

Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή (Ξάνθη)

**ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΕΠΑΝΑΠΑΤΡΙΖΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ: ΜΙΑ
ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ***

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μαζική εγκατάσταση ομογενών, άλλως παλιννοστούντων ή επαναπατριζόμενων, από τις δημοκρατίες της πρώην ΕΣΣΔ βρήκε τη χώρα υποδοχής, την Ελλάδα, παντελώς απροετοίμαστη για μια τόσο μαζική απορρόφηση πληθυσμού, τη μεγαλύτερη μετά τη Μικρασιατική καταστροφή. Τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν αφορούν σε όλους τους τομείς της πολιτικοοικονομικής και κοινωνικής ζωής και, φυσικά, στον ιδιαίτερα σημαντικό τομέα της εκπαίδευσης. Ειδικά για τα παιδιά, η εκπαίδευση, το σχολείο, είναι ο σημαντικότερος συντελεστής και ο σημαντικότερος χώρος στη διαδικασία της ένταξης, όπως αναφέρει ο Βακαλιός (1999). Το σημαντικότερο, κατά τη γνώμη μας, τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί η γλωσσική εκπαίδευση, η γλωσσική αποκατάσταση, τόσο των παιδιών όσο και των μεγαλύτερων.

Ένα σημαντικότατο παράγοντα στη διαδικασία της γλωσσικής αποκατάστασης νεηλύδων σε μια καινούρια χώρα, όπως και της εκμάθησης μιας δεύτερης ή μιας ξένης γλώσσας, αποτελεί η ικανότητα του μαθητή να διαβάζει και να κατανοεί αυτά που διαβάζει. Το πόσο σημαντικό είναι να μάθει κανείς να διαβάζει εκφράζεται χαρακτηριστικά από τον Brown (στον Freire, 1975), που το θεωρεί πολιτική πράξη, ζωντανή και σύνθετη έκφραση πολιτισμού, καθώς και μέσο που μεταφέρει αλλά και δημιουργεί πολιτισμό. Ακόμη ο Alderson (1984), αναγνωρίζει ότι η διαδικασία της ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου στην ξένη γλώσσα είναι διαφορετική από αυτήν της

* The paper of the conference.

μητρικής συνεπώς δε θα πρέπει να θεωρείται ως δεδομένη η ικανότητα των μη-φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας να διαβάζουν και να κατανοούν ένα κείμενο σε μια γλώσσα άλλη από τη μητρική τους. Το μέγεθος του προβλήματος αναδεικνύεται εντονότατο αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι η εκμάθηση της γλώσσας της πλειοψηφίας λειτουργεί σαν μοχλός στην απόλυτη κοινωνική ένταξη των μειονοτήτων, προσφύγων και επαναπατριζόμενων και στην αποφυγή της "λουμπανοποίησης" τους. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Τσιλιπάκου-Μακρή (1990), η κάθε κοινωνία με ορισμένη δομή και αξίες προβάλλει ένα είδος γλωσσικού ιδεώδους που εκφράζει τις προτιμήσεις της κυρίαρχης ομάδας. Όσοι δεν μπορούν ή δε θέλουν να το χειρισθούν στιγματίζονται και αποκλείονται από κάθε διαδικασία λήψης αποφάσεων και συμμετοχής στην εξουσία.

Ο Krashen (1984) και η Τρέσσου-Μυλωνά (1992) ερευνούν ένα δεύτερο σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία της γλωσσικής αποκατάστασης: τάξεις αμιγείς ή μικτές; Αμφότεροι οι ερευνητές θεωρούν την ύπαρξη αμιγών τάξεων τουλάχιστον αρνητική στην πορεία της γλωσσικής αποκατάστασης. Συγκεκριμένα ο Krashen ισχυρίζεται ότι επειδή τα παιδιά έχουν την ικανότητα να απλοποιούν τη γλώσσα, να την προσαρμόζουν στις ανάγκες των συμμαθητών τους (comprehensible input) και να την κάνουν κατανοητή ακόμα και στους πλέον αρχάριους πολύ πιο επιτυχημένα από ό,τι οι ίδιοι οι δάσκαλοί τους, η συνύπαρξη μέσα στην ίδια τάξη παιδιών μειονοτήτων και γηγενών, ή φυσικών ομιλητών, αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχημένη διαδικασία της γλωσσικής αποκατάστασης. Επίσης, η έρευνα που έχει κάνει η Τρέσσου-Μυλωνά για το ίδιο θέμα, με παιδιά ROM κατέδειξε την ανάγκη της διδασκαλίας των παιδιών σε κανονικές τάξεις, με άλλους συνομήλικούς τους, που δεν ανήκουν στην ομάδα ROM, γιατί η δημιουργία χωριστών τάξεων μπορεί να αποτυπωθεί ως επιβεβαίωση του διαχωρισμού που υπάρχει εκτός του σχολείου, ενώ η δημιουργία ιδιαίτερου τμήματος εντός της τάξεως αποτυπώνεται ως η αναγνώριση εκ μέρους του σχολείου των ιδιαιτεροτήτων της συγκεκριμένης ομάδας.

