

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΟΥ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥ
ΝΗΠΙΟΥ (5-6 ΕΤΩΝ)**

Διδακτορική Διατριβή

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΣ Α. ΓΙΑΝΝΕΛΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2011

Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και για τα δίγλωσσα άτομα δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκαταίχουν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά ένα μίγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό.

(Brutt-Griffler & Varghese, 2004: 94)



Ο Πύργος της Βαβέλ. Στην ιστορία αυτή της Παλαιάς Διαθήκης περιγράφεται πώς ο Θεός κατέβηκε τον Πύργο της Βαβέλ για να διδάξει στους ανθρώπους την ταπεινοφροσύνη. Για να αφανίσει την κοινή τους γλώσσα, διασκέπασε τους ανθρώπους σε ολόκληρη τη Γη, κάνοντάς τους να μιλούν παράξενες γλώσσες, έτσι ώστε κανείς να μην μπορεί να συνεννοηθεί με τους υπολοίπους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	10
Πρόλογος - Ευχαριστίες	12
Εισαγωγή	15
Περιεχόμενα	20
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	278
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	290
Παράρτημα Α	321
Περιεχόμενοι πίνακες και γραφήματα	
Παράρτημα Β	371
Εργαλείο Διαμορφωτικής Αξιολόγησης προφορικής γλώσσας νηπίων	
Ερωτηματολόγιο συλλογής δημογραφικών στοιχείων	
Αίτηση συγκατάθεσης γονέα	

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.1	Ο ρόλος της πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης στην προσχολική ηλικία	20
1.2.	Η σπουδαιότητα παραγωγής και πρόσληψης προφορικού λόγου	21
1.3.	Ο ρόλος της γλώσσας	24
1.4.	Ερμηνείες για την κατάκτηση της γλώσσας	25
1.4.1.	Η βιολογική ερμηνεία	26
1.4.2.	Η ερμηνεία της αλληλεπίδρασης	27
1.4.3.	Η αναπαράσταση και η συμβολική λειτουργία- Ο ρόλος σημαίνοντος και σημαινόμενου στη συμβολική λειτουργία	28
1.4.4.	Διαφοροποίηση γλωσσολογικού σημαινόντος κατά Saussure και	

ψυχαναλυτικού σημαίνοντος	32
1.5. Σχέση γλώσσας με κοινωνική διαστρωμάτωση – το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.1. Ορισμοί της μητρικής γλώσσας	41
2.2. Ορισμοί της διγλωσσίας	42
2.3. Ο δίγλωσσος ομιλητής	46
2.4. Διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας	52
2.5. Γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις των χρήσεων του λόγου	54
2.6. Τα επίπεδα γλωσσικού συστήματος	55
2.7. Υποθέσεις και θεωρίες κατάκτησης Δεύτερης Γλώσσας	57
2.7.1. Η υπόθεση της παρεμβολής	57
2.7.2. Η υπόθεση της ταύτισης	58
2.7.3. Η θεωρία των μαθησιακών συστημάτων και η θεωρία πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας σύμφωνα με τον Krashen	60
2.7.4. Η υπόθεση των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων	66
2.7.5. Η θεωρία των γλωσσικών υπομορφών Pidgin	67
2.7.6. Η θεωρία της κοινωνικής και της πολιτισμικής προσαρμογής	69
2.7.7. Η γνωστική ψυχολογία, οι στρατηγικές μάθησης και η σχέση τους με την επικοινωνιακή προσέγγιση	71
2.8. Νέα ρεύματα στη διδακτική της δεύτερης γλώσσας – Θεωρίες από τη μεταμοντέρνα γνωστική εκπαίδευση και η επίδρασή τους στην εκπαίδευση	75
2.9. Άλλες επιδράσεις από τη γνωστική ψυχολογία	75
2.10. Μαθησιακά στυλ	80
2.11. Συγκριτικές έρευνες στην κατάκτηση δεύτερης γλώσσας	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΡΩΙΜΑ ΣΤΑΔΙΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

3.1.	Ταυτόχρονη και Διαδοχική Διγλωσσία	85
3.2.	Διάκριση μεταξύ Βασικής Διαπροσωπικής Επικοινωνιακής Δεξιότητας και Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας	86
3.3.	Γνωστικές θεωρίες για τη διγλωσσία - Η θεωρία του Παγόβουνου	89
3.4.	Πρόγραμμα εμβάπτισης / programme d'immersion	92
3.5.	Η αξία της μητρικής γλώσσας και η συμβολή της στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας	92
3.6.	Τα γνωστικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας	95
3.7.	Η θεωρία του καταφλιού - Τα στάδια δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης	104
3.8.	Χαρακτηριστικά των αλλοδαπών νηπίων που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα	105
3.9.	Φαινόμενο διπλής ημιγλωσσίας και μειονότητες	109
3.10.	Γλώσσα και εθνική ταυτότητα	110
3.11.	Η σχέση της μεταφωνολογικής ενημερότητας μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας	111

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1.	Η πολυπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης	114
4.2.	Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: εννοιολογικές διασαφηνίσεις	122
4.3.	Οι βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	125
4.4.	Διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης	129
4.4.1.	Το αφομοιωτικό μοντέλο	129
4.4.2.	Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	130
4.4.3.	Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	131
4.4.4.	Το αντιρατσιστικό μοντέλο	132

4.4.5.	Το διαπολιτισμικό μοντέλο	133
4.4.6.	Το γνωστικό – εξελικτικό μοντέλο	135
4.4.7.	Το εθνογραφικό – ερμηνευτικό μοντέλο	135
4.5.	Οι μειονοτικές γλώσσες ως χαμηλές ποικιλίες. Σύντομη αναφορά στα δεδομένα της ελληνικής επικράτειας	136

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

5.1.	Ο ρόλος του σημερινού σχολείου σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία – το επάγγελμα του παιδαγωγού σε μία πολυπολιτισμική τάξη	138
5.2.	Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών	141
5.3.	Διαπολιτισμική προσέγγιση στην τάξη	144
5.4.	Πλεονεκτήματα διαπολιτισμικής διδασκαλίας	145
5.5.	Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στη σχολική ετερογενή τάξη	147
5.6.	Παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε επίπεδο συνεργασίας με την οικογένεια	151
5.7.	Στρατηγικές διαπολιτισμικής διδασκαλίας	152
5.8.	Διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών	154

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ

6.1.	Η αξιολόγηση της προφορικής γλώσσας	156
6.2.	Διαμορφωτική αξιολόγηση επίδοσης	161
6.3.	Διαφοροποιημένη παιδαγωγική	166
6.4.	Ατομικές διαφορές των μαθητών στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας	170
6.4.1.	Ηλικία	171
6.4.2.	Έφεση	171
6.4.3.	Επάρκεια	172

6.4.4.	Κίνητρα για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας	174
6.4.5.	Στάση προς τη γλώσσα-στόχο	175
6.4.6.	Στρατηγικές	175
6.5.	Διαφοροποίηση μαθησιακής δυσκολίας και γλωσσικής ανεπάρκειας στη δεύτερη γλώσσα	177

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1.	Οριοθέτηση του προβλήματος	184
7.2.	Σκοπιμότητα της έρευνας	187
7.2.1.	Γενικός σκοπός της έρευνας	187
7.2.2.	Ειδικοί σκοποί της έρευνας	188
7.3.	Ερωτήματα και Υποθέσεις της έρευνας	188

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1.	Σχεδιασμός έρευνας	190
8.2.	Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας	190
8.2.1.	Σύνθεση του δείγματος της πιλοτικής φάσης	191
8.2.2.	Σύνθεση του δείγματος της κυρίως έρευνας	192
8.3.	Θεωρητικό μοντέλο αναφοράς και διαδικασία συγκρότησης διαμορφωτικού εργαλείου αξιολόγησης προφορικής γλώσσας νηπίων	194
8.3.1.	Θεωρητικό μοντέλο αναφοράς	194
8.3.2.	Η διαδικασία συγκρότησης του διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής γλωσσικής αξιολόγησης	195
8.4.	Συνοπτική περιγραφή διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής γλωσσικής αξιολόγησης	197

8.5.	Οδηγίες χορήγησης διαμορφωτικού εργαλείου	198
8.6.	Ερωματολόγιο συλλογής δημογραφικών στοιχείων της έρευνας	201
8.7.	Καθορισμός των ειδικών προγνωστικών μεταβλητών	203
8.8.	Οι επιμέρους δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου	204
8.8.1.	Η κατανόηση του προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	205
8.8.2.	Οι παράγοντες που καθορίζουν το σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατανόησης του προφορικού λόγου	205
8.8.3.	Η παραγωγή του προφορικού λόγου	206
8.9.	Καθορισμός των εξαρτημένων μεταβλητών	207
8.9.1.	Η φωνολογική επεξεργασία των πληροφοριών στην προσχολική ηλικία - Η μέτρηση μήκους προφορικών εκφορών	208
8.9.2.	Η αφηγηματική ικανότητα των νηπίων	210
8.9.3.	Η λεξιλογική ικανότητα των νηπίων	212
8.10.	Εγκυρότητα	215
8.11.	Αξιοπιστία και χρηστικότητα	216

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1.	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	217
9.1.1.	Περιγραφική στατιστική ανάλυση των μεταβλητών του διαμορφωτικού εργαλείου	219
9.2.	Έλεγχος αξιοπιστίας του διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής γλωσσικής αξιολόγησης των νηπίων	218
9.3.	Παραγοντική ανάλυση του διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής γλωσσικής αξιολόγησης των νηπίων	232
9.4.	Ανάλυση αξιοπιστίας μετά την παραγοντική ανάλυση του διαμορφωτικού εργαλείου	235
9.5.	Έλεγχος υποθέσεων	238
9.5.1.	Διαφορές ως προς τη μητρική γλώσσα των νηπίων και την αφηγηματική τους ικανότητα	238

9.5.2.	Διαφορές ως προς τη μητρική γλώσσα των νηπίων και την κατανόηση ιστορίας	240
9.5.3.	Διαφορές ως προς τη μητρική γλώσσα των νηπίων και το προσληπτικό και εκφραστικό τους λεξιλόγιο των αντικειμένων καθημερινής χρήσης	243
9.5.4	Διαφορές ως προς τη μητρική γλώσσα των νηπίων και το προσληπτικό και εκφραστικό τους λεξιλόγιο των επαγγελμάτων	245
9.5.5	Διαφορές ως προς τη μητρική γλώσσα των νηπίων και τη σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών	247
9.5.6.	Διαφορές ως προς τη μητρική γλώσσα των νηπίων και την εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών	250
9.5.7.	Διαφορές ως προς το φύλο των νηπίων και την προφορική γλωσσική τους επίδοση	252
9.6.	Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση	254
9.6.1.	Κατηγορική παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την επιτυχία των μαθητών στην κλίμακα της αφηγηματικής ικανότητας	255
9.6.2.	Κατηγορική παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας εκτέλεσης και κατανόησης απλών και σύνθετων εντολών	256
9.6.3.	Κατηγορική παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας κατανόησης της ιστορίας	257
9.6.4.	Κατηγορική παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης	258
9.6.5.	Κατηγορική παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελμάτων	259
9.6.6.	Κατηγορική παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών	260

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

10.1.	Ανακεφαλαίωση	261
10.2.	Συμπεράσματα	264
10.2.1.	Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές της αφηγηματικής ικανότητας των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων	265
10.2.2.	Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές της κατανόησης της ιστορίας των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων	265
10.2.3.	Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων	266
10.2.4.	Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελματών των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων	266
10.2.5.	Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές της σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων	266
10.2.6.	Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές της εκτέλεσης απλών και σύνθετων εντολών των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων	266
10.2.7.	Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές του φύλου των νηπίων και την προφορική τους γλωσσική αξιολόγηση	266
10.3.	Συζήτηση	267
10.4.	Περιορισμοί της έρευνάς μας και προτάσεις	273
10.4.1.	Διάχυση επιστημονικής γνώσης	276
10.4.2.	Σχεδιασμός δράσεων ανίχνευσης και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης	276
10.4.3.	Ανίχνευση	276
10.4.4.	Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση	277
10.4.5.	Η διεπιστημονική συνεργασία	278
	Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	279
	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	291

Παράρτημα Α	321
Περιεχόμενοι πίνακες και γραφήματα	
Παράρτημα Β	372
Διαμορφωτικό εργαλείο αξιολόγησης	373
Απαντητικό δελτίο δημογραφικών και κοινωνιολογικών στοιχείων	395
Ανακοίνωση νηπιαγωγών	396
Συγκατάθεση γονέα για τη διεξαγωγή της έρευνας	396

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κεντρικό ζήτημα της παρούσης μελέτης αποτελεί το φαινόμενο της πρώιμης διαδοχικής δίγλωσσίας και της κατάκτησης δεύτερης γλώσσας αλλοδαπών νηπίων και η σύγκριση του προφορικού γλωσσικού τους προφίλ με τους Έλληνες μαθητές της αντίστοιχης ηλικίας (5-6 ετών). Η σύγκριση δεν αφορά τους νεοεισερχόμενους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν πρώτη χρονιά στο νηπιαγωγείο γιατί επιστημονικά δεν θα ευστοχούσε ένα τέτοιο εγχείρημα, αλλά αφορά τα αλλοδαπά νήπια, τα οποία έχουν ήδη παρακολουθήσει παιδικό σταθμό ή και προνήπιο στην Ελλάδα.

Για το σκοπό αυτής της μελέτης συγκροτήθηκε ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης που αποσκοπεί στη γλωσσική προφορική αξιολόγηση των ετερογενών τάξεων (διαδοχικά δίγλωσσα, ταυτόχρονα δίγλωσσα και μονόγλωσσα νήπια) στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Το εργαλείο αυτό δύναται να χρησιμοποιείται από τον παιδαγωγό, προκειμένου να σχεδιάζει διαμορφωτικά προγράμματα παρέμβασης για την τάξη του, διαμέσου της αξιολόγησης του γλωσσικού προφίλ των νηπίων, ήτοι κάθε νηπίου χωριστά σε σχέση τόσο με το προφίλ των άλλων συμμαθητών του όσο και με το προφίλ της συγκεκριμένης ομάδας-τάξης.

Το 2007-2008 πραγματοποιήθηκε μια σειρά πιλοτικών εφαρμογών και το 2008-2009 υλοποιήθηκε η έρευνα σε 40 νηπιαγωγεία στην περιφέρεια Αττικής και Θεσσαλονίκης, σε συνολικό δείγμα 680 νηπίων από την περιφέρεια Αττικής και Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων τα 360 ήταν αγόρια και τα 310 κορίτσια. Από το συνολικό δείγμα της έρευνας, οι 484 ήταν Έλληνες γηγενείς μαθητές, οι 166 ήταν διαδοχικά δίγλωσσοι (τουλάχιστον 2 ή και περισσότερα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα), ήτοι μιλούσαν την Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα, και οι 20 ήταν ταυτόχρονα δίγλωσσοι μαθητές από μικτές οικογένειες.

Το συγκροτημένο εργαλείο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, χορηγήθηκε ατομικά και ομαδικά και αποτελείται από 11 υποκλίμακες, επτά από τις οποίες χορηγούνται ατομικά και οι υπόλοιπες τέσσερις ομαδικά. Κατά την ατομική χορήγηση εξετάζεται: (i) η λεξιλογική ικανότητα του παιδιού σε εκφραστικό και προσληπτικό επίπεδο (η ικανότητα δείξης και κατονομασίας αντικειμένων

καθημερινής ζωής), (ii) η ικανότητα αφήγησης του παιδιού (η λεκτική παραγωγή ενός πολύ γνωστού παραμυθιού), (iii) η κατανόηση παραμυθιού (η ανάκληση και η εύρεση σημαντικών πληροφοριών με την κατάλληλη επιχειρηματολογία, η επιλογή εικόνων σχετικών με το παραμύθι), (iv) η ικανότητα δείξης και κατονομασίας επαγγελμάτων, και (v) η σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών. Κατά την ομαδική χορήγηση εξετάζεται: (i) η γνώση βασικών χωρικών εννοιών, (ii) η κατανόηση απλών και σύνθετων οδηγιών, και (iii) η γνώση εννοιών χρόνου.

Τα κυριότερα αποτελέσματα που εξάγονται από την ανάλυση των δεδομένων είναι τα ακόλουθα:

- Οι διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές είχαν μεγαλύτερη δυσκολία σε σύγκριση με τους ταυτόχρονα δίγλωσσους και τους γηγενείς μαθητές στις κλίμακες της αφηγηματικής ικανότητας, του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου, στην εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών και στην κατανόηση ιστορίας.
- Το γλωσσικό προφίλ των ταυτόχρονα δίγλωσσων μαθητών δε διαφοροποιήθηκε με στατιστικά σημαντικές διαφορές από το γλωσσικό προφίλ των γηγενών μαθητών.
- Οι ταυτόχρονα δίγλωσσοι μαθητές παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους διαδοχικά δίγλωσσους στην κλίμακα του προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης.
- Το φύλο των υποκειμένων δε διαφοροποίησε σημαντικά τα αποτελέσματα των υποεξέτασης ομάδων αναφορικά με το γλωσσικό τους προφίλ.

Οι παραγοντικές αναλύσεις του διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής αξιολόγησης ανέδειξαν μία σειρά παραγόντων και την έκταση του ερευνητικού μας ζητήματος. Συγκεκριμένα προσδιορίστηκαν οι ακόλουθοι έξι παράγοντες: ο παράγοντας της αφηγηματικής ικανότητας, ο παράγοντας της εκτέλεσης απλών και σύνθετων εντολών, ο παράγοντας του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης, ο παράγοντας του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελμάτων, ο παράγοντας της κατανόησης της ιστορίας, και τέλος, ο παράγοντας σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το κεντρικό ζήτημα της παρούσης μελέτης αποτελεί το φαινόμενο της πρώιμης διαδοχικής διγλωσσίας και της κατάκτησης δεύτερης γλώσσας αλλοδαπών νηπίων που παρακολουθούν υποχρεωτικά ελληνικό νηπιαγωγείο και η σύγκριση της γλωσσικής τους ικανότητας με τους Έλληνες μαθητές αντίστοιχης ηλικίας. Μετά την 20 ετή μου εμπειρία στο χώρο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε παιδιά 3-11 ετών επέλεξα αυτό το θέμα για την ερευνητική μου μελέτη γιατί αποτελεί ένα πεδίο ανάπτυξης γόνιμου θεωρητικού προβληματισμού και αντιπαραθέσεων γλωσσολόγων, ψυχολόγων, παιδαγωγών, κοινωνιολόγων και άλλων συναφών επιστημόνων. Θα ήταν επιστημονικά ανεπαρκές από τη μεριά της ερευνήτριας αν παρουσίαζε μια τέτοια μελέτη μόνο με παιδαγωγικά, ψυχολογικά και γλωσσολογικά στοιχεία, χωρίς να λάβει υπόψη τους κοινωνιογλωσσολογικούς παράγοντες που επιδρούν στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Την σημερινή εποχή το φαινόμενο της διγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση είναι πολύπλοκο και αποκτά νέα δυναμική και ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον τόσο σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, καθώς η σημερινή ελληνική τάξη χαρακτηρίζεται από ετερογένεια ανατρέποντας την παραδοσιακή εικόνα της ομοιογενούς τάξης.

Θεώρησα απαραίτητο να συγκροτήσω ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της προφορικής γλώσσας των νηπίων για να προσεγγίσω το ζήτημα της ετερογένειας στη σχολική τάξη, αποτελεσματικά, προτείνοντας στρατηγικές επίλυσης των υπάρχουσων δυσκολιών.

Παράλληλος στόχος αυτής της διατριβής είναι η παρούσα έρευνα να αποτελέσει κίνητρο για τους παιδαγωγούς να ευαισθητοποιηθούν στους μηχανισμούς κατάκτησης δεύτερης γλώσσας και να λάβουν υπόψη τόσο τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές για τις ετερογενείς τάξεις όσο και τη σημασία της πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης στην πρώτη σχολικοποίηση του παιδιού με τη βοήθεια ενός προτεινόμενου εργαλείου γλωσσικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης. Απώτερος στόχος είναι η ελαχιστοποίηση ή η δυνατή εξάλειψη της διπλής

ημιγλωσσίας των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι διαμορφώνουν τη σύγχρονη ετερογενή ελληνική τάξη.

Ελπίζω τόσο η ίδια η έρευνα όσο και οι βιβλιογραφικές αναφορές αυτής, να συνεισφέρουν στην έμπνευση του σημερινού παιδαγωγού για την αποτελεσματική υλοποίηση της διδασκαλίας του.

Εύχομαι, τέλος, η εργασία αυτή να αποτελέσει μία πρόκληση στους ερευνητές για περαιτέρω δραστηριοποίηση στο χώρο της πρώιμης κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας θεωρώντας ως δεδομένο ότι η ελληνική τάξη αποτελεί μία πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι υπάρχουν ελάχιστες ως και ανύπαρκτες ελληνικές συγκριτικές έρευνες για την επίδοση των αλλοδαπών νηπίων συγκρινόμενη με αυτή των γηγενών νηπίων, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα αποτελέσουν τα απαραίτητα εργαλεία για το διδακτικό σχεδιασμό στρατηγικών και κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων των ετερογενών τάξεων στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Παραδίδοντας σήμερα τη διδακτορική αυτή διατριβή στα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που με στήριξαν και μου συμπαραστάθηκαν σε όλες τις φάσεις εκπόνησης της διατριβής. Είναι σίγουρο ότι η διατριβή αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση ορισμένων προσώπων και φορέων.

Καταρχήν θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου προς τον επιβλέποντα Καθηγητή μου Λάμπρο Σταύρου, Καθηγητή Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, αφενός μεν γιατί μου εμπιστεύθηκε την εκπόνηση της εν λόγω διατριβής, αφετέρου δε για την άριστη καθοδήγησή του και τις λεπτομερείς υποδείξεις του καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, όπου υπήρξε ένας μεγάλος δάσκαλος για μένα.

Στη συνέχεια πρέπει να ευχαριστήσω θερμά τον Αναπληρωτή Καθηγητή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Κούτρα Βασίλειο, για το ενδιαφέρον που έδειξε και τις υποδείξεις του σε καίρια σημεία αυτής της ερευνητικής μου προσπάθειας.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή Τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Κατερέλο Ιωάννη, τρίτο μέλος της

συμβουλευτικής επιτροπής, για τις πολύτιμες συμβουλές του και ιδιαίτερα για τις εύστοχες υποδείξεις του στο μεθοδολογικό σχεδιασμό και τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Οι φορείς που στήριξαν την προσπάθειά μας είναι οι ακόλουθοι:

Το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), με τη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας τεσσάρων (4) ετών για την αποκλειστική ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Παν/μίου Ιωαννίνων.

Το Εργαστήριο Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής Παν/μίου Ιωαννίνων (ΕΡ.Ε.Θ.Α.).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την άδεια έγκρισης της έρευνάς μου.

Θα ήταν μεγάλη μου παράλειψη αν δεν ευχαριστούσα τους νηπιαγωγούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή για την προθυμία, το ενδιαφέρον και τη βοήθεια που μου πρόσφεραν σε όλα τα στάδια της έρευνας, η οποία δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική τους συνεργασία και κατανόηση.

Ευχαριστώ με όλη μου την ψυχή όλα τα νήπια που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνάς μου και αποτέλεσαν τη ζωοποιό δύναμη αυτής της διατριβής.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τον Κώστα και την Ελπίδα για την κατανόηση και την αμέριστη συμπαράσταση που μου πρόσφεραν σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διατριβής, όπως επίσης και τους γονείς μου, οι οποίοι μου έμαθαν ότι «τα όρια της γλώσσας μας αποτελούν τα όρια του κόσμου μας».

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πρωταρχικός στόχος της σύγχρονης κοινωνίας οφείλει να είναι η υλοποίηση της αρχής της ίσης εκπαίδευσης για όλους. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, στη μάθηση και στην απόκτηση γνώσεων, απαραίτητα εφόδια για να επιτύχει στη ζωή του και, για αυτό το λόγο, πρέπει να του δοθεί κάθε δυνατότητα για να τα κατακτήσει. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό και έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ικανότητες, ενδιαφέροντα, κλίσεις και μαθησιακές δυνατότητες ή αδυναμίες, τα οποία πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου άωτερος στόχος του συστήματος είναι η πρόσκτηση των απαραίτητων γνώσεων από το ίδιο το παιδί, γνωρίζοντας το ίδιο το παιδί, τον κατάλληλο τρόπο να τις μάθει. Ο ρόλος συνεπώς του σχολείου είναι να βοηθήσει κάθε μαθητή να αξιοποιήσει στο έπακρο τις δυνατότητές του.

Είναι γνωστό ότι στις τελευταίες δεκαετίες η ελληνική σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από έναν πολιτισμικό πλουραλισμό. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΙΟΔΕ, 2003), περίπου το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στα ελληνικά σχολεία είναι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές με πιο έντονη παρουσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κρίνεται αναγκαίο για τους μαθητές αυτούς να μάθουν καλά τόσο τη μητρική τους γλώσσα όσο και τη δεύτερη γλώσσα τα ελληνικά, η οποία είναι η γλώσσα του σχολείου τους (Cummins, 1999, σ.153-159). Η καλή εκμάθηση της μητρικής γλώσσας συνδέεται με μία σειρά πολύ βασικών πλεονεκτημάτων (πλεονέκτημα της καλής γνώσης δύο γλωσσών για τα δίγλωσσα άτομα, καλύτερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επί τη βάση της πρώτης, θετικές επιδράσεις της προσθετικής διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών).

Στην παρούσα έρευνα εστιάζουμε κυρίως στη σημασία της καλής εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, ένα θέμα άρρηκτα συνυφασμένο με τη σχολική επιτυχία των μαθητών και κατ'επέκταση με την επαγγελματική και κοινωνική τους επιτυχία και ανέλιξη. Σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να δίνονται σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες όσον αφορά στην επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου (Κεσίδου, 2008) και κυρίως στους μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης. Διεθνείς συγκριτικές μελέτες επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών καταδεικνύουν σαφώς χαμηλότερα αποτελέσματα

στις επιδόσεις των μαθητών αυτών εν συγκρίσει με τους γηγενείς μαθητές (PIRLS και PISA, 2006).

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η συνεκπαίδευση γηγενών μαθητών και μαθητών από άλλες χώρες, ο εμπλουτισμός των αναλυτικών προγραμμάτων και η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 2001, σ.16). Στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, τα αλλοδαπά νήπια βρίσκονται σε ένα στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης που χαρακτηρίζεται από τη διγλωσσική ανάπτυξη των δύο γλωσσών και από μία μεταβατικού τύπου διγλωσσία, συνήθως ανισοβαρούς μορφής (Meisel, 2007). Πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι τα επίσημα κείμενα κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση δεδομένου ότι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) όχι μόνο επιτρέπει τη χρήση της πρώτης γλώσσας των αλλοδαπών νηπίων μέσα στην τάξη αλλά παροτρύνει τον εκπαιδευτικό να τα ενθαρρύνει να εκφράζονται στη γλώσσα που μιλούν στην οικογένεια, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα την ενεργό γλωσσική συμμετοχή τους στις ποικίλες δραστηριότητες (Οδηγός Νηπιαγωγού, ΔΕΠΠΣ, 2005, σ. 36).

Στην ελληνική βιβλιογραφία είναι σχεδόν ανύπαρκτες οι έρευνες σύγκρισης γλωσσικού προφίλ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών στην προσχολική ηλικία και αυτές που υπάρχουν εστιάζουν κυρίως στην αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θεωρώντας ότι ο καλύτερος χρόνος για να ανιχνεύσει κανείς δυσκολίες είναι η ηλικία του νηπιαγωγείου πριν τα παιδιά προλάβουν να βιώσουν τη σχολική αποτυχία, στην παρούσα μελέτη συγκρίνουμε το γλωσσικό προφίλ (κατατομή) του αλλοδαπού νηπίου που παρακολουθεί για δεύτερη ή τρίτη χρονιά στο σύστημα της προσχολικής αγωγής και το συγκρίνουμε με αυτό του γηγενή μαθητή.

Στο πλαίσιο αυτής της διερεύνησης, σκοπός μας ήταν να αναδειχθούν οι γλωσσικές διαφορές των υπαρχουσών ομάδων, οι οποίες διαμορφώνουν την ετερογενή τάξη του Ελληνικού νηπιαγωγείου και διαμέσου της ομαδοποίησής τους ο νηπιαγωγός να προβεί στα κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης γλωσσικών δυσκολιών τόσο του κάθε νηπίου χωριστά όσο και της ομάδας-τάξης.

Για τις ανάγκες αυτής της έρευνας συγκροτήσαμε ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της προφορικής γλώσσας των νηπίων και ως γλωσσικό προφίλ του νηπίου ορίσαμε την αφηγηματική ικανότητα του παιδιού, την κατανόηση ιστορίας, το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο επαγγελμαμάτων και αντικειμένων καθημερινής

χρήσης, την σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών και την εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών.

Το εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της προφορικής γλώσσας των νηπίων χορηγήθηκε ατομικά και ομαδικά και αποτελείται από 11 υποκλίμακες, επτά από τις οποίες χορηγούνται ατομικά και οι υπόλοιπες τέσσερις ομαδικά. Κατά την ατομική χορήγηση εξετάζεται: (i) η λεξιλογική ικανότητα του παιδιού σε εκφραστικό και προσληπτικό επίπεδο (η ικανότητα δείξης και κατονομασίας αντικειμένων καθημερινής ζωής), (ii) η ικανότητα αφήγησης του παιδιού (η λεκτική παραγωγή ενός πολύ γνωστού παραμυθιού), (iii) η κατανόηση παραμυθιού (η ανάκληση και η εύρεση σημαντικών πληροφοριών με την κατάλληλη επιχειρηματολογία, η επιλογή εικόνων σχετικών με το παραμύθι), (iv) η ικανότητα δείξης και κατονομασίας επαγγελμάτων, και (v) η σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών. Κατά την ομαδική χορήγηση εξετάζεται: (i) η γνώση βασικών χωρικών εννοιών, (ii) η κατανόηση απλών και σύνθετων οδηγιών, και (iii) η γνώση εννοιών χρόνου.

Ένα ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια για να συλλέξει πληροφορίες ατομικών στοιχείων (κοινωνικά και οικογενειακά όπως το φύλο, η ακριβής ηλικία του παιδιού, η σύνθεση της οικογένειας, η σειρά γέννησης παιδιού στην οικογένεια, η σχολικοποίηση πριν το νηπιαγωγείο) με απώτερο στόχο να διερευνηθούν οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τα υπό εξέταση υποκείμενα όπως επίσης και μερικά στοιχεία που σχετίζονται με τη μία ή και τις δύο γλώσσες του παιδιού (τόπος γέννησης των παιδιών, χρόνος διαμονής της οικογένειας και του παιδιού στην πόλη, επάγγελμα γονέων, ομιλούντες γλώσσες από τους γονείς στο σπίτι, ομιλούντες γλώσσες γονέων με τα παιδιά τους).

Η έρευνά μας υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Γίνεται σαφές ότι το συγκεκριμένο εργαλείο συγκροτήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και αποτελεί ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και όχι διαγνωστικής. Επιπλέον το διαμορφωτικό αυτό εργαλείο προφορικής αξιολόγησης των νηπίων χρησιμοποιήθηκε στην ηλικία μόνο των νηπίων (5-6 ετών) και δε μπορεί να γενικευτεί για τις άλλες ηλικίες παιδιών. Αν και το εργαλείο αυτό προσφέρεται ως βάση σχεδιασμού κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων δεν προχωρήσαμε σε κάτι τέτοιο σε αυτή τη φάση αλλά αυτό θα αποτελούσε το επόμενο βήμα της εν λόγω ερευνητικής προσπάθειας. Ωστόσο, ένα από τα οφέλη που προέκυψαν μέσα από την

έρευνά μας ήταν η ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών στα θέματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και κάποιοι από αυτούς εμπνεύστηκαν να σχεδιάσουν δικά τους προγράμματα παρέμβασης στις εξατομικευμένες γλωσσικές δυσκολίες των νηπίων τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας γίνεται μία σύντομη εννοιολογική προσέγγιση των ερμηνειών για την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας. Δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη βιολογική ερμηνεία, στην ερμηνεία της αλληλεπίδρασης και στην συμβολική λειτουργία της γλώσσας. Επιχειρήσαμε να διαφοροποιήσουμε το γλωσσολογικό σημαίνον από το ψυχαναλυτικό και στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη σχέση της γλώσσας με την κοινωνική διαστρωμάτωση λαμβανομένου υπόψη του κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου της οικογένειας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις υποθέσεις και στις θεωρίες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Επισημαίνονται επίσης τα νέα ρεύματα στη διδακτική της δεύτερης γλώσσας και οι συγκριτικές έρευνες στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, σε κάποιες από τις οποίες στηριχθήκαμε και εμπνευστήκαμε για την ανάπτυξη της δικής μας μεθοδολογίας.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα πρώιμα στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας κατά την προσχολική ηλικία. Αφού γίνεται μια διάκριση ανάμεσα στην ταυτόχρονη και στη διαδοχική διγλωσσία, αναλύονται οι βασικές γνωστικές θεωρίες της διγλωσσίας όπως η θεωρία του παγόβουνου και του κατωφλιού πάνω στις οποίες στηρίχτηκε το θεωρητικό μοντέλο αυτής της έρευνας. Στη συνέχεια παραθέτονται τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών νηπίων που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στο σχολείο.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσει ενδελεχώς την πολυπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, διασαφηνίζει εννοιολογικά τη διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα και παρουσιάζονται τόσο οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και τα διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο του σημερινού σχολείου στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων ομιλητών και επικεντρώνεται στις στρατηγικές διαπολιτισμικής διδασκαλίας και στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε επίπεδο συνεργασίας με την οικογένεια.

Το έκτο κεφάλαιο και τελευταίο του θεωρητικού μέρους της έρευνας εστιάζεται στην αξιολόγηση της προφορικής γλώσσας των νηπίων, στην εννοιοδότηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης και στην εννοιοδότηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής λαμβανομένων υπόψη των ατομικών διαφορών των μαθητών. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με τη διάκριση της μαθησιακής δυσκολίας από τη γλωσσική ανεπάρκεια στη δεύτερη γλώσσα.

Στο έβδομο κεφάλαιο οριοθετείται το ερευνητικό μας πρόβλημα, και αναφέρονται τόσο ο γενικός σκοπός όσο και οι ειδικοί σκοποί της έρευνάς μας, καθώς επίσης αναφέρονται τα ερωτήματα και οι ερευνητικές μας υποθέσεις.

Στο όγδοο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνάς μας. Γίνεται περιγραφή του ερευνητικού διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής αξιολόγησης της γλώσσας των νηπίων, των οδηγιών χορήγησης, του καθορισμού των ειδικών προγνωστικών μεταβλητών και του καθορισμού των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνάς μας.

Στο ένατο κεφάλαιο γίνεται μία εκτενής παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας. Ελέγχονται οι ερευνητικές μας υποθέσεις καθώς και η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνάς μας. Στο δέκατο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων μας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματά μας υπό το πρίσμα του ελέγχου των υποθέσεών μας συγκριτικά με άλλες ανάλογες έρευνες . Επιπλέον δηλώνονται οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η έρευνά μας και διατυπώνονται ερευνητικές και ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.1. Ο ρόλος της πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης στην προσχολική ηλικία

Ο όρος πρώιμη ανίχνευση υποδηλώνει τις διαδικασίες διερεύνησης και αποκάλυψης κάποιας μη φανεράς «μειονεκτικότητας» όσο το δυνατόν πρωιμότερα, σε χρόνο που κάποια διορθωτική παρέμβαση θα ήταν περισσότερο αποτελεσματική. Ως αναγνώριση θεωρούνται οι διαδικασίες εντοπισμού και πρώτης περιγραφής – αξιολόγησης μιας ήδη εκδηλωθείσας «μειονεκτικότητας» όσο το δυνατόν αξιόπιστα και αντικειμενικά (Σταύρου, 1985).

Η πρώιμη ανίχνευση, κατά την προσχολική ηλικία, αλλά και η σαφής αναγνώριση, κατά την πρώτη σχολική ηλικία, τέτοιων διαταραχών είναι υψίστης σημασίας για το μέλλον του παιδιού, επειδή μας επιτρέπει να οργανώσουμε έγκαιρα τη θεραπευτική και ψυχολογική στήριξή του, προλαβαίνοντας έτσι σοβαρές επιπλοκές (Σταύρου, 1985, Καραμπατζάκη & Σταύρου, 2001). Η σημασία που αποδίδουν οι ερευνητές στην πρώιμη ανίχνευση και αναγνώριση αναπτυξιακών διαταραχών φαίνεται από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία αύξηση ανιχνευτικών εργαλείων τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από άλλους επαγγελματίες, σχεδιασμένα κατάλληλα να αναγνωρίζουν παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο ή περισσότερο φιλόδοξα να προβλέπουν ποια παιδιά θα παρουσιάσουν δυσκολίες (Stavrou, Fijalkon & Sarris, 2000a). Από τη στιγμή που κάθε ηλικιακό στάδιο, διακρίνεται από ένα επίπεδο ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων που ηλικιακά διανύει το παιδί στο συγκεκριμένο στάδιο, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα της γνώσης εκ μέρους του νηπιαγωγού ή του ερευνητή, εκείνων των στοιχείων που η διαταραχή ή η δυσλειτουργία τους συνηγορούν στην εμφάνιση δυσκολίας στην κατάκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και της γραφής (Αναγνωστοπούλου, 2004).

Επειδή τη ηλικιακό στάδιο που μελετάται στη συγκεκριμένη εργασία είναι η ηλικία των 5-6 ετών (νηπιαγωγείο), είναι απόλυτα αντιληπτή η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της πρώιμης ανίχνευσης του γλωσσικού τομέα με απώτερο στόχο την

ελαχιστοποίηση των πιθανών συμπτωμάτων του νηπίου για την ομαλή του φοίτηση στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου (Muter, 1996).

Η ηλικία των 5-8 ετών θεωρείται ορόσημο στην ψυχογλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Σταύρου, 2002) και κατά συνέπεια, στην πρόβλεψη συναφών μελλοντικών δυσκολιών. Η έλλειψη μεθόδων και κριτηρίων με σκοπό την έγκυρη και αξιόπιστη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών ώθησε την ερευνήτρια στη διεξαγωγή ενός τέτοιου εγχειρήματος που στοχεύει στην πρόωμη επισήμανση ενδείξεων που επιτρέπει στο νηπιαγωγό να αναδιαμορφώσει το πρόγραμμά του εξατομικεύοντάς το στις ανάγκες του μαθητή και να τον κατατάξει στην ομάδα υψηλού ή επαυξημένου κινδύνου (at risk).

Η πρόωμη ανίχνευση βοηθά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται ως μία πολυδιάστατη διαδικασία που ορίζεται από την επιτυχή ανταπόκριση των παιδιών στις ακαδημαϊκές, κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές απαιτήσεις του σχολείου. Η προσαρμογή του παιδιού είναι μία δυναμική διαδικασία η οποία είναι συνάρτηση των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, των χαρακτηριστικών του σχολείου και της τάξης που υποδέχεται το παιδί, του οικογενειακού και του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού.

1.2. Η σπουδαιότητα παραγωγής και πρόσληψης προφορικού λόγου

Η ανάπτυξη της γλώσσας εντάσσεται εξ αρχής στον κόσμο των ανθρώπινων σχέσεων και αποτελεί μεταξύ άλλων μία ψυχική επένδυση ήδη από το ξεκίνημα της ζωής του παιδιού –με την έννοια ότι το παιδί βρίσκει ευχαρίστηση σε αυτή τη δραστηριότητα– καθώς και μία κομβική διάσταση της ίδιας της ψυχοσωματικής του ανάπτυξης.

Η μελέτη και η ανάλυση της παραγωγής και πρόσληψης του προφορικού λόγου (ο οποίος αποτελεί και την αρχική μορφή γλωσσικής επικοινωνίας του ανθρώπου) έχει δείξει ότι η διαδικασία επικοινωνίας διαμέσου του προφορικού λόγου χαρακτηρίζεται από ταχύτητα, αποτελεσματικότητα, πλαστικότητα και πλούτο έκφρασης. Το χαρακτηριστικό όμως του προφορικού λόγου είναι η σύνθετη φύση της κωδικοποίησης, η οποία απαιτείται για το μετασχηματισμό της έννοιας σε ηχητικό ερέθισμα και τη μετάδοσή της στο δέκτη του γλωσσικού μηνύματος (Cooper, 1972, Galaburda et al., 2002). Σύμφωνα με τον τελευταίο ερευνητή, η αναγκαιότητα της κωδικοποίησης φαίνεται ότι υπαγορεύεται από την αρχή της οικονομίας στη

μετάδοση πληροφοριακών στοιχείων στη μονάδα του χρόνου. Η κωδικοποίηση, επιτυγχάνοντας μια συμπύκνωση των πληροφοριών, είναι πιθανό να διευκολύνει τη λειτουργία ενός συστήματος μνήμης για τη συγκράτηση των πληροφοριών. Όμως αυτή η κατάσταση, που φαίνεται να διευκολύνει τον ομιλητή, δυσκολεύει το έργο της κατανόησης της έννοιας εκ μέρους του ακροατή ο οποίος, προκειμένου να κατανοήσει το νόημα, πρέπει να αποκωδικοποιήσει την έκφραση σε όλα τα επίπεδα στα οποία αυτή έχει κωδικοποιηθεί (δηλαδή στο φωνολογικό, στο συντακτικό, στο μορφολογικό και στο πραγματολογικό επίπεδο) (Πόρποδας, 2002). Ο προφορικός λόγος αποτελεί την πρωτογενή γλωσσική δραστηριότητα ενώ ο γραπτός λόγος (δηλαδή η ανάγνωση και η γραφή) αποτελεί τη δευτερογενή γλωσσική δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον Gibson (1969), η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αρχίζει με τη φωνολογική ανάπτυξη και μετά ακολουθεί η σημασιολογική και η συντακτική ανάπτυξη, ενώ η ανάπτυξη του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την ανάπτυξη του συστήματος γραφής, σημασιολογικής κωδικοποίησης και των συντακτικών κανόνων.

Η εκμάθηση του προφορικού λόγου είναι μια σύνθετη διαδικασία που διέρχεται από διάφορα εξελικτικά στάδια. Η προσχολική ηλικία, είναι η περίοδος της μέγιστης ανάπτυξης καθώς το παιδί των πέντε – έξι ετών διαθέτει όλα τα απαραίτητα γλωσσικά εφόδια για να προχωρήσει στη σχολική μάθηση. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ολοκληρωμένη, όταν περιλαμβάνει και τα τρία δομικά στοιχεία της, δηλαδή το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό. Βέβαια, η ανάπτυξη της συντακτικής δομής της γλώσσας, είναι παράλληλη με τη φωνολογική και τη σημασιολογική ανάπτυξη διότι αρχίζοντας το παιδί να ξεχωρίζει τη συντακτική δομή μιας πρότασης, αρχίζει παράλληλα να κατανοεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που την απαρτίζουν.

Στις σύγχρονες κοινωνίες, η ανησυχία για την αποτυχία του παιδιού στο σχολείο εν γένει και οι προσπάθειες για τη μελέτη ιδιαίτερα της αποτυχίας στο γραπτό λόγο έχει ήδη μια μακρά παράδοση. Η σχολική αποτυχία μπορεί να αποφευχθεί αφενός διαμέσου μιας πρώιμης αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, αφετέρου με τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για την αξιοποίηση των δεξιοτήτων, οι οποίες είναι αναγκαίες για την πρόσκτηση των γνώσεων και την επίτευξη υψηλών επιδόσεων (Καρβούνης & Σταύρου, 2006).

Με την ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας, έχει σημειωθεί ένα μεγάλο ενδιαφέρον για τη μελέτη των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού στο τέλος της προσχολικής και

στις αρχές της πρώτης σχολικής ηλικίας του παιδιού. Οι αναδιοργανώσεις των γλωσσικών αναπαραστάσεων που συντελούνται στην προσχολική ηλικία συμβάλουν στην απόκτηση σύνθετων γλωσσικών δομών και γνώσης για τη δομή και λειτουργία της γλωσσικής διαδικασίας (μεταγλωσσική ικανότητα), διαδικασία η οποία ολοκληρώνεται στην πρωτοσχολική ηλικία (Stavrou, Fijalkov & Sarris, 2000b). Αξιοποιώντας λοιπόν το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ψυχολογικής έρευνας και της μεταγλωσσικής ανάπτυξης, αυτή η νέα θεώρηση των μεταφωνολογικών κυρίως ικανοτήτων (επίγνωση του παιδιού για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου) από τη δεκαετία του 1970 οδήγησε στην αποκάλυψη των πρώτων ενδείξεων για μια συστηματική σχέση μεταξύ των μεταφωνολογικών και αναγνωστικών ικανοτήτων.

Η σχέση της γλώσσας με τη σχολική επίδοση έχει πρωτεύουσα σημασία. Τα παιδιά ανάλογα με το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται φτάνουν στο σχολείο με διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης με τη γλώσσα και την κουλτούρα του. Η γλώσσα του σχολείου είναι ένα από τα κοινωνικά ιδιώματα που προσιδιάζει στη γλώσσα των προνομιούχων στρωμάτων. Για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων αυτή η γλώσσα είναι σε μεγάλο βαθμό ξένη, γεγονός που δημιουργεί σε αυτά μια αρνητική προϋπόθεση για τη σχολική τους πορεία. Υπάρχουν πολυάριθμες έρευνες που δείχνουν ότι το σχολείο εξαρτά τη γλωσσική επάρκεια με την κοινωνική προέλευση (Ασκούνη, 2004, Γκιουζέλης, 2008). Η απόσταση φυσικά της αστικής γλώσσας από αυτή του σχολείου είναι ελάχιστη ενώ αντιθέτως, η απόσταση της λαϊκής γλώσσας από αυτή του σχολείου είναι πολύ μεγάλη. Οι ερευνητές Bourdieu & Passeron (1970) υποστηρίζουν ότι για τη σχολική επιτυχία δεν έχει σημασία μόνο η απόσταση του «γλωσσικού κεφαλαίου» που διαθέτει το άτομο από εκείνο που απαιτεί το σχολείο αλλά και οι «τρόποι σχέσης και χρήσης αυτού του κεφαλαίου». Οι τρόποι σχέσης αναπτύσσονται πρωτογενώς μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και συνιστούν για μεν τη χρήση της αστικής γλώσσας «μία συγκρατημένη σχέση και μία καλά καλλιεργημένη φυσικότητα» για δε τη χρήση της λαϊκής γλώσσας «μία ευθεία και άμεση περιγραφή συνοδευόμενη από εκφραστικές κινήσεις» (Μυλωνάς, 1991). Ο Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης, Bernstein, θεωρεί ότι τόσο η γλώσσα όσο και η ευχέρεια του χειρισμού και εκμάθησης των κανόνων της είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για τη σχολική επιτυχία. Δεδομένου ότι η γλώσσα των ποικίλων κοινωνικών τάξεων διαφέρει, όρισε δύο γλώσσες «την κοινή» και την «επίσημη». Η «κοινή» χρησιμοποιείται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και η «επίσημη» από

τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αργότερα χρησιμοποίησε σε αντιστοιχία τους όρους «περιορισμένο» και «επεξεργασμένο» κώδικα επικοινωνίας. Αυτοί οι κώδικες εκφράζουν τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια και προσδιορίζουν τους ρόλους των μελών της. Το σχολείο χρησιμοποιεί και απαιτεί από τους μαθητές τον «επεξεργασμένο κώδικα» οπότε τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών κατηγοριών αρχίζουν να ζουν μια περιπέτεια (Γεωργίου, 2001).

1.3. Ο ρόλος της γλώσσας

Η μητρική γλώσσα, στο σχολείο έχει μια πολύπλοκη δύναμη. Είναι ταυτόχρονα αντικείμενο εκμάθησης και όχημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rondal, 1978). Είναι επίσης σημαντική υποστήριξη της προσωπικής έκφρασης και της διατομικής επικοινωνίας. Η περίοδος της προσχολικής φοίτησης είναι απαραίτητη τόσο για την κοινωνικοποίηση και τη γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου όσο και για τη μετέπειτα εξέλιξη της προσωπικότητας και τη σχολική απόδοση του παιδιού.

Η γλώσσα συνδέεται άμεσα με το σύνολο των γνωστικών δραστηριοτήτων, των στάσεων, των συναισθημάτων του παιδιού σε κάθε στιγμή της σχολικής ζωής του. Η συμμετοχή του παιδιού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης καλλιεργεί τόσο την επικοινωνιακή ικανότητα του παιδιού όσο και τις κοινωνικές του ικανότητες (Zazzo, 1978). Οι προσκτώμενες και αποκτώμενες από το παιδί γλωσσικές ικανότητες προσδιορίζουν και καθορίζουν την προσαρμογή του μαθητή στις σχολικές διαδικασίες και συνακόλουθα, καθορίζουν την ένταξή του στη ζωή της τάξης (Wilkinson, 1982).

Είναι γνωστό ότι οι γλωσσικές ικανότητες και το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών στη σχολική συζήτηση είναι δείκτες πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας των παιδιών στο δημοτικό (Loban, 1963, Zazzo, 1978, Muller, 1986).

Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι στο νηπιαγωγείο είναι εφικτή η πρόωμη ανίχνευση εντοπισμού ενδείξεων μελλοντικής εμφάνισης δυσκολιών του νηπίου όπου σε περίπτωση επιμονής διακριβωμένων συμπτωμάτων μαθησιακών δυσκολιών είναι απαραίτητη η διαμέσου παρεμβατικών προγραμμάτων έγκαιρη και έγκυρη πρόωμη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο.

Η γλώσσα, ως σημειωτικό εργαλείο κατά την άποψη του Vygotsky, αποτελεί το κυρίαρχο διαμεσολαβητικό διάμεσο της γνωστικής δραστηριότητας.

1.4. Ερμηνείες για την κατάκτηση της γλώσσας

Υπάρχουν διαφορετικές θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας. Αυτές οι θεωρίες στηρίζονται στην αιώνια διαμάχη του «γίγνεσθαι και γενέσθαι», στην αντιπαράβολή της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανθρώπινη ύπαρξη. Στον παρακάτω πίνακα συνοψίζονται οι κύριες προσεγγίσεις για την κατάκτηση της γλώσσας:

<u>Θεωρία</u>	<u>Κύριος αιτιώδης παράγων</u>	<u>Μηχανισμός</u>	<u>Ερμηνεία κύριου φαινομένου</u>
Μάθησης	Περιβάλλον	Μίμηση, εξαρτημένη μάθηση	Σημασία λέξης
Βιολογική-Γενετική	Κληρονομικότητα Αλληλεπίδραση κοινωνικών και βιολογικών παραγόντων	Έναυσμα Αφομοίωση - Συμμόρφωση	Σύνταξη Συνάφεια γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης
Αλληλεπίδρασης (γνωστική υπόθεση) Αλληλεπίδρασης (προσέγγιση πολιτισμικού πλαισίου)	Πολιτισμική μεσο-λάβηση στην κοινωνικοβιολογική αλληλεπίδραση	Συντονισμός σε πολιτισμικά σενάρια	Σχέσεις γλώσσας - σκέψης

(Cole & Cole, 2002)

Η προσέγγιση της θεωρίας της μάθησης της συμπεριφοράς αποδίδει την ανάπτυξη της γλώσσας στην ανατροφή. Δίνει προτεραιότητα για την απόκτηση της γλώσσας στο περιβάλλον και στις διδακτικές δραστηριότητες που παρέχουν οι μεγάλοι. Η βιολογική-γενετική προσέγγιση αποδίδει την απόκτηση της γλώσσας κατά το μεγαλύτερο μέρος στη φύση. Θεωρεί, δηλαδή, ότι τα παιδιά έχουν γεννηθεί έτοιμα να μάθουν τη γλώσσα και ότι, καθώς ωριμάζουν, η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη

γλώσσα εμφανίζεται φυσιολογικά, με ελάχιστη συνδρομή από το περιβάλλον και χωρίς καμιά ανάγκη για ειδική εκπαίδευση. Τις τελευταίες δεκαετίες, επικρατέστερη είναι μία ποικιλία αλληλεπιδραστικών προσεγγίσεων για την απόκτηση της γλώσσας. Οι θεωρητικοί της αλληλεπίδρασης υποστηρίζουν ότι τόσο η φύση όσο και η ανατροφή παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της γλώσσας, όπως και σε άλλους τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης. Πιστεύουν, επίσης, ότι η ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών είναι στενά δεμένη με τη γενική νοητική τους ανάπτυξη. Διακρίνονται δύο είδη της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης. Το πρώτο, το οποίο συνδέεται με τον κονστρουκτιβισμό του Piaget και δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο η γνωστική ανάπτυξη θέτει τις προϋποθέσεις για τη γλωσσική ανάπτυξη. Το δεύτερο, το οποίο συνδέεται με την προσέγγιση του πολιτισμικού πλαισίου, δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον συνεργάζεται με το παιδί για να αλλάξει τόσο τη γλώσσα όσο και τη γνωστική λειτουργία (Cole & Cole, 2002).

1.4.1. Η βιολογική ερμηνεία

Η βιολογική-γενετική άποψη για την απόκτηση της γλώσσας βασίζεται κυρίως στις έρευνες του γλωσσολόγου Noam Chomsky (1975, 1986). Ο Chomsky πιστεύει ότι η ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να παράγει ομιλία ο άνθρωπος είναι έμφυτη και ότι οι αρχές με τις οποίες αναπτύσσεται δεν είναι ίδιες με εκείνες που διέπουν άλλες ανθρώπινες συμπεριφορές. Υποστηρίζει ότι η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής ομιλίας είναι περισσότερο ένα ειδικό ανθρώπινο όργανο με τη δική του δομή και λειτουργία. Η θεωρία των γενετιστών αποδέχεται ότι υπάρχει κάποια (έμφυτη) γλωσσική δομή που καθοδηγεί τα παιδιά στην εκμάθηση της γλώσσας (Chomsky, 1980, Meisel, 1995, Pinker, 1994).

Σύμφωνα με τον παραλληλισμό της γλώσσας ως οργάνου του σώματος ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι το παιδί γεννιέται με ένα μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας, ο οποίος είναι προγραμματισμένος να αναγνωρίζει τους οικουμενικούς κανόνες στους οποίους βασίζεται οποιαδήποτε συγκεκριμένη γλώσσα ακούει το παιδί. Ο μηχανισμός αυτός είναι ένα είδος γενετικού κώδικα για την απόκτηση της γλώσσας. Στη γέννηση, ο μηχανισμός απόκτησης της γλώσσας θεωρείται ότι βρίσκεται ακόμη σε εμβρυική κατάσταση. Ο Chomsky διατυπώνει τη θεωρία ότι, καθώς το παιδί ωριμάζει και συναλλάσσεται με το περιβάλλον, η ωρίμανση αυτού του μηχανισμού, του δίνει τη δυνατότητα να προσαρμόζει όλο και πιο σύνθετες

γλωσσικές μορφές στην προϋπάρχουσα δομή του μηχανισμού αυτού. Συνοπτικά, οι νατιβιστές ή γεννετιστές υποστηρίζουν ότι οι βασικές δομές που κάνουν δυνατή την απόκτηση της γλώσσας –οι οικουμενικοί κανόνες της γραμματικής- καθορίζονται πολύ περισσότερο από την εξελικτική ιστορία του είδους μας και όχι από την εμπειρική ιστορία κάθε παιδιού. Η εμπειρία φυσικά καθορίζει ποια από τις πολλές πιθανές ανθρώπινες γλώσσες αποκτά πράγματι το παιδί. Τα παιδιά που δεν ακούν ποτέ να μιλούν γύρω τους κινέζικα δε θα μεγαλώσουν μιλώντας κινέζικα, παρότι που γενετικά είναι σε θέση να μάθουν τη γλώσσα αυτή. Ωστόσο, η εμπειρία του ακούσματος μιας συγκεκριμένης γλώσσας δεν τροποποιεί το μηχανισμό απόκτησης. Απλώς θέτει σε κίνηση τους έμφυτους μηχανισμούς για την απόκτηση της γλώσσας.

1.4.2. Η ερμηνεία της αλληλεπίδρασης

Οι θεωρητικοί της αλληλεπίδρασης υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών συνδέεται με την ανάπτυξη των βασικών γνωστικών διεργασιών αφενός, και με την υποστήριξη που παρέχει το κοινωνικό περιβάλλον, αφετέρου (Bates, Bretherton & Snyder, 1988, Meltzoff & Gopnik, 1989, Tomasello, 1992). Μία ενδιαφέρουσα σχέση ανάμεσα στην πρώτη γνωστική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της γλώσσας παρατηρείται στην ικανότητα που διαθέτουν τα παιδιά να κατηγοριοποιούν αντικείμενα σε διάφορα επίπεδα (Clark, 1993). Η προσπάθεια εξήγησης της απόκτησης γραμματικής και συντακτικού είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τους υποστηρικτές της θεωρίας της αλληλεπίδρασης, γιατί τα μικρά παιδιά (και πολλοί ενήλικες) δεν έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τις γραμματικο-συντακτικές δομές. Οι ερευνητές Bates, Bretherton & Snyder (1988) θεωρούν ότι οι γραμματικο-συντακτικές δομές προκύπτουν από τη συσσώρευση των ποικίλων επικοινωνιακών προθέσεων του ανθρώπου στα στενά όρια της γλώσσας με τέτοιο τρόπο ώστε να πραγματοποιείται η επικοινωνία.

Μία πολιτισμικο-περιβαλλοντική εκδοχή της προσέγγισης της αλληλεπίδρασης στην απόκτηση της γλώσσας προσφέρεται από ερευνητές που δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι το κοινωνικό περιβάλλον είναι οργανωμένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε ενσωματώνει το παιδί ως μέλος μιας υπάρχουσας ομάδας που ήδη χρησιμοποιεί τη γλώσσα (Bruner, 1983, Harkness, 1990, Ochs & Schieffelin, 1995, Tomasello, 1992).

1.4.3. Η αναπαράσταση και η συμβολική λειτουργία. Ο ρόλος του σημαίνοντος και του σημαινόμενου στη συγκρότηση της συμβολικής λειτουργίας: Γνωστική/ γλωσσολογική και ψυχαναλυτική ερμηνεία

Η συμβολική λειτουργία νοείται ως η ικανότητα του παιδιού να αναπαριστά την πραγματικότητα ενός σημαινόμενου αντικειμένου με ένα διαφοροποιημένο σημαίνον (γλώσσα, νοητική εικόνα). Η συμβολική ή σημειωτική λειτουργία στηρίζεται στα σημεία και στα σύμβολα (Σαρρής, 2004, 2009).

Η αναπαράσταση, ως πολυσημική έννοια, συναρθώνεται από την τριάδα: σημαίνον, σημαινόμενο και αναφερόμενο. Για τις έννοιες σημείο, σημαίνον και σημαινόμενο σημειώνουμε ότι για τον Ferdinand de Saussure (1980):

- i) τα σημεία είναι τα στοιχεία που απαρτίζουν ένα μήνυμα, μια μορφή εκφράσεως, μια οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας. Κάθε σημείο συγκροτείται από το σημαίνον και το σημαινόμενο,
- ii) το σημαίνον συγκροτεί τη μορφή ενός αντικειμένου, μιας λέξης, ενώ το σημαινόμενο συγκροτεί τη σημασία στην οποία παραπέμπει το σημαίνον. Το σημαίνον είναι μια άδεια φόρμα, ενώ το σημαινόμενο είναι η έννοια ή η ιδέα του πράγματος, και τέλος,
- iii) το γλωσσικό σημείο δε συνδέει ένα πράγμα με ένα όνομα αλλά μια έννοια με μια ακουστική εικόνα. Αυτή η ακουστική εικόνα δεν είναι το ηχητικό υλικό αλλά το ψυχικό αποτύπωμα αυτού του ήχου, η αναπαράσταση που δίδει η μαρτυρία των αισθήσεών μας. Οι έννοιες «ψυχικό αποτύπωμα» και «αναπαράσταση» προεικονίζουν τη διάκριση ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα, στη γλώσσα και την ομιλία.

Ο Ferdinand de Saussure χρησιμοποιεί τον όρο σημείο για να εκφράσει τη γλωσσική ενότητα, ωστόσο υποκαθιστά το σημαινόμενο με την έννοια, και το σημαίνον με την ακουστική εικόνα.

Μια αναπαράσταση είναι πάντοτε αναπαράσταση ενός αντικειμένου κειμένου (ένα είδος ομοιώματος και υποκατάστατου του πραγματικού αντικειμένου) αλλά συγχρόνως είναι και αναπαράσταση (πνευματική εικόνα) του τρόπου που το υποκείμενο θεάται το αντικείμενο αυτό (π.χ. το ίδιο του το σώμα), μια έννοια, τον κόσμο (Sarris & Stavrou, 1997).

Κάθε αναπαράσταση εγγράφεται σε μια δυναμική σχέση μέσα και έξω από το υποκείμενο. Πρόκειται για μια αέναη κίνηση και συγχρόνως δυναμική συνάρθρωση ανάμεσα στα «εσώψυχά» μας και τα «εξώψυχά» μας, το συνειδητό και το ασυνειδητό, το παρελθόν και το μέλλον, στο μη εκφράσιμο και στο συνειδητοποιημένο (άρα, ίσως και στο «νομιμοποιημένο»), το λανθάνον και το έκδηλο, στο σώμα και το λόγο.

Αναλυτικότερα, η επεξεργασία της αναπαράστασης του σώματος για παράδειγμα γίνεται στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και ως προϊόν, πλέον, αυτής της διαδικασίας, μπορεί, πάντα δυναμικά, να παραμείνει εκεί. Η αναπαράσταση, από τη στιγμή που περιγράφεται από το υποκείμενο στον Άλλο, εγγράφεται πλέον στον εξωτερικό κόσμο, στην εξωτερική πραγματικότητα και δεν αποτελεί πια, αποκλειστικό και μόνο στοιχείο του υποκειμένου (Klein, 1930, 1967, Lacan, 1960, 1966, Deacon, 1997).

Η κοινή γνώμη οδηγεί το υποκείμενο στην τροποποίηση των αναπαραστάσεών του (π.χ. τροποποίηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το σώμα σύμφωνα με τη μόδα) δεδομένου ότι αυτό (το υποκείμενο) δε θα «ήθελε» να απέχει πάρα πολύ από τη λεγόμενη κοινωνική κανονιστικότητα.

Ο ρόλος και η χρησιμότητα των αναπαράστασεων συνίσταται στη δόμηση της ενδοομαδικής επικοινωνίας και στη συμβολή τους στην άρθρωση των κοινωνικών σχέσεων. Ορισμένες πλευρές του περιεχομένου των αναπαραστάσεων συμπίπτουν με εκείνες των άλλων μελών της ομάδας. Οι συνθήκες «παραγωγής των αναπαραστάσεων» αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα (οικογένεια, σχολείο, συμβολικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι) και συνδέονται με τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, ηθικές και σχολικές πρακτικές.

Η γλώσσα και ο πολιτισμός επηρεάζουν τις αναπαραστάσεις, δεδομένου ότι οι τελευταίες δομούνται μέσα σε μια συγκεκριμένη ομάδα αναφοράς, σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Όσον αφορά, για παράδειγμα, στη γνωστική ψυχολογία της μάθησης, διάφορα ερευνητικά ευρήματα της τελευταίας δεκαετίας έχουν σοβαρά αμφισβητήσει την άποψη ότι η νοητική διαδικασία κατά τη δραστηριότητα της μάθησης (και της συγκρότησης των αναπαραστάσεων του παιδιού) στηρίζεται μόνο στην υπόθεση ότι υπάρχουν ορισμένοι γενικοί κανόνες που αναφέρονται στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού (δομιστική θεωρία, Piaget, 1937, 1950). Προκειμένου ένα νεογνό να μεταβεί από την πρωτογενή αναπαράσταση (αναφέρεται στο χώρο και στο χρόνο του αδιανόητου, στο εσωτερικό του ψυχικού

οργάνου) στη σημαίνουσα αναπαράσταση θα πρέπει οι γονείς με διάμεσο τη γλώσσα και τη σωματική έκφραση να δημιουργήσουν σύμφωνα με τον Winnicott (1963, 1964, 1971) την εμπειρία της ψευδαίσθησης. Έτσι οι γονεϊκές φαντασιώσεις συμβάλλουν στη δόμηση ενός αντικειμένου σταθερού και σκεπτόμενου, δηλαδή σε μια σημαίνουσα αναπαράσταση (Nikolaidis, 1981).

Η μάθηση λοιπόν επηρεάζεται από την εσωτερικευση της πολιτισμικής γνώσης, από τον ιδιαίτερο υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο το συγκεκριμένο κάθε φορά άτομο αντιλαμβάνεται το συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς του, το λεγόμενο σύστημα αναφοράς, το οποίο ως δυναμικό σύστημα οργανωμένων και ήδη θεσμοποιημένων αναπαραστάσεων, αποτελεί μια δομή που επιτρέπει την επεξεργασία του νοήματος (Winnicott, 1975). Ας σημειωθεί ότι η εγκατάσταση της συμβολικής λειτουργίας προϋποθέτει τη μετάβαση του παιδιού από το επίπεδο του συγκεκριμένου στο επίπεδο της κατηγοριοποίησης, δηλαδή στο επίπεδο των εννοιών, δεδομένου ότι το όνομα - λέξη (σημαίνον) δεν είναι το σημείο ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, αλλά το σημείο μιας ιδέας-εικόνας (σημαινόμενο). Το όνομα-λέξη δεν υποδεικνύει από μόνο του κάποιο αντικείμενο αλλά εκφράζει τη δομή όμοιων αντικειμένων.

Η κατανόηση της έννοιας μιας λέξης υπονοεί συγχρόνως και κατανόηση της δομής του αντικειμένου στο οποίο αναφέρεται. Ουσιαστικά η γλώσσα και το σώμα αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο κατανοεί τον κόσμο (Σταύρου, 2002).

Στη γνωστική ψυχολογία οι έννοιες του σημαίνοντος και του σημαινόμενου συνδυάζονται με την εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας στο παιδί. Για τον Piaget (1946, 1964), το σημείο που συμβολίζει, που παριστάνει είναι το σημαίνον και το συμβολιζόμενο, στο οποίο το σημαίνον παραπέμπει είναι το σημαινόμενο. Σημαινόμενο μπορεί να είναι ένα γεγονός, ένα αντικείμενο, μια έννοια, ενώ σημαίνον μπορεί να είναι το όνομα του παιδιού ή μια λέξη (Piaget, 1947, 1965). Στην πράξη όμως, το γλωσσικό σημείο ταυτίζεται με τη λέξη που είναι η θεμελιώδης μονάδα της γλώσσας. Στο γλωσσικό σημείο διακρίνουμε την έννοια και την κατανόησή της, τη δήλωση (αφορά στο σύνολο των αντικειμένων) και την προδήλωση η οποία ανήκει στη μεταγλώσσα, το νόημα της οποίας δεν περιέχεται στο σχήμα σημαίνοντος - σημαινόμενου (Saussure, 1980). Ο F. de Saussure αναφέρει ότι το γλωσσικό σημείο εμπερικλείει στο σημείο μόνο την ακουστική εικόνα δεδομένου ότι χωρίς αυτή την προσθήκη η κατανόηση του σημαινόμενου μόνο με το ακουστικό σημαίνον θα ήταν ανεπαρκής (η σημασία – έννοια, για παράδειγμα της γάτας προφέρεται και

εκφράζεται ηχητικά με συγκεκριμένα φωνήματα /g/ /a/ /t/ /a/). Δεν αμφισβητείται η προτεραιότητα του ακουστικού σημαίνοντος, δηλαδή της φωνολογικής δομής, που αντιστοιχεί στην ακουστική μορφή του σημαίνοντος, την οποία δομή αυτομάτως γνωρίζει κάθε ομιλητής της γλώσσας. Ωστόσο, η προσθήκη στην εσωτερική δομή του σημείου και της οπτικής εικόνας ενός στοιχείου που θα αφορά στη γραφηματική δομή και παράσταση της λέξης, δηλαδή πώς γράφουμε ένα σημείο, πράξη που προαπαιτεί τη γνώση του σημειακού συστήματος της γραφής και ορθογραφίας.

Η γλώσσα πρώτιστα είναι προφορικός λόγος. Έτσι η σύνδεση σημαινόμενου και ακουστικού σημαίνοντος είναι υποχρεωτική, ενώ αντίθετα η σύνδεση ανάμεσα στο σημαινόμενο και την οπτική εικόνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η επιστήμη της Γλωσσολογίας ενδιαφέρεται για τη μελέτη της σχέσης σημαινόμενου και σημαίνοντος και όχι για τη μελέτη της σχέσεων ονόματος και αντικειμένου, η οποία αναφέρεται στις εξωτερικές σχέσεις της γλώσσας (δηλαδή στις σχέσεις των γλωσσικών σημείων).

Ας σημειωθεί ότι το γλωσσικό σημείο είναι στην ουσία μια ψυχολογική οντότητα στην οποία διακρίνουμε το σημαινόμενο και τα δύο μέρη του σημαίνοντος (την ακουστική εικόνα και την οπτική εικόνα). Το σημαίνον, στο επίπεδο της εσωτερικής πλευράς του γλωσσικού σημείου, εκφράζεται με φωνήματα που έχουν μια ορισμένη ηχητική μορφή (την ακουστική εικόνα κατά Saussure). Στο σημαινόμενο διακρίνουμε τη γνωστική σημασία της λέξης και τη βιωματική (Wallon, 1942, Klein, 1967). Η γνωστική σημασία αποτελεί στοιχείο του εσωτερικού συστήματος της γλώσσας, αντικείμενο με το οποίο ασχολείται ιδιαίτερα η γνωστική ψυχολογία, ενώ η βιωματική σημασία διαφοροποιείται από υποκείμενο σε υποκείμενο, δεδομένου ότι το βίωμα προσδιορίζεται από την προσωπική ψυχοκοινωνική ιστορία του υποκειμένου, αντικείμενο της ψυχανάλυσης και τα πολιτισμικά, ιστορικό-κοινωνικά δεδομένα.

Δύο βασικές ιδιότητες του γλωσσικού σημείου είναι η γραμμικότητα (le caractère linéaire) και η συμβατικότητα (l'arbitraire du signe). Η διαδοχή των φθόγγων γίνεται αντιληπτή ως μια γραμμή. Με την άποψη αυτή του γλωσσολόγου F.de Saussure συμφωνεί και η γενετική-μετασχηματιστική γλωσσολογική θεωρία του N. Chomsky (1972).

1.4.4. Διαφοροποίηση γλωσσολογικού σημαίνοντος κατά Saussure και ψυχαναλυτικού σημαίνοντος

Σημειώνεται ότι το γλωσσολογικό σημαίνον διακρίνεται από το ψυχαναλυτικό σημαίνον από το γεγονός ότι το τελευταίο έχει ως σημαινόμενο την αναπαράσταση των ενορμήσεων και όχι μια συγκεκριμένη έννοια. Το γλωσσολογικό σημαίνον του Saussure οδηγεί στο σημείο – σήμα μιας έννοιας, ενώ το ψυχαναλυτικό σημαίνον μας οδηγεί στο ασυνείδητο, δηλαδή στην αναπαράσταση πραγμάτων. Το ψυχαναλυτικό σημαίνον εκφράζει το αντικείμενο της επιθυμίας ενός υποκειμένου, δηλαδή την αναπαράσταση της ενόρμησης, ανάγοντας την οδό της διαχρονίας για το υποκείμενο, δηλαδή την ιστορικότητά του. Κάθε σημαίνον παραπέμπει σε ένα άλλο σημαίνον. Ο J. Lacan (1966), που ήταν και ο κύριος εισηγητής του σημαίνοντος στην ψυχαναλυτική θεωρία, πιστεύει ότι το σημαίνον εκπροσωπεί το υποκείμενο για ένα άλλο σημαίνον που βρίσκεται στο Ασυνείδητο.

Πίνακας διαφοροποίησης γλωσσολογικού και ψυχαναλυτικού σημαίνοντος

Γλωσσολογικό σημαίνον	Ψυχαναλυτικό σημαίνον
Σημείο (signe) = σημαινόμενο (=έννοια) – signifié	Ασυνείδητο (inconscient) – αναπαράσταση των ενορμήσεων (représentation des notions)
Σημαίνον (= ακουστική εικόνα) - signifiant	Σημαίνον (significant)

Σύμφωνα με τον Lacan, το ασυνείδητο είναι δομημένο σαν ένα γλωσσικό σύστημα διότι το κατανοούμε μέσω της γλώσσας. Η γλώσσα και η γραφή είναι τα βασικά στοιχεία της κλινικής και ψυχαναλυτικής θεωρίας. Η γραφή είναι ένα είδος σωματικού προτύπου της γλώσσας. Η γλώσσα είναι μια λογοποιημένη εγγραφή των αναπαραστάσεων των πραγμάτων, δηλαδή μια «δυνητική γραφή». Οι πρώτες μιμικές εκφράσεις, οι χειρονομίες, οι στάσεις του σώματος του νεογνού σε σχέση με εκείνο της μητέρας αποτελούν αρχέγονες εγγραφές στο σώμα του νεογνού και συγχρόνως τη βάση για την εγκατάσταση της συμβολικής λειτουργίας. Έτσι, λοιπόν, το υποκείμενο κατασκευάζει μια αναπαράσταση της αντικειμενικής πραγματικότητας, δηλαδή συμβολοποιεί με κύριο σημαίνον σύστημα αναφοράς το σωματικό του σχήμα (Piaget, 1976, Sarris & Stavrou, 1997).

Για τον Piaget, η εγκατάσταση της συμβολικής λειτουργίας προϋποθέτει τη μετάβαση του παιδιού από το επίπεδο του συγκεκριμένου στο επίπεδο της κατηγοριοποίησης, δηλαδή στο επίπεδο των εννοιών, δεδομένου ότι το όνομα – λέξη (σημαίνον) δεν είναι το σημείο ενός συγκεκριμένου αντικειμένου αλλά το σημείο μιας έννοιας (σημαινόμενο). Η κατανόηση της έννοιας μιας λέξης υπονοεί συγχρόνως και την κατανόηση της δομής του αντικειμένου στο οποίο αναφέρεται. Για τον Piaget, η ανατροφοδότηση, δηλαδή η χρησιμοποίηση προγενέστερων πληροφοριών και εμπειριών, επιτρέπει στο παιδί το χειρισμό των αντικειμένων με τα αντίστοιχα σύμβολά τους.

1.5. Σχέση γλώσσας και κοινωνικής διαστρωμάτωσης – Το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας

Το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας θεωρείται ως ένας σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά σε όλες τις πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού και ιδιαίτερα στη γλωσσική ανάπτυξή του (Πατερέκα, 1986, Bourdieu & Passeron, 1970). Το κοινωνικοπολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο, στο οποίο κατατάσσεται μια οικογένεια, έχει άμεση σχέση με την κοινωνική τάξη, στην οποία ανήκει. Έτσι, η κοινωνική τάξη έχει χρησιμοποιηθεί ως δείκτης του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτιστικού και οικονομικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζουν και επηρεάζονται τα μέλη της οικογένειας και κυρίως τα παιδιά.

Για περιγραφικούς και δημογραφικούς λόγους, στις περισσότερες έρευνες γίνεται αναφορά σε τρεις κοινωνικές τάξεις: την ανώτερη, τη μεσαία και την κατώτερη. Ως κριτήρια για την κατάταξη της οικογένειας σε μία από αυτές τις τάξεις, μπορούν να αποτελέσουν είτε το επίπεδο εκπαίδευσης, είτε το επάγγελμα των γονέων, συνηθέστερα μόνο του πατέρα, είτε το δηλωθέν εισόδημα. Είναι προφανές ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στα τρία αυτά κριτήρια, αφού το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης είναι κατά τεκμήριο απαραίτητο για ένα επάγγελμα με υψηλό κύρος και υψηλές οικονομικές απολαβές (Κρασσανάκης, 1984, Hussien, 1991, Willms, 2003, Braunger & Lewis, 1998, McAndrew et al., 2005). Η ύπαρξη της στενής σχέσης των τριών αυτών κριτηρίων, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας, έχει εντοπιστεί από πολλές έρευνες σε τέτοιο βαθμό, ώστε η παρουσία του ενός κριτηρίου να προϋποθέτει ή να προκαλεί την παρουσία των άλλων (Μυλωνάς, 1983).

Η ένταξη της οικογένειας σε μια κοινωνική τάξη συνεπάγεται και την εφαρμογή των χαρακτηριστικών της κοινωνικής αυτής τάξης στα μέλη της οικογένειας. Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή και αφορούν τις δυνατότητες που μπορεί να παράσχει η οικογένεια στα μέλη της για υγιεινή διατροφή, διαβίωση σε άνετη κατοικία (Δανασσής–Αφεντάκης, 1988) αναβαθμισμένης περιοχής (Κιτσαράς, 2001), παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης και ανάπτυξης ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, ανάπτυξη μορφωτικών δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το πλαίσιο της οικογένειας (Παρασκευόπουλος, 1985, Κάτσικας & Καββαδία, 1994), ανάπτυξη κοινωνικών επαφών με μέλη είτε της ευρύτερης οικογένειας είτε άλλων οικογενειών. Οι ερευνητές συνήθως εξετάζουν τη μεσαία και την κατώτερη κοινωνική τάξη, όχι μόνο επειδή αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού μιας κοινωνίας ή μιας κοινότητας, αλλά και επειδή κυρίως τα μέλη των δύο αυτών κοινωνικών τάξεων εμπλέκονται στους δημόσιους ή κοινοτικούς φορείς πρόνοιας και εκπαίδευσης, αντίθετα, η ανώτερη τάξη δημιουργεί δικούς της φορείς εκπαίδευσης (π.χ. ιδιωτική εκπαίδευση) ή αποστέλλει τα μέλη της σε φορείς εκπαίδευσης που ανήκουν σε άλλες κοινωνίες ή κοινότητες (π.χ. φοίτηση σε ξένα σχολεία και σχολές του εξωτερικού).

Από το μεγάλο όγκο των έως τώρα ερευνών σχετικά με τις διάφορες πτυχές της προσωπικότητας, έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει υψηλή σχέση μεταξύ του βαθμού ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων των ατόμων και της κοινωνικής τους προέλευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών αποδεικνύει ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοπολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον, στο οποίο ζει το άτομο, τόσο πληρέστερα και ταχύτερα αναπτύσσονται οι διάφορες ικανότητές του (Hess, 1970, Κασσωτάκη, 1981) και τόσο μεγαλύτερες επιδόσεις σημειώνει στο σχολείο. Προς την ίδια κατεύθυνση οδηγεί και η μεγάλη πλειονότητα των ερευνών σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Φλουρής, 1989).

Όσον αφορά στη συσχέτιση της κοινωνικής προέλευσης με τη γλωσσική ανάπτυξη και επάρκεια, σημαντική επίδραση έχει ασκήσει η θεωρία του B. Bernstein. Εδώ θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας κυρίως στα στοιχεία εκείνα της θεωρίας του που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Bernstein (1985) υποστήριξε μια σειρά από μελέτες στις οποίες τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης διαφοροποιούνται ποιοτικά από τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης, όσον αφορά στη χρήση της γλώσσας. Η διαφορά αυτή έγκειται στη διαφορετική χρήση του γραμματικού συστήματος και του λεξιλογίου της γλώσσας από τα παιδιά αυτών των δύο κοινωνικών τάξεων. Έτσι, τα παιδιά κάθε τάξης στην επικοινωνία τους

χρησιμοποιούν διαφορετικές γλωσσικές μορφές, διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες: (i) τον *επεξεργασμένο* ή *καλλιεργημένο κώδικα* (elaborated code) που χρησιμοποιείται από τα παιδιά της μεσαίας τάξης, και

(ii) τον *περιορισμένο κώδικα* (restricted code), που χρησιμοποιείται από τα παιδιά της κατώτερης ή εργατικής τάξης.

Πρέπει εδώ να διασαφηνιστεί ότι ο Bernstein χρησιμοποιεί τον όρο *κώδικα* όχι με τον αυστηρά γλωσσολογικό ορισμό, αλλά για να περιγράψει την αρχή που ρυθμίζει την επιλογή και την οργάνωση του λόγου (Φραγκουδάκη, 1985). Θεωρεί επίσης, ότι οι κώδικες δεν καθορίζονται από την άποψη του λεξιλογίου ή των λέξεων, δηλαδή κάθε κώδικας δεν χρησιμοποιεί λέξεις από διαφορετικές γλώσσες ή γλωσσικές μορφές της γλώσσας (π.χ. διάλεκτος), αλλά χρησιμοποιεί με μικρότερη ή μεγαλύτερη ποικιλία λέξεις από το λεξιλόγιο της ίδιας γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο Bernstein τονίζει ότι η λεξιλογική ποικιλία ορισμένων σημασιολογικών πεδίων είναι μεγαλύτερη στην περίπτωση του καλλιεργημένου κώδικα, και το λεξιλόγιο των παιδιών της μεσαίας τάξης που χρησιμοποιούν τον καλλιεργημένο κώδικα είναι μεγαλύτερο από το λεξιλόγιο των παιδιών της εργατικής τάξης που χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα. Τονίζει, επίσης, ότι οι κώδικες αναφέρονται σε πολιτιστικούς (cultural) και όχι σε γενετικούς (genetic) περιορισμούς σχετικούς με τις επιλογές που διαθέτουν οι ομιλητές, καθώς επίσης αναφέρονται στη γλωσσική απόδοση (performance) και όχι στη γλωσσική ικανότητα (competence) (Bernstein, 1975, 1985).

Τα παιδιά της μεσαίας τάξης μπορούν να χρησιμοποιούν και τους δύο κώδικες, ενώ τα παιδιά της κατώτερης τάξης χρησιμοποιούν μόνο τον περιορισμένο κώδικα. Ο καλλιεργημένος κώδικας είναι η γλώσσα της μεσαίας τάξης, επομένως είναι και η γλώσσα του σχολείου, του οποίου η λειτουργία ως κοινωνικού θεσμού καθορίζεται από τη μεσαία τάξη. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολικά εγχειρίδια είναι γραμμένα στον καλλιεργημένο κώδικα, αυτόν χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, όταν διδάσκει, και αυτόν απαιτεί να χρησιμοποιούν οι μαθητές του στη σχολική τάξη. Τα παιδιά της κατώτερης τάξης, με την είσοδό τους στο σχολείο, αισθάνονται ότι δε βρίσκονται σε οικείο περιβάλλον, ότι δεν είναι αποδεκτά, αφού δεν είναι αποδεκτός ο τρόπος, με τον οποίο μιλούν, ο γλωσσικός τους κώδικας. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι ότι δυσκολεύονται στην επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό, κάνουν συχνά παρανοήσεις λόγω άγνοιας της σχολικής γλώσσας και αντιστέκονται στην εκμάθηση λέξεων, ειδικά όταν πρόκειται για λέξεις συνώνυμες εκείνων που ήδη γνωρίζουν, επειδή τις θεωρούν περιττές. Μια νέα λέξη ή μια ήδη γνωστή με νέα, όμως, χρήση

δεν ενδιαφέρει το παιδί της κατώτερης τάξης, επειδή δεν θα τη χρησιμοποιήσει για να εκφραστεί, καθώς δε διαθέτει το συναισθηματικό και γνωστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πρέπει να την εντάξει. Το παιδί αυτό απορεί με την ανάγκη (η οποία προβάλλεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά το ίδιο το παιδί δεν την αισθάνεται) να αποκτήσει νέο λεξιλόγιο ή να χρησιμοποιεί λέξεις με νέο, διαφορετικό, αλλά και παράξενο, για το παιδί, τρόπο (Bernstein, 1985). Μαθαίνει, λοιπόν, μηχανικά όχι μόνο τη γνώση που προσφέρεται στο σχολείο, αλλά και τις νέες λέξεις με αποτέλεσμα η ανάπτυξη του λεξιλογίου του στη σχολική τάξη να γίνεται προβληματική και συνακόλουθα, ο μαθητής που προέρχεται από την κατώτερη κοινωνική τάξη δε μαθαίνει τη λογική της σχολικής γλώσσας (του καλλιεργημένου κώδικα), δεν μπορεί να κατανοήσει τις βασικές έννοιες της σχολικής γλώσσας και δεν μπορεί να οικοδομήσει τις εμπειρίες του με βάση τις έννοιες αυτές. Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από τη μεσαία τάξη δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, αφού ο δικός τους καλλιεργημένος κώδικας αποτελεί τη γλώσσα του σχολείου, με αποτέλεσμα να αρχίζουν και να συνεχίζουν από καλύτερη θέση και με καλύτερες προοπτικές τη σχολική τους ζωή.

Με τις παραπάνω απόψεις του Bernstein (1971, 1987, 1990) για τη σχολική γλώσσα και τη σχέση της με τη γλώσσα της κατώτερης κοινωνικής τάξης συμφωνούν και οι σχετικές απόψεις των γάλλων κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης Bourdieu και Passeron, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επίσημη γλώσσα του κράτους, η σχολική γλώσσα, εντάσσεται στον πολιτιστικό κόσμο των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά της ανώτερης κοινωνικής τάξης να κατακτούν ευκολότερα τη σχολική γλώσσα λόγω της πρώιμης εξοικείωσής τους με αυτήν. Αντίθετα, οι μαθητές της κατώτερης κοινωνικής τάξης δυσκολεύονται να κατακτήσουν τη σχολική γλώσσα, με συνέπεια να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή.

Οι παραπάνω απόψεις των Bourdieu και Passeron (1970), αλλά και του Bernstein για τη σχέση της γλώσσας του σχολείου με τη σχολική πορεία των μαθητών της κατώτερης κοινωνικής τάξης ερμηνεύουν αλλά και ενισχύονται από τα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η μαθητική διαρροή συνδέεται με το χαμηλό κοινωνικοπολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Smith, Simmons & Kame'ennui, 1998).

Επιστρέφουμε στη θεωρία του Bernstein, για να δούμε πώς διαφοροποιούνται οι δύο γλωσσικοί κώδικες ως προς το λεξιλόγιο. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απόψεις του

Bernstein, διαφορές του επεξεργασμένου από τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα ως προς το λεξιλόγιο εντοπίζονται στα εξής σημεία (Πετμετζίδου-Τσουλουβή, 1987):

1. Ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας χαρακτηρίζεται από:
 - α) προσεκτική επιλογή από πλήθος επιθέτων και επιρρημάτων έτσι ώστε να προσδιορίζονται με σαφήνεια και έμφαση αντικείμενα και καταστάσεις που θέλει να τονίσει ο ομιλητής,
 - β) συχνή χρήση προθέσεων όλων των ειδών για τη δήλωση χώρου, χρόνου και σχέσεων,
 - γ) ευρεία χρήση ποικίλων συνδέσμων που εισάγουν πολλές δευτερεύουσες προτάσεις, και τέλος,
 - δ) συχνή χρήση αόριστων αντωνυμιών.
2. Ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας χαρακτηρίζεται από:
 - α) επαναλαμβανόμενη χρήση περιορισμένου αριθμού επιθέτων και επιρρημάτων έτσι, ώστε οι επιθετικοί και επιρρηματικοί προσδιορισμοί να μην είναι πάντοτε σαφείς,
 - β) απλή και επαναλαμβανόμενη χρήση των ίδιων συνδέσμων, και
 - γ) σπάνια χρήση αόριστων αντωνυμιών.

Από τα χαρακτηριστικά των δύο κωδικών σχετικά με τον αριθμό των προθέσεων, συνδέσμων, επιθέτων και επιρρημάτων που χρησιμοποιούν τα παιδιά κάθε κοινωνικής τάξης και από την τοποθέτηση του Bernstein ότι είναι πιθανό άτομα που χρησιμοποιούν τον επεξεργασμένο κώδικα να έχουν μεγαλύτερο λεξιλογικό πλούτο σε κάποια σημασιολογικά πεδία, συνάγεται ότι οι δύο κώδικες διαφοροποιούνται και ως προς το εύρος του λεξιλογίου τους, με τους ομιλητές του επεξεργασμένου κώδικα να γνωρίζουν περισσότερες λέξεις από τους ομιλητές του περιορισμένου κώδικα.

Ο Bernstein συσχετίζει τους γλωσσικούς κώδικες με το σύστημα ρόλων, τον τύπο επικοινωνίας και τον κοινωνικό έλεγχο που ασκεί η οικογένεια στα μέλη της. Στις οικογένειες της κατώτερης κοινωνικής τάξης το σύστημα ρόλων καθορίζεται από τη θέση του μέλους στην οικογένεια (positional oriented family), όπου το παιδί δεν συμμετέχει στις συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων. Επικρατεί το κλειστό σύστημα επικοινωνίας (closed communication system), όπου δεν δίνονται στο παιδί ευκαιρίες γλωσσικής έκφρασης αλλά μόνο εφαρμογής εντολών και ο έλεγχος στηρίζεται στη σχέση εξουσίας μεταξύ των μελών της οικογένειας και έχει τη μορφή άκαμπτων εντολών. Μέσα στην οικογένεια της κατώτερης κοινωνικής τάξης, επομένως, περιορίζονται οι δυνατότητες γλωσσικής έκφρασης του παιδιού και γενικότερα οι

ευκαιρίες γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών με αποτέλεσμα το παιδί να οδηγείται στη χρήση του περιορισμένου κώδικα.

Στις οικογένειες της μεσαίας κοινωνικής τάξης το σύστημα ρόλων καθορίζεται από τις ψυχολογικές ιδιότητες του προσώπου (person oriented family), όπου το παιδί συμμετέχει στις συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων. Επικρατεί το ανοικτό σύστημα επικοινωνίας (open communication system), όπου παρέχονται στο παιδί ευκαιρίες γλωσσικής έκφρασης και κατάκτησης νέων λέξεων, μέσω και τρόπων έκφρασης. Ο έλεγχος που ασκείται στηρίζεται στην αντιμετώπιση κάθε μέλους ως προσώπου και έχει τη μορφή παροτρύνσεων. Επομένως, οι ευκαιρίες γλωσσικής έκφρασης του παιδιού και γενικότερα οι ευκαιρίες γλωσσικής επικοινωνίας για όλα τα μέλη της οικογένειας είναι πολλές, με αποτέλεσμα το παιδί να εμπλουτίζει συνεχώς το λόγο του και έτσι να οδηγείται στη χρήση του επεξεργασμένου κώδικα (Τζάνη, 1983).

Ο Bernstein (1971, 1987, 1990) ασχολήθηκε εκτεταμένα με το κοινωνικό φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων. Η παραπάνω προβληματική αποτέλεσε αφετηριακό ερώτημα για τη θεωρία των κωδίκων στο κοινωνιολογικό του μοντέλο για τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνική διαστρωμάτωση. Η κοινωνική εκμάθηση της γλώσσας επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά και συνεπώς την αντίληψη για την κοινωνική πραγματικότητα, συνιστά μια ενδιαφέρουσα οπτική της σύνδεσης του κοινωνικού με το γλωσσικό. Υποστήριξε ότι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούν τη γλώσσα άτομα που ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική δομή επηρεάζεται από τη δομή αυτή και την αναπαράγει. Έδωσε ωστόσο ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι η συμβολική οργάνωση και η κουλτούρα μιας κοινωνίας καθορίζονται από το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο και από τις κοινωνικές περιστάσεις μέσα στις οποίες δρουν και συνομιλούν τα άτομα.

Οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας αναζητούνται συστηματικά στους μηχανισμούς και τις κοινωνικές διαδικασίες που υιοθετεί το σχολείο για τη μετάδοση της γνώσης. Το σχολείο θεωρείται τόπος κοινωνικής δραστηριότητας όπου επιτελείται η μετάβαση στην επιστημονική γνώση.

Η κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein δεν είναι πάντα επιστημονικά αποδεκτή στις θεωρίες της κοινωνιογλωσσολογίας. Το πρώιμο έργο του Bernstein θεωρήθηκε απολύτως συμβατό με την ψυχολογική θεωρία του γλωσσικού ελλείμματος, καθώς θεωρεί ότι τα λεξιλογικά και συντακτικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται από ομιλητές του περιορισμένου κώδικα είναι περιορισμένα και προβλέψιμα σε σύγκριση

με τα αντίστοιχα στοιχεία που χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές του επεξεργασμένου κώδικα. Από τη θεωρία αυτή προκύπτει ότι η γλώσσα των ατόμων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα περιέχει πιο περιορισμένο λεξιλόγιο και φτωχότερες συντακτικές δομές σε σχέση με το αντίστοιχο λεξιλόγιο και τις δομές που χρησιμοποιούνται από τα άτομα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Υπάρχουν άλλοι ερευνητές (Fasold, 1990) που θέτουν σε αμφισβήτηση την παραπομπή της θεωρίας των κωδίκων στην υπόθεση του ελλείμματος. Συνολικά υπάρχει ένας αντίλογος περιστρεφόμενος γύρω από τους ακόλουθους άξονες (Labov, 1972b). Η παραγωγή περιορισμένων λεξιλογικών και συντακτικών στοιχείων μπορεί να οφείλεται στα ειδικά χαρακτηριστικά της σχολικής περιστασης και όχι στη μειωμένη ικανότητα των παιδιών. Με άλλα λόγια, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων μπορεί να είναι απρόθυμα να συνεργαστούν με το δάσκαλο, διότι δεν αισθάνονται οικειότητα προς τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά ή ακόμη δεν είναι σίγουροι για αυτό που ο δάσκαλος περιμένει από αυτά. Κατά συνέπεια, σιωπούν, ενώ πιθανότατα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ένα μεγάλο αριθμό λεξιλογικών και συντακτικών στοιχείων, που ίσως δεν ανήκουν στην πρότυπη γλώσσα, σε άλλες οικείες για αυτούς περιστάσεις, όπως όταν συνομιλούν με φίλους ή τους συγγενείς τους (Hudson, 1980). Με το πέρασμα των ετών η θεωρία του απομακρύνεται από τα γλωσσικά δεδομένα και επικεντρώνεται στο βαθμό ελέγχου που έχουν δάσκαλος και μαθητής πάνω στην επιλογή, στην οργάνωση και τη χρονική διάταξη της σχολικής γνώσης (Bernstein, 1990).

Στη θεωρία του Bernstein ασκήθηκε κριτική κυρίως από τον γλωσσολόγο W. Labov, ο οποίος μελέτησε τη γλώσσα των μαύρων στις Η.Π.Α. (Non-standard English). Βασική του θέση είναι ότι ο γλωσσικός κώδικας της κατώτερης κοινωνικής τάξης έχει τη δική του πολυπλοκότητα, δομή, λογική και εκφραστική δεινότητα που διαφέρουν από τα ανάλογα γνωρίσματα του κώδικα της μεσαίας τάξης. Θεωρεί ότι είναι λάθος να αξιολογείται ο γλωσσικός κώδικας της κατώτερης τάξης με κριτήρια τη δομή και τους κανόνες του κώδικα της μεσαίας τάξης και να θεωρείται ελλιπής και κατώτερος. Ο Labov υποστήριξε, ακόμα, ότι δεν πρέπει να ζητούμε από τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης που χρησιμοποιούν τον κώδικα της κοινωνικής τους τάξης, να συμμορφώνονται με τη γλώσσα του σχολείου, αλλά να ζητούμε από το σχολείο να σέβεται την ταυτότητα του παιδιού και να μην καταστρέφει τη γλωσσική κληρονομιά του παιδιού αναγκάζοντάς το να υιοθετήσει μια άλλη γλώσσα και κουλτούρα (Labov, 1985b). Ο Labov άσκησε κριτική και στη μεθοδολογία που

ακολούθησε στις έρευνές του ο Bernstein, υποστηρίζοντας ότι η συλλογή του γλωσσικού υλικού, όπως έγινε από τον Bernstein με συνεντεύξεις παιδιών έξω από το φυσιολογικό κοινωνικό τους περιβάλλον, έδωσε γλωσσικό δείγμα πλασματικά φτωχό, διότι τα παιδιά, επειδή αισθάνονταν όπως ακριβώς στο σχολείο, δεν εκφράζονταν ελεύθερα. Με τις έρευνές του ο Labov έδειξε ότι το κοινωνικό πλαίσιο, ο ερευνητής αλλά και η γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά την έρευνα, με δεδομένες τις εμπειρίες του υποκειμένου, επιδρούν αρνητικά ή θετικά στην ενίσχυση ή στην ανάσχεση της γλωσσικής του παραγωγής κατά τη διάρκεια της έρευνας. Θεωρεί ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για κώδικα αλλά για ύφος ομιλίας και έκφρασης (Μπασλής, 2000). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι τόσο ο Bernstein όσο και ο Labov δέχονται ότι υπάρχουν διαφορές στη γλώσσα των δύο κοινωνικών τάξεων και αποδίδουν τις διαφορές αυτές σε κοινωνικά αίτια. Κανένας από τους δύο ερευνητές δεν θεωρεί κατώτερη τη μία από τις δύο μορφές γλώσσας. Και οι δύο διαπιστώνουν ότι η γλωσσική μορφή που χρησιμοποιείται από τη μεσαία κοινωνική τάξη βρίσκεται πιο κοντά στη γλώσσα του σχολείου και της πολιτείας, πράγμα που διευκολύνει τη μορφωτική και κοινωνική ανέλιξη των παιδιών της μεσαίας τάξης, ενώ για τον ίδιο λόγο δυσκολεύει τη σχολική πρόοδο των παιδιών της κατώτερης κοινωνικής τάξης και τα καταδικάζει σε κοινωνική στασιμότητα.

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα μελετών που διερεύνησαν την ύπαρξη διαφορών στο λεξιλόγιο ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των υποκειμένων. Πολλές έρευνες με αυτόν το σκοπό διενεργήθηκαν κυρίως μετά τη διατύπωση της θεωρίας του Bernstein, εκ των οποίων μία από αυτές είναι η έρευνα της Descoedres (1921), η οποία ερεύνησε το λεξιλόγιο γαλλόφωνων υποκειμένων ηλικίας 2,6-7,6 ετών και διαπίστωσε ότι τα παιδιά εκείνα που προέρχονταν από τη μεσαία κοινωνική τάξη γνώριζαν περισσότερες λέξεις από εκείνα που προέρχονταν από την κατώτερη κοινωνική τάξη. Η διαφορά τους παρέμενε σταθερή σε όλες τις ηλικίες, εκτός από την ηλικία των 6,6 ετών, όπου μειωνόταν παροδικά. Σε παραπλήσια αποτελέσματα κατέληξε και ο Loban (1963) στις Η.Π.Α., όταν μελέτησε την ανάπτυξη του λεξιλογίου 338 παιδιών από το νηπιαγωγείο ως τη 12^η τάξη του σχολείου. Επεσήμανε, μάλιστα, ότι το λεξιλόγιο αυξάνεται ταχύτερα στα παιδιά της μεσαίας τάξης, με αποτέλεσμα η διαφορά τους από τα παιδιά της κατώτερης τάξης να διευρύνεται προϊόντος του χρόνου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.1. Ορισμοί της μητρικής γλώσσας

Είναι πράγματι αξιοσημείωτοι οι ποικίλοι ορισμοί της **μητρικής γλώσσας**. Η μητρική γλώσσα σύμφωνα με τη διεξοδική ανάλυση της Skutnabb-Kangas (1984, σ. 12-57) ορίζεται άλλοτε:

- (i) ως προς την προέλευσή της, η γλώσσα που μαθαίνει κανείς πρώτη ή οι γλώσσες που μαθαίνει κανείς πρώτες (δύο μητρικές γλώσσες). Ο επιθετικός προσδιορισμός «μητρική» δε συμπίπτει απαραίτητα με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η μητέρα του παιδιού,
- (ii) ως προς τη γλωσσική επάρκεια του ομιλητή, η γλώσσα που χειρίζεται κανείς καλύτερα, άλλοτε ως προς τη λειτουργικότητα της γλώσσας, η γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα ο ομιλητής,
- (iii) ως προς τη στάση του ομιλητή έναντι αυτής, η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο ομιλητής ή η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι, και τέλος, από την πλευρά της κοινής γνώμης,
- (iv) ως προς τον γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή, η γλώσσα στην οποία σκέφτεται κανείς, ονειρεύεται, μετράει, γράφει ποίηση, κ.ά. (Σέλλα-Μάτζη, 2006).

Ο Tabors ζητά από τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν τη γλώσσα σαν ένα παζλ που συναποτελείται από όλα τα κομμάτια που χρειάζονται για να λειτουργήσει η γλώσσα. Αυτά τα τμήματα είναι η φωνολογία, το λεξιλόγιο, η γραμματική, ο διάλογος και η πραγματολογία (Tabors, 1997, Tabors & Snow, 2002). Η γλώσσα είναι ένας σημαντικός τρόπος να σηματοδοτηθούν και να εννοιοποιηθούν οι εμπειρίες του παρελθόντος, και να καταστούν κατανοητές. Στην πρώτη περίοδο της ζωής του παιδιού, η γλωσσική ανάπτυξή του στηρίζεται στις άμεσες εμπειρίες του, οι οποίες είναι προσωπικές και σχετίζονται με το παρόν. Καθώς αναπτύσσεται η γλώσσα του, το παιδί συσχετίζεται όλο και περισσότερο με άλλες επικοινωνιακές καταστάσεις και διαμέσου του συμβολισμού και του μεταφορικού λόγου του, κάνει τη γλώσσα του

τόσο δημιουργική όσο και μιμητική. Η γλώσσα είναι ένα δυναμικό εργαλείο για την κατανόηση του κόσμου που περιβάλλει το ίδιο το παιδί, όπου διαμέσου των ερωτήσεων το παιδί γίνεται ενεργό στην προσπάθεια κατανόησης και μάθησης (Lindfors, 1991, Winner, McCarthy, Kleinman & Gardner, 1979).

Σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο ενός παιδιού η γλώσσα είναι ζωντανή. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι μία δημιουργική διαδικασία η οποία χρειάζεται ένα πλούσιο περιβάλλον για να συνεχίσει να αναπτύσσεται (Lindfors, 1991). Ο Vygotsky θεωρεί ότι η γλώσσα είναι μία γέφυρα που ενώνει το κοινωνικοπολιτισμικό κόσμο και την προσωπική νοητική λειτουργία, και η κατάκτηση της γλώσσας είναι το πιο σημαντικό θεμέλιο στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Berk & Winsler, 1995, σ. 12). Κατά τον Piaget η γλώσσα αποτελεί ένα λεκτικό τρόπο έκφρασης και κατανόησης του κόσμου (Piaget, 1926, 1983).

2.2. Ορισμοί της διγλωσσίας

Στις αρχές του αιώνα μας επικρατούσε η άποψη ότι η διγλωσσία επιδρά αρνητικά στον άνθρωπο. Σύμφωνα με τον Dahlem (1935), διγλωσσία είναι «η γλωσσική κατάσταση κατά την οποία δύο γλώσσες είναι ισότιμα εκφραστικά μέσα, ανόργανα και η οποία έρχεται σε αντίθεση με την ανθρώπινη φύση και διαταράσσει ολικά την ανθρώπινη ψυχή» (στο: Wiczerkowski, 1965, σ. 7). Ωστόσο, για τα δίγλωσσα άτομα η διγλωσσία/ πολυγλωσσία αποτελεί πραγματικότητα της ζωής τους και όχι πρόβλημα (Wei, 2008, σ. 3). Τα δίγλωσσα άτομα δε λειτουργούν ως μονόγλωσσα σε δύο γλώσσες, αλλά χαράζουν τον ενδιάμεσο δικό τους γλωσσικό χώρο, ο οποίος δεν απαρτίζεται από ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα αλλά συνιστά ένα συνεχές, που συγκροτείται από ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες και το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό (Brutt-Griffler & Varghese, 2004, σ.94).

Στη συνέχεια υπήρξε μια διαφοροποίηση. Λαμβάνοντας ως δεδομένο τη σχετικότητα του όρου «μητρική γλώσσα» και ότι η μητρική γλώσσα ενός ομιλητή μπορεί να λάβει διάφορες εκφάνσεις στη διάρκεια της ζωής του ομιλητή (Romaine, 1995, σ. 22), έτσι και η έννοια της «διγλωσσίας» είναι ευρεία. Ο Weinreich (1953, 1979) ορίζει τη διγλωσσία ως την πρακτική εκείνη της εναλλάξ χρήσης δύο γλωσσών και «δίγλωσσο» το άτομο που μετέχει σε αυτού του είδους τις επικοινωνιακές καταστάσεις, δίνοντας έμφαση στη λειτουργική χρήση των γλωσσών, ο Bloomfield

(1933, σ. 55-56) περιγράφει τη διγλωσσία ως την κατοχή των δύο γλωσσών σε βαθμό τελειότητας τέτοιο που να μην διακρίνεται ο δίγλωσσος από τους γηγενείς ομιλητές (παρόλο που ομολογεί ότι δεν είναι σε θέση ούτε ο ίδιος να καθορίσει τα κριτήρια τελειότητας) δίνοντας έμφαση στη γλωσσική και εγκεφαλική διεργασία, ο van Overbeke (1972), θεωρεί τη διγλωσσία ως ένα προαιρετικό ή υποχρεωτικό τρόπο αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών «κόσμων» και δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, ο Haugen (1958, 1969, σ. 6-7) διευρύνει τη διγλωσσία, ορίζοντάς την, ως την ικανότητα να παράγει κανείς στην άλλη γλώσσα σωστά νοηματικά εκφωνήματα, ενώ ο όρος σύμφωνα με τον Macnamara (1967) είναι η επάρκεια σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: ανάγνωση ή/και γραφή σε μία γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα του ομιλητή. Ο πίνακας που ακολουθεί, δείχνει ότι η ολοκληρωμένη γνώση μιας γλώσσας οριοθετείται μέσω 16 γλωσσικών ικανοτήτων:

Πίνακας: σύμπλεγμα γλωσσικών ικανοτήτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης σύμφωνα με τον MacNamara (1967)

Ικανότητες	Κωδικοποίησης	Ικανότητες	Αποκωδικοποίησης
ομιλώ	γράφω	ακούω	διαβάζω
σημασιολογικό επίπεδο	σημασιολογικό επίπεδο	σημασιολογικό επίπεδο	σημασιολογικό επίπεδο
συντακτικό επίπεδο	συντακτικό επίπεδο	συντακτικό επίπεδο	συντακτικό επίπεδο
λεξιλογικό επίπεδο	λεξιλογικό επίπεδο	λεξιλογικό επίπεδο	λεξιλογικό επίπεδο
φωνηματικό επίπεδο	φωνηματικό επίπεδο	φωνηματικό επίπεδο	φωνηματικό επίπεδο

Οι πρόσφατες μελέτες για τη διγλωσσία καταλήγουν ότι πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο, ο ορισμός και η μελέτη του οποίου εξαρτώνται από πολυποίκιλους παράγοντες, ώστε κάθε περίπτωση διγλωσσίας αποτελεί και μία μοναδική περίπτωση.

Για τις μεθοδολογικές ανάγκες της παρούσας έρευνας υιοθετούνται δύο συμπληρωματικές οπτικές γωνίες του φαινομένου «διγλωσσία», αυτή της Skutnabb – Kangas (1984), η οποία αφορά κυρίως στα δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από

γλωσσικές μειονότητες ή από οικογένειες μεταναστών και την άποψη του Mackey (1976), η οποία παρουσιάζει τη διγλωσσία ως ένα απολύτως σχετικό μέγεθος, προσπαθώντας να περιλάβει μία όσο το δυνατόν ευρύτερη κλίμακα περιπτώσεων διγλωσσίας.

Σύμφωνα με τον Mackey (1976, σ. 25), η διγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο πολλαπλών διαστάσεων, καθεμία εκ των οποίων μπορεί να ποικίλλει εξαιρετικά, γεγονός που αποτελεί και το χαρακτηριστικό γνώρισμα της διγλωσσίας. Η ποικιλομορφία αυτή εξαρτάται από το χώρο όπου εντοπίζονται οι δίγλωσσοι, από τη γενεσιουργό αιτία της διγλωσσίας, από την ιεράρχηση των γλωσσών (ως προς την υπεροχή της μιας επί της άλλης) και από την κοινωνική τους λειτουργικότητα (Fthenakis et al., 1985). Οι κυμάνσεις αυτών των διαστάσεων αναπόφευκτα επιδρούν στο άτομο, στη γλώσσα και στην κοινωνία.

Τρεις είναι οι κυριότερες διαστάσεις του φαινομένου, και αφορούν: (i) στη γεωγραφική κατανομή των δίγλωσσων στους κόλπους μιας χώρας και τη συχνότητα επαφής με τους μονόγλωσσους, στοιχείο το οποίο εξαρτάται από το κοινωνιο-οικονομικό επίπεδό τους καθώς και από το είδος της επαγγελματικής τους απασχόλησης, (ii) στη σταθερότητα και στη δυναμική του φαινομένου μέσα στο χρόνο, στοιχείο που εξαρτάται κυρίως από πολιτικές, οικονομικές και δημογραφικές παραμέτρους καθώς επίσης και από τη γειτνίαση με έναν πολυπληθή μονόγλωσσο πληθυσμό (που συμπίπτει να εκπροσωπεί με μία από τις γλώσσες των δίγλωσσων), και τέλος, (iii) στη λειτουργία του φαινομένου στο πλαίσιο της γλωσσικής συμπεριφοράς των ομιλητών, γεγονός που σχετίζεται πρώτιστα με τον τρόπο χρήσης των γλωσσών και κατά δεύτερο με τη γλωσσική επάρκεια των ομιλητών, δεδομένου ότι, η διγλωσσία δεν συνιστά απλό γλωσσικό φαινόμενο, αλλά χαρακτηριστικό της χρήσης της γλώσσας. Δεν αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο του γλωσσικού κώδικα, αλλά του γλωσσικού μηνύματος, και, τέλος, δεν ανήκει στον τομέα της Γλώσσας (langue), αλλά της Ομιλίας (Parole).

Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία μια γλώσσα μπορεί να χαρακτηριστεί μητρική και ένα άτομο δίγλωσσο είναι τα ακόλουθα:

Κριτήριο	Μητρική γλώσσα	Ένα άτομο είναι δίγλωσσο αν:
1. προέλευσης	Την οποία ο ομιλητής έχει μάθει πρώτη	A) έχει μάθει δύο γλώσσες στο οικογενειακό του περιβάλλον από φυσικούς ομιλητές B) χρησιμοποιεί παράλληλα από την αρχή δύο γλώσσες ως μέσο επικοινωνίας
2. ικανότητας	Την οποία ο ομιλητής κατέχει καλύτερα	A) έχει απόλυτη γνώση και των δύο γλωσσών B) έχει γνώση των δύο γλωσσών παρόμοια με αυτήν ενός φυσικού ομιλητή Γ) παράγει ορθά εκφωνήματα στην άλλη γλώσσα Δ) έχει τουλάχιστον κάποια γνώση της γραμματικο-συντακτικής δομής της άλλης γλώσσας E) έχει έρθει σε επαφή με μία άλλη γλώσσα
3. λειτουργίας	Την οποία ο ομιλητής χρησιμοποιεί περισσότερο	Χρησιμοποιεί ή μπορεί να χρησιμοποιήσει δύο γλώσσες στις περισσότερες περιστάσεις
4. στάσεων	A. με την οποία ο ομιλητής ταυτίζεται (εσωτερική ταύτιση) B. με την οποία οι άλλοι τον θεωρούν φυσικό ομιλητή (εξωτερική ταύτιση)	A) αποκτά ταυτότητα ως άτομο με δύο γλώσσες και δύο κουλτούρες B) αναγνωρίζεται από τους άλλους ως διπλόγλωσσος

Προκειμένου να καλυφθούν όλες οι δυνατές παραλλαγές με τις οποίες εμφανίζεται η διγλωσσία, οι ερευνητές έχουν προτείνει διάφορες κατηγοριοποιήσεις σε ορισμένες από τις οποίες γίνεται η ακόλουθη αναφορά όπως πρώιμη και όψιμη διγλωσσία, ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία (όψιμη διαδοχική διγλωσσία), κυρίαρχη και ισορροπημένη διγλωσσία, αφαιρετική και προσθετική διγλωσσία.

