



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
Φιλοσοφική Σχολή
ΤΜΗΜΑ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ:
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΕ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1.	Το πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος για τα αγγλικά της Α' & Β δημοτικού	3
1.1	Γενικός σκοπός	3
1.2	Φιλοσοφία και ειδικότεροι στόχοι	3
1.3	Γενικοί παιδαγωγικοί στόχοι	3
1.4	Επιμέρους γνωστικοί στόχοι	4
1.5	Μεθοδολογικοί στόχοι	4
1.6	Η προσέγγιση στην εκμάθηση της γλώσσας	4
1.7	Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών	4
2.	Γενικές οδηγίες για το μάθημα	6
2.1	Χαρακτηριστικά των μαθητών πρώιμης σχολικής ηλικίας	6
2.2	Παραδείγματα γλωσσικών δραστηριοτήτων για μικρά παιδιά	8
3.	Πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες	11
3.1	Θεματική δραστηριοτήτων	11
3.2	Στόχοι και περιεχόμενο	11
3.3	Πρακτική εφαρμογή	12
3.4	Οργάνωση των δραστηριοτήτων	12
3.5	Σχέδια μαθημάτων	13
3.6	Περιεχόμενο δραστηριοτήτων	14
3.7	Προσαρμογή δραστηριοτήτων	15
4.	Παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	16
5.	Κείμενα για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε νεαρή ηλικία	33
1)	Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο, η αγγλική απ την Α' δημοτικού	33
2)	Το προφίλ των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας	37
3)	Ανάπτυξη σχολικού γραμματισμού και εκμάθηση ξένης γλώσσας	48
4)	Όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα	52
5)	Early language learning in Europe	54
6)	The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: Languages for the children of Europe Published Research, Good Practice & Main Principles	59

1. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΤΗΣ Α' & Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

1.1 Γενικός σκοπός

Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) στηρίζεται σε ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο σχέδιο αναδυόμενου πολυγραμματισμού και εισάγει σταδιακά μια σύγχρονη γλωσσοπαιδαγωγική προσέγγιση με μαθησιακό υλικό που είναι κατάλληλο για τους μικρούς μαθητές και μαθήτριες που προετοιμάζονται από το ελληνικό σχολείο του σήμερα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του αύριο.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες προωθεί το ΠΕΑΠ αποβλέπουν στην ανάπτυξη του σεβασμού για τον εαυτό και τον Άλλο, στην αγάπη για τη μητρική γλώσσα και την ξένη, καθώς και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και εν τέλει στην αφύπνιση της δημιουργικής έκφρασης μέσω της γλώσσας.

Με τις δραστηριότητες του ΠΕΑΠ, τα παιδιά της Α' και Β' δημοτικού θα μετέχουν βιωματικά σε δημιουργικές δραστηριότητες, παιχνιδιές γλωσσικές ασκήσεις, και σε οικείες, διασκεδαστικές περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες στοχεύουν στον περιορισμό του «εγωκεντρισμού» που χαρακτηρίζει τα παιδιά της πρώιμης σχολικής ηλικίας (λ.χ. όλοι στον κόσμο μιλούν Ελληνικά). Επίσης στοχεύουν στην ανάπτυξη συλλογικής κοινωνικής συνείδησης και στην αφύπνιση της επίγνωσης ότι «ανήκουν» σε έναν κόσμο πολύ ευρύτερο από αυτόν που γνωρίζουν –έναν κόσμο όπου ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας είναι απαραίτητο εργαλείο για την κάλυψη κοινωνικών και προσωπικών αναγκών.

Το μαθησιακό υλικό θα αναπτύσσεται βάσει θεματικών ενοτήτων που εμπνέονται βασικά από τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο των παιδιών (το σπίτι, το σχολείο, μέρη της Ελλάδας), με σκοπό να μάθουν να εκφράζονται μέσω του άλλου γλωσσικού κώδικα για τον κόσμο που γνωρίζουν. Για παράδειγμα, συνδέοντας το μάθημα *Μελέτη Περιβάλλοντος* με το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, τα παιδιά θα ασχοληθούν με δραστηριότητες που αναφέρονται σε φυτά και ζώα που έχουν γύρω τους. Σταδιακά, οι δραστηριότητες και οι εργασίες τους θα εμπνέονται από τον ευρύτερο πολιτισμικό περίγυρο, αλλά πάντα θα στοχεύουν στην κοινωνικά προσδιορισμένη χρήση της γλώσσας και στη συμμετοχή όλων των μαθητών, λαμβάνοντας όμως υπόψη πως τα παιδιά έχουν το καθένα τους διαφορετικές ανάγκες, τύπους νοημοσύνης, ικανότητες, γνώσεις και αξίες –πως τους αρέσουν διαφορετικά πράγματα και πως το καθένα έχει τους δικούς του ρυθμούς και τρόπους αντιμετώπισης των προκλήσεων.

1.2 Φιλοσοφία και ειδικότεροι στόχοι

Το ΠΕΑΠ στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές οι οποίες καθορίζουν τη φύση των μαθημάτων:

- ➔ Απευθύνεται σε παιδιά με αναδυόμενο σχολικό γραμματισμό στη μητρική γλώσσα και στοχεύει σε *κοινωνικούς γραμματισμούς* στην ξένη γλώσσα, τους οποίους τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει στη μητρική.
- ➔ Επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη *μάθηση* μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες και *όχι στη διδασκαλία* μιας συγκεκριμένης ύλης.
- ➔ Στο ΠΕΑΠ η εκμάθηση της αγγλικής δεν έχει ως τελικό σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας που έχει ο ιδανικός φυσικός ομιλητής της αγγλικής γλώσσας, ή γενικότερα το αγγλόφωνο πολιτισμικό υποκείμενο, αλλά την *καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας*.

1.3 Γενικοί παιδαγωγικοί στόχοι

ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων
- Αυτοεκτίμηση
- Σεβασμός για άτομα ή ομάδες διαφορετικές γλωσσικά και πολιτισμικά, με διαφορετικές ικανότητες, προτιμήσεις, κλπ.
- Αφύπνιση διαπολιτισμικού και διαγλωσσικού ήθους επικοινωνίας

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

- Αναλυτικές και συνθετικές γνωστικές δεξιότητες
- Στρατηγικές μάθησης
- Οπτική αντίληψη
- Ακουστική αντίληψη
- Επαγωγικές μαθησιακές δεξιότητες

1.4 Επιμέρους γνωστικοί στόχοι

ΑΝΟΙΓΜΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

- Ευαισθητοποίηση στην πολιτισμική διαφορετικότητα
- Ευαισθητοποίηση ως προς το ρόλο της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού
- Ευαισθητοποίηση ως προς τον ρόλο της Αγγλικής και τον πολιτισμό άλλων λαών
- Ευαισθητοποίηση ως προς το πώς μπορεί κάποιος να κάνει επικοινωνιακή παράλληλη χρήση γλωσσών (λ.χ. της μητρικής και της ξένης γλώσσας)

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΒΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ

- Εξοικείωση με καθημερινές επικοινωνιακές πρακτικές στην Αγγλική
- Ανάπτυξη κινήτρων για την εκμάθησή της Αγγλικής και άλλων ξένων γλωσσών
- Ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αφορούν κυρίως τον προφορικό λόγο (πρόσληψη και παραγωγή)
- Σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου μέσω της σταδιακής ανάπτυξης πρακτικών που θα εστιάζουν περισσότερο στην αναγνώριση παρά στην κατανόηση μηνυμάτων.

1.5 Μεθοδολογικοί στόχοι

- Χρήση συνδυασμού προσεγγίσεων και μεθοδολογιών εκμάθησης της γλώσσας και ενσωμάτωση ποικίλων τεχνικών για την παρακίνηση ενδιαφέροντος (π.χ. suggestopedia, total physical response, κτλ.)
- Επιλογή δραστηριοτήτων που θα επιτυγχάνουν τους γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους (ανάπτυξη συνεργατικότητας, στρατηγικών μάθησης, κτλ.)
- Επιλογή διασκεδαστικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων που να καλύπτουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της νέας γνώσης.

1.6 Η προσέγγιση στην εκμάθηση της γλώσσας

Έχοντας υπόψη το προφίλ του παιδιού των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, το ΠΕΑΠ υιοθετεί μια «μαθησιοκεντρική» προσέγγιση (learning by doing approach), όπου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική και η μάθηση επιτελείται μέσω της διάδρασης (interactive learning). Οι μικροί μαθητές, ανάλογα με τις δυνατότητες τους ο καθένας, μαθαίνει να χρησιμοποιεί στοιχεία της ξένης γλώσσας, κυρίως για να κατανοήσει αλλά και για να παράγει λόγο στην αγγλική γλώσσα –αρχικά λέξεις και φράσεις (πάντα σ' ένα κοινωνικά προσδιορισμένο συγκεκριμένο πλαίσιο) και κατόπιν εκτενέστερο προφορικό λόγο προκειμένου π.χ. να κατανοήσει την αφήγηση μιας ιστορίας, να περιγράψει ο ίδιος κάτι, κτλ.).

Έχοντας υιοθετήσει τη μαθησιοκεντρική προσέγγιση, το μάθημα δεν στηρίζεται σε μια πεπερασμένη «ύλη» που πρέπει να καλυφθεί σε δεδομένο χρονικό διάστημα, αλλά αφορά ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες τις οποίες κάνουν τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Γνωρίζοντας ότι δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες ικανότητες και είδη νοημοσύνης, και ότι θα έχουν διαφορετική απόδοση στις δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να εκτιμά αυτό που μπορεί να προσφέρει το κάθε παιδί στην τάξη και όχι να έχει απαιτήσεις που έχουν προσδιοριστεί βάσει κριτηρίων, τα οποία δεν λαμβάνουν υπόψη τον μαθητή. Γι' αυτό εξάλλου, το ΠΕΑΠ επεξεργάζεται έναν νέο τρόπο αξιολόγησης και βαθμολόγησης της επίδοσής των παιδιών.

1.7 Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Υιοθετώντας μια μαθησιοκεντρική προσέγγιση, με την εφαρμογή του ΠΕΑΠ επικεντρώνουμε την προσοχή μας στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα της μάθησης. Συγκεκριμένα, με τη

βοήθεια ειδικού πλέγματος αξιολόγησης και βαθμολόγησης,¹ παρακολουθούμε με ποιο τρόπο δραστηριοποιείται το κάθε παιδί επιτελώντας μια εκπαιδευτική δραστηριότητα. Δηλαδή, πώς εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης και τι είδους μεταβολές συντελούνται στο κάθε παιδί σε επίπεδο γνωσιακό, κοινωνικό, κτλ. Το πλέγμα φιλοδοξούμε να βοηθά τον εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει τον τρόπο με τον οποίο το κάθε παιδί:

- Βιώνει τη δεδομένη εμπειρία
- Αντιλαμβάνεται και κατανοεί ό,τι γίνεται στην συγκεκριμένη περίπτωση
- Αναλύει τα δεδομένα που του παρέχονται
- Εφαρμόζει τα δεδομένα που έχει επεξεργαστεί για να μετάσχει εποικοδομητικά στη διαδικασία.

Το πλέγμα φιλοδοξούμε επίσης να παρέχει βοήθεια για βαθμολόγηση (βάσει κλίμακας) όχι του αποτελέσματος αλλά της διαδικασίας της μάθησης. Συνεπώς, με κάθε δραστηριότητα οι μαθητές θα βαθμολογούνται, συλλογικά ή ατομικά, για τις ικανότητες και δεξιότητες που επιδεικνύουν να σκέπτονται και να δρουν

- με κάποια βοήθεια
- μόνοι
- συνεργατικά
- βοηθώντας άλλους

¹ Θα δοθεί στον εκπαιδευτικό όταν ολοκληρωθεί από την Ομάδα Έργου.

2. ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα σπουδών, οι συνακόλουθες παιδαγωγικές πρακτικές και το εκπαιδευτικό υλικό, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα χαρακτηριστικά της ομάδας των μαθητών για την οποία σχεδιάζεται το πρόγραμμα. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχουν μελετηθεί σε σχέση και με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας² και αναφέρονται εδώ οι προτάσεις ειδικών προσαρμοσμένες στη δική μας πραγματικότητα.

2.1 Χαρακτηριστικά των μαθητών πρώιμης σχολικής ηλικίας

Τα παιδιά χρειάζονται σαφή μηνύματα για να καταλάβουν και να ανταποκριθούν

Τα μικρά παιδιά καταλαβαίνουν άμεσα ό,τι έχει σχέση με τις εμπειρίες και με τον κόσμο τους, που όμως είναι περιορισμένος. Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογεί τις δραστηριότητες που επιλέγει από την οπτική των μαθητών. Το πρώτο ερώτημα που θέτουμε είναι εάν τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με το θέμα και το είδος της δραστηριότητας που επιλέγουμε ώστε να έχει νόημα η γλώσσα με την οποία λεκτικοποιείται η πράξη.

Τα παιδιά χρειάζονται χώρο και χρόνο για να μάθουν τη γλώσσα

Ο βαθμός γνωσιακής εξέλιξης κάθε παιδιού εξαρτάται από την ηλικία, την ποσότητα και ποιότητα των γνώσεων και των κοινωνικών εμπειριών που έχει αποκτήσει. Αν δεν γνωρίζουμε τι ξέρουν τα παιδιά μας και τι μπορούν να κάνουν, δεν μπορούμε να σχεδιάσουμε ή/και να διαλέξουμε τις κατάλληλες δραστηριότητες από άποψη δυσκολίας ή ευκολίας, με αποτέλεσμα να χάνουν τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους –πράγμα καθόλου δύσκολο να γίνει αφού γενικότερα τα μικρά παιδιά συγκεντρώνονται με δυσκολία και αποθαρρύνονται εύκολα.

Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα χρησιμοποιώντας την

Τα παιδιά πολύ μικρής ηλικίας δεν μαθαίνουν «με το μυαλό», όπως οι έφηβοι και οι ενήλικες που έχουν αναπτύξει την ικανότητα για αναλυτικές και συνθετικές γνωσιακές διεργασίες, για αφαιρετική και επαγωγική σκέψη. Μαθαίνουν μέσα από την πράξη και το παιχνίδι – χρησιμοποιώντας τη γλώσσα (και όχι μεταγλώσσα για να διδαχθούν κανόνες που τη διέπουν). Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα, τα παιδιά καταλαβαίνουν πώς λειτουργεί όταν θέλουν να επικοινωνήσουν με ενήλικες, με συνομηλίκους τους, με φανταστικούς ήρωες, κτλ. Ο/Η εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας θα πρέπει να φροντίζει να δημιουργούνται συνθήκες για διάδραση και επικοινωνία. Δραστηριότητες όπως οι ρίμες και τα τραγούδια βοηθούν στην επικέντρωση στην προφορά των λέξεων, στη δομή και τον επιτονισμό των προτάσεων. Οι ιστορίες και τα παραμύθια είναι πλούσιες πηγές γλώσσας και νοημάτων οικείων στα παιδιά.

Δεν μαθαίνουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο

Οι άνθρωποι, είτε παιδιά είναι είτε ενήλικες, έχουν διαφορετικές εμπειρίες, ικανότητες, δεξιότητες και ενδιαφέροντα, ενώ μερικοί κατανοούν κάτι καλύτερα βλέποντας το, άλλοι ακούγοντας γι' αυτό και άλλοι μόνο όταν το αισθανθούν/το αγγίξουν/ κάνουν κάτι με αυτό. Ορισμένες από τις δραστηριότητες που επιλέγουμε για την τάξη μας πρέπει να ταιριάζουν στους μαθητές μας, στις εμπειρίες, στις ικανότητες, στα ενδιαφέροντά τους, κτλ., ενώ άλλες θα μπορούσαν να δίνουν τη δυνατότητα σε διαφορετικά παιδιά να κάνουν διαφορετικά πράγματα στην τάξη.

Τα παιδιά μαθαίνουν ακούγοντας και παίζοντας με τη γλώσσα

Για τα μικρά παιδιά, ο προφορικός λόγος αποτελεί «εργαλείο» για την επαφή τους με τη γλώσσα (μητρική ή ξένη). Τη γλώσσα την ακούνε, την επεξεργάζονται, την επαναλαμβάνουν,

² Ανάμεσα στις βιβλιογραφικές πηγές αναφέρουμε: (α) Cameron, L., 2001, *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge:Cambridge University Press, (β) Fisher, R., 1995, *Teaching Children to Think*, Cheltenham: Stanley Thornes Ltd, (γ) Garvie, E. 1990, *Story as Vehicle*, Clevedon: Multilingual Matters, (δ) Lewis, G. & G. Bedson, 1999, *Games for Children*, Oxford: Oxford University Press, (ε) Manley, D., 1994, *Brilliant Things to Make and Do for 6 year Olds*, London: Kingfisher Books, (στ) Reilly, V. & S. M. Ward, 1997, *Very Young Learners*, Oxford: Oxford University Press, (ζ) Siegler, S. R., 2006, *Πώς Σκέφτονται τα Παιδιά*, (επ. Βοσνιάδου Στ.), Αθήνα: Gutenberg, (η) Slattery, M. & J. Willis, 2001, *English for Primary Teachers*, OUP.

μιμούνται τονισμό, προφορά, εκφράσεις προσώπου με μεγάλη ευκολία, προσπαθούν να κάνουν ό,τι κάνουν οι άλλοι με ευχαρίστηση. Σ' ένα οποιοδήποτε πρόγραμμα της ξένης γλώσσας για μικρά παιδιά –τα οποία δεν έχουν αναπτύξει σχολικό γραμματισμό ούτε στη μητρική τους γλώσσα– ο προφορικός λόγος δεν συνιστά *αντικείμενο διδασκαλίας* αλλά *μέσον εκμάθησης*. Μέσω του προφορικού λόγου τα παιδιά μαθαίνουν πράγματα και μαθαίνουν να επικοινωνούν. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος «κάνει κακό» ή ότι θα πρέπει να αποκλείεται εντελώς από την ξενόγλωσση τάξη, ιδιαίτερα αφού κάποια παιδιά επικεντρώνουν την προσοχή τους στα γραπτά σύμβολα και συγκρατούν στη μνήμη καλύτερα τις λέξεις και φράσεις όταν τις συνδέουν με τη γραφική τους αναπαράσταση. Επίσης, σε ορισμένα παιδιά αρέσει να παρατηρούν τη γραπτή μορφή λέξεων, φράσεων, κτλ. όταν τις ακούν. Νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση όταν αναγνωρίζουν λέξεις και φράσεις κατά την αφήγηση μιας ιστορίας, Ωστόσο, η ανάπτυξη κατανόησης και παραγωγής *γραπτού λόγου* και γενικότερα του σχολικού γραμματισμού δεν είναι ανάμεσα στους μαθησιακούς στόχους του ΠΕΑΠ.

Τα παιδιά χρειάζεται να ακούνε την ελληνική γλώσσα στην ξενόγλωσση τάξη

Αντίθετα από ό,τι μας έλεγαν για πολλά χρόνια ξένοι επιστήμονες επηρεασμένοι από την συμπεριφορική θεωρία της γλωσσικής εκμάθησης, την ξένη γλώσσα δεν τη μαθαίνουμε όπως τις συνήθειες που αποκτάμε με την επανάληψη (αν και ως τεχνική η επανάληψη μπορεί να βοηθήσει στην απομνημόνευση λέξεων, πληροφοριών, κτλ.). Το γλωσσικό σύστημα δεν είναι απλά μια συμπεριφορά. Είναι ένας πολύπλοκος μηχανισμός νοηματοδότησης και τον κατακτούμε με πολύπλοκους τρόπους. Την ξένη γλώσσα ειδικότερα τη μαθαίνουμε σε συσχετισμό με τη γλώσσα ή τις γλώσσες που ήδη ξέρουμε – τη μητρική μας ή και μια δεύτερη ή άλλη γλώσσα. Και είναι μάλιστα πια γνωστό το γεγονός πως όσες περισσότερες γλώσσες ξέρουμε σχετικά καλά, τόσο περισσότερες μπορούμε να μάθουμε. Ένας ενήλικας, για παράδειγμα, που δεν έχει μάθει ποτέ του μια ξένη γλώσσα πολύ δύσκολα θα μάθει έστω και μία. Συνεπώς, η χρήση της μητρικής γλώσσας είναι θετικό να χρησιμοποιείται ως μέσο για την εκμάθηση της ξένης και μέσα από τη σύγκριση των γλωσσών, να επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης που βοηθά τη γλωσσική μάθηση.

Για τους μαθητές και τις μαθήτριες του ΠΕΑΠ, η χρήση της ελληνικής (είτε είναι η μητρική τους, είτε όχι –όπως στην περίπτωση των παιδιών μεταναστών) είναι θετική και για πολλούς άλλους λόγους. Μεταξύ των λόγων αυτών είναι το ότι μόνο με τη χρήση της ελληνικής μπορούμε:

- να δώσουμε οδηγίες για το πώς θα κάνουν τα παιδιά μια άσκηση
- να εξηγήσουμε τους κανόνες για να παίξουν ένα παιχνίδι
- να κάνουμε περίληψη μιας ιστοριούλας ή ενός τραγουδιού που θα ακούσουν (ακόμη και αν κάνουμε παντομίμα ή παίζουμε ρόλους όταν τη διαβάζουμε)
- να εξηγήσουμε τι σημαίνουν κάποιες λέξεις ή φράσεις
- να τους εξηγήσουμε τι πρέπει και δεν πρέπει να κάνουν στην τάξη ώστε να νιώσουν κάποια ασφάλεια ότι ελέγχουν το περιβάλλον τους.

Φυσικά, είναι σημαντικό τα παιδιά να ακούνε την ξένη γλώσσα να μιλιέται και να καταλαβαίνουν περίπου τι λέγεται (να έχουν δηλαδή «comprehensible input») ώστε να τη συνηθίζουν και να τη μαθαίνουν. Απλά, ο εξοστρακισμός της μητρικής γλώσσας από την ξενόγλωσση τάξη δεν εξυπηρετεί παρά μόνο πολιτικές που αποβλέπουν στο υλικό και το συμβολικό κέρδος εκείνων που προωθούν τη γλώσσα στόχο.

Τα παιδιά μαθαίνουν διάφορους τρόπους νοηματοδότησης και μέσω των τρόπων αυτών

Η γλώσσα δεν είναι, φυσικά, το μοναδικό σύστημα αναπαράστασης (representation system) και νοηματοδότησης και τα κείμενα που καλούμαστε να κατανοήσουμε δεν είναι μόνο γλωσσικά αλλά πολυτροπικά. Εκτός από το γλωσσικό σύστημα που μας παρέχει δυνατότητα να επιλέξουμε τον προφορικό ή τον γραπτό τρόπο επικοινωνίας, έχουμε το οπτικό σύστημα (visual representation), το ακουστικό (audio representation), το οποίο περιλαμβάνει μουσική, ήχους και φυσικά μαγνητοφωνημένη ομιλία. Έχουμε επίσης το σύστημα των αισθήσεων (tactile representation) που περιλαμβάνει την αφή, οσμή και γεύση, το σύστημα των χειρονομιών (gestural representation), το οποίο περιλαμβάνει κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, στάσεις του σώματος, κτλ., καθώς και το σύστημα που αφορά τον χώρο και την εγγύτητα (spatial representation).

Αν και κάθε πολιτισμική κοινότητα χρησιμοποιεί όλα τα απεικονιστικά συστήματα για επικοινωνία και έκφραση –μεμονωμένα το καθένα ή σε συνδυασμό το ένα με το άλλο (λ.χ.

γραπτός λόγος με εικόνα και ήχο, ή προφορικός λόγος, με κίνηση, χειρονομίες και μουσική), το πώς τα χρησιμοποιεί η κάθε πολιτισμική κοινότητα διαφέρει. Για παράδειγμα, οι χειρονομίες, οι ήχοι και οι εικόνες που χρησιμοποιούνται για επικοινωνία στους πολιτισμούς της Ασίας διαφέρουν σημαντικά από τους πολιτισμούς της Ευρώπης. Όμως και οι χειρονομίες, οι εκφράσεις προσώπου και άλλα στοιχεία που χρησιμοποιούμε για επικοινωνία εμείς διαφέρουν από εκείνα των Άγγλων ή των Σουηδών. Τα συστήματα αναπαράστασης, δηλαδή, είναι πολιτισμικά προσδιορισμένα και χρειάζεται να μάθουμε να καταλαβαίνουμε πώς νοηματοδοτούν αν όχι να παράγουμε νοήματα με βάση τα συστήματα αυτά.

Γι' αυτό τον λόγο, όταν μαθαίνουμε μια ξένη γλώσσα, ειδικά στις μέρες μας που όλα σχεδόν τα κείμενα (προφορικά ή γραπτά) είναι πολυτροπικά, πρέπει παράλληλα να μάθουμε και τους λοιπούς τρόπους νοηματοδότησης (είτε τους διδαχτούμε είτε όχι). Ωστόσο, οι τρόποι αυτοί – τους οποίους στη μητρική γλώσσα κατακτούμε από μικρή ηλικία– συνιστούν και σημαντικά μέσα *εκμάθησης* οποιασδήποτε γλώσσας, δηλ. χρησιμοποιώντας εικόνες ή χειρονομίες, τραγούδια ή ήχους, μαθαίνουμε και να μιλάμε. Για όλους μας, αλλά ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά, έχει θετικά αποτελέσματα η χρήση πολυτροπικού λόγου και η αξιοποίηση άλλων τρόπων αναπαράστασης για την εκμάθηση της γλώσσας.

2.2 Παραδείγματα γλωσσικών δραστηριοτήτων για μικρά παιδιά

Τα πολυτροπικά κείμενα παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα μικρά παιδιά, ιδιαίτερα όταν κινητοποιούν τη φαντασία τους και τους δημιουργούν κίνητρα για δράση (μίμηση, κίνηση, κτλ.). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν ποιημάτια με ομοιοκαταληξίες (*rhymes*), τραγούδια, παιγνίδια, αφηγήσεις ιστοριών και παραμυθιών, να κάνουν χρήση κατασκευών ή DVD με κινούμενα σχέδια και οτιδήποτε άλλο μπορεί να δημιουργήσει το πλαίσιο και την ανάγκη για να κατανοήσουν και παράγουν στην αγγλική γλώσσα. Ακολουθούν παραδείγματα:

ΠΟΙΗΜΑΤΑΚΙΑ

Οι «ρίμες» (*rhymes*) έχουν συνήθως περιορισμένο λεξιλόγιο που εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μικρών μαθητών και το οποίο εύκολα μπορούν να αποστηθίσουν αφού οι ρίμες έχουν ρυθμικότητα. Επιπλέον βοηθούν στο να μάθουν την προφορά των λέξεων και τον επιτονισμό των φράσεων, όπως με τα εξής παραδείγματα.

Ρίμα με αριθμούς³

One potato two potatoes three potatoes, FOUR!

Five potatoes six potatoes seven potatoes, MORE!

Ρίμα με τις ημέρες⁴

Monday Tuesday Wednesday – Hop!

Thursday Friday Saturday – Shop!

Sunday – take a rest and – Flop!

ΤΡΑΓΟΥΔΑΚΙΑ

Χρησιμοποιείτε παιδικά τραγουδάκια που έχουν εύκολη μελωδία και επαναλαμβανόμενο λεξιλόγιο και φράσεις γιατί με την επανάληψη τα παιδιά εξοικειώνονται με την προφορά, ενώ εκτίθενται σε ολοκληρωμένα γλωσσικά σχήματα και δομές. Τραγουδάκια στα αγγλικά μπορείτε επίσης να βρείτε στη διεύθυνση www.learnenglishkids.britishcouncil.org και στο www.youtube.com

The wheels on the bus⁵

The wheels on the bus go round, round, round

Round, round, round

The wheels on the bus go round, round, round

All through the town

The wipers on the bus go swish, swish, swish

Swish, swish, swish

³ Παραδοσιακή ρίμα για παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας

⁴ Πηγή: Slattery, M. & J. Willis, 2001, *English for Primary Teachers*, OUP

⁵ Πηγή: www.learnenglishkids.britishcouncil.org

The wipers on the bus go swish, swish, swish
All through the town

I can sing the rainbow⁶

Red and yellow and pink and green
Orange and purple and blue
I can sing the rainbow
I can sing the rainbow too

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Το παιχνίδι είναι η κύρια ασχολία των παιδιών και ο βασικός τρόπος μέσα από τον οποίο βιώνουν τη γνώση του κόσμου γενικά και τη γνώση της γλώσσας ειδικότερα. Στην ξένη γλώσσα τα παιχνίδια μπορούν να είναι ομαδικά και να προάγουν την συνεργασία (cooperative learning) ανάμεσα στα μέλη της ομάδας ή ατομικά και να προάγουν την ιδέα της αυτοαξιολόγησης.