Το θέμα πραγματεύεται η Καμπάκη-Βουγιουκλή (1995) με Ελληνοπόντιους μαθητές μιας συγκεκριμένης περιοχής της Θράκης, όπου η δημιουργία χωριστών τάξεων κατέδειξε ελλιπή γλωσσική επιτέλεση των Ελληνοπόντιων μαθητών. Τα αίτια αυτού του πενιχρού αποτελέσματος θα πρέπει ανιχνευθούν στην κατά το μάλλον ή ήττον, επιπόλαια αντιμετώπιση της γλωσσικής εκπαίδευσης των παιδιών από την ελληνική πολιτεία. Καταρχήν θεωρήθηκαν ως δεδομένοι παράγοντες που έπρεπε να αντιμετωπισθούν με επιστημονικό τρόπο και με βάση την εμπειρία άλλων χωρών, όπως η δημιουργία χωριστών τάξεων ή μικτών τάξεων στα σχολεία των περιοχών που δέχθηκαν μεγάλους αριθμούς επαναπατριζόμενων (π.χ. ΕΚΤΕΝΕΠΟΛ Ξάνθης). Έτσι, αποφασίστηκε η δημιουργία διαφορετικών

τμημάτων για τους επαναπατριζόμενους – νεήλυδες – και διαφορετικά για τους γηγενείς μαθητές, χωρίς επιστημονική συζήτηση, από ανθρώπους με ελάχιστη ή καθόλου γνώση ανάλογων θεμάτων και με βάση οικονομική και, πιθανόν, μικροπολιτική. Είμαι σε θέση να το βεβαιώσω προσωπικά επειδή ήμουν παρούσα σε όλες τις διαδικασίες τόσο ως μέλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων αλλά και λόγω ειδικότητας. Ακολουθήθηκε, λοιπόν, μια πολιτική *apartheid* τη στιγμή που θα μπορούσε να εφαρμοσθεί κάλλιστα ένα σύστημα "εμβάπτισης" (*immersion*), ενός δοκιμασμένου και αρκετά επιτυχημένου τρόπου εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας στο περιβάλλον μέσα στο οποίο μιλιέται, που εφαρμόστηκε και εφαρμόζεται σε προηγμένες χώρες, όπως ο Καναδάς και η Γερμανία. Η πολιτική αυτή (*apartheid*) πυροδοτήθηκε και ενισχύθηκε από τους ίδιους τους γηγενείς γονείς και, δυστυχώς, κάποιους δασκάλους. Παρατηρήθηκαν φαινόμενα γονέων, εκφρασμένα ακόμα και μέσα από συλλόγους, που παρακώλυσαν το δύσκολο έργο των δασκάλων με αρνητικές παρεμβάσεις ζητώντας την απομάκρυνση των επαναπατριζόμενων μαθητών από τις τάξεις, ή και το σχολείο, επειδή τους ενοχλούσε ακόμη και ο συγχρωτισμός των παιδιών στο διάλειμμα, και την απομόνωσή τους σε χωριστές τάξεις και σχολεία. Αυτό προκάλεσε πολλαπλές τριβές τόσο στις σχέσεις των γονέων μεταξύ τους και με το σχολείο – διδάσκοντες και διδασκόμενους, όσο και μεταξύ των ίδιων των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι νεήλυδες γονείς αγανακτούσαν όταν έβλεπαν τον διαχωρισμό των παιδιών και συγκρούονταν με όσους γηγενείς γονείς και διδάσκοντες τον απαιτούσαν και τον υπέθαλπαν. Η σχέση σχολείου-σπιτιού καταστράφηκε εν τη γενέσει της με όλες τις ολέθριες συνέπειες που όλοι γνωρίζουμε και απευχόμαστε. Επιπλέον, χάθηκε η ευκαιρία της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών που, κατά τον Krashen (1984), έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται τη γλώσσα στις ανάγκες των συμμαθητών τους.

Μία ακόμη σημαντικότερη παράμετρο συνιστά και η ψυχολογία των μαθητών όσον αφορά τα "όρια" [*theory of boundaries, Barth (1969)*] που θέτουν αυτοί οι ίδιοι προκειμένου να διαφοροποιηθούν ή όχι από την πλειοψηφία, από τους γηγενείς. Αισθάνονται ή δεν αισθάνονται σαν μειονότητα; Δεν είναι καθόλου συνετό να αποφανθεί κανείς με βεβαιότητα ότι στην περίπτωση των παλιννοστούντων δεν έχουμε να κάνουμε με περιπτώσεις όπως των Ελλήνων στη Δ. Ευρώπη -κυρίως Γερμανία. Με άλλα λόγια, να θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι οι παλιννοστούντες Ελληνοπόντιοι δεν αποτελούν μειονότητα. Όμως, αν η πολιτική που ακολουθήθηκε και, πιθανόν, να ακολουθείται δημιουργήσει παρόμοια προβλήματα, θα είναι πολύ αργά για να εξεύρεση λύσεων και τη δημιουργία ανάλογων πολιτικών.

Είναι γεγονός, βέβαια, ότι πολλά άλλαξαν από τα πρώτα εκείνα χρόνια που έγινε το πρώτο πείραμα. Η βασική διαφορά είναι ότι τώρα πια τα παιδιά παρακολουθούν μικτές τάξεις: νεήλυδες και γηγενείς μαζί, όμως, παράλληλα,

μπορεί να λειτουργούν και φροντιστηριακές τάξεις σε σχολεία περιοχών όπου είχαμε μαζική εγκατάσταση Ελληνοποντίων. Παρόλα αυτά, το ενδιαφέρον ερευνητικά παραμένει, επειδή η γλωσσική αποκατάσταση βρίσκεται ακόμη εν εξελίξει, όπως και η ένταξη, πολιτική, οικονομική και κοινωνική όλων των παλιννοστούντων.

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, τη σπουδαιότητα της ικανότητας της ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου στη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης και θεωρώντας τη γλωσσική αποκατάσταση ως ένα πολύ σημαντικό παράγοντα στη πορεία της ένταξης των παιδιών των επαναπατριζόμενων στην ελληνική κοινωνία και, τέλος, επιθυμώντας να συνεχίσουμε προηγούμενη έρευνά μας (Καμπάκη-Βουγιουκλή, 1995) ξεκινήσαμε την παρούσα έρευνα.

Στην έρευνά μας αυτή – που αποτελεί πιλοτική μιας μεγαλύτερης που βρίσκεται εν εξελίξει-επιλέξαμε να μελετήσουμε, και πάλι, σε ποιο βαθμό μπορούν τα παιδιά να χειρίζονται τα ρήματα και τα ουσιαστικά και αν μπορούν να αποκωδικοποιούν κείμενα με άγνωστες λέξεις χρησιμοποιώντας πληροφορίες από το γλωσσικό περιβάλλον του κειμένου. Ασχολούμαστε, λοιπόν, με τη μεταβλητή "μέρος του λόγου" με την οποία ασχολήθηκαν αρκετοί ερευνητές, όπως ο Rodgers (1969) καθώς και οι Larkin και Swain (1977) των οποίων η έρευνα έδειξε ότι τα ρήματα είναι δυσκολότερα από τα ουσιαστικά στην αποκωδικοποίηση της σημασίας τους. Αντίθετα, το αποτέλεσμα της έρευνας των Na και Nation (1985) κατέδειξε μεγαλύτερη επιτυχία στα ρήματα. Τέλος, η έρευνα της Vougiouklis (1992 και 1993) δεν έδειξε καμιά, στατιστικά σημαντική, διαφορά. Βέβαια, όλοι οι παραπάνω ερευνητές δεν εργάστηκαν επάνω στον ίδιο τύπο πειράματος και συλλογής δεδομένων και ούτε ενδιαφέρονται για τις ίδιες μεταβλητές. Όμως, μπορεί κανείς να πει, με αρκετή ασφάλεια, ότι τα ουσιαστικά είναι γενικά πιο εύκολα από τα ρήματα, τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή τους.

Επιπλέον, μας ενδιαφέρει και η βεβαιότητα των παιδιών ότι έχουν "μαντέψει" σωστά, δηλαδή αν έχουν αποκτήσει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση ότι γνωρίζουν, πλέον, ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα. Ο παράγοντας "αυτοπεποίθηση" ('confidence') είναι πολύ σημαντικός στην όλη διαδικασία της μάθησης και της κοινωνικής ένταξης, όμως είναι αρκετά δύσκολο να μετρηθεί και να αξιολογηθεί. Η δυσκολία και αξιοπιστία της μέτρησής του εξηγεί, πιθανώς, και το γεγονός ότι δεν έχει μελετηθεί ως κύρια μεταβλητή κατά τη διαδικασία της κατανόησης κειμένου. Έχοντας, λοιπόν, υπόψη όλες αυτές τις δυσκολίες, επιλέξαμε να εφαρμόσουμε μια μέθοδο που χρησιμοποιήσαμε με Έλληνες φοιτητές στη Αγγλία (Βουγιουκλή-Καμπάκη, 1991) προκειμένου να μετρήσουμε τη αυτοπεποίθησή τους ως προς την ακρίβεια των απαντήσεων που έδιναν σε ένα πείραμα με αγγλικές ψευδολέξεις ελληνικής και λατινικής ρίζας. Η νέα παράμετρος της

αυτοπεποίθησης δεν πρέπει να συγχέεται με την αυτοαξιολόγηση: η αυτοπεποίθηση μπορεί να επηρεάσει την αυτοαξιολόγηση, όμως η αυτοαξιολόγηση δεν είναι μόνο αυτοπεποίθηση και το αντίστροφο: η ένδειξη της αυτοπεποίθησης δεν είναι μόνο αυτοαξιολόγηση.

Ο συσχετισμός (correlation) των επιδόσεων των παιδιών στις δύο αυτές μεταβλητές, *ορθότητα απαντήσεων* ('accuracy') και *αυτοπεποίθηση* ('confidence') είναι δυνατόν να μας αποκαλύψει στοιχεία πολύ σημαντικά για το πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν την ελληνική γλώσσα: αν, δηλαδή, θεωρούν ότι τη γνωρίζουν πλέον καλά, σαν τη μητρική τους.

ΥΠΟΘΕΣΗ

Έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών, και παρά το αποτέλεσμα της προηγούμενης μας έρευνας (Καμπάκη-Βουγιουκλή 1995), αναμένουμε από όλα τα παιδιά να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα ουσιαστικά παρά στα ρήματα. Όμως, το κύριο ενδιαφέρον μας εδώ θα συγκεντρώσει η διαφοροποίηση ή όχι των δύο ομάδων: της πειραματικής (νεήλυδες Ελληνοπόντιοι), και της ομάδας ελέγχου (γηγενείς). Παρόλο που η προηγούμενη έρευνα κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων τόσο στα ρήματα όσο και στα ουσιαστικά, επειδή πιστεύουμε ότι κάποιιοι από τους λόγους που τις δημιούργησαν εξέλιπαν θα θεωρήσουμε ότι δε θα έχουμε σημαντικές, τουλάχιστον στατιστικά, διαφορές.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Υποκείμενα

Τα υποκείμενα της έρευνας αποτελούν 32 μαθητές έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου: 16 νεήλυδες Ελληνοπόντιοι, η πειραματική ομάδα (experimental group) –ομάδα (Α)- και 16 γηγενείς, η ομάδα ελέγχου (control group) – ομάδα (Β). Τα παιδιά προέρχονται από την ίδια περιοχή και δύο διαφορετικά σχολεία με παρόμοιες συνθήκες.

Οι ελεγχόμενες μεταβλητές (controlled variables) είναι:

- (α) ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών και στις δύο ομάδες: 8 αγόρια-8 κορίτσια στην κάθε ομάδα
- (β) τα παιδιά προέρχονται από μικτές τάξεις διαφόρων σχολείων
- (γ) ελάχιστη παραμονή στην Ελλάδα, για τη ομάδα (Α), έξι (6) χρόνια
- (δ) και οι δύο γονείς, τουλάχιστον, απόφοιτοι λυκείου

και Μέσα είδος εργασίας

Τα μέσα που χρησιμοποιήσαμε αποτελούνται από δύο κείμενα, που χαρακτηρίστηκαν "βατά" από φιλολόγους και προέρχονταν από το ανθολόγιο

της Α΄ τάξης του γυμνασίου, ούτως ώστε να είναι άγνωστα στα παιδιά. Ένας μαθητής που δήλωσε ότι είχε διαβάσει ένα από τα κείμενα, διακριτικά αντικαταστάθηκε.

Τα δύο κείμενα που επιλέχτηκαν ήταν:

- (1) "Η βαρκάδα", του Γιώργου Θεοτοκά
- (2) "Το βάπτισμα", του Δημήτρη Χατζή

Τα κείμενα δαχτυλογραφήθηκαν και μετά σβήσαμε πέντε (5) ουσιαστικά και πέντε (5) ρήματα από το κάθε κείμενο- σύνολο είκοσι (20), προσέχοντας να μη θιγεί ούτε το ύφος του συγγραφέα ούτε, πολύ περισσότερο, η γενική δομή του κειμένου ώστε να γίνει ακατανόητο για τα παιδιά – άλλωστε και η επιλογή των κειμένων έλαβε υπόψη και αυτή την παράμετρο.

Το είδος της εργασίας που ζητήσαμε από τα παιδιά-υποκείμενα αφορούσε τη συμπλήρωση των κενών με λέξεις της επιλογής τους. Φυσικά δε χρησιμοποιήσαμε καθόλου τους όρους "ρήμα" ή "ουσιαστικό", παρόλο που υπήρξαν περιπτώσεις παιδιών που ρώτησαν αν κάποιο κενό απαιτούσε ρήμα ή ουσιαστικό, ερώτηση που αποφύγαμε να απαντήσουμε, επειδή, όπως εξηγήσαμε, αποτελούσε κανόνα να μην κάνουν ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του πειράματος.

Σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός του πειράματος είναι για δύο ομάδες υποκειμένων – νεήλυδες και γηγενείς- επάνω σε δύο ομάδες λέξεων -ρήματα και ουσιαστικά.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές (DVs) είναι (α) **ορθότητα απαντήσεων** (β) **αυτοπεποίθηση**, δηλαδή έκφραση βεβαιότητας για την ορθότητα των απαντήσεων από το ίδιο το υποκείμενο.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές (IVs) είναι (α) η πειραματική μεταβλητή **μέρος του λόγου**, (β) οι υποκειμενικές μεταβλητές (i) **η ελληνική πρώτη ή δεύτερη γλώσσα** των υποκειμένων (νεήλυδες / γηγενείς) και (ii) **γένος** (αγόρι/κορίτσι). Τέλος υπάρχουν και οι ελεγχόμενες μεταβλητές: (i) οι δύο γονείς απόφοιτοι –τουλάχιστον- λυκείου, (ii) ελάχιστος χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, έξι χρόνια. (iii), ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών και στις δύο ομάδες: 8 αγόρια-8 κορίτσια στην κάθε ομάδα και (iv) τα παιδιά προέρχονται από μικτές τάξεις διαφόρων σχολείων.

Βαθμολόγηση ορθότητας-αυτοπεποίθησης

Η βαθμολόγηση της ορθότητας των απαντήσεων αποφασίστηκε να γίνει στην παρακάτω κλίμακα:

0=τελείως λανθασμένη απάντηση

2= μερικώς αποδεκτή απάντηση

4=απόλυτα αποδεκτή απάντηση

Έτσι το άριστα στην κάθε κατηγορία που αποτελείται από δέκα (10) λέξεις –ουσιαστικά ή ρήματα- είναι: $10 \times 4 = 40$.

Αναφορικά με την μέτρηση της αυτοπεποίθησης. Η όλη διαδικασία κρίθηκε δύσκολη για τα παιδιά, γιαυτό προηγήθηκε πολλή συζήτηση και πειραματισμός μέσα στις τάξεις. Αρχικά σκεφτήκαμε να χρησιμοποιήσουμε κλίμακα τριών βαθμών: 4= "απόλυτα βέβαιος", 2= "αβέβαιος", 0="ούτε βέβαιος ούτε αβέβαιος", αλλά αυτό σίγουρα θα μας οδηγούσε σε πλειοψηφία διπλωματικών απαντήσεων του είδους "ούτε βέβαιος ούτε αβέβαιος". Έτσι προτιμήσαμε την πενταβάθμια κλίμακα που χρησιμοποιείται ευρέως στην ψυχολογία:

4=απόλυτα βέβαιος

3=αρκετά βέβαιος

2=ούτε βέβαιος/ούτε αβέβαιος

1= σχεδόν αβέβαιος, 0=απόλυτα αβέβαιος.

Αναμφίβολα, συνεχίζουμε να διακινδυνεύουμε αναξιόπιστες απαντήσεις, όμως, ελπίζουμε να μην αποτελούν την πλειοψηφία των απαντήσεων. Άλλωστε με κάθε πείραμα μετρήσεων στην ψυχολογία αντιμετωπίζουμε ανάλογους κινδύνους.

Όπως και με την ορθότητα, το άριστα και εδώ διαμορφώνεται: $10 \times 4 = 40$. Έτσι διευκολύνεται ο συσχετισμός των απαντήσεων κατά τη στατιστική ανάλυση.

Σωστές θεωρήθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις, αρκεί να βρίσκονται σε συντακτική, γραμματική και σημασιολογική αρμονία με το γλωσσικό περιβάλλον. Μερικώς ορθές θεωρήθηκαν απαντήσεις που δεν ταιριάζουν απόλυτα, λάθος θεωρήθηκαν αυτές που είχαν λάθος χρόνο, πρόσωπο ή αριθμό και, φυσικά, λάθος μέρος του λόγου. Σε περίπτωση διαφωνίας μετρήσε η γνώμη της ερευνήτριας.

Για παράδειγμα, στο κείμενο του Χατζή (βλ. παράρτημα), είχαμε τις εξής απαντήσεις για το κενό (3):

"Το πρωί ο πατέρας έξεψε τη (1) ----- στο (2) -----.
Το παιδί (3) ----- δίπλα του με το μακρύ (4) ----- στα
χέρια. Πίσω του πάλι το πουλάρι. Ολο το καλοκαίρι, έτσι (5) -----
πίσω του, σαν το μανάρι, σαν το ζαγάρι..."

Κενό (3)

(α) απαντήσεις που θεωρήθηκαν ορθές: πήγαινε (συγγραφέας), έτρεχε, βάδιζε, περπατούσε, χοροπηδούσε, κτλ (ρήματα που δηλώνουν κίνηση)

(β) απαντήσεις που θεωρήθηκαν μερικώς ορθές: καθόταν, γελούσε, τραγουδούσε, κτλ.

(γ) απαντήσεις που θεωρήθηκαν λάθος: κοιμόταν, έτρωγε ή λάθος χρόνος / πρόσωπο / αριθμός καθώς και λάθος μέρος του λόγου.

Διαδικασία

Το πείραμα έγινε εκτός σχολικών μαθημάτων και εκτός σχολικού κτιρίου για να αποφύγουμε ατμόσφαιρα εξετάσεων και τα παρεπόμενά της όπως εκνευρισμός και φόβος για πιθανή αξιολόγηση με επιπτώσεις στη βαθμολογία τους στο σχολείο. Ακόμη θέλαμε να αλλάξουν παραστάσεις τα παιδιά, δηλαδή να μη βρίσκονται στην ίδια σχολική αίθουσα που κάνουν τα μαθήματά τους. Έτσι οργανώσαμε μια γιορτή σε ιδιωτική αίθουσα εκδηλώσεων, την ονομάσαμε "το κυνήγι των λέξεων" και τους ζητήσαμε να έχουν μαζί τους μολύβι και σβηστήρι. Αφού τους προσφέραμε αναψυκτικά, τους εξηγήσαμε τους κανόνες του παιχνιδιού: επρόκειτο για ένα πραγματικό "κυνήγι λέξεων" γιατί το κείμενό μας είχε βραχεί και χάσαμε κάποιες λέξεις. Το πρόβλημά μας ήταν, τους είπαμε, ότι δε ήμασταν βέβαιοι για ποιες λέξεις έλειπαν και ζητούσαμε τη βοήθειά τους. Έτσι τους ζητήσαμε να μαντέψουν τι έλειπε από το κάθε κενό και, επίσης, να δηλώσουν πόσο βέβαιοι ήταν ότι είχαν μαντέψει σωστά, για να δούμε αν συμφωνούμε. Φυσικά τα παιδιά διασκέδασαν με την εξήγηση και με ενθουσιασμό δέχτηκαν να μας "βοηθήσουν".

Μέσα στην αίθουσα υπήρχαν συνάδελφοι φιλόλογοι, τους οποίους συστήσαμε σαν κριτές που θα έκριναν ποιες απαντήσεις φαινόταν να είναι οι πλέον αποδεκτές, οι οποίοι, φυσικά, λειτούργησαν και σαν επιτηρητές. Ο χρόνος που τους δώσαμε ήταν πενήντα (50) λεπτά. Όλα τα παιδιά τελείωσαν στον προκαθορισμένο χρόνο, συμπλήρωσαν όλα σχεδόν τα κενά, ήταν ήρεμα, δούλευαν με πάθος και έδειχναν ενθουσιασμένα όταν έβρισκαν μια απάντηση μετά από σκέψη.

Τα γραπτά των παιδιών φωτοτυπήθηκαν και διορθώθηκαν από τρεις φιλολόγους.

Η στατιστική ανάλυση γίνεται στο πακέτο SPSS και βρίσκεται ακόμη εν εξελίξει.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Παρόλο που η ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, μπορούμε με ασφάλεια να κάνουμε ορισμένες επισημάνσεις βασισμένοι στην πρώτη, γενική ανάλυση που κάναμε, όπου συμπεριλάβαμε και τα ουσιαστικά και τα ρήματα και των δύο κειμένων, χωρίς να μελετήσουμε τις επιδόσεις των παιδιών χωριστά στα ρήματα και στα ουσιαστικά. Η συνολική επιτυχία των παιδιών και στις δύο κατηγορίες ήταν 60%. Η ομάδα (Α) – νεήλυδες – είχε επιτυχία 42% και η ομάδα (Β) – γηγενείς – 78%. Παρόλο που δεν έχουμε τη στατιστικά σημαντική διαφορά, το (p), μπορούμε να πούμε ότι η ομάδα (Α) είχε αρκετά χαμηλότερες επιδόσεις από τη (Β). Μια σύγκριση με προηγούμενο πείραμα (Καμπάκη-Βουγιουκλή, 1995) μας δίνει τα εξής: ομάδα (Α) 36%, ομάδα (Β) 74%. Βέβαια η διαφορά μειώθηκε ελαφρά αλλά παραμένει σχεδόν διπλάσια.

