ με ενδεικτικά παραδείγματα:

- λειτουργώντας ως πρότυπο-μοντέλο μάθησης: Αξιοποιείται η φωναχτή σκέψη καθώς παρουσιάζεται μια διαδικασία, ή δίνονται εξηγήσεις ή διευκρινήσεις σε σχέση με τις δραστηριότητες. Σε σχέση με την αγγλική γλώσσα η έκθεση των παιδιών σε συνθήκες φυσικής ομιλίας σε σχέση με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στην τάξη ενισχύει την εξοικείωσή τους με τον γλωσσικό κώδικα.

- βοηθώντας τα παιδιά να εστιάσουν ή/και να διατηρήσουν την προσοχή: Επισημαίνονται τα βασικά στοιχεία ή χαρακτηριστικά που αναφέρονται σε ένα θέμα ή μια διαδικασία, και αξιοποιούνται ερωτήματα που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τα βασικά σημεία του θέματος (βλ. Μπιρμπίλη, 2015). Εδώ, η εναλλαγή του γλωσσικού κώδικα και η διαγλωσσικότητα (Fleta Guillén, 2018) που μπορεί να υποστηριχθεί από τη

νηπιαγωγό ενισχύει την κατανόηση σε σχέση με τους στόχους που αφορούν σε μαθησιακό περιεχόμενο από άλλες Θεματικές Ενότητες εκτός της Γλώσσας.

- ενεργοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις και ιδέες των παιδιών: Αξιοποιούνται ερωτήσεις, κατάλληλα ερεθίσματα (π.χ. εικόνες), ιστορίες, ή τεχνικές όπως ο καταϊγισμός ιδεών, ώστε τα παιδιά να φέρουν στην επιφάνεια και να επικοινωνήσουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους. Σε σχέση με τις δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα, βασική προϋπόθεση είναι η σύνδεση αυτών με τις διερευνήσεις που υλοποιούνται από τα παιδιά στο υπόλοιπο πρόγραμμα και η αξιοποίηση όσων ικανοτήτων έχουν ήδη κατακτηθεί με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης.

- χρησιμοποιώντας εξειδικευμένο λεξιλόγιο σε σχέση με το συγκεκριμένο κάθε φορά θέμα: Στο πλαίσιο πάντα της αναπτυξιακής ωριμότητας των παιδιών, η χρήση της κατάλληλης ορολογίας σχετίζεται με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων. Η καλλιέργεια λεξιλογίου υψηλής συχνότητας στην αγγλική γλώσσα και η σύνδεση με τη μητρική/πρώτη γλώσσα είναι σημαντική παράμετρος που διευκολύνει την κατανόηση πιο σύνθετων σταδιακά εννοιών.

Όλα αυτά είναι σημαντικό να λαμβάνουν χώρα σε μαθησιακό πλαίσιο με παιγνιώδη χαρακτηριστικά. Το παιχνίδι είναι το πρωταρχικό εργαλείο των εκπαιδευτικών και η βασική οδός για τη μάθηση στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, δεν έχει ουσιαστικό νόημα να αναρωτηθούμε τι από αυτά που κάνουμε στην τάξη είναι και τι δεν είναι παιχνίδι. Το παιχνίδι και η μάθηση είναι αλληλένδετα στοιχεία στη ζωή των μικρών παιδιών (Wallerstedt & Pramling, 2012). Αυτό που έχει σημασία είναι να κατανοήσουμε πώς αλληλοεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται τα χαρακτηριστικά της παιγνιώδους μάθησης και να τα ενσωματώσουμε στις μαθησιακές καταστάσεις που οργανώνουμε μαζί με τα παιδιά στο νηπιαγωγείο (βλ. Samuelsson & Johansson, 2006). Σημαντικά κριτήρια ώστε να διασφαλιστεί η παιγνιώδης διάθεση στη μαθησιακή διαδικασία είναι να:

(α) ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους και επιλέγεται συνειδητά από τα παιδιά

Η εμπλοκή στις μαθησιακές καταστάσεις δεν προκύπτει ως το αποτέλεσμα της καθοδήγησης ή της οδηγίας των εκπαιδευτικών, αλλά εκκινεί από το ενδιαφέρον των παιδιών. Μια ερώτηση που θα πρέπει να απαντούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά, από την πλευρά πάντα του παιδιού, είναι: «Γιατί να το κάνω αυτό;». Η απάντηση που κάθε φορά δίνεται θα πρέπει να αντανakλά το ενδιαφέρον, την περιέργεια και τη διάθεση περαιτέρω μελέτης των παιδιών για το υπό διερεύνηση θέμα και να προσδιορίζει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, όπως γίνονται αντιληπτοί από τα παιδιά και οργανώνονται από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας τις απαραίτητες συνδέσεις με το πρόγραμμα σπουδών. Παράλληλα, η εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντικό να πλαισιώνεται από κριτήρια επιτυχίας που προσδιορίζονται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο των διαφοροποιημένων αναγκών και δυνατοτήτων των παιδιών. Βασικά ερωτήματα ως προς αυτό είναι: «Πού θέλω να φτάσω;», «Πώς μπορώ να τα καταφέρω;» και «Πώς θα μπορούσα να τα καταφέρω καλύτερα;», καθώς η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της

δέσμευσης για αλλαγή και βασίζεται σε συνεχείς αναστοχαστικές και ανατροφοδοτικές διαδικασίες στη βάση της κινητοποίησης για συνεχή πρόοδο και βελτίωση.

Για να το πετύχουν αυτό οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα για την επιτυχία και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχεδιασμών που αφορούν στην εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, αναπτύσσουν βαθιά κατανόηση και κοινή αντίληψη των στόχων και της φιλοσοφίας του προγράμματος σπουδών, ώστε να διαμορφώσουν ένα κοινό όραμα που ανταποκρίνεται στην αποστολή του νηπιαγωγείου και ικανοποιεί τους στόχους του. Επιπρόσθετα, εκτός από την πολύ καλή γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αφουγκράζονται τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και να δημιουργούν ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να εκφράζουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους με ποικίλους τρόπους ώστε να αναπτύσσουν τα εκφραστικά τους εργαλεία και να παράγουν πολυτροπικά κείμενα και ιδέες. Οι ιδέες αυτές θα πρέπει να καταγράφονται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ακόμη και εάν δεν μπορούν να υλοποιηθούν (Correia et al., 2020). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ανατροφοδότηση στα παιδιά για το πώς αξιοποιούνται οι ιδέες τους και γιατί. Επίσης, είναι σημαντικό να δημιουργούν μια τράπεζα ιδεών σε συνεργασία με τα παιδιά, ώστε να επιστρέφουν σε ό,τι έχει προταθεί και να εξετάζουν τι μπορεί να αξιοποιηθεί ή όχι, ανάλογα με τις περιστάσεις. Μάλιστα, σε σχέση με τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο, οι ιδέες των παιδιών σε σχέση με τα γλωσσικά και άλλα ερεθίσματα που λαμβάνουν μπορούν να αξιοποιηθούν και στο υπόλοιπο πρόγραμμα, δημιουργώντας συνέχεια στις εμπειρίες τους και συνθήκες ώστε να μεταφέρουν σε νέες καταστάσεις τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει. Η πρακτική αυτή, τα βοηθά να κατανοήσουν ότι οι ιδέες τους είναι σημαντικές αλλά και να μη νιώθουν ματαιώση, καθώς στοχάζονται κριτικά σε σχέση με τις συνθήκες που καθορίζουν τον χρόνο και τον τρόπο υλοποίησης αυτών των ιδεών, ώστε να καλλιεργήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (Πεντέρη, 2017).

(β) ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, τη χαρά και την ικανοποίηση

Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία εμπλέκονται ενεργά στο συμβολικό παιχνίδι και αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους μέσα από τους οποίους επεξεργάζονται την ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού και του άλλου. Οι μαθησιακές καταστάσεις που οργανώνονται υπό το πρίσμα της υπόδησης, όπου το φανταστικό συνομιλεί με το πραγματικό, είναι σημαντικό να έχουν ευελιξία και να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να δοκιμάζουν διαφορετικές λύσεις αξιοποιώντας ποικίλα μέσα και υλικά. Τα παιδιά μέσα από παιγνιώδεις καταστάσεις μαθαίνουν να θέτουν στόχους για τη μάθησή τους, απολαμβάνουν την εμπλοκή στις δραστηριότητες και νιώθουν ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση για τα επιτεύγματά τους. Ακόμη και στις περιπτώσεις που τα παιδιά εμπλέκονται σε δύσκολες για την επίλυσή τους μαθησιακές καταστάσεις, όπου η έντονη προσπάθεια και η συγκέντρωση μπορεί να περιορίζουν την αίσθηση της χαράς και της συναισθηματικής ευημερίας, η επίτευξη των στόχων και η συνειδητοποίηση της κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων δημιουργούν αίσθημα ικανοποίησης και ολοκλήρωσης και λειτουργούν ενισχυτικά στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για τη μάθηση και την εμπλοκή σε νέες καταστάσεις (Laevers & Declercq, 2018· Schunk et al., 2010).