2.3. Ο δίγλωσσος ομιλητής

Ο δίγλωσσος ομιλητής εναλλάσσει δύο (ή και περισσότερες) γλώσσες στην καθημερινή του ζωή (Weinreich, 1979, σ. 1) και σύμφωνα με το μαξιμαλιστικό ορισμό της Skuntnabb-Kangas (1984, σ. 90), είναι εκείνος ο οποίος αφενός είναι ικανός να λειτουργήσει σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες, στους κόλπους μονόγλωσσων ή δίγλωσσων κοινοτήτων, στο ίδιο επίπεδο με τους γηγενείς ομιλητές, ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτιστικές απαιτήσεις της επικοινωνιακής και της γνωστικής ικανότητας, έτσι όπως αυτές καθορίζονται από τις εν λόγω κοινότητες ή από τον ίδιο τον ομιλητή, και αφετέρου, είναι σε θέση να ταυτισθεί και με τις δύο ή με όλες τις γλωσσικές και πολιτιστικές ομάδες ή, έστω, με τμήμα αυτών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Skuntnabb-Kangas, αποφεύγει να συγκρίνει το δίγλωσσο με το μονόγλωσσο σε επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στο χρήστη του ορισμού να δώσει έμφαση στο αποτέλεσμα της επικοινωνιακής πράξης και όχι στα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή της. Ο δίγλωσσος επικοινωνεί και, ή κυρίως, με μονόγλωσσους ομιλητές οι οποίοι αυθορμήτως αξιολογούν και συγκρίνουν το δίγλωσσο με τα ίδια κριτήρια που θα κρίνουν τον μονόγλωσσο ομιλητή. Η πληρότητα ενός μονόγλωσσου ομιλητή κρίνεται κυρίως από το γλωσσικό του ρεπερτόριο, δηλαδή, από το κατά πόσο κατέχει τις διάφορες κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας του καθώς και τα διάφορα επίπεδα λόγου αυτής, και ως εκ τούτου προσδιορίζεται με κοινωνιογλωσσικά κριτήρια.

Καταλήγοντας, πρέπει να καταστεί σαφές ότι προϋπόθεση για την πλήρωση των υψηλών στόχων που θέτει ο ορισμός και η διαμόρφωση ενός «ιδανικού» δίγλωσσου θα ήταν η -στον ανώτερο δυνατό βαθμό- παροχή ευκαιριών, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ώστε ο δίγλωσσος αυτός να αναπτύξει τις ικανότητές του και να λειτουργήσει ως ενεργό μέλος της κοινωνίας (Skuntnabb-Kangas, 1984, σ. 93).

Είναι γεγονός ότι ένας μονόγλωσσος ομιλητής, ανάλογα με το περιβάλλον, τους συνομιλητές του και το σκοπό της επικοινωνίας, εναλλάσσει τα επίπεδα λόγου της

γλώσσας του, από το επίσημο στο τυπικό, στο ουδέτερο, στο φιλικό και στο προσωπικό, παραλλάσσοντας το ύφος (στοιχεία λεξιλογίου, μορφολογίας και σύνταξης) και αυξομειώνοντας αναλόγως με το επίπεδο τις πληροφορίες που παρέχει στο συνομιλητή του (Joos, 1967). Το σύνολο των γλωσσικών ποικιλιών που μπορεί να χρησιμοποιήσει μία γλωσσική κοινότητα αναλόγως των συνθηκών επικοινωνίας και των στόχων που επιδιώκει ονομάζεται γλωσσικό ρεπερτόριο. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και στη γλωσσική συμπεριφορά του δίγλωσσου ατόμου, όμως, το ρόλο των γλωσσικών ποικιλιών τον αναλαμβάνουν όχι οι διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας, αλλά οι διαφορετικές γλώσσες, εν χρήσει στο ρεπερτόριο του δίγλωσσου (Σέλλα-Μάζη, 2006). Οι Fishman, Cooper & Ma (1971), ερευνώντας τη γλωσσική συμπεριφορά της πορτορικάνικης (ισπανόφωνης) κοινότητας της Νέας Υόρκης, πρώτοι εντόπισαν τους πέντε κυριότερους κοινωνικής φύσης παράγοντες των δίγλωσσων: την οικογένεια, το φιλικό περιβάλλον, τη θρησκεία, την επαγγελματική απασχόληση, την εκπαίδευση, τους κοινωνιογλωσσικούς τομείς τους οποίους επανευρίσκει κανείς σε οποιαδήποτε γλωσσική κοινότητα. Ο Mackey (1976, σ. 413) παραθέτει λεπτομερείς πίνακες των κοινωνικών μεταβλητών της διγλωσσικής συμπεριφοράς, όπως τον πίνακα που αφορά στο κοινωνικό περιβάλλον και περιλαμβάνει:

- (i) τα πρόσωπα/ τους συνομιλητές,
- (ii) το χώρο: στο εργοστάσιο, στην εκκλησία, στο σπίτι, στο δρόμο, στην αγορά,
- (iii) τα επίπεδα λόγου προς τον πατέρα, τον φίλο, τον επιστάτη,
- (iv) το γλωσσικό είδος/ ύφος: σύσταση, διήγηση, διαταγή, και
- (v) τα συμφραζόμενα/ το θέμα/ το λεκτικό περιβάλλον (συζήτηση σχετικά με πολιτικά, οικογενειακά, αθλητικά, επαγγελματικά, και ποικίλα άλλα θέματα).

Υπάρχουν πολλές έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν ότι εάν το περιβάλλον και οι ποικίλοι κοινωνικής φύσεως παράγοντες είναι σε θέση να επηρεάσουν τις γλωσσικές επιλογές ενός δίγλωσσου, τότε και η γλώσσα επηρεάζεται από ψυχολογικής πλευράς τόσο τη διαπροσωπική όσο και τη διομαδική επικοινωνιακή περίσταση, υπό την έννοια ότι ο ομιλητής χρησιμοποιεί, ηθελημένα ή αθέλητα, συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία της ομάδας του, είτε για να πλησιάσει τον συνομιλητή του και να ταυτιστεί με αυτόν, είτε για να απομακρυνθεί από το συνομιλητή του, να διακριθεί από αυτόν και τη γλωσσική ομάδα που εκπροσωπεί.

Ο αλλοδαπός μαθητής χρησιμοποιεί εναλλακτικά δύο γλώσσες: τη γλώσσα του και τη γλώσσα της ευρύτερης ομάδας, καθώς είναι μέλος της και συνυπάρχει με αυτήν (Σκούρτου, 1999β). Αυτή είναι η διγλωσσία, η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών που προκύπτει, μεταξύ άλλων, όταν δύο ομάδες ανθρώπων οι οποίες μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και πρέπει να επικοινωνήσουν (Σκούρτου, 1997α). **Πρώτη γλώσσα** θεωρείται αυτή που έμαθε το παιδί από μικρό στο πλαίσιο της οικογένειάς του, δηλαδή η **μητρική του γλώσσα**, και **δεύτερη γλώσσα** θεωρείται αυτή που μαθαίνεται ως επί το πλείστον στο σχολείο (Σκούρτου, 1999α).

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, το παιδί δομεί τη σκέψη του, ακόμα και το ασυνείδητό του, στη γλώσσα στην οποία άκουσε τους πρώτους ήχους που συνδύασε με τα πρώτα του βιώματα και τον πόθο της μητέρας του. Το παιδί καθώς υπάρχει ήδη πριν από τη βιολογική σύλληψή του και γέννησή του, βρίσκεται ήδη μέσα στο λόγο των γεννητόρων του και των συγγενών του, ο οποίος λόγος μιλιέται, περιγράφεται, φαντασιώνεται. Οι γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον μιλούν για το παιδί που επιθυμούν, το κλείνουν σε δικές τους φαντασιώσεις, το στιγματίζουν με σημαίνοντα δικά τους, με σημαίνοντα που ταξιδεύουν ανά τις γενεές. Έτσι το παιδί υπόκειται σε αυτό που υπάρχει γύρω του ως λόγος, ως επιθυμία των γονιών του, του Άλλου. Το μωρό λοιπόν απέχει πάρα πολύ από την υποτιθέμενη «tabula rasa». Το πραγματικό του σώματός του εισέρχεται σε ένα περιβάλλον που είναι ήδη καλυμμένο από το πραγματικό, το φαντασιακό και το συμβολικό των γονιών του. Τα θεμέλια της σχέσης μητέρας – παιδιού ξεκινούν να αναπτύσσονται ήδη από την ενδομήτρια ζωή (ακοή, επαφή με το σώμα της μητέρας). Το μωρό για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα μετά τη γέννησή του έχει απόλυτη ανάγκη για την επιβίωσή του, τη φροντίδα των άλλων ανθρώπων (μητέρα, τροφό, πατέρα). Η σχέση με τη μητέρα του, ο δεσμός που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους, θα διαδραματίσει ιδιαίτερος σημαντικό ρόλο στο πως θα προσαρμοστεί το μωρό στο καινούργιο κόσμο που το περιβάλλει. Τα πάντα διαμεσολαβούνται, νοηματοδοτούνται αρχικά από τη μητέρα, από τα λόγια της, από το σώμα της. Ο πατέρας επίσης εισάγεται από τη μητέρα. Μέσα από τον λόγο της, αναγνωρίζει ότι έκανε αυτό το παιδί από την επιθυμία της για τον άνδρα της. Μετά τη γέννησή του το μωρό θα βρεθεί μπροστά σε πρωτόγνωρα ερεθίσματα, τα οποία και δεν θα μπορεί να διαχειριστεί, παρά μόνο με τη βοήθεια και τη διαμεσολάβηση της μητέρας του, του λόγου της μητέρας του. Ακούγοντας τη φωνή της μητέρας του, νιώθοντας τη μυρωδιά της, αγγίζοντας το σώμα της, το μωρό βρίσκει τα κατάλληλα

στηρίγματα για να αναπτύξει τη προνομιακή σχέση με το πρόσωπο φροντίδας, τη μητέρα του, αλλά και για να συλλάβει και να κατανοήσει τον κόσμο που το περιβάλλει.

Η μητέρα, στις πολύγλωσσες οικογένειες, αναγνωρίζει και την αξία του άνδρα της, αναγνωρίζοντας και την αξία της γλώσσας που εκείνος μιλά και της ιστορίας που αυτή η γλώσσα φέρει. Ο κάθε γονέας, με τη σειρά του, φέρει την ιστορία του μέσα από αυτά που λέει ή που δεν λέει. Οι λέξεις άλλωστε φέρουν ένα σημαντικό φορτίο, τόσο πληροφοριακό, όσο και συναισθηματικό, συνειδητό και ασυνείδητο. Μέσα από τη μητρική γλώσσα περνά κανείς και την ιστορία του ως παιδί, βασική συνθήκη για το πως έχει βιώσει ο ίδιος τους γονείς του και για το πως θα τοποθετηθεί ως γονιός απέναντι στο δικό του παιδί. Η διγλωσσία αποτελεί μία κατάσταση όπου το παιδί καλείται να έρθει σε επαφή με την ιστορία των γονιών του μέσα από δύο ή και περισσότερες διαφορετικές γλώσσες. Ο αποκλεισμός της μίας ή της άλλης γλώσσας στερεί από το παιδί ζωτικά στοιχεία της ιστορίας του, στοιχεία που περνούν συνειδητά και ασυνείδητα μέσα από τον λόγο των γονιών του και που το βοηθούν να επεξεργαστεί την ιστορία του και να διαμορφώσει τη προσωπικότητά του. Η ένταξη του παιδιού στη χώρα υποδοχής και η δυνατότητα να προοδεύσει σε αυτήν εξαρτάται και σε μεγάλο βαθμό από το αν οι ίδιοι οι γονείς είναι ανοιχτοί στο να προχωρήσει το παιδί τους παρά πέρα, να μάθει πράγματα που οι ίδιοι αγνοούν ή δε γνωρίζουν καλά. Τέλος, δεν υπάρχει μία γενική αντιμετώπιση για τα δίγλωσσα παιδιά, αναφορικά με τα συμπτώματα. Αυτό που είναι σημαντικό είναι η «ενικότητα» του κάθε συμπτώματος και της κάθε προσωπικής ιστορίας του παιδιού. Βεβαίως, μέσα από την ανάλυση της ιστορίας του παιδιού είναι σίγουρο πως χρειάζεται να διερευνηθεί η θέση της κάθε γλώσσας πάντα σε σχέση με τη θέση και τον ρόλο που διαδραματίζει ή διαδραμάτισε ο κάθε γονιός και η ιστορία που αυτός έφερε μαζί του. Σε αυτήν έχει εσωτερικεύσει όλες τις εμπειρίες και τη γνώση του, που θα αποτελέσουν τη βάση για την περαιτέρω εξέλιξή του. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας επομένως αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα.

Πρέπει να συνεκτιμηθεί ότι η διαπολιτισμική στάση απαιτεί τη διατήρηση και αναπαραγωγή της μητρικής γλώσσας. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δεν αποτελεί μια προσθετική διαδικασία, δεν προστίθενται δηλαδή απλώς γνώσεις λεξιλογίου και σύνταξης της άλλης γλώσσας, αλλά γίνεται μεταφορά των εννοιών από τη μία γλώσσα στην άλλη (Φραγκουδάκη, 2003, Γιαννέλη & Σταύρου, 2007). Στη γλώσσα του σχολείου αποδίδονται όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού

προγράμματος και διαμορφώνονται τρόποι επικοινωνίας. Όταν όμως η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται σε μία ηλικία, κατά την οποία η πρώτη γλώσσα έχει ήδη σταθεροποιηθεί, σύμφωνα με τον McLaughlin (1978) περίπου μετά το τρίτο έτος της ηλικίας, τότε μιλάμε για τη διαδοχική διγλωσσία. **Διαδοχική διγλωσσία** έχουν τα παιδιά που για διάφορους λόγους, συνήθως λόγω της εργασίας των γονέων τους, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους, αλλάζουν τόπο διαμονής και ζουν σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική τους. Σύμφωνα με την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία διαφοροποιείται σε **πρώιμη** και **μεταγενέστερη** ή **όψιμη**. **Πρώιμη διγλωσσία** είναι όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία και **μεταγενέστερη ή όψιμη διγλωσσία**, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή.

Είναι απαραίτητο να τονιστεί τόσο η γνωστική (Bruner, 1975, Cummins, 1981, 1984b, Donaldson, 1978) όσο και η συναισθηματική διάσταση της γλώσσας (εκτός από την επικοινωνιακή) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2003), ο λόγος (ομιλία) συμβολίζει την πραγματικότητα. Με το λόγο ο άνθρωπος αναπαριστά γεγονότα, πράγματα και ιδέες. Στη θέση των γεγονότων, των πραγμάτων και των ιδεών ο άνθρωπος παράγει ήχους που τα σημαίνουν. Οι λέξεις – σύμβολα μας δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργούμε νοήματα για κάτι που δεν γνωρίζουμε με τις αισθήσεις ή με την εμπειρία μας, κάτι που βρίσκεται πέρα από το παρόν, έξω από την πραγματικότητα. Οι λέξεις – σύμβολα είναι αφαίρεση και ταξινόμηση του κόσμου. Με το λόγο ο άνθρωπος αναδημιουργεί την πραγματικότητα, μια νέα πραγματικότητα που υπάρχει μέσα στο λόγο. Τέλος, το σύμβολο επιτρέπει στον άνθρωπο να φτιάχνει μήνυμα από το μήνυμα και να μιλά για κάτι που γνωρίζει μόνο μέσα από το λόγο.

Η γλώσσα όμως έχει και μία συναισθηματική – προσωπική αξία. Κάθε λέξη συνδέεται με τα βιώματα του ατόμου. Το άκουσμά της φέρνει συνειρμικά κάτι άλλο στο νου του κάθε ανθρώπου. Ακολουθώντας τη ρήση του Wittgenstein «τα όρια της γλώσσας είναι τα όρια του κόσμου μου» η διεύρυνση του γλωσσικού πλούτου αποτελεί και εμπλουτισμό του προσωπικού κόσμου του καθενός.

Ο Γκότοβος (1990) αναφέρει ότι η γλώσσα είναι η βάση, το σημαντικό σύμβολο με το οποίο ο άνθρωπος αποκτά συνείδηση, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αντικείμενο ξεχωριστό από τα άλλα γύρω του, και παράλληλα τον βλέπει από τη σκοπιά των άλλων, τον αντιλαμβάνεται δηλαδή όπως τον αντιλαμβάνονται εκείνοι, ως αντικείμενο. Έχει επομένως ενσυναίσθηση του κόσμου του άλλου με τη χρήση σημαντικών συμβόλων διαμέσου της γλώσσας. Η χρήση σημαντικών συμβόλων δίνει

στο άτομο τη δυνατότητα να αντιληφθεί τη στάση του άλλου και να τον αποκρυπτογραφήσει, να δει τον εαυτό του ως άλλο και έτσι να φτάσει στην αυτοσυνείδηση. Ο μαθητής που διαπιστώνει ότι η μητρική του γλώσσα αντιμετωπίζεται με σεβασμό από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, και δεν αξιολογείται αρνητικά σε σύγκριση με την επίσημη γλώσσα του σχολείου, νιώθει μεγαλύτερη άνεση και ασφάλεια στο σχολικό χώρο, συμμετέχει ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκφράζεται και δημιουργεί ελεύθερα (Cummins, 1986). Μέσα σε μια ατμόσφαιρα αποδοχής της γλώσσας και της ταυτότητάς του, ο μαθητής είναι δυνατόν να κατορθώσει, χωρίς ενδοιασμούς, να αποστασιοποιηθεί από τον εαυτό του, να αποκτήσει αυτοσυνείδηση και να αυτοκαθοριστεί, συνεπώς να εξελιχθεί.

Η γλώσσα είναι αυτή που θα προβάλλει κυρίως τις ταυτότητες των αλληλεπιδρώντων υποκειμένων, θα τις αλληλοδιαμορφώσει και θα συμβάλει στη σταθεροποίηση των μεταξύ τους σχέσεων (Krapman, 1971).

Πολύ συχνά η μη επαρκής γνώση της δεύτερης γλώσσας επηρεάζει την κοινωνική ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών σε μία χώρα. Η αδυναμία επαρκούς επικοινωνίας στη νεοελληνική γλώσσα δυσχεραίνει την προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών και αποτελεί έναν από τους παράγοντες αποκλεισμού τους από κοινωνικές συναναστροφές με τους γηγενείς (Δαμανάκης, 2001, σ. 191, 2002, Κασιμάτη, 1992β, σ. 406-408, Μπίκος, 2004, σ. 183, Παπακωνσταντίνου & Δελλασούδας, 1997, σ. 388). Σε αρκετές περιπτώσεις, υπάρχει δυσκολία στην παρακολούθηση και την κατανόηση των μαθημάτων με αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών να οδηγείται στη σχολική αποτυχία ή να αναγκάζεται να διακόψει τη φοίτηση του (Παπαναούμ, 2004, σ. 4). Στην έρευνα του Κοτσιώνη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που εγγράφονται για πρώτη φορά στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και όσα εγγράφονται απευθείας στο Γυμνάσιο δεν κατορθώνουν να αποκτήσουν επάρκεια στην ελληνική γλώσσα. Το αποτέλεσμα είναι ότι σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και ότι εξωθούνται στην εγκατάλειψη του σχολείου (Βεργέτη, 2003, σ. 111, 113-114, 130-131). Αντίθετα, οι αλλόφωνοι μαθητές που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο εμφανίζουν λιγότερες δυσκολίες στη μαθησιακή τους επίδοση, και κατά συνέπεια, και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, σε σύγκριση με τους αλλόφωνους συμμαθητές τους, οι οποίοι

ξεκίνησαν το σχολείο στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 126).

Όπως διαπιστώθηκε στην έρευνα του Μπίκου σε νηπιαγωγεία, η χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, είτε ως αποκλειστική γλώσσα είτε ως εναλλασσόμενη με κάποια άλλη γλώσσα, φαίνεται να ενισχύει την πιθανότητα κατάταξης των νηπίων στις κατηγορίες υψηλής δημοτικότητας (Μπίκος, 2004, σ. 195).

Η σχολική αποτυχία πολλές φορές οδηγεί στην κοινωνική αποτυχία, δηλαδή στην ασταθή ζωή, στην περιθωριοποίηση και στην εξάρτηση από τους μηχανισμούς πρόνοιας (Νικολάου, 2000, σ. 100). Έρευνα της Κασιμάτη έδειξε ότι το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι Πόντιοι είναι η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που τους δημιουργεί ανασφάλεια, αποτελεί τροχοπέδη στην επαφή τους με τους γηγενείς και τους οδηγεί στην απομόνωση (Εκμέ – Πουλοπούλου, 2005, σ. 74-75). Συνεπώς η επιτυχής επανένταξη του μαθητή ως προς την επίδοση (συμμετοχή στη διδασκαλία, μάθηση) περνάει αναγκαστικά μέσα από τη γλώσσα (Γκότοβος, Μάρκου & Φέριγκ, 1987, σ. 54).

2.4. Διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας

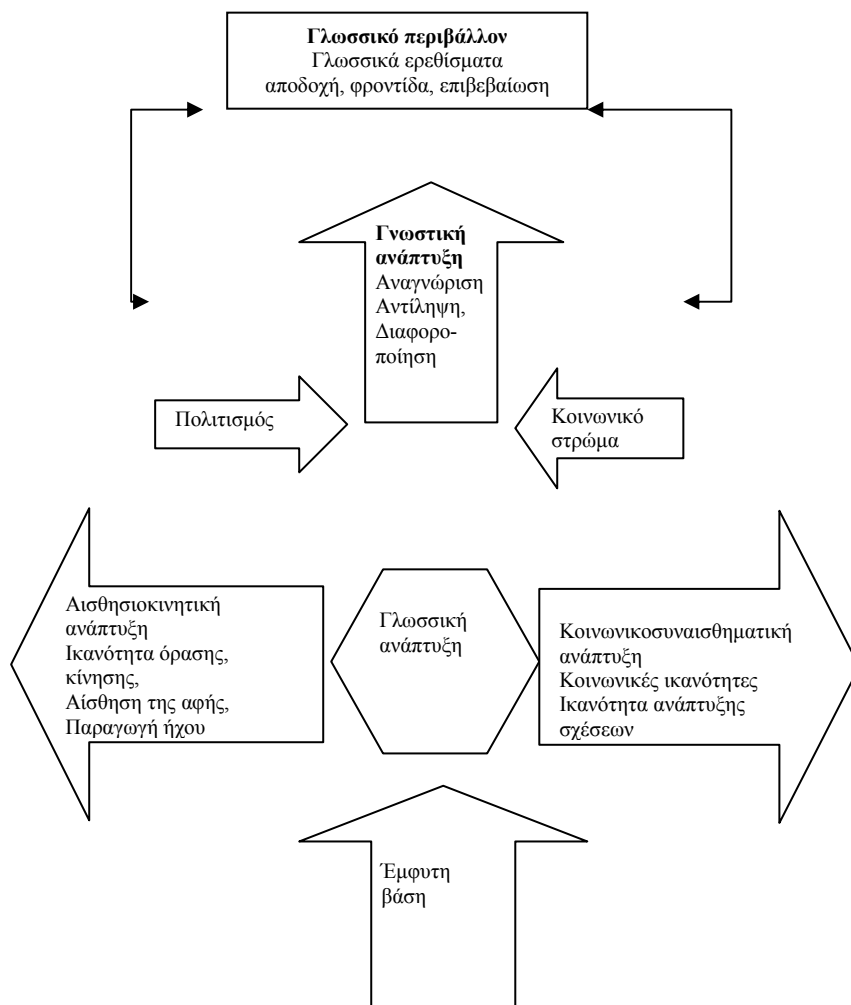
Έχει αποδειχτεί επιστημονικά ότι κατά την κατάκτηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας ένα περιβάλλον πλούσιο γλωσσολογικά με ποικίλα ερεθίσματα υποστηρίζει και ενδυναμώνει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η γλώσσα είναι άρρηκτα δεμένη με το νοητικό δυναμικό, τις αντιλήψεις, τη μνήμη, την προσοχή, την κατανόηση, και τέλος τη σκέψη (Lindfors, 1991, σ. 8).

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές διαφορές στις επικοινωνιακές και γλωσσικές καταστάσεις σε κάθε οικογένεια, παγκοσμίως, ένα φυσιολογικά αναπτυσσόμενο παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα του με τον ίδιο ρυθμό. Τα παιδιά είναι ικανά να συνδιαλλάσσονται με άλλους ανθρώπους αλλά ο τρόπος και η έκθεση τους προς την κατάκτηση δεύτερης γλώσσας διαφοροποιείται.

Τα πολύ μικρά παιδιά δε διδάσκονται τη γλώσσα επισήμως και η γλωσσική τους κατάκτηση είναι μέρος της συνολικής τους ανάπτυξης τόσο σε φυσικό όσο και σε κοινωνικο-γνωστικό επίπεδο. Υπάρχει μεγάλη συνάφεια στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν κατακτούν μια γλώσσα εάν δεν εκτεθούν σε αυτή πριν την ηλικία των 6 ή 7 ετών. Τα παιδιά μεταξύ 2 και 6 ετών κατακτούν τη γλώσσα πολύ γρήγορα ενώ μετά τα 6

γίνονται «ικανοί χρήστες» της γλώσσας. Τα παιδιά στη σχολική ηλικία έχουν μια εκπληκτική γλωσσική ικανότητα χωρίς να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια, (Cole & Cole, 1993, Curtiss, 1977, Goldin-Meadow, 1982, Lindfors, 1991, McLaughlin, 1984, Newport, 1991).

Το επίπεδο των ικανοτήτων ή και δεξιοτήτων στο οποίο βρίσκεται ένα παιδί κατά την αισθησιοκινητική του ανάπτυξη (η ικανότητα όρασης και ακοής, η ικανότητα κίνησης, η αίσθηση της αφής, η παραγωγή ήχου), κατά τη νοητική του ανάπτυξη (η ικανότητα μνήμης, η ικανότητα αναγνώρισης, αντίληψης, διάκρισης, διαφοροποίησης ή κατηγοριοποίησης) και κατά την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη (η ικανότητα να δημιουργεί σχέσεις με άλλους ανθρώπους και να τις καλλιεργεί ή η ικανότητα να εμπιστεύεται άλλους ανθρώπους) (Τριάρχη, 2000, Kenner, 2004) καθορίζουν τόσο την πορεία των διαδικασιών κατάκτησης της γλώσσας όσο και των συνακόλουθων διαδικασιών μάθησής της. Το διάγραμμα που ακολουθεί εξηγεί αναλυτικά τις διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας.



Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να αρχίσει μόνο τότε, όταν:

- (i) η κατάκτηση των περισσότερων από τις παραπάνω θεμελιώδεις ικανότητες έχει ήδη ξεκινήσει και συνεχίζεται κανονικά, και
- (ii) αυτές οι διαδικασίες ανάπτυξης σχετίζονται μεταξύ τους («αισθησιοκινητική ενσωμάτωση») (Wendlandt, 1995, σ. 13).

2.5. Γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις των χρήσεων του λόγου

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται για διαφορετικούς επικοινωνιακούς σκοπούς σε διαφορετικές περιστάσεις, προκύπτοντας έτσι διάφορα είδη λόγου (Κατή, 2000), εκ των οποίων ορισμένα είδη λόγου είναι πιο δύσκολα από άλλα γιατί απαιτούν πιο αφηρημένες νοητικές ικανότητες για την οργάνωση του περιεχομένου και της γλώσσας. Επιπλέον, τα άτομα είναι εξοικειωμένα στις διαφορετικές χρήσεις του λόγου ανάλογα με την κοινωνικο-πολιτισμική τους προέλευση. Τέτοιες διαφορές έχουν σημαντικές συνέπειες για την εκπαίδευση. Όσο πιο αφηρημένο και όσο λιγότερο οικείο είναι ένα είδος λόγου, τόσο πιο δύσκολο καθίσταται για το παιδί (Halliday, 1973).

Η συγκρότηση κάθε μορφής λόγου θέτει δικές της γνωστικές απαιτήσεις, επειδή καθορίζεται από διαφορετικές σχέσεις του θέματος αναφοράς με το πλαίσιο επικοινωνίας καθώς και από διαφορετικές αρχές εσωτερικής οργάνωσης.

Στο χώρο της ψυχολογίας, η πρώτη επεξεργασμένη πρόταση για το διττό ρόλο της γλώσσας προήλθε από το Vygotsky (1934), ο οποίος υπέθεσε ότι η γλώσσα αναπτύχθηκε καταρχήν ως όργανο επικοινωνίας, αλλά από ένα σημείο και μετά εξελίχθηκε σε όργανο της σκέψης. Η αναπτυγμένη σκέψη του ενήλικα δε νοείται ουσιαστικά χωρίς τη γλώσσα, εφόσον οι λέξεις αποτελούν πάντα αφηρημένες κατηγοριοποιήσεις των φαινομένων του κόσμου. Μεταξύ άλλων, υποθέτει πώς η γλώσσα μετατρέπεται από όργανο επικοινωνίας σε όργανο σκέψης κατά την ανάπτυξη του νηπίου. Το νήπιο αρχίζει κάποια στιγμή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα όχι μόνο για να απευθυνθεί σε άλλα άτομα αλλά και για να επεξεργαστεί σκέψεις και συναισθήματα για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τις υποθέσεις του Vygotsky, η πρωταρχική χρήση της γλώσσας είναι κοινωνική και, συνεπώς, η πιο φυσική μορφή ομιλίας για το παιδί είναι ο διάλογος με άλλα άτομα.

Όλες οι μορφές του λόγου είναι φυσικά χρήσιμες. Είναι πάντα απαραίτητη μια γνωστική ωρίμανση, γεγονός που συνεπάγεται ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν

να χειρίζονται τις πιο απαιτητικές μορφές λόγου σε οποιαδήποτε στιγμή της ανάπτυξής τους. Η εξάσκηση των πιο απαιτητικών μορφών λόγου συνεισφέρει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Η προφορική αφήγηση, αποτελεί για παράδειγμα, γέφυρα προς την πλήρη αποπλαισίωση του γραπτού λόγου (Κατή, 2000).

Εκτός της γνωστικής ωρίμανσης, ένας άλλος παράγοντας που καθορίζει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού, είναι η εξοικείωσή του με διάφορες μορφές λόγου αναφορικά με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Οι αξίες κάθε κοινωνίας, οι αντιλήψεις της για τα παιδιά καθώς και οι ίδιες οι συνθήκες ζωής είναι φυσικό να οδηγούν σε διαφορετικούς τρόπους ανατροφής των παιδιών. Οι διαφορετικές διαδικασίες κοινωνικοποίησης είναι φυσικό να εμπεριέχουν εκ των πραγμάτων και διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας. Το πότε μιλά ένα παιδί, με ποια άτομα, για ποιο λόγο, για ποιο θέμα και με ποιο τρόπο είναι παράγοντες που ποικίλλουν ανάλογα με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον τους (Κατή, 1992, Μπασλής, 1988).

2.6. Τα επίπεδα του γλωσσικού συστήματος

Στις μέχρι τώρα ερευνητικές προσεγγίσεις του θέματος αυτού, τίθενται κυρίως τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Απαιτούνται ειδικές έμφυτες γνωστικές ικανότητες για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, οι οποίες διαφέρουν από τις αντίστοιχες γνωστικές ικανότητες της γλωσσικής ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας;
2. Ποιες είναι οι αναπτυξιακές φάσεις και οι γλωσσικές διεργασίες που χαρακτηρίζουν τη διαδοχική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας;
3. Χρησιμοποιούνται ειδικές στρατηγικές εκμάθησης κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας;
4. Ποιοι παράγοντες και πώς επηρεάζουν το επίπεδο της ανάπτυξης μιας δεύτερης γλώσσας;
5. Πόσο σημαντικές είναι οι παρεμβολές (code switching, interlanguage) και οι μεταφορές που γίνονται από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα;

Το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται κυρίως σήμερα στους πιθανούς κανόνες που διέπουν τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται ο δίγλωσσος τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, στους μηχανισμούς, στις στρατηγικές και στις αναπτυξιακές

φάσεις που παρατηρούνται κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Felix, 1982, Kroll & De Groot, 2005). Όπως σημειώνει ο τελευταίος, δεν αμφισβητείται πλέον σχεδόν από κανέναν επιστήμονα ότι η γλωσσική ανάπτυξη πραγματοποιείται στα πλαίσια ενός βιογεννητικού προγράμματος, το οποίο διέπεται από συγκεκριμένες αμετάβλητες αναπτυξιακές αρχές. Οι γνωστές θέσεις του Chomsky (Chomsky, 1964, Chomsky, 1965, Chomsky, 1972, Chomsky, 1995) αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε και ακόμη στηρίζεται η σύγχρονη ψυχογλωσσολογική έρευνα. Ισχυρισμοί του Chomsky (Chomsky, 1964, Chomsky, 1965, Chomsky, 1972, Chomsky, 1995) ότι μόνο ο άνθρωπος είναι σε θέση να αναπτύξει τη γλωσσική ικανότητα κι αυτό γιατί μόνο αυτός είναι προικισμένος με ειδικούς έμφυτους μηχανισμούς κατάκτησης μιας γλώσσας, είναι αποδεκτοί από τους περισσότερους σύγχρονους ψυχογλωσσολόγους, οι οποίοι κατευθύνουν και επηρεάζουν έρευνες και μελέτες όχι μόνο στον ερευνητικό χώρο της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, αλλά και σε αυτόν της έρευνας της κατάκτησης δεύτερης γλώσσας. Συνοπτικά, η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι κυρίως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των διάφορων εξωτερικών παραγόντων. Η κεντρική θεωρητική θέση που κυριαρχεί στην έρευνα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας στηρίζεται στη θεωρία της Γενετικής Μετασχηματιστικής Γραμματικής, σύμφωνα με την οποία, οι διαδικασίες εκμάθησης μιας γλώσσας διέπονται και κατευθύνονται από γενικούς, μη μεταβαλλόμενους εσωτερικούς κανόνες και πραγματοποιούνται ακολουθώντας σταθερές σειρές αναπτυξιακών φάσεων.

Η Τριάρχη (2005) υποστηρίζει ότι τα περισσότερα ερευνητικά στοιχεία αναφέρονται στην κατάκτηση του συντακτικού και μορφολογικού επιπέδου, ενώ το φωνολογικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο έχουν παραμεληθεί αρκετά.

Ο McLaughlin (1982) αντιτείνει ότι η έρευνα της δεύτερης γλώσσας είναι ένας αυτόνομος ερευνητικός χώρος με τη δική του οριοθέτηση και τα δικά του θέματα και σίγουρα δεν θα πρέπει να θεωρείται ως ένα τμήμα του ερευνητικού χώρου που απασχολείται με προβληματισμούς της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας.

2.7. Υποθέσεις και θεωρίες κατάκτησης Δεύτερης Γλώσσας

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες και υποθέσεις για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις πιο σημαντικές και γνωστότερες θεωρίες για την κατάκτηση και εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

- Η υπόθεση της παρεμβολής
- Η υπόθεση της ταύτισης
- Οι θεωρίες των μαθησιακών συστημάτων
 - Η θεωρία του κέντρου εποπτείας
 - Η θεωρία των ανταγωνιστικών – γνωστικών δομών
- Η υπόθεση των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων
- Η θεωρία των γλωσσικών υπομορφών «Pidgin»
- Η θεωρία της κοινωνικής και πολιτισμικής προσαρμογής

2.7.1. Η υπόθεση της παρεμβολής

Η υπόθεση αυτή είναι γνωστή και ως υπόθεση της αντιπαράθεσης και απαντά κυρίως στο ερώτημα αν η διαδοχική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο όπως η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (Felix, 1982, Klein, 1984). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της υπόθεσης, η γλωσσική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας δεν είναι ίδια με τη γλωσσική ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας. Τόσο η ηλικία και η γνωστική ανάπτυξη όσο και η ετοιμότητα μάθησης, οι επικοινωνιακές απαιτήσεις αποτελούν και στις δύο περιπτώσεις διαφορετικούς παράγοντες. Θεωρείται, ότι το άτομο κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, αφού έχει ήδη αναπτύξει τη μητρική του γλώσσα, χρησιμοποιεί κυρίως κατά τη γλωσσική διαδικασία κατάκτησης δεύτερης γλώσσας δομές, στοιχεία και κανόνες της πρώτης γλώσσας. Η πρώτη γλώσσα είναι αυτή που κατευθύνει την πορεία της γλωσσικής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Wode, 1985). Πρέπει να διευκρινιστεί ότι όταν οι δομές, τα γλωσσικά στοιχεία και οι διέποντες κανόνες διαφέρουν στις δύο γλώσσες, οδηγείται το άτομο στην παραγωγή λαθών και συνακόλουθα παρουσιάζονται δυσκολίες εκμάθησης (Τριάρχη, 2000, Lado, 1957, Klein, 1984). Η

υπόθεση της παρεμβολής δέχτηκε μεγάλη κριτική από μια σειρά επιστημόνων. Ένα παράδειγμα κριτικής που αναφέρεται συχνά και είναι ταυτόχρονα μια γενική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι πολλές φορές, δομές της δεύτερης γλώσσας που διαφέρουν ριζικά από αυτές της πρώτης, κατακτώνται πολύ εύκολα και άλλες που μοιάζουν με αυτές της πρώτης γλώσσας δημιουργούν πολλές δυσκολίες και προβλήματα. Εξάλλου, κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας εμφανίζονται πολλές φορές, δομές που έχουν ειδικό αναπτυξιακό χαρακτήρα και δεν παρουσιάζουν ομοιότητες με γλωσσικές δομές που μπορούν να αποδοθούν στην επίδραση της πρώτης γλώσσας. Σήμερα η υπόθεση αυτή είναι αποδεκτή σε μία πιο ασθενή εκδοχή. Δεν αμφισβητείται ότι κατά τη διαδικασία της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας παρατηρείται μία επίδραση γλωσσικών δομών της μίας γλώσσας στις αντίστοιχες δομές της άλλης, καθώς επίσης και μία μεταφορά αυτών των γλωσσικών στοιχείων και δομών από τη μία γλώσσα στην άλλη (Knapp-Potthoff & Knapp, 1982, σ. 30).

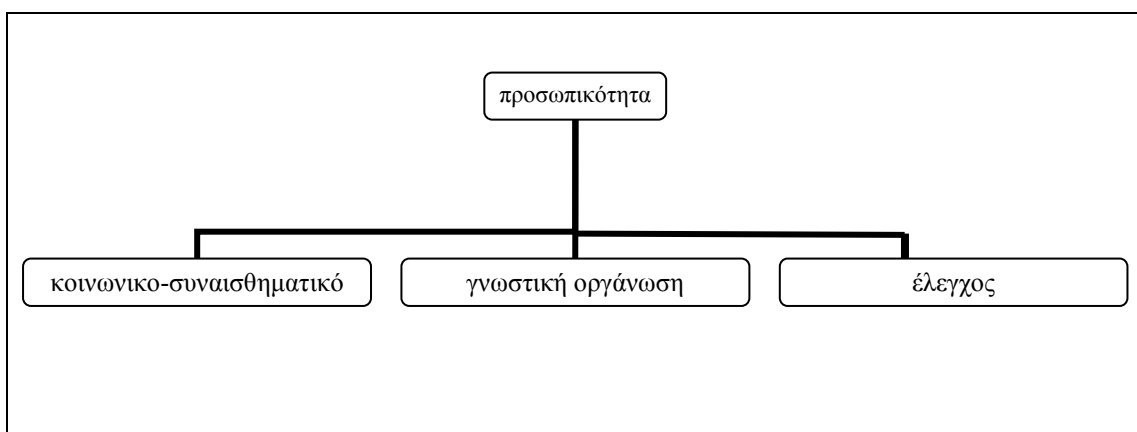
2.7.2. Η υπόθεση της ταύτισης

Η υπόθεση της ταύτισης υποστηρίζει ότι η διαδοχική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται στο σύνολό της όπως η πρώτη γλώσσα και διέπεται από τους ίδιους κανονισμούς (Klein, 1984). Σε αυτή την ακραία της μορφή η υπόθεση της ταύτισης δεν υποστηρίχθηκε από κανένα επιστήμονα. Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι η πρώτη γλωσσική ανάπτυξη και η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι ίδιες στις σημαντικότερες αναπτυξιακές διαδικασίες (Dulay & Burt, 1974, Wode, 1985). Διάφορα ερευνητικά αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδείξεις που δηλώνουν ότι η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζεται από μία συστηματικότητα η οποία έχει σχέση με τη σειρά δυσκολίας των συντακτικών δομών που κατακτούνται (Anderson, 1978) και ότι οι ίδιες ψυχολογολογικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται για την κατάκτηση μιας συγκεκριμένης γλώσσας, τόσο όταν αυτή κατακτάται ως πρώτη όσο και όταν η ίδια γλώσσα κατακτάται ως δεύτερη γλώσσα (Dato, 1975).

Οι Dulay & Burt (1974) απέδειξαν ότι υπάρχει απόλυτη συμφωνία στη σειρά κατάκτησης μορφολογικών δομών. Αυτές τις σειρές δομών που είναι ανεξάρτητες από τη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα, τις ονόμασαν φυσιολογικές σειρές (natural sequences). Υποστηρίζουν ότι το παιδί που μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα δε μεταφέρει διάφορες γλωσσικές δομές και χαρακτηριστικά στοιχεία της μίας γλώσσας

στην άλλη αλλά αυτό που χρησιμοποιεί από την πρώτη γλώσσα κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι διαδικασίες και μηχανισμοί που χρησιμοποίησε ή απέκτησε κατά την πρώτη γλωσσική ανάπτυξη. Οι ίδιοι ερευνητές είναι της γνώμης ότι αυτή η εσωτερική διαδικασία κατάκτησης των φυσιολογικών σειρών είναι η διαδοχική λειτουργία του κοινωνικοσυναισθηματικού φίλτρου, του γνωστικού και του ελεγκτικού που σχετίζεται με τους παράγοντες της προσωπικότητας και την εμπειρία της πρώτης γλώσσας που επηρεάζει και τα τρία φίλτρα.

Ο πίνακας της «δημιουργικής δομικής διαδικασίας» (creative construction process, Dulay & Burt, 1978, σ. 70):



Όπως φαίνεται και στον ανωτέρω πίνακα, η δημιουργική δομική διαδικασία πραγματοποιείται όταν το άτομο κατακτά ενεργητικά τις διάφορες φωνολογικές, γραμματικές και σημασιολογικές δομές της δεύτερης γλώσσας σε μία σειρά από διαδοχικά στάδια. Οι ερευνητές λοιπόν θεωρούν ότι το μοντέλο αυτό ισχύει τόσο για την κατάκτηση της μητρικής όσο και την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Felix, 1982). Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των δύο διαδικασιών γιατί και οι δύο στηρίζονται στις λεγόμενες «creative constructions», σίγουρα όμως δεν υποστήριξαν ότι υπάρχει απόλυτη ταύτιση μεταξύ της πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Έτσι η υπόθεση της ταύτισης δεν μπορεί να σταθεί στην ακραία της θέση.

Με βάση τα πολυάριθμα βιβλιογραφικά αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι διαδικασίες κατάκτησης της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας παρουσιάζουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές, τόσο στις βασικές αρχές που τις διέπουν, όσο και στους μηχανισμούς επεξεργασίας (στρατηγικές κατάκτησης) μέσω των οποίων κατακτούνται αυτές οι βασικές αρχές. Ωστόσο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το πλαίσιο ανάπτυξης της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας διαφέρει ουσιαστικά από

το αντίστοιχο αναπτυξιακό πλαίσιο της μητρικής. Ενώ η πρώτη γλωσσική ανάπτυξη είναι συνδεδεμένη άμεσα με τους δύο άλλους βασικούς αναπτυξιακούς χώρους, το χώρο της γνωστικής και της κοινωνικής ανάπτυξης, κατά τη διαδοχική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, οι διαδικασίες της γνωστικής και της κοινωνικής ανάπτυξης έχουν ήδη ολοκληρωθεί ή βρίσκονται σε ένα προχωρημένο στάδιο (Klein, 1984) και συνεπώς δεν υφίστανται άμεση σχέση και επίδραση μεταξύ των σημαντικότερων αναπτυξιακών χώρων. Μία άλλη επιμέρους διαφορά που αναφέρεται συχνά στην αντίστοιχη βιβλιογραφία, υπάρχει στα τελικά αποτελέσματα των δύο αυτών μορφών γλωσσικής ανάπτυξης, για παράδειγμα στο φωνολογικό τομέα. Κατά τη διαδοχική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας τις περισσότερες φορές, δεν αναπτύσσονται οι φωνολογικές γνώσεις τόσο καλά, όπως και κατά τη μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, κατά την οποία υπάρχει συχνά, αν όχι πάντα, μια τέλεια κατάκτηση της προφοράς. Η ισχύς των θεωρητικών θέσεων των Dulay & Burt δεν θα πρέπει να θεωρείται απόλυτη εφόσον δε λαμβάνει υπόψη το ρόλο των πολυάριθμων περιβαλλοντικών παραγόντων επίδρασης κατά τη γλωσσική ανάπτυξη.

2.7.3. Η θεωρία των μαθησιακών συστημάτων και η θεωρία πρόσκτησης δεύτερης γλώσσας σύμφωνα με τον Krashen

Οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις αντιμετωπίστηκαν κατά καιρούς με ιδιαίτερη επιφύλαξη, από ερευνητές και εκπαιδευτικούς, επιφύλαξη που έφτανε συχνά ως την άρνηση. Παρόλα αυτά υπήρξαν θεωρίες που ενώ παρουσιάζουν διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο και καταγωγή, ωστόσο, είχαν προλειάνει το έδαφος για διάφορες θεωρίες και διδακτικά μοντέλα με βάση τις στρατηγικές. Από τις σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις που καθόρισαν και μετεξέλιξαν λοιπόν την έρευνα και την εξέλιξη στο χώρο της μάθησης είναι η θεωρία πρόσκτησης μίας δεύτερης γλώσσας (Γ2) του Krashen (Krashen & Terrell, 1983). Θα πρέπει να τονιστεί ότι η θεωρία του Krashen λειτουργεί έξω από τα πλαίσια της γνωστικής ψυχολογίας, αλλά έχει κατά κάποιον τρόπο προετοιμάσει κάποιες επιμέρους πτυχές στο ζήτημα της πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας. Αυτό έγινε κυρίως, όμως, σε επίπεδο θεωρητικής παρουσίασης και δεν υποστηρίχτηκε ερευνητικά όσο έπρεπε. Αυτή είναι μία από τις κριτικές που δέχεται και παραδέχεται ο ίδιος. Μία άλλη παραδοχή του είναι ότι η διδακτική του μέθοδος προφανώς δεν μπορεί να έχει αντίκρισμα σε όλους τους μαθητές και, πιθανόν, σε κάποιους να ταιριάζει κάποια άλλη (Krashen & Terrell,

1983, σ.138). Μία πρόσθετη κριτική προέρχεται από τη γνωστική ψυχολογία, δηλαδή περιγράφει μόνο και δεν εξηγεί τις διεργασίες πρόσκτησης και μάθησης της Γ2 (Cook, 1996, σ.165). Ωστόσο δόθηκε ώθηση στην έρευνα του χώρου αυτού, ανοίγοντας το δρόμο για νέες κατευθύνσεις, που οδηγούσαν πέρα από τις γλωσσολογικές και κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες. Έτσι, γίνεται η διάκριση μεταξύ «συνειδητής» (και «γνωστικής») και «αυτόματης» γλωσσικής παραγωγής (Krashen & Terrell, 1983, σ.18). Με μία επιμέρους υπόθεσή του, της «παρακολούθησης» ή του «οργάνου παρακολούθησης» εισάγεται καθαρά και η πτυχή του ελέγχου από τον χρήστη της γλωσσικής παραγωγής και επικοινωνίας.

Μάλιστα προχώρησε η διαφοροποίηση και πιο πέρα διαχωρίζοντας τους μαθητές σε αυτούς που χρησιμοποιούν υπερβολικά τον «έλεγχο» και σε αυτούς που τον χρησιμοποιούν ελάχιστα. Αυτή η διάκριση έχει ως αποτέλεσμα και τη διαφορετική μαθησιακή και επικοινωνιακή συμπεριφορά των μαθητών. Ουσιαστικά δηλαδή, προχώρησε σε μία ταξινόμηση των μαθησιακών στιλ. Μία άλλη υπόθεση είναι αυτή που κάθε φορά δίνεται στο μαθητή ένα μόνο επιπλέον στοιχείο από τα ήδη γνωστά για κατανόηση ή για μάθηση, ώστε να διευρυνθεί η ικανότητα του μαθητή για επιτυχή μάθηση και κατανόηση. Ακόμη και οι τυποποιημένες ασκήσεις, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, μπορούν να αποδειχτούν αποτελεσματικές για τη μαθησιακή διαδικασία. Ανάλογη θετική λειτουργία αποδίδεται και στις ρουτίνες, τα υποδείγματα και μεγαλύτερες ενότητες (ή μπλοκ) (Krashen, 1981), οι οποίες βοηθούν και στην εξάσκηση των επικοινωνιακών στρατηγικών. Ο ίδιος θεωρεί ανασκευάζοντας ουσιαστικά παλιότερες απόψεις του για τη λειτουργία της μάθησης της γλώσσας, ότι το σχολείο εξυπηρετεί σε ικανό βαθμό τις παραπάνω προϋποθέσεις με την παροχή των συνθηκών για ανάλογα εισερχόμενα και εξερχόμενα δεδομένα (Krashen, 1981). Από τη σύντομη παρουσίαση γίνεται φανερό ότι η θεωρία του Krashen εστιάζει στην περιγραφή και αυτό αποτελεί και την κύρια κριτική, που δέχεται η θεωρία αυτή, καθώς ούτε εξηγούνται ούτε ερμηνεύονται οι διεργασίες κατανόησης και πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας. Συνολικά διατυπώθηκαν από τον Krashen και τους συνεργάτες του οι πέντε ακόλουθες υποθέσεις, σχετικές με τον τρόπο πρόσκτησης μίας Γ2, και οι οποίες σε μεγάλο βαθμό πρέπει να θεωρηθούν ότι επικαλύπτονται (Krashen & Terrell, 1983, σ.25):

(i) Η υπόθεση της διάκρισης μεταξύ μάθησης και πρόσκτησης μίας δεύτερης γλώσσας

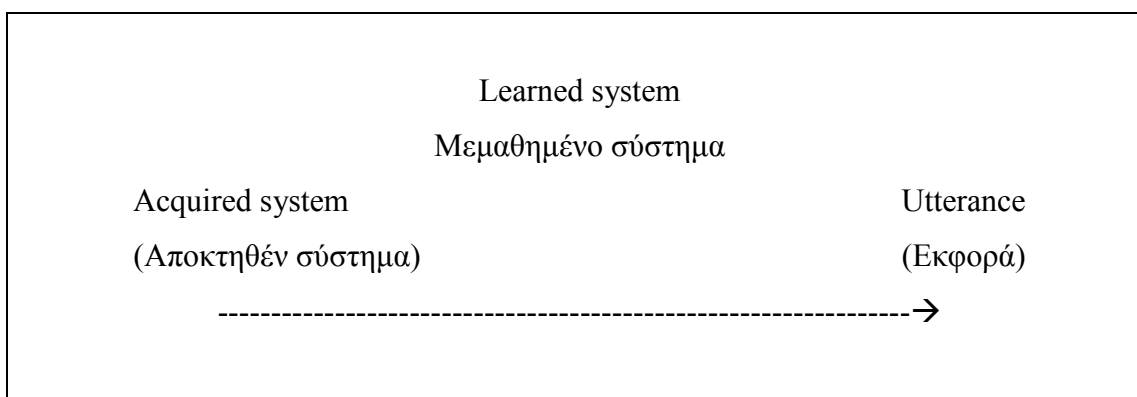
Σε αυτή τη διάκριση εκείνη που έχει σημασία είναι η *πρόσκτηση* και όχι η *μάθηση* με τη συνδρομή ενός εκπαιδευτικού φορέα, για παράδειγμα του σχολείου. Βέβαια και

στη σχολική τάξη μπορεί να υπάρξει *πρόσκτηση*, αφού είναι ένα περιβάλλον που παρέχει μεγάλο αριθμό σε *εισερχόμενα μηνύματα*. Η μάθηση μπορεί να λειτουργήσει μόνο υποστηρικτικά (Krashen & Terrell, 1983).

(ii) Η υπόθεση της φυσικής σειράς. Αυτή σημαίνει ότι για κάθε γλώσσα υπάρχει μία γενική σειρά πρόσκτησης των επιμέρους στοιχείων της (με μικρές πάντα διαφοροποιήσεις από άτομο σε άτομο). Με άλλα λόγια, μόνο όταν το άτομο είναι έτοιμο, είναι σκόπιμο να του παρέχονται *εισερχόμενες πληροφορίες* που θα έχουν ενσωματωμένες αυτές τις δομές, ώστε και να είναι «προσκτήσιμες».

(iii) Η υπόθεση του οργάνου ελέγχου. Βάσει αυτής της υπόθεσης ένας μαθητής μπορεί να ελέγχει συνειδητά την παραγωγή εξερχόμενων δεδομένων. Ο έλεγχος αυτός απαιτεί α) χρόνο, β) συνειδητή γνώση μίας γλωσσικής δομής, και γ) σκέψη σχετικά με την ορθότητα μίας γλωσσικής παραγωγής. Ο έλεγχος όμως θα πρέπει να θεωρηθεί ότι λειτουργεί ανασταλτικά στην πρόσκτηση και είναι αποτέλεσμα της μάθησης. Με τον όρο «κατάκτηση» χαρακτηρίζονται εκείνες οι γλωσσικές διαδικασίες εκμάθησης οι οποίες πραγματοποιούνται για το άτομο ασυνείδητα. Αυτό σημαίνει ότι το ίδιο το άτομο δεν είναι σε θέση να δώσει πληροφορίες για τους κανόνες τους οποίους ακολουθεί κατά την παραγωγή εκφράσεων. Αντίθετα κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας πραγματοποιούνται περισσότερες γλωσσικές διαδικασίες ανάπτυξης συνειδητά και το άτομο προσπαθεί σύμφωνα με τους κανόνες που έμαθε να παράγει γλωσσικές εκφράσεις, μπορεί να περιγράψει τους γλωσσικούς κανόνες που χρησιμοποιεί κατά την παραγωγή εκφράσεων και τέλος μπορεί να αποδώσει τα λάθη που κάνει στη μη σωστή τήρηση συγκεκριμένων κανόνων (Felix, 1982, σ. 279).

Μοντέλο παραγωγής εκφράσεων δεύτερης γλώσσας από ενήλικες (Krashen, 1981):



Ο Klein παρομοιάζει αυτό το κέντρο εποπτείας με τον ιπέα που ιπτεύει πάνω σε ένα άλογο το οποίο αντιπροσωπεύει την κατάκτηση των γλωσσικών γνώσεων. Ο ιπέας, δηλαδή το κέντρο εποπτείας, κατευθύνει και διευθύνει καθόλη την πορεία της ιπασίας τις διάφορες κινήσεις του αλόγου. Αυτό το κέντρο ιπασίας ενεργοποιείται, σύμφωνα με τον Krashen, μόνο σε συγκεκριμένες καταστάσεις οι οποίες θα πρέπει να πληρούν τις τρεις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- α) Θα πρέπει να υπάρχει ικανοποιητικός χρόνος για τη γλωσσική επεξεργασία.
- β) Θα πρέπει ο ομιλητής κατά την παραγωγή των νέων προτάσεων να μη ξεφεύγει πολύ από τη δεδομένη σωστή γλωσσική μορφή και,
- γ) Θα πρέπει να γνωρίζει τους συγκεκριμένους γλωσσικούς κανόνες αυτής της γλώσσας.

Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτής της θέσης, οι δύο μορφές της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, της φυσικής και της κατευθυνόμενης κατάκτησης, παρόλο που διαφέρουν μεταξύ τους ριζικά έχουν ένα κοινό σημείο: δεν κατευθύνονται κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά από το δυναμικό του ίδιου του μαθητευόμενου.

(iv) Η υπόθεση των εισερχομένων δεδομένων (ή αλλιώς *υπόθεση $i+1$*). Ο μαθητής μπορεί να προσκτήσει τη δεύτερη γλώσσα (Γ2) και να κατανοήσει το λόγο της Γ2, αν οι άγνωστες δομές είναι μία «βαθμίδα» πάνω από τις ήδη γνωστές δομές (ή 1 επιπλέον της ήδη γνωστής πληροφορίας i).

(v) Η υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου. Παράγοντες σχετικοί με την αυτοεκτίμηση του ατόμου, τις στάσεις του προς τη Γ2 συμβάλλουν έμμεσα στην αποτελεσματική (ή μη) *πρόσκτηση της Γ2*.

Παρατέθηκε η θεωρία του Krashen επειδή διευκόλυνε την αποδοχή προσεγγίσεων που προέρχονται από τη γνωστική ψυχολογία σε ένα βασικό σημείο. Η θέση του Krashen ότι ένας μαθητής που μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα ενσωματώνει στις δεξιότητές του τη δεύτερη γλώσσα σε συνθήκες *πρόσκτησης* είναι πολύ κοντά στη θέση της γνωστικής ψυχολογίας ότι σε μία θεωρία μάθησης «...αποσαφηνίζοντας συγκεκριμένες προηγούμενες εμπειρίες, (αυτές) οδηγούν ένα άτομο να δημιουργήσει ένα συγκεκριμένο περιβάλλον συμφραζομένων, να συμπεριφερθεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο...» (Anderson, 1987, σ.13). Συμπληρωματικά χρήσιμη αποδεικνύεται και η υπόθεση του οργάνου ελέγχου, η οποία μπορεί να συσχετιστεί ως λειτουργία με τις θέσεις της γνωστικής ψυχολογίας για την ύπαρξη δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, καθώς και για τις τρεις φάσεις πρόσκτησης (ή ανάπτυξης) της διαδικαστικής γνώσης.

Τέλος, η υπόθεση των εισερχόμενων δεδομένων θα είναι ευκολότερα ερμηνεύσιμη, αν συσχετιστεί με τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky. Ουσιαστικά, η θεωρία του Krashen αποδεικνύεται ότι καθιέρωσε, έστω και ακούσια, στο χώρο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας πολλές θέσεις της γνωστικής ψυχολογίας που σε άλλη περίπτωση θα έβρισκαν πιθανώς πολύ μεγαλύτερη αντίδραση.

Ασφαλώς η γνωστική ψυχολογία δεν αποτέλεσε και δεν αποτελεί το μοναδικό τρόπο για να προσεγγιστεί το σύνθετο πρόβλημα της πρόσκτησης και της μάθησης μίας γλώσσας. Η προτίμησή της σε αυτήν την εργασία βασίζεται σε δύο καίρια πλεονεκτήματα. Πρώτον, «...η γνωστική ψυχολογία προσπαθεί να κατανοήσει τη λειτουργία της ανθρώπινης ευφυΐας και της ανθρώπινης σκέψης». (Anderson, 1987, σ. 15). Και αυτή η ευφυΐα και η σκέψη δεν κατακερματίζονται σε μεμονωμένες ανθρώπινες λειτουργίες, όπως είναι η μάθηση μίας γλώσσας, αλλά όλες αυτές οι λειτουργίες υπόκεινται σε ένα ενιαίο λειτουργικό σύστημα.

Δεύτερον, είναι η διαπίστωση ότι «...αν κατανοηθεί ο τρόπος του ανθρώπου για πρόσκτηση γνώσεων και νοητικών δεξιοτήτων, καθώς και ο τρόπος του να πραγματώνει πράξεις, τότε θα υπάρχει και η δυνατότητα να βελτιωθούν η νοητική του εκπαίδευση και οι (νοητικές) επιδόσεις» (Anderson, 1987, σ. 17).

Κατά την ασυνείδητη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να υφίσταται μια άμεση γλωσσική επαφή του ατόμου με τη δεύτερη γλώσσα, μία επαφή, η οποία έχει ένα συγκεκριμένο νόημα και συγκεκριμένους στόχους. Το άτομο που κατακτά μία δεύτερη γλώσσα ενδιαφέρεται κυρίως για τη σωστή και άμεση επικοινωνία με το περιβάλλον του, είναι σημαντικό να καταλαβαίνει αυτούς με τους οποίους έρχεται σε επαφή και οπωσδήποτε να τον καταλαβαίνουν και εκείνοι. Δεν ενδιαφέρεται τόσο πολύ και δεν αποδίδει μεγάλη βαρύτητα στην ορθότητα της μορφής των γλωσσικών εκφράσεων που το ίδιο το άτομο παράγει. Κατά τη γλωσσική επικοινωνία του ανθρώπου με το περιβάλλον παράγει γλωσσικές εκφράσεις χρησιμοποιώντας ασυνείδητα γραμματικούς ή άλλους γλωσσολογικούς κανόνες. Παρατηρείται μία αυθόρμητη εφαρμογή κανόνων που διέπουν αυτή τη γλωσσική διαδικασία. Έτσι εμφανίζονται κατά την παραγωγή εκφράσεων αναπτυξιακές γλωσσικές δομές που παρατηρούνται και κατά την πρώτη γλωσσική ανάπτυξη. Αυτό είναι όπως αναφέρει ο Krashen, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ασυνείδητης κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

Κατά τη συνειδητή μάθηση, το άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα μέσω ενός συγκεκριμένου προγράμματος μάθησης, στα πλαίσια του οποίου διδάσκονται οι

κανόνες αυτής της γλώσσας και πραγματοποιείται η εσωτερίκευση των γλωσσικών κανόνων. Στη διαδικασία αυτή παίζει πρωτεύοντα ρόλο ο συνεχής αυτοέλεγχος του μαθητευόμενου. Αυτό που είναι σημαντικό, υποστηρίζει ο Krashen, είναι ότι στα πλαίσια αυτής της γλωσσικής ανάπτυξης δεν παρατηρούνται αναπτυξιακές γλωσσικές μορφές παρόμοιες με αυτές της πρώτης γλωσσικής ανάπτυξης. Εξαιρέση αποτελούν εκείνες οι γλωσσικές δομές που προβλέπονται από το πρόγραμμα μάθησης.

Η θεωρία των ανταγωνιστικών – γνωστικών δομών την οποία ανέπτυξε ο Γερμανός γλωσσολόγος (Felix, 1981, 1982, 1985) βασίζεται στη διαφοροποίηση των ανθρώπινων ικανοτήτων μέσω των οποίων κατακτά το κάθε άτομο μία γλώσσα. Σύμφωνα με τις απόψεις του ίδιου ερευνητή διακρίνονται στον άνθρωπο δύο κατηγορίες γνωστικών ικανοτήτων, οι οποίες ενεργοποιούνται κατά τη γλωσσική κατάκτηση: (i) αυτές που είναι υπεύθυνες μόνο για την κατάκτηση και τη χρήση της γλώσσας έχουν άμεση σχέση με αυτή και ονομάζονται ειδικές γλωσσο-γνωστικές ικανότητες και (ii) αυτές που είναι υπεύθυνες γενικά για τη λύση κάθε γνωστικού προβλήματος και την επεξεργασία κάθε γνωστικής πληροφορίας, για τη διεξαγωγή όλων των διανοητικών λειτουργιών και ονομάζονται γενικές – γνωστικές ικανότητες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι έμφυτες ανθρώπινες ικανότητες μέσω των οποίων το κάθε άτομο κατακτά με φυσικό τρόπο και ασυνείδητα στην παιδική ηλικία την πρώτη του γλώσσα. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν εκείνες οι γνωστικές ικανότητες, τις οποίες αποκτά το άτομο μέσω των διαφόρων αναπτυξιακών διαδικασιών και των διαδικασιών ωρίμανσης που λαμβάνουν χώρα κατά την παιδική ηλικία. Συγχρόνως, όμως, στην απόκτηση αυτών των ικανοτήτων επιδρά άμεσα και η μέθοδος με την οποία το σχολείο μεταδίδει τις διάφορες γνώσεις. Επίσης, η συνειδητοποίηση των διαφόρων επεξηγήσεων που γίνονται σχετικά με δεδομένους γλωσσικούς κανόνες στο σχολείο είναι οι κύριοι άξονες της κατάκτησης των γνωστικών ικανοτήτων, οι οποίες, βέβαια, με την πάροδο του χρόνου συνεχώς βελτιώνονται. Ο Felix υποστηρίζει ότι οι ικανότητες αυτές αρχίζουν να αναπτύσσονται γύρω στα 12 έτη και σχετικά με την ανάπτυξή τους, βασική προϋπόθεση είναι να έχει κατακτήσει το άτομο το Πιαζικό στάδιο των τυπικών νοητικών πράξεων, που, όπως είναι γνωστό, συμβάλλει ουσιαστικά και είναι απαραίτητο για την κάθε είδους μάθηση.

Και οι δύο κατηγορίες ικανοτήτων υπάρχουν στον άνθρωπο ως γνωστικές δομές και ενεργοποιούνται μέσω αντίστοιχων ειδικών μηχανισμών. Έτσι διαφοροποιεί ο Felix στο μοντέλο του τις ειδικές γλωσσικές δομές και τις γενικές γνωστικές δομές.

Το κέντρο εποπτείας συγκεκριμένα παραθέτει τεχνικές μέσω των οποίων μία έκφραση διατυπώνεται καλύτερα. Επίσης, ελέγχει παραγόμενες γλωσσικές εκφράσεις σε σχέση με την πιθανή απόκλιση που μπορούν να έχουν από τη σωστή διατύπωση. Οι στρατηγικές επικοινωνίας βοηθούν στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων κατά τη γλωσσική επικοινωνία, έστω και αν δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα και οι αντίστοιχες γλωσσικές γνώσεις. Ο ίδιος ο ερευνητής υποστηρίζει ότι αν και το μοντέλο αυτό είναι υπεύθυνο κυρίως για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας θα μπορούσε σίγουρα να χρησιμεύσει εν μέρει και για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας.

2.7.4. Η υπόθεση των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων

Κεντρική θέση αυτής της υπόθεσης είναι ότι μία γλώσσα κατακτάται από ένα άτομο κυρίως μέσω των γλωσσικών ερεθισμάτων (input) που του παρέχονται από το περιβάλλον (Rosansky, 1977, Wagner-Gough & Hatch, 1975). Στις έρευνές τους διαπιστώθηκε ότι τα γλωσσικά ερεθίσματα που παρέχονται από το περιβάλλον σε άτομα που μαθαίνουν μία γλώσσα ανήκουν σε μία απλοποιημένη μορφή της γλώσσας τους. Σε κάθε γλώσσα είναι γνωστές, οι δύο γλωσσικές μορφές που μεταξύ τους παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες, δηλαδή «η μωρουδίστικη γλώσσα» και «η γλώσσα των αλλοδαπών». Το κύριο ερώτημα είναι αν αλλάζουν εν τω χρόνω συστηματικά οι δομές και το περιεχόμενο των γλωσσικών ερεθισμάτων που παρέχονται από το περιβάλλον κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Η ερευνήτρια Evelyn Hatch (1978a, 1978b) υποστηρίζει ότι οι περισσότερες ιδιαιτερότητες που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας οφείλονται στις ιδιαιτερότητες των γλωσσικών ερεθισμάτων, όπως επίσης και των γλωσσικών δομών που παρέχονται καθημερινά από το περιβάλλον. Θεωρεί ότι η κατάκτηση γλωσσικών δομών βασίζεται ακριβώς στην ικανότητα του ατόμου να έρχεται σε γλωσσική επαφή με το περιβάλλον του. Μόνο μέσω αυτής της γλωσσικής επαφής με γηγενείς ομιλητές, είναι δυνατή η κατάκτηση μιας γλώσσας και αυτή η γλωσσική επαφή κατευθύνεται από συγκεκριμένους κανόνες γλωσσικής επικοινωνίας (ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας). Οι θέσεις της Hatch, ενώ σε αρκετά σημεία ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτές στη μορφή που έχουν διατυπωθεί από την ίδια. Σίγουρα, είναι γεγονός ότι το περιβάλλον βοηθά στην κατάκτηση μιας γλώσσας προσφέροντας μια απλοποιημένη εξελισσόμενη μορφή

αυτής της γλώσσας –και σίγουρα η γλωσσική επικοινωνία συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γλώσσας. Ωστόσο δεν έχει αποδειχτεί ότι οι παρατηρούμενοι γλωσσικοί ελιγμοί και οι γλωσσικές προσαρμογές αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη γλωσσική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Wode, 1993). Θα μπορούσε μάλιστα να υποστηριχθεί ότι στην πραγματικότητα συμβαίνει το αντίθετο. Η επιτυχής κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν προϋποθέτει τέτοιου είδους γλωσσικές προσαρμογές (Ellis, 1986). Παράδειγμα αποτελούν οι περιπτώσεις εκείνες που κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα σωστά, χωρίς το περιβάλλον να παρείχε ιδιαίτερα γλωσσικά ερεθίσματα προσαρμοσμένα στο επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου που μαθαίνει τη γλώσσα. Η θέση αυτή των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων βασίζεται κυρίως σε διαδικασίες και παράγοντες που έχουν σχέση περισσότερο με το περιβάλλον του ατόμου που μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα παρά με το ίδιο το άτομο και το δυναμικό που διαθέτει. Γι' αυτό και δεν είναι δυνατό μέσω αυτής της θέσης να αιτιολογηθεί το γεγονός πώς μπορεί το άτομο που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα πολλές φορές να παράγει προτάσεις που ποτέ δεν άκουσε να λέγονται στο περιβάλλον του ή να κάνει λάθη που παρουσιάζουν μια ξεχωριστή πρωτοτυπία. Ακόμη κι αν περιορίσουμε τις διαδικασίες της γλωσσικής κατάκτησης στον απλοποιημένο και εγκλωβισμένο χώρο των διαδικασιών μίμησης, θα χαθεί όλη η πολυπλοκότητα και όλος ο δυναμισμός που χαρακτηρίζει αυτές τις γνωστικές διαδικασίες (Knapp-Potthoff & Knapp, 1982).

2.7.5. Η θεωρία των γλωσσικών υπομορφών «Pidgin»

Σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες θεωρίες, η θεωρία αυτή εστιάζει το ενδιαφέρον της κυρίως σε κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Όλο το σύστημα των ανθρώπινων γλωσσών διαχωρίζεται σε δύο συστήματα με βάση μια σειρά κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών κριτηρίων, σε αυτό των «κατωτέρων» και σε αυτό των «ισχυροτέρων γλωσσών». Με τον όρο «Pidgins» χαρακτηρίζονται συνήθως οι μορφές μιας δεύτερης γλώσσας, οι οποίες χρησιμοποιούνται από άτομα που ανήκουν γλωσσικά σε μία κοινωνικά και πολιτισμικά «κατώτερη» ή καλύτερη ασθενέστερη γλωσσική κοινότητα, τα μέλη της οποίας πρέπει για συγκεκριμένους και ουσιαστικούς λόγους (εμπορικούς, επαγγελματικούς) να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα που θεωρείται ισχυρότερη από τη μητρική τους γλώσσα (Klein, 1984, Παυλίδου, 1996). Γλωσσικά αυτές οι μορφές της

δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζονται από ένα περιορισμένο και φτωχό λεξιλόγιο και από πολύ απλές, συχνά λανθασμένες συντακτικές και μορφολογικές δομές.

Οι γλωσσικές αυτές υπομορφές ορίζονται και χαρακτηρίζονται από τους γλωσσολόγους κυρίως με βάση δύο κριτήρια: α. τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται και χρησιμοποιούνται στην καθημερινή γλωσσική επικοινωνία και β. την υφή και δομή αυτών των γλωσσικών μορφών. Υπάρχουν για παράδειγμα γλωσσικά στοιχεία τόσο από τη μητρική όσο και από τη δεύτερη γλώσσα των ατόμων, και ταυτόχρονα διαπιστώνονται και νέα στοιχεία που δεν ανήκουν σε καμία από τις δύο γλώσσες (Klein, 1984, σ. 41). Ως επιπρόσθετα στοιχεία χαρακτηρισμού και περιγραφής των γλωσσικών αυτών υπομορφών χρησιμοποιούνται συνήθως διάφορα γλωσσικά δομικά στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται στη σύνταξη και τη μορφολογία των μορφών Pidgin. Αυτά μπορεί να είναι βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία τόσο της μίας όσο και της άλλης γλώσσας. Μερικές όμως φορές, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, παρουσιάζονται και τελείως νέα στοιχεία που δεν ανήκουν σε καμία από τις δύο γλώσσες. Γι αυτό και υποθέτουμε ότι τα στοιχεία αυτά δημιουργούνται και πηγάζουν από το γλωσσικό δυναμικό του ίδιου του ατόμου.

Γενικά έχουν παρατηρηθεί στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία:

Στο φωνολογικό γλωσσικό επίπεδο: μια σωστή παραγωγή, απλοποίηση ή ακόμη και αποφυγή διαφόρων φωνημάτων, ιδιαίτερα πολύπλοκων φωνολογικών δομών.

Στο σημασιολογικό γλωσσικό επίπεδο: ένα περιορισμένο λεξιλόγιο, τόσο ενεργητικό όσο και παθητικό.

Στο γραμματικό/ μορφολογικό γλωσσικό επίπεδο: λανθασμένη χρήση των άρθρων ή ακόμη και τέλεια έλλειψη της χρήσης των άρθρων, λανθασμένη χρήση των χρόνων και της κλίσης των ρημάτων, της κλίσης των ουσιαστικών και των επιθέτων ή ακόμη έλλειψη μορφολογικών και γραμματικών δομών και, τέλος χρήση μόνο παραθετικών προτάσεων και έλλειψη της χρήσης δευτερευουσών προτάσεων (Klein, 1984).

Η θεωρία αυτή σίγουρα δίνει αρκετά στοιχεία σχετικά με τη διαδικασία και τις φάσεις κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Ειδικά ο Klein (1984) χαρακτηρίζει την ύπαρξη των Pidgin ως μία ιδιαίτερη μορφή της φυσικής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, κατά την οποία ενεργοποιούνται, στην ουσία, οι ίδιοι γνωστικοί και άλλοι μηχανισμοί μάθησης, οι οποίοι και στις άλλες περιπτώσεις γλωσσικής ανάπτυξης καθιστούν δυνατή την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

2.7.6. Η θεωρία της κοινωνικής και της πολιτισμικής προσαρμογής

Η θεωρία αυτή ξεχωρίζει ανάμεσα στις άλλες θεωρίες που αναπτύχθηκαν παραπάνω, γιατί εστιάζει το ενδιαφέρον της κυρίως τόσο σε ψυχολογικούς όσο και σε κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν σε αυτές τις διαδικασίες και δεν εξετάζει μόνο γλωσσικές παραμέτρους, όπως είναι η επίδραση των έμφυτων γλωσσο-γνωστικών ικανοτήτων του ανθρώπου ή μόνο κοινωνικές παραμέτρους. Θεωρίες που λαμβάνουν υπόψη τους και τέτοιου είδους παραμέτρους, ονομάζονται μοντέλα ενσωμάτωσης (Knapp-Potthoff & Knapp, 1982). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το πρώτο στάδιο της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζεται μέσω της εμφάνισης γλωσσικών υπομορφών που κατακτώνται με τη βοήθεια της πρώτης γλώσσας. Το στάδιο αυτό διαρκεί τόσο καιρό όσο το άτομο περιορίζει τη χρήση της νέας γλώσσας μόνο για την επίτευξη απαραίτητων στόχων της καθημερινής επικοινωνίας του με το περιβάλλον. Και αυτός ο περιορισμός οφείλεται κυρίως στο ότι το άτομο δεν αποδέχεται την ξένη κουλτούρα, αισθάνεται απομονωμένο από το περιβάλλον του και δεν έχει ενδιαφέρον να αποκτήσει επαφή μαζί του. Οι Schumann et al. (2004) ανέπτυξαν τη θεωρία της κοινωνικής και πολιτισμικής προσαρμογής και ως πολιτισμική προσαρμογή ορίζουν την κοινωνική και ψυχολογική ενσωμάτωση ενός ατόμου σε μία ομάδα ατόμων που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία από ό,τι ο ίδιος και μιλούν μια άλλη γλώσσα από τη μητρική του. Οι ψυχοκοινωνικές παράμετροι αποτελούν κατά τον ίδιο ερευνητή τους πιο σπουδαίους παράγοντες επίδρασης της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και αυτές προσδιορίζουν το βαθμό και την επιτυχία της πολιτισμικής προσαρμογής του ατόμου στην ομάδα των μητρικών ομιλητών της δεύτερης γλώσσας. Η πολιτισμική προσαρμογή ρυθμίζει το επίπεδο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Knapp-Potthoff & Knapp, 1982, σ.121). Όσο μεγαλύτερη είναι αφενός η ετοιμότητα ενσωμάτωσης του ατόμου και όσο πιο θετική είναι αφετέρου η γνώμη που έχει για αυτή την ομάδα, τόσο πιο μεγάλη θα είναι η επιτυχία που έχει κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Διαπίστωσε ακόμη ότι τα παιδιά και οι νέοι παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευελιξία και μεγαλύτερη ετοιμότητα προσαρμογής στο περιβάλλον τους από ό,τι οι ενήλικες. Κι αυτό γιατί στην παιδική ηλικία δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί η διαδικασία της κοινωνικοποίησης και δεν έχουν αναπτυχθεί στο άτομο συγκεκριμένα αρνητικά ή θετικά στερεότυπα για ξένους πολιτισμούς και λαούς. Στηριζόμενοι στις κεντρικές θέσεις αυτής της υπόθεσης, αιτιολογούνται πολλές από τις διαφορές που παρουσιάζουν τα άτομα στο βαθμό επιτυχίας κατά την

κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Διαπιστώνεται συχνά, ότι άτομα που θα πρέπει να μάθουν για διαφόρους λόγους, κυρίως επαγγελματικούς, μία γλώσσα, δεν αποδέχονται, όμως, τον πολιτισμό και τους ανθρώπους που μιλούν αυτή τη γλώσσα, δυσκολεύονται να μάθουν σωστά τη γλώσσα αυτή και πολλές είναι οι περιπτώσεις στις οποίες παρατηρείται στασιμότητα σε αρχικά στάδια κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αντίθετα, όταν ο πολιτισμός που έχουν οι μητρικοί ομιλητές μιας γλώσσας θαυμάζεται ή απλά είναι αποδεχτός από το άτομο που μαθαίνει αυτή τη γλώσσα, όταν το άτομο θέλει να αποκτήσει επαφή με αυτούς ή έχει ως στόχο να ανήκει στο κοινωνικό τους σύνολο, τότε παρατηρείται μία γρήγορη και επιτυχημένη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Felix, 1982, σ.106). Σίγουρα, όμως, οι ψυχοκοινωνικοί αυτοί παράγοντες δεν είναι οι μόνοι σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στις διαδικασίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Δεν είναι δυνατόν, μέσω της θεωρίας της κοινωνικής και πολιτισμικής προσαρμογής, να αιτιολογηθεί το γεγονός ότι τα γλωσσολογικά και γνωστικά συστήματα, στα οποία βασίζονται οι διάφορες αναπτυξιακές γλωσσικές μορφές, αλλάζουν σε συνάρτηση με την ετοιμότητα που δείχνει το άτομο για πολιτισμική προσαρμογή (Τριάρχη, 2000).

Οι περισσότεροι ερευνητές, στο χώρο της εκμάθησης και διδακτικής της δεύτερης γλώσσας, αποδέχονται την παρουσία και ενεργοποίηση όχι μόνο των δύο –συνειδητά χρησιμοποιούμενων (γλωσσικά και γνωστικά)- γλωσσών, την πρώτη/ μητρικής και της δεύτερης γλώσσας/ στόχου, αλλά και ενός τρίτου συστήματος, της Διαγλώσσας, ως ενός ξεχωριστού, ενδιάμεσου, δυναμικά εξελισσόμενου γλωσσικού σταδίου. Με τον όρο **Διαγλώσσα** (approximative systems, idiosyncratic dialects and transitional competence) οριοθετείται το εκάστοτε γλωσσικό σύστημα, το οποίο δομείται και αφομοιώνεται από το μαθητή της δεύτερης γλώσσας κατά τη διδασκαλία της επαφής και διαδοχικής αντιπαράθεσης του μητρικού του γλωσσικού κώδικα με τη γλώσσα-στόχο κάθε φορά. Η Διαγλώσσα δεν αποτελεί ένα σύστημα απολιθωμένης σύνθεσης από γραμματικές και συντακτικές μονάδες ή ένα στατικό γλωσσικό φαινόμενο, αλλά είναι η δυναμική προσέγγιση της δεύτερης γλώσσας από το μαθητή, ο οποίος διαμορφώνει και τροποποιεί τη μητρική/ πρώτη του γλώσσα με σκοπό τη σταδιακή βελτίωση τόσο της γλωσσικής του ικανότητας, όσο και της γλωσσικής του παραγωγής στη δεύτερη γλώσσα. Το σημείο εκκίνησης του φαινομένου αποτελεί μείζον ζήτημα στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ο μαθητής χτίζει τη Διαγλώσσα μέσα από τη διαδοχική αύξηση της πολυπλοκότητας του συστήματος, και κατανοεί τα μηνύματα με τη βοήθεια της γραμματικής. Με τη βοήθεια των πληροφοριών που λαμβάνει από

τα συμφραζόμενα και το εξωγλωσσικό περιβάλλον καθώς και το πρώτο λεξιλόγιο που έχει αναπτυχθεί, ο μαθητής επιτυγχάνει το βασικό σκοπό της γλωσσικής δημιουργικότητας, την επικοινωνία.

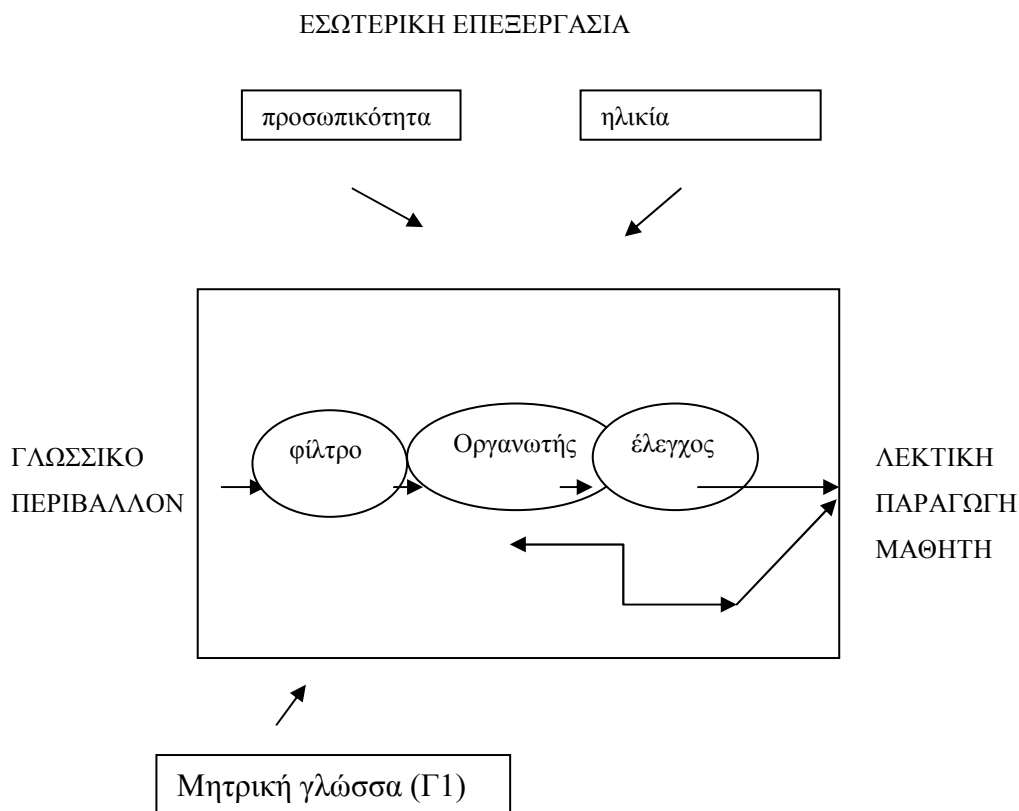
2.7.7. Η γνωστική ψυχολογία, οι στρατηγικές μάθησης και η σχέση τους με την επικοινωνιακή προσέγγιση

Οι θεωρίες που εξηγούν την *πρόσκτηση δεύτερης γλώσσας (Γ2)* μπορούν γενικά να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες, α. τις γλωσσολογικές, β. τις ψυχολογολογικές και γ. τις κοινωνιογλωσσολογικές (Mitschell & Myles, 1998, McLaughlin, 1984, σ. 19, 1985, σ. 13). Σε αυτήν τη διάκριση υπάγονται επιπρόσθετα, ως μία ξεχωριστή κατηγορία, και οι κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες του Vygotsky και των συνεχιστών του που περιλαμβάνουν μία ξεχωριστή άποψη για τη γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου (Mitschell & Myles, 1998). Μεταξύ των τριών τελευταίων κατηγοριών, δηλαδή των ψυχολογολογικών (με άμεσες επιρροές από τη γνωστική ψυχολογία και την νευροψυχολογία), των κοινωνιογλωσσολογικών και των κοινωνιοπολιτισμικών θεωριών, κοινό γνώρισμα είναι η έμφαση και η σημασία που δίνεται στη διάδραση μεταξύ των ατόμων ως χρήστες ενός γλωσσικού συστήματος και μεταξύ του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του. Ειδικά στη ψυχολογολογία και στη θεωρία του Vygotsky, η διάδραση κατέχει αυτή την ιδιαίτερα σημαντική θέση παρέχοντας τις ευκαιρίες στον κάθε μαθητή να προσαρμόζει τις εισερχόμενες γλωσσικές πληροφορίες στην ήδη προσκτημένη γλωσσική του δομή ως απαραίτητο στοιχείο της γλωσσικής του ανάπτυξης. Αυτό επιτρέπει σε κάποιο βαθμό στο μαθητή να τις προσαρμόζει στο επίπεδο, στο οποίο βρίσκεται η γλωσσομάθειά του (Mitschell & Myles, 1998, σ. 16).

Ωστόσο, οι γνωστικο-ψυχολογολογικές θεωρίες και η θεωρία του Vygotsky, βοηθούν στην κατανόηση της ανάπτυξης της γλώσσας και οποιασδήποτε άλλης μορφής γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου. Στο χώρο της διδασκαλίας ξένης γλώσσας (ΞΓ) και δεύτερης γλώσσας (Γ2) για μεγάλο διάστημα κυριαρχούσαν αρχικά οι γλωσσολογικές θεωρίες και ακολούθησαν, με ενδιάμεση παρεμβολή -ψυχολογικής προέλευσης- τη συμπεριφοριακή θεωρία με τους Bloomfield και Skinner, οι κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Chomsky (1965, σ. 207) υπάρχει ο ίδιος εσωτερικός μηχανισμός κατάκτησης σε όλες τις γλώσσες του κόσμου. Το παρακάτω διάγραμμα δικαιολογεί την άποψή του.

Μοντέλο επεξεργασίας της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας:



Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο υπάρχουν τρεις εσωτερικοί παράγοντες που δουλεύουν κατά τη διάρκεια όπου ένα άτομο μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα. Δύο υποσυνείδητοι επεξεργαστές το «φίλτρο» και ο «οργανωτής» και ένας συνειδητός επεξεργαστής ο «έλεγχος». Ανάλογα με τα κίνητρα, τις ανάγκες και τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, η καινούρια γνώση επεξεργάζεται διαφορετικά και οργανώνεται ασυνείδητα στο νέο γλωσσικό σύστημα. Σταδιακά οικοδομείται το καινούριο σύστημα κανόνων της επιπρόσθετης γλώσσας με ειδικό τρόπο και λειτουργεί στη γενίκευση προτάσεων. Ο ελεγκτικός μηχανισμός λειτουργεί συνειδητά και επεξεργάζεται την πληροφορία. Όταν ο μαθητής αποθηκεύει τους γραμματικούς κανόνες και προσπαθεί να τους εφαρμόσει ενσυνείδητα σε μία συζήτηση τότε μπαίνει σε εφαρμογή ο ελεγκτικός αυτός μηχανισμός.

Η παραπάνω άποψη για τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας ενέπνευσε πολύ το χώρο της ψυχολογίας.

Παγκοσμίως τα παιδιά που μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα από πολύ νωρίς χρησιμοποιούν τις ίδιες ρηματικές δομές και κάνουν τα ίδια είδη γραμματικών λαθών.

Οι προσεγγίσεις με αφετηρία τη γνωστική ψυχολογία και τις κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες συνάντησαν για μεγάλο διάστημα έντονη αντίδραση από οπαδούς των κοινωνιογλωσσολογικών θεωριών, με κυριότερο επιχείρημα ότι η γνωστική ψυχολογία και η θεωρία του Vygotsky δεν μπορούν να συμβαδίζουν με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εκτιμώ όμως ως αβάσιμη την επιφύλαξη πολλών εκπροσώπων διδακτικών μεθόδων, οι οποίοι θεωρούν ότι ακολουθούν το πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία γλωσσών, και ισχυρίζονται ότι η διδακτική βάσει στρατηγικών αναιρεί την επικοινωνιακή προσέγγιση. Αντίθετα, αυτό που ισχύει είναι ότι πολλοί υποστηρικτές της διδακτικής βάσει στρατηγικών (Brown, 1994, σ. 5) και άλλων παρεμφερών διδακτικών προσεγγίσεων, όπως της ολιστικής (Clegg, 1996a), και της γνωστικής διδασκαλίας (Mohan, 1986, σ.79), θεωρούν τους εαυτούς τους οπαδούς της επικοινωνιακής προσέγγισης. Μάλιστα οι ίδιοι θεωρούν ότι συμβολή τους είναι η προσπάθεια πιο πολύ να μετεξελίξουν παρά να αναιρέσουν τις μεθόδους, που στηρίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση, και να τις προσαρμόσουν εκεί, που και οι πρωτεργάτες αυτής αντιμετώπιζαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες δηλαδή στην υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση (Wilkins, 1985, σ. 69, Munby, 1978, σ. 38). Συνεπώς, δεν είναι τυχαίο ότι η διδακτική βάσει στρατηγικών αναπτύχθηκε με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία σε περιβάλλοντα υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση μαθητών δεύτερης γλώσσας, που έχουν ιδιαίτερα προβλήματα, εκεί δηλαδή, όπου οι άλλες προσεγγίσεις δυσκολεύτηκαν να δώσουν αξιόπιστη απάντηση, με ολοκληρωμένη σύλληψη και αποτελεσματική συνέπεια. Πρόθεση της οργανωμένης εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι πια η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μέσα στην σχολική αίθουσα και αυτή πρέπει να λειτουργήσει ως στόχος του γλωσσικού μαθήματος. Αυτό όμως δεν είναι εφικτό χωρίς την ισόρροπη ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας σε όλους τους επιμέρους τομείς που τη συνθέτουν. Αυτοί οι τομείς-άξονες είναι:

1. ο οργανωτικός,
2. ο πραγματολογικός,
3. ο στρατηγικός και
4. ο ψυχοκινητικός (Brown, 1994, σ. 29).

Αυτό σημαίνει ως άμεση πράξη ότι οι επικοινωνιακοί στόχοι επιτυγχάνονται όταν δίνεται έμφαση:

- στην κανονική χρήση της υπό εκμάθησης γλώσσας, και όχι απλώς μέσα από τη χρήση της σε ασκήσεις,
- το ρέοντα λόγο, και όχι στη γραμματική ορθότητα της κάθε εκφοράς,
- στη χρήση αυθεντικής γλώσσας και αυθεντικών επικοινωνιακών συμφραζομένων,
- στην ανάγκη των μαθητών να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν στην τάξη του γλωσσικού μαθήματος, σε μη στημένες, πραγματικές συνθήκες, για ικανοποίηση πραγματικών αναγκών (Brown, 1994, σ. 29).

Έννοιες κεντρικές στη διδακτική γλωσσών, όπως η αυτονομία των μαθητών, η σπειροειδής ανάπτυξη των περιεχομένων, η κατάρτιση σχεδίου διδασκαλίας (με αφόρμηση, παρουσίαση, εξάσκηση, εφαρμογή και αξιολόγηση) και πρακτικές, όπως η συσχέτιση με αυτά που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές, η απαίτηση για περιβάλλον πλούσιο σε συμφραζόμενα (για παράδειγμα με τη χρήση αυθεντικού υλικού) και ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), είναι πρωτότυπες ιδέες, αποτέλεσμα των προσπαθειών στον τομέα της διδακτικής που ακολουθεί την επικοινωνιακή προσέγγιση. Φαίνεται, όμως, ότι ήδη από τη δεκαετία του '60 οι έννοιες αυτές είχαν τεθεί, συζητηθεί, εφαρμοστεί και διερευνηθεί από άλλες επιστημονικές ειδικότητες.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν ασχολήθηκε άμεσα και σε έκταση με το ζήτημα της διδακτικής εφαρμογής προτάσεων αλλά μόνο με την καταγραφή των γενικών (επικοινωνιακών) διδακτικών στόχων για την επίτευξη επικοινωνιακής ικανότητας (Yalden, 1989, σ. 1987). Άλλωστε μιλάμε συνέχεια για μία προσέγγιση, και όχι για μία συγκροτημένη διδακτική μέθοδο. Αντίθετα, μπορεί να πει κανείς ότι στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς πολλές διδακτικές μέθοδοι με διαφορετική θεωρητική προέλευση, με κοινούς στόχους στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εμείς θεωρούμε ότι οι διάφορες διδακτικές μέθοδοι, ακόμη και με διαφορετικό υπόβαθρο, δεν είναι ανάγκη να αποκλείονται μεταξύ τους.

2.8. Νέα ρεύματα στη Διδακτική της δεύτερης γλώσσας (Γ2) - Θεωρίες από τη «μεταμοντέρνα γνωστική ψυχολογία» και η επίδρασή τους στην εκπαίδευση

Για να γίνει όμως δεκτή και χρηστική η γνωστική ψυχολογία για τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας (Γ2) θα πρέπει πολύ σύντομα να προσδιοριστεί ο ρόλος της και να συζητηθούν κάποιες πτυχές της σχέσης γλώσσας και σκέψης. Έτσι, ένα κριτήριο διάκρισης είναι ότι η γλωσσολογία ασχολείται με τη στατική μορφή της γλώσσας, ενώ η γνωστική ψυχολογία εστιάζει στην επιτέλεση της γλώσσας, αφού ασχολείται με τη μελέτη βασικών μηχανισμών της ανθρώπινης σκέψης που αυτοί είναι και καθοριστικοί για την κατανόηση των διαφόρων τρόπων ανθρώπινης συμπεριφοράς (Anderson, 1989, σ. 1). Μία άλλη διαφοροποίηση σε σχέση με τις γλωσσολογικές θεωρίες είναι ότι στις θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας δεν είναι τόσο έντονη και διευκρινισμένη η διαφορά μεταξύ ικανότητας και επιτέλεσης, όπως αυτή γίνεται στις γλωσσολογικές θεωρίες (Mitschell & Myles, 1998, σ. 73).

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι θεωρίες, οι οποίες εκτιμώ ότι θα μπορούν να στηρίξουν την παρουσίαση των στρατηγικών μάθησης. Για αυτόν το λόγο συζητούνται οι δύο από τις τρεις υποδιαιρέσεις στη γνωστική ψυχολογία και τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια αναφοράς (θεωρίες που στηρίζονται στο Vygotsky).

2.9. Άλλες επιδράσεις από τη γνωστική ψυχολογία

Από τα αμέσως παραπάνω προκύπτει ότι η εκμάθηση μίας γλώσσας ως δεύτερης (Γ2), και σε σχέση με την παρούσα εργασία, έχει ως κύριο γνώρισμα ότι πρέπει να λειτουργήσει συγχρόνως ως «αυτοσκοπός» εκμάθησης και ως μέσο μάθησης. Αυτές οι επισημάνσεις για αναδιάταξη των στόχων του μαθήματος της δεύτερης γλώσσας συχνά οδήγησαν ερευνητές και εκπαιδευτικούς σε μία επιφυλακτική στάση έναντι των μοντέλων διδασκαλίας βάσει στρατηγικών. Οδήγησαν όμως και σε έναν αναπροσανατολισμό της έρευνας στον ευρύτερο χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Έτσι, διατυπώθηκε το αίτημα για μία άλλη προσέγγιση, για μία «ενσωματωμένη θεωρία», που θα είναι επιλεκτική υιοθέτηση στοιχείων από γνωστικές και γλωσσολογικές θεωρίες (Ellis, 1990, σ. 199). Σε αυτά τα πλαίσια προτείνεται μία διδασκαλία που δίνει έμφαση τόσο στο νόημα, όσο και στη γλωσσική δομή (Cook, 1996, σ. 198). Αντίστοιχα προτείνεται μία «υβριδική έρευνα», δηλαδή ένας συνδυασμός διαφόρων ερευνητικών προσεγγίσεων που είναι ικανές να

στηρίζουν τις νέες θεωρίες και προτάσεις, προσαρμοσμένες στις ανάγκες της έρευνας γύρω από την πρόσκτηση δεύτερης γλώσσας (Γ2) αποφεύγοντας κάποιες αδυναμίες από το χώρο της γνωστικής ψυχολογίας. Για παράδειγμα, ένα συχνά αναφερόμενο επιχείρημα της κριτικής προς τα γνωστικά μοντέλα είναι ότι θεωρούνται ως μοντέλα υπερβολικά προγραμματιστικά (διακρίνοντας μάλιστα μεταξύ μακρο και μικροπρογραμματισμού) (Ellis, 1990, σ. 388).

Υπάρχουν και άλλες σχετικές επιρροές στη διδακτική μίας δεύτερης γλώσσας, οι οποίες ανάγονται σε έρευνες της γνωστικής ψυχολογίας. Πρέπει να συνυπολογιστούν οι θεωρητικές απόψεις που ανέφεραν ή (επανεφέραν) την ανάγκη της «σπειροειδούς ανάπτυξης στη διδασκαλία», και την ανάγκη για «ανοιχτά curricula» (Anderson, 1978).

Σε μία πρώτη παρουσίαση, για παράδειγμα, ενός γνωστικού αντικειμένου θεωρείται ότι μπορεί να υπάρξει θετική μεταφορά πριν ή μετά από τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου με αντίστοιχα θετική «παρεμβολή» σε ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο. Εδώ αρκεί αυτά τα γνωστικά αντικείμενα να είναι παρεμφερή, δηλαδή να υπάρχει κάποιο κοινό στοιχείο, κάποιος κοινός κόμβος στα πλαίσια ενός προθεματικού δικτύου, για να συσχετίζονται όχι μόνο οι έννοιες και οι εμπειρίες στο γνωστικό περιεχόμενο, αλλά και άλλες εμπειρίες στην οργάνωση της μάθησης από τα εκάστοτε γνωστικά αντικείμενα.

Επίσης, θα πρέπει να δίνονται οι ευκαιρίες, ώστε η παρουσίαση και η επεξεργασία του γνωστικού αντικειμένου να είναι σταδιακή και έτσι οργανωμένη, ώστε να επιτρέπει στο μαθητή μία οργάνωση επιμέρους γνώσεων σε «γνωστικά μπλοκ» (Anderson, 1989, σ. 134). Με αυτόν τον τρόπο θα προλαβαίνει η μνήμη να επεξεργάζεται επαρκώς τις νέες πληροφορίες και να ανακαλεί, δηλαδή να ενεργοποιεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά αυτές, που ήδη έχει αποθηκευμένες στη μνήμη.

Ένα βασικό συμπέρασμα είναι ότι για γρήγορα αποτελέσματα, καλύτερη είναι η ρητή διδασκαλία, για πιο μόνιμα, προτείνεται η «διδασκαλία δια της ανακάλυψης» (Guthrie, 1969). Γίνονται δηλαδή σαφείς οι διακριτοί ρόλοι που μπορούν να συμβάλουν οι διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης και παρουσίασης του διδακτικού περιεχομένου, γεγονός που έχει σχέση με τον τρόπο που καταγράφεται η νέα γνώση στα γνωστικά δίκτυα και σε ποια έκταση αυτό συμβαίνει.

Κεντρική θέση παίρνουν και οι έρευνες σχετικά με την πρόσκτηση του λεξιλογίου, ως αναπόσπαστου μέρους της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών και της γλωσσικής επικοινωνίας, στην πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η πρόσκτηση των λέξεων στη

πρώτη γλώσσα (Γ1) έχει άμεση σχέση με τα σημασιολογικά πεδία σε γνωστικό επίπεδο (Clark, 1993, σ. 43). Αυτή η σημασιολογική χαρτογράφηση ολοκληρώνεται σε ένα βασικό επίπεδο στο έβδομο περίπου έτος του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρονται οι αρχές της διαφάνειας και της απλότητας ως εκείνες οι αρχές, που επιδρούν στην κατανόηση και στην παραγωγή λέξεων. Δηλαδή μία λέξη μπορεί να είναι εύκολα αντιληπτή, αν προέρχεται άμεσα από γνωστό στο μαθητή μητρικό λεξικό μόρφημα και αν η μορφολογική του δομή δε δημιουργεί προβλήματα στην πρωτογενή γλωσσική παραγωγή από τον χρήστη μίας γλώσσας. Αναφορικά σε αυτό το πλαίσιο αναφέρονται οι αρχές της διαφάνειας και της απλότητας ως εκείνες οι αρχές, οι οποίες επιδρούν στην κατανόηση και στην παραγωγή λέξεων. Συνεπώς, είναι πιο σύνθετη η επεξεργασία των πληροφοριών σε γνωστικά σχήματα. Ουσιαστικά αυτό σημαίνει ότι απομνημονεύουν τα σημαινόμενα και όχι τα σημαίνοντα.

Οι απόψεις αυτές από τη γνωστική ψυχολογία, παρά τον αρχικό δισταγμό, βρήκαν μεγάλη ανταπόκριση στη διδασκαλία διάφορων γνωστικών αντικειμένων τις δεκαετίες του '60 και του '70. Αντίθετα, στη διδασκαλία ξένων και δεύτερων γλωσσών παγιώθηκαν πιο πρόσφατα. Ίσως και λόγω της ισχυρής άρνησης που υπήρχε από υποστηρικτές των γλωσσολογικών μεθόδων. Κάποιες, όμως, επιρροές στάθηκαν ισχυρές και με διάρκεια, π.χ. οι γενικότερες προτάσεις για αυτονόμηση του μαθητή ή η ειδικότερη πρόταση για τη σπειροειδή ανάπτυξη του διδασκόμενου. Και η επιρροή είναι τέτοια ώστε να διαφοροποιείται η έρευνα σχετικά με την πρόσκτηση και τη διδασκαλία μίας δεύτερης γλώσσας.

Μία άλλη παράμετρος της διάκρισης σε δηλωτική και σε διαδικαστική γνώση αποτέλεσε και το αυξανόμενο αίτημα για μία ανάλυση καθηκόντων (Antos, 1988, σ. 40). Αυτό σήμαινε την απαίτηση να αναλύονται τα καθήκοντα των μαθητών ως προς τις γνωστικές διεργασίες που (μπορούν να) προκαλούν αυτά στο μυαλό των μαθητών. Αναφέρομαι στις «τυποποιημένες» φόρμες επίλυσης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, π.χ. φυσική, άλγεβρα, γεωγραφία, γεωμετρία κ.λ.π., στα οποία οι μαθητές, με τη συνεχή εξάσκηση και παρουσίαση από τους εκπαιδευτικούς τους, αναπτύσσουν συγκεκριμένους τρόπους επαγωγικής και απαγωγικής αντιμετώπισης προβλημάτων. Αλλά και ευρύτερα υπήρξε ένας πρακτικά διατυπωμένος επαναπροσδιορισμός της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας (Γ2), που επιζητούσε μία πιο «γνωστική» διδακτική μέσα στην αίθουσα της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης. Συγχρόνως, αυτός ο επαναπροσδιορισμός απαιτούσε απομάκρυνση από

τις τακτικές διδασκαλίας της Γ2 με όρους και μεθόδους διδασκαλίας μίας ΞΓ (Areltauer, 1987). Σε μία τέτοια θεώρηση, ο γνωστικός ρόλος των *στρατηγικών* μάθησης και χρήσης μίας Γ2 είναι να επιτρέπει μία μικρότερη επιβάρυνση της βραχυπρόθεσμης μνήμης (Clahsen et al, 1983, σ. 180). Μία μικρότερη επιβάρυνση του μαθητή σχετικά με την επεξεργασία της γλώσσας επιτρέπει μεγαλύτερη δεκτικότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης σχετικά με την αντιμετώπιση άλλων γνωστικά απαιτητικών δραστηριοτήτων. Αλλά και αυτές οι γνωστικά απαιτητικές μαθησιακές δραστηριότητες μπορούν να διευκολυνθούν με την επιλογή των πλέον αποτελεσματικών τρόπων γνωστικής παρουσίασης και επεξεργασίας πληροφοριών.

Ένα πρόσθετο στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι οι υποδείξεις από τις έρευνες για τους τρόπους μάθησης και για την πρόσκτηση μίας δεύτερης γλώσσας (Γ2) θα πρέπει να αποτελούν έναν οδηγό στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι στις μικρότερες τάξεις της σχολικής εκπαίδευσης οι μαθητές τείνουν να επεξεργάζονται και να οργανώνουν τις πληροφορίες επαγωγικά ως μέρος της κοινωνικής διάδρασης (Guthrie, 1969, Mitschell & Myles, 1998, σ. 158). Όμως το σχολείο, ακόμη και σε μικρές ηλικίες, δε θα πρέπει να επιμένει αποκλειστικά σε αυτόν τον τρόπο παρουσίασης. Ο ρόλος του σχολείου είναι να αναπτύξει, πέρα από τη δηλωτική γνώση, και τη διαδικαστική γνώση που στη συγκεκριμένη περίπτωση θα μπορούσε να είναι και μία μετάβαση στον απαγωγικό τρόπο παρουσίασης και επεξεργασίας παράλληλα με τον επαγωγικό και τη συνδυαστική χρήση αυτών. Έτσι στην ουσία η εκπαίδευση θα αποτελέσει ένα θεσμό, που θα σέβεται τον τρόπο μάθησης αλλά συγχρόνως θα ωθεί τους μαθητές της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να ξεπερνούν τον τρόπο αυτό ως απαραίτητη προϋπόθεση για μία ταχεία γνωστική ανάπτυξη.

Μία άλλη παράμετρος έχει σχέση και με μία ευρέως διαδεδομένη άποψη, κυρίως μεταξύ εκπαιδευτικών, σχετικά με την «καταλληλότητα» κάποιων ηλικιών στην πρόσκτηση δεύτερης γλώσσας. Έτσι, θεωρείται συχνά ότι παιδιά μικρής ηλικίας είναι «προικισμένα» στην εκμάθηση της Γ2 και ότι η εκμάθηση της Γ2 σε αυτήν την ηλικία επιτρέπει εκμάθηση σε επίπεδο γηγενούς ομιλητή. Σειρά ερευνών στα πλαίσια της έρευνας για την εκμάθηση Γ2 τείνει να αποδεικνύει ότι το μοναδικό σημείο, στο οποίο τα νεαρότερα παιδιά πλεονεκτούν, είναι η ικανότητα φωνητικής μίμησης και κατά συνέπεια έχουν καλύτερη προφορά (Cook, 1996, σ. 109, Clark, 1993, σ. 28). Και προφανώς αυτό είναι το σημείο, που πείθει για μία φαινομενικά καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας. Αντίθετα, οι έφηβοι και οι ενήλικες φαίνεται να είναι πιο

ικανοί στο λεξιλόγιο (δηλ. στην εκμάθηση των *σημαινόμενων*) και στο μορφοσυντακτικό μέρος της γλώσσας (Cook, 1996, σ. 110). Άλλωστε οι έφηβοι είναι και σε μεγάλο βαθμό γνώστες της μεταγλώσσας και λόγω της πολύχρονης πια εμπειρίας στη μάθηση κατέχουν τις περισσότερες φορές και μεγαλύτερη ποικιλία σε τρόπους γνωστικής επεξεργασίας που συμβάλλουν στη μάθηση.

Επιπλέον, υπάρχει και ένας άλλος λόγος που επιτρέπει την εντύπωση ότι οι μικροί μαθητές μαθαίνουν καλύτερα από τους μεγαλύτερους μία δεύτερη γλώσσα, που έχει σχέση με την έκθεση των μαθητών στις πρώτες τάξεις του σχολείου. Ένας μαθητής, που ξεκινάει στην Προσχολική Εκπαίδευση την εκμάθηση μίας Γ2, έχει πολύ περισσότερο χρόνο έκθεσης και εξάσκησης στη Γ2 από έναν έφηβο ή έναν ενήλικα (Cook, 1996, σ. 109). Ενδέχεται να υπάρχει και ένας άλλος λόγος καλύτερης εκμάθησης μίας Γ2, η εντονότερη πίεση να εκμάθουν τη γλώσσα για τις ανάγκες τους στην εκπαίδευση, πίεση που δεν υπάρχει τόσο συχνά σε ενήλικες (Kuhs, 1989, σ. 24).

Αυτές οι επισημάνσεις επιτείνονται και από το γεγονός ότι υπάρχει επικέντρωση στα γλωσσικά στοιχεία, ενώ παραμελούνται τα γνωστικά περιεχόμενα του λόγου των μαθητών της δεύτερης γλώσσας στις τάξεις τους (Clegg, 1996b, σ. 238). Αυτή η παρατήρηση αποκτά ξεχωριστή αξία, αν θυμίσουμε το αίτημα της εκπαίδευσης των μαθητών της Γ2, που είναι η ισότιμη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ισότιμη γνωστική ανάπτυξη χωρίς να ανακόπτεται αντίστοιχα η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών της μητρικής γλώσσας (Γ1).

Αλλά και η προσωπικότητα του ατόμου είναι σημαντική. Τα μικρά παιδιά τείνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους έφηβους ή τους ενήλικες να θέλουν να ενσωματωθούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής τους. Αυτή η παράμετρος του *επιπολιτισμού* μπορεί επίσης να ενθαρρύνει ή να αποτρέπει την εκμάθηση της Γ2. Καταλήγοντας θα πρέπει να επισημανθεί ότι:

- (i) η μάθηση μίας Γ2 σε συνθήκες διαδοχικής διγλωσσίας είναι μία διαδραστική διεργασία του ατόμου με το περιβάλλον του για τη σταδιακή ανάπτυξη μίας γλωσσικής ικανότητας που περιλαμβάνει *δηλωτική και διαδικαστική γνώση*,
- (ii) η ίδια η διεργασία μάλιστα θα πρέπει να θεωρείται ανάλογη με αυτήν της πρόσκτησης μίας πρώτης γλώσσας, και τέλος,
- (iii) οι όποιες διαφορές που εμφανίζει κάθε άτομο στην πρόσκτηση της Γ2 προκύπτουν από την εμπειρία που έχει αποκτήσει το άτομο αυτό σε σχέση με τη γλώσσα ως σύστημα.

Καταρχήν γίνεται ολοένα πιο αποδεκτό ότι οι μαθητές της Γ2 φοιτούν στο σχολείο για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και οι γηγενείς μαθητές στο σχολείο. Συνεπώς ζητούμενο δεν είναι μόνο οι μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας να μάθουν τη γλώσσα αυτή, αλλά και να έχουν ισότιμη πρόσβαση και ισότιμη γνωστική ανάπτυξη στα γνωστικά αντικείμενα (Clegg, 1996a, 1996b, McKeon, 1994, Met, 1996).

