

Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική ¹

Το κοινωνικό πλαίσιο

Από τη δεκαετία του '80 σημαντικές κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές αλλαγές τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και παγκόσμια συνέτειναν ώστε η Ελλάδα να καταστεί χώρα υποδοχής προσφύγων και μεταναστών. Την παλιννόστηση τμημάτων ελληνικού πληθυσμού που είχαν βρεθεί στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, διαδέχεται, μετά την κατάρρευση των οικονομιών των κρατών του πρώην ανατολικού συνασπισμού, η μετακίνηση Ποντίων από τα κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης προς τον μητροπολιτικό χώρο της Ελλάδας. Ταυτόχρονα, παρατηρείται μετανάστευση μεγάλων τμημάτων πληθυσμού από τα κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και της Βαλκανικής χερσονήσου - κυρίως από την Αλβανία - προς την Ελλάδα, ενώ μεγάλος είναι ο αριθμός των μεταναστών από διάφορα κράτη της Αφρικής και της Ασίας.

Καθώς η μετανάστευση αποτελεί πλέον ένα δομικό και όχι περιστασιακό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας (Abdallah-Pretceille 1990) τα προβλήματα, οι δυσκολίες και συχνά οι συγκρούσεις που προκύπτουν από την συνύπαρξη πληθυσμών διαφορετικής γλώσσας και κουλτούρας είναι σκόπιμο να αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο μιας συνολικής αντίληψης αναφορικά με το τι θέλουμε από τους μετανάστες, αν θα πρέπει και με ποιους όρους να ενταχθούν στην κοινωνία μας, ποιές ενδεχομένως θα είναι οι συνέπειες από τη μη ένταξή τους.

Η παρούσα κατάσταση στην εκπαίδευση

¹ Στοιχεία δημοσίευσης (N. 11)

Παπαδοπούλου Μ., (2003). Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Στο Α. Τσοτσόρο (επιμ.). *Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Αθήνα: Γκέλμπεσης Γεώργιος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, (401-467).

Η αντίληψη που έχουμε ως κοινωνία για τον ρόλο και τη θέση των μεταναστών και των παιδιών τους στον ελληνικό χώρο αντανakλάται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση που τους παρέχεται. Το Υπουργείο Παιδείας στέκεται μάλλον αμήχανα στο ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων ή αλλόγλωσσων παιδιών επιχειρώντας κατά καιρούς διάφορα μέτρα που όπως φαίνεται από τα αποτελέσματά τους δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικά ή δεν μπορούν πρακτικά να υλοποιηθούν με τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό αλλόγλωσσων παιδιών που εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, η σχετικά πρόσφατη μετατροπή της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών καθυστέρησε, σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη, τις ειδικές έρευνες και επεξεργασίες σε ζητήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Εξίσου πρόσφατη είναι η δημιουργία σχετικών ειδικοτήτων στα πανεπιστημιακά τμήματα και αφορά κυρίως μεταπτυχιακές σπουδές. Αυτό το γεγονός σημαίνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ήδη εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν περιορισμένη κατάρτιση ή επιμόρφωση στα παραπάνω ζητήματα.