Move like an animal

Δείχνοντας εικόνες με τα ζώα λέμε το όνομα του κάθε ζώου και τον τρόπο που κινείται στα αγγλικά π.χ. Dogs walk, monkeys jump, butterflies fly, lizards crawl, tigers run. Χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες ανάλογα με τον αριθμό των ζώων που έχουμε εισάγει. Ζητάμε από κάθε ομάδα να μιμηθεί τον τρόπο που κινείται το ζώο αναφοράς της. Τα παιδιά μπορούν να πούνε ποιο ζώο είναι και πως κινούνται π.χ. *We are monkeys. We jump.* Παίζουμε ένα κομμάτι ενόργανης μουσικής και εξηγούμε στα παιδιά ότι θα κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Κάθε φορά που θα σταματάμε τη μουσική, θα φωνάζουμε το όνομα ενός ζώου. Τα παιδιά της αντίστοιχης ομάδας θα μιμούνται την κίνηση και θα λένε ποιο ζώο είναι και πως κινούνται.

ΔΙΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Ή ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Τα παραμύθια και οι ιστορίες ενεργοποιούν τη φαντασία των παιδιών και βοηθούν τη συμμετοχική δράση στη μάθηση. Για τα παιδιά της Α' και της Β' τάξης του Δημοτικού, μπορούν να χρησιμοποιηθούν βιβλία με πολλές εικόνες και σύντομα κείμενα, στο επίπεδο της πρότασης. Σε αυτό το πρώιμο επίπεδο, εξοικείωσης των μαθητών με τη γλώσσα, προτιμάται η «διήγηση της ιστορίας» (story telling) από τον δάσκαλο και η προσαρμογή της γλώσσας και των εννοιών στο επίπεδο και τις ανάγκες των μικρών μαθητών. Σημαντικά στοιχεία στην διήγηση είναι ο χρωματισμός της φωνής, η μίμηση και η κίνηση. Η επανάληψη λέξεων και φράσεων από την ιστορία διευκολύνουν την απομνημόνευση και την καταγραφή τους στη μνήμη έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να συμμετέχουν. Η αξιοποίηση της ιστορίας με δραστηριότητες, όπως ζωγραφική ή παντομίμα, βοηθά την δημιουργική χρήση των εννοιών και των γλωσσικών στοιχείων ανάλογα με τις ικανότητες και τη φαντασία του κάθε παιδιού.

EIKONEΣ (Flashcards)

Φωτογραφίες και εικόνες σε χαρτόνι ή χαρτί, με ζώα, φυτά, αντικείμενα που τα παιδιά γνωρίζουν μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για την εκμάθηση λέξεων, φράσεων, κτλ. ή και για την παραγωγή εκτενέστερου λόγου.

ΑΦΟΡΜΕΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΗ

Άκου και Δείξε: Ο εκπαιδευτικός ή ένας μαθητής λέει την αγγλική λέξη για ένα ζώο, αντικείμενο κτλ. και οι υπόλοιποι μαθητές δείχνουν τη σωστή εικόνα.

Bingo: Οι μαθητές επιλέγουν έναν αριθμό καρτών με εικόνες και ο εκπαιδευτικός λέει ονόματα ζώων, φυτών κτλ. τυχαία. Κάθε φορά που το όνομα που ακούγεται συμπίπτει με το όνομα του αντικειμένου στην εικόνα, ο μαθητής γυρίζει την εικόνα ανάποδα. Όταν όλες οι εικόνες κάποιου μαθητή είναι ανάποδα, έχει κερδίσει το παιχνίδι.

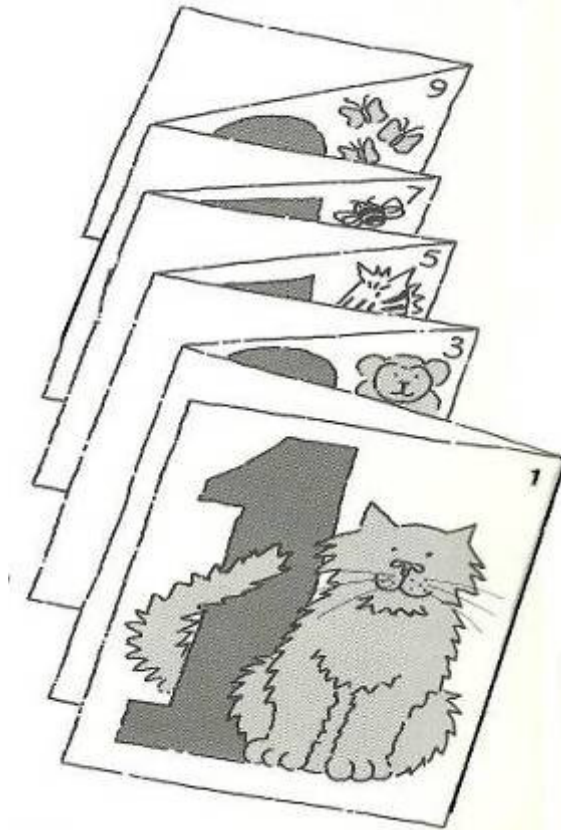
Άκου και Χρωμάτισε: Δίνουμε στα παιδιά ζευγάρια όμοιων αντικειμένων, διαφορετικού μεγέθους (π.χ. ένα ψηλό και ένα κοντό δένδρο, ένα μικρό και ένα μεγάλο μπλουζάκι, ένα μικρό και ένα μεγάλο κουτί κλπ.) σε ασπρόμαυρη εκτύπωση. Λέμε τι χρώμα είναι κάθε αντικείμενο πχ. The large T-shirt is red και δίνουμε στα παιδιά χρόνο να σκεφτούν και να βάλουν το σωστό χρώμα στη σωστή εικόνα.

⁶ Πηγή: www.youtube.com

Κοίτα και Πες: Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας τα παιδιά βλέπουν τα χρωματισμένα αντικείμενα και περιγράφουν τα ζευγάρια π.χ. The small T-shirt is yellow and the large T-shirt is red.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ

Τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου μαθαίνουν πιο εύκολα χρησιμοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις και κίνηση. Οι κατασκευές τα βοηθούν να χρησιμοποιούν αφή, να κινηθούν στο χώρο, κτλ., ενώ συχνά τους προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί συνεπάγονται δράση, την επίλυση ενός απλού ή πιο σύνθετου προβλήματος, κτλ. Στην τάξη της ξένης γλώσσας, τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν μάσκες για να παίξουν παιχνίδια π.χ. με τα ζώα, την πόλη τους ή το πάρκο με φιγούρες από χαρτί στο μάθημα των καλλιτεχνικών και να μιλήσουν για αυτά στο μάθημα των αγγλικών. Μπορούν επίσης να φτιάξουν ένα βιβλίο Ζικ-Ζακ με ζωγραφισμένους αριθμούς και τον αντίστοιχο αριθμό πραγμάτων (π.χ. ζώων), όπως στο παρακάτω παράδειγμα.



CD-ROM & DVD

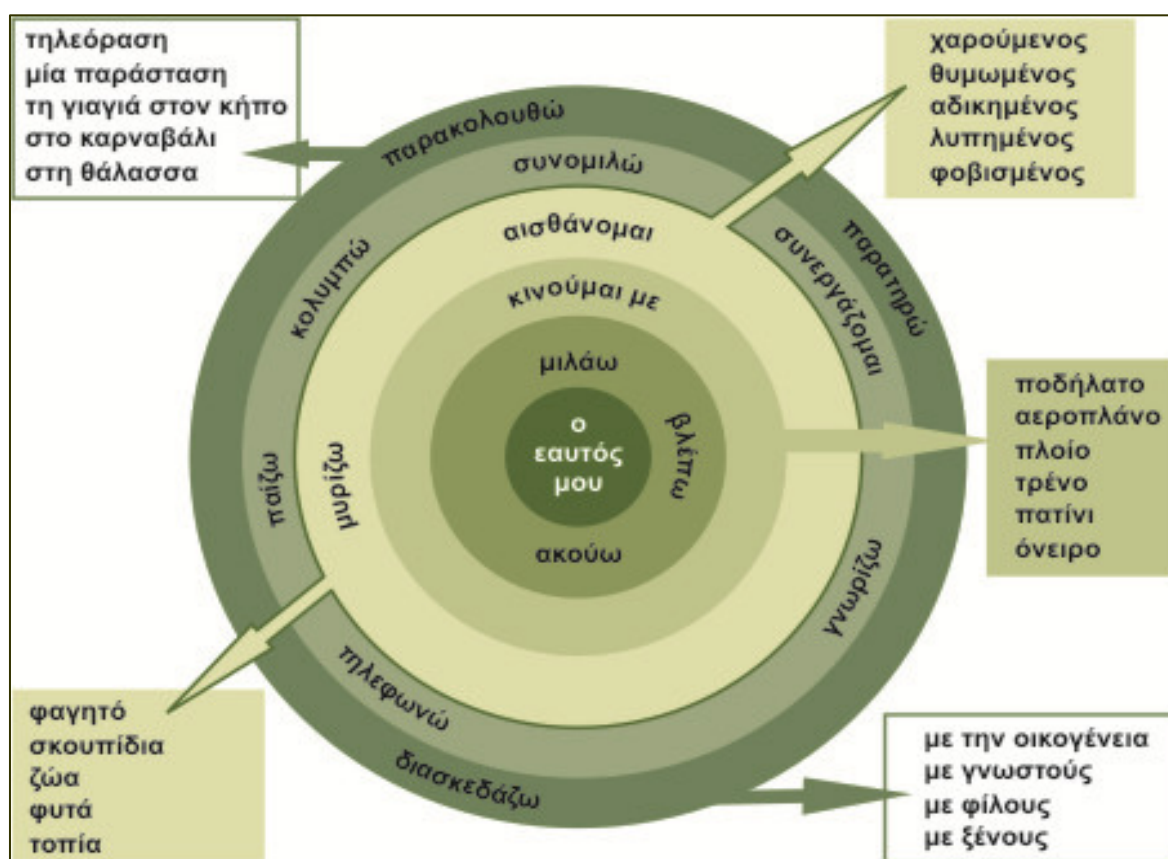
Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την τηλεόραση και το βίντεο και τα περισσότερα γνωρίζουν να τα χρησιμοποιούν. Βλέπουν τα αγαπημένα τους κινούμενα σχέδια στην τηλεόραση και πολλά τραγούδια και ιστορίες για παιδιά βρίσκονται σε DVD. Η χρήση του βίντεο και του DVD στην τάξη παρακινεί τους μαθητές και τους εξοικειώνει με την πολυτροπική επικοινωνία. Επίσης, βοηθά την εξάσκηση στην κατανόηση του προφορικού λόγου με την προϋπόθεση ότι δεν υπάρχει μεταγλώττιση και υπάρχει ένα σαφές σχέδιο για την παρακολούθηση. Δηλαδή, τα παιδιά γνωρίζουν ότι παρακολουθούν τη συγκεκριμένη ιστορία με σκοπό να κάνουν κάτι στα αγγλικά. Τα παιδιά της Α΄ και της Β΄ δημοτικού πιθανόν γνωρίζουν και πώς να χρησιμοποιούν τον Η/Υ ως μέσο πληροφορίας και θα αρχίσουν να εξοικειώνονται με τη χρήση του στο σχολείο. Η παρουσίαση μιας ιστορίας, από τον εκπαιδευτικό, σε βίντεο-προβολέα (όπου υπάρχει) κάνει τη διδασκαλία περισσότερο ελκυστική και ενδιαφέρουσα.

3. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ, κατασκευάζεται μια σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες από την Ομάδα Έργου, στην οποία μετέχουν πανεπιστημιακοί, Σχολικοί Σύμβουλοι Αγγλικής και εκπαιδευτικοί της τάξης. Οι δραστηριότητες αυτές θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του Έργου (<http://rcel.enl.uoa.gr/englishinschool/index.html>) και θα είναι διαθέσιμες (από τις 11/9) στους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Θα παρέχονται μόνο σε ψηφιακή μορφή διαδικτυακά και όχι με τη μορφή βιβλίου ή έντυπου φακέλου επειδή οι δραστηριότητες αυτές συνεχώς θα εμπλουτίζονται. Επίσης, μετά την εφαρμογή τους, θα προσαρμόζονται οι συνοδευτικές οδηγίες με βάση τις υποδείξεις εκείνων που τις χρησιμοποιούν, ενώ θα δημοσιεύονται ηλεκτρονικά και οι παραλλαγές τους καθώς και εναλλακτικές δραστηριότητες που ετοιμάζουν οι εκπαιδευτικοί της τάξης, βάσει των αναγκών των μαθητών τους.

3.1 Θεματική δραστηριοτήτων

Θα δοθούν στους εκπαιδευτικούς ποικίλες δραστηριότητες, με ενδεικτικές οδηγίες για το πώς μπορεί να τις αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Οι δραστηριότητες αυτές ακολουθούν μια λογική κοινωνικοποίησης του παιδιού από τον εαυτό προς τα έξω που απεικονίζεται ως εξής:



ΣΧΗΜΑ 1

3.2 Στόχοι και περιεχόμενο

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ακολουθούν την λογική του ΠΕΑΠ, όπου η έμφαση είναι στην μάθηση και όχι στην αυστηρά δομημένη διδασκαλία της αγγλικής για την ανάπτυξη κοινωνικού αλλά και σχολικού γραμματισμού στην ξένη γλώσσα, όπως συμβαίνει από την Γ' τάξη του δημοτικού. Βασικός σκοπός των δραστηριοτήτων είναι η γνωριμία των μικρών μαθητών και μαθητριών με την ξένη γλώσσα μέσω γλωσσικής και εξωγλωσσικής δράσης, αξιοποιώντας τον προφορικό λόγο.

Οι δραστηριότητες και γενικά το ΠΕΑΠ δεν στοχεύει να διδάξει στα παιδιά γραφή και ανάγνωση αλλά προφορική έκφραση. Η φιλοδοξία του είναι να ανοίξει ένα 'παράθυρο' στον κόσμο για τα παιδιά και να αρχίσουν να καταλαβαίνουν ότι ο κόσμος εκτείνεται πέρα από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον τους, ότι ο τρόπος που βλέπουν τα πράγματα αυτά και οι γονείς τους δεν είναι ο μοναδικός.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες επιδιώκουν να δημιουργήσουν ευχάριστη ατμόσφαιρα στα παιδιά και να μαθαίνουν κάτι παίζοντας. Δεν περιμένουμε ότι όλα τα παιδιά θα μάθουν τα ίδια πράγματα, με τον ίδιο ρυθμό και με τον ίδιο τρόπο, αφού το κάθε παιδί έχει τις δικές του ανάγκες, ικανότητες και προτιμήσεις (ζωγραφική, τραγούδια, κατασκευές, κίνηση, θεατρικό παιχνίδι, κτλ.)

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες προορίζονται για την τάξη και όχι για το σπίτι. Ωστόσο, αν η τάξη «το σηκώνει» μπορούν να δοθούν στα παιδιά ευκαιρίες (μέσα από συνδέσμους σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες) να εργαστούν από τον Η/Υ του σπιτιού τους. (Περισσότερες οδηγίες για «Παιχνίδι στα Αγγλικά» στο σπίτι, στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ.)

3.3 Πρακτική εφαρμογή

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες φιλοδοξούν να αποτελέσουν βασικό εργαλείο δουλειάς των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα τις πρώτες εβδομάδες της σχολικής χρονιάς. Δηλαδή, παρέχεται έτοιμο υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί άμεσα, είτε όπως προτείνει η Ομάδα Έργου, είτε με μικρές παραλλαγές. Το υλικό που παρέχεται σε ψηφιακή μορφή, διαδικτυακά, είναι περισσότερο από ό,τι θα χρειαστούν οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες περιπτώσεις και συνεχώς θα εμπλουτίζεται. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει υλικό για τη δική του τάξη και ειδικά να κάνει διαφορετικό προγραμματισμό δραστηριοτήτων για την Α' και για τη Β' δημοτικού.

Όσο προχωρεί η χρονιά θα υπάρχει η δυνατότητα να προσαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τις προτεινόμενες δραστηριότητες, ή ακόμη και να σχεδιάσουν δικές τους, τις οποίες θα μπορούν να κατασκευάσουν αξιοποιώντας υλικό που θα βρουν (λ.χ. flashcards, οδηγίες για κατασκευές, τραγούδια και παιχνίδια) σε επιλεγμένες ιστοσελίδες που θα παρέχει η ιστοσελίδα του Έργου. Τις δικές τους δραστηριότητες θα μπορούν και να τις δημοσιεύουν αφού εγκριθούν από την Ομάδα Έργου. Σχετικές οδηγίες για τη διαδικασία θα δοθούν στις ενημερωτικές διημερίδες (Σεπτέμβρη και Οκτώβρη 2010).

Στη διάρκεια του Έργου, μια επιλεγμένη ομάδα εκπαιδευτικών θα εκπαιδευτεί να κατασκευάζει δραστηριότητες με συγκεκριμένη προσέγγιση και στη συνέχεια θα εκπαιδεύσουν και όσους συναδέλφους τους επιθυμούν να εκπαιδευτούν.

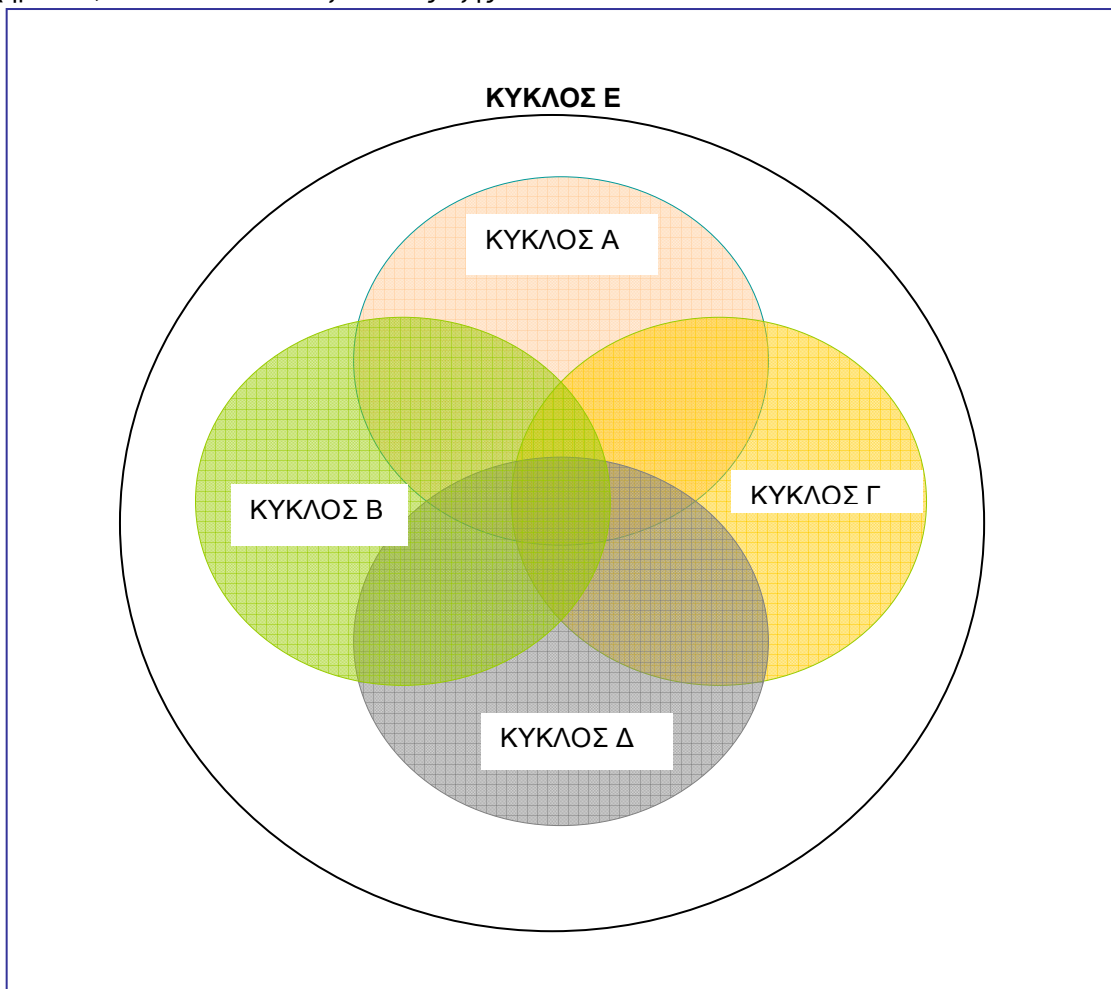
3.4 Οργάνωση των δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες είναι χωρισμένες σε 5 κύκλους, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν ενδεικτικά για ένα πρόγραμμα μαθημάτων. Ο Κύκλος Α είναι εισαγωγικός, ενώ οι Κύκλοι Β, Γ και Δ αντιστοιχούν περίπου στα 3 τρίμηνα της σχολικής χρονιάς και περιέχουν δραστηριότητες που είναι διαβαθμισμένες από πιο απλές (Β κύκλος) σταδιακά σε πιο σύνθετες (Γ και Δ). Ο τελευταίος κύκλος περιέχει πρόσθετο υλικό. Πιο συγκεκριμένα:

- Ο **Κύκλος Α** περιλαμβάνει δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση των παιδιών στην ξένη γλώσσα. Πρόκειται για δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τις πρώτες μέρες των μαθημάτων, μέχρι και τον Οκτώβρη, με στόχο να εξοικειώσουν τους μικρούς μαθητές με το μάθημα. Στη Β' τάξη του δημοτικού πιθανόν να μπορούν να γίνουν περισσότερες δραστηριότητες από ό,τι στην Α'.
- Ο **Κύκλος Β** περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον Οκτώβρη μέχρι και τον Δεκέμβρη (σε κάποιες περιπτώσεις μέχρι και το Γενάρη). Με τις δραστηριότητες αυτού του κύκλου το παιδί οδηγείται από τον εαυτό προς τον άλλον με την παιγνιώδη χρήση λέξεων της ξένης γλώσσας, σε συσχέτισμό με την ελληνική και τις γνώριμες εμπειρίες από το περιβάλλον του.
- Ο **Κύκλος Γ** περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον Δεκέμβρη ή Γενάρη μέχρι τον Μάρτη (σε κάποιες περιπτώσεις μέχρι και Απρίλη). Οι δραστηριότητες οδηγούν από το ατομικό στο συλλογικό και στη χρήση λέξεων και φράσεων στο συγκεκριμένο τους πλαίσιο με στόχο το σχεδιασμό νοημάτων.

- Ο **Κύκλος Δ** περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον Μάρτη ή τον Απρίλη μέχρι το τέλος των μαθημάτων. Και αυτές στηρίζονται σε πολυτροπικά κείμενα, με στόχο την κατανόηση και παραγωγή κοινωνικά προσδιορισμένου λόγου.
- Ο **Κύκλος Ε** έχει την ιδιαιτερότητα ότι καλύπτει χρονικά όλους τους άλλους κύκλους. Ουσιαστικά, περιλαμβάνει πρόσθετη ύλη και συνδέσμους όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει:
 - ⇒ ποιήματα και ρίμες,
 - ⇒ τραγούδια, μουσική και ήχους,
 - ⇒ παιχνίδια, ιστορίες και παραμύθια,
 - ⇒ εικόνες, κόμικς,
 - ⇒ δραστηριότητες για κίνηση για κατασκευή αντικειμένων.

Σχηματικά, οι Κύκλοι απεικονίζονται ως εξής:



ΣΧΗΜΑ 2

Η θεματική επιλογή και η επιλογή του αριθμού των δραστηριοτήτων που θα αξιοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του, από τον κάθε κύκλο, μπορεί να διαφέρει, καθώς η επιλογή πρέπει να γίνεται με βάση το προφίλ των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης.

3.5 Σχέδια μαθημάτων

Τα σχέδια μαθημάτων για τις προτεινόμενες δραστηριότητες ακολουθούν κοινή οργάνωση για όλες τις δραστηριότητες και έτσι δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν κι εκείνοι το συγκεκριμένο πλάνο για τις δικές τους δραστηριότητες, αν το επιθυμούν. Συγκεκριμένα, κάθε σχέδιο μαθήματος περιέχει:

- ένδειξη για τον κύκλο για τον οποίο προτείνεται η δραστηριότητα
- το θέμα της δραστηριότητας

- σύντομη περιγραφή της δραστηριότητας
- τους μαθησιακούς στόχους
- τα υλικά & μέσα που θα χρειαστεί ο/η εκπαιδευτικός
- ένδειξη για την προτεινόμενη οργάνωση της τάξης (π.χ. σε ομάδες, σε ζεύγη κλπ.)
- την προτεινόμενη διαδικασία χωρισμένη σε βήματα
- παράρτημα με το υλικό (π.χ. τα λόγια τραγουδιών, το κείμενο μιας ιστορίας, κάρτες με εικόνες κλπ.)

Τα σχέδια μαθημάτων δεν περιέχουν ένδειξη για το χρόνο της κάθε δραστηριότητας, έτσι ώστε να μη θεωρηθεί ότι κάθε δραστηριότητα πρέπει να τελειώσει σε μια διδακτική ώρα. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει όσες διδακτικές ώρες θεωρεί απαραίτητες για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα αυτή.

3.6 Περιεχόμενο δραστηριοτήτων

Στις 11/9 που θα λειτουργήσει η ιστοσελίδα, οι εκπαιδευτικοί θα βρουν δημοσιευμένο έναν αριθμό δραστηριοτήτων σε κάθε κύκλο αλλά στη διάρκεια του έτους θα αυξάνεται ο αριθμός, καθώς θα εμπλουτίζονται οι δραστηριότητες.

Στον **Κύκλο Α**, οι υπάρχουσες δραστηριότητες γενικά αποσκοπούν:

- 1) στη γνωριμία του εκπαιδευτικού με την τάξη και των μαθητών μεταξύ τους
- 2) σε γνωριμία με τη μασκότ της τάξης, η οποία «μιλά» αγγλικά
- 3) στην εξοικείωση των μαθητών με το όνομά τους (όπως προφέρεται και απεικονίζεται στα αγγλικά)
- 4) σε μια πρώτη γνωριμία με την ξένη γλώσσα και με το συγκεκριμένο μάθημα

Οι δραστηριότητες είναι αριθμημένες αλλά μπορούν και να γίνουν με τη σειρά που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Η ομάδα του ΠΕΑΠ προτείνει η γνωριμία με τη μασκότ της τάξης να γίνει σε ένα από τα πρώτα μαθήματα, ειδικά με τους μαθητές της Α' τάξης, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, στους υπόλοιπους κύκλους, σαν συνεργάτης του/της εκπαιδευτικού.