(γ) προάγει τη διερευνητική, ανακαλυπτική μάθηση και τη σχεδιαστική σκέψη

Η σχεδιαστική σκέψη βοηθά τα άτομα να «σκέφτονται έξω από το κουτί» και να επιδιώκουν δημιουργικές και καινοτόμες λύσεις (Wolniak, 2017, σ. 247). Υπάρχουν κάποιες βασικές παραδοχές στο πλαίσιο της σχεδιαστικής σκέψης (π.χ. Badke-Schaub et al., 2010): α. αναφέρεται σε μια συμμετοχική διαδικασία η οποία βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, β. προϋποθέτει ένα επίπεδο βέλτιστης αβεβαιότητας που αποτελεί τη βάση του προβλήματος και δημιουργεί νέες προκλήσεις σε ό,τι αφορά τις υπάρχουσες γνώσεις, π.χ. στο πλαίσιο της γνωστικής σύγκρουσης η οποία σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη και την καινοτομία και γ. βασίζεται στο τι έχει εφευρεθεί και κατασκευαστεί στο παρελθόν. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν τα παιδιά ποιες λύσεις προτάθηκαν από άλλους ανθρώπους σε παρόμοια προβλήματα, να μάθουν από αυτές, να τις ανακαλύψουν εκ νέου, να τις εξελίσουν ή να τις αλλάξουν. Τέλος, δ. πρόκειται για μια παραγωγική διαδικασία με απτά αποτελέσματα η οποία βασίζεται στη δημιουργία ενός μοντέλου-πρωτοτύπου που τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν νοητικά και στη συνέχεια βιωματικά. Οι Hester και Cunningham (2007) προτείνουν μια διαδικασία πέντε σταδίων που συνδυάζουν τις αρχές της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, όπου άλλοτε το παιδί και άλλοτε η/ο εκπαιδευτικός έχει την πρωτοβουλία σε σχέση με την επιλογή του προβλήματος προς διερεύνηση, με τη σχεδιαστική σκέψη:

1ο στάδιο-Ρωτώ: Ποιο είναι το πρόβλημα; Τι έχουν κάνει οι άλλοι; Ποιες είναι οι δυσκολίες και οι περιορισμοί;

2ο στάδιο-Φαντάζομαι: Ποιες μπορεί να είναι οι πιθανές λύσεις; Καταιγισμός ιδεών και επιλογή.

3ο στάδιο-Σχεδιάζω: Αποτυπώνω τις ιδέες σε σχέδιο και φτιάχνω έναν κατάλογο με τα υλικά που θα χρειαστώ.

4ο στάδιο-Δημιουργώ: Ακολουθώ το σχέδιο, δημιουργώ το έργο και ελέγχω τη λειτουργία του.

5ο στάδιο-Βελτιώνω: Συζητώ για τι δουλεύει και τι όχι και τι μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα. Τροποποιώ το σχέδιο, βελτιώνω την κατασκευή και την ελέγχω.

(δ) προάγει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών

Τα παιδιά μοιράζονται τους κοινωνικούς τους κόσμους με άλλα παιδιά και μέσα από το παιχνίδι διαπραγματεύονται τους κανόνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς κατακτούν το νόημα του σωστού και του λάθους, του δίκαιου και του άδικου και επεξεργάζονται παράλληλα τις σχέσεις ιεραρχίας αναζητώντας ισορροπία και αρμονία. Τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν τις οπτικές και τις προθέσεις των άλλων και να αντιλαμβάνονται τις διαφορές στις αντιλήψεις, καθώς επεξεργάζονται κοινωνικές συμβάσεις, ηθικά ζητήματα και προνόμια ελέγχου που αφορούν την προσωπική σφαίρα (Weber, 2002). Η ευελιξία στη διαπραγμάτευση των κανόνων στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων είναι σημαντική παράμετρος που επιτρέπει στα παιδιά να οικοδομούν τις κοινωνιογνωστικές τους ικανότητες, να αναπτύσσουν ενεργό ρόλο και αίσθηση ελέγχου σε σχέση με τη μάθησή τους. Ιδιαίτερα η συνεργασία σε μικρές ομάδες βοηθά τα παιδιά να προχωρήσουν στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής τους, να οικειοποιηθούν νέες έννοιες ή να επισκεφθούν εκ νέου σε άλλες συνθήκες αυτές που

έχουν επεξεργαστεί, στοιχείο που διευκολύνει ιδιαίτερα τη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με την εξοικείωση με την ξένη γλώσσα, λαμβάνοντας υπόψη το πλέγμα ασφαλείας που προσφέρει η ομάδα στα παιδιά (βλ. Κακανά, 2021).

(ε) έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα

Όπως στο παιχνίδι, όπου τα παιδιά συνεργάζονται για να φτιάξουν ένα κάστρο που μπορεί να μην το τελειώσουν ποτέ αλλά έχουν απολαύσει το παιχνίδι μεταξύ τους, έτσι και στην παιγνιώδη μάθηση δεν έχει τόση σημασία το τελικό προϊόν αλλά η διαδικασία. Ενώ δεν αποκλείεται να υπάρχει εξ αρχής στόχος για ένα τελικό προϊόν, αυτό που έχει ιδιαίτερη αξία είναι η εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό της μαθησιακής δραστηριότητας (πώς θα φτάσουμε εκεί;) και η μαθησιακή τους πορεία, η οποία είναι σημαντικό να καταγράφεται και να αξιολογείται: (α) από τα ίδια τα παιδιά (Τι έκανα; Πώς το έκανα; Εάν το έκανα ξανά τι θα άλλαζα;), τους συμμαθητές (Πώς δουλέψαμε; Τι καταφέραμε; Πώς θα μπορούσαμε να το είχαμε κάνει καλύτερα;), και (β) από τους/τις εκπαιδευτικούς (Πώς εργάστηκαν τα παιδιά; Τι πρόοδο έκαναν; Ανταποκρίθηκε ο διδακτικός σχεδιασμός στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των παιδιών; Πώς θα μπορούσε να είχε γίνει καλύτερα;). Η συμμετοχή των ίδιων των παιδιών στην αξιολόγηση της δράσης τους και η ανατροφοδότηση που θα δώσουν στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες, όπως και η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή των γονέων στην παρακολούθηση της πορείας των παιδιών (Ρεκαλίδου, 2016· Wyatt-Smith et al., 2014) θέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη αξιολογικού εγγραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Καθώς τα παιδιά παρακολουθούν και αναστοχάζονται σε σχέση με τη μαθησιακή τους πορεία αποκτούν τον έλεγχο της μαθησιακής τους δράσης, θέτουν μαθησιακούς στόχους και αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα και θετική στάση απέναντι στις προκλήσεις.

Τέτοιες μαθησιακές καταστάσεις στηρίζονται σε ένα σενάριο που διαμορφώνει την κατάλληλη επικοινωνιακή συνθήκη ώστε το αντικείμενο της μάθησης να αποκτά λειτουργικό χαρακτήρα και σημασία για τα παιδιά. Το σενάριο προσδιορίζει ένα δυναμικό πλαίσιο δράσης όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους και επεξεργάζονται τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων ενεργειών και πιθανών ή πραγματικών συνεπειών καθώς πειραματίζονται, δομούν, αποδομούν και μετασχηματίζουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους για τον κόσμο. Στη βάση αυτή, η οργάνωση των σεναρίων απαντά σε τρία βασικά ερωτήματα (Πεντέρη et al., 2021β): (α.) Τι πρόκειται να μάθουν τα παιδιά μέσα από το σενάριο, (β.) πώς οργανώνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, (γ.) ποιους ρόλους και ποιες ταυτότητες θα προβάλουν και θα επεξεργαστούν τα παιδιά στα πλαίσια του σεναρίου, και (δ.) ποιες καθημερινές πρακτικές ενσωματώνονται. Ιδιαίτερα για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο η δημιουργία επικοινωνιακής συνθήκης είναι εξαιρετικά σημαντική για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να διαμορφωθεί το πλαίσιο για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων (Αλεξίου & Πεντέρη, 2020· Πεντέρη, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση της κούκλας είναι σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενίσχυση της παιγνιώδους μάθησης (Dimitriadi, 2015· Hackling et al., 2011, 2020· Λενακάκης, 2016· Λενακάκης & Παρούση, 2019· Λενακάκης & Χρήστου, 2017· Remer & Tzurriel, 2015· Simon et al., 2008) καθώς:

(1) παράγει και προάγει την επικοινωνία: Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την κούκλα για να παρουσιάσουν ένα πρόβλημα που χρειάζεται λύση χρησιμοποιούν περισσότερο ανοικτές ερωτήσεις και διαλογική συζήτηση με τα παιδιά. Ακόμη και τα πιο

εσωστρεφή παιδιά «ανοίγονται», όταν επικοινωνούν με την κούκλα και εξηγούν τα πράγματα περισσότερο ολοκληρωμένα σε αυτήν παρά στον/στην εκπαιδευτικό.

(2) υποστηρίζει το θετικό κλίμα στην τάξη: Η χρήση της κούκλας χαλαρώνει και ευαισθητοποιεί τα παιδιά. Τα βοηθά να νιώσουν ασφάλεια στην επικοινωνία ενώ δεν φοβούνται να κάνουν λάθος «όταν έχουν την κούκλα στο χέρι». Η χρήση της κούκλας βοηθά στην προσαρμογή των παιδιών και την ανάπτυξη θετικής σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό.