2.10. Μαθησιακά στυλ

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι το ίδιο σύνθετη με αυτή της πρώτης επιπροσθέτοντας κάποιες μεταβλητές (Cummins, 1979, σ. 197, Netten & Germain, 2004, Swain, Lapkin, Rowen & Hart, 1990, Turnbull, Hart & Lapkin, 2000). Μία ενδιαφέρουσα μελέτη των Bialystok και Hakuta (1994) παρομοίασε την δεύτερη γλώσσα σαν μια ανακατασκευή ενός σπιτιού συγκρίνοντάς την με μία ολοκαίνουρια κατασκευή. Οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν γλώσσες σε όλη τους τη ζωή. Η ατομικότητα της κάθε προσωπικότητας αποτελεί μία διαμάχη στον ερευνητικό χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Στο αντικείμενο των μαθησιακών στυλ υπάρχει μία πλειάδα διακρίσεων και ταξινομήσεων. Ο Bagley (1988) ορίζει το γνωστικό στυλ ως τον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσλαμβάνει, ερμηνεύει και οργανώνει τις πληροφορίες για τον εαυτό του σε σχέση με το περιβάλλον του. Σε μία τέτοια προσπάθεια περιγραφής, τα στυλ μάθησης των παιδιών δεν πρέπει να συγχέονται με τις στρατηγικές μάθησης και αυτά έχουν άμεση σχέση με την προσωπικότητα (π.χ. εξωστρέφεια ή εσωστρέφεια) και με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή (Brown, 1994, σ. 192). Οι Chappelle και Green (1992) ερεύνησαν το μαθησιακό στυλ της εξάρτησης ή μη από συγκεκριμένο πεδίο και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα εργαλεία που διερευνούν τις στρατηγικές δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τα μαθησιακά στυλ σε σύγκριση με τα μεθοδολογικά εργαλεία για την καταγραφή των στυλ. Οι Edmonson και House (1993, σ. 195) μεταξύ άλλων αναφέρονται στα *γνωστικά στυλ* και στα γνωστικά μοντέλα, τα οποία θεωρούν ότι μπορούν καλύτερα να ερμηνεύσουν ορισμένες παραμέτρους που έχουν σχέση με την πρόσκτηση της Γ2. Επίσης, ζητάνε ένα πολλαπλό curriculum που θα μπορεί να ανταποκρίνεται μεταξύ άλλων και σε τέτοιες απαιτήσεις. Οι Gu και Johnson (1996) κατέδειξαν θετικές και αρνητικές σχέσεις κάποιων στρατηγικών με τη μάθηση μίας δεύτερης γλώσσας. Σε αυτήν την έρευνα έγινε απόπειρα να συνδυαστούν και να ταξινομηθούν οι σχέσεις αυτές με βάση τα μαθησιακά στυλ και

κάποιους συγκεκριμένους συνδυασμούς των στρατηγικών μάθησης που τα στιλ προκαλούν (Gu, Johnson, 1996). Αλλά στην ίδια δημοσίευση, στις ερμηνείες για τη λειτουργία κάποιων στρατηγικών, διατυπώνεται η θέση ότι κατά την εκμάθηση δεν υπάρχει σχηματισμός εννοιών. Η θέση αυτή θα πρέπει να κριθεί ότι είναι περιορισμένης εμβέλειας, ειδικά όταν πρόκειται για τα παιδιά της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εφόσον ένα στοιχείο στην υπό εκμάθηση γλώσσα αντιστοιχεί σε μία καινούρια έννοια για το μαθητή, τότε ασφαλώς ο μαθητής δεν καλείται μόνο να αποδώσει σε ένα γνωστικό σημαινόμενο ένα νέο σημαίνον, αλλά και να αναθεωρήσει παλιές ή να δημιουργήσει νέες έννοιες. Ασφαλώς και θα εμφανίζεται η περίπτωση αυτή εντονότερα και συχνότερα στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται επανειλημμένα είναι η συχνή μεταφορά από μαθητές της δεύτερης γλώσσας, ανάλογα με τη χώρα καταγωγής, διαφορετικών δεξιοτήτων στο νέο τους μαθησιακό περιβάλλον (McKean, 1994). Μία πολύ ευρείας χρήσης διάκριση των μαθησιακών στιλ (από εθνογραφική σκοπιά και με την προσέγγιση της αυτοαντίληψης) κατέγραψε την ύπαρξη δύο βασικών στιλ εκπαιδευτικής συμπεριφοράς, που είναι παρεμφερή προς τα μαθησιακά στιλ, το συλλογικό και το ατομικό στιλ (Triandis, 1976). Οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας προτιμούσαν το ένα από τα δύο στιλ ανάλογα με τη χώρα καταγωγής (ή πρότερης διαβίωσης) και πέρα από τις ατομικές διαφορές. Επισημαίνεται όμως και η ύπαρξη εθνικών κοινοτήτων μεταναστών, που λειτουργούν γενικά ανεξάρτητα από το χώρο και τη χώρα μάθησης (π.χ. των Ελλήνων και των Ασιατών από την Άπω Ανατολή) και άλλων που δεν μπορούν να ανταποκριθούν με την ίδια ευχέρεια σε τέτοιες συνθήκες. Βέβαια, εδώ υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες, εκτός από τις στρατηγικές, οι οποίοι συνδιαμορφώνουν τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών και επηρεάζουν την εκάστοτε επιλογή τους, έστω έμμεσα (π.χ. αυτό συμβαίνει στις μεταγνωστικές, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές στρατηγικές) (Jessner, 1999). Ένα βασικό πρόβλημα στη διερεύνηση του μαθησιακού στιλ είναι η σαφής διαφοροποίηση των στιλ για την επεξεργασία της πληροφορίας από τη μία, και που χρειάζεται για τη μάθηση άμεσα, και του στιλ της προσωπικότητας από την άλλη. Η διαφοροποίηση αυτή είναι αναμενόμενη, επειδή υφίσταται άμεση σχέση μεταξύ των στιλ επεξεργασίας, της πληροφορίας και των στιλ στην προσωπικότητα (Ehrman, 1996, σ. 58). Για παράδειγμα, η εξωστρέφεια και η εσωστρέφεια, που είναι κατά βάση κατηγορίες του στιλ προσωπικότητας έχουν άμεση σχέση και με το στιλ

μάθησης και για αυτό ενδέχεται να συμπεριλαμβάνονται συγχρόνως σε πολλές διακρίσεις (Edmonson & House, 1993).

Το μαθησιακό στιλ του κάθε μαθητή μπορεί να είναι καθοριστικό για την εξέλιξη του στην εκμάθηση μίας γλώσσας για δύο λόγους:

(i) Το μαθησιακό στιλ είναι ένας όρος συλλογικής περιγραφής των στρατηγικών που προτιμά ο μαθητής στη μάθηση. Συγκεκριμένα στιλ σημαίνει λοιπόν και ευχέρεια σε στρατηγικές και εν δυνάμει άνεση, ή μη, στην κατάλληλη επιλογή τους.

(ii) Ο δεύτερος όρος είναι ίσως και ο πιο καθοριστικός. Αν λοιπόν υπάρχει μη συμβατότητα του στιλ μάθησης του μαθητή και του στιλ διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, και όπως αυτό διαμορφώνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία ή τις συνθήκες στο χώρο μάθησης, τότε μπορεί να δημιουργηθεί άμεσο πρόβλημα στην αποτελεσματικότητα του μαθητή να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του (Cook, 1996, σ. 173). Μάλιστα αυτό έχει εκτιμηθεί ως ο συνηθέστερος λόγος για τις δυσχέρειες που παρουσιάζουν οι μαθητές στο μάθημα.

Οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας (Γ2) είναι υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή ήδη από τη στιγμή της ένταξής τους στη σχολική μονάδα, ενώ οι γνώσεις τους στη Γ2 είναι μηδενικές ή ελάχιστες. Σε πολλές περιπτώσεις εντάσσονται στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα, σε τάξεις με γηγενείς μαθητές. Έτσι, προκύπτουν δύο βασικά προβλήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Το πρώτο πρόβλημα είναι ότι οι μαθητές της Γ2 δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν επαρκώς το γνωστικό περιεχόμενο σε όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στη Γ2. Το δεύτερο πρόβλημα μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι απόρροια του πρώτου. Η παρουσία μαθητών Γ2 στις κανονικές τάξεις, καθώς και τα προβλήματα συμμετοχής και παρακολούθησης που έχουν, δημιουργούν πρόσθετα προβλήματα στον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία του. Έτσι ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται συχνά να δίνει έμφαση στη συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών και συνεπώς να «παραμελήσει» την εκπαίδευση των γηγενών μαθητών.

Τόσο κατά την εκμάθηση της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας ένα οικογενειακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα επιδρά θετικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Το πόσο συχνά και σωστά επικοινωνούν οι γονείς με τα παιδιά τους είναι ένας ισχυρός παράγοντας της γρήγορης εκμάθησης μιας γλώσσας. Η ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράζουν τις ανάγκες τους, τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους στη μία ή και στις δύο γλώσσες εμπλουτίζει το παιδί τόσο γλωσσικά όσο και γνωστικά. Εμπλέκοντας τα παιδιά και ενθαρρύνοντάς τα να

εκφραστούν βασισμένα στην προσκτηθείσα γνώση που έχουν, είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος οικοδόμησης γλωσσικών εμπειριών (Cuevas, 1996, McLaughlin, 1984).

Τα μικρά παιδιά θα γίνουν δίγλωσσα όταν υπάρχει πραγματική ανάγκη επικοινωνίας και στις δύο γλώσσες, θα επιστρέψουν σε μία μονόγλωσση κατάσταση όταν δεν υπάρχει ανάγκη επικοινωνίας και στις δύο γλώσσες. Εάν οι συνδιαλλαγές των παιδιών έξω από το σπίτι είναι μόνο στη μία γλώσσα είναι πολύ πιθανό να εγείρουν περισσότερο προς αυτή τη γλώσσα και να κατέχουν μόνο το προσληπτικό λεξιλόγιο στην μητρική τους γλώσσα. Αυτό μπορεί να συμβεί πιο γρήγορα όταν υπάρχουν περισσότερα από ένα παιδιά στην οικογένεια. Τα παιδιά συνήθως δεν είναι αμφιδύναμα δίγλωσσα και στις δύο γλώσσες. Χρησιμοποιούν τη μία γλώσσα με τους γονείς τους και την άλλη με τους φίλους τους ή στο σχολείο. Αυτό που είναι επιστημονικά αποδεκτό είναι ότι η συνεχής χρήση της μητρικής γλώσσας αποφέρει καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Το αποτέλεσμα θα είναι καλύτερο όταν το επίπεδο της γλωσσικής εκμάθησης ανταποκρίνεται στην ηλικία του παιδιού (Collier, 1995a, Grosjean, 1982, Krashen, 1996, McLaughlin, 1984).

Τα παιδιά που εμπλέκονται σε μια διαδικασία κατάκτησης δεύτερης γλώσσας πρέπει να κινητροποιούνται κατά την εκκίνηση εκμάθησης μιας καινούργιας γλώσσας (Tobors, 1997, σ. 81). Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά που δεν έχουν αποκτήσει επαρκώς τη μητρική τους γλώσσα, εμφανίζουν αργότερα δυσκολίες στο σχολείο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Collier, 1992, 1995a, Collier & Thomas, 1989, Cummins, 1981, 1991, Collier & Thomas, 1995). Η αμοιβαία σχέση μεταξύ της γλώσσας και της γνωστικής ανάπτυξης είναι σημαντική. Διατηρώντας και ενδυναμώνοντας τη μητρική γλώσσα υποστηρίζεται η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Οτιδήποτε κατακτιέται στη μητρική γλώσσα του παιδιού (ακαδημαϊκές ικανότητες, εγγραμμιατισμός, καλλιέργεια γραπτού λόγου, έννοιες και στρατηγικές μάθησης) μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα.

Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν στη δεύτερη γλώσσα ανασύρουν τις εμπειρίες και την υποδομή που έχουν από την πρώτη τους γλώσσα.

2.11. Οι συγκριτικές έρευνες στην κατάκτηση δεύτερης γλώσσας

Στην ελληνική βιβλιογραφία είναι σχεδόν ανύπαρκτες οι συγκριτικές έρευνες που αφορούν στα αποτελέσματα και στη σχολική επίδοση των νηπίων (Γιαννέλη & Σταύρου, 2007, 2008). Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που μελετούν τη σχολική απόδοση των αλλόφωνων μαθητών στο δημοτικό συγκρινόμενους με τους γηγενείς μαθητές καταδεικνύοντας τα πολύ χαμηλά αποτελέσματα των αλλοδαπών μαθητών σε όλα τα μαθήματα (Proulx, 1990, Doyle, 1991, Van Dromme & Ruimy, 1994, Paredes, 1996, Armand, 2000, Morris & Labelle, 2004). Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες μελέτες, οι αλλόφωνοι μαθητές συγκρίνονται κάθε φορά με τους γηγενείς και εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση στην ανάγνωση, στο λεξιλόγιο, στη μορφολογία, στη φωνολογική ενημερότητα και στην ορθογραφία. Πολλοί είναι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην επιτυχία της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής στη δεύτερη γλώσσα. Σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο, έρευνες τόσο στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας όσο και της δεύτερης παρουσίασαν ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες, δηλαδή οι ικανότητες αποστασιοποίησης και εσωτερικής σκέψης στη γλώσσα, αποτελούν τα κύρια πλεονεκτήματα για μια επιτυχημένη ανάγνωση και γραφή (Gagné, 2004, Gombert, 1992). Έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει άμεση σχέση αιτιότητας στις μεταφωνολογικές ικανότητες και στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Sprenger-Charolles & Casalis, 1996). Αυτές οι μεταφωνολογικές ικανότητες επιτρέπουν στο μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από μικρές μονάδες (συλλαβές, ομοιοκαταληξίες, φωνήματα), που με τη βοήθεια της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας ο μαθητής καταλήγει στην αποκωδικοποίηση των λέξεων τόσο σε προφορικό όσο και γραπτό επίπεδο. Πολυάριθμες έρευνες στο επιστημονικό πεδίο της δεύτερης γλώσσας βεβαιώνουν ότι υπάρχει ένας σύνδεσμος στη δεύτερη γλώσσα, ανάμεσα στις μεταφωνολογικές ικανότητες και στην αναγνώριση των λέξεων στην αρχή της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Armand, 2000, Lefrançois & Armand, 2003). Οι μελέτες αποδεικνύουν την ύπαρξη μια σχέσης ανάμεσα στις ικανότητες της πρώτης και δεύτερης γλώσσας και την πιθανότητα μεταφοράς από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη στην αρχή της εκμάθησης (Caravolas & Bruck, 1993, Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz, Tola, 1988, Durgunoglu & Öney, 1999, McAndrew et al., 2005, Jalbert, 2007, Verhalen & Schoonen, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΡΩΙΜΑ ΣΤΑΔΙΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

3.1. Ταυτόχρονη και Διαδοχική κατάκτηση δεύτερης γλώσσας

Ο ερευνητής Barry McLaughlin (1984) έκανε μια διάκριση ανάμεσα στα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα ταυτόχρονα ή διαδοχικά. Όταν ένα παιδί μαθαίνει δύο γλώσσες ταυτόχρονα (πριν τα τρία του χρόνια για παράδειγμα), η αναπτυξιακή του πορεία φαίνεται να είναι όμοια με τον τρόπο που μαθαίνει ένας μονόγλωσσος μαθητής. Πράγματι, η πλειοψηφία των μικρών παιδιών καταφέρνει με επιτυχία την εκμάθηση δύο γλωσσών (ή και περισσότερων) από τα πρώτα χρόνια ζωής τους (Manesse & Gogis, 2007, Natsopoulos, 1976, Schumann et al., 2004, Γιαννέλη & Σταύρου, 2008).

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που μαθαίνουν διαδοχικά μια δεύτερη γλώσσα μετά τα τρία τους χρόνια, ακολουθεί μια διαφορετική πορεία και εξαρτάται τόσο από τις ατομικές διαφορές του παιδιού όσο και από το γλωσσικό μαθησιακό περιβάλλον. Στην ηλικία των τριών ετών, τα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας του παιδιού έχουν εδραιωθεί και το παιδί γνωρίζει τη δομή μιας γλώσσας, αλλά τώρα πρέπει να μάθει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, τη γραμματική, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη της νέας γλώσσας. Σύμφωνα με τους ερευνητές Tabor & Snow (2002) η διαδοχική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ακολουθεί τα τέσσερα ακόλουθα αναπτυξιακά στάδια:

1. τη χρήση μητρικής γλώσσας
2. τη μη λεκτική περίοδο
3. τον τηλεγραφικό λόγο
4. τον παραγωγικό λόγο

Πολλές φορές τα νήπια που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα εκδηλώνουν κάποιες συμπεριφορές, όπως παίζουν μόνα τους σε μια άκρη και δε μιλούν καθόλου, δεν κατανοούν ή εκφέρουν λανθασμένα μηνύματα. Έχουν ελάχιστες επικοινωνιακές ικανότητες που προσομοιάζουν λίγο τα παιδιά που εμφανίζουν ειδικές γλωσσικές διαταραχές ή προβλήματα λόγου. Πολλές φορές πολλά από αυτά τα παιδιά έχουν

προκλητικές συμπεριφορές ή δυσκολίες επικοινωνίας στην προσπάθειά τους της κατάκτησης δεύτερης γλώσσας (Chow & Cummins, 2003).

Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και κυρίως η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει ελάχιστα ερευνηθεί. Η διαδοχική διγλωσσία υφίσταται όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται σε μια ηλικία, όπου η πρώτη γλώσσα έχει ήδη κατακτηθεί, δηλαδή μετά το τρίτο έτος της ηλικίας. Στη διαδοχική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κατατάσσονται όλες εκείνες οι περιπτώσεις που το άτομο αρχίζει να μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα, αφού έχει ήδη κατακτήσει εν μέρει ή εξολοκλήρου τη γλωσσική του ικανότητα στη μητρική του γλώσσα. Στην περίπτωση αυτή υπάρχουν δύο γλώσσες: η μητρική/ πρώτη γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα. Στην οριοθέτηση των χρονικών ορίων της ολοκλήρωσης της πρώτης γλωσσικής ανάπτυξης δεν υπάρχει ομοφωνία στην αντίστοιχη βιβλιογραφία (Τριάρχη, 2000).

3.2. Διάκριση μεταξύ Βασικής Διαπροσωπικής Επικοινωνιακής Δεξιότητας (ΒΔΕΔ) και Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας (ΓΑΓΕ)

Υπάρχει συχνή βιβλιογραφική αναφορά ότι οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας ολοκληρώνουν έναν κύκλο μαθημάτων στη δεύτερη γλώσσα και δίνουν την εντύπωση ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν γλωσσικά τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο, και τελικά διαπιστώνεται ότι υστερούν σημαντικά στην απόδοσή τους ως μαθητές (Cummins, 1994). Το γεγονός αυτό συμπληρώνεται και με άλλες παρατηρήσεις, όπως είναι η αυξημένη σχολική διαρροή και η σχολική αποτυχία ή ο αυξημένος αριθμός μαθητών δεύτερης γλώσσας (Γ2), που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Τη συζήτηση για το φαινόμενο αυτό προώθησε σημαντικά ο Cummins, ο οποίος εισήγαγε τη διάκριση μεταξύ **Βασικής Διαπροσωπικής Επικοινωνιακής Δεξιότητας (ΒΔΕΔ) και Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας (ΓΑΓΕ)**. Η διάκριση αυτή έχει σχέση με την πρόσκτηση της Γ2 σε ικανοποιητικό επίπεδο, με στόχο να καλυφθούν οι βασικές επικοινωνιακές λειτουργίες στις διάφορες διεπιδράσεις του μαθητή της δεύτερης γλώσσας ως άτομο με τον κοινωνικό του περίγυρο. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας ικανότητας δε διασφαλίζει όμως την επιτυχή πρόσκτηση μίας γλωσσικής επάρκειας του μαθητή, σε τέτοιο βαθμό που θα του επιτρέψει να είναι σε θέση να παρακολουθεί τα μαθήματα ειδικού γνωστικού

αντικειμένου. Η διάκριση αυτής της γλωσσικής ικανότητας έχει ήδη προταθεί νωρίτερα και από άλλους ερευνητές, όπως από την Skutnabb-Kangas (1976), τον Brunner (1975), τον Donaldson (1978), οι οποίοι χρησιμοποίησαν διάφορους όρους για τις έννοιες αυτές, όπως ευχέρεια λόγου, ακαδημαϊκή επάρκεια, και πολλούς άλλους.

Το χάσμα αυτό μπορεί να προκαλείται από πολλές αιτίες. Για παράδειγμα, η άγνοια σε πρώτη φάση του σχετικού λεξιλογίου θα δυσχεράνει ασφαλώς τη συμμετοχή του μαθητή (Tumat, 1986). Πιθανοί άλλοι παράγοντες ενδέχεται να είναι η μη κατάρτιση του μαθητή σε ένα γνωστικό αντικείμενο λόγω μη πρόβλεψής του από το αναλυτικό πρόγραμμα ή λόγω διαφορετικής οργάνωσης και πολιτισμικής διαφοροποίησης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας πρότερης διαβίωσης. Άλλος αρνητικός παράγοντας μπορεί να είναι η απουσία οργανωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων στη χώρα προέλευσης του μαθητή. Και γενικότερα η ελλιπής γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη στην πρώτη γλώσσα (Γ1), όπως και ο ανεπαρκής αλφαριθμητισμός στη (Γ1), αποτελούν ένα επιπρόσθετο ανασταλτικό παράγοντα για τη γλωσσική ανάπτυξη στη δεύτερη γλώσσα και για τη γνωστική εξέλιξη του μαθητή στη Γ2, ιδιαίτερα στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Genesee, 1994, Schwanke & Pütz, 1986, Serpil, 1991, σ. 120).

Η υποχρεωτική εμβύθιση του αλλοδαπού νηπίου σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον αποτελεί πολύ συχνά έναν επιβαρυντικό παράγοντα στην προσωπικότητα του νηπίου και συνακόλουθα η εκμάθηση της Γ2 μπορεί να καταστεί πρόσκαιρα ένα επιπλέον γνωστικό και «εννοιολογικό» χάσμα στη μάθησή του.

Ίσως το βασικότερο πρόβλημα δεν είναι άμεσα ορατό στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η δυνατότητα της αισθητηριακής και της βραχυχρόνιας μνήμης για γνωστική (γλωσσική και μη) επεξεργασία των εισερχόμενων και εξερχόμενων πληροφοριών είναι περιορισμένη. Αν λοιπόν οι μαθητές στη δεύτερη γλώσσα είναι υποχρεωμένοι να απασχολούν σε αυξημένο βαθμό τις δύο μορφές της μνήμης για τη γλωσσική κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση, αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη δυνατότητα για γνωστική επεξεργασία, αποθήκευση και εφαρμογή της μη γλωσσικής δηλωτικής και της μη γλωσσικής διαδικαστικής γνώσης. Επιπλέον, υιοθετώντας την άποψη του Vygotsky για το ρόλο της γλώσσας στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και του σχηματισμού των εννοιών σε αυτό, γίνεται φανερό ότι η έστω προσωρινή μειωμένη ικανότητα στη χρήση της γλώσσας επιφέρει και μία δυσκολία στο σχηματισμό των εννοιών μέσα από τη σχολική εκπαίδευση. Το πρόβλημα καθίσταται

εντονότερο, δεδομένου του χρόνου που διατίθεται για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) και του αποτελέσματος της διδασκαλίας που πρέπει να επιτευχθεί, δηλαδή της γνωστικής ανάπτυξης του μαθητή. Για αυτούς τους λόγους, η επαρκής γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του μαθητή στη Γ1 (Cummins, 1994) θεωρείται απαραίτητη για την ικανοποιητική απόδοση των μαθητών στη Γ2. Σε αντίθεση με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στη χώρα καταγωγής, ή στην περίπτωση πρόσκτησης της Γ2 από ενήλικες, στους μαθητές της Προσχολικής Εκπαίδευσης, η πρόσκτηση της Γ2 είναι σύγχρονη με την υποχρέωση του μαθητή να παρακολουθήσει το σύνολο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Δηλαδή, ο μαθητής της Γ2 είναι υποχρεωμένος να αναπτυχθεί και να ανταποκριθεί γνωστικά ερήμην της γλώσσας, αυτό σημαίνει ότι γλώσσα και γνώση αναπτύσσονται μαζί, με τρόπο όμως που δεν προβλέπεται σε τέτοια έκταση από κανένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Απομένει λοιπόν το ερώτημα για τη συχνή περίπτωση όπου παρατηρείται διαφορά μεταξύ της ικανότητας του μαθητή της δεύτερης γλώσσας, να ανταποκρίνεται σε απλές διαδραστικές επαφές και την ίδια στιγμή να είναι λιγότερος ικανός να ανταποκριθεί επαρκώς γλωσσικά στις μαθησιακές του υποχρεώσεις. Η αιτία θα πρέπει να αναζητηθεί στα χαρακτηριστικά της γλώσσας που χρησιμοποιείται για την κάλυψη αυτών των αναγκών. Ο λόγος που απαιτείται στις συνηθισμένες επικοινωνιακές συνθήκες χαρακτηρίζεται από ένα πλούσιο σε συμφραζόμενα περιβάλλον, με μειωμένες απαιτήσεις σε (μη γλωσσική) δηλωτική και διαδικαστική γνώση. Αντίθετα, στη διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων το συνηθέστερο είναι μία γλώσσα αφαιρετική, με ελάχιστα συμφραζόμενα (π.χ. περιγραφές γεγονότων, ορισμοί κ.λ.π., χωρίς υποστηρικτικό υλικό) και αυξημένες απαιτήσεις σε πιο περίπλοκα γνωστικά σχήματα, που σημαίνει αυξημένη ανάγκη σε πιο σύνθετη μη γλωσσική δηλωτική και διαδικαστική γνώση.

Αυτή η διαφοροποίηση περιγράφηκε με τους όρους Βασική Διαπροσωπική Επικοινωνιακή Δεξιότητα (ΒΔΕΔ) και Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια (ΓΑΓΕ). Η διάκριση αυτή ερμηνεύτηκε συχνά ως διχοτομική αναγνωρίζοντας τη ΒΔΕΔ να υπάρχει αποκλειστικά εκτός του χώρου μάθησης (δηλαδή συνήθως εκτός της αίθουσας) και τη ΓΑΓΕ να υφίσταται μόνο μέσα στα πλαίσια του μαθήματος. Στην πράξη όμως δεν μπορεί να αποκλειστεί η συνύπαρξη και των δύο αυτών μορφών γλωσσικής δεξιότητας μέσα στη σχολική αίθουσα. Μία άλλη διευκρίνιση, που χρειάζεται, είναι η αντιμετώπιση της ΒΔΕΔ και της ΓΑΓΕ ως πόλοι ενός

συνεχούς και όχι ως δύο μεγέθη που είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους (McLaughlin, 1985, σ. 11, Noack, 1987, σ. 20).

Επιπλέον, ο εντοπισμός του σημείου στο μεσοδιάστημα αυτό της γλώσσας, που καλείται να χρησιμοποιήσει ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας, εξαρτάται από το βαθμό αφαιρετικότητας της απαραίτητης γλώσσας και του αριθμού των μη γλωσσικών συμφραζομένων κατά τη διάρκεια χρήσης της γλώσσας.

Υπήρξε και μία κατά προσέγγιση εκτίμηση του χρόνου πρόσκτησης της *BΔΕΔ* και της *ΓΑΓΕ*. Για την πρόσκτηση της πρώτης γλώσσας συνήθως απαιτούνται ένα ως δύο σχολικά έτη. Αντίθετα για τη δεύτερη, υπολογίζεται ένα χρονικό διάστημα πρόσκτησης μεταξύ πέντε και επτά ετών (Cummins, 1994). Για τη διαφορά μεταξύ της *BΔΕΔ* και της *ΓΑΓΕ* στο χρόνο της πρόσκτησης θα μπορούσαν να αναφερθούν διάφοροι λόγοι. Ως το σημαντικότερο θεωρώ τη θέση ότι ο ίδιος ο αλφαριθμητισμός των μαθητών στη Γ2 δεν μπορεί να είναι συντομότερος των δύο ετών (Berkemeier, 1996). Εδώ ακριβώς μπορεί να επέμβει υποστηρικτικά το σχολείο για το μαθητή της δεύτερης γλώσσας (Γ2), βοηθώντας τον να προσκτήσει το συντομότερο δυνατόν τη *ΓΑΓΕ* και με τις λιγότερο δυνατόν γνωστικές «απώλειες» σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές του.

Ο Cummins όμως προειδοποιεί να μην υπάρχει μακροχρόνιος εγκλωβισμός του μαθητή σε τέτοια «προστατευτικά» μαθησιακά περιβάλλοντα ή σχολεία, επειδή υπάρχει ισχυρό το ενδεχόμενο τα πλεονεκτήματα αυτά να ανατραπούν εις βάρος του μαθητή της δεύτερης γλώσσας (Γ2).

3.3. Γνωστικές θεωρίες για τη διγλωσσία – Η θεωρία του Παγόβουνου

Βασικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες (ΒΔΕΔ)

Οι ΒΔΕΔ κάνουν την εμφάνισή τους όταν υπάρχει περιβάλλον που στηρίζει και προωθεί τη γλωσσική διδασκαλία. Οι πρόσωπο με πρόσωπο «ενσωματωμένες στο συγκεκριμένο» καταστάσεις δεν παρέχουν λεκτική στήριξη ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόηση, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα επικοινωνίας του παιδιού για τις βασικές ανάγκες του και επιθυμίες και η ικανότητα των βασικών επικοινωνιακών συζητήσεών του.

Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια (ΓΑΓΕ)

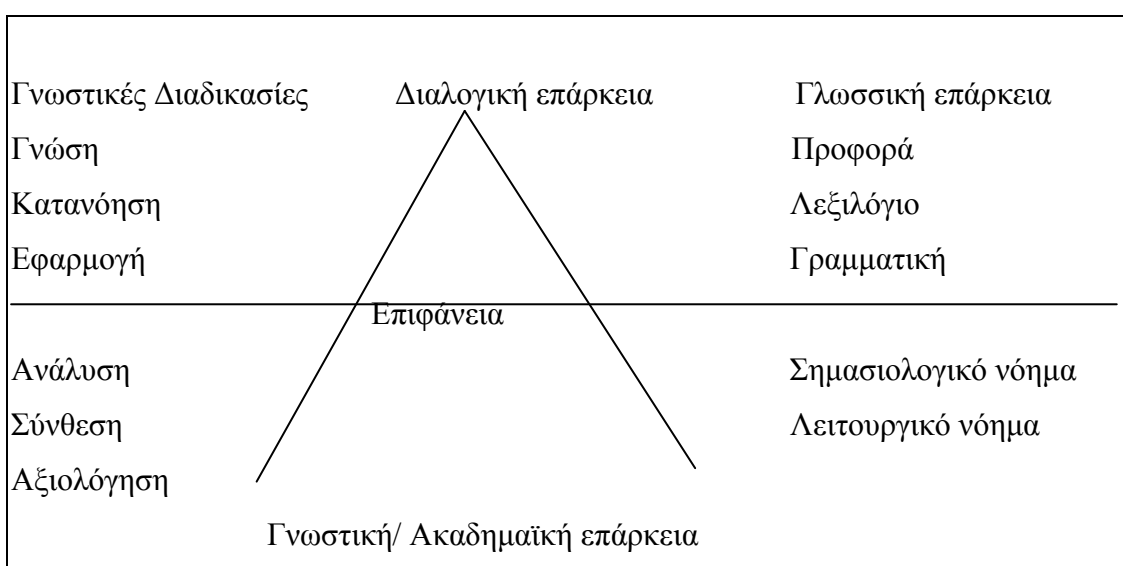
Η ΓΑΓΕ εμφανίζεται σε ακαδημαϊκές καταστάσεις αποσπασμένες από το συγκείμενο (δηλαδή, μη υποστηριζόμενες από το περιβάλλον) και είναι η Ικανότητα να μοιραστεί το παιδί τις σκέψεις και τις ιδέες του με καθαρότητα και αποτελεσματικότητα και να συμμετάσχει σε προχωρημένου επιπέδου συζητήσεις.

Η διάκριση ανάμεσα στις ΒΔΕΔ και τη ΓΑΓΕ εκφράστηκε με την εικόνα ενός παγόβουνου, όπου πάνω από την επιφάνεια βρίσκονται οι γλωσσικές δεξιότητες, όπως η κατανόηση και η ομιλία. Κάτω από την επιφάνεια βρίσκονται οι δεξιότητες της ανάλυσης και της σύνθεσης. Πάνω από την επιφάνεια βρίσκονται οι γλωσσικές δεξιότητες της προφοράς, του λεξιλογίου και της γραμματικής, ενώ κάτω από την επιφάνεια βρίσκονται οι βαθύτερες, πολυπλοκότερες δεξιότητες των σημασιών και της δημιουργικής σύνθεσης.

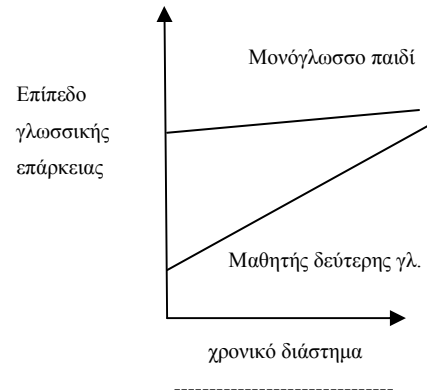
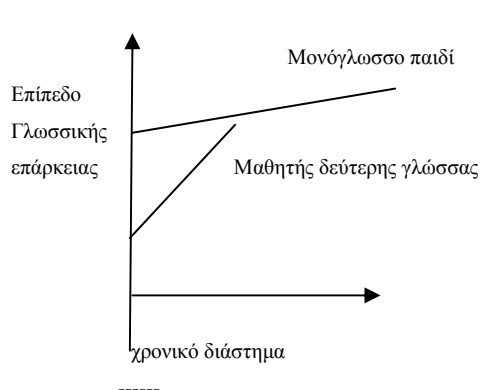
Η θεωρία του Παγόβουνου, σύμφωνα με τον Cummins

Οι ΒΔΕΔ (BICS) είναι μικρές και ορατές στην επιφάνεια της γλώσσας, οι ΓΑΓΕ (CALP) είναι μεγαλύτερες, κρυμμένες στη βαθύτερη δομή της γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε γλώσσα έχει μία μοναδική και ξεχωριστή υποκείμενη επάρκεια και ότι απαιτείται η επάρκεια στη μητρική γλώσσα για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, και συνακόλουθα, οι γνωστικές διεργασίες μεταφέρονται από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα.

Cummins (1984b), *Bilingual And Special Education: Issues In Assessment and Pedagogy*



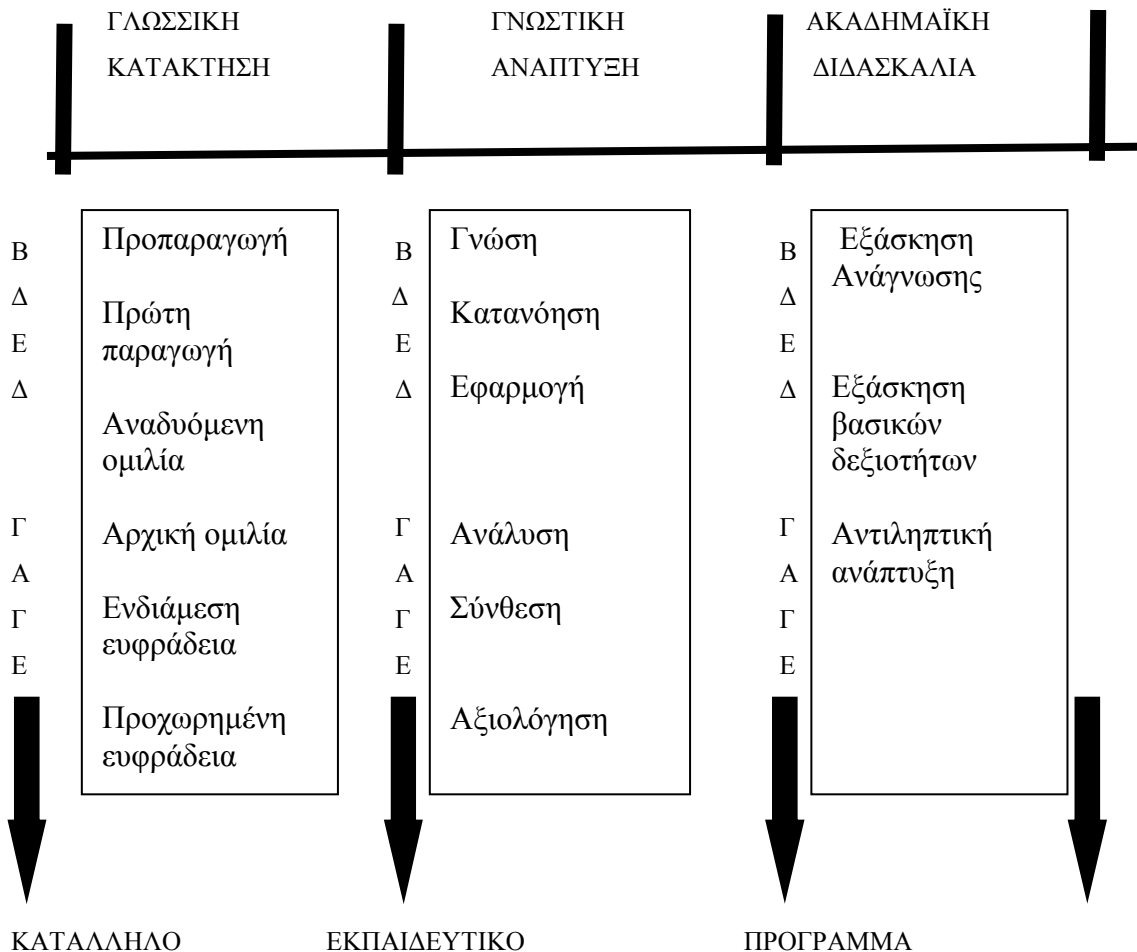
Η εξέλιξη της παραπάνω θεωρίας του παγόβουνου είναι ένα δισδιάστατο μοντέλο (Cummins, 1981, 1984b), το οποίο παρουσιάζεται στα ακόλουθα δύο σχήματα:



Ο μαθητής της Γ2 χρειάζεται περίπου **2 χρόνια** για να φθάσει στο ίδιο επίπεδο με το μονόγλωσσο στην ενσωματωμένη στο συγκεκριμένο γλωσσική επάρκεια

Ο μαθητής της Γ2 χρειάζεται περίπου **5 με 7 χρόνια** για να φθάσει στο ίδιο επίπεδο με το μονόγλωσσο στη μη υποστηριζόμενη από το περιβάλλον γλωσσική επάρκεια

Κατά αυτόν τον τρόπο πραγματοποιούνται παράλληλες διαδικασίες ανάπτυξης, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:



3.4. Πρόγραμμα εμβάπτισης / programme d'immersion

Το πρόγραμμα «εμβάπτισης» programme d'immersion χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο γαλλόφωνο Καναδά για να σχεδιάσει το σύστημα δίγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο Saint Lambert όπου τα παιδιά με μητρική γλώσσα τα αγγλικά είχαν μια εκπαίδευση αποκλειστικά στα γαλλικά με την είσοδό τους στο σχολείο. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι στον Καναδά συνυπάρχουν δύο γλωσσικές κοινότητες από την εποχή της αποικιοκρατίας. Στο μεγαλύτερο μέρος της χώρας οι αγγλόφωνοι υπερτερούν αλλά στο Κεμπέκ (γαλλόφωνος Καναδάς) οι γαλλόφωνοι είναι πολυάριθμοι. Η επιτυχία της εμπειρίας στο παραπάνω σχολείο διέδωσε την ιδέα της εμβάπτισης ως την καλύτερη μέθοδο για να αποκτήσει κανείς εις βάθος μια γλώσσα και κατ' επέκταση μια αυθεντική διγλωσσία. Προκάλεσε εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες όπως από τη μια: κέντρα εκμάθησης γλωσσών για ενήλικες βασισμένα στο σύστημα εμβάπτισης και, από την άλλη, νηπιαγωγεία που μούσαν τους μαθητές τους στην πρώιμη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας με την πρώιμη εμβάπτιση (Vaid, 1986).

Μια σημαντική διαπίστωση είναι ότι όλοι οι μαθητές αυτού του σχολείου ήταν αγγλόφωνοι και συνέχιζαν να επικοινωνούν μεταξύ τους στα αγγλικά και μερικές φορές το σύστημα εμβάπτισης μετατρέποταν σε σύστημα εμβύθισης (submersion). Είναι σημαντικό να ερευνηθεί η αξία της μητρικής γλώσσας των παιδιών μούμενα και εισαγόμενα σε προγράμματα εμβάπτισης. Διότι, στην περίπτωση που η μητρική γλώσσα είναι κοινωνικά αδύναμη, δεν έχει ίσως τη δύναμη και το κύρος των αγγλικών για παράδειγμα, μπορεί να τείνει να εξαφανιστεί στο καινούριο γλωσσικό σύστημα ή απειλείται τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και συλλογικό.

3.5. Η αξία της μητρικής γλώσσας και η συμβολή της στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Οι ερευνητικές μελέτες των Hamers et Blanc (1983) δίνουν ιδιαίτατη βαρύτητα στο κύρος της μητρικής γλώσσας και στην άμεση αιτιατή σχέση της με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η θεωρία τους είναι ότι η ψυχοκοινωνική κατάσταση στην οποία εμπλέκεται η γλώσσα της οικογένειας, θεωρούμενη λιγότερη πολύτιμη τη στιγμή που παίρνει αξία η γλώσσα του σχολείου, καταλήγει σε μια διπλή αποτυχία γνωρίζοντας αφενός ότι ξεχνιέται η μητρική γλώσσα και αφετέρου δε διδάσκεται η μητρική γλώσσα στη χώρα υποδοχής. Η υποβάθμιση της μητρικής γλώσσας από το σχολικό περιβάλλον του παιδιού δε θα κινητροποιούσε το ίδιο το παιδί να επενδύσει

στη μητρική γλώσσα του, δεδομένου ότι η αξιοποίηση μιας άλλης γλώσσας εκτός της μητρικής του θα προκαλούσε μια «σύγκρουση τιμιότητας» στο παιδί που θα μπορούσε να διαλέξει να μείνει πιστό στη μητρική του γλώσσα και θα ήταν συγκρατημένο από μία τέτοια επιλογή στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αυτή είναι κυρίως η θέση της Perregaux (1994) και σε αυτή τη θεωρητική προοπτική, βασίζεται η διατήρηση της μητρικής γλώσσας, συνοδευόμενη από την άποψη ότι πρέπει να δοθεί το ανάλογο κύρος στις μειονοτικές γλώσσες για να επιλυθεί το πρόβλημα.

Ανεξάρτητα από τις γλωσσικές δυσκολίες των αλλοδαπών παιδιών η διατήρηση της μητρικής γλώσσας παρουσιάζεται σαν δικαίωμα του καθενός (Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988, Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1995). Η αξία της προσπερνά τα ζητήματα των γλωσσικών μειονοτήτων και υποστηρίζεται από τις προβολές που κάνουμε για το μέλλον των μητρικών γλωσσών εν όψει της αναγκαιότητας εκμάθησης πολλών γλωσσικών συστημάτων και εν όψει της αυξανόμενης αγγλοαμερικάνικης ηγεμονίας (Hagège, 1996). Σ' αυτή την προοπτική, η δίγλωσση εκπαίδευση δε μένει στο δίγλωσσο έδαφος, στις μειονοτικές κοινότητες ή αποικίες αλλά κερδίζει ενδιαφέρον ως ένα μέσο κατάκτησης πολλών γλωσσών το ίδιο καλά με τη δική του γλώσσα. Η έννοια της διγλωσσίας άλλωστε έχει αλλάξει από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Lüdi, 1987, Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988, Coste et al., 1998). Δίδεται βαρύτητα στη συνύπαρξη δύο ή πολλών γλωσσών και το ζήτημα της διγλωσσίας αφορά εφεξής όλο τον κόσμο. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο αναλφαβητισμός του μέλλοντος θα είναι η μονογλωσσία κι έτσι το ζήτημα διατήρησης της μητρικής γλώσσας τίθεται για όλους.

Δεδομένης της αξίας που δίδεται στις ομιλούμενες γλώσσες των μεταναστών, για την κατανόηση και αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών που εμπλέκονται, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι γλώσσες αυτές. Οι μειονοτικές γλώσσες αποτελούν το προϊόν μιας γλωσσικής ιστορίας που αρχίζει σε ένα τόπο καταγωγής και τελειώνει στον τόπο κατοικίας.

Η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η απαραίτητη συναισθηματική επένδυση και τα παιδιά να αισθανθούν ότι βρίσκονται σε φιλικό χώρο, κατά συνέπεια να ενισχυθεί η γλώσσα της χώρας προέλευσης προκειμένου να προοδεύσει το παιδί στη δεύτερη γλώσσα. Η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι μέρος της ταυτότητάς τους ως άτομα. Η γλώσσα είναι μια λειτουργία του πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο, η οποία πρέπει να γίνεται αποδεκτή και να

καλλιεργείται, πάντως να μην απορρίπτεται (Τριλιανός, 2006, σ. 26). Η μητρική γλώσσα είναι αυτή με την οποία σκέφτονται, μιλούν, αφηγούνται ή συνεργάζονται οι μαθητές και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Ο εξοστρακισμός της μητρικής γλώσσας των μαθητών από το σχολείο, φαινόμενο συνηθισμένο στο ελληνικό σχολείο, οφείλεται στην άγνοια των εκπαιδευτικών να στηρίζουν την εκμάθηση της ελληνικής στη μητρική γλώσσα των μαθητών, ως βάση για την σχολική ένταξη και επιτυχία. Η άγνοια των εκπαιδευτικών οφείλεται στην ανεπαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση που λαμβάνουν σε προπτυχιακό επίπεδο, αλλά και στους θεσμούς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα του Cummins (1981) το γλωσσικό επίπεδο που κατακτά το άτομο στη δεύτερη γλώσσα θα πρέπει να θεωρείται ότι είναι εν μέρει αποτέλεσμα του επιπέδου κατάρκτησης και λειτουργίας που είχε η πρώτη γλώσσα την περίοδο που άρχισε η εντατική και συνεχής επαφή με τη δεύτερη γλώσσα. Ένα ικανοποιημένο ή πολύ καλό επίπεδο ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας αποτελεί την καλύτερη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί μια επιτυχημένη κατάρκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αντίθετα, όταν η μητρική γλώσσα δεν έχει κατακτηθεί επαρκώς και ταυτόχρονα αρχίσει η εντατική μύηση στη δεύτερη γλώσσα, τότε διακόπτεται ή επιβραδύνεται η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας με συνέπεια η κατάρκτηση της δεύτερης να παρουσιάζει προβλήματα, αποκλίσεις και διαταραχές (Cummins, 1991, 2001, Skutnabb-Kangas, 1984, Baker, 1993).

Αποδεχόμενοι ή όχι τις υποθέσεις του Cummins που αφορούν στην αναγκαιότητα σταθεροποίησης της μητρικής γλώσσας με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, πρέπει να κατανοηθεί ότι **κάθε γλώσσα είναι μια λειτουργία που το παιδί αναπτύσσει χάρη στη μητρική του γλώσσα, αφού η γλώσσα είναι ένας κώδικας, ένα σύστημα που μαθαίνεται** (Cummins, 1996).

Η ενίσχυση της ταυτότητας των μαθητών είναι πολύ σημαντική για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους που θα τους ωθήσει να ασχοληθούν σοβαρά με τα μαθήματα του σχολείου. Αντιθέτως, όταν το λανθάνον ή φανερό μήνυμα που μεταδίδεται στα παιδιά είναι ότι πρέπει να αφήνουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους έξω από την πόρτα του σχολείου, πολλοί μαθητές εύλογα θα αισθανθούν ότι η σχολική διδασκαλία είναι εξαναγκαστική και πιθανόν να αντισταθούν υποσυνείδητα και συνακόλουθα συνειδητά στην εκμάθησή της. Ως εκ τούτου, η δεύτερη γλώσσα και ο πολιτισμός δεν μαθαίνονται καταστρέφοντας την πρώτη γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί παρεμποδίζοντας διαμέσου του επισήμου ή του λανθάνοντος αναλυτικού προγράμματος την κατάρκτηση

της μητρικής γλώσσας, διατρέχουν τον κίνδυνο να επιβραδύνουν τη μάθηση των παιδιών και να ενθαρρύνουν, συχνά άθελά τους, το ξεκίνημα μιας πορείας χωρίς επιστροφή που τα απομακρύνει από την πολιτισμική τους ταυτότητα, στοιχείο *sine qua non* μιας ισορροπημένης προσωπικότητας.

Η έως τώρα μονογλωσσική και μονοδιάστατη εκπαιδευτική πολιτική δε φαίνεται να λειτουργεί προς όφελος των αλλοδαπών μαθητών, των οποίων το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο απαξιώνεται. Στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών είναι απύσασα.

3.6. Τα γνωστικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας

Πλήθος ερευνών από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της διγλωσσίας. Οι αρχικά αρνητικοί ισχυρισμοί περί διανοητικού μειονεκτήματος των δίγλωσσων ατόμων έχουν δώσει τη θέση τους σε πορίσματα ερευνών, κατά τα οποία η ανάπτυξη του γλωσσικού εύρους των ατόμων σε δύο γλώσσες, αποτελεί γνωστικό πλεονέκτημα. Ήδη από τη δεκαετία του 1950, η Unesco αναφέρθηκε στη θετική επίδραση της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών στην προσαρμογή τους στο νέο τους σχολικό περιβάλλον (Castellotti, 2008).

Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν πλήθος ερευνητών αλλά και εκπαιδευτικοί οι οποίοι οργάνωσαν τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών τους. Ο Νικολάου (2000, σ.168) παραθέτει τα πορίσματα των Skuttnabb-Kangas (1976) από έρευνες που έκαναν σε Φινλανδούς μαθητές που είχαν μεταναστεύσει στη Σουηδία. Οι Φινλανδοί μαθητές που είχαν μπει στο Σουηδικό σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία παρουσίαζαν υψηλότερες επιδόσεις από αυτούς που πρωτοξεκινούσαν. Ως αιτία αναφέρθηκε ο υψηλότερος βαθμός γνώσης της μητρικής τους γλώσσας καθώς και οι γνώσεις του γραπτού λόγου που είχαν ήδη αποκτήσει σε αυτήν.

Η David-Channe (2008, σ. 56) αναφέρεται επίσης στη σχέση ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις στη χώρα καταγωγής των παιδιών μεταναστών και σε αυτές της χώρας υποδοχής. «Οι καλοί» μαθητές συνεχίζουν να προοδεύουν, ενώ όσοι είχαν δυσκολίες παρεμποδίζονται περισσότερο στη γλωσσική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Στον ελληνικό χώρο, την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των Πρωτονοταρίου και Χαραβιτισίδη (2006, σ. 24-33), οι οποίοι αναφερόμενοι στην

εμπειρία τους από τη διοργάνωση τμημάτων για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας στους Αλβανούς και στους Άραβες μαθητές καθώς και μιας σειράς διαπολιτισμικών δράσεων, που υλοποιήθηκαν στο 132^ο Δημοτικό Αθήνας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεδομένης της οργάνωσης της διδασκαλίας μαθημάτων στη μητρική γλώσσα των μαθητών, οι αλλοδαποί μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μάθηση, τόνωση της αυτοεκτίμησής τους, ελευθερία στη σκέψη και στην έκφραση. Οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν, ενώ συγχρόνως ενισχύθηκε ο αλληλοσεβασμός και η αλληλεγγύη ανάμεσα στους μαθητές.

Επισημώς η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθετεί μία νέα γλωσσική πολιτική που οδηγεί στη γλωσσική πολυμορφία και στη δίγλωσση εκπαίδευση. Το 2005 ανακοινώθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο πως οι αλλοδαποί μαθητές έχουν δικαίωμα στη δημόσια εκπαίδευση, όπου θα διδάσκονται τόσο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής όσο και αυτή της χώρας καταγωγής τους, ώστε η ενσωμάτωσή τους να μη γίνεται με αντίτιμο την απομάκρυνση από τις ρίζες τους. Αυτό ισχύει ακόμη και αν πρόκειται για παιδιά μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς.

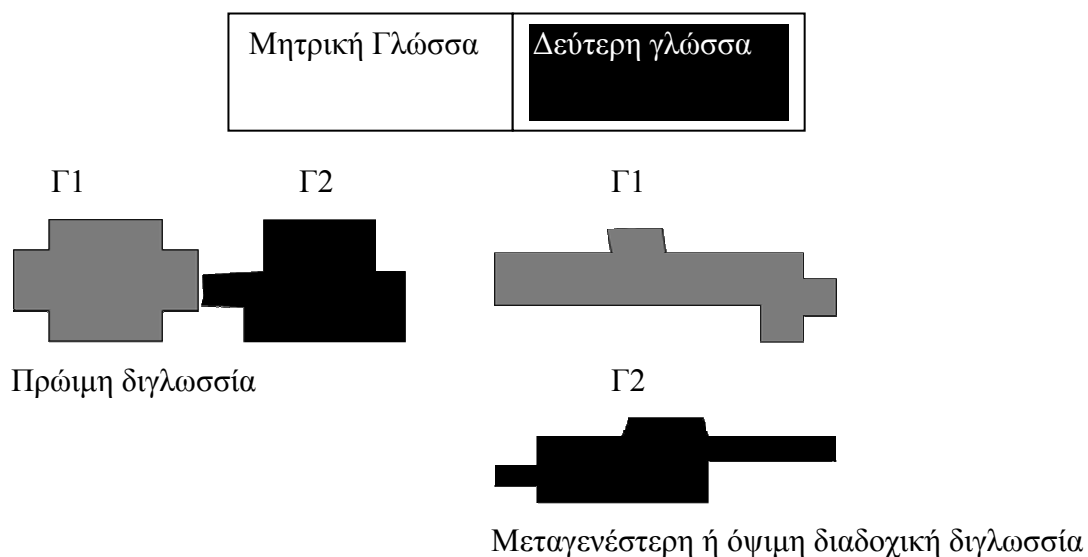
Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι η διγλωσσία (ή διπλογλωσσία κατά Αρχάκη&Κονδύλη, 2004) έχει πιθανότατα αρνητική επίδραση στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Υποτίθεται ότι η γλωσσική ικανότητα σε ένα μονόγλωσσο άτομο μοιάζει να καταλαμβάνει το χώρο ενός φουσκωμένου μπαλονιού. Στο δίγλωσσο άτομο υπάρχουν δύο μπαλόνια, τα οποία μοιράζονται τον ίδιο εγκεφαλικό χώρο. Όπως όμως δείχνουν έρευνες της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας σχετικά με τις επιπτώσεις της εκμάθησης μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας, στο γνωστικό σύστημα του ομιλητή υπάρχει αρκετός χώρος στον εγκέφαλο για περισσότερες από δύο γλώσσες. Άλλωστε δεν είναι πλέον αποδεκτή η άποψη ότι τα δύο –ή περισσότερα- γλωσσικά συστήματα είναι εντελώς ανεξάρτητα και ενεργοποιούν διαφορετικά τμήματα του εγκεφάλου. Σήμερα κυριαρχεί η άποψη του Cummins περί της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (common underlying proficiency), η οποία είναι υπεύθυνη για τη λειτουργία και των δύο –ή περισσότερων- γλωσσικών συστημάτων (θεωρία του παγόβουνου). Αν θέλαμε να αναπαραστήσουμε με μια εικόνα αυτό το μοντέλο για τη διγλωσσία, θα παρομοιάζαμε τις δύο γλώσσες με δύο ξεχωριστά παγόβουνα, τα οποία όμως κάτω από την επιφάνεια ενώνονται σε ένα παγόβουνο. Κατά τον ίδιο τρόπο τα δύο –ή περισσότερα- γλωσσικά συστήματα, τα οποία είναι σαφώς διακριτά στην επικοινωνία, ελέγχονται σε ένα βαθύτερο επίπεδο από τον ίδιο κεντρικό γλωσσικό μηχανισμό (Baker, 1993).

Ακόμη και οι πιο σημαντικοί υποστηρικτές της δίγλωσσης εκπαίδευσης όπως ο Cummins (1981, 1996) δεν υποστηρίζουν ότι η δίγλωσση εκπαίδευση είναι το πιο σημαντικό στοιχείο στην εκπαίδευση του παιδιού. Σε αυτό που δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα είναι τα σωστά εκπαιδευτικά προγράμματα και το κύρος της μειονοτικής γλώσσας σε κάθε γλωσσικό περιβάλλον (Cummins, 1981, 1996). Η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών ακολουθεί την ίδια ανάπτυξη με αυτή των μονόγλωσσων παιδιών (Goodz, 1994). Τα παιδιά που αναπτύσσουν επαρκώς τη μητρική τους γλώσσα και επικοινωνούν, πληροφορούνται, επιλύουν προβλήματα και σκέφτονται μπορούν εύκολα να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα με όμοιο τρόπο (Pérez & Torres-Guzmán, 1996, σ. 96). Ακόμη και τα μικρότερα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μεταφέρουν όλες τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει από την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Για τα παιδιά αυτά, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δεν είναι μια διαδικασία ανακάλυψης «τι είναι η γλώσσα;» αλλά κυρίως μια διαδικασία ανακάλυψης «ποια είναι αυτή η γλώσσα;» (Tobors, 1997, σ. 12).

Υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στην ταχύτητα και ποιότητα απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Υπάρχουν αντιφατικά ερευνητικά αποτελέσματα για το αν υπάρχουν βιολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας ή ότι τα παιδιά έχουν πλεονεκτήματα σε σχέση με τους ενήλικες σε μια δεύτερη γλώσσα. Γιατί ακόμη και τα παιδιά που ξεκινούν να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε μικρή ηλικία ενδέχεται να έχουν δυσκολίες με τη φωνολογία, με την προφορά, τη γραμματική και το λεξιλόγιο και δυσκολεύονται πολύ με τους γλωσσικούς τύπους. Κοινωνικές και εκπαιδευτικές μεταβλητές, ατομικές διαφορές στη στάση, στην προσωπικότητα, στην ηλικία και στα κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν τη γλωσσική εκμάθηση (Bialystok & Hakuta, 1994, McLaughlin, 1984, Wong Fillmore, 1991a, 1991b, Collier, 1995, Tobors, 1997, Dörnyei, 2005, Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 2000). Ο McLaughlin υποστηρίζει ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξία και στο κύρος των γλωσσών, στις πολιτισμικές πιέσεις, στα κίνητρα, στις ευκαιρίες που δίδονται στη χρήση της γλώσσας και όχι στην ηλικία εκμάθησης της γλώσσας (Diaz & Klinger, 1991, Hamers & Blanc, 2000, McLaughlin, 1984, σ. 73). Ορισμένες φορές τα αλλοδαπά παιδιά όταν ξεκινήσουν το σχολείο, συχνά χάνουν την ευχέρεια της γλωσσικής τους ικανότητας στη μητρική τους γλώσσα. Είναι σημαντικό να καταφέρνουν να μεταφέρουν τις γνώσεις που έχουν από την πρώτη τους γλώσσα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Collier, 1995b, Lindfors, 1991, Skehan, 1986,

Sparks & Ganschow, 1991). Υπάρχει μία ερευνητική άποψη που υποστηρίζει ότι τα παιδιά που μαθαίνουν σε πολύ νεαρή ηλικία μια δεύτερη γλώσσα (πριν την ηλικία των 5 ετών) χάνουν τη μητρική τους γλώσσα και την αντικαθιστούν με τη δεύτερη γλώσσα (Bialystok & Hakuta, 1994). Οι περισσότεροι ερευνητές όμως υιοθετούν την άποψη ότι δεν υπάρχει απώλεια της μητρικής γλώσσας εάν δοθεί η κατάλληλη αξία και προσοχή και στις δύο γλώσσες (McLaughlin, 1984).

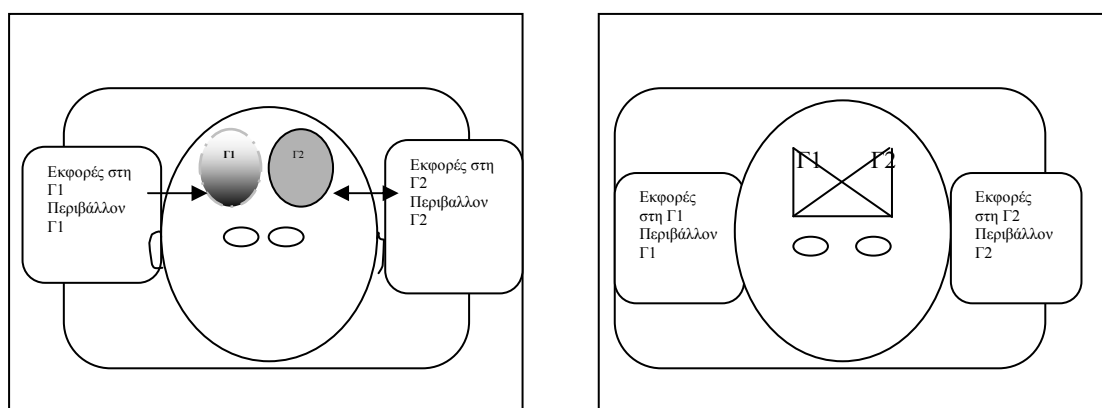
Έρευνες έχουν αποδείξει ότι στο δίγλωσσο παιδί υπάρχει μια πλαστικότητα στην εγκεφαλική του ανάπτυξη και στην περίπτωση όπου η γλώσσα κατακτάται πολύ νωρίς (3 ετών), η αναπαράσταση της δεύτερης γλώσσας τοποθετείται αμφίπλευρα με αυτή της πρώτης γλώσσας ενώ η αναπαράσταση της γλώσσας είναι διαφορετική για τη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα όταν η δεύτερη γλώσσα αποκτιέται αργότερα. Με το πέρασμα της ηλικίας οι εξειδικευμένες ζώνες για την απόκτηση της γλώσσας χάνουν μεγάλο μέρος των ικανοτήτων εκμάθησης ενώ στην περίπτωση της πρώιμης διγλωσσίας, παρατηρείται μια πολύ μεγάλη επικάλυψη αυτών των ζωνών κατά την εκμάθηση τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και της δεύτερης γλώσσας. Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνεται διακριτά αυτή η διαφοροποίηση:



Η **πρώιμη διαδοχική διγλωσσία** (στα τρία έτη) είναι προτιμότερη από μια **μεταγενέστερη ή όψιμη διαδοχική διγλωσσία** (ακόμη κι αν οι έφηβοι και οι ενήλικες μπορούν να μάθουν με επιτυχία μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες). Αν και πολλά παιδιά γίνονται δίγλωσσα με το ένα ή με το άλλο σύστημα, δεν αποκτούν τον ίδιο βαθμό διγλωσσίας. Η διγλωσσία τους συναντάται επίσης στη βιβλιογραφία ως

«συμμετρική» ή «ισορροπημένη». Η διαφορά δεν έγκειται στο γεγονός ότι αυτά τα παιδιά δεν είναι πιο προικισμένα από τα άλλα. Η ικανότητα ενός κανονικού παιδιού να μάθει γλώσσες είναι απεριόριστη. Όταν ένα παιδί μαθαίνει μια δεύτερη, μια τρίτη, μια τέταρτη γλώσσα δε σημαίνει ότι υπερφορτώνει γνωστικά τον εγκέφαλό του. Ακόμη και τα παιδιά τα λιγότερο προικισμένα μπορούν να γίνουν πολύγλωσσα και να φθάσουν σε ένα γλωσσικό επίπεδο ανάλογο και ισοδύναμο με αυτό των συνομηλίκων τους μονόγλωσσων σε όλες τις γλώσσες.

Για την καλύτερη κατανόηση των όρων «συμμετρική» και «ασύμμετρη» διγλωσσία, είναι χρήσιμο να δει κανείς πώς συνδιαρθρώνονται οι δύο γλώσσες στον εγκέφαλο. Οι περισσότεροι φαντάζονται ίσως ότι οι γλωσσικές ικανότητες είναι ξεχωριστές:



Το δεύτερο παράδειγμα μας βοηθάει να κατανοήσουμε ένα φαινόμενο, το οποίο είναι γνωστό στους εκπαιδευτικούς. Είναι η περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας όπου η ανεπάρκεια στη μητρική γλώσσα εμποδίζει τη σωστή εκμάθηση στη δεύτερη γλώσσα. Έτσι τα παιδιά των αλλοδαπών που μαθαίνουν υποχρεωτικά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής εγκαταλείπουν τη μητρική τους γλώσσα και μέσα σε ένα πολιτικό πλαίσιο αφομοίωσης των γλωσσών κινδυνεύουν να μάθουν με αρνητικό τρόπο μια σωστή γλωσσική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Αυτό ερμηνεύεται εύκολα όταν αποδεχτεί ο ερευνητής ότι τα συστήματα δεν είναι καθόλου ξεχωριστά και η δεύτερη γλώσσα (Γ2) χτίζεται σωστά σε μια γερή βάση της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Εάν δεν υπάρχει η βάση της μητρικής γλώσσας ή αποδυναμώνεται πολύ γρήγορα τότε η απόκτηση της Γ2 απειλείται.

Ας επανέλθουμε στο ερώτημα της ισορροπημένης διγλωσσίας. Μπορούμε να μετρήσουμε τις γλωσσικές ικανότητες στη μητρική γλώσσα και στη δεύτερη γλώσσα του παιδιού, και να συγκρίνουμε τις γνώσεις ενός δίγλωσσου παιδιού στις δύο γλώσσες χωριστά, με κριτήριο την ικανότητά του να επιλύει γλωσσικές ασκήσεις σε

κάθε γλώσσα χωριστά; Με ένα τέτοιο ερώτημα αξιολογείται ο λειτουργικός βαθμός διγλωσσίας του.

Η επικοινωνιακή διγλωσσική ικανότητα επιτρέπει στο μαθητή να εκτελέσει ασκήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου και στις δύο γλώσσες, στην περίπτωση όπου οι ασκήσεις είναι προσαρμοσμένες για την ηλικία τους. Ένας λιγότερο «ικανός» δίγλωσσος θα καταφέρει δύσκολες ασκήσεις στη μία γλώσσα αλλά όχι και στην άλλη, θα ξέρει να διαβάζει ίσως και να γράφει στη μία γλώσσα μόνο και θα έχει ελάχιστες επικοινωνιακές δεξιότητες στην άλλη γλώσσα. Στην περίπτωση τέλος της περιορισμένης διγλωσσικής ικανότητας, οι ικανότητες είναι ελάχιστες και στις δύο γλώσσες, η γνώση της δεύτερης γλώσσας είναι κυρίως επικοινωνιακού επιπέδου (βασικές επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες) π.χ. δώσε μου το αλάτι, (και συνοδεύεται η φράση τους από μια δεικτική κίνηση).

Τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με ένα δεύτερο γλωσσικό σύστημα αποκτούν από νωρίς τη συνείδηση της αυθαιρεσίας του γλωσσικού σημείου, της αυθαίρετης δηλαδή σύνδεσης ήχου και έννοιας που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες γλώσσες. Αποκτούν δηλαδή, μια αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση έναντι των μονόγλωσσων παιδιών, κάτι που πιθανότατα διευκολύνει την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης και οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα σχολικής επιτυχίας (Baker, 1993). Ένας άλλος τομέας στον οποίο ενδέχεται να υπερέχουν τα δίγλωσσα παιδιά είναι η επικοινωνιακή ευαισθησία, καθώς από νωρίς αναγκάζονται να συνειδητοποιούν ποια γλώσσα είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας (Χατζηδάκη, 1998). Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (1988), μονογλωσσία σημαίνει μονοπολιτισμικότητα, και κατά συνέπεια, ένα μονόγλωσσο άτομο βλέπει τα πράγματα από τη δική του οπτική γωνία και δεν μπορεί να τα δει από την οπτική γωνία ενός άλλου. Στα περισσότερα –κυρίως υποβαθμισμένα- μέρη του κόσμου, η διπλογλωσσία ή η πολυγλωσσία είναι εντελώς φυσιολογική κατάσταση, καθόλου στιγματισμένη, και αποτελεί μάλιστα απαίτηση της καθημερινής επικοινωνίας. Υπάρχουν πολλές γλωσσικές κοινότητες όπου οι άνθρωποι μιλούν πολλές γλώσσες: μία ή περισσότερες στο σπίτι, άλλη στο χωριό, άλλη για εμπορικούς σκοπούς και για την επαφή με τον κόσμο έξω από την κοινότητα. Αυτές οι γλώσσες μαθαίνονται με φυσικό τρόπο και οι μεταβάσεις από τη μια γλώσσα στην άλλη γίνονται από τους ομιλητές χωρίς δισταγμό.

Απώτερο έργο της ερευνήτριας δεν αποτελεί η προσπάθεια ανάδειξης γνωστικών πλεονεκτημάτων των δίγλωσσων ατόμων αλλά κυρίως να συνεισφέρει στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία με τη σειρά της οφείλει να βελτιώσει την

εκμάθηση και την κατάκτηση δεύτερης γλώσσας στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο με τις ετερογενείς κυρίως τάξεις.

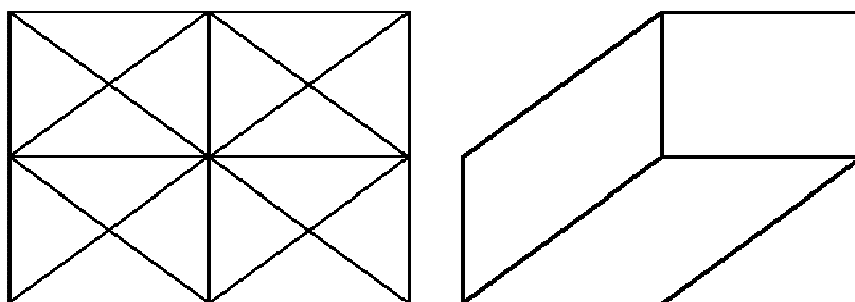
Η πρόωμη εκμάθηση είναι πιο αποτελεσματική. Έχει μεγαλύτερα θετικά αποτελέσματα τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και στη δεύτερη γλώσσα. Ο μαθητής μπορεί να μεταφέρει τις υπάρχουσες γλωσσικές δομές και να μάθει πιο εύκολα άλλες γλώσσες. Πράγματι εάν αληθεύει ότι ένας ενήλικας, έχοντας πολλά κίνητρα μπορεί να μάθει μια γλώσσα πιο εύκολα από ένα παιδί, αυτό που μετράει δεν είναι η ταχύτητα κατάκτησης αλλά η βάση που τίθεται σε αυτή την ηλικία (0-7 χρόνια). Η περίοδος από 0-7 χρόνια είναι η περίοδος κατάκτησης και όχι εκμάθησης. Δεν ανατρέχει το παιδί στη μητρική ή πρώτη του γλώσσα, μπορεί να γίνεται μία άμεση μετάβαση στη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η σταθεροποίηση των συνάψεων ολοκληρώνεται στην ηλικία των επτά ετών, πριν την ηλικία των 7 υπάρχει μία τοποθέτηση των βασικών συναπτικών σχέσεων χάρη της πρώτης γλώσσας/ ή των πρώτων γλωσσών, ενώ μετά τα επτά χρόνια γίνεται όλο και μεγαλύτερη αναφορά στη μητρική γλώσσα. Επίσης γίνεται πιο εύκολη μετάβαση στις άλλες γλώσσες σχετικά με τις θεματικές λέξεων, τα συντακτικά μοντέλα, τις ακουστικές και φωνημικές δομές, τα σημασιολογικά πεδία, τη λειτουργία λέξεων, την εύκολη εναλλαγή από τη μία γλώσσα στην άλλη, τις πολιτισμικές αναφορές.

Ένα θετικό στοιχείο είναι ότι δεν υπάρχουν πολλές γλωσσικές ικανότητες σε σχέση με τον αριθμό των γλωσσών. **Έχουμε μόνο μία γλωσσική ικανότητα** που ασκείται σε μία, δύο, τρεις γλώσσες ανάλογα με τα άτομα. Η μόνη διαφορά ανάμεσα στους μονόγλωσσους και στους δίγλωσσους ή πολύγλωσσους, είναι για τους τελευταίους, η ικανότητα εύκολης εναλλαγής από τη μία γλώσσα στην άλλη –συνειδητά ή ασυνειδητά- και ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν έχει γίνει εις βάρος της μητρικής γλώσσας αλλά αντιθέτως υπέρ της μητρικής γλώσσας. Είναι η αναποδογυρισμένη εικόνα των συγκοινωνούντων δοχείων: όσες περισσότερες γλώσσες υπάρχουν, τόσο το επίπεδο είναι πιο υψηλό.

Έρευνες αναφέρουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν αναπτύξει την αφηρημένη τους σκέψη και εμφανίζουν μία δυνατότητα μεγαλύτερης δημιουργικής σκέψης. Πετυχαίνουν καλύτερα σε ασκήσεις όπου δεν χρειάζεται να βρουν τη σωστή απάντηση της ερώτησης αλλά απαιτείται να φανταστούν πολλές πιθανές απαντήσεις, για παράδειγμα «φανταστείτε τις περισσότερες δυνατές χρήσεις και πιο ασυνήθιστες για ένα φλιτζάνι» (Baker, 1988, Ricciardelli, 1992). Οι μεταγνωστικές τους δυνατότητες είναι πιο αναπτυγμένες από αυτές των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους.

Αυτό σηματοδοτεί μια καλύτερη αναλυτική ικανότητα αλλά κυρίως ένα καλύτερο γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών σχέσεων (Bialystok, 1988). Στοιχείο που επιφέρει πλεονεκτήματα στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και περισσότερες ευκαιρίες για σχολική επιτυχία.

Σε τεστ χωρικής αντίληψης οι δίγλωσσοι μαθητές καταδεικνύουν καλύτερα αποτελέσματα. Έτσι τα δίγλωσσα παιδιά είναι ικανότερα να ξανασχεδιάσουν σχήματα που συμπεριλαμβάνονται σε μεγαλύτερο σχήμα (Witkin et al., 1971), στοιχείο που δείχνει μεγαλύτερη γνωστική ακρίβεια και αναλυτική ικανότητα.



Αυτά τα πλεονεκτήματα των δίγλωσσων παιδιών μπορούν να ερμηνευτούν από τις ποικίλες πολιτιστικές και πολιτισμικές εμπειρίες και από την αναγκαιότητα να επιλέξουν και να εναλλάξουν ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Σύμφωνα με το Vygotsky, το παιδί έχει συνείδηση της σχετικότητας της αντίληψης της γλώσσας μέσω της οποίας λεκτικοποιεί τον κόσμο αφού χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες γλώσσες. Έτσι διαθέτει μια μεγάλη αφαιρετική ικανότητα και με μεγάλη ευκολία χειρίζεται τις κατηγοριοποιήσεις (Vygotsky, 1993, Diaz & Klingler, 1991). Τα δίγλωσσα παιδιά έχουν μεγαλύτερη φαντασία και εμφανίζουν καλύτερα αποτελέσματα στα μαθηματικά και στην επίλυση προβλημάτων. Έχουν ευκολία στους λεκτικούς συνειρμούς και διαθέτουν ένα μεγαλύτερο εύρος προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου. Διαθέτουν μια ευχέρεια στην επικοινωνία και έχουν καλύτερη αυτοεκτίμηση από τους μονόγλωσσους μαθητές.

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας διευκολύνει την εκμάθηση μιας τρίτης και τέταρτης γλώσσας. Τα δίγλωσσα παιδιά έχουν την τάση να αναπτύσσουν μια «μεταγλωσσική συνείδηση» (μία συνειδητοποίηση της δομής και λειτουργίας των γλωσσών) που αποτελεί το θεμέλιο όλων των γλωσσών. Το λεξιλόγιο, η σύνταξη, η φωνολογία και η ανάγνωση (οι βασικές συνιστώσες των γλωσσικών ικανοτήτων)

έχουν ως μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα να προσπεράσει ο μαθητής τα όρια στην εκμάθηση μιας συγκεκριμένης γλώσσας.

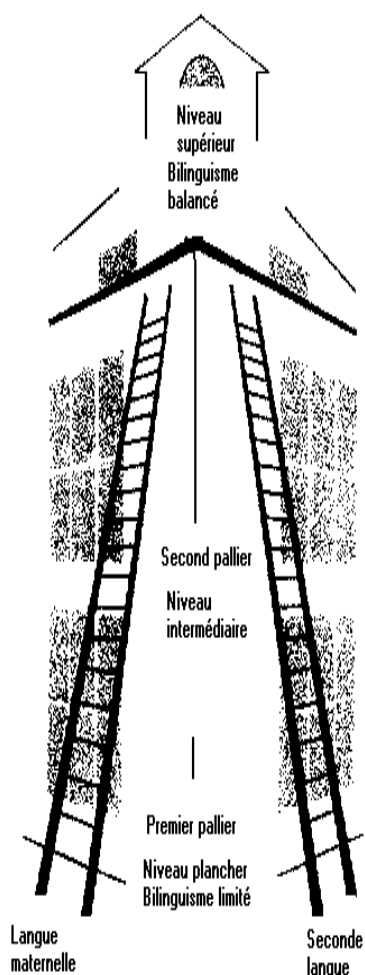
Σημειώνεται ότι η μακροκοινωνιολογική προσέγγιση των προβλημάτων του σχολείου και της σχολικής αποτυχίας απασχολεί τελευταία πολύ την έρευνα όπου γίνεται προσπάθεια ανάλυσης του εκπαιδευτικού συστήματος ως ξεχωριστής οντότητας σε αλληλεξάρτηση με το σύνολο εξωτερικών, πνευματικών, κοινωνικο - οικονομικών μεταβλητών.

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, παρατηρείται ένα αυξανόμενο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών φοίτησης στο σχολείο, όπου η «νόμιμη» ισότητα ευκαιριών, καθίσταται κυρίαρχο πεδίο της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής τάξης (Bernstein, 1975a, 1975b, Forquin, 1982, Armand, 2005). Όταν τα αλλοδαπά παιδιά ενστερνίζονται τα προγράμματα εμβάπτισης των ξένων προγραμμάτων σπουδών, έρχονται αντιμέτωπα όχι μόνο με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αλλά με μια νέα κουλτούρα, με το θεσμό της προσχολικής αγωγής του σχολείου. Οι μαθητές καθώς εισέρχονται στην προσχολική αγωγή χωρίς προηγούμενη γνώση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) όπου θα διδαχτούν, η γνώση στηρίζεται κυρίως στη χρήση της πρώτης τους γλώσσας. Τα μικρά παιδιά δε μπορούν να επικοινωνήσουν με το προσωπικό του σχολείου και νιώθουν ματαίωση εφόσον δεν μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες τους ή τις επιθυμίες τους. Τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μέσα στο σχολικό τους περιβάλλον ίσως παρουσιάσουν διαφορετικές συμπεριφορές από τις συνηθισμένες, όπως απομάκρυνση από το παιχνίδι, επιθετικότητα, χαμηλή αυτο-εκτίμηση και ματαίωση εφόσον δε γίνονται κατανοητά από τους άλλους.

Έρευνα των Clarke (1999) και Tabors (1997) παρουσιάζει ότι οι κοινωνικοί παράγοντες, η ικανότητα στη μάθηση, οι ψυχολογικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες διαφοροποιούν τόσο τον τρόπο προσέγγισης μάθησης της δεύτερης γλώσσας (Γ2) όσο και την ικανότητα των παιδιών να συνδιαλλάσσονται με τους άλλους.

3.7. Η θεωρία του κατωφλιού - Τα στάδια δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με τη θεωρία του κατωφλιού του Cummins (The Threshold Hypothesis), η γλωσσική ικανότητα ενός παιδιού δύναται να παρομοιαστεί σαν ένα τριώροφο σπίτι (Baker, 1993).



Υψηλότερος όροφος:

Η ισορροπημένη δίγλωσσία

Στο επίπεδο αυτό το παιδί διαθέτει γνώσεις που αντιστοιχούν στη χρονολογική του ηλικία και στις δύο γλώσσες, πράγμα που επιδρά θετικά στη γνωστική ανάπτυξή του.

Δεύτερο επίπεδο (δεύτερο κατώφλι):

Στο επίπεδο αυτό, οι μαθητές έχουν την κατάλληλη για την χρονολογική τους ηλικία επάρκεια σε μία από τις δύο γλώσσες, αλλά όχι και στις δύο γλώσσες.

Είναι απίθανο να υπάρχουν θετικές ή αρνητικές γνωστικές επιπτώσεις.

Πρώτο επίπεδο (πρώτο κατώφλι):

Ισόγειο, μερικώς δίγλωσσοι μαθητές: Στο επίπεδο αυτό, η ικανότητα των παιδιών και στις δύο γλώσσες βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο με πιθανές αρνητικές γνωστικές συνέπειες.

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα η γλωσσική ικανότητα του παιδιού συγκρίνεται με ένα τριώροφο σπίτι όπου κάθε όροφος αντιστοιχεί σε ένα γλωσσικό επίπεδο. Το αν, δηλαδή, η δίγλωσση αγωγή επιδρά θετικά ή αρνητικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται κυρίως από το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, στο οποίο δύναται να κατακτήσει το παιδί και στις δύο γλώσσες.

3.8. Χαρακτηριστικά των αλλοδαπών νηπίων που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα

Τα αλλοδαπά νήπια με μητρική γλώσσα διαφορετική από την Ελληνική γλώσσα εκμανθάνουν τα Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα στο σχολείο. Πολύ συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία ο όρος «γλωσσικά μειονεκτούντες» μαθητές. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα υπάρχει συνήθως μία γλώσσα που είναι η κυρίαρχη και τη χρησιμοποιούν τον περισσότερο χρόνο. Καθώς μεγαλώνουν υπάρχει μια γλωσσική αστάθεια που ορισμένες φορές οφείλεται στην πρώιμη εμπύθισή τους στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) (Genesee, Paradis & Crago, 2004, Meier, 2004). Η κατάκτηση της επάρκειας σε μία γλώσσα είναι μία σύνθετη και απαιτητική διαδικασία που απαιτεί πολλά χρόνια σε κάθε ηλικία. Κάθε μαθητής έχει διαφορετικό μαθησιακό τύπο και ποικίλλει ο βαθμός διγλωσσίας του στην πρώτη ή στη δεύτερη γλώσσα από πολλούς παράγοντες (Τριάρχη, 2000). Η ταχύτητα γλωσσικής κατάκτησης οφείλεται σε παράγοντες σχετικούς με το ίδιο το παιδί και με το μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού. Η προσωπικότητα του παιδιού, η ικανότητά του στις γλώσσες, το ενδιαφέρον και τα κίνητρα εναλλάσσονται με την ποσότητα και την ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων και ευκαιριών του παιδιού.

Η Davin-Channe (2008, σ. 31) αναφέρει τρεις κατηγορίες γλωσσικών αναγκών αυτών των παιδιών, οι οποίες πρέπει να καλυφθούν σε σύντομο χρόνο προκειμένου οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν σε κανονικές τάξεις.

- Η ανάγκη να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα μέσα και έξω από το σχολείο για επικοινωνιακούς σκοπούς.
- Η ανάγκη να μάθουν τη γλώσσα του σχολείου με στόχο την απόκτηση γνώσεων.
- Η ανάγκη να μάθουν την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας, ώστε να κατανοήσουν την κουλτούρα της χώρας όπου βρίσκονται και να μπορέσουν να δημιουργήσουν γέφυρες ανάμεσα στις δύο κουλτούρες, αυτής της χώρας καταγωγής τους και αυτής της χώρας υποδοχής.

Έτσι οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο καλούνται να μάθουν **τα** ελληνικά και να μάθουν **στα** ελληνικά. Το υλικό ωστόσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών προορίζεται για μαθητές που έχουν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα και όχι για μαθητές που βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησης, γεγονός που δυσχεραίνει την πρόοδό τους (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης,

2004, σ. 71). Έρευνα των Μπερερή, Σιασιάκου και Λαζακίδου (2007, σ. 31-36) αποδεικνύει ότι η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών θεωρείται από τους ίδιους ως εμπόδιο για την ενσωμάτωσή τους, ως κατώτερη της ελληνικής γλώσσας, ως ένα βάρος το οποίο πρέπει να αποβάλλουν. Παρατηρείται λοιπόν συχνά το φαινόμενο, συνειδητά ή ασυνείδητα, οι μαθητές αυτοί να έχουν την τάση να αποκοπούν από τις ρίζες τους, να σταματάνε να μιλάνε τη γλώσσα τους, να μην αναφέρουν την καταγωγή τους, γιατί ντρέπονται για αυτή. «Η παραίτηση από τη μητρική τους γλώσσα βιώνεται συχνά ως το αντίτιμο που πρέπει να πληρώσουν για να πετύχουν στο σχολείο ...» (Puren, 2004, σ. 438).

Η διδασκαλία μιας γλώσσας και όχι μόνο της νεοελληνικής, σε τάξεις με ανομοιογένεια μαθητών σε εθνοτικό-γλωσσικό-γνωστικό-κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο είναι δύσκολη, γιατί και οι απαιτήσεις είναι πολλές και ποικίλες, ακόμα και στην προσχολική ηλικία (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004).

Ο πίνακας που παραθέτεται, εμπεριέχει ενδεικτικά μερικές από τις βασικότερες διαφοροποιήσεις, οι οποίες παρατηρούνται σε μαθητές με διαφορετική προέλευση, όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας.

Πίνακας : Γλωσσικά Επίπεδα μαθητών που διδάσκονται την Ελληνική Γλώσσα ως μητρική – δεύτερη και ξένη Γλώσσα στα Ελληνικά Δημόσια Σχολεία

	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα (γηγενείς)	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (παλλιννοστούντες)	Ελληνικά ως ξένη γλώσσα (αλλοδαποί)
1	Κατέχουν ένα βασικό λεξιλόγιο για επικοινωνία	Έχουν ακούσματα στην ελληνική γλώσσα και πιθανά έχουν διαμορφώσει ένα βασικό λεξιλόγιο	Δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία. Η γλώσσα είναι τελείως άγνωστη από λεξιλογική, ετυμολογική, παραγωγική άποψη ή από άποψη δομής
2	Μπορούν να κάνουν προτάσεις με γραμματική και συντακτική δομή, χωρίς να έχουν διδαχθεί γραμματική και σύνταξη	Μπορούν να προφέρουν με σχετική άνεση λέξεις και φράσεις πολυσύλλαβες	Η γλωσσική διδασκαλία αρχίζει από το αλφάβητο, το σχηματισμό συλλαβών - λέξεων - προτάσεων - περιόδων - παραγράφων

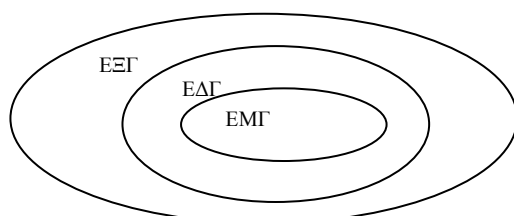
3	Κατανοούν σε μεγάλο βαθμό το λόγο των άλλων	Μπορούν να κατανοούν σε ένα ποσοστό τον προφορικό λόγο των άλλων έστω κι αν δεν μπορούν να μιλήσουν	Δυσκολεύονται να προφέρουν λέξεις ελληνικές και κυρίως πολυσύλλαβες
4	Μπορούν να διακρίνουν σε αρκετές περιπτώσεις το σημαίνον από το σημαινόμενο ή το κυριολεκτικό από το μεταφορικό νόημα των λέξεων	Μπορούν να κατανοούν τα παραγλωσσικά στοιχεία	Δε γνωρίζουν την κουλτούρα και γενικότερα το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η γλώσσα
5	Κατανοούν τον ελλειπτικό και τηλεγραφικό λόγο	Μπορούν να συνθέτουν, έστω και με ελλειπτικό τρόπο προτάσεις απλές	
6	Κατανοούν αλλά μπορούν και οι ίδιοι να χρησιμοποιούν παραγλωσσικά στοιχεία (ύφος, επιτονισμός)	Μαθητές δίγλωσσοι με: <ul style="list-style-type: none"> • Ταυτόχρονη διγλωσσία • Πρώιμη ή διαδοχική • Όψιμη ή προσθετική • Αφαιρετική διγλωσσία • Διπλή ημιγλωσσία 	
7	Μπορούν να διατυπώνουν σκέψεις με λογική ή αλληλουχία		
8	Μπορούν να τεκμηριώνουν απόψεις		
9	Γνωρίζουν αρκετούς αποδεκτούς κώδικες επικοινωνίας		
	Μονόγλωσσοι μαθητές		

Αθανασίου & Γκότοβος, (2002), Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, (2003)

Όπως με σαφήνεια φαίνεται, οι μαθητές που είναι ελληνόφωνοι ξεκινούν με εννέα (9) τομείς υπεροχής σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές τους, οι οποίοι είναι αλλόγλωσσοι. Οι παλιννοστούντες επίσης μαθητές υπερέχουν σε πέντε (5) τομείς έναντι των αλλοδαπών μαθητών. Οι μαθητές αυτοί ουσιαστικά είναι δίγλωσσοι. Μπορεί, ωστόσο, να συναντήσει κανείς σε αυτά και τις πέντε κατηγορίες διγλωσσίας (Δαμανάκης, 1997).

Το ζήτημα της γλώσσας καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών είναι ένα καίριο ερώτημα που επηρεάζει σημαντικά την εκμάθηση των ελληνικών. Σε αυτή την περίπτωση δεν αναφερόμαστε στην **προσθετική διγλωσσία** ή στην πολυγλωσσία των μαθητών αυτών με θετική χροιά. Αντιθέτως πρόκειται για την **αφαιρετική διγλωσσία** (Abdallah-Preitcelle, 1992, σ.2). Πολυάριθμες ερευνητικές εργασίες επικεντρώνονται στις γλώσσες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών στο διεθνή χώρο αξιοποιώντας τις πολύγλωσσες ικανότητες των μαθητών αυτών (Auger, 2006, Candelier, 2003). Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο «η διγλωσσία επηρεάζει την ένταξη αυτών των παιδιών» (Dalgalian, 2004, σ. 57-67). Ο ίδιος ερευνητής θεωρεί ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δε διαγράφει την πρώτη γλώσσα του μαθητή, δεν αποτελεί όπως λέει ο ίδιος ένα “tabula rasa”. Με αυτόν τον τρόπο η εκμάθηση μιας καινούριας γλώσσας υλοποιείται διαμέσου των συγκρίσεων, των αναφορών με την πρώτη γλώσσα. Έτσι κατακτάται και αναπτύσσεται ένας δομικός ιστός στις δύο γλώσσες, στηριζόμενη η δεύτερη γλώσσα στα θεμέλια της πρώτης γλώσσας. Η διαγραφή των ήδη προσκτημένων γλωσσικών στοιχείων δύναται να προκαλέσει στον μαθητή μία συναισθηματική ή/ και γνωστική αποσταθεροποίηση όπου οφείλει να το συνειδητοποιήσει. Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας δεν αποσταθεροποιεί τη σκέψη αλλά είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη λειτουργία της πρώτης γλώσσας του μαθητή (Lüdi & Py, 2002, σ. 69)

Ο ερευνητής Verdelhan (2007, σ.10-12) θεωρεί ότι η δεύτερη γλώσσα αποτελεί ένα υπό-σύνολο μεταξύ της μητρικής γλώσσας και της ξένης γλώσσας. Δεν υπάρχει, υποστηρίζει, ξεκάθαρο διχοτομημένο όριο μεταξύ ξένης, δεύτερης, μητρικής γλώσσας. Οι έρευνές του συνάδουν με τον ερευνητή Vigner (1989, 2001) ο οποίος παρουσίασε αυτές τις τρεις διαφοροποιήσεις με το ακόλουθο απλοποιημένο σχέδιο:



ΕΞΓ: ελληνικά ως ξένη γλώσσα
ΕΔΓ: ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα
ΕΜΓ: ελληνικά ως μητρική γλώσσα

Το πλεονέκτημα του παραπάνω σχήματος είναι ότι τοποθετεί τη δεύτερη γλώσσα σε ένα ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας. Το μειονέκτημα είναι ότι αφήνεται να εννοηθεί ότι υπάρχει μία ομοιογένεια σε όλους τους κύκλους. Ο ερευνητής Verdelhan (2007) προτείνει ένα διάγραμμα που επιτρέπει να φανούν πιο διακριτά όρια μεταξύ των τριών κατηγοριών:



Σύμφωνα με το τελευταίο σχήμα υπάρχει ένας βαθμός διαβάθμισης της λειτουργίας της γλώσσας.

3.9. Φαινόμενο Διπλής Ημιγλωσσίας και μειονότητες

Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας γίνεται για πρώτη φορά αισθητό στο σχολείο, όταν το παιδί καλείται να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες σε γραπτά κείμενα ή σε προφορικές συζητήσεις κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (Τριάρχη, 2000). Η γλωσσική ικανότητα του παιδιού με διπλή ημιγλωσσία δεν αναπτύσσεται σύμφωνα με την ηλικία του. Παρατηρείται, λοιπόν μια επιβράδυνση στις γλωσσικές αναπτυξιακές διαδικασίες και πολλές φορές υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί η ολοκλήρωση της γλωσσικής του ανάπτυξης, δηλαδή δεν κατακτά το παιδί ποτέ τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ούτε στη μητρική του γλώσσα.

Η διπλή ημιγλωσσία εντοπίζεται κυρίως στα παιδιά των μειονοτήτων. Έχει ερευνηθεί τόσο επιστημονικά όσο και έχει ενδυναμωθεί από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με μεγάλο ποσοστό παιδιών μειονοτήτων. Επιβεβαιώνεται η άποψη ότι δεν είναι λίγα τα παιδιά που παρουσιάζουν ανυπέρβλητες γλωσσικές δυσκολίες κατά την παρακολούθηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ηλικία του νηπιαγωγείου οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες λεξιλογικές και στον προφορικό τους λόγο (Γιαννέλη & Σταύρου, 2008) ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία έχουν προβλήματα να κατανοήσουν και να αποδώσουν το νόημα γραπτών κειμένων γλωσσικών μαθημάτων, να εκφράσουν γραπτά πολυσύνθετα νοήματα και να περιγράψουν παραστατικά διάφορα γεγονότα ή διάφορες καταστάσεις. Ο Stöltzing (1980, σ. 222), αναφέρει, μετά από μία έρευνα που έκανε, ότι οι γλωσσικές ελλείψεις των παιδιών των μειονοτήτων ιδιαίτερα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι μεγάλες. Υπάρχουν όμως και μαθητές που δεν είναι σε

θέση να εκφράσουν ούτε και τις απλές σκέψεις τους. Οι προτάσεις που σχηματίζουν είναι σύντομες με φτωχό λεξιλόγιο, τις περισσότερες φορές μάλιστα με λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Η γραμματική και η μορφολογική δομή των περισσότερων προτάσεων δεν είναι σωστή και δεν παρουσιάζει το αντίστοιχο επίπεδο ανάπτυξης σύμφωνα με την ηλικία τους. Και αυτό συμβαίνει τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και στην κατάκτηση δεύτερης γλώσσας. Η μη ικανοποιητική ανάπτυξη γλωσσικής ικανότητας και στα δύο γλωσσικά συστήματα του παιδιού (μητρική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα) εμποδίζει το παιδί να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις που θέτει η εκάστοτε γλωσσική επικοινωνία με το περιβάλλον του και οδηγείται στη διπλή ημιγλωσσία. Πρέπει όμως να συνθεωρηθεί στο αποτέλεσμα αυτό και η απότομη επιβολή της χρήσης μιας δεύτερης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία, που έχει ως αποτέλεσμα, τη διακοπή της γλωσσικής ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας.

3.10. Γλώσσα και εθνική ταυτότητα

Έρευνες των ερευνητών Ocampo, Knight & Bernal (1997) δείχνουν ότι η διαδικασία ταύτισής μας με την εθνοτική ομάδα στην οποία ανήκουμε (όπως και με το φύλο ή τη φυλή μας) αναπτύσσεται πριν από τη γνώση ότι αυτή η ταύτιση είναι 'μόνιμη', παρόλες τις αλλαγές σε χρόνο, ηλικία, εμφάνιση ή περιβάλλον. Ειδικά σε σχέση με την εθνοτική μας ταυτότητα, ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι παιδιά κάτω των 5 ετών έχουν περιορισμένη αντίληψη της εθνοτικής τους ταυτότητας, ενώ παιδιά άνω των 6 ετών επιδεικνύουν καλύτερη ικανότητα να τοποθετούν άλλα παιδιά στη δική τους εθνοτική ομάδα, ενώ μεγαλώνοντας μπορούν να προτείνουν περισσότερους λόγους για την ένταξη αυτή.

Η Aboud (1988) πρότεινε ότι παιδιά ηλικίας 4-8 ετών αντιλαμβάνονται ομοιότητες με άλλα παιδιά-μέλη της ομάδας τους. Μια τέτοια μελέτη έχει ενδιαφέρον για να κατανοήσουμε καλύτερα τους τρόπους με τους οποίους η ανάπτυξη της εθνοτικής ταυτότητας επιδρά στο αίσθημα περηφάνειας του παιδιού για την ομάδα του και στη στάση του απέναντι στις άλλες ομάδες.

3.11. Η σχέση της μεταφωνολογικής ενημερότητας στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα

Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχημένη εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής στη δεύτερη γλώσσα. Τόσο σε γλωσσικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο οι έρευνες κατάκτησης πρώτης και δεύτερης γλώσσας απέδειξαν ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες (δηλαδή οι ικανότητες αποστασιοποίησης και αναστοχασμού στη γλώσσα), αποτελούν σημαντικά προτερήματα για την σωστή ανάγνωση και γραφή (Gagné, 2004, Gombert, 1992).

Οι έρευνες κατέδειξαν ότι υπάρχουν σχέσεις άμεσης αιτιότητας ανάμεσα στις μεταφωνολογικές ικανότητες και στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Hamers & Blanc, 2000, Lambert, 1987, Mohanty & Perregaux, 1997, Sprenger – Charolles et Casalis, 1996, Segalowitz, 1997, Tunmer & Myhill, 1984, Armand, 2000). Οι ικανότητες αυτές επιτρέπουν στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από μικρές ενότητες (συλλαβές, ομοιοκαταληξίες, φωνήματα) που επιτρέπουν την εκμάθηση του γραφοφωνημικού κώδικα κατά την εκμάθηση της αναγνώρισης των λέξεων.

Αποδείχτηκε η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στη πρώτη γλώσσα (Γ1) και στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) και η δυνατότητα μεταφοράς γνώσεων από την πρώτη γλώσσα (Γ1) στη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Οι Cisero και Royer (1995) μελετώντας δίγλωσσα παιδιά (ισπανόφωνα – αγγλόφωνα) αποφάνθηκαν ότι υπάρχουν μερικά στοιχεία της φωνολογικής ενημερότητας που συσχετίζονται περισσότερο από κάποια άλλα, και ότι αυτή η συσχέτιση ποικίλλει με το χρόνο. Πρέπει να συνεξεταστεί το γεγονός ότι οι μεταφωνολογικές ικανότητες διαφαίνονται με διαφορετικό τρόπο σύμφωνα με τις γλώσσες στις οποίες αναπτύσσονται (Armand, 2000). Αυτή η άποψη ισχύει και ταυτίζεται με ποικίλλες έρευνες που αφορούν τα τσέχικα, τα ιταλικά, τα τούρκικα και τα ισπανικά (Caravolas & Bruck, 1993, Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz, Tola, 1988, Durgunoglu & Öney, 1999, Bruck & Genesee, 1995, Yelland, Pollard & Mercuri, 1993).

Πολλές έρευνες εξηγούν τη σχέση εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας με την ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Βάση ερευνών για τις διαγλώσσες που θεμελιώνονται με την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας σε φυσικό περιβάλλον (Beacco, Perdue, & Vives, 1993, Giacalone & Ramat, 1993) ή ακόμη και σε σχολικό περιβάλλον, οι μεταγλωσσικές ικανότητες θα αποτελούν την αρχή της εκμάθησης

των γλωσσών. Σύμφωνα με τον Porquier (2000, σ. 75) η πρόωμη εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αποφέρει θετικά αποτελέσματα όταν οι μεταγλωσσικές ικανότητες είναι σε ένα υψηλό επίπεδο στη μητρική γλώσσα. Οι έρευνες των Cummins (2001) και Cummins & Swain (1998) εξηγούν αναλυτικά ότι οι μεταγλωσσικές δραστηριότητες είναι το όχημα κατάκτησης γλωσσών. Αυτές λοιπόν οι μεταγλωσσικές δραστηριότητες με την ψυχολinguολογική έννοια του όρου (Gombert, 1990) είναι δραστηριότητες ανάλυσης και ελέγχου της γλώσσας που μιλάμε και επιτρέπουν λοιπόν την εκμάθηση και τη σταθεροποίηση του νέου ή των νέων γλωσσικών συστημάτων χωρίς την αποσταθεροποίηση του πρώτου.

Ο Lucchini (2002) υποστηρίζει ότι η γλώσσα αναφοράς είναι η γλώσσα στην οποία αναπτύσσονται οι μεταγλωσσικές ικανότητες και επιτρέπουν να επεξεργαστούμε τα «μέτρα σύγκρισης» σε σχέση με τις άλλες γλώσσες που έχουν αναλυθεί, είναι διαφορετικές ή κοντινές. Ξέρουμε ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες αναπτύσσονται κυρίως με τη γραφή (Gombert, 1990), αλλά φαίνονται με κάποιο τρόπο πριν την έναρξη της σχολικοποίησης ή στους ενήλικες αναλφάβητους. Μεταξύ αυτών των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, οι μεταφωνολογικές ικανότητες έχουν αναλυθεί από παλιά ως σήμερα (Lecocq, 1991, Morais, 1994, Jamet, 1997, ONL, 1998) και γνωρίζουμε ότι ορισμένες όπως η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας ή ο διαχωρισμός μιας λέξης σε συλλαβές φαίνεται ήδη σε παιδιά 4-5 ετών. Οι μετασυντακτικές ικανότητες είναι επίσης δείχτες προσχολικής αγωγής (Demont & Gombert, 1996, Gombert, 1997, ONL, 1998), και διαφαίνονται στην ικανότητα που έχουν τα παιδιά να διορθώσουν γραμματικά λάθη.

Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, η γλωσσική ανάπτυξη συσχετίζεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων ανάλυσης και ελέγχου που ενδυναμώνονται κυρίως με την εκμάθηση και την εξάσκηση του εγγραμματος. Εκεί όπου δεν υπάρχει ανάγνωση, οι μεταγλωσσικές ικανότητες κινδυνεύουν να είναι ανεπαρκείς για την ανάλυση της δεύτερης γλώσσας, η οποία θα πραγματοποιηθεί διαμέσου των γλωσσικών διεργασιών (γλωσσικό κοσκίνισμα “criple linguistique”) της πρώτης. Επίσης, η νέα γλώσσα θα εδραιωθεί μέσω της πρώτης γλώσσας. Ακόμη η νέα γλώσσα θα αποδυναμώσει τη γλώσσα καταγωγής εάν η απομάκρυνση από τη γλωσσική κοινότητα καταγωγής δεν επιτρέπει μία ανατροφοδότηση σε επίπεδο προφορικού λόγου. Σε περίπτωση αναλφαβητισμού οι ομιλητές δεν κατέχουν τη γλώσσα αναφοράς στην οποία οι μεταγλωσσικές ικανότητες φαίνονται με την ανάγνωση και τη γραφή, και συνακόλουθα, η απουσία μιας γλώσσας αναφοράς οδηγεί σε μία

αποσταθεροποίηση όλων των γλωσσικών συστημάτων. Σύμφωνα με την κοινωνιογλωσσολογική αντίληψη των γλωσσών αναφοράς επέρχεται έτσι η μη σωστή εκμάθηση ή η απώλεια των ιδιαίτερων γλωσσικών νορμών κάθε γλωσσικού συστήματος και η αποδυνάμωση αυτών των νορμών εμφανίζεται διαμέσου παρατηρήσιμων διακυμάνσεων σε επίπεδο τόσο φωνολογικό, όσο λεξιλογικό και συντακτικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1. Η πολυπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρήθηκε στην Ελλάδα το φαινόμενο της εισόδου μεγάλου αριθμού παλιννοστούντων Ελλήνων από διάφορες περιοχές του κόσμου, κυρίως όμως από την πρώην ΕΣΣΔ και τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Σε αυτόν τον αριθμό των παλιννοστούντων Ελλήνων ήρθαν να προστεθούν και μεταναστευτικά ρεύματα αλλοδαπών, κυρίως από γειτονικές χώρες, γεγονότα που συνέβαλαν σημαντικά στην αύξηση του πληθυσμού της χώρας (Μαρβάκης, Παρσάνογλου & Παύλου, 2001). Εξαιτίας του παραπάνω φαινομένου, η Ελλάδα μετεξελίχθηκε σε πολυπολιτισμική χώρα και σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας (Παπαζώη, 2001). Όσον αφορά στην εκπαίδευση, με την είσοδο μεγάλου αριθμού παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο η σύνθεση των τάξεων όλων των σχολικών βαθμίδων άλλαξε, ενώ, σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκαν και φαινόμενα σχολικής διαρροής. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές ήταν οι δυσκολίες προσαρμογής και ένταξής τους στη «νέα πατρίδα» γενικότερα και στο χώρο του σχολείου ειδικότερα (Βαΐτση & Μπακοπούλου, 2001). Υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με τη διαφορετική κοινωνική και εθνική προέλευση των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση (MacPherson, 1999) στην εφηβική ηλικία κυρίως. Οι ερευνητές (Lloyd, 1987, Crossberg, 1994, Ladson-Billings & Gillborn, 2004) αναφέρθηκαν διεξοδικά στη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών από διαφορετικές εθνικότητες και προερχόμενοι από τις εργατικές τάξεις.

Το ερώτημα και ο κύριος προβληματισμός της παρούσας εργασίας είναι να ανιχνευτεί η ακαδημαϊκή επίδοση αυτών των μαθητών από την προσχολική ηλικία έγκαιρα και έγκυρα για να μην υπάρχουν αργότερα μεγάλες διαφορές με τους γηγενείς μαθητές

στην ακαδημαϊκή τους επίδοση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Θεωρείται πια απόλυτα αναγκαίο να γίνει συνολική προσπάθεια για να καταφέρουν οι μαθητές από τα πρώτα χρόνια σχολικοποίησής τους να κατανοήσουν ότι διαθέτουν μια δική τους ταυτότητα, συναποτελούμενη από διαφορετικές γλωσσολογικές και πολιτισμικές δομές. Η ιδέα του μαθητή «κοσμοπολίτη» συνάδει με την έννοια της πλουραλιστικής εκπαίδευσης (Osler & Starkey, 2005, σ. 27, Siraj-Blatchford & Clark, 2000).

Αρχικά, η πολιτισμική τους ένταξη επηρεάζεται από τη μη επαρκή γνώση της γλώσσας, τη διαφορά των δύο πολιτισμών (της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης), καθώς και από το γεγονός ότι οι λόγοι του ερχομού της οικογένειάς τους είναι οικονομικοί. Επιπλέον, η ελληνική καταγωγή των παλινοστούντων δεν αποτελεί απαραίτητα παράγοντα αποδοχής τους.

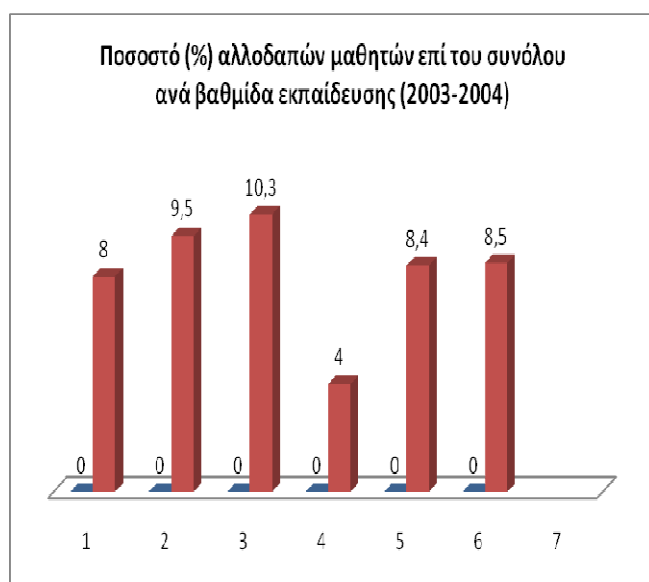
Η διατήρηση της ομοιογένειας στη σχολική τάξη είναι μάλλον ουτοπική. Η αρχή της ισοτιμίας αποτελεί βάση για την ομαλή ένταξη των μεταναστών που διαφέρουν ουσιαστικά ο ένας από τον άλλο. Η εκπαίδευση ως κλασσικός θεσμός κοινωνικοποίησης εμπλέκεται στη διαμεσολάβηση της γλώσσας και της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών. Ο κάθε άνθρωπος έχει πολλαπλές ταυτότητες, ο σχηματισμός των οποίων συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και αλλάζει ανάλογα με τα βιώματα και τις κοινωνικές του καταστάσεις (Κωστούλα – Μακράκη, 2001). Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό πεδίο όπου ασκείται πολιτική για τις γλώσσες, η οποία επηρεάζει τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου και μέσω αυτής της πολιτικής έχει τη δύναμη να διαμορφώνει εθνογλωσσικές ταυτότητες (Κοίλιαρη, 2005). Ιδιαίτερη σημασία έχει συνεπώς για τον παιδαγωγό να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο που μπορεί να βοηθάει το μαθητή να αναπτύξει ομαλά και χωρίς συγκρούσεις τις διάφορες όψεις της ταυτότητάς του. Το σχολείο είναι ο χώρος όπου συγκεντρώνονται καθημερινά διαφορετικές σκέψεις, απόψεις, αξιολογούνται στάσεις και μεταδίδονται συγκεκριμένες γνώσεις. Η εξοικείωση με την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα των μαθητών συναντιέται με τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, με τις αξίες τους, τις ταυτότητές τους, τα διαφορετικά πλαίσια αναφοράς τους, με μία λέξη με τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους. Η ομοιογένεια της σχολικής τάξης αποτελούμενη από "ίδιας ηλικίας, ίδιας μητρικής γλώσσας και ίδιου διανοητικού επιπέδου", εμφανίζεται με πολύ μεγάλη συχνότητα στο λόγο των εκπαιδευτικών ως η ιδεώδης συνθήκη για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998). Η γλώσσα αποτελεί μία από τις πιο

οικείες εκφράσεις της ταυτότητας του ατόμου. Όταν απορρίπτει ο εκπαιδευτικός τη γλώσσα ενός μαθητή από την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σαν να απορρίπτει τον ίδιο το μαθητή (Μητακίδου, 2005). Οι ερευνητές Dweck & Leggett (1988) δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι οι μαθητές που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αναδεικνύουν τις εμπειρίες και τα προσωπικά τους βιώματα γίνονται καλοί μαθητές γιατί όχι μόνο μαθαίνουν διαμέσου του αναλυτικού προγράμματος αλλά εμπλεκόμενοι οι ίδιοι στη διαδικασία της μάθησης, αναδεικνύουν τον διαφορετικό πολιτισμό και την κουλτούρα τους (Siraj-Blatchford & Clarke, 2000, Roberts, 1998). Πώς να ενωθεί η γλωσσική, η πολιτισμική, η ψυχολογική, η κοινωνική ανισορροπία που δημιουργείται με τη συνάντηση και την αποδοχή του άλλου;

Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να κατανοήσει το αλλοδαπό νήπιο και όχι να το περιθωριοποιήσει στην άκρη. Η έννοια του ξένου, του άλλου αντιμετωπίζεται πολύπτυχα στην ελληνική τάξη. Σημαίνει είτε έρχεται από άλλη χώρα σε αντίθεση με τον γηγενή πολίτη, είτε ότι μιλάει μια διαφορετική γλώσσα από την εθνική γλώσσα της χώρας, είτε ανήκει σε μια άλλη κουλτούρα. Το σχολείο είναι το σταυροδρόμι γενεών και πολιτισμών. Γίνεται μια αλληλεπίδραση του επαγγέλματος του παιδαγωγού και του επαγγέλματος του μαθητή. Είναι ένας πόλος κοινωνικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης παιδιού και ενήλικα. Ανοίγει και μεταβάλλει το οικογενειακό κύτταρο και αποτελεί την αντανάκλαση των σχέσεων που υπάρχουν στην κοινωνία. Σε ένα διαπολιτισμικό πνεύμα το σχολείο δίνει μια εκπαίδευση πλουραλισμού, προσπαθεί να δημιουργήσει τη γέννηση κοινοτήτων ενωμένες με κοινές αξίες, σεβόμενες της ιδιαιτερότητες της ιστορίας του καθενός.

Σύνθεση σχολικών τάξεων (γραφήματα, ΠΙΟΔΕ, 2003-4)

Τα ποσοτικά στοιχεία που ακολουθούν δίνουν μια συγκεντρωτική εικόνα των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία της χώρας μας κατά το σχολικό έτος 2003-04.