Η μασκότ μπορεί να αξιοποιηθεί για να μιλά συνεχώς αγγλικά σε περιστάσεις όπως οι παρακάτω:

- ✓ Ο εκπαιδευτικός δείχνει την εικόνα ενός ζώου (σε μια δραστηριότητα όπου οι μαθητές μαθαίνουν & ζωγραφίζουν κατοικίδια ζώα) και ρωτάει τους μαθητές η μασκότ, αντί γι' αυτόν: M: *'What's this?'* Ss: *parrot / it's a parrot*
- ✓ Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στους μαθητές κι εκείνοι τις εκτελούν (π.χ. σε δραστηριότητες κατασκευής ή κίνησης)
- ✓ Η μασκότ βοηθάει τους μαθητές να μάθουν μια ρίμα
- ✓ Η μασκότ βοηθάει τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές στην οργάνωση ενός παιχνιδιού
- ✓ Η μασκότ διαβάζει στα παιδιά μια ιστορία στα αγγλικά

Επίσης, από το πρώτο κίβλα μάθημα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να συνδυάσει ιδέες από τις δραστηριότητες που προτείνονται, κάτι που ενδείκνυται ιδιαίτερα με τους μαθητές της Β' τάξης. Παραδείγματος χάριν, μπορεί να γνωριστεί με τους μαθητές, να ζητήσει από τα παιδιά να σκεφτούν λέξεις που ξέρουν από τα αγγλικά, και να συστήσει τη μασκότ που θα ενθαρρύνει τα παιδιά να τη χαιρετήσουν στα αγγλικά ή και θα τους πει ένα από τα chants που προτείνονται.

Αν ο εκπαιδευτικός το θεωρεί σκόπιμο για την τάξη του, μπορεί στα πρώτα μαθήματα να χρησιμοποιήσει και κάποιο από τα τραγούδια που προτείνονται (βλ. Κύκλος Ε'). Ειδικά τα τραγούδια που περιλαμβάνουν κίνηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τα πρώτα μαθήματα, καθώς οι μαθητές μπορούν να κάνουν τις κινήσεις χωρίς αναγκαστικά να λένε όλα τα λόγια (βλ. Μουσικοκινητικό τραγούδι : *The Wheels On The Bus*).

Ο στόχος αυτών των πρώτων μαθημάτων δεν είναι τόσο να παράγουν οι μαθητές λόγο ή έστω και κάποιες λέξεις στα αγγλικά, όσο να νιώσουν άνετα, να αναπτύξουν ενδιαφέρον για το μάθημα και να το αγαπήσουν.

Στους **Κύκλους Β, Γ και Δ** οι υπάρχουσες δραστηριότητες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, περιέχουν δραστηριότητες που είναι διαβαθμισμένες από πιο απλές σε πιο

σύνθετες. Για παράδειγμα, υπάρχουν δραστηριότητες των Β, Γ & Δ Κύκλων που αντλούν από τις ίδιες θεματικές ενότητες, αλλά εμπλέκουν τους μαθητές σε διαφορετικής δυσκολίας δραστηριότητες. Ενδεικτικά, οι μικροί μαθητές μπορούν να κάνουν απλούστερες δραστηριότητες με αριθμούς, χρώματα ή λεξιλόγιο που αφορά το φυσικό περιβάλλον στους Κύκλους Β & Γ, και αργότερα να «ανακυκλώσουν» τις γνώσεις που απέκτησαν για να δραματοποιήσουν την ιστορία του ουράνιου τόξου που περιλαμβάνεται στον Κύκλο Δ.

Ο Κύκλος Ε, όπως προαναφέρθηκε, θα περιέχει έξτρα υλικό που θα μπορεί να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, όπως εκείνοι κρίνουν, ανάλογα με τις ανάγκες των τμημάτων τους. Προς το παρόν, περιέχει κυρίως ιστοσελίδες από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλούν ιδέες και υλικό και τραγούδια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς. Σταδιακά θα εμπλουτίζεται με περισσότερο υλικό, όπως παιχνίδια, σχέδια για projects κλπ.

3.7 Προσαρμογή δραστηριοτήτων

Για τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος, το υλικό που αναπτύσσεται είναι το ίδιο για τις δυο τάξεις. Ωστόσο, αν θεωρηθεί σκόπιμο, οι δραστηριότητες μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν ή να εμπλουτιστούν από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τη δυναμική των μαθητών τους στη Β' τάξη. Για παράδειγμα, με αφορμή τη δραστηριότητα του εισαγωγικού κύκλου που αφορά στην εξοικείωση των μαθητών με το όνομα το δικό τους και των συμμαθητών τους, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ενθαρρύνει τους μαθητές της Β' δημοτικού να γράψουν το όνομά τους στα αγγλικά σε κάτι που θα φτιάξουν, ενώ αντίθετα θα αποφύγει να ζητήσει κάτι τέτοιο από τους μαθητές της Α' τάξης.

Ακόμη, σε δραστηριότητα άλλου κύκλου που αφορά τους χώρους του σπιτιού, οι μαθητές της Β' τάξης μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία και λιγότερη βοήθεια να ταιριάξουν τις λέξεις με τις εικόνες. Με τους μαθητές της Α' τάξης, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παραλείψει αυτά τα βήματα.

Γενικά, με τους μαθητές της Β' τάξης, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να στοχεύσει σε έναν αναδυόμενο γραμματισμό των μαθητών στα αγγλικά, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες όπως το ταίριασμα λέξεων και εικόνων, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του Δ κύκλου, που αντιστοιχεί περίπου στο τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς. Η ίδια δραστηριότητα που προτείνεται παραπάνω μπορεί να γίνει σε πολλές από τις δραστηριότητες που προτείνονται, οι οποίες αντλούν από διαφορετικές θεματικές ενότητες (αριθμοί, χρώματα, ζώα, φαγητά, μέρη του σώματος κλπ.).

Ένα ακόμη παράδειγμα σχετικό με τη χρήση του ίδιου υλικού στις Α' & Β' δημοτικού αφορά στις δραστηριότητες που έχουν σχέση με δραματοποίηση μιας ιστορίας. Οι μαθητές της Β' τάξης μπορούν να λένε περισσότερα λόγια και να ενθαρρύνονται να παράγουν πιο σύνθετες φράσεις (βλ. «Η ιστορία του ουράνιου τόξου»).

Τέλος, όπως αναφέρεται παραπάνω, τα τραγούδια που προτείνονται μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διαφορετικές «απαιτήσεις» από τους μαθητές της Α' τάξης & της Β' τάξης.

Συμπερασματικά, οι ίδιες δραστηριότητες μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την Α' και την Β' τάξη με διαφορετικό μαθησιακό στόχο, αφού οι μαθητές διαφέρουν ως προς τη γλωσσική ετοιμότητα, τον εννοιολογικό πλούτο και τις δεξιότητες.

4. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

ΚΥΚΛΟΣ Α: ACTIVITY 2

Θέμα	
Η ΜΑΣΚΟΤ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	
Περιγραφή	
<p>Η μασκότ της τάξης μπορεί να είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • μια κούκλα • μια μαριονέτα • ένα λούτρινο ζώακι • γαντόκουκλα ή δαχτυλόκουκλα • μια φιγούρα κατασκευασμένη από χαρτί • ένα καπάκι από στυλό με ζωγραφισμένο ένα προσωπάκι <p>(βλ. φωτογραφίες & useful sites στο παράρτημα)</p> <p>Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια έτοιμη γαντόκουκλα ή δαχτυλόκουκλα που έχουν διαθέσιμη στο σπίτι (βλ. φωτογραφίες A & B) ή να κατασκευάσουμε μια από μια κάλτσα ή χαρτόνι ή χαρτοπολτό και ύφασμα (βλ. φωτογραφίες C, D & E αντίστοιχα στο παράρτημα)</p> <p>Η μασκότ της τάξης μπορεί να έχει το ρόλο του συνεργάτη σε διάφορες δραστηριότητες / παιχνίδια ή του εμπυχωτή σε τραγούδια / αυτοσχεδισμούς / παντομίμα / θεατρικό παιχνίδι όλη τη σχολική χρονιά και να χρησιμοποιηθεί σε πλήθος δραστηριοτήτων. Μπορεί να είναι παρούσα σε όλα τα μαθήματα ή μια φορά την εβδομάδα, ή όταν θα παίζονται παιχνίδια κλπ.</p> <p>Κατά τη διάρκεια του εισαγωγικού κύκλου, μπορούν τα παιδιά της Α' & Β' τάξης να γνωριστούν με τη μασκότ.</p>	
Μαθησιακοί Στόχοι	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Να εξοικειωθούν με τη χρήση των αγγλικών στην τάξη ▪ Να μάθουν πληροφορίες για έναν ξένο τόπο ▪ Να διασκεδάσουν και να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα για να επικοινωνήσουν μέσα σε ένα παιγνιώδες περιβάλλον ▪ Να μάθουν να χαιρετούν στα αγγλικά 	
Υλικά & Μέσα	
Βλ. παράρτημα	
Οργάνωση τάξης	
Ατομική	Σε ζεύγη
Όλη η τάξη	✓ Σε ομάδες
Καθηγητής με μαθητή	✓ Άλλο
Προτεινόμενη διαδικασία	
Βήμα 1	<p>“Ζωντανεύουμε” τη μασκότ και το σύμπαν που την περιβάλλει. Παρουσιάζουμε τη μασκότ που μπορεί να έχει ένα όνομα κατάλληλο και για θηλυκό & για αρσενικό (π.χ. Jude, Joe, Chris etc.) και ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν διάφορα στοιχεία για τη μασκότ. Ανάμεσα σε άλλα, και ανάλογα με το τι είναι η μασκότ (π.χ. ένα ζώακι), μπορούμε να συζητήσουμε:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ από πού είναι ▪ την οικογένειά της ▪ τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ▪ την καθημερινότητά της & ▪ τις συνήθειές της
Βήμα 2	<p>Εναλλακτικά, παρουσιάζουμε τη μασκότ σαν Βρετανό / Βρετανίδα ή από οποιαδήποτε άλλη αγγλόφωνη χώρα και χρησιμοποιούμε αυτήν της την ιδιότητα για να μεταφέρουμε ή και να εκμαιεύσουμε από τα παιδιά διάφορα στοιχεία για τη Βρετανία / οποιαδήποτε άλλη αγγλόφωνη χώρα και τη ζωή εκεί.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ αν η μασκότ είναι μια κούκλα / μαριονέτα, μπορεί να ζει σε μια πόλη της Βρετανίας, να πηγαίνει σχολείο, να έχει φίλους κλπ. & να μεταφέρει στα παιδιά διάφορες πληροφορίες για τη σχολική ζωή των

	<p>παιδιών εκεί.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ αντίστοιχα, αν είναι ένα ζωάκι (ένας σκαντζόχοιρος ή ένα αρκουδάκι κοάλα κτλ.) μπορούμε να συζητήσουμε πώς ζουν αυτά τα ζώα στη Βρετανία/ Αυστραλία κλπ., ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους, αν είναι τα ίδια με των ζώων εδώ κλπ.
Βήμα 3	Μπορούμε να διηγηθούμε στα παιδιά την "ιστορία" της μασκότη ή να ζητήσουμε από τα παιδιά να σκεφτούν εκείνα την ιστορία της ή τις περιπέτειές της
Βήμα 4	Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη μασκότη για να ενθαρρύνει τα παιδιά να θέσουν τους κανόνες της τάξης για την ώρα των αγγλικών (π.χ. δουλεύουμε σε ομάδες, συνεργαζόμαστε με τα άλλα παιδιά, έχουμε μαζί τα χρωματιστά μολύβια μας, είμαστε ευγενικοί κλπ)
Βήμα 5	<p>Η μασκότη μπορεί να μιλάει μόνο αγγλικά. Στα πρώτα μαθήματα</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ μπορεί να χαιρετήσει τα παιδιά στα αγγλικά (e.g. Hello / Hi, children!) και να ενθαρρύνει τα παιδιά να τη χαιρετήσουν στη γλώσσα της ▪ να χρησιμοποιεί ένα ποιηματάκι ή chant κάθε φορά που εμφανίζεται (βλ. chants, rhymes & songs στο παράρτημα) ▪ να συστηθεί στα αγγλικά και να ενθαρρύνει τα παιδιά να κάνουν το ίδιο (Hi, I'm Joe. What's your name?). Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δράσει σαν "διερμηνέας" σε περίπτωση δυσκολίας ▪ να χαιρετήσει τα παιδιά όταν τελειώνει το μάθημα (βλ. chants, rhymes & songs στο παράρτημα)

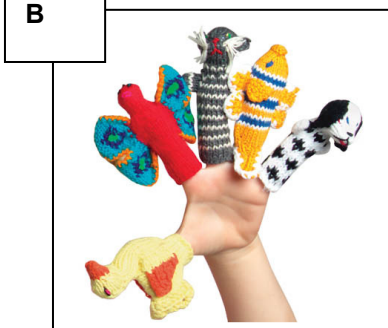
Παράρτημα

Φωτογραφίες

A



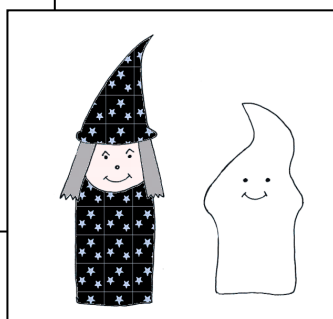
B



C



D



E



ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

How to Make a Hand Puppet

http://www.ehow.com/how_18640_make-hand-puppet.html

How to Make Sock Puppets, Canvas Puppets, Paper Bag Puppets, Stick Puppets, and Hand Puppets

<http://www.daniellesplace.com/html/puppets.html>

Make a Puppet

<http://www.teacherhelp.org/puppets.htm>

<http://familyfun.go.com/crafts/sock-puppets-665521/>

Ιστορικό Μαριονέτας

<http://www.skoupidotopos.gr/istoriko.html>

Paper Mâché – Hand Puppets

<http://www.artforsmallhands.com/2009/09/paper-mache-hand-puppets.html>

CHANTS, RHYMES & SONGS

* Μπορούμε να διαλέξουμε ένα γνωστό σκοπό και να προσαρμόσουμε τα παρακάτω λόγια στη μουσική του (π.χ. Twinkle, twinkle little star) ή να τα χρησιμοποιήσουμε σαν chant.

A.

Mascot: Say hello, say hello! (goodbye)

Children: Hello! Hello!

Mascot: Say hello, say hello!

Children: Hello! Hello!

B.

Mascot: Hello, everybody, yes, yes, yes! (goodbye)

Children: Hello (Joe), yes, yes, yes!

Mascot: Hello, friends, yes, yes, yes!

Children: Hello, friend, yes, yes, yes!

C.

Hello, Hello, Hello!

Welcome to (Joe) show!

D.

Hello, Hello, Hello!

How are you today?

Hello, Hello, Hello!

Come and play!

E.

Mascot (*waving goodbye*)

Goodbye, children!

It's time to go

Ho, ho, ho, time to go

Children (*waving goodbye*)

Goodbye, (Joe)!

It's time to go

Ho, ho, ho, time to go

ΚΥΚΛΟΣ Α: ACTIVITY 4

Θέμα			
Όμοιες ή παρόμοιες λέξεις στα ελληνικά και στα αγγλικά			
Περιγραφή			
Η δραστηριότητα προτείνεται για τις τάξεις Α' και Β' και παρουσιάζει λέξεις στ' αγγλικά που είναι ίδιες ή μοιάζουν με τις αντίστοιχες στα ελληνικά.			
Μαθησιακοί Στόχοι			
<ul style="list-style-type: none"> • Να ανακαλύψουν τα παιδιά ότι η αγγλική ή και κάποια άλλη ξένη γλώσσα έχει ομοιότητες με τη δική τους • Να έρθουν σε μια πρώτη επαφή και να μάθουν να αναγνωρίζουν κάποιες αγγλικές λέξεις • Να αρχίσουν να συνειδητοποιούν το φωνημικό χαρακτήρα της αγγλικής γλώσσας • Να έρθουν σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα ώστε να ενισχυθεί η δυνατότητα αναδυόμενης ανάγνωσης • Να αποκτήσουν θετική στάση προς το μάθημα των αγγλικών και την αγγλική γλώσσα 			
Υλικά & Μέσα			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εικόνες από περιοδικά ή κάρτες με τις λέξεις που χρησιμοποιούνται στη δραστηριότητα. ▪ Εικόνες για ζωγραφική (βλ. Υλικό). Οι εικόνες είναι ενδεικτικές και μπορεί κάποιος να βρει μεγάλη ποικιλία εικόνων στο διαδίκτυο βάζοντας στην αναζήτηση το αντικείμενο που θέλει και τη φράση coloring pages. 			
Οργάνωση τάξης			
Ατομική	✓	Σε ζεύγη	
Όλη η τάξη	✓	Σε ομάδες	✓
Καθηγητής με μαθητή	✓	Άλλο	
Προτεινόμενη διαδικασία			
Βήμα 1	Ρωτάμε τα παιδιά αν γνωρίζουν ότι κάποιες από τις λέξεις που χρησιμοποιούμε στα ελληνικά είναι αγγλικές. Τους εξηγούμε ότι θα τους δείξουμε κάποιες εικόνες που δείχνουν τέτοιες λέξεις και ότι θα τους ζητήσουμε να μας πουν τι βλέπουν.		
Βήμα 2	Ξεκινάμε με λέξεις που είναι ίδιες στα αγγλικά (έστω κι αν η προφορά τους διαφέρει ή κάποιες είναι δάνεια από άλλες γλώσσες), π.χ. cake, pizza, banana, sandwich, pop corn, hot dog, piano, supermarket, jeep, yo-yo, etc. Χρησιμοποιούμε εικόνες από περιοδικά ή κάρτες και ρωτάμε: <i>Τι είναι αυτό που βλέπετε;</i> Τους εξηγούμε ότι για να περιγράψουμε τα αντικείμενα στις εικόνες χρησιμοποιούμε την ίδια λέξη στα ελληνικά και στα αγγλικά. Εδώ μπορούμε να ρωτήσουμε τα παιδιά που γνωρίζουν κι άλλες γλώσσες να μας πουν αν τα αντικείμενα αυτά περιγράφονται με την ίδια λέξη στις γλώσσες αυτές.		
Βήμα 3	Στη συνέχεια μπορούμε να πούμε στα παιδιά κάποιες αγγλικές λέξεις που μοιάζουν πολύ με τις ελληνικές και να τους ζητήσουμε να μαντέψουν ποιες είναι αυτές οι λέξεις, π.χ. elephant, gorilla, zebra, kangaroo, crocodile, camel, balloon, mask, vase, aeroplane, umbrella, carrot, salad, lemon, park, etc.		
Βήμα 4	Επιλέγουμε κάποιες (περίπου πέντε) από τις παραπάνω λέξεις που να είναι εύκολες και να συγγενεύουν θεματικά, π.χ. banana, carrot, lemon, pizza, cake ή elephant, zebra, crocodile, gorilla, kangaroo, για να παίξουμε ένα παιχνίδι. Δίνουμε σε κάθε παιδί μία φωτοτυπία που να δείχνει κάποια από τις λέξεις αυτές και του ζητάμε να τη χρωματίσει (βλέπε Υλικά & Μέσα). Εναλλακτικά μπορούμε να του δώσουμε ένα λευκό χαρτί και να του ζητήσουμε να ζωγραφίσει πρώτα τη συγκεκριμένη εικόνα και μετά να τη χρωματίσει. Σε κάθε ευκαιρία χρησιμοποιούμε την αγγλική λέξη.		

Βήμα 5	Όταν όλα τα παιδιά είναι έτοιμα, τους λέμε ότι όσοι ακούσουν την αγγλική λέξη που δείχνει η εικόνα τους θα πρέπει να σηκωθούν από τη θέση τους μαζί με την εικόνα τους και να σχηματίσουν μία ομάδα. Όταν πούμε όλες τις λέξεις, θα πρέπει όλοι να είναι σε μία ομάδα. Όλα τα παιδιά που έχουν σχηματίσει σωστές ομάδες είναι νικητές.
Βήμα 6	Στη συνέχεια, βοηθάμε κάθε ομάδα να κολλήσει τις εικόνες της (σε κάποιο πίνακα που έχει η τάξη ή σε μια γωνιά που έχουμε ήδη ετοιμάσει) κάτω από την αντίστοιχη λέξη που εμείς έχουμε γράψει και που τους εξηγούμε τι σημαίνει.
Βήμα 7	Μπορούμε επίσης με τη βοήθεια του/της μουσικού του σχολείου να φτιάξουμε σκοπούς με τους οποίους θα πούμε τραγουδιστά τις λέξεις που χρησιμοποιήσαμε στο παιχνίδι.

ΤΟ ΥΛΙΚΟ



<http://www.supercoloring.com/pages/category/fruits/bananas/>



<http://www.supercoloring.com/pages/category/vegetables/carrots/>



<http://www.supercoloring.com/pages/tag/lemon/>



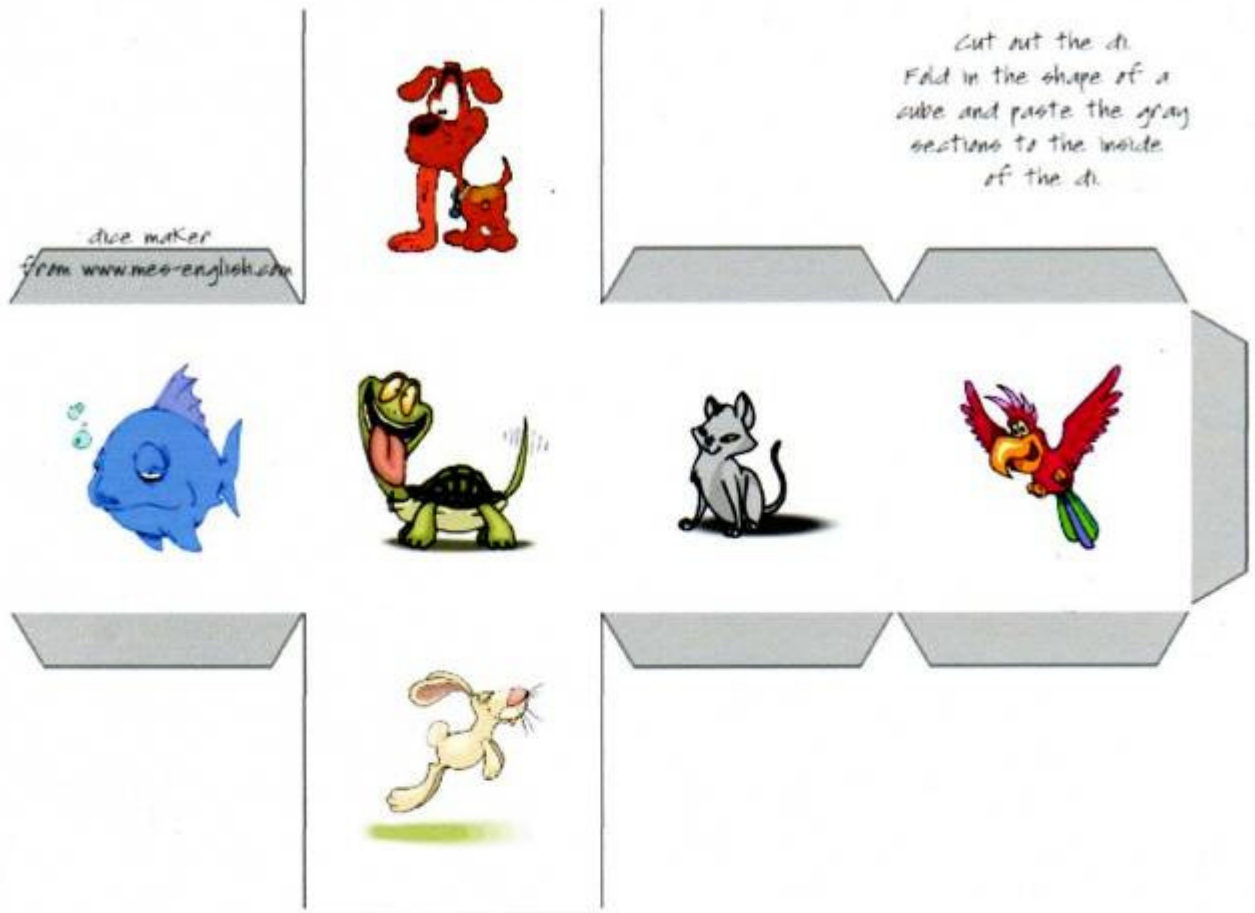
<http://www.coloringpages.in/birthcake.php>



<http://www.supercoloring.com/pages/tag/pizza/>

ΚΥΚΛΟΣ Β: ACTIVITY 2

Θέμα			
Εγώ και η φύση (Τα ζώα)			
Περιγραφή			
Παιχνίδι με χάρτινο ζάρι Προτείνεται για Α' και Β' τάξη			
Μαθησιακοί Στόχοι			
Αφομοίωση λέξεων που αφορούν σε ζώα με τα οποία τα παιδιά είναι εξοικειωμένα (π.χ. dog, cat, fish, parrot, rabbit, turtle) <ul style="list-style-type: none">▪ Μαθαίνω μέσα από ομαδικό παιχνίδι▪ Εξοικείωση με απλά γεωμετρικά σχήματα▪ Εξοικείωση με την έννοια των πιθανοτήτων▪ Παιχνίδι με κανόνες▪ Μαθαίνω να ενεργώ όταν είναι η σειρά μου (turn-taking)▪ Μαθαίνω να λειτουργώ σε ομάδες			
Υλικά & Μέσα			
<ul style="list-style-type: none">▪ Animal flashcards-blue tack-πίνακας▪ Animal dice (για την κατασκευή του χρειάζεται χαρτόνι, κόλλα και το σχέδιο που βρίσκεται στο παράρτημα, σελ.2, για τα κατοικίδια ζώα) <p>Περισσότερες επιλογές υπάρχουν στο http://www.mes-english.com/worksheets</p>			
Οργάνωση τάξης			
Ατομική		Σε ζεύγη	
Όλη η τάξη		Σε ομάδες	✓
Καθηγητής με μαθητή		Άλλο	
Προτεινόμενη διαδικασία			
Βήμα 1	Έχουμε φτιάξει ένα ζάρι με την εικόνα ενός ζώου που έχουν μάθει τα παιδιά στην κάθε του πλευρά (π.χ. κατοικίδια ζώα -βλ. σχέδιο στο παράρτημα).		
Βήμα 2	Χωρίζουμε την τάξη σε 6 ομάδες, και δίνει στην κάθε μια το όνομα ενός από τα 6 ζώα.		
Βήμα 3	Κολλάμε στον πίνακα τις εικόνες των ζώων, τη μια κάτω από την άλλη.		
Βήμα 4	Δίνουμε το ζάρι στην πρώτη ομάδα, το ρίχνει, και όλη η ομάδα λέει δυνατά το όνομα του ζώου που δείχνει το ζάρι. Βάζουμε ένα αστεράκι δίπλα στην εικόνα του ζώου αυτού στον πίνακα. Το παιχνίδι συνεχίζεται με την επόμενη ομάδα να ρίχνει το ζάρι κ.ο.κ. Νικήτρια είναι η ομάδα με το όνομα του ζώου που μάζεψε τα περισσότερα αστεράκια.		

