



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

**«Η κατάκτηση του προφορικού λόγου από αλλόγλωσσα παιδιά σε ένα νηπιαγωγείο
με μεικτό μαθητικό κοινό»**
**«The acquisition of spoken language by non-native children in a kindergarten with a
mixed student population»**

της

Αλεξούδη Χριστίνα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδου Άννα

Εξεταστές: Κωνσταντίνος Μπίκος

Κωνσταντίνος Ντίνας

Φλώρινα, Ιανουάριος 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
Abstract	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1. Κατάκτηση Προφορικού Λόγου	8
1.1. Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας	8
1.2. Γλωσσική ανάπτυξη	12
1.3. Γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία	14
1.4. Παράγοντες που επιδρούν στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας	17
1.4.1. Βιολογικοί – γενετικοί παράγοντες	17
1.4.2. Περιβαλλοντικοί παράγοντες	18
1.5. Χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου	18
1.6. Μοντέλα γλωσσικής ανάπτυξης	20
1.6.1. Το συμπεριφορικό μοντέλο	21
1.6.2. Το ψυχογλωσσικό-συντακτικό μοντέλο	21
1.6.3. Το ψυχογλωσσικό-σημασιολογικό/γνωστικό μοντέλο	22
1.6.4. Το κοινωνιο-γλωσσικό μοντέλο	22
1.6.5. Το μοντέλο της ανάδυσης	23
2. Η Διγλωσσία	24
2.1. Ορισμοί	24
2.2. Οι μορφές της διγλωσσίας	26
2.2.1. Μορφές διγλωσσίας κατά Wode	26
2.2.2. Επανάκτηση της γλώσσας	26
2.2.3. Μορφές κατά άξονες της Τριάρχη-Herrmann (2000)	26
2.2.3.1. Χρόνος και συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας	27
2.2.3.2. Συνδέσεις που μπορεί να κάνει το άτομο μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας	27
2.2.3.3. Επιδράσεις από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον	28
2.2.4. Η ελιτίστικη και η λαϊκή διγλωσσία	28
2.6. Θεωρίες ανάπτυξης των δύο γλωσσών	29

2.6.1.Θεωρία της ξεχωριστής γλωσσικής ανάπτυξης	29
2.6.2.Η θεωρία των τριών φάσεων διγλωσσικής ανάπτυξης	30

2.6.3. Η θεωρία αλληλεξάρτησης των δύο γλωσσών	30
2.6.4. Η θεωρία των οριακών επιπέδων	30
2.6.5. Η Θεωρία των Δυναμικών Συστημάτων	31
2.6.6. Διαγλωσσικότητα	31
2.7. Συνιστώσες της διγλωσσίας	32
2.7.1 Ηλικία	32
2.7.2 Κλίση του ατόμου	32
2.7.3 Περιβάλλον επικοινωνίας	33
2.7.4. Δίγλωσση εκπαίδευση	33
2.7.5. Χαρακτηριστικά δίγλωσσου λόγου	33
2.7.6. Γλωσσική επάρκεια	33
2.7.7. Νοητική οργάνωση	34
2.7.8. Πολιτιστικ-ή/-ές ταυτότητ-α/-ες	35
3. Διγλωσσία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	36
3.1. Διγλωσσία και εκπαίδευση	36
3.2. Η διγλωσσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	38
3.3. Τα εκπαιδευτικά πρόγραμμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης	41
3.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	42
3.5. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	44
3.6. Διγλωσσία και νηπιαγωγείο	46
4. Συμπεράσματα – Προτάσεις	51
4.1. Στρατηγικές δίγλωσσης εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο	52
4.1.1.Ομαδική διδασκαλία και συνεργατική μάθηση	53
4.1.2.Φίλοι γλώσσας	53
4.1.3.Παιχνίδια ρόλων και δραματοποίηση	54
4.1.4.Διδασκαλία με τη συμβολή των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας	54
4.1.5.Προγράμματα πολιτιστικής ταυτότητας	55
4.1.6 Συμμετοχή της οικογένειας των δίγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη	55
Βιβλιογραφικές Αναφορές	56

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ζητήματος της δίγλωσσης εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών στο Νηπιαγωγείο μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του ζητήματος. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πια ένα αναπόσπαστο στοιχείο των σημερινών κοινωνιών σε όλο τον κόσμο. Η συνθήκη αυτή αντικατοπτρίζεται σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, και αναπόφευκτα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη επίσημη βαθμίδα εκπαίδευσης τόσο για τους μονόγλωσσους όσο και για τους αλλόγλωσσους μαθητές, και έτσι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ένταξη και την ομαλή συμπερίληψη των δίγλωσσων μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μέσα στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία. Η διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και των υπηρεσιών που θεσμοθετούν την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά: δίγλωσση εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, γλωσσική κατάρτιση

Abstract

The aim of this paper is to investigate the issue of bilingual education of non-native students in Kindergarten through the bibliographic review of the issue. Multiculturalism is now an integral part of today's societies around the world. This condition is reflected in all aspects of social life, and inevitably also in the Greek education system. Kindergarten is the first formal level of education for both monolingual and non-lingual students, and thus plays an important role in the integration and smooth inclusion of bilingual students, who come from different cultural backgrounds, in the educational and pedagogical process. The preservation of the linguistic and cultural identity of the students should be a priority of the educational system and the services that establish the educational policy regarding bilingual education.

Key-words: bilingual education, kindergarten, verbal acquisition

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι τελευταίες γεωπολιτικές αλλαγές και ανακατατάξεις ανά τον κόσμο έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την κατανομή των πληθυσμών των χωρών, καθώς οι μετακινήσεις των πληθυσμών γίνονται μαζικά εξαιτίας πολιτικών, οικονομικών ή άλλων σοβαρών λόγων. Μεγάλες ομάδες πληθυσμού μετακινούνται με στόχο την βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους, τη διασφάλιση των ατομικών ελευθεριών ή την αναβάθμιση του οικονομικού τους επιπέδου. Η Ελλάδα εξαιτίας της γεωπολιτικής της θέσης αποτελεί μία χώρα διέλευσης αλλά και παραμονής μεγάλου αριθμού προσφύγων, μεταναστών και παλιννοστούντων. Το σκηνικό αυτό διαμορφώνει ένα νέο κοινωνικό, πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να αναγνωρίσει και να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες της νέας αυτής πραγματικότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να αλλάξει τις παραδοσιακές δομές και πρακτικές του, έχοντας ως κυρίαρχο στόχο την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των δίγλωσσων μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες αλλά και την βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Σκούρτου και συν., 2004; Σκούρτου, 2001).

Το νηπιαγωγείο ως η πρώτη επίσημη εκπαιδευτική βαθμίδα με την οποία έρχονται σε επαφή οι αλλόγλωσσοι μαθητές καλείται να αγκαλιάσει τα παιδιά, να τα κάνει να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη μέσα σε ένα περιβάλλον που τους φαντάζει ξένο και απόμακρο, με συμμαθητές που μιλούν άλλη γλώσσα. Οι πρακτικές των νηπιαγωγών μέσα στη σχολική τάξη, οι οποίες στοχεύουν στην ένταξη και την υποστήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών, καθώς και η συνεργασία τους με τους γονείς τους, θα δώσουν την ευκαιρία στους μικρούς μαθητές όχι μόνο να αξιοποιήσουν θετικά τη διγλωσσία τους αλλά να επωφεληθούν στο έπακρο από την μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι καθοριστικός καθώς είναι αυτοί που καλούνται να δημιουργήσουν ένα σχολικό περιβάλλον που υποδέχεται και αποδέχεται όλους τους μαθητές όποια γλώσσα και αν μιλάνε, που σέβεται τις προσωπικότητες και τους πολιτισμούς των μαθητών, ενισχύουν τον εμπλουτισμό των γνώσεων, υποστηρίζουν την ελευθερία της έκφρασης μέσα σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ζητήματος της δίγλωσσης εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών στο Νηπιαγωγείο μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του ζητήματος. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πια ένα αναπόσπαστο στοιχείο των σημερινών κοινωνιών σε όλο τον κόσμο. Η συνθήκη αυτή αντικατοπτρίζεται σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, και αναπόφευκτα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα. Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη επίσημη βαθμίδα εκπαίδευσης τόσο για τους μονόγλωσσους όσο και για τους αλλόγλωσσους μαθητές, και έτσι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ένταξη και την ομαλή συμπερίληψη των δίγλωσσων μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μέσα στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία. Η διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και των υπηρεσιών που θεσμοθετούν την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά στην κατάκτηση της γλώσσας και των κυριότερων θεωριών για τη διαδικασία αυτή. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται η διγλωσσία ως συνθήκη και στο τρίτο μέρος αναφέρεται η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση, με εξειδίκευση στη δίγλωσση εκπαίδευση μέσα στα νηπιαγωγεία.

Τέλος, εξάγονται κάποια συμπεράσματα και επίσης προτείνονται πρακτικές και στρατηγικές μέσα από τις οποίες οι στόχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο θα επιτευχθούν και οι δίγλωσσοι μαθητές θα υποστηριχτούν τόσο μαθησιακά, όσο παιδαγωγικά και κοινωνικά.

1. Κατάκτηση Προφορικού Λόγου

1.1. Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας

Η λέξη γλώσσα μπορεί να εμπεριέχει πολλές σημασίες ανάλογα με τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο καθένας. Έτσι, μπορεί να αναφέρεται στην καθημερινή ομιλία, το λόγο, μέσα από τον οποίο οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνούν, να εκφράζονται και να εξωτερικεύουν σκέψεις και συναισθήματα. Επιπλέον, αναφέρεται στο γλωσσικό σύστημα, στο σύνολο δηλαδή των γλωσσικών μονάδων και των κανόνων που καθορίζουν τη σύνδεση αυτών προκειμένου να παραχθούν λέξεις και προτάσεις. Ο άνθρωπος που είναι γλωσσικά καλλιεργημένος μπορεί να μιλά με γλωσσική επάρκεια, να γίνεται κατανοητός από τους άλλους, να έχει ένα πλούσιο λεξιλόγιο, το οποίο το χρησιμοποιεί ακολουθώντας τους γλωσσικούς κανόνες. Είναι ικανός να μεταφέρει εικόνες και ερεθίσματα του περιβάλλοντος σε λέξεις και προτάσεις, να επικοινωνεί με τους γύρω του και να εντάσσεται συνειδητά στο κοινωνικό σύνολο (Αναγνωστόπουλος, 1994).

Οι γνώσεις και οι εικόνες που έχει ο άνθρωπος για τον κόσμο γύρω του αναπαρίσταται μέσα από τη γλώσσα. Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα όπου μέσω κάποιου συμβατικού κώδικα, ο οποίος αποτελείται από αυθαίρετα σημεία, στοχεύει στην επικοινωνία (Bloom & Lahey, 1978). Από την άλλη μεριά, ο λόγος αποτελεί μία σύνθετη ανθρώπινη επικοινωνιακή λειτουργία. Το παιδί μέσα από τα στάδια ανάπτυξης από τα οποία διέρχεται μπορεί να αποκτά επάρκεια στο λόγο, να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα, να κατανοεί τους άλλους, να εκφράζει αυτά που νιώθει και αυτά που αισθάνεται και να μπορεί να επικοινωνεί με τους γύρω του (Τζουριάδου, 2008).

Η λειτουργία του λόγου διακρίνεται από τρία βασικά στοιχεία. Αυτά είναι η δομή, το περιεχόμενο και η χρήση του όπως φαίνεται στο Σχήμα 1. (Bloom & Lahey, 1978). Στη δομή εμπεριέχονται γλωσσικά στοιχεία που ρυθμίζουν τη φωνολογία, τη μορφολογία και το συντακτικό του λόγου. Το περιεχόμενο αφορά στη μεταφορική σημασία, τη σύνδεση των προτάσεων μεταξύ τους και το συνδυασμό αυτών, στο νόημα και τη σημασία που έχουν οι λέξεις. Η χρήση του λόγου περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι ρυθμίζουν τη λεκτική συμπεριφορά. Οι κανόνες αυτοί αφορούν στους λόγους για τους οποίους ο άνθρωπος επικοινωνεί, τη διαφοροποίηση του στυλ της επικοινωνίας ανάλογα με τις συνθήκες και το πλαίσιο και τέλος την ίδια τη συνομιλία.



Σχήμα 1. Τρία Συστήματα Λόγου (Bloom & Lahey, 1978)

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων είναι η γνώση της μορφής, του περιεχομένου και της χρήσης της γλώσσας. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να κατέχουν τη γλώσσα σε φωνολογικό και μορφοσυντακτικό επίπεδο, σε σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο (Τζουριάδου, 1995). Όταν ο άνθρωπος κατέχει και τα τρία αυτά στοιχεία της γλώσσας τότε είναι σε θέση να μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με επάρκεια και η γλωσσική ανάπτυξη θεωρείται ολοκληρωμένη. Σύμφωνα με τη Τζουδιάδου (ό.π., σελ. 19) «όλες οι γλώσσες απαρτίζονται από τέσσερα βασικά στοιχεία και κάθε στοιχείο διέπεται από ένα σύνολο κανόνων που οι ομιλητές πρέπει να μάθουν αν θέλουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά: το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό».

Τα πρώτα τρία στοιχεία συνδέονται με τη γλωσσική ικανότητα και την επάρκεια και το πραγματολογικό στοιχείο αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί. Το φωνολογικό στοιχείο σχετίζεται με τα φωνήματα, τις βασικές μονάδες της ομιλίας και τον τρόπο που αυτά συνδέονται ώστε να δημιουργήσουν τις λέξεις (Τάφα, 2001). Η Κατή (1991) υποστηρίζει πως ένα άτομο κατακτά το φωνολογικό σύστημα όταν μαθαίνει τις φωνολογικές μονάδες και τους συνδυασμούς που μπορούν να γίνουν μεταξύ αυτών καθώς και των φωνολογικών κανόνων.

Το μορφολογικό στοιχείο σχετίζεται με την ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να σχηματίζει λέξεις και περιλαμβάνει κανόνες που αφορούν στην εσωτερική δομή των λέξεων. Το μορφολογικό στοιχείο αποτελείται από γραμματικά μορφήματα. Τα μορφήματα αυτά συμπληρώνουν το αρχικό μόρφημα με σκοπό να δημιουργήσουν λέξεις. Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα και τους συνεργάτες του (2003, σελ. 50)

Μόρφημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα με νόημα, η οποία δεν μπορεί να τεμαχιστεί σε μικρότερες μονάδες. Μία λέξη μπορεί να αποτελείται από δύο ή περισσότερα μορφήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι δεν μπορεί ένα μόρφημα να είναι και λέξη.

Το συντακτικό στοιχείο αφορά στους κανόνες που καθορίζουν το συνδυασμό, τη σειρά αλλά και τη λειτουργία των λέξεων μέσα στις προτάσεις. Οι κανόνες του συντακτικού συνδέονται με τις εννοιολογικές ενότητες και τον τρόπο που λειτουργούν αυτές. Βασικός συντακτικός κανόνας είναι πως οι φράσεις μπορούν να είναι ονοματικές ή ρηματικές (Τάφα, 2001). Η Τζουριάδου (1995, σελ. 22) αναφέρει πως *«οι ονοματικές φράσεις πρέπει να περιέχουν ένα όνομα και διάφορα άλλα προαιρετικά στοιχεία, όπως άρθρα, επίθετα, προθέσεις, κ.α. Οι ρηματικές φράσεις περιλαμβάνουν υποχρεωτικά ένα ρήμα και προαιρετικά άλλα στοιχεία, όπως επιρρήματα»*.

Τέλος, το πραγματολογικό στοιχείο συνδέεται με τον τρόπο που χρησιμοποιείται η φωνολογία, η σημασιολογία και το συντακτικό, με στόχο το άτομο να μπορεί να επικοινωνεί σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή συνθήκη (Τζουριάδου και συν, 2008). Η ικανότητα του ατόμου να ανακαλεί πληροφορίες και να χρησιμοποιεί διαμεσολαβητικές στρατηγικές προκειμένου να επικοινωνήσει είναι σημαντικά στοιχεία της πραγματολογικής γνώσης, η οποία διέπεται από κανόνες που καθορίζουν το στυλ του διαλόγου και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διεργασία της επικοινωνίας. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζει τόσο ο ακροατής όσο και η επικοινωνιακή κατάσταση (ό.π.).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) το γλωσσικό σύστημα του ανθρώπου αποτελείται από δύο βασικά χαρακτηριστικά. Καταρχήν διακρίνεται σε δύο επίπεδα. Σε επίπεδο φωνημάτων και σε επίπεδο πιο σύνθετων μονάδων. Το δεύτερο στοιχείο αναφέρεται στην παραγωγικότητα και τη δημιουργικότητα, στη δυνατότητα δηλαδή του ατόμου να κατανοεί και να παράγει μέσω της γλώσσας ένα άπειρο πλήθος προτάσεων που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος προκειμένου να επικοινωνεί.

Παρατηρείται πως ερευνητές του επιστημονικού πεδίου της γλωσσολογίας θεωρούν τη γλώσσα ως ένα γραφικό και λεκτικό σημείο. Δεν λαμβάνουν όμως υπόψη τη διεργασία που συντελείται κατά τη διαδικασία της γλώσσας όταν ο δημιουργός της μιλά και γράφει, όπου απώτερος σκοπός είναι να επικοινωνήσει. Χαρακτηριστικά ο Belly (1997, σελ. 12) αναφέρει πως *«η επικοινωνία γίνεται με λέξεις και μόνο λέξεις»*. Αυτή η τοποθέτηση όμως αποκλείει αυτόματα τη συμμετοχή της μη λεκτικής επικοινωνίας και τις διάφορες ανάγκες που προκύπτουν από αυτή (Mounin, 1994). Όπως αναφέρεται στην Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας (2014) η βασική λειτουργία της φυσικής ανθρώπινης γλώσσας είναι η επικοινωνία

μεταξύ των ανθρώπων. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα μεταφέρονται μέσω της γλώσσας, του λόγου, των λέξεων και των φράσεων.

Η επικοινωνία και συνεπώς και η γλώσσα, διακρίνεται στα πρωτεύοντα και τα δευτερεύοντα συστήματα επικοινωνίας. Τα πρωτεύοντα ή άμεσα συστήματα επικοινωνίας διακρίνονται από το στιγμιαίο χαρακτήρα τους και είναι περιορισμένα ως προς το χώρο καθώς χρειάζεται η ύπαρξη μόνο δύο ατόμων. Από την άλλη μεριά τα δευτερεύοντα ή έμμεσα συστήματα επικοινωνίας ικανοποιούν μία ευρύτερη ανάγκη για επικοινωνία, η οποία δεν περιορίζεται στο χώρο και το χρόνο, και μπορούν να χρησιμοποιούν διάφορα αντικείμενα που βοηθούν στην επικοινωνία. Τέτοια εργαλεία μπορεί να είναι ένα χαρτί, ο σκληρός δίσκος ενός υπολογιστή ακόμα και στα αρχαία χρόνια αντικείμενα όπως η χάραξη μίας πέτρας ή ενός δέρματος (Αργυροπούλου, 2003). Η γλώσσα είναι απόλυτα συνυφασμένη με την ανθρώπινη εμπειρία. Είναι απαραίτητη στην καθημερινή ζωής των ανθρώπων σε όλου του είδους τις δραστηριότητες χωρίς κάποιος να μπορεί εύκολα να φανταστεί τη ζωή χωρίς τη χρήση της γλώσσας. Μάλιστα

η κοινή γλώσσα είναι εκείνη που συνδέει τα μέλη μιας κοινότητας μέσα σε ένα δίκτυο κοινών σε όλους πληροφοριών ενισχύοντας τη συλλογικότητα και τη συνοχή της ομάδας (Αργυροπούλου, 2003,).