Το αποτέλεσμα δεν κρίνεται ικανοποιητικό για τους νεήλυδες μαθητές, γιατί, παρόλο που φοιτούν σε μικτές τάξεις, δε φαίνεται να έχουν καταφέρει επιδόσεις παρόμοιες με των συνομηθών τους. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά, βέβαια, έχουν παρακολουθήσει μικτές τάξεις, όμως, η αναλογία μεταξύ νεήλυδων και γηγενών ήταν σχεδόν μισοί-μισοί. Αυτό, ίσως, έδρασε ανασταλτικά τόσο για την ομάδα (Α) όσο και για τη (Β). Επίσης, τα παιδιά αυτά ζουν στην ίδια γειτονιά και συναναστρέφονται κυρίως μεταξύ τους, μιλώντας τόσο ρωσικά όσο και ελληνικά, παρά με παιδιά γηγενών. Ίσως, αν δεν είχαν απομονωθεί σε συγκεκριμένες γειτονιές να ήταν πολύ καλύτερες οι επιδόσεις τους. Βέβαια, η οικονομική κατάσταση, και κατ' επέκτασιν η οικογενειακή ηρεμία, δεν είναι δυνατόν να ανιχνευθούν από την παρούσα έρευνα, όμως αποτελούν σοβαρό εξωγλωσσικό παράγοντα στην συνολική γλωσσική επιτέλεση των παιδιών. Όπως και να έχουν τα πράγματα, γεγονός είναι ότι και η εκπαίδευση της δεύτερης πενταετίας φαίνεται να έχει προβλήματα και πολύ φοβάμαι ότι πολλά από τα παιδιά αυτού του πειράματος θα εγκαταλείψουν το σχολείο όπως έγινε με τα παιδιά του προηγούμενου (1995): από μια έρευνα που κάναμε ανακαλύψαμε ότι μόνο οκτώ από τα τριάντα παιδιά συνεχίζουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο-συμπεριλαμβανομένου του νυχτερινού και των ΤΕΕ. Από τα τριάντα παιδιά της ομάδας (Β) είχαμε ελάχιστες, σχεδόν καθόλου διαρροές- ακόμη κι αυτοί που κόπηκαν στη Β' Λυκείου ξαναπροσπαθούν.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να συγκεντρώνουν και οι των παιδιών, την οποία, δυστυχώς, δεν προλάβαμε να ολοκληρώσουμε για το παρόν συνέδριο. Από την πρώτη ανάγνωση, φαίνεται ότι τα παιδιά της ομάδας (Α) δεν έχουν αυτοπεποίθηση ότι μαντεύουν σωστά, ακόμα και στις σωστές απαντήσεις. Ίσως η πλήρης αποκωδικοποίηση του παράγοντα της αυτοπεποίθησης μας επιτρέψει να ερμηνεύσουμε καλύτερα τα πενιχρά

αποτελέσματα. Όμως θα μπορούμε να συζητήσουμε με περισσότερη ασφάλεια μετά την πλήρη επεξεργασία και τους συσχετισμούς (correlations) "σωστών" αντικειμενικά απαντήσεων και "σωστών" υποκειμενικά. Ακόμη, έχουμε ήδη ξεκινήσει ένα πείραμα με μεγαλύτερο δείγμα για πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ALDERSON C. J., 1984, 'Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?'. In J. C. Alderson et al (eds) *Reading in a Foreign Language*. Longman : London and New York.

BARTH F., 1969, *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference*. Boston: Little, Brown & Co.

ΒΑΚΑΛΙΟΣ Θ., 1999, *Παλιννόστηση και ένταξη*. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1999.

ΚΑΜΠΑΚΗ-ΒΟΥΓΙΟΥΚΛΗ Π., 1995, 'Γλωσσικό γκέτο;'. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Παιδιά σε Νέες πατρίδες", Αλεξανδρούπολη 1995.

BROWN C., 1975, 'Literacy in 30 hours'. In Paulo Freire (ed) *Process in North East Brazil*. Writers and readers Publishing Cooperative: London.