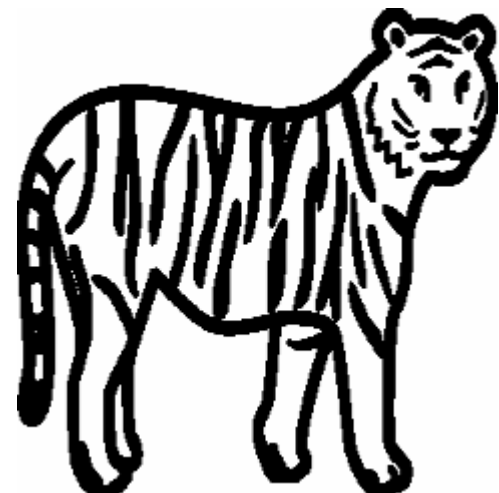
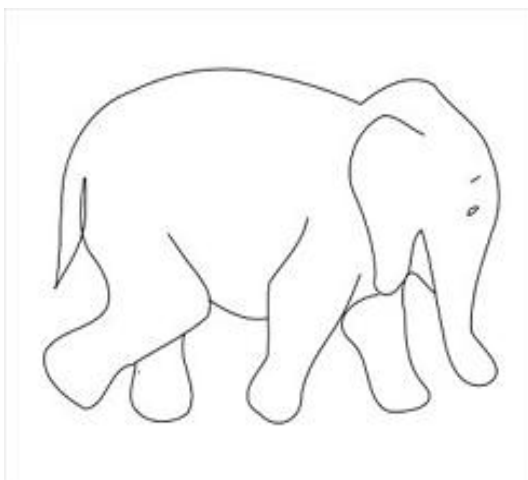
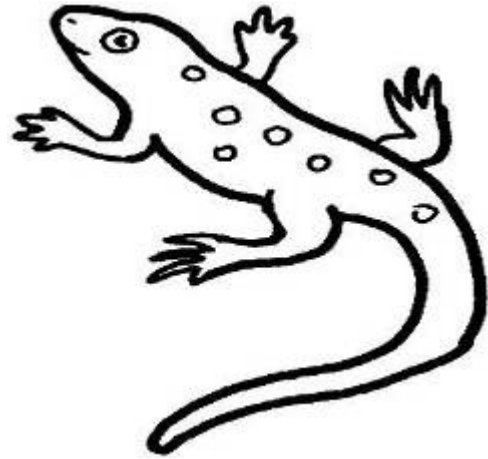


ΚΥΚΛΟΣ Γ: ACTIVITY 2

Θέμα			
Μια μέρα στη ζούγκλα			
Περιγραφή			
<p>Μια μέρα η πεταλούδα φταρνίστηκε στη ζούγκλα και το φτάρνισμά της μεταδόθηκε στα άλλα ζώα. Τι έγινε όταν φταρνίστηκε ο ελέφαντας;</p> <p>Μέσα από την απλή ιστορία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να χρησιμοποιήσουν τη αγγλική για να εκφράσουν τη γνώμη τους και για να μαντέψουν την εξέλιξη της ιστορίας και να συμμετέχουν δημιουργικά στην τάξη.</p> <p>Η διήγηση της ιστορίας γίνεται με τη χρήση Η/Υ με την εφαρμογή παρουσίασης μέσω βιντεο-προβολέα (power point presentation).</p>			
Μαθησιακοί Στόχοι			
<ul style="list-style-type: none">▪ Να συνδέσουν οι μαθητές τη διήγηση της ιστορίας με τις προσωπικές τους εμπειρίες και με την εκμάθηση της αγγλικής▪ Να επεκτείνουν την προηγούμενη γνώση και να ασκηθούν στη χρήση νέων λέξεων και φράσεων▪ Να καλλιεργήσουν δεξιότητες ανάλυσης και σύγκρισης για την επίλυση προβλήματος▪ Να καλλιεργήσουν δεξιότητες παρατήρησης▪ Να συνειδητοποιήσουν την έννοια του μεγέθους και να τη συνδέσουν με την ένταση της φωνής▪ Να παίξουν και να διασκεδάσουν χρησιμοποιώντας τα αγγλικά ως εργαλείο επικοινωνίας▪ Να εμπλακούν σε βιωματική χρήση της νέας γνώσης που απόκτησαν			
Υλικά & Μέσα			
<ul style="list-style-type: none">▪ Βίντεο-προβολέας και Η/Υ▪ Φωτοτυπίες▪ Ψαλίδι▪ Κάρτες με εικόνες ζώων			
Οργάνωση τάξης			
Ατομική	✓	Σε ζεύγη	✓
Όλη η τάξη	✓	Σε ομάδες	
Καθηγητής με μαθητή	✓	Άλλο	
Προτεινόμενη διαδικασία			
Βήμα 1	<p>Παρακινούμε τα παιδιά να σκεφτούν και να συζητήσουν στην τάξη πώς είναι η ζούγκλα, τι ζώα μπορούμε να δούμε στη ζούγκλα. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας «καταιγισμού ιδεών» παρουσιάζουμε το νέο λεξιλόγιο από τις διαφάνειες και ενθαρρύνουμε τα παιδιά να το επαναλάβουν.</p> <p>Εξηγούμε την κεντρική υπόθεση αυτής της ιστορίας και ρωτάμε τι λέμε όταν κάποιος δίπλα μας φταρνίζεται.</p>		

<p>Βήμα 2</p>	<p>Παρουσιάζουμε τις διαφάνειες και διηγούμαστε, στα ελληνικά, τι συνέβη στην ζούγκλα. Παροτρύνουμε τα παιδιά να μαντέψουν «τι συνέβη την άλλη μέρα», τι συνέβη όταν φταρνίστηκε ο ελέφαντας. Επίσης, τα ενθαρρύνουμε να πουν όποια ονόματα ζώων μπορούν να θυμηθούν.</p> <p>Τα βοηθάμε:</p> <p>α) να συνδέσουν τις εικόνες με το φυσικό μέγεθος του κάθε ζώου: πχ. Ποιο ζώο είναι μεγαλύτερο: η πεταλούδα ή η σαύρα; Ποιο είναι το πιο δυνατό ζώο στη ζούγκλα;</p> <p>β) να σκεφτούν την ένταση του φταρνίσματος που μπορεί να κάνει κάθε ένα από τα ζώα της ιστορίας</p>
<p>Βήμα 3</p>	<p>Επαναλαμβάνουμε την διήγηση της ιστορίας, αυτή τη φορά στα αγγλικά. Τονίζουμε τις λέξεις που περιγράφουν την ένταση του φταρνίσματος (little, not-quite-so-little, medium sized etc.) και ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δώσουν παραδείγματα της έντασης.</p> <p>Η διαδικασία αυτή μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές χρειάζεται έτσι ώστε:</p> <p>α) αρκετοί μαθητές θα μπορούν να επαναλαμβάνουν τα κύρια σημεία με ευχέρεια</p> <p>β) τα παιδιά θα συμμετέχουν με ενδιαφέρον</p>
<p>Βήμα 4</p>	<p>Τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες εμπέδωσης των βασικών σημείων της ιστορίας και ασκούνται στην παρατήρηση (βλ. Παράρτημα I και Παράρτημα II).</p> <p>Στην πρώτη δραστηριότητα, τα παιδιά κόβουν τα συννεφάκια με το «φτάρνισμα» του κάθε ζώου, τα συγκρίνουν με την ιστορία και τα ταιριάζουν με τις εικόνες των ζώων.</p> <p>Στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά ασκούν τις δεξιότητες της παρατήρησης για να εντοπίσουν τα ζώα στο puzzle και να τα χρωματίσουν. Στη συνέχεια μπορούν να περιγράψουν τα χρώματα των ζώων, εφόσον γνωρίζουν ήδη τα χρώματα στα αγγλικά: πχ. the parrot is blue, green and red.</p>
<p>Βήμα 5</p>	<p>Παίζουμε την ιστορία. Δίνουμε ρόλους σε παιδιά που μπορούν να δουλέψουν σε ζευγάρια ή σε ομάδες.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του αφηγητή και οι μαθητές μιμούνται τους ήχους και επαναλαμβάνουν τις φράσεις:</p> <p>Narrator: One day in the jungle, there was a little sneeze</p> <p>Child one: Achooo!</p> <p>Child two: Bless you butterfly</p>

Βλ. Παράρτημα που ακολουθεί



Whose sneeze is it?

Achooo!

Achooo!

Achooo!

Achooo!

Achooo!

Achoooooo!

ΚΥΚΛΟΣ Γ: ACTIVITY 2
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Βρες τέσσερα ζώα στη ζούγκλα (Find four animals in the puzzle)



ΚΥΚΛΟΣ Δ: ACTIVITY 1

Θέμα			
ΕΓΩ ΚΑΙ Η ΦΥΣΗ: Το Ουράνιο Τόξο			
Περιγραφή			
Πρόκειται για διασκευή ενός Ινδιάνικου θρύλου που διδάσκει ότι όλα τα χρώματα είναι ισάξια και το καθένα παίζει το δικό του σημαντικό ρόλο στη φύση. Κατ' επέκτασιν, φέρνει στο προσκήνιο τα θέματα της αποδοχής του διαφορετικού & της αλληλεξάρτησης. Διαβάζουμε την ιστορία στα ελληνικά & στη συνέχεια τη δραματοποιούμε στα αγγλικά. Είναι κατάλληλη για Α' & Β' τάξη.			
Μαθησιακοί Στόχοι			
<ul style="list-style-type: none">▪ Να κατανοήσουν τις έννοιες της διαφορετικότητας & της αλληλεξάρτησης▪ Να παρακολουθήσουν τη διήγηση μιας ιστορίας▪ Να καταλάβουν & να δραματοποιήσουν την ιστορία▪ Να καταλάβουν τη συνάφεια της μητρικής με την ξένη γλώσσα▪ Να μάθουν ή να θυμηθούν τις λέξεις για τα χρώματα και για διάφορα πράγματα που βρίσκονται γύρω μας ή στη φύση & αντιπροσωπεύουν τα χρώματα (red, blue, yellow etc. & rainbow, grass, tree, sun, rain etc.)▪ Να δίνουν, να καταλαβαίνουν & να εκτελούν οδηγίες (stop, come etc.)			
Υλικά & Μέσα			
<ul style="list-style-type: none">▪ Flashcards ή εικόνες (π.χ. από περιοδικά) με τα χρώματα και τα αντικείμενα που αναφέρονται στην ιστορία▪ Blue tac▪ Στη δραματοποίηση τα παιδιά φορούν ή κρατούν κάτι (π.χ. ένα κομμάτι ζωγραφισμένο χαρτί ή οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο έχουν πρόχειρο) στο χρώμα που αντιπροσωπεύουν▪ CD player – CD με μουσική της επιλογής του/της εκπαιδευτικού (προτεινόμενο: Οι τέσσερις εποχές – Vivaldi) (Προαιρετικά) <ul style="list-style-type: none">▪ Για το φινάλε θα χρειαστούμε ένα μεγάλο πανί με το ουράνιο τόξο ζωγραφισμένο επάνω του▪ Φυτικές μπογιές για να ζωγραφίσουν τα παιδιά το ουράνιο τόξο στο πανί▪ CD με ήχους (π.χ. θάλασσα, θρόισμα φύλλων, φωτιά, βροχή κλπ.)			
Παράρτημα: Η ιστορία & οι ρόλοι			
Οργάνωση τάξης			
Ατομική		Σε ζεύγη	
Όλη η τάξη	✓	Σε ομάδες	✓
Καθηγητής με μαθητή	✓	Άλλο	
Προτεινόμενη διαδικασία			
Βήμα 1	Τρόπος 1 Διαβάζουμε ή λέμε την ιστορία στα παιδιά και συζητάμε μαζί τους την αξία του κάθε χρώματος / πλάσματος στον πλανήτη, τις έννοιες της αλληλεξάρτησης, διαφορετικότητας, συνεργατικότητας κλπ. Τρόπος 2 Καθώς διαβάζουμε / λέμε την ιστορία, εκμαιεύουμε από τα παιδιά διάφορα πράγματα, π.χ. μόλις παίρνει το λόγο κάποιο χρώμα στην ιστορία, ρωτάμε τα παιδιά: ποια πράγματα είναι πράσινα στη φύση; / γιατί το κόκκινο πιστεύει ότι είναι ο άρχοντας; Τρόπος 3 Η διήγηση της ιστορίας μπορεί να συνοδεύεται από ήχους (π.χ.		

	θάλασσα, θρόισμα φύλλων, φωτιά, βροχή κλπ.) και τα παιδιά να πρέπει να «αποκρυπτογραφούν» τους ήχους καθώς εκτυλίσσεται η ιστορία.
Βήμα 2	Παρουσίαση / επανάληψη λεξιλογίου Χρησιμοποιούμε flashcards ή εικόνες κομμένες από περιοδικά και παρουσιάζουμε ή κάνουμε επανάληψη τα χρώματα. Λέμε πρώτα εμείς τη λέξη δείχνοντας την εικόνα και ενθαρρύνουμε τα παιδιά να επαναλάβουν μετά από εμάς.
Βήμα 3	<ul style="list-style-type: none"> • Λέμε ένα χρώμα (e.g. yellow) και ζητάμε από τα παιδιά να ακουμπήσουν κάτι σε αυτό το χρώμα • Τοποθετούμε τις εικόνες με τα χρώματα στον πίνακα. Τις δείχνουμε μια-μια & ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν ποιο χρώμα είναι (e.g. What colour is this? (It's) red.) <p>Ζητάμε από τα παιδιά να δείξουν και να πουν ποια χρώματα φοράνε σήμερα (e.g. What colours are you wearing today? Red, blue & green)</p>
Βήμα 4	Με τον ίδιο τρόπο (Βήμα 2) παρουσιάζουμε τα πράγματα που αναφέρονται στην ιστορία (<i>Δεν επιμένουμε όλα τα παιδιά- ειδικά τα παιδιά της Α΄ τάξης - να μάθουν όλα τα πράγματα που αναφέρονται στην ιστορία - στη δραματοποίηση κάθε παιδί θα μάθει ό,τι χρειάζεται</i>)
Βήμα 5	Δραματοποίηση Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να «φτιάξουν» την ιστορία στ' αγγλικά, μια και η πρωτότυπη είναι στ' αγγλικά, και να την παίξουν, προσαρμοσμένη, όπως εμφανίζεται στο παράρτημα ή με λόγια που μπορεί να διαλέξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός
Βήμα 6	<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά χωρίζονται σε 5 ομάδες, μια για κάθε χρώμα. • Τα παιδιά κάθε ομάδας φορούν ή κρατούν κάτι στο χρώμα που αντιπροσωπεύουν. • Κάθε ομάδα μπορεί να αποτελείται από 3-6 παιδιά και τα λόγια που λέει η κάθε ομάδα να προσαρμόζονται ανάλογα. Εδώ, είναι για τετραμελείς ομάδες. Τα extra λόγια είναι σε παρένθεση. • Τα παιδιά γνωρίζοντας την ιστορία από τα ελληνικά, μπορούν να αποφασίζουν και μόνα τους τα λόγια τους, όπως γίνεται στο θεατρικό παιχνίδι. • Μπορεί να παιχτεί και από παιδιά της Α΄ τάξης και από παιδιά της Β΄ με προσθαφαίρεση ρόλων. • Τόσο στην ιστορία όσο και στη δραματοποίηση, μπορούν να προστεθούν κι άλλα χρώματα, όπως το καφέ κλπ. (Στην αυθεντική ιστορία υπάρχουν τα purple & indigo) • Η δραματοποίηση είναι στο 1^ο ενικό πρόσωπο, αλλά μπορεί να γίνει και στο 1^ο πληθυντικό (We're... / Look at us etc) • Τα λόγια συνοδεύονται από μιμητικές / χορευτικές κινήσεις που διαλέγουν τα παιδιά & μπορεί να υπάρχει μουσική υπόκρουση, π.χ. οι τέσσερις εποχές του Vivaldi

Η Ιστορία του Ουράνιου Τόξου

Μια φορά κι έναν καιρό πριν από πολλά χρόνια, τα χρώματα άρχισαν να καυγαδίζουν. Το κάθε ένα από αυτά ισχυριζόταν ότι ήταν το καλύτερο, το πιο σημαντικό, το πιο χρήσιμο!

Το **πράσινο** είπε: Εγώ είμαι το πιο σημαντικό. Είμαι το σύμβολο της ζωής και της ελπίδας. Κοιτάξτε γύρω σας στη γη, το γρασίδι, τα δέντρα, τα φύλλα – χωρίς εμένα όλα τα ζώα θα πέθαιναν!

Το **μπλε** το διέκοψε: Σκέφτεσαι μόνο τη γη, αλλά για σκέψου τον ουρανό και τη θάλασσα. Το νερό είναι η βάση της ζωής! Το νερό γίνεται σύννεφα που ταξιδεύουν στον ουρανό και φέρνουν τη βροχή. Χωρίς εμένα δε θα υπήρχε τίποτα!

Το **κίτρινο** γέλασε κοροϊδευτικά: Είστε τόσο σοβαροί και βαρετοί! Εγώ φέρνω το γέλιο, τη χαρά, τη ζεστασιά σ' αυτό τον κόσμο. Ο ήλιος είναι κίτρινος, το φεγγάρι είναι κίτρινο, τ' αστέρια είναι κίτρινα. Κάθε φορά που βλέπετε ένα ηλιοτρόπιο, χαμογελάτε. Χωρίς εμένα τίποτα δε θα είχε πλάκα!

Το **πορτοκαλί** πήρε το λόγο: Είμαι το χρώμα της υγείας και της δύναμης. Μπορεί να είμαι σπάνιο, αλλά είμαι πολύτιμο. Φέρνω τις πιο σημαντικές βιταμίνες. Για σκεφτείτε τα καρότα, τις κολοκύθες και τα πορτοκάλια. Δεν τριγυρνάω έξω όλη την ώρα, αλλά όταν εμφανίζομαι στον ουρανό, την ανατολή ή το ηλιοβασίλεμα, όλοι στέκονται να θαυμάσουν την ομορφιά μου.

Το **κόκκινο** δεν άντεξε άλλο και ξέσπασε: Εγώ είμαι ο άρχοντας όλων σας, το αίμα σας, το αίμα της ζωής. Είμαι η φωτιά. Είμαι το χρώμα της δύναμης, του πάθους, της αγάπης. Είμαι παντού. Είμαι το κόκκινο τριαντάφυλλο, η παπαρούνα.

Κι έτσι τα χρώματα συνέχισαν να καυχιούνται, πιστεύοντας ότι το καθένα απ' αυτά είναι το καλύτερο. Ξαφνικά, ο ουρανός σκίστηκε από μια αστραπή κι ένα μπουμπουνητό τους ξεκούφανε όλους. Άρχισε να βρέχει. Η βροχή δυνάμωνε και τα χρώματα φοβισμένα μαζεύτηκαν το ένα κοντά στο άλλο για παρηγοριά.

Τότε η βροχή μίλησε: Ανόητα χρώματα, τσακώνεστε μεταξύ σας για το ποιο είναι το καλύτερο! Το ξέρετε ότι το καθένα από σας είναι προορισμένο για κάτι διαφορετικό; Το ξέρετε ότι το καθένα από σας είναι μοναδικό; Ενώστε τα χέρια σας κι ελάτε μαζί μου! Θα σας απλώσω στον ουρανό σε ένα τεράστιο χρωματιστό τόξο για να θυμόσαστε ότι μπορείτε να ζήσετε όλα μαζί ειρηνικά.

Κι έτσι, μετά από μια καλή βροχή που έχει ξεπλύνει τα πάντα, εμφανίζεται το ουράνιο τόξο στον ουρανό, για να θυμίζει στους ανθρώπους να εκτιμούν ο ένας τον άλλο.

Δραματοποίηση**Green:**

S1: Look at me! I'm the grass.

S2: I'm a tree.

S3: I'm a green leaf.

S4: I'm peace.

(I'm beautiful)

Blue:

S1: Look at me! I'm the blue sky.

S2: I'm the (deep blue) sea.

S3: I'm water.
S4: Listen to me! I'm the rain.
(Look at me! I'm (the most) beautiful (colour))

Yellow:

S1: I'm the sun. (I'm life.)
S2: I'm the yellow moon.
S3: I'm a sunflower.
S4: I'm fun! (Come/ run/dance/jump with me!)
(Look at me! I'm a star.)

Orange:

S1: I'm a carrot. Yummie!
S2: I'm a pumpkin.
S3: I'm an orange.
S4: I'm tasty!
(I'm the sunset!)
(Look at me! I'm the sunrise!)

Red:

S1: I'm a red rose!
S2: I'm a poppy.
S3: I'm fire.
S4: I'm strong!
(I'm blood!)
(I'm hot!)

Ήχοι: Κεραυνοί / βροχή

*Τα χρώματα τρέχουν πανικόβλητα γύρω, γύρω & κουρνιάζουν στο έδαφος
στριμωγμένα το ένα δίπλα στο άλλο.*

Rain:

Stop! (Don't be scared!) Hold your hands! Come with me and dance! (Let's make a rainbow!)

*(μουσική) Τα χρώματα ανακατεμένα πιάνονται από τα χέρια & χορεύουν σε κύκλο
ή κρατούν ένα μεγάλο πανί με ένα ουράνιο τόξο (που έχουν ζωγραφίσει τα ίδια)
και τρέχουν κυκλικά.*

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΝΕΑΡΗ ΗΛΙΚΙΑ

- 1) **Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο, η αγγλική απ την Α' δημοτικού**
της Βασιλικής Δενδρινού
- 2) **Το προφίλ των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας**
της Κλαίρης Κοσοβίτσα
- 3) **Ανάπτυξη σχολικού γραμματισμού και εκμάθηση ξένης γλώσσας**
των Αλεξίας Γιαννακοπούλου και Αικατερίνης Ζουγανέλη
- 4) **Όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα**
της Αικατερίνης Ζουγανέλη
- 5) **Early language learning in Europe**
by Bessie Dendrinou
- 6) **The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners:** Languages for the children of Europe Published Research, Good Practice & Main Principles, SUMMARY (Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study (October 2006)
by Peter Edelenbos, Richard Johnstone, Angelika Kubanek

ΟΙ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Η ΑΓΓΛΙΚΗ ΑΠΟ ΤΗΝ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

της Βασιλικής Δενδρινού, Επιστημονικής Υπεύθυνης του Έργου

Στάσεις απέναντι στις ξένες γλώσσες στην Ελλάδα

Όλες οι δημοσκοπήσεις και έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα μας λένε πως οι Έλληνες τα «πάνε καλά» με τις γλώσσες. Οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν μία ή περισσότερες γλώσσες όσο πιο καλά γίνεται και να πάρουν όσο το δυνατόν νωρίτερα το πιστοποιητικό γλωσσομάθειας (το «πτυχίο», όπως λανθασμένα το αποκαλεί ο πολύς κόσμος), το οποίο είναι το πολυπόθητο χαρτί που αποδεικνύει πως τα παιδιά τους πράγματι μάθανε την ξένη γλώσσα που διδάχτηκαν στο σχολείο ή το φροντιστήριο και έτσι μπορούνε πια να τα κατευθύνουν ν' ασχοληθούν με άλλα εξίσου, αν όχι πιο σημαντικά, για το μέλλον τους πράγματα! Οι νέοι συμφωνούν με τους ενήλικες. Θεωρούν πως η γλωσσομάθεια είναι απολύτως απαραίτητο εφόδιο. Αυτές τις απαντήσεις πήραμε σε μια έρευνα που πραγματοποιήσαμε το 2007, στο πλαίσιο των εργασιών του Κέντρου Έρευνας για την Αγγλική Γλώσσα του Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα τη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση της γνώσης ξένων γλωσσών στην Ελλάδα. Η έρευνα έγινε σε ένα τυχαίο δείγμα 1.500 ατόμων από όλη την Ελλάδα, το οποίο περιελάμβανε νέους 12-22 ετών και γονείς 30-45 ετών. Τους ζητήθηκε να απαντήσουν ερωτήσεις, καθώς επίσης να θέσουν και εκείνοι τουλάχιστον ένα ερώτημα, σχετικό με τη γλωσσομάθεια, στο οποίο θα ήθελαν να είχαν τεκμηριωμένη απάντηση.

Η ξένη γλώσσα σε πρώιμη παιδική ηλικία

Το ερώτημα με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν «Ποια είναι η πιο κατάλληλη ηλικία για να αρχίσει να μαθαίνει το παιδί ξένες γλώσσες;» Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον ερώτημα για το οποίο σήμερα πλέον μπορεί να δοθεί έγκυρη απάντηση, αφού τα πορίσματα σημαντικού αριθμού ερευνών που έχουν διεξαχθεί εντός και εκτός Ευρώπης υπογραμμίζουν ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα πολύ νωρίς έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν πολύγλωσσα αργότερα, ενώ παρουσιάζουν δείγματα μεγαλύτερης γνωσιακής και κοινωνικής ανάπτυξης έναντι των παιδιών που δεν γνωρίζουν άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική τους.

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα πορίσματα έρευνας του Εργαστηρίου Γλωσσικής Εκμάθησης του Πανεπιστημίου Cornell στις ΗΠΑ, «τα παιδιά τα οποία μαθαίνουν μία επιπλέον γλώσσα μπορούν να συγκεντρώνονται καλύτερα, σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά, ακόμη και όταν υπάρχουν αντιπερισπασμοί γύρω τους». Η διαπίστωση αυτή έχει μεγάλη σημασία αφού η δυνατότητα συγκέντρωσης «σχετίζεται άμεσα με τις επιλεκτικές και ενσυνείδητες γνωσιακές διαδικασίες που απαιτεί η μάθηση». Αυτό και άλλα στοιχεία της έρευνας οδηγούν τους επιστήμονες του Cornell να υποστηρίζουν πως «τα γνωσιακά πλεονεκτήματα που απορρέουν από την πρώιμη εκμάθηση και δεύτερης γλώσσας [...] συνεισφέρουν στη μεταγενέστερη επιτυχία των νέων στο σχολικό και το ακαδημαϊκό περιβάλλον.»⁷

Υπάρχουν φυσικά και πολλές άλλες μελέτες που καταδεικνύουν πως τα παιδιά που μιλούν δύο ή και τρεις γλώσσες φαίνεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, σεβασμού για τους άλλους και έχουν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής επίγνωσης. Αυτά τα πορίσματα οδηγούν και την Καίτη Ζουγανέλη, Ελληνίδα εκπαιδευτικό αγγλικής με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στον ειδικό χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης σε πολύ νεαρή ηλικία, να υποστηρίζει «όσο νωρίτερα αρχίζει το παιδί να μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα τόσο καλύτερα». Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολούθησε η κα Ζουγανέλη είναι ένα από τα πολλά αντίστοιχα μεταπτυχιακά προγράμματα που προσφέρονται σε πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου και αλλού, όπου γίνεται εντατική έρευνα για τις μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες παιδιά μπορούν να μάθουν με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο. Ως προς τις διεπιστημονικές έρευνες που γίνονται σε ΑΕΙ και ερευνητικά ιδρύματα εντός και εκτός Ευρώπης, συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές μικρής ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα

⁷ Lang, Susan, «Η μάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι ένα καλό πνευματικό φάρμακο για τα παιδιά: Πορίσματα ερευνών». Physorg.com, Μάιος 13, 2009.

μια ξένη γλώσσα επειδή, μεταξύ άλλων, ο εγκέφαλος, πριν την εφηβεία, έχει την ικανότητα να αξιοποιεί το μηχανισμό ενίσχυσης της μάθησης της μητρικής γλώσσας διευκολύνοντας την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και την αφύπνιση της επίγνωσης της λειτουργίας της γλώσσας για νοηματοδότηση.