1 Νηπιαγωγεία

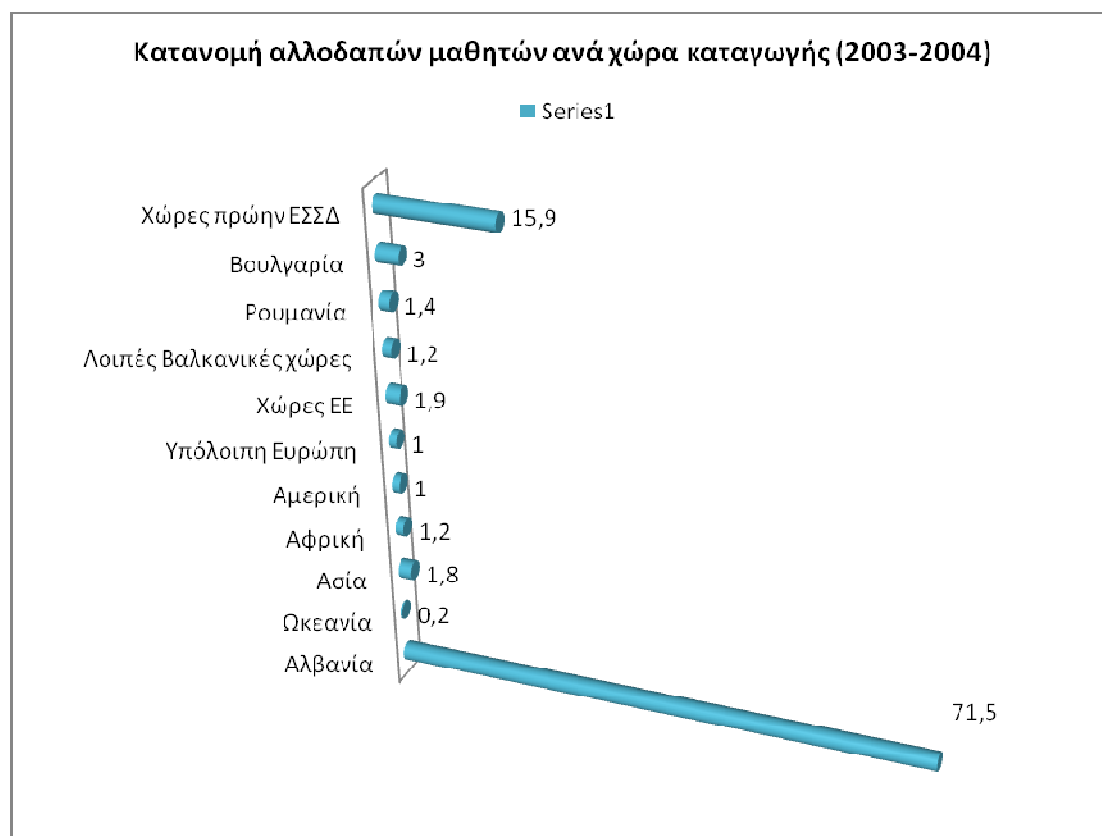
2 Δημοτικά

3 Γυμνάσια

4 Λύκεια

5 ΤΕΕ

6 Σύνολο

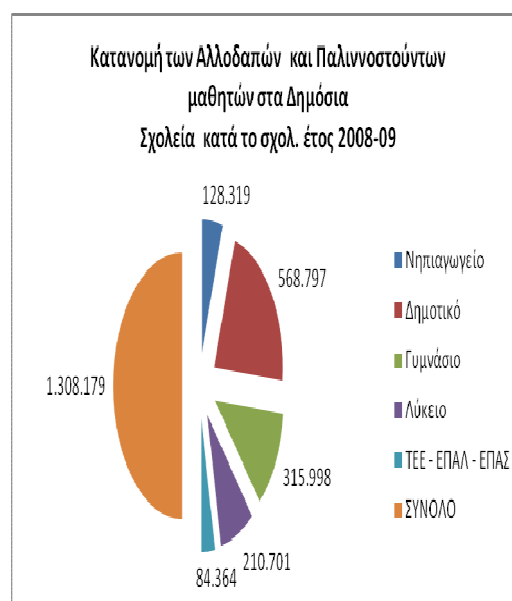
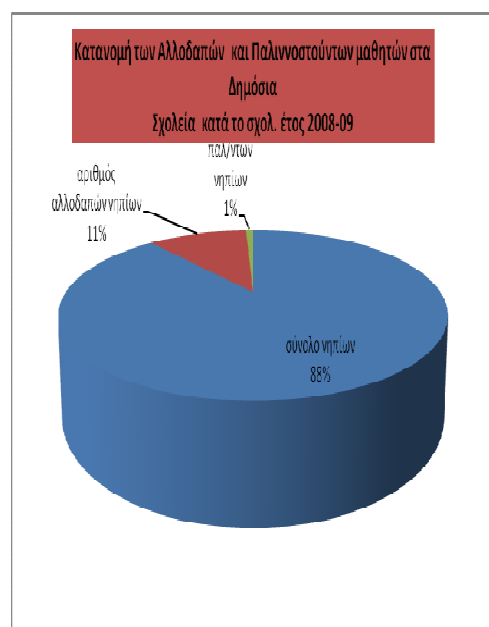


Σύνθεση σχολικών τάξεων (γραφήματα, ΠΙΟΔΕ, 2006-2007)

Τα ποσοτικά στοιχεία που ακολουθούν δίνουν μια συγκεντρωτική εικόνα των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία της χώρας μας κατά το σχολικό έτος 2006-2007

Κατανομή των Παλινοστούντων μαθητών στα Δημόσια Σχολεία κατά το σχολ. έτος 2006-7					
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	% (κατακόρυφα)	Παλινοστούντες		
			Αριθμός Παλινοστούντων μαθητών	% (κατακόρυφα)	% (οριζόντια)
Δημοτικό	581.336	48,63	7.119	35,32	1,22
Γυμνάσιο - Λύκειο	527.407	44,12	9.699	48,13	1,84
ΤΕΕ - ΕΠΑΛ	86.668	7,25	3.335	16,55	3,85
ΣΥΝΟΛΟ	1.195.411	100	20.153	100	1,69

Κατανομή αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009



Αναλύοντας τις ανωτέρω κατανομές αλλοδαπών νηπίων στα δημόσια σχολεία της χώρας μας, διαφαίνεται ότι τα τελευταία 6 χρόνια, το ποσοστό των αλλοδαπών νηπίων αυξήθηκε κατά 3% (από 8% που ήταν στην κατανομή του 2003 έφθασε το 11% στην κατανομή του 2008-2009 σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του ΠΙΟΔΕ), στοιχείο που καταδεικνύει την αύξηση των αλλοδαπών νηπίων στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Επίσημα στοιχεία της ΠΙΖΑ αναφέρουν ότι τα σχολικά αποτελέσματα των αλλοδαπών μαθητών είναι αρκετά χαμηλότερα από αυτά των γηγενών μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολικού συστήματος. Οι παράγοντες που επιδρούν στη χαμηλή απόδοση των μαθητών διαφέρουν τόσο πολύ ανά χώρα και σχετίζονται με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική όσο και με το επίπεδο του σχολείου και του μαθητή. Στη συγκεκριμένη έρευνα δίδεται βαρύτητα στην πρόληψη και στήριξη των αλλοδαπών νηπίων με απώτερο στόχο να μειωθεί η μεγάλη τους διαφορά στις μεγαλύτερες τάξεις.

Σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν πολλαπλές έρευνες που επικεντρώνονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών. Τέτοιοι είναι ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες όπως η οικογένεια και η κοινωνία, η κοινωνική πολιτική που επηρεάζει την εκπαίδευση (Brind et al., 2008, Heckmann, 2008). Αρχικά δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος όπως η επιλογή σχολείου και το άνισο εκπαιδευτικό υλικό οδηγούν στο διαχωρισμό των αλλοδαπών μαθητών από τους γηγενείς και επιμέρους στοιχεία όπως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, το περιβάλλον της τάξης και η οργάνωση του σχολείου συναποτελούν σε αυτή την διαφοροποίηση. Οι βασικοί παράγοντες εκπαιδευτικής αποτυχίας είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε μαθητή εμπλεκόμενα με την κοινωνικο-πολιτισμική υποδομή και τη γλωσσική του επάρκεια.

Ο όρος «αλλοδαπός μαθητής» αφορά πολλές και διαφορετικές ομάδες παιδιών με διαφορετικό γεωγραφικό, πολιτισμικό, εθνικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Η κατηγοριοποίηση ποικίλλει βάσει του κοινωνικο-πολιτισμικού του επιπέδου όπως και τα χαρακτηριστικά της χώρας και της περιοχής από όπου προέρχεται. Αυτή η ετερογένεια δυσκολεύει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών.

Επίσης η εκπαιδευτική επιτυχία του αλλοδαπού μαθητή σχεδιάζεται από έξω και ενδοθεσμικούς παράγοντες όπως το οικογενειακό υπόβαθρο, οι ικανότητες και δεξιότητές του, οι στάσεις του, η οργανωμένη διδασκαλία, το σχολικό σύστημα και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι μεγάλο λάθος συνεπώς να γενικεύονται τα αποτελέσματα διαφόρων χωρών για τους μαθητές αυτούς γιατί η εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει από χώρα σε χώρα. Ανάλογες τέτοιες έρευνες μαρτυρούν την ανωτέρω άποψη σχετικά με την πολιτική του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2005a), τις διαγνωστικές προσεγγίσεις (OECD, 2005b), τα

εκπαιδευτικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης (OECD, 2006a) και τα προγράμματα ισότητας (Field et al., 2007).

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας στο χώρο του νηπιαγωγείου στηρίχτηκε σε ανάλογες έρευνες όπου σύμφωνα με τις οποίες, αλλοδαπά νήπια που είχαν ικανότητες εγκλωβίστηκαν στην ετικέτα του κακού μαθητή σε ένα πρώτο επίπεδο σχολικοποίησης και εσωτερίκευσαν τόσο χαμηλές προσδοκίες, όσο και μειωμένο ενδιαφέρον στο εκπαιδευτικό σύστημα (Jussim & Harber, 2005), και βρέθηκαν σε ένα περιβάλλον με λίγα ερεθίσματα, με ανύπαρκτες προσδοκίες των δασκάλων με ανεπαρκείς εκπαιδευτικές μεθόδους και συνθήκες μάθησης (Oaks, 1995, Ammermüller, 2007, Entorf & Lauk, 2006, Mickelson et al., 2008, Resh, 1998). Μελετώντας όλες αυτές τις έρευνες διεξοδικά, καταλήγει η ερευνήτρια στο συμπέρασμα ότι οι γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές ικανότητες όταν καλλιεργηθούν στα παιδιά από την πρώτη σχολικοποίησή τους, νωρίς από το νηπιαγωγείο, τα ίδια τα παιδιά αργότερα θα ακολουθήσουν μια καλύτερη σχολική πορεία (Mistry et al., 2008, Yeung et al., 2002). Έχει αποδειχτεί ότι η πρώιμη ανίχνευση είναι πιο αποτελεσματική και λιγότερο κοπιώδης από την υλοποίηση των προγραμμάτων αποκατάστασης των διαφόρων πιθανών προβλημάτων σε μεγαλύτερη ηλικία των μαθητών (Cunha et al., 2005, Heckman, 2006a, Heckman, 2006b).

Σε πολλές χώρες έχει δοθεί προτεραιότητα στις περιοχές όπου ζουν αλλοδαποί μαθητές και υπάρχουν χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Προτάθηκε επιπρόσθετη διδασκαλία στο προσωπικό και δόθηκαν επιχορηγήσεις στα σχολεία αυτά. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα σχολεία του ZEP (Zone de l'éducation prioritaire) (Franchi, 2004). Στα σχολεία αυτά υπάρχει μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη (Robinson & Wittebols, 1986, Krueger, 1999, Angrist & Lavy, 1999, Bjorklund et al., 2005, Andersson, 2007, Hanushek, 2000, Krueger, 2000). Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι τάξεις με μικρό αριθμό αλλοδαπών μαθητών και μαθητών προερχομένων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν θετικά αποτελέσματα και δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποιοτική, συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας (Field et al., 2007).

Βασικός και αδιαμφισβήτητος παράγοντας που καθορίζει την πετυχημένη σχολική πορεία είναι η επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου. Οι γλωσσικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τους περισσότερους τομείς της μαθησιακής διαδικασίας όπως η ακρόαση, η ανάγνωση, η γραφή και η συνδιαλλαγή με τον παιδαγωγό και την ομάδα

– τάξη. Ο αλλοδαπός μαθητής που δεν έχει τη γλωσσική επάρκεια υστερεί σχετικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Διαχρονικά στοιχεία της ΠΙΖΑ αποδεικνύουν ότι ο αλλοδαπός μαθητής που δε μιλά τη γλώσσα του σχολείου στο σπίτι, μειονεκτεί συγκρινόμενος γλωσσικά με τους γηγενείς μαθητές κατά ένα χρόνο. Ταυτόχρονα, ο αλλοδαπός μαθητής που ομιλεί τη γλώσσα του σχολείου στο σπίτι μειονεκτεί κατά μισό χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι είναι περίπου μισό επίπεδο ανά έτος η διαφορά στους αλλοδαπούς που μιλούν τη γλώσσα του σχολείου στο σπίτι, με αυτούς που δεν τη μιλούν (Christensen & Stanat, 2007). Υπάρχουν όμως και άλλοι ερευνητές όπως ο Schnepf (2004) που υποστηρίζει ότι ο αλλοδαπός μαθητής που μιλά μια ξένη γλώσσα στο σπίτι του έχει χαμηλές σχολικές επιδόσεις τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική υποστήριξη του αλλοδαπού μαθητή στην προσχολική ηλικία είναι το πιο σημαντικό και αποτελεσματικό μέτρο στήριξης του τόσο για την ίδια την προσωπικότητά του όσο και τη γλωσσική του υποστήριξη (AEREA, 2004, Knapp, 2006). Η παροχή πρώιμης γλωσσικής βοήθειας στους μικρούς αλλοδαπούς είναι ένα σημαντικό βήμα της βελτίωσης της αναγνωστικής τους ικανότητας και έτσι θα έχουν ισοδύναμη στήριξη με τους συνομηλικούς γηγενείς μαθητές τους. Για παράδειγμα υπάρχει πλούσιο ερευνητικό πεδίο που αναφέρει ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα της μετέπειτα αναγνωστικής και γραφημικής ικανότητας (Leong & Joshi, 1997). Σωστά σχεδιασμένα προγράμματα φωνολογικής ενημερότητας είναι το απαραίτητο εφόδιο για τον αλλοδαπό μαθητή στην φοίτησή του στο νηπιαγωγείο (Ehri et al., 2001). Μελέτες στη Γερμανία ανέλυσαν το αποτέλεσμα προγραμμάτων φωνολογικής ενημερότητας στους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές του νηπιαγωγείου που μιλούν μια διαφορετική γλώσσα στο σπίτι δείχνουν ότι υπάρχουν θετικά αποτελέσματα και στις δύο ομάδες (Gräsel et al., 2004, Penner, 2005). Οικοδομώντας ένα πρόγραμμα πρώιμης φωνολογικής ενημερότητας, ο αλλοδαπός μαθητής θα αποκτήσει πλούσια γλωσσική επάρκεια και υποστήριξη πριν την είσοδό του στο δημοτικό και θα είναι έτοιμος να έρθει αντιμέτωπος με τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (Slavin & Yampolski, 1992, OECD, 2006a). Η λεπτομερειακής και προσεχτικής παρατήρηση της γλωσσικής ανάπτυξης κάθε παιδιού αποτελεί μια σημαντική συνθήκη κατάλληλης και συστηματικής υποστήριξης. Η συλλογή πληροφοριών για τις γλωσσικές δεξιότητες του νηπίου είναι μια καλή προϋπόθεση για στοχευμένη στήριξη και παρέμβαση. Στη Γερμανία για παράδειγμα έχει ανιχνευτεί το γλωσσικό προφίλ του νηπίου, έχει παρουσιαστεί με ερευνητικά δεδομένα η ανάγκη πρόσθετης

γλωσσικής υποστήριξής του και έχει ελεγχθεί η πορεία του στις επόμενες σχολικές τάξεις του δημοτικού (Bertschi-Kaufmann et al., 2006, Mengerling, 2005).

4.2. Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Κρίνεται αναγκαίο να γίνει η διασαφήνιση της ορολογίας σχετικά με τον όρο πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα καθώς και με τους διάφορους προσδιορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς στους ανθρώπους που μετανάστευσαν από την Ελλάδα προς τις χώρες του εξωτερικού και σε άλλους που εγκαταστάθηκαν στον ελληνικό χώρο. Οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση συνιστούν έννοιες διεθνώς και ευρέως χρησιμοποιούμενες στις μέρες μας. Στο σημείο αυτό, θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τα εννοιολογικά όρια της «πολυπολιτισμικότητας» και της «διαπολιτισμικότητας» και αυτό γιατί πολλές φορές οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και έτσι δημιουργείται σύγχυση. Οι έννοιες αυτές έχουν ως δεύτερο συνθετικό την έννοια του «πολιτισμού», από την οποία προκύπτουν οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα» και άλλα παράγωγα αυτής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 69).

Ο όρος «πολιτισμός» χρησιμοποιείται, κατά κανόνα, με μια στενή έννοια οπότε αναφέρεται σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, για παράδειγμα στη λογοτεχνία, στη μουσική, στην τέχνη κ.λ.π. και με μια ευρύτερη έννοια, οπότε αναφέρεται σε όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής και τον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου (Δαμανάκης, 2000, σ. 38).

Η πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στις χώρες υποδοχής είναι συνέπεια της μετανάστευσης του εργατικού δυναμικού σε αυτές τις χώρες και αποτελεί την αφετηρία της διαπολιτισμικής ιδέας. Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» σημαίνει μια κοινωνική κατάσταση κατά την οποία συμβιώνουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, των οποίων οι πολιτισμοί συνυπάρχουν ενώ, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» σημαίνει «μια διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και παραπέρα ανάπτυξης των πολιτισμών» (Modgil, 1997, Μάρκου, 1997, Siraj-Blatchford & Clark, 2000, DfeS, 2007a, 2007b). Δηλαδή, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αποτελεί μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων, με τελικό στόχο το

μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να δίδεται σε όλους η δυνατότητα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και παράλληλα εμπλουτίζοντάς την με στοιχεία της ταυτότητας του «άλλου». Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 2000, 2001). Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να αναλύσουν και να περιγράψουν από τη μια πλευρά αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου) και από την άλλη για να διατυπώσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση). Άλλοι πάλι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», ενώ η διαπολιτισμικότητα «το τι θα έπρεπε να είναι».

Και από τις δύο περιπτώσεις προκύπτει ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Άρα, ο όρος πολυπολιτισμικότητα είναι κυρίως αναλυτικός όρος, ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι περισσότερο κανονιστικός (Δαμανάκης, 2000, σ. 39).

Αξίζει να σημειωθεί η παρατήρηση του Γκότοβου ο οποίος σημειώνει ότι η σύγχυση που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία για τους όρους παιδαγωγική, αγωγή και εκπαίδευση συνοδεύει και τους σύνθετους όρους διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εάν επομένως θεωρήσουμε ότι στην Αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως για παράδειγμα η εθνική, η θρησκευτική και η γλωσσική, τότε μιλάμε για διαπολιτισμική αγωγή, ενώ όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση, ο κατάλληλος όρος είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται κυρίως πολλές φορές με διπλό σημασιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή τόσο με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τον οποίο θα ασχοληθούμε και αργότερα, όσο και με την έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Γκότοβος, 2002, σ. 1-2, Παπάς, 1998).

Η διαπολιτισμική αγωγή, δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, αλλά σε όλα τα μέλη της πολιτισμικής κοινωνίας, γηγενείς και αλλοδαπούς, και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή,

κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Επίσης, όπως αναφέρουν οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1994, 1997), ο όρος διαπολιτισμική αγωγή συνεπάγεται ένα σύνολο παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου. Άρα, ο όρος αυτός αντανακλά την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Δηλαδή, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλα τα άτομα και όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ζητά από αυτά να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής (Δαμανάκης, 1997, σ. 78-91). Αντίθετα, η διπολιτισμική – διγλωσσική αγωγή απευθύνεται κατά κανόνα στα παιδιά των μειονοτήτων που δέχονται από την οικογένειά τους πολιτισμικά ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Δαμανάκης, 2000, σ. 40). Από την άλλη πλευρά, η διαπολιτισμική παιδαγωγική μπορεί να οριστεί ως η οργάνωση κοινής διδασκαλίας, μάθησης, παιχνιδιού και εργασίας υπό μία διπλή προοπτική: αυτή της ισότητας και της αναγνώρισης της διαφοράς. Αυτό σημαίνει ότι οι θεσμοί αγωγής και μάθησης οφείλουν να δίνουν ευκαιρίες και εμπειρίες σε όλα τα άτομα, διότι είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση των όρων ζωής και της συνύπαρξης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Τέλος, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή και προσέγγιση, αλλά και ως μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Δηλαδή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει μια δυναμική και όχι στατική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και μεταναστευτικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό πάντα τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 75).

4.3. Οι βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι ακόλουθες:

- (i) η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης
- (ii) η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- (iii) η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ζωή (Δαμανάκης, 2000, σ. 99-106)
- (iv) η επαφή και η πληροφόρηση προκειμένου να εξαλειφθούν ή να αποφευχθούν προκαταλήψεις λόγω της άγνοιας που δημιουργεί η απόσταση
- (v) ο πολιτισμικός εμπλουτισμός και η υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού
- (vi) η κατανόηση του άλλου τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση του (Νικολάου, 2000, σ. 130)

Αντίστοιχα, τα σχετικά σχέδια ή προγράμματα μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαπολιτισμικά όταν πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις:

1. όταν απευθύνονται με τον ίδιο τρόπο στους γηγενείς και στους μετανάστες,
2. όταν δεν έχουν ως αφετηρία τη θέση ότι οι μετανάστες αποτελούν για τις χώρες υποδοχής αποκλειστικά και μόνο πρόβλημα,
3. όταν δεν απαιτούν την προσαρμογή των μεταναστών στο σύστημα αξιών και κανόνων της κοινωνίας υποδοχής και,
4. όταν συμπεριλαμβάνουν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης αλλοδαπών και γηγενών μαθητών όχι μόνο τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης αλλά και τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών (Boos – Nunning, 1997, σ. 56-57).

Συνακόλουθα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται τόσο στα μέλη της μειονότητας, όσο και στα μέλη της πλειονότητας και αποτελεί την απάντηση στα προβλήματα που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Νικολάου, 2000, σ. 130).

Ο τομέας των κοινωνικών σπουδών επισημαίνει τέσσερις σημαντικούς παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας: α) τη συμμετοχή στα κοινά και την ενεργό ενασχόληση για την αναμόρφωση των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών ιδρυμάτων, προγραμμάτων και πρακτικών (Gay, 1997), β) την αίσθηση του μέλους της κοινότητας, το οποίο σημαίνει την πρόσβαση της μιας ομάδας στην

άλλη, την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθηση, γ) τη συνεργασία, δηλαδή αλληλεπίδραση και επιμερισμός της ευθύνης και της δύναμης για το κοινό καλό και την αποτελεσματικότητα. Η συνεργατική μάθηση προωθεί το σεβασμό και τη διαφορετικότητα, και τέλος, δ) την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, που συνδέονται με την αναλυτική και κριτική σκέψη (Gay & Hanley, 1999).

Μερικά από τα διλήμματα που απαιτούν επίλυση και μπορούν να διερευνηθούν είναι τα εξής:

1. Εάν και κατά πόσο ο άνθρωπος συμφιλώνεται με την ταυτότητά του,
2. Ποιος είναι ο σωστός τρόπος να υπερασπιστεί την εθνική του ταυτότητα;
3. Μοιράζεται την ταυτότητά του με τους άλλους;
4. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις του για τις διαφορετικές εθνικές ομάδες;
5. Τι τον συνδέει με τους άλλους;

Οι Rich & Cargile (2004) υποστηρίζουν ότι προκειμένου να προωθηθεί η διαπολιτισμικότητα πρέπει να γίνουν πιο δυναμικές κινήσεις, όπου μια τέτοια κίνηση θα μπορούσε να ξεκινήσει με μια ευρεία συζήτηση μέσα και έξω από τα σχολεία, στην άμεση και ευρύτερη κοινότητα, ώστε να δημοσιοποιηθούν απόψεις και αντιλήψεις για το ρατσισμό που υποβόσκει, να προκληθούν συγκρούσεις απόψεων και στάσεων μέσα από το διάλογο και να δοθούν ευκαιρίες για βιωματικές εμπειρίες (αφίσες, εφημερίδες, πόστερ, μηνύματα, ημερολόγια, κοινωνικό θέατρο, συζητήσεις, δράματα) (Αλκηστις, 2008). Έτσι θα οδηγηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία σε έναν εν εξελίξει μετασχηματισμό.

Όσον αφορά τον δεύτερο όρο που μας απασχολεί, δηλαδή αυτόν της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως ιδέα, ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως διαδικασία. Ως ιδέα, δηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους καταγωγή. Ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν όχι μόνο αναφορικά με τα προγράμματά τους αλλά ο μετασχηματισμός να αφορά και σημαντικές πλευρές του σχολικού περιβάλλοντος, όπως κουλτούρα, σχέσεις εξουσίας, στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Banks, 1981, Banks & Banks, 1993, Banks & McGee, 1997). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δηλαδή, είναι μια προσπάθεια να αποδεσμεύσει ένα παιδί από τα όρια του εθνοκεντρισμού και να το αφυπνίσει σχετικά

με την ύπαρξη άλλων πολιτισμών, κοινωνιών και τρόπων ζωής και σκέψης και είναι σχεδιασμένη με στόχο την απεξάρτηση και αυτονομία του παιδιού για να ενταχθεί στην κοινωνία χωρίς προκαταλήψεις και προλήψεις.

Επομένως, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση μέσα στην ελευθερία – ελευθερία από υπάρχουσες προκαταλήψεις, όσο και ελευθερία για διερεύνηση άλλων πολιτισμών και προοπτικών και οργάνωση των ατομικών επιλογών με πλήρη επίγνωση των προσφερόμενων και εφικτών επιλογών. Συνεπώς, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια περαιτέρω εκλέπτυνση της φιλελεύθερης αντίληψης για την εκπαίδευση και δεν απομονώνει ένα παιδί από το δικό του πολιτισμό αλλά μάλλον το καθιστά ικανό να τον εμπλουτίζει και να τον συλλαμβάνει σε μια ευρύτερη προοπτική του χωρίς να χάνει τις ρίζες του μέσα σε αυτόν. Η βασικότερη λοιπόν αρχή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ευαισθητοποίηση του παιδιού στην κληρονομημένη πολλαπλότητα του κόσμου – πολλαπλότητα συστημάτων, πεποιθήσεων, τρόπων ζωής, κουλτούρας, τρόπων ανάλυσης οικείων εμπειριών, τρόπων θέασης ιστορικών γεγονότων (Parekh, 1997, σ. 56). Επίσης ο Gorski (2000) προσδιόρισε την πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναφέροντας έναν λειτουργικό ορισμό ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια προοδευτική προσέγγιση για μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης, την οποία κριτικάρει συνολικά, διότι στηρίζεται σε πρακτικές διαχωρισμού. Βασίζεται στα ιδανικά της κοινωνικής δικαιοσύνης, της εκπαιδευτικής ισότητας και δεσμεύεται να εφαρμόσει εκπαιδευτικές πρακτικές με τις οποίες οι μαθητές θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους ως εκπαιδευόμενοι και ως κοινωνικά συνειδητοποιημένα και ενεργά άτομα σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 84). Τέλος, σύμφωνα με τον Μάρκου (1991), η πραγματοποίηση του βασικού στόχου της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι η ισότητα ευκαιριών, απαιτεί μια συνεχή διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων που αφορούν στην αναθεώρηση των δομών του σχολείου δηλαδή των εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθούνται, των απόψεων των εκπαιδευτικών, του διδακτικού υλικού, των μεθόδων αξιολόγησης, του τρόπου διδασκαλίας και των υπηρεσιών συμβουλευτικού χαρακτήρα.

Κύριος σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές και σπουδαστές να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, βλέποντας τον εαυτό τους με τα μάτια άλλων πολιτισμών. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί δεδομένο ότι μετά τη γνωριμία και την κατανόηση, θα ακολουθήσει ο σεβασμός.

Ένας άλλος σημαντικός σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει στους μαθητές και σπουδαστές εναλλακτικές πολιτισμικές και εθνικές επιλογές. Επίσης, προσπαθεί να προσφέρει σε όλους τους μαθητές τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις γνώσεις τις οποίες χρειάζονται για να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν μέσα στον εθνικό πολιτισμό τους, μέσα στον κυρίαρχο πολιτισμό, αλλά και στους άλλους εθνικούς πολιτισμούς. Ένας τελευταίος βασικός σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο μετριασμός των οδυνηρών συναισθημάτων που νιώθουν και των διακρίσεων που υφίστανται μέλη ορισμένων εθνικών και φυλετικών ομάδων, εξαιτίας των μοναδικών φυλετικών, σωματικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους (Banks, 1994).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω σκοποί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θέτονται οι εξής στόχοι: 1) η μεταρρύθμιση του σχολείου ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, και 2) η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι σε άτομα με διαφορετική εθνική, φυλετική, και θρησκευτική προέλευση.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (1999), η διαπολιτισμική εκπαίδευση στρέφεται στην ανακάλυψη νέων παιδαγωγικών και διδακτικών δρόμων που θα ικανοποιούν κυρίως την ανάγκη για επικοινωνία, την αλληλογνωριμία, την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος και τους αμοιβαίου σεβασμού των μαθητών μιας ετερογενούς τάξης. Για το έργο αυτό απαιτούνται καινοτομικές δράσεις που κινητοποιούν και δραστηριοποιούν τα παιδιά.

Οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές για την επιτυχή σχολική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Νικολάου, 1999) είναι οι ακόλουθες:

- Η εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του αλλοδαπού μαθητή στην τάξη.
- Η προτεραιότητα του επικοινωνιακού και όχι του «ακαδημαϊκού λόγου».
- Οι μέθοδοι που ευνοούν την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών.
- Οι δραστηριότητες πέραν του σχολικού προγράμματος
- Η αναφορά σε πολιτισμικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας προέλευσης του μαθητή, η οποία πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, έτσι ώστε να βοηθά την αλληλογνωριμία των μαθητών και να μην καταλήξει στο φολκλόρ ή στην περιχαράκωση του αλλοδαπού παιδιού στο πολιτισμικό του «καβούκι».

4.4. Διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης

4.4.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Γενικά με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Αφομοίωση ορίζεται επίσης το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 46). Ο «επιπολιτισμός» καλύπτει το σύνολο των φαινομένων που προκύπτουν από τη διαρκή και άμεση επαφή μεταξύ ομάδων - ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες και τα οποία καταλήγουν σε μεταμορφώσεις των πολιτισμικών μοντέλων της μιας ή και των δύο ομάδων.

Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, ο επιπολιτισμός πρέπει να διακριθεί από την κοινωνική αλλαγή, της οποίας δεν είναι παρά μια όψη, και από την αφομοίωση, η οποία ενίοτε είναι μια φάση του επιπολιτισμού. Χρειάζεται επίσης να τον διακρίνουμε και από τη διάχυση, η οποία, αν και παρούσα σε όλες τις περιπτώσεις επιπολιτισμού, είναι ένα φαινόμενο που όχι μόνο λαμβάνει χώρα συχνά έξω από κάθε επαφή μεταξύ λαών, αλλά ακόμη δε συνιστά παρά μόνο μια όψη της διαδικασίας επιπολιτισμού (Νικολάου, 2000, σ. 106-107). Επιπολιτισμός δηλαδή είναι η πολιτιστική αλλαγή που εμφανίζεται μετά τη συνάντηση δύο ή περισσότερων αυτόνομων πολιτιστικών συστημάτων (Γεώργας & Παπαστυλιανού, 1993, σ. 19).

Η αφομοιωτική αυτή πολιτική των χωρών υποδοχής κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και είχε ως βασική της θέση ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Οι όποιες πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν από τον γηγενή ομοιογενή πληθυσμό για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 46).

Για τους υποστηρικτές της αφομοιωτικής πολιτικής η διατήρηση των πολιτισμικών δεσμών από την πλευρά των μεταναστευτικών μειονοτήτων οφείλεται στο γεγονός ότι οι τελευταίες δεν έχουν ακόμη ενσωματωθεί στην κοινωνία και δεν μπορούν να ωφεληθούν από την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα που προσφέρει η σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία (Μάρκου, 1998, σ. 6-8).

Στο αφομοιωτικό μοντέλο το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και έχει ως στόχο του να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική

γλώσσα και τον πολιτισμό. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αντιμετωπίζονται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», υπό την έννοια ότι οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να ξεπεράσουν το συντομότερο την αδυναμία τους στη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας πιστεύεται ότι είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωσή τους.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών, οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου, χωρίς να είναι αντίθετοι, θεωρούν ότι αυτό δεν αποτελεί υπόθεση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά των ίδιων των ομάδων. Αν δηλαδή τα μέλη των ομάδων επιθυμούν να μάθουν στα παιδιά τους τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, αυτό αποτελεί δικαίωμά τους και ιδιωτική απόφαση, και όχι ευθύνη δημόσιων θεσμών όπως το σχολείο (Νικολάου, 2000, σ. 121-122). Η πολιτική της αφομοίωσης οδήγησε στη σχολική αποτυχία και στον κοινωνικό αποκλεισμό πολλών μαθητών προερχόμενων από διάφορες μεταναστευτικές ομάδες (Γκόβαρης, 2001).

4.4.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης κυριάρχησε στη δεκαετία του 1970, μια εποχή κατά την οποία αναγνωρίζεται η ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού των μεταναστών. Το μοντέλο αυτό άρχισε να εφαρμόζεται κάτω από τις αντιδράσεις γονιών απέναντι στο ρατσισμό του σχολείου και κάτω από την επίδραση της αιτιακής σύνδεσης του αρνητικού αυτό-συναισθήματος των παιδιών των μεταναστών με τη σχολική αποτυχία (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται, βέβαια, τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα, όμως, ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της. Σκοπός είναι η εναρμόνιση των ομάδων με τις υπάρχουσες κυρίαρχες δομές, έτσι ώστε να μη δημιουργείται αντιθετική ή συγκρουσιακή σχέση (Τουλιάς, 2005). Έτσι, ενώ με την αφομοίωση παρατηρείται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, με την ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας ταυτότητας. Στην περίπτωση του μοντέλου ενσωμάτωσης η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Ωστόσο, ο σεβασμός και η ανοχή αυτής της πολιτισμικής ετερότητας αφορά

θησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, μουσική, γιορτές κ.λπ., δηλαδή στοιχεία που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Στο χώρο της εκπαίδευσης, πέρα από την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας των μη γηγενών μαθητών, εφαρμόζονται πιο λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999).

Η έμφαση εξακολουθεί να δίνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής με τρόπο που να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι οι μη γηγενείς μαθητές καλούνται να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, στις οποίες δεν ασκούνται παρά ελάχιστες ή και καμιά παρέμβαση για αλλαγή των υφιστάμενων στάσεων και πρακτικών (Νικολάου, 2000, σ. 122-123). Ως προς τη γλώσσα, προωθείται η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής, προκειμένου να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση των μεταναστών και να αποφευχθούν λάθη που οφείλονται στην άγνοια (Μάρκου, 1997β).

4.4.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν σε πολλές χώρες (Η.Π.Α, Αυστραλία, Ευρώπη) έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 88).

Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή του. Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα να αποκτήσει το παιδί γνώση του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών, και τα οποία έχουν στόχο την

καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί στο σύνολο (Γεωργογιάννης, 1999). Ο Banks (1994) υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει μια ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Ορισμένοι ερευνητές ανησυχούν για την πόλωση και την ανάπτυξη ανταγωνισμών που μπορεί να προκύψουν με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, ενώ άλλοι θεωρούν ότι αυτό παρέχει την καταλληλότερη εκπαίδευση, καθώς συμβάλλει στην αναγνώριση και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, στην αυτοκριτική και στον αναστοχασμό (Modgil et al., 1997).

4.4.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Με το μοντέλο αυτό επιχειρείται μια μετάβαση από τις ατομικές ανάγκες στις θεσμικές και κοινωνικές δομές, με στόχο την εξάλειψη του ρατσισμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αναπτύχθηκε στα μέσα και στα τέλη της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία, την Αμερική και την Ολλανδία. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης για την τάση του να δίνει έμφαση περισσότερο στις ατομικές στάσεις παρά στις κοινωνικές δυνάμεις, και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, καθώς μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός, ο οποίος επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων. Πέρα από τις στάσεις των ατόμων, επομένως, πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1999). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτού του μοντέλου, η εκπαίδευση ως θεσμός αναπαράγει τις (θεσμικές) διακρίσεις του κράτους και των κοινωνικών συνθηκών που στηρίζονται στη φυλή, στο φύλο, στην κοινωνική προέλευση, στο θρήσκευμα, στα φυσιολογικά χαρακτηριστικά, στο οικονομικό επίπεδο, οι οποίες διακρίσεις συναποτελούν, σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000), το ρατσισμό.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει ως βασικούς στόχους:

- i) την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής / φυλετικής τους προέλευσης, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα
- ii) τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει, και τέλος,
- iii) τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει για πρώτη φορά σοβαρά την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση, και θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση (Νικολάου, 2000).

4.4.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται και αυτό τη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη, διαπερνά τους πολιτισμούς και καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή, μέσα σε ένα πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών (Μάρκου, 1998). Το διαπολιτισμικό μοντέλο, σύμφωνα με τον Helmut Essinger (1981), διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές:

- (i) την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους,
- (ii) την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία,
- (iii) το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία επιτυγχάνεται με την προσέγγιση των γηγενών στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή των διαφορετικών πολιτισμών στον πολιτισμό των γηγενών, και τέλος,
- (iv) την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 1999).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και απαιτεί βαθύτερες αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να γίνει πραγματικότητα το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, Πανταζής, 1999). Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση, τον οποίο ορίζει ως ανάπτυξη της αλληλεξάρτησης, της εκτίμησης και των δεξιοτήτων για στενή αλληλεπίδραση με άτομα άλλων πολιτισμών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει την προσθετική πολυπολιτισμικότητα, κατά την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν να είναι αποτελεσματικοί και να εκτιμούν άλλους που είναι πολιτιστικά διαφορετικοί. Ο ίδιος προτείνει την ανάπτυξη ενός πλουραλισμού που θα προσφέρει αυτοσεβασμό, εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν σε διαπροσωπικές σχέσεις με περισσότερα οφέλη παρά ζημιές. Τον πλουραλισμό αυτόν στην κοινωνία και στην εκπαίδευση προτείνουν επίσης πολλοί ερευνητές από άλλα μέρη του κόσμου, όπως ο Καναδάς (Samuda, 1997), και η Αγγλία (Smolicz, 1983, Parekh, 1997) έχουν αντιμετωπίσει τέτοια θέματα πολύ νωρίς και η εμπειρία τους μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ο καθένας πρέπει να εξασφαλίσει τη δική του ταυτότητα και να αναπτύξει δεξιότητες αλληλεπίδρασης με νέες τεχνικές για την εκμάθηση του πολιτισμού (Brislin & Pedersen, 1976, Landis Day, McGrew, Thomas & Miller, 1976, Seelye, 1975, Triandis, 1975, 1976).

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έρχεται σε αντιπαράθεση με τη στατική θεωρία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία θεωρεί τους πολιτισμούς ως κλειστά οριοθετημένα και ενιαία σύνολα και επιχειρεί να δώσει έμφαση στην επικοινωνία των πολιτισμών και να αναδείξει τις δυναμικές σχέσεις αλληλεπίδρασης που τις συνδέουν (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Για τη σημερινή εποχή κατά την οποία τα εθνικά κράτη εξελίσσονται διαρκώς σε μεταναστευτικές κοινωνίες, διαπολιτισμική παιδεία σημαίνει, κατά την Dietrich (2006) ότι οι ίδιοι ως παιδαγωγοί θα κάνουν ότι μπορούν για τα δικαιώματα όλων των μαθητών και μαθητριών τους και συγκεκριμένα για την ισότητα απέναντι στο νόμο όλων των κατοίκων μιας επικράτειας καθώς επίσης και για την αναγνώριση του δικαιώματος των μειονοτικών ομάδων στη διαφορετικότητα.

4.4.6. Το γνωστικό – εξελικτικό μοντέλο

Το γνωστικό – εξελικτικό μοντέλο αποσκοπεί στην κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων σε μια εξελικτική – αναπτυξιακή προοπτική. Αυτό σημαίνει ότι γενικεύει τη συμπεριφορά και τα γνωστικά σχήματα των παιδιών σε μια ορισμένη ηλικία, χωρίς να τα διαφοροποιεί. Η λογική αυτού του μοντέλου στηρίζεται στο ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων είναι η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται την άποψη του άλλου. Η μεθοδολογία που επιλέγει το συγκεκριμένο μοντέλο για να διερευνήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών περιλαμβάνει λεκτικές ή γραπτές αναφορές των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με την κατανόηση των σχέσεών τους. Η αδυναμία όμως του συγκεκριμένου μοντέλου βρίσκεται ακριβώς σ’ αυτό το σημείο, ότι δηλαδή, δεν μπορεί να επιτευχθεί η άμεση συσχέτιση των λόγων και των πράξεων των παιδιών καθώς, πολύ συχνά κάνουν περισσότερα απ’ όσα λένε. Όσον αφορά στις έρευνες που βασίστηκαν στο γνωστικό – εξελικτικό μοντέλο, αυτές έδειξαν ότι τα παιδιά, κυρίως της προσχολικής ηλικίας, αναφέρονται μόνο στο παιχνίδι και μιλούν για τους φίλους τους, χωρίς να τονίζουν την αλληλεξάρτηση και το «δέσιμο» που υπάρχει μεταξύ τους, δηλαδή, οι σχέσεις των συνομηλίκων είναι επιφανειακές και προσωρινές καλύπτοντας μόνο την ανάγκη ικανοποίησης των προσωπικών συμφερόντων (Αυγητίδου, 1997).

4.4.7. Το εθνογραφικό – ερμηνευτικό μοντέλο

Το εθνογραφικό – ερμηνευτικό μοντέλο επιχειρεί να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά των σχέσεων στο πλαίσιο ανάπτυξής τους. Αυτό σημαίνει ότι οι πράξεις και οι αλληλεπιδράσεις αποκτούν νόημα μόνο στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται. Δηλαδή, το πολιτισμικό πλαίσιο, τα ατομικά χαρακτηριστικά και η ενεργητική εσωτερίκευση αυτών όλων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων. Οι έρευνες που βασίστηκαν στο εθνογραφικό μοντέλο έδειξαν ότι οι φιλίες μεταξύ των παιδιών είναι δυνατόν να αναπτυχθούν σε νεαρότερες ηλικίες των 4-7 χρόνων. Χαρακτηριστικά όπως η οικειότητα, η εκμυστήρευση και το μοίρασμα έχουν διαπιστωθεί και έχουν αναλυθεί στη διερεύνηση των πρώιμων αυτών σχέσεων.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι τα δύο παραπάνω μοντέλα κατέληξαν σε διαφορετικά συμπεράσματα σχετικά με την ποιότητα των πρώιμων σχέσεων που

αναπτύσσουν τα παιδιά. Το γνωστικό μοντέλο τονίζει την προσωρινότητα της παιδικής φιλίας και την ανικανότητα των παιδιών να αντανakλούν το περιεχόμενο και την ποιότητα των σχέσεων που βιώνουν. Το εθνογραφικό μοντέλο, από την άλλη, προτείνει μια κατανόηση της δυναμικής των σχέσεων στη σχολική τάξη δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και την ανάπτυξη της σχέσης από τα ίδια τα παιδιά (Αυγητίδου, 1997, σ. 20-25).

4.5. Οι μειονοτικές γλώσσες ως χαμηλές ποικιλίες. Σύντομη αναφορά στα δεδομένα της ελληνικής επικράτειας

Σύμφωνα με τις επισημάνσεις του Fishman (1980), η διάκριση υψηλής/ χαμηλής ποικιλίας μπορεί να αναφέρεται και στη σχέση ανάμεσα σε μία πλειονοτική γλώσσα, την επίσημη δηλαδή γλώσσα ενός κράτους που χρησιμοποιείται από την πλειονότητα του πληθυσμού της, και σε μία μειονοτική γλώσσα, τη γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιείται από μια μειονότητα του πληθυσμού ενός κράτους (Baker, 1993). Σε κάθε περίπτωση, οι δύο ποικιλίες χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικούς σκοπούς, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα (Baker, 1993).

Περιστάσεις στις οποίες συνήθως εμφανίζονται η υψηλή και η χαμηλή ποικιλία:

Περίσταση	Υψηλή ποικιλία	Χαμηλή ποικιλία
σπίτι και οικογένεια		•
σχολείο	•	
μέσα ενημέρωσης	•	
δουλειές και εμπόριο	•	
κοινωνική και πολιτιστική δραστηριότητα στην κοινότητα		•
επαφές με συγγενείς και φίλους		•
επαφές με διοικητικές υπηρεσίες	•	

Στην ελληνική επικράτεια παρά το γεγονός ότι περίπου το 95% και πλέον του πληθυσμού έχει ως μητρική γλώσσα μόνο την ελληνική, χρησιμοποιούνται επίσης οκτώ τουλάχιστον μειονοτικές γλώσσες (Μπασλής, 2000), όπως η Τουρκική, τα Πομάκικα, τα Βλάχικα, τα Σλάβικα, τα Αρβανίτικα, τα Ρομανί, η Αρμενική, και η Λατίνο (μείγμα ισπανικής και εβραϊκής που μιλούσαν, κυρίως πριν από τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, οι εβραίοι της Θεσσαλονίκης).

Κοινός παρανομαστής για τις περισσότερες από τις παραπάνω γλώσσες είναι από τη μια ο στιγματισμός και η υποτίμησή τους και από την άλλη ο αποκλεισμός τους από την εκπαίδευση. Ο λόγος προφανώς είναι η διαφύλαξη της ελληνικής γλωσσικής και πολιτισμικής καθαρότητας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

5.1. Ο ρόλος του σημερινού σχολείου σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία - Το επάγγελμα του παιδαγωγού σε μία πολυπολιτισμική τάξη

Το σχολείο διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ένταξη των αλλοδαπών οικογενειών. Η εμπειρία δείχνει ότι από τη στιγμή που τα παιδιά παρακολουθούν το σχολικό σύστημα, η διαδικασία ένταξης της οικογένειας επιταχύνεται. Το σχολείο αποτελεί λοιπόν σημείο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών, παραμένει ωστόσο πολιτισμικός τόπος όπου εδραιώνεται με τη γλώσσα του, τις δικές του νόρμες και τα δικά του σημεία αναφοράς.

Σήμερα, η πολυπολιτισμική κοινωνία αλλάζει την παιδαγωγική πρακτική και απαιτεί από το σχολείο και τους δασκάλους του να αντιμετωπίσουν τις ετερογενείς τάξεις. Οι νεοεισερχόμενοι μαθητές και οι οικογένειές τους γίνονται πολύ συχνά πληθυσμοί πιλότοι στο διοικητικό και κοινωνικό λαβύρινθο μιας κοινωνίας που γνωρίζουν ελάχιστα. Ο δάσκαλος υποχρεώνεται να απαντήσει στις ποικίλες κοινωνικο-εκπαιδευτικές απαιτήσεις χωρίς να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος. Η τροποποίηση του σχολικού πληθυσμού οφείλει λοιπόν να επηρεάσει το περιεχόμενο και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η μεγάλη ετερογένεια, τα διαφορετικά επίπεδα, οι ημερομηνίες άφιξης και η ποιότητα της προηγούμενης σχολικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών είναι οι κύριες αιτίες όπου σύμφωνα με αυτές ο δάσκαλος διαφοροποιεί την εκπαίδευσή του.

Σύμφωνα με τους ερευνητές Φλουρή & Πασιά (2000), οι επιδράσεις της σημερινής ετερογενούς τάξης προσδιορίζουν και τις αλλαγές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης σε ότι αφορά τον εκπαιδευτικό όπως:

- Αμφισβήτηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού και αποδόμηση των μηχανισμών επιλογής και μετάδοσης της γνώσης στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός γίνεται κριτικός παραγωγός γνώσης με την επιστήμη και την έρευνα δράσης.
- Συνειδητοποίηση των αλλαγών στη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας.

- Εφαρμογή νέων μορφών μάθησης και μαθησιακών δομών: διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός, πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, «ποιοτική μάθηση», συναισθηματική νοημοσύνη, ο μαθητής οικοδομεί τη γνώση του.
- Δια βίου μάθηση, έρευνα, εκπαίδευση – επιμόρφωση – αυτομόρφωση του εκπαιδευτικού.
- Χρήση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, πολλαπλών διδακτικών πηγών, νέων τεχνολογιών, ερευνητικών προσεγγίσεων και αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ).
- Πολύπλευρη μόρφωση, συνειδητοποίηση του λειτουργήματος, ήθος, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα και αναγνώριση του έργου και του κύρους των εκπαιδευτικών.
- Ενίσχυση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα, προώθηση και αξιοποίηση της «κριτικής γνώσης», υποστήριξη του ενεργού πολίτη.

Η ετερογένεια στην τάξη αποτελεί πηγή ενδιαφέροντος και εμπλουτισμού, δίνει ώθηση σε μία συνεχή δημιουργικότητα και μία ποικιλόμορφη επεξεργασία παιδαγωγικών δραστηριοτήτων προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Η δουλειά σε ομάδες είναι αναγκαιότητα (Baton, 1969). Η ετερογενής τάξη χρειάζεται μια διαφοροποιημένη προσέγγιση στην εκπαίδευση. Οι καθορισμένοι στόχοι, οι εναλλακτικές μέθοδοι μάθησης, και η ευέλικτη διδασκαλία ενισχύουν τη συμμετοχική εκπαίδευση. Φυσικά, η ετερογενής ομαδοποίηση είναι μία πρόσθετη προϋπόθεση για τη συνεργατική μάθηση.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διπλά ευάλωτη κουλτούρα του αλλοδαπού μαθητή (από τη μία παιδί και από την άλλη μετανάστης) απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και αντιμετώπιση, και ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις αδιαμφισβήτητες διεθνώς ανάγκες των παιδιών. Η αναζήτηση των διαφορών και των ομοιοτήτων και η διατήρηση της γλώσσας και των παραδόσεων της χώρας προέλευσης είναι καθήκον του σχολείου (Άλκηστις, 2008). Η προσέγγιση, είτε διαπολιτισμική είτε πολυπολιτισμική, αναλόγως με το πώς εφαρμόζεται, μπορεί να έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα (Demorgon, 1999). Το ενδιαφέρον του παιδαγωγού πρέπει να εστιαστεί στον αλλοδαπό μαθητή, να δείξει ιδιαίτερη ευαισθησία προκειμένου να ενδυναμωθεί το αλλοδαπό παιδί. Η ψυχολογική κατάσταση του αλλοδαπού μαθητή σε μία τάξη δεν εξαρτάται μόνο από τις διαφορετικές συνθήκες στη χώρα των γονιών του, αλλά γενικά από μια σειρά παραγόντων όπως είναι η δίπολη κατάσταση «μετακίνηση-αίσθηση απώλειας».

Όταν η διδακτική προσέγγιση είναι ευέλικτη, οι μαθητές έχουν περισσότερες και ίσως καλύτερες ευκαιρίες μάθησης καθώς η γενίκευση εύκαμπτων και δημιουργικών στρατηγικών στα μαθήματα τα καθιστά περισσότερο προκλητικά και ενδιαφέροντα στους μαθητές (Higgins & Moseley, 2001). Η χρήση αυτών των στρατηγικών ως ενίσχυση της επικοινωνίας και του παιδαγωγικού κλίματος στη τάξη προέρχεται από τη γνωστική ψυχολογία (Φλουρής, 1999), από το εκπαιδευτικό υλικό (Χατζηγεωργίου, 1998), από τη μελέτη της παιδικής ηλικίας, από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγούρας, 2003), από τη θεωρία του scaffolding (Wood & Wood, 1996), από την έρευνα για το γραμματισμό, από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, από τις ατομικές θεωρίες και από την εργασία σε ομάδες.

Τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής - διδακτικής πρακτικής, που προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο εργασίας των διαφόρων μαθημάτων, η χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών, η ανάπτυξη διαθεματικών προσεγγίσεων, η χρήση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, το οικείο και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον και η χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Επιπρόσθετα οι μαθητές εργάζονται καθημερινά σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ενθαρρύνονται να διατυπώνουν και να «εξερευνούν» ιδέες, να εργαστούν στους δικούς τους ρυθμούς που είναι σεβαστοί / αποδεκτοί από όλους και ασκούνται να εκφράζονται και να παρουσιάζουν τις εργασίες τους με διαφορετικούς τρόπους, καλλιεργούνται, αναπτύσσονται και ενισχύονται οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών και η συζήτηση και η διαπραγμάτευση των ιδεών τους στην τάξη αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό σε καθημερινή βάση. Ακόμη κατά την αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνονται υπόψη οι εξετάσεις (διαγωνίσματα, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής), η καθημερινή παρουσία στη σχολική τάξη, η συμμετοχή σε συνθετικές-ερευνητικές εργασίες και ο ατομικός φάκελος του μαθητή (Παμουκτσόγλου, 2006).

Μπορεί να αναρωτηθεί κανείς σε ποιο βαθμό το σχολείο αποτελεί χώρο πρόληψης του ρατσισμού; Το επάγγελμα του παιδαγωγού σέβεται κάθε μαθητή και αγωνίζεται προς κάθε ανισότητα και διάκριση. Το σχολείο οφείλει να κάνει τους μαθητές του να συνειδητοποιήσουν τα αρνητικά αποτελέσματα που επιφέρουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, και ότι ο εθνοκεντρισμός οδηγεί στη διάκριση και στον αποκλεισμό.

5.2. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων

Δεν υπάρχει μεγάλη επιστημονική έρευνα σχετική με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν τις γλωσσικές ικανότητες των δίγλωσσων ατόμων. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι υπάρχουν αδιαμφισβήτητοι θεσμοί μεταξύ κοινωνικού περιβάλλοντος και γλωσσικών ικανοτήτων. Το φαινόμενο της κοινωνιογλωσσολογίας έχει μελετηθεί διεξοδικά από τον Bernstein (1985) ο οποίος παρατηρεί τις κοινωνικές παραλλαγές στη χρήση μιας γλώσσας. Ωστόσο οι Hammers & Blanc (1983) ασχολούνται με δίγλωσσα άτομα και ερευνούν τις διαφοροποιήσεις των δύο γλωσσών βασισμένοι σε ερευνητικά δεδομένα κοινωνικών πλαισίων. Στη Γαλλία ορισμένες μελέτες κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση μελετούν το αποτέλεσμα του «δυναμικού» της διγλωσσίας σε μαθητές αλλοδαπούς ή μετανάστες με τη σχολική τους επιτυχία. Οι μελέτες αυτές επικεντρώνονται στη σχολική κατάκτηση των γαλλικών και δεν αναφέρονται στη γλωσσική ικανότητά τους δεδομένου ότι οι δοκιμασίες είναι γραπτές. Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές (Caillé & Vallet, 1996, Payet & Van Zanten, 1996, Lorcerie, 1999) επικεντρώνονται στην κοινωνική τους τάξη παρά στην εξάσκηση της μητρικής τους γλώσσας μέσα στην οικογένεια.

Το αποτέλεσμα πολλών εμπειρικών ερευνών επισημαίνει ότι υπάρχουν άκρως ενδιαφέρουσες διαφορές στους τρόπους που χρησιμοποιείται η γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνίες, μεταξύ των οποίων και στους τρόπους επικοινωνίας με τα παιδιά. Ορισμένα πορίσματα της ψυχολογολογικής έρευνας αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες επικοινωνούν με τα παιδιά αποδεικνύονται ιδιαίτερα εθνοκεντρικά, αφού φαίνεται πώς αφορούν μόνο τα τυπικά μεσοαστικά στρώματα του δυτικού κόσμου (Κατή, 2000).

Η ανατροφή λοιπόν των παιδιών στις μεσοαστικές οικογένειες των αναπτυγμένων αστικών κέντρων της Δύσης φαίνεται πώς είναι ιδιαίτερα παιδοκεντρική και στηρίζεται κυρίως στο ρόλο της μητέρας. Το φαινόμενο αυτό είναι μάλλον απόρροια του τρόπου ζωής. Η πυρηνική οικογένεια, απομονωμένη από έναν ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο αποδίδει τον αποκλειστικό ρόλο ανατροφής των παιδιών στη μητέρα. Πρόκειται για ένα πρόσφατο ιστορικό φαινόμενο, απόρροια της βιομηχανικής ανάπτυξης του δυτικού κόσμου και των νέων τρόπων ζωής κυρίως το 19^ο αιώνα. Ωστόσο σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα, ακόμη και στον ίδιο το δυτικό κόσμο, ο τρόπος που ζουν τα παιδιά και επικοινωνούν με τα άλλα άτομα είναι συχνά αρκετά διαφορετικός.

Οι διαπολιτισμικές διαφορές στις συνήθειες ανατροφής – περιλαμβανομένων των συνηθειών γλωσσικής επικοινωνίας – συνοδεύονται συνήθως κι από διαφορές που σχετίζονται με τις εκάστοτε κοινωνικές απόψεις σχετικά με αυτές τις συνήθειες. Στα μεσοαστικά περιβάλλοντα του δυτικού κόσμου, τα παιδιά θεωρούνται ικανά να επικοινωνήσουν με τα ενήλικα άτομα ακόμη και όταν είναι φανερό ότι δεν κατέχουν στοιχειώδεις γλωσσικές γνώσεις. Τα ενήλικα άτομα μιλούν λοιπόν συνήθως στα βρέφη αλλά ακόμη και στα αγέννητα μωρά στην κοιλιά (Heathe, 1983). Αντιθέτως, οι φτωχοί μαύροι μιας κοινότητας του Νότου των ΗΠΑ όχι μόνο δε μιλούν στα βρέφη αλλά θεωρούν κάτι τέτοιο παράλογο και ανώφελο. Οι Ινδιάνοι Chipewyan (Scollon & Scollon, 1979) πιστεύουν ότι τα παιδιά μιλούν μια τελείως δική τους γλώσσα έως την ηλικία των πέντε και ότι δεν έχει συνεπώς νόημα να μιλά κανείς/ καμία σε αυτά. Σε κοινωνίες όπως η Ιαπωνία και η Κορέα, τα παιδιά δε θεωρούνται ικανά για γλωσσική επικοινωνία και ταυτόχρονα οι ενήλικες ενθαρρύνουν και εκτιμούν τη σιωπή και την υπακοή τους (Romaine, 1984).

Οι διαπολιτισμικές διαφορές στον τρόπο που τα ενήλικα άτομα επικοινωνούν γλωσσικά με τα βρέφη και τα παιδιά, αμφισβητούν την ευκολία με την οποία διατυπώνονται κάποιες λίγες φορές θεωρητικές υποθέσεις που υποστηρίζουν ότι η γλώσσα μαθαίνεται επειδή τα ενήλικα άτομα φροντίζουν να τη διδάξουν. Τα μέχρι τώρα συμπεράσματα για το ποια στοιχεία της γλωσσικής επικοινωνίας με τα παιδιά λειτουργούν διδακτικά και διευκολυντικά, φαίνεται πως αφορούν μάλλον συνήθειες των κοινωνικών στρωμάτων της μεσοαστικής Δύσης και μόνο.

Οι διαπολιτισμικές διαφορές στους τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας με τα παιδιά οδηγούν σε δύο σημαντικά συμπεράσματα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων της γλωσσικής επικοινωνίας και τη σχέση τους με την εκπαίδευση, τα οποία παρουσιάζονται πρωτίστως αντιφατικά. Τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο με εξίσου αναπτυγμένες γλωσσικές γνώσεις αλλά ταυτόχρονα με αρκετά διαφορετικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Κατή, 2000).

Όλα τα παιδιά κατακτούν μια γλώσσα μέσα στα πρώτα χρόνια της ζωής, ανεξάρτητα από τα πιστεύω των ενηλίκων ως προς τις ικανότητες των παιδιών και ανεξάρτητα από τους συγκεκριμένους τρόπους επικοινωνίας που συνηθίζονται σε κάθε κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Η ποσότητα της ομιλίας καθώς και τα είδη του λόγου στα οποία εκτίθενται τα παιδιά δε φαίνεται να επηρεάζουν την απόκτηση ενός βασικού μηχανισμού της γλώσσας που περιλαμβάνει γραμματικές, φωνολογικές και σημασιολογικές ικανότητες. Γι' αυτό άλλωστε εξακολουθεί να κυριαρχεί η άποψη ότι

η γλώσσα μαθαίνεται ακόμη και με περιορισμένα δείγματα ομιλίας εξαιτίας μιας εγγενούς ικανότητας.

Είναι βέβαια πάντα πιθανές οι διαφορές στις γλωσσικές γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών προελεύσεων. Η γλωσσολογία δε μας επιτρέπει ωστόσο να αξιολογήσουμε γραμματικές, φωνολογικές και λεξιλογικές διαφορές στο γλωσσικό σύστημα που μαθαίνει κάθε παιδί ως διαφορές στο επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξής τους. Αντιθέτως, οι γνώσεις των παιδιών θεωρούνται εξίσου πολύπλοκες επειδή όλες οι γλώσσες και οι διάλεκτοι του κόσμου θεωρούνται πλήρως αναπτυγμένα συστήματα. Η καθημερινή αντίληψη ότι ορισμένα κοινωνικά στρώματα έχουν υποβαθμισμένες γλωσσικές γνώσεις ή ότι ορισμένες γλώσσες και διάλεκτοι είναι πιο απλές από άλλες, δε στηρίζεται σε θεμελιωμένα επιστημονικά συμπεράσματα. Ο μύθος της ανωτερότητας ορισμένων γλωσσών και διαλέκτων εξυπηρετεί κοινωνικές σκοπιμότητες όπως η ανάγκη να ενισχυθεί το κύρος ορισμένων εθνικών και κοινωνικών ομάδων μέσα από μία υπερτίμηση της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Φυσικά εδώ πρέπει να τονιστεί ότι η επίσημη εκπαίδευση έχει ένα δικό της γλωσσικό πρότυπο που πολλές φορές είναι πολύ διαφορετικό από το γλωσσικό πρότυπο των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.

Ένα αφήγημα, για παράδειγμα, είτε πρόκειται για προσωπική ιστορία της καθημερινής ζωής είτε για φανταστική κοινωνικά τυποποιημένη ιστορία όπως είναι το παραμύθι είναι μια περίπλοκη μορφή λόγου. Απαιτεί ικανότητες γνωστικής αποκέντρωσης από το άμεσο παρόν, και κειμενικές ικανότητες οργάνωσης ενός μονολόγου. Αν αναλογιστεί κανείς ότι για το μικρό παιδί η πιο φυσική χρήση του λόγου είναι η συνομιλία –και όχι ο μονόλογος- για καταστάσεις άμεσα παρούσες – τότε μπορούμε εύκολα να καταλάβουμε γιατί οι αφηγηματικές ικανότητες δεν εμφανίζονται ούτε νωρίς στην εξέλιξη του παιδιού ούτε αυθόρμητα, αλλά αναπτύσσονται πάντα σε συνάρτηση με τις εμπειρίες του αφηγηματικού λόγου που έχουν τα παιδιά. Τα αφηγήματα φαίνεται πως αποτελούν μέρος της ζωής όλων των κοινωνικών ομάδων αλλά οι διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις και οι συνήθειες της ζωής συνεπάγονται διαφορές στη μορφή και στο περιεχόμενο των αφηγημάτων καθώς και στις περιστάσεις που χρησιμοποιούνται. Επομένως, τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο με διαφορετικές αφηγηματικές δεξιότητες.

Συνεπώς οι παραδόσεις, οι τρόποι ζωής και επικοινωνίας κάθε κοινότητας εξοπλίζουν τα παιδιά με ορισμένου τύπου επικοινωνιακές δεξιότητες. Η επίσημη εκπαίδευση αποδίδει όμως περισσότερο κύρος σε ορισμένες δεξιότητες και η έλλειψη

εξοικείωσης των παιδιών με αυτές τις δεξιότητες αξιολογείται αρνητικά και ερμηνεύεται συχνά ως έλλειψη νοητικών ικανοτήτων. Προφανώς, το σχολείο δεν μπορεί να χρησιμοποιεί πάντα τους τρόπους επικοινωνίας της καθημερινής ζωής. Ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα στο σχολείο αποτελεί ένα ουσιαστικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος. Οποιαδήποτε ουσιαστική αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων θα πρέπει να περιγράψει και να αξιολογήσει και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών αλλά και τις χρήσεις του λόγου που απαρτίζουν την παιδαγωγική πρακτική (Cazden, 1972, Stubbs, 1980, Mayor & Pugh, 1987, Lindfors, 1987).

5.3. Διαπολιτισμική προσέγγιση στην τάξη

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην τάξη δεν αποτελεί μια καινούρια ύλη διδασκαλίας ούτε μια μοναδική αντιμετώπιση στη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών παιδιών. Για κάθε τάξη, που είτε δέχεται ή όχι αλλοδαπούς μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες, η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι μία λίστα αξιολόγησης ανάγνωσης, κατανόησης και ανάλυσης της κοινωνικο-πολιτισμικής ποικιλίας (Tsokalidou, 1997), και διαφαίνεται ανάμεσα στη στάση του δάσκαλου, του μαθητή και της οικογένειας. Η διαπολιτισμική προσέγγιση λαμβάνει χώρα στην επεξεργασία και στην οργάνωση των μαθημάτων (πώς διδάσκεται η ιστορία; Μήπως το κείμενο ανάγνωσης έχει στερεότυπα;) και συνακόλουθα εμπλουτίζεται η παιδαγωγική πράξη και διαμορφώνεται όλη η διδασκαλία των μαθημάτων βασισμένη στην έκφραση και εξωτερίκευση των διαφορετικών γνώσεων κάθε μαθητή.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εναντιώνονται στη διαπολιτισμική προσέγγιση λέγοντας ότι τους είναι αδύνατον να γνωρίζουν όλες τις κουλτούρες ή τις διαφορετικές γλώσσες των μαθητών τους. Σε μία πολύγλωσση τάξη ο αλλοδαπός μαθητής συνειδητοποιεί το δικό του σύστημα αναφοράς και το συγκρίνει με αυτό των άλλων (ένας Αμερικανός μαθητής που δεν έχει συνηθίσει να σφίγγει το χέρι, δεν έχει πιθανώς σκεφτεί για αυτόν τον πολιτισμικό κώδικα ως ένδειξη χαιρετισμού ή ευγένειας). Καθένας μαθαίνει να συμπεριφέρεται σε σχέση με την εικόνα που του στέλνει ο άλλος, στοιχείο καθοριστικό της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Τις τελευταίες δεκαετίες ο παιδαγωγός οφείλει να έχει μια διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ο Sercu (2006) τονίζει ότι η κατάκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας του παιδαγωγού είναι αυτή που συμβάλει

στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ικανότητα χειρισμού διαφορετικών αντιλήψεων και στάσεων της καθημερινής επικοινωνίας που κατά κύριο λόγο είναι η ικανότητα ανακάλυψης και χειρισμού του άγνωστου (Byram, Nichols & Stevens, 2001, σ.146). Αναλυτικότερα ο Byram (1997) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο γνώσεων «savoirs». Αυτές οι γνώσεις «savoirs» αφορούν στην κουλτούρα του κάθε ανθρώπου και στην κουλτούρα των άλλων ανθρώπων. Είναι η ικανότητα ανακάλυψης και επίδρασης, η ικανότητα επεξεργασίας της κουλτούρας του άλλου για την προώθηση επικοινωνίας και αμοιβαίας επίδρασης, η ικανότητα κατανόησης και διερμηνείας των χαρακτηριστικών της άλλης κουλτούρας, η ικανότητα αναθεώρησης στερεοτύπων, προκαταλήψεων σχετιζόμενα με τις κουλτούρες του άλλου. Έτσι ο σύγχρονος παιδαγωγός οφείλει να διαθέτει μια διαπολιτισμική ικανότητα για να μάθει περισσότερα, να αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα (Le Roux, 2002, Sercu, 2004, 2006).

Σύμφωνα με τον Cummins (2004), η συνείδητοποίηση της γλώσσας περιλαμβάνει μια σειρά διαστάσεων σχετικά με τη μορφή και τη λειτουργία της, οι οποίες μπορούν να συνδεθούν με τις εμπειρίες των παιδιών και να ενσωματωθούν στη διδασκαλία.

5.4. Πλεονεκτήματα διαπολιτισμικής διδασκαλίας

Με αφετηρία τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια διαρκή διαδικασία αναδόμησης του εκπαιδευτικού θεσμού και διαπερνά όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Banks, 1994), όπως το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολικό περιβάλλον, τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, κ.ά. Η διάχυση μάλιστα της διαπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μία από τις κυριότερες πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που προσδιορίζεται κυρίως από το «άνοιγμα» του προγράμματος προς τους άλλους πολιτισμούς, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού, την κατάρριψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και την ικανότητα υιοθέτησης διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων (Karatzia-Stavlioti, Spinthourakis & Zografos, 2006, Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti & Roussakis, 2009).

Η διαπολιτισμική διδασκαλία απαρτίζεται από τα ακόλουθα θετικά στοιχεία:

- Το πρόγραμμα διδασκαλίας αναδύεται μέσα από την αξιοπιστία που του αποδίδουν οι μαθητές.
- Προωθείται η κοινωνικοποίηση των μαθητών.
- Οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες συνεργατικής μάθησης.
- Αποφεύγεται ο στιγματισμός.
- Οι πρότερες γνώσεις των μαθητών συναποτελούν την καθοδηγούσα δύναμη εφαρμογής του προγράμματος διδασκαλίας.
- Εγκαθίσταται η βάση αναβάθμισης της επίδοσης όλων των μαθητών.
- Η αυτοιδέα των μαθητών παραμένει σε επίπεδα επιτυχίας.
- Προώθηση της ποικιλίας στη διδασκαλία.

Η χρήση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας εμφανίζει τα ακόλουθα προβλήματα:

- Δυσκολία στην προετοιμασία διδακτικών μέσων που έχουν απήχηση σε όλους τους μαθητές, σε όλες τις περιπτώσεις.
- Ύπαρξη περιορισμών στην ικανοποίηση όλων των ατομικών αναγκών των μαθητών.
- Αφιέρωση μεγαλύτερου ποσοστού χρόνου σε μια ομάδα μαθητών ή σε ένα μαθητή εις βάρος άλλων μαθητών ή άλλων ομάδων.
- Δυσκολία στην αναγνώριση και καταγραφή όλων των εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών.

5.5. Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στην σχολική ετερογενή τάξη

Βασικές αρχές της παιδαγωγικής παρέμβασης είναι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας βασισμένη στο λόγο του εκπαιδευτικού, στη συνδιαλλαγή των μαθητών με αυθεντικές ηχητικές πηγές και κείμενα (Painchaud, 1990). Αναφορικά με το λόγο του εκπαιδευτικού στο περιεχόμενο της δεύτερης γλώσσας, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αποτελεί ένα θετικό παράδειγμα προς όλους τους μαθητές έχοντας υπόψη του ότι πρέπει να μιλάει αργά, με κατάλληλη τονικότητα, σωστή άρθρωση, απλοϊκό λεξιλόγιο, κατάλληλες εκφράσεις και όχι πολύ σύνθετες, να κάνει συχνές επαναλήψεις και παραφράσεις, να παρέχει συμπληρωματικές υποστηρικτικές δομές για διευκόλυνση της επικοινωνίας (συγκεκριμένα αντικείμενα, φωτογραφίες, σχέδια, εικονογράμματα, βίντεο, διαδραστικές οθόνες), να δίνει έμφαση στις λέξεις-κλειδιά και στη σωματική έκφραση. Οι προσχεδιασμένες δραστηριότητές του πρέπει να προετοιμάζονται με γλωσσικό στόχο το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και το διάλογο (Long, 1996).

Για την κινητροποίηση του νηπίου να μιλήσει σχετικά με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του πρέπει να γνωρίζει, να θέλει να μιλήσει, να έχει το δικαίωμα να εκφραστεί (Roux, 2003). Ο νηπιαγωγός διαμέσου πολλών δραστηριοτήτων οργανώνει δραστηριότητες με πολλαπλές συνιστώσες που απαρτίζουν τη μη λεκτική επικοινωνία, την ενεργητική ακουστική ακρόαση και την ακουστική διάκριση, την προφορά και την προσωδία, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη, τις διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας, τις μεταφωνολογικές και μετασυντακτικές ικανότητες, και την αφήγηση. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων δεν μπορούν να θεωρούν ότι δεν είναι χρέος τους η γλωσσική και γενικότερα η πολιτισμική ταυτότητα που φέρνει το κάθε παιδί στο σχολείο από την οικογένειά του, εφόσον αυτή η ταύτιση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σχέση του παιδιού με το σχολείο και τη μάθηση. Πολυάριθμες έρευνες έχουν δείξει ότι η αναγνώριση μητρικής γλώσσας και πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών βοηθά τον αλλόφωνο μαθητή να ενταχτεί πιο εύκολα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η γλώσσα της οικογένειας όσο διαφορετική και αν είναι από αυτή του σχολείου ταυτίζεται πολύ συχνά με μία γλωσσική ανασφάλεια, ένα συναίσθημα διάκρισης, μια χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολία μεταφοράς κεκτηθέντων γνώσεων από τη μία γλώσσα στην άλλη (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008a, Candelier, 2003, Perregaux et al., 2003). Οι ερευνητές αυτοί υποστηρίζουν ότι ακόμη και το άκουσμα της «καλημέρας» σε όλες τις γλώσσες

της τάξης, τα τραγούδια των γενεθλίων, στιχάκια ή φράσεις ή παιχνίδια συνεισφέρουν θετικά στην ανάπτυξη των μεταφωνολογικών ικανοτήτων των παιδιών και υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στη σχέση των παιδιών με το γραπτό λόγο .

Κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας ο παιδαγωγός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τα ακόλουθα κριτήρια, σε επίπεδο τάξης:

- (i) Μεγιστοποίηση της έκθεσης του μαθητή σε συνθήκες φυσικής επικοινωνίας χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γλωσσικό τύπο του μηνύματος.
- (ii) Ίδιες ερωτήσεις που θέτονται στους γηγενείς μαθητές να θέτονται και στους αλλοδαπούς. Π.χ. πεινάς, θέλεις γάλα ή χυμό; Γιατί δε βγάζεις το παλτό σου σήμερα; Οι προσποιητές ερωτήσεις δεν έχουν κανένα νόημα για τους κανούριους μαθητές. Πολλές φορές οι μονοσύλλαβες απαντήσεις αρκούν ή αν μια πρόταση δεν είναι γραμματικά ορθή δεν χρειάζεται να την επαναλάβουν. Όταν θέλει ο παιδαγωγός να εξασκήσει τους μαθητές σε ολοκληρωμένες προτάσεις είναι καλύτερο να θέτει ερωτήσεις που απαιτούν τέτοιου είδους απαντήσεις. Για παράδειγμα, ερωτήσεις του τύπου: Γιατί άργησες; Ή τι έπαθε το δάχτυλό σου; Σημασία σε τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι το περιεχόμενο και όχι τα γραμματικά λάθη ή τα λάθη προφοράς.
- (iii) Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας οι μη λεκτικές απαντήσεις όπως και οι απαντήσεις στη μητρική γλώσσα των ομιλητών είναι αποδεκτές. Ο παιδαγωγός απευθύνεται πάντα στη γλώσσα-στόχο. Στις επικοινωνιακές δραστηριότητες δε γίνονται μαθήματα γραμματικής.
- (iv) Στην αρχή του μαθήματος είναι σημαντικό να υπάρχει μια φάση σιωπής των μαθητών όπου ακούν τον παιδαγωγό χωρίς να μιλάνε, έτσι εσωτερικεύουν τη γλώσσα-στόχο ή κατανοούν στη μητρική τους γλώσσα.
- (v) Αντανάκλαση της πολυπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη: Ο παιδαγωγός οφείλει να προάγει την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της τάξης τους ξεκινώντας και γράφοντας τα πραγματικά ονόματα των παιδιών χωρίς να αλλοιώσει την προφορά. Λέξεις – εκφράσεις από την

καθημερινή ρουτίνα των μαθητών μπορεί να γραφτούν και στις άλλες γλώσσες των παιδιών (ζητώντας τη βοήθεια των γονιών).

- (vi) Έμφαση στην ανάδειξη κοινών αξιών: μπορεί να δοθεί έμφαση και να παρουσιαστούν οι διαφορετικές θρησκείες της τάξης τονίζοντας τη διαφορετικότητα του καθενός και πόσο σημαντικό είναι να είναι αποδεχτή η ετερότητα του άλλου.
- (vii) Συστηματική ενθάρρυνση για επαφή και αλληλεπίδραση των νηπίων. Συστηματικά η νηπιαγωγός θα βρει τρόπους να χωρίσει τις ομοεθνείς παρεούλες και να δημιουργήσει πραγματικές συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης ώστε: α. να ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ όλων των νηπίων, β. να κινητοποιήσει τα αλλοδαπά νήπια να μιλάνε την ελληνική γλώσσα, και γ. να βελτιώσει τα ελληνικά των αλλοδαπών νηπίων μέσα από ευχάριστα βιώματα συνεργασίας, καθήκοντος και παιχνιδιού. Έτσι, η νηπιαγωγός θα ορίσει μεικτά ζευγάρια (γηγενές-αλλοδαπό) στα καθημερινά καθήκοντα της τάξης, που θα συνεργασθούν στη φροντίδα των τραπεζιών, υλικών, παιχνιδιών ή φυτών της τάξης. Με παιχνιδάκια τεχνικές, θα δημιουργηθούν πρόσθετα κίνητρα στα αλλοδαπά παιδιά να μιλάνε και να βελτιώνουν τα ελληνικά τους. Έτσι η ελληνική γλώσσα θα αναδειχθεί, για τα αλλοδαπά νήπια, ένα χρήσιμο εργαλείο για να χαρούν, να κάνουν φίλους, να παίζουν και να εργασθούν δημιουργικά στο ελληνικό σχολείο.
- (viii) Παραγωγή παιδαγωγικού υλικού: Η νηπιαγωγός μπορεί να φτιάξει πρόσθετο παιδαγωγικό υλικό, όπως π.χ. καρτέλες, τόμπολες, με εικόνες και από κάτω την αντίστοιχη ελληνική λέξη, με στόχο τον εμπλουτισμό του βασικού ελληνικού λεξιλογίου και μια πρώτη εξοικείωση με την ελληνική γραφή. Η κάθε σειρά θα περιλαμβάνει εικόνες που δεν θα είναι ασύνδετες μεταξύ τους, αλλά θα αναφέρονται σε μια κοινή οικεία θεματική ενότητα (όπως π.χ. τα καταστήματα της αγοράς, τα ρούχα, τα μέσα μεταφοράς, το σπίτι, εικονογραφημένα ενεργητικά ρήματα, κ.λ.π.).
- (ix) Εκτός από τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της συνοχής της ομάδας μέσα από παρεμβάσεις όπως αυτές που αναφέρθηκαν ανωτέρω, οι σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις διευκολύνουν

επίσης τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Αναφερόμαστε στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, δηλαδή στην εργασία σε μικρές ομάδες και στη μέθοδο Project. Η εργασία σε μικρές ομάδες διασφαλίζει ότι ακούγονται καλύτερα όλες οι 'φωνές' των νηπίων, αναδεικνύοντας έτσι μια πολυφωνία απόψεων (δύσκολη στο χειρισμό) που έχει το προτέρημα να καλλιεργήσει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, διαπραγματευτικής ικανότητας και σύνθεσης απόψεων. Η συμμετοχή των νηπίων ενισχύεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων κάθε ομάδας στα υπόλοιπα νήπια -η οποία γίνεται στο κλείσιμο της δραστηριότητας- με τα παιδιά να εναλλάσσονται στο ρόλο του παρουσιαστή ή του ενεργού θεατή. Η μέθοδος Project επίσης ευνοεί την καθολική συμμετοχή των νηπίων, επειδή αυτά παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του θέματος, στην επιλογή των πτυχών προς διερεύνηση και στην επεξεργασία τους μέσα σε ομάδες. Στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, μετά από τη διεκπεραίωση κάποιας διαπολιτισμικής δραστηριότητας όπως για παράδειγμα η αφήγηση του αλβανοελληνικού ή αιγυπτιοελληνικού παραμυθιού, θα μπορούσε να προκύψει αυθόρμητα στα νήπια η επιθυμία να μάθουν περισσότερες πληροφορίες για την αιγυπτιακή ή αλβανική κουλτούρα. Ένα σχέδιο εργασίας εμπεριέχοντας οικείες παραστάσεις και βιώματα των αλλοδαπών νηπίων, θα είχε νόημα και ενδιαφέρον για όλα τα παιδιά γιατί θα αφορούσε άμεσα τους ίδιους και τους φίλους τους. Οι δυνατότητες παρεμβάσεων είναι ανεξάντλητες και η έμπρακτη συμπαράσταση των γονιών μπορεί να μεγιστοποιήσει τα θετικά αποτελέσματα.

Στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η ισορροπία ανάμεσα στην ενότητα και την ετερότητα, ή, όπως ισχυρίζεται ο Banks (2004), η ετερότητα μέσα από την ενότητα, ώστε να καλλιεργηθούν πολιτισμικά εγγράμματοι πολίτες που σέβονται και εκτιμούν το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, προωθώντας την αρμονική και δημοκρατική συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου, 2007).

5.6. Παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε επίπεδο συνεργασίας με την οικογένεια

Είναι πολύ σημαντικό να εδραιωθεί αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του νηπιαγωγού και της οικογένειας για την ομαλότερη λειτουργία της σχολικής τάξης. Με συστηματικό διάλογο ανάμεσα στη νηπιαγωγό και στους αλλόγλωσσους γονείς, η νηπιαγωγός θα αποδείξει το γνήσιο ενδιαφέρον της για την ένταξη και την πρόοδο όλων των μαθητών και με τη σταθερή προσπάθεια καλλιέργειας κλίματος σεβασμού για το διαφορετικό πολιτισμό κάθε μαθητή, θα μπορέσει να χτίσει ένα πραγματικά επικοινωνιακό κανάλι επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Έτσι η νηπιαγωγός θα μπορέσει να πάρει πληροφορίες από τους γονείς γύρω από την καθημερινή ζωή των αλλόγλωσσων παιδιών, γύρω από τα ενδιαφέροντά τους, από τις ιδιαιτερότητες στην κουλτούρα τους που ίσως συγκρούονται με τις ελληνικές αξίες και χρίζουν ιδιαίτερης προσοχής. Θα μπορέσει να ρωτήσει τί άρεσε, προβλημάτισε ή δυσκόλεψε τα παιδιά τους στο σχολείο, αποκτώντας έτσι μια πολύτιμη πηγή επανατροφοδότησης για την αξιολόγηση και βελτίωση των παιδαγωγικών της πρακτικών.

Επίσης, η νηπιαγωγός μπορεί να ενθαρρύνει τα αλλοδαπά νήπια στο δανεισμό ελληνικών βιβλίων ή πλαστικοποιημένων φύλλων με εικονογραφημένα τα τραγούδια ή τα παραμύθια της τάξης, τα οποία δύνανται να τα μοιράζονται με τους γονείς και με τα αδελφιά τους. Η περιστασιακή εμπλοκή των γονέων λειτουργεί θετικά για την αίσθηση οικειότητας και αποδοχής. Θα μπορούσε η νηπιαγωγός να ζητήσει από τους αλλόγλωσσους γονείς να φέρουν στο σχολείο το αγαπημένο παραμύθι του παιδιού τους, και, με τη βοήθειά τους, να το μεταφράσει στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια να το φωτοτυπήσει ώστε να γίνει ένα δίγλωσσο βιβλίο με κείμενο ξένο και ελληνικό. Όταν θα είναι έτοιμο, ο αλλόγλωσσος γονιός μαζί με τη νηπιαγωγό θα μπορούσαν να διηγηθούν το παραμύθι δίπλα-δίπλα, σελίδα-σελίδα, δείχνοντας το ξένο κείμενο κατά την εκφώνηση στην ξένη γλώσσα και μετά το ελληνικό κείμενο στην εκφώνηση του ελληνικού κειμένου.

Αυτή η δραστηριότητα, που μπορεί να έχει παραλλαγές (π.χ. το αγαπημένο τραγούδι, το αγαπημένο παιχνίδι, μια απλή συνταγή μαγειρικής), ενδεχομένως να αποτελέσει την αρχή για τη συνειδητοποίηση της ποικιλίας στον κώδικα γραφής (αραβική γραφή, αλβανική γραφή), και για την ανακάλυψη, μέσα από συζήτηση και δραστηριότητες,

άλλων οικείων πτυχών του αλβανικού, αιγυπτιακού ή άλλου πολιτισμού που θα ενδιέφεραν τα νήπια της τάξης. Η προσέγγιση των πολιτισμών της μειονοτικής ομάδας εμπλουτίζει τη σχολική ζωή και προωθεί συγχρόνως την αλληλεπίδραση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, την καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού, οικειότητας και φιλίας.

Η αρμονική συνεργασία αλλόγλωσσων οικογενειών και νηπιαγωγού, μέσα από μια σχέση εμπιστοσύνης ενισχύει θετικά την προσωπική ταυτότητα των αλλοδαπών νηπίων, για την κινητοποίηση των μαθησιακών ικανοτήτων τους και για τη συμμετοχή τους στις παρέες και στις δραστηριότητες του σχολείου, βελτιώνοντας με τέτοιο τρόπο τις γνώσεις και τις επικοινωνιακές ικανότητές τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

5.7. Στρατηγικές διαπολιτισμικής διδασκαλίας

Ο παιδαγωγός οφείλει να στηρίζεται στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του βάσει εξατομικευμένων αναγκών χωρίς να παραμελεί τα πολιτιστικά ενδιαφέροντα των μαθητών του. Είναι αναγκαίο να σέβεται τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών του και να τις ενσωματώνει στο περιεχόμενο του αναλυτικού του προγράμματος. Με τις τεχνικές της ανεξάρτητης μελέτης, της ιδεοθύελλας, της υπόδυσης ρόλων, της συνεργατικής και πλάγιας διδασκαλίας, των διαφορετικών σχεδίων εργασίας θα μεταμορφώνει την παθητική τάξη σε τάξη εμπλεκομένων στη διαδικασία της μάθησης χωρίς να παραμελεί τη συνεχή ανατροφοδότηση των μαθητών.

Ως μορφές στρατηγικής στη διαπολιτισμική διδασκαλία προτείνονται α. η αποτελεσματική διδασκαλία, β. η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, γ. η διδασκαλία στη βάση των διάφορων μορφών ειδικής ευφυΐας, δ. η παιδοκεντρική διδασκαλία, και ε. η πλάγια διδασκαλία. Ένας γενικός κατάλογος προσεγγίσεων που περιλαμβάνονται στις πιο πάνω μορφές στρατηγικές είναι ο ακόλουθος:

- Χρήση καθαρότητας και ποικιλίας στη διδασκαλία
- Περιορισμός των μαθησιακών περιορισμών των μαθητών
- Εργασία για τους μαθητές μαζί με τους μαθητές, όχι εναντίον των μαθητών
- Διδασκαλία που λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις πρότερες γνώσεις των μαθητών
- Μαθητοκεντρική διδασκαλία

- Έμφαση στο μαθητή (Millrood, 2002)
- Επικοινωνιακή διδασκαλία
- Διδασκαλία προσανατολισμένη στους ποικίλους μαθησιακούς τύπους σε μία τάξη
- Δημιουργική διδασκαλία
- Διδασκαλία μέσω του υπολογιστή και του διαδικτύου
- Ενοποιημένη διδασκαλία
- Κατάλληλη στοχοθετική
- Χρήση στόχων από όλους τους τομείς γνώσης (γνωστικούς, συναισθηματικούς, και ψυχοκινητικούς).
- Ενδυνάμωση του μαθητή
- Ανακύκλωση βασικών εννοιών, γεγονότων και διαδικασιών
- Χρήση προοργανωτών (Παπανδρέου, 2002) σχεδίων εργασίας
- Χρήση της ομαδικής, της ατομικής και της διδασκαλίας προς όλη την τάξη
- Δημιουργία θετικών αισθημάτων των μαθητών
- Ενεργητική μάθηση
- Χρήση τόσο προφορικής όσο και γραπτής εργασίας
- Διδασκαλία της πολλαπλής ευφυΐας
- Εισαγωγή αρχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας
- Επέκταση του διαθέσιμου χρόμου με ανάθεση κατ' οίκον εργασίας
- Διδασκαλία αυτονομίας των μαθητών κατά την εκτέλεση της ακαδημαϊκής τους εργασίας
- Διδασκαλία του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας
- Έντονη χρήση διδακτικών μέσων
- Εισροές εκ μέρους των μαθητών για σύνταξη του προγράμματος διδασκαλίας

5.8. Διαπολιτιστική ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών στην Ελλάδα, όσον αφορά στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, *δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί*. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των: Δαμανάκη (1997), Μάρκου (1997), Νικολάου (2000), Παπαχρήστος & Παλαιολόγου (2002β), Φραγκουδάκη & Δραγώνα, (1997), Τριάρχη-Herrmann (2000), Unicef (2001), Σπινθουράκη & Μουσταΐρας (2000), Γκότοβου (2002), Κοσσυβάκη (2002), Καρατζιά & Σπινθουράκη (2005), Μάγου (2005), Σκούρτου (2005), Ρουσσάκη & Χατζηνικολάου (2005), Γκόβαρη (2005), Κασίμη (2005), Παπαχρήστος (2005), Μπάρος (2008), Μπαραλός (2008) κ.ά..

Η μελέτη των ανωτέρω ερευνών καταδεικνύει τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και να την αξιολογούν αρνητικά. Αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως «άγλωσσους», μη δίνοντας αξία στις εμπειρίες και στη γλώσσα των μαθητών, δεν επιτρέπουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη (Μάγος, 2005, Magos & Simopoulos, 2009) και αποδέχονται ότι οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Νάκας, 1994).

Διαπολιτισμικά έτοιμος θεωρείται ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία χώρα, σε μία κοινωνία (Sercu, 2006). Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Garcia & Pugh, 1992, Craft, 1996, Banks, 2001, 2004, Παπαχρήστος 2003β, Γεωργογιάννης, 2004). Η έρευνα των Fox & Diaz – Greenberg (2006) αναφέρει τα 5 «Cs» που πρέπει να τηρούνται στα αναλυτικά προγράμματα της

διδασκαλίας της Αγγλικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας (communication, cultures, connections, comparisons, communities) τα οποία είναι τα ακόλουθα πέντε (5): επικοινωνία, πολιτισμός, συνδέσεις, συγκρίσεις, κοινότητες, που πρέπει ο παιδαγωγός να θέσει σε εφαρμογή ώστε ο μαθητής να κατακτήσει και ο ίδιος τη διαπολιτισμική ικανότητα και να μην σταθεί μόνο στα τρόφιμα, στη μόδα, στις γιορτές και στην παράδοση μιας χώρας.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν την αναγκαία ετοιμότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν δηλαδή κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών (Lestinen, Petrucijonà & Spinthourakis, 2004, Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002α). Είναι σημαντικό να προάγουν το πρόγραμμα διδασκαλίας, να προετοιμάζουν και να προγραμματίζουν τα μαθήματα, να στοχοθετούν μαθήματα και ενότητες, να οργανώνουν και να διοικούν καλά την τάξη, να αναγνωρίζουν τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών και να προσπαθούν να ικανοποιούνται αυτές οι ανάγκες, να προλαμβάνουν πειθαρχικά προβλήματα στην τάξη, να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διαφόρων προσεγγίσεων στην τάξη, να εμπλέκονται κοινωνικά με τους μαθητές (Stronge, 2002, Hains, Lynch & Winton, 2000), να προάγουν ενθουσιασμό και παροχή κινήτρων μάθησης (Chen & Starosta, 1998, Fantini, 2000).

Κρίνεται επίσης σημαντικό τα αναλυτικά προγράμματα να είναι διάχυτα με δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις «διαπολιτισμικές δεξιότητες» των μαθητών (Βρεττός & Καψάλης, 1997, Tollefson, 1991). Οφείλει η πολιτεία να προβεί σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό που θα συνυπολογίσει τα διαφορετικά επίπεδα κατοχής της Ελληνικής από μια μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού, διότι έτσι η καλλιέργεια της ατομικής διγλωσσίας μετατρέπεται σε διγλωσσική ανάπτυξη και υλοποιούνται συγκεκριμένα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, εφαρμόζονται ειδικές μεθόδους διδασκαλίας και παράγεται γλωσσικό υλικό για τη διδασκαλία και των δύο γλωσσών του μαθητή, και συνακόλουθα αξιοποιούνται τα πορίσματα ενός νέου επιστημονικού κλάδου της «διδασκτικής της δεύτερης γλώσσας» (Δαμανάκης, 2001, σ. 95-99).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΙΩΓΕΙΟ

6.1. Η αξιολόγηση της προφορικής γλώσσας

Η προφορική γλώσσα λοιπόν παραμένει το σημείο εκκίνησης αυτής της εργασίας. Οι αλλοδαποί μαθητές που εισέρχονται στην προσχολική βαθμίδα προσπαθούν να επικοινωνήσουν στη μητρική τους γλώσσα καθώς σιγά σιγά έρχονται αντιμέτωποι με την εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα και ταυτόχρονα της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσα του σχολείου. Το αλλόφωνο νήπιο αναπτύσσει τις γλωσσικές δομές με προσληπτικό τρόπο στην αρχή (ακούει, αναλύει τη δεύτερη γλώσσα και αποκτά γνώσεις) και διάγει μια μικρή ή μεγάλη περίοδο σιωπής, σιγά σιγά εκφράζεται με απλές λέξεις, με τηλεγραφικές εκφράσεις όπως και ένα μικρό παιδί στη μητρική του γλώσσα, πριν αρχίσει να εκφέρει μεγαλύτερες εκφράσεις.

Μπορεί να προβλεφθεί η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών στο δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τις πρώιμες γλωσσικές τους κυρίως συμπεριφορές κατά τη φοίτησή τους στην προσχολική ηλικία και κυρίως στο νηπιαγωγείο;

Μέρος αυτής της εργασίας αποτελεί η παρουσίαση ενός εργαλείου διαμορφωτικής αξιολόγησης που έχει ως στόχο την πρώιμη ανίχνευση των γλωσσικών δυσκολιών του νηπίου (5-6 ετών) και τον εντοπισμό των γλωσσικών ικανοτήτων του. Το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον ίδιο τον παιδαγωγό προκειμένου να σχεδιάσει προγράμματα παρέμβασης για την τάξη του αξιολογώντας το πεδίο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του κάθε μαθητή και της ομάδας – τάξης.

Στα μικρά παιδιά ο κύριος σκοπός της εκάστοτε αξιολόγησης καθορίζει ποιες μορφές αυτής είναι οι πιο κατάλληλες. Η αξιολόγηση, ως διαδικασία συστηματικής παρατήρησης της συμπεριφοράς και καταγραφής αυτής, μπορεί να εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς, όπως τη διαπίστωση της προόδου σε σημαντικά αναπτυξιακά επιτεύγματα, το σχεδιασμό εκπαιδευτικού προγράμματος, την αναγνώριση παιδιών που χρειάζονται εξειδικευμένες υπηρεσίες, τις αποφάσεις αναδιαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων (Beaty, 1998, Katz, 1997, NAEYC, 2004, Δεληκανάκη, 2008, Nutbrown, 2006). Όπως αναφέρει ο Vygotsky (1978) η αξιολόγηση δεν

τελειώνει με την περιγραφή της παρούσας γνωστικής δυναμικής του παιδιού κατά τη στιγμή της αξιολόγησής του αλλά τότε ξεκινά. Η αποτελεσματική αξιολόγηση είναι δυναμική, όχι στατική και ο εκπαιδευτικός οφείλει να τη θέτει σε εφαρμογή για να σχεδιάσει τα επόμενα βήματα στήριξης και παρέμβασης για το παιδί αυτό. Η αξιολόγηση ενδεικνύει το μαθησιακό δυναμικό και τη μαθησιακή επίδοση του μαθητή.

Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το ελληνικό νηπιαγωγείο προτείνεται συνοπτικά η μορφή της αξιολόγησης και οι αρχές αυτής. Στο νηπιαγωγείο η αξιολόγηση είναι διαρκής, ενσωματωμένη στην καθημερινή διαδικασία και βασίζεται στη συνολική αποτίμηση του προγράμματος, συνυπολογίζοντας τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις διαφορές στον τρόπο και το ρυθμό μάθησης, τις αντιλήψεις και τις επιθυμίες, τις ικανότητες, τις ευκαιρίες που έχουν για μάθηση στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, τις ιδιαιτερότητές τους, όπως παιδιά αλλόγλωσσα, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις (ΔΕΠΠΣ, 2003, Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, Nutbrown, 1998, DfES, 2007a, 2007b). Ως τεχνικές προτείνεται να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως: α. παρατήρηση της συμπεριφοράς των νηπίων, β. τήρηση ημερολογίου νηπιαγωγού, γ. συγκρότηση ατομικού φακέλου προόδου νηπίων, και τέλος, δ. καταγραφή της πορείας και των αποτελεσμάτων των σχεδίων εργασίας. Επίσης προτείνεται η αυτοαξιολόγηση από την πλευρά των μαθητών (Σταύρου & Δεληκανάκη, 2007).

Η αξιολόγηση σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αντιθέτως πρόκειται για ένα «εργαλείο», με το οποίο παρακολουθείται και ελέγχεται το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του, σε όλα τα στάδια σχεδιασμού, προγραμματισμού και υλοποίησής του. Διαμέσου της σωστής και έγκυρης διάγνωσης, η αξιολόγηση θα καταστήσει ορατή την αναγκαία διορθωτική παρέμβαση και την αλλαγή που θα βελτιώσει την εκπαίδευση και θα συντελέσει στην καλύτερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με τις απαιτούμενες προσαρμογές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας (Δημητρόπουλος, 1991, σ. 26-27, Κασσωτάκης, 1992, σ. 49-50, Μπαλάσκας, 1989).

Οι αξιολογικές διαδικασίες στην εκπαίδευση δικαιώνονται μόνο στο βαθμό που, με την παροχή χρησιμοποιήσιμων πληροφοριών, την ανάλυση και την ερμηνεία τους, συμβάλλουν στη βελτίωση της δράσης όλων των συντελεστών και της λειτουργίας όλων των παραμέτρων, μέσω της ανατροφοδότησης. Οι πληροφορίες αυτές, όπως

επισημαίνει ο Van Der Maren (1996), πρέπει να αφορούν «όχι μόνο στα στοιχεία του συστήματος καθαυτά, αλλά και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα στοιχεία» και να συγκεντρώνονται πριν, κατά, και μετά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση είναι απόλυτα αναγκαία γιατί συμβάλει στον ορθό σχεδιασμό της παιδαγωγικής και διδακτικής παρέμβασης, είτε ο σχεδιασμός αυτός αφορά στην επικράτεια, στη σχολική μονάδα, είτε στην τάξη. Στην τάξη αξιολογείται το επίπεδο γνώσεων και απόδοσης της τάξης στην οποία αναφέρεται ο σχεδιασμός. Επιπλέον η αξιολόγηση συμβάλει ώστε να επανεκτιμηθεί η παιδαγωγική παρέμβαση, η διδασκαλία (διαμορφωτική – σταδιακή αξιολόγηση). Για να χαρακτηριστεί η διδασκαλία επιτυχής δεν είναι αρκετό να κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους μόνο οι «καλοί» μαθητές αλλά η πλειονότητα των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1991, σ. 31-54), η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ανάλογα με τα στάδια εξέλιξης του εκπαιδευτικού έργου:

α) Πριν το εκπαιδευτικό έργο

Το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε ορισμένο περιβάλλον, για την ικανοποίηση ορισμένων αναγκών. Η αξιολόγηση που γίνεται στο αρχικό στάδιο και αποσκοπεί:

1) στην έγκυρη απάντηση των παρακάτω ερωτημάτων:

- ποιες είναι οι συνθήκες του περιβάλλοντος;
- ποιες είναι οι ανάγκες της κοινωνίας;
- ποια είναι τα προβλήματα έχουν προκύψει από την εφαρμογή προηγούμενων διαδικασιών;
- ποιες είναι οι προτεινόμενες λύσεις για την ικανοποίηση των αναγκών και την υπέρβαση των προβλημάτων;
- ποια είναι η ενδεδειγμένη λύση;

2) στη λήψη της κατάλληλης απόφασης,

3) στον αποτελεσματικό σχεδιασμό της,

4) στον ορθό προγραμματισμό της.

Αυτές οι αξιολογικές διαδικασίες μπορούν να στηριχτούν στις προτάσεις των Stake (1998), Stoffebeam (1999), Alkin (2004), Provus (1971), οι οποίες είναι γνωστές ως αξιολόγηση προκαταρκτική (εισόδου / πλαισίου), προδρομική (εκτίμησης αναγκών), προδιαμορφωτική (σχεδίασης προγράμματος), διαγνωστική, κλπ.

β) Κατά το εκπαιδευτικό έργο

Οποιοδήποτε πρόγραμμα, όσο καλοσχεδιασμένο κι αν είναι, μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα στο στάδιο εφαρμογής του. Απαιτείται συνεχής έλεγχος κατά τη διάρκεια υλοποίησής του, ώστε να διαπιστωθεί η πρόοδος των προσπαθειών και, με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώνονται, τροποποιείται, βελτιώνεται και εξελίσσεται προς την επιθυμητή κατεύθυνση, με τη λήψη κατάλληλων διορθωτικών μέτρων. Αυτή την πολύ σημαντική πρόταση κατέθεσε ο Scriven (1967), γνωστή ως διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση, η οποία υιοθετήθηκε και εμπλουτίστηκε και από άλλους ερευνητές: Stoffebeam (1999), Alkin (2004), Provus (1971), Bloom (1981), κ.ά.

γ) Μετά το εκπαιδευτικό έργο

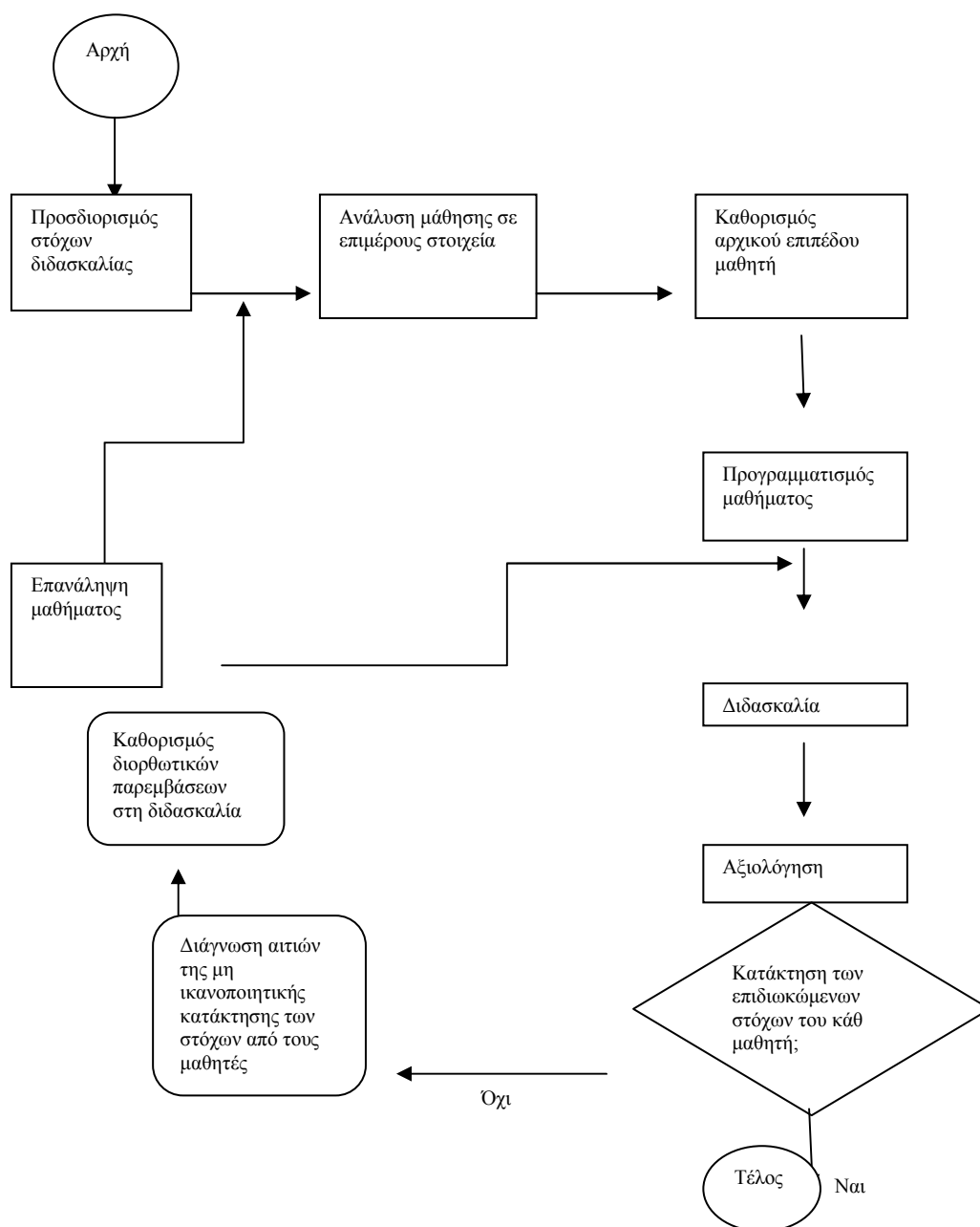
Το εκπαιδευτικό έργο στοχεύει και έχει ορισμένα αποτελέσματα, τα οποία αξιολογούνται είτε για να ελεγχθεί η υλοποίηση των σκοπών που τέθηκαν και να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο πραγματοποιήθηκαν, είτε για να εκτιμηθεί το αποτέλεσμα και μέσω αυτού όλο το σχέδιο δράσης ή και το ίδιο αποτέλεσμα ως προϊόν του προγράμματος, ακόμη και ερήμην των σκοπών, σύμφωνα με τις προτάσεις του Scriven (1967).

Τα είδη αξιολόγησης του μαθητή είναι συνήθως τρία: η διαγνωστική αξιολόγηση, η διαμορφωτική (ή συντρέχουσα) αξιολόγηση και η τελική.

Διαγνωστική αξιολόγηση: Διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση ονομάζεται η διαδικασία κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές κατέχουν τις προϋποθέσεις, και σε ποιο βαθμό, ή ορισμένες γνώσεις, που είναι αναγκαίες για να εμπλακούν σε συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και/ ή δεξιοτήτων, των ενδιαφερόντων, και των πιθανών προβλημάτων του παιδιού. Συνήθως γίνεται στην αρχή μιας ενότητας μαθημάτων και αώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη ενός προγράμματος διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στις πρότερες γνώσεις των μαθητών.

Διαμορφωτική (ή συντρέχουσα) αξιολόγηση: Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία ονομάζεται διαφορετικά «μορφοποιητική ή διαμορφωτική ή συντρέχουσα ή διαδικαστική ή συνεχής αξιολόγηση» πραγματώνεται η πορεία συλλογής πληροφοριών, πριν ή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, με σκοπό, μεταξύ άλλων, την ομαδοποίηση των μαθητών, τον προγραμματισμό μαθήματος και/ ή ενότητας μαθημάτων, την επιλογή στρατηγικής στη διδασκαλία, και την προσφορά ανατροφοδότησης στους μαθητές.

Σχεδιάζεται με στόχο την παροχή πληροφοριών στον παιδαγωγό αναφορικά με την επίδοση των μαθητών και τις πρότερες γνώσεις τους. Τα δεδομένα που συλλέγονται χρησιμοποιούνται για α) προγραμματισμό της διδασκαλίας, β) επιλογή του νέου περιεχομένου διδασκαλίας, και γ) οργάνωση και το χρόνο εμπλοκής των μαθητών σε σχετικές εμπειρωτικές ασκήσεις. Οι προσεγγίσεις συντρέχουσας αξιολόγησης στη διδασκαλία είναι η απάντηση ερωτήσεων, η ατομική αξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση, το δείγμα εργασίας, η εκτέλεση άσκησης, η κατασκευαστική εργασία, η παρατήρηση και η συζήτηση. Στο διάγραμμα που ακολουθεί διακρίνεται ο ρόλος της διαμορφωτικής-σταδιακής αξιολόγησης, στα πλαίσια της διδασκαλίας:



R., Anderson & G., Faust, (στο M.I. Κασσωτάκης, 1999, σ.28)

Ο βασικότερος και ταυτόχρονα τελικός σκοπός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, η οποία βελτίωση προϋποθέτει αξιολόγηση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Με την αξιολόγηση των μαθητών πετυχαίνεται ο προσδιορισμός της παρούσας κατάστασής τους, των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόδοό τους και των δυνατοτήτων για την περαιτέρω ανάπτυξή τους (Μάνος, 1989, σ. 210-211). Η διαμορφωτική αξιολόγηση εκτιμά διεξοδικότερα τις ιδιαιτερότητες και τις ατομικές ανάγκες του μαθητή και έτσι καθορίζεται το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Είναι ιδιαίτερα καθοριστική η συμβολή της στη συλλογή πληροφοριών από τους ίδιους τους μαθητές για τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους.

Η τελική αξιολόγηση έχει ως απώτερο σκοπό τη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών που θα ενεργήσουν ως βάση κριτικής και αναγνώρισης αξίας. Είναι οι αξιολογήσεις των παιδαγωγών για αποφάσεις βαθμολογίας των μαθητών. Στοχεύει στην παρουσίαση μιας εικόνας που αντικατοπτρίζει την επίδοση του μαθητή για κάποιο χρονικό διάστημα σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Η τελική αξιολόγηση (Black & William, 1998a, 1998b, Παπανδρέου, 2008) εστιάζεται σε συγκεκριμένη λύση/ απάντηση και/ ή στη διαδικασία σκέψης και προσέγγισης στη λήψη μιας απόφασης ή λύσης ενός προβλήματος.

6.2. Διαμορφωτική Αξιολόγηση Επίδοσης

Η Διαμορφωτική Αξιολόγηση επίδοσης (ΔΑΕ) αποτελεί μία μορφή αξιολόγησης που παρέχει πληροφορίες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής πορείας του νηπίου και συμβάλλει στην περαιτέρω εξέλιξή του, ήτοι δύναται να σκιαγραφηθεί η γενική εικόνα του μαθητή χρησιμοποιώντας μια διακριβωμένη ακριβή ανάλυση των γλωσσικών δεξιοτήτων του, προκειμένου ο παιδαγωγός στηριζόμενος στις σχετικές πληροφορίες μπορεί να χρησιμοποιήσει το ανάλογο κάθε φορά πρόγραμμα παρέμβασης. Αυτό είναι το νόημα της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Πολλοί ερευνητές αναφέρονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση του νηπίου και στη δυνατότητα που παρέχει στον παιδαγωγό διαμέσου των παρεμβατικών προγραμμάτων να συμβάλλει στη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων - δεξιοτήτων του . Σύμφωνα με τον Scallon (2000, 2004), η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως αποκλειστική λειτουργία:

- (i) τη σωστή εκμάθηση κατά τη διδασκαλία ,

- (ii) τη διαμόρφωση συγκεκριμένων στόχων παρέχοντας συγχρόνως δυνατότητα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, και
- (iii) την ταυτόχρονη συνειδητοποίηση εκ μέρους του μαθητή και του εκπαιδευτικού της μαθησιακής εξελικτικής κατά φάσεις πορείας τόσο του μαθητή όσο και του παρεμβαίνοντος παιδαγωγού.

Το παιδαγωγικό αυτό εργαλείο προορίζεται να βοηθήσει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη τους. Διαφέρει από άλλα εργαλεία που χρησιμοποιούν ειδικοί θεραπευτές για ανίχνευση ελλείψεων ή πρόληψη προβλημάτων δεδομένου ότι χρησιμοποιείται για τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί παράγοντα ουσιαστικής συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας με στόχο την ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση και αποκατάσταση.

Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση σκιαγραφούνται παιδαγωγικές πράξεις με απώτερο στόχο:

i) **σε επίπεδο τάξης**, την υλοποίηση μιας αναλυτικής παρατήρησης των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών. Ειδικότερα ο παιδαγωγός λαμβάνοντας υπόψη τόσο το ίδιο το νήπιο όσο και την ενδο-ομαδική δυναμική της τάξης του, εντοπίζει τις γλωσσικές ικανότητες με στόχο την διαμέσου των προγραμμάτων παρέμβασης πρόσκτηση και απόκτηση των απαιτητών για την ηλικία του ικανοτήτων - δεξιοτήτων.

ii) **σε επίπεδο μαθητή**, το αξιολογικό ποιοτικό αποτέλεσμα των υποδοκιμασιών του εργαλείου παρέχει τις απαραίτητες ποιοτικές πληροφορίες στον παιδαγωγό προκειμένου να δομήσει ένα εναργές προφίλ των ικανοτήτων - δεξιοτήτων του νηπίου, προκειμένου να εξατομικεύσει, στο πλαίσιο πάντα αναφοράς της ομάδας των νηπίων, τα προγράμματα παρέμβασης.