KRASHEN S. D., 1984, 'Immersion: Why it works and what it has taught us'. *Language and Society*, 12, 61-64.

LAPKIN S. and SWAIN M., 1977, 'The Use of English and French Close Tests in a Bilingual Education Program Evaluating the Validity and Error Analysis'. *Language Learning*, 27/2, 58-67.

NA LIU and NATION ISP, 1985, 'Factors Affecting Guessing Vocabulary in Context'. *RELC*, 16/1, 33-41.

RODGERS TS., 1969, 'On Measuring Vocabulary Difficulty on Analysis of Item Variables in Learning Vocabulary Pairs' *IRAL*, Vol. VII4, 327-343.

ΤΡΕΣΣΟΥ-ΜΥΛΩΝΑ Ε., 1992, 'Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε Παιδιά ROM'. In the Proceedings of the 6th International Symposium on the Description and/or Comparison of English and Greek', 387-304, Thessaloniki 1992.

ΤΣΙΛΙΠΑΚΟΥ-ΜΑΚΡΗ Μ., 1990, 'Γλώσσα, Διαφορά και Κοινωνική Αξιολόγηση'. Πρακτικά της 11ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του ΑΠΘ, 26-28 Απριλίου 1990. Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη, σς 345-365.

VOUGIOUKLIS PK., 1990, 'The LDS in Guessing Meanings of Unknown Words: Users' Competence and Confidence'. Paper presented at the 9th AILA Congress. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 096).

VOUGIOUKLIS PK., 1992, 'Greek and English Readers' Accuracy and Confidence When Inferencing Meanings of Unknown Words'. In the Proceedings of the 6th International Symposium on the Description and/or Comparison of English and Greek', 90-108, Thessaloniki 1992.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΕΙΜΕΝΟ 1 ("Το βάφτισμα" του Δ. Χατζή, σσ 111-115)

Το πρωί ο πατέρας έξεψε τη (1) ----- στο (2) -----.
Το παιδί (3) ----- δίπλα του με το μακρύ (4) ----- στα
χέρια. Πίσω του πάλι το πουλάρι. Ολο το καλοκαίρι, έτσι έτρεχε πίσω του,
σαν το μανάρι, σαν το ζαγάρι. Το παιδί σηκωνόταν από το (5) -----,
κατέβαινε στο κατώι και το (6) ----- έξω. Το 'παιρνε και το
τραβούσε για το (7) ----- να το βοσκήσει, μα περνούσε πάντα μεσ'
απ' τα χωράφια. Κάθε τόσο σταματούσε, του 'κοβε ένα αγίνωτο αραποσίτι
και του το 'δινε στο στόμα. Το πουλάρι (8) ----- το χλωρό
καρπό και γυρνούσε τα στρογγυλά του μάτια και τον (9) ----- . Το
απόγεμα το 'παιρνε πάλι να το κατεβάσει στο ρέμα να το (10) -----.

Φοράδα-κάρο-πήγαινε-καμουτσίκι-χάραμα/κρεβάτι-έβγαζε-λιβάδι-
έτρωγε/κατάπινε-κοιτούσε-ποτίσει.

ΚΕΙΜΕΝΟ 2 ("Η βαρκάδα" του Γ. Θεοτοκά, σσ 103-106)

Ο Θωμάς δεν είχε δει τίποτα. Ήταν σαν υπνωτισμένος από τη μουσική
του. Όταν (1) ----- το τραγούδι του , (2) ----- απότομα από το
θύρυβο που έκαναν οι Ιταλοί. Όλθοι μαζί, και από τις τρεις (3) -----,
ξέσπασαν μεμιάς σε χειροκροτήματα και (4) -----.

Σε μια από τις βάρκες είχανε σηκωθεί ολόρθοι, έγινε μια απότομη (5) --
----- και δυο ναύτες βρεθήκανε στη (6) ----- . Τους
βγάλανε, κι αυτοί, βρεμένοι καθώς ήταν, εξακολούθησαν να χειροκροτούν
και να (7) ----- . Στην ακτή είχε γίνει διαδήλωση. Οι
άνθρωποι ερχότανε τρέχοντας να δούνε τι (8) ----- . Οι ναύτες που
είχαν παρακολουθήσει το (9) ----- φώναζαν κι αυτοί. Το λιμάνι μας
(10) ----- ανάστατο.

Τελείωσε-ξύπνησε-βάρκες- ζητωκραυγές/φωνές/επευφημίες -κίνηση-
θάλασσα -ζητωκραυγάζουν/φωνάζουν - συνέβαινε/γίνεται - τραγούδι - ήταν