Το ζήτημα, αν πρέπει ή όχι το παιδί να αρχίζει να μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα στην πρώιμη παιδική ηλικία, είναι ιδιαίτερα επίκαιρο στη χώρα μας επειδή το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε ότι εισάγεται από τη φετινή σχολική χρονιά η διδασκαλία της αγγλικής στην πρώτη και δεύτερα δημοτικού. Η απόφαση του Υπουργείου δεν ήταν αυθαίρετη. Καταρχάς, η επιλογή της Αγγλικής βασίστηκε στην κοινή πεποίθηση ότι η αγγλική πρόκειται για την κατεξοχήν διεθνή γλώσσα, ενώ η επιλογή να ξεκινά η εκμάθηση της ξένης γλώσσας τόσο νωρίς στη σχολική εκπαίδευση στηρίχτηκε σε γνωμοδότηση από ειδικούς επιστήμονες οι οποίοι, βάσει της σύγχρονης βιβλιογραφίας (Bondlin & Candelier 1998, Cameron 2001, 2003, Driscoll & Frost 1999, Nikolov & Curtain 2000, 2007, Pinter 2010, Rixon 2000, Sharpe 2001), υποστηρίζουν πως τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την πρώιμη εκμάθηση δεύτερης γλώσσας είναι πολλά. Μεταξύ αυτών:

- ✓ Ευνοείται ιδιαίτερα η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και κυρίως παραγωγής προφορικού λόγου, επειδή τα παιδιά έχουν μια τάση να «παίζουν» με τη γλώσσα και τους ήχους της, η οποία τάση περιορίζεται με την πάροδο του χρόνου. Και αυτό επειδή καθώς αναπτύσσονται οι νοητικές διεργασίες και μεταβάλλεται ο ψυχοσυναισθηματικός κόσμος των παιδιών, οι μεγαλύτεροι μαθητές διστάζουν ή ντρέπονται να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά στοιχεία του προφορικού λόγου μιας ξένης γλώσσας.
- ✓ Σε μικρές ηλικίες τα παιδιά έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση αφού τους είναι απολύτως φυσικό να ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στις νέες εμπειρίες και σε τεχνικές επανάληψης, μίμησης, κλπ. που εξυπηρετούν την εκμάθηση.
- ✓ Οι δραστηριότητες που αξιοποιούν φανταστικές ιστορίες, παραμύθια, τραγούδια, παιχνίδια, κτλ. παροτρύνουν τα παιδιά να αντιληφθούν τη γλώσσα ως «όλον», ένα σύνολο από λέξεις και φράσεις που παράγουν νόημα, και διευκολύνουν την προσέγγιση διαθεματικών εννοιών τις οποίες αργότερα, στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, τα παιδιά πρέπει να αναλύσουν και να επεξεργασθούν.
- ✓ Καθώς το παιδί ανακαλύπτει έναν άλλον γλωσσικό κώδικα, πέραν της μητρικής του γλώσσας, αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αναπτύσσει θετική στάση απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς.
- ✓ Η εκμάθηση της άλλης γλώσσας βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει πώς λειτουργεί η μητρική του γλώσσα επειδή μοιραία τη συγκρίνει με την ξένη.
- ✓ Η μεταφορά στρατηγικών από τη μητρική στην ξένη γλώσσα ενισχύει τις νοητικές διεργασίες και προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη γενικότερα.
- ✓ Η εκμάθηση μιας γλώσσας, πέραν της μητρικής, είναι πηγή πνευματικής απόλαυσης και συμβάλλει στην διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα του παιδιού. Τα γλωσσομαθή άτομα αντιλαμβάνονται καλύτερα όχι μόνο τον ξένο αλλά και το δικό τους πολιτισμό, γιατί μπαίνουν σε διαδικασίες σύγκρισης και ανάλυσης των φαινομένων και των συμπεριφορών.

Οι πιο πάνω θέσεις αναφέρονται και σε μια μεγάλη μελέτη που έγινε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Edelenbos, Johnstone & Kubanek 2006), η οποία περιλαμβάνει σημαντικές ερευνητικές εργασίες που καταδεικνύουν ότι εκμάθηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας σε πολύ νεαρή ηλικία οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα.

Τα πορίσματα των ερευνών όμως δεν είναι γνωστά στο ευρύ κοινό, με αποτέλεσμα να υπάρχει σχετική δυσπιστία από ορισμένους γονείς για το αν πρέπει ή δεν πρέπει να αρχίσουν να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα στο σχολείο από τόσο νωρίς, ενώ ανησυχία εκφράζεται και από ένα ποσοστό δασκάλων. Υπάρχει διάχυτος ένας αόρατος φόβος μήπως η εκμάθηση της ξένης γλώσσας από τόσο νωρίς «κάνει κακό» στα παιδιά, μήπως τους ανακόψει την πορεία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, μήπως τα μπερδέψει, μήπως τα αλλοτριώσει η ξένη κουλτούρα ή μήπως αναπτύξουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο. Όμως, ανάμεσα στα άτομα που εκφράζουν φόβους και ανησυχίες είναι και εκείνοι που στέλνουν το παιδί τους στο Κέντρο Ξένων Γλωσσών της γειτονιάς τους («άλλο πράγμα το φροντιστήριο...» μας λένε), ενώ

ταυτόχρονα παραπονιούνται γιατί πρέπει να πληρώνουν από όταν είναι το παιδί τους μικρό μέχρι να μεγαλώσει για να μάθει ξένες γλώσσες. Οι αντιφάσεις τους φυσικά δεν είναι κάτι τόσο παράδοξο. Οι άνθρωποι δεν είναι ειδικοί επιστήμονες και δεν έχουν την κατάλληλη ενημέρωση – έγκυρες πληροφορίες που να μπορούν να εμπιστευθούν.

Η αποτελεσματική διάχυση της πληροφορίας σε μαθητές, γονείς και δασκάλους ως προς τα πλεονεκτήματα της γλωσσομάθειας σε νεαρή ηλικία αποτελεί μεγάλη πρόκληση. Αυτό επισημαίνει και η Επιστημονική Ομάδα για τη Γλωσσική Εκπαίδευση στην Ευρώπη, η οποία επεξεργάζεται σχέδιο προτάσεων προς τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), με στόχο την ενίσχυση των γλωσσικών προγραμμάτων της Ε.Ε. από το 2013 έως το 2020, στο πλαίσιο της «Πλατφόρμας για την Πολυγλωσσία στην Κοινωνία των Πολιτών» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Στην Ομάδα ανήκω και εγώ, εκπροσωπώντας την Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία των Εθνικών Ινστιτούτων Γλωσσών και ευχαρίστως δέχτηκα να κάνω εισήγηση, με τελικό αποδέκτη την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σχετικά με τους τρόπους που είναι δυνατόν να προωθηθεί η έρευνα και τα προγράμματα ξένων γλωσσών για παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ε.Ε.

Οι θέσεις της Ευρώπης για την εκμάθηση ξένων γλωσσών

Είναι γνωστό, τόσο στο Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας όσο και στους κύκλους της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής κοινότητας, πως οι ξένες γλώσσες έχουν σήμερα μια καίρια θέση στα σχολικά προγράμματα σπουδών όλης της Ευρώπης. Αυτό είναι αποτέλεσμα μεταξύ άλλων και της συστηματικής προώθησης της πολλαπλογλωσσίας των Ευρωπαίων από το Συμβούλιο της Ευρώπης, αλλά και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία υποστηρίζει ένθερμα την ιδέα μιας πολύγλωσσης Ευρώπης –μιας Ευρώπης που να σέβεται όλες τις γλώσσες όλων των λαών της και τα γλωσσικά δικαιώματα των πολιτών που ζούνε σε αυτές.

Από το 2002 αρκετά προγράμματα της ΕΕ έχουν συμβάλει στην προώθηση της πολυγλωσσίας και έχουν υποστηρίξει ουσιαστικά την ξενόγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο από πολύ νεαρή ηλικία. Στο πλαίσιο των σχετικών προγραμμάτων, έχουν δοθεί συγκεκριμένες οδηγίες, συστάσεις και οικονομικά κίνητρα στα κράτη-μέλη ώστε να εισάγουν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών από πολύ νωρίς, ενώ δημοσιεύουν ερευνητικά πορίσματα που τεκμηριώνουν ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση των παιδιών και στην προσωπική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Εξάλλου, όπως σημειώνεται και στην ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (<http://ec.europa.eu/education/languages>), είναι εξαιρετικά σημαντικό το παιδί να αρχίσει να μαθαίνει και άλλες γλώσσες παράλληλα με τη μητρική του από νωρίς διότι «στην πρώιμη παιδική ηλικία μορφοποιούνται οι καθοριστικές συμπεριφορές απέναντι στις άλλες γλώσσες και τους πολιτισμούς, ενώ τίθενται τα θεμέλια για το πώς θα μάθει το παιδί [...]. Οι νεαροί μαθητές αρχίζουν να καταλαβαίνουν σιγά-σιγά την αξία και τις επιρροές του δικού τους πολιτισμού, ενώ αρχίζουν να εκτιμούν και το ξένο, το διαφορετικό [...] και ταυτόχρονα αποκτούν μια πιο ευρεία αντίληψη του κόσμου και της πραγματικότητας γύρω τους [...]».

Οι ξένες γλώσσες στο «Νέο Σχολείο»

Για όλους τους παραπάνω λόγους, το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να ξεκινήσει πειραματικά σε 800 ολόημερα σχολεία της χώρας, ειδικό πρόγραμμα εκμάθησης αγγλικής από την Α' και Β' δημοτικού, όπως συμβαίνει σήμερα σε Αυστρία, Γαλλία, Εσθονία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Φινλανδία, Σουηδία, και Νορβηγία. Εάν το εγχείρημα αποδειχθεί επωφελές και κοινωνικά αποδεκτό και σε μας, θα γενικευτεί μέχρι το 2013, ενώ θα μελετηθεί και η πιθανότητα να προσφέρεται πρόγραμμα εκμάθησης της ξένης γλώσσας και στο νηπιαγωγείο, όπως συμβαίνει σήμερα στο Βέλγιο, Ισπανία και Μάλτα. Πέντε ακόμη χώρες ξεκινούν πειραματικά προγράμματα εισαγωγής δεύτερης γλώσσας σε προσχολική ηλικία, ενώ συνεχώς δημοσιεύονται αποτελέσματα ερευνών που αναδεικνύουν τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά που μεγαλώνουν δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή και πολύγλωσσα.

Το Υπουργείο Παιδείας έλαβε υπόψη και άλλα δεδομένα που προέκυψαν από δημοσκοπήσεις και την έρευνα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι αρκετά ξεκάθαρο πως το ζητούμενο των νέων και των γονιών τους είναι να μαθαίνουν τα παιδιά τουλάχιστον δυο γλώσσες στο σχολείο. Ολοκληρώνοντας το λύκειο πρέπει, λένε, να ξέρουν πολύ καλά οι μαθητές τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα (συμφωνούν πως αυτή πρέπει να είναι η αγγλική) και να έχουν μάθει αρκετά καλά ακόμη μία ή δύο γλώσσες. Οι περισσότεροι εκφράζουν την άποψη πως για να μάθουν μια γλώσσα καλά οι μαθητές πρέπει να κάνουν μαθήματα εκτός σχολείου, επειδή οι ώρες μελέτης της γλώσσας στο σχολείο δεν αρκούν και επειδή δεν έχουν κίνητρα, όπως π.χ. το να μετράει ο βαθμός τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας ή το να εξασφαλίζουν πιστοποίηση γλωσσομάθειας με τα μαθήματα του σχολείου. Τέλος, οι περισσότεροι πιστεύουν πως η γνώση ξένων γλωσσών θα τους βοηθήσει να εξασφαλίσουν σπουδές και δουλειά, καθώς επίσης πως θα τους δώσει την ευκαιρία να κινούνται με μεγαλύτερη άνεση στην Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο για εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς ή για προσωπικούς λόγους.

Αυτά τα ευρήματα αποτέλεσαν εφαλτήριο ώστε να ενισχυθεί η ξενόγλωσση εκπαίδευση στο «Νέο Σχολείο». Έτσι, έχει ήδη σχεδιαστεί ένα ολοκληρωμένο συνεκτικό έργο, το οποίο συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Στο πλαίσιο του έργου αυτού, εκπονείται ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για όλες τις γλώσσες του σχολείου και για όλα τα στάδια εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο), με στόχο τη συνοχή και συνέπεια στην προσφερόμενη γνώση. Με το «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών», το οποίο προσδιορίζει τι πρέπει να μπορεί να κάνει κάποιος ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς του, προβλέπεται η υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων διδασκαλίας που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και επιχειρούν να συνδέσουν το σχολικό με τον κοινωνικό γραμματισμό. Το νέο αυτό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Διαφοροποιημένη ξενόγλωσση εκπαίδευση για το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα» επιδιώκει διδασκαλία στο επίπεδο των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών και προτρέπει την εξατομικευμένη μάθηση. Φυσικά, η «διαφοροποιημένη ξενόγλωσση εκπαίδευση» σημαίνει πως θα παρέχεται η δυνατότητα επιλογών ώστε να μην είναι υποχρεωμένοι όλοι οι μαθητές να μάθουν τις ίδιες γλώσσες, την ίδια χρονική περίοδο και να έχουν όλοι το ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας. Ο βαθμός της ξένης γλώσσας, κατόπιν σταθμισμένων εξετάσεων θα μετρά στο συνολικό τους βαθμό, ενώ όσοι επιθυμούν θα προετοιμάζονται να δώσουν εξετάσεις για το Κρατικό Πιστοποιητικό – το εθνικό μας σύστημα εξετάσεων γλωσσομάθειας μέσα στο σχολείο.

Σχετική Βιβλιογραφία

- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, German, A., Taeschner, T. 1998. *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle: quels résultats, à quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Cameron, L. 2001. *Teaching English to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Cameron, L. 2003. Challenges in ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 56/4, 388-396
- Driscoll, P.& D. Frost. 1999. *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, London: Routledge
- Edelenbos, P., R. Johnstone & Kubanek, A. 2006. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: published research, Good practice & Main Principles*, European Commission.
- Johnson, J., & Newport, E. 1989. Critical period effects in second language learning: the influence of the maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Nikolov, M. & H. Curtain (Eds). 2000. *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.
- Pinter, A. 2010. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Rixon, S. 2000. Young learners of English: background and issues. *Modern English Teacher*, 9/4, 5-10.
- Sharpe, K.. 2001, *Modern Foreign Languages in the Primary Curriculum: the what, why and how of early MFL teaching*. London: Kogan Page.

ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΙΜΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

της Κλαίρης Κοσοβίτσα, Μέλους της Ομάδας Έργου

Όσο και αν επαινούνται και θεωρούνται ιδιαίτερα προοδευτικοί κάποιοι τρόποι διδασκαλίας και ορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, αν αυτές δεν λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία απευθύνονται, τις εκπαιδευτικές συνθήκες, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης όπου θα εφαρμοστούν και το «μεράκι» του εκπαιδευτικού που θα τις εφαρμόσει, η αποτελεσματικότητά τους μπορεί να είναι ελάχιστη. Οι παράγοντες αυτοί αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα όταν μία καινοτόμος δράση εφαρμόζεται σε μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού, όπως αυτή στα πλαίσια του ΠΕΑΠ, το οποίο στοχεύει τα παιδιά με αναδυόμενο σχολικό γραμματισμό στη μητρική γλώσσα και επιδιώκει να αποκτήσουν κοινωνικούς γραμματισμούς στην αγγλική γλώσσα και ένα διαπολιτισμικό ήθος επικοινωνίας.

1. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού

Πιο κάτω εκτίθενται κάποια από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως παρουσιάζονται από επιστημονικές και παιδαγωγικές μελέτες:

- 1.1 Οι περισσότεροι μαθητές της Α΄ Δημοτικού έχουν σχολική εμπειρία από το νηπιαγωγείο (ελάχιστο είναι το ποσοστό των μαθητών που δεν έχουν φοιτήσει σε νηπιαγωγείο και μόνο σε απομακρυσμένες από αστικά κέντρα περιοχές) γεγονός που:
 - τους καθιστά ικανούς να λειτουργήσουν σε μία ομάδα π.χ. έχουν μάθει να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, να συμμετέχουν δημιουργικά σε ομαδικά παιχνίδια,
 - τους έχει δώσει την ευκαιρία και το χρόνο να αυτονομηθούν σε απλές καθημερινές πρακτικές πχ. αυτοεξυπηρέτηση στην προσωπική υγιεινή και στο φαγητό,
 - τους έχει βοηθήσει να αποκτήσουν μαθησιακές εμπειρίες πχ. να αναγνωρίζουν λέξεις και γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου,
 - τους έχει ευαισθητοποιήσει σε κοινωνικά θέματα όπως την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και σε γνωστικές περιοχές όπως το ταξίδι του νερού ή η ανάπτυξη των φυτών (στο νηπιαγωγείο, τα τελευταία χρόνια, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης και των διαθεματικών σχεδίων εργασίας έχουν γίνει πολλά προγράμματα ευαισθητοποίησης των μικρών μαθητών σε κοινωνικά ή περιβαλλοντικά θέματα).
- 1.2 Οι μικροί μαθητές που βρίσκονται (σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης του Piaget) ανάμεσα στο «προενοιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο» και αυτό των «συγκεκριμένων λογικών πράξεων» διακρίνονται από έναν εγωκεντρισμό που όμως, σε αυτήν την ηλικία, δεν έχει τα χαρακτηριστικά της εγωκεντρικής σκέψης- πχ. ο ήλιος ανατέλλει για να με φωτίζει- δεν είναι άμεσος δηλαδή αλλά ως έμμεσος έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την ερμηνεία των διαφόρων φαινομένων με βάση το προσωπικό βίωμα. «Κατανοώ άμεσα αυτό που ξεκινάει από την προσωπική εμπειρία, δηλαδή αντιλαμβάνομαι όλα όσα μπορώ να ελέγξω με τις αισθήσεις μου». Αυτή η παρατήρηση οδηγεί στην ανάγκη διαμόρφωσης και χρήσης πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα στους μικρούς μαθητές να μαθαίνουν μέσω των αισθήσεων. *Αντικείμενα, εικόνες, μιμήσεις, παιχνίδια, κίνηση, μουσική είναι μερικοί από τους τρόπους που η νέα γνώση θα παρουσιάζεται και θα βοηθούμε να παράγεται από τους μικρούς μαθητές.*
- 1.3 Ο μαθητής σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης του Piaget έχει εκείνη την νοητική ετοιμότητα και την εκπαιδευτική πρακτική με την οποία μπορεί να φανταστεί τα αντικείμενα μέσω των λέξεων, μπορεί να κατηγοριοποιεί αντικείμενα με παραπάνω από ένα χαρακτηριστικό, μπορεί να ταξινομεί, να κάνει λογικούς συνειρμούς, μπορεί να αντιληφθεί την ποσότητα με ένα πλήθος περίπου 6 αντικειμένων αλλά ακόμη δεν αποδέχεται τη γνώμη των άλλων ούτε μπορεί να μπει στη θέση ενός άλλου, με ευκολία. Έχει τη νοητική ικανότητα να αντιλαμβάνεται μία έννοια χωρίς το άμεσο αντικείμενο να υπάρχει πάντα ως αναφορά, όπως και να διατηρεί μία εικόνα ως μνημονική

αναπαράσταση (Μαριδάκη 1999: 13). Έχει ανάγκη όμως από την αισθητηριακή βιωματική εγγραφή των εννοιών, όπως και την συνεχή επανάληψη για τη διατήρηση στη μνήμη νοητικών παραστάσεων, έχει ανάγκη από την εμπλοκή των αισθήσεων για να αντιληφθεί λογικά σχήματα- μετρά με τα δάχτυλα, σχηματίζει ένα σχήμα με το μολύβι, επαναλαμβάνει μία φράση για να την απομνημονεύσει. Μπορεί να ακολουθεί οδηγίες, έχει αίσθηση της εναλλαγής του χρόνου, μπορεί να κατανοεί ερωτήσεις που αναζητούν σε μία ιστορία τον πρωταγωνιστή, το τι συμβαίνει, το πού και το πότε όπως και το γιατί. *Αυτές οι παρατηρήσεις μας οδηγούν σε πρακτικές με τις οποίες δίνουμε τη δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιεί συνεχώς τις αισθήσεις του, άρα του δίνουμε ποικίλα ερεθίσματα, χρησιμοποιούμε πολύ την επανάληψη ως στρατηγική μάθησης και διαθέτουμε πολύ χρόνο για να μπορέσει ο κάθε μαθητής να εσωτερικεύσει τις νοητικές παραστάσεις, να περάσει δηλαδή στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης -αυτό των συγκεκριμένων λογικών πράξεων.*

- 1.4** Οι μικροί μαθητές είναι ξεχωριστά άτομα με διαφορετικές σωματικές, νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες και σύμφωνα με την ανθρωπιστική θεωρία του Rogers, χρειάζονται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου ο μαθητής κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο μαθητής και οι ανάγκες του είναι ο βασικός παράγοντας που καθορίζει το τι και το πώς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξάλλου η θεωρία του Gardner για τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης προσδιόρισε και εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές όπου οι μαθητές μέσα σε ένα πλούσιο σε ευκαιρίες μάθησης περιβάλλον θα βρίσκουν τον μοναδικό για τον καθένα τρόπο να προσεγγίσουν κάθε γνωστικό περιεχόμενο. *Ως παράδειγμα, κάθε «νέα γνώση» μπορεί να μαθαίνεται με σχεδιαγράμματα (για μαθητές με λογικομαθηματική νοημοσύνη), με την κίνηση (για μαθητές με σωματική και κινησιακή νοημοσύνη), με τη μουσική (για μαθητές με μουσική νοημοσύνη), με ομαδικές εργασίες (για άτομα με διαπροσωπική νοημοσύνη) ή με εργασίες στο χώρο (για άτομα με χωρική νοημοσύνη) και δραστηριότητες όπου το συναίσθημα παίζει το βασικό ρόλο στη δράση των μαθητών (για μαθητές με συναισθηματική νοημοσύνη).*
- 1.5** Οι μικροί μαθητές είναι άτομα που δέχονται πολλές, αν και ακατέργαστες, πληροφορίες από το γενικότερο κοινωνικό-μαθησιακό περιβάλλον. Δεν είναι “tabula rasa” ούτε ως προς την πληροφορία ούτε ως προς τις προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους. Βέβαια, οι πληροφορίες τους για το φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον εξαρτώνται από την έκθεσή τους σε ερεθίσματα που αντλούν μαζί με την οικογένεια και το γνωσιακό τους ενδιαφέρον ταυτίζεται με το δικό της μαθησιακό προφίλ. Οι πληροφορίες τους είναι πολλές, κυρίως από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, όπως η τηλεόραση και το ραδιόφωνο, τα οποία τους δίνουν πολλές ευκαιρίες για να τις ανακαλύψουν, χωρίς όμως να μπορούν να τις ταξινομήσουν, να τις κωδικοποιήσουν, να τις κρίνουν και να τις αξιοποιήσουν. Αυτή η παρατήρηση μας οδηγεί σε πρακτικές όπου στηριζόμαστε σε όσα γνωρίζουν για να προχωρήσουμε στη νέα γνώση με την τάση όμως να ξεκαθαρίζουμε παραποιήσεις, στερεότυπα και εννοιολογικά λάθη. Ταυτόχρονα με την θεωρητική αποδοχή ότι η γνώση διαμορφώνεται σε κοινωνικά πλαίσια (Vygotsky) το σχολικό περιβάλλον ως κοινωνικός σχηματισμός οφείλει να παρέχει την κοινωνική εμπειρία της γνώσης, πλούσιο σε ερεθίσματα και έτοιμο να λειτουργήσει ως κοινωνικός σχηματισμός όπου όλοι θα έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση. *Επισκέψεις σε χώρους τέχνης, εργασίας ή διασκέδασης, άνοιγμα στο περιβάλλον της κοινότητας και δραστηριότητες με κοινωνικό ενδιαφέρον θα διαμορφώσουν εκείνο το εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου όλοι οι μικροί και όχι μόνο μαθητές θα έχουν κοινωνικές ευκαιρίες μάθησης οι οποίες, ταυτόχρονα, θα εξισορροπήσουν το διαφορετικό «μορφωτικό κεφάλαιο» των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες διαφορετικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Bourdieu- Berstein).*
- 1.6** Οι ηθικοί κανόνες που ακολουθεί ο μαθητής (σύμφωνα με τα δύο πρώτα στάδια ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg) είναι αυτοί που θέτουν οι «κοντινοί άλλοι»- γονείς, άμεσοι συγγενείς και το σχολείο αλλά ακόμη ισχύει ο εγωκεντρισμός σε σχέση με το καλό και

το κακό γύρω από τον εαυτό του. Δεν έχει ακόμη συνείδηση των εσωτερικών κινήτρων και αποδέχεται και λειτουργεί με εξωτερικά κίνητρα, όπως ο έπαινος και η ανταμοιβή ή η τιμωρία και η ποινή. Οι μαθητές σε αυτή την ηλικία μπορούν να είναι ταυτόχρονα συνεργάσιμοι αλλά και ανταγωνιστικοί. Το κλειδί για να ελέγξουμε την ανταγωνιστικότητα είναι η ώριμη διάθεσή τους να ευχαριστούν τους άλλους. Σε αυτή την ηλικία προσπαθούν να χτίσουν την αυτοεκτίμησή τους, ακολουθούν τα καθιερωμένα για να τονώσουν την εικόνα τους, προσπαθούν να μοιάσουν με τον γονέα του ίδιου φύλου, έχουν όμως συνείδηση ότι είναι ξεχωριστοί σε ένα κόσμο και συγκρίνουν τον εαυτό τους με τις προσδοκίες των άλλων, δίνουν σημασία στο πώς τους βλέπουν οι άλλοι και προσπαθούν να διαμορφώσουν μία συμπεριφορά τέτοια που να τους εξασφαλίζει την παρουσία φίλων. Αγαπούν να τους αναθέτουν καθήκοντα, να μιλούν για τον εαυτό τους και οι άλλοι να τους προσέχουν αλλά και να ακούν τις ιστορίες των άλλων, ακόμη και όταν δεν είναι «παραμύθια». Σε αυτή την ηλικία είναι θαυμάσιοι μίμοι καλών και κακών κοινωνικών συμπεριφορών, οπότε τα πρότυπα είναι απαραίτητο να είναι θετικά και προσανατολισμένα στο να διαμορφώσουν σωστές κοινωνικές συμπεριφορές, με την έννοια να ανατρέπουν στερεότυπα, να ασκούνται στην «εμπάθεια», να τους βοηθούν να αποδέχονται το διαφορετικό ως ισάξιο. *Ως παράδειγμα, η παρουσία ενός γονέα -μετανάστη στην Ελλάδα- στην τάξη, για να διηγηθεί ένα παραμύθι ή να δείξει ένα παιγνίδι από τη χώρα του είναι ένα πολύ καλό πρότυπο αποδοχής της ιδιαιτερότητας ως θετικό παράγοντα κοινωνικής συνοχής.*

- 1.7** Η επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ σημαντική. Ιδιαίτερα το φανταστικό παιχνίδι είναι μια μορφή συμπεριφοράς, που εμφανίζεται από την ηλικία των τριών χρόνων και απελευθερώνει το παιδί από περιορισμούς. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι του μαθαίνει να λειτουργεί σε ένα χώρο περισσότερο γνωστικό παρά εξωτερικό και οπτικό. Βασίζεται σε εσωτερικές τάσεις και κίνητρα και όχι μόνο σε ερεθίσματα που του παρέχουν τα εξωτερικά αντικείμενα. Τα αντικείμενα, δηλαδή μέσα στο παιχνίδι, αρχίζουν να χάνουν την αποφασιστική τους δύναμη, επομένως το παιδί αρχίζει να ενεργεί ανεξάρτητα από αυτά που βλέπει. Ταυτόχρονα κάθε παιγνίδι ορίζεται από τους κανόνες που θέτει το ίδιο το παιδί μιμούμενο κοινωνικές συμπεριφορές. Δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς κανόνες. Χαρακτηριστικά ο Vygotsky(1997,161) λέει: "Ο ρόλος που το παιδί υποδύεται και η σχέση του με το αντικείμενο (εάν αυτό έχει αλλάξει σημασία), θα πηγάζει πάντα από τους κανόνες." Κάθε παιγνίδι έχει κανόνες αλλά και διδάσκει κανόνες, απαραίτητο στοιχείο για να λειτουργήσει μία ομάδα ή και να υλοποιηθεί μια φανταστική αναπαράσταση κοινωνικής συμπεριφοράς. Ο μαθητής μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι, το οποίο πρέπει να είναι βασική εκπαιδευτική πρακτική στη σχολική τάξη, μοναδικό μέσο κατανόησης εννοιών αλλά και συμπεριφορών. Μέσα από τη δράση του σε μια φανταστική κατάσταση το παιδί μαθαίνει να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο την άμεση αντίληψη των αντικειμένων ή την κατάσταση που το επηρεάζει άμεσα, αλλά επίσης και το νόημα αυτής της κατάστασης. Το παιγνίδι είναι ένας βασικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν γνωστικά σχήματα για αντικείμενα, ανθρώπους, καταστάσεις, αναπτύσσουν ταυτόχρονα πολλές δεξιότητες- σωματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, νοητικές και γλωσσικές, αποκτούν ενδιαφέρον για κάθε «γνωστικό περιεχόμενο» και διάθεση να μάθουν, αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους και κατανοούν έννοιες που έχουν πρακτική σημασία για αυτούς. *Ως παράδειγμα οι μικροί μαθητές, παίζοντας κουτσό σε αριθμημένα, εκ των προτέρων τετραγωνάκια, κατανοούν με την κίνηση την ποσότητα που εκφράζει ένας αριθμός, απομνημονεύουν το λεκτικό αποτύπωμα του αριθμού και ταυτόχρονα υπακούουν σε κανόνες, με τους οποίους το παιγνίδι θα προχωρήσει και η ομάδα θα ανταμειφθεί. Επίσης, η παρουσίαση ενός διαλόγου απλού σε κουκλοθέατρο μπορεί να είναι η αφορμή για ουσιαστική επικοινωνία στην αγγλική γλώσσα, μέσα από την ταύτιση ενός ρόλου.*
- 1.8** Οι μαθητές αγαπούν τα ομαδικά παιχνίδια, προτιμούν όμως την παρέα παιδιών του ίδιου φύλου, γι' αυτό οφείλουμε να είμαστε προσεχτικοί στη δημιουργία των ομάδων