Ο Damasio & Damasio (1992, σελ.63) υποστηρίζουν πως *«ο μηχανισμός που χρησιμοποιεί ο εγκέφαλος για την απεικόνιση της γλώσσας, είναι ο ίδιος που χρησιμοποιεί και για την απεικόνιση οποιαδήποτε άλλης οντότητας. Έτσι η επεξεργασία της γλώσσας γίνεται μέσω τριών αλληλοεπιδρώντων δομικών ομάδων»*. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως τρεις δομικές ομάδες, οι οποίες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, διέπουν τη διαδικασία της επεξεργασίας της γλώσσας. Η πρώτη ομάδα αναφέρεται στα νευραλγικά εκείνα συστήματα που αναπαράγουν οτιδήποτε κάνει, νιώθει και αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος. Τα συστήματα αυτά βρίσκονται και στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου του ανθρώπου και σχετίζονται με τις μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο σώμα και το περιβάλλον του ανθρώπου.

Η δεύτερη ομάδα σχετίζεται με την αναπαράσταση των φωνημάτων και το συνδυασμό αυτών καθώς και με τους συντακτικούς κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να φτιαχτούν οι λέξεις. Τα ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα που λαμβάνει ο άνθρωπος δέχονται επεξεργασία σε πρώτο επίπεδο ενώ τα εσωτερικά ερεθίσματα οδηγούν το άτομο στη δημιουργία λέξεων και προτάσεων που εκφράζονται είτε με το λόγο είτε με τη γραφή. Η παραπάνω διεργασία επιτελείται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου του ατόμου. Τέλος, η τρίτη ομάδα, η οποία βρίσκεται στο αριστερό ημισφαίριο και αυτή επιτελεί

διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στις άλλες δύο ομάδες. Στη διαδικασία αυτή οι λέξεις παράγονται μέσα από τις αντιλήψεις αλλά και το αντίστροφο.

Η France Schott-Billmann (1997) διατύπωσε την άποψη πως η γλώσσα δεν είναι απλά ένα μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο που στην κυριολεξία μπορεί να οργανώσει τον ψυχισμό τους. Η έρευνα που διεξήγαγε σε πρωτόγονες φυλές και σε λυκόπαιδα, τα οποία βρέθηκαν όταν ήταν πια σε ηλικία που δεν ήταν εφικτό να αφομοιώσουν τη δομή της γλώσσα, επιβεβαιώνει πως ο άνθρωπος μπορεί να ολοκληρωθεί όταν μάθει να μιλάει.

Ο Pinker (2000) συμφωνώντας με την παραπάνω άποψη θεωρεί πως η γλώσσα προσαρμόζεται εξελικτικά και αποτελεί ένα είδος ανθρώπινου ενστίκτου. Δεν αποτελεί δηλαδή μια επινόηση προκειμένου να εξυπηρετήσει πολιτιστικούς σκοπούς. Συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα του για την ανάπτυξη της γλώσσας στα παιδιά, αναφέρει πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος περιέχει ένα σύνολο κανόνων που συνδυάζουν το λεξικό που κατέχει καθώς και τις έννοιες με τις οποίες νοηματοδοτεί τις λέξεις αυτές. Μάλιστα υποστηρίζει πως τα παιδιά αναγκαστικά μαθαίνουν εκ νέου τη γλώσσα, όχι γιατί τη διδάσκονται ή επειδή είναι απλά ευφυή αλλά γιατί δεν έχουν διαφορετική επιλογή. Αυτό καθιστά τη σύνθετη γλώσσα καθολική.

1.2. Γλωσσική ανάπτυξη

Η εκμάθηση μιας γλώσσας αποτελεί μία ανθρώπινη ικανότητα, η οποία είναι μοναδική. Το παιδί μπορεί να μάθει να μιλάει μία ή περισσότερες γλώσσες και να τις χρησιμοποιεί με επάρκεια χωρίς να την έχει διδαχθεί άμεσα ή συστηματικά. Ο προφορικός λόγος αναπτύσσεται μέσα από μία μακροχρόνια διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται από μία πολυπλοκότητα και έρχεται σταδιακά. Ο προφορικός λόγος οργανώνεται σε προτάσεις, οι οποίες καθορίζονται από γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες (Σίμος, 2008).

Η γλωσσική ανάπτυξη αναφέρεται στην διεργασία της απόκτησης του προφορικού λόγου και στην εξέλιξη και ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού σε γλωσσικό και επικοινωνιακό επίπεδο τόσο στην μητρική του γλώσσα όσο και σε άλλες εκτός από αυτήν. Η γλωσσική ανάπτυξη είναι δυνατό να σχετίζεται και με την εκμάθηση μίας επιπλέον γλώσσας.

Οι Li & Hombert (2002)) διακρίνουν τρία στάδια της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας. Στο πρώτο στάδιο η γλώσσα χρησιμοποιείται προκειμένου το άτομο να μπορέσει να εκφράσει συναισθήματα, να επικοινωνήσει και να διατηρήσει κοινωνικούς δεσμούς δίνοντας πληροφορίες για το τι συμβαίνει στο τώρα. Στο δεύτερο στάδιο το άτομο ανακαλύπτει τη διπλή διάρθρωση. Αυτό σημαίνει πως μπορεί να συνδυάσει έννοιες κενές

και να παράγει λέξεις που έχουν συγκεκριμένο νόημα, συγκροτεί λεξιλόγιο και έχει συντακτικές ικανότητες. Τέλος, στο τρίτο στάδιο το άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να μεταφέρει τη γνώση.

Σύμφωνα με τη Μότσιου (2014) η επίτευξη της γλωσσικής ανάπτυξης επιτυγχάνεται μέσα από την εξέλιξη των γλωσσικών συστημάτων. Του φωνολογικού που αφορά στην αντίληψη και την παραγωγή ήχων προκειμένου να συνταχθούν λέξεις. Του γραμματικού συστήματος που αφορά στους μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες που καθορίζουν τη σύνταξη προτάσεων μέσα από το συνδυασμό των λέξεων.

Από τις έρευνες στο επιστημονικό πεδίο της ανάπτυξης της γλώσσας φαίνεται πως η διεργασία που ακολουθείται είναι γενικά η ίδια που ακολουθείται για την ανάπτυξη του ανθρώπου και συνδέεται με την συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Μότσιου, 2014). Τα περισσότερα παιδιά μέχρι και τις αρχές της σχολικής ηλικίας (5-6 ετών) μπορούν να μιλούν με ευφράδεια τη μητρική τους γλώσσα, να συνθέτουν προτάσεις και να επικοινωνούν με ευκολία με το περιβάλλον τους προσαρμοζόμενα στις αντίστοιχες συνθήκες επικοινωνίας (ό.π.).

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας εξελίσσεται με πολύ γρήγορο ρυθμό και διαρκεί σε όλη τη ζωή του ανθρώπου. Οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας αναπτύσσονται ταχύτατα και το παιδί έχει τις ικανότητες να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με επάρκεια, να συνομιλεί με άνεση με τους γύρω του και να μπορεί να οριοθετεί τις επικοινωνιακές συνθήκες. (Τζουριάδου, 1995). Όταν το παιδί πάει στο δημοτικό και εφόσον έχει κατακτήσει τον προφορικό λόγο είναι έτοιμο να διδαχθεί γραφή και ανάγνωση βασιζόμενο σε προηγούμενες γνώσεις και στην ωριμότητά του (Gibson, 1989; Τάφα, 2008; Παπαπασχάλη, 2018).

Στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού αναπτύσσεται ο φωνολογικός τομέας κυρίως μέσα από την επανάληψη συνδυασμών φωνηέντων και συμφώνων όπως «μπα-μπα» ή «μα-μα» (Νημά, 2004). Στη συνέχεια το παιδί μπορεί να παράγει κάποιες λέξεις οι οποίες είναι ικανές να παράγουν ένα ολοκληρωμένο μήνυμα όπως για παράδειγμα θέλω γάλα. Μετά τα δύο χρόνια το παιδί μπορεί να συνθέσει προτάσεις με δύο λέξεις και το μεγαλύτερο μέρος του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί γίνεται αντιληπτό από τους συνομιλητές του (Δημητρακόπουλος & Νατσιοπούλου, 1998). Κατά το 3^ο και 4^ο έτος της ζωής του παιδιού το λεξιλόγιο αυξάνεται με ραγδαία ταχύτητα και μπορεί να σχηματίσει πιο σύνθετες προτάσεις χωρίς όμως να ακολουθούν σωστή σύνταξη και γραμματική. Αυτό συμβαίνει μετά το 5^ο έτος όπου το παιδί μπορεί να επικοινωνεί σχεδόν με επάρκεια και να διαφοροποιεί το λόγο ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες βρίσκεται. Για παράδειγμα

διαφοροποιεί τον τρόπο που επικοινωνεί ανάλογα την τοποθεσία ή την ηλικία του συνομιλητή του και μπορεί να εκφράζει επικοινωνιακές εκφράσεις όπως παρακαλώ, ευχαριστώ, χαίρεται κ.λ.π. (Παπαπασχάλη, 2018; Τάφα, 2008, Τζουριάδου, 1995).

Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας η γλωσσική ανάπτυξη συντελείται με ταχύτατο ρυθμό. Μάλιστα, έχει υπολογιστεί πως το παιδί κάθε μέρα προσθέτει στο λεξιλόγιό του περίπου 5 λέξεις καθημερινά στην ηλικία των 1,5 ως και 6 ετών. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως παιδιά προσχολικής ηλικίας που κατέχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο είναι περισσότερο δημοφιλή ανάμεσα στους συνομηλίκους τους (Gertner et al., 1994). Στην προσπάθειά τους τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν περισσότερες λέξεις ακόμα και αν έχουν ξεχάσει κάποια λέξη ή δεν γνωρίζουν ποια πρέπει να χρησιμοποιήσουν σε μία επικοινωνιακή συνθήκη, τότε μπορούν και να επινοήσουν καινούργιες λέξεις. Τεχνικές όπως η ανάγνωση παραμυθιών από τους γονείς και η συζήτηση μεταξύ τους μετά από κάθε αφήγηση βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους και να προσθέσουν ακόμα περισσότερες λέξεις σε αυτό. (Senechal, 1997). Μία ακόμα βοηθητική πρακτική για την ενίσχυση του λεξιλογίου του παιδιού στην προσχολική ηλικία είναι η περιγραφή αντικειμένων και γεγονότων, η αιτιολόγηση αυτών καθώς και η εξαγωγή συμπερασμάτων από τους γονείς. Τέτοιες πρακτικές επηρεάζουν θετικά σε πολύ σημαντικό βαθμό την εξέλιξη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού (van Kleeck et al., 1997).

Ο Anglin (1995) αναφέρει πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τις λέξεις και τις περιγράφουν με σχήματα, χρώματα και μεγέθη ενώ φαίνεται στις περιγραφές να απουσιάζουν μεταφορικές έννοιες ή συγκρίσεις. Στο τέλος της προσχολικής ηλικίας το παιδί μπορεί έχει μεγαλύτερο λεξιλόγιο, κάποια δίκτυα σημασιολογικού χαρακτήρα μετασηματίζονται και γίνεται πιο σαφής η ανάγκη για καλύτερη γνωστική οργάνωση (Owens, 1996).

1.3. Γλωσσική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία

Κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, η οποία συμβαδίζει με την προσχολική εκπαίδευση, συντελείται η κατάκτηση των γνωστικών, κινητικών και επικοινωνιακών συμπεριφορών των παιδιών, συμπεριφορές που εντάσσονται στην κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος (Roth & Worthington, 2016). Πρόκειται για μία πολύ σημαντική περίοδο στη ζωή του ατόμου καθώς το παιδί έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με την εκμάθηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με την ανάπτυξη της γλώσσας αναφορικά με το περιεχόμενο, τη μορφολογία και τη χρήση της. Ο εγγραμμισμός είναι μία πολύ σημαντική

διαδικασία κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας καθώς το παιδί πριν πάει στο Δημοτικό έρχεται σε πρώτη επαφή με την γραφή και την ανάγνωση, προετοιμάζεται και αποκτά βασικές δεξιότητες που θα το βοηθήσουν στην ομαλή προσαρμογή του στη σχολική ηλικία. Η φωνολογική ενημερότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλη αυτή την διαδικασία καθώς η πρακτική, η εξάσκηση και οι πρακτικές ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας βοηθούν στην εκμάθηση τόσο της γραφής όσο και της ανάγνωσης.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν στόχο τόσο την προαγωγή του εγγραμματισμού και της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών όσο και την αναγνώριση τυχόν ελλείψεων και αδυναμιών στο συγκεκριμένο τομέα. Όσο πιο νωρίς γίνει η ανίχνευση των αδυναμιών και των καθυστερήσεων στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας τόσο πιο αποτελεσματικές θα είναι οι παρεμβάσεις. Ένα ζήτημα που τίθεται συχνά από τους νηπιαγωγούς είναι το κατά πόσο είναι σε θέση και έχουν τις γνώσεις και ικανότητες να αναγνωρίσουν και να ανιχνεύσουν ελλείμματα που έχουν οι μαθητές προσχολικής αγωγής στο γλωσσικό τομέα αλλά και το αν μπορούν να διδάξουν αυτές τις δεξιότητες στους μαθητές.

Η εξέλιξη και η ανάπτυξη της γλώσσας κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι ραγδαία και τα παιδιά καταφέρνουν να κατακτήσουν ικανότητες στο γλωσσικό επίπεδο που τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν το λόγο με αποτελεσματικό τρόπο και να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους (Τζουριάδου, 1995). Αν και η εξέλιξη της γλώσσας ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία αναφορικά με τη σειρά που αποκτώνται οι βασικές της δομές, ο ρυθμός και ο βαθμός που κάθε παιδί το καταφέρνει εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως προσωπικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς. Ο Vygotsky (1997) αναφέρει πως η εκμάθηση και η ανάπτυξη της γλώσσας συντελείται μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα παιδιά και τους ανθρώπους που τα περιβάλλουν όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους. Αναφορικά με το λεξιλόγιο, αυτό παρουσιάζει ραγδαία και κατακόρυφη αύξηση κατά την προσχολική ηλικία. Σε αυτή την ηλικιακή περίοδο τα παιδιά προσθέτουν περίπου 50 λέξεις το μήνα στο λεξιλόγιο που ήδη κατέχουν (Τζουριάδου, 1995). Σύμφωνα με τους Justice και Pence (2008) τα παιδιά στην ηλικία μεταξύ 4 και 5 ετών μπορούν να χρησιμοποιούν περίπου 2000 λέξεις ενώ μπορούν να αντιλαμβάνονται περίπου 4000 ως 5000 λέξεις. Το παραγωγικό και εκφραστικό δηλαδή λεξιλόγιο, οι λέξεις που χρησιμοποιούν δηλαδή τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι πιο περιορισμένο από το λεξιλόγιο που μπορούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν (Brisk & Harrington, 2007; Melka, 1997). Η κατανόηση και η παραγωγή του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία επηρεάζονται από διαφορετικούς

νευρολογικούς μηχανισμούς. Γνωστικοί παράγοντες όπως είναι η προσοχή, ο εκτελεστικός έλεγχος και η μνήμη επιδρούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού που βρίσκεται στην προσχολική ηλικία (Chrysochoou et al., 2012; Majerus et al., 2009; Nayena et al., 2011).

Πριν το παιδί φτάσει στην ηλικία των 4-5 ετών το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει τις λέξεις χωρίς όμως να κατανοεί πλήρως τη σημασία τους. Η σημασιολογική ανάπτυξη δηλαδή των λέξεων χαρακτηρίζεται από τη γενίκευση της έννοιας τους. Η πλήρης κατανόηση των λέξεων έρχεται σταδιακά και εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της κάθε λέξης (Ευθυμίου, 1999). Καθώς το λεξιλόγιο έχει αυξητική τάση το παιδί μπορεί να κατακτά συνεχώς περισσότερες λέξεις, να σχηματίζει μεγαλύτερες προτάσεις και να τις συνδέει μεταξύ τους. Χρησιμοποιεί σωστά τις αντωνυμίες, τις προθέσεις και τα επιρρήματα (Κακαβούλης, 1993; Τζουριάδου, 1995).

Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ένα παιδί στην προσχολική ηλικία αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για την κοινωνικοποίησή του, την έκφραση των συναισθημάτων, την επικοινωνία με τους γύρω του και την ομαλή προσαρμογή του στο περιβάλλον (Kubicek & Emde, 2012; Longoria et al., 2009; Cohen & Mendez, 2009).

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν σύνθετες προτάσεις με σχεδόν σωστή χρήση του συντακτικού και της γραμματικής (Τάφα, 2008). Σύμφωνα με τους Δημητρακόπουλο και Νατσιοπούλου (1998) το παιδί της προσχολικής ηλικίας μπορεί να δημιουργήσει 14 αναφορικές προτάσεις, να χρησιμοποιεί την παθητική φωνή των ρημάτων καθώς και να χρησιμοποιεί αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις. Κατά την είσοδό του στο Δημοτικό το παιδί ολοκληρώνει τη γλωσσολογική του ανάπτυξη (Νημά, 2004). Οι δυσκολίες που συναντά το παιδί προσχολικής ηλικίας έχουν να κάνουν με την κατανόηση του σχήματος της μεταφοράς και επίσης με τη χρήση της παθητικής φωνής, καθώς δίνει στις λέξεις ερμηνεία της ενεργητικής. Ο λόγος σε αυτό το στάδιο βελτιώνεται σημαντικά και το παιδί βρίσκει τους τρόπους να επικοινωνεί κατάλληλα με τους συνομιλητές του, κατανοεί τις συνθήκες συνομιλίας και κρίνει πότε πρέπει να εκφράσει λεκτικά αρνητικά συναισθήματα. Τέλος, γνωρίζει τις τυπικές εκφράσεις επικοινωνίας με τους συνομιλητές του (Γαλανάκη, 2003).

1.4. Παράγοντες που επιδρούν στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Για τη διεργασία της γλωσσικής ανάπτυξης έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες, ανάλογα με την οπτική του ερευνητή και προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη διαδικασία δίνοντας έμφαση σε διαφορετικούς παράγοντες που επιδρούν σε αυτή. Στη συνέχεια αναφέρονται οι κυριότεροι παράγοντες που ερευνητικά έχει φανεί πως μπορούν να επιδράσουν στην ανάπτυξη της γλώσσας.

Η ολοκλήρωση της γλωσσικής ανάπτυξης επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που είτε προέρχονται από το ίδιο το άτομο είτε από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει. Αυτό σημαίνει πως η κατάκτηση της γλώσσας είτε είναι αποτέλεσμα της επίδρασης γενετικών και βιολογικών παραγόντων και αποτελεί μία έμφυτη ικανότητα του ατόμου, είτε προέρχεται από την αλληλεπίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων και της διδασκαλίας της γλώσσας. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται σταδιακά και ακολουθώντας μία πορεία αμετάβλητη ως προς τις φάσεις της ανάπτυξής της. Η διαφοροποίηση σε αυτή την εξελικτική πορεία μπορεί να εντοπιστεί στην ηλικία του παιδιού που κατακτά το κάθε εξελικτικό στάδιο της γλώσσας (Πόρποδας, 2003).