Η χωρική κατανομή των μεταναστών και των προσφύγων στον ελληνικό χώρο είναι άνιση. Παρότι στην πλειοψηφία τους εγκαθίστανται στα μεγάλα αστικά κέντρα, δύσκολα θα βρεθεί νηπιαγωγείο ακόμα και στο πιο απομακρυσμένο χωριό που να μην περιλαμβάνει στον μαθητικό του πληθυσμό αλλόγλωσσα παιδιά. Άρα το ζήτημα της εκπαίδευσής τους δεν μπορεί να λυθεί μέσω της επιμόρφωσης περιορισμένου αριθμού νηπιαγωγών αλλά θα πρέπει να αποτελέσει μέρος της εκπαίδευσης ή της επιμόρφωσης του συνόλου των νηπιαγωγών της χώρας. Μια τέτοια εκπαίδευση για να είναι επαρκής θα πρέπει παράλληλα με θέματα διγλωσσίας, δια-πολιτισμικής εκπαίδευσης, ζητήματα μειονοτήτων και ρατσισμού, να περιλαμβάνει προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας όπως και για τη διαχείριση τάξης με μεικτούς πληθυσμούς τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Άλλωστε, το ζήτημα της ένταξης αλλόγλωσσων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αποκλειστικά ένα εκπαιδευτικό θέμα. Η αλληλόδραση του σχολείου και της κοινωνίας είναι διαρκής και τα κοινωνικά δρώμενα συχνά δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα αλλόγλωσσα παιδιά δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικά και πολιτισμικά αλλά προβλήματα οικονομικής επιβίωσης, ρατσισμού και πολλά άλλα. Ειδικότερα, τα παιδιά σε ηλικία προσχολικής εκπαίδευσης πρέπει να ξεπεράσουν προβλήματα που εμφανίζονται και σε συνομήλικά τους γηγενή παιδιά, δηλαδή την άρνηση αποχώρησης από το οικογενειακό περιβάλλον και τις δυσκολίες ένταξης στο σχολικό. Αυτά όμως

συχνά επιδεινώνονται από την αυτοσυνείδηση ή τον χαρακτηρισμό της διαφορετικότητάς τους. Άρα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα δεν είναι απλά ένα γνωστικό ζήτημα ούτε εξαρτάται αποκλειστικά από τις δυνατότητες του κάθε παιδιού αλλά αποτελεί τμήμα ενός πλέγματος σχέσεων και περιστάσεων που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον/την νηπιαγωγό.

Στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δεν υπάρχουν ιδιαίτερα μέτρα για την αντιμετώπιση των αλλόγλωσσων παιδιών. Δεν προβλέπονται τάξεις υποδοχής, ειδικά νηπιαγωγεία, ούτε δίγλωσση εκπαίδευση οποιουδήποτε είδους. Η μοναδική δε, αναφορά που γίνεται σε παιδιά μειονοτήτων στο βιβλίο του νηπιαγωγού εντοπίζεται στους στόχους της “κοινωνικοσυναισθηματικοηθικόθρησκευτικής αγωγής” και είναι αρκετά γενικόλογη. Ανάμεσα στους στόχους της παραπάνω αγωγής προβλέπεται: *“τα παιδιά να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στα παιδιά των μειονοτήτων και στα παιδιά με ειδικές ανάγκες έτσι ώστε μέσα σε πνεύμα αποδοχής και συνεργασίας να βοηθούν τα παιδιά αυτά να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα”* (ΥΠΕΠΘ 1989).

Εντούτοις, ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να λειτουργήσει καταλυτικά στην ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι μάλιστα ένας, εν δυνάμει ιδιαίτερα προνομιακός χώρος εφόσον αξιοποιηθούν κατάλληλα οι δυνατότητες που παρέχονται και οι παρεμβάσεις που επιτρέπονται.

Η ιδιαιτερότητα του χώρου της προσχολικής εκπαίδευσης

Μια ποικιλία διαφορετικών λόγων συμβάλλει στην αξιοποίηση του νηπιαγωγείου όσον αφορά τη γλωσσική και κοινωνική ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών.