και σταδιακά να δημιουργούμε μεικτές ομάδες. Οι μικροί μαθητές ξεχωρίζουν το ψέμα μιας φανταστικής κατάστασης από την αλήθεια, αλλά αυτή η «ψεύτικη» κατάσταση μπορεί να τα βοηθήσει να εκφραστούν ελεύθερα από συμβάσεις και κυρίως να εκφράσουν φόβο, θυμό αλλά και σκέψεις. Ένα «άλλο» πρόσωπο, μέσα από παιγνίδια ρόλων, μπορεί πιο εύκολα να εκφράσει για τα μικρά παιδιά τα συναισθήματα και τους φόβους τους. Οι μαθητές μέσα στο παιγνίδι, ατομικό ή ομαδικό, διεκδικούν την ατομικότητά τους και θέλουν να ξεχωρίζουν. Πολύ αργά και σταθερά θα μάθουν να εντάσσουν την ατομικότητά τους σε ένα σύνολο ατόμων. Αν και η εμπειρία του νηπιαγωγείου έχει βοηθήσει στην αποδοχή της ομάδας ως αναγκαίας συνθήκης στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύ λίγα τα παιδιά της πρώτης δημοτικού που έχουν βρει έναν ουσιαστικό ρόλο μέσα στην ομάδα. Τα περισσότερα θέλουν να αναδεικνύονται αρχηγοί, χωρίς όμως να γνωρίζουν το περιεχόμενο αυτού του ρόλου και άλλα περιορίζουν τον εγωκεντρισμό τους μέσα στη σιωπή ενός που δεν βρίσκει ρόλο σε μία ομάδα οπότε αποχωρεί σε μία δική του – καλά περιχαρακωμένη- μοναχική θέση. Η συμμετοχή στην ομάδα αναβαθμίζεται μέσα από την ωρίμανση των μαθητών και την εμπειρία τους σε καταστάσεις που ενισχύουν την κοινωνικοποίησή τους, με βιωματικές τεχνικές και μέσα από την «εμπάθεια» για το ρόλο και τη θέση ενός «άλλου» (Χρυσαιφίδης 2003: 108). *Ως παράδειγμα «παιγνιώδους δραστηριότητας» που θα βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών είναι σε ομάδες να παρουσιάσουν ένα ζώο, παίρνοντας ο καθένας τη σειρά του για να του αποδώσει ένα χαρακτηριστικό (This is Joe, the Rabbit. He is clever... he has got a pink nose, he is angry, happy etc.) και ο εκπαιδευτικός να αναζητήσει ρωτώντας κάθε μαθητή γιατί είναι θυμωμένος, ευτυχισμένος κλπ. ώστε ο μαθητής να έχει την ευκαιρία να μιλήσει έμμεσα για όσα τον προβληματίζουν, μέσα από το ρόλο κάποιου άλλου.*

- 1.9** Από την ηλικία των έξι περίπου ετών, οι μαθητές προσπαθούν να αποκτήσουν αντίληψη του εαυτού τους και να ελέγξουν τον συναισθηματικό τους κόσμο. Η εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς είναι πολύ σημαντική, όπως και η αγάπη που παίρνουν από την οικογένεια. Η σχέση με τα αδέρφια είναι πολύ καθοριστική, όπως και η θέση τους στην ομάδα. Σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά είναι πρόθυμοι μαθητές και συχνά ανταποκρίνονται σε συμβουλές σχετικά με την ασφάλεια, τον υγιεινό τρόπο ζωής και την αποφυγή κινδύνων. Ο συναισθηματικός τους κόσμος όμως δεν είναι σταθερός- οι άμεσες εμπειρίες προκαλούν ακραία συναισθήματα και αντανακλαστικές αντιδράσεις- χωρίς δηλαδή λογική διεργασία. Η χαρά, η λύπη, ο θυμός και κυρίως ο φόβος είναι άμεσα συνδυσασμένα με την αποκλειστική φανταστική ερμηνεία της στιγμής. Αργούν να κάνουν εκλογικεύσεις των συναισθημάτων τους διότι δεν μπορούν να σκεφτούν και άλλες ερμηνείες των φαινομένων από αυτή της προσωπικής τους αντίληψης- “δεν με παίζουν γιατί δεν με αγαπούν, η δασκάλα φωνάζει γιατί είμαστε κακά παιδιά”. Είναι πολύ σημαντικό να είμαστε προσεχτικοί με τα συναισθήματα των μικρών μαθητών, με εκφράσεις που χρησιμοποιούμε, με χαρακτηρισμούς που δίνουμε. Ο έπαινος, η προσοχή σε κάθε μαθητή και η συζήτηση για κάθε τι που συμβαίνει στην τάξη, όπως και οι δραστηριότητες που δίνουν την δυνατότητα να εκφράσουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους, διαμορφώνουν θετικό κλίμα ικανό να στηρίξει τη συναισθηματική τους ωρίμανση. *Είναι πολύ σημαντικό για αυτή την ηλικία οι μαθητές να επαινούνται συνεχώς αλλά δίκαια. Ως παράδειγμα, μπορεί να πάρει ένα sticker για το υπέροχο χρώμα που χρησιμοποίησε αλλά θα του επισημανθεί ότι το σχήμα που σχεδίασε δεν «κλείνει», μπορεί να πάρει ένα «μπράβο» για την προσπάθειά του να βοηθήσει το συμμαθητή του, αλλά θα του επισημανθεί ότι καθυστέρησε στη δική του εργασία πάρα πολύ και δεν χρησιμοποίησε όσο έπρεπε τον χρόνο που διέθεσε για την ατομική εργασία του.*
- 1.10** Οι μικροί μαθητές βιώνουν στα έξι τους χρόνια έναν αναδυόμενο γλωσσικό γραμματισμό αλλά και πολλούς κοινωνικούς γραμματισμούς στη μητρική γλώσσα. Μέχρι την ηλικία των πέντε ετών κάθε παιδί έχει κατακτήσει το σύνθετο σύστημα της προφορικής μητρικής του γλώσσας με μια παγκοσμίως κοινή διαδικασία (Slobin 1992). Μέσα στο σύντομο αυτό χρονικό διάστημα, το παιδί μαθαίνει τις βασικές φωνολογικές,

μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές, και μάλιστα χωρίς εμπρόθετες ενέργειες και διαδικασίες και συνήθως χωρίς σχεδιασμένα ερεθίσματα από έξω, αλλά μόνο με την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία και επικοινωνία. Υπάρχει όμως έλλειψη συνειδητότητας και εκουσιότητας (Vygotsky 1988). Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού γίνεται με τρόπο φυσικό μέσα στο οικογενειακό και το κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα και κατορθώνει να επικοινωνεί με διαφορετικά πρόσωπα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις μέσα από διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων (Μητσικοπούλου 2001). Στην ηλικία αυτή πολλά παιδιά έχουν αναπτύξει μεταφωνολογικές ικανότητες αναγνώρισης φωνολογικών συστατικών μερών των γλωσσικών μονάδων και ηθελημένου χειρισμού αυτών (φωνολογική ενημερότητα) (Πόρποδας 2002). Σε αυτή την ηλικία, αρκετά παιδιά έχουν αναπτύξει στοιχειώδη μετασυντακτική ενημερότητα δηλαδή την ικανότητα συνειδητού συλλογισμού για τις συντακτικές πτυχές της γλώσσας και άσκησης σκόπιμου ελέγχου στην εφαρμογή γραμματικών κανόνων και αρχίζουν να τη διδάσκονται και στο σχολείο, στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας οι μαθητές σιγά-σιγά αρχίζουν να αποκτούν μεταλεξικές και μετασημασιολογικές ικανότητες για τη μητρική γλώσσα, δηλαδή να απομονώνουν τη λέξη και να την αναγνωρίζουν ως στοιχείο του νοητικού λεξικού και, αργότερα την ικανότητα αναγνώρισης του συστήματος της γλώσσας ως ενός συμβατικού και αυθαίρετου κώδικα χειρισμού των λέξεων. *Με αυτά τα δεδομένα, ο εκπαιδευτικός που θα συνεργαστεί με τους μικρούς μαθητές για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μπορεί να στηρίζεται στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών στην ελληνική γλώσσα, αλλά δεν πρέπει να «διδάξει» συστηματικά την αγγλική, σε μία περίοδο που ο μαθητής αρχίζει το σχολικό γραμματισμό σε σχέση με την ελληνική γλώσσα. Αναγνωρίζουμε ότι ο μικρός μαθητής έχει ένα πλούτο λεξιλογικό άρα και πλούτο εννοιών στην ελληνική και τον χρησιμοποιούμε για να «πατήσουμε» εκεί και να βοηθήσουμε στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Δεν είναι ωφέλιμο να μιλήσουμε στην αγγλική για να πούμε στους μαθητές ότι μία μπάλα είναι μία μπάλα ή ένα αυτοκινητάκι είναι αυτοκινητάκι. Θα ξεκινήσουμε λέγοντας ότι αυτή η μπάλα είναι μαγική και μπορεί και μιλάει για παράδειγμα αγγλικά όταν θέλει να πει ένα μυστικό στα μικρά παιδιά...*

- 1.11** Οι μικροί μαθητές διακρίνονται για την πρωτότυπη σκέψη τους διότι δεν γνωρίζουν τους επιστημονικούς περιορισμούς της «γνώσης» και έτσι εύκολα σχηματίζουν συνειρμούς και συνθέσεις πρωτότυπες και συνδυάζουν ασυμβίβαστα στοιχεία. Επίσης δεν έχουν συναισθηματικούς περιορισμούς που να τα οδηγούν σε μία μόνο ερμηνεία της πραγματικότητας και δεν ενοχλούνται από ασυνέπειες, αποκλίσεις από τις συμβάσεις ή την έλλειψη αληθοφάνειας (Κωσταρίδου 1997: 175). *Οι εκπαιδευτικοί που θα συνεργαστούν μαζί τους για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μπορούν να στηριχτούν σε αυτή τη δημιουργική σκέψη των μαθητών για να στήνουν φανταστικές ιστορίες με ήρωες απίθανους και αντισυμβατικούς- λαχανικά που χορεύουν, ζωάκια που μαγειρεύουν, φυτά που μιλούν κλπ. όπως και παιχνίδια δράσης με ήρωες μια πέτρα ή ένα φύλλο χαρτί που ζωντανεύουν. Οι ιστορίες και τα φανταστικά παιχνίδια είναι μοναδικά για τη χρήση της ξένης γλώσσας και γιατί, όπως ήδη τονίσαμε το μικρό παιδί μαθαίνει με το φανταστικό παιχνίδι, αλλά και γιατί εξασφαλίζουμε το μέγιστο της προσοχής των μικρών μαθητών που είναι πολύ εύθραυστη και μικρής διάρκειας.*

2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας σε παιδιά μικρής ηλικίας

Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών μικρής ηλικίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού που θα τους ευαισθητοποιήσει σε μια ξένη γλώσσα είναι ο ρόλος βοηθού – δηλ. εκείνου που θα προσπαθήσει να βοηθήσει τα παιδιά να βιώσουν μέσα στο περιβάλλον της τάξης ένα αναδυόμενο γραμματισμό όπου ο προφορικός λόγος είναι κεντρικός και ο γραπτός λόγος μπορεί να υπάρχει ως εκπαιδευτικό ερέθισμα, στα πλαίσια της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας.

Η σχολική τάξη πρέπει να προσφέρει πολλά ερεθίσματα της ξένης γλώσσας με τη μορφή των πολυτροπικών κειμένων- εικόνες, ταινίες, βιβλία, περιοδικά, τραγούδια, επιγραφές, ταμπέλες, προσομοιώσεις καθημερινής ζωής στα πλαίσια της βασικής λειτουργίας του σχολείου να διευρύνει το λειτουργικό δυναμικό της γλώσσας των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να διακρίνουν τις ποικίλες, λειτουργικά διαφοροποιημένες μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία.

Το πλούσιο σε εκπαιδευτικό υλικό περιβάλλον έχει μεγάλη σημασία τόσο για τη μητρική γλώσσα, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο με «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα, όσο και εκείνα που κατέχουν και χειρίζονται έναν «επεξεργασμένο» γλωσσικό κώδικα (Bernstein), αλλά και για την ξένη γλώσσα και την έκθεσή τους στην κοινωνική της διάσταση.

Η λέξη και η φράση πρέπει να είναι οι μονάδες γλωσσικής επεξεργασίας και όχι τα μεμονωμένα γράμματα. *Οι μικροί μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν συστηματικά το φωνολογικό σύστημα της μητρικής τους γλώσσας, να το κατακτήσουν και μετά να μάθουν συστηματικά το φωνολογικό σύστημα μιας άλλης γλώσσας. Εξάλλου η ολιστική προσέγγιση με την οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα μέσα σε ένα περιβάλλον που είναι πλούσιο σε εμπειρίες γραμματισμού, είναι ίσως η καταλληλότερη για την αγγλική γλώσσα και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου- πολύ αργότερα, στο τέλος ίσως της Β' δημοτικού- όπου οι μαθητές, μπορούν να ανακαλύψουν την αλφαβητική αρχή μέσα από την ανάγνωση κειμένων, χωρίς να χρησιμοποιούνται ιδιαίτερες τεχνικές σε δραστηριότητες που τα απομακρύνουν από την ουσία του γραπτού λόγου, δηλ. την επικοινωνία, το νόημα. Η ηλικία των μικρών μαθητών του «εδώ και τώρα» έχει ανάγκη από παραδείγματα λόγου που θα χρησιμοποιήσουν σε δραστηριότητες- παιχνίδια όπου το αισθητηριακό ερέθισμα θα προσελκύσει το άμεσο ενδιαφέρον τους και την προσοχή τους, που όπως όλοι ξέρουμε, είναι μικρής διάρκειας των 5- 6 λεπτών, το πολύ.*

3. Η χρήση της ελληνικής στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Η χρήση της ελληνικής γλώσσας ιδιαίτερα στην Α' τάξη από τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας βοηθάει τους μικρούς μαθητές να επικοινωνούν ουσιαστικά με τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας και τις έννοιες που διαπραγματεύονται στην τάξη, τους δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και αποκλείει τη μη συμμετοχή εκείνων των μαθητών που δεν μπορούν άμεσα να αντιληφθούν την αγγλική γλώσσα, ως κώδικα επικοινωνίας. Η χρήση βέβαια της ελληνικής καλό θα ήταν να γίνεται συνειδητά για συγκεκριμένους σκοπούς και οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να ακούνε την ξένη γλώσσα όλο και περισσότερο στην τάξη και η τάξη να γίνεται ένα κοινωνικό περιβάλλον φυσικής χρήσης της ξένης γλώσσας. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να βοηθήσει *μία μασκότ της τάξης*, η οποία, κατά δήλωση του εκπαιδευτικού, *επικοινωνεί μόνο στην αγγλική γλώσσα*- ένα λούτρινο ζώακι ή μία κούκλα από κουκλοθέατρο- με την οποία οι μαθητές θα μπορούν να χρησιμοποιούν μόνο την αγγλική γλώσσα. Η φαντασία των μικρών μαθητών, η εξοικείωσή τους με φανταστικά παιχνίδια θα βοηθήσει πολύ στην αναδυόμενη διάθεση και την επιθυμία τους να επικοινωνήσουν μαζί της. Ταυτόχρονα στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν μαζί της, στο πλαίσιο μιας φανταστικής κατάστασης, θα βιώνουν αυθόρμητα την απενοχοποίηση των γλωσσικών λαθών κατά τη χρήση της ξένης γλώσσας και ταυτόχρονα θα έχουν τον χρόνο να διορθώνουν εσωτερικά γλωσσικά και εννοιολογικά λάθη, όπως έμαθαν να κάνουν με το φανταστικό παιχνίδι και στην ελληνική γλώσσα. *Η φανταστική επικοινωνία με ένα ζώο ή μία κούκλα θα βοηθήσει στη διαμόρφωση εκείνων των περιστάσεων επικοινωνίας που προσομοιάζουν με καθημερινές πραγματικές κοινωνικές περιστάσεις χρήσης της ξένης γλώσσας, στα πλαίσια της βιωματικής επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Στην κούκλα αυτή θα χρειαστεί να μιλήσουν για να γνωριστούν, να της ζητήσουν πληροφορίες, να της πουν τα νέα τους, ακόμη και να της αποκαλύψουν ένα μυστικό. Μία μασκότ της τάξης είναι ο καλύτερος συνομιλητής στην αγγλική γλώσσα αλλά και ο πιο αληθοφανής λόγος για την ανάγκη χρήσης της ξένης γλώσσας.*

4. Το μάθημα της ξένης γλώσσας ως ευκαιρία για την ανάπτυξη του παιδιού

Το μάθημα της ξένης γλώσσας πρέπει να αποτελεί ευκαιρία για νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Δηλαδή, σταδιακά οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί, μέσω της χρήσης της ξένης γλώσσας να κάνουν λογικούς σχηματισμούς, να λύνουν «προβλήματα» μέσα από την περιέργεια, να αναζητούν τη γενίκευση, να αιτιολογούν το κάθε τι και, τέλος, να αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες μέσα από τη μεταγνωστική δεξιότητα με την οποία σχεδιάζουν, καθοδηγούν και διορθώνουν λάθη, γλωσσικά και εννοιολογικά, όπως κάνουν και με τη μητρική τους γλώσσα. Η χρήση της ξένης γλώσσας πρέπει να υποστηρίζει τη φυσική τους ικανότητα για μάθηση και η ξένη γλώσσα να λειτουργεί ως καταλύτης και διαμεσολαβητής της γνωστικής εμπειρίας και της διαχείρισης της συνθετότητας της γνώσης στην κοινωνία. Πολλές μελέτες έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα της γλώσσας στη νοητική ανάπτυξη των μαθητών (Donaldson, 2001,14)- «όταν τα παιδιά δίνουν σημασία στις προτάσεις και τις κατανοούν βρίσκονται βαθιά επηρεασμένα από το περιστασιακό και το γλωσσικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενσωματωμένα τα γλωσσικά δεδομένα και στις πληροφορίες που προσφέρει το εξωγλωσσικό πλαίσιο...». *Κάθε δραστηριότητα με αφορμή την αγγλική γλώσσα πρέπει να προωθεί τη σκέψη των μικρών μαθητών. Ως παράδειγμα, σε μία κατασκευή ενός ρομπότ με χαρτόνια και χρώματα οι μικροί μαθητές πρέπει να μάθουν και κάτι περισσότερο από αυτό που ξέρουν για τα ρομπότ παιχνίδια τους- να μιλήσουν για τις εφαρμογές της ρομποτικής στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, για την τεχνητή νοημοσύνη και βέβαια όλα αυτά μέσα από το πρίσμα των δυνατοτήτων κατανόησης των μικρών μαθητών. Μία εικόνα, ένα παράδειγμα, μία παντομίμα θα βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση.*

5. Προτάσεις για παιδαγωγικές πρακτικές στην ξενόγλωσση τάξη με μικρά παιδιά

Προσδιορίζοντας κάποια βασικά χαρακτηριστικά των μικρών μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού μπορούμε να υποστηρίξουμε εκείνες τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε αυτές τις ηλικίες με τις οποίες οι μικροί μαθητές μπορούν να γνωρίσουν την αγγλική γλώσσα, να εργαστούν στην τάξη αποτελεσματικά, ατομικά και ομαδικά και να αποκτήσουν το ενδιαφέρον για την ξένη γλώσσα. Οι εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές μπορούμε να πούμε ότι διαμορφώνουν ένα ευχάριστο και παιγνιώδες κλίμα στην τάξη, στηρίζονται στο παιχνίδι και τον πειραματισμό και σέβονται τις ιδιαιτερότητες γενικά των ηλικιακών δεδομένων και ξεχωριστά των μικρών μαθητών ως άτομα. Πιο συγκεκριμένα:

- **Οι διασκεδαστικές δραστηριότητες** βοηθούν σε μία λειτουργική οργάνωση της τάξης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να υπακούουν σε κανόνες, αποκτούν κίνητρα για επιτυχία, έρχονται σε επαφή με την αισθητική της γλώσσας μέσα από αστείους γλωσσικούς ήχους ή φράσεις, επεκτείνουν τις γλωσσικές εμπειρίες, εκπαιδεύονται σε κοινωνικές δεξιότητες και αντιδρούν θετικά στη μάθηση. Η τάξη κατά τη διάρκεια μιας διασκεδαστικής δραστηριότητας μετατρέπεται σε ένα ζωντανό και χαρούμενο περιβάλλον μάθησης όπου ο μαθητής θα λειτουργεί δημιουργικά και όπου εκπαιδευτικός και μαθητές θα διασκεδάζουν και θα χαίρονται, θα έρχονται σε επαφή με νέες γνώσεις και δεν θα φοβούνται να ρισκάρουν στη χρήση της ξένης γλώσσας. Μία τέτοια τάξη γρήγορα θα αποκτήσει και πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό αφού στους τοίχους θα μπορούν να εκτίθενται πολύχρωμες αφίσες με δουλειές των μαθητών, θα υπάρχουν στο χώρο κατασκευές που θα προκύπτουν από δραστηριότητες των μαθητών, θα υπάρχει μια γωνιά με βιβλία στην αγγλική γλώσσα με πολύχρωμες εικόνες και ωραίες ιστορίες, περιοδικά παιδικά, αλλά και ποικίλης ύλης, για να χρησιμοποιούνται στη χαρτοκοπτική κ.τ.λ.
- **Ο πειραματισμός με πολλά υλικά** βοηθάει τους μικρούς μαθητές στην ανάπτυξη λογικομαθηματικών, κοινωνικών και άλλων γνωστικών εννοιών. Ταυτόχρονα τους μαθαίνει πώς να αντιμετωπίζουν λογικά προβλήματα και να προτείνουν λύσεις. Εκπαιδεύονται στην παρατήρηση, στη σύγκριση, αντιλαμβάνονται μεγέθη, σχήματα, ποσότητες και ποιότητες. Τα πολλά οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα –εικόνες,

ταινίες, βιβλία, περιοδικά, τραγούδια, μουσική, οι κινήσεις και οι χειρονομίες, η σωματική επαφή και κάθε είδους σωματική έκφραση διαμορφώνει εκείνες τις παιδαγωγικές συνθήκες μέσα στις οποίες οι μικροί μαθητές κατανοούν και παράγουν αισθητηριακά νοητικές απεικονίσεις, συναισθήματα και βέβαια γλώσσα.

- **Στους μικρούς μαθητές αρέσει πολύ να μιλούν.** Να μιλούν για να πουν τα νέα τους, για κάτι που δεν τους αρέσει ή τους αρέσει για κάτι που θυμήθηκαν συνειρμικά μέσα από μία άλλη περίπτωση, να μιλούν για να μιλούν. Οφείλουμε να τους δίνουμε όσο χρόνο χρειάζονται για να μιλούν. Επίσης τους αρέσει να ακούν την εκφορά μιας νέας γλώσσας και αφομοιώνουν τα στοιχεία του γλωσσικού κώδικα, μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Ακούν και μιλούν τη γλώσσα και κατανοούν τον κώδικα επικοινωνίας. Μιμούνται επιτονισμούς, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία και αφομοιώνουν την κοινωνική χρήση της γλώσσας. Μιλούν τη γλώσσα, μιμούνται γλωσσικές συμπεριφορές και μαθαίνουν- συχνά ακούμε τους μικρούς μαθητές να επαναλαμβάνουν φράσεις ή λέξεις στην αγγλική γλώσσα που ακούν σε μία παιδική ταινία στην τηλεόραση ή στις ανακοινώσεις του μετρό ή στο αεροδρόμιο. Όσο πιο πλούσιο γλωσσικά είναι το περιβάλλον της τάξης τόσο οι μαθητές επωφελούνται και βελτιώνονται. Έχουν εξάλλου αποκτήσει μηχανισμούς αυτοδιόρθωσης μέσα από τις εμπειρίες ανάπτυξης του κώδικα της μητρικής γλώσσας. Είναι βέβαια σημαντικό οι ενήλικες να μιλούν αργά, κατανοητά και να απευθύνονται άμεσα σε κάθε μαθητή. Η οπτική επαφή βοηθάει να διατηρούμε την προσοχή αλλά και να απευθυνόμαστε με το όνομά του στον καθένα ξεχωριστά, ως μοναδικό και σημαντικό μέλος μιας ομάδας που συνδέεται με βαθιά συναισθηματική σχέση.
- **Η επανάληψη είναι μία βασική στρατηγική εκμάθησης,** μελέτης και βελτίωσης τόσο κατά την κατανόηση όσο και κατά την παραγωγή προφορικού λόγου. Κάθε φορά που ξεκινάμε μία νέα ενότητα γνωστική με αφορμή την ξένη γλώσσα πρέπει να δίνουμε την ευκαιρία στους μαθητές να επαναλαμβάνουν την πρότερη γνώση ή γλωσσική εκφορά. Με κάθε νέα δεν πρέπει να ξεχνάμε να επαναλαμβάνουμε και την πρότερη γνώση. Η επανάληψη για τους μικρούς μαθητές είναι ένας βασικός τρόπος αφομοίωσης γνωστικών εννοιών και γλωσσικών εκφορών.
- **Το παιχνίδι και το παραμύθι,** μέρος της καθημερινής δραστηριότητας των μαθητών, αποτελούν βασικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Το παιχνίδι εξασφαλίζει τη χρήση όλων των αισθήσεων των μαθητών με τις οποίες μαθαίνουν και κατανοούν και το παραμύθι αποτελεί ένα πλαίσιο όπου κωδικοποιούνται οι κοινωνικές συμπεριφορές και οικοδομείται θετικά ο συναισθηματικός τους, αξιακός και ηθικός κόσμος. Σχετικά με τις ιστορίες, νεότερες μελέτες έχουν δείξει ότι όσες πιο πολλές ευκαιρίες έχουν οι μαθητές να ακούσουν την ίδια ιστορία τόσο επεξεργάζονται περισσότερο τις πληροφορίες και τα μηνύματα του προφορικού λόγου (Lewis 1994, Sullivan & Winner 1991) και όσο πιο μικρός είναι ο αριθμός των προτάσεων της ιστορίας, όσο πιο πολλές λεκτικές νύξεις χρησιμοποιούνται και όσο πιο πολλές φορές αναδιατυπώνονται οι ερωτήσεις σε σχέση με την αφήγηση, τόσο καλύτερη είναι η κατανόηση της αλληλουχίας των γεγονότων και των μηνυμάτων του λόγου.
- **Ο έπαινος και η επιβράβευση** είναι αναγκαία συνθήκη για να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και διάθεση για μάθηση αλλά με ένα τρόπο που να επιβραβεύονται στρατηγικές μαθησιακές και όχι αποτελέσματα εργασίας, τα οποία, έτσι κι αλλιώς διακρίνονται από τη διστακτικότητα στον έλεγχο κινήσεων ή σκέψεων.
- **Κάθε δραστηριότητα είναι καλό να αποτελεί μία περίπτωση επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα,** να έχει στόχο μαθησιακό πέρα του γλωσσικού και να διαμορφώνει συνθήκες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μικροί μαθητές πρέπει σε κάθε δραστηριότητα να μαθαίνουν κάτι, με αφορμή την ξένη γλώσσα (Roth 1979: 265). Ως παράδειγμα, η κατασκευή μίας μάσκας, πέρα από αφορμή για την εκμάθηση των μερών του προσώπου στην αγγλική γλώσσα, μπορεί να είναι η αφορμή για έναν

πολυπολιτισμικό περίπατο στην κουλτούρα άλλων λαών. Ιδιαίτερα η ξένη γλώσσα, από τη φύση της ως ξένη και από την ουσία της ως γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας, μπορεί να είναι η αφορμή για διαπολιτισμική αγωγή και για τη διάχυση της διαθεματικότητας ως συστατικό της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Μέσα από τη γλώσσα η γνωριμία με τους πολιτισμούς άλλων λαών, κοντινών και μακρινών, θα γίνει εκείνο το τμήμα μιας αλυσιδωτής αντίδρασης θετικών αισθημάτων, αξιών και στάσεων απέναντι στο διαφορετικό, το «ξένο», το «άγνωστο».