1.4.1. Βιολογικοί – γενετικοί παράγοντες

Η θεωρία για την ύπαρξη γενετικής βάσης της γλώσσας διατυπώθηκε αρχικά από τον Chomsky (Φιλιππάκη- Wurbrton, 1992). Στην έρευνα του για τους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της γλώσσας σύγκρινε τις ανθρώπινες γλώσσες με τα επικοινωνιακά συστήματα που συναντάμε στο ζωικό βασίλειο. Εκεί εντοπίστηκαν πολύ σημαντικές διαφορές καθώς φαίνεται πως οι ανθρώπινες γλώσσες οφείλονται σε υπεροχή του γενετικού υλικού του ανθρώπου. Ακόμα αν και κάποιοι χιμπατζήδες μπορούν να χρησιμοποιούν σύμβολα, παρόλα αυτά δεν είναι σε θέση να σχηματίσουν ολοκληρωμένη πρόταση και ο σχηματισμός των ήχων που κάνουν δεν έχουν γραμματική συνοχή (ό.π.).

Αντίστοιχα οι Carey & Gelman (1991) υποστηρίζουν πως εφόσον ο άνθρωπος ως ενήλικας μπορεί να κατακτήσει μία γλώσσα χωρίς κάποια ιδιαίτερη διδασκαλία, τότε φαίνεται πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει κάποιο έμφυτο μηχανισμό με τον οποίο μπορεί να κατακτήσει κάποια γλώσσα. Κάπως έτσι, δημιουργείται και η γλωσσική ικανότητα καθώς τα βρέφη δεν έχουν προλάβει να αλληλοεπιδράσουν με το περιβάλλον τους. Οι ερευνητές θεωρούν πως η γλωσσική ικανότητα αποτελεί έναν από τους εγγενείς αρθρωτούς επεξεργαστές που διαθέτει ο ανθρώπινος εγκέφαλος.

Οι μηχανισμοί που υποστηρίζουν τη διεργασία της ανάπτυξης της γλώσσας μοιάζουν με τους μηχανισμούς που επιδρούν στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Το κάθε παιδί καθώς γεννιέται με τη δική του ιδιοσυγκρασία φαίνεται πως αντιδρά στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον μέσα από έμφυτες αντιδράσεις που προσδιορίζονται γενετικά. Ανάλογα λειτουργεί και η ανάπτυξη της γλώσσας (Cole & Cole, 2002).

1.4.2. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Εκτός από τις θεωρίες που υποστηρίζουν πως η γλωσσική ανάπτυξη είναι μία διεργασία που επηρεάζεται από βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες, υπάρχουν και οι θεωρίες που δίνουν έμφαση στην επίδραση του περιβάλλοντος για την μάθηση της γλώσσας.

Ο Skinner και ο Bandura υποστηρίζουν πως η γλώσσα είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιεί το παιδί προκειμένου να κατανοήσει τα αντικείμενα και τον κόσμο γύρω του. Όταν το παιδί κατακτήσει τη γλώσσα τότε η σκέψη του μπορεί να αλλάξει σε μεγάλο βαθμό. Αντίστοιχα ο Piaget υποστηρίζει πως η γλώσσα στην ουσία αποτελεί την αντανάκλαση του τρόπου που το παιδί κατανοεί τις έννοιες. Η γλωσσική ανάπτυξη συντελείται με την ολοκλήρωση συγκεκριμένων σταδίων ανάπτυξης (Sinclair & Zwart, 1967).

Ο Vygotsky (Tudge & Winterhoff, 1993) αναφέρει πως η γλωσσική ανάπτυξη ολοκληρώνεται μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι οργανωμένο. Αυτό σημαίνει πως και η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί ένα φαινόμενο που έχει κοινωνικό χαρακτήρα. Παρόλο που η σκέψη και η γλώσσα ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες, στη συνέχεια ακολουθούν παράλληλη πορεία μέχρι να ενωθούν και να αποτελέσουν τελικά μία ενιαία λειτουργία.

1.5. Χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου

Ο προφορικός λόγος διακρίνεται από κάποια χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία της κατανόησης. Σε αντίθεση με το γραπτό λόγο που είναι μόνιμος και κάποιος έχει την ευκαιρία να διαβάσει ένα κείμενο πολλές φορές, ο προφορικός λόγος είναι εφήμερος και δεν μπορεί να είναι ακίνητος (Lotfi et al., 2016; Ranandya & Farrell, 2010). Πολλές φορές ο προφορικός λόγος είναι πολύ γρήγορος και οι ακροατές, ιδιαίτερα όταν κάποιος διδάσκεται μία δεύτερη γλώσσα, μπορεί να δυσκολεύεται να ακολουθήσει τη ροή του λόγου του συνομιλητή του και να καταλάβουν τι λέει με την πρώτη φορά που τον ακούει. Η αντικειμενικότητα μπορεί να μειώνεται ακόμα περισσότερο

εξαιτίας της συναισθηματικής εμπλοκής των συνομιλητών, η οποία διατυπώνεται με εκφράσεις όπως το νομίζω, μου φαίνεται κ.λ.π.).

Ο προφορικός λόγος μπορεί να είναι αυθόρμητος και λιγότερο οργανωμένος ή μπορεί να είναι παρατακτικός και να εμφανίζεται ακόμα πιο αναλυτικός και από το γραπτό λόγο. Επίσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Chafe (1982, σελ.38) ο προφορικός λόγος μπορεί να είναι *«ελλιπτικός και ασαφής, ενώ χαρακτηρίζεται από δισταγμούς, επαναλήψεις, παύσεις, μη γραμματικές δομές, απότομες αλλαγές προσανατολισμού και αλλαγές θέματος»*. Αυτά τα στοιχεία δείχνουν ακριβώς πως ο προφορικός λόγος έχει απρόβλεπτο χαρακτήρα, ανοιχτότητα και ο ακροατής προκειμένου να ακολουθήσει την πορεία της σκέψης του ατόμου με το οποίο συνομιλεί χρειάζεται να ερμηνεύει γρήγορα αυτά που ακούει. Η φυσικότητα κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μεταξύ των ατόμων δεν έγκειται μόνο στον τρόπο που εκφέρεται ο προφορικός λόγος αλλά και στον τύπο της συνομιλίας, στο είδος των γλωσσικών πράξεων που επιτελούνται καθώς και στην πολλαπλότητα των πηγών του λόγου (Warren, 2006).

Σύμφωνα με την Παντέλογλου (2017, σελ.30) ο προφορικός λόγος

εκφράζεται ακόμη στους τρόπους με τους οποίους δομείται η συνεργατικότητα: τις τεχνικές λήψης λόγου (turn taking rules), την ανατροφοδότηση (π.χ. Σοβαρά; Αλήθεια; Τι λες; Μη μου πεις!), τις διακοπές, συνεργατικές (cooperative interruptions) ή μη, και τις συμπληρώσεις, το μοίρασμα της ευθύνης με τη συμβολή όλων των συνομιλητών στη διαπραγμάτευση και την εκτύλιξη (unfolding) του θέματος

Η ομιλία και το γράψιμο αποτελούν δύο αλληλένδετους τρόπους παραγωγής και πρόσληψης του λόγου. Είναι δύο έννοιες αμοιβαίες μεταξύ τους καθώς η μία μπορεί να μεταγράψει τους κώδικες της άλλης χωρίς να διαφοροποιηθούν τα νοήματά τους σε μεγάλο βαθμό. Ο Chafe (1982) υποστηρίζει πως ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό και στόχος του είναι να καλύψει τις καθημερινές ανάγκες του ατόμου. Επιπλέον λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα οικειότητας μεταξύ των ανθρώπων που συνομιλούν. Είναι κοινός τόπος πως η κατάκτηση του προφορικού λόγου και η καλή γνώση αυτού μπορεί να επηρεάσει είτε θετικά είτε αρνητικά στην εκμάθηση και τη χρήση του γραπτού λόγου. Η Γιαννικοπούλου (2000) θεωρεί πως η καλλιέργεια του προφορικού λόγου συμβάλει σημαντικά στην κατάκτηση του γραπτού λόγου και τελικά του αλφαριθμητισμού και του λειτουργικού και κοινωνικού γραμματισμού. Επιπλέον, ο προφορικός λόγος δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις καθώς επίσης και να διαμορφώσουν την κοινωνική τους ταυτότητα μέσα σε

κάθε επικοινωνιακό πλαίσιο και συνθήκη. Σε κάθε περίπτωση ο προφορικός λόγος μπορεί και να υπονομεύσει την παραπάνω διαδικασία (ό.π.). Εκτός από τη δυνατότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα από τον προφορικό λόγο, οι συνομιλητές έχουν την ευκαιρία να καταγράψουν στη μνήμη του χρήσιμες πληροφορίες καθώς επίσης επιτρέπει στην κοινωνία να μην ξεχνά σημαντικά γεγονότα τα οποία έχουν ιστορική σημασία ή καταστατικό χαρακτήρα όπως συνθήκες, νόμους κ.λ.π.

Μάλιστα, ο Lyons (1995) αναφέρει πως ο προφορικός λόγος, ανάλογα με το πεδίο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται και συντελείται, μπορεί να έχει διάφορες προτεραιότητες. Αυτές είναι α) η ιστορική προτεραιότητα, β) η βιολογική προτεραιότητα, γ) η λειτουργική προτεραιότητα και τέλος δ) η δομική προτεραιότητα. Κάποια ακόμα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου όπως έχουν διατυπωθεί από τους ερευνητές του επιστημονικού πεδίου περιγράφονται παρακάτω (Πολίτης, 2001, ό.π. στο Αγγελάκος και συν., χ.χ., σελ.34)

- Περιλαμβάνει πολλές συντακτικά ατελείς προτάσεις ή ακολουθίες ανολοκλήρωτων φράσεων
- Χρησιμοποιεί ευρύτατα την παράταξη και την ασύνδετη συμπάρθεση προτάσεων
- Βρίθεται από επαναλήψεις συντακτικών δομών
- προτιμά την ενεργητική σύνταξη και αποφεύγει την παθητική
- προτιμά πολλές φορές την προτασιακή δομή θέμα-σχόλιο
- περιλαμβάνει πολλές επανεκκινήσεις, που βελτιώνουν προηγούμενες διατυπώσεις
- χαρακτηρίζεται από αφθονία λέξεων ασαφούς σημασίας (γενικευτικών όρων): πράγμα, μέρος, κάποια, κάτι, διάφορα, πολύ κ.ά.
- είναι διάσπαρτος από "πραγματολογικά μόρια

1.6. Μοντέλα γλωσσικής ανάπτυξης

Ο τρόπος και η διεργασία η οποία συντελείται κατά τη διάρκεια εκμάθησης της γλώσσας από τον άνθρωπο έχει γίνει αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης από τους ερευνητές καθώς γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα πώς καταφέρνει ένας άνθρωπος να μάθει τη γλώσσα που μιλάει. Η διαδικασία της ανάπτυξης του γλωσσικού συστήματος έχει περιγραφεί μέσα από διάφορα θεωρητικά μοντέλα που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το

φαινόμενο. Το κάθε μοντέλο επικεντρώνεται σε διαφορετικές πτυχές του θέματος αν και οι ερευνητές αποφεύγουν να μένουν εγκλωβισμένοι μόνο σε ένα θεωρητικό μοντέλο και προσπαθούν να ερμηνεύουν διαθεωρητικά τα στάδια της ανάπτυξης των γλωσσικών συστημάτων. Έτσι, τα κυριότερα μοντέλα που έχουν διατυπωθεί είναι το συμπεριφορικό μοντέλο, το ψυχογλωσσικό-συντακτικό μοντέλο, το ψυχογλωσσικό-γλωσσικό μοντέλο, το κοινωνιογλωσσικό μοντέλο και τέλος το μοντέλο της ανάδυσης (Owens, 1996). Τα πιο σημαντικά στοιχεία των μοντέλων περιγράφονται στη συνέχεια.

1.6.1. Το συμπεριφορικό μοντέλο

Ο Skinner (1957) ήταν ο πρώτος που διατύπωσε το συμπεριφοριστικό μοντέλο στη διαδικασία της ανάπτυξης της γλώσσας. Στο βιβλίο του «Γλωσσική Συμπεριφορά» προσπαθεί να δώσει μία ολοκληρωμένη ερμηνεία για τον τρόπο που ο άνθρωπος μαθαίνει μία γλώσσα. Μέσα από πειράματα που έγιναν σε ζώα, ο Skinner καταλήγει πως η εκμάθηση της γλώσσας μπορεί να γίνει μέσα από τη διαδικασία της μάθησης και μάλιστα μέσα σε καθορισμένες συνθήκες οι οποίες είναι ελεγχόμενες αλλά και μέσα από θετικές ή αρνητικές αντιδράσεις οι οποίες προκύπτουν (Πήττα, 1998). Αυτό σημαίνει, σύμφωνα με τον ερευνητή, πως το ανθρώπινο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τόσο τροποποιητικά όσο και σχηματοποιητικά, το μετασχηματισμό των άναρθρων φωνών που βγάζει ένα μωρό στους πρώτους μήνες της ζωής του σε έναρθρο λόγο μετά από λίγο διάστημα (Πόρποδας, 2003).

1.6.2. Το ψυχογλωσσικό-συντακτικό μοντέλο

Ο Chomsky, κύριος εκπρόσωπος του ψυχογλωσσικού-συντακτικού μοντέλου, υποστηρίζει πως δεν είναι δυνατόν η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί, ως μία πολυσύνθετη διαδικασία, να συντελείται μόνο μέσα από την γλωσσική επίδραση που ασκεί το περιβάλλον που ζει. Κύρια θέση του είναι πως εκτός από την επίδραση του περιβάλλοντος, ένα έμφυτο σύστημα προγραμματισμού για την επιλογή των βασικών στοιχείων της γλώσσας διαδραματίζει και αυτό σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης (Πόρποδας, 2003). Ο ερευνητής παρατηρεί πως όλες οι γλώσσες διαφέρουν σε επιφανειακό επίπεδο και στην ουσία αποτελούν διαφοροποιημένες πλευρές ενός καθολικού γλωσσικού συστήματος. Έτσι ο μηχανισμός της γλωσσικής απόκτησης από το παιδί βασίζεται σε βιολογικούς παράγοντες και τα χαρακτηριστικά του είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες.

16.3. Το ψυχογλωσσικό-σημασιολογικό/γνωστικό μοντέλο

Το γνωστικό μοντέλο, με βάση τις κύριες θέσεις της γνωστικής θεωρίας, υποστηρίζει πως η ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος προέρχεται από την πρώιμη γνωστική ανάπτυξη, πριν ακόμα το παιδί αρχίζει να σχηματίζει τις πρώτες λέξεις. Μάλιστα, για να μπορέσει η γλώσσα να χρησιμοποιηθεί με επάρκεια, χρειάζονται οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού να έχουν αναπτυχθεί σε ένα βασικό επίπεδο. Παράγοντες που αφορούν στη γνωστική ικανότητα του παιδιού και επηρεάζουν την ανάπτυξη της γλώσσας αναφέρονται στη συνέχεια (Bowerman, 1974).

- Η ικανότητα του παιδιού να αναπαριστά γεγονότα και αντικείμενα ακόμα και όταν αυτά δεν βρίσκονται στο χώρο ή δεν είναι άμεσα αντιληπτά
- Η ικανότητα του παιδιού να αναπτύσσει βασικές γνωστικές δομές, που έχουν να κάνουν με το χρόνο και το χώρο, με την ταξινόμηση των πράξεων και τη σχέση μεταξύ των πράξεων αυτών και των αντικειμένων
- Η ικανότητα του παιδιού να αντλεί και να διατυπώνει στρατηγικές γλωσσολογικές μέσα από γνωστικές δομές

1.6.4. Το κοινωνιο-γλωσσικό μοντέλο

Οι ερευνητές που υποστηρίζουν το κοινωνιο-γλωσσικό μοντέλο δίνουν έμφαση στις κοινωνικές και επικοινωνιακές λειτουργίες που διέπουν τη γλώσσα. Για την ανάπτυξη της γλώσσας και τη λειτουργία αυτής κρίνεται απαραίτητη η χρήση της γλώσσας στην επικοινωνία (Owens, 1996). Η αποτελεσματικότητα του προφορικού λόγου αξιολογείται με βάση το πόσο μπορεί να εξυπηρετεί τις προθέσεις που έχει ο ομιλητής. Αυτό σημαίνει πως το άτομο επιλέγει τη μορφή και το περιεχόμενο του λόγου και των προτάσεων που θα χρησιμοποιήσει ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες που επικρατούν και τους επικοινωνιακούς του σκοπούς, όπως αυτό τις αντιλαμβάνεται. Συγκεκριμένα, ο τύπος του λόγου που επιλέγει ο κάθε ομιλητής μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες όπως

- Οι υποθέσεις που κάνει ή οι γνώσεις που έχει ο ομιλητής για τις γνώσεις του συνομιλητή του
- Η προηγούμενη ιστορία των ανθρώπων που συμμετέχουν στη συζήτηση
- Το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται ο διάλογος και οι θέσεις και οι ρόλοι που κατέχουν οι συνομιλητές

1.6.5. Το μοντέλο της ανάδυσης

Το μοντέλο της ανάδυσης στην ουσία συμπεριλαμβάνει το μοντέλο της έμφυτης ικανότητας του ατόμου να μάθει τη γλώσσα που μιλάει και επικεντρώνεται στις εγγενείς νοητικές ικανότητες του ατόμου καθώς και το συμπεριφορικό μοντέλο που δίνει έμφαση στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης. Πρόκειται για μία θεωρία που ερμηνεύει τον τρόπο που βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Η θεωρία της ανάδυσης δίνει μία νέα οπτική στο θέμα της γλωσσικής ανάπτυξης και στη διαδικασία μέσα από την οποία η γλώσσα κατακτάται μέσα από την αλληλεπίδραση γνωστικών διαδικασιών. Δεν απορρίπτει δηλαδή ούτε τα θεωρητικά μοντέλα που ερμηνεύουν τη γλωσσική ανάπτυξη με βάση τους γενετικούς παράγοντες ούτε αυτά που την ερμηνεύουν με βάση περιβαλλοντικούς παράγοντες αλλά θεωρεί πως και οι δύο προσεγγίσεις αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας ολοκληρωμένης ερμηνείας για τον τρόπο που το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα (MacWhinney, 2002).

2.Η Διγλωσσία

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει προσπάθεια να αποτυπωθεί η έννοια της διγλωσσίας όπως αυτή έχει διατυπωθεί από τους ερευνητές του επιστημονικού πεδίου και θα περιγραφούν οι διαστάσεις που την περιβάλλουν.

2.1.Ορισμοί

Για τον ορισμό της έννοιας της διγλωσσίας έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες να διατυπωθεί κάποιος δόκιμος όρος προκειμένου να περιγράψει όλες τις εκφάνσεις της διγλωσσίας. Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μπορούμε να βρούμε διάφορους ορισμούς που αναφέρονται στη συνέχεια.

Ένας ορισμός που συναντάται στη βιβλιογραφία και ίσως αποτελεί αυτόν που είναι πιο κοντά στην ορθότερη διατύπωση του όρου είναι αυτός των Brut-Gliffier & Varghese όπου ορίζουν την διγλωσσία ως τον

ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, ως δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μάς υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες, οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό. (2004, ό.π. αναφ. στην Τσοκαλίδου, 2014, σελ. 266)

Ο Wei (2007) επικεντρώνεται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να συνομιλεί με κάποιον συνομιλητή σε δύο γλώσσες. Αναφέρει πως δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί να λειτουργεί εξίσου καλά μέσα σε μία συνομιλιακή αλληλεπίδραση σε δύο γλώσσες. Αντίστοιχα η Myers-Scotton (2006) ορίζει την διγλωσσία ως την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες γλώσσες το ίδιο αποτελεσματικά κατά τη διεξαγωγή μιας καθημερινής συνομιλίας. Ο Mackey (1970, σελ. 554) αναφέρει πως η διγλωσσία «δεν συνιστά απλό γλωσσικό γεγονός, 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*)».