- 1) Τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί σταθμοί αποτελούν τον χώρο πρώτης κοινωνικοποίησης όλων των παιδιών είτε έχουν την ελληνική ως μητρική είτε όχι. Η απομάκρυνση του παιδιού από τον οικείο χώρο του σπιτιού και η ένταξή του σε ένα άλλο (ας το ονομάσουμε σχολικό) περιβάλλον δημιουργεί ενδεχομένως προβλήματα ένταξης σε πολλά παιδιά άρα η διαφορετικότητα των αλλόγλωσσων παιδιών δεν λειτουργεί κατ’ανάγκη ως αντικείμενο διακρίσεων από μέρους των συμμαθητών του. Φυσικά, ανάμεσα στο παιδί που δυσκολεύεται να ενταχθεί και κλαίει γιατί αποχωρίζεται για πρώτη φορά τους γονείς του και στο παιδί που δυσκολεύεται να ενταχθεί γιατί δεν αναγνωρίζει στο χώρο του νηπιαγωγείου στοιχεία από τη γλώσσα του και τον πολιτισμό του η διαφορά είναι τεράστια, ωστόσο και στις δύο περιπτώσεις η αδυναμία ικανοποιητικής ένταξης είναι πραγματική και αποδεκτή για μεγάλο διάστημα.

- 2) Στα νηπιαγωγεία η οργάνωση της τάξης είναι χαλαρή. Υπάρχει πολύς χρόνος ελεύθερων δραστηριοτήτων σε ομάδες μαθητών, γεγονός που ευνοεί την αλληλόδραση μεταξύ των ελληνόγλωσσων και των αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων παιδιών. Η ανάληψη ενός κοινού έργου, μιας δραστηριότητας ή ενός παιχνιδιού βοηθάει τα αλλόγλωσσα παιδιά να συμμετέχουν σε ομάδες ομηλικών και να μαθαίνουν τη γλώσσα μέσω της κοινής εργασίας.
- 3) Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται μέσα και τεχνικές που ευνοούν την επικοινωνιακή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας όπως: δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, λεκτικά παιχνίδια κ.α.
- 4) Δεν υπάρχει δεδομένη ύλη που να πρέπει να καλυφθεί (γεγονός που ταλανίζει όλες τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης) και η γνώση δεν κατανέμεται αυστηρά σε γνωστικά πεδία τα οποία δημιουργούν γλωσσικές ανάγκες που πιθανόν να υπερβαίνουν τις γνώσεις των αλλόγλωσσων παιδιών. Αρα, η γλωσσική διαφοροποίηση τους δεν οδηγεί κατ' ανάγκη σε γνωστική υστέρηση.
- 5) Δεν δίνονται εργασίες για το σπίτι, ούτε απαιτείται ενίσχυση σε γνωστικό επίπεδο από τους γονείς.
- 6) Στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιείται κυρίως γλώσσα επικοινωνίας και σε πολύ μικρότερο βαθμό ακαδημαϊκή γλώσσα (Gummins 1999). Για τη μετάδοση της πληροφορίας χρησιμοποιούνται παράλληλα με τη γλώσσα πολλές μη-γλωσσικές ενδείξεις (χειρονομίες, έκφραση προσώπου, τονισμός και χρωματισμός της φωνής). Επίσης η γλωσσική περιγραφή των δραστηριοτήτων την ώρα που γίνονται ευνοεί την κατανόηση καθώς αυξάνει τους κώδικες που χρησιμοποιούνται και παρέχει πολλές πηγές πληροφορίας πέρα από τη γλωσσική.
- 7) Η παρουσία του γραπτού λόγου που θα δημιουργούσε την ανάγκη εκμάθησης ενός επιπλέον και δυσκολότερου συστήματος είναι οριακή. Αν και με το καινούριο αναλυτικό πρόγραμμα για τη γλώσσα, η γραφή και η ανάγνωση εισάγονται για πρώτη φορά επίσης στα νηπιαγωγεία, η διαδικασία προβλέπεται να γίνεται με αργό ρυθμό και ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού.
- 8) Η γλώσσα των 4χρονων και 5χρονων παιδιών είναι σε εξέλιξη. Μπορεί να έχουν ήδη κατακτήσει τις βασικές δομές της ελληνικής, και να παρουσιάζουν ελάχιστα λάθη στη γραμματική και τη μορφοσύνταξη αλλά δεν είναι απίθανη η παρουσία τους. Επιπλέον το λεξιλόγιο συνεχίζει να εμπλουτίζεται ενώ συχνά είναι τα λάθη των παιδιών αυτής της ηλικίας όσον αφορά την κοινωνική χρήση της γλώσσας.