Σημειώνεται ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν αποτελεί ένα διαγώνισμα αξιολόγησης του μαθητή εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αλλά αντιθέτως αποτελεί ουσιαστικό ποιοτικό στοιχείο συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας για το κάθε φορά συγκεκριμένο νήπιο, τη σχολική του τάξη και τη δυναμική του σχολείου ευρύτερα. Είναι κοινός τόπος ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής για κάθε νήπιο είναι απόρρητα.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση παρέχει:

i) τη δυνατότητα πρόωμης ανίχνευσης των γλωσσικών ικανοτήτων και ειδικότερα των γλωσσικών δυσκολιών του νηπίου

ii) τη δυνατότητα εξειδίκευσης και προσαρμογής των δραστηριοτήτων του προγράμματος παρέμβασης για κάθε νήπιο εξατομικευμένα σε σχέση με την ομάδα αναφοράς των νηπίων της τάξης του

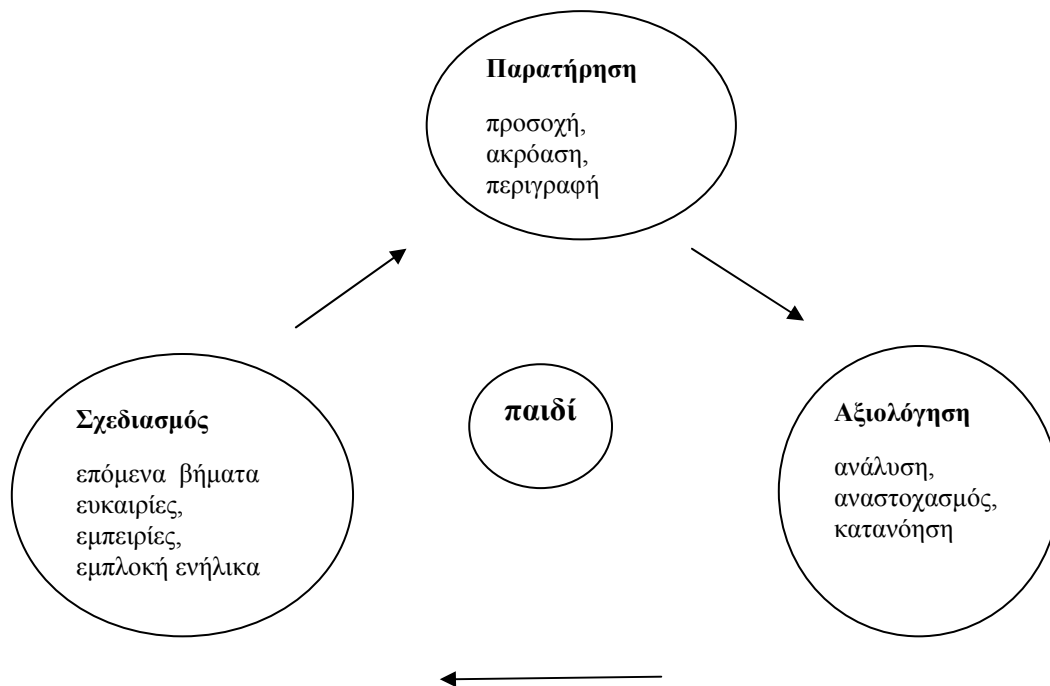
iii) τη δυνατότητα ενημερωτικής επικοινωνίας με τους γονείς για την εξατομικευμένη σχολική πορεία του παιδιού τους

iv) τη δυνατότητα ενημέρωσης των παιδαγωγών της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, γεγονός που συμβάλλει καθοριστικά τόσο στην εξειδίκευση των σχετικών εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων όσο και στην ενδυνάμωση της δυναμικής της ομάδας των παιδαγωγών, ήτοι στην ορθολογικοποίηση της επαγγελματικής συνιστώσας των νηπιαγωγών.

v) τη δυνατότητα του κατάλληλου σχεδιασμού και δημιουργίας του παιδαγωγικού υλικού ως εργαλείου τόσο καθοδηγητικού όσο και προγραμματισμού δραστηριοτήτων της τάξης από τον παιδαγωγό, λαμβανομένων υπόψη των ιδιαιτεροτήτων κάθε νηπίου στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων σύμφωνα με το ΔΕΙΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο).

Η αξιολόγηση χρειάζεται για να μετρηθούν οι κεκτηθείσες γνώσεις των μαθητών κατά τη σχολική τους πορεία από το νηπιαγωγείο ως την τελευταία τάξη του σχολείου. Υλοποιείται για να ενδυναμωθούν οι ικανότητες των μαθητών εκεί όπου αδυνατούν με τη βοήθεια εξατομικευμένων προγραμμάτων κατάλληλων προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Πληροφορούνται οι γονείς και έχουν τη δυνατότητα να ακολουθούν την πρόοδο του παιδιού τους. Διαθέτει επίσης στοιχεία αξιόπιστα και έγκυρα και είναι μια ευκαιρία να κρίνεται το εκπαιδευτικό σύστημα τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η «ψυχολογική επιτυχία» του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Κατερέλος, 1999) που είναι και ο απώτερος στόχος.

Το μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης βασίζεται στον ακόλουθο πίνακα:



Όπως διαφαίνεται στον παραπάνω πίνακα, το μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης αρχίζει με την παρατήρηση που έχει ως στόχο την αξιολόγηση και στη συνέχεια γίνεται ο σχεδιασμός των κατάλληλων βημάτων (DfES, 2007a, Elfer et al., 2003, Clark, 2001, Palaiologou, 2008, Critchley, 2002). Για να είναι αποδοτική η διαμορφωτική αξιολόγηση, ο ερευνητής οφείλει να λάβει υπόψη του τα ακόλουθα κριτήρια: τον ακριβή στόχο, την καταλληλότητα του εργαλείου, την εμπλοκή του παιδιού, την εγκυρότητα και αξιοπιστία του διαμορφωτικού εργαλείου αξιολόγησης, την εμπλοκή της οικογένειας (Nutbrown, 2006, σ. 14).

Για να έχουν χρηστική αξία τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή, κρίνεται αναγκαίο να πληρούνται οι ακόλουθες προϋποθέσεις:

- i) η εγκυρότητα: το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας εξετάσεων είναι έγκυρο, αν και εφόσον ελέγχει ακριβώς αυτό που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει,
- ii) η αξιοπιστία: η διαδικασία αξιολόγησης είναι αξιόπιστη όταν όσες φορές κι αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες, δίδει το ίδιο περίπου αποτέλεσμα,

iii) η αντικειμενικότητα: η αντικειμενική αξιολόγηση δεν επηρεάζεται από παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς τον κρινόμενο, η προσωπική ή υποκειμενική αντίληψη για την ορθότητα μιας απάντησης, παράγοντες που είναι άσχετοι με την αξία αυτού που κρίνεται. Αυτό προϋποθέτει αυστηρά καθορισμένο τρόπο αξιολόγησης με σαφή κριτήρια για την εκτίμηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας, ώστε να μειωθούν στο ελάχιστο τα όποια περιθώρια για την υποκειμενική κρίση,

iv) η διακριτικότητα: είναι γνωστό ότι όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι, δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες. Κάποιος υπερέχει σε έναν τομέα, κάποιος άλλος σε άλλον. Σε μια δοκιμασία είναι δυνατόν να έχουμε άριστους, πολύ καλούς, καλούς, μέτριους, κακούς, πολύ κακούς μαθητές. Αν μια εξέταση μας δίδει τη δυνατότητα κατάταξης των μαθητών σε διαφορετικές κατηγορίες αξιολόγησης, ανάλογα με την αξία του κάθε ατόμου, τότε λέμε ότι έχει διακριτική ικανότητα. Η διακριτικότητα είναι αναγκαία σε εξετάσεις επιλογής, όπου κατατάσσονται οι μαθητές, ιεραρχικά, με βάση γνώσεις και δεξιότητες. Στη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, που πραγματοποιείται ως γνωστό στα πλαίσια της διδασκαλίας, δεν είναι απαραίτητη η διακριτικότητα, αφού εδώ προέχει να οδηγηθούν οι μαθητές, στο μεγαλύτερό τους ποσοστό, στην κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου, και τέλος,

v) η πρακτικότητα και οικονομία: Μια μέθοδος αξιολόγησης διακρίνεται από πρακτικότητα, αν είναι εύκολη στη χρήση τόσο από τον εξεταστή όσο και από τον εξεταζόμενο. Οικονομική χαρακτηρίζεται μία μέθοδος αξιολόγησης που δεν απαιτεί ούτε πολύ χρόνο, ούτε πολύ προσωπικό για τη διόρθωση των υποκλιμάκων.

Η σωστή διάγνωση και αξιολόγηση τόσο των δυνατών όσο και των αδύνατων στοιχείων του μαθητή θα σκιαγραφήσει το σωστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα όπου θα διευκολύνει την ανάπτυξη του παιδιού. Κατά την αξιολόγηση της κατάκτησης δεύτερης γλώσσας ενός μαθητή οι δάσκαλοι πρέπει να δώσουν έμφαση:

- α. στις ικανότητες του παιδιού τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο
- β. στις ικανότητες του παιδιού στη μητρική του γλώσσα και,
- γ. στις ικανότητές του στη δεύτερη γλώσσα.

Είναι σημαντικό να αξιολογηθούν οι παραπάνω τομείς γιατί η διαδικασία κατάκτησης δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται άμεσα από τη γνωστική, κοινωνικο-συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη του παιδιού. Η λεπτομερειακή και διακριβωμένη γνώση των

δυνατοτήτων του παιδιού στη μητρική του γλώσσα θα βοηθήσει εποικοδομητικά στη συλλογή πληροφοριών για το γλωσσικό προφίλ και για την πρόοδο του παιδιού στη δεύτερη γλώσσα.

Πολλές φορές τα μικρά παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα παρουσιάζουν κάποιες συμπεριφορές όπως απουσία ομιλίας, δυσκολία να ακολουθήσουν οδηγίες, δυσκολία να εκφράσουν τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους, δυσκολία να απαντούν στις ερωτήσεις.

Ο παιδαγωγός οφείλει να συλλέξει όσες πληροφορίες περισσότερες για το παιδί όχι μόνο από το ίδιο αλλά και από την οικογένειά του. Οφείλει να φτιάξει εξατομικευμένα προγράμματα κατάκτησης δεύτερης γλώσσας ακόμη και στην περίπτωση που τα παιδιά προέρχονται από την ίδια χώρα διότι η κατάκτηση δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται αρκετά από τις ατομικές διαφορές του μαθητή.

6.3. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική

Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να αναπτύξει διαφοροποιημένη στρατηγική ανάλογα με τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών που υποδέχεται. Ενιαίος του στόχος πρέπει να είναι η ενσωμάτωση (όχι η αφομοίωση) όλων των μαθητικών κατηγοριών στην ευρύτερη κοινωνία, χωρίς να χάνεται η διαφορά της κάθε κατηγορίας και χωρίς να μετασχηματίζεται η διαφορά σε ανισότητα με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση ορισμένων κατηγοριών. Το σχολείο πρέπει να απαλλαγεί από την αρνητική (μη επιστημονική) στάση απέναντι στις «μειωμένου κύρους» γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες των μαθητών και να ενημερωθεί σχετικά με το ότι οι ποικιλίες αυτές, σύμφωνα με τα πορίσματα της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας, δεν είναι κατά κανέναν τρόπο κατώτερες, διαθέτουν υψηλό βαθμό οργάνωσης και είναι εν δυνάμει κατάλληλες για τη διατύπωση οποιουδήποτε νοήματος (Φραγκουδάκη, 1987α, 1987β, Bautier et al., 2000). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δίνει μια απάντηση στις δυσκολίες των ετερογενών τάξεων και βοηθάει στην εξάλειψη της σχολικής αποτυχίας (De Peretti, 1984, 1985). Οι κύριες αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι η αρχή της ποικιλομορφίας (Prost, 1985), η αρχή της διαφοροποίησης και προσαρμογής (διαφορετικές εργασίες, εξατομικευμένα προγράμματα εκμάθησης, διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης) (Grandguillot, 1993), η αρχή της εξέλιξης, η αρχή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η αρχή της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (Perrenoud, 1995, Preszmychky, 1991). Η

διαφοροποιημένη παιδαγωγική έχει τις ρίζες της στις κοινωνικοδομιστικές θεωρίες της εκμάθησης και ορίζεται ως μια πορεία στρατηγικών και όχι ως μια νέα μέθοδος. Προϋποθέτει εργασία σε ομάδες και εξατομικευμένη βοήθεια. Είναι μια «πορεία που προσπαθεί να συγχρονίσει ποικίλους τρόπους, εκπαιδευτικές διαδικασίες εκμάθησης για να μπορούν όλοι οι μαθητές κάθε ηλικίας, όλων των ικανοτήτων, όλων των εθνικοτήτων να πορεύονται προς την ίδια κατεύθυνση ακόμη κι αν βρίσκονται σε ετερογενείς τάξεις (Raymond, 1987, Meirieu, 1987).

Έχει αποδειχτεί ότι οι γλωσσικές και πολιτιστικές καταβολές των αλλοδαπών μαθητών καθορίζουν σημαντικά την επίδοσή τους και οδηγούν στη λεγόμενη αυτό-εκπληρούμενη προφητεία (Hudson, 1980). Ορισμένοι μαθητές έρχονται στο σχολείο μιλώντας μια γλωσσική ποικιλία που θεωρείται από την ευρύτερη κοινωνία και τους εκπαιδευτικούς υποδεέστερη. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι μεταξύ των υποχρεώσεών τους είναι να υποδεικνύουν στα παιδιά το ανορθόδοξο της χρήσης μη πρότυπων γλωσσικών μορφών και να τα ωθεί στην αντικατάστασή τους από τις πρότυπες γλωσσικές μορφές. Παράλληλα, η μη πρότυπη γλώσσα των παιδιών οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αρνητικές εντυπώσεις για τη νοημοσύνη των παιδιών και τις γενικότερες ικανότητές τους. Οι εντυπώσεις αυτές πολλές φορές αποδεικνύονται καθοριστικές όσον αφορά στην επακόλουθη αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά. Φυσική συνέπεια είναι τα παιδιά να αποκτούν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, να αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ή να αποφασίζουν να μη συμμορφωθούν. Καταβάλλουν έτσι μειωμένη ή μηδενική προσπάθεια έχοντας πειστεί ότι ματαιοπονούν. Το τελικό αποτέλεσμα είναι να έχουν τα παιδιά αυτά χαμηλές επιδόσεις δικαιώνοντας έτσι τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως είναι οι χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων τους που οδηγούν τα παιδιά σε χαμηλές επιδόσεις.

Κάθε φυσιολογικό παιδί φέρνει στο σχολείο μια τεράστια ποσότητα γλωσσικών γνώσεων. Η έννοια του παιδιού που πάσχει από γλωσσική υστέρηση αποτελεί μάλλον κοινωνικό στερεότυπο που βασίζεται σε λανθασμένη ερμηνεία του γεγονότος ότι κάποια παιδιά δεν μιλούν πολύ στο σχολείο. Αντίθετα από αυτό που συμβαίνει συνήθως, το βάρος της σχολικής αποτυχίας δεν πρέπει να πέφτει στο παιδί, αλλά να αναζητούνται τα αίτιά της στο ίδιο το σχολικό σύστημα, το οποίο πρέπει να αρχίσει να συνειδητοποιεί ότι η οικεία γλωσσική ποικιλία του παιδιού πρέπει να αξιοποιείται, δηλαδή όχι μόνο να μην απορρίπτεται αλλά, αντίθετα, να χρησιμοποιείται ως βάση για τη διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας.

Απαιτούνται παρεμβάσεις στους τομείς της σχολικής ζωής, του αναλυτικού και του ωρολόγιου προγράμματος, του διδακτικού υλικού και των διδακτικών προσεγγίσεων, του διδακτικού σχεδιασμού και του διδακτικού λόγου, της αξιολόγησης, της γλωσσικής διδασκαλίας και της ενισχυτικής διδασκαλίας (Carrasquillo & Rodriguez, 1997, Levine, 1992). Όπως συμπληρώνει και ο Μάρκου στην παραπάνω άποψη, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην ενισχυτική γλωσσική διδασκαλία οι απαιτήσεις των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος και να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις ιδιότυπες χρήσεις του λόγου και τις μορφές εργασίας που τα μαθήματα προϋποθέτουν (Μάρκου, 1999, σ.4-5).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας καλύπτει μόνο μια πτυχή της ειδικής υποστήριξης που χρειάζονται οι δίγλωσσοι μαθητές και έχει ιδιαίτερη σημασία στο πρώτο στάδιο φοίτησης στο σχολείο. Σύμφωνα με τη διεθνή πείρα, οι μαθητές χρειάζονται τουλάχιστον τρεις με έξι μήνες εντατικής γλωσσικής διδασκαλίας, για την οποία αποσπάται ο μαθητής για 12 με 15 ώρες την εβδομάδα από την κανονική τους τάξη, συνήθως από γλωσσικά και φιλολογικά μαθήματα (Cummins & Swain, 1998).

Για τη σωστή διάρθρωση της ενισχυτικής γλωσσικής διδασκαλίας, είναι καλό ο παιδαγωγός να ακολουθεί την εφαρμογή Διαγνωστικού Κριτηρίου, εργαλείο το οποίο ανιχνεύει σε ποιο βαθμό ο αλλόφωνος μαθητής διαθέτει δεξιότητες που του επιτρέπουν να χρησιμοποιεί ένα λεξικό, να διαβάζει πίνακες και διαγράμματα, να εντοπίζει λέξεις-κλειδιά σε ένα κείμενο, να «προσανατολίζεται» σε ένα σχολικό βιβλίο της τάξης του, να γίνεται κατανοητός όταν αναφέρεται σε καθημερινά βιώματα, να ζητά βοήθεια και να συμμετέχει στοιχειωδώς στις επικοινωνιακές ανάγκες της τάξης, να αποδίδει προφορικά το περιεχόμενο μιας απλής, σύντομης ιστορίας, να κατανοεί οδηγίες που δίνονται στα μαθήματα στα οποία συμμετέχει, να συμπληρώνει ένα έντυπο με προσωπικά του στοιχεία, να γράφει μια μικρή καθημερινή ιστορία με βάση μια σειρά εικόνων, να εφαρμόζει στρατηγικές ερμηνείας νοήματος σε δύσκολες επικοινωνιακές καταστάσεις (Ακριτίδης, Ανθόπουλος & Παπαδόπουλος, 2007).

Μετά το πέρας των έξι (6) μηνών χωρίς να έχει καλύψει όλες τις γλωσσικές του ανάγκες για μια ισότιμη συμμετοχή στην τάξη του, συνεχίζει να μαθαίνει τη γλώσσα σε σχέση με τις ανάγκες των μαθημάτων (Μητακίδου και Τρέσσου, 2002). Το χάσμα μεταξύ των μειωμένων γλωσσικών προϋποθέσεων των αλλόφωνων μαθητών και των απαιτήσεων του Αναλυτικού Προγράμματος μπορεί να περιοριστεί με παρεμβάσεις

σε 3 τομείς: στο διδακτικό σχεδιασμό (εντοπισμός και αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών), στην οργάνωση της διδασκαλίας (λήψη μέτρων εσωτερικής διαφοροποίησης) και στο διδακτικό λόγο (διευκόλυνση της πρόσβασης στο νόημα).

Οι παρεμβάσεις αυτές απαιτούν πρόσθετη δουλειά καθώς και εξειδικευμένες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις με γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές. Για τη διευθέτηση του προβλήματος θα μπορούσε να εφαρμοστεί ως εναλλακτική διδακτική προσέγγιση η ομαδική και κατά ζευγάρια εργασία (De Villar, 1990).

Για να είναι λοιπόν, επιτυχής η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, πρέπει να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, που θα συνυπολογίζει τα ακόλουθα:

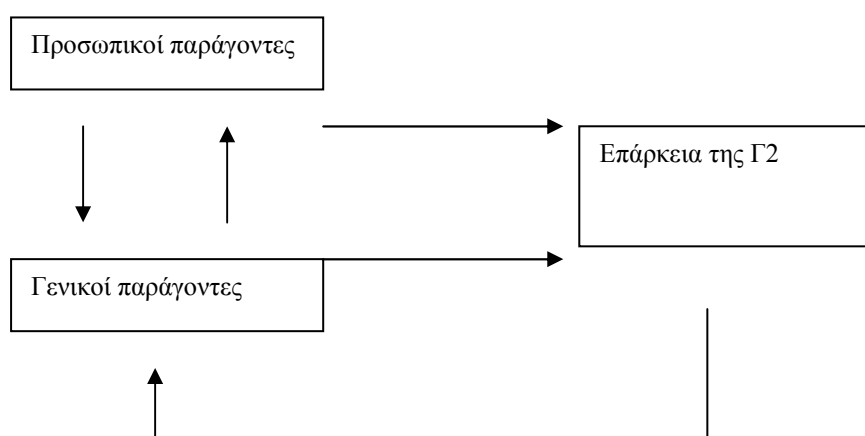
Κάθε προσπάθεια κατάκτησης της νέας γνώσης πρέπει να στηρίζεται και να αξιοποιεί τις γνώσεις και τη γλώσσα που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο. Παράλληλα με τη γλώσσα πρέπει να καλλιεργείται και η αυτοεκτίμηση των μαθητών με την ενθάρρυνση του δασκάλου και τη συμμετοχή των συμμαθητών. Πρέπει να αξιοποιούνται ενεργά στη μάθηση των παιδιών ποικιλία κειμένων που προέρχονται από την παιδική λογοτεχνία, γιατί έχει αποδειχτεί ότι αυτά διεγείρουν το ενδιαφέρον τους. Ταυτόχρονα, πρέπει να χρησιμοποιούνται και κείμενα άλλων πηγών, όπως άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, ταξιδιωτικά προγράμματα, αλληλογραφία, στοιχεία που δίνουν το πλεονέκτημα να διεύρυνσης της κριτικής τους σκέψης και του γλωσσικού τους εύρους. Είναι χρήσιμο να γίνεται επεξεργασία των ίδιων των γραπτών κειμένων των παιδιών, τα οποία αντανακλούν τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες τους και γενικότερα ανταποκρίνονται περισσότερο στην ηλικία τους. Τέλος, πρέπει να χρησιμοποιείται η γλωσσική διδασκαλία διαθεματικά. Η διδασκαλία της γλώσσας να διαπερνά όλα τα μαθήματα, να διδάσκουμε, δηλαδή, γλώσσα καθώς διδάσκουμε μαθηματικά, γεωγραφία, φυσική και τα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος.

Ερευνητές υποστηρίζουν (Γεωργογιάννης & Νικολοπούλου, 1999) ότι για την εμπέδωση των γνωστών λέξεων και εκφράσεων αλλά και για τη διεύρυνση και εμπλουτισμό του λεξιλογίου, προτείνουν το διάβασμα με διαφορετικούς τρόπους (κυματισμός φωνής αργά, γρήγορα, ρυθμικά), τους αυτοσχέδιους διαλόγους με χρήση λέξεων που τα παιδιά έχουν μάθει σε προηγούμενα μαθήματα και τη μιμική εννοιών ρημάτων και ουσιαστικών, προκειμένου τα παιδιά να εμπεδώσουν και να επεκτείνουν το βασικό λεξιλόγιο, αλλά και να ενισχύσουν τους μηχανισμούς της επικοινωνίας.

Η συνακρόαση και η δημιουργική συγγραφή παραμυθιών αποτελούν μέσο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Μπορούν επίσης να λειτουργήσουν ως συμβουλευτικό μέσο για να στηρίξουν τους πολύγλωσσους μαθητές (Ψαρράκου, Σπινθουράκη, & Παπαθεωδορόπουλος, 2004). Οι παροιμίες, ως συμπυκνωμένος και ρυθμικός λόγος, είναι δυνατόν να αποτελέσουν ένα άλλο μέσο για την εκμάθηση της Γ2 και την απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις αντιλήψεις και τον πολιτισμό (Γιάνναρης, 2000).

6.4. Ατομικές διαφορές των μαθητών στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Ο όρος αναφέρεται σε παράγοντες γνωστικούς ή συναισθηματικούς που η έρευνα της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας αποδέχεται ότι επηρεάζουν την πορεία κατάκτησης, την ταχύτητα με την οποία κατακτάται η δεύτερη γλώσσα και κυρίως την επιτυχία του κάθε μαθητή. Υπάρχουν πολλές ατομικές διαφορές που προβλέψιμα ή όχι μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία κατάκτησης (Μπέλλα, 2007).



Η ποιότητα και το αποτέλεσμα της μάθησης της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται από παράγοντες που είναι ταξινομημένοι σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Ellis, 1990) τους **περιβαλλοντικούς** ή **εξωγλωσσικούς** και τους **ατομικούς** ή **ψυχογνωστικούς**. Οι πρώτοι αναφέρονται στο γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται ο μαθητής και από το οποίο επιλέγει τα δεδομένα που επεξεργάζεται και οι δεύτεροι στην ηλικία, το γνωστικό επίπεδο, τα κίνητρα, τη στάση, τις προηγούμενες γνώσεις, τον τρόπο

εκμάθησης, τις στρατηγικές μάθησης, τις ανάγκες και γενικότερα στις μεταβλητές της προσωπικότητας του διδασκόμενου.

6.4.1. Ηλικία

Η σχέση μεταξύ ηλικίας και κατάκτησης αποτελεί ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα στη βιβλιογραφία και συνδέεται κυρίως με την **Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου**, την αντίληψη δηλαδή ότι η κατάκτηση είναι πιο αργή, λιγότερο επιτυχής και ενδεχομένως ανέφικτη μετά από μια συγκεκριμένη ηλικία που συνήθως εντοπίζεται στην εφηβεία (12 με 14 έτη) (Cummins, 1980, Scovel, 1988, Johnson & Newport, 1989). Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών είναι αντιφατικά. Ενώ, για παράδειγμα, είναι γενικά αποδεκτό ότι η έναρξη της διαδικασίας κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2) στην παιδική ηλικία εξασφαλίζει γλωσσική ικανότητα και προσομοιάζει περισσότερο σε αυτή του φυσικού ομιλητή, οι ενήλικες φαίνεται να κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα (Γ2) με μεγαλύτερη ταχύτητα από ό,τι τα παιδιά στα αρχικά στάδια και κάποιοι ενήλικες είναι δυνατόν να φτάσουν σε ικανότητα φυσικού ομιλητή, στο επίπεδο της γραμματικής, όχι όμως και στο επίπεδο της προφοράς.

6.4.2. Έφεση

Πρόκειται για το ειδικό «ταλέντο» (aptitude) που υποτίθεται πως διαθέτουν κάποιοι μαθητές για την εκμάθηση μίας ή περισσότερων δεύτερων γλωσσών (Γ2) και που εξασφαλίζει υψηλότερα επίπεδα επίδοσης και επιτυχίας (Gardner & MacIntyre, 1993). Τα τεστ μέτρησης του παράγοντα αυτού είναι σχεδιασμένα ώστε να αξιολογούν μια σειρά από επιμέρους συνιστώσες των οποίων η έφεση αποτελεί συνισταμένη. Οι κυριότερες από αυτές είναι α. η ικανότητα φωνητικής κωδικοποίησης (phonetic coding ability), β. η γραμματική ευαισθησία, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης των γραμματικών λειτουργιών που επιτελούνται από τις λέξεις μέσα σε μια πρόταση, γ. η επαγωγική ικανότητα, η ικανότητα δηλαδή αναγνώρισης αντιστοιχιών και σχέσεων μεταξύ μορφής και σημασίας, και τέλος, δ. η ικανότητα αποστήθισης, δημιουργίας, δηλαδή και απομνημόνευσης συσχετισμών μεταξύ ερεθισμάτων, η οποία αφορά κυρίως στην εκμάθηση του λεξιλογίου.

6.4.3. Επάρκεια

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τον ποικίλο βαθμό «επάρκειας» στη δεύτερη γλώσσα και προσπαθούν να βρουν σχέσεις μεταξύ των μη γλωσσικών παραγόντων, όπως το κίνητρο, η ευφυΐα, ή η κατατομή (προφίλ) της προσωπικότητας. Για παράδειγμα, ένας ερευνητής ίσως επικεντρωθεί σε μία ομάδα μαθητών και

(α) αξιολογήσει πόσο υψηλές επιδόσεις έχουν αυτοί οι μαθητές σε μη γλωσσικές μετρήσεις, όπως το κίνητρο και η ευφυΐα,

(β) αξιολογήσει την επάρκεια του κάθε μαθητή στη δεύτερη γλώσσα, και

(γ) ερευνήσει (συνήθως στατιστικά) κατά πόσο ο μαθητής με υψηλή επίδοση στο πρώτο τεστ είναι πιθανό να έχει υψηλότερη επίδοση στο δεύτερο τεστ.

Έτσι, τα υψηλά επίπεδα κινήτρου και ευφυΐας προβλέπουν ή συσχετίζονται με την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας. Αυτό δε σημαίνει ότι ένα πιο έξυπνο ή με περισσότερα κίνητρα άτομο θα έχει σίγουρα μεγαλύτερη επιτυχία αλλά, κατά μέσο όρο, έχει περισσότερες πιθανότητες.

Η διδασκαλία της γλώσσας στα παιδιά στηρίζεται στη γνώση που αυτά ήδη κατέχουν και συνεπώς η μητρική τους γλώσσα ενδείκνυται να είναι η βάση πάνω στην οποία πρέπει να στηρίζεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η μητρική γλώσσα αποτελεί μέρος της εσωτερικευμένης γνώσης που δε φαίνεται στην επιφάνεια, είναι το εργαλείο γνώσης και σκέψης που κάνει όλους τους ανθρώπους ομιλούντα όντα. Δεν είναι μια πλήρης εθνική γλώσσα αλλά εκείνη η ποικιλία της οποίας γλώσσας μαθαίνει το βρέφος – νήπιο στα πρώτα χρόνια της ζωής του που το μετατρέπουν σε άτομο ικανό να σκέπτεται, δηλαδή σε άνθρωπο (Φραγκουδάκη, 2001).

Ο Cummins (2001) αναφέρει ότι ένα δίγλωσσο άτομο δεν μπορεί να εξελιχθεί απρόσκοπτα αν δεν του δοθούν οι ευκαιρίες να επεξεργαστεί τα διαπολιτισμικά του βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του και να τα συνθέσει σε ένα ενιαίο σύνολο. Και αυτό επιτυγχάνεται με τη δίγλωσση εκπαίδευση όπου πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη μητρική γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Cummins (2004), οι τρεις διαστάσεις της γλωσσικής επάρκειας, τις οποίες ένας εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει πολύ περισσότερο αν έχει στην τάξη του αλλοδαπά παιδιά είναι οι ακόλουθες: α. η ευχέρεια συνομιλίας, πρόκειται για τη συνομιλία που γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο, ενέχει οικειότητα και χρησιμοποιούνται συνήθως τόσο λέξεις υψηλής συχνότητας όσο και απλές γραμματικές δομές. Η απόκτηση αυτής της ευχέρειας στη δεύτερη γλώσσα απαιτεί περίπου δύο χρόνια

έκθεσης του παιδιού στη γλώσσα, είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον, β. οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες, οι φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και οι γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, οι οποίες αποκτούνται ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της βασικής επάρκειας και γ. η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, το συχνό λεξιλόγιο, η ικανότητα ερμηνείας προφορικής και γραπτής παραγωγής. Πρόκειται για την ικανότητα που αφορά στα κείμενα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος ή στις γραπτές εκφράσεις που γράφουν τα παιδιά στο σχολείο, για τις οποίες απαιτείται συνεκτικότητα και ακριβής γλωσσική έκφραση.

Καλό είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει αυτές τις διαστάσεις της γλωσσικής επάρκειας, ώστε να μην αξιολογεί με λανθασμένο τρόπο τους μαθητές του. Πολλές φορές ένα παιδί θεωρείται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες λόγω της γλωσσικής του ανεπάρκειας (Γιαννέλη & Σταύρου, 2007, 2008) με αποτέλεσμα να τοποθετείται σε ειδική τάξη. Πολλές φορές, επίσης οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού μειώνονται σημαντικά κι έτσι ο μαθητής μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτές με αποτέλεσμα να έχει πολύ χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Πολύ συχνά το σχολείο καθιστά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ανίκανους και εκτός ομάδας (Hudson, 1980).

Η εξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά στους παράγοντες που διευκολύνουν στην ικανοποιητικότερη επάρκεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας είναι δυσχερής, όπως αυτό διαφαίνεται στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πώς μπορούμε να ορίσουμε και να μετρήσουμε την «επάρκεια» στην δεύτερη γλώσσα;

Πολλαπλά κριτήρια έχουν χρησιμοποιηθεί, όπως οι βαθμοί των τάξεων, η απόδοση του μαθητή σε τεστ πολλαπλής επιλογής, μίμηση προτάσεων, γνώση γραμματικής, ικανότητα ακουστικής αποκωδικοποίησης ή ανάγνωσης, δεξιότητες προφορικής παραγωγής. Μερικά από τα παραπάνω κριτήρια είναι αναμφίβολης εγκυρότητας, εάν θεωρήσουμε ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αφορά κυρίως στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

2. Πώς θα μπορούσαμε να μετρήσουμε τους μη γλωσσικούς παράγοντες που θεωρούμε πιθανόν ότι επηρεάζουν την εκμάθηση της γλώσσας;

Δεν υπάρχουν μέθοδοι που μετράνε την εσωστρέφεια ή την εξωστρέφεια κάποιου. Θα ήταν χρήσιμο να δούμε πραγματικά πόσο η μάθηση επηρεάζεται από το είδος της γλώσσας στην οποία εκτίθεται ο μαθητής, δεδομένου ότι υπάρχουν διαπιστωμένες πρακτικές δυσκολίες που εμπλέκονται στην εκμάθηση της προφορικής γλώσσας.

3. Ακόμη και στην περίπτωση που διαπιστώνεται μια συσχέτιση μεταξύ γλωσσικής επάρκειας και μη γλωσσικών παραγόντων, μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι υπάρχει μια άμεση σχέση;

Η σχέση αυτή μπορεί να είναι άμεση δεδομένου ότι, η αιτιατή διαδικασία θα μπορούσε να είναι η ακόλουθη, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:

εξωστρέφεια → κοινωνική συνδιαλλαγή → πρόοδος στη μάθηση
--

4. Εάν είμαστε ικανοποιημένοι στην περίπτωση που υπάρχει μια άμεση σχέση αιτίας και αποτελέσματος, πώς μπορούμε να είμαστε σίγουροι ποιος παράγοντας είναι η αιτία και ποιος το αποτέλεσμα;

Συνακόλουθα, η επιτυχία στη μάθηση της δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται από τα κίνητρα για μάθηση, τις ευκαιρίες για μάθηση, και την/τις ικανότητα/ες που έχει ο μαθητής για μάθηση.

6.4.4. Κίνητρα για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Για πολλούς ερευνητές τα κίνητρα που ωθούν κάποιον στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αποτελούν τον αποφασιστικό παράγοντα για την πορεία και την επιτυχία της κατάκτησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία τα κίνητρα έχουν κατηγοριοποιηθεί με διάφορους τρόπους και έχουν αναγνωριστεί ποικίλα είδη, τα οποία ανάγονται στις δύο γενικότερες κατηγορίες των ενδογενών και εξωγενών κινήτρων (intrinsic/ extrinsic motivation). Τα ενδογενή κίνητρα προκύπτουν από την ίδια τη διαδικασία κατάκτησης, την επιθυμία δηλαδή του ατόμου να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, αλλά και την επιτυχία του στη διαδικασία αυτή. Τα εξωγενή κίνητρα ταυτίζονται συνήθως με τις εξωτερικές ανάγκες που μπορεί να υπαγορεύουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2), όπως η ομαλή ένταξη στην κοινότητα της γλώσσας-στόχου, η επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία, η απόκτηση σχετικών πιστοποιητικών, κ.λπ. Ο προσδιορισμός του είδους των κινήτρων που εγγυάται μεγαλύτερη επίδοση στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) δεν είναι εύκολος και εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής ιεραρχεί αξιολογικά τους παράγοντες που τον ωθούν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2).

6.4.5. Στάση προς τη γλώσσα στόχο

Η στάση του μαθητή μιας δεύτερης γλώσσας προς την ίδια τη γλώσσα-στόχο, προς τους ομιλητές της και τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες που αυτοί εκπροσωπούν, καθώς και προς το περιβάλλον και τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας (φυσικό ή καθοδηγούμενο), είναι δυνατόν να επηρεάσει τη διαδικασία κατάκτησης σε όλα τα επίπεδα. Είναι ένα ζήτημα που απασχολεί κυρίως τις ψυχο-κοινωνικές θεωρίες και συχνά αντιμετωπίζεται ως παράγοντας που στοιχειοθετεί ή επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών.

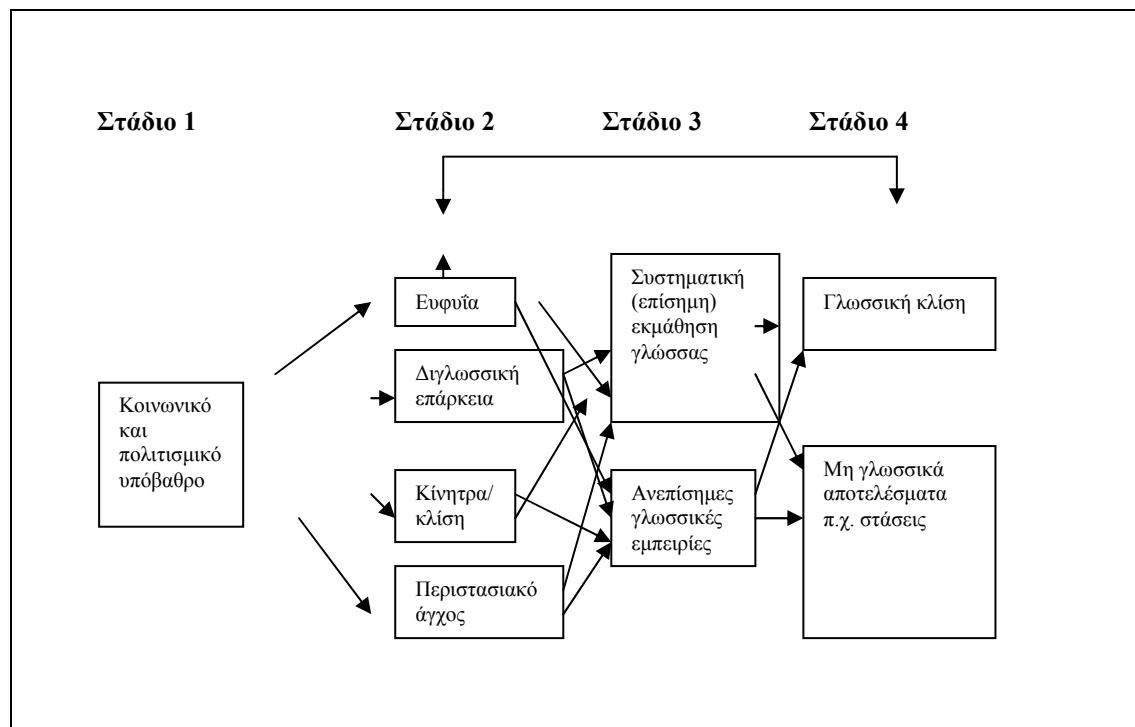
6.4.6. Στρατηγικές

Πρόκειται για τις μεθόδους που αναπτύσσει ο μαθητής προκειμένου να προωθήσει τη γνώση του για τη δεύτερη γλώσσα ή να διευκολύνει την επικοινωνία του με τα άλλα μέλη της κοινότητας. Υπάρχουν δύο είδη στρατηγικών: οι επικοινωνιακές, όπως η παράφραση, και οι μαθησιακές στρατηγικές, όπως η λήψη σημειώσεων ή η μετάφραση, χωρίς να αποκλείεται η περίπτωση όπου μια στρατηγική υποβοηθά τόσο την εκμάθηση όσο και την επικοινωνία στη δεύτερη γλώσσα.

Κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας όπως, και σε κάθε τομέα της ανθρώπινης μάθησης, το κίνητρο είναι η σημαντική δύναμη που καθορίζει πόσο ο μαθητής εμπλέκεται ολοκληρωτικά στη διαδικασία μάθησης, πόση ενέργεια καταναλώνει, και πόσο αυτό το κίνητρο και ενδιαφέρον διατηρείται. Πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο και περικλείει πολλά στοιχεία, όπως τον ατομικό δυναμισμό, την ανάγκη για επιτυχία, την περιέργεια, την επιθυμία για ερεθίσματα και τις νέες εμπειρίες. Αυτοί οι παράγοντες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο σε κάθε μαθησιακή κατάσταση.

Για να αναπαραστήσει με ολοκληρωμένο τρόπο την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ο Gardner (1985) κατασκεύασε ένα μοντέλο με τέσσερα στάδια: το πρώτο στάδιο αναφέρεται στο κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στην ευφυΐα, στη διγλωσσική επάρκεια, στα κίνητρα, στη κλίση και στο περιστασιακό άγχος, το τρίτο στάδιο αναφέρεται στη συστηματική εκμάθηση της γλώσσας και στις ανεπίσημες γλωσσικές εμπειρίες και το τέταρτο στάδιο περικλείει τη γλωσσική κλίση και τα μη γλωσσικά αποτελέσματα.

Το μοντέλο αυτό παρουσιάζεται στο παρακάτω διάγραμμα:



Σύμφωνα με το μοντέλο του Gardner (1985) υπάρχουν δύο αποτελέσματα. Το πρώτο αναφέρεται στη *διγλωσσική επάρκεια* και το δεύτερο στα *μη γλωσσικά αποτελέσματα*, όπως η αλλαγή στάσης, η αυτοαντίληψη, οι πολιτιστικές αξίες και οι πεποιθήσεις. Το μοντέλο δεν είναι κάτι στατικό αλλά κυκλικό. Οι στάσεις δεν είναι μόνο συστατικά των συνθηκών γλωσσικής εκμάθησης, αλλά και προϊόντα ή αποτελέσματά της. Με άλλα λόγια, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και η επίτευξη της διγλωσσίας δύνανται να τροποποιήσουν τις στάσεις του μαθητή. Όπως δείχνει το παραπάνω σχήμα με το βέλος που ενώνει το δεύτερο και το τέταρτο στάδιο, η ικανότητα σε μια δεύτερη γλώσσα μπορεί με τη σειρά της να επηρεάσει το επίπεδο ευφυΐας, κινήτρων και περιστασιακού άγχους.

6.5. Διαφοροποίηση Μαθησιακής δυσκολίας και γλωσσικής ανεπάρκειας στη δεύτερη γλώσσα

Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό για τις γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των αλλοδαπών παιδιών. Μελέτες της Skutnabb-Kangas για τους Φιλανδούς μετανάστες στη Σουηδία (1984), στη γαλλόφωνη βιβλιογραφία (Nonnon, 1991), στην Ελβετία (Perregaux, 1994), στο Βέλγιο (Braun et al., 1997, Lafontaine, 1996, 2002) που παρουσιάζουν κυρίως δεδομένα της σχολικής αποτυχίας στους αλλόφωνους πληθυσμούς. Σύμφωνα με την περίπτωση αυτή η αποτυχία αξιολογείται από κάποια χρόνια καθυστέρησης, από το επίπεδο της αναμενόμενης ανάγνωσης σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Αυτές οι μελέτες είναι λοιπόν είτε γενικού τύπου (δηλαδή τα παιδιά αυτά δεν προχωρούν με τον ίδιο ρυθμό όπως τα άλλα παιδιά) είτε γλωσσικού τύπου.

Είναι σημαντικό να γίνει σύντομη αναφορά σε κάποια πορίσματα τελευταίας διεθνής μελέτης που διεξήχθη σε 32 χώρες από τον OCDE (2001), (OECD, 2010) για την κατανόηση της ανάγνωσης, μεταξύ άλλων, και αποτελεί συνέχεια της έρευνας που διεξήχθη από την διεθνή ομοσπονδία για την αξιολόγηση των σχολικών αποτελεσμάτων (IEA, 1991), (Lafontaine, 1996). Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα εμφανίζεται μια μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους αλλοδαπούς (και οι δύο γονείς από άλλη χώρα) που έχουν γεννηθεί ή όχι στη χώρα όπου γίνεται αναφορά. Στο γαλλόφωνο Βέλγιο (Lafontaine, 2002), ο μέσος όρος των αλλοδαπών παιδιών που είναι γεννημένοι στη χώρα ή όχι είναι κατώτερος κατά 80 μονάδες από αυτό των αυτόχθονων παιδιών. Ας δούμε ότι τα παιδιά της τρίτης γενιάς (αυτών που και οι παππούδες τους δεν είναι γηγενείς) δεν αποτελούν ξεχωριστή κατηγορία. Αντίθετα, συγκρίσεις έχουν γίνει σχετικά με την ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι. Όσα παιδιά μιλούν στο σπίτι τους μια άλλη γλώσσα από αυτή του τεστ, μια σημαντική διαφορά σημειώνεται σύμφωνα με το πόσο η γλώσσα που μιλούν είναι μία από τις πλειονοτικές ή μειονοτικές γλώσσες.

Οι μελέτες που έχουν αναφερθεί δείχνουν μια ποικιλία του βαθμού της εξάσκησης του εγγραμματισμού. Θα ήταν καλό να γίνουν πιο ποιοτικές μελέτες στις ειδικές δυσκολίες και στις προφανείς διαφορές κατά τη διαδικασία εκμάθησης. Για ότι μπορούμε να πούμε τώρα, περιορισμένες έρευνες μας δείχνουν ότι φωνολογικές και λεξιλογικές διαφορές υπάρχουν σε επίπεδο προφορικής και γραπτής παραγωγής (Lucchini, Flamini & Campolini, 2001). Πρέπει να μελετηθεί η ποικιλομορφία των

γλωσσών και κουλτούρων και κυρίως οι μαθησιακές δυσκολίες εκμάθησης της γραπτής γλώσσας.

Μεταξύ των μελετών, αυτές του Cummins, (1979) και Cummins & Swain, (1998), είναι κυρίως γνωστές τόσο για τη θεωρία της αλλολοεξάρτησης των γλωσσών όσο και για την υπόθεση του κατωφλιού. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι η έννοια της μητρικής γλώσσας είναι στοιχειώδης στο μέτρο όπου γίνεται η τομή της γλωσσικής ανάπτυξης, και εμφανίζεται το πέρασμα από τη μητρική γλώσσα στη σχολική γλώσσα. Η λύση στο πρόβλημα θα ήταν να συνεχιζόταν η γλωσσική ανάπτυξη στη μητρική γλώσσα χάρη στη δίγλωσση εκπαίδευση που γίνεται σε πολλές χώρες (Beatens Beardsmore, 2000) παρά το γεγονός ότι αξιολογήσεις αυτού του τύπου εκπαίδευσης δείχνουν αντίθετο αποτέλεσμα (Hakuta, 1991).

Η διάγνωση της διγλωσσίας δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Είναι μια σύνθετη διαδικασία και δεν υπάρχει μια σύμφωνη άποψη πώς η διγλωσσία μετριέται ή εάν μπορεί να μετρηθεί σε όλες τις πτυχές της. Κάθε τεστ ενέχει τον κίνδυνο να περιέχει προκαταλήψεις, στερεότυπα και να αποφέρει εσφαλμένα δεδομένα, εξετάζοντας μόνο μια πολύ επιφανειακή κλίμακα των δεξιοτήτων του δίγλωσσου ομιλητή και παραβλέποντας τις γλωσσικές του ικανότητες στη μητρική του γλώσσα (Γ1) και σχετίζοντάς τες με τη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Εξετάζοντας τις μεταβλητές που εμπλέκονται σε μία πιθανώς λανθασμένη ερμηνεία, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι αρκετά αμφίβολο.

Έχοντας ως δεδομένο τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των σύγχρονων διαδικασιών αξιολόγησης και το πολύπλευρο περιβάλλον των γλωσσικά μειονεκτούντων μαθητών, υπάρχουν κάποια βασικά κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για το σχεδιασμό κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων, όπως:

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι πολιτισμικά κατάλληλη. Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική και γνωστική πλευρά της ανάπτυξης, η κατάλληλη αξιολόγηση για παιδιά που μειονεκτούν γλωσσικά πρέπει να λαμβάνει υπόψη της, τις πολιτισμικές στάσεις των παιδιών αυτών, πώς μαθαίνουν και πώς σχετίζονται με τους γύρω τους. Πολλές φορές μη λεκτικές οδηγίες διαβάζονται και μεταφράζονται με διαφορετικό τρόπο στα παιδιά που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Εάν, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μία σύνθετη κοινωνική δραστηριότητα, είναι επιτακτική ανάγκη να φροντίσουμε να αποφύγουμε τις διερμηνείες που είναι πολιτισμικά διφορούμενες και μπορούν να αποβούν επιβλαβείς στη διάγνωση ενός ατόμου.

Το δίγλωσσο γλωσσικό υπόβαθρο του παιδιού πρέπει να εξετάζεται σε κάθε αυθεντική αξιολόγηση προφορικής γλωσσικής επάρκειας. Η διγλωσσία είναι μια σύνθετη έννοια και εμπεριέχει άτομα με τεράστιο πεδίο ικανοτήτων ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης σε κάθε γλώσσα. Οι συνθήκες επικράτησης μίας γλώσσας εναλλάσσονται συνεχώς, ειδικά σε παιδιά που πηγαίνουν συχνά στις χώρες καταγωγής τους. Επίσης κάποια δίγλωσσα παιδιά αλλάζουν συχνά γλωσσικό κώδικα, κάτι που ζητείται από τον κοινωνικό περίγυρο (code switching, alternance de code).

Ο στόχος πρέπει να είναι η διάγνωση της γλώσσας ή των γλωσσών του παιδιού που επιτρέπει στα παιδιά να δείξουν τι μπορούν να κάνουν με τους δικούς τους τρόπους. Η διάγνωση πρέπει να επικεντρώνεται στη χρήση της αφήγησης, στις παρατηρήσεις της γλωσσικής ανάπτυξης, και σε δείγματα των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών. Οι δάσκαλοι και το προσωπικό χρειάζονται να ξέρουν τι αναπτυξιακούς στόχους αναμένουν, βασισμένοι στην έρευνα πρώτα και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Κυρίως, χρειάζεται να ξέρουν την ποικιλία των μέσων με τα οποία τα παιδιά μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα.

Ένα σωστό γλωσσικό προφίλ απαιτεί την ανάμειξη των μελών της οικογένειας, τους ίδιους τους μαθητές, δασκάλους και προσωπικό και δίνει μια λεπτομερειακή εικόνα για το γλωσσικό περιβάλλον και τις πηγές που είναι πολύτιμες στο παιδί. Η γλωσσική βοήθεια παρέχεται με παραδείγματα, επεκτάσεις, ανατοποθετήσεις, επαναλήψεις, ερωτήσεις, επαίνους, ανάλυση σημασιών, παύσεις, και με την παροχή οπτικής και άλλου είδους υποστήριξης. Για την αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όλο το περιβάλλον στο οποίο το παιδί μαθαίνει και αναπτύσσεται. Υπάρχουν πολλά διαγνωστικά τεστ που χρησιμοποιούνται στο εξωτερικό για τη διάγνωση των δυσλεξικών παιδιών (Fawcett & Nicolson, 1996, Frederickson et al., 1997, Muter et al., 1997b, Miles, 1997). Όλα αυτά αναφέρονται στο μονόγλωσσο πληθυσμό των δυσλεξικών παιδιών αν και ορισμένα έχουν σταθμιστεί και σε δίγλωσσους μαθητές (Frederickson & Frith, 1997). Τέτοια τεστ επικεντρώνονται σε λίστες ελέγχου, σε οδηγίες συνέντευξης, σε διαγνωστικές αξιολογήσεις, όπου δε λαμβάνουν πάντα υπόψη τους, τους γλωσσικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που ίσως επηρεάζουν τη διάγνωση.

Όταν εξετάζεται ένα δίγλωσσο ή πολύγλωσσο παιδί πρέπει να λαμβάνει κανείς υπόψη του τις δυσκολίες που εμφανίζονται στη γλώσσα, για παράδειγμα τη διαφορά ανάμεσα προφορικού και γραπτού λόγου, τις δυσκολίες στην ορθογραφία, την σχέση

ήχου και συμβόλου, την ανικανότητα να αναγνωρίσει γραπτές λέξεις μεγάλης συχνότητας και τη δυσκολία του να τις αντιγράψει.

Θα πρέπει να συνεξετάζεται το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το ατομικό γλωσσικό προφίλ του παιδιού, το εκπαιδευτικό και κοινωνικό ιστορικό του παιδιού (Hall, 1995). Οι χαμηλές επιδόσεις στα τεστ φωνολογικής ενημερότητας για παράδειγμα, αποτελούν ένα σημαντικό δείκτη για τη φωνολογική ενημερότητα των δίγλωσσων μαθητών που έχουν ως αποτέλεσμα τις μη ικανοποιητικές φωνημικές ικανότητες αποκωδικοποίησης σε πρώιμα στάδια εκμάθησης ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Προτάθηκε από τον Landon (1999), ότι η αποτυχία ενός δίγλωσσου παιδιού όπου δεν είναι ικανός στα προφορικά στη μητρική του γλώσσα (Γ1) αποτελεί ίσως ένα δείκτη ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στη δεύτερη γλώσσα (Γ2).

Κατά την αξιολόγηση, για να σκιαγραφηθεί το προφίλ του παιδιού, πρέπει να συνεξετάζονται:

- . οι πληροφορίες για το πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο της οικογένειας
- . οι συνήθειες της οικογένειας σε σχέση με τη θρησκεία, τον πολιτισμό, την καταγωγή
- . οι ομιλούμενες γλώσσες στο σπίτι και στην περαιτέρω οικογένεια (παππούδες, συγγενείς, φίλους)
- . τα στοιχεία μετανάστευσης
- . η κινητικότητα της οικογένειας και η μονιμότητα κατοικίας
- . τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των παιδιών
- . οι συνήθειες ανάγνωσης της οικογένειας
- . οι αξίες της οικογένειας, οι στάσεις, οι προσδοκίες
- . η προηγούμενη εμπειρία με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας
- . η ηλικία του παιδιού και τα στάδια ανάπτυξής του

Ο μόνος τρόπος που αξιόπιστα διακρίνει κανείς μια μαθησιακή δυσκολία από την κατάκτηση δεύτερης γλώσσας είναι μία επαρκής αξιολόγηση και στις δύο γλώσσες. Εάν τα προβλήματα είναι μόνο εμφανή στη δεύτερη γλώσσα, υπάρχει τότε δυσκολία στην κατάκτηση γλώσσας, εάν είναι παρόντα και στις δύο γλώσσες τότε είναι μια γλωσσική δυσκολία. Αυτή η λύση αφορά τους μαθητές εκείνους όπου ποτέ δεν έχουν κατακτήσει μια σταθερή βάση γλωσσικών δεξιοτήτων στη μητρική τους γλώσσα.

Ο Cummins (1981, 1986) προτείνει μια υποστηρικτική προσέγγιση προσανατολισμένη σε μία διάγνωση όπου αξιολογεί όλο το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται και δεν αξιολογεί μόνο το πρόβλημα ή τη δυσκολία που παρουσιάζει το παιδί. Ο μόνος τρόπος να διακρίνει

κανείς μία μαθησιακή δυσκολία από την έλλειψη επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα είναι ολοκληρωτικά να είναι κανείς αμερόληπτος και να πραγματοποιείται αναλυτική αξιολόγηση και στις δύο γλώσσες, διαμέσου εναλλακτικών τρόπων διάγνωσης, όπου η αξιολόγηση στη μητρική γλώσσα δεν είναι δυνατή ή δε θα έδινε έγκυρα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί εκμάθησης δεύτερης γλώσσας οφείλουν να ζητούν τέτοιες διαγνώσεις και να ελέγχουν τη διαδικασία από την αρχή ως το τέλος.

Κρίνεται αναγκαίο για τον εκπαιδευτικό, πριν παραπέμψει τους μαθητές του για μια γλωσσική ή μαθησιακή αξιολόγηση, να προβεί στο σχεδιασμό μιας γλωσσικής αξιολόγησης στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα, αναζητώντας έτσι αναλυτικότερες πληροφορίες για το παιδί, για την οικογένεια και για το προσχολικό πρόγραμμα που έχει ήδη παρακολουθήσει (εάν έχει φοιτήσει ήδη το παιδί σε παιδικό σταθμό). Πριν γίνει η παραπομπή, συναντήσεις με τους γονείς θα ήταν πολύ βοηθητικές.

Η διάκριση μεταξύ της μη σωστής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και της μαθησιακής δυσκολίας είναι μια δύσκολη διάγνωση. Από μια λίστα 6 ελλείψεων επεξεργασίας της γλώσσας, αυτό που είναι φανερό στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, 4 από αυτές θα μπορούσαν να αποδοθούν στην επεξεργασία μάθησης δεύτερης γλώσσας: α. η έλλειψη προσοχής, β. η δυσκολία διερμηνείας ρηματικών μηνυμάτων, γ. η δυσκολία ανάκλησης αποθηκευμένης πληροφορίας, και δ. η δυσκολία διαδοχής και οργάνωσης πληροφοριών.

Οι αιτίες της συχνής παραπομπής των δίγλωσσων μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι κοινωνικοπολιτικές, κοινωνικοπολιτισμικές, κοινωνικογλωσσολογικές και κοινωνικοοικονομικές. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές από άγνοια κυρίως μπερδεύουν την ελλειπή κατάκτηση δεύτερης γλώσσας με φαινόμενα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με αποτέλεσμα να κάνουν λανθασμένες αξιολογήσεις και πολύ συχνές παραπομπές.

Οι μεγαλύτερες αιτίες πηγάζουν από πολλαπλούς εξωτερικούς παράγοντες που εμπλέκονται οι μαθητές, μετακινούμενοι καθώς είναι από τη χώρα καταγωγή τους στη νέα χώρα. Αυτές οι αλλαγές μπορούν να οδηγήσουν σε πολιτισμικό σοκ, αισθήματα απομόνωσης, άσχημες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και γλωσσικές προκλήσεις που σχετίζονται με τα συστήματα εμβάπτισης σε μια καθολοκλήρου διαφορετική γλώσσα. Έτσι τα αποτελέσματα εμφανίζονται σε λάθη ανάγνωσης, γραφής, και εκφραστικής γλώσσας κάτι που δεν εμφανίζεται στην πρώτη τους γλώσσα.

Τα παραδοσιακά ψυχομετρικά μοντέλα αξιολόγησης είναι σταθμισμένα εργαλεία (τεστ) και σταθερές τεχνικές διάγνωσης της γλώσσας και των μαθησιακών προβλημάτων. Αυτά τα εργαλεία ανιχνεύουν τις τυχόν υπάρχουσες αδυναμίες και ελλείψεις των μαθητών. Αυτά τα μοντέλα έρχονται σε αντιπαράθεση με μια κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι κάθε παιδί αποτελεί ένα μοναδικό παράδειγμα διαφορετικότητας και συνθετικότητας (complexity), και κατανοώντας αυτή τη διαφορά -και όχι την έλλειψη- αυτό αποτελεί την πεμπτούσια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Μία κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση προϋποθέτει ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα σε καταστάσεις καθημερινής ζωής και εξαρτώνται από τις κοινωνικές τους συνδιαλλαγές κι έτσι, τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν διαφορετική γνώση και γλωσσικές χρήσεις εξαρτώμενες από το κοινωνικό περίγυρο κάθε φορά στο οποίο μαθαίνουν και ζουν. Επιπλέον, μια τέτοιου είδους προσέγγιση εμμένει στις τρεις ακόλουθες απόψεις, ότι:

- (1) η διγλωσσία είναι μια γνωστική διαδικασία όπου εναλλάσσεται η σκέψη και η μάθηση.
- (2) οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση και το περιεχόμενο, ή το μαθησιακό περιβάλλον, κάτι που αποτελεί το κλειδί κατανόησης της χρήσης της γλώσσας.
- (3) η επάρκεια στη γλώσσα και οι εξατομικευμένες μαθησιακές ικανότητες θα μπορούσαν να ανιχνεύονται στο περιεχόμενο πολύ συχνά.

Σύμφωνα με το παραπάνω πνεύμα, η αξιολόγηση στην τάξη γίνεται μία αλληλλοενεργή διαδικασία όπου οι δάσκαλοι «κάθονται δίπλα» στους μαθητές για να τους αξιολογήσουν και να τους διδάξουν. Ας ληφθεί υπόψη ότι η αγγλική λέξη assess προέρχεται από το λατινικό *assidere* (sit beside: κάθομαι δίπλα στο μαθητή). Αυτή η προσέγγιση αξιολόγησης βαδίζει αρμονικά με τη συνήθη δυναμική σχέση ανάμεσα στο δυναμικά «κυρίαρχο» δάσκαλο και στον κυριαρχούμενο μαθητή (dominant teacher and dominated child).

Ως αποτέλεσμα γίνεται μια διαδικασία τεσσάρων βημάτων όπου ο δάσκαλος:

- (i) αυτο-αξιολογεί και ερευνά τη γλώσσα και την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή
- (ii) αξιολογεί τις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης
- (iii) ψάχνει και βρίσκει τα εξατομικευμένα μαθησιακά πλεονεκτήματα/ δυνατά του σημεία του μαθητή, και

(iv) συλλέγει δεδομένα για το παιδί ελέγχοντας τις καθημερινές του συνδιαλλαγές στις διαφορετικές ομάδες μέσα στην τάξη.

Μια τέτοιου είδους προσέγγιση εξετάζει τη διαδικασία και τα προϊόντα της μάθησης των γλωσσικά μειονεκτούντων μαθητών. Οι δάσκαλοι εξετάζουν συνθετικά:

α) τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες των μαθητών αυτών (Ποιος είναι αυτός ο μαθητής; Πώς αυτός μαθαίνει;)

β) τους πολιτικούς παράγοντες (Πώς ένας μαθητής αντιδρά σε ένα ιδιαίτερο περιβάλλον ή σύστημα;)

γ) τους γλωσσικούς παράγοντες (Πώς ένας μαθητής χρησιμοποιεί και τις δύο του γλώσσες, τη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα του;), και τέλος,

δ) τους ακαδημαϊκούς/ εκπαιδευτικούς παράγοντες (Πώς ο μαθητής ανταποκρίνεται σε μια δεδομένη εργασία;)

Συνοπτικά, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί δε φροντίζουν μόνο για το τι «λάθος» συμβαίνει με το μαθητή αλλά επίσης για το τι λανθασμένες γνώσεις έχουν για τη γλώσσα και τον πολιτισμό καθώς και για το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον (το σχολείο, την τάξη ή την ύλη των μαθημάτων). Πριν γίνει η παραπομπή των μαθητών για μια αξιολόγηση σε ένα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης), είναι σημαντικό να διευκρινιστεί η πρόοδος των μαθητών, σε ποιο γλωσσικό στάδιο ανάπτυξης βρίσκονται, ώστε να γίνει διάκριση μεταξύ κανονικής ανάπτυξης στη δεύτερη γλώσσα και γλωσσικής καθυστέρησης ή διαταραχής.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Οριοθέτηση του προβλήματος

Αντικείμενο μελέτης της παρούσης έρευνας είναι να συγκριθεί το γλωσσικό προφίλ του ελληνόφωνου και αλλόφωνου νηπίου που φοιτά τουλάχιστον 2 χρόνια στο ελληνικό σύστημα προσχολικής αγωγής με τη βοήθεια ενός εργαλείου διαμορφωτικής αξιολόγησης της προφορικής τους γλώσσας. Με τη συγκρότηση αυτού του εργαλείου έγινε μια προσπάθεια για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία να διαφανούν οι κύριες γλωσσικές διαφορές των δύο κυρίως υποεξεταζόμενων πληθυσμών με απώτερο σκοπό να βοηθηθούν τόσο οι μαθητές που βρίσκονται σε μια ετερογενή τάξη όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Μελετήθηκε η γλώσσα μέσα από μία διεπιστημονική προσέγγιση των συναφών επιστημών: της ψυχολογίας, της διαπολιτισμικής ψυχολογίας, της ειδικής αγωγής, της κοινωνιολογίας και της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Πρόκειται για μία έρευνα της κατάκτησης δεύτερης γλώσσας, τα πορίσματα της οποίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν γνώση απαραίτητη σε ζητήματα γλωσσικής πολιτικής και γλωσσικού προγραμματισμού. Οι αποφάσεις σχετικά με το είδος διδακτικής καθοδήγησης που απαιτείται για τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι συχνά αδύνατον να είναι ρεαλιστικές και πραγματώσιμες, αν δεν λαμβάνουν υπόψη τους στοιχεία σχετικά με το κύριο αντικείμενο αναφοράς τους, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο επιτελείται η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Gass & Mackey, 2000).

Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο αποφασίστηκε και προσδιορίστηκε η ερευνητική μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Παρουσιάζοντας περιληπτικά τις ενότητες της συγκεκριμένης εργασίας, στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σύμφωνα με τις οποίες υλοποιήθηκε η ερευνητική αυτή προσπάθεια. Το πρώτο μέρος είναι θεωρητικό και διαρθρώνεται από έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στις ερμηνείες για την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις υποθέσεις και στις θεωρίες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στα πρώιμα στάδια εκμάθησης

της δεύτερης γλώσσας κατά την προσχολική ηλικία, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην πολυπολιτισμικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο του σημερινού σχολείου σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και, τέλος, το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στην αξιολόγηση της προφορικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της. Αναλυτικότερα, στο έβδομο κεφάλαιο προσδιορίζονται οι στόχοι της παρούσης έρευνας ως προς το σχεδιασμό και τη συγκρότηση του εργαλείου διαμορφωτικής αξιολόγησης προφορικής γλώσσας των μονόγλωσσων, διαδοχικά και ταυτόχρονα δίγλωσσων στο νηπιαγωγείο, καθώς και τα ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας. Επίσης, ορίζεται το είδος, η μέθοδος της έρευνας, η τεχνική δειγματοληψίας, και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική αυτή προσπάθεια. Στο όγδοο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η ερευνητική διαδικασία κατασκευής του εργαλείου μας και στο ένατο κεφάλαιο περιγράφεται η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Παρουσιάζεται η ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας και στο τελευταίο κεφάλαιο, παρατίθενται οι διαπιστώσεις-προτάσεις, έχοντας ως στόχο την ερμηνεία της μεθόδου με την οποία επιχειρήθηκε αυτή η ερευνητική προσπάθεια και την παρουσίαση προτάσεων και συμπερασμάτων για την πρόιμη αντίχνευση και παρέμβαση στην προφορική γλώσσα των αλλοδαπών νηπίων στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας.

Κατά την τελευταία εικοσαετία, ο χώρος της προσχολικής ηλικίας, αποβαίνει το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και λοιπών ανθρωπιστικών επιστημών, λόγω της σπουδαιότητας του αναπτυξιακού χαρακτήρα της ηλικίας αυτής. Οι σύγχρονες έρευνες στις παραπάνω επιστήμες διαμόρφωσαν νέες απόψεις για τους παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού και οι οποίοι προσφέρουν κατευθύνσεις για το σχεδιασμό των θεσμικών δομών και των αναλυτικών προγραμμάτων της εκπαίδευσης.

Τα διάφορα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είτε είναι γνωστικά προσανατολισμένα είτε κοινωνικο-συναισθηματικά είτε μεικτού τύπου αντλούν τη δομή και τη δυναμική της εφαρμογής τους από τις διάφορες θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης και ψυχοπαιδαγωγικές απόψεις.

Ιδιαίτερο πλαίσιο αναφοράς για την ανάπτυξη αντίστοιχων προγραμμάτων αγωγής και εκπαίδευσης του αναπτυσσόμενου ατόμου απετέλεσαν οι έρευνες για την οικοδόμηση της γνώσης σπουδαίων επιστημόνων του αιώνα μας, όπως του Piaget, από τη σχολή της Γενεύης, του Bruner στις Η.Π.Α., του Vygotsky στη Ρωσία καθώς και άλλων μεταγενέστερων, που συμπεριλαμβάνονται στο γενικότερο χώρο της γνωστικής επανάστασης όπως οι Siegler, Gellman, Donaldson κ.α . Από το 1985 και μετά, απόψεις για τη γνωστική ανάπτυξη που προέρχονται από νεότερες θεωρίες, όπως η θεωρία πολλαπλών δομών νοημοσύνης του Gardner, το γνωστικό-αναπτυξιακό μοντέλο των Demetriou et al., (1993) η ανάλυση των γνωστικών συστατικών του Sternberg, καθώς και νευροψυχολογικά δεδομένα, επηρεάζουν τον προβληματισμό για τις κατευθύνσεις των αναλυτικών προγραμμάτων της εκπαίδευσης, ώστε να συμπεριλαμβάνονται κατά γνωστικό πεδίο τα ιδιαίτερα γνωστικά συστατικά ως περιεχόμενο αλλά και οι διαδικασίες και μηχανισμοί λειτουργίας ως μέθοδοι.

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης οι παιδαγωγοί έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με μεγάλες ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών (διατομικές) αλλά και μεταξύ πλευρών ή δεξιοτήτων εντός των ατόμων (ενδοατομικές διαφορές), σύμφωνα και με τις παραπάνω νεότερες θεωρίες πολλαπλών συστατικών, δομών ή πεδίων της νοημοσύνης. Οι διαφορές αυτές, όταν αφορούν δυσλειτουργίες της γνωστικής ανάπτυξης και κατ' επέκταση της μαθησιακής πορείας του ατόμου, ή της συμπεριφοράς, προβληματίζουν έντονα τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, συζητήσεις και προβληματισμός επικρατεί κατά καιρούς για τον εκσυγχρονισμό των μεθόδων και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να υποστηρίζονται τα άτομα με δυσκολίες ή να περιορίζεται η σχολική αποτυχία.

Ποια μέριμνα όμως έχει ληφθεί για την πρόληψη, δηλαδή τον έγκαιρο εντοπισμό αυτών των παιδιών; Ποια είναι η σημασία της πρώιμης ανίχνευσης παιδιών σε επικινδυνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών πριν ακόμα εισέλθουν αυτά στο τυπικό σχολικό πλαίσιο της δημοτικής εκπαίδευσης και πώς είναι δυνατόν να επιτυγχάνεται αυτή; Υπάρχουν έγκυρα και αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης; Ποιες είναι οι ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων αυτών και πώς καθορίζονται; Έχουν δημοκρατικό δικαίωμα να λάβουν μια εκπαίδευση σύμφωνα με την ιδιαιτερότητα των πλευρών της ανάπτυξής τους και τις ανάγκες τους ή πρέπει να αφήνονται να ακολουθούν αβασάνιστα τα πλαίσια μιας γενικής αγωγής, ίδιας και

απαράλλαχτης για όλα τα άτομα του πληθυσμού της προσχολικής ηλικίας; Υπάρχουν λοιπόν σχέδια δράσης αποτυπωμένα σε δομημένα προγράμματα για την έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών στο χώρο της προσχολικής ηλικίας; Αυτά είναι ερωτήματα που όχι μόνο μας απασχόλησαν, ώστε να αποτελέσουν αφετηρία για την παρούσα εργασία μας, αλλά απασχολούν κι άλλους ερευνητές στη χώρα μας και διεθνώς.

Όσον αφορά τις δυσλειτουργίες της μάθησης και ακόμα την αποκλίνουσα συμπεριφορά, διάφορες αιτιολογίες ανευρίσκονται στον πληθυσμό των ατόμων αυτών, όπως: σωματικές, οργανικές, γενετικής και κληρονομικής φύσης, προγεννητικοί – περιγεννητικοί – μεταγεννητικοί τραυματισμοί, περιβαλλοντικές, όπως κοινωνικοπολιτισμική αποστέρηση ή άλλου είδους αρνητική επίπτωση δυσμενούς περιβάλλοντος (Σταύρου, 1985).

Στους χώρους προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης το φαινόμενο της ετερογένειας στην τάξη του Νηπιαγωγείου είναι εμφανές. Η ετερογένεια αυτή ορίζεται από την εισροή των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας και την εμπύθισή τους στο πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου.

7.2. Σκοπιμότητα της έρευνας

7.2.1. Γενικός σκοπός της έρευνας

Γενικός σκοπός αυτής της έρευνας είναι να συγκριθεί το γλωσσικό προφίλ των αλλόφωνων μαθητών που παρακολουθούν υποχρεωτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής στα κανονικά και ολοήμερα νηπιαγωγεία και να διαφανεί σε ποιους τομείς της προφορικής γλώσσας ελλείπονται αναφορικά με τους γηγενείς μαθητές. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε ένα διαμορφωτικό εργαλείο προφορικής αξιολόγησης των νηπίων. Ο αντικειμενικός στόχος της έρευνας χρησιμοποιώντας την επαγωγική στατιστική είναι να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα για μια μεγάλη ομάδα ατόμων βάση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το μικρότερο αντιπροσωπευτικό τμήμα του συγκεκριμένου δείγματος.

7.2.2. Ειδικότεροι σκοποί της έρευνας

Αναλυτικότερα οι ειδικότεροι σκοποί της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

- Η συγκρότηση διαμορφωτικού εργαλείου κατάλληλου για την προφορική αξιολόγηση μιας ομάδας-τάξης.
- Η διατύπωση και επαλήθευση υποθέσεων σχετικών με τη δυνατότητα πρώιμης αναγνώρισης δυσκολιών και συμπτωμάτων προφορικής γλωσσικής αξιολόγησης του νηπίου
- Το χαμηλό κόστος αυτού του εργαλείου και η ευκολία στη χρήση του από τον ίδιο το νηπιαγωγό χωρίς την ύπαρξη κάποιου ειδικού θεραπευτή.
- Η δομή αυτού του διαμορφωτικού εργαλείου επιτρέπει το σχεδιασμό προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες κάθε μαθητή.

7.3. Ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Ο κύριος προβληματισμός που τέθηκε τόσο κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης όσο και κατά τη διαδικασία συγκρότησης του ερευνητικού διαμορφωτικού μας εργαλείου ήταν ο ακόλουθος: Υπάρχει πράγματι η δυνατότητα προφορικής αξιολόγησης του γλωσσικού προφίλ των μαθητών σε μία ετερογενή ομάδα-τάξη του ελληνικού νηπιαγωγείου; Κι αν υπάρχει μπορεί να διαμορφωθεί με απώτερο σκοπό να δημιουργηθούν διαφορετικά επίπεδα επάρκειας, διαφορετικές ομάδες μαθητών, όπου με τη βοήθεια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής να υπάρχουν ποιοτικά αποτελέσματα γλωσσικής μάθησης τόσο για τον ίδιο το μαθητή όσο και για τον ίδιο το νηπιαγωγό;

Βάσει αυτού του κύριου προβληματισμού διαμορφώθηκαν τα επιμέρους ερωτήματα, όπως:

- Πώς ορίζεται το γλωσσικό προφίλ του νηπίου;
- Από ποιους τομείς αποτελείται;
- Ποιοι παράγοντες σχετίζονται με την εμφάνιση των συγκεκριμένων δυσκολιών;
- Εμφανίζεται ένα μαθησιακό πρόβλημα ή μία γλωσσική ανεπάρκεια στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές;

- Μπορεί ο ίδιος ο νηπιαγωγός να προβλέψει τα διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα;
- Υπάρχει δυνατότητα έγκαιρου σχεδιασμού διαμορφωτικού προγράμματος, ώστε να γίνει η κατάλληλη πρόληψη ενδεχόμενης δυσκολίας ή διαταραχής;

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα και στηριζόμενοι κατά κύριο λόγο στη διεθνή βιβλιογραφία και στην πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε της κυρίως έρευνας, καταλήξαμε στη διατύπωση των ακόλουθων ερευνητικών υποθέσεων:

1. Το γλωσσικό προφίλ διαδοχικά δίγλωσσων νηπίων είναι διαφορετικό από το γλωσσικό προφίλ γηγενών νηπίων.
2. Το γλωσσικό προφίλ ταυτόχρονα δίγλωσσων νηπίων είναι διαφορετικό από το γλωσσικό προφίλ διαδοχικά δίγλωσσων και γηγενών νηπίων.
3. Υπάρχει διαφορά στη προφορική γλωσσική επίδοση στο νηπιαγωγείο μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.
4. Υπάρχει σχέση μεταξύ του επαγγέλματος των γονέων και της προφορικής γλωσσικής αξιολόγησης των νηπίων.
5. Επηρεάζεται το γλωσσικό προφίλ του νηπίου από την ύπαρξη άλλων αδελφών στην οικογένεια και τη σειρά γέννησης του νηπίου στην οικογένεια.
6. Επηρεάζεται το γλωσσικό προφίλ του νηπίου από την ακριβή του ηλικία σε μήνες.
7. Υπάρχει διαφορά στην προφορική γλώσσα των νηπίων μεταξύ αυτών που ζουν σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της χώρας.

Τις υποθέσεις αυτές θα προσπαθήσουμε να επαληθεύσουμε με τη συγκεκριμένη έρευνά μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1. Σχεδιασμός έρευνας

Η παρούσα έρευνα άρχισε τον Οκτώβριο του 2007. Αντικείμενο και στόχος της ήταν η σύγκριση του γλωσσικού προφίλ των αλλόφωνων νηπίων που παρακολουθούσαν ήδη δύο χρόνια στο ελληνικό νηπιαγωγείο και Ελλήνων νηπίων. Η πρώτη φάση του σχεδιασμού, η οποία υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2007-2008 ήταν η πιλοτική φάση και πραγματοποιήθηκε με ατομικές και ομαδικές συναντήσεις 97 νηπίων σε νηπιαγωγεία της περιφέρειας Αττικής. Η εξέταση ήταν ομαδική σε επίπεδο τάξης και ατομική. Η διάρκεια της ατομικής χορήγησης ήταν 10-12 λεπτά ενώ αυτή της ομαδικής ήταν 15 λεπτά. Αφού έγινε η καταγραφή των δεδομένων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της πιλοτικής φάσης, η δεύτερη φάση ήταν η κυρίως έρευνα που υλοποιήθηκε την ακαδημαϊκή χρονιά 2008-2009. Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διακριβωθεί μια ακριβέστερη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, αφετέρου δε να εφαρμοστεί δοκιμαστικά η διαδικασία επιλογής και εντοπισμού των υποκειμένων της έρευνας.

8.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συγκρότηση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του ερευνητικού πληθυσμού που μας ενδιαφέρει ήταν η κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία ως προς την τάξη, το φύλο και τη χρονολογική ηλικία των υποκειμένων.

Εξαιρέθηκαν από την εν λόγω έρευνα μαθητές που είχαν μόλις έρθει από άλλες χώρες. Κριτήριο επιλογής των αλλόφωνων μαθητών ήταν να φοιτούν τουλάχιστον δύο χρόνια στο ελληνικό παιδικό σταθμό (παιδικό σταθμό – προνήπιο – νήπιο ή προνήπιο- νήπιο). Αποκλείστηκαν από το δείγμα παιδιά που παρουσίαζαν νοητική ανεπάρκεια ή είχαν επίσημη διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης) ή άλλων συνδρόμων (όπως σύνδρομο διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, ακουστική ανεπάρκεια, ειδικές γλωσσικές διαταραχές και άλλα ανάλογα

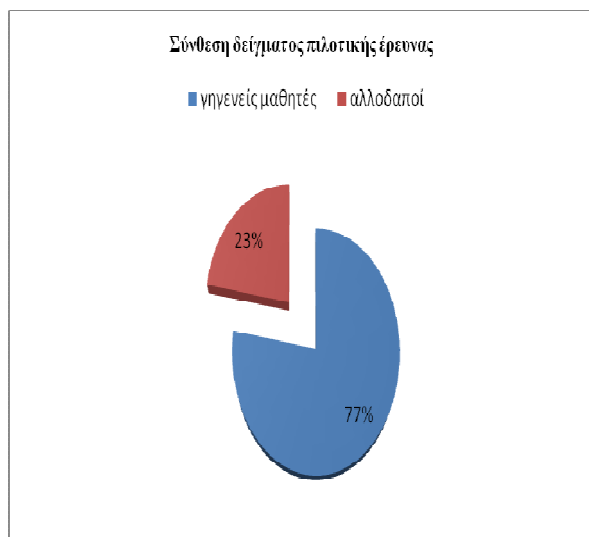
σύνδρομα). Πρόσθετο κριτήριο αποκλεισμού των υποκειμένων ήταν και η επαναφοίτησή τους στο νηπιαγωγείο για δεύτερη χρονιά.

8.2.1 Σύνθεση του δείγματος της πιλοτικής φάσης

Στην πιλοτική φάση της έρευνάς μας συμμετείχαν 97 μαθητές από νηπιαγωγεία της περιφέρειας Αττικής. Το δείγμα των μαθητών περιλάμβανε:

- 75 μαθητές που ήταν Έλληνες υπήκοοι, μιλούσαν ευχερώς την ελληνική γλώσσα και δεν είχαν διαγνωσμένη νοητική υστέρηση ή σοβαρές αναπηρίες οι οποίες εμπόδιζαν τη φοίτησή τους στην κανονική τάξη του νηπίου.
- 22 μαθητές που ήταν αλλόφωνοι (που δεν είχαν μητρική γλώσσα τα Ελληνικά) που ως κριτήριο συμμετοχής ήταν να είναι τουλάχιστον ο δεύτερος χρόνος φοίτησής τους στο θεσμό της προσχολικής αγωγής και έχει συνυπολογιστεί το κοινωνιογλωσσικό τους υπόβαθρο με τη βοήθεια συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.
- Σε αυτή τη φάση της έρευνας αποκλείστηκαν οι μαθητές που ήταν δίγλωσσοι (από μικτές οικογένειες, τύπος μικτής ή ταυτόχρονης διγλωσσίας)

Πίνακας

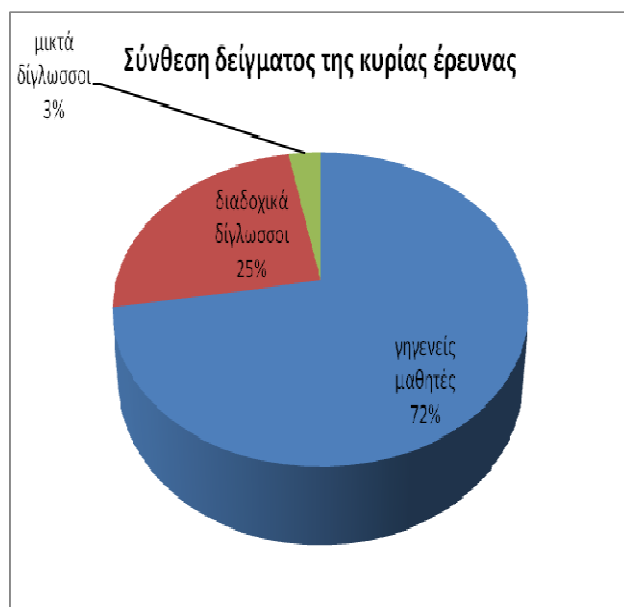


Ελληνικά ως μητρική γλώσσα (Γ1)	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (Γ2)	Ηλικία
75	22	5-6 ετών

8.2.2. Σύθεση του δείγματος της κυρίως έρευνας

Το δείγμα της κυρίως έρευνας ήταν 670 νήπια 5-6 ετών, από νηπιαγωγεία της περιφέρειας Αττικής και Θεσσαλονίκης.

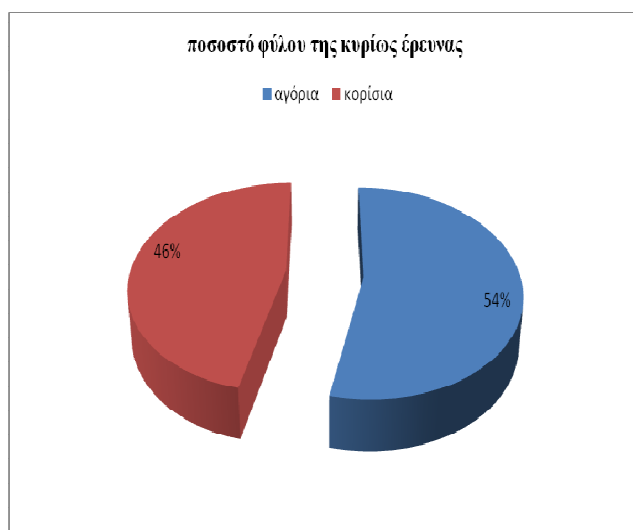
Γράφημα



Πίνακας

Ελληνικά ως μητρική γλώσσα (Γ1)	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (Γ2)	Δίγλωσσοι μαθητές (μικτή ή ταυτόχρονη διγλωσσία)
484 μαθητές (5-6 ετών)	166 μαθητές (5-6 ετών)	20 μαθητές (5-6 ετών)
72%	25%	3%

Γράφημα



Πίνακας

Φύλο	Αριθμός	Ποσοστό
Αγόρια	359	54%
Κορίτσια	311	46%

Στη συνέχεια κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης με τους Διευθυντές των Νηπιαγωγείων και τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συνεργαστούν ορίσαμε ημερομηνία επίσκεψής μας στο σχολείο τους, δεδομένου ότι είχαν συλλεχθεί οι φόρμες συγκατάθεσης γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. (βλ. φόρμα συγκατάθεσης γονέα στο Παράρτημα Β). Η ίδια η ερευνήτρια χορήγησε ατομικά σε όλους τους μαθητές το γλωσσικό εργαλείο τόσο ατομικά όσο και ομαδικά στις τάξεις τους με την παρουσία του εκπαιδευτικού.

Οι συναντήσεις της ερευνήτριας με τα υποκείμενα πραγματοποιήθηκαν κατά τις πρωινές ώρες, σε κλίμα φιλικό και οικείο. Ο χώρος που επιλέχθηκε να γίνει η ατομική χορήγηση ήταν το γραφείο του/ της νηπιαγωγού και όπου αυτό δεν υπήρχε σε μία ήσυχη γωνιά του σχολικού κτιρίου. Καταβλήθηκε η προσπάθεια από την ερευνήτρια ώστε οι συνθήκες χορήγησης του γλωσσικού διαμορφωτικού εργαλείου να είναι περίπου ίδιες για όλα τα παιδιά. Κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό επετεύχθη αυτή η προσπάθεια. Η ομαδική χορήγηση υλοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια στις σχολικές τάξεις των παιδιών.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ορίζεται ως γλωσσικό προφίλ του νηπίου η αφηγηματική ικανότητα του παιδιού, η κατανόηση ιστορίας, το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο επαγγελμάτων και αντικειμένων καθημερινής χρήσης, η σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών και η εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών.

8.3. Θεωρητικό μοντέλο αναφοράς και διαδικασία συγκρότησης διαμορφωτικού εργαλείου αξιολόγησης της προφορικής γλώσσας των νηπίων

8.3.1. Θεωρητικό μοντέλο αναφοράς

Η γλώσσα αποτελεί το κύριο εργαλείο επικοινωνίας και το νήπιο, διαμέσου αυτής, συνδιαλλάσσεται με τους ενήλικες και προσπαθεί να γίνει κατανοητό από την πρώτη χρονιά φοίτησής του στον παιδικό σταθμό (3 ετών). Το παιδί επιδιώκει να απαντά στους μεγαλύτερους, να παίρνει την πρωτοβουλία να συζητά, να συμμετέχει σε μία ομαδική διαδικασία ακούγοντας ενεργητικά τους άλλους, περιμένοντας τη σειρά του και εμμένοντας στο επικοινωνιακό θέμα. Αναφορικά με το προσληπτικό επίπεδο της γλώσσας του νηπίου, το νήπιο μαθαίνει να ακούει τόσο τους συμμαθητές όσο και τον/την νηπιαγωγό για να απαντήσει, να αντιδράσει, να δώσει την άποψή του, να υποστηρίξει την αντίθετη άποψή του, να κατανοήσει τις επικοινωνιακές συνθήκες στις οποίες βρίσκεται κάθε φορά και να καταθέσει τις πολιτισμικές του αναφορές που είναι σημαντικές στην κατανόηση των προτεινόμενων καταστάσεων στην τάξη. Κρίνεται αναγκαίο για το νήπιο να κατανοεί την περιγραφή ενός αντικειμένου, ενός προσώπου, μιας αφήγησης και των σχετικών αλυσιδωτών επεισοδίων, να διακρίνει τους ήρωες, τα γεγονότα και τις αλλαγές της διήγησης. Επίσης όσον αφορά στις προσληπτικές του λεξιλογικές ικανότητες, το παιδί στο νηπιαγωγείο πρέπει να κατανοεί το λεξιλόγιο της καθημερινής του ζωής, είτε σχολικής είτε κοινωνικής, να έχει δομήσει τις χωροχρονικές έννοιες, να κατανοεί την ύπαρξη της πολυσημίας της γλώσσας (συνώνυμα και αντίθετα), να μπορεί να απομνημονεύει ένα λεξιλόγιο σχετικό με τα αντικείμενα και τις ενέργειες της καθημερινής του ζωής. Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι το λεξιλόγιο αποτελεί μία από τις κύριες συνιστώσες της αναγνωστικής ικανότητας δεδομένου ότι η γνώση της λέξης είναι προϋπόθεση για την κατανόηση της ανάγνωσης (Baumann & Kame'enui, 1991, Catts & Kamhi, 2005, Stanovich, 1986). Το νήπιο διαθέτοντας ένα ολοένα, μεγαλύτερο εύρος προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου θα έχει μεγαλύτερη άνεση στην ανάγνωσή του σε ένα μετέπειτα στάδιο στα πρώτα χρόνια του δημοτικού (Flood, Lapp & Fischer, 2003, Denton et al., 2008). Σε φωνολογικό επίπεδο πρόσληψης, το νήπιο πρέπει να διαχωρίζει τα φωνήματα μιας λέξης, φράσης, στίχου, να βρίσκει τις λέξεις σε μία φράση, να απομονώνει τα φωνήματα μιας συλλαβής ή/ και λέξης, να διακρίνει τις ίδιες λέξεις σε μία φράση, να συγκρίνει το μήκος των λέξεων, να απομονώνει και να

βρίσκει το ίδιο φώνημα σε μία ομάδα λέξεων, να διαχωρίζει, να αριθμεί τον αριθμό των συλλαβών σε μία λέξη, να βρίσκει τις ομοιοκαταληξίες. Σε μορφο-συντακτικό επίπεδο, το νήπιο πρέπει να κατανοεί τους απλούς και σύνθετους συντακτικούς τύπους του γραπτού λόγου που διαβάζονται από τον/την νηπιαγωγό, να κατανοεί τη χωροχρονική σειρά των γεγονότων που εκφράζονται διαμέσου των ρημάτων και των λέξεων που εκφράζουν χρόνο (πριν, μετά, ταυτόχρονα, στο τέλος ...) και να κατανοεί τις αναφορικές προτάσεις.

Σχετικά με το παραγωγικό επίπεδο της γλώσσας, το νήπιο παρακινείται να ζητά το λόγο σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις (δυάδες, μικρή ομάδα, τάξη), μαθαίνει να απαντά σωστά σε ό,τι του ζητείται (λεκτική ή μη λεκτική εντολή), να χρησιμοποιεί την αντωνυμία «εγώ», να περιμένει τη σειρά του, να ολοκληρώνει τη σκέψη του, να μένει στο θέμα που αναφέρεται, να χρησιμοποιεί το σωστό λεξιλόγιο εκεί όπου χρειάζεται, να αλλάζει την τονικότητα της φωνής του αναλόγως των επικοινωνιακών καταστάσεων. Στο προσληπτικό του λεξιλόγιο, το νήπιο οφείλει να γνωρίζει την κατονομασία των αντικειμένων της καθημερινής του ζωής, να χρησιμοποιεί ένα λεξιλόγιο σχετικό με τις χωροχρονικές έννοιες και τη λογική σειρά. Όσον αφορά στην παραγωγή της φωνολογικής του ικανότητας το νήπιο πρέπει να εκφράζεται με κατανοητό τρόπο (σωστή άρθρωση, προφορά και απαγγελία), να λέει ένα μήνυμα με την κατάλληλη τονικότητα, να λέει το ίδιο μήνυμα αλλάζοντας τονικότητα. Σε μορφο-συντακτικό επίπεδο, το νήπιο στον εκφραστικό του λόγο πρέπει να γνωρίζει τη χρήση σύνθετων συντακτικών τύπων, ορθή χρήση αντωνυμιών, σωστή χρήση χωρο-χρονικών συνδέσμων και επιρρημάτων, σωστή εναλλαγή χρόνων και σωστή χρήση αναφορικών προτάσεων. Σε αφηγηματικό επίπεδο το νήπιο πρέπει να μπορεί να αφηγείται σύντομα τα γνωστά του παραμύθια (κοκκινোসκουφίτσα, τα τρία γουρουνάκια), να τελειώνει την αφήγηση, αναφερόμενο στα διαφορετικά επεισόδια του παραμυθιού.

8.3.2. Η διαδικασία συγκρότησης του διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής γλωσσικής αξιολόγησης

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μοντέλο αναφοράς και όλους τους στόχους του ενιαίου Διαθεματικού Αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο συγκροτήσαμε ένα διαμορφωτικό εργαλείο αξιολόγησης προφορικής γλώσσας των νηπίων, στηριζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία.

Η σχεδίαση του συγκεκριμένου διαμορφωτικού εργαλείου βασίστηκε σε άλλα γνωστά διεθνώς αντίστοιχα εργαλεία ή τεστ τόσο γλωσσικής ικανότητας όσο και εξειδικευμένα στην αξιολόγηση γλώσσας διαφορετικών πολιτισμικά και γλωσσικά αλλοδαπών μαθητών, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας εργαλείων/ τεστ αξιολόγησης γλωσσικής ικανότητας νηπίων

Όνομασία Εργαλείου/ Τεστ	Συγγραφείς	Έτος έκδοσης
Modern Languages Aptitude	John Carroll, Stanley Sapon	2002
Epreuve pour l'examen du language	Chevrie-Muler, Simon, Decante	1981
Test de denomination orale d'images	Deloche, Hannequin	2007
Test Lillois de Communication (TLC)	M. Rousseaux, A. Delacourt, N. Wyrzykowski, M.Lefevre	2001
Evaluation du Langage Orale (ELO)	Abdelhamid Khomsi	2002
Nouvelles epreuves pour l'examen du langage (N-EEL)	Chevrie-Muler, Monique Plaza	2001
Lexique vivant	Abdelhamid Khomsi	2004
Bilingual Two Language Battery of Tests (multilingual version)	Caso Adolphe	2005
Bilinguals Two Language Battery of Tests (Caso) Boehm Test of Basic Concepts, Spanish Version (Boehm), 1986	Glutting, J., Kelly, M.S.,& Boehm, A.E., Tawana, R. Burnette Psychological Corporation	1986 (revised 1989)
Stanford Early School Achievement Test, SESAT	Hersh, Leonard, R. Harcourt Brace Educational Measurement	1996

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κανένα από τα παραπάνω εργαλεία δε χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο. Απλώς βασιστήκαμε στις ιδέες τους σχετικά με τις υποκλίμακες που θα μπορούσε να περιλαμβάνει το δικό μας διαμορφωτικό εργαλείο για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχομένου και να είναι πολιτισμικά κατάλληλα για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές στη χώρα μας. Ο τρόπος χορήγησης και βαθμολόγησης στηρίχθηκε σε δικές μας ιδέες τόσο σύμφωνα με την πολυετή μας εμπειρία, όσο και την εκπαίδευσή μας πάνω στη χρήση των προαναφερόμενων εργαλείων. Επιλέξαμε να κατασκευάσουμε το δικό μας εργαλείο διαμορφωτικής προφορικής αξιολόγησης της γλώσσας των νηπίων για να μπορέσουμε να συμπεριλάβουμε τους παράγοντες τους οποίους εμείς θεωρήσαμε ότι θα έπρεπε να περιλαμβάνει ένα ανάλογο εργαλείο.

8.4. Συνοπτική περιγραφή του διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής γλωσσικής αξιολόγησης

Ο έλεγχος του γλωσσικού προφίλ των παιδιών υλοποιήθηκε με τη βοήθεια εικόνων που αφορούν τους επιμέρους τομείς της γλώσσας που βλέπουμε στον πίνακα που ακολουθεί (όλο το εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης παρουσιάζεται αναλυτικά στο παράρτημα Β).

Συνοπτικός πίνακας περιγραφής διαμορφωτικού εργαλείου αξιολόγησης προφορικής γλώσσας:

1^η εικόνα	2^η εικόνα	3^η εικόνα	4^η εικόνα
Γλώσσα σε επικοινωνιακές καταστάσεις	Σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών της γλώσσας Ηχητικές αναπαραστάσεις της γλώσσας	Αναφορική γλώσσα/ γλώσσα επίκλησης	Αναφορική γλώσσα/ γλώσσα επίκλησης
Κατανόηση και εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών	Σύγκριση μήκους πολλαπλών εκφορών στον προφορικό λόγο	Κατανόηση παραμυθιού	Προφορική αφήγηση παραμυθιού «τα τρία γουρουνάκια»
Ομαδική χορήγηση	Ατομική χορήγηση	Ατομική χορήγηση	Ατομική χορήγηση

5 ^η εικόνα	6 ^η εικόνα	7 ^η εικόνα	8 ^η εικόνα
Εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης	Εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελμάτων	Δόμηση στο χώρο	Δόμηση στο χρόνο
Κατονομασία και δείξη αντικειμένων καθημερινής χρήσης	Κατονομασία και δείξη επαγγελμάτων	Γνώση χωρικών εννοιών	Γνώση χρονικών εννοιών
Ατομική χορήγηση	Ατομική χορήγηση	Ομαδική χορήγηση	Ομαδική χορήγηση

Το διαμορφωτικό εργαλείο γλωσσικής αξιολόγησης χορηγήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια σε ομαδική και ατομική βάση. Πιο συγκεκριμένα χορηγήθηκαν ομαδικά η 1^η εικόνα, η 7^η και η 8^η εικόνα. Ο χρόνος ομαδικής χορήγησης κυμάνθηκε από 12-15 λεπτά το μέγιστο και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι εικόνες του διαμορφωτικού εργαλείου που είχαν τα παιδιά και ένας μαρκαδόρος ανεξαρτήτως χρώματος. Πιο αναλυτικά *για την 1^η εικόνα που αξιολογήθηκε η ικανότητα κατανόησης απλών και σύνθετων οδηγιών*, η διαδικασία ήταν η ακόλουθη:

8.5. Οδηγίες χορήγησης διαμορφωτικού εργαλείου

Λέμε στα παιδιά (οδηγία 1^η):

«Πάνω στο φύλλο, υπάρχει μια εικόνα (τη δείχνουμε). Βλέπουμε ένα αγοράκι που ποτίζει το άλογο (δείχνουμε το άλογο) νερό κι ένα κοριτσάκι που περιποιείται τον κήπο. Θα ακούσετε προσεχτικά, και όταν θα σας πω, θα πάρετε το μαρκαδόρο σας για να κάνετε ό,τι σας ζητήσω. Ακούστε καλά: ζωγραφίστε το κόκαλο στο πιάτο του σκύλου».

Όταν περάσουν κάποια δευτερόλεπτα, επαναλαμβάνουμε ακόμη μια φορά την οδηγία:

«Ζωγραφίστε το κόκαλο στο πιάτο του σκύλου. Ξεκινήστε τώρα!»

Δε βοηθάμε τα παιδιά που δείχνουν ότι δεν κατάλαβαν ή που ζητούν συμπληρωματικές οδηγίες. Βεβαιωνόμαστε ότι όλα τα παιδιά τελείωσαν και μετά περνάμε στην ακόλουθη οδηγία.

Ακολουθείτε η ίδια διαδικασία για τις 5 υπόλοιπες οδηγίες:

Οδηγία 2: «Ζωγραφίστε γυαλιά ηλίου στο αγοράκι.»

Οδηγία 3: «Ζωγραφίστε τον ήλιο πάνω από τον τοίχο.»

Οδηγία 4: «Ζωγραφίστε λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και στη συνέχεια ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού.»

Οδηγία 5: «Χρωματίστε τις κάλτσες του κοριτσιού και μετά κυκλώστε το ποτιστήρι.»

Οδηγία 6: «Χρωματίστε το χέρι που ανοίγει τη βρύση και δέστε το άλογο στο φράχτη που είναι μπροστά του.»

Σχετικά με τη *δεύτερη εικόνα όπου αξιολογούνται οι φωνολογικές εκφορές της γλώσσας* και διαπιστώνεται κατά πόσο το νήπιο μπορεί να συγκρίνει το μήκος προφορικής εκφοράς της κάθε λέξης η διαδικασία χορήγησης ήταν η ακόλουθη:

Σε ένα αρχικό στάδιο εξάσκησης η ερευνήτρια λέει στα παιδιά:

«Σας λέω δύο λέξεις που αντιστοιχούν στις 2 εικόνες που βλέπετε εδώ, δείχνετε με το δάχτυλό σας: «σαλιγκάρι», «ποντίκι».

Επαληθεύστε ότι όλοι οι μαθητές έχουν καταλάβει την οδηγία κι επαναλαμβάνουμε την οδηγία. Λέμε: «Ακούστε, υπάρχει μια λέξη που είναι πιο μεγάλη από την άλλη. Στη λέξη «σαλιγκάρι», ακούμε «σα-λι-γκα-ρι» (χτυπάμε τα χέρια στο ρυθμό των συλλαβών) και στη λέξη «ποντίκι» ακούμε «πο-ντι-κι». Κυκλώνουμε λοιπόν το σαλιγκάρι γιατί είναι μεγαλύτερη λέξη. Εξακριβώνουμε ότι τα παιδιά κατάλαβαν καλά την οδηγία. Κρίνεται σημαντικό να τονιστεί ότι δεν μας ενδιαφέρει το πιο μεγάλο ζώο σε μέγεθος αλλά η πιο μεγάλη λέξη, αναφορικά με το μεγαλύτερο μήκος της προφορικής τους εκφοράς.

Ακολουθεί το στάδιο αξιολόγησης και δίνονται στο νήπιο ζευγάρια λέξεων σε εικόνες και οι ακόλουθες οδηγίες κάθε φορά ανά ζευγάρι:

Οδηγία 1^η. «Τώρα θα ψάξετε μόνοι σας την πιο μεγάλη λέξη στη γραμμή. Θα σας πω 2 φορές τις λέξεις». Δεινόσαυρος – σκύλος «κυκλώστε το ζώο που έχει το πιο μεγάλο όνομα».

Οδηγία 2^η. Φίδι – βάτραχος «κυκλώστε το ζώο που έχει το πιο μεγάλο όνομα/ λέξη».

Οδηγία 3^η. Αρκούδα – πεταλούδα «κυκλώστε το ζώο που έχει το πιο μεγάλο όνομα/ λέξη».

Οδηγία 4^η. Ελέφαντας – γάτα «κυκλώστε το ζώο που έχει το πιο μεγάλο όνομα/λέξη».

Αναφορικά με την *τρίτη εικόνα όπου γίνεται ο έλεγχος κατανόησης παραμυθιού*, η ερευνήτρια έχει ήδη διαβάσει σε όλη την τάξη το παραμύθι «η κοκκινোসκουφίτσα» επιλεγμένο από μια απλοποιημένη απόδοση του Σαρλ Περό, ίδια με την αυθεντική (υπάρχει αναλυτικά στο Παράρτημα Β). Το παραμύθι έχει λοιπόν διαβαστεί χωρίς ιδιαίτερα σχόλια πριν αποτελέσει το αντικείμενο εξέτασης. Στη συνέχεια, κατά τη διαδικασία ατομικής χορήγησης, δίδονται στο νήπιο προς παρατήρηση πέντε εικόνες που απεικονίζουν τα επεισόδια διήγησης και δύο εικόνες που δεν ταιριάζουν. Το νήπιο επιλέγει μεταξύ των εικόνων που του έχουν δοθεί, αυτές που ανταποκρίνονται στα επεισόδια της ιστορίας. Τοποθετεί μπροστά του στο θρανίο σε δυο ομάδες αυτές που ταιριάζουν στην ιστορία και αυτές που δεν ταιριάζουν. Δεν ζητείται από τα παιδιά να φτιάξουν την ιστορία αλλά μόνο να απαντήσουν σε ό,τι τους ζητείται δικαιολογώντας την άποψή τους γιατί δεν επέλεξαν τις εικόνες που άφησαν στην άκρη και δεν ταιριάζουν στην ιστορία. Σε αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης το παιδί πρέπει να βάλει σε σωστή χρονολογική σειρά τις σωστά επιλεγμένες εικόνες, στη συνέχεια να δικαιολογήσει και να εξηγήσει γιατί επέλεξε αυτές τις εικόνες σε σχέση με τα πρόσωπα που απεικονίζονται στις εικόνες και τέλος να δικαιολογήσει τον τόπο διαδραμάτισης του παραμυθιού αναφορικά πάντα με τις εικόνες (για παράδειγμα το νήπιο δεν επιλέγει την εικόνα που απεικονίζει την κοκκινোসκουφίτσα στη θάλασσα γιατί η κοκκινোসκουφίτσα είναι στο δάσος και όχι στη θάλασσα).

Σχετικά με την *τέταρτη εικόνα που αναφέρεται στην προφορική αφήγηση παραμυθιού*, η ερευνήτρια ζητά από το νήπιο να συνεχίσει και να τελειώσει το γνωστό παραμύθι «τα τρία γουρουνάκια» (υπάρχει αναλυτικά στο Παράρτημα Β). Το εν λόγω παραμύθι όπως και το προηγούμενο της «κοκκινোসκουφίτσας» έχουν διαβαστεί από την ερευνήτρια σε όλη την τάξη πριν την αρχή της ομαδικής χορήγησης. Κατά την ατομική χορήγηση με το παιδί, η ερευνήτρια επαναλαμβάνει την αρχή της ιστορίας μέχρι την αρχή του δεύτερου επεισοδίου (πηγαίνει ο λύκος στο σπίτι του δεύτερου γουρουνιού) και ζητείται από το παιδί να συνεχίσει το παραμύθι ως το τέλος και να πει τι έγινε. Ζητούνται συμπληρωματικές εξηγήσεις για την αξιολόγηση της λεπτομερειακής κατανόησης της τελικής πράξης, αν γνωρίζει το παιδί όλες τις λεπτομέρειες του τέλους, ποιο είναι το τελικό στάδιο των πρωταγωνιστών και αξιολογείται επίσης η ικανότητά του να ενώνει τα διαφορετικά επεισόδια της αφήγησης με συνδετικούς συνδέσμους ή τις κατάλληλες λέξεις.

Σχετικά με την *πέμπτη εικόνα που αναφέρεται στον έλεγχο προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης* καλείται το νήπιο να κατονομάσει τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης που φαίνονται στις εικόνες: αντικείμενα σπιτιού (τηλέφωνο, καρέκλα, πολυθρόνα), κουζίνας (φλιτζάνι, μπολ), τουαλέτας (χτένα, οδοντόβουρτσα, νιπτήρας, μπανιέρα), ρούχα (μπότες, παπούτσια, καπέλο). Σε περίπτωση που ο μαθητής δεν είναι σε θέση να κατονομάσει τα αντικείμενα σε κάθε εικόνα ελέγχεται αν υπάρχουν αυτές οι έννοιες στο προσληπτικό του λεξιλόγιο και ζητάει η ερευνήτρια τα συγκεκριμένα αντικείμενα και το νήπιο καλείται να δείξει τις κατάλληλες κάθε φορά εικόνες.

Ανάλογα γίνεται και η χορήγηση της *έκτης εικόνας που αναφέρεται στον έλεγχο προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου επαγγελματιών* όπου ελέγχεται τόσο το εκφραστικό όσο και το προσληπτικό λεξιλόγιο στα επαγγέλματα που απεικονίζονται.

Αναφορικά με την *έβδομη εικόνα, αξιολογείται η δόμηση των εννοιών χώρου* στο νήπιο, δίνονται στο νήπιο ομάδες εικόνων και ακούγοντας την κατάλληλη εντολή από την ερευνήτρια πρέπει το νήπιο να κυκλώσει την εικόνα που ταιριάζει με τη σωστή οδηγία που άκουσε. Ελέγχεται η γνώση των εννοιών χώρου όπως μπροστά, πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, ανάμεσα.

Αντίστοιχα *η όγδοη εικόνα αξιολογεί τη δόμηση των χρονικών εννοιών* στο νήπιο, ακολουθείται η ίδια διαδικασία και ελέγχεται η γνώση των εννοιών χρόνου όπως μόλις, έτοιμο να, πριν, μετά, τέλος ιστορίας, ολοκληρωμένο.

8.6. Ερωτηματολόγιο συλλογής δημογραφικών και κοινωνιολογικών στοιχείων της έρευνας

Ένα ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε για να συλλέξει πληροφορίες ατομικών στοιχείων (κοινωνικά και οικογενειακά για να δούμε πόσο οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τα υποκείμενα που εξετάστηκαν (φύλο, ηλικία παιδιού, σύνθεση της οικογένειας, θέση στην οικογένεια, σχολικοποίηση πριν το νηπιαγωγείο) όπως επίσης και μερικά στοιχεία που σχετίζονται με τη μία ή και τις δύο γλώσσες του παιδιού (τόπος γέννησης των παιδιών, χρόνος διαμονής της οικογένειας και του παιδιού στην πόλη, επάγγελμα γονέων, ομιλούντες γλώσσες από τους γονείς στο σπίτι, ομιλούντες γλώσσες γονέων με τα παιδιά τους) .

Μεθοδολογικά το φαινόμενο της διγλωσσίας εμφανίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία και σε συνάρτηση με ορισμένα επαγγέλματα ή εξαρτάται από την κοινωνική τάξη

στην οποία ανήκει κανείς (ανεξαρτήτως χαμηλής ή υψηλής κοινωνικής τάξης). Το φύλο και η ηλικία είναι επίσης δυνατόν, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό, να αποτελέσουν παράγοντες διγλωσσίας ή μονογλωσσίας (οι σύζυγοι των τούρκων ή των πορτογάλων εργατών που ζουν στη Γερμανία σπανίως μαθαίνουν Γερμανικά, ενώ οι άρρενες της οικογένειας είναι υποχρεωμένοι, λόγω της εργασίας τους, να γνωρίζουν περισσότερο ή λιγότερο την εν λόγω γλώσσα. Οι μορφές διγλωσσίας είναι δυνατόν να εμπλουτισθούν ή/ και να πολλαπλασιαστούν, ανάλογα με τις εκάστοτε επιμέρους κοινωνιογλωσσικές συνθήκες (Σέλλα – Μάζη, 2006).

Στο παράρτημα Β είναι καταχωρημένα αναλυτικά τόσο το ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, όσο και το διαμορφωτικό εργαλείο γλωσσικής αξιολόγησης νηπίων.

Τα αποτελέσματα, για παράδειγμα, το ευρύ ηλικιακό φάσμα των παιδιών που ανήκουν στο ίδιο επίπεδο, δείχνουν με σαφήνεια ότι η διαδικασία της γλωσσικής αξιολόγησης πρέπει να καθιερωθεί, να διευρυνθεί και να επαναλαμβάνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Με τον τρόπο αυτό, διευκολύνεται και γίνεται πιο αποτελεσματική η διδακτική παρέμβαση τόσο ως προς τη συγκρότηση διδακτικών εγχειριδίων όσο και ως προς την οργάνωση μαθημάτων με βάση το επίπεδο των μαθητριών/ών.

Στο ερωτηματολόγιο ζητείται από τα νήπια να ορίσουν την ομιλούμενη γλώσσα με τους γονείς τους γιατί μας επιτρέπει να κατανοήσουμε με ποια ή ποιες γλώσσες το παιδί έρχεται αντιμέτωπο πριν και μετά τη σχολικοποίησή του. Επιτρέπει επίσης να ξέρουμε εάν στο περιβάλλον του παιδιού, υπάρχει ή όχι μια γλώσσα αναφοράς που θα μπορούσε να κατακτήσει. Αυτή η γλώσσα αναφοράς είναι η γλώσσα στην οποία οι γονείς έχουν κατακτήσει επαρκείς μεταγλωσσικές ικανότητες. Έχει παρατηρηθεί ότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών στην προσχολική ηλικία δεν είναι σε θέση να ολοκληρώσει τις δοκιμασίες που σχετίζονται με πρώιμες μεταφωνολογικές ικανότητες, οι οποίες προϋπάρχουν της εκμάθησης της ανάγνωσης κι αυτό οφείλεται είτε στη μητρική τους γλώσσα είτε στη γλώσσα καταγωγής των γονιών τους (Lucchini, 1997, Hakuta, 1987, Verhoeven, 2000).

8.7. Καθορισμός των ειδικών προγνωστικών μεταβλητών

Εξετάζεται το γλωσσικό υλικό που έχει συλλεχθεί με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών. Τα κοινωνικά αυτά χαρακτηριστικά θεωρούνται σταθερά και δεδομένα, γι' αυτό και ονομάζονται ανεξάρτητες μεταβλητές (independent variables), ενώ οι γλωσσικοί τύποι ονομάζονται εξαρτημένες μεταβλητές (dependent variables) διότι η εμφάνισή τους συσχετίζεται με (κάποια από) τα δομικά κοινωνικά χαρακτηριστικά του ομιλητή, δηλαδή με τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Γι' αυτό και τέτοιου είδους μελέτες, οι οποίες επιδιώκουν τη διαπίστωση της σχέσης μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, αποκαλούνται συσχετιστικές (Chambers, 1995). Στη συγκεκριμένη έρευνα, ως **ανεξάρτητες μεταβλητές** έχουν οριστεί:

- το φύλο των υποκειμένων,
- η ακριβής τους ηλικία σε μήνες,
- εάν τα ελληνικά είναι η μητρική τους γλώσσα ή είναι διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές (ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα) ή είναι ταυτόχρονα δίγλωσσοι μαθητές (από μικτές οικογένειες)
- η σειρά γέννησης των νηπίων στην οικογένεια σε σχέση με τα άλλα τους αδέρφια
- η διαφορετική πόλη διαμονής των νηπίων, Αθήνα ή Θεσσαλονίκη
- το επάγγελμα του πατέρα
- το επάγγελμα της μητέρας

Οι γλωσσικές δοκιμασίες χορηγήθηκαν με στόχο να ανιχνευτούν οι ικανότητες και οι δυσκολίες γλωσσικής προφορικής έκφρασης των νηπίων. Ενδεικτικά, σημειώνεται ότι συμπεριλαμβάνονται μια σειρά συμπτωμάτων, καθένα από τα οποία αυτά παρατηρούνται χωριστά ή σε συνδυασμό, σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης, οι οποίοι έχουν κανονική τουλάχιστον νοημοσύνη (Σταύρου, 1995). Το εν λόγω διαμορφωτικό εργαλείο αξιολόγησης προφορικής γλώσσας εμπνεύστηκε και σχεδιάστηκε από διεθνή τεστ και ψυχογλωσσολογικές μελέτες που επικεντρώνονται στις γλωσσικές ικανότητες και δυσκολίες των νηπίων. Τα διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα που μελετώνται είναι τα ακόλουθα: λεξιλόγιο, σύνταξη, μορφολογία, σύγκριση μήκους προφορικής εκφοράς (στοιχείο της φωνολογικής ευαισθητοποίησης και ενημερότητας), και αφηγηματική ικανότητα. Οι μετρήσεις γίνονται πάντα στην ομάδα σε σχέση με την οποία γίνεται η εκτίμηση της συγκριτικής μέτρησης του ατόμου. Αυτό αποτελεί και την απαρχή της ψυχομετρικής θεωρίας που είναι κατά

βάση συγκριτική θεωρία (Μέλλον, 1998). Για το λόγο αυτό το γλωσσικό προφίλ του κάθε μαθητή που διερευνάται στη συγκεκριμένη έρευνα σχετίζεται με το γλωσσικό προφίλ του συγκεκριμένου μαθητή σε σύγκριση με την «τυπική» ή «συνήθη» ή «μέση» επίδοση των μαθητών της ομάδας-τάξης.