(3) προάγει τη δημιουργικότητα και τη μάθηση: Τα παιδιά πασχίζουν να λύσουν ένα πρόβλημα και να βοηθήσουν την κούκλα να μάθει με ευφάνταστους τρόπους. Το δραματικό παιχνίδι με την κούκλα βοηθά τα παιδιά να επεξεργαστούν διάφορα εκφραστικά μέσα και να επινοήσουν ιστορίες.

(4) ενισχύει τη συνεργασία και την ένταξη/ενσωμάτωση στην ομάδα: Η συνεργασία με την κούκλα βοηθά τα παιδιά να ενταχθούν καλύτερα στην ομάδα. Η χρήση της κούκλας ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αποδοχή.

(5) συμβάλλει στην αλλαγή συμπεριφοράς/στάσεων: Η κούκλα βοηθά τα παιδιά να δουν με άλλα μάτια και να κατανοήσουν καλύτερα μια κατάσταση. Ιδιαίτερα στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων ή στην ενασχόληση με αντικείμενα που δεν είναι τόσο οικεία η τεχνική της κούκλα προσωπικότητας έχει δείξει θετικά αποτελέσματα.

Σε σχέση με την τεχνική της κούκλας προσωπικότητας (persona doll) (Καζέλα, 2018), πρόκειται για μια μεγαλόσωμη γαντόκουκλα που μοιάζει με τα παιδιά, αντανακλά τα χαρακτηριστικά τους και έχει όπως και αυτά τη δική της προσωπική ιστορία (τόπος καταγωγής, προέλευση, γλώσσα, οικογένεια, ενδιαφέροντα, ανάγκες κτλ.). Βοηθά τα παιδιά να εισέρθουν στην κατάσταση, να νιώσουν και να εξερευνήσουν, δίχως να χρειαστεί να βιώσουν άμεσα. Η κούκλα προσωπικότητας μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο καθώς η βιογραφία της δύναται να εισάγει την επικοινωνιακή συνθήκη «του γιατί να μάθουμε να επικοινωνούμε στα αγγλικά στην τάξη» ως ένα νέο μέλος της ομάδας που μπορεί να μη γνωρίζει την ελληνική γλώσσα αλλά μπορεί να επικοινωνήσει στα αγγλικά. Η βιογραφία αυτή διαμορφώνεται σταδιακά καθώς εισάγονται τα θέματα ενδιαφέροντος των παιδιών, όπως η οικογένεια, οι καθημερινές συνήθειες, πολιτισμικά στοιχεία (τέχνη, μουσικοί, εορτασμοί, κτλ.) ώστε να εξυπηρετήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και να βοηθήσει στη σύνδεση των δραστηριοτήτων με τις βιογραφίες, τα ενδιαφέροντα, το οικογενειακό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών.

Η σύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος με τις εμπειρίες των παιδιών εκτός σχολικού πλαισίου είναι σημαντικό να λαμβάνει χώρα υπό το πρίσμα του τι είναι σημαντικό να μαθαίνουν τα παιδιά. Ακολούθως, βασικές παράμετροι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτελούν η πολύ καλή γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών, οι αντιλήψεις και προτεραιότητες της σύγχρονης κοινωνίας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα διάφορα επίπεδα του συστήματος τα οποία ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη στα διάφορα στάδια του εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Βασικές παράμετροι και επίπεδα εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στο νηπιαγωγείο λαμβάνει χώρα σε τρία αλληπάλληλα στάδια: μακροπρόθεσμος (π.χ. ετήσιος), μεσοπρόθεσμος (π.χ. θεματική προσέγγιση) και βραχυπρόθεσμος (δραστηριότητες εβδομάδας και ημέρας) (βλ. Πεντέρη et al., 2021β). Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, ο οποίος αποτελεί ένα ευέλικτο σχήμα που καθοδηγεί τις επιλογές των εκπαιδευτικών και αντανακλά το κοινό όραμα, λαμβάνεται υπόψη το τι μπορούν να μάθουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας και ποιες οι βασικές παράμετροι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

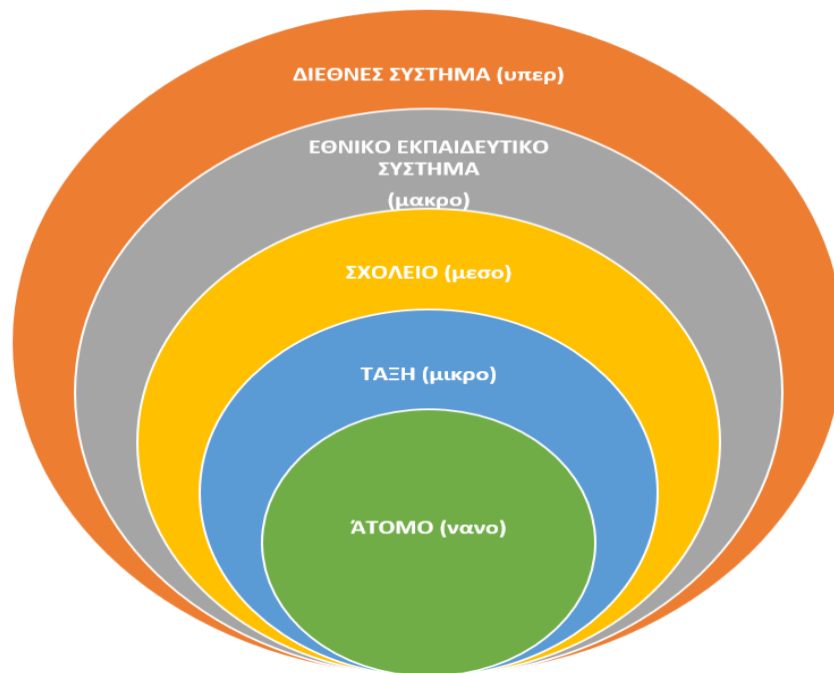
Σε ό,τι αφορά το τι μπορούν να μάθουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας και λαμβάνοντας υπόψη ότι το νηπιαγωγείο εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να γνωρίζουν ποια είναι τα αναπτυξιακά ορόσημα στην ηλικία των 4-6 ετών, σε σχέση με κάθε τομέα ανάπτυξης. Η γνώση για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι πολύ σημαντική και καθοδηγεί τις/τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν προγράμματα που είναι αναπτυξιακά κατάλληλα και σέβονται τις δυνατότητες και τον ρυθμό μάθησης των παιδιών. Το γεγονός ότι υπάρχουν ραγδαίες αλλαγές στην ανάπτυξη στην προσχολική περίοδο, καθιστά επιτακτική την ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών ώστε να υποστηριχθούν τα παιδιά να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, χωρίς οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται να είναι «πολύ εύκολες» ή «πολύ δύσκολες» για αυτά. Μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία τα παιδιά θα κληθούν, είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες, (α) να αλληλοεπιδράσουν με τους εκπαιδευτικούς, (β) μεταξύ τους, και (γ) με τα υλικά και το φυσικό περιβάλλον, ώστε να δώσουν απαντήσεις στο ερώτημα που τα απασχολεί ή στο πρόβλημα που θέλουν να επιλύσουν (π.χ. να κατασκευάσουν κάτι, να βρουν πληροφορίες για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει, να κάνουν ένα πείραμα για να ελέγξουν υποθέσεις, κτλ.). Η καλή γνώση των ενδεχόμενων δυσκολιών στη σκέψη (π.χ. δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων και εστιάζουν κυρίως στις συνέπειες της συμπεριφοράς) ή των περιορισμών στη συμπεριφορά (π.χ. προτιμούν το παράλληλο παιχνίδι και δεν μοιράζονται εύκολα τα πράγματά τους), σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών αλλά και τις ατομικές διαφορές (ενώ για παράδειγμα στα μικρότερα παιδιά, 4 ετών, μόλις ξεκινά το αλληλεπιδραστικό παιχνίδι μπορεί κάποια μικρά νήπια να έχουν αναπτύξει δεξιότητες συνεργατικού παιχνιδιού), είναι απαραίτητη ώστε να επιλέγονται οι κατάλληλες κάθε φορά στρατηγικές που θα επιτρέψουν στα παιδιά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος και να έχουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε σχέση με τις ατομικές διαφορές, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η οικογένεια (π.χ. μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικο-οικονομική θέση, κτλ.) και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (π.χ. πολιτισμικές καταβολές, συνθήκες γειτονιάς, κτλ.), στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη στον σχεδιασμό του προγράμματος αλλά και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του.