Για παράδειγμα:

- γενίκευση της χρήσης του ανώμαλου αορίστου (να μου δώσεις),

- λάθη σε λέξεις δύσκολες ή ξένης προέλευσης π.χ. “χαχαρίας” , “σαουντις”,
- χρήση ενικού αντί πληθυντικού για απεύθυνση σε μεγαλύτερους κλπ ή αυξημένη χρήση της δεικτικής αντωνυμίας αντί του ονόματος κλπ

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας συνεχίζει να μαθαίνει τη γλώσσα του και άρα είναι ευκολότερη η αποδοχή ενός παιδιού που μαθαίνει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Όλοι αυτοί οι παράμετροι θα μπορούσαν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο για τη γρήγορη και αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης από τα αλλόγλωσσα παιδιά, παρόλαυτα γνωρίζουμε από τη σχετική βιβλιογραφία ότι δεν είναι επαρκείς αν δεν υπάρξουν συγκεκριμένες παρεμβάσεις από τη μεριά του διδάσκοντα. Ούτε η συνεχής έκθεση στην ελληνική γλώσσα εγγυάται από μόνη της την εκμάθησή της (παρότι φυσικά είναι σημαντική) ούτε η συνύπαρξη αλλόγλωσσων και ελληνόγλωσσων παιδιών εγγυάται την επικοινωνία και αλληλόδραση και άρα την κοινωνική τους ένταξη στην τάξη και στον κοινωνικό χώρο.

Η εκπαίδευση αλλόγλωσσων παιδιών στο νηπιαγωγείο

Η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαίδευση δίγλωσσων ή αλλόγλωσσων παιδιών στο επίπεδο της προσχολικής αγωγής είναι πολύ περιορισμένη συγκριτικά με τα πειράματα και τις έρευνες που γίνονται για τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Θα αναφερθώ με συντομία σε τρεις προτάσεις που αφορούν μεικτές τάξεις και τον τρόπο που τα συμπεράσματά τους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Το πρώτο μοντέλο, που αφορά πειραματική τάξη στο Tech Children’s Center του MIT (Tabors 1984, Tabors 1987), προτείνει οργανωτικές και γλωσσικές διευθετήσεις της τάξης χωρίς όμως την ύπαρξη χωριστού curriculum. Οργανωτικά προβλέπεται να υπάρχει σταθερή ρουτίνα ώστε το παιδί να έχει δεδομένα για το πότε συμβαίνει κάθε δραστηριότητα, ενώ γλωσσικά προβλέπονται αλλαγές στον τρόπο που οι νηπιαγωγοί απευθύνονται στα παιδιά δεύτερης γλώσσας ανάλογες με αυτές που χρησιμοποιούνται για τα μικρά παιδιά που μαθαίνουν για πρώτη φορά τη μητρική τους.

Το δεύτερο μοντέλο που εφαρμόστηκε στο Demonstration School του Πανεπιστημίου της Μασαχουσέτης (Hirschler 1991), προβλέπει την ενεργό εμπλοκή μαθητών της κυριαρχούσας γλώσσας στη διαδικασία γλωσσικής και κοινωνικής ένταξης των αλλόγλωσσων παιδιών. Μετά από ενημέρωση του συνόλου των παιδιών της τάξης ανατίθεται σε κάποια από αυτά ένας δυναμικότερος ρόλος στην προσέγγιση των αλλόγλωσσων παιδιών, στη διατήρηση της επικοινωνίας και στη διαδικασία ένταξής τους στην ομάδα. Για το σκοπό αυτό διδάσκονται να τροποποιούν τον λόγο τους ώστε

να γίνονται κατανοητοί από τους αλλόγλωσσους συμμαθητές τους. Παράλληλα, προβλέπεται παραμονή των παιδιών με νηπιαγωγούς της δικής τους γλώσσας, σε κάποια χρονικά διαστήματα κάθε μέρας.