Όλα τα υποκείμενα του δείγματός μας υποβλήθηκαν στην ίδια ακριβώς διαδικασία, επομένως η συγκριτική αυτή ομάδα αποκαλείται ομοιόμορφο δείγμα. Για να καταστεί το δείγμα μας αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού επιλέχθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας κατά στρώματα.

8.8. Οι επιμέρους δεξιότητες της κατανόησης προφορικού λόγου

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται συχνά, οι επιμέρους διαδικασίες που εμπλέκονται στη δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου. Ωστόσο, η επιλογή των επιμέρους δεξιοτήτων που θα αξιολογηθούν σε ένα τεστ, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται το τεστ και τις ανάγκες τους. Οι ερευνητές Ο' Sullivan και Weir (2002) διακρίνουν τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου σε αυτές της προσεκτικής ακρόασης και σε αυτές της επιλεκτικής ακρόασης. Έτσι από τις παραπάνω βασικές διακρίσεις των επιμέρους δεξιοτήτων προκύπτει ο ακόλουθος πίνακας.

Πίνακας: Οι επιμέρους δεξιότητες της κατανόησης προφορικού λόγου

	Γενικό επίπεδο (global)	Τοπικό επίπεδο (local)
Επιλεκτική ακρόαση	Ακρόαση για την κατανόηση του γενικού θέματος του κειμένου.	Ακρόαση για την εύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών (ονόματα, ημερομηνίες κ.λπ.).
Προσεκτική ακρόαση	Ακρόαση για την λεπτομερή κατανόηση των βασικών ιδεών. Ακρόαση για την κατανόηση του νοήματος μιας ή περισσότερων προτάσεων.	Ακρόαση του άμεσου ή και ευρύτερου περιβάλλοντος μιας άγνωστης λέξης προκειμένου να συναχθεί η σημασία της από τα συμφραζόμενα.

8.8.1. Η κατανόηση προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα

Η έρευνα σχετικά με τις διαφορές μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας στην κατανόηση προφορικού λόγου είναι πολύ περιορισμένη, Buck (2001, σ.48). Ωστόσο τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών φαίνεται να υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει κάποια θεμελιώδης διαφορά μεταξύ των δύο. Σύμφωνα με τον Buck (2001) η κατανόηση προφορικού λόγου στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα διαφέρει μόνο στην ελλιπή γλωσσική γνώση που έχει ο ομιλητής της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την κατανόηση προφορικού λόγου στην πρώτη γλώσσα οφείλονται σε έλλειψη συγκέντρωσης ή ενδιαφέροντος του ακροατή, ενώ στη δεύτερη γλώσσα οφείλονται κυρίως στην περιορισμένη γνώση του συστήματος ή στην έλλειψη γνώσης του κοινωνικού ή πολιτισμικού περιεχομένου του μηνύματος.

8.8.2. Οι παράγοντες που καθορίζουν το σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της κατανόησης προφορικού λόγου μπορούν να διακριθούν σε αυτούς που σχετίζονται με το κείμενο και σε αυτούς που σχετίζονται με τη μη λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της κατανόησης προφορικού λόγου, η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από τον τύπο των δραστηριοτήτων στις οποίες εξετάζονται. Όσον αφορά στο κείμενο, μια πρώτη βασική διάκριση είναι μεταξύ καθαρά προφορικών κειμένων και κειμένων που έχουν γραφτεί για να εκφωνηθούν.

Σύμφωνα με την έρευνα των Shohamy και Inbar (1991), τα γραπτά κείμενα που εκφωνούνται είναι δυσκολότερα για αυτούς που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον οι παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο είναι α) το θέμα του, β) η δομή του, η οποία σχετίζεται βέβαια με το θέμα, γ) το λεξιλόγιο και η γραμματική του και, τέλος, δ) η έκτασή του. Υπάρχουν βέβαια και ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της κατανόησης προφορικού λόγου, όπως η προφορά, ο επιτονισμός και ο ρυθμός της ομιλίας. Η διαλεκτική προφορά ή ο γρήγορος ρυθμός ομιλίας μπορεί να δυσχεράνουν την κατανόηση στη δεύτερη γλώσσα, κάτι που συμβαίνει βέβαια σε μικρότερο βαθμό και στη μητρική γλώσσα.

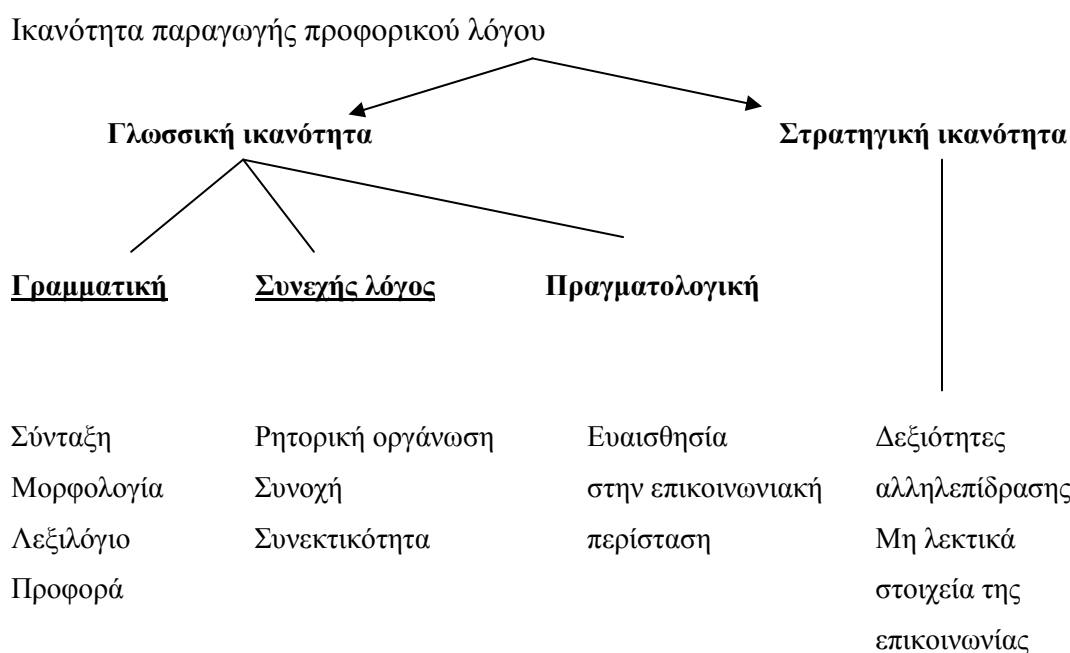
Μια πλευρά της κατανόησης προφορικού λόγου που συχνά παραβλέπεται είναι ο ρόλος της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Ως μη λεκτική επικοινωνία εννοούμε τις κινήσεις του σώματος του ομιλητή, τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του προσώπου του, οι οποίες συμβάλλουν αποφασιστικά στην κατανόηση ιδιαίτερα στη δεύτερη γλώσσα και συνακόλουθα, ο ακροατής μπορεί να έχει ενδείξεις για το νόημα του εκφωνούμενου κειμένου.

8.8.3. Η παραγωγή του προφορικού λόγου

Η αξιολόγηση της παραγωγής του προφορικού λόγου στηρίζεται σε μια ορισμένη αντίληψη για τα χαρακτηριστικά αυτής της δεξιότητας. Επιπλέον, για τη δημιουργία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός παραμέτρων που καθορίζουν τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο ομιλητής για να ανταποκριθεί, και, κατά συνέπεια, καθορίζουν και το βαθμό δυσκολίας κάθε δραστηριότητας. Όταν μιλάμε για την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου, ουσιαστικά εννοούμε την ικανότητα επικοινωνίας σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου λοιπόν απαιτεί ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο ομιλητής προκειμένου να επικοινωνήσει επαρκώς. Σύμφωνα με τους ερευνητές Saville και Hargreaves (1999) η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου μπορεί να αναπαρασταθεί με το ακόλουθο σχήμα, το οποίο περιγράφει σχηματικά τις ικανότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία είτε στην πρώτη είτε στη δεύτερη γλώσσα:

Σχήμα 1: Η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου (Saville & Hargreaves, 1999)



Για να δημιουργηθεί ένα έγκυρο τεστ πρέπει να συνεξετάζονται όσο το δυνατό πληρέστερα οι επιμέρους ικανότητες που συναποτελούν την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Με βάση λοιπόν το προηγούμενο θεωρητικό πλαίσιο μπορούν να οριστούν ορισμένες παράμετροι πάνω στις οποίες διαφοροποιούνται οι δραστηριότητες, έτσι ώστε να καλύπτουν μια ευρεία θεματολογία επικοινωνιακών καταστάσεων, επιτρέποντας να αξιολογηθεί έγκυρα και έγκαιρα η δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, οι παράμετροι αυτές είναι:

- το είδος της δραστηριότητας, δηλαδή αν πρόκειται για συζήτηση μεταξύ δύο ομιλητών ή για παραγωγή εκτενέστερου συνεχούς λόγου,
- η επικοινωνιακή περίσταση, δηλαδή συζήτηση με τον ερευνητή ή παιχνίδια ρόλων που μιμούνται διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις,
- το είδος του παραγόμενου λόγου, αν ο εξεταζόμενος, δηλαδή, καλείται να περιγράψει, να αφηγηθεί ή να εκφράσει και να αιτιολογήσει τις απόψεις του για κάποιο θέμα.

8.9. Καθορισμός των εξαρτημένων μεταβλητών

Εξετάστηκε διεξοδικά στην βιβλιογραφία ο τρόπος μέτρησης γλωσσικής ικανότητας των αλλοδαπών μαθητών και διαφάνηκε ότι στην προκειμένη έρευνα θεωρείται πιο αξιόπιστη και έγκυρη τεχνική συλλογής δεδομένων η μελέτη των παρακινούμενων εκφορών παραγωγής γλωσσικών εξερχομένων στοιχείων. Υπάρχουν ποικίλες τεχνικές για την παρακίνηση γλωσσικών εκφορών, σχεδιασμένες και επικεντρωμένες έτσι ώστε να παρέχουν μικρή αρχική λεκτική κινητοποίηση από τον ερευνητή. Τέτοιες τεχνικές είναι οι δομημένες συνεντεύξεις (που παρακινούν τα υποκείμενα για ένα συγκεκριμένο στόχο, π.χ. παρελθοντικοί χρόνοι, υποθέσεις, επίθετα, αναφορικές προτάσεις), τα παιχνίδια ρόλων, περιγραφή εικόνων, αφήγηση ιστοριών, συμπλήρωση διαλόγου, ανάκληση εννοιών - συσχετίσεων και δομημένα ερωτηματολόγια. Για τις περισσότερες από αυτές τις τεχνικές, οι ερευνητές που ασχολούνται με την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (Γ1) (Menn & Berstein, 2000, Crookes, 1991) τις έχουν αναφέρει εκτεταμένα στη βιβλιογραφική έρευνα. Οι ερευνητές Loschky & Bley – Vroman (1993) θεωρούν ότι υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα χρησιμοποιώντας την τεχνική της περιγραφής εικόνας και των επικοινωνιακών συνδιαλλαγών. Είναι οι πιο αξιόπιστες τεχνικές από την παρατήρηση των υποκειμένων μεθοδολογικά γιατί μπορεί ο ερευνητής να λάβει τις απαντήσεις

που θέλει γρήγορα και αξιόπιστα αρκεί να είναι επικεντρωμένος στο στόχο του. Μπορούν επίσης τα συλλεχθέντα δεδομένα να αναλυθούν και να βαθμολογηθούν με ευκολία μετά από μια αξιόπιστη και έγκυρη καταγραφή. Αυτό που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι ότι επεξεργαζόμενοι τέτοιες τεχνικές κυρίως με παιδιά προσχολικής ηλικίας όπως στη συγκεκριμένη έρευνα πρέπει αφενός οι οδηγίες να είναι ξεκάθαρες και να κινητοποιούν τα παιδιά να αποδώσουν όσο καλύτερα γίνεται (Doughty & Long, 2006).

Πολυάριθμες πρόσφατες έρευνες για την κατάκτηση δεύτερης γλώσσας έχουν στηριχτεί στις παραπάνω τεχνικές για τη συλλογή δεδομένων τους (Duff, 1993, Ellis, 1994, Bardovi-Harlig, 1999, Pienemann & Håkansson, 1999, Ortega, 1999, Myles, Mitchell & Hooper, 1999, Mackey, 1999, Helms-Park, 2001). Το θετικό πλεονέκτημα της χρήσης αυτών των τεχνικών είναι ότι το ίδιο υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μεταγενέστερο χρόνο για αναλύσεις διαφορετικών στοιχείων (Perdue, 2000). Δεδομένα που έχουν ήδη συλλεχθεί και συνεξεταστεί για τη δομή της πρότασης ή το εύρος βραχυπρόθεσμης μνήμης των υποκειμένων, μπορούν να αναλυθούν για άλλο γλωσσικό στόχο, όπως εύρος προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου, αφηγηματική ικανότητα, και άλλα (Dittmar, 1992).

8.9.1. Η φωνολογική επεξεργασία πληροφοριών στην προσχολική ηλικία: η μέτρηση μήκους προφορικών εκφορών

Τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκονται στο επίκεντρο του διεθνούς ενδιαφέροντος της ψυχολογίας οι γνωστικές διεργασίες που διευκολύνουν ή όχι την προσπάθεια των παιδιών να διαβάζουν και να γράφουν σωστά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Αναμφίβολα η φωνολογική επεξεργασία πληροφοριών έχει μια άμεση αιτιατή σχέση με πιθανά εμφανιζόμενα προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή. Οι Wagner και Torgesen (1987) περιέγραψαν τον όρο της φωνολογικής επεξεργασίας των πληροφοριών ως το χειρισμό των πληροφοριών που αφορούν στη φωνολογική δομή του προφορικού και γραπτού λόγου και καθόρισαν τρεις περιοχές διερεύνησης, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στην εν λόγω έννοια και αναπτύσσονται σχετικά ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Οι περιοχές αυτές διερεύνησης είναι η φωνολογική επίγνωση, η φωνολογική ανακωδικοποίηση κατά την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η φωνητική ανακωδικοποίηση στην εργαζόμενη μνήμη. Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα ανάλυσης και χειρισμού των δομικών

στοιχείων του λόγου. Αυτή η ικανότητα μπορεί να αξιολογηθεί με τεστ αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας, συλλαβικής κατάτμησης ή ανάλυσης των φωνημάτων που περιέχει μια λέξη (Καρβούνης & Σταύρου, 2006). Η φωνολογική ανακωδικοποίηση κατά την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη περιγράφει την ανακωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων σε ηχητικά στοιχεία προκειμένου να αποκτήσουμε πρόσβαση στο χώρο του νοητικού λεξικού (με άλλα λόγια η κατά το δυνατό ταχύτερη ανάκληση αποθηκευμένων γλωσσικών πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη). Αυτή η ικανότητα μπορεί να αξιολογηθεί μέσω της απόφασης για τη σημασιολογική εγκυρότητα ή όχι μιας ακολουθίας γραμμάτων. Η φωνολογική ανακωδικοποίηση για την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους αρχάριους αναγνώστες όταν έρχονται σε επαφή με υλικό για το οποίο δεν έχουν πρότερη εμπειρία. Στον σχεδιασμό της εν λόγω έρευνας εξετάζεται η φωνολογική επίγνωση του μαθητή που είναι όχι μόνο η γλωσσική ανάλυση σε επίπεδο φωνήματος αλλά και η ικανότητα χειρισμού στον προφορικό λόγο μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων, όπως αυτών της λέξης, της συλλαβής, του αρχικού και του δομικού τμήματος μιας λέξης. Η διαφοροποίηση επεκτείνεται σε διαφορετικά επίπεδα. Οι Marx, Jansen, Mannhaupt & Skowronek (1993) διαφοροποιούν τα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης, σύμφωνα όμως με τα μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης, ο Gombert (1992) θεωρεί ότι η φωνολογική επίγνωση έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης, το επιγλωσσικό (ασαφής οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας) και το μεταγλωσσικό (σαφής οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας).

Ο Marx (1997) επισημαίνει ότι τα παιδιά πριν από την επαφή τους με το γραπτό λόγο καταλαβαίνουν τη σημασία του προφορικού λόγου χωρίς να είναι πάντοτε απαραίτητη η γνώση των γραμματικών κανόνων. Και ενώ τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τη σημασιολογική διαφορά των λέξεων «πόδι» και «ρόδι» δεν μπορούν όμως να αναλύσουν τις λέξεις αυτές στο επίπεδο των γλωσσικών φθόγγων, και αυτό γιατί έχουν ασαφή γνώση αναφορικά με τη φωνητική δομή των λέξεων. Σε αντίθεση όμως με τους φθόγγους, αυτό δε συμβαίνει με τις συλλαβές, οι οποίες αποτελούν μονάδες αντιληπτικής αναγνώρισης και δεν υπάρχει πρόβλημα εντοπισμού και διάκρισης τους στον προφορικό λόγο. Η συλλαβή αποτελεί το ελάχιστο ρυθμικό τμήμα του γραπτού λόγου, το οποίο μπορεί να διακριθεί μέσω πιθανών παύσεων μεταξύ των προηγούμενων και ακολουθούμενων συλλαβών. Ο ίδιος ερευνητής σχετίζει άμεσα την προγνωστική αξία της φωνολογικής επίγνωσης

στην προσχολική ηλικία με τη μετέπειτα επίδοση στην ανάγνωση και στην ορθογραφική γραφή (Marx, 1992, Bradley & Bryant, 1983, Lundberg et al, 1988, Schneider, Porpodas & Paliothodorou, 1999a, 1999b, Παπούλια-Τζελέπη, 1997).

Η φωνολογική επίγνωση δεν αποκτάται με τη μάθηση του γραπτού λόγου, αλλά είναι συνδεδεμένη με την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν τον αυξανόμενο έλεγχο για τις διανοητικές διεργασίες (Tunmer & Rohl, 1991). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η φωνολογική επίγνωση δεν αναπτύσσεται ως ενιαία ικανότητα, και τούτο διότι έχει διαπιστωθεί ότι όσο μικρότερο είναι το προς αξιολόγηση φωνολογικό τμήμα τόσο υψηλότερες γνωστικές απαιτήσεις θέτει για την επεξεργασία του. Σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες, τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης για τη συλλαβική δομή των λέξεων, συγκριτικά, με τη φωνημική συνειδητοποίηση του προφορικού λόγου (Fox & Routh, 1975, Libermann, Shankweiler, Fisher & Carter, 1974, Bryant & Goswami, 1987).

8.9.2. Η αφηγηματική ικανότητα των νηπίων

Η μελέτη της ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας των νηπίων εστιάζεται σε δύο κυρίως διαστάσεις, στη συνεκτικότητα (cohesion) που αναφέρεται στους γλωσσικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η οργάνωση της αφήγησης, και στη συνοχή (coherence), που αναφέρεται στο περιεχόμενο της αφήγησης (Snow, 1995). Η Stein (1995) διαπίστωσε ότι για να αξιολογηθεί μια ιστορία ως «καλή» πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: α) έμψυχο πρωταγωνιστή, β) σύνδεση των γεγονότων με χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις, γ) σκοπό του ήρωα και δράσεις προκειμένου να επιτευχθεί, δ) εμπόδια που παρεμβάλλονται κατά την επίτευξη του στόχου και την αντίδραση του ήρωα, ε) κατάληξη, η οποία συνήθως περιλαμβάνει την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης του στόχου, ένα ηθικό δίδαγμα που προέκυψε από την εφαρμογή του σχεδίου δράσης, ή ορισμένα συμπεράσματα που συνδέουν τα γεγονότα της ιστορίας με έναν πιο συμπαγή τρόπο.

Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας βασίζεται στη μέχρι τώρα πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά απαιτεί και ορισμένες πιο περίπλοκες γνωστικές, κοινωνικές και γλωσσικές ικανότητες όπως η εργαζόμενη μνήμη, αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου και των κοινωνικών σχέσεων, αντίληψη της προοπτικής του ακροατή, επίγνωση της σχέσης αίτιου-αποτελέσματος καθώς και

ικανότητα χρήσης των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την απόδοση του αφηγήματος (Pan & Snow, 1999).

Προκειμένου μια οποιαδήποτε αφήγηση να γίνει κατανοητή από τον ακροατή, θα πρέπει ο ομιλητής να λάβει υπόψη του αν οι συνομιλητές μοιράζονται το ίδιο χωροχρονικό πλαίσιο αναφοράς καθώς και αν οι πληροφορίες που μεταβιβάζονται είναι νέες ή ήδη γνωστές στον ακροατή. Ο προσδιορισμός του χωροχρονικού πλαισίου γίνεται συνήθως με τις δεικτικές αντωνυμίες, τα τοπικά και χρονικά επιρρήματα, τις οριστικές και αόριστες αντωνυμίες, τα ρήματα κίνησης και τους χρόνους των ρημάτων.

Στο πλαίσιο μελέτης της ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας εξετάζεται επίσης κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να τροποποιούν το αφηγηματικό τους ύφος, ώστε να αποδώσουν διαφορετικά είδη αφηγημάτων, όπως γενικές αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, προσωπικές εμπειρίες, φανταστικές εμπειρίες. Ο όρος αφηγηματικό ύφος προέρχεται από τη λογοτεχνία και περιλαμβάνει τρεις κυρίως παραμέτρους: το περιεχόμενο, τη δομή και τα μέσα έκφρασης (Hudson & Shapiro, 1991, Wolf, Moreton, & Camp, 1994, Stein, 1995).

Σε αντίθεση με τις γενικές αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής, οι προσωπικές εμπειρίες αφορούν ένα συγκεκριμένο βίωμα του παιδιού, περιλαμβάνουν συνήθως τον προσδιορισμό ενός πλαισίου, περίπλοκες δράσεις, κορύφωση (η οποία μάλιστα συχνά αξιολογείται) και κατάληξη, και αποδίδονται με παρελθοντικούς χρόνους και το πρώτο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας. Τα παιδιά είναι ικανά να αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες από την ηλικία των 3 ετών. Με την πάροδο του χρόνου οι πρώιμες περιληπτικές αφηγήσεις εμπλουτίζονται κυρίως ως προς την κατάληξη, τις πληροφορίες που δίνονται για το πλαίσιο και τις αξιολογήσεις (Pan & Snow, 1999). Η διαδοχή των γεγονότων στον πυρήνα της αφήγησης καταγράφει τα διλήμματα που συναντούν οι άνθρωποι και τους τρόπους με τους οποίους τα επιλύουν (Bruner, 1997). Η αφήγηση, από ψυχαναλυτικής άποψης, θεωρείται ότι διαμορφώνει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο αφηγητής μπορεί να αντιμετωπίσει και να επιλύσει προσωπικά προβλήματα και συγκρούσεις χωρίς να απειλείται άμεσα (Bettelheim, 1975). Πιο πρόσφατα, η γνωστική ψυχολογία και η τεχνητή νοημοσύνη περιγράφουν την ίδια την αφηγηματική λειτουργία ως μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων.

Η πληθώρα των σύγχρονων ερευνών που έχουν ως αφετηρία τις συγκεκριμένες θεωρητικές κατευθύνσεις καταδεικνύουν ότι η ανάπτυξη της γλώσσας προϋποθέτει την εναρμόνιση ποικίλων παραγόντων σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Οι

παράγοντες αυτοί αφορούν τόσο ατομικά χαρακτηριστικά όσο και χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Στα ατομικά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβάνονται η νευροανατομική ανάπτυξη, οι γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, τα κίνητρα καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

8.9.3. Η λεξιλογική ικανότητα των νηπίων

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού κατά το 6^ο έτος της ηλικίας του, κατά το τέλος, δηλαδή, της προσχολικής ηλικίας, έχει φθάσει σε αξιόλογο επίπεδο αλλά δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Το παιδί της ηλικίας αυτής έχει κατακτήσει σχεδόν πλήρως το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του, το μεγαλύτερο μέρος του μορφολογικού και συντακτικού (γραμματικού) συστήματος και ένα σημαντικό μέρος του σημασιολογικού συστήματος (Κατή, 1992).

Η σχεδόν πλήρης κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος φαίνεται τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή του λόγου από το παιδί. Δε λείπουν, βέβαια, και τα παιδιά που δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις διαφορές μεταξύ ορισμένων φωνημάτων και δυσκολεύονται στην άρθρωση και τη διάκρισή τους (Πόρποδας, 1991, Χατζησαββίδη, 2001).

Η κατάκτηση του μορφολογικού συστήματος πιστοποιείται με τη χρήση των κατάλληλων γλωσσικών τύπων (κατά γένος, αριθμό, πτώση, χρόνο, φωνή), αν και τα ελληνόπουλα αυτής της ηλικίας αποφεύγουν τη χρήση παθητικής φωνής, τη χρήση ονομάτων σε γενική πτώση και τη χρήση ιδιόκλιτων ουσιαστικών και επιθέτων (Τζουριάδου, 1994).

Το συντακτικό σύστημα έχει κατακτηθεί στη μεγαλύτερη έκτασή του, αλλά η συμφωνία υποκειμένου – ρήματος και η χρήση των πτώσεων στις προσωπικές αντωνυμίες είναι μερικά από τα στοιχεία που δείχνουν ότι η κατάκτησή του δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί (Πήτα, 1998).

Με τη διδασκαλία των γραμματικών (μορφολογικών και συντακτικών) κανόνων κατά τη διάρκεια της γλωσσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επιχειρείται η ολοκλήρωση της κατάκτησης του μορφολογικού και του συντακτικού συστήματος.

Αντίθετα, το σημασιολογικό σύστημα, ιδιαίτερα όσον αφορά στο λεξιλόγιο, είναι μεν αναπτυγμένο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να υποστηρίζει την καθημερινή επικοινωνία, αλλά ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι μια διαδικασία που διαρκεί εφ' όρου ζωής (Karmiloff-Smith, 1986).

Επίσης, στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας η κατάκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (πώς να χρησιμοποιεί κανείς τη γλώσσα συνυπολογίζοντας τις γλωσσικές, φυσικές, κοινωνικές συνθήκες και το σκοπό της επικοινωνίας) είναι μια διαδικασία που συνεχίζεται και στις μεγαλύτερες ηλικίες (Κατή, 1992).

Η εκτίμηση του μεγέθους του δεκτικού και προσληπτικού λεξιλογίου αποτέλεσε αντικείμενο αυτόνομων ερευνών αλλά και μέρος των πιο σημαντικών λεκτικών τεστ νοητικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα μέσα από δοκιμασίες εύρεσης των συνωνύμων, των αντιθέτων, ή των σημασιών των εξεταζόμενων λέξεων (Hamill, 1985, Γεώργας, κ. ά., 1997, Οικονομίδης, 2002).

Το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου αναφέρεται είτε με «απόλυτους» είτε με «σχετικούς» όρους. Με απόλυτους όρους αναφέρεται, όταν, με βάση την εξέταση σε αντιπροσωπευτικό δείγμα λέξεων, μπορεί να υπολογιστεί σε απόλυτους αριθμούς το σύνολο των λέξεων που κατανοεί το άτομο. Με σχετικούς όρους αναφέρεται, όταν, με βάση ποικίλων ειδών δοκιμασιών, όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορεί να χαρακτηριστεί το μέγεθος του δεκτικού λεξιλογίου του ατόμου (π.χ. πλούσιο, φτωχό, υψηλό, μέτριο, χαμηλό) σε σύγκριση με το δεκτικό λεξιλόγιο άλλων ατόμων ή ομάδων (Smith, et al., 1998). Αν και το λεξιλόγιο αποτελεί ένα μόνο μέρος του σημασιολογικού συστήματος (Πόρποδας, 1991), το μέγεθός του μας πληροφορεί για το εύρος των γνώσεων και των νοητικών εργαλείων του ατόμου (Smith, et al., 1998).

Οι ψυχολογολόγοι υποστηρίζουν ότι η έλλειψη μιας ολοκληρωμένης και σχετικά αποδεκτής θεωρίας για τη σημασιολογική ανάπτυξη (όπως η θεωρία του Chomsky για τη συντακτική ανάπτυξη) συνετέλεσε, ώστε η κατάκτηση του σημασιολογικού συστήματος να έχει μελετηθεί λιγότερο από την αντίστοιχη κατάκτηση του φωνολογικού και του γραμματικού συστήματος (Foster-Cohen, 1999).

Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ο μεγαλύτερος αριθμός των ερευνών για τη γλωσσική ανάπτυξη είχε επικεντρωθεί στις ηλικίες κάτω των 5-6 ετών. Αυτό συνέβαινε επειδή κυριαρχούσε η άποψη ότι το κυριότερο μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης συντελείται μέχρι την ηλικία των 5 ετών και ότι οι επερχόμενες αναπτυξιακές φάσεις δεν είναι «φυσικές», αλλά επηρεάζονται από τη σχολική εκπαίδευση.

Στον αγγλόφωνο κυρίως χώρο, η προσπάθεια υπολογισμού του μεγέθους του παιδικού δεκτικού λεξιλογίου έχει αρχίσει από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αλλά οι σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τον Nation, είναι λίγες και τα αποτελέσματά τους

προβληματικά (Nation, I.S.P., 2001). Όμως, κατά τον ίδιο, από τη δεκαετία του 1990 και μετά διαπιστώνεται μια σημαντική αύξηση των ερευνών και των μελετών σχετικά με το λεξιλόγιο.

Στον ελληνικό χώρο η μελέτη του παιδικού λεξιλογίου φαίνεται ότι έχει παραμεληθεί. Οι ελάχιστες έρευνες που έχουν δημοσιευθεί ενδιαφέρονται είτε για το βασικό λεξιλόγιο μαθητών των ανώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Σαφαρίκα, 1961) είτε για την κατάκτηση των σχέσεων συνωνυμίας ή αντωνυμίας μεταξύ των λέξεων (Βάμβουκας, 1992α, 1992β) είτε για την επίδραση του λεξιλογίου στην αναγνωστική ικανότητα (Γερογιαννάκης, 1997). Οι έρευνες αυτές αφορούν παιδιά ηλικίας άνω των 7 ετών (Γ' - ΣΤ' Τάξεων του Δημοτικού Σχολείου), ενώ μόνο μία έρευνα αφορά το ενεργητικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας κάτω των 6,5 ετών (Ζάχαρη, 1996). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ένα μεγάλο κενό της ελληνικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας στο χώρο της γνώσης και της διδασκαλίας του λεξιλογίου και προβάλλει η ανάγκη για μια μεθοδολογικά σύγχρονη διερεύνηση του δεκτικού λεξιλογίου των Ελλήνων νηπίων.

Έτσι σημαντική θέση στη γλωσσική ανάπτυξη καταλαμβάνει η λεξιλογική ικανότητα του παιδιού και πολυάριθμες ερευνητικές εργασίες καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της λεξιλογικής ικανότητας στη σχολική επιτυχία (Lieuwy, 1991). Υποθέσεις για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λεξιλογική ανάπτυξη στους δίγλωσσους μπορούν να διαπιστωθούν από τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν γίνει στη λεξιλογική ανάπτυξη των μονόγλωσσων. Δείκτες λεξιλογικού εύρους μονόγλωσσων παιδιών είναι η οικογενειακή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η συχνότητα με την οποία οι γονείς συζητάνε με τα παιδιά τους καθώς και η εξάσκηση ανάγνωσης και εγγραμματοσμοίου στο σπίτι (Cipielewski & Stanovich, 1992, Hart & Risley, 1995, Neuman & Cleano, 2001, Payne, Whitehurst, & Angell, 1994). Πολλές επίσης έρευνες εστιάζονται στη συχνότητα συζητήσεων μεταξύ παιδιών και γονιών για την ανάπτυξη της γλώσσας (Deffeback & Adamson, 1994, Florin, 1995). Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν επιπλέον ότι σε πολλές περιστάσεις, οι γονείς χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να καθορίσουν μία καινούρια λέξη (Callanan et al., 1989) και να την ταξινομήσουν στο λεξιλογικό τους προσωπικό ευρετήριο.

8.10. Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα όπως ορίζεται στις σχετικές μελέτες είναι η ευστοχία με την οποία το τεστ μετράει τη γλωσσική γνώση που καλείται να αξιολογήσει. Η ιδιότητα αυτή είναι συνυφασμένη με την ερμηνεία και τη χρήση των αποτελεσμάτων των τεστ. Ένα τεστ είναι έγκυρο όταν τα αποτελέσματά του είναι ενδεικτικά μιας ορισμένης γλωσσικής ικανότητας, και επιτρέπουν, κατά συνέπεια, τη συναγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων για την ικανότητα αυτή. Είναι αυτονόητο ότι τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά των ικανοτήτων μόνο στην περίπτωση που το τεστ εστιάζει ακριβώς σ' αυτές τις ικανότητες και όχι σε άλλες (Bachman, 1990, Weir, 1993).

Ένα τεστ, για παράδειγμα, που έχει στόχο να εξετάσει την κατανόηση γραπτού λόγου ενώ αποτελείται από ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες εξετάζουν τη γνώση γραμματικών δομών, δε θεωρείται έγκυρο γιατί παρεκκλίνει από τον στόχο του. Η έννοια της εγκυρότητας περιλαμβάνει δύο σκέλη, το σκέλος που αφορά στο περιεχόμενο του τεστ (content validity) και το σκέλος που σχετίζεται με τις γνωσιακές διεργασίες που αναπτύσσουν οι εξεταζόμενοι κατά τη διεξαγωγή του τεστ (theory-based validity).

Οι σχεδιαστές των τεστ ασχολούνται κατά πρώτο λόγο με την εγκυρότητα του περιεχομένου, από την οποία, άλλωστε, προκύπτει, κατά κύριο λόγο, η συνολική εγκυρότητα του τεστ. Η εγκυρότητα του περιεχομένου εξαρτάται από το ποσοστό κάλυψης της γλωσσικής γνώσης και των ποικίλων εκφάνσεων των δεξιοτήτων που το τεστ καλείται να καλύψει (Hughes, 1989). Ένα τεστ είναι έγκυρο αν περιλαμβάνει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γραμματικών δομών, κειμενικών ειδών ή επιμέρους πραγματώσεων μιας δεξιότητας. Με άλλα λόγια, η πληρότητα ως προς την κάλυψη, η οποία εξασφαλίζει την εγκυρότητα του τεστ, δεν αφορά μόνο στη γλωσσική ύλη (γραμματικές δομές, λεξιλόγιο) αλλά και στις ποικίλες πλευρές της επιμέρους δεξιότητας που εξετάζεται, είτε πρόκειται για την κατανόηση γραπτού λόγου ή προφορικού λόγου, είτε για την παραγωγή προφορικού λόγου ή γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, ένα έγκυρο τεστ κατανόησης γραπτού κειμένου πρέπει να καλύψει όλες τις πλευρές αυτής της δεξιότητας, όπως το προσεκτικό διάβασμα για την κατανόηση του συνολικού νοήματος, το γρήγορο διάβασμα για τον εντοπισμό κύριων ιδεών ή το επιλεκτικό διάβασμα για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών.

Επιπλέον, στην 'εγκυρότητα του περιεχομένου' εντάσσονται αφενός τα στοιχεία που σχετίζονται με τα 'συμφραζόμενα' του τεστ, δηλαδή τις συνθήκες διεξαγωγής και τη

μορφή του, και αφετέρου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ασκήσεων που περιλαμβάνει. Καθένα από τα στοιχεία αυτά επενεργεί στην εγκυρότητα του τεστ. Η εγκυρότητα του περιεχόμενου είναι συνυφασμένη με τη γνωσιακή εγκυρότητα, η οποία αναφέρεται στους γνωσιακούς μηχανισμούς επεξεργασίας των πληροφοριών που ενεργοποιεί ο εξεταζόμενος όταν εκτελεί τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει ένα τεστ. Έτσι, δίνεται προσοχή στην επιλογή των κατάλληλων κειμένων και τύπων ασκήσεων, ώστε οι μηχανισμοί που θα ενεργοποιηθούν από τον εξεταζόμενο να συνάδουν με το στοιχείο που εξετάζεται. Παραδείγματος χάριν, αν αυτό που θέλουμε να εξεταστεί είναι η κατανόηση γραπτού λόγου και δώσουμε ένα κείμενο με θέμα πολύ οικείο στους εξεταζόμενους, είναι πολύ πιθανό τα αποτελέσματα να απηχούν τις εγκυκλοπαιδικές γνώσεις των εξεταζομένων και όχι τις γλωσσικές τους δυνατότητες να κατανοήσουν ένα κείμενο.

8.11. Αξιοπιστία και χρηστικότητα

Η αξιοπιστία αναφέρεται στην ακρίβεια και τη σταθερότητα με την οποία ένα τεστ μετράει μια συγκεκριμένη ικανότητα (Weir, 1993). Θεωρητικά, ένα τεστ θα ήταν απόλυτα αξιόπιστο αν δινόταν δύο φορές στους ίδιους εξεταζόμενους και κατέληγε ακριβώς στα ίδια αποτελέσματα. Είναι φανερό ότι η αξιοπιστία είναι συνυφασμένη με τον τρόπο της βαθμολόγησης, και ειδικότερα με την ομοιογένεια των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται από τους βαθμολογητές.

Αν τα κριτήρια είναι ομοιογενή, αποφεύγονται τα λάθη στη βαθμολόγηση και αποκομίζουμε μια αξιόπιστη εικόνα για το πραγματικό επίπεδο γνώσης των εξεταζομένων. Η χρηστικότητα αναφέρεται σε πρακτικούς παράγοντες που επηρεάζουν το τεστ, όπως είναι οι χρονικοί περιορισμοί ή οι περιορισμοί κόστους. Οι παράγοντες αυτοί έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη συγκρότηση των τεστ. Είναι πιθανόν, ένα απόλυτα έγκυρο και αξιόπιστο τεστ να είναι υπερβολικά μεγάλο, με αποτέλεσμα να κουράσει τους μαθητές και κατά συνέπεια, να μην πετύχει το στόχο του. Είναι φανερό ότι η χρηστικότητα αλληλεπιδρά τόσο με την εγκυρότητα όσο και με την αξιοπιστία. Παραδείγματος χάριν, οι χρονικοί περιορισμοί ή οι περιορισμοί κόστους μπορεί να οδηγήσουν στη συντόμευση ενός τεστ, με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό οι πραγματώσεις της δεξιότητας που εξετάζεται. Με άλλα λόγια στην περίπτωση αυτή οι πρακτικοί παράγοντες υπερισχύουν σε βάρος της εγκυρότητας (Τζεβελέκου, κ. α., 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Για να γίνουν κατανοητά τα αποτελέσματά μας επιλέξαμε να παρουσιάσουμε αρχικά την περιγραφική στατιστική ανάλυση και στη συνέχεια την επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της ερευνητικής αυτής εργασίας χρησιμοποιήθηκε το S.P.S.S. Version 17, μέσω του οποίου εφαρμόστηκε τόσο περιγραφική (μέσοι όροι, τυπική απόκλιση και τυπικό λάθος των κατανομών), όσο και η επαγωγική στατιστική. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε μεταξύ του $p < 0.01$ και $p < 0.05$. Για την επαγωγική στατιστική επιλέχθηκε η σύγκριση του αριθμητικού μέσου όρου με μια σταθερή διαφορά μεταξύ των αριθμητικών μέσων χρησιμοποιώντας τον έλεγχο *anova t test* (σύγκριση ομάδων - μέσων όρων).

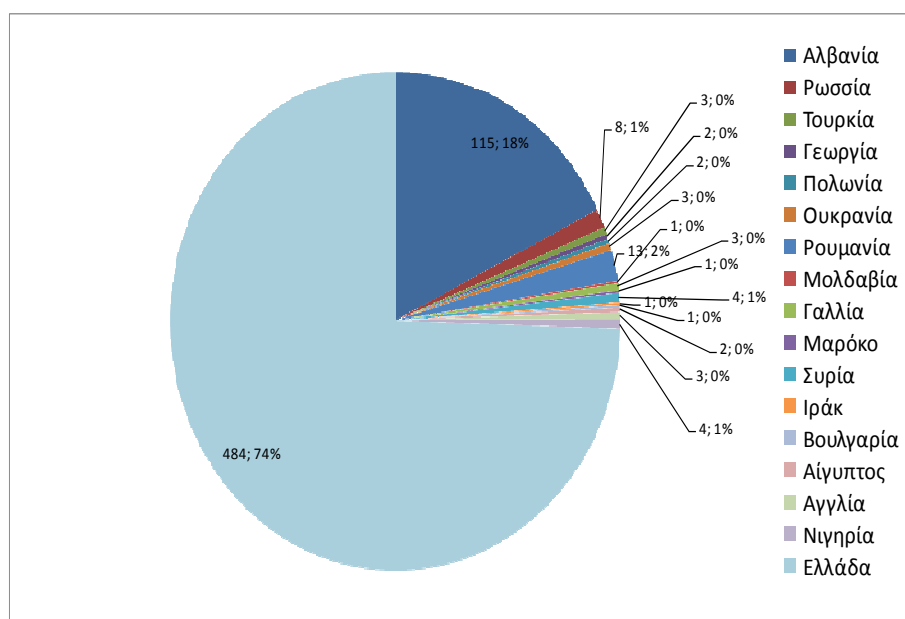
Πίνακας 1: ποσοστό γηγενών μαθητών, διαδοχικά δίγλωσσων και μικτά δίγλωσσων

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	484	72,4	72,4	72,4
Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	166	24,8	24,8	97,2
Μικτή διγλωσσία	20	2,8	2,8	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Στον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι το 72,4% του δείγματός μας ήταν γηγενείς μαθητές (με μητρική γλώσσα τα ελληνικά), το 24,8% μιλούσαν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και βάση του κριτηρίου συμμετοχής τους στην έρευνά μας (τουλάχιστον 2

έτη προηγούμενης φοίτησής τους στο ελληνικό σύστημα προσχολικής αγωγής) τους θεωρούμε διαδοχικά δίγλωσσους και στη συνέχεια της έρευνάς μας θα τους αποκαλούμε ως διαδοχικά δίγλωσσους και το 2,8% ήταν μικτά δίγλωσσοι μαθητές (προερχόμενοι από μικτούς γάμους και η μία από τις δύο μητρικές τους γλώσσες ήταν η ελληνική).

Γράφημα 1: οι μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών



Στο ανωτέρω γράφημα διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών νηπίων που συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα προέρχονταν από την Αλβανία (18%), από τη Ρουμανία (13,2%), από τη Ρωσία (8,1%), και ακολουθούν η Νιγηρία, η Συρία με ποσοστό (3%) και με χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής οι υπόλοιπες χώρες που παρουσιάζονται στο γράφημα 1.

9.1.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των μεταβλητών του διαμορφωτικού εργαλείου

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται συνοπτικά ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση για όλες τις δοκιμασίες του διαμορφωτικού μας εργαλείου των εξαρτημένων μεταβλητών και στον πίνακα 3 παρουσιάζονται συνοπτικά οι ελάχιστες τιμές, οι μέγιστες τιμές, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Πίνακας 2

	Δείγμα (N)	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση
<u>Κατανόηση απλών και σύνθετων εντολών</u>					
EP. 1: χρωματίστε το κόκκαλο του σκύλου	670	1,00	4,00	,01582	,40944
EP. 2: ζωγραφίστε γυαλιά ηλίου στο αγοράκι	670	1,00	4,00	,02813	,72825
EP. 3: ζωγραφίστε έναν ήλιο πάνω από τον τοίχο	670	1,00	4,00	,02984	,77228
EP. 4: ζωγραφίστε λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και βάλτε ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού	670	1,00	4,00	,02727	,70595
EP. 5: χρωματίστε τις κάλτσες του κοριτσιού και κυκλώστε το ποτιστήρι	670	1,00	4,00	,02879	,74510
EP. 6: κυκλώστε το χέρι που ανοίγει τη βρύση και δέστε το άλογο στο φράχτη	670	1,00	4,00	,03173	,82125
<u>Σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών</u>					
EP. 7: σύγκριση μήκους εκφοράς "δεινόσαυρου" - "σκύλου"	670	1,00	3,00	,01612	,41726
EP. 8: σύγκριση μήκους εκφοράς "φίδι" "βάτραχος"	670	1,00	3,00	,01940	,50218
EP. 8: σύγκριση μήκους εκφοράς "πεταλούδα" αρκούδα"	670	1,00	2,00	,01912	,49499
EP. 10: σύγκριση μήκους εκφοράς "ελέφαντας" "γάτα"	670	1,00	3,00	,01571	,40659

<u>Κατανόηση ιστορίας</u>						
ΕΡ. 11: ικανότητα να επιλέξει τις σωστές εικόνες του παραμυθιού "η κοκκινοσκουφίτσα"	670	1,00	4,00	,02029	,52511	
ΕΡ. 12: βάζω σε σωστή χρονολογική σειρά και διαδοχή τις εικόνες	670	1,00	4,00	,01952	,50520	
ΕΡ. 13: δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό το πρόσωπο	670	1,00	4,00	,03482	,90119	
ΕΡ. 14: δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό τον τόπο	670	1,00	4,00	,02954	,76470	
<u>Αφήγηση ιστορίας</u>						
ΕΡ. 15: συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση	670	1,00	4,00	,02369	,61309	
ΕΡ. 16: βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους του παραμυθιού	670	1,00	4,00	,02601	,67333	
ΕΡ. 17: κλείνω τη διήγηση	670	1,00	4,00	,02693	,69696	
ΕΡ. 18: ενώνω τα διάφορα μέρη της διήγησης με διαφορετικούς συνδέσμους	670	1,00	4,00	,02808	,72687	
<u>Εκφοραστικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης</u>						
ΕΡ. 19: λέει "φλυτζάνι"	670	1,00	5,00	,03418	,88477	
ΕΡ. 20: λέει "μπολ"	670	1,00	6,00	,04116	1,06539	
ΕΡ. 21: λέει "μπότες"	670	1,00	5,00	,01986	,51412	
ΕΡ. 22: λέει "παπούτσια"	670	1,00	5,00	,02498	,64667	
ΕΡ. 23: λέει "οδοντόβουρτσα"	670	1,00	6,00	,04124	1,06750	
ΕΡ. 24: λέει "χτένα"	670	1,00	6,00	,04620	1,19587	
ΕΡ. 25: λέει "καπέλο"	670	1,00	6,00	,01639	,42436	
ΕΡ. 26: λέει "τηλέφωνο"	670	1,00	5,00	,02623	,67893	
ΕΡ. 27: λέει "καρέκλα"	670	1,00	5,00	,01309	,33888	
ΕΡ. 28: λέει "πολυθρόνα"	670	1,00	6,00	,03929	1,01689	
ΕΡ. 29: λέει "νιπτήρας"	670	1,00	5,00	,02964	,76721	
ΕΡ. 30: λέει "μπανιέρα"	670	1,00	6,00	,03361	,86995	

Προσληπτικό λεξιλόγιο					
αντικειμένων καθημερινής					
χρήσης					
EP. 31: δείχνει "φλιζάνι"	670	1,00	3,00	,01033	,26743
EP. 32: δείχνει "μπολ"	670	1,00	3,00	,02008	,51983
EP. 33: δείχνει "μπότες"	670	1,00	3,00	,00802	,20759
EP. 34: δείχνει "παπούτσια"	670	1,00	3,00	,01252	,32416
EP. 35: δείχνει "οδοντόβουρτσα"	670	1,00	3,00	,01042	,26969
EP. 36: δείχνει "χτένα"	670	1,00	3,00	,01073	,27763
EP. 37: δείχνει "καπέλο"	670	1,00	3,00	,00422	,10919
EP. 38: δείχνει "τηλέφωνο"	670	1,00	3,00	,00365	,09451
EP. 39: δείχνει "καρέκλα"	670	1,00	2,00	,00211	,05459
EP. 40: δείχνει "πολυθρόνα"	670	1,00	3,00	,01584	,40998
EP. 41: δείχνει "νιπτήρα"	670	1,00	3,00	,02429	,62885
EP. 42: δείχνει "μπαγιέρα"	670	1,00	3,00	,00986	,25519
EP. 43: δείχνει "φουρνάρισα"	670	1,00	6,00	,05830	1,50894
Εκφραστικό λεξιλόγιο					
επαγγελμάτων					
EP. 44: λέει "μουσικός ή λέει "κιθαρίστας"	670	1,00	6,00	,04892	1,26622
EP. 45: λέει "γιατρός"	670	1,00	6,00	,06507	1,68428
EP. 46: λέει "κομμώτρια"	670	1,00	6,00	,06107	1,58083
EP. 47: λέει "πυροσβέστης"	670	1,00	6,00	,06768	1,75174
Προσληπτικό λεξιλόγιο					
επαγγελμάτων					
EP. 48: δείχνει "φουρνάρισα"	670	1,00	3,00	,02472	,63986
EP. 49: δείχνει "μουσικός"	670	1,00	3,00	,02637	,68245
EP. 50: δείχνει "γιατρός"	670	1	3	,029	,745
EP. 51: δείχνει "κομμώτρια"	670	1,00	3,00	,02403	,62194
EP. 52: δείχνει "πυροσβέστης"	670	1,00	3,00	,02696	,69790
Κατανόηση εννοιών χώρου					
EP. 53: γνωρίζει την έννοια "μπροστά"	670	1,00	3,00	,01265	,32734

EP. 54: γνωρίζει την έννοια "δεξιά"α	670	1,00	3,00	,01915	,49558
EP. 55: γνωρίζει την έννοια "δεξιά"β	670	1,00	3,00	,01907	,49360
EP. 56: γνωρίζει την έννοια "ανάμεσα"	670	1,00	3,00	,01448	,37473
EP. 57: γνωρίζει την έννοια "από κάτω"	670	1,00	3,00	,01265	,32734
<u>Κατανόηση εννοιών χρόνου</u>					
EP. 58: γνωρίζει την έννοια "πριν"	670	1,00	2,00	,00905	,23431
EP. 59: γνωρίζει την έννοια "αρχίζω"	670	1,00	3,00	,01672	,43285
EP. 60: γνωρίζει την έννοια "τελειωμένο"	670	1,00	3,00	,01171	,30319
EP. 61: γνωρίζει την έννοια "έχει ολοκληρωθεί"	670	1,00	2,00	,01274	,32969
EP. 62: γνωρίζει την έννοια "έτοιμο να"	670	1,00	3,00	,01488	,38511
EP. 63: γνωρίζει την έννοια "ολοκληρωμένο"	670	1,00	3,00	,01956	,50631
EP. 64: γνωρίζει την έννοια "τέλος"	670	1,00	3,00	,01302	,33697

Πίνακας 3: Περιγραφική στατιστική ανεξάρτητων μεταβλητών

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Δείγμα (N)	Ελάχ. τιμή	Μέγιστη τιμή	M. όρος	Τυπ. απόκλιση
φύλο	670	1,00	2,00	,019 28	,49898
μητρική γλώσσα	670	1,00	3,00	,020 03	,51854
αδέλφια	670	1,00	7,00	,031 55	,81674
θέση γέννησης στην οικογένεια	670	1,00	7,00	,030 01	,77682
επάγγελμα πατέρα	670	1,00	5,00	,028 05	,72604
επάγγελμα μητέρας	670	1,00	5,00	,044 88	1,16167
ακριβής ηλικία σε μήνες	670	1,00	4,00	,041 32	1,06952
πόλη	670	1,00	2,00	,009 16	,23711
σχολείο	670	1,00	31,00	,032 21	8,33859

Οι κωδικοποιήσεις των απαντήσεων των υποκειμένων στις δοκιμασίες του εργαλείου έχουν αναλυθεί με τον ακόλουθο τρόπο:

Για την 1^η εικόνα (κατανόηση και εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών) η αντιστοιχία τιμών και απαντήσεων είναι:

1=σωστή εκτέλεση

2=μερικώς σωστή εκτέλεση

3=λανθασμένη εκτέλεση

4=απουσία απάντησης

Κωδικοποίηση εξαρτημένων μεταβλητών

1^η εικόνα: Εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών

Κώδικας 1 Σωστή εκτέλεση	Κώδικας 2 Μερικώς σωστή εκτέλεση	Κώδικας 3 Λανθασμένη Εκτέλεση	Κώδικας 4 Καμία απάντηση
-----------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	-----------------------------

2^η εικόνα: Σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών

1 Σωστή απάντηση	2 Άλλη απάντηση	3 Δεν απάντησε καθόλου
---------------------	--------------------	---------------------------

3^η εικόνα: Κατανόηση μιας ιστορίας σε εικόνες

1 Αναμενόμενη απάντηση	2 Απαντήσεις μερικώς σωστές, διαφορετικές ή μη καταγεγραμμένες	3 Απουσία απάντησης
---------------------------	---	------------------------

4^η εικόνα: Αφηγηματική ικανότητα

1 Αναμενόμενη απάντηση	2 Απαντήσεις μερικώς σωστές, διαφορετικές ή μη καταγεγραμμένες	3 Απουσία απάντησης
---------------------------	---	------------------------

Εκφραστικό λεξιλόγιο ειδών καθημερινής χρήσης και επαγγελμάτων

1 το παιδί λέει την αναμενόμενη λέξη λέξη	2 το παιδί λέει μια ανάλογη ή συνώνυμη λέξη
3 λέει τη λειτουργία της λέξης	4 το παιδί λέει μια λανθασμένη λέξη
5 δεν απαντάει καθόλου	6 λέει τη λέξη στη γλώσσα του

Προσληπτικό λεξιλόγιο ειδών καθημερινής χρήσης και επαγγελμάτων

1 το παιδί κατανοεί τη λέξη που ακούει και τη δείχνει ακριβώς
2 δεν καταλαβαίνει τη λέξη που ακούει και δείχνει λάθος
3 απουσία απάντησης

Έννοιες χώρου

1 αναμενόμενη απάντηση	2 λάθος απάντηση	3 άλλη απάντηση	4 καμία απάντηση
------------------------------	------------------------	-----------------------	------------------------

Έννοιες χρόνου

1 αναμενόμενη απάντηση	2 λάθος απάντηση	3 άλλη απάντηση	4 καμία απάντηση
------------------------------	------------------------	-----------------------	------------------------

Κωδικοποίηση ανεξάρτητων μεταβλητών

Μητρική Γλώσσα μαθητών (1: μητρική γλώσσα των νηπίων τα ελληνικά – 2: τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (περίπτωση αλλοδαπών με διαδοχική διγλωσσία) – 3: (περίπτωση ταυτόχρονης διγλωσσίας από μικτές οικογένειες)

Φύλο μαθητών (1: αγόρια – 2: κορίτσια)

Αδέλφια στην οικογένεια (1: μοναχοπαίδια, 2: αδέλφια 2, 3: αδέλφια 3, 4: αδέλφια 4, 5: 5 αδέλφια, 6: αδέλφια, 7: 7 αδέλφια)

Σειρά γέννησης παιδιού στην οικογένεια (1: πρώτο και μοναχοπαίδι, 2: δεύτερος στη σειρά γέννησης, 3: τρίτος στη σειρά γέννησης, 4: τέταρτος στη σειρά γέννησης, 5: πέμπτος στη σειρά γέννησης, 6: έκτος στη σειρά γέννησης)

Επάγγελμα πατέρα (1: γιατροί/δικηγόροι/ βιομήχανοι, 2: εκπαιδευτικοί/ δημόσιοι υπάλληλοι/ ιδιωτ. υπάλληλοι, 3: τεχνικοί, 4: εργάτες, 5: άνεργοι)

Επάγγελμα μητέρας (1: γιατροί/δικηγόροι , 2: εκπαιδευτικοί/ δημόσιοι υπάλληλοι/
ιδιωτ. υπάλληλοι, 3: τεχνικοί, 4: εργάτες, 5: άνεργοι)

Ακριβής ηλικία (ανά μήνες) (1: πρώτο τρίμηνο έτους – 2: δεύτερο τρίμηνο έτους– 3:
τρίτο τρίμηνο έτους- 4: τέταρτο τρίμηνο έτους)

Σχολείο

Σχολείο Ευόσμου Θεσσαλονίκης	1	1 - 31
Σχολείο Αμπελόκηποι Θεσσαλονίκης	2	32 - 40
Σχολείο Αλίμου Αθήνας	3	41 - 56
Σχολείο Αγίου Δημητρίου Αθήνας	4	57 – 71
9 ^ο Σχολείο Αλίμου	5	72 – 97
Σχολείο Γκύζη	6	98 – 118
Σχολείο Γκύζη	7	119 – 136
96 ^ο Σχολείο Αθηνών	8	137 – 153
Σχολείο Γκύζη	9	154 - 173
1 ^ο Νηπιαγωγείο Ζωγράφου	10	174 – 202
6 ^ο Νηπιαγωγείο Ζωγράφου	11	203 – 245
6 ^ο Νηπιαγωγείο Ζωγράφου	12	246 – 260
6 ^ο Νηπιαγωγείο Ζωγράφου	13	261 – 290
3 ^ο Νηπιαγωγείο Νέας Σμύρνης	14	291 – 304
5 ^ο και 11 ^ο νηπιαγωγείο Ζωγράφου	15	305 – 329
4 ^ο Νέας Σμύρνης	16	330 - 368
1 ^ο Παλαιού Φαλήρου	17	369 – 415
7 ^ο Ηλιούπολης	18	416 – 438
2 ^ο Ταύρου	19	439 – 453
1 ^ο Υμηττού	20	454 – 483
8 ^ο Ηλιούπολης	21	484 – 497
9 ^ο Ηλιούπολης	22	498 – 512
3 ^ο Ηλιούπολης	23	513 – 519
1 ^ο Δάφνης	24	520 – 539
2 ^ο Ηλιούπολης	25	540 – 568
1 ^ο Ηλιούπολης	26	569 - 585
1 ^ο Ηλιούπολης	27	586 - 614
1 ^ο Ηλιούπολης	28	615 – 622
3 ^ο Αγίας Βαρβάρας	29	623 – 637

Νηπιαγωγείο Αγ. Ελευθέριου	30	638 – 648
Νηπιαγωγείο Αγ. Ελευθέριου	31	649 – 670

Πόλη Θεσσαλονίκη – 1, Αθήνα - 2

9.2. Έλεγχος αξιοπιστίας του διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής γλωσσικής αξιολόγησης νηπίων

Ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου μας. Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι η αξιοπιστία αφορά στη σταθερότητα με την οποία αξιολογεί αυτό που μετρά. Μία μέτρηση είναι αξιόπιστη όταν δίνει το ίδιο αποτέλεσμα όσες φορές κι αν δοθεί στο ίδιο άτομο ή σε άλλο άτομο με τις ίδιες δυνατότητες (Βάμβουκας, 1998, Αλεξόπουλος, 1998, Κουλάκογλου, 1998). Εγκυρότητα του τεστ είναι η ιδιότητά του να μετρά πραγματικά αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί και όχι κάτι άλλο και διαφορετικό (Βάμβουκας, 1998).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να ελέγξουμε την αξιοπιστία ενός τεστ. Εμείς επιλέξαμε τη χρήση του συντελεστή alpha του Cronbach, επειδή θεωρήσαμε ως τον πλέον κατάλληλο για τα δεδομένα μας. Η μέθοδος αυτή δίνει το συνολικό δείκτη αξιοπιστίας και μας πληροφορεί για την εσωτερική συνοχή του τεστ και για την εγκυρότητα κάθε ερώτησης χωριστά (Αλεξόπουλος, 1998). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας του εργαλείου μας με τη χρήση του συντελεστή alpha του Cronbach και για κάθε ερώτηση δίνεται ο μέσος όρος της κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί, η διακύμανση της κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί. Η συνάφεια alpha του Cronbach αν η ερώτηση παραλειφθεί δείχνει την εσωτερική συνοχή του τεστ. Ο συντελεστής συνάφειας «Αλφα» για όλο το εργαλείο είναι ,875.

Παρατηρούμε ότι όλες οι ερωτήσεις συμβάλλουν στην εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία του τεστ, αφού εάν κάποια παραλειφθεί ο συντελεστής ελαττώνεται.

Η εγκυρότητα περιεχομένου ελέγχθηκε τόσο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κατασκευής του διαμορφωτικού εργαλείου, όσο και με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης, όπως περιγράφεται πιο κάτω.

Πίνακας 4: Ανάλυση αξιοπιστίας «Άλφα» του εργαλείου

Συνολικός συντελεστής Άλφα: ,875

Υποκείμενα N=670

Μεταβλητές N=64

Μεταβλητή	Μέσος όρος κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διακύμανση κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διορθωμένη συνάφεια ερώτησης	Συνάφεια Άλφα αν η ερώτηση παραλειφθεί
χρωματίστε το κόκκαλο του σκύλου	99,9552	239,511	,223	,874
ζωγραφίστε γυαλιά ηλίου στο αγοράκι	99,4403	235,293	,299	,873
ζωγραφίστε έναν ήλιο πάνω από τον τοίχο	99,6388	235,412	,274	,874
ζωγραφίστε λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και βάλτε ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού	99,3284	232,888	,423	,872
χρωματίστε τις κάλτσες του κοριτσιού και κυκλώστε το ποτιστήρι	99,4060	231,937	,441	,871
κυκλώστε το χέρι που ανοίγει τη βρύση και δέστε το άλογο στο φράχτη	98,9194	231,318	,421	,871
σύγκριση μήκους εκφοράς "δεινόσαυρου" - "σκύλου"	99,8269	240,164	,167	,875
σύγκριση μήκους εκφοράς "φίδι" "βάτραχος"	99,5746	240,589	,106	,875
σύγκριση μήκους εκφοράς "πεταλούδα" αρκούδα"	99,4672	242,333	-,005	,876
σύγκριση μήκους εκφοράς "ελέφαντας" "γάτα"	99,8418	239,972	,187	,874
ικανότητα να επιλέξει τις σωστές εικόνες του παραμυθιού "η κοκκινοσκουφίτσα"	99,1925	237,073	,318	,873
βάλτε σε σωστή χρονολογική σειρά και διαδοχή τις εικόνες	99,0597	237,443	,308	,873

δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό το πρόσωπο	99,4299	231,429	,374	,872
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό τον τόπο	98,5194	237,329	,195	,875
συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση	99,6627	231,635	,562	,870
βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους του παραμυθιού	99,4612	231,176	,531	,870
κλείνω τη διήγηση	99,4149	231,520	,495	,871
ενώνω τα διάφορα μέρη της διήγησης με διαφορετικούς συνδέσμους	99,4851	229,870	,549	,870
λέει "φλυτζάνι"	99,1104	233,575	,301	,873
λέει "μπολ"	98,5552	229,661	,362	,872
λέει "μπότες"	99,7985	236,992	,331	,873
λέει "παπούτσια"	99,7776	239,755	,116	,875
λέει "οδοντόβουρτσα"	99,2866	226,013	,478	,870
λέει "χτένα"	99,4761	224,342	,467	,870
λέει "καπέλο"	99,9925	240,019	,175	,875
λέει "τηλέφωνο"	99,8925	236,195	,280	,873
λέει "καρέκλα"	99,9985	240,596	,170	,875
λέει "πολυθρόνα"	99,2791	229,502	,388	,872
λέει "νιπτήρας"	98,8582	232,726	,392	,872
λέει "μπανιέρα"	99,4522	230,634	,420	,871
δείχνει "φλυτζάνι"	99,9836	240,408	,244	,874
δείχνει "μπολ"	99,8463	237,248	,311	,873
δείχνει "μπότες"	99,9985	240,982	,229	,875
δείχνει "παπούτσια"	99,9403	241,055	,133	,875
δείχνει "οδοντόβουρτσα"	99,9955	240,423	,240	,874
δείχνει "χτένα"	99,9940	239,641	,324	,874
δείχνει "καπέλο"	100,0343	242,512	-,007	,875
δείχνει "τηλέφωνο"	100,0343	242,162	,112	,875
δείχνει "καρέκλα"	100,0373	242,365	,077	,875
δείχνει "πολυθρόνα"	99,9209	237,672	,369	,873
δείχνει "νιπτήρα"	99,7687	238,680	,176	,875

δείχνει "μπανιέρα"	99,9940	241,265	,148	,875
λέει "φουρνάρισα"	97,3209	219,575	,462	,871
λέει "μουσικός ή κιθαρίστας"	97,6060	227,082	,362	,873
λέει "γιατρός"	98,9299	216,693	,463	,872
λέει "κομμώτρια"	98,2970	217,354	,486	,871
λέει "πυροσβέστης"	97,0269	220,283	,368	,875
δείχνει "φουρνάρισα"	99,0284	231,992	,518	,871
δείχνει "μουσικός"	98,8343	234,850	,343	,873
δείχνει "γιατρός"	99,5418	233,355	,377	,872
δείχνει "κομμώτρια"	99,3731	232,201	,523	,871
δείχνει "πυροσβέστης"	98,9836	233,305	,408	,872
γνωρίζει την έννοια "μπροστά"	99,9224	240,215	,215	,874
γνωρίζει την έννοια "δεξιά"α	99,6284	239,472	,181	,875
γνωρίζει την έννοια "δεξιά"β	99,6388	239,825	,159	,875
γνωρίζει την έννοια "ανάμεσα"	99,8761	239,789	,221	,874
γνωρίζει την έννοια "από κάτω"	99,9224	240,239	,212	,874
γνωρίζει την έννοια "πριν"	99,9821	241,306	,156	,875
γνωρίζει την έννοια "αρχίζω"	99,7970	240,536	,132	,875
γνωρίζει την έννοια "τελειωμένο"	99,9418	239,882	,269	,874
γνωρίζω την έννοια "έχει ολοκληρωθεί"	99,9164	241,452	,092	,875
γνωρίζει την έννοια "έτοιμο να"	99,8642	239,092	,274	,874
γνωρίζει την έννοια "ολοκληρωμένο"	99,5403	239,140	,198	,874
γνωρίζει την έννοια "τέλος"	99,9179	239,615	,266	,874

9.3. Παραγοντική ανάλυση του διαμορφωτικού εργαλείου αξιολόγησης προφορικής γλώσσας των νηπίων

Για να εξηγήσουμε καλύτερα τις συσχετίσεις των δεδομένων μας, αλλά και για να ελέγξουμε την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου μας προχωρήσαμε σε διερευνητική ανάλυση των παραγόντων ακολουθώντας τα επόμενα βήματα:

1^ο βήμα: έλεγχος συσχετίσεων

Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (12859, Sig: .000) και είδαμε ότι με αυτόν τον έλεγχο οι συσχετίσεις είναι σημαντικές και τα δεδομένα κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

Υπολογίστηκε το Kaiser-Meyer-Olkin στατιστικό, το οποίο ήταν .788 και επιβεβαιώνει ότι το δείγμα μας είναι αρκετό και είναι δυνατόν να προχωρήσουμε στην παραγοντική ανάλυση των δεδομένων μας.

2^ο βήμα: στο βήμα αυτό εκτιμήθηκε ο αριθμός των παραγόντων και οι παράγοντες με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και έγινε περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax, προκειμένου να διευκολυνθούμε περισσότερο στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Οι παράγοντες που εξήχθησαν είναι 6. Για την εκτίμηση του αριθμού των παραγόντων στηριχθήκαμε στις ιδιοτιμές του πίνακα συσχετίσεων που είναι μεγαλύτερες από τη μονάδα. Στον πίνακα που ακολουθεί μπορούμε να παρατηρήσουμε τους παράγοντες και τις φορτίσεις των μεταβλητών σε αυτούς.

Στον 1^ο παράγοντα φορτίζουν τέσσερις (4) μεταβλητές με υψηλές φορτίσεις. Επειδή οι περισσότερες σχετίζονται με την αφηγηματική ικανότητα, ονομάσαμε αυτόν τον παράγοντα «αφηγηματική ικανότητα». Ο παράγοντας αυτός μετά την περιστροφή εξηγεί το 5% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών και αποτελείται από 6 μεταβλητές και εξηγεί το 4% της διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας είναι το εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης και αποτελείται από 6 μεταβλητές και εξηγεί το 4% της διακύμανσης, ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στο εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελματιών με 4 μεταβλητές και εξηγεί το 3% της διακύμανσης, ο πέμπτος παράγοντας αναφέρεται στην κατανόηση ιστορίας με 4 μεταβλητές και εξηγεί το 3% της διακύμανσης, και τέλος ο έκτος παράγοντας

αναφέρεται στη σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών με δύο μεταβλητές και εξηγεί το 2% της διακύμανσης.

Πίνακας 5: παραγοντική ανάλυση

1^{ος} παράγοντας		2^{ος} παράγοντας		3^{ος} παράγοντας	
Αφηγηματική ικανότητα		Εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών		Εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης	
Μεταβλητή	Φορτίσεις	Μεταβλητή	Φορτίσεις	Μεταβλητή	Φορτίσεις
Βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους του παραμυθιού	,846	Ζωγραφίζω λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και βάζω ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού	,740	Λέει «μπαγιέρα» Λέει «πολυθρόνα» Λέει «οδοντόβουρτσα» Λέει «νιπτήρας» Λέει «χτένα» Δείχνει «πολυθρόνα»	,615 ,608 ,600 ,569 ,554 ,398
Κλείνω τη διήγηση	,839	Χρωματίζω τις κάλτσες του κοριτσιού και κυκλώνω το ποτιστήρι	,700	4^{ος} παράγοντας Κατανόηση Ιστορίας	
Συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση	,820	Ζωγραφίζω γυαλιά ηλίου στο αγοράκι	,681	Μεταβλητή	Φορτίσεις
Ενώνω τα διάφορα μέρη της διήγησης με	,820	Κυκλώνω το χέρι που ανοίγει τη	,662	Ικανότητα να επιλέξει τις σωστές εικόνες του	,908

διαφορετικούς συνδέσμους		βρύση και δένω το άλογο στο φράχτη		παραμυθιού «η κοκκινোসκουφίτσα»	
		Ζωγραφίζω έναν ήλιο πάνω από τον τοίχο	,554	Βάζω σε σωστή χρονολογική σειρά και διαδοχή τις εικόνες	,817
		Χρωματίζω το κόκκαλο του σκύλου	,397	Δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτόν τον τόπο	,797
				Δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό το πρόσωπο	,389
5^{ος} παράγοντας					
Εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελματιών					
Μεταβλητή		Φορτίσεις			
Δείχνει «μουσικός»		,781			
Λέει «φουρνάρισσα»		,772			
Δείχνει «φουρνάρισσα»		,576			
6^{ος} παράγοντας					
Σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών					
Μεταβλητή		Φορτίσεις			
Σύγκριση μήκους προφορικής εκφοράς «ελέφαντας – γάτα»		,720			
Σύγκριση μήκους προφορικής εκφοράς «δεινόσαυρου – σκύλου»		,665			

9.4. Ανάλυση αξιοπιστίας μετά την παραγοντική ανάλυση

Η ανάλυση αξιοπιστίας μετά την παραγοντική ανάλυση για όλους τους παράγοντες ήταν ,83 για τις 26 μεταβλητές των 6 παραγόντων που εξήχθησαν όπως είδαμε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται και η τιμή της συνάφειας Άλφα για κάθε μεταβλητή χωριστά σε περίπτωση που αυτή παραλειφθεί, για κάθε χρήση δίνεται ο μέσος όρος και η διακύμανση της κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί, η διορθωμένη συνάφεια της ερώτησης αναφορικά με όλο το εργαλείο και η συνάφεια Άλφα αν η ερώτηση παραλειφθεί.

Πίνακας 6: ανάλυση αξιοπιστίας μετά την παραγοντική ανάλυση

Μεταβλητή	Μέσος όρος κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διακύμανση κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διορθωμένη συνάφεια ερώτησης	Συνάφεια Άλφα αν η ερώτηση παραλειφθεί
ζωγραφίστε γυαλιά ηλίου στο αγοράκι	48,8418	85,679	,313	,833
χρωματίστε τις κάλτσες του κοριτσιού και κυκλώστε το ποτιστήρι	48,8075	83,483	,470	,828
ζωγραφίστε λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και βάλτε ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού	48,7299	84,096	,451	,828
κυκλώστε το χέρι που ανοίγει τη βρύση και δέστε το άλογο στο φράχτη	48,3209	83,241	,435	,829
ζωγραφίστε έναν ήλιο πάνω από τον τοίχο	49,0403	85,746	,286	,834
χρωματίστε το κόκκαλο του σκύλου	49,3567	88,738	,198	,836
σύγκριση μήκους εκφοράς "δεινόσαυρου" - "σκύλου"	49,2284	88,888	,174	,836
σύγκριση μήκους εκφοράς "φίδι" "βάτραχος"	48,9761	89,291	,094	,838

σύγκριση μήκους εκφοράς "πεταλούδα" αρκούδα"	48,8687	90,171	,002	,840
σύγκριση μήκους εκφοράς "ελέφαντας" "γάτα"	49,2433	88,851	,185	,836
ικανότητα να επιλέξει τις σωστές εικόνες του παραμυθιού "η κοκκινোসκουφίτσα"	48,5940	86,729	,350	,832
βάζω σε σωστή χρονολογική σειρά και διαδοχή τις εικόνες	48,4612	86,925	,345	,832
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό τον τόπο	47,9209	87,009	,199	,837
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό το πρόσωπο	48,8313	83,321	,383	,830
συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση	49,0642	83,429	,592	,825
βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους του παραμυθιού	48,8627	82,851	,582	,825
κλείνω τη διήγηση	48,8164	83,190	,531	,826
ενώνω τα διάφορα μέρη της διήγησης με διαφορετικούς συνδέσμους	48,8866	82,229	,582	,824
λέει "πολυθρόνα"	48,6806	82,705	,362	,832
λέει "μπαγιέρα"	48,8537	83,638	,379	,831
λέει "οδοντόβουρτσα"	48,6881	80,349	,467	,827
λέει "νιπτήρας"	48,2597	84,465	,381	,831
λέει "χτένα"	48,8776	79,827	,429	,829
δείχνει "πολυθρόνα"	49,3224	87,406	,373	,833
λέει "μουσικός ή κιθαρίστας"	47,0075	80,961	,345	,835
λέει "φουρνάρισα"	46,7224	76,057	,460	,831
δείχνει "μουσικός"	48,2358	85,756	,333	,832
δείχνει "φουρνάρισα"	48,4299	83,713	,539	,826

Η διορθωμένη συνάφεια μεταξύ απάντησης στην ερώτηση και βαθμολογίας στην ολική κλίμακα θεωρείται ότι δείχνει την εγκυρότητα της ερώτησης. Οι συνάφειες αυτές κυμαίνονται από έως ,174 έως ,592 εκτός από δύο ερωτήσεις που έχουν ,094

και ,002 που έχουν χαμηλή συνάφεια γιατί και ο παράγοντας αυτός έχει χαμηλότερη αξιοπιστία (0,44) σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες. Όπως εξηγήθηκε παραπάνω τον διατηρούμε ως παράγοντα γιατί η σύγκριση προφορικών εκφορών βοηθά την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας των νηπίων που και αυτή με τη σειρά της συντελεί στον καθορισμό του γλωσσικού προφίλ του νηπίου (Brooks, 2002, Lundberg & Høien, 1991, Snowling, Goulandris & Stackholuse, 1994, Snow, Burnst & Griffin, 1998, Adams, 1990).

Όλες οι ερωτήσεις συμβάλλουν στην εσωτερική συνοχή και η αξιοπιστία του, αφού εάν κάποια ερώτηση παραλειφθεί ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας παραμένει πολύ υψηλός. Ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας είναι ήδη πολύ υψηλός και δεν τίθεται θέμα αξιοπιστίας του εργαλείου.

Αναλυτικότερα η αξιοπιστία κατά Cronbach alpha του κάθε παράγοντα είναι η ακόλουθη: Στον παράγοντα της αφηγηματικής ικανότητας η αξιοπιστία ήταν ,908 , στον παράγοντα της κατανόησης ιστορίας η αξιοπιστία ήταν ,706, στον παράγοντα της εκτέλεσης απλών και σύνθετων εντολών η αξιοπιστία ήταν ,744, στον παράγοντα του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης η αξιοπιστία ήταν ,70, στον παράγοντα του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελματιών η αξιοπιστία ήταν ,68 και στον παράγοντα σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών η αξιοπιστία ήταν ,45.

Στους πίνακες του παραρτήματος Α (Α11-Α17) φαίνεται η αξιοπιστία κάθε παράγοντα όπως και η αξιοπιστία κάθε μεταβλητής του παράγοντα σε περίπτωση που αυτή παραλειφθεί.

Σε τελική ανάλυση η εκτίμησή μας είναι ότι οι μετρήσεις του διαμορφωτικού μας εργαλείου είναι πολύ αξιόπιστες. Η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου όπως αυτή αποδείχτηκε από την ανάλυση, αποδεικνύει και τη δομική του εγκυρότητα.

Η εγκυρότητα περιεχομένου ελέγχθηκε τόσο κατά τη διάρκεια της κατασκευής του ερωτηματολογίου όσο και με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης, όπως περιγράψαμε στο σχετικό κεφάλαιο. Τα αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας και εγκυρότητας δείχνουν ότι το διαμορφωτικό μας εργαλείο που συγκροτήσαμε είναι αξιόπιστο και έγκυρο ψυχοπαιδαγωγικό μέσο.

9.5. Έλεγχος Υποθέσεων

Η πρώτη μας υπόθεση ήταν αν το γλωσσικό προφίλ των διαδοχικά δίγλωσσων νηπίων και των μικτά δίγλωσσων είναι διαφορετικό από το γλωσσικό προφίλ των γηγενών νηπίων. Όπως διευκρινίστηκε και στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνάς μας, ορίστηκε ως γλωσσικό προφίλ η αφηγηματική ικανότητα των νηπίων, η κατανόηση ιστορίας, η εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών, το εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης και επαγγελμάτων, και η σύγκριση του μέσου όρου μήκους προφορικών εκφορών των νηπίων. Επομένως ο έλεγχος της πρώτης μας υπόθεσης θα αναλυθεί διεξοδικά διαμέσου των έξι πτυχών που ορίζουν το γλωσσικό προφίλ του νηπίου (αφηγηματική ικανότητα, κατανόηση ιστορίας, εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών, εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης και επαγγελμάτων, σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών).

9.5.1. Διαφορές ως προς τη μητρική γλώσσα των μαθητών και την αφηγηματική τους ικανότητα

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι διαφορές των μαθητών με μητρική γλώσσα τα Ελληνικά (Γ1), οι μαθητές με διαδοχική διγλωσσία (Γ2) που κατακτούν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και οι μαθητές με ισορροπημένη (ταυτόχρονη διγλωσσία (Γ3) σε σχέση με την αφηγηματική τους ικανότητα.

Για να ελέγξουμε αν οι παρατηρούμενες διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές διατυπώσαμε την ακόλουθη υπόθεση:

➤**H1α:** Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των διαφορετικών ομάδων σχετικά με την αφηγηματική τους ικανότητα.

Ο έλεγχος των υποθέσεών μας πραγματοποιήθηκε με τη διαδικασία Oneway anova test και για κάθε δοκιμασία χωριστά. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0.05$.

Πίνακας 7: Διαφορές ως προς τη μητρική γλώσσα των μαθητών και την αφηγηματική τους ικανότητα

	Πληθυσμός	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Τυπ. λάθος σφάλματος
Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	486	1,4392	,53870	,02446
Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	164	1,8012	,68286	,05300
Μικτή διγλωσσία	20	1,6316	,65811	,15098
Σύνολο	670	1,5343	,60093	,02322

Έλεγχος ομοιογένειας μεταβλητών

Αφηγηματική Ικανότητα

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
10,909	2	667	,000

Πίνακας 8: Αφηγηματική Ικανότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικότητα
Between Groups	16,394	2	8,197	24,279	,000
Within Groups	225,191	667	,338		
Total	241,585	669			

Πίνακας 9: Αφηγηματική Ικανότητα

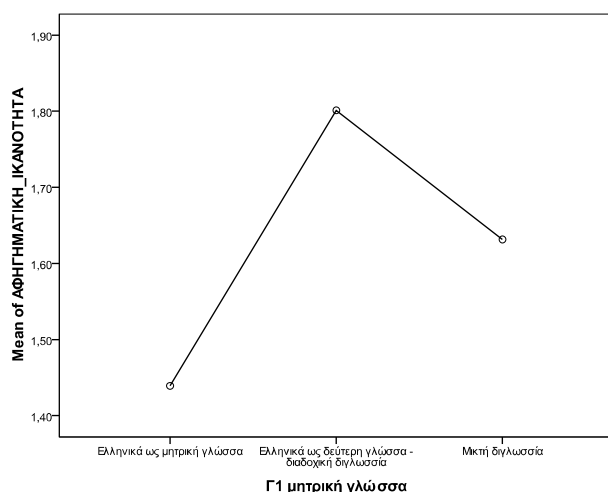
	Γ1 ελληνικά ως μητρική γλώσσα Γ2 ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (διαδοχική διγλωσσία) Γ3 (ταυτόχρονη διγλωσσία)	Διαφορά μέσων όρων	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας
LSD	Γ1 Γ2	.36203	.000
	Γ1 Γ3	.19240	.157
	Γ2 Γ3	.16963	.228
	Γ2 Γ1	.36203*	.000
	Γ2 Γ3	.16963	.228
	Γ3 Γ1	.19240	.157
	Γ3 Γ2	.16963	.228
	Γ1 Γ2	.36203	.000

Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι παρατηρούμενες διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές αναφορικά στην αφηγηματική ικανότητα μεταξύ των γηγενών μαθητών και των διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών. Η τιμή του κριτηρίου F βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για τις περιπτώσεις των γηγενών και διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών. Οι μαθητές με μικτή διγλωσσία δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, $p > 0.05$ οπότε η εναλλακτική μας υπόθεση γίνεται δεκτή μόνο για τις διαφορές μέσω των όρων γηγενών και διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με την αφηγηματική τους ικανότητα.

Για να καθοριστεί ποιες συγκεκριμένες ομάδες διαφέρουν συστηματικά μεταξύ τους εφαρμόσαμε την τεχνική Tamhane's (T2), από τις μεθόδους πολλαπλών συγκρίσεων (multiple comparison tests) σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$

Γράφημα 2: μέσος όρος απόδοσης αφηγηματικής ικανότητας μαθητών με ελληνικά ως μητρική Γλώσσα, με ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, και με μικτή διγλωσσία



9.5.2. Διαφορές ως προς τη μητρική γλώσσα των μαθητών και την κατανόηση ιστορίας

Για να ελέγξουμε την υπόθεσή μας αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ γηγενών, διαδοχικά και μικτά δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με την κατανόηση ιστορίας, διατυπώσαμε τις ακόλουθες υποθέσεις:

➤ **H1β:** Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των διαφορετικών ομάδων στην κατανόηση ιστορίας.

Ο έλεγχος των υποθέσεών μας πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο anova test και για να καθοριστεί ποιες συγκεκριμένες ομάδες διαφέρουν συστηματικά μεταξύ τους

εφαρμόσαμε την τεχνική Tamhane's (T2), μέθοδοι πολλαπλών συγκρίσεων, σε επίπεδο σημαντικότητας, ορίσαμε το $p < 0.05$.

Πίνακας 10: Διαφορές ως προς την κατανόηση ιστορίας

	Δείγμα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	486	1,9438	,51407
Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	164	2,1250	,47812
Μικτή διγλωσσία	20	1,9868	,29432
Σύνολο	670	1,9899	,50594

Test of Homogeneity of Variances

Κατανόηση Ιστορίας

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,606	2	667	,075

ANOVA

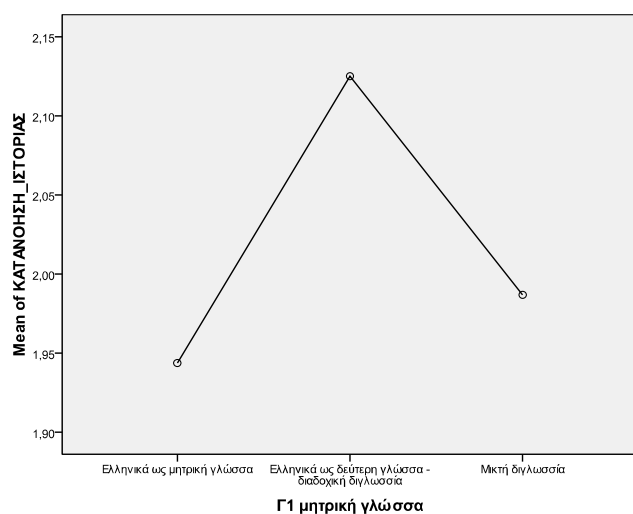
Κατανόηση Ιστορίας

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσος όρος τετραγώνων	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικότητα
Between Groups	4,060	2	2,030	8,099	,000
Within Groups	167,184	667	,251		
Total	171,244	669			

	(I) Γ1 μητρική γλώσσα	(J) Γ1 μητρική γλώσσα	Διαφορά μέσων όρων (I-J)	Τυπικό σφάλμα	Επίπεδο σημαντικό- τητας
LSD	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,18119	,04502	,000
		Μικτή διγλωσσία	-,04303	,11709	,713
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,18119	,04502	,000
		Μικτή διγλωσσία	,13816	,12125	,255
	Μικτή διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,04303	,11709	,713
		Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,13816	,12125	,255
Tamhane	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,18119	,04384	,000
		Μικτή διγλωσσία	-,04303	,07144	,911
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,18119	,04384	,000
		Μικτή διγλωσσία	,13816	,07705	,229
	Μικτή διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,04303	,07144	,911
		Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,13816	,07705	,229

Η τιμή του κριτηρίου F βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για τους γηγενείς και τους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές σχετικά με την κατανόηση ιστορίας. Επομένως η αρχική μας υπόθεση επαληθεύεται σχετικά με τους μέσους όρους των διαδοχικά δίγλωσσων και μονόγλωσσων (γγενών) μαθητών. Όμως οι μικτά δίγλωσσοι μαθητές δε διαφέρουν ούτε από τους γηγενείς μαθητές ούτε από τους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές αφού δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Γράφημα 3: Κατανόηση ιστορίας αναφορικά με τη μητρική γλώσσα των νηπίων



9.5.3. Διαφορές ως προς τη γλώσσα των μαθητών και το προσληπτικό/ εκφραστικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης

➤**Η1γ:** Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των διαφορετικών ομάδων σχετικά με το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης.

Πίνακας 11

	Δείγμα	Μ.όρος	Τυπική απόκλιση
Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	485	1,4759	,38150
Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	166	2,2118	,72831
Μικτή διγλωσσία	19	1,5877	,46271
Total	670	1,6614	,58494

Πίνακας 12: Εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων

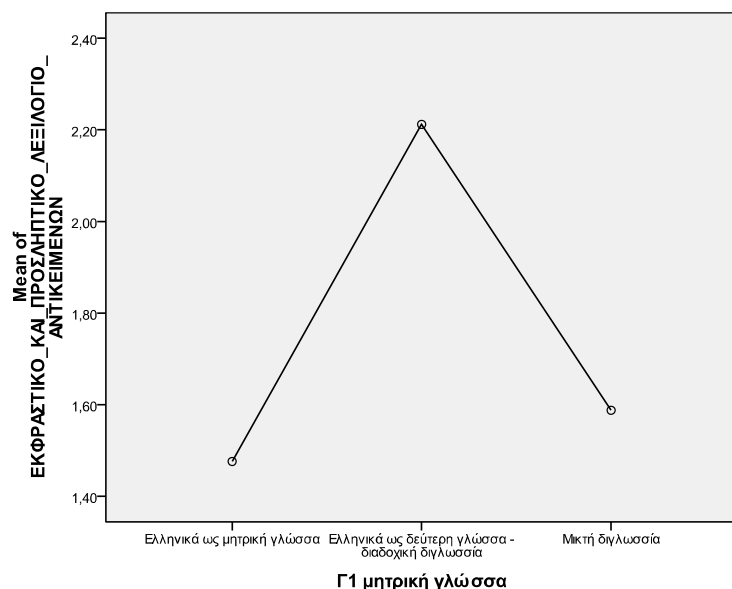
	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσος όρος τετραγώνων	Κριτήριο F	Επίπεδο σημαντικότητας
Between Groups	67,081	2	33,540	138,251	,000
	,228	1	,228	,942	,332
	43,605	1	43,605	179,735	,000
	23,476	1	23,476	96,767	,000
Within Groups	161,818	667	,243		
Total	228,898	669			

	(I) Γ1 μητρική γλώσσα	(J) Γ1 μητρική γλώσσα	Διαφορά μέσων όρων (I-J)	Τυπικό λάθος	Επίπεδο σημαντικότητας
LSD	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,73590*	,04429	,000
		Μικτή διγλωσσία	-,11177	,11519	,332
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,73590*	,04429	,000
		Μικτή διγλωσσία	,62413*	,11929	,000
Tamhane	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,73590*	,05912	,000
		Μικτή διγλωσσία	-,11177	,10756	,674
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,73590*	,05912	,000
		Μικτή διγλωσσία	,62413*	,12027	,000
Μικτή διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,11177	,10756	,674	
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,62413*	,12027	,000	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι γηγενείς μαθητές εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε σχέση με τους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές και οι διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές εμφάνισαν διαφορές και με τους γηγενείς αλλά και τους μικτά δίγλωσσους μαθητές. Σημαντική είναι η διαφορά με τους μικτά

δίγλωσσους μαθητές και διαδοχικά δίγλωσσους, διαφορά η οποία δε σημειώθηκε στην αφηγηματική τους ικανότητα και στην κατανόηση ιστορίας. Οπότε δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση.

Γράφημα 4



9.5.4. Διαφορές ως προς τη γλώσσα των μαθητών και το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο επαγγελματιών

➤**H1δ**: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των διαφορετικών ομάδων σχετικά με το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο επαγγελματιών.

Πίνακας 13

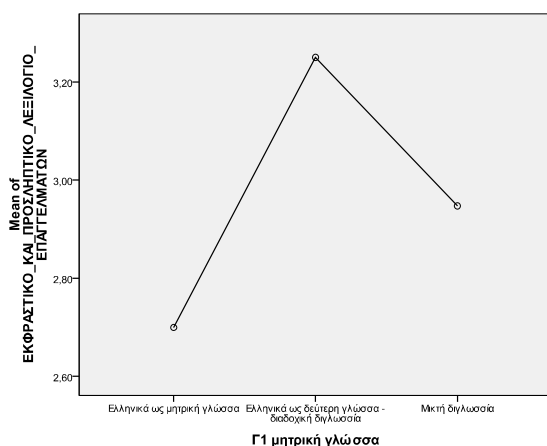
	Δείγμα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	486	2,6995	,78583
Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	164	3,2500	,61423
Μικτή διγλωσσία	20	2,9474	,61565
Σύνολο	670	2,8429	,77869

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Κριτήριο F	Επίπεδο σημαντικότητας	
Between Groups	37,694	2	34,164	,000	
	1,123	1	2,037	,154	
	28,456	1	51,582	,000	
	9,238	1	16,746	,000	
				Επίπεδο σημαντικότητας	
(I) Γ1 μητρική γλώσσα	(J) Γ1 μητρική γλώσσα	Διαφορά μέσων όρων (I-J)	Τυπικό σφάλμα	Επίπεδο σημαντικότητας	
LSD	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,55052*	,06679	,000
		Μικτή διγλωσσία	-,24788	,17370	,154
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,55052*	,06679	,000
		Μικτή διγλωσσία	,30263	,17988	,093
	Μικτή διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,24788	,17370	,154
		Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,30263	,17988	,093
Tamhane	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,55052*	,05955	,000
		Μικτή διγλωσσία	-,24788	,14568	,281
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,55052*	,05955	,000
		Μικτή διγλωσσία	,30263	,14907	,155
	Μικτή διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,24788	,14568	,281
		Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,30263	,14907	,155

Από τον έλεγχο κατά Tamhane's (T2) προκύπτει ότι οι ομάδες των μαθητών που ομιλούν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα διαφέρουν σημαντικά ($p < .05$) ως προς την

ομάδα των διαδοχικά δίγλωσσων χωρίς να διαφέρουν σε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ως προς την ομάδα των μικτά δίγλωσσων. Σε αυτή την περίπτωση η αρχική μας υπόθεση δε γίνεται δεκτή στην περίπτωση των μικτά δίγλωσσων που δε διαφέρουν με τους διαδοχικά δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές ως προς το εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελμάτων και δεχόμαστε την αρχική μας υπόθεση ως προς τη διαφορά μέσων όρων μονόγλωσσων και διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών.

Γράφημα 5



9.5.5. Διαφορές ως προς τη γλώσσα των μαθητών και τη σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών

➤**Η1ε:** Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των διαφορετικών ομάδων σχετικά με τη σύγκριση μήκους προφορικών τους εκφορών.

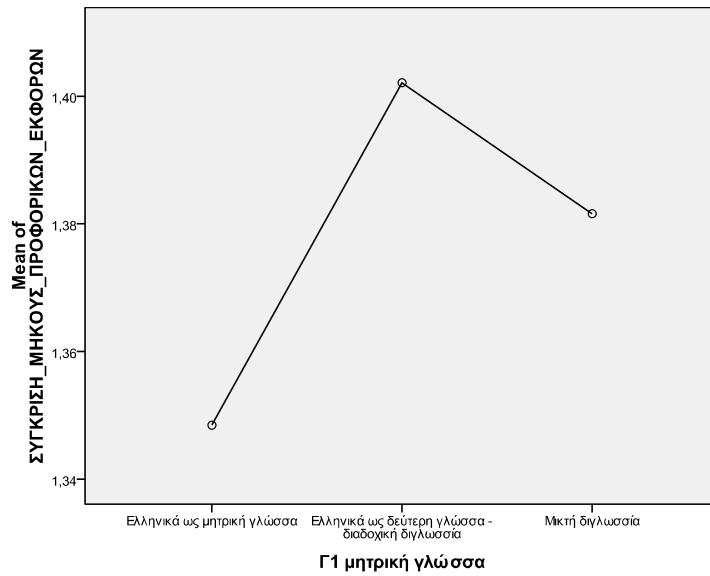
Πίνακας 14

	Δείγμα	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση
Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	485	1,3485	,23885
Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	166	1,4021	,22991
Μικτή διγλωσσία	19	1,3816	,29307
Σύνολο	670	1,3627	,23909

	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσος όρος	Κριτήριο F	Επίπεδο σημαντικότητας
Between Groups	2	,182	3,196	,042
	1	,020	,353	,552
	1	,293	5,162	,023
	1	,070	1,230	,268
Within Groups	667	,057		
Total	669			

	(I) Γ1 μητρική γλώσσα	(J) Γ1 μητρική γλώσσα	Διαφορά μέσων όρων (I-J)	Τυπικό λάθος	Επίπεδο σημαντι- κότητας
LSD	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,05365*	,02143	,013
		Μικτή διγλωσσία	-,03313	,05573	,552
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,05365*	,02143	,013
		Μικτή διγλωσσία	,02053	,05772	,722
Tamhane	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,05365*	,02088	,032
		Μικτή διγλωσσία	-,03313	,06810	,950
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,05365*	,02088	,032
		Μικτή διγλωσσία	,02053	,06956	,988
	Μικτή διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,03313	,06810	,950
		Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,02053	,06956	,988

Γράφημα 6



Αναλύοντας τόσο τον ανωτέρω πίνακα όσο και το ανωτέρω γράφημα παρατηρούμε ότι δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με τη σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών των υπό μελέτη εξεταζόμενων πληθυσμών, στοιχείο το οποίο δεν επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση.

9.5.6. Διαφορές ως προς τη γλώσσα των μαθητών και την εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών

➤**Η1ζ:** Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των διαφορετικών ομάδων σχετικά με την εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών.

Πίνακας 15

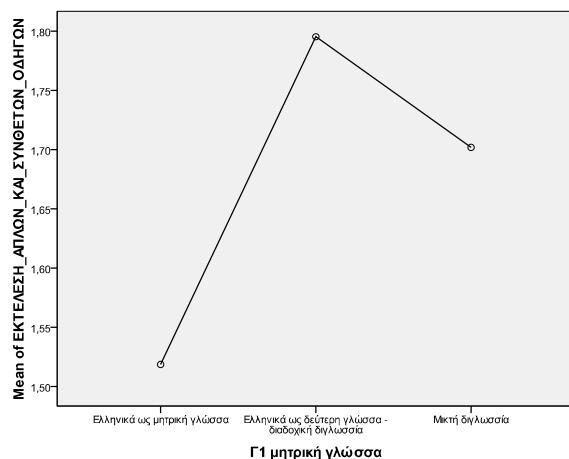
	Δείγμα	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση
Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	485	1,5186	,40670
Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	166	1,7952	,56902
Μικτή διγλωσσία	19	1,7018	,51394
Σύνολο	670	1,5923	,47024

	Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square	Κριτήριο F	Επίπεδο σημαντικότητας
Between Groups	2	4,849	23,396	,000
	1	,614	2,961	,086
	1	7,960	38,407	,000
	1	1,738	8,386	,004
Within Groups	667	,207		
Total	669			

	(I) Γ1 μητρική γλώσσα	(J) Γ1 μητρική γλώσσα	Διαφορά μέσων όρων (I-J)	Τυπ. λάθος	Επίπεδο σημαντικότητας
LSD	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,27662*	,04094	,000
		Μικτή διγλωσσία	-,18320	,10647	,086
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,27662*	,04094	,000
		Μικτή διγλωσσία	,09343	,11026	,397
	Μικτή διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,18320	,10647	,086
		Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,09343	,11026	,397
Tamhane	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,27662*	,04787	,000
		Μικτή διγλωσσία	-,18320	,11934	,367
	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,27662*	,04787	,000
		Μικτή διγλωσσία	,09343	,12591	,847
	Μικτή διγλωσσία	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	,18320	,11934	,367
		Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα - διαδοχική διγλωσσία	-,09343	,12591	,847

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους γηγενείς και στους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές και όχι μεταξύ των μικτά δίγλωσσων σε σχέση με τους γηγενείς και τους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές αναφορικά με την εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών.

Γράφημα 7



Ανακεφαλαιώνοντας, το γλωσσικό προφίλ των νηπίων παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των διαδοχικών δίγλωσσων και γηγενών μαθητών. Η εν λόγω έρευνα αποδεικνύει ότι οι μικτά δίγλωσσοι μαθητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τις δύο άλλες υπο εξέταση πληθυσμιακές ομάδες.

9.5.7. Διαφορές ως προς το φύλο των υποκειμένων και την προφορική γλωσσική τους επίδοση

Σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης συμπεριλήφθηκε η μεταβλητή «φύλο», προκειμένου να προσδιοριστεί ο τρόπος που συμβάλει στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων των μετρήσεών μας. Η διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος θα καθορίσει αν και κατά πόσο θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις αναλύσεις των μετρήσεών μας προς τις διαφυλικές διαφορές. Υπάρχει η ερευνητική διαπίστωση που υποστηρίζει ότι τα κορίτσια εμφανίζουν καλύτερα αποτελέσματα στην προφορική τους γλώσσα σε σύγκριση με το επίπεδο των αγοριών της ίδιας ηλικίας. Η διαπίστωση αυτή παρατηρήθηκε και στην εν λόγω έρευνα, αλλά με μία μικρή μόνο διαφορά λίγων βαθμών. Συγκεκριμένα, στον τομέα της αφηγηματικής ικανότητας τα αγόρια του νηπιαγωγείου εμφάνισαν σχετική υπεροχή ($M=1.52, s=.59$) σε σχέση με τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας ($M=1.54, s=.611$). Στην κατανόηση παραμυθιού είχαν τα ίδια αποτελέσματα ($M=2.11, s=.518$) τα αγόρια έναντι των κοριτσιών της ίδιας ηλικίας ($M=2.11, s=.521$). Σχετικά με τον τομέα του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου και της εκτέλεσης απλών και σύνθετων εντολών τα κορίτσια εμφάνισαν υπεροχή.

Εφαρμόστηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα γιατί χρειαζόταν να μελετηθεί το φαινόμενο που περιλαμβάνει συγκρίσεις μεταξύ δύο ομάδων και να δούμε ποια από τις δύο ομάδες παρουσιάζει την καλύτερη επίδοση.

H₂: Οι επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρουν σε σχέση με τη γλωσσική προφορική τους αξιολόγηση.

Πίνακας 16: Anova t test

Μεταβλητή	Φύλο	Βαθμοί ελευθερίας	t-test	Κριτήριο F	Sig
Αφηγηματική Ικανότητα	Αγόρια	668	.46	.762	.64
	Κορίτσια				
Εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών	Αγόρια	668	4.1	1.6	.000
	Κορίτσια				
Εκφραστικό και προσληπικό λεξιλόγιο αντικειμένων	Αγόρια	668	.149	.94	.06
	Κορίτσια				
Εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελματών	Αγόρια	668	.32	.30	.74
	Κορίτσια				
Κατανόηση ιστορίας	Αγόρια	668	1.5	.49	.13
	Κορίτσια				

$P < 0.05$

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι το φύλο δεν επηρεάζει την γλωσσική προφορική επίδοση των νηπίων παρά μόνο στην εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών που έχουμε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα $t(668) = .149$ όπου $p < .05$ ενώ στις υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Επομένως δεν υπάρχουν διαφορές στη γλωσσική προφορική επίδοση αγοριών και κοριτσιών παρά μόνο στην εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών, όπου $t(668) = 4.1$, $p < .05$).

9.6. Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση

Μετά τον έλεγχο υποθέσεων, για να κατανοηθεί βαθύτερα η φύση της διερευνούμενης μεταβλητής (το γλωσσικό προφίλ των μαθητών) και οι επιδράσεις που δέχεται, πραγματοποιήσαμε μια σειρά αναλύσεων μελέτης της διακύμανσής της σε σχέση με διάφορες ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως αναφέρεται διαδικαστικά και από άλλους ερευνητές (Καραντζίνης, Θ., 2003).

Η τεχνική της παλινδρομικής ανάλυσης (regression analysis) χρησιμοποιείται αν θέλουμε να προβλέψουμε την τιμή μιας μεταβλητής από την τιμή μιας άλλης ή άλλων. Η τιμή R^2 δείχνει το ποσοστό της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγείται από όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Για να καθορίσουμε ορθώς το παλινδρομικό μοντέλο μας πήραμε υπόψη τους περιορισμούς του, π.χ. οι μεταβλητές να είναι όσο το δυνατόν ανεξάρτητες μεταξύ τους, να είναι αυτές που ελέγχονται βάσει των θεωριών και αυτές που οι έρευνες έχουν δείξει ότι επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή κλπ. Άλλωστε, από ειδικούς αναφέρεται ότι η λογική της τεχνικής αυτής δεν πρέπει να μας οδηγεί στο άλλο άκρο δηλαδή να βάζουμε όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές που γνωρίζουμε με σκοπό να ανεβάσουμε την τιμή R^2 γιατί τότε το παλινδρομικό μοντέλο δεν θα αντιπροσωπεύει καμιά θεωρία, δεν θα παρουσιάζει την πραγματικότητα με απλοποιημένο τρόπο και θα δημιουργεί μεθοδολογικά προβλήματα. Το καλύτερο είναι να περιλαμβάνονται οι σπουδαιότερες μεταβλητές και γι αυτό ο καλύτερος τρόπος να το αποφασίσουμε είναι η γνώση του αντικειμένου (Κατσίλλης, Ι., 1997).

Με τη στατιστική τεχνική της βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης συστήσαμε παλινδρομικό μοντέλο μεταβλητών, κι αυτό έδειξε ποιες είναι εκείνες που συνεισφέρουν στην πρόβλεψη της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών και κατά πόσο. Επειδή οι ανεξάρτητες μεταβλητές μας ήταν κατηγορικές η παλινδρομική ανάλυση έγινε με CATREG categorical regression analysis.

Ως ανεξάρτητες εισάγαμε τις μεταβλητές: μητρική γλώσσα των ομιλητών, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, φύλο, αριθμός αδελφών στην οικογένεια, θέση και σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια.

9.6.1. Κατηγορική παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την επιτυχία των μαθητών στην κλίμακα της αφηγηματικής ικανότητας

Πίνακας 17: κατηγορική παλινδρόμηση πρόβλεψης ανεξάρτητων μεταβλητών για την επιτυχία στην κλίμακα αφηγηματική ικανότητα

Κατηγορικές μεταβλητές	Βαρύτητα/ Σημασία		
		Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικότητα
αδελφές - αδελφοί	,198	10,471	,000
θέση στην οικογένεια	,170	13,277	,000
επάγγελμα πατέρα	,162	7,470	,000
επάγγελμα μητέρας	,133	14,527	,000
ακριβής ηλικία σε μήνες	,101	10,740	,000
Γ1 μητρική γλώσσα	,233	10,364	,000
φύλο	,003	,564	,453

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν την αφηγηματική ικανότητα με στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα $P < .001$ εκτός του φύλου (στοιχείο που αποδείχτηκε και στην επαλήθευση της αρχικής μας υπόθεσης). Διαπιστώνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή της μητρικής γλώσσας των νηπίων επηρεάζει περισσότερο την αφηγηματική ικανότητα κατά 23,3% και ακολουθούν οι κάτωθι μεταβλητές πρόβλεψης της αφηγηματικής ικανότητας κατά τα ακόλουθα ποσά με σειρά σπουδαιότητας: η ύπαρξη άλλων αδελφών στην οικογένεια με ποσοστό 19,8%, η σειρά γέννησης του νηπίου με 17%, το επάγγελμα πατέρα με σειρά 16,2%, το επάγγελμα μητέρας με 13,3%, η ακριβής ηλικία των νηπίων σε μήνες με ποσοστό 10,1%.

9.6.2. Κατηγορική παλινδρόμηση ανεξάρτητων μεταβλητών πρόβλεψης για την επιτυχία στην κλίμακα εκτέλεση και κατανόηση απλών και σύνθετων εντολών

Πίνακας 18: κατηγορική παλινδρόμηση ανεξάρτητων μεταβλητών πρόβλεψης για την επιτυχία στην κλίμακα εκτέλεση και κατανόηση απλών και σύνθετων οδηγιών:

Μεταβλητή	Βαρύτητα	Κριτήριο F Στατ.σημαν.	
αδελφές - αδελφοί	,258		
θέση στην οικογένεια	,048	17,599	,000
επάγγελμα πατέρα	,025	6,292	,000
επάγγελμα μητέρας	,167	2,465	,044
ακριβής ηλικία σε μήνες	,122	13,456	,000
σχολείο ανά περιοχή	,268	15,454	,000
περιοχή - πόλη	,112	14,794	,000
φύλο			

Αναφορικά με την εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών παρατηρούμε ότι επηρεάζεται κυρίως από την ανεξαρτητη κατηγορική μεταβλητή «αδέλφια» σε επίπεδο 25,8%, από τη θέση του παιδιού στην οικογένεια σε ποσοστό 4,8%, και ακολουθεί η επιρροή του επαγγέλματος πατέρα κατά 2,5%, του επαγγέλματος της μητέρας κατά 16,7%, η ακριβής ηλικία του νηπίου σε μήνες κατά 12,2%, η μητρική γλώσσα του νηπίου κατά 26,8% και το φύλο σε ποσοστό 11,2%.

9.6.3. Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας της κατανόησης της ιστορίας

Πίνακας 19: κατηγορική παλινδρόμηση ανεξάρτητων μεταβλητών πρόβλεψης για την επιτυχία στην κλίμακα εκτέλεσης και κατανόησης απλών και σύνθετων οδηγιών

	Βαρύτητα/ Σημασία	Κριτήριο F	Επίπεδο σημαντικότητας
αδελφές - αδελφοί	-,009	,135	,714
θέση στην οικογένεια	,046	1,142	,286
επάγγελμα πατέρα	,013	,045	,832
επάγγελμα μητέρας	,232	4,817	,029
ακριβής ηλικία σε μήνες	,377	14,096	,000
σχολείο ανά περιοχή	,004	,021	,885
περιοχή – πόλη	,044	1,649	,200
φύλο	,108	4,285	,039
Γ1 μητρική γλώσσα	,186	4,550	,033

Παρατηρούμε ότι η κλίμακα εκτέλεσης απλών και σύνθετων εντολών επηρεάζεται κυρίως από την ανεξάρτητη μεταβλητή ακριβής ηλικία των νηπίων (σε μήνες) σε ποσοστό 37,7%, από το επάγγελμα της μητέρας σε ποσοστό 23,2%, από το επίπεδο επάρκειας της ελληνικής γλώσσας κατά 18,6% και από το φύλο των νηπίων σε ποσοστό 10,8%.

9.6.4. Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης

Πίνακας 20: κατηγορική παλινδρομική ανάλυση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης

	Βαρύτητα/ Σημασία	Κριτήριο F	Επίπεδο σημαντικότητας
αδελφές - αδελφοί	,003	,049	,824
θέση στην οικογένεια	,010	,957	,328
επάγγελμα πατέρα	,116	5,588	,018
επάγγελμα μητέρας	,209	17,015	,000
ακριβής ηλικία σε μήνες	,016	2,844	,092
σχολείο ανά περιοχή	,022	5,196	,023
περιοχή - πόλη	,002	,049	,825
φύλο	,034	8,510	,004
Γ1 μητρική γλώσσα	,588	68,424	,000

Παρατηρούμε ότι το εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων των νηπίων επηρεάζεται σε ποσοστό 58,8% από τη μητρική τους γλώσσα 20,9% από το επάγγελμα της μητέρας τους, 11,6% από το επάγγελμα του πατέρα τους.

9.6.5. Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελματιών

Πίνακας 21: κατηγορική παλινδρομική ανάλυση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελματιών

	Βαρύτητα/ σημασία	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικότητα
αδελφές - αδελφοί	,049	2,640	,105
θέση στην οικογένεια	-,002	,022	,882
επάγγελμα πατέρα	,077	1,746	,187
επάγγελμα μητέρας	,292	10,091	,002
ακριβής ηλικία σε μήνες	,109	9,896	,002
σχολείο-περιοχή	-,002	,013	,910
περιοχή - πόλη	,040	3,784	,052
φύλο	,002	,151	,698
Γ1 μητρική γλώσσα	,435	28,925	,000

Στον ανωτέρω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η εξαρτημένη μεταβλητή του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελματιών επηρεάζεται κυρίως από το επίπεδο επάρκειας των ελληνικών των νηπίων σε ποσοστό 43,5%, επίσης από το επάγγελμα της μητέρας τους σε ποσοστό 29,2% και από την ακριβή τους ηλικία σε μήνες σε ποσοστό 10,9%.

9.6.6. Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας της σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών

Πίνακας 22: κατηγορική παλινδρομική ανάλυση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας της σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών

	Βαρύτητα/ σημασία	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικότητα
φύλο	,004	,067	,796
αδελφές - αδελφοί	,006	,369	,544
θέση στην οικογένεια	,019	,583	,445
επάγγελμα πατέρα	,009	,007	,936
επάγγελμα μητέρας	,414	5,770	,017
ακριβής ηλικία σε μήνες	,351	7,435	,007
σχολείο ανά πόλη	,026	,397	,529
περιοχή - πόλη	,053	,687	,408
Γ1 μητρική γλώσσα	,118	,910	,341

Στον πίνακα αυτόν παρατηρούμε ότι η σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών θα μπορούσε να προβλεφθεί μόνο από το επάγγελμα της μητέρας σε ποσοστό 41,4% και από την ακριβή ηλικία των νηπίων σε επίπεδο 35,1%.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι τη μεγαλύτερη πρόβλεψη για την επίδοση των νηπίων στο συνολικό τους γλωσσικό προφίλ των νηπίων και στα επιμέρους πεδία του (αφηγηματική ικανότητα, κατανόηση ιστορίας, εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών, εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης και εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελματών, σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών) προσφέρει το γλωσσικό επίπεδο της επάρκειας των νηπίων στα ελληνικά (μαθητές με ελληνικά ως μητρική γλώσσα, μαθητές με διαδοχική διγλωσσία, μαθητές με ταυτόχρονη διγλωσσία) καθώς και το επάγγελμα της μητέρας τους. Ακόμα, η ακριβής ηλικία των νηπίων σε μήνες και το επάγγελμα του πατέρα προβλέπουν τη γλωσσική επίδοση των νηπίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

10.1. Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό, παραθέτουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, αφού προηγουμένως παρουσιάσουμε μια σαφή και σύντομη ανακεφαλαίωση της ερευνητικής μας πορείας, ώστε να δύναται ο ερευνητής-αναγνώστης που τυχόν θα αναζητήσει σχετικές πληροφορίες, να αντιληφθεί κατά πρώτον, εάν η εργασία μας του είναι απαραίτητη για μεγαλύτερη και σε βάθος μελέτη ή όχι.

Γενικός σκοπός αυτής της έρευνας είναι να συγκριθεί το γλωσσικό προφίλ των αλλοδαπών μαθητών που παρακολουθούν υποχρεωτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής στα κανονικά και ολοήμερα νηπιαγωγεία και να διαφανεί σε ποιους τομείς της προφορικής γλώσσας ελλείπονται συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές. Ο αντικειμενικός στόχος της έρευνας χρησιμοποιώντας την επαγωγική στατιστική είναι να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα για μια μεγάλη ομάδα ατόμων βάση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το μικρότερο αντιπροσωπευτικό τμήμα του συγκεκριμένου δείγματος.

Οι ειδικότεροι σκοποί της έρευνας είναι i) η συγκρότηση διαμορφωτικού εργαλείου κατάλληλου για την προφορική αξιολόγηση μιας ομάδας-τάξης, ii) η διατύπωση και επαλήθευση υποθέσεων σχετικών με τη δυνατότητα πρώιμης αναγνώρισης δυσκολιών και συμπτωμάτων προφορικής γλωσσικής αξιολόγησης του νηπίου, iii) ο σχεδιασμός προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες κάθε νηπίου, και iv) ο εμπλουτισμός των γνώσεών μας για τη δομή, τη λειτουργία και τη διδακτική της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

Ως γλωσσικό προφίλ των νηπίων 5-6 ετών ορίσαμε την αφηγηματική ικανότητα των νηπίων, την κατανόηση ιστορίας, την κατανόηση απλών και σύνθετων εννοιών, το εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο τόσο αντικειμένων καθημερινής χρήσης όσο και επαγγελμάτων, και την σύγκριση μήκους προφορικών τους εκφορών.

Για το σκοπό αυτό, κατασκευάσαμε ένα διαμορφωτικό εργαλείο αξιολόγησης της προφορικής γλώσσας για νήπια 5-6 ετών, στηριζόμενοι στη διαδικασία κατασκευής ψυχομετρικών εργαλείων, όπως αναφέρεται από διάφορους ψυχομέτρους ερευνητές, ενώ συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για μεταβλητές, που τυχόν επιδρούν, βασισμένοι και εμπνευσμένοι από διεθνή άλλα αντίστοιχα διαμορφωτικά και διαγνωστικά εργαλεία προφορικής αξιολόγησης των νηπίων.

Η ερευνητική διαδικασία κατασκευής συμπεριέλαβε δύο στάδια, αυτό της πιλοτικής εφαρμογής σε πληθυσμό 97 νηπίων και το στάδιο της κυρίας έρευνας σε δείγμα 670 νηπίων, ηλικίας 5-6 ετών, που ελήφθη από το μαθητικό πληθυσμό των νηπιαγωγείων της περιφέρειας Αττικής και Θεσσαλονίκης.

Η πιλοτική μορφή του διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής αξιολόγησης περιλαμβάνει 64 ερωτήματα, τα οποία κατανέμονται, εντός έξι υποκλιμάκων που διαμορφώνουν το γλωσσικό προφίλ των νηπίων και είναι οι ακόλουθες: 1) αφηγηματική ικανότητα, 2) κατανόηση ιστορίας, 3) εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών, 4) εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης, 5) εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελμαμάτων, 6) σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών. Μετά την παραγοντική ανάλυση η κυρίως μορφή του διαμορφωτικού εργαλείου προφορικής αξιολόγησης στην κύρια έρευνα περιλαμβάνει 26 ερωτήματα-δοκιμασίες, οι οποίες είναι εικονικής και ακουστικής μορφής, προφορικής απάντησης και εκτέλεσης γνωστικού έργου (task), ενώ ο μέγιστος χρόνος ολοκλήρωσης κατά τη διάρκεια ατομικής χορήγησης ανέρχεται στα 10 λεπτά και ομαδικής χορήγησης στα 10 λεπτά.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας α) εσωτερικής συνοχής Cronbach Alpha για όλο το εργαλείο είναι ,875. Παρατηρούμε ότι όλες οι ερωτήσεις συμβάλλουν στην εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία του τεστ, αφού εάν κάποια παραλειφθεί ο συντελεστής ελαττώνεται.

Η εγκυρότητα περιεχομένου ελέγχθηκε τόσο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κατασκευής του διαμορφωτικού εργαλείου, όσο και με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης.

Οι παράγοντες που εξήχθησαν είναι 6. Για την εκτίμηση του αριθμού των παραγόντων στηριχθήκαμε στις ιδιοτιμές του πίνακα συσχετίσεων που είναι μεγαλύτερες από τη μονάδα. Με ορθογώνια περιστροφή αξόνων εξήχθησαν 6 παράγοντες που είναι οι ακόλουθοι: στον 1^ο παράγοντα φορτίζουν τέσσερις (4) μεταβλητές με υψηλές φορτίσεις. Επειδή οι περισσότερες σχετίζονται με την αφηγηματική ικανότητα, ονομάσαμε αυτόν τον παράγοντα «αφηγηματική

ικανότητα». Ο παράγοντας αυτός μετά την περιστροφή εξηγεί το 5% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε **εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών** και αποτελείται από 6 μεταβλητές και εξηγεί το 4% της διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας είναι το **εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης** και αποτελείται από 6 μεταβλητές και εξηγεί το 4% της διακύμανσης, ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στο **εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελματιών** με 4 μεταβλητές και εξηγεί το 3% της διακύμανσης και, τέλος, ο πέμπτος παράγοντας αναφέρεται στην **κατανόηση ιστορίας** με 4 μεταβλητές και εξηγεί το 3% της διακύμανσης. Ο παράγοντας της **σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών** αποτελείται από 2 μεταβλητές και εξηγεί το 2% της διακύμανσης.

Παραγοντικές αναλύσεις εντός εκάστης των υποκλιμάκων επιβεβαιώνουν επίσης την εγκυρότητα περιεχομένου και εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας. Η ανάλυση αξιοπιστίας μετά την παραγοντική ανάλυση για όλους τους παράγοντες ήταν ,83 για τις 26 μεταβλητές των 6 παραγόντων που εξήχθησαν.

Η διορθωμένη συνάφεια μεταξύ απάντησης στην ερώτηση και βαθμολογίας στην ολική κλίμακα θεωρείται ότι δείχνει την εγκυρότητα της ερώτησης. Οι συνάφειες αυτές κυμαίνονται από έως ,174 έως ,592 εκτός από δύο ερωτήσεις που έχουν ,094 και ,002 που έχουν χαμηλή συνάφεια γιατί και ο παράγοντας της σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών έχει χαμηλή αξιοπιστία (0,45), τον οποίο θεωρούμε ως παράγοντα γιατί η σύγκριση προφορικών εκφορών βοηθά την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας των νηπίων που και αυτή με τη σειρά της συντελεί στην προφορική τους γλώσσα.

Όλες οι ερωτήσεις συμβάλλουν στην εσωτερική συνοχή και η αξιοπιστία του, αφού εάν κάποια ερώτηση παραλειφθεί ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας παραμένει πολύ υψηλός. Ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας είναι ήδη πολύ υψηλός και δεν τίθεται θέμα αξιοπιστίας του εργαλείου.

Αναλυτικότερα η αξιοπιστία κατά Cronbach alpha του κάθε παράγοντα είναι η ακόλουθη: Στον παράγοντα της αφηγηματικής ικανότητας η αξιοπιστία ήταν ,908 , στον παράγοντα της κατανόησης ιστορίας η αξιοπιστία ήταν ,706, στον παράγοντα της εκτέλεσης απλών και σύνθετων εντολών η αξιοπιστία ήταν ,744, στον παράγοντα του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης η αξιοπιστία ήταν ,70, στον παράγοντα του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου

επαγγελμάτων η αξιοπιστία ήταν ,69 και στον παράγοντα σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών η αξιοπιστία ήταν ,44.

Σε τελική ανάλυση η εκτίμησή μας είναι ότι οι μετρήσεις του διαμορφωτικού μας εργαλείου είναι πολύ αξιόπιστες. Η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου όπως αυτή αποδείχτηκε από την ανάλυση, αποδεικνύει και τη δομική του εγκυρότητα.

Η εγκυρότητα περιεχομένου ελέγχθηκε τόσο κατά τη διάρκεια της κατασκευής του διαμορφωτικού εργαλείου όσο και με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης, όπως περιγράψαμε στο σχετικό κεφάλαιο. Τα αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας και εγκυρότητας δείχνουν ότι το διαμορφωτικό μας εργαλείο που συγκροτήσαμε είναι αξιόπιστο και έγκυρο ψυχοπαιδαγωγικό μέσο.

Μετά από την παραπάνω σύντομη ανακεφαλαίωση, παραθέτουμε αμέσως παρακάτω συμπεράσματα σε αντιστοιχία των ερευνητικών μας υποθέσεων και διατυπώνουμε σχετικές με αυτά κρίσεις, που αφορούν είτε γενικότερα είτε ειδικότερα ζητήματα.

10.2. Συμπεράσματα

10.2.1 Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές της αφηγηματικής ικανότητας των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων

Ο έλεγχος των υποθέσεών μας πραγματοποιήθηκε με τη διαδικασία Oneway anova test για κάθε δοκιμασία χωριστά. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0.05$. Οι παρατηρούμενες διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές αναφορικά στην αφηγηματική ικανότητα μεταξύ των γηγενών μαθητών και των διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών. Η τιμή του κριτηρίου F βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για τις περιπτώσεις των γηγενών και διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών. Οι μαθητές με μικτή δίγλωσσία δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, $p > 0.05$ οπότε η αρχική μας υπόθεση γίνεται δεκτή μόνο για τις διαφορές μέσω των γηγενών και διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με την αφηγηματική τους ικανότητα.

Για να καθοριστεί ποιες συγκεκριμένες ομάδες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους εφαρμόσαμε την τεχνική Tamhane's (T2), από τις μεθόδους πολλαπλών συγκρίσεων (multiple comparison tests) σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$.

10.2.2 Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές της κατανόησης της ιστορίας των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων

Η τιμή του κριτηρίου F βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για τους γηγενείς και τους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές σχετικά με την κατανόηση ιστορίας. Επομένως η αρχική μας υπόθεση επαληθεύεται σχετικά με τους μέσους όρους των διαδοχικά δίγλωσσων και μονόγλωσσων (γγενών) μαθητών. Όμως οι ταυτόχρονα δίγλωσσοι μαθητές δε διαφέρουν ούτε από τους γηγενείς μαθητές ούτε από τους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές αφού δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

10.2.3 Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων

Οι γηγενείς μαθητές εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε σχέση με τους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές και οι διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές εμφάνισαν διαφορές και με τους γηγενείς αλλά και τους ταυτόχρονα δίγλωσσους μαθητές. Σημαντική είναι η διαφορά με τους ταυτόχρονα δίγλωσσους μαθητές και διαδοχικά δίγλωσσους, διαφορά η οποία δε σημειώθηκε στην αφηγηματική τους ικανότητα και στην κατανόηση ιστορίας.

10.2.4 Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές του εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελματιών των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων

Από τον έλεγχο κατά Tamhane's (T2) προκύπτει ότι οι ομάδες των μαθητών που ομιλούν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα διαφέρουν σημαντικά ($p < .05$) ως προς την ομάδα των διαδοχικά δίγλωσσων αναφορικά με το εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελματιών χωρίς να διαφέρουν με στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ως προς την ομάδα των μικτά δίγλωσσων. Σε αυτή την περίπτωση η αρχική μας υπόθεση δε γίνεται δεκτή στην περίπτωση των μικτά δίγλωσσων που δε διαφέρουν με τους διαδοχικά δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές ως προς το εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελματιών και δεχόμαστε την αρχική μας υπόθεση ως προς τη διαφορά μέσων όρων μονόγλωσσων και διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών.

10.2.5 Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές της σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων

Δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με τη σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών των υπό μελέτη εξεταζόμενων πληθυσμών, στοιχείο το οποίο δεν επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση.

10.2.6 Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές της εκτέλεσης απλών και σύνθετων εντολών των διαδοχικά δίγλωσσων, ταυτόχρονα δίγλωσσων και γηγενών νηπίων

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους γηγενείς και στους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές και όχι μεταξύ των ταυτόχρονα δίγλωσσων σε σχέση με τους γηγενείς και τους διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές αναφορικά με την εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών.

Ανακεφαλαιώνοντας, το γλωσσικό προφίλ των νηπίων παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των διαδοχικών δίγλωσσων και γηγενών μαθητών. Η εν λόγω έρευνα αποδεικνύει ότι οι μικτά δίγλωσσοι μαθητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τις δύο άλλες υπό εξέταση πληθυσμιακές ομάδες.

10.2.7 Ως προς την υπόθεση για τις διαφορές του φύλου των νηπίων και την προφορική τους γλωσσική αξιολόγηση

Διαπιστώθηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει την γλωσσική προφορική επίδοση των νηπίων παρά μόνο στην εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών που έχουμε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα $t(668)=.149$ όπου $p<.05$ ενώ στις υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Επομένως δεν υπάρχουν διαφορές στην γλωσσική προφορική επίδοση αγοριών και κοριτσιών παρά μόνο στην εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών, όπου $t(668)=4.1$, $p<.05$).

Στη συνέχεια με τη στατιστική τεχνική της βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης συστήσαμε παλινδρομικό μοντέλο μεταβλητών, κι αυτό έδειξε ποιες είναι εκείνες και κατά πόσο συνεισφέρουν στην πρόβλεψη της γλωσσικής επίδοσης των

μαθητών. Επειδή οι ανεξάρτητες μεταβλητές μας ήταν κατηγορικές η παλινδρομική ανάλυση έγινε με CATREG categorical regression analysis.

Ως ανεξάρτητες ορίσαμε τις μεταβλητές: μητρική γλώσσα των ομιλητών, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, φύλο νηπίων, αριθμός άλλων αδελφών στην οικογένεια, θέση και σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια, και τέλος, ακριβή ηλικία των νηπίων.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι τη μεγαλύτερη πρόβλεψη για την επίδοση των νηπίων στο συνολικό τους γλωσσικό προφίλ και στα επιμέρους πεδία του (αφηγηματική ικανότητα, κατανόηση ιστορίας, εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών, εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης και επαγγελμάτων, σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών) προσφέρει το γλωσσικό επίπεδο της επάρκειας των νηπίων στην ελληνική γλώσσα (μαθητές με ελληνικά ως μητρική γλώσσα, μαθητές με διαδοχική διγλωσσία, μαθητές με ταυτόχρονη διγλωσσία) καθώς και το επάγγελμα της μητέρας τους. Ακόμα, η ακριβής ηλικία των νηπίων σε μήνες και το επάγγελμα του πατέρα προβλέπουν τη γλωσσική επίδοση των νηπίων.

10.3. Συζήτηση

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, παρατηρείται ένα αυξανόμενο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών φοίτησης στο σχολείο, όπου η «νόμιμη» ισότητα ευκαιριών, καθίσταται κυρίαρχο πεδίο της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής τάξης (Bernstein, 1975a, 1975b, Forquin, 1982, Armand, 2005). Δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία (ποσοτικά και ποιοτικά) για τις επιδόσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία και για τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Εικάζεται ότι υπάρχει διαρροή μη γηγενών μαθητών κατά τη μετάβασή τους από το γυμνάσιο στο λύκειο αλλά το θέμα αυτό δεν έχει διερευνηθεί. Σχετικές μελέτες σημειώνουν τις μη ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και τις σχετικές απόψεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα προβλήματα είναι εντονότερα στους μαθητές που εντάχθηκαν στο ελληνικό σχολείο στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ή στο γυμνάσιο ενώ οι μαθητές που παρακολούθησαν το ελληνικό σχολείο από τις πρώτες δύο τάξεις έχουν καλύτερες επιδόσεις τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας όσο και στην συνολική ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Επίσης σημειώνεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές συχνά εντάσσονται σε τάξεις κατώτερες από εκείνες στις οποίες αντιστοιχεί η ηλικία τους λόγω της ελλιπούς γνώσης τους της ελληνικής γλώσσας. Η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι μια τέτοια πρακτική αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξή τους σε τάξεις μικρότερου επιπέδου βιώνεται αρνητικά, η διαφορά ηλικίας εμποδίζει την σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές/συμμαθήτριες και εντείνει την περιθωριοποίηση και γκετοποίηση τους.

Η επαφή των γλωσσών και η γλωσσική ποικιλότητα που προκύπτει αφορά άμεσα στην εκπαίδευση καθώς οι σχολικές τάξεις είναι γλωσσικά ετερογενείς και τα ζητήματα της διγλωσσίας αποτελούν πραγματικότητα που βιώνουν στο σχολείο, στα οποία η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί υπεύθυνα σε κάθε διάσταση και επίπεδο της. Η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών από την προσχολική ηλικία και η συνέχιση της διγλωσσίας τους συμβάλλει στη γλωσσική, γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Cummins, 2001). Οι μειονοτικές γλώσσες των παιδιών είναι παρούσες αν ενδιαφερθούμε να τις αναζητήσουμε όχι μόνο στις αλληλεπιδράσεις των δίγλωσσων παιδιών εκτός ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων αλλά καθημερινά μέσα στη σχολική μάθηση (Boume, 2001, σ. 103). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τα αλλόγλωσσα παιδιά θεωρούνται ως μονόγλωσσα αγνοώντας πλήρως το γλωσσικό τους υπόβαθρο. Η αναγνώριση και αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας των παιδιών, η συνέχιση και ενθάρρυνση της διγλωσσίας, η χρήση και διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών δεν αποτελούν μόνο παιδαγωγικό ζήτημα αλλά φέρνουν στην επιφάνεια την πολιτική διάσταση της διγλωσσίας εντός κι εκτός σχολείου (Γσοκαλίδου, 2008). Η αφανής διγλωσσία αυτών των παιδιών στην εκπαίδευση σχετίζεται με ζητήματα γλωσσικής πολιτικής και γενικότερων γλωσσικών ιδεολογιών τόσο σε ένα μακρο-επίπεδο όσο και στις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα στη σχολική τάξη (Auerbach, 1993).

Το εκπαιδευτικό ζήτημα καλείται να συνεκπαιδεύσει τους γηγενείς μαθητές με μαθητές από άλλες χώρες, να εμπλουτίσει τα αναλυτικά προγράμματα και να φροντίσει για την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Απώτερο έργο της ερευνήτριας δεν αποτέλεσε μόνο η προσπάθεια ανάδειξης των γνωστικών πλεονεκτημάτων των δίγλωσσων ατόμων αλλά κυρίως η συνεισφορά της παρούσας έρευνας στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία με τη σειρά της οφείλει να βελτιώσει την εκμάθηση και την κατάκτηση δεύτερης γλώσσας στο σημερινό πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο με τις ετερογενείς κυρίως ομάδες. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας διευκολύνει την εκμάθηση μιας τρίτης και τέταρτης γλώσσας και τα δίγλωσσα παιδιά έχουν την τάση να αναπτύσσουν μια «μεταγλωσσική συνείδηση» (μία συνειδητοποίηση της δομής και λειτουργίας των γλωσσών) που αποτελεί το θεμέλιο όλων των γλωσσών.

Το ερώτημα και ο κύριος προβληματισμός της παρούσας εργασίας ήταν να συγκριθεί το γλωσσικό προφίλ των αλλοδαπών και των γηγενών νηπίων από την προσχολική ηλικία έγκαιρα και έγκυρα για να μην υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην ακαδημαϊκή τους επίδοση μετέπειτα στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Θεωρείται πια απόλυτα αναγκαίο να γίνει συνολική προσπάθεια και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές από τα πρώτα χρόνια σχολικοποίησής τους ότι διαθέτουν μια δική τους ταυτότητα, συναποτελούμενη από διαφορετικές γλωσσολογικές και πολιτισμικές δομές. Η ιδέα του μαθητή «κοσμοπολίτη» συνάδει με την έννοια της πλουραλιστικής εκπαίδευσης (Osler & Starkey, 2005, σ. 27, Siraj-Blatchford & Clark, 2000).

Η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων διεθνών ερευνών (Oaks, 1995, Ammermüller, 2007, Entorf & Lauk, 2006, Mickelson et al., 2008, Resh, 1998) καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές ικανότητες όταν καλλιεργηθούν στα παιδιά από την πρώτη σχολικοποίησή τους, νωρίς από το νηπιαγωγείο, τα ίδια τα παιδιά αργότερα θα ακολουθήσουν μια ομαλή σχολική πορεία (Mistry et al., 2008, Yeung et al., 2002). Έχει αποδειχτεί ότι η πρόωμη ανίχνευση είναι πιο αποτελεσματική και λιγότερο κοπιώδης από την υλοποίηση των προγραμμάτων αποκατάστασης των διαφόρων πιθανών προβλημάτων σε μεγαλύτερη ηλικία των μαθητών (Cunha et al., 2005, Heckman, 2006a, Heckman, 2006b, Σταύρου, 2002).

Η εκπαιδευτική υποστήριξη του αλλοδαπού μαθητή στην προσχολική ηλικία είναι το πιο σημαντικό και αποτελεσματικό μέτρο στήριξής του τόσο για την ίδια την προσωπικότητά του όσο και τη γλωσσική του υποστήριξη (AEREA, 2004, Knapp, 2006). Η παροχή πρόωμης γλωσσικής βοήθειας στους μικρούς αλλοδαπούς είναι ένα σημαντικό βήμα της βελτίωσης της αναγνωστικής τους ικανότητας και συνακόλουθα

θα έχουν ισοδύναμη στήριξη με τους συνομηλικούς γηγενείς μαθητές τους. Για παράδειγμα υπάρχει πλούσιο ερευνητικό πεδίο που αναφέρει ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα της μετέπειτα αναγνωστικής και γραφημικής ικανότητας (Leong & Joshi, 1997, Σταύρου, 2002). Σωστά σχεδιασμένα προγράμματα φωνολογικής ενημερότητας είναι το απαραίτητο εφόδιο για τον αλλοδαπό μαθητή στη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο (Ehri et al., 2001).

Ο σχεδιασμός σχετικών σχεδίων ή κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικός όταν πληρεί τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- (i) όταν απευθύνονται με τον ίδιο τρόπο στους γηγενείς και στους αλλοδαπούς μαθητές,
- (ii) όταν δεν έχουν ως αφετηρία τη θέση ότι οι αλλοδαποί αποτελούν για τις χώρες υποδοχής αποκλειστικά και μόνο πρόβλημα,
- (iii) όταν δεν απαιτούν την προσαρμογή των μεταναστών στο σύστημα αξιών και κανόνων της κοινωνίας υποδοχής και τέλος,
- (iv) όταν συμπεριλαμβάνουν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης αλλοδαπών και γηγενών μαθητών όχι μόνο τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης αλλά και τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών (Boos – Nunning, 1997, σ. 56-57).

Η βασικότερη λοιπόν αρχή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να ευαισθητοποιήσει το παιδί στην κληρονομημένη πολλαπλότητα του κόσμου – πολλαπλότητα συστημάτων, πεποιθήσεων, τρόπων ζωής, κουλτούρας, τρόπων ανάλυσης οικείων εμπειριών, τρόπων θέασης ιστορικών γεγονότων (Parekh, 1997, σ. 56). Σύμφωνα με τον Μάρκου (1991), η πραγματοποίηση του βασικού στόχου της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι η ισότητα ευκαιριών, απαιτεί μια συνεχή διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων που αφορούν στην αναθεώρηση των δομών του σχολείου δηλαδή των εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθούνται, των απόψεων των εκπαιδευτικών, του διδακτικού υλικού, των μεθόδων αξιολόγησης, του τρόπου διδασκαλίας και των υπηρεσιών συμβουλευτικού χαρακτήρα.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια στρέφεται προς τη διαπολιτισμική ψυχολογία και καταδεικνύει διαμορφωτικά παιδαγωγικά εργαλεία που θα στηρίξουν και θα δημιουργήσουν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης για το γλωσσικό προφίλ των νηπίων στην ετερογενή ελληνική τάξη καθώς απαιτείται μία διαφοροποιημένη προσέγγιση στην εκπαίδευση. Οι καθορισμένοι στόχοι, οι εναλλακτικές μέθοδοι

μάθησης, η ευέλικτη διδασκαλία και οι ποικίλοι τρόποι ομοιογενούς ομαδοποίησης ενισχύουν τη συμμετοχική εκπαίδευση (Baton, 1969).

Η επίσημη εκπαίδευση αποδίδει περισσότερο κύρος σε ορισμένες δεξιότητες και η έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών με αυτές τις δεξιότητες αξιολογείται αρνητικά και ερμηνεύεται συχνά ως έλλειψη νοητικών ικανοτήτων. Προφανώς, το σχολείο δεν μπορεί να χρησιμοποιεί πάντα τους τρόπους επικοινωνίας της καθημερινής ζωής. Ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα στο σχολείο αποτελεί ένα ουσιαστικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος. Οποιαδήποτε ουσιαστική αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων θα πρέπει να περιγράψει και να αξιολογήσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών αλλά και τις χρήσεις του λόγου που απαρτίζουν την παιδαγωγική πρακτική (Cazden, 1972, Stubbs, 1980, Mayor & Pugh, 1987, Lindfors, 1987).

Πρέπει να τονιστεί ότι για τη συγκρότηση του διαμορφωτικού εργαλείου γλωσσικής προφορικής αξιολόγησης για τα αλλοδαπά νήπια λήφθηκε υπόψη:

1. η προώθηση της μάθησης και ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή
2. η ανίχνευση παιδιών με ειδικές ανάγκες και η δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης
3. ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτών των προγραμμάτων

Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί πολιτική πολιτιστικής γλωσσικής αφομοίωσης με απώτερο στόχο την εσωτερική ομοιογένεια πολιτών εφαρμόζοντας μονόγλωσση εκπαίδευση στην κυρίαρχη γλώσσα (Δενδρινού, 2001).

Σύμφωνα με τον Cummins (2004), οι τρεις διαστάσεις της γλωσσικής επάρκειας, τις οποίες ένας εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει πολύ περισσότερο αν έχει στην τάξη του αλλοδαπά παιδιά είναι οι ακόλουθες: α) η ευχέρεια συνομιλίας, πρόκειται για τη συνομιλία που γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο, ενέχει οικειότητα και χρησιμοποιούνται συνήθως τόσο λέξεις υψηλής συχνότητας όσο και απλές γραμματικές δομές. Η απόκτηση αυτής της ευχέρειας στη δεύτερη γλώσσα απαιτεί περίπου δύο χρόνια έκθεσης του παιδιού στη γλώσσα, είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον, β) οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες, οι φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και οι γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, οι οποίες αποκτούνται ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της βασικής επάρκειας, και γ) η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, το πλούσιο λεξιλόγιο, η ικανότητα ερμηνείας προφορικής και γραπτής παραγωγής, η οποία αφορά στα κείμενα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος ή τις γραπτές

εκφράσεις που γράφουν τα παιδιά στο σχολείο, για τις οποίες απαιτείται συνεκτικότητα και ακριβής γλωσσική έκφραση.

Πρακτικά ωφέλιμο είναι για το σημερινό παιδαγωγό να γνωρίζει αυτές τις διαστάσεις της γλωσσικής επάρκειας, ώστε να μην αξιολογεί με λανθασμένο τρόπο τους μαθητές του. Πολλές φορές ένα παιδί θεωρείται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες λόγω της γλωσσικής του ανεπάρκειας (Γιαννέλη & Σταύρου, 2007, Γιαννέλη & Σταύρου, 2008) με αποτέλεσμα να τοποθετείται σε ειδική τάξη. Πολύ συχνά το σχολείο καθιστά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ανίκανους και εκτός ομάδας (Hudson, 1980).

Τα μικρά παιδιά που έχουν κανονική ή μεγάλη έκθεση και στις δύο γλώσσες από πολύ μικρή ηλικία καταφέρνουν και γίνονται αμφιδύναμα δίγλωσσα. Η επιστημονική έρευνα δείχνει ότι δεν υπάρχουν αρνητικά αποτελέσματα διγλωσσίας στη γλωσσική, γνωστική ή κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και υπάρχουν ακόμη πολλά άλλα πλεονεκτήματα στην ανάπτυξή τους (Bialystok, 2001, Genesee, et al., 2004).

Είναι αναγκαίο για τον παιδαγωγό να κατανοήσει ότι η διδακτική της κατάκτησης δεύτερης γλώσσας θα βελτιώσει τόσο τις εκπαιδευτικές μεθόδους αξιολόγησης όσο και θα προαχθεί το γνωστικό επίπεδο των αλλοδαπών παιδιών που μαθαίνουν Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα. Στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η ισορροπία ανάμεσα στην ενότητα και την ετερότητα, ή, όπως ισχυρίζεται ο Banks (2004), η ετερότητα μέσα από την ενότητα, ώστε να καλλιεργηθούν πολιτισμικά εγγράμματοι πολίτες που σέβονται και εκτιμούν τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, προωθώντας την αρμονική και δημοκρατική συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου, 2007).

Ελληνικές έρευνες που εξετάζουν το ζήτημα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των γλωσσικών ποικιλιών του ελληνικού σχολείου, **δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί.** Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των: Δαμανάκη (1997), Μάρκου (1997), Νικολάου (2000), Παπαχρήστος-Παλαιολόγου (2002β), Φραγκουδάκη & Δραγώνα, (1997), Τριάρχη-Herrmann (2000), Unicef (2001), Σπινθουράκη & Μουσταϊρας (2000), Γκότοβου-Αθανασίου (2002), Κοσσυβάκη (2002), Καρατζιά-Σπινθουράκη (2005), Μάγου (2005), Σκούρτου (2005), Ρουσσάκη-Χατζηνικολάου (2005), Γκόβαρη (2005), Κασίμη (2005), Παπαχρήστος (2005), Μπάρος (2008), Μπαραλός (2008) κ.ά..

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και να την αξιολογούν αρνητικά. Αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως «άγλωσσους», μη δίνοντας αξία στις εμπειρίες και τη γλώσσα των μαθητών, δεν επιτρέπουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη (Μάγος, 2005, Magos & Simopoulos, 2009) και αποδέχονται ότι οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Νάκας, 1994).

Κρίνεται επίσης σημαντικό τα αναλυτικά προγράμματα να είναι διάχυτα με δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις «διαπολιτισμικές δεξιότητες» των μαθητών (Βρεττός & Καψάλης, 1997, Tollefson, 1991). Οφείλει η πολιτεία να προβεί σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό που θα συνυπολογίσει τα διαφορετικά επίπεδα κατοχής της Ελληνικής από μια μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού, διότι έτσι η καλλιέργεια της ατομικής διγλωσσίας μετατρέπεται σε διγλωσσική ανάπτυξη. Ένας σωστός εκπαιδευτικός σχεδιασμός υλοποιεί συγκεκριμένα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, εφαρμόζει ειδικές μεθόδους διδασκαλίας και παράγει γλωσσικό υλικό για τη διδασκαλία και των δύο γλωσσών του μαθητή. Με άλλα λόγια, αξιοποιεί τα πορίσματα ενός νέου επιστημονικού κλάδου της «διδασκτικής της δεύτερης γλώσσας» (Δαμανάκης, 2001, σ. 95-99).

10.4. Περιορισμοί της έρευνάς μας και προτάσεις

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνά μας υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

- Το εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης χορηγήθηκε σε νήπια 5-6 ετών, επομένως η γενίκευση των συμπερασμάτων μας αφορά τη συγκεκριμένη ηλικία και όχι άλλες ηλικίες παιδιών.
- Επίσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο φοίτησης των αλλοδαπών για δύο χρόνια στο προνήπιο και παιδικό σταθμό για να μπορούν να συγκριθεί το γλωσσικό τους προφίλ με αυτό των γηγενών βάση του θεωρητικού μοντέλου του Cummins (της εδραίωσης των βασικών επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων), συνακόλουθα δε μπορεί να

γενικευτεί σε καμία περίπτωση για τους νεοεισέρχομενους αλλοδαπούς μαθητές στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

- Ορίσαμε το γλωσσικό προφίλ του νηπίου με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη μας ορισμένους παράγοντες, οι οποίοι κατά την άποψή μας σχετίζονται με τη γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου. Η έρευνά μας δεν ήταν δυνατόν να συμπεριλάβει όλους τους πιθανούς παράγοντες.
- Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στη σύσταση μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης σε ένα πρώτο βαθμό, εξακριβώνοντας τις γλωσσικές ικανότητες και δυσκολίες του παιδιού σχετικά με τον εαυτό του και την ομάδα-τάξη και δεν προχωρήσαμε στο σχεδιασμό ή την υλοποίηση παρεμβατικών διαμορφωτικών προγραμμάτων σε σχέση με το οριζόμενο γλωσσικό προφίλ κάθε μαθητή.
- Προσπαθήσαμε να μην πάμε σε σχολεία που εμφανίζουν υψηλό ποσοστό αλλοδαπών για να μην αλλοιωθούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και να επιτευχθεί η αρτιότερη αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.

Για όλους αυτούς τους λόγους διατυπώνουμε τις ακόλουθες ερευνητικές και ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις:

Είναι προφανές, ότι σύμφωνα με τα παραπάνω ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γλωσσικού προφίλ αλλοδαπών και γηγενών νηπίων και κατ' επέκταση της γενικότερης γνωστικής ανάπτυξης που εξετάσαμε, αντιστοιχούν ενδοατομικές και διατομικές διαφορές στα νήπια, οι οποίες οδηγούν μερικές φορές σε δυσλειτουργίες γλωσσικής ανάπτυξης και στην εκδήλωση αντίστοιχων μαθησιακών δυσκολιών στο μεταγενέστερο σχολικό περιβάλλον. Στην κατεύθυνση αυτού του πλαισίου προβληματισμού και μετά από τη διερεύνηση των εμπλεκόμενων παραγόντων κατά τη διάρκεια της έρευνας μας, καταλήξαμε να διατυπώσουμε τα κάτωθι, ως εποικοδομητικές προτάσεις στα ζητήματα που εξετάσαμε.

Οι πληροφορίες που προκύπτουν, πέρα από το ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζουν, μπορούν να έχουν άμεση πρακτική εφαρμογή τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στη δημιουργία εκπαιδευτικού διαμορφωτικού υλικού που να εναρμονίζεται με τις ανάγκες και τις ικανότητες των συγκεκριμένων μαθητών, στο σχεδιασμό και στην οργάνωση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, και παράλληλα με την ηλικία να συνυπολογίζεται και το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας

των νηπίων, και τέλος, στον εντοπισμό συγκεκριμένων επαναλαμβανόμενων δυσκολιών των μαθητών σε ορισμένα φαινόμενα.

Τα αποτελέσματα, για παράδειγμα, το ευρύ ηλικιακό φάσμα των παιδιών που ανήκουν στο ίδιο επίπεδο, δείχνουν με σαφήνεια ότι η διαδικασία της διαμορφωτικής γλωσσικής αξιολόγησης πρέπει να καθιερωθεί, να διευρυνθεί και να επαναλαμβάνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Με τον τρόπο αυτό, διευκολύνεται και γίνεται πιο αποτελεσματική η διδακτική παρέμβαση τόσο ως προς τη συγκρότηση διδακτικών εγχειριδίων όσο και ως προς την οργάνωση μαθημάτων με βάση το επίπεδο των μαθητών.

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα σχολεία του ZEP (Zone de l'éducation prioritaire) (Franchi, 2004). Στα σχολεία αυτά υπάρχει μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη (Robinson & Wittebols, 1986, Krueger, 1999, Angrist & Lavy, 1999, Bjorklund et al., 2005, Andersson, 2007, Hanushek, 2000, Krueger, 2000). Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι τάξεις με μικρό αριθμό αλλοδαπών μαθητών και μαθητών προερχομένων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν θετικά αποτελέσματα και δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποιοτική, συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας (Field et al., 2007).

Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να κατανοήσει το αλλοδαπό νήπιο και όχι να το περιθωριοποιήσει στην άκρη. Η έννοια του ξένου, του άλλου αντιμετωπίζεται πολύπτυχα στην ελληνική τάξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται τη γλώσσα του αλλοδαπού μαθητή είτε αυτός έρχεται από άλλη χώρα σε αντίθεση με το γηγενή μαθητή, είτε μιλάει μια διαφορετική γλώσσα από την εθνική γλώσσα της χώρας, είτε ανήκει σε μια άλλη κουλτούρα.

Οι παράγοντες που επιδρούν στη χαμηλή απόδοση των μαθητών διαφέρουν τόσο πολύ ανά χώρα και σχετίζονται με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική όσο και με το επίπεδο του σχολείου και του μαθητή. Στη συγκεκριμένη έρευνα δίδεται βαρύτητα στην πρόληψη και στήριξη των αλλοδαπών νηπίων με απώτερο στόχο να μειωθεί η μεγάλη τους διαφορά σε ακαδημαϊκό επίπεδο από τους γηγενείς μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου.

10.4.1. Διάχυση επιστημονικής γνώσης

Είναι σημαντικό για την υποστήριξη της ομαλής και χωρίς εμπόδια λειτουργίας του ατόμου στα πρώτα χρόνια της ζωής του, η οποία διασφαλίζει κατά πολύ και το μέλλον του, να υπάρχει καταρχήν βαθιά γνώση για τις πλευρές της ανάπτυξης που εξετάσαμε, ώστε να κατανοούνται οι αντίστοιχες σχέσεις αιτιότητας και αποτελεσμάτων στη μετέπειτα μαθησιακή πορεία του. Η γνώση αυτή για το γλωσσικό προφίλ των νηπίων 5-6 ετών στηρίζεται σε όλες τις προϋπάρχουσες θεωρίες και απόψεις, ενώ με την παρούσα ερευνητική μας εργασία επιδιώξαμε να συμβάλλουμε στην περαιτέρω κατανόηση γι αυτήν. Η γνώση αυτή θα πρέπει να διαχυθεί από τους ερευνητές κατά προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς των πρώτων χρόνων, δηλ. της προσχολικής εκπαίδευσης: α) μέσα από τη συμπερίληψη στους οδηγούς σπουδών κατάρτισης στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, περισσότερων αντίστοιχων μαθημάτων, β) μέσα από επιμορφωτικές δράσεις προς τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ώστε να ανατροφοδοτούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα με νέα γνώση και προβληματισμό, γ) μέσα από ανακοινώσεις σε χώρους συνάντησης και ανταλλαγής επιστημονικών απόψεων και προβληματισμών, δ) μέσα από δημοσιεύσεις, στις οποίες διευκολύνεται η πρόσβαση σε ευρύτερο κοινό.

10.4.2. Σχεδιασμός δράσεων ανίχνευσης και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης

Από τη διάχυση της γνώσης και τη συνεπαγόμενη κατανόηση, για να επωφεληθούμε και να καταστεί αυτή πραγματική δύναμη αλλαγής σκέψης, θα πρέπει να ακολουθήσει σχεδιασμός δράσεων πρώιμης ανίχνευσης δυσκολιών και κατάλληλης ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης.

10.4.3. Ανίχνευση

Όσον αφορά στην ανίχνευση ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή ευρίσκονται σε επικινδυνότητα εμφάνισης αυτών, και κατ' επέκταση στο ζήτημα της σχολικής ετοιμότητας, κρίσιμου για τη διάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες ζητείται γνωμάτευση, θα πρέπει:

α) Να εκπονηθούν και να σταθμιστούν ερευνητικά εργαλεία αξιολόγησης και εκτίμησης διαφόρων πλευρών της ανάπτυξης του παιδιού.

β) Να εκπαιδευτούν στη χρήση των εργαλείων αυτών, από την άποψη της χρησιμότητας, της εφαρμογής αυτών, αλλά και των περιορισμών, οι εμπλεκόμενες υπηρεσίες και οι ειδικοί επιστήμονες, όπως το ειδικό επιστημονικό προσωπικό των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης καθώς και άλλων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών, όπως και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Αυτή η εκπαίδευση είναι απαραίτητη, γιατί πέρα από την εφαρμογή των οδηγιών των ψυχομετρικών εργαλείων και την κατάταξη των εξεταζομένων παιδιών στο ανάλογο επίπεδο ανάπτυξης, αντίστοιχα με την επιτευχθείσα βαθμολογία, η ερμηνεία εκάστης ατομικής περίπτωσης απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, γι αυτό χρειάζεται και μια γενικότερη ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Η επιφύλαξη αυτή δεν αποτελεί μόνο προσωπική μας άποψη αλλά εκφράζεται κι από πολλούς επιστήμονες, καθώς και από τους κώδικες δεοντολογίας των ενώσεων των ψυχολόγων διεθνώς.

γ) Να ιδρυθούν θεσμικές θέσεις στο προσωπικό των σχολικών μονάδων ειδικού επιστημονικού προσωπικού, όπως ψυχολόγων, οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στο έργο της ανίχνευσης, σε συνεργασία με τις υπάρχουσες υπηρεσίες (ΚΕΔΔΥ), αφού αυτές δεν επαρκούν, καθώς και με τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την κατάρτιση προγραμμάτων και την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

10.4.4. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Όσον αφορά στο σχεδιασμό για τις δομές κατάλληλης ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, για να είναι κατ' αρχάς τυπικά εφαρμόσιμη, θα πρέπει:

- α) Να περιλαμβάνονται οι γενικοί άξονες αυτής στα αναλυτικά προγράμματα.
- β) Να υποστηρίζεται στη συνέχεια, για να καθίσταται και ουσιαστικά εφαρμόσιμη στη σχολική πρακτική:
 - 1) με υλικά μέσα, όπως υποδομές, εξοπλισμός, ικανές επιχορηγήσεις και
 - 2) με ενδυνάμωση των ανθρώπινων πόρων, όπως υποστήριξη των σχολικών μονάδων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα θέματα κι ακόμα ουσιαστική ενημέρωση των διοικητικών υπηρεσιών για τη σημαντικότητα του ζητήματος, πέρα από τα όρια απλών υπηρεσιακών εγγράφων.

γ) Να αξιολογείται η εφαρμογή της για να αποτιμάται αφενός η συμβολή της στην υποστήριξη των ατόμων αλλά και για να βελτιώνονται αφετέρου ο σχεδιασμός και οι πρακτικές της στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

10.4.5. Η διεπιστημονική συνεργασία

Για να υπάρχει συνεχής βελτίωση και ανατροφοδότηση των ενεργειών μας στο ζήτημα της ανίχνευσης και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, αφού αυτό δεν χαρακτηρίζεται από στασιμότητα, λόγω των αλλαγών στις κοινωνίες, θα πρέπει η επικοινωνία μεταξύ πανεπιστημιακών τμημάτων και σχολικών μονάδων να είναι αμφίδρομη, ενώ για το σκοπό αυτό θα πρέπει να υποστηριχτεί η συνεργασία τους μέσα από ερευνητικά προγράμματα.

Η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ επιστημόνων διαφόρων κλάδων (π.χ. ψυχολόγων, παιδαγωγών, λογοπεδικών, ειδικών παιδαγωγών) μπορεί να επεξεργάζεται ακόμα νέους τύπους ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, όχι μόνο για τα άτομα σε επικινδυνότητα και το οικογενειακό περιβάλλον αυτών, σύμφωνα και με τη συστημική προσέγγιση, αλλά και για το γενικότερο μαθητικό πληθυσμό, με νέες τεχνικές (π.χ. πληροφορικής), στην κατεύθυνση υποστήριξης της γλωσσικής στήριξης των αλλοδαπών από το νηπιαγωγείο.

Η υποστήριξη ερευνητικών προγραμμάτων στη χώρα μας, ιδιαίτερα αυτών που αφορούν δράσεις υποστήριξης για την πρόληψη σχολικής αποτυχίας θα πρέπει να καταστεί πρακτική προτεραιότητας της θεσμικής πολιτείας, γιατί αφενός διαθέτουμε ισχυρές ιστορικές καταβολές στα ρεύματα σκέψης των ανθρωπιστικών επιστημών, συμπεριλαμβανομένων και της γλώσσας, αφετέρου μπορούμε έτσι να ενισχύουμε την αυτοδυναμία των κοινωνιών των πολιτών μας, της οποίας η αποτελεσματική οργανωτική συγκρότηση προσδιορίζεται κυρίαρχα από τη διανοητική ανάπτυξη.

Ελληνόφωνη βιβλιογραφία

- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* /μετ. Ν. Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bernstein, B. (1985). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: θεωρία της κοινωνικής μάθησης. (Μετ. Μ. Σόλμαν). Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Boos – Nunning, Ut. (1997). Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Στο Μ. Ι., Βάμβουκας & Α. Γ., Χουρδάκης (Επιμ.). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (σσ. 56-67). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cole, M., & S., Cole (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, β' τόμος, (μτφρ.) Σόλμαν, Μ., (Επιμ.), Μπαμπλέκου, Ζ. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδάνος.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dietrich, I. (2006). Παιδεία και Πολυπολιτισμικότητα – η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.). *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά του ΙΑ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Ρόδος 21-23.10.2005), (σσ.45-60). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Hussen, T. (1991). Κοινωνικό περιβάλλον και σχολική αποτυχία. Στο Μ. Κελπανίδη (Επιμ.-Μετ.) *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*, τόμ.Β',(σσ.479-529). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Modgil, S. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί – προοπτικές* / μετ. Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Π. Χαραμής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί – προοπτικές* / μετ. Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Π. Χαραμής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Eds.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: προβληματισμοί-προοπτικές* (Επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Samuda, R. (1997). Το καναδικό στίγμα της πολυπολιτισμικότητας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Eds.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί – προοπτικές* (Επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stein, N.L. (1995). Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής – Ψυχολογίας*, τομ. Α', Γλώσσα. Αθήνα: Gutenberg.
- Tsokalidou, R. (1997). Developing second language in primary schools. Στο Σ. Τσαγγαλίδης (Επιμ.), Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συμποσίου Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, (σσ. 239-249). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Unicef (2001). Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Unicef & Κόσμος*, 45, 32-39.
- Vygotsky, L. (1993). *Denken und Sprechen*. Berlin-Ost. Πόδη Α. (Μτφρ.): Γλώσσα και Σκέψη. Αθήνα: Γνώση.

Vygotsky, L. (1934). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

- Αθανασίου, Λ. (2001). «Προβλήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Διαστάσεις-προοπτικές». Στο *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 1, (σσ.15-25).
- Αθανασίου, Λ., & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, (σσ. 23-44).
- Ακριτίδης, Ν. Ανθόπουλος, Κ., & Παπαδόπουλος, Στ. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, (σσ. 132-141).
- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). Α' τόμ. *Ψυχομετρία*. Αθήνα: Ελλην. Γράμματα.
- Αλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αναγνωστοπούλου, Α. (2004). *Σύσταση και Δόμηση Μοντέλου Επανεκπαίδευσης παιδιών με δυσχέρειες μάθησης κατά την προσχολική ηλικία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Διδακτορική διατριβή.
- Αρχάκης, Α., & Μ. Κονδύλη, (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (1998). "Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στη προσχολική εκπαίδευση: η πρόσληψή τους από τις νηπιαγωγούς". *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1(1). Στο http://www.auth.g/virtualschool/1/1/TheoryResearch/Askouni_Androusou.html, ημερ. δημοσ : 5/4/98.
- Ασκούνη, Ν. (2004). *Κλειδιά και Αντικλειδιά, Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στην «διαπολιτισμική αναζήτηση». Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη. *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σσ.14-45), τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία-Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία, δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Βαϊτση, Α., & Μπακοπούλου, Α. (2001). Προσαρμογή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 99, 13-36.
- Βάμβουκας, Μ. (1992α). *Η Αναγνώριση των Σημασιακών Σχέσεων των Λέξεων από μαθητές Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1992β). *Δύο Τεστ Αξιολόγησης της Ικανότητας Κατανόησης Κειμένων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βαρλοκόστα, Σ., & Λ., Τριανταφυλλίδου (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Βεργέτη, Μ. (2003). *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικά προγράμματα. Σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γερογιαννάκης, Α.Ν. (1997). *Η Επίδραση του Λεξιλογικού Πλούτου και της Γραφοκινητικής Ανάπτυξης του Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας στη Μάθηση της Ανάγνωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία.
- Γεώργας, Δ., & Παπαστυλιανού, Α. (1993). *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα: Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
- Γεώργας, Δ.Δ., Παρασκευόπουλου, Ι.Ν., Μπεζεβέγκη, Η.Γ., & Γιαννίτσα, Ν.Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III. Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά David Wechsler. Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. Ψυχομετρικό Εργαστήριο – Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Χ. (2001). Γλώσσα και σχολική επίδοση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 79, 24-25.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π., & Νικολοπούλου, Φ. (1999). Ο ρόλος της δραματοποίησης ως ενισχυτικό μέσο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π., (2004). Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Μια Διαπολιτισμική Πρόταση. Στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Συνεδριακό Κέντρο Αρτας «Διώνη» 10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πάτρα, 147-165.
- Γιαγκουνίδης, Π. (2002). «Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση», Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας με θέμα: «*Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*», Δράμα, 24-26 Νοεμβρίου 2002, Πρακτικά του Συνεδρίου, 137-144.
- Γιάνναρης, Γ. (2000). Η παροιμία ως εργαλείο καλλιέργειας και γνώσης της γλώσσας και του πολιτισμού. Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πάτρα.
- Γιαννέλη, Π., & Σταύρου, Π., (2007). Διγλωσσία και Δυσλεξία, μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 38, 100-110.
- Γιαννέλη, Π., & Σταύρου, Α. (2008). Πρώιμη διαδοχική διγλωσσία και ειδικές γλωσσικές Διαταραχές Ελλήνων μαθητών (3-6 ετών) στο γαλλικό σύστημα. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, τόμος Β. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γιαννέλη, Π., & Σταύρου, Π. (2008). Κατασκευή και συγκρότηση εργαλείου πρώιμης ανίχνευσης ικανοτήτων και δυσκολιών της γλωσσικής έκφρασης του νηπίου (σύγκριση αλλόφωνου και ελληνόφωνου νηπίου που είναι στην ίδια τάξη). Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου *Année européenne du dialogue interculturel: communiqué avec les langues-cultures* (σσ. 626-634). ΑΠΘ: University Studio Press.
- Γιαννέλη, Π., & Σταύρου, Π. (2008). Σύγκριση γλωσσικής επίδοσης ελληνόφωνου και αλλόφωνου νηπίου (5-6 ετών). *Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, τόμος Β. Πάτρα, εκδόσεις ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Γιαννέλη, Π., & Σταύρου, Π. (2008). Σύγκριση γλωσσικού προφίλ του αλλοδαπού και ελληνόφωνου νηπίου (5-6 ετών) στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Πιλοτική μελέτη δημοσιευμένη στα *πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εκπαιδευτικής Έρευνας*, τόμος Α, (σσ. 507-515). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

- Γκαϊνταρτζή, Α., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2007). Οδεύοντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης: Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και σχεδιασμός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού στα Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου: *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη, Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση*, Μάιος 2006. University Studio Press.
- Γκιουζέλης, Α. (2008). Σχολική επιτυχία/ αποτυχία και η μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Εκπαιδευτικής Έρευνας*, τόμος Β', 502-509.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης - πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους», στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 65-74.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ., & Φέριγκ Μ., (1987). Η σχολική επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών. Μια πρώτη προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 34, 39-45.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Μ. Ι. Βαμβούκας & Α. Γ. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (σσ.78-91). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). «Γλώσσα και Μετανάστευση». Στο Αναστάσιος-Φοίβος Χριστίδης & Μαρία Θεοδωροπούλου (Επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 95-99). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Η περίπτωση της Ν. Μηχανιώνας και οι προεκτάσεις της. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). Συνέντευξη: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 28, 3-7.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανασής-Αφεντάκης, Αντ. (1988). *Οι Εξωσχολικοί Παράγοντες και η Σχολική Επίδοση Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Έρευνα*. Τόμ. Α'-Β'. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Δεληκανάκη, Ν. (2008). *Πρώιμη ανίχνευση διαταραχών γνωστικής ανάπτυξης: η περίπτωση δυσκολιών λογικομαθηματικής σκέψης κατά την προσχολική ηλικία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Διδακτορική διατριβή.

- Δενδρινού, Β. (2001). «Διγλωσσία» Στο Χριστίδης Α.-Φ. & Θεοδωροπούλου Μ. (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 89-94). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (2005). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών*, ΦΕΚ τεύχος Β' 303 7 304/13-3-2003.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (μέρος πρώτο): Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Εκμέ-Πουλοπούλου, Η. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις της παλιννόστησης. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σσ. 41-85). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζάχαρη, Δ. (1996). Το επίπεδο εξέλιξης του ενεργητικού λεξιλογίου των ελληνοπαίδων ηλικίας 4;8-6;5 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 145-167.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Π., Χαραμής, (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές* (σσ. 44-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΠΠΟΔΕ (2003). Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική Εκπαίδευση. Τεύχος Α: *Γενική περιγραφή* (Επιμ.) Α. Ε. Γκότοβος, Γ. Π. Μάρκου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη Β., (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη Β., (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμπατζάκη Ζ., & Σταύρου, Λ. (2001). *Πρώιμη ανίχνευση και αναγνώριση της αναπτυξιακής διαταραχής συντονισμού της ψυχοκινητικότητας σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Διδακτορική Διατριβή.
- Καραντζίνης, Θ. (2003). *Η εξέλιξη των Μαθηματικών Εννοιών στα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καρατζιά, Ε., & Σπινθουράκη, Η. (2005). «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (σσ. 58-60). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, том. III. Πάτρα.
- Καρβούνης, Μ., & Σταύρου, Λ. (2006). *Σχολική ετοιμότητα και δυσλεξία: Συγκρότηση - κατασκευή δοκιμασίας (τεστ) εντοπισμού δυσλεξικής συμπεριφοράς σε παιδιά 5-8 ετών*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Διδακτορική Διατριβή.
- Κασιμάτη, Κ. (1992β). *Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση: Κοινωνική και οικονομική τους ένταξη*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005 (σσ. 1-24). (Θεματικό τεύχος: Δίγλωσσοι μαθητές στα Ελληνικά Σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα).
- Κασσωτάκη, Μ.Ι. (1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε Σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό*

- Εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). «Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του». Στο Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* (σσ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατερέλος, Ι. (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατή, Δ. (1992). Θεωρητικά ζητήματα της κατάκτησης της γλώσσας από το παιδί: η συμβολή δεδομένων από την ελληνική γλώσσα. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Εκδ.) *Πρόοδοι στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των Πρώτων Χρόνων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε., (1999). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»;* Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χρ., & Καββαδία, Γ. (1994). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίλλης, Ι. (1997). *Οι μικροϋπολογιστές στις Κοινωνικές Επιστήμες, επιστημονική, εμπειρική έρευνα και στατιστικές αναλύσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής». Στο Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο – Γυμνάσιο (Επιμ.), *«Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό»*, Πρακτικά Δημερίδας (σσ. 11-27). Θεσσαλονίκη.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ. του συγγ., Β' εκδ. Αυξημένη και Βελτιωμένη.
- Κοΐλιαρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κουλάκογλου, Κ. (1998). *Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, 37-45.
- Κρασσανάκης, Γ. (1984). *Κοινωνιοπαιδαγωγική του Ελεύθερου Χρόνου*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία, βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, том. II, (σσ. 143-153). Πάτρα.
- Μάνος, Κ. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία (Ψυχοπαιδαγωγική)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ., & Παύλου Μ. (Επιμ.) (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1991). Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, λήμμα στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 7, (σσ. 3953-3955). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Κε.Δ.Α, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1997α). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (1997β). Το ερευνητικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μάρκου (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κε.Δ.Α, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1999). Η Γλωσσική Διδασκαλία. Στο Γ.Π., Μάρκου (Επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σσ. 3-43). Αθήνα: Κε.Δ.Α, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μέλλον, Ρ. (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μητακίδου, Σ. (2005). «Διαπολιτισμικά σχολεία; Ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας», στο Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας με θέμα: «*Η εμπειρία των δημοτικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η πραγματικότητα και η προοπτική διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*», 16 Απριλίου, (σσ. 23-30). Θεσσαλονίκη: Αινείας.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2002). *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μπαλάσκας, Κ. (1989). *Κοινωνική θεώρηση της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαράλος, Γ. (2008). «Αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών». Στο Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, (σσ. 403-413) (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.
- Μπάρος, Β. (2008). «Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού». Στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, (σσ. 258- 273), Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008, (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.
- Μπασλής, Ι.Ν. (1988). *Κοινωνική – Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση. Νέα Παιδεία*, 9. Αθήνα.
- Μπασλής, Ι.Ν. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπερερής, Π., Σιασάκος, Κ. Λαζακίδου, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς, Θ.Ν. (1983). Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την «πορεία» του μαθητή στο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 26, (σσ.71-85), 37 (1986), (σσ.92-107).
- Μυλωνάς, Θ.Ν. (1991). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο - Θεωρία και εμπειρία*. Αθήνα: Εκδ. Αρμός.
- Νάκας, Θ. (1994). «Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις - Η στάση των εκπαιδευτικών». Στο Παπακωνσταντίνου, Θ., & Δελλασούδας, Λ. (Επιμ.), Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: *Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Διδακτορική διατριβή.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οδηγός Νηπιαγωγού. (2006). Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη. Αθήνα: Π.Ι.
- Οικονομίδης, Β.Δ. (1997). *Το Λεξιλόγιο των Νηπίων: Μέγεθος, Διαφορές, Εμπλουτισμός*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία.
- Οικονομίδης, Β.Δ. (2002). *Δεκτικό Λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5,5-6,5*. Προσχολικό τμήμα Παν/μιου Κρήτης: Διδακτορική Διατριβή.
- Παλαιολόγου, Ν. (2005). Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Παμουκτσόγλου (2006) *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ευρωεκδοτική.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2006). *Α.Σ.Ε.Π. Παιδαγωγικά και γενική διδακτική όλων των κλάδων και των ειδικοτήτων*. Αθήνα: Salto.
- Πανταζής, Β. (1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50, 156-159.
- Παπαζώη, Ε. (2001). Η ελληνική κοινωνία απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Στο Γ. Κτιστάκης (Επιμ.). *Μετανάστες, ρατσισμός, ξενοφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σάκκουλα, 27-29.
- Παπακωνσταντίνου, Θ., & Δελλασούδας Λ., (1997). Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος). Στο Μ. Ι. Βαμβούκας & Α. Γ. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (σσ. 384-396). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας (σσ. 1-7). Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

- Παπανδρέου, Α. (2002). *Αποτελεσματική διδασκαλία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπανδρέου, Α. (2008). *Αξιολόγηση στην τάξη* (δοκιμαστική έκδοση, διδακτορική διατριβή). Cyprus, Λευκωσία: Frederick University.
- Παπάς Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τόμος Α΄. Αθήνα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2003α). «Παιδαγωγικές δραστηριότητες και σχέδια διδακτικών ενεργειών για την προώθηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Στο Πρακτικά του Συνεδρίου του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας και του Κέντρου Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» με θέμα: *Ο Σεβασμός των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και την Εξωσχολική Απασχόληση* (σσ. 131-145), Αθήνα, 28-29 Νοεμβρίου 2001. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Παπαχρήστος, Κ. (2003β). *Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, 30-42.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005). «Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο; Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε.», Στο Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, τομ. II, (σσ. 340-352). Πάτρα.
- Παπαχρήστος, Κ., & Παλαιολόγου, Ν. (2002α). «Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής». Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, τομ. III, (σσ. 125-142). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Παπαχρήστος, Κ., & Παλαιολόγου, Ν. (2002β). «Νέες διαστάσεις στην παιδαγωγική: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας». Στο Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, (σσ. 199-214). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-41.
- Παρασκευόπουλου, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμ. 1-4. Αθήνα: Εκδ. του συγγ.
- Πατερρέκα, Χ. (1986). *Βασικές Έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παυλίδου, Θ. (1996). *Γλώσσες, γλωσσικές ποικιλίες και η έννοια της ισχύος*. Στο «Ισχυρές» - «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση (σσ. 23-25). Θεσσαλονίκη: Έκδοση Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.
- Πετμεζίδου-Τσουλουβή, Μ. (1987). *Κοινωνικές τάξεις και Μηχανισμοί Κοινωνικής Αναπαραγωγής*. Αθήνα: Εξάντας.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1991). *Γνωστική Ψυχολογία, Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας-Λύση Προβλημάτων*, 2. Αθήνα: Εκδ. του συγγ.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Πρωτονοταρίου, Στ., & Χαραβιτσίδης, Π. (2006). Για ένα σχολείο που σέβεται τη «διαφορετικότητα». Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 78, 24-33.

- Ρουσσάκης, Ι., & Χατζηνικολάου, Α. (2005). «Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/ αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα». Στο Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (75-86), Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, том. II. Πάτρα.
- Σαρρής, Δ. (2004). *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και Ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Άνθρωπος.
- Σαρρής, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία ανάπτυξης του παιδιού*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σαφαρικά, Αγγ. (1961). *Έρευνα επί του Λεξιλογίου των Ελλήνων Μαθητών*. Αθήνα: Νίκη.
- Σέλλα – Μάζη, Ε. (2006). *Διγλωσσία και κοινωνία*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε, Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. ΙΜΕΠΟ-Συγγραφείς.
- Σκούρτου, Ε. (1997α). Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση Πάντα στη Διγλωσσία; Στο Π. Γεωργογιάννης, *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (1999α). Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (1999β). Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία; Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2005). «Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους». Στο Κ.Α. Βρατσάλη (Επιμ.). *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σσ. 261-272). Αθήνα: Νήσος.
- Σπινθουράκη, Ι. Α., & Μουσταΐρας, Π. (2000). Η επικοινωνιακή ικανότητα και η εκμάθηση της “ανάγνωσης” σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *«Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση»* (σσ. 66-79). Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 25-27 Ιουνίου 1999). Τόμος Ι. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.
- Σταύρου, Λ. (1985). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλιόντων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σταύρου, Λ. (1995). *Η λογική σκέψη στο νοητικά καθυστερημένο παιδί*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σταύρου, Λ. (2002). *Διδακτική Μεθοδολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταύρου, Λ. (2002). *Το σωματικό σχήμα και η εικόνα του σώματος*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταύρου, Λ., & Δεληκανάκη, Ν. (2007). Η Κλίμακα Λογικομαθηματικής Σκέψης (LOGMATH) ως ψυχομετρικό εργαλείο πρώιμης ανίχνευσης δυσκολιών γνωστικής ανάπτυξης για παιδιά 4-6 ετών. Στο *Η Ειδική Αγωγή στην κοινωνία της γνώσης, πρακτικά συνεδρίου ΕΕΠΕ*, τόμος Β. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σταύρου, Λ., & Καραμπατζάκη, Ζ. (2002). Ψυχοπαιδαγωγικές δοκιμασίες ανίχνευσης της αναπτυξιακής διαταραχής συντονισμού των κινήσεων σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 16, 3-9.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Βαρλοκώστα, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Ι., Λύτρα, Β., & Μ., Ιακώβου (2004). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004».
- Τζουριάδου, Μ. (1994). *Ο Λόγος του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Τουλιάς, Η. (2005). *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Αθήνα. Gutenberg.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2005). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Αθήνα. Gutenberg.
- Τριλιανός, Α. (2006). Προλεγόμενα. Στο Ρ. Tiedt & Ι. Tiedt, *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία* (σσ. 23-27). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). «Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα πολιτικό εκπαιδευτικό ζήτημα». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Γλώσσα και Κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Φλουρής, Γ. - Πασιάς, Γ. (2000). Στο δρόμο προς την 'Κοινωνία της Γνώσης', ποιό ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της 'Γνώσης' ή αυτό της 'Κοινωνίας'; Στο Σ. Μπουζάκης, (Επιμ.), *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος, Α. Μ. Καζαμία. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1999). Αρχιτεκτονική της νόησης και της διδασκαλίας, Προς ένα διδακτικό σύστημα. Στο Η. Ματσαγγούρας, (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987α). «Γλώσσα λανθάνουσα;». *Δίνη, φεμινιστικό περιοδικό* 2, 27-28.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987β). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Στο *Εκπαίδευση Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Α'.
- Φραγκουδάκη, Α. (2003). Η ικανότητα του λόγου. Στο *Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών (<http://www.kleidiakaiantikleidia.net/>).
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδάκη, Α. (1996). «Τα ελληνικά των αποδήμων: Προβλήματα περιγραφής και οριοθέτησης και προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 16^{ης} Ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 4-6 Μαΐου 1995, 564-575. Θεσσαλονίκη.

- Χατζηδάκη, Α. (1998). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Χατζηδάκη, Α. (1999). Ο περιοριστικός όρος της ισοδυναμίας (equivalence constraint): Στοιχεία από την εναλλαγή κωδίκων μεταξύ ελληνικής και γαλλικής. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 19^{ης} Ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 23-25 Απριλίου 1998 (σσ. 601-614). Θεσσαλονίκη.
- Χατζησαββίδη, Σ. (2001). Τα ελληνικά των νηπίων: γλωσσικές παρατηρήσεις στον αφηγηματικό λόγο των νηπίων. Στο *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Λευκωσία 17-19 Σεπτεμβρίου 1999. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ψαρράκου, Α., Σπινθουράκη, Α., & Παπαθεωδορόπουλος, Ι. (2004). Η συν-ακρόαση και η δημιουργική συγγραφή παραμυθιών ως μέσο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και ως εργαλείο συμβουλευτικής στήριξης των πολύγλωσσων μαθητών. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris: CNDP/Hachette.
- Aboud, F. (1988). *Children and Prejudice*. New York: Basic Blackwell.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press.
- AERA (2004). “English Language Learners: Boosting Academic Achievement”. *AERA Research Points*. Vol. 2, No. 1, 1-4.
- Alkin. M. (2004). *Evaluation Roots: Tracing Theorists’ Views and Influences*. Sage Publications.
- Ammermüller, A. (2007). *Educational Opportunities and the Role of Institutions*. Centre for European Economic Research (ZEW), Mannheim & Research Centre for Education and the Labor Market. Faculty of Economics and Business Administration: Maastricht University.
- Anderson, C.W. (1987). *Strategic teaching in science*. In Jones B.F., Palincsar A.S., P.S., Ogle & E.G., Carr (Eds.), *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*, 92-110. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Anderson, J.A. (1989). *Parallel Models for Associative Memory*. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum Associates. (Edited with G. Hinton.)
- Anderson, Th. (1978). Children’s Learning of a Second Language: Another View. In *Modern Language Journal*, vol. 57, 254-259.
- Andersson, C. (2007). “Teacher Density and Student Achievement in Swedish Compulsory Schools”. *Working Paper 2007,4*. Institute for Labor Market Policy Evaluation (IFAU): Uppsala.
- Angrist, J., & V., Lavy (1999). “Using Maimonides’ Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement”. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 114, No. 2, 533-575.
- Antos G. (ed.) (1988). *Ich kann ja Deutsch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Apeltauer E. (1987). *Einführung in den gesteuerten Zweitsprachenerwerb*. München: Hueber.
- Apeltauer, E. (2004). *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe* (März 2003 bis April 2004). Flensburg: Universität Flensburg.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et la compétence langagière orale dans l’apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, 471-497.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l’école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité*, 1, 2005, 141-152.
- Armand, F. D., Dagenais & L., Nicollin (2008a). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l’éveil aux langues à l’éducation plurilingue. In MC Andrew, M. Rapport ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales, *Revue Education et Francophonie*, vol. XXXVI, 1, 44-64.
- Auerbach, E. (1993). «Reexamining English only in the ESL classroom ». In *TESOL Quarterly* 27, 1, 9-32.
- Auger, N. (2006). *Comparons nos langues, démarche d’apprentissage du français auprès d’Enfants nouvellement Arrivés (ENA)*. CRDP de Montpellier.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

- Bagley, C. (1988). *Cognitive style and cultural adaptation in blackout, Japanese, Jamaican, Italian and Anglo-Celtic children in Canada*. In: Verma G., Bagley C. (eds.)
- Baker, C. (1988). *Key issues in Bilingualism in Wales*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banks, J. (1981). *Education in the 80s: Multiethnic education*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education - Foundations, Curriculum, and Teaching*. University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J., & Banks, CAM (Eds.) (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice Banks. *Review of research in education*, 19, 3-49.
- Banks, J., & McGee, C. (Eds.) (1997). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). From morpheme studies to temporal semantics: tense-aspect research in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (3), 214-282.
- Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baton, P. (1969). *Coéducation d'enfants belges et étrangers*. Université Libre de Bruxelles : Editions de l'Institut de Sociologie.
- Baumann, J.F., & Kame'enui, E.J. (1991). Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. In J. Flood, D. Lapp & J.R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English Language arts*, 604-632. New York: Macmillan.
- Bautier, E., Charlot, B, & Rochex, J, Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A.Van Zanten, *l'école l'état des savoirs, La Découverte*, 179-188.
- Beacco, J. C., Perdue, & Vivès, R. (1993). Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 8-22.
- Beatens Beardsmore, H. (2000). Typologie des modèles de l'éducation bilingue. In J. Duverger (Eds.), *Le français dans le monde : actualité de l'enseignement bilingue*, numéro spécial, 77-84.
- Beaty, J. (1998). *Observing development of the young child*. N.J.: Prentice Hall.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. (ERIC Document No. ED384443).
- Berkemeier, A. (1996). *Kognitive Prozesse beim Zweitspracherwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen*. InauguralDissertation an der Universität Dortmund.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control, V. I*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B., (1975a). *Class, codes and control, vol. III: Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B., (1975b). *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*. Paris : OCDE.
- Bernstein. B. (1975). *Langage et classes sociales*. Minuit.

- Berstein, B. (1987). "Social class, codes and communication". In U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Matheier (επιμ.). *Sociolinguistics/ Soziolinguistik*, V. II. Berlin: de Gruyter, 536-572.
- Berstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bertschi-Kaufmann, A., M., Gyger, U., Käser, H., Schneider & J., Weiss (2006). "*Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten*". Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Schweiz.
- Bettelheim, B. (1975). *The uses of enchantment*. London: Thames & Hudson.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498–510.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560–567.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: the development of children's representations of language. In C. Pratt & A. Garton (Eds.), *Systems of representation in children. Development and use* (pp.211-233). London: Wiley.
- Bialystok, E. (1997). The effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33, 429–440.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636–644.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy & cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., & Codd, J. (1997). Cardinal limits: evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development*, 12, 85–106.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words*. New York: Basic Books.
- Bialystok, E., Shenfield, T., & Codd, J. (2000). Language, scripts, and the environment: factors in developing concepts of print. *Developmental Psychology*, 36, 66–76.
- Björklund A, M., Clark, P-A., Edin, P., Fredriksson & A., Kreuger (2005). *The Market Comes to Education in Sweden: An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms*. Russell Sage Foundation.
- Black, P.J., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 7-74.
- Black, P.J., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the Black Box* (online version available at www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm).
- Bloom, B. (1981). *Evaluation to improve learning*. New York, McGraw-Hill. (With G.F. Madaus and J.T. Hastings.)
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourne, J. (2001). "Discourses and identities in a multilingual primary classroom". In *Oxford Review of Education*, 27,1, (pp. 103-114).
- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and Learning to Read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Braun, A., Forges, G., & Wlomainck, P. (1997). *Écrire en français au primaire. Quelles performances pour les enfants issus de l'immigration ?* Bruxelles : De Boeck Université.

- Braunger, J., & Lewis, I. (1998). *Building a knowledge base in reading*. Northwest regional educational laboratory's NCTE. IRA.
- Brind, T., C., Harper, K., Moore (2008). *Education for Migrant, Minority and Marginalized Children in Europe*. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme.
- Brooks, G. (2002). *What works for children with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes*. Department for education and science: National Foundation for Educational Research.
- Brislin, R., & Pedersen, P. (1976). *Cross-cultural orientation programs*. New York: Gardner Press.
- Brown, C. L. (2004). "Reducing the Over-Referral of Culturally and Linguistically Diverse Students (CLD) for Language Disabilities." *NABE Journal of Research and Practice* 2 (1): 225-43, <http://njrp.tamu.edu/2004/PDFs/Brown.pdf>.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22, 307-324.
- Bruner, J. (1975). Language as an instrument of thought. In A. Davies (Eds.), *Problems of language and learning*. London: Heinemann.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: W.W. Norton.
- Brutt-Griffler, J., & M., Varghese (2004). "Introduction". Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7,2,3, (pp. 93-101).
- Bryant, P., & Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. In J. Beech & A. Colley (eds.). *Cognitive Approaches to Reading*. Chichester: Wiley.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgon, J. (1997). *Appendix F: The HIPPY program in family service centers. Final report Family service centers evaluation*. Department of Social Welfare Wellington.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., A., Nichols & D., Stevens (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Caillé, J. -P., & Vallet, L.-A. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 67.
- Callanan, M.A., Repp, A.M., McCarthy, M.G., Latzke, M.A. (1989). Children's hypotheses about word meanings: is there a basic level constraint? *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 1, 108-138.
- Candelier, M. (2003). *L'Eveil aux langues a l'école primaire- Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck, Duculot.
- Caso, A. (2005). *Two-Languages Assessment Battery of Tests, Multilingual version*. Branden Books.
- Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of experimental child psychology*, vol. 55, 1-30.
- Carrasquillo, A., & Rodriguez, V. (1997). *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Carroll, J.- B., & Stanley, S. (2002). *Modern Language Aptitude Test: Manual 2002 Edition*. Bethesda, MD: Second Language Testing.
- Cassels, A. (1995). Erinnern und Vergessen. In Gerstenmaier J. (Eds.), *Einführung in die Kognitionspsychologie* (pp. 153-194), Ernst Reinhardt, München, Basel.
- Castellotti, V. (2008). "L'école française et les langues des enfants: quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturelles?", Dans Chiss, J.-L.(dir), *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier.
- Castelotti, V. (2008). « Vers une école et une société plurielle : des notions en débat, des orientations à construire », Dans CASTELLOTTI, V. & HUVER, E. (Dir.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol* 11, 2-12.
- Catts, H. W., & Kamhi, A.G. (2005). *Language and reading disabilities* (2nd Ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Cazden, C. B. (1972). *Child language and Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Chambers, J.K. (1995). *Sociolinguistic theory: Linguistic variation and its social significance*. Oxford: Blackwell.
- Chapelle, C., & Green P. (1992). Field independence/ dependence in second language acquisition research. *Language Learning*, 42 (1), 47- 83
- Chen, G.M., & W. J., Starosta (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chevrie-Muller, C., & Plaza, M. (2001). *Nouvelles Épreuves d'évaluation du langage*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A. M., & Décante, P. (1981). *Epreuves pour l'examen du langage (EPEL)*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's "Verbal Behavior". *Language*, 35 (1), 26-58.
- Chomsky, N. (1964). "Current Issues in Linguistic Theory". In Fodor, J. A. & J. J. Katz (Eds.), *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 50-118.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1980). Initial states and steady states. In M. Piatelli-Palmerini (Eds.), *Language and Learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris: Dordrecht.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origins and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1991). Linguistics and cognitive science: Problems and mysteries. In A. Kasher (Eds.), *The Chomsky Turn*. Blackwell, Oxford, (pp. 26-55).
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Chomsky, N. (1999). On the nature, use, and acquisition of language. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, (pp. 33-54).
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36, 1-22.
- Chow, P., & Cummins, J. (2003). Valuing multilingual and multicultural approaches to learning. In S. R. Schecter & J. Cummins (Eds.), *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Ressource*, (pp. 32-55). Ontario: Heinemann.

- Christensen, G., & P., Stanat (2007). *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung.
- Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74-89.
- Cisero, C. A. & Royer, J. M. (1995). The development and cross language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 20, p. 275-303.
- Clahsen, H., Meisel, J., Pienemann M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Clark, E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Paul Chapman Publishing.
- Clarke, P. (1999). *Early Childhood Languages Review*. FKA.
- Clegg J. (1996a). *Introduction*. In J. Clegg (Eds.), *Mainstreaming ESL* (pp. 1-35). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Clegg J. (1996b). *Mainstreaming ESL*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Clegg J. (ed.) (1996). *Mainstreaming ESL: case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cole, M., & Cole, S. (1993). *The development of children*. New York: Scientific American Books.
- Collier, V. P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16(1-2), 187-212. (ERIC Journal No. EJ460177)
- Collier, V. P. (1995). *Promoting academic success for ESL students: Understanding second language acquisition for school*. Woodside, New York: Bastos Educational Publications.
- Collier, V. P. (1995a). Acquiring a second language for school, Vol. 1, No. 4. *Directions in language and education*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. (ERIC Document No. ED394301)
- Collier, V. P. (1995b). *Promoting academic success for ESL students*. Jersey City: New Jersey Teachers of English to Speakers of Other Languages-Bilingual Educators.
- Collier, V. P., & Thomas, W. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, 26-38.
- Collier, V. P., & Thomas, W. (1995). *Language minority student achievement and program effectiveness. Research summary on ongoing study*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Cooper, F. S. (1972). How is language conveyed by speech. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Cossu, G., D., Shankweiler, I. Y., Liberman, L. Katz & G., Tola (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, vol. 9, pp. 1-16.

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le monde : apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, numéro spécial, 8-67.
- Craft, M. (1996). *Teacher Education in Plural Societies*. An international Review. London: Falmer Press.
- Critchley, D. (2002). Children's assessment of their own learning. In C. Nutbrown (Eds.), *Research Studies in Early Childhood Education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Crookes, G. (1991). Second language speech production research. *Studies in second language acquisition*, 13 (2), 113-32.
- Crossberg, L. (1994). Identity and Cultural Studies. In Hall, S. & Gay, P. (Eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Cuevas, J. (1996). *Educating limited-English proficient students: A review of the research on school program classroom practices*. San Francisco: WestEd.
- Cummins J. (1986b): Empowering minority students: a framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 18-36.
- Cummins J. (1994). Knowledge power and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (Eds.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 2, 222-251.
- Cummins, J. (1980). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A re-assessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework (pp. 3-49)*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center. California State University. Los Angeles.
- Cummins, J. (1984b). Linguistic minorities and cultural policy in Canada. In J. Edwards (Eds.), *Linguistic minorities, policies and pluralism (pp. 81-106)*. London: Academic Press.
- Cummins, J. (1986). "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention." *Harvard Education Review*, 15, 18-36.
- Cummins, J. (1986). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. Alatis (Eds.), *Perspectives on bilingualism and bilingual education (pp. 209-231)*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1991). Interdependence for first and second language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Eds.), *Language processing in bilingual children*, (pp. 70-89). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1991). The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children. *Journal of Education*, 173 (2), 85-98.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2nd Edition. Los Angeles: California.
- Cummins, J. (2001). "Empowering minority students: A framework for intervention". In *Harvard Educational Review*, 71, 4, (pp. 649-679).

- Cummins, J. (2004). Bilingual education. In J. Brewer (Eds.), *Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades*, (pp. 294-295). Boston: Allyn & Bacon.
- Cummins, J. (2004). Multiliteracies pedagogy and the role of identity texts. In K., Leithwood, P. McAdie, N. Bascia, & A. Rodrigue (Eds.), *Teaching for deep understanding: Towards the Ontario curriculum that we need* (pp. 68-74). Toronto: OISE/UT and ETFO.
- Cummins, J., & Swain, M. (1998). *Bilingualism in Education*. London : Longman.
- Cunha, F., J., Heckman, L., Lochner & D., Masterov (2005). "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation". *Working Paper 11331*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day of child*. New York: Academic Press.
- Dalgalian, G. (2004). «Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration ? » (pp. 57-67) *Dans l'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École? Actes de l'université d'automne organisé par l'académie de Créteil, CRDP de l'Académie de Versailles*, (164 p.).
- Dato, D. (1975). *Developmental Psycholinguistics: Theory and Application*. Georgetown University. Washington. D.C. 20057, 235-254.
- David-Channe, F. (2008). "Scolarisation des nouveaux arrivants en France: Orientations officielles et dispositifs didactiques", Dans J.-L. Chiss, (Dir.), *Immigration, École et didactique du français*. Paris : Didier.
- De Peretti, A. (1984). Esquisse d'un fondement théorique de la Pédagogie différenciée. *Les amis de Sèvres*, no 117.
- De Peretti, A. (1985). *Pour une école plurielle*. Paris: Larousse.
- De Villar, R. (1990). "Second language use within the non-traditional classroom: Computers, cooperative learning, and bilingualism". In R. Jacobson & Ch. Faltis: *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deacon, T. W. (1997). *The symbolic: the co evolution of language and brain*. London: W.W. Norton.
- Deffebach, K.P., & Adamson, L.B. (1994). Teaching referential and social-regulative word to toddlers: mothers 'use of metalingual language. *First Language*, 14-42, 249-261.
- Demetriou, A., Efklides, A., Platsidou, M. (1993). The Architecture and Dynamics of Developing Mind. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial no 234, vol.58, Nos 5-6.
- Deloche. G., & Hannequin, D. (2007). *Test de denomination orale d'images*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Demont, E., & Gombert, J.-E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Psychology*, 66, 315-332.
- Demorgon, J. (1999). Multiculturel on interculturel? Un préalable à l'éducation de l'eupérisation et de la mondialisation. *Pratiques de Formation* (Analyses (pp. 13-27). Formation Permanente, Université de Paris VII.
- Denton, C.A., Wexler, J., Vaughn, S., & Bryan, D. (2008). Intervention provided to linguistically diverse middle school students with severe reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23 (2), 79-89.
- Department of Education and Skills (DfES), (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. The Crick Report*. London: QCA.

- Department of Education and Skills (DfES), (2007a). *The Early Years Foundations Stage: Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five*. Nottingham: DFES.
- Department of Education and Skills (DfES), (2007b). *The Children's Plan: Building Brighter Futures*. Norwich: HMSO (TSO).
- Descoedres, A. (1921). *Le Développement de l'enfant de deux à sept ans*. Neuchâtel et Paris: Delarhaux et Niestle.
- Diaz, R. M., & Klinger, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (Eds.), *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press.
- Dittmar, N. (Eds.) (1992). Grammaticalization in second language acquisition. Special issue. *Studies in Second Language Acquisition*, 14 (3).
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Collins.
- Donaldson, M. (1983). *Children's minds*. London: HarperCollins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Doughty, C., & Long, M. H. (2000). Eliciting second language speech data. In L. Menn and N. Bernstein Ratner (Eds.), *Methods for Studying Language Production*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 149-77.
- Doughty, C., & Long, M. H. (2006). *The Handbook of Second Language Acquisition*. NJ: Blackwell Publishing.
- Doyle, R. (1991). *Recherche exploratoire sur les apprentissages en français d'enfants de milieux défavorisés de culture étrangère et dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Duff, P.A. (1993). Syntax, semantics, and SLA. The convergence of possessive and existential constructions. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (1), 1-34.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *LL* 24, 34-46.
- Dulay, H., & Burt, M. (1978). Some remarks on creativity in language acquisition. In W.C. Ritchie (Eds.), *Second language acquisition research. Issues and implications*, 65-89. Academic Press. New York.
- Durgunoğlu, A. Y., & B., Öney (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, vol. 11, 281-299.
- Dweck, C.S., & Legget, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Edmonson, W., & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel.
- Ehri, L.C., S.R., Nunes, D.M., Willows, B., Valeska Schuster, Z., Yaghoub-Zadeh & T., Shanahan (2001). "Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta Analysis". *Reading Research Quarterly*, Vol. 36 No. 3, 250-287.
- Ehrman, M., (1996). *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elfer, P., Goldschmied, E., & Select, D. (2003). Key persons in the Nursery: Building Relationships for Quality Provision. London: David Fulton.

- Ellis R. (1990). *Instructed second language acquisition. Learning in the classroom.* Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (1999) Memory for Language. In P. Robinson (Eds.), *Cognition and Second Language Instruction*, (pp. 33-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition.* Oxford.
- Entorf, H., & M., Lauk (2006). "Peer Effects, Social Multipliers and Migration at School: An International Comparison". *HWWI Research Paper.* Hamburg Institute of International Economics.
- Essinger, H. (1981). Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen. Königstein/Ts.
- Fantini, A.E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. SIT Occasional Papers Series: *Addressing Intercultural Education, Training and Service*, 1, 25-42.
- Fasold, R. (1990). *The sociolinguistics of language: Introduction to sociolinguistics.* Oxford: Blackwell.
- Fasold, R.H. (1995). *The Sociolinguistics of Society.* Oxford: Blackwell.
- Fawcett, A.J., & Nicolson, R.I. (1996). *The Dyslexia Screening Test Manual.* London: Psychological Corporation.
- Felix, S. (1981). The effect of formal instruction on second language Acquisition. In *Language Learning*, vol. 31, no 1, (pp. 87-112).
- Felix, S. (1982). *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs.* Tübingen.
- Felix, S. (1985). More evidence on competing cognitive systems. In *Second Language Research* 1., (pp. 47-72).
- Field, S., M., Kuczera & B., Pont (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education.* Paris: OECD.
- Fishman, J. A., Cooper, R. L., & Ma, R. (1971). Bilingualism in the barrio. In *Research Center for the Language Sciences.* Bloomington: Indiana University.
- Fishman, J.A. (1980). "Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* I, p. 3-15.
- Flood, J., Lapp, D., & Fischer, D. (2003). Reading comprehension instruction. In J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire & J. M. Jenson (Eds.). *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed., pp.752-785). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit.* Paris : Ellipses (réédition 2000).
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage.* Paris : Dunod, Les Topos (réédition 2000).
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind.* Cambridge: MIT Press.
- Forquin, J. – L., (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de Pédagogie*, 59, (pp. 52-75) et 60, (pp. 51-70).
- Forrester, M.A. (1996): *Psychology language. A critical introduction.* London: SAGE Publications.
- Foster–Cohen, S. (1999). *An Introduction to Child Language Development.* London: Longman.

- Fox, B., & Routh, D.K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- Fox, R.K., & Diaz-Greenberg (2006). Culture, multiculturalism and foreign/world language standards in US teacher preparation programs: Toward a discourse for dissonance. *European Journal of Teacher Education* 29, no. 3, 401-422.
- Franchi, V. (2004). "Analytical Report on Education", *National Focal Point for France*. Agence pour le Développement des Relations Interculturelles (ADRI) / Agency for the Development of Intercultural Relations. Paris.
- Frederickson, N., & Frith, U. (1997). *The Phonological Assessment Battery: findings from the British standardization*. Paper presented at the 4th International Conference of the British Dyslexia Association, York, 1-4 April.
- Frederickson, N., Frith, U., & Reason, R (1997). *Phonological Assessment Battery Manual and Test Materials*. Windsor: NFER-Nelson.
- Freebody, P., & Anderson, R. C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18, 277-323.
- Fthenakis, W., E., Sonner, Adelheid, T., & Walbiner, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.).
- Gagné, J. (2004). *Développement des habilités langagières orales de decontextualisation chez les élèves allophones sous-scolarisés*. Thèse de doctorat inédite. Québec: Université de Laval.
- Galaburda, A., M., Kosslyn, S.M., & Christen, Y. (2002). *The Languages of the Brain*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ganschow, L., Sparks, R., & Schneider E., (1995). "Learning a foreign language: Challenges for students with language learning difficulties". *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice* 1, 75-95.
- Garcia, E. E. (2003). *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*. Boston: Houghton Mifflin.
- Garcia, J., & Pugh, S. L. (1992). Multicultural education in teacher preparation programs: A political or an educational concept? *Phi Delta Kappa*, 214-219.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., & P.D., MacIntyre (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second Language acquisition and introductory course*. (2nd ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated Recall Methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gay, G. (1997). The relationship between multicultural and democratic education. *The Social Studies*, 88, 11, 5-11.
- Gay, G., & Hanley, M. (1999). Multicultural empowerment in middle school social studies. *Drama Pedagogy*, 72, 6.
- Genesee F. (1994). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). *Dual language development & Disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Giacalone Ramat, A. (1993). *Italiano di stranieri*. In A. Sobrero (Eds.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 341-340). Bari : Laterza.
- Gibson, E. J. (1969). *Principles of Perceptual Learning and Développement*. N. York : Appleton-Century-Crofts.
- Glutting, J., Kelly, M.S., & Boehm, A.E., Tawana, R. Burnette (1986). *Boehm Test of Basic Concepts, Spanish Version*. Psychological Corporation.
- Goldin-Meadow, S. (1982). The resilience of recursion: A study of a communication system developed without a conventional language model. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. New York: W. W. Norton.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2004). *People Under Three: Young Children in Day Care*. London: Routledge.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gombert, J.-É. (1992). Activité de lecture et activités associées. In M., Fayol, J. – É, Gombert, P., Lecocq, L., Sprenger – Charolles & D., Zagar (Eds.) *Psychologie Cognitive de la lecture* (pp. 107-140). Paris.
- Gombert, J.-É. (1992). *Metalinguistic Development*. London : Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J.-É. (1997). Conscience morphosyntaxique et apprentissage de la lecture. *Revue de psychologie de l'éducation*, 3, 71-101.
- Gomby, D. (2005), "Home Visitation in 2005: Outcomes for Children and Parents", *Invest in Kids Working Paper No. 7*, Committee for Economic Development, Invest in Kids Working Group, Washington, D.C., available at www.ced.org/docs/report/report_ivk_gomby_2005.pdf.
- Goodz, N. S. (1994). Interactions between parents and children in bilingual families. In F. Genesee (Eds.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, England: Cambridge University Press. (ERIC Document No. ED375641).
- Gorski, P. (2000). Narrative of whiteness and multicultural education. *Electronic Magazine of Multicultural Education [online]*, 2(1), 43 paragraphs.
- Grandguillot, M. Cl. (1993). *Enseigner en classes hétérogènes*. Hachette.
- Gräsel, C., N., Gutenberg, T., Pietzsch, & E., Schmidt (2004). *Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Hören – Lauschen – Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Harvard.
- Grossberg, L. (1994). "Introduction: bringing it all back home – pedagogy and cultural studies", In H.A. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (pp. 1-28). London: Routledge.
- Gu, Y., & Johnson, R.K. (1996). «Vocabulary learning strategies and language learning outcomes». *Language Learning*, 46 (4), 643- 679.
- Guthrie, J.T. (1969). Expository instruction versus a discovery method. In R.C. Anderson, G.W. Faust, M.C. Roderick, D.J. Cunningham, T. Andre, (Eds.) *Current Research on Instruction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Éditions Odile Jacob.

- Hains, A. H., E.W. Lynch, & P.J., Winton (2000). *Moving towards cross-cultural competence in lifelong personnel development – A review of the literature*. Education Resources Information Center (ERIC). ED478928.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books. (ERIC Document No. ED264326).
- Hakuta, K. (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. *Child Development*, 58, 1372-1388.
- Hakuta, K. (1991). What bilingual education has taught the experimental psychologist: A capsule account in honour of Joshua A. Fishman. In O. García (Eds.), *Bilingual Education. Focusschrift in honor of Hoshua A. Fishman* (pp. 203-212). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hall, D. (1995). *Assessing the Needs of Bilingual Pupils: Living in two languages*. London: David Fulton Publishers.
- Halliday, M.A. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hamers, J.F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguïté et Bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.
- Hamers, J.F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Hammill, D.D. (1985). *Detroit Tests of Learning Aptitude (D. T. L. A. -2)*. Austin-Texas: Pro-ed.
- Hanushek, E.A. (2000). "Evidence, Politics, and the Class Size Debate. In The Class Size Policy Debate". *Working Paper 121*. Economic Policy Institute. Washington D.C.
- Harkness, S. (1990). A cultural model for the acquisition of language: Implications for the innateness debate. *Developmental Psychobiology*, 23, 727-740.
- Harmon, J. M. (1999). Initial encounters with unfamiliar words in independent reading. *Research in the Teaching of English*, 33, 304-338.
- Hart, B., & Risley, R. T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hatch, E.R. (1978a). Discourse analysis, speech acts, and second language acquisition. In W.C. Ritchie *Second language acquisition research. Issues and implications* (pp. 137-155). New York: Academic Press.
- Hatch, E.R. (1978b). *Second language learning: A book of readings*. Rowley, Mass.
- Haugen, E. (1958). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*, vol. I. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*, vol. I. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hauser, R.M. (1994). *Measuring socioeconomic status in studies of child development*. *Child Development* 65, 1541-1545.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hecht, S. A., J. K., Torgesen, R. K., Wagner & C. A., Rashotte. (2001). The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: a longitudinal study from second to fifth grade. *Journal of experimental child psychology*, vol. 79, 192-227.
- Heckman, J. (2006a). "Investing in Disadvantaged Young Children is an Economically Efficient Policy". *Paper presented at the Committee for Economic Development*. NY: Pew Charitable Trusts. Available at www.ced.org/docs/report/report_2006prek_heckman.pdf.

- Heckman, J. (2006b). "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children". *Science*, Vol. 312, pp. 1900-1902.
- Heckmann, F. (2008). *Education and the Integration of Migrants*. NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture. EFMS: Bamberg.
- Helms-Park, R. (2001). Evidence of lexical transfer in learner syntax: the acquisition of English causatives by speakers of Hindi-Urdu and Vietnamese. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1), 71-102.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Hepsöyler, Ender & Liebe-Harkort, Klaus (1991): *Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration—ein Vergleich*. Frankfurt am Main.
- Hermans, P. (2002). "Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands", *Intercultural Education*, Vol. 13, No. 2, 183-199.
- Herrell, A. L. (1990). *Assessment in early childhood education programs*. A report commissioned by the California State Department of Education, Child Development Division.
- Hersh, Leonard, R. (1996). *Stanford Early School Achievement Test (SESAT)*. Harcourt Brace Educational Measurement.
- Hess, R. D. (1970). Social class and ethnic influences upon socialization, In. P. H. Mussen (Eds.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: John Wiley and Sons Inc. 3rd ed., Vol. 2, 457-557.
- Higgins, S., & Moseley, D. (2001). 'Raising achievement in literacy through ICT'. In M. Monteith, (Eds.), *ICT and Literacy*. Buckingham: Open University Press.
- Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McGabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hudson, R.A. (1980). *Sociolinguistics*. (2nded.1996). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Imhasly, B., Marfurt, B., Portmann, P. (1982). *Konzepte der Linguistik. Eine Einführung*. Wiesbaden: Athenaion.
- Jalbert, P. (2007). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement. Comparaison des résultats de 2000 et 2005*. Direction des communications : MELS.
- James, C. (1977). "Judgments of error Gravities". *ELT* Vol. 31, n. 2, 116-124.
- Jamet, E. (1997). *Lecture et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Jessner, U. (1999). "Metalinguistic Awareness in Multilingual: Cognitive Aspects of Third Language Acquisition." *Language Awareness*, 8, 201-09.
- Jeuk, St. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau.
- Johnson, J., & E., Newport (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, 60-90.
- Joos, M. (1967). *The five clocks*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). "Teacher Expectations and Self-fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved

- Controversies". *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9, No. 2, 131-155.
- Karasu, I. (1995). *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main.
- Karatzia-Stavlioti, E., J.A. Spinthourakis & V., Zografos (2006). Evaluation of intercultural dimension enrichment of Greek University Elementary Education Departments programmes of studies (in Greek). In S. Bouzakis (Eds.), *Electronic Proceedings of the 4th International Conference on History of Education - Higher Education History*. Patras: Greek History of Education History.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition. Studies in First Language Development* (pp. 455-474). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karsten, S., C. Felix, W. Meijness, J. Roeleveld & E. van Schooten (2006). Choosing Segregation or Integration? The Extent and Effects of Ethnic Segregation in Dutch Cities". *Education and Urban Society*, 38, 228-247.
- Katz, L.G. (1997). A developmental approach to assessment of young children. *ERIC Digest*[Online]. Available at <http://ceep.crc.uiuc.edu/ecearchive/digests/1997/katz97.html>.
- Kenner, Ch. (2004). *Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems*. Sterling: Trent ham Books Ltd.
- Khomsi, A. (2002). *Evaluation du langage Orale (ELO)*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Khomsi, A. (2004). *Lexique vivant*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Klein, M. (1930). L'importance de la formation du symbole dans le développement du moi. *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Klein, M. (1967). L'analyse des jeunes enfants. In *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb*. Frankfurt am Main.
- Knapp, W. (2006). "Language and Learning Disadvantages of Learners with a Migrant Background in Germany". Paper prepared for the Intergovernmental Conference *Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe*, 16-18 October 2006. Strasbourg: Council of Europe.
- Knapp-Potthoff, A., & Knapp, K. (1982). *Fremdsprachenlernen und-lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwebsforschung*. Stuttgart.
- Krappmann, L. (1971). *Soziologische dimensionierender Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krashen S., & Terrell T. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second learning*. Oxford.
- Kroll, J.F., & De Groot, A.M.B. (2005). *The Handbook of Bilingualism*. New York: Oxford University Press.

- Krueger, A. (1999). "Experimental Estimates of Education Production Functions". *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 114, 2, 497-532.
- Krueger, A. (2000). Understanding the Magnitude and Effect of Class Size on Student Achievement. The Class Size Policy Debate. *Working Paper*, n.121. Washington D.C: Economic Policy Institute.
- Kuhs, K. (1989). *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb: Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Labov, W. (1972b). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1985a). The logic of Nonstandard English. In P.P. Giglioli (Eds.), *Language and Social Context* (pp. 179-215). Middlesex: Pelican, Reprint.
- Labov, W. (1985b). The study of language in its social context. In P.P. Giglioli (Eds.), *Language and Social Context* (pp. 179-215). Middlesex: Pelican, Reprint.
- Lacan, J. (1960). *A la mémoire d' Ernest Jones : sur sa théorie du symbolisme*. *Ecrits* (697-724). Paris: Le Seuil.
- Lacan, J. (1966). Of structure as the inmixing of an otherness prerequisite to any subject whatever. In R. Macksey & E. Dotato (Eds.), *The Structuralist Controversy*. Baltimore: John Hopkins.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Ladson-Billings, G., & Gillborn, D. (2004). *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education*. London: Routledge Falmer.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, D. (2002). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile... *Le Point sur la recherche en éducation*, n° 24, www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp.
- Lambert, W.E. (1987). The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives. In P. Homel, M. Palij & D. Aaronson (Eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive, and social development* (pp. 197-221). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Landis, D., Day, H., McGrew, P., Thomas, J., & Miller, A. (1976). Can a black "culture assimilator" increase racial understanding? *Journal of social issues*, 32, 2, 169-183.
- Landon, J. (1999). Early intervention with bilingual learners: towards a research agenda. In South, H. (ed.) *Literacies in Community and School*, (pp. 84-96). Watford: National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC).
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13, 37-48.
- Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Bruxelles : Mardaga.
- Lefrançois, A., & Armand, F. (2003). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, p. 471-197.
- Leong, C.K., & R.M., Joshi (1997). Relating Phonologic and Orthographic Processing to Learning to Read and Spell. In Leong C.K., & R.M. Joshi (Eds.), *Cross-language Studies of Learning to Read and Spell. Phonologic and Orthographic Processing* (pp. 1-29). Kluwer Academic Press: Dordrecht.

- Lestinen, L., J., Petrucijová & J.A., Spinthourakis (2004). *Identity in multicultural and multilingual contexts*. London: London Metropolitan University.
- Levine, M. (1992). *Developmental Variations and Learning Disorders*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service. In C. Root, (1994). "A Guide to Learning Disabilities for the ESL Classroom Practitioner." *TESL-EJ* 1(1), 1-4. <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej01/a.4.html>
- Liberman, I.Y, Shankweiler, D., Fischer, E., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lieury, A. (1991). *Mémoire et Réussite Scolaire*. Paris: Dunod.
- Lindfors, J. W. (1987). *Children's Language and Learning*, 2nd edition. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- Lindfors, J. W. (1991). *Children's language and learning* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lloyd, B. (1987). 'Social representations of gender'. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making Sense: The Child's Construction of the World* (147-162). London: Routledge.
- Loban, W.D. (1963). *The Language of Elementary School Children*. Illinois: National Council of Teachers of English. Research Report No 1.
- Lombard, A.D. (1994), *Success Begins at Home: The Past, Present and Future of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters* (2nd ed.). Dushkin Publishing Group, Guilford, CN.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Lorcerie, F. (1999). La scolarisation des enfants de migrants: fausses questions et vrais problèmes. In P. Dewitte (Eds.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs* (pp. 212-221). Paris: La Découverte.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice* (pp. 123-167). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lucchini, S. (1997). Effet des langues hybrides parentales sur la phonologie et la métaphonologie d'enfants d'origine italienne. *Revue de psychologie de l'éducation*, 3, 9-32.
- Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Fernelmont : Éditions Modulaires européennes.
- Lucchini, S., Flamini, F., & Campolini, L. (2001). Le défi de la diversité linguistique des apprenants pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Les langues modernes. Dossier : la pluralité linguistique*, 1, 34-41.
- Lüdi, G. (Ed.) (1987). *Devenir bilingue, parler bilingue*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Lüdi, G., & Py, B. (2002). *Etre bilingue*, Berne, Suisse, Peter Lang.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 261-284.
- Lundberg, I. & Høien, T. (2001). Dyslexia and phonology. In A. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory and Good Practice*. London: Whurr.

- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: an empirical study of question formation in ESL. *Studies in second language acquisition*, 21 (4), 557-585.
- Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.
- MacPherson, W. (1999). *Report of the Stephen Lawrence Enquiry*. London: HMSO.
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). "Do you know Naomi?" researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, vol. 20, no. 3, 255-265.
- Manesse, D., & D. Cogis. (2007). *Orthographe: à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Marx, H. (1992). Frühe Identifikation und Prädiktion von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Bestandsaufnahme bisheriger Bewertungsgesichtspunkte von Längsschnittstudien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6, 35-48.
- Marx, H. (1997). Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, 83-138. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Marx, H., Jansen, H., Mannhaupt, G., & Skowronek, H. (1993). Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielefeld Screening. In H. Grimm & H. Skowronek. *Language acquisition and reading disorders*. De Gruyter, Berlin.
- Mayor, B., & Pugh, A. (1987). *Language, Communication and Education*. London: Croom Helm.
- McAndrew, M., L., Ledent & R., Ait-Said (2005). *La réussite scolaire des jeunes Noirs en maternelle*, Rapport de recherche 1. Montréal Immigration et métropoles.
- McCathren, R. B., Yoder, P., & Warren, S. F. (1998). Representational ability as a Predictor of later expressive vocabulary. *Journal of Children's Communicational Development*, 20(2), 1-8.
- McClelland J.L., Rumelhart D.E., PDP Research Group (Eds.) (1988). Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition. *Psychological and biological models*, 2. Cambridge, MA: The MIT Press.
- McClelland, J.L. (1988). *The programmable blackboard model of reading*. In (Eds.), J.L. McClelland, D.E. Rumelhart. PDP Research Group.
- McKeon, D. (1994). Language, culture and schooling. In Genesee F. (Eds.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 15-32). New York: Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, N.J.
- McLaughlin, B. (1982). Current Status of Research on Second-Language Learning in Children. In: *Development Issues*, pp. 215-222.
- McLaughlin, B. (1984). Second language acquisition in childhood. *Preschool children*, 1 (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. (ERIC Document No. ED154604).
- McLaughlin, B. (1985). *Second-language acquisition in childhood, School-age*, 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McLaughlin, B., Blanchard, A., & Osani, Y. (1995). *Assessing language development in bilingual preschool children*. Washington DC: George Washington.

- Meier, D.R. (2004). *The Young Child's Memory for Words: Developing First and Second Language and Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Meirieu, A. (1987). Revue Pratique "La Pédagogie différenciée", no 85, Introduction.
- Meisel, J. M. (1995). Parameters in acquisition. In P. Fletcher & B. Macwhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.
- Meisel, J. (2007). "The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language?" In *Applied Psycholinguistics*, 28, 3, (pp.495-514). Cambridge University Press.
- Meltzoff, A. N., & Gopnik, A. (1989). On linking nonverbal imitation, representation, and language learning in the first two years of life. In G. E. Speidel & K. E. Nelson (Eds.), *The many faces of imitation in language learning*. New York: Springer-Verlag.
- Mengering, F. (2005). "Bärenstark – Empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, (2), 241-262.
- Menn, L., & Bernstein Ratner, N. (Eds.) (2000). *Methods for studying language production*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Met, M. (1996). "Teaching Content through a Second Language." In F. Genesee (Eds.), *Educating Second Language Children*. Cambridge University Press.
- Meyers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell.
- Mickelson, R.A., M., Bottia & S., Southworth (2008). "School Choice and Segregation by Race, Class, and Achievement", Available at: <http://epsu.asu.edu/epru/documents/EPSSL-0803-260-EPRU.pdf>.
- Miles, T. R. (1997). *Bangor Dyslexia Test*, (2nd ed.). Cambridge: Learning Development Aids.
- Miles, T. R., & Miles, E. (1999). *Dyslexia: A hundred years on*, (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Millrood, R. (2002). Teaching heterogeneous classes. *ELT Journal*, 56 (2), 128-136.
- Mistry, R.S., J.C., Biesanz, N., Chien, C., Howes, & A.D. Benner (2008). "Socioeconomic Status, Parental Investments, and the Cognitive and Behavioral Outcomes of Low-income Children from Immigrant and Native Households". *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 193-212.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold Publishers.
- Mohan, B.A. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Mohanty, A.K., & Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J.W. Berry, P.R. Dasen & T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Basic processes and human development* (2nd ed.) Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Morris, L., & M., Labelle (2004). *Filling the blanks: With C-test results can teach us about the French processing skills of different nonnative speaking child populations*. Pennsylvania: State College.
- Muller, J.-L. (1986). *Caractéristiques individuelles, pratiques éducatives familiales et performance scolaire au cours préparatoire*. Thèse pour le Doctorat de Psychologie. Université de Nancy II.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. CUP. UK

- Muter, V. (1996). Predicting children's reading and spelling difficulties. In M. Snowling & J. Stackhouse (Eds.), *Dyslexia, Speech and Language. A practitioner's book*, (pp. 45-62). London: Whurr.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1997b). *Phonological Abilities Test*. London: Psychological Corporation Limited.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Myles, F., Mitchell, R., & Hooper, J. (1999). Interrogative chunks in French L2. *Studies in second language acquisition*, 21 (1), 49-80.
- NAEYC (2000). Principles & Standards for School Mathematics, Standards for Grades Pr-K-2. In: www.nctm.org/standards.
- NAEYC (2004). Critical facts about Programs for young children. <http://www.acf.dhhs.gov/programs/hsb/research/2006.html>.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Natsopoulos, D. (1976). *Later Development of Syntax: Monoglot and Bilingual Children*. Thesis: University of Reading.
- Netten, J., & Germain, C. (2004). *Intensive French*. Special issue, *Canadian Modern Language Review*, 60(3).
- Neuman, S. B., & Cleano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, 8-26.
- Newport, E. (1991). Contrasting concepts of the critical period for language. In S. Carey & R. Gelman (Eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Newport, E.L., Gleitman, L., & Gleitman, H. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (Eds.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: MIT Press.
- Nikolaidis, N. (1981). Le côté hiéroglyphique de la langue maternelle. *Revue Française de Psychanalyse*, 4, 35-42.
- Noack, B. (1987). Erwerb einer Zweitsprache: Je früher, desto besser? – Über die Chancen sprachlicher Integration von türkischen Gastarbeiterkindern. In *Lernen in Deutschland*, 12, 3-33.
- Nonnon, E. (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance*, 45, 4, 335-354.
- Nordin, M. (2006): "Ethnic Segregation and Educational Attainment in Sweden", Department of Economics, Lund University, available at www.nek.lu.se/NEKMNO/Ethnic%20Segregation%20and%20educational%20.
- Norman, D.A. (1988): *Reflections on cognition and parallel distributed processing*. in: McClelland J.L., Rumelhart D.E., PDP Research Group (Eds.).
- Norrish, J. (1983). *Language Learners and their Errors*. London: MacMillan Press.
- Nutbrown, C. (1998). "Early assessment-examining the baselines", *Early Years*, 19 (1), 50-61.
- Nutbrown, C. (2006). *Threads of Thinking: Young Children Learning and the Role of Early Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Nutbrown, C., & Page, J. (2008). *Working with Babies and Children: From Birth to Three*. London: Sage.

- O'Malley, M., Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Sullivan, B., & Weir, C. (2002). *Notes from the Language Testing and Test Development Course [LTTD]*. University of Reading.
- Oakes, J. (1995). "Two Cities' Tracking and Within-School Segregation". *Teachers College Record*, 96, (4), 681-690.
- Ocampo, K, Knight, G., & Bernal, M. (1997). The development of cognitive abilities and social identities in children: The case of Ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 3, 479-500. Sage Publications.
- OCDE (2001). *Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. www1.oecd.org/publications/e-book/9601142e.pdf.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization or grammatical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- OECD (2005a), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris.
- OECD (2005b). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Paris.
- OECD (2006a). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris.
- OECD (2006b). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris.
- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD Publishing, Paris.
- ONL – Observatoire national de la lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Onwueguzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality and demographic predictors of foreign-language achievement. *Journal of Educational Research*, 94, 3-16.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1), 109-148.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. London: Chapman Hall.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). "Learning for cosmopolitan citizenship", Ad-Lib. University of Cambridge Institute of Continuing Education, issue 28. www.Cont-Ed.Cam.Ac.Uk/BOCE/Adlib28/Article1.html.
- Painchaud, G. (1990). Les stratégies d'enseignement: des recettes aux plans d'action. *Bulletin de l' AQEFLS*, 12, (1), 19-31.
- Palaiologou, I. (2008). *Childhood Observation*. Exeter: Learning Matters.
- Pan, B.A., & Snow, C.E. (1999). The development of conversational and discourse skills. In M. Barrett (Eds.), *The development of language*. Hove: Psychology Press.
- Paredes, L. (1996). *Le rendement scolaire des enfants allophones et des enfants immigrés de sixième année dans les écoles de la CECM (secteur régulier francophone)*. Mémoire de maîtrise, Montréal : UQÀM.
- Payet J.-P, Van Zanten A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 87-149.

- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Quarterly*, 9, 427-440.
- Penner, Z. (2002). Plädoyer für eine präventive Frühintervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen* (pp. 106-142). Stuttgart: Kohlhammer.
- Penner, Z. (2005). *Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern*. Frauenfeld: Ein Arbeitsbuch.
- Perdue, C. (2000). The structure of learner varieties. Special issue. *Studies in second language acquisition*, 22, 299-305. Cambridge University Press.
- Pérez, B., & Torres-Guzmán, M. (1996). *Learning in two worlds* (2nd ed.). New York: Longman.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern : Peter Lang.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & De Pietro, J.F. (2003). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école de différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF.
- Perry, K., & Weinstein, R. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33 (4), 177-194.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Meridian Books.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : A. Colin.
- Piaget, J. (1950). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1964). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1965). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : A. Colin.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1976). *La représentation du monde chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology*, 1. *History, theory, and methods*. New York: Wiley.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Piattelli-Palmarini, M. (ed.) (1980). *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Pienemann, M., & Håkansson, G. (1999). A unified approach toward the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), 393-420.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York. NY: W. Morrow and Company.
- Porpodas, C., & Paliothodorou, A. (1999a). Phonological training and reading and spelling acquisition. Paper presented at the 4th *European Conference on Psychological Assessment*. University of Patras, Greece, 25-29/8/1999.

- Porpodas, C., & Paliothodorou, A. (1999b). A training study on phonological awareness and its effect on learning to read and spell the Greek language. Paper presented at the 4th European Conference on Psychological Assessment, Spetses, Greece, 2-5/9/1999.
- Porquier, R. (2000). Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle. *Le français dans le monde : une didactique des langues pour demain*, 71-78.
- Preszmychky, H. (1991). *La Pédagogie différenciée*. Hachette.
- Programme for International Student Assessment (PISA) (2006). *Where immigrants students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD.
- Prost, A. (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil.
- Proulx, J.-R. (1990). *Adaptation de l'enseignement du français en milieux défavorisés*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Provus, M. (1971). *Discrepancy Evaluation for education program improvement and assessment*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Puren, L. (2004). *L'école française face à l'enfant alloclotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX siècle à nos jours*. Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures. Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle.
- Qian, D.D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 53, 513–536.
- Rampillon, U. (1995). *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Raymond, H. (1987). Différencier la pédagogie, n° spécial, Introduction, *Cahiers Pédagogiques*.
- Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanishspeaking students. *American Educational Journal*, 37, 633–662.
- Rehbein, J. (1987). *Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache*, In Apeltauer, 113-172.
- Resh, N. (1998). "Track placement: How the 'Sorting Machine' Works in Israel. *American Journal of Education*, 106 (3), 416-438.
- Ricciardelli, L.A. (1992). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behavior*, 26 (4), 242-254.
- Rich, M., & Cargile, A. (2004). Beyond the breach: Transforming white identities in the classroom. *Race Ethnicity and Education*, 7 (4), 351-365.
- Richards, J.C. (Eds) (1974). *Error Analysis: Perspectives on second language Acquisition*. London: Longman.
- Rivkin, S.G., E.A. Hanushek & J.F., Kain (2000). "Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Working Paper 6691 (revised)*. National Bureau of Economic Research, Massachusetts.
- Roberts, R. (1998). "Thinking about me and them: personal and social development", In I. Siraj-Blatchford (Eds.), *A Curriculum Development Handbook for Early Childhood Educators* (pp. 155-174). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Robinson, Glen E., & J. H., Wittebols (1986). *Class Size Research: A Related Cluster Analysis for Decision-Making*. Arlington : Education Research Service.