- **Η κίνηση και το τραγούδι** αποτελούν ουσιαστικούς τρόπους εκμάθησης της ξένης γλώσσας και γιατί βοηθούν στην απομνημόνευση γλωσσικών εκφορών και του λεξιλογίου αλλά και γιατί είναι βασικές στρατηγικές μάθησης, σε επίπεδο κατανόησης αλλά και παραγωγής της ξένης γλώσσας. Εξάλλου ο ρυθμός και η κίνηση είναι βασικά στοιχεία στην καθημερινότητα των μικρών μαθητών.
- **Η αναγνώριση της ατομικότητας του κάθε μαθητή** είναι μία απαραίτητη σύμβαση καλού παιδαγωγικού κλίματος, όπου ο κάθε μαθητής θα ανθίσει. Η ιδιαιτερότητα είναι ο θετικός παράγοντας κοινωνικής συνοχής και όχι η ομοιομορφία, στην οποία στηριζόταν μέχρι σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Κάθε επαφή μας με τους μικρούς μαθητές πρέπει να την αντιμετωπίζουμε ως αφορμή για αλληλεπιδράσεις, ως μία διαδικασία αλλαγής και εξέλιξης όλων των εμπλεκομένων όχι προς βεβαιότητες αλλά προς πιθανότητες με αυξημένη ποικιλότητα και πολυπλοκότητα, με στόχο μια σφαιρική και συνθετική γνώση (Βασιλοπούλου 2001: 59). Αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν μαθαίνει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη, αν δεν αποδέχεται τον κάθε μαθητή ως μονάδα, τότε η επαφή των μαθητών με την ξένη γλώσσα θα είναι διδασκαλία μιας στείρας πληροφορίας, χωρίς σκοπό και με αδιάφορο περιεχόμενο.
- **Η ένταξη στην ομάδα θέλει χρόνο και υπομονή.** Η ομαδική εργασία εντάσσεται στα πλαίσια μιας διαδικασίας κοινωνικοποίησης, που σε αυτή την ηλικία έχει να αντισταθμίσει τον εγωκεντρισμό του κάθε μαθητή. Οι μικροί μαθητές πρέπει να μάθουν να εργάζονται αυτοδύναμα για να επικοινωνούν και με τις ανάγκες της ομάδας. Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για να αμβλύνεται με τον καιρό η ένταση. Να εκπαιδευτούν σε ρόλους μέσα στην ομάδα για να μάθουν να υποτάσσουν την ατομικότητα στις επιταγές της ομάδας. Πρέπει να εκπαιδευτούν σε κανόνες για να μπορούν να τους σέβονται. Η εργασία στην ομάδα θέλει πολύ χρόνο για να επιτύχει ως κοινωνική δραστηριότητα με ενδιαφέρον και ξεκάθαρο μαθησιακό στόχο.
- Η εκμάθηση της γλώσσας μπορεί να συντελείται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου προωθείται **η ανάπτυξη της σκέψης και η δημιουργικότητα των μικρών μαθητών.** Στην ελληνική πραγματικότητα, η αγγλική χρησιμοποιείται ως ξένη γλώσσα οπότε οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ασκήσουν τη ξένη γλώσσα κυρίως, αν όχι μόνο, στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό κατά συνέπεια κάνει επιτακτική την ανάγκη να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας το κατάλληλο περιβάλλον (context) όπου οι μικροί μαθητές θα ασκηθούν στη χρήση της, θα πειραματιστούν με αυτήν σε γνώριμες από την εμπειρία τους καταστάσεις, θα αυτενεργήσουν και θα αναζητήσουν το νόημα, μιας και αυτό είναι το ζητούμενο σε αυτό το πρώιμο στάδιο εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση τα μικρά παιδιά, όπως συμβαίνει και με τη μητρική γλώσσα, αναζητούν πρωτίστως το τί συμβαίνει σε κάθε περίπτωση, π.χ. μια ιστορία, μια ταινία στο βίντεο, ένα διάλογο, κ.τ.λ., και αυτό μετά τα βοηθάει να αποδώσουν νόημα στις λέξεις-φράσεις που χρησιμοποιούνται. Είναι έτσι πολύ σημαντικό να διαμορφώνουμε τέτοιες περιπτώσεις όπου οι μικροί μαθητές θα βρίσκουν νόημα στην επικοινωνία και ταυτόχρονα θα μπορούν να αυτενεργούν και να διαμορφώνουν δικά τους νοήματα. Η δυνατότητα αυτενέργειας που παρέχεται στους μικρούς μαθητές, δηλαδή η δυνατότητα να φτιάχνουν πράγματα, να τραγουδούν τραγούδια και να κινούνται σε συνάρτηση με το ρυθμό, να παίζουν παιχνίδια και να δραματοποιούν, να παίρνουν ρόλους τους βοηθάει να μαθαίνουν αυτενεργώντας (learning by doing). Τους

μαθαίνει επίσης να συμμετέχουν και να λειτουργούν στην ομάδα δημιουργικά. Κάθε δραστηριότητα οφείλει να διευρύνει τη σκέψη των μαθητών και να τους κινεί την περιέργεια για μία καινούρια γνώση. Ως παράδειγμα μπορούμε να φανταστούμε μία τάξη να κατασκευάζει ένα ρομπότ, με γλωσσικό στόχο το I can ...jump etc. αλλά με μαθησιακό στόχο να ασκηθεί η σκέψη τους δημιουργικά με την αναζήτηση της σχέσης της κίνησης του ρομπότ και των υλικών κατασκευής του- αν αντί για χαρτί έβαζαν σίδηρο ή ξύλο ποια θα ήταν η επίδραση του υλικού στην κίνηση του ρομπότ- ή την αναζήτηση της σχέσης του μεγέθους και των διαστάσεων (Halpern 1984).

- **Η αγάπη για τους μικρούς μαθητές** πρέπει να εκφράζεται κάθε μέρα, κάθε στιγμή, με κάθε αφορμή. Αγάπη που εκφράζεται με λόγια, με κινήσεις, με συχνή σωματική επαφή. Για τους μικρούς μαθητές ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να είναι πρώτα μία ανοιχτή αγκαλιά και μετά συνεργάτης. Γιατί τα παιδιά αγαπούν το κάθε τι έγραφε ο John Holt (1923- 1985),στο βιβλίο του «how children learn» «...τα κλαριά, τα φύλλα, τα μικρά πράγματα στο χώμα... τα παιδιά αγαπούν όλο τον κόσμο! Και γι' αυτό είναι τόσο καλά στο να μαθαίνουν. Μαθαίνουν από αγάπη και όχι με τρικ και τεχνικές, αληθινή αγάπη που πηγάζει απευθείας από την καρδιά τους. Μπορούμε και εμείς να αφήσουμε τα παιδιά να μαθαίνουν και να μεγαλώνουν μέσα από αυτήν την αγάπη!
- **Το ασφαλές περιβάλλον της τάξης** είναι απαραίτητο για να μπορούν οι μαθητές να ρισκάρουν στα παιχνίδια και στις δραστηριότητες, να παίζουν και να κινούνται, να δοκιμάζουν και να δέχονται επανατροφοδότηση (feedback) ώστε να επιβεβαιώνουν ή να τροποποιούν τις προσδοκίες-υποθέσεις τους και έτσι να κατακτούν τη ξένη γλώσσα όπως κάνουν και με τη μητρική. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο ασφαλές και πλούσιο περιβάλλον θα μπορούσε να παρομοιαστεί με αυτόν του γονέα στη διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας. Είναι εκείνος που θα λειτουργήσει και ως γλωσσικό παράδειγμα αλλά και ως τροφοδότης της σκέψης και ως καθρέφτης των αντιφάσεων και των αντιθέσεων της πραγματικότητας, μέσα όμως σε μια ζεστή αγκαλιά που τους χωράει όλους ανεξαιρέτως των σωματικών, πνευματικών και συναισθηματικών αδυναμιών.

Βιβλιογραφικές Πηγές

- Αντωνιάδης, Α.. 1994. *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press,
- Βασιλοπούλου, Μ. 2001. *Ο Χάρτης Εννοιών ως Εργαλείο Μάθησης. Εφαρμογή στη Διδακτική της Βιολογίας και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Brown, A.L., and Cocking, R.R. (Eds.) 1999. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press.
- Bransford, J. D. 1979. *Human Cognition: Learning, understanding and remembering*. Belmont, Cal.: Wadsworth Publishing Co.
- Bruer, J. T. 1993. *Schools for thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press
- Donaldson, M. 2001. *Η σκέψη των παιδιών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Gardner, H. 1993. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1993. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1991. *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Halpern, D. F. (Ed.) 1992. *Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Halpern, D. F. 1984. Age differences in response time to verbal and symbolic traffic signs. *Experimental Aging Research*, 10, 201-204.
- Hayes-Roth, B. and F. Hayes-Roth. 1979. A cognitive model of planning. *Cognitive Science* 3: 265-310.
- Heath, S.B. 1983. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Holt, J. 1983. *How children learn*, New Jersey: Pitman Publishing
- Kohlberg, L. 1958. The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16. Ph. D. Dissertation, University of Chicago.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη Αναστασία 1997. *Ψυχολογία της σκέψης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Lewis, C. & Mitchell, P. 1994. *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development*. Hove: Erlbaum
- Lipman, M. 2006. *Η σκέψη στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη Αικ. 1999. *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Μητσοκοπούλου, Β. 2001. Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.
- Perkins, D. 1992. *Smart Schools. Better thinking and learning for every child*. The Free Press.
- Piaget, J. 1978. *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. 1936. *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Πόρποδας, Κ.. 2002. *Η Ανάγνωση*. Πάτρα
- Rogers, C.R. 1969. *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeships in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Satterly D. 1987. Piaget and Education in R L Gregory (Ed.) *The Oxford Companion to the Mind*. Oxford: Oxford University Press
- Slobin, D. (Ed.). 1992. *The cross-linguistic study of language acquisition 3*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D. 1992. Παιδιά και γλώσσα-τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο σε όλο τον κόσμο, *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τόμος Α': (επιμέλεια Βοσνιάδου Στ.) Αθήνα : Gutenberg
- Σολομών, Ι. 1991. *Basil Bernstein. Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. 2η Έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Sullivan, K., & Winner, E. 1991. When 3-year-olds understand ignorance, false belief and representational change. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 159 – 171
- Vygotsky L.S., 1997. *Νους στην κοινωνία*, (μτφ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ.) Αθήνα: Gutenberg
- Vygotsky L. 1988. *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα: εκδόσεις Γνώση.
- Vygotsky, L. 1933. *Play and its role in the Mental Development of the Child*. In the site: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Χαραλαμπίδης, Α. 2000. *Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής*, www.abnet.agrino.org πηγή: Κ.Ε.Γ.
- Χατζησαββίδης Σ. 2002. *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Βάνιας.
- Χρυσάφιδης Κ. 1994. *Βιομαθητική-επικοινωνιακή Διδασκαλία- η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wood, D. 1998. *How Children Think and Learn* (2nd edition) Oxford: Blackwell Publishing.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

των Αλεξίας Γιαννακοπούλου και Αικατερίνης Ζουγανέλη, Μελών της Ομάδας Έργου

Η επίδραση της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας έχει μελετηθεί σε ευρεία κλίμακα στο χώρο της γλωσσολογίας και τα σχετικά συμπεράσματα ανατροφοδοτούν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ιδιαίτερα με αναφορά στη διδασκαλία μικρών μαθητών. Το αντίστροφο, δηλαδή η επίδραση της ξένης γλώσσας στη μητρική, δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Οι περιορισμένες έρευνες, που καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία, εξετάζουν το θέμα από μια γνωσιο-πραγματιστική (cognitive-pragmatic) οπτική γωνία και δηλώνουν ότι προκύπτουν σημαντικά οφέλη για την εκμάθηση και τη χρήση της μητρικής γλώσσας από την εκμάθηση ξένης γλώσσας. Υποστηρίζουν ότι το πολύγλωσσο άτομο αναπτύσσει υψηλότερο επίπεδο κατανόησης της μητρικής του γλώσσας από το μονόγλωσσο άτομο, ενώ παράλληλα εξελίσσει τις γλωσσικές του δεξιότητες και βελτιώνεται συνολικά ως προσωπικότητα (Kecskes & Papp, 2000).

Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε μερικά από τα ερωτήματα που διατυπώνονται στη χώρα μας σχετικά με την εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου:

1) Μήπως τα παιδιά ‘μπερδέψουν’ τα ελληνικά με τα αγγλικά;

Ο προβληματισμός για το αν η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας σε πολύ μικρή ηλικία επηρεάζει την ομαλή ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας δεν είναι κάτι καινούριο. Έχει απασχολήσει γονείς και εκπαιδευτικούς σε άλλες χώρες ήδη από τα μέσα του 20ου αιώνα. Τότε επικρατούσε η αντίληψη ότι η δεύτερη γλώσσα προκαλεί σύγχυση στα παιδιά και επηρεάζει τη γλωσσική και νοητική τους ανάπτυξη και την επιτυχία τους στα μαθήματα. Αυτή η αντίληψη ωστόσο άλλαξε ριζικά όταν σημαντικές έρευνες έδειξαν πως οι δίγλωσσοι μαθητές υπερτερούν έναντι των μονόγλωσσων σε μια σειρά από τεστ και εκδηλώσεις της σχολικής ζωής (Peal and Lambert, 1962).

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών δείχνει ότι, στα δίγλωσσα περιβάλλοντα, μπορεί να παρουσιάζονται προβλήματα στην νηπιακή ηλικία, πριν αρχίσει να μιλάει το παιδί, αλλά τα προβλήματα εξαφανίζονται μετά την ηλικία των 36 μηνών και τα παιδιά μπορούν να επικοινωνούν σε δύο γλωσσικούς κώδικες με την ίδια ευκολία (Baker, 2000). Οι πιο πρόσφατες έρευνες καταλήγουν ότι υπάρχει θετική επίδραση της ξένης γλώσσας στη μητρική καθώς αυτή όχι μόνο δεν εμποδίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των μικρών μαθητών, αλλά αντίθετα την ενισχύει (Kecskes& Papp, 2000).

Το περιβάλλον εκμάθησης της ξένης γλώσσας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει τα χαρακτηριστικά ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος, ωστόσο τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου έχουν εμπειρία της Αγγλικής γλώσσας μέσω των ακουσμάτων που έχουν από την τηλεόραση ή από τα τραγούδια. Επίσης έχουν αναπτύξει νοητικά σχήματα του γραπτού λόγου της Αγγλικής, μέσω των ποικίλων λογότυπων που υπάρχουν άφθονα στο άμεσο περιβάλλον, και έχουν «μάθει» εμπειρικά να τα αναγνωρίζουν και να τα χρησιμοποιούν για την καθημερινή τους επικοινωνία.

Είναι αυτονόητο ότι τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού έχουν ήδη αναπτύξει βασικές δομές της μητρικής τους γλώσσας και επικοινωνούν με ευχέρεια, ανάλογα με το βαθμό εξάσκησης που τους έχει επιτρέψει το κοινωνικό τους περιβάλλον. Επομένως, έχουν ήδη ενεργοποιήσει το μηχανισμό γλωσσικής ανάπτυξης (Chomsky, 1965) και έχουν αναπτύξει δεξιότητες έκφρασης αναγκών και επικοινωνίας. Στις δεξιότητες αυτές θα στηρίξουν το οικοδόμημα εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Γενικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι η εκμάθηση της αγγλικής, παράλληλα με την έναρξη της διδασκαλίας της μητρικής για την ανάπτυξη σχολικού γραμματισμού, αξιοποιεί την έμφυτη διεργασία γλωσσικής ανάπτυξης και ενθαρρύνει τη σύγκριση ανάμεσα στη μητρική και την ξένη γλώσσα και τη μεταφορά των δεξιοτήτων επικοινωνίας από τον ένα γλωσσικό κώδικα στον άλλο. Η σύγκριση και η μεταφορά είναι νοητικές διεργασίες ανώτερου επιπέδου

για τις οποίες είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης. Συγκρίνοντας λέξεις, ήχους και προφορά τα παιδιά κατανοούν τη μητρική τους γλώσσα καλύτερα και αντιλαμβάνονται τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες. Χρησιμοποιώντας έννοιες και σχήματα που μαθαίνουν στην άλλη γλώσσα, ενισχύουν αυτά που μαθαίνουν στη δική τους (Fisher, 1995).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι το πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού επικεντρώνεται στην κατανόηση του προφορικού λόγου και στην προφορική έκφραση και ότι οι τεχνικές εκμάθησης που χρησιμοποιούνται είναι ελκυστικές και διασκεδαστικές. Ο σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον όπου η μάθηση δεν είναι συνειδητή και ο γραμματισμός των παιδιών προκύπτει αβίαστα και αναδύεται μέσα από την επαφή τους με τη γλώσσα, στο βαθμό που το κάθε παιδί μπορεί και με το ρυθμό που μπορεί. Ειδικότερα, τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού που δεν έχουν αναπτύξει την ελληνική γλώσσα στον ίδιο βαθμό με τους συνομηλίκους τους θα κερδίσουν ωφέλιμο χρόνο βιώνοντας την εκμάθηση της αγγλικής μέσα από το παιχνίδι, πριν εισέλθουν σε δομημένη μάθηση στην Γ΄ Δημοτικού.

2) «Όσο πιο νωρίς, τόσο καλύτερα»;

Η ευρεία αντίληψη είναι ότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα και απορροφούν τη γνώση σαν σφουγγάρι. Σήμερα ο επιστημονικός κόσμος επιβεβαιώνει αυτή την αντίληψη με στοιχεία που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά α) διαθέτουν από τη φύση τους μηχανισμούς που τα βοηθούν να μαθαίνουν γλώσσες, β) αγαπούν να μαθαίνουν γλώσσες, και γ) μπορούν να μάθουν οποιαδήποτε γλώσσα, αν βρεθούν στο σωστό εκπαιδευτικό περιβάλλον και έχουν την κατάλληλη υποστήριξη. Χωρίς αμφιβολία η μητρική γλώσσα μαθαίνεται και αναπτύσσεται καλύτερα στην πρώιμη παιδική ηλικία (Johnson & Newport, 1989). Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν ότι η ηλικία αυτή ευνοεί την εκμάθηση της μητρικής αλλά και άλλων γλωσσών αφού ενεργοποιεί το φυσικό μηχανισμό κατάκτησης γλωσσών που, όπως είπαμε παραπάνω, διαθέτουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Σημαντικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που ξεκινούν μια ξένη γλώσσα σε πολύ μικρή ηλικία μαθαίνουν την προφορά της πολύ καλύτερα και αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια στην προφορική έκφραση (Lenneberg, 1967). Οι ειδικοί αποδίδουν την επίδοση αυτή στο γεγονός ότι τα μικρά παιδιά δεν έχουν τις αναστολές των μεγαλύτερων, δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό και όρεξη να συμμετέχουν σε προφορικές δραστηριότητες και δε φοβούνται ότι θα πουν κάτι λάθος (Krashen, 1982).

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι η εκμάθηση ξένης γλώσσας βελτιώνει τις νοησιακές δεξιότητες των μικρών παιδιών ακόμη και για την επίλυση προβλημάτων που δεν απαιτούν γλωσσική έκφραση αλλά σκέψη, όπως για παράδειγμα στα Μαθηματικά (Fisher, 1995).

Επίσης τα παιδιά αγαπούν να πειραματίζονται με νέες γνώσεις όταν αυτές τους δίνονται με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο. Επομένως, είναι βέβαιο ότι θα αγαπήσουν την ξένη γλώσσα που θα είναι παιχνίδι, παραμύθι, κουκλοθέατρο, ζωγραφική, κίνηση, τραγούδι και όχι γραμματική, αντιγραφή, ορθογραφία και αποστήθιση λέξεων.

Τέλος, η έναρξη της εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας σε μικρή ηλικία βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και γλώσσες και βάζει τα θεμέλια για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τα παιδιά που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα σε πρώιμη ηλικία μπορούν εύκολα να μάθουν και άλλες γλώσσες στο μέλλον.

Όσο πιο νωρίς, λοιπόν, μπορεί να είναι καλύτερα, γιατί η διαδικασία αυτή προσφέρει πολύτιμες γλωσσικές και διαπολιτισμικές εμπειρίες που μπορεί να παίξουν ευεργετικό ρόλο στην πνευματική, κοινωνική, πολιτισμική, συναισθηματική, γλωσσική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

3) Μήπως ο εμπλουτισμός του διδακτικού προγράμματος «φορτώσει» τα παιδιά;

Ο διδακτικός χρόνος για την αγγλική γλώσσα είναι περιορισμένος για τις τάξεις Α΄ και Β΄ (περίπου 45 λεπτά δύο φορές την εβδομάδα) και η μεθοδολογία που προτείνεται επικεντρώνει σε διδακτικές πρακτικές που εξοικειώνουν τα παιδιά με τη γλώσσα μέσα από το παιχνίδι, τα τραγούδια και τα παραμύθια. Όλα αυτά είναι δραστηριότητες τις οποίες τα παιδιά γνωρίζουν καλά ήδη από το Νηπιαγωγείο.

Οι εργασίες με τις οποίες ασχολούνται τα παιδιά γίνονται μέσα στην τάξη με τη μορφή ευχάριστων δραστηριοτήτων, με συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τη βοήθεια και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Θα υπήρχε «φόρτος» εάν ο εκπαιδευτικός στόχος ήταν η μάθηση μέσω διδακτικών πρακτικών που απαιτούν την ενασχόληση των μαθητών με ασκήσεις γραφής και ανάγνωσης και με δραστηριότητες εμπέδωσης που γίνονται στο σπίτι.

Στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία), οι μαθητές της Α και της Β δημοτικού εξοικειώνονται με τον προφορικό λόγο και δεν παίρνουν «δουλειά στο σπίτι».

4) Υπάρχει σύνδεση με τη διδασκαλία της Αγγλικής στις επόμενες τάξεις του δημοτικού;

Η εκμάθηση της αγγλικής στις τάξεις Α΄ και Β΄ δημοτικού συμβάλει στον κοινωνικό γραμματισμό των μικρών μαθητών και διευκολύνει τη μετάβασή στον σχολικό γραμματισμό στην Γ΄ δημοτικού. Διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά θα αρχίσουν να μαθαίνουν την ξένη γλώσσα από την ίδια βάση έχοντας εξοικειωθεί, βιωματικά, με βασικά στοιχεία της.

Η επέκταση της διδασκαλίας της αγγλικής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εντάσσεται στην γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική της χώρα μας, η οποία εναρμονίζεται με τη γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βασική αρχή της οποίας είναι ότι κάθε άτομο πρέπει να είναι σε θέση να ομιλεί δύο ξένες γλώσσες παράλληλα με τη μητρική του.

Στο Σχέδιο Δράσης 2004-2005 της ΕΕ8 για την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας, η γνώση ξένων γλωσσών περιλαμβάνεται στις βασικές δεξιότητες στις οποίες πρέπει να στοχεύουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η έναρξη διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό θεωρείται ουσιαστική διότι σε αυτές τις βαθμίδες διαμορφώνονται οι στάσεις και οι απόψεις για τις άλλες γλώσσες και τους πολιτισμούς και θεμελιώνεται η εκμάθηση γλωσσών, ώστε να υπάρχει στερεή βάση για το μέλλον.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και των πρακτικών στα κράτη-μέλη, σε όλη την Ευρώπη παρατηρείται η τάση να διευρύνεται προς τις κατώτερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η εκμάθηση ξένων γλωσσών, μολονότι υπάρχουν διαφορές από χώρα σε χώρα ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με στοιχεία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού δικτύου «Ευρυδική»⁹, σε χώρες όπως η Φινλανδία και η Νορβηγία, η Αυστρία, το Λουξεμβούργο και η Ιταλία η εκμάθηση ξένης γλώσσας αρχίζει στην ηλικία των έξι ετών, ενώ υπάρχουν παραδείγματα χωρών, όπως η Ισπανία και το Βέλγιο, όπου το νηπιαγωγείο είναι το εναρκτήριο επίπεδο εκπαίδευσης. Τέλος, η σπουδαιότητα που αποδίδεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στην πρώιμη εισαγωγή της εκμάθησης ξένων γλωσσών καταδεικνύεται από το γεγονός ότι το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης ενθαρρύνει και υποστηρίζει ανάλογες πρακτικές.

⁸ «Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006» στο <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/>

⁹ Eurydice network, 2008, "Key Data on teaching Languages at School in Europe 2008", www.eurydice.org

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baker, C., 2000, *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press
- Fisher, R., 1995, *Teaching Children to Think*, Clevedon: Multilingual Matters
- Johnson, J.S., & Newport, E. L., 1989, Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99
- Kecskes, I. & T. Papp, 2000, *Foreign Language and Mother Tongue*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Krashen, S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London: Pergamon
- Lenneberg, E. H., 1967, *Biological Foundations of Language*, Wiley
- Peal, E. & Lambert, W.E., 1962, The relation of bilingualism to intelligence, *Psychological Monographs* (27, Whole No. 546):1-23.

«ΟΣΟ ΝΩΡΙΤΕΡΑ ΤΟΣΟ ΚΑΛΥΤΕΡΑ»

της Αικατερίνης Ζουγανέλη, Μέλος της Ομάδας Έργου

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία είναι ιδιαίτερα επωφελής για τους μαθητές για λόγους που θα εξηγήσουμε παρακάτω. Σε κάθε περίπτωση, η εκμάθηση ξένης γλώσσας απαιτεί χρόνο και συστηματική επαφή με την γλώσσα. Για το λόγο αυτό, είναι ουσιαστικό να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν και να βιώσουν έναν άλλο γλωσσικό κώδικα νωρίς, έτσι ώστε να αξιοποιούνται αφενός ο χρόνος κατά τον οποίο βρίσκονται στη μάθηση, μέσω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και αφετέρου οι ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών της πρώιμης και της ύστερης παιδικής ηλικίας, πριν την εφηβεία. Θεωρείται ότι οι μαθητές μικρής ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα μια ξένη γλώσσα διότι ο εγκέφαλος, πριν την εφηβεία, έχει την ικανότητα να αξιοποιεί το μηχανισμό ενίσχυσης της μάθησης της μητρικής γλώσσας διευκολύνοντας την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και την αφύπνιση της επίγνωσης της λειτουργίας της γλώσσας για τη νοηματοδότηση.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η προαναφερόμενη αντίληψη επικράτησε στη γλωσσική πολιτική και στις εφαρμογές της στο Συμβούλιο της Ευρώπης, τις δύο τελευταίες δεκαετίες του περασμένου αιώνα και στις ημέρες μας κερδίζει έδαφος στους χώρους του σχεδιασμού και της εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής, στα κράτη μέλη της Ε.Ε.. Ήδη από το 2001, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διατυπώνει τη σύσταση 1+2 (μητρική γλώσσα συν δύο ξένες γλώσσες) και επιχειρηματολογεί υπέρ της έναρξης εκμάθησης ξένων γλωσσών, εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων, όσο το δυνατόν νωρίτερα. Η πλέον πρόσφατη έρευνα του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού δικτύου «Ευρυδίκη», αποτυπώνει παραδείγματα πολιτικών σε κράτη-μέλη όπου η διδασκαλία και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αρχίζει νωρίς, από την ηλικία των έξι έως επτά (π.χ. Αυστρία, Νορβηγία, Φιλανδία) ή ακόμη και πολύ νωρίς από την ηλικία των τριών (π.χ. Ισπανία).