Οι εκπαιδευτικοί, επιπρόσθετα, χρειάζεται να αναγνωρίζουν τις ανάγκες που προτάσσει η ίδια η κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα για το τι χρειάζεται να μάθουν τα παιδιά. Η αντίληψη για τον ρόλο του νηπιαγωγείου αλλά και για το τι αναμένεται να ξέρουν και να μπορούν να κάνουν τα παιδιά ολοκληρώνοντας τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, έχει αλλάξει ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτό προκύπτει ως άμεση συνέπεια της εξέλιξης της αντίληψης για την παιδικότητα με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, ιδιαίτερα στον χώρο της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας,

για το τι μπορούν να καταφέρουν τα μικρά παιδιά. Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά μπορούν να καταφέρουν πολύ περισσότερα από ό,τι κάποιες φορές προσδοκούν γονείς και εκπαιδευτικοί (Allen & Kelly, 2015). Με βάση τα ευρήματα έρευνας σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Broekhuizen et al., 2015) για τις απόψεις διαφόρων φορέων που σχετίζονται με την προσχολική εκπαίδευση αναφορικά με το τι είναι σημαντικό να μάθουν τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 6 ετών, προέκυψε ότι οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό προσωπικό και ιδιαίτερα οι γονείς δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων που αφορούν τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, συγκριτικά με ακαδημαϊκού τύπου επιτεύγματα. Η έμφαση που δίνουν οι γονείς στις ήπιες δεξιότητες, οι οποίες προσδιορίζονται από τις ικανότητες του 21^{ου} αιώνα, συμφωνεί με τα ευρήματα της αναπτυξιακής επιστήμης αλλά και ερευνών που μελετούν τα μακροπρόθεσμα οφέλη της προσχολικής εκπαίδευσης (Meluish et al., 2015). Τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο ενσωματώνει παραμέτρους που αναφέρονται στα διάφορα επίπεδα του συστήματος, ατομικό, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο.

Σύμφωνα με τον Beacco και τους συνεργάτες του (2016) για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, με έμφαση στην πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού αλλά και ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός σε πολλαπλά επίπεδα (βλ. Σχήμα 1).

(α) Στο νανο-επίπεδο δίνεται έμφαση στις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού και στην προσωπική του ανάπτυξη. Η σημασία των γνωστικών αποθεμάτων των παιδιών και του οικογενειακού κεφαλαίου έχει αναδειχθεί ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εποικοδομητικής προσέγγισης, στην προσχολική εκπαίδευση. Τα αποθέματα γνώσεων των παιδιών βασίζονται στις πολιτισμικές πρακτικές της οικογένειας και της κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας στην οποία το κάθε παιδί ανήκει και δομούνται στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας (Reyes et al., 2016). Αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες που έχουν τα παιδιά και τα μέλη κάθε οικογένειας, στο πλαίσιο του ρόλου και της δράσης που αναπτύσσουν στην οικογένεια, την κοινότητα και την ευρύτερη κουλτούρα. Η αξιοποίηση των αποθεμάτων γνώσεων των παιδιών είναι σημαντική στο νηπιαγωγείο καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν προγράμματα που έχουν περισσότερο νόημα για τα παιδιά και συνδέονται με την κοινωνική πραγματικότητα και την ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική γνώση των οικογενειών.



Σχήμα 1

*Παράμετροι εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε όλα επίπεδα του συστήματος
(με βάση Beacco et al., 2016)*

(β) Στο μικρο-επίπεδο, η εστίαση είναι στην τάξη. Λαμβάνονται υπόψη: (i.) ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός της κάθε τάξης, όπως έχει σχεδιαστεί από την αρχή της χρονιάς (μακροπρόθεσμος), (ii.) τα θέματα τα οποία επεξεργάζονται τα παιδιά με βάση τα ενδιαφέροντά τους ανά περίοδο (μεσοπρόθεσμος) και εβδομάδα (βραχυπρόθεσμος), (iii.) ο χώρος, (iv.) το διαθέσιμο εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό, (v.) τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία, και (vi.) οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς. Τα στοιχεία αυτά είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να σχεδιάσουν τα σενάρια και τις δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα, αναδεικνύοντας τη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας ώστε η αγγλική γλώσσα να ενσωματώνεται λειτουργικά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, να εξελίξει, να συμπληρώνει και να επεκτείνει τις μαθησιακές εμπειρίες όλων των παιδιών.

(γ) Στο μεσο-επίπεδο, είναι σημαντική η οργανωσιακή κουλτούρα του νηπιαγωγείου (Eichsteller & Holthoff, 2011), η οποία αναφέρεται στην «ατμόσφαιρα» που εκπέμπει η σχολική μονάδα και εξαρτάται από τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, καθώς επηρεάζει σημαντικά τις παιδαγωγικές πρακτικές στην τάξη (Dennis & O' Connor, 2013). Οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον επαγγελματικό τους ρόλο και για το παιδαγωγικό τους έργο αποτελούν σημαντική διάσταση της ποιότητας της εκπαίδευσης, υπό την έννοια ότι οι αντιλήψεις αυτές καθοδηγούν την εκπαιδευτική πράξη και είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικές πρακτικές να εκκινούν από μια κοινή αντίληψη και όραμα για την αποστολή του νηπιαγωγείου, το περιεχόμενο της μάθησης και του ρόλου του κάθε εκπαιδευτικού στο κοινό έργο (OECD, 2018). Σε σχέση με την εισαγωγή της αγγλικής

γλώσσας στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τα οφέλη της εκμάθησης της ξένης γλώσσας στην προσχολική ηλικία και να αναπτύσσουν κοινή αντίληψη για τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές ώστε να ενσωματώνουν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στη φιλοσοφία, τη μεθοδολογία και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, η ανάπτυξη θετικής σχέσης, αμοιβαίας επικοινωνίας και συνεργατικής αλληλεπίδρασης τόσο κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος όσο και κατά την εφαρμογή του στην τάξη αποτελεί παράγοντα κλειδί για τα μαθησιακά και αναπτυξιακά αποτελέσματα στα παιδιά. Η ήδη εδραιωμένη οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας και η ανάπτυξη ενσυναίσθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά προς αυτήν την κατεύθυνση.

(δ) Στο μακρο-επίπεδο, αναφερόμαστε κυρίως στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Πρόγραμμα Σπουδών καθώς και στα συνοδευτικά κείμενα τα οποία συνιστούν τις επίσημες προδιαγραφές για την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις, Εγκύκλιοι, κτλ.), δηλαδή στο θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί βασικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος (Glatthorn et al., 2012). Απαντά σε ερωτήματα που αφορούν τον σκοπό, το περιεχόμενο, την οργάνωση και την ανατροφοδοτική διαδικασία της μάθησης στο νηπιαγωγείο. Δημιουργεί μια κοινή βάση και καθοδηγεί την ανάπτυξη διδακτικών σχεδιασμών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων που προσαρμόζουν τη φιλοσοφία και τις αρχές του στις ανάγκες και τις συνθήκες της κάθε σχολικής μονάδας και τάξης, ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, στο πλαίσιο της ενταξιακής και δημοκρατικής εκπαίδευσης και της καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η καλή γνώση του Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου και των συνοδευτικών κειμένων που καθορίζουν τη λειτουργία του αποτελεί την απαραίτητη βάση για την ανάπτυξη κοινής αντίληψης και συντονισμένων παιδαγωγικών πρακτικών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

(ε) Τέλος, στο υπερ-επίπεδο είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι αναφορές των διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών (π.χ. μελέτες Starting Strong), οι διακρατικές αποφάσεις για την εκπαίδευση (π.χ. πορίσματα και ψηφίσματα Ευρωπαϊκής Επιτροπής) και άλλες σημαντικές εκπαιδευτικές προτάσεις ή προσεγγίσεις σε διεθνές επίπεδο. Ως προς το συγκεκριμένο επίπεδο οι ικανότητες του 21^{ου} αιώνα αποτελούν σημείο αναφοράς σε σχέση με την εκπαίδευση για την αειφορία και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και αναφορικά με το δικαίωμα του κάθε παιδιού στην εκπαίδευση και την ευημερία (Council of Europe, 2019).

Το υπερ-επίπεδο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού συνδέει την εκπαιδευτική διαδικασία με την παγκόσμια προοπτική της εκπαίδευσης, η οποία αντανάκλαται στη φιλοσοφία και στο περιεχόμενο των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα και της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Όλα τα άλλα επίπεδα του σχεδιασμού εξυπηρετούν στην ομαλή και λειτουργική ενσωμάτωση της παγκόσμιας αυτής προοπτικής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της κάθε σχολικής μονάδας, προσαρμόζοντας τις επιταγές του Προγράμματος Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση.

Περιεχόμενο ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα με έμφαση στην Επικοινωνία και την Ταυτότητα του Παγκόσμιου Πολίτη

Η ποιοτική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο θέτει τις βάσεις για την καλλιέργεια ικανοτήτων που θεωρούνται θεμελιώδεις για την ανάπτυξη, τη μετέπειτα ζωή και τη διά βίου μάθηση (Dietrichson et al., 2020). Οι γοργές αλλαγές και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της ψηφιακής επανάστασης, έχουν δημιουργήσει νέες ανάγκες και απαιτήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη ικανοτήτων που προάγουν την επικοινωνία και τη συνεργασία, την ορθή διαχείριση της πληροφορίας, την επίλυση σύνθετων προβλημάτων, την καινοτομία, τη δημιουργικότητα, την ευελιξία και την ανθεκτικότητα απέναντι στις προκλήσεις, την αξιοποίηση της τεχνολογίας, την ιδιότητα του πολίτη και τη διαπολιτισμική ικανότητα. Τα διάφορα μοντέλα τα οποία έχουν κατά καιρούς προταθεί, μπορεί να οργανώνουν με διαφορετικό τρόπο το περιεχόμενο και τις κατηγορίες των ικανοτήτων αλλά συμφωνούν για τη σημασία και τη θέση τους στην επίσημη εκπαίδευση για όλες τις ηλικίες (Amadio, 2014). Οι ικανότητες αυτές έχουν διαθεματικό χαρακτήρα και λειτουργούν μεταξύ τους αλληλεπιδραστικά και συμπληρωματικά.

Στο Σχήμα 2 αναφέρονται βασικές ικανότητες που είναι βασικές για την προσχολική εκπαίδευση. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την επικοινωνία, η επαφή με διάφορες γλώσσες και η χρήση άλλων γλωσσών πέρα από τη μητρική, προάγουν την πολυγλωσσική επίγνωση και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ιδιαίτερα για τα παιδιά για τα οποία η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους, η επαφή με τα αγγλικά ως μια «παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας» μπορεί να «ξεκλειδώσει» τη χρήση και της μητρικής γλώσσας, καθώς δημιουργείται μια θετική στάση, γενικότερα, απέναντι στη χρήση γλωσσών. Η διαγλωσσική επικοινωνία έχει βρεθεί ότι βοηθά τα παιδιά στην αυτορρύθμιση και τον έλεγχο κατά το ελεύθερο παιχνίδι και διευκολύνει την ανάπτυξη σεναρίων και διαλόγων μεταξύ των παιδιών (Arreguín-Anderson et al., 2018). Μάλιστα, καθώς η γλώσσα είναι φορέας πολιτισμικών στοιχείων, η εξοικείωση με διάφορες γλώσσες διευκολύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ανάπτυξη κουλτούρας αποδοχής του διαφορετικού.

Υπό αυτήν την έννοια, η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενδυνάμωση όλων των παιδιών, ιδιαίτερων εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα από τα ελληνικά, ταυτίζονται με την επικοινωνιακή συνθήκη της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας (Αλεξίου & Πεντέρη, 2020) καθώς αποκτά και για αυτά, εκτός από την κούκλα που δεν γνωρίζει ελληνικά και μπορεί να επικοινωνήσει σε μια γλώσσα που είναι διαφορετική από την επίσημη γλώσσα του σχολείου, λειτουργική σημασία για την επικοινωνία στην τάξη. Συναισθάνονται την κούκλα αλλά και ενδυναμώνονται στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν σε άλλες γλώσσες. Η έμφαση στη σημασία της πολυγλωσσίας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας θέτει σε πλεονεκτική θέση τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, καθώς συνειδητοποιούν ότι διαθέτουν γλωσσικά και άλλα εργαλεία που διευκολύνουν την επικοινωνία και τη συμμετοχή στις νέες μαθησιακές καταστάσεις, μετατρέποντας την πολιτισμική διαφορά σε πλεονέκτημα για τη μάθηση και κοινωνικοποίηση. Παράλληλα, η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας και η έμφαση στα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας ενισχύει την κατανόηση του διαφορετικού και προάγει την ενταξιακή προοπτική του νηπιαγωγείου, ενώ βοηθά όλα τα παιδιά να εμπλουτίσουν τα

εκφραστικά τους μέσα. Στο πλαίσιο αυτό, ενισχύεται η διαπολιτισμική ικανότητα η οποία αφορά την αποτελεσματική αποκωδικοποίηση ενός σύνθετου περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα διαφορετικότητας (ανθρώπων, πολιτισμών, γλωσσών, νοοτροπιών) για την αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Fantini, 2020). Η ικανότητα αυτή, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δόμηση της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη.

Η εξοικείωση με την ξένη γλώσσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη μπορεί να ενισχύσει τα παιδιά στο να αναπτύξουν κριτική στάση για τον κόσμο γύρω τους, θετικές σχέσεις με τους άλλους και ενσυναίσθηση (Calle Díaz, 2017). Η αναγνώριση των μικρών παιδιών ως «πολίτες του σήμερα» (Nutbrown & Clough, 2009) ωφελεί την κοινωνία συνολικά, καθώς δείχνει τον σεβασμό στις αρχές της δημοκρατικής ζωής και υποστηρίζει την κοινωνική συνοχή (Marchant & Kirby, 2004). Η ανάπτυξη της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη είναι σημαντική για την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων που έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στα παιδιά και συνδέεται αναπτυξιακά με την περίοδο που λαμβάνουν χώρα σημαντικές και γοργές αλλαγές σε σχέση με την αντίληψη του εαυτού και των άλλων και τη δόμηση της ταυτότητας (Lightfoot et al., 2015). Η παγκόσμια διάσταση του πολίτη καλλιεργείται με την εκπαίδευση των παιδιών στο πλαίσιο της ανάπτυξης μιας θετικής και αισιόδοξης στάσης για τον κόσμο και τον ρόλο τους σε αυτόν. Τα παιδιά αναπτύσσουν υπεύθυνη στάση απέναντι στα ζητήματα του τόπου τους και του πλανήτη, προσδιορίζουν και προσεγγίζουν τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα και αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή τους. Επιπλέον, έρχονται σε επαφή με διάφορες πολιτισμικές κουλτούρες, αναπτύσσουν ιδέες για την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση σε παγκόσμιο επίπεδο, μαθαίνουν για διεθνείς οργανισμούς και επεξεργάζονται έννοιες σε σχέση με την ταυτότητα, εθνική και παγκόσμια (Πεντέρη, 2021β).

Δημιουργικότητα και καινοτομία

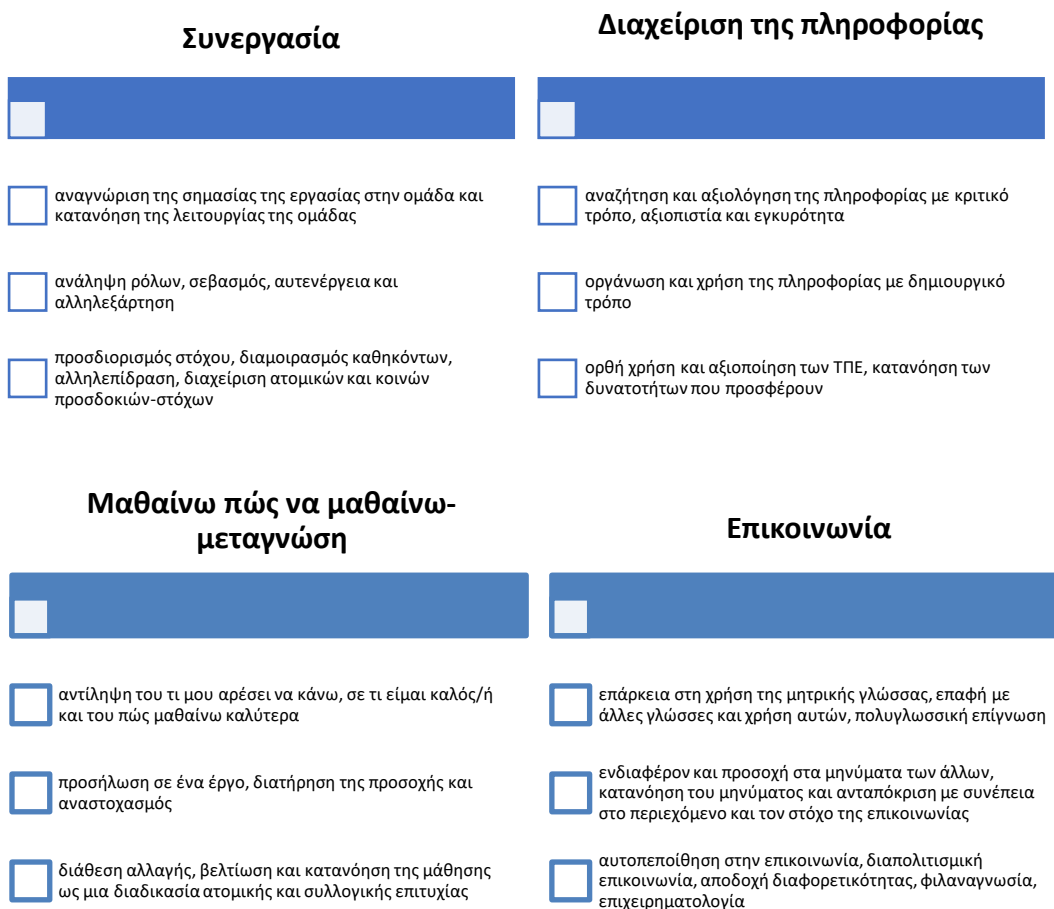


- γνωριμία με πρωτότυπα έργα και εφευρέσεις
- έκφραση ιδεών και παραγωγή έργων με πρωτότυπα και δημιουργικά στοιχεία (π.χ. συνδυασμοί υλικών, νέα λειτουργία αντικειμένων, κτλ.)
- ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στις νέες ιδέες και τις διαφορετικές οπτικές, αντιμετώπιση του λάθους ως ευκαιρία για μάθηση

Κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος και λήψη αποφάσεων



- διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων και συμπερασμάτων, συλλέγοντας, οργανώνοντας και αξιολογώντας πληροφορίες και τεκμήρια
- δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα σε πληροφορίες και επιχειρήματα και παρουσίαση συμπερασμάτων με συστηματικό τρόπο (π.χ. σε πίνακα)
- αυτορρύθμιση, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση και λήψη υπεύθυνων αποφάσεων



Σχήμα 2

Ενδεικτικό περιεχόμενο Ικανοτήτων 21ου αιώνα για το νηπιαγωγείο

Προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι προφανής η συμβολή της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας καθώς οι σχετικές δραστηριότητες αποτελούν την αφορμή αλλά και το μέσο για να εισαχθεί στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με λειτουργικό τρόπο η έννοια της παγκόσμιας επικοινωνίας, να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον για ζητήματα που ξεπερνούν τα τοπικά και εθνικά σύνορα και να διευκολυνθούν τα παιδιά στην επεξεργασία της θέσης τους στην παγκόσμια κοινωνία. Είναι σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές, δυσκολίες, προβλήματα αλλά και δυνατότητες και προοπτικές, ώστε να αναπτύξουν κριτική, υπεύθυνη στάση και ενημερωμένη δράση απέναντι σε αυτά. Η συνεργασία με σχολεία από άλλα μέρη του κόσμου και η επεξεργασία θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για τη λειτουργική χρήση της αγγλικής γλώσσας ως «κλειδί» στην επικοινωνία, την πολυγλωσσική επίγνωση, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την καλλιέργεια της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη.

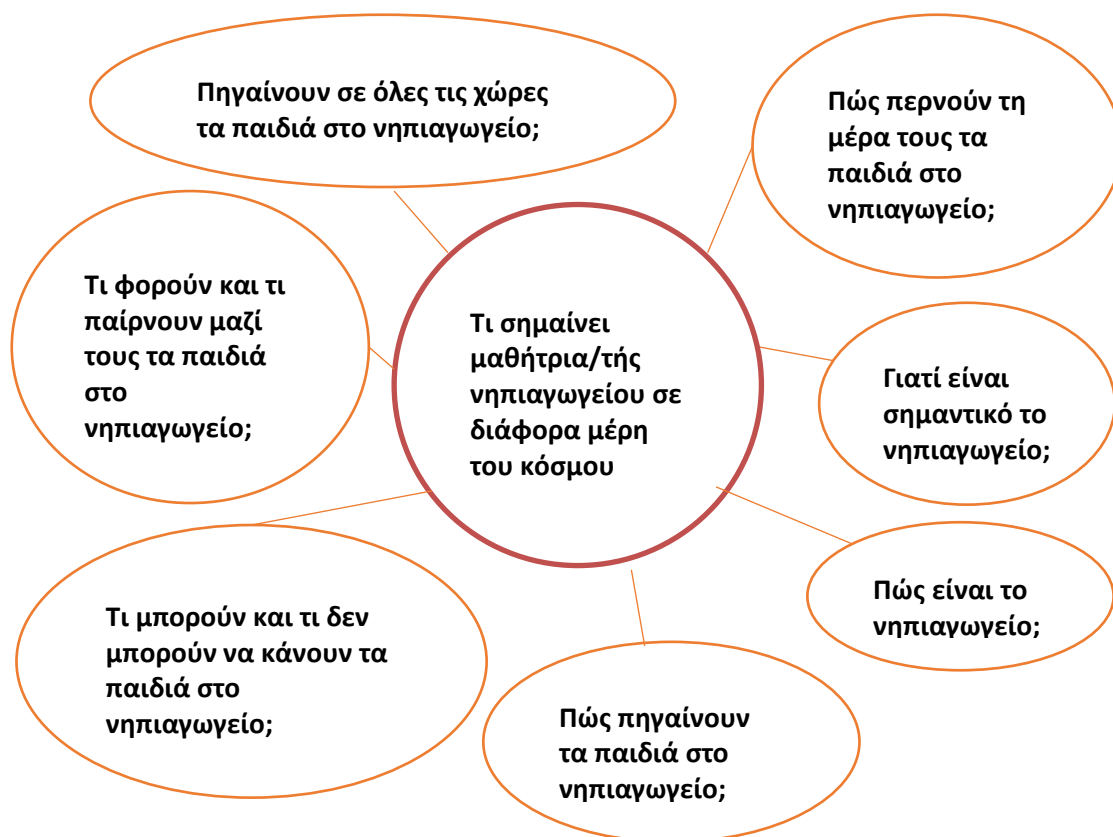
Ιδέες για Διαθεματικές δραστηριότητες σε σχέση με την ανάπτυξη ικανοτήτων και την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την ικανοποίηση άλλων βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η καθολική προσχολική εκπαίδευση υποστηρίζει το θεμελιώδες αυτό δικαίωμα των παιδιών. Είναι σημαντικό να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να στοχαστούν για το δικαίωμα και τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης και τον ρόλο τους ως μαθητές και μαθήτριες νηπιαγωγείου. Η επικοινωνία με παιδιά από άλλες περιοχές και χώρες, η ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών σε σχέση με το ζήτημα αυτό, βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν άλλες συνήθειες και πρακτικές και να στοχαστούν κριτικά σε σχέση με τη δική τους εκπαίδευση και να αποκτήσουν επίγνωση για την αναδυόμενη ταυτότητά τους ως μαθητές και μαθήτριες.

Αφορμή μπορεί να αποτελέσει το ερώτημα «Τι σημαίνει μαθητής/τρια νηπιαγωγείου;». Η επικοινωνιακή συνθήκη και κινητοποίηση των παιδιών για το θέμα μπορεί να προέλθει ήδη από τις πρώτες ημέρες της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο και την «ανάγκη» της κούκλας που έρχεται από μια άλλη χώρα να μάθει για το ελληνικό νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τα παιδιά και τις οικογένειες μπορούν να εμπλουτίσουν το περιβάλλον της τάξης ή «το κέντρο συνάντησης των πολιτισμών» (βλ. Πεντέρη, 2021γ) με υλικό, έντυπο και ψηφιακό, για την προσχολική εκπαίδευση σε άλλα μέρη του κόσμου, με βάση τα ενδιαφέροντα και τα ερωτήματα των παιδιών. Παράλληλα προκύπτει το ερώτημα εάν όλα τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο και δημιουργείται η συνθήκη για να αναζητήσουν πληροφορίες και να ασχοληθούν περισσότερο με το συγκεκριμένο θέμα. Ενδεικτικοί άξονες του θέματος αποτυπώνονται στο ακόλουθο ιστόγραμμα (βλ. Σχήμα 3).

Σε σχέση με τις ικανότητες που αναφέρονται στο Σχήμα 2, και αναφορικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο παρουσιάζονται, ενδεικτικά, ιδέες για διαθεματικές δραστηριότητες που απαντούν σε πτυχές του προτεινόμενου θέματος.

Συνεργασία: Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τα παιδιά διαμορφώνουν σταθερές ομάδες εργασίας. Για παράδειγμα, κάθε ομάδα επιλέγει μια χώρα για να βρει πληροφορίες σε σχέση με τα ερωτήματα που έχουν προταθεί. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε χώρες από τις οποίες μπορεί να κατάγονται παιδιά της τάξης ή σε χώρες ενδιαφέροντος των παιδιών και για τις οποίες θα μπορούσαν να αναζητηθούν πληροφορίες σε συνεργασία με τις οικογένειες ή και άλλους φορείς. Τα μέλη της ομάδας μοιράζονται ρόλους αναφορικά με την επεξεργασία των θεμάτων που εστιάζουν. Εναλλάσσονται (π.χ. ανά δύο) στα κέντρα μάθησης, τα οποία μαζί με τις περιοχές παιχνιδιού αποτελούν δύο από τις βασικές ενότητες χώρου στην τάξη του νηπιαγωγείου με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές του νέου Προγράμματος Σπουδών (Πεντέρη et al., 2021α) και συνεργάζονται για να βρουν τις πληροφορίες με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, όποτε χρειαστεί. Η κάθε ομάδα αλληλοεπιδρά με τις υπόλοιπες και ανταλλάσσουν ιδέες και υλικό. Οι ομάδες μπορούν να μάθουν το όνομα που έχει επιλέξει κάθε ομάδα στην αγγλική γλώσσα, να φτιάξουν το τραγούδι της ομάδας στα ελληνικά και στα αγγλικά και να εξοικειωθούν με λειτουργικό λεξιλόγιο που αφορά τους κανόνες της ομάδας και στις δύο γλώσσες.



Σχήμα 3

Ιστόγραμμα με ενδεικτικά ερωτήματα των παιδιών για το θέμα «Τι σημαίνει μαθήτρια/ής νηπιαγωγείου σε διάφορα μέρη του κόσμου»

Διαχείριση πληροφορίας: Με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών τα παιδιά συζητούν για το πού θα αναζητήσουν πηγές πληροφόρησης. Τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν συνδέσεις ανάμεσα στην πληροφορία που χρειάζονται και στους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους, ανάλογα με τη χώρα που έχουν επιλέξει. Η έλλειψη πόρων για την εύρεση πληροφοριών μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή επιλογής χώρας. Οι ομάδες συζητούν μεταξύ τους τις ιδέες τους και ανταλλάσσουν πληροφορίες. Αφού προσδιορίσουν το είδος της πληροφορίας που αναζητούν, τους πόρους και τις πηγές, οργανώνουν με βάση τα θέματα που μελετούν τις πληροφορίες που συλλέγουν, τις ελέγχουν και τις επεξεργάζονται. Για παράδειγμα, εντοπίζουν την κάθε χώρα στον χάρτη και στην υδρόγειο σφαίρα, βρίσκουν πληροφορίες για την προσχολική εκπαίδευση και φωτογραφίες νηπιαγωγείων, ενώ καταγράφουν, με όποιο τρόπο μπορούν, πώς λέγεται το νηπιαγωγείο στη γλώσσα της κάθε χώρας. Η ψηφιοποίηση της πληροφορίας και η διαχείρισή της στο ψηφιακό περιβάλλον εξοικειώνει τα παιδιά με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ, ενώ διαμορφώνει ένα υλικό που μπορούν να παρουσιάσουν και να ανταλλάξουν με τα σχολεία με τα οποία συνεργάζονται.

Επικοινωνία: Μέσα από την αναζήτηση και διαχείριση πληροφοριών τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ποικίλα είδη πολυτροπικών κειμένων, με διάφορες γλώσσες και

άλλα πολιτισμικά στοιχεία. Καθώς αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με άλλους ενήλικες (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς, ειδικούς που μπορεί να προσκληθούν, κτλ.), με τα υλικά και τις πληροφορίες που συγκεντρώνουν εμπλουτίζουν τα εκφραστικά τους μέσα, κατακτούν νέες γνώσεις και αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Τα παιδιά θα κληθούν να δώσουν τίτλους ή λεζάντες ή και να ηχογραφήσουν κάποιο μήνυμα στα αγγλικά ή και σε άλλες γλώσσες (όπως για παράδειγμα γλώσσες καταγωγής ή ενδιαφέροντος των παιδιών), να φτιάξουν μια παρουσίαση ή ένα ψηφιακό βιβλίο και να επικοινωνήσουν με σύγχρονο ή ασύγχρονο τρόπο, αξιοποιώντας κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία, με τα παιδιά των νηπιαγωγείων με τα οποία συνεργάζονται. Με αυτόν τον τρόπο από τη συνθήκη της επικοινωνίας με την κούκλα περνάμε στην πραγματική συνθήκη του να χρησιμοποιήσουν τα αγγλικά για να επικοινωνήσουν με παιδιά από άλλες χώρες.

Δημιουργικότητα και καινοτομία: Καθώς συγκεντρώνουν το υλικό τους, το οποίο έχει διάφορες μορφές (π.χ. έντυπο, ψηφιακό, αφηγηματικό), τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν ιδέες για τη διαχείριση και παρουσίαση αυτού του υλικού. Η επαφή με διάφορα ψηφιακά εργαλεία δίνει τη δυνατότητα μετασχηματισμού του υλικού αυτού και παραγωγή νέων προϊόντων με καινοτόμα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, προκειμένου τα παιδιά να παρουσιάσουν τη συνήθεια του πρωινού στο νηπιαγωγείο τους, μπορούν να φτιάξουν μια φωτο-ιστορία, την οποία θα εμπλουτίσουν με μουσική ή και με σύντομους διαλόγους στα αγγλικά. Μπορεί να οργανώσουν μια νέα περιοχή παιχνιδιού αντλώντας ιδέες από το υλικό που έχουν βρει ή υιοθετώντας μια πρόταση των παιδιών ενός άλλου νηπιαγωγείου, με τα οποία συνεργάζονται.

Κριτική σκέψη-επίλυση προβλήματος: Για να μπορέσουν τα παιδιά να φέρουν εις πέρας το έργο τους ακολουθούν διαδικασίες σχεδιαστικής σκέψης και επίλυσης προβλήματος: (α.) κατανόηση-περιγραφή του τι θέλουμε να κάνουμε και οργάνωση σε επιμέρους στόχους-μέρη, (β.) επινόηση ενός σχεδίου πάνω στο οποίο θα δουλέψουμε (πού θα αναζητήσουμε τις πληροφορίες, πώς θα μοιράσουμε τα καθήκοντα, πώς θα παρουσιάσουμε τις πληροφορίες), (γ.) εφαρμογή του σχεδίου και έλεγχος (οι ομάδες εφαρμόζουν τα μέρη του σχεδίου και κατά διαστήματα παρουσιάζουν τη δουλειά τους ελέγχοντας και επανασχεδιάζοντας), (δ.) παρουσίαση του αποτελέσματος (αξιολόγηση του συνολικού έργου αλλά και της μαθησιακής πορείας). Η επαφή των παιδιών με διαφορετικές συνήθειες και πρακτικές μπορεί να οδηγήσει σε αξιολόγηση των δικών τους πρακτικών και σε αναθεώρηση, υιοθετώντας ιδέες με καινοτόμα χαρακτηριστικά ή ιδέες που δίνουν λύση σε σχέση με ζητήματα που αντιμετωπίζουν στο νηπιαγωγείο, όπως για παράδειγμα μια νέα καλή πρακτική τακτοποίησης της τάξης μετά το παιχνίδι.

Μαθαίνω πώς να μαθαίνω-μεταγνώση: Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια την εργασία της. Τα μέλη της ομάδας εξηγούν πώς δούλεψαν και πού έχουν φτάσει, αξιολογώντας ταυτόχρονα, το αποτέλεσμα (τι καταφέραμε να βρούμε, τι μάθαμε) και την πορεία (πώς το βρήκαμε, πώς συνεργαστήκαμε και πώς φτιάξαμε την παρουσίαση). Τα υπόλοιπα παιδιά σχολιάζουν, εντοπίζουν καλές πρακτικές αλλά και ενδεχόμενα σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Οι ομάδες, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών που διευκολύνουν με κατάλληλες ερωτήσεις τη διαδικασία αλλά και ανατροφοδοτούν τα παιδιά σε σχέση με τις προτάσεις τους, αναγνωρίζουν τα δυνατά σημεία της δουλειάς τους και θέτουν νέους στόχους, ατομικούς και συλλογικούς. Προτείνεται η εξοικείωση με λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας και λειτουργικότητας που σχετίζεται με τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση της εργασίας των ομάδων από

τους συνομηλίκους και μπορεί να αξιοποιείται συνδυαστικά με άλλα εκφραστικά μέσα, όπως ζωγραφιές, χρήση συμβόλων, κτλ.

Αντί επιλόγου

Η καλλιέργεια ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα από την προσχολική ηλικία δεν αποτελεί μόνο κοινωνική αναγκαιότητα και εκπαιδευτική πρόκληση, αλλά συνιστά το βασικό πλαίσιο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών που υποστηρίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με στόχο την ενδυνάμωσή τους σε σχέση με τις πολύπλοκες και ρευστές συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας και τις προκλήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος. Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο υποστηρίζει αυτήν την προοπτική, όχι μόνο γιατί σχετίζεται με την ενίσχυση της ικανότητας της επικοινωνίας αλλά και καθώς μπορεί να αποτελέσει εργαλείο και πλαίσιο για την ανάπτυξη της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη και να υποστηρίξει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η καλλιέργεια των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα και η διαπολιτισμική προσέγγιση της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο διαμορφώνουν μια νέα προοπτική στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που δημιουργεί διασυνδέσεις με την παγκόσμια διάσταση της εκπαίδευσης και αναπτύσσεται σε αλληλένδετα επίπεδα που εκκινούν από το άτομο και καταλήγουν στο διεθνές σύστημα.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός λαμβάνει υπόψη τις διαδικασίες μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, το περιεχόμενο των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως οργανώνονται στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου και αξιοποιεί πόρους και συνεργασίες σε διάφορα επίπεδα του συστήματος. Μέσα από τέτοιες συνεργασίες τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικές ιδέες, καταστάσεις και προσεγγίσεις σε σχέση με τα θέματα που επεξεργάζονται, αλλά και ανακαλύπτουν ομοιότητες που αναδεικνύουν πανανθρώπινες ανάγκες, αξίες και δικαιώματα, στοιχεία που επιτρέπουν την αναστοχαστική και κριτική θεώρηση της δικής τους πραγματικότητας. Αυτές οι συνεργασίες δίνουν τη δυνατότητα σε όλους όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο να μάθουν ο ένας από τον άλλο αλλά «να φέρουν τον κόσμο στην τάξη τους». Τα παιδιά καλούνται να διαχειριστούν με θετικό τρόπο τη διαφορετικότητα καθώς έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και αποκτούν το κίνητρο, το πλαίσιο και τα εργαλεία για να κατανοήσουν παγκόσμια ζητήματα. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τις θεματικές στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο μιας διεθνούς προοπτικής (Πεντέρη, 2021β) όπου η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας αποκτά λειτουργικό χαρακτήρα και σημαντική συμβολή για την επιτυχή έκβαση αυτής της προοπτικής.

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Θ., & Πεντέρη, Ε. (2020). Ταυτότητα του προγράμματος. Επιμορφωτικό υλικό για την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΠΕ06 και ΠΕ60 στα πιλοτικά νηπιαγωγεία για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. ΙΕΠ.
- Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in preschools: Facts and fictions. In W. Zoghbor & T. Alexiou (Eds.), *Advancing English language education* (pp. 61-74). Zayed Publication.
- Allen, L., & Kelly, B. (Eds.) (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. The National Academies Press.

- Amadio, M. (2013). *A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and learning: Achieving quality for all.
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., & Kuger, S. (2016). Early childhood learning experiences. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Eds.), *Assessing contexts of learning: An international perspective* (pp. 179-208). Springer.
- Arreguín-Anderson, M., Salinas-Gonzalez, I., & Alanis, I. (2018). Translingual play that promotes cultural connections, invention, and regulation: A LatCrit perspective. *International Multilingual Research Journal*, 12(4), 273-287. <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1470434>
- Broekhuizen, M., Leseman, P., Moser, T., & van Trijp, K. (2015). *Stakeholders' study - Results from the interview and survey study among parents, practitioners and policy representatives in nine European countries*. CARE Curriculum quality analysis and impact review of European (ECEC), D 6.2.
- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Education Policy Division Language Policy Education Department Directorate of Democratic Citizenship and Participation DGII – Directorate General of Democracy. Council of Europe.
- Broekhuisen, M., Slot, P., & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on children development*. CARE Curriculum quality analysis and impact review of European (ECEC), D 4.1.
- Calle Díaz, L. (2017). Citizenship education and the EFL standards: A critical reflection. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 155-168. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.55676>
- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (Eds.) (2018). *Assessment and teaching of 21st century skills. Research and application*. Springer.
- Čepić, R., Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D., & Mihić, S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context of the teachers' professional development. *International Education Studies*, 8(2), 8-20.
- Correira, N., Aguiyar, C., & Consorcio PARTICIPA (2020). Instrumentos de desenvolvimento profissional para a promoção do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância. *CEI: Cadernos de Educação de Infância*, 120, 42-45.
- Council of Europe. (2019). *Global education guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. North-South Centre of the Council of Europe (Updated edition 2019). Retrieved from <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>
- Dennis, S. & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74-92. <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2012.739589>
- Dietrichson, J., Kristiansen, I., & Viinholt, B. (2020). Universal preschool programs and long-term child outcomes: A systematic review. *Journal of Economic Surveys*, 34(5), 1007-1043.
- Dimitriadi, S. (2015). Inclusionary education in early years through the use of persona dolls. A case from Greece. In S. Dimitriadi (Ed.), *Diversity, special needs and inclusion in early years education*. Sage.

- Επίσημη Εφημερίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης. (2018). Σύσταση του συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ) (2018/C 189/01). Ανακτήθηκε από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual foundations of social pedagogy: A transnational perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 33-52). Jessica Kingsley Publishers.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy – 2011/12*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>
- Fleta Guillén, M. T. (2018). Scaffolding discourse skills in pre-primary I2 classrooms. In M. Schwartz (Ed.), *Preschool bilingual education. Multilingual education* (vol. 25, pp. 283-309). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_10
- Fragkiadaki, G., & Ravanis, K. (2015). Preschool children's mental representations of clouds. *Journal of Baltic Science Education*, 14(2), 267-274.
- Glatthorn, A. A., Boschee, B. F., & Whitehead, B. M. (2012). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (3rd Ed.). Sage.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an Intercultural world. Foreign language education as cultural politics*. Cromwell Press Ltd.
- Hackling, M., Smith, P., & Murcia, K. (2011). Enhancing classroom discourse in primary science: The puppets project. *Teaching Science*, 57(2), 18-25.
- Hammer, D., Melhuish, E., & Howard, S. J. (2017). Do aspects of social, emotional and behavioural development in the pre-school period concurrently predict later cognitive and academic attainment? *Australian Journal of Education*, 61(3), 270-287.
- Hester, K., & Cunningham, C. (2007, June). *Engineering is elementary: An engineering and technology curriculum for children*. Paper presented at 2007 Annual Conference & Exposition, Honolulu, Hawaii. 10.18260/1-2--1469
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in 'educational' apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34.
- Holthoff, S., & Eichsteller, G. (2009). Social pedagogy: The practice. *Every Child Journal*, 1(1), 58-63.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1085-1108.
- Κακανά, Δ. (2021). *Παιδαγωγικές πρακτικές*. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.

- Καζέλα, Κ. (2018) *Persona dolls. Μια καινοτόμος μεθοδολογία για την προσέγγιση της διαφορετικότητας του προσφυγικού ζητήματος, την πρόληψη της βίας και του σχολικού εκφοβισμού*. Εκπαιδευτικό Δίκτυο ΑΘΗΝΑ. Σειρά "Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις".
- Karabon, A. (2016). They're lovin'it: how preschool children mediated their funds of knowledge into dramatic play. *Teacher Education Faculty Publications, 97*, 1-16.
- Kyriacou, C., Ellingsen I. T., Stephens, P., & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society, 17*(1), 75-87. <https://doi.org/10.1080/14681360902742902>
- Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (σσ. 30-38). Δίσιγμα.
- Λενακάκης, Α., & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Gutenberg.
- Λενακάκης, Α., & Χρήστου, Α. (2017). Η συμβολή της persona doll στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές στη διαχείριση της σχολικής τάξης»* (σσ. 475-487). Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education, 53*, 325-335.
- Leicht, A., Heiss, J., & Won Jung B. (Eds.) (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO.
- Leuchter, M., Saalbach, H., Studhalter, U., & Tettenborn, A. (2020). Teaching for conceptual change in preschool science: Relations among teachers' professional beliefs, knowledge, and instructional practice. *International Journal of Science Education, 42*(12), 1941-1967. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1805137>
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2015). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Ζ. Μπαμπλέκου, Επιμ.). Gutenberg.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Σοφία.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013) Κοινωνική παιδαγωγική: Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις. Διάδραση.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Broekhuisen, M., Slot, P., & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on children development*. CARE Curriculum quality analysis and impact review of European (ECEC), D 4.1.
- OECD. (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. Starting Strong, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- Πεντέρη, Ε. (2017). Theoretical and practical issues concerning young children's citizenship education: The program "Learn, Care and Act about my City". *Journal of Education and Training, 5*(2), 141-164. <https://doi.org/10.5296/jet.v5i2.13038>
- Πεντέρη, Ε. (2020). *Φιλοσοφία και λειτουργία του προγράμματος στο νηπιαγωγείο*. Επιμορφωτικό υλικό για την Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ΠΕ06 και ΠΕ60 στα πιλοτικά νηπιαγωγεία για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. ΙΕΠ.

- Πεντέρη, Ε. (2021α). *Η φιλοσοφία και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Σκοπός, βασικές αρχές και λειτουργία του νηπιαγωγείου*. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.
- Πεντέρη, Ε. (2021β). *Αναπτύσσοντας την ταυτότητα του παγκόσμιου πολίτη στο νηπιαγωγείο: Η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας*. Προσκεκλημένη ομιλία σε διαδικτυακή επιμορφωτική Ημερίδα που διοργάνωσε το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. ΑΜΘ, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, με υπεύθυνη τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 60, Κατερίνα Σαραφίδου (2η Ενότητα Νηπιαγωγείων ΑΜΘ).
- Πεντέρη, Ε. (2021γ). *Η φιλοσοφία και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο*. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.
- Πεντέρη, Ε. (2021δ). *Ενσωμάτωση της αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Τι, πώς και γιατί*. Ανακοίνωση σε διαδικτυακή επιμορφωτική δράση-σεμινάριο που διοργάνωσε το 2ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Αττικής (Αρ. Πρωτ.: 1945).
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021α). *Πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» (Υπεύθυνη Επιστημονικού Συντονισμού: Μαρία Μπιρμπίλη).
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου: Τι, γιατί και πώς*; Gutenberg.
- Rajagopalan, K. (2009). Exposing young children to English as a foreign language: The emerging role of world English. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48(2), 185-196.
- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). "I teach better with the puppet" – use of puppet as a mediating tool in kindergarten education – an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365.
- Reyes, I., Da Silva Iddings, A. C., & Feller, N. (2016). Building relationships with diverse students and families: A funds of Knowledge Perspective. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(1), 8-33. <https://doi.org/10.1177/1468798415584692>
- Rosa, E., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258.

- Samuelsson, P., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education. Theory, research and application*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., & Downing, B. (2008). Puppets promoting engagement and talk in science. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1229-1248.
- Stein-Smith, K. (2018). Foreign language skills as the ultimate 21st century global competency: Empowerment in a globalized world. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(3), 71-86.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*, 32, 5-15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.593028>
- Weber, E. (2002). Rules, right and wrong, and children. *Early Childhood Education*, 30(2), 107-111.
- Wolniak, R. (2017). The design thinking method and its stages. *Inżynieria Systemów Technicznych*, 6(6), 247-255.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Colbert, P. (Eds.) (2014). *Designing assessment for quality learning*. Springer.