- Romaine, S. (1984). *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*. Oxford: Basil Blackwell.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Blackwell. Oxford.
- Rondal, J.A. (1978). *L'évaluation du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Rosansky, E.J. (1977). The Critical Period for the Acquisition of Language: Some Cognitive Developmental Considerations. In *Working Papers on Bilingualism*, 6, 92-102.
- Roseberry-McKibbin, C. (1995). *Multicultural students with special language needs*. Oceanside, CA: Academic Communication Associates.
- Rousseaux, M., A. Delacourt, N., Wyrzykowski & M., Lefeuvre (2001). *Test Lillois de Communication*. Ortho édition : Isbergues.
- Roux, P.-Y. (2003). De la production à l'expression. In *Le français dans le monde*, 237, 36-38.
- Rumelhart, D.E., Smolensky, P., McClelland, J.L., Hinton, G.E. (1988). *Schemata and sequential thought processes in PDP Models*. In J.L. McClelland, D.E. Rumelhart (Eds.), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*, 2. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sarris, D., & Stavrou, L. (1997). L'image du corps chez les infirmes moteurs cérébraux (IMC) au travers des épreuves projectives. *European Journal on Mental Disability*, 4 (16), 17-26.
- Sarris, D., Fijalkow, J., & Stavrou, L. (2000). Ecrire ou dessiner. L'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant en GSM d'après la théorie de Vygotsky. *Cahiers de Psychopédagogie Curative et Interculturelle*, 1, 37-45.
- Sarris, D., Fijalkow, J., & Stavrou, L. (2000). La longueur des mots : L'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant en GS maternelle dans un cadre de didactique expérimentale d'après la théorie psycho-socio-génétique de Vygotsky. *Cahiers de Psychopédagogie Curative et Interculturelle*, 1, 69-77.
- Saussure, de F. (1980). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Saussure, de F. (1985). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Saville, N., & Hargeaves, P. (1999). "Assessing speaking in the revised FCE". *English Language Teaching Journal*, 53, 42-51.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Université, (442 p.)
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 508-511.
- Schneeweis, N. (2006). *How Should We Organize Schooling to Further Children with Migration Background?* Department of Economics, Work Paper n°0620, Johannes Kepler University of Linz.
- Schneider, W., Roth, E., Enemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk of dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295.
- Schnepf, S.V. (2004). "How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement". *IZA Discussion Paper*, 1398. IZA: Bonn.
- Schumann, J.H., Crowell, S., Jones, N., Namhee, L. Schuchert, S., & Wood, L.A. (2004). *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Schwanke, M. & Pütz, M.P. (1986). Probleme des Zweitsprachenerwerbs. In A.J. Tumat (Eds.), *Zweitsprache Deutsch: Schwellenwortschatz. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie,5, 54-97)*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1979). *Linguistic Convergence: An ethnography of speaking at fort Chipewyan*. Alberta. New York: Academic Press.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York: Newbury House.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Eds.), *Curriculum evaluation*. American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, 1, (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Seelye, H. (1975). *Teaching culture*. Shokie II: National Textbook Co.
- Segalowitz, N. (1997). Psychological perspectives on bilingual education. In B. Spolsky & R. Cooper (Eds.), *Frontiers of bilingual education*, (pp. 119-158). Rowley, MA: Newbury House.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A context work for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15, 73-89.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17, 55-72.
- Serpil, K.-Z. (1991). *Schrifterwerb und Schriftvermittlung als interaktionaler Prozess. Zur Bedeutung der Muttersprache im Unterricht mit türkischen Kindern*. Hamburg.
- Sheldon, S. B., & J.L., Epstein (2005a). School Programs of Family and Community Involvement to Support Children's Reading and Literacy Development across the Grades. In J. Flood & P. Anders (Eds.), *Literacy Development of Students in Urban Schools: Research and Policy*, (pp. 107-138). International Reading Association, Newark, DE.
- Shohamy, E., & Inbar, O. (1991). Validation of listening comprehension tests: the effect of text and question type. In *Language Testing*, 8 (1), 23-40.
- Siebert-Ott, G.M. (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen.
- Siraj-Blatchford, I. (Eds.) (1998). *A Curriculum Development Handbook for Early Childhood Educators*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Siraj-Blatchford, I., & Clarke, P. (2000). *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Skehan, P. (1986). Where does language aptitude come from? *British Studies in Applied Linguistics*, 1, 95-113.
- Skutnabb-Kangas, T. (1976). Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural situation of the Migrant Family. Helsinki: the Finnish National Commission for UNESCO.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not? The education of minorities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From scheme to struggle* (pp. 9-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (Eds.) (1988). *Minority Education. From shame to struggle*. Clevedon: England Multilingual Matters.

- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1995). Linguistic human rights, past and present. In T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Eds.), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination* (pp. 71-110). Berlin - New York : Mouton - de Gruyter.
- Slavin, R. E., & Yampolski, R. (1992). *Success for All: Effects on Students with Limited English Proficiency: A Three-Year Evaluation*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Slobin, D. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. Slobin (Eds.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (pp. 1157-1256), 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, S. B., D. C., Simmons & EJ., Kame'enui (1998). « Phonological awareness: Instructional and curricular basics and implications». In D. C., Simmons & EJ. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smolicz, J. (1983). Principles of Australian pluralism. In B. Falk & J. Harris (Eds.), *Unity in diversity: Multicultural education in Australia*. Carlton: Victoria, Australian College of Education.
- Snow, C. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.
- Snow, C.E., & Ferguson, C.A. (eds.) (1977). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Snow, C., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. Washington: National Academy Press.
- Snow, M. A., Hyland J., Kanh-Stein L., Harclercode, Yu, J. (1996). In K.M. Bailey, Nunan D. (Eds.) *TESOL Quarterly* U.S. language minority students: voices from the junior high classroom. 32 (3), 542-556.
- Snowling, M., Goulandris, N. & Stackhouse, J. (1994). Phonological constraints on learning to read: Evidence from single case studies of reading difficulty. In C. Hulme & M. Snowling (Eds), *Reading Development and Dyslexia*. Washington: National Academy Press.
- Spada H., Mandl, H. (Eds.) (1988). Wissenspsychologie:Einführung. In H. Mandl & Spada H. (Hrsg.), *Wissenspsychologie*. München und Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16.
- Spinthourakis, J.A., E., Karatzia-Stavlioti & Y., Roussakis (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assesment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20 (3), 267-276.
- Sprenger-Charolles, L., & S. Casalis (1996). *Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*. Paris: PUF.
- Stake, R. (1998). Some Comments on Assessment in U.S. Education. *Education Policy Analysis Archives*, 6 (14), available at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n14.html>.
- Stanovich, K.E. (1986). Cognitive process and the reading problems of learning-disabled children: Evaluating the assumption of specificity. In J.K. Torgesen

- & B.Y .L. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on LD*, (pp. 87-131). Orlando, Florida: Academic Press.
- Stavrou, L., Fijalkov, J., & Sarris, D. (2000a). Ecrire ou dessiner : l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant en grande section maternelle d'après la théorie psycho-socio-génétique de Vygotsky. *Cahiers de Psychopédagogie Curative & Interculturelle*, 1, 37-45.
- Stavrou, L., Fijalkov, J., & Sarris, D. (2000b). La longueur des mots : l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant en grande section maternelle dans un cadre de didactique expérimentale d'après la psycho-socio-génétique de Vygotsky. *Cahiers de Psychopédagogie Curative & Interculturelle*, 1, 169-177.
- Stefanakis, E. (2002). *Multiple Intelligences and Portfolios, a window into the learner's mind*. Portsmouth : NH, Heinemann.
- Steinberg, D. (1993): *An introduction to psycholinguistics*. London, New York: Longman.
- Stoller, F. L., & Grabe,W. (1993). Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stölting, W. (1980). *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stubbs, M. (1980). *Language and Literacy: The sociolinguistics of reading and writing*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Stuffbeam, D. L. (1999). *Foundation Models for 21st century program evaluation*. Kalamazoo, MI: West Michigan University: The Evaluation Center.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning. *Language, Culture, and Curriculum*, 3(1), 65-81.
- Szulkin, R., & J.O., Jonsson (2007). "Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools", *Working Paper 2007, 2*, ISSN 1654-1189. Stockholm: The Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS).
- Tabors, P. (1997). *One child, two languages: a guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore. MD. Paul Brookes Publishing.
- Tabors, P. O., & Snow, C. E. (2002). Young bilingual children and early literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 159-178). New York: The Guilford press.
- Tabors, P., & Snow, C. (1994). English as a Second Language in Preschool Programs. In F. Genesee (Eds.). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomson, M. E. (1990). *Developmental Dyslexia* (3rd ed.). London: Whurr Publishers Limited.
- Tollefson, J.W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality*. New York: Longman.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. Social development. *Language Sciences*, 11, 69-88.

- Tomasello, M. (2000). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Triandis, H. (1975). Culture training, cognitive complexity and interpersonal attitudes. In R. Brislin, S. Bochner & W. Lonner (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning*. New York: Halsted Wiley.
- Triandis, H. (1976). *Variations in black and white perceptions of the social environment*. Urbana: University of Illinois Press.
- Tumat, A. (1986). *Zweitsprache Deutsch: Schwellenwortschatz*. Baltmannsweiler: Universität Hamburg.
- Tunmer, W. E., & Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological Awareness in Reading: The evolution of current perspectives*. N.York: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. E., & Myhill, M. (1984). Metalinguistic awareness and bilingualism. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 169-187). New York: Springer-Verlag.
- Turnbull, M., Hart, D., & Lapkin, S. (2000). *French immersion students' performance on Grade 3 and 6 provincial tests: Potential impacts on program design*. Toronto: OISE/UT Modern Language Centre.
- Vaid, J. (1986). *Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van der Maren, J.-M. (1996). La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse? *Cahiers de recherche HEC*, (96-11-11), 1-9.
- Van Dromme, L., & H., Ruimy (1994). *Rendement scolaire des groupes francophones et allophones dans les écoles primaires de la CECM situées en milieux défavorisés*. Montréal: CECM.
- Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au problème du Bilinguisme*. Paris : Nathan.
- Vann, R., Lorenz, F., & Meyer, D. (1984). "Error gravity: Study of faculty opinion of ESLerrors". *TESOL Quarterly*, 18, 427-440.
- Verdelhan-Bourgarde, M. (2007). *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Verhallen, M., & R., Schoonen (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied linguistics*, 19 (4), 452-470.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330.
- Vigner, G. (1989). *Traitement du discours et approche du sens en français langue étrangère et en français langue seconde*. Thèse d'Etat, sous la direction de Galisson R. Paris : Université de la Sorbonne-Paris III.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé international.
- Vygotsky, L. (1934). Thinking and speech. In *The Collected works of L. S. Vygotsky*, 1. Problems of general psychology (N. Minick, Trans.). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, J. (1983). Dann Du Tagen eine-weise Platte - an Analysis of interlanguage communication in instructions. In C. Faerch, G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

- Wagner-Gough, J., & E., Hatch (1975). Comparative studies in second language learning. *CAL-ERZCICU Series on Languages and Linguistics*, 26. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Wagner-Gough, J., & E., Hatch (1975). The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25, 297-308.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and Problems*. Mouton. The Hague.
- Weinreich, U. (1979). *Languages in contact. Findings and Problems*. Mouton. The Hague.
- Wei, L. (2008). "Doing ethnography". In L. Wei, M.G. Moyer (Eds.), *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, (pp. 179-195). Blackwell Publishing.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. Prentice Hall.
- Wendlandt, W. (1995). Grundkenntnisse und Handlungshilfen für den Umgang mit zweisprachig aufwachsenden Kindern in der sprachtherapeutischen Praxis, In *Sprache-Stimme – Gehör* 16, 43-47.
- Wexler, K., & Culicover, P. (1981). *Formal Principles of Language Acquisition*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wieczerkowski, W. (1965). *Frühe Zweisprachigkeit*. München: Hueber.
- Wilkins, D.A. (1985): *National syllabus*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson, L.C. (1982). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press.
- Willms, D. (2003). *Dix hypothèses sur l'impact des gradients socio-économiques et des différences communautaires sur le développement de l'enfant*. SP-560-0103E: Direction de la recherche, Ressources humaines et développement des compétences Canada.
- Winner, E., McCarthy, M., Kleinman, S., & Gardner, H. (1979). First metaphors. In D. Wolfe (Eds.), *Early symbolization* (New Directions for Child Development, No. 3). San Francisco: Jossey-Bass.
- Winnicott, D. (1963). De la communication et de la non-communication. In D. Winnicott (Eds.), *De la pédiatrie à la Psychanalyse*. Paris : Payot.
- Winnicott, D. (1964). *The Child, the Family and the Outside World*. Harmondsworth: Penguin.
- Winnicott, D. (1971). Le rôle du miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. In D. Winnicott (Eds.), *Jeu et réalité* (chap. 9). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
- Witkin, H.A., P.K., Oltman, E. Raskin & S.A. Karp (1971). *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto. CA: Consulting Psychologists Press.
- Wode, H. (1985). Zweitspracherwerbsforschung in Rückblick. In R. Eppeneder, (Hrsg.), *Lernersprache*. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache. München.
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik – Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Wolf, D., Moreton, J., & Camp, L. (1994). Children's acquisition of different kinds of narrative discourse: Genres and lines of talk. In J. Sokolov & C. Snow (Eds.), *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Wong Fillmore, L. (1991a). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-346. (ERIC Journal No. EJ436469).
- Wong Fillmore, L. (1991b). Second language learning in children: A model of language learning in social context. In E. Bialystok (Eds.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wood, D., & Wood, H. (1996). 'Vygotsky, tutoring and learning'. *Oxford Review of Education*, 22, 5–16.
- Wu, Y. (1998). "What do tests of listening comprehension test? –A retrospection study of EFL test takers performing a multiple-choice task". *Language Testing* 15, 21 – 44.
- Yalden, J. (1989). *The communicative syllabus. Evolution, design and implementation*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Yanneli, P., & Stavrou, P. – D. (2009). Assessment Tool for preschoolers (migrant and Greek students in the kindergarten): Early identification of linguistic capacities and difficulties, Proceedings of international congress of intercultural «*Pedia, Politeia, Dimoi*», 22-26 June, isbn:978-960-98897-0-4.
- Yelland, G.W., Pollard, J., & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14, 423-444.
- Yeung, W.J., M.R., Linver & J., Brooks-Gunn (2002). How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes. *Child Development*, 73, 1861-1879.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Zipser, D.A. (1988). Biologically plausible models of place recognition and goal location. In J.L. McClelland, D.E. Rumelhart, (Eds.). *PDP Models and General Issues in Cognitive Science*, 31 (2), p.152-169.
- Zwisler, R. (1994). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Online im Internet: <http://www.zwisler.de/scripts/Gage.html>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Περιεχόμενοι πίνακες

Πίνακας A1:	Σύνθεση δείγματος της πιλοτικής έρευνας
Πίνακας A2:	Ποσοστό φύλου υποκειμένων της έρευνας
Πίνακας A3	Σύνθεση δείγματος της κυρίας έρευνας αναφορικά με τη μητρική τους γλώσσα
Πίνακας A4	Αριθμός αδελφών στην οικογένεια
Πίνακας A5	Θέση παιδιού στην οικογένεια κατά σειρά γέννησης
Πίνακας A6	Επάγγελμα πατέρα
Πίνακας A7	Επάγγελμα μητέρας
Πίνακας A8	Ακριβής ηλικία νηπίου σε μήνες
Πίνακας A9	Συμμετέχοντα νηπιαγωγεία στην έρευνα
Πίνακας A10	Ποσοστό συμμετεχόντων νηπίων ανά πόλη
Πίνακας A11	Αξιοπιστία παράγοντα εκτέλεσης απλών και σύνθετων εντολών
Πίνακας A12	Αξιοπιστία παράγοντα κατανόησης ιστορίας
Πίνακας A13	Αξιοπιστία παράγοντα αφηγηματικής ικανότητας
Πίνακας A14	Αξιοπιστία παράγοντα εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης
Πίνακας A15	Αξιοπιστία παράγοντα εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελμαμάτων
Πίνακας A16	Αξιοπιστία παράγοντα σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών
Πίνακας A17	Παραγοντική Ανάλυση
Πίνακας A18	Συχνότητα, σχετ. συχνότητα, πραγματική συχνότητα, αθροιστική συχνότητα αφηγηματικής ικανότητας
Πίνακας A19	Συχνότητα, σχετ. συχνότητα, πραγματική συχνότητα, αθροιστική συχνότητα εκτέλεσης απλών και σύνθετων οδηγιών
Πίνακας A20	Συχνότητα, σχετ. συχνότητα, πραγματική συχνότητα, αθροιστική συχνότητα λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης
Πίνακας A21	Συχνότητα, σχετ. συχνότητα, πραγματική συχνότητα, αθροιστική συχνότητα κατανόησης ιστορίας

Πίνακας A22	Συχνότητα, σχετ. συχνότητα, πραγματική συχνότητα, αθροιστική συχνότητα σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών
Πίνακας A23	Φύλο υποκειμένων
Πίνακας A24	Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση αφηγηματικής ιστορίας
Πίνακας A25	Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση εκτέλεσης απλών και σύνθετων οδηγιών
Πίνακας A26	Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση κατανόησης ιστορίας
Πίνακας A27	Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης
Πίνακας A28	Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση λεξιλογίου επαγγελμάτων
Πίνακας A29	Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών

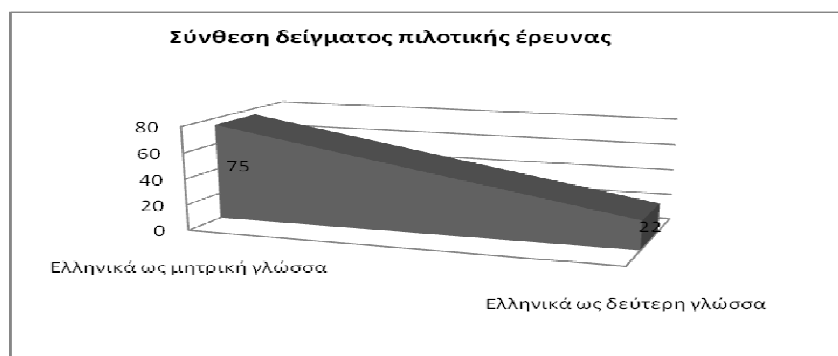
Περιεχόμενα Γραφήματα

Γράφημα A1	Σύνθεση δείγματος της πιλοτικής έρευνας
Γράφημα A2	Χώρες καταγωγής αλλοδαπών νηπίων
Γράφημα A3	Ποσοστό φύλου υποκειμένων της έρευνας
Γράφημα A4	Σύνθεση δείγματος της κυρίας έρευνας αναφορικά με τη μητρική τους γλώσσα
Γράφημα A5	Αριθμός αδελφών στην οικογένεια
Γράφημα A6	Θέση παιδιού στην οικογένεια κατά σειρά γέννησης
Γράφημα A7	Επάγγελμα πατέρα
Γράφημα A8	Επάγγελμα μητέρας
Γράφημα A9	Ακριβής ηλικία νηπίου σε μήνες
Γράφημα A10	Ποσοστό συμμετεχόντων νηπίων ανά πόλη

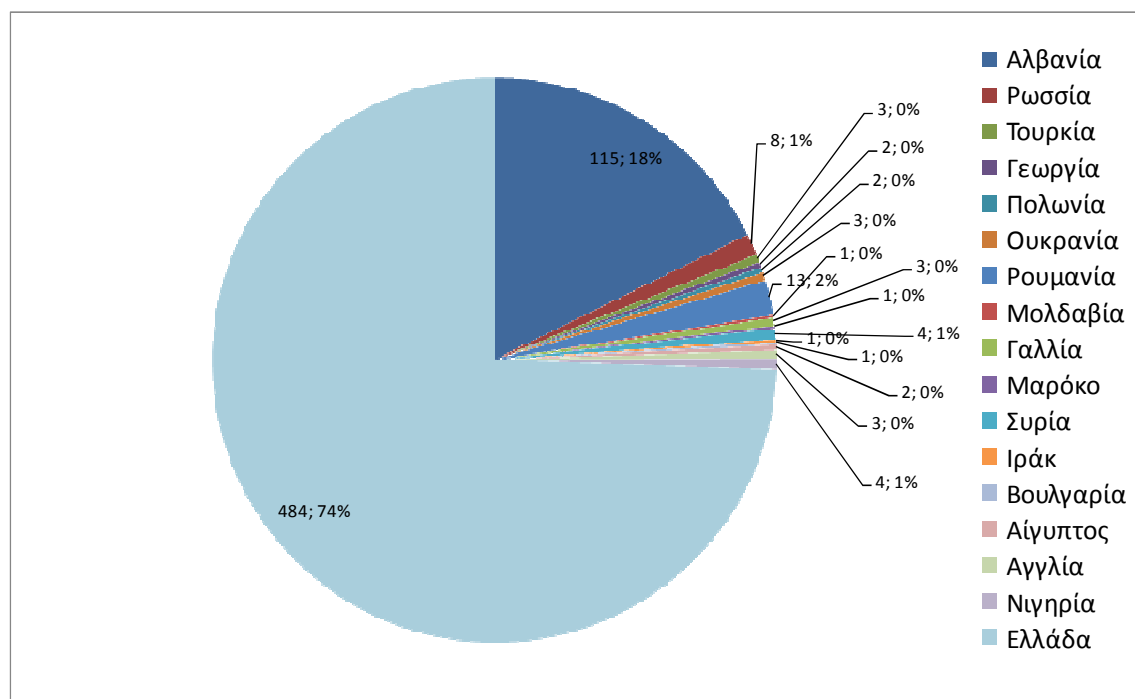
Πίνακας Α1: Σύνθεση δείγματος της πιλοτικής έρευνας

Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα
75 μαθητές	22 μαθητές

Γράφημα Α1: Σύνθεση δείγματος της πιλοτικής έρευνας



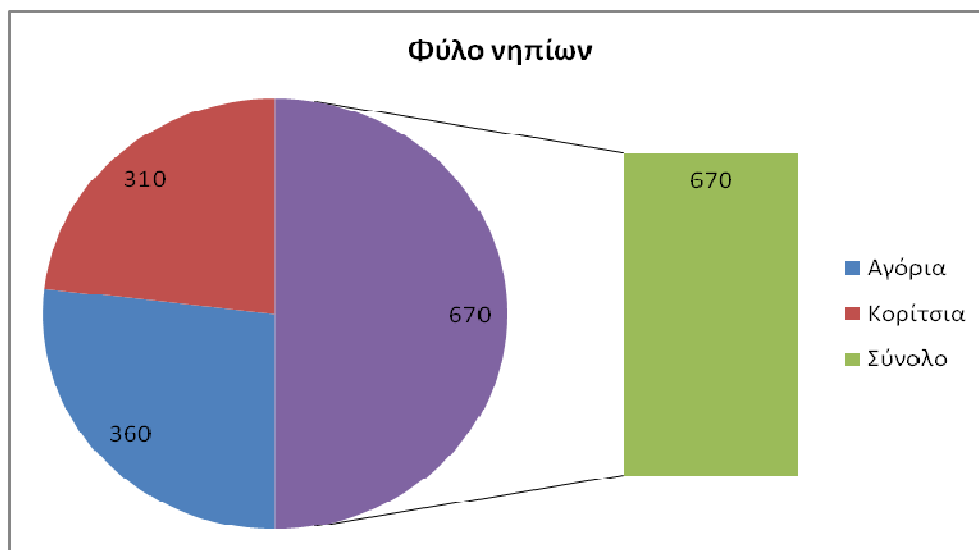
Γράφημα Α2: χώρες καταγωγής νηπίων



Πίνακας Α2: Φύλο υποκειμένων

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
Αγόρια	360	53,7	53,7	53,7
Κορίτσια	310	46,3	46,3	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

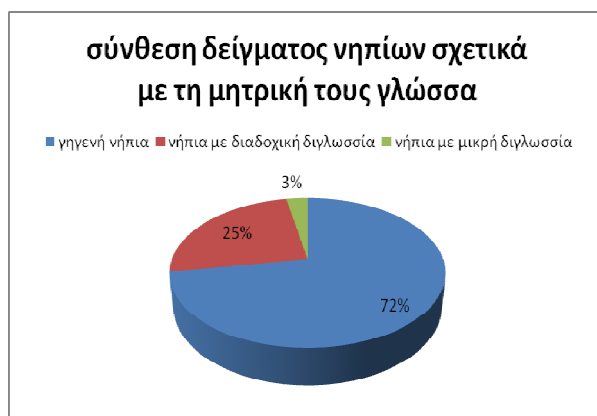
Γράφημα Α3: φύλο υποκειμένων



Πίνακας Α3: Σύνθεση δείγματος της κυρίως έρευνας

Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα	Ταυτόχρονα δίγλωσσοι μαθητές
484	166	20

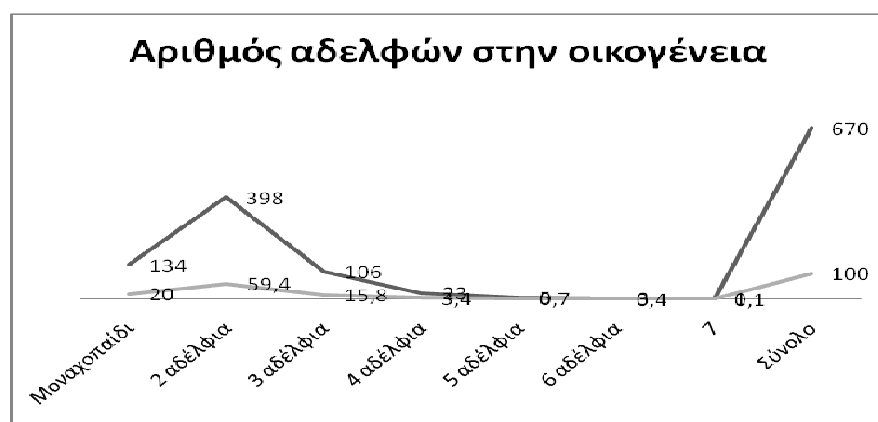
Γράφημα Α4: σύνθεση δείγματος σε σχέση με τη μητρική γλώσσα των νηπίων



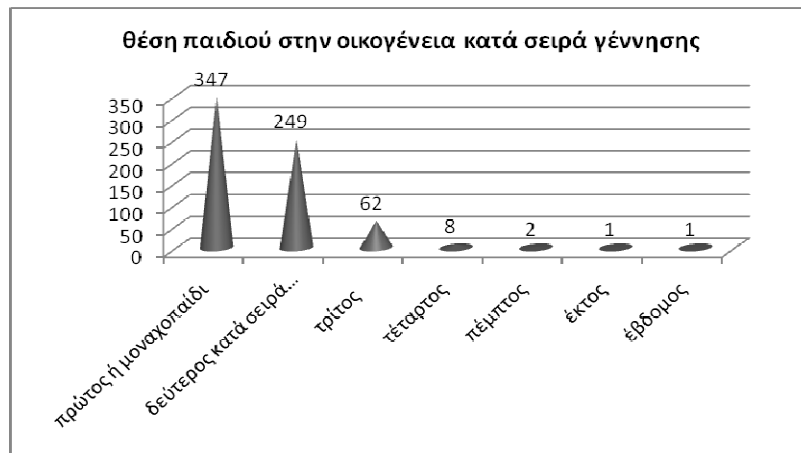
Πίνακας Α4: αριθμός αδελφών στην οικογένεια

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
Μοναχοπαίδι	134	20,0	20,0	20,0
2 αδέρφια	398	59,4	59,4	79,4
3 αδέρφια	106	15,8	15,8	95,2
4 αδέρφια	23	3,4	3,4	98,7
5 αδέρφια	5	,7	,7	99,4
6 αδέρφια	3	,4	,4	99,9
7 αδέρφια	1	,1	,1	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Γράφημα Α5: αριθμός αδελφών στην οικογένεια



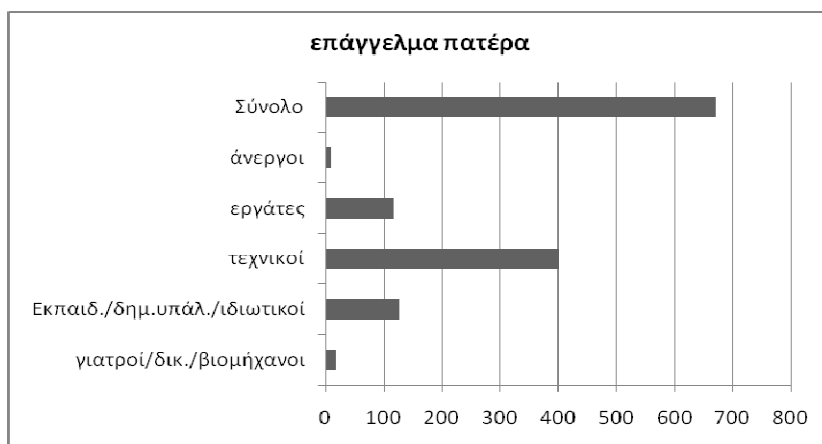
Γράφημα Α6: θέση παιδιού στην οικογένεια



Πίνακας Α5: θέση παιδιού στην οικογένεια κατά σειρά γέννησης

	Συχνότητα	Σχετική συχν.	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
πρώτος ή μοναχοπαιδί	347	51,8	51,8	51,8
δεύτερος κατά σειρά γέννησης	249	37,2	37,2	89,0
τρίτος	62	9,3	9,3	98,2
τέταρτος	8	1,2	1,2	99,4
πέμπτος	2	,3	,3	99,7
έκτος	1	,1	,1	99,9
έβδομος	1	,1	,1	100,0

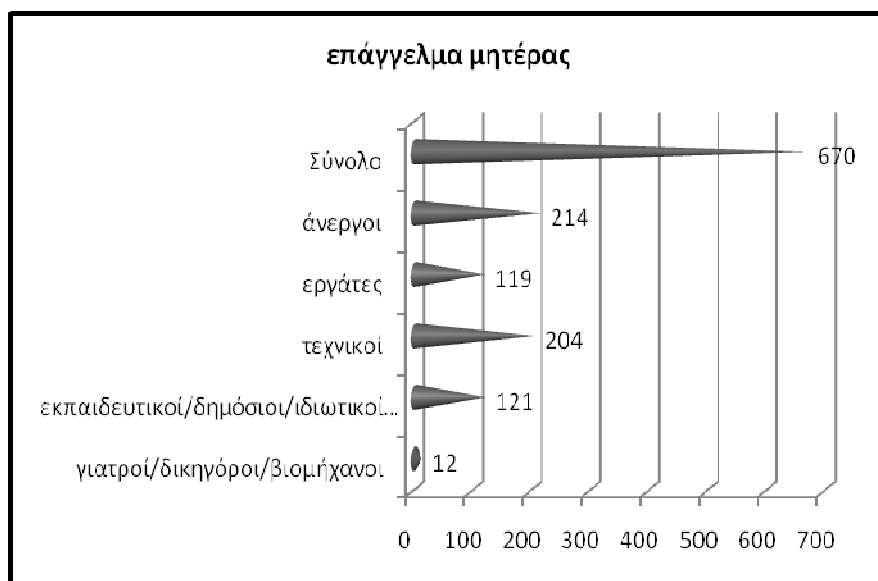
Γράφημα Α7: επάγγελμα πατέρα



Πίνακας Α6: επάγγελμα πατέρα

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
γιατροί/δικ./βιομήχανοι	19	2,8	2,8	2,8
Εκπαιδ./δημ. υπάλ./ιδιωτικοί	126	18,8	18,8	21,6
τεχνικοί	400	59,7	59,7	81,3
εργάτες	116	17,3	17,3	98,7
άνεργοι	9	1,3	1,3	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

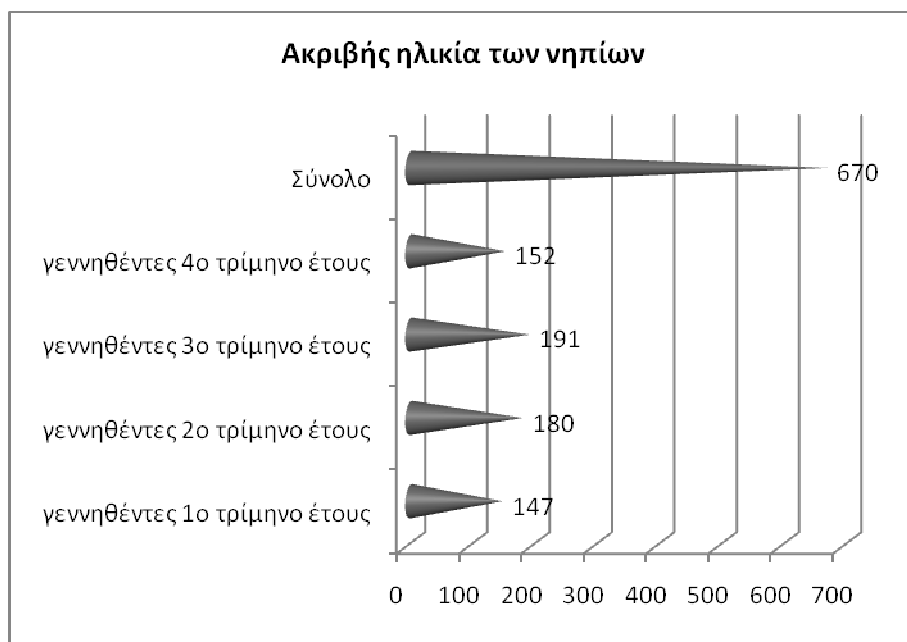
Γράφημα Α8: επάγγελμα μητέρας



Πίνακας Α7: επάγγελμα μητέρας

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
γιατροί/δικηγόροι/βιομήχανοι	12	1,8	1,8	1,8
εκπαιδευτικοί/δημόσιοι/ιδιωτ. υπάλληλοι	121	18,1	18,1	19,9
τεχνικοί	204	30,4	30,4	50,3
εργάτες	119	17,8	17,8	68,1
άνεργοι	214	31,9	31,9	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Γράφημα Α9: Ακριβής ηλικία νηπίων σε μήνες



Πίνακας Α8: Ακριβής ηλικία νηπίων σε μήνες

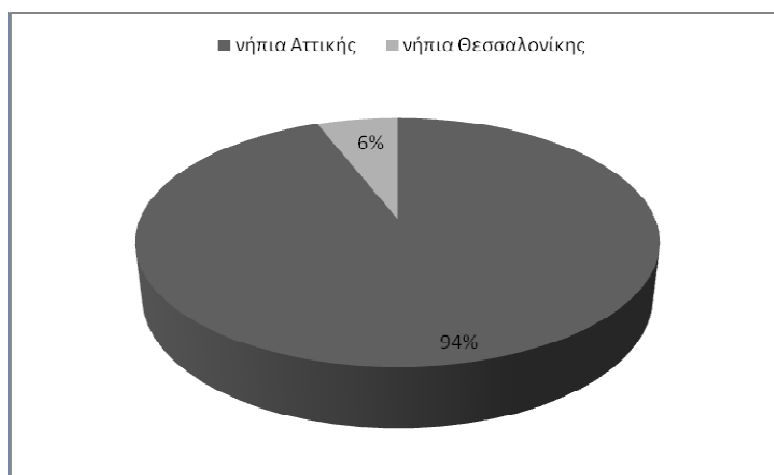
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
γεννηθέντες 1ο τρίμηνο έτους	147	21,9	21,9	21,9
γεννηθέντες 2ο τρίμηνο έτους	180	26,9	26,9	48,8
γεννηθέντες 3ο τρίμηνο έτους	191	28,5	28,5	77,3
γεννηθέντες 4ο τρίμηνο έτους	152	22,7	22,7	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Πίνακας Α9: σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
Σχολείο Ευόσμου Θεσσαλονίκης	31	4,6	4,6	4,6
Σχολείο Αμπελοκήπων Θεσ/κης	9	1,3	1,3	6,0
Σχολείου Αλίμου Αθήνας	16	2,4	2,4	8,4
Σχολείο Αγίου Δημητρίου	15	2,2	2,2	10,6
9ο σχολείο Αλίμου	26	3,9	3,9	14,5
1ο Σχολείο Γκύζη	21	3,1	3,1	17,6
2ο Σχολείο Γκύζη	18	2,7	2,7	20,3
96ο σχολείο Αθηνών	17	2,5	2,5	22,8
3ο Σχολείο Γκύζη	20	3,0	3,0	25,8
1ο νηπιαγ. Ζωγράφου	29	4,3	4,3	30,1
6ο νηπιαγ. Ζωγράφου	43	6,4	6,4	36,6
6ο νηπιαγ. Ζωγράφου	15	2,2	2,2	38,8
6ο νηπιαγ. Ζωγράφου	30	4,5	4,5	43,3
3ο Νηπιαγ. Νέας Σμύρνης	14	2,1	2,1	45,4
5ο και 11ο νηπ. Ζωγράφου	25	3,7	3,7	49,1
4ο νηπ. Νέας Σμύρνης	39	5,8	5,8	54,9
1ο σχολείο Π. Φαλήρου	47	7,0	7,0	61,9
7ο σχολείο Ηλιούπολης	23	3,4	3,4	65,4
2ο Σχολείου Ταύρου	15	2,2	2,2	67,6
1ο σχολείο Υμηττού	30	4,5	4,5	72,1
8ο σχολείο Ηλιούπολης	14	2,1	2,1	74,2
9ο σχολείο Ηλιούπολης	15	2,2	2,2	76,4
3ο σχολείο Ηλιούπολης	7	1,0	1,0	77,5
1ο σχολείο Δάφνης	20	3,0	3,0	80,4
2ο σχολείο Ηλιούπολης	29	4,3	4,3	84,8
1ο σχολείο Ηλιούπολης	17	2,5	2,5	87,3

1ο σχολείο Ηλιούπολης	29	4,3	4,3	91,6
1ο σχολείο Ηλιούπολης	8	1,2	1,2	92,8
3ο σχολείο Αγίας Βαρβάρας	15	2,2	2,2	95,1
1ο νηπιαγ. Αγ.Ελευθερίου	11	1,6	1,6	96,7
2ο νηπιαγ. Αγ.Ελευθερίου	22	3,3	3,3	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Γράφημα Α10: ποσοστό συμμετεχόντων νηπίων ανά πόλη



Πίνακας Α10: ποσοστό συμμετεχόντων νηπίων ανά πόλη

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
νηπιαγωγεία Θεσσαλονίκης	40	6,0	6,0	6,0
νηπιαγωγεία περιφέρειας Αττικής	630	94,0	94,0	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Αξιοπιστία μετά την παραγοντική ανάλυση κάθε παράγοντα χωριστά

Πίνακας A11: Αξιοπιστία παράγοντα εκτέλεσης απλών και σύνθετων εντολών

Παράγοντας: Εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,744	6

Μεταβλητή	Μέσος όρος κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διακύμανση κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διορθωμένη συνάφεια ερώτησης	Συνάφεια Άλφα αν η ερώτηση παραλειφθεί
χρωματίστε το κόκκαλο του σκύλου	8,4687	7,161	,288	,752
ζωγραφίστε γυαλιά ηλίου στο αγοράκι	7,9537	5,739	,485	,707
ζωγράψτε έναν ήλιο πάνω από τον τοίχο	8,1522	5,962	,372	,741
ζωγραφίστε λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και βάλτε ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού	7,8418	5,425	,620	,668
χρωματίστε τις κάλτσες του κοριτσιού και κυκλώστε το ποτιστήρι	7,9194	5,318	,607	,670
κυκλώστε το χέρι που ανοίγει τη βρύση και δέστε το άλογο στο φράχτη	7,4328	5,259	,538	,692

Πίνακας A12: Αξιοπιστία παραγοντα κατανόησης ιστορίας

Παράγοντας: Κατανόηση ιστορίας

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,706	4

Μεταβλητή	Μέσος όρος κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διακύμανση κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διορθωμένη συνάφεια ερώτησης	Συνάφεια Άλφα αν η ερώτηση παραλειφθεί
ικανότητα να επιλέξει τις σωστές εικόνες του παραμυθιού "η κοκκινοσκουφίτσα"	6,1119	2,476	,813	,499
βάζω σε σωστή χρονολογική σειρά και διαδοχή τις εικόνες	5,9791	2,762	,642	,592
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό το πρόσωπο	6,3493	2,428	,305	,811
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό τον τόπο	5,4388	2,453	,442	,679

Πίνακας A13: Αξιοπιστία παράγοντα αφηγηματικής ικανότητας

Παράγοντας: Αφηγηματική Ικανότητα

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,908	4

Μεταβλητή	Μέσος όρος κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διακύμανση κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διορθωμένη συνάφεια ερώτησης	Συνάφεια Άλφα αν η ερώτηση παραλειφθεί
συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση	4,7597	3,555	,799	,881
βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους του παραμυθιού	4,5582	3,335	,809	,875
κλείνω τη διήγηση	4,5119	3,309	,782	,885
ενώνω τα διάφορα μέρη της διήγησης με διαφορετικούς συνδέσμους	4,5821	3,200	,788	,884

Πίνακας Α14: Αξιοπιστία παράγοντα εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης

Παράγοντας: Εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,701	6

Μεταβλητή	Μέσος όρος κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διακύμανση κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διορθωμένη συνάφεια ερώτησης	Συνάφεια Άλφα αν η ερώτηση παραλειφθεί
λέει "μπανιέρα"	8,3806	9,082	,473	,650
λέει "πολυθρόνα"	8,2075	8,697	,431	,663
λέει "οδοντόβουρτσα"	8,2149	8,100	,506	,636
λέει "νιπτήρας"	7,7866	9,720	,420	,668
λέει "χτένα"	8,4045	7,658	,488	,648
δείχνει "πολυθρόνα"	8,8493	11,130	,373	,694

Πίνακας A15: Αξιοπιστία παράγοντα εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελματιών

Παράγοντας: εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελματιών

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,680	4

Μεταβλητή	Μέσος όρος κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διακύμανση κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διορθωμένη συνάφεια ερώτησης	Συνάφεια Άλφα αν η ερώτηση παραλειφθεί
λέει "μουσικός ή κιθαρίστας"	7,9373	5,407	,457	,626
δείχνει "μουσικός"	9,1657	7,403	,494	,631
λέει "φουρνάρισα"	7,6522	4,191	,523	,613
δείχνει "φουρνάρισα"	9,3597	7,157	,624	,589

Πίνακας A16: Αξιοπιστία παράγοντα σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών

Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
,457	2

Μεταβλητή	Μέσος όρος κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διακύμανση κλίμακας αν η ερώτηση παραλειφθεί	Διορθωμένη συνάφεια ερώτησης	Συνάφεια Άλφα αν η ερώτηση παραλειφθεί
σύγκριση μήκους εκφοράς "δεινόσαυρου" - "σκύλου"	1,1985	,165	,296	^a
σύγκριση μήκους εκφοράς "ελέφαντας" "γάτα"	1,2134	,174	,296	^a

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Πίνακας Α17: Παραγοντική ανάλυση

KMO και Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin	Μέτρηση επάρκειας δείγματος	,788
Bartlett's Test Σφαιρικότητας	χ^2	12859,134
	Βαθμοί ελευθερίας	2016
	Στατιστική σημαντικότητα	,000

Κοινότητες διακύμανσης συνιστωσών (παραγόντων)

	Αρχική	Εξαγωγή
χρωματίστε το κόκκαλο του σκύλου	1,000	,448
ζωγραφίστε γυαλιά ηλίου στο αγοράκι	1,000	,550
ζωγραφίστε έναν ήλιο πάνω από τον τοίχο	1,000	,458
ζωγραφίστε λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και βάλτε ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού	1,000	,642
χρωματίστε τις κάλτσες του κοριτσιού και κυκλώστε το ποτιστήρι	1,000	,634
κυκλώστε το χέρι που ανοίγει τη βρύση και δέστε το άλογο στο φράχτη	1,000	,553
σύγκριση μήκους εκφοράς "δεινόσαυρου" - "σκύλου"	1,000	,527
σύγκριση μήκους εκφοράς "φίδι" "βάτραχος"	1,000	,658
σύγκριση μήκους εκφοράς "πεταλούδα" αρκούδα"	1,000	,621
σύγκριση μήκους εκφοράς "ελέφαντας" "γάτα"	1,000	,583
ικανότητα να επιλέξει τις σωστές εικόνες του παραμυθιού "η κοκκινোসκουφίτσα"	1,000	,871

βάζω σε σωστή χρονολογική σειρά και διαδοχή τις εικόνες	1,000	,747
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό το πρόσωπο	1,000	,493
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό τον τόπο	1,000	,716
συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση	1,000	,784
βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους του παραμυθιού	1,000	,807
κλείνω τη διήγηση	1,000	,781
ενώνω τα διάφορα μέρη της διήγησης με διαφορετικούς συνδέσμους	1,000	,786
λέει "φλυτζάνι"	1,000	,657
λέει "μπολ"	1,000	,472
λέει "μπότες"	1,000	,399
λέει "παπούτσια"	1,000	,648
λέει "οδοντόβουρτσα"	1,000	,513
λέει "χτένα"	1,000	,510
λέει "καπέλο"	1,000	,563
λέει "τηλέφωνο"	1,000	,636
λέει "καρέκλα"	1,000	,703
λέει "πολυθρόνα"	1,000	,566
λέει "νιπτήρας"	1,000	,520
λέει "μπανιέρα"	1,000	,521
δείχνει "φλιτζάνι"	1,000	,670
δείχνει "μπολ"	1,000	,645
δείχνει "μπότες"	1,000	,601
δείχνει "παπούτσια"	1,000	,671
δείχνει "οδοντόβουρτσα"	1,000	,551
δείχνει "χτένα"	1,000	,681
δείχνει "καπέλο"	1,000	,554
δείχνει "τηλέφωνο"	1,000	,689
δείχνει "καρέκλα"	1,000	,670
δείχνει "πολυθρόνα"	1,000	,543
δείχνει "νιπτήρα"	1,000	,573

δείχνει "μπανιέρα"	1,000	,654
λέει "φουρνάρισα"	1,000	,750
λέει "μουσικός ή κιθαρίστας"	1,000	,700
λέει "γιατρός"	1,000	,861
λέει "κομμώτρια"	1,000	,861
λέει "πυροσβέστης"	1,000	,850
δείχνει "φουρνάρισα"	1,000	,740
δείχνει "μουσικός"	1,000	,743
δείχνει "γιατρός"	1,000	,866
δείχνει "κομμώτρια"	1,000	,862
δείχνει "πυροσβέστης"	1,000	,850
γνωρίζει την έννοια "μπροστά"	1,000	,362
γνωρίζει την έννοια "δεξιά"α	1,000	,653
γνωρίζει την έννοια "δεξιά"β	1,000	,722
γνωρίζει την έννοια "ανάμεσα"	1,000	,597
γνωρίζει την έννοια "από κάτω"	1,000	,572
γνωρίζει την έννοια "πριν"	1,000	,581
γνωρίζει την έννοια "αρχίζω"	1,000	,483
γνωρίζει την έννοια "τελειωμένο"	1,000	,557
γνωρίζει την έννοια "έχει ολοκληρωθεί"	1,000	,605
γνωρίζει την έννοια "έτοιμο να"	1,000	,408
γνωρίζει την έννοια "ολοκληρωμένο"	1,000	,581
γνωρίζει την έννοια "τέλος"	1,000	,522

Μέθοδος Εξαγωγής: Μέθοδος των κυρίων Συνιστωσών

Ερμηνεία διακύμανσης συνολικά

Συνιστώσες	Αρχικές ιδιοτιμές			Εξαγωγή ποσών των τετραγωνισμένων φορτίσεων	
	Ολική	% διακύμανσης	Αθροιστική %	Ολική	% διακύμανσης
1	8,526	13,322	13,322	8,526	13,322
2	2,779	4,342	17,664	2,779	4,342
3	2,404	3,756	21,420	2,404	3,756
4	2,126	3,322	24,743	2,126	3,322
5	1,994	3,115	27,858	1,994	3,115
6	1,869	2,920	30,777	1,869	2,920
7	1,750	2,734	33,511	1,750	2,734
8	1,600	2,500	36,011	1,600	2,500
9	1,510	2,359	38,370	1,510	2,359
10	1,498	2,340	40,711	1,498	2,340
11	1,420	2,219	42,930	1,420	2,219
12	1,388	2,168	45,098	1,388	2,168
13	1,374	2,147	47,245	1,374	2,147
14	1,340	2,094	49,339	1,340	2,094
15	1,279	1,999	51,338	1,279	1,999
16	1,199	1,874	53,212	1,199	1,874
17	1,159	1,811	55,023	1,159	1,811
18	1,146	1,791	56,814	1,146	1,791
19	1,100	1,718	58,532	1,100	1,718
20	1,084	1,694	60,226	1,084	1,694
21	1,047	1,636	61,862	1,047	1,636
22	1,005	1,570	63,432	1,005	1,570
23	,999	1,560	64,992		
24	,948	1,482	66,474		
25	,926	1,447	67,921		
26	,917	1,433	69,354		
27	,898	1,403	70,757		
28	,871	1,361	72,117		
29	,860	1,344	73,461		
30	,807	1,260	74,721		
31	,791	1,235	75,956		
32	,776	1,212	77,169		
33	,761	1,189	78,358		

34	,740	1,156	79,514		
35	,735	1,148	80,662		
36	,709	1,108	81,770		
37	,683	1,067	82,837		
38	,675	1,055	83,892		
39	,660	1,031	84,923		
40	,628	,982	85,904		
41	,594	,927	86,832		
42	,580	,906	87,738		
43	,567	,886	88,624		
44	,561	,877	89,501		
45	,542	,848	90,348		
46	,528	,825	91,173		
47	,492	,769	91,942		
48	,476	,743	92,685		
49	,459	,717	93,402		
50	,438	,685	94,087		
51	,408	,638	94,725		
52	,406	,635	95,360		
53	,387	,605	95,965		
54	,368	,574	96,539		
55	,345	,539	97,078		
56	,326	,510	97,588		
57	,270	,422	98,010		
58	,242	,378	98,388		
59	,219	,342	98,730		
60	,200	,312	99,042		
61	,183	,285	99,327		
62	,174	,272	99,599		
63	,134	,209	99,808		
64	,123	,192	100,000		

Μέθοδος Εξαγωγής: Μέθοδος των κυρίων Συνιστωσών

Ερμηνεία Διακύμανσης συνολικά

Συνι- στάσεις	Εξαγωγή ποσών των τετραγωνισμένων φορτίσεων	Ερμηνεία της διακύμανσης συνολικά ποσά τετραγωνισμένων φορτίσεων από περιστροφή		
	Αθροιστική %	Ολική	% διακύμανσης	Αθροιστική %
1	13,322	3,456	5,401	5,401
2	17,664	3,040	4,749	10,150
3	21,420	2,888	4,513	14,663
4	24,743	2,478	3,872	18,534
5	27,858	2,127	3,323	21,858
6	30,777	2,008	3,138	24,996
7	33,511	1,976	3,088	28,083
8	36,011	1,916	2,994	31,077
9	38,370	1,798	2,809	33,887
10	40,711	1,759	2,748	36,635
11	42,930	1,609	2,514	39,149
12	45,098	1,601	2,502	41,650
13	47,245	1,526	2,384	44,034
14	49,339	1,510	2,359	46,394
15	51,338	1,504	2,350	48,744
16	53,212	1,482	2,315	51,059
17	55,023	1,431	2,236	53,295
18	56,814	1,415	2,211	55,505
19	58,532	1,331	2,080	57,585
20	60,226	1,320	2,063	59,648
21	61,862	1,269	1,983	61,631
22	63,432	1,153	1,801	63,432

Πίνακας συνιστωσών (παραγόντων)

	Συνιστώσες (πράγοντες)													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση	,660			-,353										
ενώνω τα διάφορα μέρη της διήγησης με διαφορετικούς συνδέσμους	,650			-,391										
βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους του παραμυθιού	,635	-,322		-,353										
κλείνω τη διήγηση	,599			-,353										
δείχνει "φουρνάρισα"	,535													
δείχνει "κομμώτρια"	,532													
λέει "οδοντόβουρτσα"	,530													
λέει "κομμώτρια"	,525													
χρωματίστε τις κάλτσες του κοριτσιού και κυκλώστε το ποτιστήρι	,522		,322											
λέει "χτένα"	,521													
λέει "φουρνάρισα"	,503													
λέει "γιατρός"	,496					,349		-,398						

ζωγραφίστε λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και βάλτε ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού	,494		,315	,316									
κυκλώστε το χέρι που ανοίγει τη βρύση και δέστε το άλογο στο φράχτη	,491												
λέει "μπανιέρα"	,450												
λέει "νιπτήρας"	,446												
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό το πρόσωπο	,435												
λέει "πολυθρόνα"	,413												
δείχνει "πολυθρόνα"	,413												
λέει "μπολ"	,394												
δείχνει "χτένα"	,379												
λέει "μουσικός ή κιθαρίστας"	,376		-304										-344
λέει "μπότες"	,366												
δείχνει "μπολ"	,364												
ζωγραφίστε γυαλιά ηλίου στο αγοράκι	,363		,318										
δείχνει "μουσικός"	,345						,307						-308
ζωγραφίσε έναν ήλιο πάνω από τον τοίχο	,325												

γνωρίζει την έννοια "έτοιμο να"	,319												
γνωρίζει την έννοια "τελειωμένο"	,315												- ,314
γνωρίζει την έννοια "τέλος"	,315												
δείχνει "οδοντόβουρτσα"													
ικανότητα να επιλέξει τις σωστές εικόνες του παραμυθιού "η κοκκινোসκουφίτσα"	,349	- ,498	- ,456		,331								
βάζω σε σωστή χρονολογική σειρά και διαδοχή τις εικόνες	,350	- ,455	- ,394										
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό τον τόπο		- ,378	- ,413										
γνωρίζει την έννοια "από κάτω"					,326								
λέει "καρέκλα"					,469								
λέει "τηλέφωνο"	,319				,386								
δείχνει "παπούτσια"													,609
λέει "παπούτσια"													,496
δείχνει "μπότες"		,356											,457

σύγκριση μήκους εκφοράς "δεινόσαυρου" - "σκύλου"														
δείχνει "γιατρός"	,374				,351		-,459							
δείχνει "νιππήρα"									,479					
χρωματίστε το κόκκαλο του σκύλου										-,308				
γνωρίζει την έννοια "ανάμεσα"											,402			
σύγκριση μήκους εκφοράς "πεταλούδα" αρκούδα"											,402	,339		
λέει	,391		-,337			,359						,478		
"πυροσβέστης"														
δείχνει	,385		-,340			,422						,466		
"πυροσβέστης"														
γνωρίζει την έννοια "δεξιά"α						,321	,313						,406	
γνωρίζει την έννοια "δεξιά"β												,363		
δείχνει "καρέκλα"												,317	,408	
γνωρίζει την έννοια "πριν"														-,414
λέει "φλυτζάνι"	,334													
σύγκριση μήκους εκφοράς "φίδι" "βάτραχος"														
δείχνει "τηλέφωνο"														,354

γνωρίζει την έννοια "μπροστά"													
γνωρίζει την έννοια "ολοκληρωμένο"													
σύγκριση μήκους εκφοράς "ελέφαντας" "γάτα"							,304					-,322	
γνωρίζει την έννοια "αρχίζω"													
δείχνει "μπανιέρα"												,308	
λέει "καπέλο"													
δείχνει "φλιζάνι"													
δείχνει "καπέλο"													
γνωρίζω την έννοια "έχει ολοκληρωθεί"													

Μέθοδος Εξαγωγής: Βασική Ανάλυση Συνιστωσών

α. 22 συνιστώσες (παράγοντες) εξήχθησαν

Πίνακας Συνιστωσών^α

	Συνιστώσες (παράγοντες)							
	15	16	17	18	19	20	21	22

<p>συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση ενώνω τα διάφορα μέρη της διήγησης με διαφορετικούς συνδέσμους βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους του παραμυθιού κλείνω τη διήγηση δείχνει "φουρνάρισσα" δείχνει "κομμώτρια" λέει "οδοντόβουρτσα" λέει "κομμώτρια" χρωματίστε τις κάλτσες του κοριτσιού και κυκλώστε το ποτιστήριο λέει "χτένα" λέει "φουρνάρισσα" λέει "γιατρός" ζωγραφίστε λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και βάλτε ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού κυκλώστε το χέρι που ανοίγει τη βρύση και δέστε το άλογο στο φράχτη λέει "μπανιέρα" λέει "νιπτήρας" δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό το πρόσωπο λέει "πολυθρόνα" δείχνει "πολυθρόνα"</p>								
<p>λέει "μπολ" δείχνει "χτένα" λέει "μουσικός ή κιθαρίστας"</p>	,331							

λέει "μπότες"							
δείχνει "μπολ"							
ζωγραφίστε γυαλιά ηλίου στο αγοράκι							
δείχνει "μουσικός"	,319						
ζωγραφίσε έναν ήλιο πάνω από τον τοίχο							
γνωρίζει την έννοια "έτοιμο να"							
γνωρίζει την έννοια "τελειωμένο"							
γνωρίζει την έννοια "τέλος"							
δείχνει "οδοντόβουρτσα"							
ικανότητα να επιλέξει τις σωστές εικόνες του παραμυθιού "η κοκκινোসκουφίτσα"							
βάζω σε σωστή χρονολογική σειρά και διαδοχή τις εικόνες							
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό τον τόπο							
γνωρίζει την έννοια "από κάτω"						,309	
λέει "καρέκλα"							
λέει "τηλέφωνο"							
δείχνει "παπούτσια"							
λέει "παπούτσια"							
δείχνει "μπότες"							
σύγκριση μήκους εκφοράς "δεινόσαυρου" - "σκύλου"							
δείχνει "γιατρός"							
δείχνει "νιπτήρα"					,303		
χρωμάτιστε το κόκκαλο του σκύλου							
γνωρίζει την έννοια "ανάμεσα"							

σύγκριση μήκους εκφοράς "πεταλούδα" αρκούδα"								
λέει "πυροσβέστης" δείχνει "πυροσβέστης"								
γνωρίζει την έννοια "δεξιά"α								
γνωρίζει την έννοια "δεξιά"β								
δείχνει "καρέκλα" γνωρίζει την έννοια "πριν"								- ,339
λέει "φλυτζάνι"	,440							
σύγκριση μήκους εκφοράς "φίδι" "βάτραχος"	,385							
δείχνει "τηλέφωνο" γνωρίζει την έννοια "μπροστά"		,385						
γνωρίζει την έννοια "ολοκληρωμένο"			- ,411					
σύγκριση μήκους εκφοράς "ελέφαντας" "γάτα"			,326					
γνωρίζει την έννοια "αρχίζω"								
δείχνει "μπανιέρα" λέει "καπέλο"				,438				
δείχνει "φλιζάνι" δείχνει "καπέλο"				- ,310		- ,303		
γνωρίζω την έννοια "έχει ολοκληρωθεί"					- ,396		,401	
							- ,305	,395

Μέθοδος Εξαγωγής: Βασική Ανάλυση Συνιστωσών

α. 22 συνιστώσες εξήχθησαν

Περιστρεφόμενος πίνακας συνιστωσών^α

	Συνιστώσες (παράγοντες)
--	-------------------------

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους του παραμυθιού	,846														
κλείνω τη διήγηση	,839														
συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση	,820														
ενώνω τα διάφορα μέρη της διήγησης με διαφορετικούς συνδέσμους	,820														
ζωγραφίστε λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και βάλτε ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού		,740													
χρωματίστε τις κάλτσες του κοριτσιού και κυκλώστε το ποτιστήρι		,700													
ζωγραφίστε γυαλιά ηλίου στο αγοράκι		,681													
κυκλώστε το χέρι που ανοίγει τη βρύση και δέστε το άλογο στο φράχτη		,662													
ζωγραφίσε έναν ήλιο πάνω από τον τοίχο		,554													

χρωματίστε το κόκκαλο του σκύλου	,397																			
λέει "μπανιέρα"	,615																			
λέει "πολυθρόνα"	,608																			
λέει "οδοντόβουρτσα "	,600																			
λέει "νιπτήρας"	,569																			
λέει "χτένα"	,554																			
δείχνει "πολυθρόνα"	,398																			
ικανότητα να επιλέξει τις σωστές εικόνες του παραμυθιού "η κοκκινোসκουφίτσα"				,908																
βάζω σε σωστή χρονολογική σειρά και διαδοχή τις εικόνες				,817																
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό τον τόπο				,797																
δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό το πρόσωπο	,320		,389																	
δείχνει "μουσικός"				,781																
λέει "μουσικός ή κιθαρίστας"				,772																
λέει "φουρνάρισσα"				,576																
δείχνει "φουρνάρισσα"				,546																

γνωρίζει την έννοια "πριν"															
γνωρίζει την έννοια "τέλος"															
δείχνει "καπέλο"															

Μέθοδος Εξαγωγής: Βασική Ανάλυση Συνιστωσών

Μέθοδος Περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization (με ορθογώνια περιστροφή αξόνων)

α. Η περιστροφή υλοποιήθηκε σε 20 επαναλήψεις.

Περιστρεφόμενος πίνακας συνιστωσών^α

	Συνιστώσες (παράγοντες)						
	16	17	18	19	20	21	22
βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους του παραμυθιού κλείνω τη διήγηση συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση ενώνω τα διάφορα μέρη της διήγησης με διαφορετικούς συνδέσμους ζωγραφίστε λουλούδια στο φόρεμα του κοριτσιού και βάλτε ένα καπέλο στο κεφάλι του αγοριού χρωματίστε τις κάλτσες του κοριτσιού και κυκλώστε το ποτιστήρι ζωγραφίστε γυαλιά ηλίου στο αγοράκι κυκλώστε το χέρι που ανοίγει τη βρύση και δέστε το άλογο στο φράχτη ζωγραφίσε έναν ήλιο πάνω από τον τοίχο χρωματίστε το κόκκαλο του σκύλου λέει "μπανιέρα"							

λέει "πολυθρόνα"							
λέει "οδοντόβουρτσα"							
λέει "νιπτήρας"							
λέει "χτένα"							
δείχνει "πολυθρόνα"		,324	,310				
ικανότητα να επιλέξει τις σωστές εικόνες του παραμυθιού "η κοκκινোসκουφίτσα"							
βάζω σε σωστή χρονολογική σειρά και διαδοχή τις εικόνες δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό τον τόπο δικαιολογώ γιατί διάλεξα αυτό το πρόσωπο							
δείχνει "μουσικός"							
λέει "μουσικός ή κιθαρίστας"							
λέει "φουρνάρισα"				,365			
δείχνει "φουρνάρισα"				,305			
δείχνει "παπούτσια"							
λέει "παπούτσια"							
δείχνει "μπότες"							
λέει "μπότες"							
δείχνει "γιατρός"							
λέει "γιατρός"							
γνωρίζει την έννοια "μπροστά"							
δείχνει "κομμώτρια"							
λέει "κομμώτρια"							
λέει "πυροσβέστης"							
δείχνει "πυροσβέστης"							
λέει "καρέκλα"							
δείχνει "καρέκλα"							
δείχνει "οδοντόβουρτσα"				,358			
λέει "καπέλο"	- ,313						
δείχνει "φλιζάνι"							

δείχνει "μπολ"							
σύγκριση μήκους εκφοράς "ελέφαντας" "γάτα"							
σύγκριση μήκους εκφοράς "δεινόσαυρου" - "σκύλου"							
γνωρίζει την έννοια "ανάμεσα"							
γνωρίζει την έννοια "τελειωμένο"							
γνωρίζει την έννοια "από κάτω"					,303		
γνωρίζει την έννοια "δεξιά"β							
γνωρίζει την έννοια "δεξιά"α							
δείχνει "τηλέφωνο"							
λέει "τηλέφωνο"							
λέει "φλυτζάνι"	,729						
λέει "μπολ"	,542						
δείχνει "μπανιέρα"		,743					
δείχνει "νιπτήρα"		,687					
γνωρίζει την έννοια "αρχίζω"				,576			
γνωρίζω την έννοια "έχει ολοκληρωθεί"				,453			-,366
δείχνει "χτένα"				,438			
γνωρίζει την έννοια "έτοιμο να"				,310			
γνωρίζει την έννοια "ολοκληρωμένο"					,716		
σύγκριση μήκους εκφοράς "φίδι" "βάτραχος"						,780	
σύγκριση μήκους εκφοράς "πεταλούδα" αρκούδα"						,638	
γνωρίζει την έννοια "πριν"							,682
γνωρίζει την έννοια "τέλος"					,344		,433
δείχνει "καπέλο"							,689

Μέθοδος Εξαγωγής: Βασική ανάλυση συνιστωσών

Μέθοδος Περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization (περιστροφή ορθογώνιων αξόνων)

α. Η περιστροφή υλοποιήθηκε σε 20 επαναλήψεις.

Πίνακας μετασχηματισμού συνιστωσών (παραγόντων)

Συνιστώ- σες (παραγο- ντες)	1	2	3	4	5	6	7
1	,471	,403	,421	,209	,259	,127	,226
2	-,335	-,307	,428	-,488	,209	,309	,083
3	,146	,434	,000	-,499	-,362	,244	-,228
4	-,524	,403	-,165	-,249	,166	-,173	,270
5	-,360	,078	,116	,358	-,183	-,277	-,155
6	-,249	,104	-,248	,367	-,225	,684	,367
7	-,014	-,353	-,016	-,031	-,181	-,072	,128
8	-,224	,077	,093	,182	,428	,321	-,524
9	-,124	,000	,119	,152	-,114	,144	-,039
10	,193	-,300	,137	-,025	-,093	,229	,128
11	,079	,182	-,302	-,170	,097	,075	-,120
12	,037	,137	-,128	-,102	,013	-,086	,360
13	,059	-,184	-,205	-,013	,223	-,101	,133
14	,027	-,053	,050	-,164	-,359	,033	-,019
15	-,022	-,144	-,161	,000	-,138	,054	-,278
16	,087	-,125	-,259	-,098	,408	,116	,081
17	,053	-,065	,049	-,002	,022	-,028	,197
18	,066	-,088	-,327	,037	,042	,051	-,030
19	-,203	,032	,255	-,003	,027	-,093	,213
20	,077	-,093	-,267	-,091	,124	,067	,031
21	-,034	-,017	,071	,030	-,036	-,084	,131
22	,030	,095	-,017	,003	,124	-,092	-,033

Μέθοδος Εξαγωγής: Βασική ανάλυση συνιστωσών

Μέθοδος Περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization (ορθογώνια περιστροφή αξόνων)

Πίνακας μετασχηματισμού συνιστωσών (παραγόντων)

Συνιστώσες (παραγόντες)	8	9	10	11	12	13	14
1	,247	,169	,104	,160	,123	,116	,093
2	,191	,094	,243	,212	-,167	-,125	-,077
3	-,217	-,314	,121	,136	,119	,106	-,028
4	,282	,025	-,290	-,010	,106	,322	,203
5	-,068	-,165	,432	,279	-,216	,100	,111
6	,071	-,022	,135	-,018	,027	-,103	-,068
7	-,213	,452	,101	,159	,400	,208	,341
8	-,195	-,050	,056	-,192	,252	,080	,350
9	-,220	,221	-,415	,301	,061	,052	-,168
10	-,002	-,241	-,241	-,244	-,378	,434	,342
11	-,085	,589	,305	-,285	-,213	,083	-,116
12	-,349	-,017	,111	,124	-,234	-,336	,490
13	,186	-,288	,425	-,082	,168	,134	-,072
14	,211	,062	,077	-,270	,328	-,205	,244
15	,327	-,015	-,174	,134	,111	-,165	,070
16	-,247	-,162	-,153	,145	,089	-,319	-,011
17	-,098	-,219	,124	,066	,448	,096	,015
18	,204	-,063	,002	-,101	-,035	,089	,067
19	-,401	-,082	-,047	-,500	,111	,000	-,235
20	-,170	-,023	,022	,349	,051	,419	-,213
21	,062	-,024	-,025	-,101	,200	-,096	-,300
22	,120	-,040	-,138	,086	,040	-,289	,154

Μέθοδος Εξαγωγής: Βασική ανάλυση συνιστωσών

Μέθοδος Περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization (περιστροφή ορθογώνιων αξόνων)

Πίνακας μετασχηματισμού συνιστωσών (παραγόντων)

Συνιστώσες (παραγόντες)	15	16	17	18	19	20
1	,115	,185	,095	,130	,139	,016
2	-,011	,080	,082	,026	-,100	,008
3	-,047	-,082	,007	,235	,011	-,021
4	,065	-,042	-,006	-,025	,079	,025
5	,376	,018	,160	,117	,030	,172
6	,028	-,042	-,166	,058	-,021	-,054
7	-,003	-,092	-,169	,304	,036	-,174
8	-,148	-,016	-,003	-,102	,066	,027
9	-,219	-,158	,552	,114	,022	,269
10	,154	-,133	-,022	,080	,027	,315
11	,139	-,042	,035	,025	-,119	,412
12	-,339	,212	,103	-,117	,118	,167
13	-,347	-,234	,172	,297	,284	,132
14	,362	-,021	,365	-,204	,210	,006
15	-,071	,561	-,211	,194	,206	,416
16	,536	-,117	,125	,058	,202	,008
17	,026	,101	-,018	-,355	-,581	,378
18	-,056	,287	,570	,191	-,372	-,249
19	,090	,427	,017	,386	,028	-,012
20	,183	,286	-,069	-,091	,126	-,001
21	-,074	-,214	-,003	-,058	,210	,381
22	,122	-,252	-,180	,529	-,428	,160

Μέθοδος Εξαγωγής: Βασική ανάλυση συνιστωσών

Μέθοδος Περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization (περιστροφή ορθογώνιων αξόνων)

Πίνακας μετασχηματισμού συνιστωσών (παραγόντων)

Συνιστώσες (παραγόντες)	21	22
1	,070	-,003
2	,006	,059
3	,170	,015
4	,072	-,064
5	,104	,030
6	-,032	-,011
7	,229	,052
8	-,044	,171
9	-,138	-,187
10	,041	,034
11	,030	-,097
12	-,080	,160
13	-,171	-,257
14	-,385	,043
15	,124	-,145
16	,291	-,163
17	,074	-,199
18	,262	,298
19	-,089	-,049
20	-,495	,347
21	,312	,687
22	-,406	,222

Μέθοδος Εξαγωγής: Βασική ανάλυση συνιστωσών

Μέθοδος Περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization (περιστροφή ορθογώνιων αξόνων)

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Πίνακας Α18: Αφηγηματική Ικανότητα

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
Αναμενόμενη απάντηση	254	37,9	37,9	37,9
1,25	101	15,1	15,1	53,0
1,50	63	9,4	9,4	62,4
1,75	65	9,7	9,7	72,1
Απαντήσεις μερικώς σωστές, διαφορετικές ή μη καταγεγραμμένες	92	13,7	13,7	85,8
2,25	24	3,6	3,6	89,4
2,50	20	3,0	3,0	92,4
2,75	11	1,6	1,6	94,0
απουσία απάντησης	38	5,7	5,7	99,7
3,25	1	,1	,1	99,9
4,00	1	,1	,1	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Αναφορικά με τη μεταβλητή της αφηγηματικής ικανότητας, παρατηρούμε ότι το 37,9% των νηπίων έδωσε την αναμενόμενη απάντηση, το 13,7% των νηπίων έδωσε μια διαφορετική απάντηση από την αναμενόμενη, το 38% δεν απάντησε καθόλου στις υποκλίμακες αυτής της μεταβλητής.

Πίνακας Α19: Εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
σωστή εκτέλεση	60	9,0	9,0	9,0
1,20	100	14,9	14,9	23,9
1,40	118	17,6	17,6	41,5
1,60	114	17,0	17,0	58,5
1,80	101	15,1	15,1	73,6
μερικώς σωστή εκτέλεση	60	9,0	9,0	82,5
2,20	36	5,4	5,4	87,9
2,40	26	3,9	3,9	91,8
2,60	18	2,7	2,7	94,5
2,80	10	1,5	1,5	96,0
λανθασμένη εκτέλεση	8	1,2	1,2	97,2
3,20	6	,9	,9	98,1
3,40	8	1,2	1,2	99,3
3,60	3	,4	,4	99,7
3,80	1	,1	,1	99,9
απουσία απάντησης	1	,1	,1	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Πίνακας Α20: Εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
δείχνει και λέει την αναμενόμενη απάντηση	16	2,4	2,4	2,4
1,14	82	12,2	12,2	14,6
1,29	73	10,9	10,9	25,5
1,43	45	6,7	6,7	32,2
1,57	36	5,4	5,4	37,6
1,71	66	9,9	9,9	47,5

1,86	84	12,5	12,5	60,0
δείχνει και λέει μία ανάλογη ή συνώνυμη λέξη	53	7,9	7,9	67,9
2,14	39	5,8	5,8	73,7
2,29	35	5,2	5,2	79,0
2,43	33	4,9	4,9	83,9
2,57	23	3,4	3,4	87,3
2,71	10	1,5	1,5	88,8
2,86	14	2,1	2,1	90,9
δείχνει και λέει τη λειτουργία της λέξης	14	2,1	2,1	93,0
3,14	18	2,7	2,7	95,7
3,29	2	,3	,3	96,0
3,43	4	,6	,6	96,6
3,57	9	1,3	1,3	97,9
3,71	1	,1	,1	98,1
3,86	2	,3	,3	98,4
δείχνει και λέει μία λανθασμένη λέξη	1	,1	,1	98,5
4,29	5	,7	,7	99,3
4,43	2	,3	,3	99,6
4,57	1	,1	,1	99,7
4,71	1	,1	,1	99,9
5,14	1	,1	,1	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Πίνακας Α21: Κατανόηση Ιστορίας

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
αναμενόμενη απάντηση	50	7,5	7,5	7,5
1,33	66	9,9	9,9	17,3
1,67	49	7,3	7,3	24,6

απαντήσεις μερικώς σωστές, διαφορετικές ή μη καταγεγραμμένες	57	8,5	8,5	33,1
2,33	379	56,6	56,6	89,7
2,67	33	4,9	4,9	94,6
απουσία απάντησης	32	4,8	4,8	99,4
4,00	4	,6	,6	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Πίνακας Α22: Σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
1,00	132	19,7	19,7	19,7
1,25	186	27,8	27,8	47,5
1,50	279	41,6	41,6	89,1
1,75	64	9,6	9,6	98,7
2,00	9	1,3	1,3	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Πίνακας Α23: Φύλο υποκειμένων

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Πραγματική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα
Αγόρια	360	53,7	53,7	53,7
Κορίτσια	310	46,3	46,3	100,0
Σύνολο	670	100,0	100,0	

Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση

Πίνακας Α24: Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση αφηγηματικής ικανότητας

Περίληψη μοντέλου

Πολλαπλό R	R στο τετράγωνο	προσαρμοσμένο R τετράγωνο	Λάθος φανερός πρόβλεψης
,434	,189	,156	,811

Περίληψη μοντέλου

Πολλαπλό R	R στο τετράγωνο	προσαρμοσμένο R τετράγωνο	Λάθος φανεράς πρόβλεψης
,434	,189	,156	,811

Εξαρτημένη μεταβλητή: ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ_ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Προβλέψεις: αδελφές – αδελφοί, θέση στην οικογένεια, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, ακριβής ηλικία σε μήνες, Γ1 μητρική γλώσσα, φύλο

ANOVA

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσος όρος τετραγώνου	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικότητα
Regression	126,429	26	4,863	5,752	,000
Residual	543,571	643	,845		
Συνολικό	670,000	669			

Εξαρτημένη μεταβλητή: ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ_ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Προβλέψεις: αδελφές – αδελφοί, θέση στην οικογένεια, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, ακριβής ηλικία σε μήνες, Γ1 μητρική γλώσσα, φύλο

Συντελεστές

	Σταθμισμένοι συντελεστές		Βαθμοί ελευθερίας	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικότητα
	Βήτα	Bootstrap (1000) Εκτίμηση σταθμισμένου λάθους			
αδελφές - αδελφοί	,205	,063	6	10,471	,000
θέση στην οικογένεια	,191	,052	6	13,277	,000
επάγγελμα πατέρα	,132	,048	4	7,470	,000
επάγγελμα μητέρας	,157	,041	4	14,527	,000
ακριβής ηλικία σε μήνες	,132	,040	3	10,740	,000
Γ1 μητρική γλώσσα	,167	,052	2	10,364	,000
φύλο	,020	,027	1	,564	,453

Πίνακας Α25: Κατηγορική παλινδρομική ανάλυση κατανόησης απλών και σύνθετων εντολών

Περίληψη Μοντέλου

Πολλαπλό R	R στο τετράγωνο	προσαρμοσμένο R τετράγωνο	Λάθος φανερός πρόβλεψης
,445	,198	,166	,802

Εξαρτημένη μεταβλητή: ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΑΠΛΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΟΔΗΓΙΩΝ

Προβλέψεις: αδελφές – αδελφοί, θέση στην οικογένεια, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, ακριβής ηλικία σε μήνες, Γ1 μητρική γλώσσα, φύλο

ANOVA

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσος όρος τετραγώνου	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικότητα
Regression	132,767	26	5,106	6,112	,000
Residual	537,233	643	,836		
Συνολικό	670,000	669			

Εξαρτημένη μεταβλητή: ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΑΠΛΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΕΝΤΟΛΩΝ

Προβλέψεις: αδελφές – αδελφοί, θέση στην οικογένεια, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, ακριβής ηλικία σε μήνες, Γ1 μητρική γλώσσα, φύλο

Συντελεστές

	Σταθμισμένοι συντελεστές		Βαθμοί ελευθερίας	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικότητα
	Βήτα	Bootstrap (1000) Εκτίμηση σταθμισμένου λάθους			
αδελφές - αδελφοί	,221	,053	6	17,599	,000
θέση στην οικογένεια	,109	,043	6	6,292	,000
επάγγελμα πατέρα	,059	,037	4	2,465	,044
επάγγελμα μητέρας	,156	,042	4	13,456	,000
ακριβής ηλικία σε μήνες	,144	,037	3	15,454	,000
Γ1 μητρική γλώσσα	,195	,051	2	14,794	,000
φύλο	,152	,042	1	13,306	,000

Εξαρτημένη μεταβλητή: Εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών

Πίνακας A26: κατηγορική παλινδρομική ανάλυση κατανόησης ιστορίας

Συντελεστές

	Σταθμισμένοι συντελεστές		Βαθμοί ελευθερίας	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικό- τητα
	Βήτα	Bootstrap (1000) Εκτίμηση σταθμισμένου λάθους			
αδελφές - αδελφοί	-,020	,053	1	,135	,714
θέση στην οικογένεια	,054	,051	1	1,142	,286
επάγγελμα πατέρα	,010	,047	1	,045	,832
επάγγελμα μητέρας	,102	,047	1	4,817	,029
ακριβής ηλικία σε μήνες	,143	,038	1	14,096	,000
σχολείο	,006	,043	1	,021	,885
πόλη	,052	,041	1	1,649	,200
φύλο	-,078	,038	1	4,285	,039
Γ1 μητρική γλώσσα	,081	,038	1	4,550	,033

Εξαρτημένη μεταβλητή: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Πίνακας A27: κατηγορική παλινδρομική ανάλυση εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου αντικειμένων καθημερινής χρήσης

Συντελεστές

	Σταθμισμένοι συντελεστές		Βαθμοί ελευθερίας	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικότητα
	Βήτα	Bootstrap (1000) Εκτίμηση σταθμισμένου λάθους			
αδελφές - αδελφοί	,010	,047	1	,049	,824
θέση στην οικογένεια	,044	,045	1	,957	,328
επάγγελμα πατέρα	,100	,042	1	5,588	,018
επάγγελμα μητέρας	,161	,039	1	17,015	,000
ακριβής ηλικία σε μήνες	,056	,033	1	2,844	,092
σχολείο	-,086	,038	1	5,196	,023
πόλη	-,008	,036	1	,049	,825
φύλο	-,095	,033	1	8,510	,004
Γ1 μητρική γλώσσα	,339	,041	1	68,424	,000

Εξαρτημένη μεταβλητή: Εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης

Πίνακας A28: κατηγορική παλινδρομική ανάλυση εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου επαγγελματιών

Συντελεστές

	Σταθμισμένοι συντελεστές		Βαθμοί ελευθερίας	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικό- τητα
	Βήτα	Bootstrap (1000) Εκτίμηση σταθμισμένου λάθους			
αδελφές - αδελφοί	,073	,045	1	2,640	,105
θέση στην οικογένεια	-,007	,047	1	,022	,882
επάγγελμα πατέρα	,052	,039	1	1,746	,187
επάγγελμα μητέρας	,147	,046	1	10,091	,002
ακριβής ηλικία σε μήνες	,115	,037	1	9,896	,002
σχολείο	-,005	,044	1	,013	,910
πόλη	,077	,040	1	3,784	,052
φύλο	-,015	,038	1	,151	,698
Γ1 μητρική γλώσσα	,194	,036	1	28,925	,000

Εξαρτημένη μεταβλητή: ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ

Πίνακας A29: κατηγορική παλινδρομική ανάλυση μεταβλητών πρόβλεψης της κλίμακας της σύγκρισης μήκους προφορικών εκφορών

Συντελεστές

	Σταθμισμένοι συντελεστές		Βαθμοί ελευθερίας	Κριτήριο F	Στατιστική σημαντικό- τητα
	Βήτα	Bootstrap (1000) Εκτίμηση σταθμισμένου λάθους			
φύλο	,010	,038	1	,067	,796
αδελφές - αδελφοί	-,031	,051	1	,369	,544
θέση στην οικογένεια	,037	,049	1	,583	,445
επάγγελμα πατέρα	,004	,046	1	,007	,936
επάγγελμα μητέρας	,109	,045	1	5,770	,017
Ακριβής ηλικία σε μήνες	,106	,039	1	7,435	,007
σχολείο	-,026	,042	1	,397	,529
πόλη	-,033	,040	1	,687	,408
Γ1 μητρική γλώσσα	,045	,047	1	,910	,341

Εξαρτημένη μεταβλητή: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΗΚΟΥΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΕΚΦΟΡΩΝ

Συσχετίσεις και Tolerance

	Συσχετίσεις			Σημαντικότητα	Tolerance	
	Μηδέν - τάξη	Μερική	Μέρος		Πριν τη μεταβολή	Μετά τη μεταβολή
φύλο	,013	,010	,010	,004	,975	,975
αδελφές - αδελφοί	-,007	-,023	-,023	,006	,552	,552
θέση στην οικογένεια	,017	,028	,028	,019	,561	,561
επάγγελμα πατέρα	,076	,003	,003	,009	,688	,688
επάγγελμα μητέρας	,126	,090	,089	,414	,668	,668
ακριβής ηλικία σε μήνες	,110	,106	,105	,351	,988	,988
Σχολείο - πόλη	-,033	-,024	-,024	,026	,799	,799
περιοχή - πόλη	-,053	-,030	-,030	,053	,803	,803
Γ1 μητρική γλώσσα	,088	,041	,041	,118	,821	,821

Εξαρτημένη μεταβλητή: Σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών

Παράρτημα Β

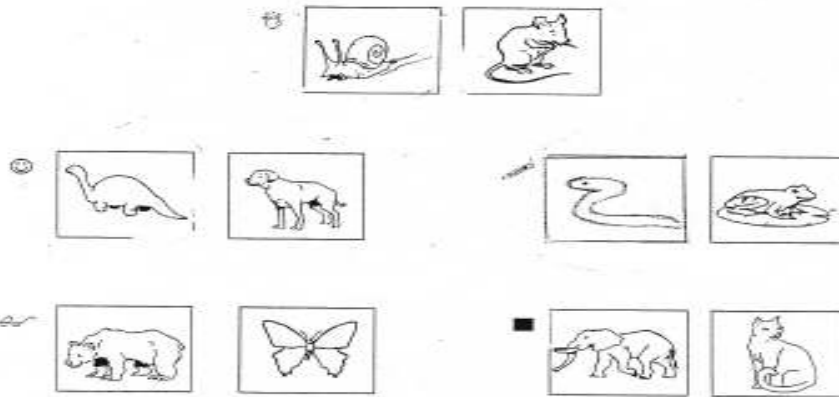
Εργαλείο Διαμορφωτικής Αξιολόγησης προφορικής γλώσσας των
νηπίων, 5-6 ετών

1^η εικόνα: Εκτέλεση απλών και σύνθετων εντολών



2^η εικόνα: Σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών

ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ
2^η εικόνα



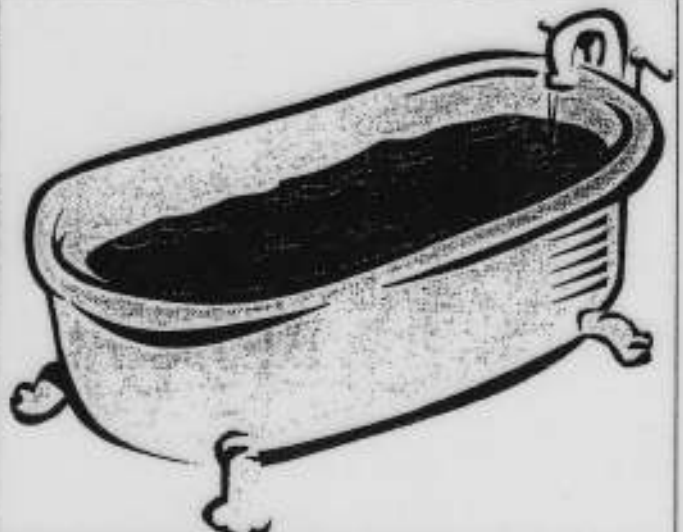
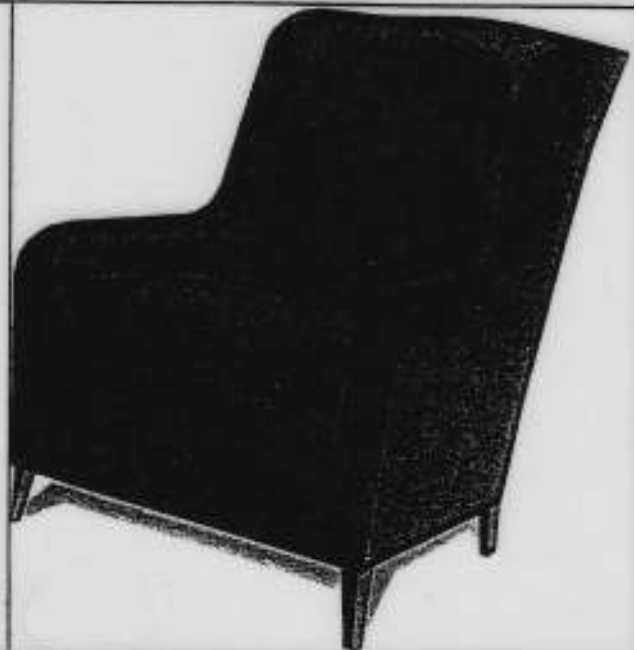
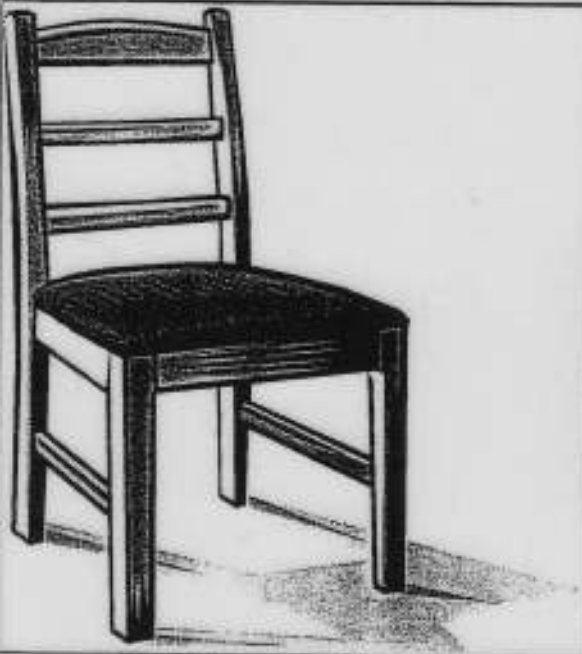
3^η εικόνα: Κατανόηση Ιστορίας



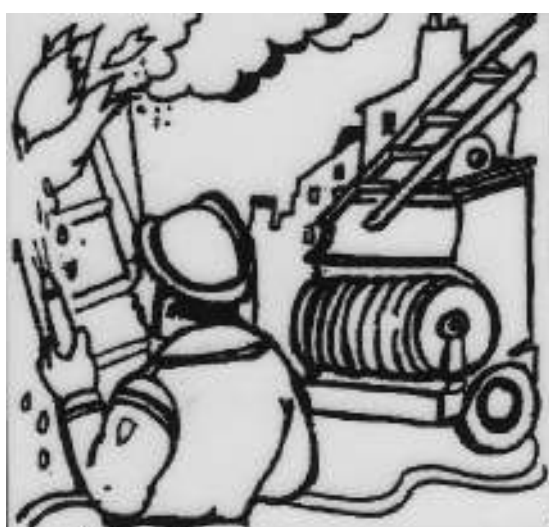
ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ
5^η εικόνα



ΝΗΣΠΑΓΩΓΕΙΟ



6^η εικόνα: Εκφραστικό και Προσληπτικό Λεξιλόγιο επαγγελμάτων





ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

7^η εικόνα: ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

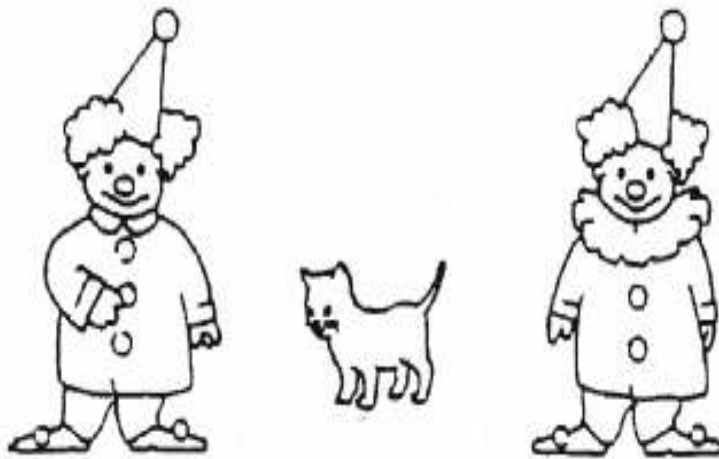


1^ο παράδειγμα

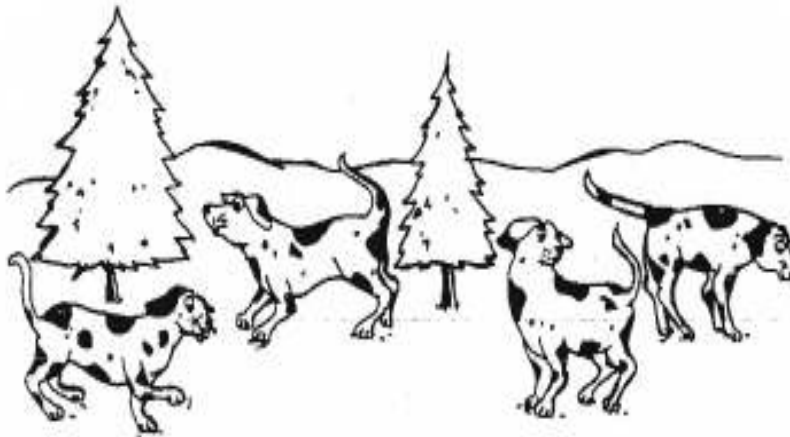


ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ

2^ο παράδειγμα



3^ο παράδειγμα



ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ

4^ο παράδειγμα

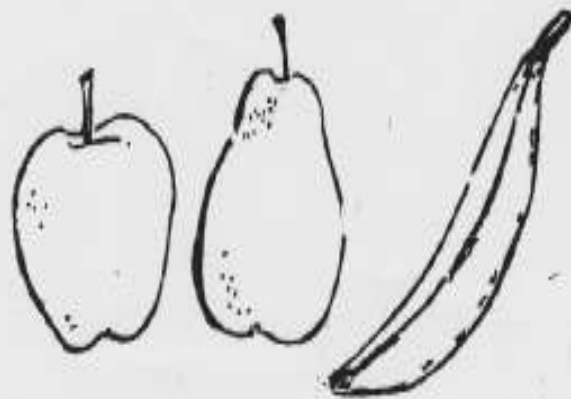


5^ο παράδειγμα

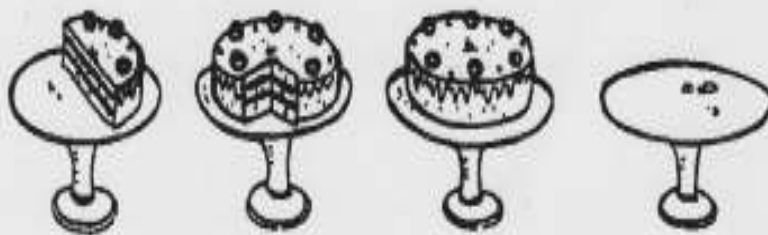


ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ

8^η εικόνα: ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ



1^ο παράδειγμα

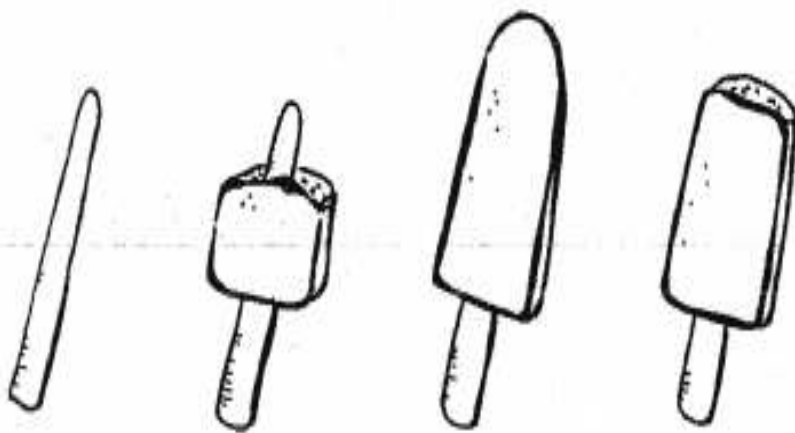


ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ

2^ο παράδειγμα

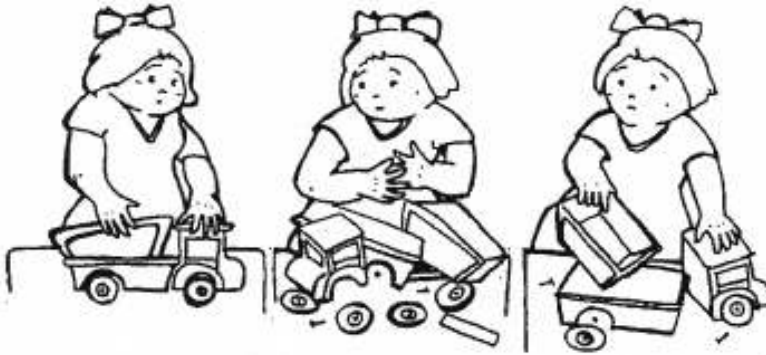


3^ο παράδειγμα

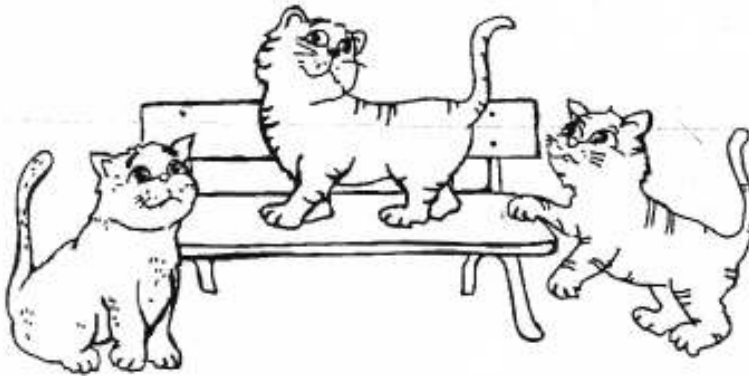


ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

4^ο παράδειγμα

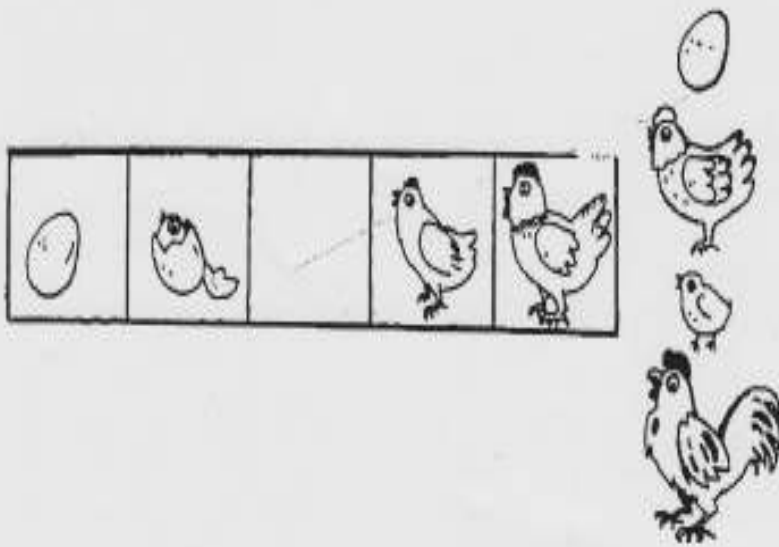


5^ο παράδειγμα



ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ

6^ο παράδειγμα



7^ο παράδειγμα



1^η εικόνα: εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών

Κατανόηση οδηγιών (ομαδική χορήγηση)

	Κώδικας 1 Σωστή εκτέλεση	Κώδικας 2 Μερικώς σωστή εκτέλεση	Κώδικας 3 Λανθασμένη Εκτέλεση	Κώδικας 4 Καμία απάντηση	Παρατηρήσεις
1^η οδηγία					
2^η οδηγία					
3^η οδηγία					
4^η οδηγία					
5^η οδηγία					
6^η οδηγία					

2^η εικόνα: σύγκριση μήκους προφορικών εκφορών

Σύνθεση ατομική παρατηρήσεων ανά μαθητή:

	Σωστή απάντηση	Άλλη απάντηση	Δεν απάντησε καθόλου
1 ^ο παράδειγμα: δεινόσαυρος – σκύλος			
2 ^ο παράδειγμα: φίδι – βάτραχος			
3 ^ο παράδειγμα: πεταλούδα – αρκούδα			
4 ^ο παράδειγμα: ελέφαντας - γάτα			

3^η εικόνα: Κατανόηση ιστορίας με τη βοήθεια εικόνων

	Αναμενόμενη απάντηση	Απαντήσεις μερικώς σωστές, διαφορετικές ή μη καταγεγραμμένες	Απουσία απάντησης
1 ^ο παράδειγμα. Βρίσκω και επιλέγω τις εικόνες της ιστορίας που άκουσα			
2 ^ο παράδειγμα. Βάζω σε χρονολογική σειρά τις εικόνες που έχω επιλέξει			
3 ^ο παράδειγμα. Δικαιολογώ και δίνω μια εξήγηση που αφορά τα πρόσωπα			
4 ^ο παράδειγμα. Δικαιολογώ και δίνω μια εξήγηση που αφορά τον τόπο			

4^η εικόνα: Αφηγηματική ικανότητα

Προφορική εξιστόρηση του τέλους ενός παραμυθιού, γνωστό στους μαθητές, π.χ. «τα τρία γουρουνάκια».

	Αναμενόμενη απάντηση	Απαντήσεις μερικώς σωστές, διαφορετικές ή μη καταγεγραμμένες (σημειώστε τις ειδικές συμπεριφορές που έχουν παρατηρηθεί)	Απουσία απάντησης
1 ^ο παράδειγμα Συνεχίζω και τελειώνω τη διήγηση.			
2 ^ο παράδειγμα Βρίσκω τις λεπτομέρειες του τέλους της ιστορίας.			
3 ^ο παράδειγμα Κλείνω τη διήγηση. (τελικό στάδιο των πρωταγωνιστών)			
4 ^ο παράδειγμα Ενώνω μεταξύ τους τα μέρη της διήγησης		Διαφορετικοί τρόποι σύνδεσης	Εκφράζεται αποσπασματικά, χωρίς σύνδεση μεταξύ των προτάσεων

5^η εικόνα: εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο αντικειμένων καθημερινής χρήσης

φλιτζάνι	μπολ	μπότες	παπούτσια	οδοντό-βουρτσα	χτένα	καπέλο	τηλέφωνο	καρέκλα	πολύ θρόνα	νιπτήρας	μπανιέρα
----------	------	--------	-----------	----------------	-------	--------	----------	---------	------------	----------	----------

1ο στάδιο

Παράγει τη λέξη που ακούει												
Παράγει μια λέξη σχεδόν ίδια (ανάλογη, συνώνυμη...)												
Δείχνει το αντικείμενο με τη λειτουργία του												
Λανθασμένη Απάντηση												
Απουσία απάντησης												

2^ο στάδιο

Κατανοεί τη λέξη που ακούει: δείχνει ακριβώς												
Δεν καταλαβαίνει: δείχνει λάθος												
Απουσία απάντησης												

6^η εικόνα: Εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο επαγγελματιών

	Κωδικός 1 Παραγωγή λέξης που ακούει	Κωδικός 2 Επιλογή λέξης που ακούει	Κωδικός 3 Άλλη κοντινή λέξη (συνώνυμη)	Κωδικός 3 Λέξη ή έκφραση που δείχνει τη λειτουργία	Κωδικός 5 Παρεϊσακτη λέξη	Κωδικός 0 Απουσία απάντησης
1 ^ο παράδειγμα φουρνάρισσα						
2 ^ο παράδειγμα μουσικός ή κιθαρίστας						
3 ^ο παράδειγμα γιατρός						
4 ^ο παράδειγμα κομμωτής						
5 ^ο παράδειγμα πυροσβέστης						

7^η εικόνα: Κατανόηση και εκτέλεση εννοιών χώρου

		αναμενόμενη απάντηση	άλλη απάντηση	πολλές απαντήσεις	καμία απάντηση
μπροστά	1 ^ο παράδειγμα				
δεξιά	2 ^ο παράδειγμα				
	4 ^ο παράδειγμα				
ανάμεσα	3 ^ο παράδειγμα				
από κάτω	5 ^ο παράδειγμα				

8^η εικόνα: Κατανόηση και εκτέλεση εννοιών χρόνου

		αναμενόμενη απάντηση	άλλη απάντηση	πολλές απαντήσεις	καμία απάντηση
πριν	1 ^ο παράδειγμα				
αρχίζω	2 ^ο παράδειγμα				
τελειωμένο	3 ^ο παράδειγμα				
τελειωμένο	4 ^ο παράδειγμα				
Έτοιμο να ...	5 ^ο παράδειγμα				
Ολοκλήρωση ιστορίας	6 ^ο παράδειγμα				
τέλος	7 ^ο παράδειγμα				

**1ο ΚΕΙΜΕΝΟ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ: «Η ΚΟΚΚΙΝΟΣΚΟΥΦΙΤΣΑ»,
απλοποιημένη έκδοση σύμφωνα με τον Σαρλ Περό**

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα μικρό κοριτσάκι που αγαπούσε όλο τον κόσμο. Η μαμά του τού έφτιαζε μια κόκκινη κάπα που της πήγαινε τόσο πολύ που την ονόμασαν κοκκινοσκουφίτσα.

Μια μέρα η μαμά της είχε φτιάξει γλυκό και πίτα και της είπε:

«Πήγαινε να δεις τι κάνει η γιαγιά σου που είναι άρρωστη και να της πας αυτό το γλυκό και την πίτα». Της τα έδωσε και την αγκάλιασε σφιχτά.

Η κοκκινοσκουφίτσα έφυγε αμέσως για να πάει στη γιαγιά της που έμενε σε ένα χωριό στην άλλη άκρη του δάσους. Ξαφνικά, διασχίζοντας το δάσος, συνάντησε ένα τεράστιο λύκο που ήθελε να τη φάει αλλά δεν τολμούσε να το κάνει γιατί ένας κυνηγός παραμόνευε εκεί κοντά. Πλησιάζοντας το μικρό κοριτσάκι, ο λύκος τη ρώτησε: «-Πού πας κοκκινοσκουφίτσα;»

Η κοκκινοσκουφίτσα χωρίς να ξέρει ότι ήταν επικίνδυνο να σταματήσει για να μιλήσει στο λύκο, του απάντησε:

-«Πάω να δω τη γιαγιά μου και να της δώσω πίτα και γλυκό που της στέλνει η μαμά μου.»

-«Μένει μακριά η γιαγιά σου;»

-«Α ναι ... Είναι το πρώτο σπίτι στις βελανιδιές μόλις μπαίνουμε στο χωριό.»

-«Ε καλά! Της λέει ο λύκος, θα πάω κι εγώ να τη δω, εγώ θα πάω από αυτό το μονοπάτι κι εσύ από κει. Θα δούμε ποιος από τους δυο μας θα φτάσει πρώτος!»

Ο λύκος έφυγε από το πιο σύντομο μονοπάτι κι έτρεξε με όλη του τη δύναμη ενώ το κοριτσάκι χαιρόταν μαζεύοντας λουλούδια. Είχε πάρει το πιο μακρινό μονοπάτι. Ο λύκος έφτασε πρώτος στη γιαγιά και χτύπησε την πόρτα.

«Τικ, τακ».

-«Ποιος είναι;»

-«Είμαι η εγγονούλα σου, απάντησε ο λύκος με μια γλυκιά φωνή, σου φέρνω γλυκό και πίτα που σου στέλνει η μαμά.»

Η γιαγιά φώναξε από μέσα με μια αδύναμη φωνή:

«Άνοιξε το πόμολο και μπες.»

Ο λύκος άνοιξε την πόρτα, μπήκε μέσα και όρμησε στη φτωχή γιαγιούλα που ήταν ξαφνιασμένη. Την καταβρόχθισε μεμιάς γιατί είχε 3 ολόκληρες μέρες που ήταν νηστικός. Μετά, έκλεισε την πόρτα, φόρεσε τα ρούχα της γιαγιάς που είχε αφήσει στην καρέκλα και μπήκε στο κρεβάτι της γιαγιάς.

Σε λίγη ώρα, η κοκκινοσκουφίτσα χτύπησε την πόρτα της γιαγιάς.

«Τικ τακ».

«Ποιος είναι;», ρώτησε ο λύκος με μια σιγανή φωνή.

Η κοκκινοσκουφίτσα έκπληκτη με αυτή την περίεργη φωνή της γιαγιάς της, θυμήθηκε ότι ήταν άρρωστη.

-«Είμαι η εγγονούλα σου, η κοκκινοσκουφίτσα και σου έφερα γλυκό και πίτα που σου στέλνει η μαμά μου».

«Τράβα το πόμολο και μπες.»

Το κοριτσάκι μπήκε μέσα. Ο λύκος όταν την είδε κρύφτηκε μέσα στο κρεβάτι και λέει: -«Άσε το καλάθι κι έλα να κοιμηθείς μαζί μου.»

Η κοκκινοσκουφίτσα πλησίασε και λέει:

-«Ω, γιαγιά τι μεγάλα χέρια που έχεις!»

-«Είναι για να σε αγκαλιάζω καλύτερα, κορίτσι μου!»

-«Ω, γιατί τι μεγάλα πόδια που έχεις!»
-«Είναι για να τρέχω καλύτερα παιδί μου!»
-«Ω, γιατί τι μεγάλα αυτιά που έχεις!»
-«Είναι για να σε ακούω καλύτερα, παιδί μου!»
_Ω, γιατί τι μεγάλα μάτια που έχεις!»
-«Είναι για να σε βλέπω καλύτερα!»
-«Ω, γιατί τι μεγάλα δόντια που έχεις!»
-«Είναι για να σε φάω!»

Λέγοντας αυτές τις λέξεις, ο κακός λύκος πετάχτηκε από το κρεβάτι και καταβρόχθισε το κοριτσάκι.

2ο ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΡΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗ: «ΤΑ ΤΡΙΑ ΓΟΥΡΟΥΝΑΚΙΑ»

Μια μέρα τρία μικρά γουρουνάκια βγήκαν από το σπίτι τους για να βρουν την τύχη τους. Το πρώτο μικρό γουρουνάκι έφτιαξε ένα σπίτι αχυρένιο. Το δεύτερο έφτιαξε ένα σπίτι ξύλινο με κορμούς δέντρων. Αλλά το τρίτο μικρό γουρουνάκι δούλεψε πολύ σκληρά και τέλος έφτιαξε ένα σπίτι με τούβλα.

Εκεί όμως στα περίχωρα του δάσους, ζούσε ένας κακός λύκος που δεν του άρεσε τίποτα άλλο παρά να τρώει μικρά γουρουνάκια. Πήγε στο σπίτι λοιπόν που είχε φτιάξει το πρώτο γουρουνάκι και του είπε:

«Μικρό μου γουρουνάκι, μικρό μου γουρουνάκι, άσε με να μπω στο σπίτι σου!»
«Θα περάσεις πάνω από το πτώμα μου, όχι, δε θα μπεις ποτέ μέσα! Του φώναξε το γουρουνάκι!»

Ο λύκος λοιπόν φύσηξε, ζαναφύσηξε δυνατά και γκρέμισε το σπίτι του γουρουνιού, όμως αυτό σώθηκε. Ο λύκος συνέχισε το δρόμο του για να φτάσει στο ξύλινο σπίτι του.

Ξαναρώτησε: «Μικρό γουρουνάκι, μικρό γουρουνάκι, άνοιξε να μπω στο σπίτι σου!»
- «Από το πτώμα μου θα περάσεις!» του είπε το γουρουνάκι. Τότε ο λύκος φύσηξε δυνατά, γκρέμισε το σπίτι του, όμως το γουρουνάκι σώθηκε.

Ο λύκος έφυγε για να πάει στο τρίτο σπιτάκι που ήταν από τούβλα, αλλά το τρίτο γουρουνάκι δεν τον άφησε να μπει μέσα. Ο λύκος άρχισε να φυσάει δυνατά αλλά δε μπορούσε να το γκρεμίσει.

Έτσι λοιπόν σκαρφάλωσε στη σκεπή. «Μικρό γουρουνάκι, μικρό γουρουνάκι», μουρμούρισε ο λύκος «κατεβαίνω από την καμινάδα και θα σε καταβροχθίσω».

«Έλα! Έλα!», απάντησε το γουρουνάκι κι ενώ του μιλούσε, ετοίμασε μια κατσαρόλα με βραστό νερό στη φωτιά.

Ο κακός λύκος κατέβηκε, έπεσε μέσα στο βραστό νερό. Κι έτσι είχε ένα άσχημο τέλος. Από εκείνη τη μέρα τα τρία γουρουνάκια ζουν πολύ πολύ ήσυχα στο δάσος.

**Απαντητικό Δελτίο δημογραφικών και κοινωνιογλωσσικών
στοιχείων:**

Όνοματεπώνυμο νηπίου: _____
Φύλο νηπίου: _____
Νηπιαγωγείο: _____
Ηλικία νηπίου (χρόνια και μήνες): _____
Ημερομηνία προφορικής αξιολόγησης: _____

Σε περίπτωση που το νήπιο είναι αλλοδαπό, ερευνώ:

Πόσα χρόνια μένει το νήπιο στην Ελλάδα; _____
Το νήπιο έχει φοιτήσει στον παιδικό σταθμό; _____
Το νήπιο έχει φοιτήσει στο προνήπιο; _____

Μητρική γλώσσα νηπίου: _____
Μητρική γλώσσα πατέρα: _____
Χώρα καταγωγής πατέρα: _____

Μητρική γλώσσα μητέρας: _____
Χώρα καταγωγής πατέρα: _____
Χώρα γέννησης του παιδιού: _____

Αριθμός άλλων αδελφιών στην οικογένεια: _____
Σειρά γέννησης νηπίου στην οικογένεια: _____

Επάγγελμα πατέρα: _____
Επάγγελμα μητέρας: _____

Τι γλώσσα μιλάει με τα αδέλφια του στην οικογένεια; _____
Τι γλώσσα μιλάει με τον πατέρα του στο σπίτι; _____
Τι γλώσσα μιλάει με τη μητέρα του στο σπίτι; _____
Ποια είναι η κοινή γλώσσα της οικογένειας; _____

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Ενημερώνουμε τους γονείς του Νηπιαγωγείου μας ότι στις _____ θα διενεργηθεί στο Νηπιαγωγείο μας μία έρευνα από την κ. Παναγιώτα Γιαννέλη με θέμα «σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου».

Παρακαλούμε συμπληρώστε και υπογράψτε την παρακάτω υπεύθυνη δήλωση – για το αν συμφωνείτε να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα ή όχι- και επιστρέψτε το το αργότερο στις _____ .

Οι νηπιαγωγοί του _____ Νηπιαγωγείου

ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ

Ο/η υπογράφων/ουσα _____ γονέας/ κηδεμόνας του

_____ νηπίου που φοιτά στο _____ Νηπιαγωγείο _____ δηλώνω υπεύθυνα ότι δέχομαι / δεν δέχομαι (διαγράψτε το ένα από τα δύο) να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα που θα διεξαχθεί στο Νηπιαγωγείο με με θέμα «σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου» από την κ. Παναγιώτα Γιαννέλη.

Ο/Η Δηλ....

υπογραφή