A. Αρκετά πλεονεκτήματα προκύπτουν από την πρώιμη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για τους μαθητές:

- **Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων:** η ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου και η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου ευνοούνται ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, διότι αφενός ακολουθούν τη φυσική γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και αφετέρου ενισχύονται από διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός παρέχει στα μικρά παιδιά άφθονο γλωσσικό υλικό, μέσω του προφορικού λόγου.
- **Παρακίνηση (Motivation) στη μάθηση:** η φυσική τάση των μικρών παιδιών να ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στις νέες εμπειρίες διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που, με μέσο την επανάληψη και τη μίμηση, τα βοηθούν να ασκούνται στην προφορά και τον επιτονισμό της ξένης γλώσσας, αυθόρμητα. Έχει παρατηρηθεί ότι η τάση των παιδιών να «παίζουν» με τη γλώσσα και τους ήχους της περιορίζεται με την άροδο του χρόνου, διότι καθώς αναπτύσσονται ανωτέρου επιπέδου νοητικές διεργασίες και μεταβάλλεται ο ψυχοσυναισθηματικός κόσμος των παιδιών, οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (προ-έφηβοι) διστάζουν ή ντρέπονται να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά στοιχεία του προφορικού λόγου μιας ξένης γλώσσας (π.χ. προφορά) και επικεντρώνουν την προσοχή τους στη γραμματική ή στο λεξιλόγιο.
- **Διαθεματική προσέγγιση και δημιουργική οικοδόμηση της γλώσσας:** οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται με παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (π.χ. ιστορίες και παραμύθια, τραγούδια, παιχνίδια) παροτρύνουν τα παιδιά να αντιληφθούν τη γλώσσα ως «όλον», ένα σύνολο από λέξεις και φράσεις που παράγουν νόημα, και διευκολύνουν την προσέγγιση διαθεματικών εννοιών τις οποίες αργότερα, στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, τα παιδιά πρέπει να αναλύσουν και να επεξεργασθούν. Συνεπώς, αρχίζοντας νωρίς, μέσα από το παιχνίδι και τη διασκέδαση τα παιδιά αποκτούν μια πολύτιμη δεξαμενή φράσεων και παραδειγμάτων των φαινομένων της γλώσσας και των λειτουργιών

τους, έτσι ώστε αργότερα να αντλούν στοιχεία και να οικοδομούν το λόγο (scaffolding), ανατρέχοντας σε προσωπική γνώση και εμπειρία.

- **Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη:** Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι ανακαλύπτοντας έναν άλλον γλωσσικό κώδικα πέραν της μητρικής τους γλώσσας τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στις ξένες γλώσσες, στους άλλους πολιτισμούς, στους αλλόφωνους ομιλητές και στη μάθηση γενικότερα. Στη χώρα μας, η εμπειρική παρατήρηση της πολύ-πολιτισμικής τάξης δίνει θετικά στοιχεία σχετικά με την ενίσχυση της αυτό-εικόνας των αλλοδαπών μαθητών οι οποίοι μέσα από το μάθημα της ξένης γλώσσας αισθάνονται ότι έχουν τη ίδια αφετηρία για την ανακάλυψη της νέας γνώσης με τους Έλληνες συμμαθητές τους, που είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- **Ανάπτυξη γλωσσικής επίγνωσης της μητρικής γλώσσας και στρατηγικών στη μάθηση:** Ήδη από την νηπιακή ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν το λόγο ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες του για επικοινωνία. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν πως λειτουργεί η μητρική τους γλώσσα σε σύγκριση με την ξένη και επίσης να ενεργοποιήσουν οικίες στρατηγικές για να επικοινωνήσουν στην ξένη γλώσσα. Η μεταφορά στρατηγικών από τη μητρική στην ξένη γλώσσα ενισχύει τις νοητικές διεργασίες και προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη. Ωστόσο, μπορεί να είναι πολύ απαιτητική διεργασία στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στους δύο γλωσσικούς κώδικες. Για το λόγο αυτό χρειάζονται κατάλληλοι χειρισμοί από κατάλληλα εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς.
- **Αφύπνιση της δια-πολιτισμικής συνείδησης:** Η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας πέραν της μητρικής, είναι πηγή πνευματικής ευεξίας και απόλαυσης καθώς και δίοδος για την διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα του ατόμου και για την επίγνωση άλλων πολιτισμών. Τα γλωσσομαθή άτομα αντιλαμβάνονται καλύτερα τον δικό τους πολιτισμό, δια μέσου της διαδικασίας σύγκρισης και ανάλυσης των φαινομένων και των συμπεριφορών του οικείου πολιτισμού και του πολιτισμού των άλλων.

Βιβλιογραφία

- Bondlin, Chr., M. Candelier et al., 1998, *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: A Review of Recent Research within the European Union*, CiLT
- Cameron, L., 2001, *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: CUP
- Driscoll, P. & D. Frost, 1999, *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, London: Routledge
- Eurydice, 2008, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, European Commission, pp. 30-31
- Cameron, L., 2003, Challenges in ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 56 4, 38-396
- Sharpe, K., 2001, *Modern Foreign Languages in the Primary Curriculum: the what, why and how of early MFL teaching*, London: Kogan
- Edelenbos, P., R. Johnstone & Kubanek, A., 2006, *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: published research, Good practice & Main Principles*, European Commission.

EARLY LANGUAGE LEARNING IN EUROPE

1. The situation regarding Early Language Learning (ELL) in Europe today

Responding to growing needs for language learning in Europe, the EU member states have introduced foreign language programmes in primary education, where language instruction begins between the ages of six and nine. In many instances, the first foreign language – which is usually English – is compulsory, and the second is optional. Approximately 30 percent of the EU countries have also introduced foreign language teaching for pre-schoolers, even though this is usually a community or school based choice.

Member states with more than one official language offer language instruction in two languages in elementary school and/or in kindergarten (e.g. Ireland, Scotland and Finland). There are also countries that offer children the opportunity to start school in a language other than the official one(s). Believing in the basic principles of enhanced bilingualism, the countries that offer such opportunities are aiming at supporting children in their mother tongue and thus making the transition between the L1 and the L2 less demanding (e.g. Sweden and Finland).

Successful language learning in general and early language learning (ELL) in particular seems to occur commonly in countries whose official languages are lesser used and taught outside their own context. ELL and foreign language learning as a whole is practiced less frequently and is less successful in countries whose official languages are widely spoken and taught, with England being the number one country in Europe where interest in foreign language learning is persistently declining.

The EU's interest in ELL is obviously linked to the promotion of Multilingualism by the European Commission. Since 2002, several programmes have contributed to awareness-raising regarding the benefits of an early start in language learning,¹¹ and useful recommendations have been put forth, motivating member states to start foreign language teaching under the age of 12.¹² European policy statements and the 2002 resolution by EU heads of government to recommend “at least two foreign languages to be taught from a very early age” have been vital decisive for an early start in foreign language instruction. The rationale behind the pro-ELL choice is rests on the assumption that language learning affects positively children's scholastic achievement, their personal and social development. Moreover, as pointed out by the Commission on their language education webpage, the reasoning behind ELL in Europe and to ensure that language learning in primary school and kindergarten is not simply offered but that it is taught effectively. Successful ELL is important because “it is here that key attitudes towards other languages and cultures are formed, and the foundations for later language learning are laid [...]. Early learners become aware of their own cultural values and influences, and appreciate other cultures, becoming

¹⁰ This Report was completed in June 2010 by B. Dendrinou, as a member of the Work Group of experts, working for the European Commission Recommendations on Language Education 2013-2020.

¹¹ See, for example, the 2002 Resolution to promote linguistic diversity, the 2005 Language Action Plan, and the 2005 Strategy for Multilingualism.

¹² The Action plan for Language Learning and Linguistic Diversity states "It is a priority for Member States to ensure that language learning in kindergarten and primary school is effective, for it is here that key attitudes towards other languages and cultures are formed, and the foundations for later language learning are laid. [...] Early learners become aware of their own cultural values and influences and appreciate other cultures, becoming more open towards and interested in others [...] Parents and teaching staff need better information about the benefits of this early start."

more open towards and interested in others [...]". Ultimately, of course, language learning, ELL in particular, is also thought to have affirmative long term advantages for the labour market.

ELL practices are also linked to research outcomes. Actually, there is a mounting body of research indicating that an early start in foreign or additional language learning has desirable results. A case in point is the evidence and documentation regarding young children learning one or more additional languages, which have become available thanks to a Commission supported study completed in 2006 (see also Nikolov, M. & H. Curtain, 2000).¹³ The study provides an overview of recently published research on provision, process, individual and group factors, and their outcomes. Furthermore, it provides accounts of what is considered to constitute 'good practice' in early languages learning.

Research findings carried out inside and outside Europe provide strong evidence suggesting that early language learners are more likely to become multilingual, that children who use more than one language have several advantages over monolingual children, in terms of their cognitive and social development. In fact, according to studies at the Cornell Language Acquisition Lab (CLAL), children who learn another language can maintain attention, despite outside stimuli, better than children who know only one language. And this is important because that ability is "responsible for selective and conscious cognitive processes to achieve goals in the face of distraction and plays a key role in academic readiness and success in school settings." In other words, "cognitive advantages follow from becoming bilingual [...] and these cognitive advantages can contribute to a child's future academic success."¹⁴ Other studies argue that children speaking more than one language seem to have greater self-respect, respect for culturally diverse groups and individuals, and they are also more likely to develop high degrees of intercultural competence.

The vigour of the foreign language teaching market, which stands to profit from language education materials and specialist courses for the Teaching of Languages to Young Learners, is also an important force for the rising attention to ELL. The young language learner's market is especially strong in the UK, where one finds hundreds of postgraduate and diploma courses for the teaching English to young learners, and a publishing business thriving on instructional materials that make English fun for children and even toddlers. Other languages and especially the "smaller" ones cannot possibly compete with English in the international market. However, there are admirable local initiatives, for which information is rarely disseminated.

The EC has recognized that language teaching for the young does not itself ensure good learning outcomes. Suitably trained teachers and specially designed programmes are required because, as the Commission has made clear, "the advantages of the early learning of languages only accrue where teachers are trained specifically to teach languages to very young children, where class sizes are small enough, where appropriate training materials are available, and where enough curriculum time is devoted to languages." Moreover, there is need of adequate resources, especially so as to teach languages other than English to young children.

2. Challenges and recommendations

There is strong evidence showing that there are many creative initiatives and valuable examples of good practice in ELL across Europe. Therefore, it looks as though the first round of the debate between those in favour of an early start and the sceptics who assume that mother tongue literacy will suffer as a result of ELL has ended in favour of the former. However, there is still intensive need to raise awareness regarding the benefits and advantages

¹³ As reported by R. Johnstone "Early language learning: where are we now and where might we go?" Keynote lecture presented at TeMoLaYoLe conference, Pécs, Hungary, 2007.

¹⁴ "Learning a second language is good childhood mind medicine, studies find" Physorg.com, May 13, 2009, by Susan Lang.

of ELL. The main stakeholders are parents, teachers and pupils themselves. As they are very different audiences that require totally different awareness-raising techniques, the challenge ahead is significant. The need for a special programme promoting the value of ELL for different groups of stakeholders is therefore very real.

Language teachers, in particular, need to be persuaded not only that ELL is to the benefit of pupils and the development of their (multi)literacies, but also that teaching foreign languages to young kids *can* work, providing that the programme is designed in a way which is meaningful for children of different ages,¹⁵ and that the teacher has the qualifications to teach youngsters.¹⁶ However, there is relative shortage of foreign language teachers adequately prepared to teach young learners, and training them is a second but equally important challenge. A web based ELL site for pre-service and in-service teachers of young children could be supported by the Commission and designed to disseminate information about interesting local initiatives, and to provide an array of theoretical and practical information, ideas for methods, practices and teaching techniques, language learning activities and resources for learners of different languages. The latter could be particularly useful since there also seems to be a lack of proper resources, especially so as to teach languages other than English to young children.

One of the greatest challenges perhaps is to raise awareness with regard to the usefulness of learning languages other than English at an early age. The stakeholders here are mainly parents who want their children to be native-like in English, thinking that this will secure them academically and professionally. Also pupils themselves are essential stakeholders who could be extrinsically and intrinsically motivated to develop at least partial literacy in languages which are less widely spoken.

As regards ELL methodology, most experts seem to agree on the importance of focusing on meaning rather than form, language use which is familiar and relevant to kids through a task based approach to learning. Also, there seems to be an agreement about including foreign language instruction in the mainstream curriculum and using fun and creativity in the classroom. However, the best way to deal with very young language learners, i.e. ages 3-7, when literacy in the mother tongue has not yet been developed, is still a challenge. Therefore, there is need for relevant research, which is discussed in the section that follows, but also pilot and experimental teaching experiences shared across Europe.

Other challenges related to the teaching of foreign languages to youngsters have to do with the educational approaches most conducive to the development of a multilingual ethos of communication and to the meaningful use of the foreign language in parallel fashion with the mother tongue. An equally important challenge is to specify techniques for the development of children's mediation skills and their intercultural awareness from a very early age. Once these are recognized as important goals for the enhancement of multilingualism, the design of hands-on projects which might provide suggestions for teaching techniques, learning strategies and examples of good practice should be supported.

One more challenge facing those who are concerned with ELL is to think more rigorously about introducing opportunities for ELL with the use of ICT and web based technologies, particularly in languages other than English.

¹⁵ Suitable programmes for 3-5 year olds will look different from programmes for children of 6-8 or 9-11 year old.

¹⁶ It should be noted that there is another ongoing debate as to whether the classroom teacher should integrate the foreign language period into his/her timetable, or whether a trained foreign language teacher should come in and teach the kids. Arguments evolve around the claims, on the one hand, that the classroom teacher has neither the language proficiency nor the training to teach a *foreign* language (which requires special methods and techniques) and, on the other, that the specialist teacher has no sound knowledge of child psychology and no training to employ the proper pedagogy. Some maintain that this question is an invalid one, and argue that it should not be an "either-or" issue. Both are important. The challenging question is how do you get them to collaborate?

It is also a challenge to consider ways of traditional assessment techniques for young children, with the use of quizzes and fun testing (in an effort to create positive attitudes to testing and assessment), but also of alternative assessment, for example by using the European Language Portfolio, in an adapted form for children, so as to provide primary school pupils with a means of documenting what they can do in what language. Likewise, if these are recognized as important goals for the enhancement of multilingualism, the design of hands-on projects which might provide suggestions, relevant ideas and examples of good practice should be supported.

Finally, one of the greatest challenges lying ahead has to do with bilingual education programmes, aiming at social inclusion. Whereas it has been well documented that bilingual education can have desirable results on many accounts, nationalist ideologies and language nationalism in many European countries has not allowed bilingual education to develop to the degree that this might be desirable. Of course, even outside Europe, in conservative states of the US bilingual education is stigmatized and bilingual children are thought to suffer from language confusion and to have a cognitive deficit. The challenge here again is awareness raising and supporting opportunities for well structured bilingual or even trilingual programmes, and not just for the socially deprived pupils.

3. Further research

Research into ELL is still in its infancy worldwide, when compared with other issues in foreign language learning, teaching and in second language acquisition. On a more general scale, there is a significant need for action research into young learners' programmes, by investigating expectations and assessing outcomes in both countries supporting top-down research (e.g. Belgium, Germany and Switzerland in Europe, Australia and Canada beyond) or in countries where early foreign language teaching is a result of bottom-up pressure as, for example, the community obliges schools to launch courses with little control from educational authorities and no conditions for assessment and research. Such action research can provide grounded suggestions regarding the design of primary curricula (and their link with the Common European Framework of Reference), the number of contact hours, the educational and linguistic background of pupils and teachers, materials and resources, as well as attitudes to languages.

Also, there is a definite need for the compilation of learner corpora, close analysis of children's oral and written performance, new models of early language learning and studies of children's literacy.

Other issues that need further research include the following:

- 1) The starting age of foreign language learning. Actually, there are still two camps: 'the earlier the better' and the 'postponing ELL' until children are more cognitively mature camps.
- 2) ELL teacher education and identity; their language related attitudes and beliefs
- 3) Extrinsic and intrinsic motivation factors, including virtual and live intercultural communication
- 4) Types of activities, materials and resources aiming to develop literacy in and through the additional language(s), as well as to foster positive attitudes to language and multilingualism
- 5) Young learners' capacity to develop learner autonomy particularly with the use of ICT and to cultivate cognitive skills, such as analytic and synthetic skills, visual perception and inductive learning skills

Collaboration within and across national boundaries is crucial so as to gain insight into what is still *terra incognita*. In fact, in an effort to share expertise and ideas in this gradually emerging field of research, it is suggested that a European network of ELL researchers is included in the aforementioned web based ELL site, aiming at:

- Sharing information on relevant research carried out inside and outside the EU
- Identifying problematic or neglected areas of research

- Sharing resources, data and tools
- Planning common events
- Virtually discussing issues

Finally, socially-sensitive bilingual education needs to be investigated and more research carried out with children who are bilingual. It is of particular interest to investigate learning techniques of bilingual children learning one or more foreign languages, as the research in this area is still fairly limited.

Selected bibliography for ELL

- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., Taeschner, T. 1998. *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Cameron, L. 2001. *Teaching English to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Del Pilar Garcia Mayo, M. & M. L.G. Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hanušová, S., Najvar, P. (2005). Do the Early Birds Really Catch the Worm? Demystifying the Factor of Early Age in Language Learning. In *Theory and Practice in English Studies 3. Proceedings from the Eighth Conference of British, American and Canadian Studies*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3930-2.
- Hasselgreen, A. 2000. The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: an innovative approach. *Language testing*, 17/2: 261-277.
- Hasselgreen, A. 2008. Assessing the literacy of children: A CEFR-linked longitudinal study. Paper, 5th EALTA Conference, Athens, http://ealta2008.hau.gr/conf_program.htm.
- Johnson, J., & Newport, E. 1989. Critical period effects in second language learning: the influence of the maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Marinova-Todd, S.H., Marshall, D.B., & Snow C.E. 2000. Three misconceptions about age and L2 learning, *TESOL Quarterly*, 34, 9-34.
- Moon, J., & Nikolov, M. (Eds.). 2000. *Research into teaching English to young learners*. Pécs: University Press Pécs.
- Nikolov, M. et al. (Eds.). 2007. *The TeMoLaYoLe book: teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*, Strasbourg/Graz: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages.
- Nikolov, M. & H. Curtain (Eds), 2000. *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.
- Papp, S., & Jones, N. 2008. Use of young learner can-dos as part of formative assessment. Paper, 5th EALTA Conference, Athens, http://ealta2008.hau.gr/conf_program.htm.
- Pinter, A. 2010. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Rixon, S. 2000. Young learners of English: background and issues. *Modern English Teacher*, 9(4), 5-10.

THE MAIN PEDAGOGICAL PRINCIPLES UNDERLYING THE TEACHING OF LANGUAGES TO VERY YOUNG LEARNERS¹⁷

by Peter Edelenbos, Richard Johnstone, Angelika Kubanek

EXECUTIVE SUMMARY

1. The present report arises from the Lot 1 tender of the European Commission (EAC 89/04, April 2005) in respect of the teaching and learning of modern languages in the case of very young children across Europe. Four main outputs were specified:
 - i) a review of research,
 - ii) a practical description of good practice;
 - iii) a description of the main pedagogical principles underlying the teaching and learning of languages;
 - iv) an assessment of the consequences of these pedagogical principles.
2. The initiative is set against the background of the Action Plan for the promotion of language learning and linguistic diversity (2003) and other documentation of the European Commission which strongly recommends the teaching of modern languages to young children. This serves not only to develop their proficiency in languages but also to help them acquire a wider sense of belonging, citizenship and community, and to develop a clearer understanding of their opportunities, rights and responsibilities as mobile citizens of a multilingual Europe.
3. The main focus is on teaching of languages for fairly brief periods of time per week beginning at varying points in children's pre-primary or primary school education. At the same time other models of the languages curriculum for young learners were taken into account, such as initiatives based on developing a broad awareness of language, languages and cultures and also initiatives incorporating bilingual or partial immersion through the medium of an additional language.
4. The report sets out a selection of key background information on early languages learning across Europe. This includes variables such as the spread of the initiative, official or unofficial starting age, extent to which it begins, teaching of two additional languages, number of years given to early languages learning, extent of participation, languages choice, the rise of English as dominant language of choice, profile of teachers (e.g. generalists or specialists), parental involvement, critical voices. The picture emerging is one of enormous variability across the EU as a whole.
5. The information on research was collected by the project team with strong support from a small group of experienced and expert researchers drawn from various parts of Europe who met with the project team and also prepared and submitted a large amount of evidence in the form of summaries of research reports considered to be potentially useful. It was found that some areas of potential interest were covered but others less so, and consequently it was decided to draw on research conducted elsewhere in the world if this added some new insight which might be appropriate to European circumstances.

The information on good practice was based on an initial literature search which led to the development of a general questionnaire and a description sheet for recording instances of good practice. With strong support from existing networks, the instruments were

¹⁷ Languages for the children of Europe Published Research, Good Practice & Main Principles, SUMMARY (Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study), October 2006.

disseminated to experts in each member state. When the information had been analysed, a validation meeting took place involving the project team and four experts.

The information on pedagogical principles arose from an initial map which was constructed from the initial data on research and good practice. Pedagogical principles in early language learning are difficult to grasp because they are underlying or stated as kind of formula at the beginning of curricula. The task, therefore, consisted in making them explicit and assessing their importance – what are the main principles? Following the drawing up of a first map there was then a further identification of evidence from policy documents in a number of different countries, leading to a pre-final set of principles. Experts on research and good practice were consulted and over thirty educationalists. Finally, a two-day seminar took place attended by five leading educationalists which assisted with the eventual elaboration.

6. Key messages from the published research are:
 - i) advantage of an early start provided there is a supportive environment and continuity from one year to the next and into secondary schooling;
 - iii) initial motivation seems mainly to be intrinsic, with some initial ideas found on how this might be developed and extended;
 - iv) value of taking account of languages which children access in their own locality;
 - v) children considered to progress through a sequence of stages in their internalised language development, at differing rates;
 - vi) key learner characteristics associated with eventual proficiency seem to be motivation and aptitude, the latter to be viewed not as fixed but as capable of development through primary school education, especially in the area of meta-linguistic awareness and sensitivity to sound;
 - vii) value of helping children progress beyond prefabricated utterances, and some initial evidence on how this might be achieved;
 - viii) importance of providing feedback to children which may be positive (encouragement) or may be corrective, to help them further refine their underlying language system;
 - ix) value of introducing reading and writing at an early stage, rather than concentrating solely on listening and speaking;
 - x) value of helping children to think strategically in order to monitor and regulate their learning, with strategy-training desirably being recurrent rather than one-off;
 - xi) recognition that in their spontaneous play young children show a tendency to notice and play with and practise features of linguistic form as well as meaning, suggesting the onset of implicit meta-linguistic knowledge - something on which classroom pedagogy at primary school should desirably build; value of stories not only because of appeal to children's imagination but also because they help children acquire a narrative discourse structure;
 - xii) potential value of technology-mediated learning and -use, though at present relatively little evidence of this on the ground;
 - xiii) importance of finding ways of countering negative effects of low socio-economic status;
 - xiv) language-related outcomes are strongly dependent on the particular model of languages education curriculum which is adopted;
 - xv) the evidence strongly suggests that the desirable early languages learning initiatives across Europe could not prevail if left only or mainly to schools and individual teachers.
7. The findings on good practice show clearly that a large and invaluable amount of activity is taking place in respect of:
 - i) creating the conditions for good practice at transnational, national, local and individual levels;

- ii) preparing students and teachers for good practice in teacher education;
 - iii) supporting and exemplifying good practice through the creation of a languages-friendly environment at school and through a range of teaching techniques and materials;
 - iv) disseminating ideas on good practice and language teaching to a wider audience. These include ideas for raising the profile of early languages learning in the public and political mind. From the widely varying evidence, it is clear that good practice does not by itself constitute one conceptual methodology, but is better viewed as a repertoire of measures on which teachers can draw as appropriate.
8. The pedagogical principles reflect the findings on good practice and research but also reflects underlying philosophical values such as citizenship and respect for others. Of the interpretations of pedagogical principles mentioned earlier, two proved useful in making sense of the evidence which had been obtained. These were:
- i) pedagogical principles in the sense of 'aims for' or 'reasons behind' the early learning of languages, e.g. 'to help develop the multilingual potential of every child by activating the language acquisition mechanisms that young children still possess';
 - ii) pedagogical principles in the sense of 'maxims for action'. These maxims tend to be expressed at a greater level of abstraction than the more specific ideas on good practice and probably reflect underlying assumptions, e.g. 'take into account children's learning strategies and learning styles'.

It has to be kept in mind that, referring to the main principles underlying early language learning, it is always about the proportion of which a principle is related to early language learning. The main underlying principles are in a few cases different from general language learning, in most cases not. For the very young learners it should be very important to learn with all their senses. In language learning for all the learners or even adult the multi-sensory aspect is important, but is not as important as for the very young ones. Early language learning is driven by focusing on and putting in a bigger proportion of for example holistic learning or multi sensory learning.

9. Four main models of languages education which seem to be in operation:
- i) roughly one hour per week for teaching a particular language, mainly based on given course-book and other material;
 - ii) as for i) but with a more flexible syllabus based to some extent on relating the modern language to other aspects of the curriculum,, e.g. science and geography, but still within limited time provision;
 - iii) a language awareness model, not dealing with one additional language alone but instead giving access to a number of languages and cultures, in order to develop underlying qualities such as meta-linguistic awareness and intercultural sensitivity;
 - iv) provision of increased time and intensity in the form of bilingual or partial immersion education. Model iv) yields the highest level of target language proficiency but is unlikely to be generally applicable. It seems highly desirable that ways should be found of combining the unique advantages of models ii and iii in particular.
10. From the above analysis of research, good practice and principles, the following positive features seem evident:
- i) enormous variety of worthwhile activity;
 - ii) continuing evidence that generally pupils' attitudes and motivation are strongly positive;
 - iii) in many cases, substantial involvement at national level in early languages learning;
 - iv) central role of the teacher, with many inspiring examples.

11. At the same time, a number of areas have been identified in which further development seems essential, if the highly commendable policy of early languages learning is really to work successfully at a general level. These are:
- i) need for much better balance between variety and coherence, with at present variety being dominant;
 - ii) only limited evidence is available as to the precise nature and eventual outcomes of different models of the languages education curricula that are actually being implemented, and as such great difficulty in making judgments as to effectiveness and improvement;
 - iii) very little strong evidence on how children's internalised language development actually takes place;
 - iv) strong need for more information on actual processes of teaching and learning rather than simply on good practice tasks and activities;
 - v) more evidence needed on how the benefits of 'language awareness' and 'language learning' may be combined rather than viewed as being in competition;
 - vi) desirability of knowledge on increased collaborative contacts for children, in order to stimulate new forms of motivation and hence raise levels of proficiency;
 - vii) need to collect more information on teacher education, particularly at the pre-service stage, and to support this more strongly in order to ensure an adequate and continuing supply of teachers;
 - viii) need to learn more about children's motivation for learning and using languages, in order to find ways of ensuring that this grows and becomes more multifaceted as they progress through their primary school education;
 - ix) need to publicise further examples of good practice in ensuring continuity between primary and secondary education, in order to elaborate a variety of models which might be applied successfully in different contexts.