Ο Ferguson ήταν ο πρώτος γλωσσολόγος που αναφέρθηκε στον όρο Diglossia σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσει τη διγλωσσία χρησιμοποιώντας την ελληνική λέξη μεταφέροντας την στα αγγλικά. Σύμφωνα με τον Ferguson (1959, ό.π. αναφ. στο Ratha, 2018) διγλωσσία είναι η κατάσταση όπου δύο διαφορετικές γλώσσες μπορούν να υπάρχουν ταυτόχρονα σε μία κοινωνία έχοντας η κάθε μία το δικό της ρόλο. Δίνει δηλαδή μία

κοινωνική διάσταση στην έννοια της διγλωσσίας. Σύμφωνα τον γλωσσολόγο υπάρχει μία μορφή της γλώσσας που υπάρχει στην επίσημη εκπαίδευση ή στα επίσημα κρατικά έγγραφα και μία άλλη μορφή που χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα για την καθημερινή επικοινωνία. Οι γλωσσικές μορφές διακρίνονται στην υψηλή και στη χαμηλή. Η χαμηλή γλώσσα είναι αυτή που χρησιμοποιείται μέσα στην οικογένεια ή στο φιλικό περιβάλλον, στη διασκέδαση και στις καθημερινές συναλλαγές. Η Ελλάδα για πολλά χρόνια υπήρξε παράδειγμα κοινωνικής διγλωσσίας καθώς η ταυτόχρονη χρήση της δημοτικής γλώσσας, της απλής γλώσσας που μιλούσαν στην καθημερινότητα και της καθαρεύουσας, όπου αποτελούσε τη λόγια γλώσσα του γραπτού λόγου (Κοτρώτσου-Λιόντου, 2004).

Σε μία άλλη προσπάθεια ερμηνείας και ανάλυσης της έννοιας και της διγλωσσίας συχνά χρησιμοποιούνται τρεις ορισμοί οι οποίοι συνδέονται με τη χρονική διαδοχή της κατάκτησης της κάθε γλώσσας. Έτσι, έχουμε την πρώτη γλώσσα (Γ1), τη δεύτερη γλώσσα (Γ2) και την ξένη γλώσσα (Τριάρχη- Herrmann, 2000). Η πρώτη γλώσσα αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί και κατακτά κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, μέσα στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον που μεγαλώνει. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος πρώτη γλώσσα έχει αντικαταστήσει τον παλιότερο ορισμό της μητρικής γλώσσας, γιατί πια η πρώτη γλώσσα που μπορεί να κατακτήσει το παιδί δεν είναι απαραίτητο να είναι και αυτή της μητέρας. Η δεύτερη γλώσσα αναφέρεται στη γλώσσα που κατακτά ένα παιδί όταν βρίσκεται στο στάδιο ανάπτυξης ή ολοκλήρωσης της πρώτης. Τέλος, η ξένη γλώσσα αναφέρεται στη γλώσσα όπου πια το άτομο συνειδητά μαθαίνει, έχοντας ως στόχο να μπορεί να ανταποκριθεί σε επικοινωνιακές ανάγκες που μπορεί να προκύψουν στο μέλλον (ό.π.).

Η διγλωσσία ως κατάσταση δεν είναι κάτι που παραμένει μόνιμη, αλλά εξελίσσεται και μεταβάλλεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, όπως άλλωστε μεταβάλλεται και εξελίσσεται η ίδια η γλώσσα. Ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να διατηρήσει τη διγλωσσία για όλη τη ζωή του αλλά αυτό μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στο πλαίσιο που ζει (Δραγώνα και συν., 2001).

Φαίνεται λοιπόν πως η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο που δύσκολα μπορεί να οριστεί μέσα από μία συγκεκριμένη ερμηνεία. Χαρακτηριστικά η Σελλά-Μάζη (2016, σελ.8) αναφέρει πως

Οι πρόσφατες μελέτες περί διγλωσσίας φαίνεται να έχουν παραιτηθεί από την προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του φαινομένου, καταλήγοντας στο ότι πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο, ο ορισμός και η μελέτη του οποίου

εξαρτώνται από πολυποίκιλους παράγοντες, έτσι ώστε κάθε περίπτωση διγλωσσίας να αποτελεί και μοναδική περίπτωση.

2.2. Οι μορφές της διγλωσσίας

Στη συνέχεια αναφέρονται οι κυριότερες μορφές της διγλωσσίας ανάλογα με τη θεώρηση του κάθε ερευνητή της έννοιας.

2.2.1. Μορφές διγλωσσίας κατά Wode

Ο Wode (1993) κατά τη μελέτη της έννοιας της διγλωσσίας διακρίνει τέσσερις μορφές της.

- 1) Η μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, που αναφέρεται στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας
- 2) Την πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, που αναφέρεται στην ταυτόχρονη κατάκτηση δύο ή και περισσότερων γλωσσών ως πρώτων γλωσσών
- 3) Τη φυσική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, που αναφέρεται στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες και εφόσον έχει αρχίσει ή ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας
- 4) Η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας μέσω διδασκαλίας στο σχολείο ή στο φροντιστήριο

2.2.2. Επανάκτηση της γλώσσας

Η επανάκτηση της γλώσσας είναι μία μορφή γλώσσας που περιγράφεται ως μια γλωσσική διαδικασία κατά την οποία το άτομο θέλει να κατακτήσει πάλι μία γλώσσα την οποία είχε σταματήσει να χρησιμοποιεί ενεργά τα τελευταία χρόνια (Klein, 1984).

2.2.3. Μορφές κατά άξονες της Τριάρχη-Herrmann (2000)

Η Τριάρχη-Herrmann (2000) αναφέρει πως για να γίνει συστηματοποίηση των ειδών της διγλωσσίας χρειάζεται πρώτα να εξεταστούν τρία δεδομένα πάνω στα οποία θα βασιστεί η ταξινόμηση των ειδών. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η εκμάθηση της γλώσσας ή στην ηλικία που ήταν το άτομο όταν την κατέκτησε. Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στις συνδέσεις που μπορεί να κάνει το άτομο μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας και ο τρίτος άξονας αναφέρεται στη σχέση της διγλωσσίας του ατόμου με τις επιδράσεις που δέχεται από το κοινωνικό και οικογενειακό

περιβάλλον. Στη συνέχεια θα γίνει πιο αναλυτική αναφορά στους τρεις αυτούς άξονες που μπορούν να βοηθήσουν στην ταξινόμηση των μορφών της διγλωσσίας.

2.2.3.1. Χρόνος και συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Με κριτήριο το χρόνο και την ηλικία που κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα, η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί σε ταυτόχρονη ή διαδοχική. Ταυτόχρονη θεωρείται η διγλωσσία που πραγματοποιείται από τη γέννηση του παιδιού, με το παιδί να μαθαίνει ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες (Montrul, 2013). Το παιδί μαθαίνει και κατακτά και τις δύο γλώσσες όταν αυτές υπάρχουν και ομιλούνται καθημερινά μέσα στο σπίτι που μεγαλώνει και αναπτύσσεται χωρίς να γίνεται διδασκαλία κάποιας από τις δύο γλώσσες. Σε αυτή τη φάση τα παιδιά ακολουθούν τα ίδια αναπτυξιακά στάδια με τα μονόγλωσσα παιδιά χωρίς να έχουν κάποια δυσκολία ή πρόβλημα. Μάλιστα τα παιδιά έχουν την ικανότητα να διαχωρίζουν τις δύο γλώσσες όχι μόνο δομικά αλλά και λειτουργικά.

Στη διαδοχική ανάπτυξη το παιδί μαθαίνει πρώτα τη μία γλώσσα μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον και στη συνέχεια μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα μέσα από διδασκαλία στο σχολείο. Το παιδί όντας πιο ώριμο γνωστικά έχει αποκτήσει εμπειρία σε κάποιο γλωσσικό σύστημα ώστε να μπορεί να μάθει μία δεύτερη γλώσσα (Poullisse, 1997, ό.π. αναφ. στη Δέδε, 2005). Όταν ένα παιδί μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα στην προεφηβική ηλικία, τότε η διγλωσσία ορίζεται ως πρόιμη ενώ αν η δεύτερη γλώσσα κατακτηθεί στην εφηβική ή ενήλικη ζωή, τότε η διγλωσσία ορίζεται ως μεταγενέστερη (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

2.2.3.2. Συνδέσεις που μπορεί να κάνει το άτομο μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας

Με βάση το βαθμό της γλωσσικής ανάπτυξης που αποκτά το δίγλωσσο άτομο και τις συνδέσεις που κάνει μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί σε συντονισμένη, σύνθετη και εξαρτημένη. Συντονισμένη είναι η διγλωσσία όπου οι συμβολισμοί και οι έννοιες της κάθε γλώσσας κατακτούνται ξεχωριστά από το άτομο, δημιουργούνται δηλαδή δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Στη σύνθετη διγλωσσία το άτομο απομνημονεύει το λεξιλόγιο της κάθε γλώσσας ξεχωριστά. Παρόλα αυτά υπάρχει ένα κοινό σημασιολογικό υπόβαθρο και για τις δύο γλώσσες. Έτσι, το δίγλωσσο άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί κάθε γλωσσικό σύστημα που έχει κατακτήσει ανάλογα με την γλωσσική συνθήκη που βρίσκεται. Το δίγλωσσο άτομο δηλαδή μπορεί να εναλλάσσει καθημερινά τις δύο γλώσσες στο περιβάλλον που ζει (Τσοκαλίδου, 2012). Η εξαρτημένη διγλωσσία υπάρχει όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μέσα από τη βοήθεια της πρώτης

γλώσσας για την απόκτηση κωδικών και σημασιολογικών εννοιών (Τριάρχη- Herrmann, 2000).

2.2.3.3. *Επιδράσεις από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον*

Η επίδραση του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος μπορεί να επηρεάσει τη μορφή που θα πάρει η διγλωσσία. Η διγλωσσία επηρεάζεται και από κοινωνικογλωσσολογικές παραμέτρους, που σχετίζονται με την επίγνωση του πλαισίου μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα (Baker, 2001). Αυτό σημαίνει πως το άτομο γνωρίζει ποια γλώσσα αρμόζει να μιλήσει ανάλογα με τη γλωσσική περίσταση μέσα στην οποία βρίσκεται, γνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα στις τοπικές γεωγραφικές διαλέκτους όπως για παράδειγμα άλλη γλώσσα χρησιμοποιεί κάποιος σε ένα μπαρ και άλλη στην αίθουσα συνεδριάσεων ενός οργανισμού.

Με βάση αυτά τα κριτήρια η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί σε αθροιστική ή αφαιρετική. Στην αθροιστική διγλωσσία το παιδί εκτός από την πρώτη γλώσσα που κατακτά μέσα στο πλαίσιο που ζει και εξελίσσεται, την οποία συνεχίζει να καλλιεργεί, κατακτά και μία δεύτερη γλώσσα. Η αθροιστική διγλωσσία επηρεάζει τη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού με θετικό τρόπο καθώς τα παιδιά μπορούν μέσα από τη διγλωσσία να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη τους και να δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία στα γλωσσικά μηνύματα (Cummins, 2003). Η αθροιστική διγλωσσία έχει ως αποτέλεσμα την επάρκεια των δύο γλωσσών σε υψηλό επίπεδο τόσο στον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο (Τσοκαλίδου, 2012).

Η αφαιρετική διγλωσσία μπορεί να λειτουργήσει αντίθετα καθώς η εκμάθηση της δεύτερης, πλειονοτικής γλώσσας μπορεί να εξοστρακίσει την πρώτη γλώσσα και να αναπτυχθεί σε βάρος αυτής. Το φαινόμενο αυτό φαίνεται να συναντάται περισσότερο σε παιδιά μεταναστών όπου η δεύτερη γλώσσα τείνει να σκεπάζει την πρώτη (Δαμανάκης, 2000). Καθώς η δεύτερη γλώσσα διαθέτει ισχύ και χρησιμοποιείται αποκλειστικά στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, η πρώτη γλώσσα θεωρείται χαμηλού κύρους και σιγά σιγά σταματά να χρησιμοποιείται (Baker, 2001).

2.2.4. *Η ελιτίστικη και η λαϊκή διγλωσσία*

Ο Paulston (1980) σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσει τις διαστάσεις και τις μορφές της διγλωσσίας πρόσθεσε μία ακόμα πτυχή η οποία βασίζεται σε κοινωνιολογικά κριτήρια. Έτσι, διακρίνει τη διγλωσσία σε ελιτίστικη και λαϊκή. Η ελιτίστικη διγλωσσία αναφέρεται στην περίπτωση που κάποιος, κινητοποιημένος από κοινωνικά ή κριτήρια status, να μάθει

μία ή περισσότερες γλώσσες εκτός από την πρώτη του γλώσσα. Αυτό συμβαίνει για παράδειγμα όταν το κοινωνικό περιβάλλον θεωρεί πως η εκμάθηση γλωσσών αποτελεί εκπαιδευτικό ή κοινωνικό εφόδιο και απαραίτητο για τη διατήρηση του κοινωνικού κύρους του ατόμου. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί επίσης να γίνεται για επαγγελματικούς λόγους ή απλά το άτομο να το θεωρεί επικοινωνιακό και σαν μια εμπειρία που θέλει να ζήσει. Ένας ακόμα λόγος εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να είναι η επιθυμία του ατόμου να επικοινωνεί με άμεσα με τους ομιλητές και τον πολιτισμό της δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη –Hermann, 2000). Στην ελιτίστικη διγλωσσία δεν υπάρχει στόχος το άτομο να γίνει αποδεκτό ή να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο μέσα από την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Θα λέγαμε πως η ελιτίστικη διγλωσσία έχει τα οφέλη της αθροιστικής διγλωσσίας. Παράδειγμα της ελιτίστικης διγλωσσίας είναι μαθητές που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία που εφαρμόζουν δίγλωσσα προγράμματα ή παιδιά γονέων που υπηρετούν σε διπλωματικά σώματα.

Η λαϊκή διγλωσσία από την άλλη μεριά, αναφέρεται στη διαδικασία της εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας ως μία αναγκαστική συνθήκη προκειμένου το άτομο να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, καθώς βρίσκονται για λόγους ανάγκης σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να γίνεται με σκοπό τη συμμετοχή σε κοινωνικά δρώμενα, για επαγγελματικούς λόγους αλλά και για την επικοινωνία και διεκπεραίωση διοικητικών υποχρεώσεων. Παραδείγματα λαϊκής διγλωσσίας στην Ελλάδα αποτελούν οι κοινότητες των Ρομά καθώς και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Λαϊκή διγλωσσία παρουσιάζουν και οι μετανάστες που πάνε σε μια άλλη χώρα για να αναζητήσουν μία καλύτερη ζωή και χρειάζεται να κατακτήσουν τη γλώσσα της χώρας που πήγαν προκειμένου να καταφέρουν να ενσωματωθούν στο καινούργιο κοινωνικό πλαίσιο (ό.π.).

2.6. Θεωρίες ανάπτυξης των δύο γλωσσών

Οι ερευνητές που ασχολούνται με το επιστημονικό πεδίο της διγλωσσίας έχουν αναπτύξει διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για τον τρόπο που αναπτύσσονται οι δύο γλώσσες. Στη συνέχεια αναφέρονται οι κυριότερες από αυτές.

2.6.1. Θεωρία της ξεχωριστής γλωσσικής ανάπτυξης

Η θεωρία της ξεχωριστής γλωσσικής ανάπτυξης υποστηρίζει πως η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας και η ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας αποτελούν χωριστή διεργασία που δεν συνδέεται η μία με την άλλη. Οι γλωσσικές ικανότητες που κατακτώνται μέσα από την

πρώτη γλώσσα δεν συνδέονται με αυτές της δεύτερης γλώσσας. Μάλιστα η θεωρία της χωριστής γλωσσικής ανάπτυξης περιγράφεται ως δύο μπαλόνια που υπάρχουν μέσα στον εγκέφαλο του ανθρώπου κατά τη διαδικασία ανάπτυξης των δύο γλωσσών.

2.6.2. Η θεωρία των τριών φάσεων διγλωσσικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με τη θεωρία των τριών φάσεων της διγλωσσικής ανάπτυξης όπως αυτή αναπτύχθηκε από τους Voltera & Teaschner (1978), η διγλωσσία αναπτύσσεται σε τρία στάδια ανάλογα με την ηλικία του ατόμου. Στο πρώτο στάδιο τα δύο γλωσσικά συστήματα λειτουργούν με τρόπο ενιαίο και αλληλεξαρτώνται το ένα από το άλλο. Γλωσσικά στοιχεία μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη και το παιδί χρησιμοποιεί ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες με την παράλληλη χρήση λέξεων για να περιγράψει μία έννοια. Το παιδί συχνά ενώνει λεξιλογικές έννοιες και από τις δύο γλώσσες σε μία. Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά μπορούν σιγά σιγά να διαχωρίσουν τις λεξιλογικές έννοιες που στο προηγούμενο στάδιο ένωναν, αν και ακόμα χρησιμοποιούν ενιαία συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα. Στο τρίτο στάδιο το δίγλωσσο παιδί μπορεί να ξεχωρίσει τη χρήση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων της κάθε γλώσσας και έτσι πια μπορεί να χρησιμοποιεί ξεχωριστά το κάθε γλωσσικό σύστημα και να κατανοεί πότε χρειάζεται να χρησιμοποιεί την κάθε γλώσσα ανάλογα με τις περιστάσεις (Γρίβα & Στάμου, 2014; Τριάρχη- Heggman, 2000).

2.6.3. Η θεωρία αλληλεξάρτησης των δύο γλωσσών

Η θεωρία της αλληλεξάρτησης των δύο γλωσσών δίνει μία διαφορετική ερμηνεία της ανάπτυξης της διγλωσσίας και βασίζεται στο μοντέλο της «κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Cummins (2005, p.136). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το δίγλωσσο άτομο μπορεί να μεταφέρει και να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει κατά τη διαδικασία της εκμάθησης της πρώτης γλώσσας για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και στη δεύτερη γλώσσα.

2.6.4. Η θεωρία των οριακών επιπέδων

Η θεωρία των οριακών επιπέδων υποστηρίζει πως η ανάπτυξη της διγλωσσίας γίνεται σε τρία επίπεδα ανάλογα με το βαθμό που αναπτύσσονται οι δύο γλώσσες (Baker, 2001). Κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες γλωσσικές ικανότητες, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τη γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου. Ο Baker (ό.π.) παρομοιάζει τη θεωρητική προσέγγιση των οριακών επιπέδων με ένα σπίτι που έχει

τρεις ορόφους. Ο κάθε όροφος συνδέεται με το επίπεδο των γλωσσικών ικανοτήτων του ατόμου. Έτσι, στον πρώτο όροφο το παιδί δεν έχει πολλές γνωστικές ικανότητες καθώς το επίπεδο των γλωσσικών ικανοτήτων στις δύο γλώσσες είναι χαμηλό. Στο δεύτερο επίπεδο αρχίζει σταδιακά η ανάπτυξη των ικανοτήτων των δύο γλωσσών και τέλος στο τρίτο επίπεδο τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να διαχειριστούν με επάρκεια τις δύο γλώσσες και έχουν γλωσσικές ικανότητες έτσι ώστε να παρουσιάζουν ισορροπημένη διγλωσσία. Οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν την ικανότητα να μπορούν να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν εκπαιδευτικό υλικό και πληροφορίες εξίσου καλά και στις δύο γλώσσες. Αυτό φυσικά είναι πολύ ωφέλιμο για τους δίγλωσσους μαθητές και εδώ εντάσσονται και οι αρχές της αθροιστικής διγλωσσίας (Γρίβα & Στάμου, 2014).

2.6.5. Η Θεωρία των Δυναμικών Συστημάτων.

Σύμφωνα με τον Grosjean (1989, σελ. 3) «ο δίγλωσσος δεν είναι δύο μονόγλωσσοι σε ένα πρόσωπο». Η θέση αυτή ενισχύθηκε από τη θεώρηση πως η πολλαπλή ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου δεν συγκρίνεται με τη μονογλωσσική ικανότητα. Ο De Bot και οι συνεργάτες του (2007) βασιζόμενοι στις παραπάνω απόψεις διατύπωσαν τη θεωρία των Δυναμικών Συστημάτων. Η θεωρία υποστηρίζει πως η ύπαρξη ενός ή περισσότερων γλωσσικών συστημάτων επηρεάζει όλο το πολυγλωσσικό σύστημα και την πρώτη γλώσσα και όχι μόνο την ανάπτυξη της δεύτερης. Υπάρχει συνολική μεταμόρφωση όλου του γλωσσικού συστήματος χωρίς να καλύπτει το ένα σύστημα το άλλο και το ψυχολογικό σύστημα του δίγλωσσου ατόμου μπορεί και μετασχηματίζεται σε σχέση με το πιο απλοϊκό σύστημα ενός μονόγλωσσου ατόμου (Jessner, 2008).

2.6.6. Διαγλωσσικότητα

Ο όρος της διαγλωσσικότητας αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια και αποτελεί αντικείμενο μελέτης από πολλά επιστημονικά πεδία. Η έννοια της διαγλωσσικότητας αναφέρθηκε αρχικά από τον Williams (2002) με στόχο να αναφερθεί στην εναλλαγή ανάμεσα στους εισερχόμενους και τους εξερχόμενους τύπους που υπάρχουν στη δίγλωσση διδασκαλία. Οι Ουαλοί μαθητές ενώ διδάσκονταν τα γνωστικά αντικείμενα στα Ουαλικά, έγραφαν στα Αγγλικά. Σύμφωνα με τον Baker (2001) η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε πρακτικές που υιοθετούν τα δίγλωσσα άτομα με στόχο να αποκτήσουν γνώσεις, να δημιουργήσουν έννοιες και νοήματα και να επικοινωνήσουν, με τη χρήση συνολικά του γλωσσικού δυναμικού τους. Αντίστοιχα, η Garcia (2009) επισημαίνει την αξιοποίηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι προκειμένου να δώσουν νόημα στο δίγλωσσο κόσμο που ζουν.

Παρόλα αυτά όμως, αν και η εκπαιδευτική αξία της διαγλωσσικότητας έχει αποδειχτεί ερευνητικά, φαίνεται πως αυτή δεν αξιοποιείται από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο μένει προσκολλημένο σε παλιές πρακτικές και πεποιθήσεις, θεωρώντας τους δίγλωσσους μαθητές ως δύο μονόγλωσσους (Cummins, 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν την ευκαιρία να μπορέσουν να σκέφτονται με απελευθερωμένο τρόπο και να ανακαλύψουν αλλά και να αξιοποιήσουν το γλωσσικό τους δυναμικό.

2.7. Συνιστώσες της διγλωσσίας

2.7.1 Ηλικία

Η ηλικία δεν αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η μόνη διαφορά που υπάρχει είναι ο τρόπος που μαθαίνει κάποιος τη δεύτερη γλώσσα. Στην παιδική ηλικία το παιδί μαθαίνει αβίαστα τη δεύτερη γλώσσα, χωρίς να καταβάλει ιδιαίτερο κόπο και έρχεται σχεδόν φυσικά μέσα στο περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται. Σε μεγαλύτερη ηλικία το άτομο για να μάθει μία δεύτερη γλώσσα χρειάζεται να είναι περισσότερο οργανωτικό και συστηματικό. Τα παιδιά μαθαίνουν φυσικά και αβίαστα μία δεύτερη γλώσσα ενώ οι έφηβοι και οι ενήλικες αξιοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχουν από την πρώτη γλώσσα για να μάθουν τη δεύτερη (Cummins, 1989). Έτσι, στην παιδική ηλικία γίνεται λόγος για κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ενώ στην εφηβική και ενήλικη ζωή αναφέρεται ως εκμάθηση.

2.7.2 Κλίση του ατόμου

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως όταν ένα άτομο αναγκάζεται να μάθει μία δεύτερη γλώσσα για επαγγελματικούς ή κοινωνικούς λόγους, δεν διαθέτει το χρόνο αλλά και τη διάθεση να το κάνει σωστά και να κατακτήσει ουσιαστικά τη δεύτερη γλώσσα. Παρόλα αυτά υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που φαίνεται πως έχουν κλίση, έφεση στο να μαθαίνουν εύκολα μία γλώσσα (Saville-Troike & Barto, 2016). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κάποιος χρειάζεται να κατακτήσει μία γλώσσα. Οι συνθήκες ζωής, η ηλικία, το περιβάλλον αλλά και η διάθεση του ατόμου επιδρούν σημαντικά στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Όταν οι συνθήκες είναι κατάλληλες το άτομο μπορεί να μάθει με μεγαλύτερη ευκολία τη δεύτερη γλώσσα (Μπέλλα, 2011).

2.7.3 Περιβάλλον επικοινωνίας

Αναμφισβήτητα η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων έχει πολύ σημαντικό ρόλο για τη ζωή και την ανάπτυξή τους. Αυτό σημαίνει πως η χρήση της γλώσσας μπορεί να λειτουργήσει είτε βοηθητικά στην επικοινωνία με τους άλλους ή να αποτελέσει εμπόδιο. Λόγω κοινωνικοπολιτικών κριτηρίων μπορεί η γλώσσα να έχει μεγαλύτερη ισχύ από κάποια άλλη ή μεγαλύτερο κύρος.

2.7.4 Δίγλωσση εκπαίδευση

Αναφορές στη δίγλωσση εκπαίδευση συναντάμε στην βιβλιογραφία από τα τέλη της δεκαετίας του 1960. Σκοπός ήταν η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών στους δίγλωσσους μαθητές ίσων με αυτές που δίνονται στους μονόγλωσσους μαθητές καθώς μόνο έτσι όλοι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Cummins, 2005). Η Σκούρτου (1997) αναφέρεται στην δίγλωσση εκπαίδευση ως τον τρόπο που διδάσκονται οι μαθητές στην εκπαίδευση αλλά και οι ίδιοι οι δίγλωσσοι μαθητές.

2.7.5. Χαρακτηριστικά δίγλωσσου λόγου

Ένα από τα χαρακτηριστικά του δίγλωσσου λόγου είναι πως το δίγλωσσο άτομο μπορεί μιλώντας την δεύτερη γλώσσα να δανείζεται λέξεις ή όρους από την πρώτη, ή και το αντίστροφο. Η ανταλλαγή γλωσσικών κωδικών και εννοιών γίνεται μέσα στην προσπάθεια των δίγλωσσων να επικοινωνήσουν με τους συνομιλητές τους χωρίς να έχουν κάποια πρόθεση να κρατήσουν χαμηλό το επίπεδο της επικοινωνίας ή να κρύψουν κάτι από τον συνομιλητή τους. Κάποιες φορές όμως, ειδικά όταν κάποιος μιλά με μετανάστες που μπορεί μέσα στο λόγο να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες, ο συνομιλητής μπορεί να νιώσει καχυποψία και απειλή. Οι μονόγλωσσοι τείνουν να κατακρίνουν τη διγλωσσία των ατόμων που έρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά θα μείνουν ημίγλωσσα (Weinreich, 1979).

2.7.6. Γλωσσική επάρκεια

Μία πτυχή της διγλωσσίας που αποτελεί πάντα ένα δημοφιλές ερευνητικό αντικείμενο είναι η ικανότητα που έχει το δίγλωσσο άτομο στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης. Μάλιστα, για τον καθορισμό του βαθμού της γλωσσικής επάρκειας ενός δίγλωσσου ατόμου, στην πρώτη αλλά και στη δεύτερη γλώσσα, έχει οδηγήσει σε διαφορετικές θέσεις και προσεγγίσεις οι οποίες μάλιστα μπορεί να αντιτίθενται μεταξύ τους σε ακραίο βαθμό. Χαρακτηριστικά ο Macnamara αναφέρει πως η διγλωσσία «*συνιστά ένα συνεχές*

ικανοτήτων, μια συνέχεια συνεχών καλύτερα, η οποία ποικίλλει ανάλογα με τα άτομα και τις διαστάσεις που μπορεί να προσλάβει το φαινόμενο της διγλωσσίας» (1969, σελ. 82). Έτσι, συναντάμε όρους όπως τέλειος, πραγματικός δίγλωσσος που περιγράφουν έναν ομιλητή που έχει κατακτήσει στο βέλτιστο βαθμό δύο γλώσσες, τις οποίες χρησιμοποιεί εξίσου καλά σε οποιαδήποτε συνθήκη βρεθεί. Αν όντως υπάρχει διαβάθμιση των διγλωσσικών ικανοτήτων τότε η διγλωσσία αποτελεί μία μετρήσιμη έννοια (Σελλά-Μάζη, 2016). Τα αποτελέσματα όμως επιστημονικών ερευνών δείχνουν πως κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να είναι πραγματικά εφικτό, όσο και αν υπάρχουν κοινωνικοί, παιδαγωγικοί ή επαγγελματικοί λόγοι που επισημαίνουν την ανάγκη εξεύρεσης συστήματος διαβάθμισης της διγλωσσίας. Μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό την μέτρηση του βαθμού της διγλωσσίας έχουν επικεντρωθεί είτε στα επίπεδα κατάκτησης της γλώσσας, είτε τις δεξιότητες επικοινωνίας του δίγλωσσου ατόμου, δεξιότητες που συγκρίνονται με αυτές στον γραπτό λόγο (ό.π.).

2.7.7. Νοητική οργάνωση

Οι επιστήμες της ψυχολογίας καθώς και της νευροφυσιολογίας διερευνούν τον τρόπο που ο λόγος του δίγλωσσου μαθητή οργανώνεται νοητικά. Τα ευρήματα των μελετών των επιστημονικών αυτών πεδίων εφαρμόζονται στην διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση των δίγλωσσων μαθητών. Ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται η νοητική αναπαράσταση των σημασιολογικών περιεχομένων της πραγματικότητας σε κάθε γλώσσα, έχουν διακριθεί τρεις συνθήκες (Weinreich, 1979, ό.π. αναφ. στην Σελλά-Μάζη, 2016, σελ. 13).

- Την περίπτωση που ο δίγλωσσος χειρίζεται δύο πραγματικότητες ως δύο διαφορετικά γλωσσικά σημεία, με διακριτά τόσο τα σημαινόμενα όσο και τα σημαίνοντά τους [συντονισμένη (coordinative) διγλωσσία].
- Την περίπτωση που ο δίγλωσσος χειρίζεται δύο πραγματικότητες ως ένα σύνθετο γλωσσικό σημείο με συγχωνευμένα σημαινόμενα αλλά διαφορετικά σημαίνοντα [σύνθετη (compound) διγλωσσία].
- Την περίπτωση που ο δίγλωσσος χειρίζεται μια πραγματικότητα της γλώσσας B — της μεταγενέστερης ως προς την εκμάθησή της γλώσσας— μέσω μιας ισοδύναμης πραγματικότητας της γλώσσας A — της ήδη γνωστής στον δίγλωσσο γλώσσας [εξαρτημένη (subordinative) διγλωσσία, διότι η δεύτερη γλώσσα του δίγλωσσου ομιλητή εξαρτάται, και ως εκ τούτου επηρεάζεται τα μέγιστα, από την πρώτη (εμφάνιση παρεμβολών)].

2.7.8. Πολιτιστικ-ή/-ές ταυτότητ-α/-ες

Μία ακόμα πολύ σημαντική γλωσσική αλλά και κοινωνική πτυχή της διγλωσσίας είναι η ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου να μπορεί να νιώθει άνετα και να προσαρμόζεται με ευκολία συμμετέχοντας ταυτόχρονα σε δύο πολιτισμούς και να πετυχαίνει την αβίαστη ενσωμάτωση στις γλωσσικές αλλά και πολιτιστικές συνθήκες της δεύτερης γλώσσας (Σελλά-Μάζη, 2016). Η κατάκτηση της γλώσσας είναι ένας τρόπος για να μπορέσει το δίγλωσσο άτομο να ενσωματωθεί και να επικοινωνήσει μέσα στον νέο πολιτισμό που ζει. Ο δίγλωσσος, αν και είναι κάτι που δεν συμβαίνει συχνά, θεωρείται διαπολιτισμικός δίγλωσσος, όταν μπορεί να ταυτιστεί με θετικό τρόπο και με τους δύο πολιτισμούς και τις ομάδες που μιλούν τις δύο γλώσσες και αναγνωρίζεται εξίσου και από τις δύο ομάδες (Hamers & Blanc, 1995; Σελλά-Μάζη, 2016).

3. Διγλωσσία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Εδώ και αρκετές δεκαετίες υπάρχει ανοιχτή η συζήτηση για τη διγλωσσία και πώς αυτή εντάσσεται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Καθώς οι έρευνες δείχνουν πως η διγλωσσία επηρεάζει γνωστικά και ψυχοκοινωνικά τους μαθητές, χρειάζεται η έρευνα γύρω από το πεδίο να είναι συνεχής και επικεντρωμένη στην υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσα στο σχολείο και στη δημιουργία πρωτοκόλλου και πρακτικών που θα ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου οι δίγλωσσοι μαθητές να εντάσσονται ομαλά μέσα στο σχολικό περιβάλλον και να υποστηρίζονται κατάλληλα από όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια της ενότητας θα διερευνηθούν τα αποτελέσματα ερευνών που επικεντρώνονται στην μελέτη της διγλωσσίας και της υποστήριξης των δίγλωσσων μαθητών, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο.

3.1. Διγλωσσία και εκπαίδευση

Οι πρώτες μελέτες που έγιναν για τη διγλωσσία και το πώς οι δίγλωσσοι μαθητές ανταποκρίνονται στο σχολείο έδειχναν πως οι μαθητές αυτοί αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με μαθητές που ήταν μονόγλωσσοι (Cummins, 2005). Οι δίγλωσσοι μαθητές εκδήλωναν μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου και σε τεστ νοημοσύνης που συμπλήρωναν είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Με βάση αυτά τα ευρήματα ήταν πολλοί οι ερευνητές που θεώρησαν πως η διγλωσσία ήταν αυτή που αποτελούσε τον αιτιολογικό παράγοντα για τις χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και τις δυσκολίες στην εκπαίδευση γενικότερα. Η εξάλειψη της χρήσης της μητρικής γλώσσας ήταν μία πρακτική που είχε προταθεί ως εργαλείο αντιμετώπισης των παραπάνω δυσκολιών με στόχο την καλύτερη ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία.

Ο Dunn (1987) σε έρευνα που διεξήγαγε με ισπανόφωνους μαθητές στην Αμερική, ανέδειξε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές και οι μαθησιακές δυσλειτουργίες που εμφανίζονται. Μέσα από την δουλειά αυτή ανέπτυξε τη θεωρία των ανεπαρκών δίγλωσσων ομιλητών. Σύμφωνα με τη θεωρία οι δίγλωσσοι μαθητές όχι μόνο παρουσιάζουν γλωσσικές ελλείψεις σε σχέση με τους μαθητές που είναι μονόγλωσσοι ως προς τη δεύτερη γλώσσα, αλλά επιπλέον είναι ανεπαρκείς ως και προς τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό σημαίνει πως οι δίγλωσσοι μαθητές δεν μπορούν να μιλήσουν καμία γλώσσα με επάρκεια

και παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις και στις δύο, γεγονός που τους επηρεάζει γενικά στην μαθησιακή τους ανάπτυξη. Ως παράγοντες που επηρεάζουν την παραπάνω συνθήκη φαίνεται πως είναι η έλλειψη κάποιας μορφωτικής κλίσης των μαθητών και η έλλειψη ικανότητας στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών ή στη δυνατότητα να μεταβαίνουν από τη μία γλώσσα στην άλλη. Περιβαλλοντικοί παράγοντες αλλά και γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την κλίση προς τη μόρφωση και αποτελούν αίτια για την χαμηλή εξέλιξη των παιδιών στον τομέα της μόρφωσης (Cummins, 2000).

Καθώς το ζήτημα της διγλωσσίας αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο θέμα, η επιστημονική κοινότητα χρειάζεται να το προσεγγίσει σφαιρικά και όχι να περιοριστεί μόνο στην ανάλυση των κωδικών και των δομών που αποτελούν τη γλώσσα και την ανάπτυξη αυτής (Lambert, 1981). Ζητήματα κοινωνικής ψυχολογίας όπως η εθνική ταυτότητα και κουλτούρα, πολιτισμικά στοιχεία, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία οι δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι διχάζονται ως μέλη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, με διαφορετικές αξίες που καλούνται να υιοθετήσουν ταυτόχρονα. Η διγλωσσία επίσης, ως άμεσα συνδεδεμένη με τη διεργασία της σκέψης, μελετάται και από τον κλάδο της ψυχολογίας ως παράγοντας που επηρεάζει την γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Ο Lambert (ό.π.) υποστηρίζει πως η διγλωσσία μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικά σημαντικό πλεονέκτημα τόσο για τη γνωστική όσο και για τη γλωσσική ανάπτυξη του ανθρώπου. Ένας περιοριστικός παράγοντας που αναφέρεται από τον ερευνητή είναι πως η ανισότητα στο βαθμό κύρους των δύο γλωσσών δεν επιτρέπει στην ίση ανάπτυξη και των δύο γλωσσών ως γλώσσες έκφρασης και σκέψης. Η θεώρηση αυτή εδραιώθηκε ως σημαντική ανάμεσα στους ερευνητές του πεδίου και η έρευνα από κει και στο εξής άρχισε να επικεντρώνεται στον εντοπισμό των παραγόντων εκείνων που επιδρούν στη διαδικασία της ανάπτυξης της γλώσσας μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αποτελεί εξαιρετική προτεραιότητα το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι σε θέση να μπορεί να παρέχει στους δίγλωσσους μαθητές τις ίδιες εκπαιδευτικές και μαθησιακές ευκαιρίες που παρέχει στους μονόγλωσσους μαθητές. Οι δίγλωσσοι μαθητές φτάνουν στο σχολείο ερχόμενοι από ένα οικογενειακό περιβάλλον που μιλούν την μητρική τους γλώσσα. Αυτό αναπόφευκτα φέρνει στο μαθητή δυσκολίες τόσο επικοινωνίας όσο και ομαλής ένταξης μέσα στο σύστημα καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα έχει την τάση να παραγκωνίζει την μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών και να δίνει αποκλειστικά χώρο στη δεύτερη γλώσσα που επικρατεί στη χώρα υποδοχής και έχει μεγαλύτερο κύρος. Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα για να είναι συμπεριληπτικό και ουσιαστικά παιδαγωγικό, χρειάζεται να σέβεται και να προωθεί και τις δύο γλώσσες του μαθητή λαμβάνοντας υπόψη

το πολιτισμικό και γλωσσικό του πλαίσιο και έτσι θα τον βοηθήσει να αποδώσει καλύτερα την νέα γλώσσα και να μπορέσει να προσαρμοστεί ομαλά (Cummins, 2005).