Τέλος, στο Language Acquisition Preschool του Πανεπιστημίου του Κάνσας (Rice 1991) χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο με έμφαση στη γλωσσική ανάπτυξη μέσω ειδικών στρατηγικών και τεχνικών ενώ δημιουργήθηκε και ειδικό curriculum για την γλωσσική ένταξη αλλόγλωσσων παιδιών. Η γλωσσική διδασκαλία αποτέλεσε τον κεντρικό άξονα του ημερήσιου προγραμματισμού ενώ ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στην κοινωνική αλληλόδραση μέσα στην τάξη.

Παρεμβάσεις

Συνοπτικά, μπορούμε να αναφέρουμε, μια σειρά γλωσσικών παρεμβάσεων και στρατηγικών λόγου από τη μεριά του/της νηπιαγωγού που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών νηπιαγωγείου στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας:

- ενθάρρυνση οποιασδήποτε απόπειρας του παιδιού για επικοινωνία στα ελληνικά
- επέκταση και εμπλουτισμός του λόγου του παιδιού από τη μεριά του/της νηπιαγωγού
- εμπλουτισμός της γλωσσικής πληροφορίας με μη-γλωσσικούς ενδείκτες
- έμφαση και επανάληψη των λέξεων-κλειδιά μιας φράσης
- μετακίνηση των λέξεων-κλειδιά στην αρχή ή στο τέλος της φράσης
- επανάληψη με παρεμφερείς λέξεις και εκφράσεις των εκφορών που δεν κατανοούνται
- εμπλοκή των ελληνόγλωσσων παιδιών στην προσπάθεια εκμάθησης της ελληνικής από τα αλλόγλωσσα παιδιά
- εντοπισμός των ιδιαίτερων γλωσσικών δεξιοτήτων του κάθε παιδιού και των δυσκολιών που πιθανόν συναντά στο επίπεδο της μορφοσύνταξης, του λεξιλογίου και της κοινωνικής χρήσης του λόγου
- εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα από δραστηριότητες και παιχνίδια ή μέσω της παρουσίασης άλλων γνωστικών αντικειμένων και όχι μόνο διδασκαλία της γλώσσας αφ' εαυτής κ.α.

Επιπλέον, δεδομένης της παρούσας κατάστασης στον χώρο του ελληνικού νηπιαγωγείου θα ήταν σκόπιμη η δημιουργία ενός χωριστού curriculum για τα αλλόγλωσσα παιδιά που θα ενσωματώνεται στο γενικό curriculum της τάξης και ειδικότερα

στο καινούριο αναλυτικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια της γλώσσας στα νηπιαγωγεία. Η δημιουργία ενός τέτοιου curriculum:

- θα μπορούσε, σε πρώτο επίπεδο, να διευκολύνει τις βασικές επικοινωνιακές ανάγκες του παιδιού στην ελληνική γλώσσα ενώ επιπλέον να διασφαλίζει την ομαλή γλωσσικά μετάβασή του στο χώρο του δημοτικού και άρα στην εισαγωγή της χρήσης της ακαδημαϊκής γλώσσας
- να έχει τον χαρακτήρα ενός βιβλίου αναφοράς για τον καθημερινό σχεδιασμό του/της νηπιαγωγού, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες και παιχνίδια που θα απευθύνονται στο σύνολο των παιδιών της τάξης και όχι αποκλειστικά στα αλλόγλωσσα παιδιά

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να δώσω ένα παράδειγμα μιας τέτοιας δράσης :

Ένας από τους στόχους του νέου προγράμματος σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για το νηπιαγωγείο προβλέπει, στο τμήμα της προφορικής επικοινωνίας, ότι τα παιδιά *“παίρνουν τον λόγο για να περιγράψουν”*. Στο περιεχόμενο αυτού του στόχου αναφέρεται ότι *“τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρατηρούν και να περιγράφουν γεγονότα, αντικείμενα και προσωπικές εμπειρίες”*

Στο πλαίσιο αυτού του στόχου θα μπορούσαν να ενταχθούν παραπλήσιοι επικοινωνιακοί στόχοι για τα αλλόγλωσσα παιδιά όπως: *“ζητώ και δίνω πληροφορίες για τόπο, χρώμα, μέγεθος, ποιότητα κλπ”*.