3.2. Η διγλωσσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η διγλωσσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα φαινόμενο που συναντάται συχνά, καθώς η Ελλάδα αποτελεί μία χώρα πολυπολιτισμική. Αυτό σημαίνει πως το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εργάζεται προς την κατεύθυνση της κάλυψης των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών και την υποστήριξη τους στην αντιμετώπιση των μαθησιακών κενών με τα οποία έρχονται στο σχολείο (Lyron, 2014). Ο Παπαπαύλου (2004) αναφέρει πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν τρία κυρίως είδη που αναφέρονται στη δίγλωσση εκπαίδευση. Υπάρχει η γλωσσική εκπαίδευση που αποτελείται κυρίως από ιδιωτικά εκπαιδευτήρια που απευθύνονται σε μαθητές που είναι παιδιά πλούσιων ξένων στις χώρες υποδοχής, υπάρχει η γλωσσική εκπαίδευση που απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες που μπορεί να μην ανήκουν σε υψηλά κοινωνικά στρώματα αλλά μπορούν να ασκούν κοινωνική πίεση και τέλος υπάρχει και η εκπαίδευση που απευθύνεται σε παιδιά μεταναστών και μαθητών που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα και δεν έχουν δυνατότητα να ασκήσουν καμία κοινωνική πίεση. Οι μαθητές αυτοί είναι στερημένοι σε οικονομικό, πολιτισμικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο (Μαλανδράκη, 2012).

Στο ελληνικό σχολείο κάθε δίγλωσσος μαθητής φέρνει μαζί του τη γλώσσα του και την πολιτισμική του κουλτούρα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν την γλωσσική αυτή πολυμορφία που υπάρχει (Σκούρτου, 2001). Ο Πανταζής (2006) αναφέρει πως για πολλές δεκαετίες το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθούσε το σύστημα της αφομοίωσης. Οι μαθητές μεταναστών που έρχονταν να φοιτήσουν σε ένα ελληνικό σχολείο υποχρεώνονταν να μιλάνε αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα και να δέχονται εκπαίδευση μόνο μέσα από αυτή, αφήνοντας πίσω τη μητρική τους γλώσσα. Πολλοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν πως η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών αποτελούσε εμπόδιο για την εκπαίδευσή τους και προκαλούσε δυσλειτουργία στη μαθησιακή διαδικασία. Μάλιστα, πολλοί ήταν αυτοί που παρότρυναν τους μαθητές να χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα τόσο μέσα στο σχολικό πλαίσιο αλλά και όταν βρίσκονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον που μιλούσαν τη μητρική τους γλώσσα.

Μέσα από το πέρασμα των χρόνων η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική διαφοροποιήθηκε αρκετά σε σχέση με τη συμπερίληψη των δίγλωσσων μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής άρχισε να επικεντρώνεται περισσότερο στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και στις πρακτικές που χρειάζεται να υλοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Φαίνεται πως μέσα από το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών επιχειρείται μία προσπάθεια από την ελληνική πολιτεία να διατηρήσει την γλωσσική και την πολιτισμική κληρονομιά των δίγλωσσων μαθητών που είτε έρχονται από άλλες χώρες είτε επαναπατρίζονται (Σακελλαροπούλου, 2007). Παρόλα αυτά ακόμα υπάρχει μεγάλο περιθώριο βελτίωσης καθώς οι ελλείψεις ως προς την εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι αρκετές. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι παρόλο που η διδασκαλία και η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών αναγνωρίζεται από την ελληνική νομοθεσία ως μέσο ενίσχυσης της ένταξης και της εκπαιδευτικής ανάπτυξης των μαθητών που διαφοροποιούνται πολιτισμικά, η πολιτική αυτή δεν εφαρμόζεται από όλα τα σχολεία στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Σελλά-Μαζή, 2015).

Στα ελληνικά σχολεία εφαρμόζονται προγράμματα που αφορούν στην διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Οι αλλοδαποί μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν την ελληνική γλώσσα αρχικά μέσα από τις τάξεις υποδοχής ή από τα φροντιστηριακά τμήματα προκειμένου να συμβαδίσουν με το γλωσσικό επίπεδο των συμμαθητών στην τάξη τους. Οι τάξεις υποδοχής στοχεύουν στην μείωση και τελικά την εξάλειψη του φαινομένου της σχολικής διαρροής. Ένας επιπλέον στόχος είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους καθώς και η μείωση των πιθανοτήτων κοινωνικής περιθωριοποίησης και ομαλής ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα όμως και αν οι στόχοι των τάξεων υποδοχής φαινομενικά είναι υπέρ των δίγλωσσων μαθητών υπάρχει ο κίνδυνος της πολιτισμικής αφομοίωσης καθώς και της μονογλωσσίας, καθώς κυρίαρχος στόχος είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, δίνοντας στην εκπαίδευσης έναν εθνοκεντρικό χαρακτήρα που δεν βοηθά στην ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών αλλά στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους του μαθητές (Τσαλίκη, 2006).

Σε όλα τα ελληνικά σχολεία η ελληνική γλώσσα είναι η κυρίαρχη γλώσσα και διδάσκεται σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Εξαιρεση αποτελούν τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης όπου εκεί εφαρμόζονται δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα (Σκούρτου και συν., 2004). Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η ένταξη των παιδιών των μουσουλμάνων στην ελληνική κοινωνία. Στα σχολεία αυτά διδάσκεται η μητρική γλώσσα των μαθητών,

που είναι τα τούρκικα, παράλληλα με την ελληνική γλώσσα, η οποία είναι η κυρίαρχη γλώσσα της ελληνικής κοινωνίας και η δεύτερη γλώσσα που μιλάνε οι μαθητές. Σε άλλα σχολεία της χώρας, αλλά σε μικρότερο βαθμό, εφαρμόζονται δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα σε αρμένικα και εβραϊκά σχολεία (Σακελλαροπούλου, 2007).

Παρόλα αυτά τόσο στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο όσο και στον ευρωπαϊκό, παρατηρείται η τάση να δημιουργούνται δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα που και πάλι κυρίαρχη είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής με τη μητρική γλώσσα να μένει σε δεύτερη μοίρα. Η γλώσσα της χώρας υποδοχής θεωρείται υψηλού κύρους και ότι μέσα από την εκμάθηση αυτής οι μαθητές θα μπορέσουν να αναπτυχθούν ακαδημαϊκά, επαγγελματικά και κοινωνικά. Μητρικές γλώσσες όπως τα αλβανικά ή βαλκανικές γλώσσες δεν θεωρούνται υψηλού κύρους, υποβαθμίζονται και δεν θεωρούνται απαραίτητες για την ανάπτυξη του μαθητή και την πορεία του στη ζωή. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας γίνεται κυρίως από πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και των γονέων των αλλόγλωσσων μαθητών (Σελλά-Μαζή, 2015; Νικολάου, 2000).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλοδαπών μαθητών που έχουν έρθει στην Ελλάδα με τις οικογένειές τους ως αλλοδαποί μετανάστες έχει θεσμοθετηθεί με το νόμο 2413/1996 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Παρόλα αυτά στην πραγματικότητα ο νόμος δεν εφαρμόζεται και τα περισσότερα σχολεία συνεχίζουν να διδάσκουν τους δίγλωσσους μαθητές επικεντρωμένα στην ελληνική γλώσσα. Εξαιρέση αποτελούν τα ιδιωτικά σχολεία τα οποία εφαρμόζουν δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές αλλοδαπούς και Έλληνες. Μάλιστα, στα ιδιωτικά σχολεία τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται με ιδιαίτερη επιτυχία. Στην ουσία τα δημόσια σχολεία δεν έδειξαν ενδιαφέρον ως προς τη διδασκαλία μαθητών που είτε είναι αλλοδαποί είτε έχουν επαναπατριστεί και την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που νομοθετήθηκαν σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση. Μάλιστα, υπήρχε και η νοοτροπία πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές και οι γονείς τους είχαν την υποχρέωση να συμμορφωθούν γλωσσικά, γνωστικά και πολιτισμικά στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Γκόβαρης, 2012). Ακόμα και με την μεγάλη έλευση μεταναστών τη δεκαετία του 1990 στην Ελλάδα, το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών να μην πήρε νέες διαστάσεις αλλά στην ουσία δεν εφαρμόστηκε κάποια ξεκάθαρη και συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Το μοντέλο που θεσμοθετήθηκε το 1996 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση φαίνεται πως προσεγγίζει επιφανειακά και αφομοιωτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών. Αν και το νομοσχέδιο χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό, με στόχο τη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών που προέρχονται από

διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, στην ουσία αυτό που επιδιώκει είναι η πλήρης ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική, παραγκωνίζοντας την μητρική γλώσσα των μαθητών (Τσοκαλίδου, 2012; Σκούρτου, 2010).

Ο Γκότοβας (2012) χαρακτηρίζει τις διατάξεις του νόμου που αφορούν τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών ως επιφανειακό και αντιφατικό, χωρίς ουσιαστικά να απαντά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών. Και ενώ μιλάμε για ένα μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι στόχοι αυτού δεν εκπληρώνονται καθώς οι πρακτικές που εφαρμόζονται δεν κινούνται προς την κατεύθυνση της πραγματικής ένταξης των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα και από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας.

3.3. Τα εκπαιδευτικά πρόγραμμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης

Όπως διαπιστώνεται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση η δίγλωσση εκπαίδευση προκειμένου να είναι αποτελεσματική και να εξασφαλίζονται όλα τα οφέλη της, χρειάζεται να γίνεται μέσα από φυσικό και συστηματικό τρόπο. Έτσι, μέσα στα χρόνια και ανάλογα τους στόχους που η δίγλωσση εκπαίδευση καλείται να εκπληρώσει, μπορεί να διακριθεί σε διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στην κάθε γλώσσα, οι μαθησιακοί στόχοι καθώς και το κοινωνικό επίπεδο των μαθητών καθορίζουν τον εκάστοτε τύπο των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Καμπανάρου, 2008; Οκαλίδου, 2008). Τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες (Κοιλιάρη, 2005).

- **Προγράμματα τύπου I.** Τα προγράμματα τύπου I στοχεύουν στην αναβίωση των ιθαγενών γλωσσών στις χώρες που έχουν άλλη κυρίαρχη γλώσσα, καθώς οι γλώσσες αυτές έχουν παραγκωνιστεί από την κυρίαρχη γλώσσα των πληθυσμών που κατέκτησαν ή αποίκισαν τις περιοχές τους. Στα προγράμματα αυτά η γλώσσα των αυτόχθονων πληθυσμών χρησιμοποιείται ως διδακτικό εργαλείο.
- **Προγράμματα τύπου II.** Στα προγράμματα τύπου II δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας που μπορεί κάποιος να μιλήσει παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα. Η ανανέωση και η διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών είναι ο κύριος στόχος των δίγλωσσων αυτών εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς αναγνωρίζονται επίσημα από το κράτος.
- **Προγράμματα τύπου III.** Τα προγράμματα τύπου III στοχεύουν περισσότερο στην

βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών. Εφαρμόζονται προγράμματα μεταβατικής διγλωσσης εκπαίδευσης σε μαθητές που έχουν πρόσφατα πάει σε μία χώρα ως παιδιά οικονομικών μεταναστών.

- **Προγράμματα τύπου IV.** Τα προγράμματα τύπου IV λαμβάνουν υπόψη τις κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες. Στοχεύουν στην καλλιέργεια της διγλωσσίας στις γλώσσες που έχουν τη μεγαλύτερη ισχύ. Τέτοια προγράμματα συναντώνται στα Ευρωπαϊκά σχολεία όπου γίνεται διδασκαλία σε τέσσερις γλώσσες και σε διάφορα επίπεδα μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

3.6. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον ορισμό που υιοθετήθηκε από την UNESCO (1992) για την έννοια του πολιτισμού αυτός αποτελεί

το πλέγμα των πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα και αποτελούν τα στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητάς της. Σ' αυτά περιλαμβάνονται τρόποι ζωής, παραδόσεις, αντιλήψεις, τέχνες και γράμματα, και ότι στο σύστημα των ηθικών αξιών τους εντάσσονται τα θεμελιώδη Δικαιώματα του Ανθρώπου. Περιλαμβάνει τόσο τον επίσημο όσο και τον λαϊκό πολιτισμό και δεν περιορίζεται στην υπάρχουσα πολιτισμική κληρονομιά, αλλά εμπλουτίζεται συνεχώς από τη Μνήμη και τη Δημιουργικότητα. Δεν είναι εσωστρεφής αλλά γονιμοποιείται από τις έξωθεν πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Ακόμα, ο πολιτισμός συνδέεται με μια δυναμική σχέση με την Παιδεία, μέσω της ελευθερίας της έκφρασης, της ελευθερίας της συμμετοχής και της ελεύθερης διακίνησης προσώπων, επιστημονικών γνώσεων και πολιτισμικών.

Όταν θέλουμε λοιπόν να αναφερθούμε στην έννοια της διαπολιτισμικότητας αναφερόμαστε σε μία *«σύνθετη διαδικασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η ουσιαστική αποδοχή της «διαφορετικής» κουλτούρας και προωθείται η διαμόρφωση νέων κοινών ταυτοτήτων μέσα σε κοινωνίες διαποτισμένες με αξίες, αλληλεγγύη, διάθεση εξέλιξης»* (Νικόλαου, 2011, σελ.8-9).

Αντίστοιχα, ο Γεωργογιάννης (2008) αναφέρει πως η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά

περιβάλλοντα διαχειρίζονται αυτή την πολιτισμική διαφοροποίηση, μέσα από τη δημιουργία μίας νέας πολιτισμικής ταυτότητας. Αυτό συμβαίνει μέσα από τη συνεργασία και την ενσωμάτωση των διαφορετικών πολιτιστικών χαρακτηριστικών που διαθέτει η κάθε ομάδα.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η Ελλάδα αποτελεί μία χώρα υποδοχής που δέχεται κάθε χρόνο μεγάλο αριθμό προσφύγων και μεταναστών, λόγω των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που επικρατούν σε κράτη που γειτονεύουν με τη χώρα μας αλλά και λόγω του κομβικού γεωπολιτικού της σημείου. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα μοντέλο που κρίνεται κατάλληλο για αυτή την πραγματικότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στο είδος της εκπαίδευσης που έρχεται να καλύψει κενά που υπάρχουν στα ήδη υπάρχοντα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα και αφορούν την εκπαίδευση και την ενσωμάτωση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συναντά και ενσωματώνει στοιχεία από ετερόκλιτους πολιτισμούς με βασικό στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών και πόρων σε όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις αλλά έχοντας ως οδηγό την αλληλεγγύη και την εγγύτητα (Κεσίδου, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με την καθημερινή ζωή του μαθητή στο σχολείο. Δεν αποτελεί δηλαδή μια ευκαιριακή ή περιστασιακή πρακτική. Εστιάζει στην κοινή στάση απέναντι σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και εφαρμόζει παιδαγωγικές πρακτικές που στοχεύουν στην ενίσχυση κοινωνικών και ατομικών δεξιοτήτων ώστε τα παιδιά να μπορούν να αποδεχτούν και να ενσωματώσουν το διαφορετικό. Η κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής, η διατήρηση της μητρικής και η διάπλαση ταυτοτήτων αποτελούν κύριους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Πανταζής, 2003).

Ο Essinger (1990) υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα κομβικό συστατικό στοιχείο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν σε συνθήκες που επικρατεί η πολυπολιτισμικότητα. Μάλιστα διατύπωσε κάποιες βασικές αρχές που διέπουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια.

- Η ενσυναίσθηση αποτελεί μία βασική συνθήκη που χρειάζεται να χαρακτηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το να καταλαβαίνει ο μαθητής την οπτική γωνία του συμμαθητή του και τον τρόπο που εκείνος αισθάνεται και αντιμετωπίζει τα προβλήματα που βιώνει εξαιτίας της πολιτισμικής διαφορετικότητας μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη εκπαίδευση και ενσωμάτωση του αλλόγλωσσου μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα.

- Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αλληλεγγύη που είναι και ο απώτερος στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από την εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα σε ομάδες διαφορετικής φυλής και εθνικότητας.
- Η αρχή του σεβασμού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατακτάται μέσα από την αμοιβαία διάθεση όλων των μερών να γίνει πρόσμιξη των διαφορετικών κουλτουρών και πολιτισμών.
- Τελευταία αρχή είναι η εκπαίδευση των μαθητών ενάντια σε κάθε εθνικιστικό τρόπο σκέψης ή δράσης.

Από τα παραπάνω είναι κατανοητό πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην δημιουργία ενός κλίματος, το οποίο καλλιεργεί τη συνεργασία, την ισότητα, την διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, την αναγνώριση και την αποδοχή του «διαφορετικού» (Καναβάκης, 2004).

3.5. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Τα τελευταία χρόνια και ειδικά μετά από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, στον ελλαδικό χώρο σημειώνονται μεγάλες διακυμάνσεις που αφορούν στο δημογραφικό τοπίο της χώρας. Αρχικά, με την κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων υπήρξε μια εισροή οικονομικών μεταναστών στη χώρα οι οποίοι προέρχονταν κυρίως από την Αλβανία, την Βουλγαρία και τη Ρουμανία. Η έλευση των μεταναστών αυτών κορυφώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (Καλοφωλιάς, 2011). Τα πρώτα δε χρόνια της δεκαετίας του 2000 στην Ελλάδα καταγράφεται να υπάρχουν μετανάστες από χώρες που δεν ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε ποσοστό 7%. Η χώρα μας λόγω της γεωγραφικής της θέσης αποτελεί πύλη παράνομης μετανάστευσης και πέρασμα προς άλλες χώρες της Ευρώπης.

Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ από το 2015, και μετά από τις έντονες πολεμικές συρράξεις που λαμβάνουν χώρα σε χώρες της Ανατολής και της Ασίας, όπως Συρία, Αφγανιστάν ή χώρες της Αφρικής, στην Ελλάδα υπάρχει μία πρωτοφανής εισροή μεταναστών. Πρόσφατα στοιχεία δείχνουν πως στην Ελλάδα υπάρχουν περίπου 50.000 πρόσφυγες, περίπου 13.500 άτομα που το προφίλ τους ταιριάζει με εκείνο των προσφύγων και περίπου 80.000 αιτήσεις ατόμων που ζητούν άσυλο από τη χώρα μας. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν πως η Ελλάδα αποτελεί μία χώρα προορισμού.

Από τα παραπάνω στατιστικά στοιχεία είναι προφανές πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να αφουγκραστεί την πραγματικότητα και να ακολουθήσει πρακτικές που θα συμπεριλάβει τα παιδιά των μεταναστών και θα τα ενσωματώσει ομαλά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προσπάθειες για την ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων παιδιών ξεκινά από τη δεκαετία του 1980 με διάφορες προσπάθειες (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Στη συνέχεια αναφέρονται οι κυριότερες προσπάθειες μέσα στην πάροδο του χρόνου.

- Από τα τέλη του 1970 ξεκινούν οι πρώτες προσπάθειες για ένταξη των παιδιών των μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
- Καθώς τις δεκαετίες 1980 και 1990 οι μεταναστευτικές ροές στην Ελλάδα αυξάνονται κατακόρυφα, με την είσοδο κυρίως Βορειοηπειρωτών και Ποντίων, ξεκινά η λειτουργία των Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων, οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα
- Από το τέλος της δεκαετίας του 1990 το εκπαιδευτικό πλαίσιο άλλαξε με τη θεσμοθέτηση του νόμου 2413/96 όπου βάζει σε μία άλλη βάση την εκπαίδευση των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Έγινε εκσυγχρόνιση της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής αλλά και των φροντιστηριακών τμημάτων. Επίσης ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον άρχισαν να υλοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα που αφορούν την πολιτισμικότητα και τη διαχείριση των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα στα σχολεία.

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να σχεδιάζει και να εφαρμόζει εκπαιδευτικές πολιτικές που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και έχοντας ως πρότυπα τις πολιτικές των μεγάλων δυτικών χωρών, στοχεύει στην ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση να ενταχθούν όχι μόνο στο δημόσιο ελληνικό σχολείο αλλά και στην κοινωνία γενικότερα (Χρησίδου-Λιοναράκη, 2002).

Πρόσφατα η διαπολιτισμική εκπαίδευση με τον νόμο 4415/16 αναβαθμίζεται. Με το άρθρο 21 προβλέπεται η λήψη μέτρων προκειμένου να εξαλειφθούν οι ανισότητες, μέσα από τη θεσμοθέτηση της κοινής φοίτησης αλλοδαπών και ημεδαπών μαθητών. Στο άρθρο 38 αναφέρεται η ίδρυση των Δομών Υποδοχής, οι οποίες διευθετούν την εκπαίδευση των

προσφύγων, σε μία προσπάθεια να ενταχθούν όσο το δυνατό γρηγορότερα τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.8. Διγλωσσία και νηπιαγωγείο

Το σύγχρονο νηπιαγωγείο δίνει στα δίγλωσσα παιδιά ευκαιρίες ένταξης και ενσωμάτωσης μέσα στην ομάδα των μαθητών. Τα ιδιαίτερα προσωπικά και πολιτισμικά που φέρνει ο κάθε δίγλωσσος μαθητής λαμβάνονται υπόψη μέσα στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής με κοινωνικό χαρακτήρα, όπου η εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσα από την αξιοποίηση των ατομικών εμπειριών των παιδιών. Επιπλέον, επιτυγχάνεται η αυτογνωσία και η ενίσχυση του βαθμού αυτοεκτίμησης μέσα από διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα (Πανταζής και Σακελλαρίου, 2015). Το νηπιαγωγείο δεν εφαρμόζει το αυστηρό και οργανωμένο πλαίσιο του Δημοτικού. Μέσα από την πιο χαλαρή οργάνωση, από τις εργασίες στο σπίτι, από τη χρήση της γλώσσας που είναι πιο καθημερινή, την άμεση λεκτική επικοινωνία και την αξιοποίηση της μη λεκτικής καθώς και μέσα από τη χρήση βιωματικών πρακτικών όπως η δραματοποίηση και το παιχνίδι τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να ενταχθούν πολύ πιο ομαλά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η προσέγγιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τα θέματα που αφορούν στη διαπολιτισμικότητα και την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών στην προσχολική εκπαίδευση, φαίνεται μέσα από την ανάλυση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών αλλά και τον Οδηγό του Νηπιαγωγείου.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο αποτελεί ένα συγκροτημένο και θεσμοθετημένο πλαίσιο εργασίας το οποίο καθορίζει τους παιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους που καλούνται να πετύχουν τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Επίσης καθορίζει τις ενέργειες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρειάζεται να δουλέψει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να πετύχουν τους παραπάνω στόχους. Δημοσιεύτηκε μαζί με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στο Φύλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης με αριθμό 304 το 2003.

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών βασίζεται πάνω σε αρχές που βασίζονται στην αναπτυξιακή πορεία του νηπίου με στόχο να έχει τα καλύτερα μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Συγκεκριμένα το πλαίσιο αναφέρει πως στόχος του

Νηπιαγωγείου είναι «να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και γλώσσας όλων των παιδιών» (ΦΕΚ 304, σελ. 4307). Η σύγχρονη πραγματικότητα αντανακλάται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών καθώς φαίνεται πως λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία που διέπει το Νηπιαγωγείο στις μέρες μας και αποτελεί κυρίαρχο στόχο η επίτευξη της υποστήριξης των ημεδαπών αλλά και αλλοδαπών μαθητών σε ενιαίο επίπεδο στο ζήτημα της γλωσσικής ανάπτυξης.

Η πολιτισμική ποικιλότητα, η ανάγκη για διατήρηση και ανάπτυξη της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών αλλά και η συμπερίληψη των μαθητών αυτών μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι στοιχεία που οδηγούν στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην προσχολική αγωγή. Το πλαίσιο αυτό φαίνεται να συμφωνεί με τις αρχές και τη προσέγγιση της Προσθετικής Διγλωσσίας (Cummins, 2005) όπου ο δίγλωσσος μαθητής ωφελείται σε όλα τα επίπεδα μέσα από τη χρήση και την ενσωμάτωση και των δύο γλωσσών που μιλάει.

Άλλες αρχές που διέπουν το πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου σχετικά με την υποστήριξη και την ολόπλευρη ανάπτυξη των αλλόγλωσσων νηπίων και δίνουν κατευθύνσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι νηπιαγωγοί είναι η ευέλικτη προσαρμογή των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, η εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής τους, η υποστήριξη της αλληλεπίδρασης, η συνεργασία με τους γονείς, η κινητοποίηση για αξιοποίηση των ήδη υπαρχόντων γνώσεων και εμπειριών και η εισαγωγή δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα μέσα στο συνολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ό.π.). Η εκπαιδευτική βαθμίδα της προσχολικής αγωγής διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην πρόληψη του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Αυτό φαίνεται από τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών τόσο της Ελλάδας όσο και των Ευρωπαϊκών χωρών.

Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νηπίων είναι ένα ζήτημα που απασχολεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και περιγράφει τρόπους μέσα από τους οποίους αυτή θα επιτευχθεί. Σύμφωνα με το πλαίσιο τα κοινωνικά βιώματα των παιδιών, οι νέες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που διαγράφονται και το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνει ή προέρχεται το νήπιο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από το νηπιαγωγό κατά τη διαδικασία καθορισμού των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων. Συγκεκριμένα το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρει πως

ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συνείδηση της πολυπλοκότητας του κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί και να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές καταβολές του, καθώς σ' αυτό το πρώιμο επίπεδο της εκπαίδευσης η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών διαμορφώνεται κυρίως μέσα από το χώρο των βιωμάτων τους. (ΦΕΚ 304/2003, σελ. 4308)

Χρέος του Νηπιαγωγείου είναι η ενίσχυση του βαθμού της αυτοεκτίμησης του νηπίου, των ατομικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων όπως η ομαδικότητα, η συνεργατικότητα, η αποδοχή του διαφορετικού και ο σεβασμός σε αυτό. Τα νήπια ενθαρρύνονται ώστε να κατανοούν τη διαφορετική κουλτούρα που έχει ο κάθε συμμαθητής τους μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή εμπειριών. Επιπλέον, οι μαθητές του Νηπιαγωγείου υποστηρίζονται ώστε να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας με συμμαθητές τους που έχουν διαφορετικές γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτιστικές καταβολές και να δημιουργούν μαζί τους φιλικές σχέσεις. Είναι λοιπόν σαφής ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του Νηπιαγωγείου με στόχο πάντα την ομαλή ανάπτυξη του νηπίου σε όλο το φάσμα της ζωής του.

Ο Οδηγός του Νηπιαγωγού έρχεται ως συμπληρωματικό πλαίσιο που έχει στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να πετύχουν τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Με δεδομένη την επικράτηση της πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής ποικιλότητας μέσα στα ελληνικά σχολεία ο Οδηγός του Νηπιαγωγού (2006) αναγνωρίζει αυτή την πραγματικότητα και δίνει κατευθύνσεις ως προς τις πρακτικές που χρειάζεται να εφαρμόσουν οι νηπιαγωγοί. Το Νηπιαγωγείο οφείλει να εμπλουτίζει τον προφορικό λόγο και το λεξιλόγιο των μαθητών με στόχο την ανάπτυξη της γλώσσας. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από την οργάνωση και τον καθορισμό ενός στοχευμένου εκπαιδευτικού πλαισίου που σέβεται τη διαφορετικότητα και αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της μητρικής γλώσσας των νηπίων. Οι νηπιαγωγοί οφείλουν να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις διαφορετικές εθνικές ταυτότητες των νηπίων (ό.π.).

Ο Οδηγός του Νηπιαγωγού ξεκινά με την προϋπόθεση πως ο νηπιαγωγός χρειάζεται να αναγνωρίζει το δικαίωμα που έχει κάθε μαθητής να έχει το όνομά του στη γλώσσα της χώρας προέλευσής του. Για να έχει τη δυνατότητα ένας μαθητής να ενσωματωθεί μέσα στην ομάδα των συμμαθητών του, να μπορεί να αλληλοεπιδρά μαζί τους, να μάθει σωστά την

ελληνική γλώσσα αλλά ταυτόχρονα να μπορέσει να διατηρήσει τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας της χώρας προέλευσής τους, είναι απαραίτητο να μπορεί να λειτουργεί μέσα στην ομάδα ως άτομο που έχει το όνομά του, την εθνικότητά του και την κουλτούρα του. Ο νηπιαγωγός όχι μόνο δεν πρέπει να αποτρέπει τον μαθητή να χρησιμοποιεί την μητρική του γλώσσα αλλά αντίθετα χρειάζεται να τον ενθαρρύνει να μιλάει τη γλώσσα του βάζοντας τον να πει για παράδειγμα ένα τραγούδι, να λέει στη γλώσσα του τους τίτλους των βιβλίων που διαβάζουν ή να περιγράφουν ήθη και έθιμα της χώρας τους. Ο ρόλος της νηπιαγωγού σε αυτό το σημείο είναι καίριο καθώς αν το νήπιο λάβει το μήνυμα πως η νηπιαγωγός δεν επιτρέπει τη χρήση της μητρικής του γλώσσας, τότε θα θεωρήσει πως αν το κάνει δεν θα γίνει αποδεκτό από τους συμμαθητές τους και αυτό μπορεί να έχει πολύ αρνητικές συνέπειες για την ανάπτυξή του σε ψυχολογικό αλλά και νοητικό επίπεδο (Δραγώνα, 2003).

Προκειμένου τα νήπια να μπορέσουν να αναπτύξουν τη γλώσσα θα πρέπει να συμμετέχουν καθημερινά σε δραστηριότητες που είναι προς αυτή την κατεύθυνση και προωθούν τη γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών με τη νηπιαγωγό. Σημασία στο νηπιαγωγείο έχει να δίνεται έμφαση όχι τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά στον τρόπο που μαθαίνουν τα δίγλωσσα παιδιά μέσα στην τάξη. Για αυτό το λόγο χρειάζεται να υπάρχει όχι μόνο ομαδική δουλειά με τους μαθητές, αλλά οι νηπιαγωγοί να ασχολούνται εξατομικευμένα με τα δίγλωσσα παιδιά με στόχο να κατανοήσουν τις ανάγκες τους και τα χαρακτηριστικά τους προκειμένου να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ένα εκπαιδευτικό πλάνο που θα είναι ωφέλιμο όχι μόνο για το δίγλωσσο μαθητή αλλά για όλη την τάξη (Σφυρόερα, 2004). Όλοι οι μαθητές χρειάζεται να έχουν ίσες ευκαιρίες μέσα στην τάξη και να μιλούν όσο το δυνατό περισσότερο και πολλές φορές μέσα στη σχολική ημέρα για να μπορούν να εκφράζονται προφορικά και να επιτευχθεί η γλωσσική ανάπτυξη.

Οι ραγδαίες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια και η κατακόρυφη αύξηση των δίγλωσσων μαθητών μέσα στα ελληνικά σχολεία, ανέδειξαν την επιτακτική ανάγκη της επικαιροποίησης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Έτσι το 2011 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου με στόχο την αναθεώρηση και τη συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος. Η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού αναδύεται ως ο κύριος στόχος του Προγράμματος σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). Μέσα από το αναθεωρημένο πλαίσιο αναδεικνύεται η ανάγκη για υιοθέτηση πρακτικών από τους νηπιαγωγούς που

βασίζονται στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην αρχή πως κάθε παιδί είναι μοναδικό, δικαιούται εκπαίδευση η οποία λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και σέβεται τη γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική καταβολή του.

Ένα καινούργιο στοιχείο που εισάγει το νέο αυτό πρόγραμμα είναι η ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων των μαθητών ως απαραίτητα εφόδια που πρέπει να έχουν αυτοί, μεγαλώνοντας σε μία κοινωνία που αλλάζει συνεχώς. Οι μαθητές μέσα σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα χρειάζεται να κατέχουν τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις αναδυόμενες απαιτήσεις. Το Νηπιαγωγείο καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές να ενισχύσουν τις βασικές αυτές ικανότητες. Οι διάφορες γλώσσες που ακούγονται μέσα στην τάξη θεωρούνται γλωσσικός πλούτος και να ενισχύεται η χρήση τους από τον νηπιαγωγό. Έτσι μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι δεξιότητες όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης αναπτύσσονται και το παιδί μπορεί να ανθίσει.

4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Όπως φαίνεται τόσο από την εμπειρία όσο και από τα στατιστικά στοιχεία το ελληνικό σχολείο τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποκτήσει έναν χαρακτήρα που διακρίνεται από πολυπολιτισμικότητα. Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, φέρουν διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ειδικές παιδαγωγικές πρακτικές πρέπει να ενταχθούν στο πρόγραμμα σπουδών προκειμένου οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά μέσα στη σχολική τάξη και να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Γκουντουρά, 2002). Έτσι, η δίγλωσση εκπαίδευση πρέπει να ορίζεται και να εφαρμόζεται με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να αποκομίσουν όλα τα οφέλη της προσθετικής διγλωσσίας, χωρίς η μητρική τους γλώσσα να παραγκωνίζεται.

Κυριότεροι στόχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι

- Η προώθηση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης του κάθε παιδιού στον εαυτό του και στις δυνατότητές του
- Η αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα στη σχολική τάξη και στην κοινωνία γενικότερα
- Η ενίσχυση θέσεων και δεξιοτήτων των νηπίων με στόχο την ομαλή ανάπτυξη σε όλες τις πτυχές της ζωής τους
- Η ενθάρρυνση της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας για ενεργή συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ντολιοπούλου, 2000)

Αν και στους επίσημους εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι είναι θεσμοθετημένοι από νόμους και καταγεγραμμένοι στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, περιλαμβάνονται και αυτοί που προωθούν την εκτίμηση της πολυπολιτισμικότητας, κάθε πολιτισμικής κουλτούρας, το σεβασμό, τη συνεργασία, την αλληλοκατανόηση και την αποδοχή του διαφορετικού, εντούτοις στην πράξη φαίνεται πως αυτό δεν εφαρμόζεται. Τα προβλήματα που αφορούν στην ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων, μεταναστών ή παλιννοστούντων στη χώρα μας φαίνεται πως είναι μεγάλα και έντονα. Η σχολική διαρροή, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η εκπαιδευτική στασιμότητα είναι οι αρνητικές συνέπειες μιας μονοπολιτισμικής και εθνοκεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφήνει στο περιθώριο τους αλλόγλωσσους μαθητές (Λυκιαρδοπούλου, 2003).

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε κάποιες προτάσεις οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην αντιστροφή αυτής της κατάστασης και να οδηγήσουν στην ουσιαστική εκπλήρωση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων, όχι μόνο για τους αλλόγλωσσους αλλά και για όλους τους μαθητές συνολικά.

4.1. Στρατηγικές δίγλωσσης εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο

Η δημιουργία ενός θετικού και δημιουργικού κλίματος μέσα στο σχολείο και την τάξη είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους τόσο της δίγλωσσης όσο και της γενικής εκπαίδευσης. Η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος όπου η διδασκαλία αποτελεί ένα επικοινωνιακό και βιωματικό γεγονός και δεν αφορά μόνο στη μετάδοση της γνώσης και της πληροφορίας (Αναγνωστοπούλου, 2001). Οι ανθρώπινες σχέσεις κατέχουν κεντρική θέση μέσα στη διεργασία της διδασκαλίας και πάνω σε αυτή τη βάση πρέπει να λειτουργούν όλες οι εκπαιδευτικές τεχνικές και πρακτικές που απευθύνονται σε δίγλωσσους μαθητές προκειμένου να είναι αποτελεσματικές. Η αποδοχή μεταξύ εκπαιδευτικών και δίγλωσσων μαθητών, ο σεβασμός και η υποστήριξη των διαφορετικών αναγκών τους θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία μίας τάξης που προωθεί την αλληλεπίδραση και την ενθάρρυνση των δίγλωσσων μαθητών, με στόχο την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ισότιμη λήψη ευκαιριών στη γνώση και τη μάθηση (Cummins, 1999).

Μετά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε είναι σαφές πως οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στην τάξη, τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι νηπιαγωγοί οφείλουν ακολουθώντας τόσο το νόμο για τη δίγλωσση εκπαίδευση, όσο και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών να προσπαθήσουν στο έπακρο να συμπεριλάβουν με αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές τους αλλόγλωσσους μαθητές και να σκύψουν πάνω στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρνουν. Στη συνέχεια και ολοκληρώνοντας αυτή τη βιβλιογραφική μελέτη θα αναφέρουμε κάποιες εκπαιδευτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις ως παραδείγματα καλών πρακτικών, τις οποίες οι νηπιαγωγοί μπορούν να εφαρμόσουν μέσα στην τάξη με στόχο την καλύτερη υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών.

3.2.1. Ομαδική διδασκαλία και συνεργατική μάθηση

Η ομαδική διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση είναι εκπαιδευτικές στρατηγικές που προωθούν τους εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς στόχους, βελτιώνοντας τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας την αποδοχή της διαφορετικότητας και ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσα στην ομάδα, μέσα από την ανάληψη ρόλων. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να οργανώνουν τις σκέψεις τους καλύτερα, να μην νιώθουν άγχος ως μέλη της ομάδας και να συμμετέχουν ισότιμα ανάλογα με τις ικανότητές τους (Αναγνωστοπούλου, 2001). Ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας πρακτικές όπως η συνεργατική μάθηση έχει τη δυνατότητα να επικεντρωθεί στους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Οργανώνοντας μικρές ομάδες μαθητών οι οποίοι έχουν διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες, βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, να εξασκηθούν στην κοινωνική τους γλώσσα και να αναπτύξουν γλωσσικές, προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Η συνεργατική μάθηση έχει θετικά αποτελέσματα σε εκπαιδευτικές ομάδες που χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και έχει θετική συμβολή στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (Sclafani, 2017). Σε όλη αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό ρόλο καθώς αυτός διαμορφώνει και καθορίζει το πλαίσιο και τη διαδικασία, οργανώνει τις ομάδες και εποπτεύει τα όσα διαδραματίζονται μέσα σε αυτές, ανατροφοδοτώντας τους μαθητές για την πορεία των στόχων που έχουν θέσει. Ένα παράδειγμα συνεργατικής μάθησης είναι οι κύκλοι λογοτεχνίας όπου οι μαθητές, μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων, μπορούν να ξεπεράσουν εμπόδια που οφείλονται σε εθνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

3.2.2. Φίλοι γλώσσας

Η εκπαιδευτική αυτή πρακτική προωθεί τη θετική πρόοδο των δίγλωσσων μαθητών σε ακαδημαϊκό αλλά και κοινωνικό επίπεδο (Mayes, 2003). Η πρακτική αυτή λειτουργεί πάνω στην ιδέα όπου ένας μαθητής λειτουργεί ως μεταφραστής ή φίλος γλώσσας ενός άλλου μαθητή (Sclafani, 2017). Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί και επιλέγει έναν μαθητή που κρίνει πως μπορεί να βοηθήσει ως μεταφραστής έναν συμμαθητή του. Είναι φυσικά απαραίτητο ο μαθητής που επιλέγεται να μιλάει τη ίδια γλώσσα με τον δίγλωσσο μαθητή. Ο εκπαιδευτικός ορίζει την έναρξη και τη λήξη της συνεργασίας και συνεργάζεται στενά και με τους δύο καθόλη τη διάρκεια της συνεργασίας τους, καθώς και οι δύο μαθητές χρειάζονται υποστήριξη σε αυτή τη σχέση και οι δύο χρειάζονται ενδυνάμωση ώστε να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαδικασίας. Μάλιστα, καθώς οι μαθητές είναι μικροί σε ηλικία χρειάζονται καθοδήγηση προκειμένου να μπορούν να στηρίξουν το ρόλο τους ως φίλοι γλώσσας. Παρόλο που μοιάζει μία απλή προσέγγιση, η πρακτική του φίλου γλώσσας έχει απαιτήσεις αλλά είναι επίσης πολύ αποτελεσματική καθώς μέσα από τη μετάφραση ή την διαμεσολάβηση του φίλου γλώσσας, ο δίγλωσσος μαθητής μπορεί και να κατανοήσει όσα του λέγονται αλλά και να μοιραστεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του με τους άλλους συμμαθητές του. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η επαρκής μάθηση και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

3.2.3. Παιχνίδια ρόλων και δραματοποίηση

Μία ακόμα πρακτική που μπορεί να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές να ενταχθούν ομαλά μέσα στην τάξη και την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων. Μέσα από πειραματισμούς, αυτοσχεδιασμούς και συμπεριφορές καινούργιες στους μαθητές, η ανάληψη ρόλων αφήνει στους δίγλωσσους μαθητές το περιθώριο να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά. Μπορούν να μοιράζονται μέσα στην τάξη συναισθήματα, σκέψεις, ομοιότητες και διαφορές με έναν τρόπο διαφορετικό, έναν τρόπο που κάνει τους μαθητές να νιώθουν απελευθερωμένοι και άνετοι, καθώς το παίξιμο ρόλων και η δραματοποίηση εμπεριέχουν στοιχεία παιχνιδιού (Annarella, 1999). Συγκεκριμένα, η δραματοποίηση βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μην παρακολουθούν παθητικά τους συμμαθητές τους. Η δραματοποίηση ευνοεί την ελεύθερη έκφραση, την ανάληψη πρωτοβουλίας μέσα σε ένα απελευθερωτικό περιβάλλον όπου οι δίγλωσσοι μαθητές νιώθουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη (Beauchamp, 1998).

3.2.4. Διδασκαλία με τη συμβολή των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας

Η χρήση της τεχνολογίας, καθώς αυτή τις τελευταίες δεκαετίες έχει ενταχθεί πλήρως μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική για την ένταξη και ενδυνάμωση των δίγλωσσων μαθητών. Η πληροφορική μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αποτελεσματικότητα της μάθησης (Ζαχος & Χατζής, 2005). Ηλεκτρονικές εφαρμογές μπορούν να αξιοποιηθούν ως μεταφραστικά

εργαλεία που θα βοηθήσουν τους δίγλωσσους μαθητές να ενισχύσουν την γλώσσα αλλά και την ταυτότητά τους (Sclafani, 2017). Μέσα από τη χρήση του διαδικτύου οι μαθητές μπορούν να αλληλοεπιδράσουν, να έχουν ίσες ευκαιρίες στην επικοινωνία, και έτσι να μειωθεί ο βαθμός της σχολικής διαρροής, της σχολικής αποτυχίας και τελικά του κοινωνικού αποκλεισμού. Η χρήση της τεχνολογίας υποστηρίζει ταυτόχρονα και το έργο των εκπαιδευτικών καθώς μπορούν μέσα από το διαδίκτυο να αναζητήσουν πληροφορίες, καλές πρακτικές, συνεργασίες με στόχο την καλύτερη υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών και την καλύτερη διαχείριση ολόκληρης της τάξης.

3.2.5. Προγράμματα πολιτιστικής ταυτότητας

Εκπαιδευτικά προγράμματα που αξιοποιούν την πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών, τους δίνουν την ευκαιρία να μπορέσουν να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους μέσα από την αναφορά στις ρίζες, στη γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα της χώρας από την οποία προέρχονται. Η παρουσίαση τοπικών παραμυθιών, οι συναντήσεις με μέλη των οικογενειών των δίγλωσσων μαθητών, η δημιουργία εκδηλώσεων αφιερωμένες σε κάποιο παραδοσιακό έθιμο της χώρας προέλευσης είναι κάποιες από τις πρακτικές που μπορεί η νηπιαγωγός να εφαρμόσει στο σχολείο με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συμπερίληψη των αλλόγλωσσων μαθητών αλλά και την υποστήριξη του ομαδικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011).

Η υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν πολιτιστικές εκδηλώσεις διαφορετικών πολιτισμών επιτρέπουν στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς αλλά επίσης βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να παρουσιάσουν τον τόπο τους, τους εαυτούς τους και την εθνική τους ταυτότητα χωρίς να ντρέπονται ή να νιώθουν μειονεκτικά.

3.3. Συμμετοχή της οικογένειας των δίγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη

Καθώς η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο και το πιο σημαντικό κοινωνικό θεσμό στη ζωή του παιδιού, είναι πολύ σημαντικό αυτή να συνεργάζεται στενά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο προκειμένου να εξασφαλιστεί στο μέγιστο βαθμό η ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ερευνητικά είναι αποδεδειγμένο πως η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία και η στενή συνεργασία με το σχολείο αυξάνει τα ποσοστά της

ακαδημαϊκής επιτυχίας σε όλους τους μαθητές, μονόγλωσσους και δίγλωσσους εξίσου (Dodge & Colker, 1998).

Μέσα από τη συχνή επαφή των γονέων με το σχολείο και την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους γονείς δια μέσω των συλλόγων γονέων, οι μαθητές υποστηρίζονται ακόμα καλύτερα. Ειδικά για τους δίγλωσσους μαθητές η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή κρίνεται απαραίτητη για την καλύτερη ένταξη και ανάπτυξη του παιδιού. Οι γονείς αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σπίτι, το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία που ζει ο μαθητής (Simich – Dudgeon, 1986).

Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει η Τριάρχη-Herrmann (2000, σ.128-129) η δημιουργία μιας στενής και ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς των δίγλωσσων μαθητών είναι απαραίτητη μέσα στα πλαίσια της οποίας *«θα παρέχονται οι δύο γλώσσες ξέχωρα στα δίγλωσσα παιδιά ως γλώσσα περιβάλλοντος και γλώσσα οικογένειας με την ίδια φροντίδα, διεξοδικότητα και αγάπη και θα τους δοθεί μια γενικά θετική στάση απέναντι στην διγλωσσία την οποία καθημερινά βιώνουν»*. Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών αφενός βοηθά τα νήπια να νιώσουν αποδεκτά και μέλη μιας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας που προχωρά μαζί και όχι αποκομμένα και ανεξάρτητα και αφετέρου δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γονείς, να κατανοήσουν αλλά και να εκτιμήσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα και ποικιλομορφία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1994). *Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο*. Καστανιώτη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση*. Αφοί Κυριακίδη.
- Annarella, L., A. (1999). *Using creative drama in the multicultural classroom*. Educational Research Information Center (ERIC). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434378.pdf>
- Anglin, J. M. (1995). Classifying the world through language: Functional relevance, cultural significance, and category name learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(2), 161-181.
- Αργυροπούλου, Χ. (2003). *Η γλώσσα στην ποίηση του Έκτορα Κανκαβάτου*. Τυπωθήτω.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο*. Τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley and Sons.
- Βογινδρούκας, Ι., Καρανάνος, Γ., Καμπούρογλου, Μ. & Παπαγεωργίου, Β. (2003). *Δοκίμια: Αντισμός-Διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης*. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».
http://www.evliko.gr/htmls/amea/prakseis_epeak/dokimia_epimorfoshs.pdf
- Boreman, J. (1974). Effects of stream improvement on juvenile rainbow trout in Cayuga Inlet, New York. *Transactions of the American Fisheries Society*, 103(3), 637-641.
- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (Eds.). (2004). *Bilingualism and language pedagogy* (Vol. 130). Clevedon: Multilingual Matters.
- Carey, S. & Gelman, R. (Eds.) (1991). .Jean Piaget Society. Symposium (1988). (1991). *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition* (pp. 293-322). Erlbaum, Lawrence, Associates.
- Γεωργιογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση – Τόμος 7*.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, 35-54.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Γνωστική- κοινωνική- συναισθηματική ανάπτυξη*. Ατραπός.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2000). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Εκδόσεις Καστανιώτη
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση

- Γκότοβος, Α. (2012). *Ετερότητα στην εκπαίδευση. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Μεταίχμιο*
- Γκουντουρά, Ε. (2002). Προβλήματα των αλλοδαπών και Μεταναστών μαθητών στο σημερινό Ελληνικό νηπιαγωγείο. *Περιοδικό: το σχολείο και το σπίτι*, (6-7), 409- 412
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children (4th ed.)*. Worth Publishers.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Κυριακίδης.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.
- Cummins, J. (2003-2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Gutenberg
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate?. *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425.
- Cummins, J. (1989). A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional children*, 56(2), 111-119.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε.(2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Ο.Ε.Δ.Β
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg.
- Damasio, A. R., & Damasio, H. (1992). Brain and language. *Scientific American*, 267(3), 88-109.
- Δραγώνα, Θ., (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>.
- Δέδε, Κ. (2005). *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Ρόδος.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10(1), 7-21.
- Δημητρακόπουλος, Δ., & Νατσιοπούλου, Τ. (1998). *Πρόγραμμα Καθημερινών Δραστηριοτήτων Προνηπιακής και Νηπιακής Ηλικίας (Τεχνογνωσία και Πρακτική Εφαρμογή)* (Β εκδ.). Μέλισσα
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες (τόμος Α')*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 331–350). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Essinger, H. (1990). Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *DieBruecke*, 52, pp. 22 – 31.
- ΦΕΚ/304 (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Εκδόσεις Νεφέλη.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1995). Social psychological aspects of bilinguality: culture and identity. *Bilinguality & Bilingualism*, 115-134.
- Hoshino, N., & Thierry, G. (2011). Language selection in bilingual word production: electrophysiological evidence for cross-language competition. *Brain research*, 1371, 100–109. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.11.053>
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Multilingual Matters.
- García, Ofelia & Lin, Angel. (2016). *Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education*. 10.1007/978-3-319-02324-3_1-1.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(4), 913–923. <https://doi.org/10.1044/jshr.3704.913>
- Gibson, L. (1989). Literacy learning in the early years: through children's eyes. Cassell.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International journal of bilingualism*, 19(5), 572-586.
- Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Συλλογικό (2014). Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, 41(1), 15-56.
- Κακαβούλης, Α. (1993). *Γνωστική ανάπτυξη*. Έκδοση Συγγραφέα.
- Καλοφωλιάς, Κ (2011). *Το Μεταναστευτικό Ζήτημα στη Μεσόγειο*. Μ. Σιδέρης,
- Καναβάκης, Μ. (2004). Βeta Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση κα δια βίου μάθηση. Σε "Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο". (σ. 1-44). Ιωάννινα: [χ.ε.]. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1674/294.pdf>
- Καμπανάρου, Μ. (2008). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Έλλην
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή. Στο: Ζ. Παπαναούμ, *Οδηγός Επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (21-36). Λιθογραφία.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Βάνιας

- Κοτρώτσου - Λιόντου, Τ. (2004). Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα. *Επιστημονικό Βήμα*, 3, 40-56.
- Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition. *Annals of the new York academy of sciences*.
- Li, C. N., & Hombert, J. M. (2002). On the evolutionary origin of language. *Mirror neurons and the evolution of brain and language*, 42, 175.
- Lotfi, Gholamreza & Tahmasbi, Farshid & Rabavi, Aziz. (2016). The impact of instructional and motivational self-talk on cognitive anxiety, somatic anxiety, and learning of soccer shoot skill in beginner players. *International Journal of Advanced Biotechnology and Research*. 7, 543-549.
- Λυκιαρδοπούλου, Η. (2008). *Το λεξικό ως διδακτικό εργαλείο. Η αξιολόγηση του «Εικονογραφημένου Λεξικού Α', Β', Γ' Δημοτικού, Το Πρώτο μου Λεξικό» με βάση το διαθεματικό πλαίσιο*. [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο]. Θεσσαλονίκη.
- Lyons J. (1995). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*, μτφ. Μ. Αραποπούλου, Α. Αρχάκης κ.ά., επιμ. Γ. Καρανάσιος. Πατάκης.
- Lyon, G.R. (2014). Toward a definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 45, 3-17.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied linguistics*, 27(3), 405-430.
- Macnamara, J. (1969). "How can one Measure the Extent of a Persons Bilingual Proficiency". Στο L. Kelly, *Description and Measurement of Bilingualism*. University of Toronto Press, 80-98.
- Μαλανδράκη, Γ. Α. (2012). *Εξελικτικός και επίμονος τραυλισμός (πρόγραμμα λογοπαθολογίας, Τμήμα Βιοσυμπεριφορικών Επιστημών)*.
- Mayes, T. A. (2003). Denying special education in adult correctional facilities: A brief critique of Tunstall V. Bergeson. *BYU Educ. & LJ*, 193.
- Montrul, S. (2013). How "native" are heritage speakers? *Heritage Language Journal*, 10(2), 153-177.
- Μότσιου, Ε. (2014). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. University Studio Press
- Mounin, G. (1994). *Κλειδιά για τη Γλωσσολογία* (μτφ. Α. Αναστασιάδη – Συμεωνίδη). Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο

- σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος Ι (σσ. 252-262). ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αυτοέκδοση.
- Μπέλλα, Σ. (2011) *Πραγματολογική επίγνωση στην Ελληνική ως Γ2. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 31: Διδασκαλία και Εκμάθηση της Ελληνικής, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών*. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 339-350.
- Myers-Scotton, C. (2006). Natural codeswitching knocks on the laboratory door. *Bilingualism: Language and cognition*, 9(2), 203-212.
- Νημά, Ε. (2004). *Γλωσσική Ανάπτυξη και διδασκαλία*. Επιστημονικό Βήμα.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΝΟΜΟΣ 4415 ΦΕΚ Α'159/06.09.2016. *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Οκαλίδου, Α. (2008). *Ομιλία : Ανάπτυξη και διαταραχές τεμαχιακής δομής*. Γλαύκη
- Owens, J. (1996). Arabic-based pidgins and creoles. *CREOLE LANGUAGE LIBRARY*, 17, 125-172.
- Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Ατραπός
- Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές Παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 8, Σεπτέμβριος 2003, 97 – 112
- Πανταζής Σ. Χ., & Σακελλαρίου Μ. Ι. (2015). Λειτουργικός αναλφαβητισμός και προσχολική εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 81–94. <https://doi.org/10.12681/jret.967>
- Panteloglou, L. (2017). Η κατανόηση προφορικού λόγου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενήλικους. *Μελέτες Για Την Ελληνική Γλώσσα / Studies in Greek Linguistics*, 37, 561-576.
- Παπασάχλη, Ε. (2018). *Η γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και η συμβολή του παιχνιδιού ως μέσου ψυχοκινητικής αγωγής* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παπαυύλου, Α. (2004). *Ψυχολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας*. Πανεπιστήμιο Κύπρου,

un paper.

Paulston, C. B. (1980). *Bilingual Education Theories and Issues*.

Pinker, S. (2000). Survival of the clearest. *Nature*, 404(6777), 441-442.

Πολίτης, Π. (χ.χ.) *Προφορικός και γραπτός λόγος*.

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a10/main.htm

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Αυτοέκδοση.

Rafha, S. A. (2018). Diglossia: A sociolinguistics term in linguistics. https://www.researchgate.net/publication/329982536_DIGLOSSIA_A_Sociolinguistics_Term_in_Linguistics

Renandya, W.A., Farrell, T.S., 2010. 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening, *ELT. ELT J.* 65 (1), 52–59. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq015>.

Σακελλαροπούλου, Ε. (2007). Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη, στο: 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.

Schott-Billmann, F. (1997). *Όταν ο χορός θεραπεύει: Η θεραπευτική λειτουργία του χορού, Ανθρωπολογική προσέγγιση* (Μεταφ. Λ. Χρυσικοπούλου, Επιμ. Κ. Μαρούσου). Ελληνικά Γράμματα.

Σελλά - Μάζη, Ε. (2016). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη - Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 20- 61). Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123–138. <https://doi.org/10.1017/S0305000996003005>

Sclafani, C. (2017). Strategies for Educators of Bilingual Students: A Critical review of Literature. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 1 – 7. [10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.1](https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.1)

Σφυρόερα, Μ., (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών

Simich – Dungeon, C. (1986). *Parent Involvement and the Education of Limited – English – Proficient Students*. Eric Digest

Σίμος, Π. (2008). ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΝΕΥΡΩΝΙΚΟΥ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΚΟΗ, ΤΗΝ ΟΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ. Στο: *Γλωσσική ανάπτυξη και Διαταραχές (Συλλογικό)*. Τόπος.

- Skinner, B. F. (1957). The experimental analysis of behavior. *American scientist*, 45(4), 343-371.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης–Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. ΙΜΕΠΟ.
- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, στο Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη Α. & Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες, κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*, σ σ. 167-282, ΕΑΠ.
- Σκούρτου, Ε. (1997). Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες, στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.): «*Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής*». Gutenberg
- Slembrouck, S., & Rosiers, K. (2018). Translanguaging: A matter of sociolinguistics, pedagogics and interaction?. In *The multilingual edge of education* (pp. 165-187).
- Τάφα, Ε. (2008). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Tzakosta, M. (2020). Οντογένεση του λόγου: ανάπτυξη σε στάδια ή σταδιακή ανάπτυξη;. *Preschool and Primary Education*, 8(1), 59–86. <https://doi.org/10.12681/rpej.20969>
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)*. Προμηθεύς.
- Τριάρχη- Hermann, Β. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία- Μια ψυχολογική προσέγγιση*. Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Ζυγός.
- Τσολακίδου, Ρ. (2014). *Συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό σχολείο*. Στο: *Κυρίδης, Α. Ευπαθείς ομάδες και Δια Βίου Μάθηση (Επ.)*. Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία. Στο: *Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/ Δεύτερης Γλώσσας (συγχρηματοδότηση του Υπουργείου Παιδείας Ευρωπαϊκής Ένωσης και υλοποίηση Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας)*. http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpaidefsi_12.pdf
- Tudge, J. R., & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human development*, 36(2), 61-81.
- van Kleeck, A., Gillam, R., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between

- middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of SpeechLanguage-Hearing Research*, 40, 1261–1271.
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of child language*, 5(2), 311-326.
- Warren, M. (2006). *Features of Naturalness in Conversation (Pragmatics & Beyond New Series)*. Benjamins
- Weinreich, G. (1979). The coupled motions of piano strings. *Scientific American*, 240(1), 118-127.
- Williams, C. (2002). A language gained: A study of language immersion at 11- 16 years of age. Bangor: School of Education. http://www.Bangor.ac.uk/addysg/publications/Language_Gained%20.Pdf.
- WODE, H. (1993). Phonological abilities. *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological and linguistic perspectives*, 415.
- Χρησίδου-Λιοναράκη, Σ. (2002). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα στο Φραγκουδάκη, Ά. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Β' τόμος, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, (σελ. 47-61).
- Ζάχος, Δ., & Χατζής, Τ. (2005). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Νέα Περιβάλλοντα Μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 5, 102-108.