Στο επίπεδο των δραστηριοτήτων αυτός ο στόχος μπορεί να υλοποιηθεί με ποικίλα γλωσσικά παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στα νηπιαγωγεία. Για να μπορέσουν π.χ. οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν εκφράσεις που δίνουν πληροφορίες για τόπο μπορεί ο/η νηπιαγωγός να κρύψει ένα αντικείμενο σε κάποιο σημείο της τάξης και τα παιδιά με ερωτήσεις να βρουν που είναι. Ο παραγόμενος λόγος σε αυτή την περίπτωση θα περιλαμβάνει πιθανόν προτάσεις του τύπου:

- *Είναι πάνω στον πίνακα*
- *Μήπως είναι στο πρώτο ράφι;*
- *Ίσως είναι πίσω από την κουρτίνα;*
- *Είναι ψηλά ή χαμηλά;*
- *Εγώ λέω ότι είναι στο κουτί με τα τουβλάκια*
- *Μήπως το βάλατε μέσα στο συρτάρι*
- *Είναι κάτω από τα βιβλία; κλπ*

Σε αυτές τις περιπτώσεις ενεργοποιούνται :

- εκφράσεις που δηλώνουν προσδιορισμό χώρου (πάνω από, κάτω από, ψηλά, μέσα σε, στην, στον, πίσω από κλπ)

- η αιτιατική του ονόματος
- το γ' πρόσωπο ενικού του ρήματος είμαι
- η διατύπωση μιας ερώτησης τόσο με τη μορφή ερωτηματικών όσο και καταφατικών προτάσεων

Με αντίστοιχα παιχνίδια μπορεί να βοηθηθεί ένα παιδί που μαθαίνει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη να μάθει να ζητάει και να δίνει πληροφορίες για μέγεθος, χρώμα και ποιότητα. Π.χ. ένας μαθητής ή ο/η νηπιαγωγός έχει κρύψει κάποιο αντικείμενο και οι υπόλοιποι της τάξης προσπαθούν να μαντέψουν ποιό είναι. Για τους ίδιους στόχους θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλα μέσα και τεχνικές όπως παραμύθια, τραγούδια, ποιήματα και δραματοποιήσεις που συγκροτούν την καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου.

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όποιες διδακτικές επιλογές και αν γίνουν από τη μεριά του/της νηπιαγωγού δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές εφόσον δεν υπάρχει ουσιαστική αποδοχή και επιβεβαίωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφία

- Abdallah-Preteceille, M. (1990): *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: INRP, Publications de la Sorbonne
- Cummins, J. (1999): *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg
- Hirschler, J (1991): *Preschool children's help to second language learners*, Harvard: Unpublished doctoral dissertation, Harvard Univ. Press
- Rice, M (1991): *Children with specific language impairment: Toward a model of teachability* In N Krasnegor, D. Pumbaugh, R. Schiefelbusch and M Studdert-Kennedy (eds): *Biological and behavioral determinants of language development*, NJ: Hillsdale, Lawrence Erlbaum
- Tabors, P. (1984) : *The identification of categories of environmental support available for second language acquisition in a nursery school classroom*, Harvard: Unpublished qualifying paper, Harvard Univ. Press
- Tabors, P. (1987): *The development of communicative competence by second language learners in a nursery school classroom: An ethno linguistic study*, Harvard: Unpublished doctoral dissertation, Harvard Univ. Press

ΥΠ.Ε.Π.Θ (1989): *Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/1989 - Φ.Ε.Κ. 208Α')* & *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο -Βιβλίο Νηπιαγωγού*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999): *Προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα