



Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση»

**Η χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών ως
μέσο μετάβασής τους στην ελληνική : Μια διδακτική
παρέμβαση**

Μεταπτυχιακή Εργασία

Μαρία Θεοδοσιάδου

Επιβλέπων καθηγητής: Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας

Λευκωσία 2011

©Μαρία Θεοδοσιάδου, 2011

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί μέρος των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου με κατεύθυνση «Θεωρία της Παιδείας – Αναλυτικά Προγράμματα».

Μέλη Επιτροπής Αξιολόγησης:

Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Επίκουρος Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δρ. Παναγιώτα Κενδέου, Μέλος ΣΕΠ, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δρ. Αλέξιος Πέτρου, Μέλος ΣΕΠ, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....
Μιχαλίνος Ζεμπύλας

.....
Παναγιώτα Κενδέου

.....
Αλέξιος Πέτρου

Περίληψη

Η αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά όταν ο δάσκαλος είναι μονόγλωσσος, είναι υπαρκτό πρόβλημα στα κυπριακά σχολεία σήμερα. Οι έρευνες διεθνώς συγκλίνουν στο ότι μια δεύτερη γλώσσα διδάσκεται αποτελεσματικότερα όταν η μητρική χρησιμοποιείται ως μέσο μετάβασης σε αυτήν. Στην Κύπρο παρέχεται μόνο ενισχυτική διδασκαλία στην ελληνική. Σκοπός, η όσο το δυνατόν πιο γρήγορη μετάβαση στην ελληνική γλώσσα. Μέχρι τώρα δεν έχουν αξιολογηθεί τα αποτελέσματα από την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας στα δίγλωσσα παιδιά. Η παρούσα έρευνα, διεξήχθη σε δημοτικό σχολείο στην Κύπρο με 6 δίγλωσσα παιδιά από τη Ρουμανία. Στόχος της ήταν να διερευνήσει κατά πόσον η χρήση της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία επηρεάζει θετικά τη διδασκαλία της ελληνικής, σε αντιπαραβολή με τη διδασκαλία μόνο μέσω της ελληνικής γλώσσας. Διδάχτηκαν τέσσερις διαφορετικές ιστορίες. Η πρώτη και τρίτη ιστορία διδάχτηκαν με αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας, ενώ η δεύτερη και η τέταρτη ιστορία είχαν μεταφραστεί στη ρουμανική γλώσσα. Κατά την επεξεργασία της δεύτερης και τέταρτης ιστορίας τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη ρουμανική γλώσσα για την επεξήγηση λέξεων ή φράσεων και τη μεταξύ τους επικοινωνία. Με το τέλος της κάθε ιστορίας χορηγείτο ένα γραπτό τεστ αξιολόγησης και τα παιδιά αναδιηγούνταν την ιστορία στα ελληνικά. Οι οδηγίες στο δεύτερο και τέταρτο τεστ ήταν επίσης μεταφρασμένες στη ρουμανική γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση της γενικής επίδοσης των παιδιών όταν χρησιμοποιήθηκε η μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία με μεγαλύτερη αύξηση της επίδοσης στον τομέα της προφορικής και γραπτής έκφρασης. Μικρότερη αύξηση υπήρχε και στον τομέα της κατανόησης και του λεξιλογίου ενώ δεν υπήρχε επίδραση στους τομείς της ορθογραφίας και της χρήσης του άρθρου.

Abstract

The effective teaching of the greek language to bilingual children by a monolingual teacher is a realistic problem in cypriot schools nowadays. The international research has demonstrated the fact that a second language is learned more efficiently when the mother language is used as a means of instruction. In Cyprus, support teaching is given in greek language only, with the goal of the possible fastest transition in the greek language. So far no research has been carried out that count for the results from support teaching in Greek, to bilingual students. This research has taken place in a primary school in Cyprus, with 6 bilingual students from Romania. Its goal was to investigate whether the use of mother language in teaching, has a positive influence in the teaching of Greek, compared to the exclusive use of the Greek language. Four different stories were used in teaching. First and third story were taught exclusively in Greek, whilst second and fourth story were translated in Romanian. Also during the processing face of the two stories the children were free to use their mother language to explain words and frases and to communicate. By the end of the teaching of each story the children had to retell the story in Greek and to complete a written test. The instructions on the second and fourth test were also translated in Romanian. The results showed increase in the general performance of the students when their mother tonque was used in teaching, with the greater increase being in oral and written expression. Smaller increase was observed in understanding and vocabulary use whilst no influence was observed in spelling and use of articles.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους με τον τρόπο τους βοήθησαν στο να ολοκληρωθεί το δύσκολο αυτό εγχείρημα.

Καταρχήν, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου Δρ. Μιχαλίνο Ζεμπύλα, επίκουρο καθηγητή στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, για την αμέριστη υποστήριξή του από την αρχή, τη συνεχή παροχή βοήθειας και καθοδήγησης και προπαντός για την κατανόησή του στις δυσκολίες που αντιμετώπισα.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια, μέλος ΣΕΠ στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Δρ. Παναγιώτα Κενδέου για την πολύτιμη βοήθειά της στο ερευνητικό μέρος της όλης διαδικασίας και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον ευχαριστώ τη διευθύντρια του δημοτικού σχολείου στο οποίο διεξήχθη η έρευνα κα Κική Σιάμισση Φαρμακά για την προθυμία της να διεξαχθεί η έρευνα στο σχολείο της και για τις διευκολύνσεις που μου παρείχε. Ευχαριστώ επίσης και όλους τους συναδέλφους στο σχολείο όπου έλαβε χώρα η έρευνα για την άψογη συνεργασία μας.

Επίσης, οι γονείς των 6 παιδιών από τη Ρουμανία έδειξαν αμέσως εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου και πρόθυμα συγκατένευσαν να πάρουν τα παιδιά τους μέρος στην έρευνα. Τους ευχαριστώ. Τέλος θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω και τα 6 παιδιά που τόσο πρόθυμα δέχτηκαν να συμμετάσχουν.

Περιεχόμενα

	Σελίδα
Κατάλογος διαγραμμάτων	6
Κατάλογος πινάκων	7
Κεφάλαιο 1	
Εισαγωγή και εντοπισμός του προβλήματος	8
1.1 Κεντρικές έννοιες	
Ο όρος διγλωσσία και δίγλωσσος μαθητής	10
Ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση	12
Κεφάλαιο 2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	
2.1 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας & ερευνών στην Κύπρο και διεθνώς για το θέμα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης	15
2.2 Θεωρητικό Υπόβαθρο	24
Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία	
3.1 Σκοπός & ερευνητικά ερωτήματα	30
3.2 Σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας	30
3.3 Συμμετέχοντες	32
3.4 Διαδικασία	35
3.5 Εργαλεία	37
3.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	38
3.7 Ηθικά διλήμματα –Περιορισμοί έρευνας	40
Κεφ.4 Αποτελέσματα	
4.1.Αποτελέσματα στον προφορικό λόγο	42
4.2 Αποτελέσματα από τη μελέτη του γραπτού λόγου	47
Κεφ5. Ερμηνεία αποτελεσμάτων –Συμπεράσματα-Εισηγήσεις	
5.1 Ερμηνεία – Συμπεράσματα	60
5.2 Εισηγήσεις με βάση τα αποτελέσματα	
Α) Σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας	64
Β) Σε επίπεδο Σχολικής μονάδας	66
Γ) Σε επίπεδο τάξης-Δασκάλου	67
5.3 Εισηγήσεις για περεταίρω έρευνα	68
Παράρτημα	70
Βιβλιογραφία	103

Κατάλογος διαγραμμάτων

	Σελ.
Διάγραμμα 1: Μέσος όρος επίδοσης των παιδιών στον προφορικό λόγο	42
Διάγραμμα 2: Επιδόσεις όλων των παιδιών στην προφορική αναδιήγηση ιστορίας	45
Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών στα γραπτά δοκίμια	48
Διάγραμμα 4: Επίδοση των παιδιών στο γραπτό λόγο	50
Διάγραμμα 5: Επίδοση των παιδιών στην κατανόηση κειμένου	53
Διάγραμμα 6: Επίδοση των παιδιών στον τομέα της χρήσης του άρθρου	53
Διάγραμμα 7: Επίδοση παιδιού με αριθμό 1 (Ντίνος) στα τεστ αξιολόγησης	55
Διάγραμμα 8: Επίδοση του παιδιού με αριθμό 2 (Δημήτρης) στα τεστ αξιολόγησης	55
Διάγραμμα 9: Επίδοση του παιδιού με αριθμό 3 (Δαβίδ) στα τεστ αξιολόγησης	56
Διάγραμμα 10: Επίδοση παιδιού με αριθμό 4 (Ελίνα) στα τεστ αξιολόγησης	57
Διάγραμμα 11: Επίδοση παιδιού με τον αριθμό 5 (Αντόνιο) στα τεστ αξιολόγησης	57
Διάγραμμα 12: Επίδοση παιδιού με τον αριθμό 6 (Ριάνα) στα τεστ αξιολόγησης	58

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Σύγκριση μέσων όρων των παιδιών στον προφορικό λόγο μεταξύ Α και Β φάσης του πειράματος	44
Πίνακας 2: Μέσοι όροι των μαθητών ανά γλωσσικό τομέα	49
Πίνακας 3: Σύγκριση μέσων όρων των παιδιών στα γραπτά τεστ αξιολόγησης μεταξύ Α και Β φάσης του πειράματος	54

1. Εισαγωγή και εντοπισμός του προβλήματος

Η εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών έχει οδηγηθεί σε εκ διαμέτρου αντίθετες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εξαιτίας δύο διαφορετικών φιλοσοφικών αντιλήψεων. Από τη μια της αντίληψης που θεωρεί τη διγλωσσία ως μειονέκτημα και εμπόδιο στη μάθηση και από την άλλη της αντίληψης που θεωρεί τη διγλωσσία ως πλούτο (Baker, 2001; Νικολάου,2003).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα που θεωρούν τη διγλωσσία ως έλλειμμα, παραγκωνίζουν εντελώς τη μητρική γλώσσα του μαθητή και δίνουν έμφαση στην όσο το δυνατόν πιο γρήγορη μετάβασή του στη γλώσσα της πλειονότητας την οποία θεωρούν υψηλότερου κοινωνικά κατεστημένου (Francis, 2005·Martin, 1999·Molyneux, 2009). Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά συστήματα που θεωρούν τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα εφαρμόζουν δίγλωσσα προγράμματα τα οποία φαίνεται να παρέχουν σημαντικά γνωστικά πλεονεκτήματα στους μαθητές. Συγκεκριμένα, έχουν καταγραφεί υψηλότερα επίπεδα μεταγλωσσικών, νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε δίγλωσσους μαθητές που διδάσκονται σε δύο γλώσσες απ' ότι σε μονόγλωσσους (Genesee κ.ά, 2004· Francis, 2005· Martin, 1999· Molyneux, 2009).

Η κάθοδος στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια οικονομικών κυρίως μεταναστών από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Ασίας έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τα σχολεία. Το ποσοστό των μη γηγενών μαθητών έχει ανέλθει σε 11.7% του μαθητικού πληθυσμού το 2009/10 σε σχέση με 6.7% το 2005/2006(ΥΠΠ,2011). Υπάρχουν σήμερα σχολεία όπου το ποσοστό των μη γηγενών μαθητών ανέρχεται στο 80-90% του μαθητικού πληθυσμού (Vrasidas,Themistokleous,Zembylas, 2009). Η Κύπρος προσφέρει δωρεάν εκπαίδευση σε όλους τους κατοίκους της. Εντούτοις τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών έρχονται να φοιτήσουν σε ένα περιβάλλον καθαρά μονόγλωσσικό, με ελάχιστη έως καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας. Τι ευκαιρίες παρέχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα σ' αυτά τα παιδιά; Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού φαίνεται να υποστηρίζει τη φιλοσοφική τάση που θεωρεί τη διγλωσσία ως πρόβλημα αφού όπως διαφαίνεται μέσα από τις εγκυκλίους του, απλά παρέχει σ' αυτά τα παιδιά κάποιες ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας έτσι ώστε να διευκολύνει την όσο το δυνατόν γρηγορότερη

μετάβασή τους στην κυρίαρχη γλώσσα, την ελληνική (Εγκύκλιος 911 ΥΠΠ,2007· εγκύκλιος 1328ΥΠΠ, 2008·εγκύκλιος 1717ΥΠΠ, 2009· εγκύκλιος 2705ΥΠΠ, 2011). Ακόμα μέσα από τις εν λόγω εγκυκλίους φαίνεται ότι το πρόβλημα αυτό, δηλαδή της μη γνώσης της γλώσσας, πρέπει να αντιμετωπιστεί όσο το δυνατό πιο γρήγορα αφού αναφέρεται ότι η παροχή ενίσχυσης θα πρέπει να ολοκληρωθεί εντός δύο ετών. Η πολιτική αυτή κρίνεται μάλλον ανεπαρκής αφού οι έρευνες διεθνώς συγκλίνουν ότι η εκτεταμένη έκθεση των παιδιών στη γλώσσα στόχο δεν οδηγεί απαραίτητα σε επιτυχία (Blackledge, 1994·Cummins, 2008). Όπως αναφέρει ο Genessee(2004), τα δίγλωσσα παιδιά συχνά αντιμετωπίζονται ως παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτή η λανθασμένη όμως αντιμετώπισή τους, μπορεί να έχει πολύ αρνητικές συνέπειες σε ότι αφορά την αυτοεκτίμησή τους, τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το σχολείο και τις μελλοντικές εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες. Αντίθετα, η επιτυχία τους συνδέεται θετικά με τη δομημένη διδασκαλία μέσω της πρώτης τους γλώσσας (Cummins, 2008). Επίσης για να κατακτήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο της ακαδημαϊκής γλώσσας του σχολείου χρειάζονται περίπου 5-7 χρόνια (Genessee, 2004), γεγονός που δείχνει πόσο σημαντικό είναι να τους δίνεται πίστωση χρόνου, αλλά και κατάλληλη στήριξη ώστε να οδηγηθούν σε επιτυχία.

Δυστυχώς η ισότητα ευκαιριών στην Κύπρο γι' αυτά τα παιδιά παραμένει ένας ανέφικτος στόχος (Vrasidas κ.ά, 2009). Τα σχολεία στην Κύπρο παραμένουν μονολιτικά και μονογλωσσικά παρόλο που ο πληθυσμός τους δεν είναι (Angelides,Stylianou&Leith, 2004). Είναι πολύ σημαντικό να διαμορφωθούν οι κατάλληλες πολιτικές ώστε τα παιδιά αυτά να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Οι μέχρι τώρα έρευνες που έχουν γίνει στον κυπριακό χώρο, έχουν εξετάσει τις απόψεις των δασκάλων, των διευθυντών και των ίδιων των παιδιών γύρω από το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να έχουν διερευνήσει τη μάθηση αυτή καθεαυτή ώστε να υπάρχουν στοιχεία κατά πόσον ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η ενίσχυση στα μη γηγενή παιδιά έχει όντως τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία όπως έχει ήδη προαναφερθεί η πετυχημένη πορεία των δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο είναι συνυφασμένη με διδασκαλία μέσω της μητρικής γλώσσας. Με τη διερεύνηση λοιπόν αυτή επιχειρείται να δοθεί απάντηση στο πρόβλημα του κατά πόσον η μάθηση που επιτυγχάνεται όταν χρησιμοποιηθεί μόνο η ελληνική γλώσσα στη διδασκαλία, διαφοροποιείται και σε ποιο βαθμό όταν χρησιμοποιηθεί η μητρική. Έχει η ενισχυτική διδασκαλία τα αναμενόμενα αποτελέσματα; Πώς διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών όταν εντάσσεται η μητρική γλώσσα στη διδασκαλία; Πώς ένας μονόγλωσσος δάσκαλος σε ένα μονόγλωσσικά προσανατολισμένο σχολικό σύστημα θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τη μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών στη διδασκαλία των ελληνικών; Τα πιο πάνω ερωτήματα αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας στην εργασία αυτή.

Η εργασία είναι χωρισμένη σε 5 κεφάλαια με τα υποκεφάλαιά τους. Στο κεφάλαιο 1 γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα και αποσαφηνίζονται οι κεντρικές έννοιες που θα συναντήσουμε στην πορεία της εργασίας. Στο κεφάλαιο 2 γίνεται μια ανασκόπηση διάφορων ερευνών που έχουν γίνει διεθνώς στο θέμα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης και αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται η εκπόνηση της έρευνας αυτής. Στο κεφάλαιο 3 αναλύονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση μέσα από την έρευνα και επεξηγείται αναλυτικά η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται με πίνακες και διαγράμματα τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο κεφάλαιο 5 γίνεται μια κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων και διεξάγονται ορισμένα συμπεράσματα όπως αυτά προκύπτουν από την ανάλυση, ενώ γίνονται κάποιες εισηγήσεις για το πώς τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από διάφορους φορείς. Τέλος γίνονται εισηγήσεις για περεταίρω έρευνες σχετικές με το θέμα της δίγλωσσης, αλλά και της διπολιτισμικής εκπαίδευσης.

1.1 Κεντρικές έννοιες

Ο όρος «διγλωσσία και δίγλωσσος μαθητής»

Ένας όρος που χρησιμοποιείται συχνά στην εργασία αυτή είναι ο όρος διγλωσσία. Ο όρος διγλωσσία μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους

καθώς δεν υπάρχει μόνο ένας ορισμός της διγλωσσίας (Chin & Wigglesworth, 2007). Στη Σκούρτου(2001), συναντάμε την άποψη διάφορων γνωστών γλωσσολόγων όπως αυτοί προσπάθησαν κατά καιρούς να ορίσουν τη διγλωσσία με αντικρουόμενες συχνά απόψεις. Έτσι, ο Bloomfield στα 1935 ορίζει τη διγλωσσία ως τον απόλυτο έλεγχο δύο γλωσσών στο επίπεδο του φυσικού ομιλητή. Αντίθετα, ο Weinreich στα 1953 ορίζει τη διγλωσσία ως την πρακτική της εναλλακτικής χρήσης δύο γλωσσών, ενώ ο Mackey στα 1967 επεκτείνει τον ορισμό της διγλωσσίας ως την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο χωρίς να αναφέρεται στο θέμα της ικανότητας. Ο Macknamara επίσης το 1967 αναφέρεται στη διγλωσσία ως την κατάσταση στην οποία τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας είναι ικανά να μιλάνε, να διαβάζουν, να κατανοούν και να γράφουν σε δύο γλώσσες (Σκούρτου, 2001). Το 1953 ο Haugen, πρότεινε ένα σημείο διάκρισης όπου ο ομιλητής μπορεί να προφέρει τις πρώτες του προτάσεις με νόημα, ως το σημείο εκκίνησης για τον ορισμό της διγλωσσίας (Chin & Wigglesworth, 2007). Όπως διαφαίνεται από τους πιο πάνω διαφορετικούς ορισμούς η διγλωσσία δεν ταυτίζεται απόλυτα με την τέλεια γνώση δύο γλωσσών, ενώ η ιδέα του να είναι κανείς ισορροπημένα δίγλωσσος αντικατοπτρίζει ένα στενό και μυθικό ορισμό της διγλωσσίας (Sook Lee κ.ά, 2008).

Στην Κύπρο, ο όρος διγλωσσία δε χρησιμοποιείται καν από το Υπουργείο Παιδείας αλλά αντί αυτού χρησιμοποιείται ο όρος “αλλόγλωσσα” για να δηλώσει τα παιδιά των μεταναστών που έρχονται για να ζήσουν και να εργαστούν στην Κύπρο. Εγκύκλιος 1717(ΥΠΠ 2009). Η απόδοση όμως του όρου αλλόγλωσσα εμπερικλείει αρνητική αμφισημία αφού χαρακτηρίζει τους μαθητές που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή ως «άλλους», ως «ξένους». Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στις εγκυκλίους δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες λεξικές επιλογές, αλλά αποκαλύπτουν ιδεολογικές αντιλήψεις και σχέσεις δύναμης (Zembylas, 2010γ). Στην παρούσα εργασία για αποφυγή τυχόν αρνητικών χαρακτηρισμών θα χρησιμοποιηθεί αντ’ αυτού ο όρος δίγλωσσα για να περιγράψει τα παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική από την ελληνική και φοιτούν στο κυπριακό δημόσιο σχολείο. Ο όρος δίγλωσσα θα εμπερικλείει όλα τα παιδιά μεταναστών ανεξάρτητα από το επίπεδο ικανότητας στο οποίο βρίσκονται σε σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής. Ο όρος δίγλωσσα είναι άλλωστε ένας από

τους δόκιμους όρους που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία για την αναφορά σε παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα διαφέρει από την κυρίαρχη (Zembylas, 2010).

Ο όρος «δίγλωσση εκπαίδευση»

Όπως ο όρος διγλωσσία εμπερικλείει πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς, έτσι και ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση δεν είναι κάτι το αυτονόητο. Πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο, πίσω από το οποίο βρίσκονται πολλές αντικρουόμενες φιλοσοφίες σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Baker, 2001). Οι σκοποί της εκπαίδευσης σε σχέση με τη διγλωσσία εμπίπτουν σε δύο ξεχωριστές κατηγορίες. Στην προσθετική διγλωσσία όταν μια δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται με την προϋπόθεση ότι η μητρική θα εξακολουθήσει να διατηρείται και στην αφαιρετική διγλωσσία, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται με σκοπό να αντικαταστήσει τη μητρική (Sears,1998). Στην πρώτη περίπτωση και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται ως μέσο διδασκαλίας σε αρκετά μεγάλο ποσοστό στην πορεία της σχολικής ζωής του μαθητή, ενώ στη δεύτερη, η γλώσσα της πλειοψηφίας αντικαθιστά πολύ γρήγορα τη μητρική (Blackledge, 1994).

Ός αποτέλεσμα της προσθετικής διγλωσσίας τα παιδιά γίνονται συνήθως επαρκείς χρήστες των δύο γλωσσών και εξοικειώνονται και στις δύο κουλτούρες χωρίς να καταστρέφονται οι αντιλήψεις που έχουν για τη δική τους κουλτούρα και γλώσσα. Αντίθετα στην αφαιρετική διγλωσσία η ευχέρεια που έχουν τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα και κουλτούρα ελατώνεται ως αποτέλεσμα της επαφής με την επικρατούσα γλώσσα και κουλτούρα (Sears,1998).

Με βάση τις δύο πιο πάνω φιλοσοφίες έχουν αναπτυχθεί διάφοροι τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης με πολυπληθείς υποποικιλίες (Baker, 2001). Αν οι στόχοι της εκπαίδευσης αποσκοπούν στην επάρκεια των μαθητών μόνο στη γλώσσα της πλειοψηφίας, τότε συνήθως ακολουθούνται προγράμματα εμβύθισης(submersion). Τα προγράμματα εμβύθισης υλοποιούνται στη γλώσσα της πλειοψηφίας και αντικαθιστούν την πρώτη γλώσσα με την κυρίαρχη. Έτσι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχουν μόνο ενισχυτική διδασκαλία στην κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, ουσιαστικά ακολουθούν προγράμματα εμβύθισης. Κοινωνικός στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η

αφομοίωση ή η περιθωριοποίηση. Τα πιο πάνω προγράμματα έχουν χρησιμοποιηθεί με χαμηλά ποσοστά επιτυχίας στη Μ. Βρετανία και στη Γερμανία (Σκούρτου, 2001).

Η δομημένη εμβάπτιση (immersion) είναι ένα άλλο είδος δίγλωσσης εκπαίδευσης με σταδιακή εισαγωγή του παιδιού στη γλώσσα της πλειοψηφίας και σταδιακή εγκατάλειψη της δικής του. Η διδασκαλία γίνεται στη γλώσσα της πλειοψηφίας, αλλά ο δάσκαλος είναι δίγλωσσος και έτσι τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη δική τους γλώσσα, τουλάχιστον στην αρχή (Σκούρτου, 2001). Αν η μητρική γλώσσα αντικατασταθεί τελικά με τη δεύτερη γλώσσα, τότε η γλωσσική εμπειρία σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα ισοδυναμεί με εμβύθιση παρά με εμβάπτιση και οδηγεί τελικά σε μονογλωσσία (Baker, 2001·Cummins, 2005).

Αντίθετα, τα προγράμματα δίγλωσσης δομημένης εμβάπτισης (Two way bilingual immersion ή dual language) στοχεύουν στην επάρκεια των μαθητών, τόσο των γηγενών όσο και των δίγλωσσων σε δύο γλώσσες (Chin και Wigglesworth, 2007·Cummins, 2005·Genesee, 2004). Ξεκινούν με διδασκαλία πρώτα στη μητρική και προχωρούν με σταδιακή μείωση της μητρικής και αύξηση της δεύτερης γλώσσας. Η διδασκαλία της μητρικής συνήθως εξακολουθεί να διδάσκεται σε ένα σημαντικό ποσοστό ως το τέλος του δημοτικού σχολείου (Baker 2001·Chin καιWigglesworth, 2007). Γλωσσικός στόχος σε αυτά τα προγράμματα είναι η επάρκεια και ο αλφαριθμητισμός και στις δύο γλώσσες. Τα εμπειρικά δεδομένα από τις αξιολογήσεις των διαφόρων τύπων προγραμμάτων έχουν δείξει ότι τα προγράμματα δίγλωσσης δομημένης εμβάπτισης προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα στους μαθητές, όπως είναι η επάρκεια τόσο στη μητρική όσο και στην πρώτη τους γλώσσα, χωρίς καμιά αρνητική επίπτωση στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (Cummins, 2005). Για να είναι όμως αποτελεσματικά είναι σημαντικό να συνεχιστούν για 7 με 8 χρόνια, έτσι ώστε να εξασφαλίσουν την πλήρη ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών και στις δύο γλώσσες (Chin και Wigglesworth, 2007).

Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκαν δύο είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένα πρόγραμμα εμβύθισης με αποκλειστική διδασκαλία στην ελληνική γλώσσα σε αντιπαραβολή με ένα είδος δομημένης εμβάπτισης. Δηλαδή λόγω του ότι ο δάσκαλος-ερευνητής δεν ήταν

δίγλωσσος, η διδασκαλία γινόταν στην ελληνική γλώσσα με παράλληλη όμως σύνδεση με τη μητρική γλώσσα των παιδιών μέσα από μεταφράσεις κειμένων, δίγλωσσα λεξικά και συζητήσεις μεταξύ τους στη μητρική τους γλώσσα.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας και ερευνών στην Κύπρο και διεθνώς για το θέμα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία και μέσα από την επιστημονική έρευνα διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις. Το βασικό επιχείρημα αυτών που είναι αντίθετοι με τη δίγλωσση εκπαίδευση και συγκεκριμένα με τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, είναι ότι η τελευταία μειώνει την έκθεση των παιδιών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες (Νικολάου, 2003). Οι πρώτες έρευνες όμως που καταδείκνυαν το γεγονός ότι η διγλωσσία αποτελεί μειονέκτημα έχουν αμφισβητηθεί έντονα ως προς τη μεθοδολογία τους και ως προς τις προθέσεις των ερευνητών (Cummins, 2000).

Αντίθετα, τα πορίσματα της έρευνας διεθνώς μας δίνουν ισχυρές ενδείξεις ότι όσοι γνωρίζουν και συνεχίζουν να μαθαίνουν καλά τη μητρική τους γλώσσα μαθαίνουν καλύτερα και τη ξένη (Σκούρτου, 2001). Επιπλέον τα πλεονεκτήματα του να είναι κανείς δίγλωσσος είναι πολλά. Αυτά αφορούν καταρχή στην επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου και την επικοινωνία του σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ακόμα η έρευνα έχει δείξει ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν πολιτισμικό πλεονέκτημα. Δείχνουν μεγαλύτερη ανοχή στη διαφορετικότητα και μικρότερα ποσοστά ρατσισμού (Carter, 2007). Τα δίγλωσσα παιδιά υπερέχουν έναντι των μονόγλωσσων και σε διάφορες γνωστικές λειτουργίες. Ακόμα, πλεονεκτούν σε δραστηριότητες στις οποίες χρειάζεται η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση (Genesee, 2004). Έχει βρεθεί ότι η διγλωσσία βοηθά τη διαδικασία μεταφοράς της γνώσης, ασκεί θετική επίδραση στην ανάπτυξη μαθηματικής λογικής και διευκολύνει την εκμάθηση τρίτης γλώσσας (Chin και Wigglesworth, 2007). Τέλος τα δίγλωσσα παιδιά δείχνουν να έχουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και αισθάνονται ασφάλεια με την ταυτότητά τους (Carter, 2007).

Για όλους τους πιο πάνω λόγους που καθιστούν την προσθετική διγλωσσία πλεονέκτημα, αρκετές χώρες τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς υιοθετούν όλο και περισσότερο διγλωσσια προγράμματα. Η επίσημη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι η προώθηση διγλωσσων προγραμμάτων και η εκμάθηση ξένων γλωσσών. Μάλιστα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, από το 1995 επιχειρηματολογεί πολύ έντονα υπέρ της άποψης ότι όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες πρέπει να καταστούν ικανοί να επικοινωνούν σε 3 γλώσσες. Τη μητρική τους και ακόμα, δύο ευρωπαϊκές (Coyle, 2007). Το 2006, το Δανέζικο Τεχνολογικό Ινστιτούτο μετά από έρευνα που διεξήγαγε συνέστησε στα ευρωπαϊκά κράτη να επεκτείνουν τα διγλωσσια προγράμματά τους γιατί είναι αποτελεσματικά (Canavagh, 2006).

Formatted: Greek (Greece)

Formatted: Greek (Greece)

Δυστυχώς όμως, οι προσπάθειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για προώθηση των διγλωσσων προγραμμάτων συχνά βρίσκουν αντίποδα την άποψη πολλών πολιτικών ότι οι άνθρωποι πρέπει να μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας που τους φιλοξενεί (Canavagh, 2006). Στις Βρυξέλλες για παράδειγμα έγινε προσπάθεια για διγλωσση εκπαίδευση μέσα από το Foyer Project που περιλάμβανε διγλωσση διδασκαλία στα ολλανδικά σε συνδυασμό με τα τουρκικά, τα ισπανικά και τα ιταλικά. Το εν λόγω project, έδειξε πολύ θετικά αποτελέσματα σε σχέση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Παρά το γεγονός αυτό, καμία επίσημη εισαγωγή διγλωσσης εκπαίδευσης δεν έχει ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα του Βελγίου, μιας χώρας που επίσημα είναι διγλωσση. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας κυρίως αύξησης των εθνικιστικών αντιλήψεων και ισχυρής παρουσίας ακροδεξιών Φλαμανδών πολιτικών (Agirdag, 2010).

Παρολ' αυτά στη Σουηδία τα παιδιά των μεταναστών Φινλανδών που ακολουθούν προγράμματα διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας, έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σουηδικό σχολείο, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και συνεχίζουν τις σπουδές τους με μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και το MOTET project, παλαιότερα στη Βρετανία (Blackledge, 1994). Η έρευνα των Kormi-Nouri, Shojaei, Moniri, Gholami, Moradi, Zardkhaneh & Nilsson (2003), έδειξε ότι τα διγλωσσια παιδιά Σουηδοπερσικής καταγωγής είχαν καλύτερη ανάκληση πληροφοριών απ' ό,τι τα

μονόγλωσσα παιδιά όταν εξετάζονταν με τεστ στη σουηδική γλώσσα. Επέκταση της έρευνας αυτής έδειξε ότι τα δίγλωσσα παιδιά Τουρκοϊρανής και τουρκοκουρδικής καταγωγής, υπερτερούν των μονόγλωσσων σε ασκήσεις επεισοδιακής αλλά και σημασιολογικής μνήμης, με τα μεγαλύτερα παιδιά να έχουν υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τα μικρότερα. Εκτός από τις γενικές γλωσσικές τους ικανότητες τα δίγλωσσα παιδιά κατακτούν ικανότερα δεξιότητες και σε μια τρίτη γλώσσα (Korimi-Nouri κ.ά, 2008).

Και άλλες έρευνες διεθνώς επαληθεύουν το γεγονός ότι η διατήρηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών παράλληλα με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις. Στον Καναδά διάφορες αξιολογήσεις έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές προοδεύουν και αποκτούν επάρκεια τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα, χωρίς καμιά αρνητική επίπτωση στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (Baker, 2001· Blackledge, 1994· Cummins, 2005). Στις ΗΠΑ, η εφαρμογή ενός τριχρονου προγράμματος δίγλωσσης εκπαίδευσης 70/30 Ισπανικών /Αγγλικών στο Τέξας έδειξε ότι τα παιδιά είχαν θετικές επιδόσεις στον προφορικό λόγο και στην κατανόηση κειμένου καθώς και στις αρχικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο (Tong κ.ά, 2008). Επίσης, συστηματικές αναλύσεις ερευνών που σύγκριναν τη χρήση της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία με τη μη χρήση της, συμπεραίνουν με ασφάλεια ότι η δίγλωσση εμπάπτιση έχει θετικό αποτέλεσμα στην εγγραμματοσύνη (Literacy) των παιδιών στα αγγλικά (Francis κ.ά, 2005). Ακόμα, η ποιοτική διδασκαλία στην αγγλική επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη της μητρικής και αντίστροφα (Tong κ.ά, 2008). Στην Αυστραλία, παιδιά τα οποία λάμβαναν δίγλωσση εκπαίδευση επί σειρά ετών, είχαν σταθερά οφέλη στην αγγλική. Παρόλο που μόνο ένας μικρός αριθμός δίγλωσσων προγραμμάτων έχει αναφερθεί ότι λειτουργούν στην Αυστραλία, αυτά αναφέρονται ως επιτυχημένα (Barrat και Rohl, 2001· Molyneux, 2009).

Η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών στα τέσσερα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής τους είναι σημαντική για την έκβαση της εκπαίδευσης των δίγλωσσων παιδιών (Tomas και Collier, 2002). Στη Γουατεμάλα, μία πολυεθνική κοινωνία με 24 διαφορετικές γλώσσες να ομιλούνται και με επίσημη γλώσσα την ισπανική, υπήρχαν διακρίσεις

απέναντι στους αυτόχθονες κατοίκους και αδικίες εις βάρος τους λόγω της κουλτούρας, της καταγωγής και της γλώσσας τους (Herrera και Wedin, 2010). Το 50% περίπου του πληθυσμού μιλούν την ισπανική γλώσσα ενώ οι υπόλοιποι μιλούν μια από τις τέσσερις γλώσσες των Μάγια. Παρά τις προσπάθειες της κυβέρνησης για διδασκαλία των ισπανικών σε όλα τα παιδιά μόνο το 40% των Μάγια εγγράφονταν στο σχολείο και από αυτούς το 50% το εγκατέλειπαν. Με οικονομική βοήθεια από το Αμερικανικό Πρακτορείο Διεθνούς Ανάπτυξης ξεκίνησε το 1989 μια πιλοτική προσπάθεια δίγλωσσης εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά η μητρική γλώσσα των παιδιών ως γέφυρα στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του σχολείου. Τα θετικά αποτελέσματα έφεραν επέκταση του σχεδίου σε 400 σχολεία με το όνομα : «Εθνικό σχέδιο για δίγλωσση εκπαίδευση» (Herrera και Wedin, 2010). Σύμφωνα με τον Crisostomo(2005),όπως αναφέρεται στους Herrera και Wedin(2010), το σχέδιο δίγλωσσης εκπαίδευσης μεταμόρφωσε ολοκληρωτικά το εκπαιδευτικό σύστημα της Γουατεμάλα, δίνοντας ισχυρές αποδείξεις ότι τα γηγενή παιδιά που μιλούν τη γλώσσα των Μάγια, μπορούν να επιτύχουν στο σχολικό σύστημα αν η μητρική τους γλώσσα υποστηρίζεται και αναπτύσσεται καθώς μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα.

Η διατήρηση της ικανότητας στη μητρική γλώσσα είναι προς όφελος τόσο της φωνολογικής επίγνωσης όσο και της γνωστικής ανάπτυξης (Genesee, 2004). Αντίθετα η απώλεια της μητρικής έχει καταστροφικά αποτελέσματα πάνω στην κοινωνική και ψυχολογική υπόσταση του παιδιού, ενώ έχει και αρνητικές συνέπειες για την ακαδημαϊκή του ανάπτυξη (Genesee, 2004). Επιπλέον η ανάγνωση ιστοριών τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και στη ξένη έχει θετικά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση στη μεταγλωσσική δεξιότητα και στις δεξιότητες επικοινωνίας(Cumming-Potvin,Renshaw,Kraayenoord, 2003). Η εισαγωγή στην τάξη ιστοριών και γλωσσών από άλλες κουλτούρες ωφελεί όλους τους μαθητές μονόγλωσσους και δίγλωσσους επειδή αυξάνει τη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση. Δηλαδή το να μπορούν να μιλάνε για τη γλώσσα (Martin, 1999). Όσον αφορά το γραπτό λόγο, σε τάξεις όπου δινόταν στους μαθητές η ευκαιρία να γράψουν και στη μητρική τους γλώσσα, αυτοί σε ποσοστό 70% μπόρεσαν να αναπτύξουν μέσα σε 7 μήνες σχολικής δουλειάς γραπτά που ήταν πολύ

κοντά στα συμβατικά αγγλικά σε σχέση με μόνο 20% των μαθητών που έγραφαν μόνο στην αγγλική γλώσσα (Fu, 2008).

Το PISA Project το 2006 στη Γερμανία και στη Δανία έδειξε ότι οι μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς (αυτοί δηλαδή που γεννήθηκαν στη χώρα), είχαν χειρότερες επιδόσεις από τους νεοαφιχθέντες (Cummins, 2008). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η έκθεση απλά και μόνο στη γλώσσα του σχολείου δεν είναι αρκετή για την επιτυχία των δίγλωσσων παιδιών.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η έρευνα διεθνώς καταδικνείει ότι η διγλωσσία δεν έχει καμιά αρνητική επίπτωση για τα ίδια τα άτομα. Αντίθετα, επιφέρει πολλά πλεονεκτήματα. Παρά την επέκταση της έρευνας σ' αυτό τον τομέα, αρκετές χώρες εξαιτίας εθνικιστικών ή άλλων αντιλήψεων και πολιτικών συμφερόντων αντιτίθενται στην εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Όπου όμως αυτά έχουν εφαρμοστεί έχουν στεφθεί με αυξημένα ποσοστά επιτυχίας των συμμετεχόντων παιδιών.

Στην Κύπρο, το Υπουργείο Παιδείας διατείνεται ότι υιοθετεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως βάση της εκπαιδευτικής του πολιτικής, σύμφωνα με την οποία αναγνωρίζει ότι ο γλωσσικός πλούτος που φέρουν μαζί τους οι μαθητές πρέπει να αξιοποιηθεί (Κανάρης, 2007). Επίσης στο πολιτισμικό συγκείμενο των νέων υπό διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων αναφέρεται ότι για τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή υπάρχει πρόνοια ώστε να μπορούν επίσης να αναπτύξουν ολόπλευρα τη δική τους ιδιαίτερη ταυτότητα (ΥΠΠ, 2010). Παρά τις δυναμικές δηλώσεις στα επίσημα έγγραφα, φαίνεται πως αυτές παραμένουν μόνο στα χαρτιά αφού τα σχολεία στην Κύπρο συνεχίζουν να δρουν μονολιθικά και μονογλωσσικά (Angelides κ.ά, 2004), ενώ τα μη γηγενή παιδιά αντιμετωπίζονται ως προβληματικά που πρέπει να αφομοιωθούν. (Panayiotopoulos και Nicolaidou, 2007).

Το κυρίως μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζεται αυτή τη στιγμή στην Κύπρο είναι ένα μοντέλο όπου τα δίγλωσσα παιδιά εντάσσονται κατευθείαν στις τάξεις

και παρακολουθούν μαθήματα μαζί με τα γηγενή παιδιά, ενώ αποσύρονται κάποιες ώρες τη βδομάδα, όπου τους παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία στην ελληνική γλώσσα (Zembylas, 2010α). Κάποια σχολεία με μεγάλο αριθμό μη γηγενών μαθητών έχουν περιέλθει στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου τους παρέχονται περισσότερες διευκολύνσεις όπως επιπρόσθετες ώρες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Βέβαια αυτό δεν είναι ο κανόνας αφού αρκετά σχολεία με μεγάλο αριθμό μη γηγενών μαθητών δεν ανήκουν στις ΖΕΠ (Zembylas, 2010α).

Βρισκόμαστε σε περίοδο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης όπου βασικές αρχές του νέου αναλυτικού προγράμματος είναι το δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, ένα σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δε δυστυχεί και δεν πειθωριοποιείται εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας (ΠΠ , 2010). Σ' ένα τέτοιο σχολείο θα έπρεπε να υπάρχει ιδιαίτερη πρόνοια για τα δίγλωσσα παιδιά ώστε να αναπτύξουν ισότιμα τη μητρική τους γλώσσα παράλληλα με την ελληνική ή έστω να χρησιμοποιηθεί η μητρική τους γλώσσα ως βάση για την ομαλή μετάβασή τους στην ελληνική. Δυστυχώς όμως παρά τις θεωρητικές εξαγγελίες, στην πρακτική εφαρμογή λίγα πράγματα έχουν γίνει. Η πολιτική του ίδιου του Υπουργείου όπως διαγράφεται μέσα από τις εγκυκλίους 7.1.19.1/9(ΥΠΠ 2007), 7.1.19.1/10(ΥΠΠ 2008), 7.1.19.1/11(ΥΠΠ,2009), 7.1.19.1/12 (ΥΠΠ, 2010) εξακολουθεί να είναι η παροχή και μόνον ενισχυτικής διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα. Ουσιαστικός προσανατολισμός ήταν και παραμένει η συστηματική και όσο το δυνατόν πιο γρήγορη μετάβαση στην ελληνική.

Κι αυτή όμως ακόμα η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας παραμένει προβληματική αφού η έρευνα έχει δείξει ότι οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν την ελληνική γλώσσα σε αυτά τα παιδιά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Angelides κ.ά (2004), η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των δασκάλων στην Κύπρο, είναι ακόμα σε λήθαργο σε ό,τι αφορά θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θα ανέμενε κανείς ότι από το 2004 που δημοσιεύτηκε η έρευνα των Angelides κ.ά θα έπρεπε να είχαν γίνει αρκετά θετικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Παρ'όλ'αυτά η έρευνα της Skourtu (2008), επιβεβαιώνει το αντίθετο. Ανάμεσα σε 24 δασκάλους δημοτικών σχολείων, το 54,16%, δήλωσαν πως η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών στο

σπίτι αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής, ενώ 12,5% των δασκάλων δεν απάντησαν την ερώτηση, γεγονός που δείχνει ίσως την άγνοιά τους γύρω από το θέμα. Παρομοίως το 45,8% των δασκάλων υπέθεταν ότι δεν υπάρχει καμία σχέση ανάμεσα στη μητρική γλώσσα των παιδιών και την ελληνική δηλαδή με κανένα τρόπο η εκμάθηση της ελληνικής δεν επηρεάζει τη ξένη. Παρόλο που το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προσφέρει κάποια σεμινάρια εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αυτά είναι σε εθελοντική βάση (Zembylas και Iasonos, 2010). Επίσης, τα σεμινάρια αυτά, στοχεύουν κυρίως στην αφομοίωση των μαθητών πολιτισμικά και γλωσσικά (Σκούρτου, 2008). Δυστυχώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που αναδύονται μέσα στα σχολεία με την ένταξη των μη γηγενών παιδιών και ακόμα περισσότερο των τουρκοκύπριων μαθητών. Προκλήσεις που δεν αφορούν μόνο το θέμα της γλώσσας, αλλά και το θέμα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Angelides κ.ά, 2004· Panayiotopoulos και Nikolaidou, 2007· Vrasidas κ.ά, 2009· Zembylas, 2010).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παρέχεται στα παιδιά αυτά ενισχυτική διδασκαλία με τον τρόπο ακριβώς που γίνεται και για τα αναλφάβητα. 7.1.19.1/11(ΥΠΠ,2009). Η λανθασμένη αυτή προσέγγιση μπορεί να έχει μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά σε σχέση με την αυτοεκτίμησή τους, τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το σχολείο και τις μελλοντικές εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες (Genesee, 2004). Δυστυχώς το κυπριακό σχολείο δεν μπορεί καν να υποσχεθεί στο δίγλωσσο μαθητή ότι θα τον οδηγήσει με ασφάλεια στη γρήγορη και σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Για να επιτύχει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας θα έπρεπε να υπάρξουν κάποιες προϋποθέσεις. Το πιο σημαντικό απ' όλα είναι οι δάσκαλοι να είναι επαρκώς καταρτισμένοι. Ένας από τους κυριότερους λόγους επιτυχίας των προγραμμάτων δίγλωσσης εμβάπτισης στον Καναδά είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι είναι επαρκώς καταρτισμένοι (Baker, 2001).

Επιπλέον, τα μη γηγενή παιδιά φέρουν μαζί τους ένα πλούσιο γνωσιολογικό υπόβαθρο το οποίο στις πλείστες περιπτώσεις αγνοείται (Panayiotopoulos και Nicolaidou, 2007).

Το αποτέλεσμα αυτού είναι όπως έχει ήδη αναφερθεί ο μαθητής να γίνεται απρόθυμος να συνεισφέρει και να εμπλακεί ενεργά στη διδασκαλία αφού αισθάνεται ότι οι εμπειρίες του, οι γνώσεις του, η ιδιά του η κουλτούρα δεν εκτιμώνται από το δάσκαλο (Cummins, 2005). Είναι σημαντικό λοιπόν να λαμβάνεται υπόψη το γνωσιολογικό υπόβαθρο των παιδιών.

Στην επίσημη ιστοσελίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφέρεται ότι βασικό μέλημα της Δημοτικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να γνωρίσουν και να αγαπήσουν την εθνική τους κληρονομιά και να συνειδητοποιήσουν την εθνική τους ταυτότητα: την ελληνική γλώσσα και την ελληνορθόδοξη θρησκεία (www.moec.gov.cy/dde/index.html, 2011). Αυτή η προσέγγιση δείχνει την ισοπεδωτική αντιμετώπιση όλων των μαθητών των δημοτικών μας σχολείων ως ένα αδιαφοροποίητο ενιαίο σύνολο. Ο ισχυρισμός ότι όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως «ίσα» δεν είναι εγγύηση ότι θα αποφέρει και ίσα αποτελέσματα (Zembylas και Iasonos, 2010). Πέραν του σεβασμού των άλλων λαών καμία νύξη δε γίνεται για συνειδητοποίηση ή έστω γνωριμία εθνικών ταυτοτήτων ή γλωσσών των δίγλωσσων παιδιών. Με μια τέτοια προοπτική η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός αξιολογούνται ως ανώτεροι. Η εκμάθησή της ελληνικής γλώσσας θεωρείται ότι αποφέρει μεγαλύτερα οφέλη, απ'ότι η εκμάθηση των άλλων γλωσσών. Οπότε καταλήγουμε στο γλωσσικό ρατσισμό (Martin, 1999·Molyneux, 2009). Η μονοπολιτισμικότητα του συστήματος που ακολουθείται από τα σχολεία, ζημιώνει και τους γηγενείς και όχι μόνο τους μη γηγενείς μαθητές καθώς εδραιώνονται οι διακρίσεις, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η αδυναμία να εκτιμηθεί οτιδήποτε το διαφορετικό σε μια κοινωνία που κάθε άλλο παρά μονοπολιτισμική είναι (Angelides κ.ά, 2004).

Η αξιοποίηση του γλωσσικού πλούτου των μαθητών παραμένει ανέφικτος στόχος αφού απουσιάζουν οι κατάλληλες δομές. Η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των μαθητών προϋποθέτει τη χάραξη μιας πολιτικής σε κεντρικό επίπεδο, την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων καθώς και την επεξεργασία αρχών ένταξής τους στο σχολικό πρόγραμμα (Σκούρτου, 2004). Στο καινούριο αναλυτικό πρόγραμμα παρά την αρχική δήλωση στην εισαγωγή για την

ιδιαίτερη πρόνοια που έχει ληφθεί για τα παιδιά διαφορετικής καταγωγής, δεν υπάρχει καμιά ουσιαστική διαφοροποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών.

Το Κυπριακό σχολείο όπως λειτουργεί σήμερα είναι καθαρά μονογλωσσικό, εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό και η επιτυχημένη πορεία του μαθητή σε αυτό, εξαρτάται απόλυτα από τη γρήγορη και σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Zembylas και Iasonos, 2010).

2.2 Θεωρητικό Υπόβαθρο

Τα θετικά αποτελέσματα στην εγγραμματοσύνη των παιδιών όταν λαμβάνουν δίγλωσση εκπαίδευση δεν είναι τυχαία, αλλά οφείλονται σε μια σειρά σημαντικών παραγόντων. Τα δίγλωσσα παιδιά δεν είναι άγραφοι χάρτες. Έρχονται στο σχολείο με ένα σύνολο γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων που είχαν αποκτήσει στη χώρα προέλευσής τους. Σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins, παρόλο που οι επιφανειακές πλευρές των διαφορετικών γλωσσών είναι ξεχωριστές, υπάρχει μια κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα η οποία καθιστά δυνατή τη μεταφορά δεξιοτήτων σχετικών με το λόγο από τη μια γλώσσα στην άλλη (Cummins, 2005). Η έρευνα μάλιστα των Κορμι -Νουγι κ.ά (2008), άφησε ενδείξεις ότι η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών με τη μεταφορά στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη είναι πιο ισχυρή ανάμεσα σε δύο γλώσσες που δε μοιάζουν, παρά σε δύο γλώσσες που μοιάζουν. Βέβαια αυτό είναι κάτι που όπως αναφέρουν οι ερευνητές χρήζει περισσότερης διερεύνησης.

Επιπλέον η ιδέα ότι η γλωσσική ανάπτυξη μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς κοινωνικό πλαίσιο, έχει απορριφτεί. Σήμερα θεωρείται ότι η γλώσσα είναι ένα όχημα για την κουλτούρα, μια κοινωνική πρακτική και ένα εργαλείο για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Οι δίγλωσσοι μαθητές φέρουν μαζί τους πολλές γλωσσικές εμπειρίες συνυφασμένες με την ιδιαίτερη κουλτούρα της χώρας προέλευσής τους (Martin, 1999). Όταν λοιπόν οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ομιλητές με το συνολικό γλωσσικό τους ρεπερτόριο και ενθαρρύνονται να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις γλώσσες τους, τότε ευνοείται η επιτάχυνση της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας. Της επίσημης δηλαδή γλώσσας του σχολείου και των βιβλίων (Σκούρτου, 2004). Αυτό συμβαίνει και για έναν άλλο λόγο πέραν από την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Όταν ο δάσκαλος κάνει αποδεκτή την πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα του μαθητή τότε δημιουργείται θετικό κλίμα για τη διδασκαλία. Αντίθετα αν η γλώσσα των παιδιών παραγνωρίζεται διαρκώς τότε ο μαθητής γίνεται απρόθυμος αφού αισθάνεται ότι ο δάσκαλος δεν εκτιμά τις εμπειρίες του (Baker, 2001·Cummins, 2005·Σκούρτου, 2004).

Η χρήση της μητρικής γλώσσας του μαθητή είναι απαραίτητο στοιχείο για τη μετάβασή του στη γλώσσα του σχολείου. Το ν' ακούει κανείς συνέχεια μια ξένη γλώσσα, γίνεται πολύ κουραστικό. Χρειάζεται εντατική συγκέντρωση, πίεση να σκεφτεί για τη σωστή διατύπωση γλώσσας και υπάρχει μικρότερο ποσοστό κατανοητών εισερχόμενων πληροφοριών. Σημαντικές λέξεις χάνονται και έτσι οι μεγαλύτερες προτάσεις γίνονται ακατανόητες. Οπότε η μεγαλύτερη έκθεση στη γλώσσα στόχο δε σημαίνει ότι οδηγεί και σε ανάλογη ανάπτυξη της γλώσσας από μέρος του μαθητή (Blackledge, 1994). Αντίθετα, η ποιότητα και όχι η ποσότητα της έκθεσης στη γλώσσα στόχο είναι αυτή που είναι καθοριστικής σημασίας (Genesee, 2004). Όπως αναφέρει η Σκούρτου (2001), αυτό που φαίνεται αυτονόητο, ότι δηλαδή όσο περισσότερο εκτίθονται τα παιδιά στη γλώσσα στόχο τόσο καλύτερα τα αποτελέσματα, στην πραγματικότητα δεν ισχύει. Αντίθετα αποδεικνύεται ότι το λιγότερο ίσον περισσότερο.

Η δίγλωσση πολιτική των διαφόρων κρατών βρίσκει όλο και περισσότερους υποστηρικτές και επεκτείνεται διαρκώς. Η τάση η οποία σήμερα προωθείται δεν είναι απλά η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας αλλά η ενσωμάτωση μιας δεύτερης γλώσσας και σε άλλα θέματα του αναλυτικού προγράμματος (CLIL Content and Language Integrated learning)(Coyle, 2007). Ο όρος CLIL περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία μια ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία ενός μη γλωσσικού θέματος (Carter, 2007). Αυτό για τα δίγλωσσα παιδιά πρακτικά σημαίνει ότι θα μπορούσαν κάποια θέματα του αναλυτικού προγράμματος να διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα, όπως για παράδειγμα η ιστορία ή η Γεωγραφία ενώ κάποια άλλα να διδάσκονται στη γλώσσα του σχολείου. Έτσι με την προσέγγιση CLIL τόσο η γλώσσα όσο και το θέμα που διδάσκεται θεωρούνται εξίσου σημαντικά χωρίς να δίνεται έμφαση στο ένα από τα δύο αλλά στον κοινό τους ρόλο. Το 2006 η έρευνα έδειξε το CLIL να εφαρμόζεται σε 30 ευρωπαϊκές χώρες (Coyle, 2007).

Παρά τις διαφορετικές πρακτικές που εφαρμόζονται διεθνώς για θέματα διγλωσσίας αναδύονται κάποια κοινά στοιχεία. Το πιο σημαντικό ίσως από αυτά είναι το γεγονός ότι η διδασκαλία μέσω της μητρικής γλώσσας των παιδιών έχει θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ξένης. Μια πολύ σημαντική εισήγηση των ερευνητών είναι καταρχήν

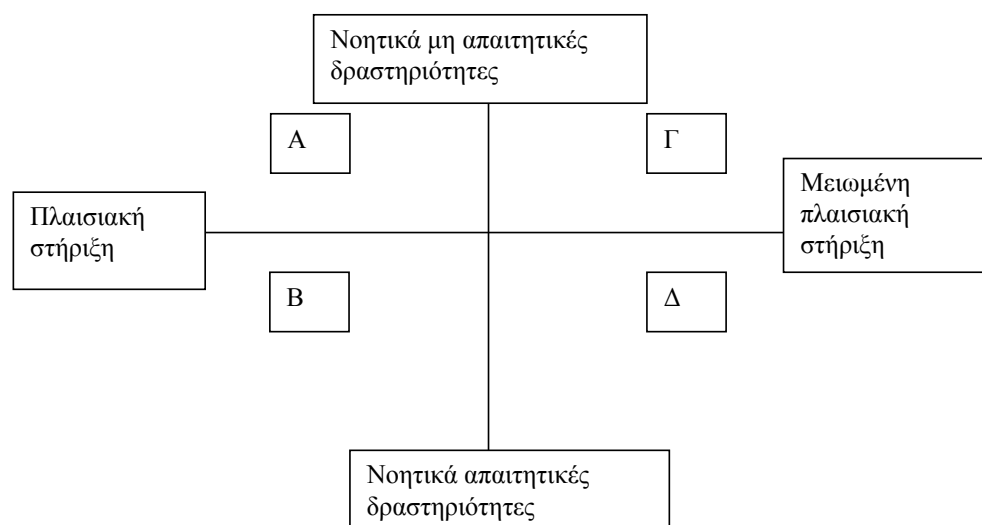
ότι η αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να προκαλεί τη νοητική δραστηριοποίηση των παιδιών σε διαδικασίες υψηλότερου επιπέδου και σε κριτική σκέψη (Cumming κ.ά, 2003· Σκούρτου 2004). Το περιεχόμενο και η γλώσσα ενός θέματος διδασκαλίας πρέπει να είναι κατανοητά στους δίγλωσσους μαθητές αλλά λίγο πιο πάνω από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται έτσι ώστε να ωθούνται συνεχώς στη μεγιστοποίηση της γλωσσικής τους ανάπτυξης (Comprehensible input) (Sears, 1998). Για να επιτύχουν όμως σε τέτοιες διαδικασίες είναι απαραίτητη η παισιακή στήριξη (Scaffolding). Δηλαδή η χρήση εικόνων, διαγραμμάτων, επεξηγήσεων ή και απλοποίησης των κειμένων. Η έλλειψη παισιακής στήριξης και ο εγκλωβισμός του μαθητή στη διεκπεραίωση νοητικά μη απαιτητικών διαδικασιών εγκυμονεί τον κίνδυνο ο μαθητής ν' αποσυρθεί από τη μάθηση (Cummins, 2005·Σκούρτου, 2004).

Ο Cummins (2005), σχεδιάζει το ακόλουθο πλαίσιο (σχεδιάγραμμα 1) για να αναγνωρίσει το βαθμό στον οποίο τα παιδιά είναι ικανά να αντεπεξέλθουν με τις γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις από το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο είναι αναγκασμένα να λειτουργήσουν στο σχολείο. Ο οριζόντιος άξονας του πλαισίου αντιπροσωπεύει τη βοήθεια που παρέχεται στο μαθητή με φθίνουσα πορεία από αριστερά προς τα δεξιά, ενώ ο κάθετος τις γνωστικές δραστηριότητες με αυξανόμενο ρυθμό δυσκολίας από πάνω προς τα κάτω. Δημιουργούνται έτσι 4 τεταρτημόρια.

Στο τεταρτημόριο Α, οι επικοινωνιακές /προφορικές δεξιότητες στη γλώσσα αναπτύσσονται σχετικά εύκολα ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές επειδή αυτές οι μορφές επικοινωνίας υποστηρίζονται από τη διαπροσωπική συμμετοχή και επικοινωνιακά βοηθήματα του περιβάλλοντος. Στο τεταρτημόριο Β είναι που πρέπει να εστιάζεται αρχικά η διδασκαλία με τους δίγλωσσους μαθητές, επειδή οι δραστηριότητες είναι μεν πιο δύσκολες όμως συνεχίζεται παράλληλα η παισιακή στήριξη. Έτσι ο εκπαιδευτικός διατηρεί υψηλό το επίπεδο της νοητικής στήριξης και δίνει την ευκαιρία στα δίγλωσσα παιδιά να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που ήδη έχουν και παρά τις γλωσσικές δυσκολίες ν' ατεπεξέλθουν (Σκούρτου, 2001). Οι δραστηριότητες στο τεταρτημόριο Γ είναι αυτές που δεν απαιτούν παισιακή στήριξη. Είναι κυρίως δραστηριότητες όπως αντιγραφή, επαναλήψεις, εξάσκηση σε ήδη γνωστό περιεχόμενο. Αν οι μαθητές εγκλωβιστούν σ'

αυτό το τεταρτημόριο τότε οι προσπάθειές τους για μάθηση θα πέφτουν στο κενό (Cummins, 2005). Το τεταρτημόριο Δ αποτελεί στόχο. Εδώ, ο χειρισμός των ακαδημαϊκών λειτουργιών της γλώσσας απαιτεί υψηλά επίπεδα γνωστικής ανάπτυξης και η πλαίσιακή στήριξη είναι ελάχιστη ή απουσιάζει εντελώς (Chin και Wigglesworth, 2007). Εδώ είναι που ο εκπαιδευτικός διαπιστώνοντας τις δυσκολίες των μαθητών του πρέπει να δράσει είτε μειώνοντας το βαθμό δυσκολίας είτε παρέχοντας βοήθεια, αυξάνοντας την πλαίσιακή στήριξη. Αν γίνει το πρώτο τότε επιστρέφουμε στο τεταρτημόριο Γ και εγκυμονούν κίνδυνοι. Αν γίνει το δεύτερο επιστρέφουμε στο Β όπου υπάρχουν προοπτικές (Σκούρτου, 2001).

Σχεδιάγραμμα 1 Εύρος της πλαίσιακής στήριξης και βαθμός νοητικής εμπλοκής στις γνωστικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη (Cummins, 2005 σελ. 106).



Με βάση λοιπόν τα όσα έχουν λεχθεί πιο πριν θα λέγαμε ότι τα χαρακτηριστικά μιας καλής διγλωσσης διδασκαλίας τα οποία καλό θα ήταν να ενταχθούν στο πλαίσιο και της ενισχυτικής διδασκαλίας, είναι τόσο η εστίαση στο νόημα όσο και η εστίαση στη γλώσσα. Η αποτελεσματική διδασκαλία σε μια δεύτερη γλώσσα πρέπει πρωταρχικά να επικεντρώνεται στο νόημα (Cummins, 2005). Από την άλλη όμως είναι σημαντική και η συνειδητοποίηση των μορφών και χρήσεων της γλώσσας. Μάλιστα η παραμέληση αυτού του σκέλους της γλωσσικής διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει απαγορευτικά στην

πορεία κατανόησης σύνθετων κειμενικών ειδών στις μεγάλες τάξεις (Σκούρτου, 2004). Σ' αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία του λεξιλογίου καλό θα ήταν να γίνεται καθώς οι λέξεις προκύπτουν φυσικά μέσα από τα κείμενα που διδάσκονται. Επίσης η διδασκαλία γραμματικών κανόνων και δομών όπως προκύπτουν μέσα από τους διαλόγους (Tiedt και Tiedt, 1995). Οι Tong κ.ά (2008), επισημαίνουν ότι οι μαθητές πέτυχαν σημαντική πρόοδο στην αγγλική γλώσσα όταν η εκμάθηση του λεξιλογίου ήταν ενταγμένη σε κείμενα με νόημα για τα παιδιά. Είχαν επίσης σημαντικό όφελος όταν εμπλέκονταν σε δραστηριότητες προφορικής αφήγησης ιστοριών, που σκοπίμως στόχευαν στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών διεργασιών.

Πέραν όμως από την προφορική δουλειά είναι σημαντικό να δίνουμε στα δίγλωσσα παιδιά ευκαιρίες και για την παραγωγή αυθεντικών κειμένων σε γραπτή μορφή (Σκούρτου, 2004). Θα πρέπει και τα δίγλωσσα παιδιά να έχουν ευκαιρίες για να γράφουν κάθε μέρα. Οι αρχάριοι συγγραφείς χρειάζονται χρόνο για ν' αναπτύξουν ευχέρεια. Έτσι, γραμματικά και συντακτικά λάθη που προκύπτουν από τη μεταφορά στοιχείων της δικής τους γλώσσας στην ξένη είναι αποδείξεις ότι οι μαθητές κάνουν υποθέσεις για το πως λειτουργεί η γλώσσα (Barrat και Rohhl, 2001).

Η εφαρμογή ενός ποιοτικού προγράμματος δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι ούτε απλή ούτε εύκολη υπόθεση. Αξίζει όμως τον κόπο να δοκιμάσει κανείς (Blackledge, 1994). Στην περίοδο γενικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που βρίσκεται η Κύπρος θα ήταν παράλειψη να μην εκσυγχρονιστούν και τα προγράμματα σπουδών που αφορούν τα δίγλωσσα παιδιά.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η διατήρηση της μητρικής γλώσσας του μαθητή σε ένα μεγάλο ποσοστό είναι ύψιστης σημασίας για την επιτυχή μετάβαση των δίγλωσσων παιδιών στην ξένη γλώσσα. Επίσης είναι σημαντικό, ο δάσκαλος ν' αποδεχτεί την πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα των παιδιών και να τους ενθαρρύνει να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις γλώσσες τους. Ένα από τα πιο τρομακτικά πράγματα για ένα παιδί που έρχεται σε ένα περιβάλλον όπου δε γνωρίζει ακόμα τη γλώσσα είναι το γεγονός ότι δεν μπορεί να εκφράσει την εξυπνάδα του, το

χιούμορ του, τις ιδέες του και τα συναισθήματά του στους συμμαθητές και στους δασκάλους του (Cummins, 2008). Είναι λοιπόν πολύ ανακουφιστικό αν στο περιβάλλον του σχολείου οι εκπαιδευτικοί ενσωματώσουν στο σχολείο τις εμπειρίες και την κουλτούρα των χωρών προέλευσης των μαθητών. Τότε οι μαθητές γίνονται πιο πρόθυμοι να επενδύσουν τις ταυτότητές τους στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins, 2008).

Συνοψίζοντας λοιπόν τα πιο πάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι για να βοηθήσουμε τους μετανάστες μαθητές αποτελεσματικά θα ήταν καλό:

- Να μεγιστοποιήσουμε τις ευκαιρίες τους να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, ενεργοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους,
- Να τους παρέχουμε παισιακή στήριξη έτσι ώστε να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε επίπεδα που χωρίς παισιακή στήριξη(Scaffolding) θα ήταν αδύνατο να τα καταφέρουν και
- Να τους βοηθούμε να επιβεβαιώνουν την ταυτότητά τους μέσα από τη χρήση της γλώσσας τους και άλλων στοιχείων της κουλτούρας τους.

Για να σχεδιαστεί όμως ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα δίγλωσσης παρέμβασης είναι σημαντικό να γίνουν κάποιες πιλοτικές εφαρμογές και να αξιολογηθούν. Αυτές μαζί με άλλου είδους έρευνες όπως περιγραφικές ή διερευνητικές θα μπορούσαν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για το σχεδιασμό καλών πρακτικών για την εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών στην Κύπρο. Μια τέτοια παρέμβαση είναι που επιχειρείται και στην παρούσα εργασία. Μια διδακτική παρέμβαση που στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο που έχει περιγραφεί εδώ. Δηλαδή στην αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins και στην παισιακή στήριξη και στην επένδυση ταυτότητας στη μάθηση.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός της έρευνας & ερευνητικά ερωτήματα: Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει κατά πόσον η χρήση της μητρικής γλώσσας ως μέσου μετάβασης στην ελληνική έχει θετική επίδραση στη βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου του μαθητή. Με βάση το σκοπό αυτό τίθενται τα εξής ερωτήματα:

1. Ποια επίδραση παρατηρείται στον προφορικό λόγο των παιδιών όταν χρησιμοποιηθεί η μητρική γλώσσα στη διδασκαλία;
2. Ποια επίδραση παρατηρείται στο γραπτό λόγο των παιδιών όταν χρησιμοποιηθεί η μητρική γλώσσα στη διδασκαλία;

3.2 Σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας

Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2 εντοπίστηκαν διάφορες έρευνες που έγιναν στον κυπριακό χώρο σχετικές με το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σ' αυτές τις έρευνες γίνεται αναφορά στο θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα δίγλωσσα παιδιά και στις δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν, κυρίως μέσα από παρατηρήσεις, συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα ίδια τα παιδιά γηγενή και μη. Ο Παπαρανίου (1999), μελέτησε την άποψη των ίδιων των δίγλωσσων παιδιών ως προς τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τα συναισθήματά τους σε σχέση με το σχολείο και τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις μέσα από βαθμολογίες που έδωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά. Παρόλο που τ' αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν σύμφωνα με τον ερευνητή ότι οι δίγλωσσοι μαθητές προσαρμόζονται καλά στο σχολικό περιβάλλον και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα με τους μονόγλωσσους, υπάρχουν διάφορα ερωτηματικά που χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση. Ίσως το γεγονός ότι τα ίδια τα παιδιά αξιολόγησαν τους εαυτούς τους να οδήγησε σε υπερεκτίμηση των ικανοτήτων τους. Επιπλέον δε μετρήθηκε η επίδοση των παιδιών με σταθμισμένα τεστ, αλλά με την άποψη των δασκάλων τους η οποία πιθανόν να είναι υποκειμενική.

Οι Pavlou&Christodoulou (2001) μελέτησαν το πως η χρήση της διαλέκτου στην Κύπρο επηρεάζει τη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης γλώσσας στους ενήλικες μαθητές. Στην έρευνα των Angelides κ.ά (2004), μέσα από το πρίσμα μιας μελέτης περίπτωσης επιχειρείται ν' απαντηθεί το ερώτημα αν η Κύπρος είναι ένα δοχείο αφομοιωτικό για όλες τις κουλτούρες με την απάντηση να είναι θετική. Στην έρευνα των Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007), μέσα από μια επίσης μελέτη περίπτωσης διερευνώνται οι αντιλήψεις των δασκάλων, των γονέων και των παιδιών γύρω από το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή αναφέρεται πως το 35% των δασκάλων δηλώνουν ότι η ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής δεν είναι αρκετή για να βοηθήσει τα δίγλωσσα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Στην έρευνα της Σκούρτου(2008)όπου μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της διγλωσσίας, αναφέρεται ότι η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί την ύπαρξη της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών ως εμπόδιο στη μάθηση της ελληνικής. Στην έρευνα του Zembyla (2010β), αναφέρεται ότι πολλοί δάσκαλοι δηλώνουν ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν προβλήματα που σχετίζονται με τα δίγλωσσα παιδιά λόγω ελλειπών κατάρτισης. Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε ένα κενό σε ότι αφορά τη μέτρηση της μάθησης που επιτυγχάνουν τα δίγλωσσα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της ενίσχυσης που τους παρέχεται. Είναι λοιπόν σημαντικό και αναγκαίο να υπάρξουν παρεμβάσεις που να μετρούν τη μάθηση που επιτυγχάνεται από την ενισχυτική διδασκαλία στην ελληνική, σε αντιπαραβολή με τη μάθηση όταν χρησιμοποιείται η μητρική στη διδασκαλία. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε ν' αποτελέσει τη βάση για τη διεξαγωγή μεγαλύτερων ερευνών χρήσιμων για το σχεδιασμό σωστής εκπαιδευτικής πολιτικής για τα δίγλωσσα παιδιά. Η παροχή σ' αυτά απλά και μόνο ενισχυτικής διδασκαλίας ως να είναι αναλφάβητα κρίνεται διεθνώς ως αναποτελεσματική (Cummins, 2008·Νικολάου, 2003). Επίσης είναι πρακτικά χρήσιμο για το μάχιμο εκπαιδευτικό να έχει στα χέρια του κάποια στοιχεία για το πώς διδάσκεται αποτελεσματικά η ελληνική γλώσσα στα δίγλωσσα παιδιά όταν ο δάσκαλος είναι μονόγλωσσος. Παρόλο που τ' αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν γιατί το δείγμα είναι μικρό, εντούτοις για όλους αυτούς τους λόγους που προαναφέρθηκαν η διεξαγωγή της έρευνας αυτής είναι τόσο αναγκαία όσο και σημαντική.

3.3 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτελούν 6 δίγλωσσα παιδιά από τη Ρουμανία που φοιτούν από τη Β μέχρι και τη Στ τάξη στο ίδιο δημοτικό σχολείο στη Λευκωσία. Οι ηλικίες τους είναι 7 -13 χρόνων. Τα 5 από αυτά τα παιδιά ήρθαν στην Κύπρο το 2008 χωρίς να γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Τα 5 παιδιά παίρνουν ενίσχυση για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά ενώ το 6^ο παιδί που ήρθε στην Κύπρο το Σεπτέμβρη παίρνει ενίσχυση εδώ και 6 -7μήνες. Σύμφωνα με τους δασκάλους τους το επίπεδο χρήσης της γλώσσας για σκοπούς επικοινωνίας, τουλάχιστον στα 5 παιδιά είναι ικανοποιητικό, όλοι όμως παρουσιάζουν μεγάλες ελλείψεις στη χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας του σχολείου. Ακολουθούν συγκεκριμένα σχόλια για το κάθε παιδί με χρήση ψευδώνυμου αντί για το κανονικό τους όνομα, για να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

Ο Ντίνος, ήρθε στην Κύπρο το Φεβρουάριο του 2008. Έπαιρνε ενίσχυση για 5 σαραντάλεπτα τη βδομάδα τους πρώτους μήνες, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά ο δάσκαλος του αναφέρει ότι είναι πάρα πολύ αδύνατος μαθητής. Θεωρεί ότι έχει ελλειμματική προσοχή, ενώ πιστεύει ακράδαντα ότι ούτε και στη μητρική του γλώσσα πρέπει να έχει ψηλές επιδόσεις. Ο γραπτός του λόγος είναι πολύ φτωχός, διαβάζει με δυσκολία ενώ έχει δυσκολίες και στην κατανόηση. Διαθέτει πολύ φτωχό λεξιλόγιο και έχει πάρα πολλές δυσκολίες στην ορθογραφία.

Ο Δημήτρης ήρθε στην Κύπρο το Σεπτέμβριο του 2010. Τοποθετήθηκε στην Ε' τάξη στην οποία δεν υπήρχε κανένα άλλο αλλόγλωσσο παιδί. Ήξερε να διαβάζει και να γράφει στη μητρική του γλώσσα. Είχε 2 ξαδέλφια στο σχολείο τα οποία έχουν λάβει μέρος στην παρούσα έρευνα. Δέχεται ενίσχυση 2 περιόδους την ημέρα από 2 διαφορετικές δασκάλες, μαζί με ένα από τα ξαδέλφια του και ένα παιδί από τις Φιλιππίνες. Ξεκίνησε να αρθρώνει τις πρώτες του προτάσεις με νόημα με στόχο να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του, αλλά παρόλ' αυτά δεν εκφράζεται καθόλου στο μάθημα. Παρ' όλ' αυτά οι ικανότητές του στα μαθηματικά και τη ζωγραφική τον έχουν κάνει πολύ δημοφιλή ανάμεσα στους συμμαθητές του.

Ο Δανίδ, ήρθε στην Κύπρο το Φεβρουάριο του 2008. Λόγω μη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, τοποθετήθηκε στην Δ τάξη ενώ χρονολογικά θα έπρεπε να είναι στην έκτη. Μιλά και γράφει πολύ καλά στη μητρική του γλώσσα. Δεχόταν ενίσχυση καθημερινά για 5 σαραντάλεπτα τη βδομάδα τον πρώτο χρόνο. Επικοινωνεί πολύ καλά, διαβάζει και κατανοεί, αλλά έχει πολλές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Η δασκάλα του λέει ότι είναι αδιάφορος, ενοχλητικός και απουσιάζει συχνά από το σχολείο χωρίς προφανή λόγο και αιτία.

Η Ελίνα φοιτά στη Δ τάξη. Ήρθε στην Κύπρο το Φεβρουάριο του 2008. Μιλούσε και έγραφε άνετα τη μητρική της γλώσσα, ενώ μπορούσε να επικοινωνεί και να γράφει και στην αγγλική γλώσσα. Τοποθετήθηκε στη Β τάξη της οποίας δασκάλα ήταν η υποφαινόμενη ερευνήτρια. Στο παιδί αυτό το οποίο δε μιλούσε καθόλου ελληνικά δόθηκε από την αρχή η ευκαιρία να εκφραστεί στη μητρική του γλώσσα γράφοντας κείμενα στα Ρουμάνικα τα οποία αναρτούνταν στην πινακίδα της τάξης ανάμεσα στις εργασίες και των άλλων παιδιών. Επίσης σε πολλές δραστηριότητες στα ελληνικά γινόταν σύνδεση με τη Ρουμανική γλώσσα μέσα από αντιστοίχιση λέξεων ή επεξήγηση από άλλο παιδί που η μητέρα του ήταν Ρουμανικής καταγωγής και γνώριζε καλά τη γλώσσα. Ο δάσκαλός της αναφέρει ότι η Ελίνα κατανοεί πολύ καλά κάτι που διαβάζει, αλλά έχει φωνολογικές δυσκολίες ενώ παρουσιάζει δυσκολίες στη σύνταξη του λόγου και στην ορθογραφία.

Ο Αντώνης, φοιτά στη Β τάξη του Δημοτικού Σχολείου και ήρθε στην Κύπρο το Φεβρουάριο του 2008. Δε γνωρίζει γραφή και ανάγνωση στη μητρική του γλώσσα. Δε γνώριζε να μιλά καθόλου την ελληνική. Τοποθετήθηκε στην Α τάξη του δημοτικού σχολείου ενώ παράλληλα έπαιρνε ενίσχυση 5 σαραντάλεπτα τη βδομάδα μαζί με άλλα παιδιά από τη Ρουμανία και ένα παιδί από τις Φιλιππίνες που είχαν εγγραφεί στο σχολείο περίπου το ίδιο διάστημα. Δεν έμαθε να διαβάζει, ούτε να γράφει στους μήνες που ακολούθησαν και έτσι επανέλαβε την Α τάξη το 2009-2010. Το 2010-2011 παρακολούθη τη Β τάξη. Μπορεί να επικοινωνεί πολύ καλά στα ελληνικά, αλλά οι

δάσκαλοί του αναφέρουν δυσκολίες ως προς την κατανόηση κειμένου, την ορθογραφία, τη γραμματική και το γραπτό λόγο. Τις περισσότερες δυσκολίες εντοπίζουν στη σύνταξη του γραπτού λόγου και στην ορθογραφία.

Η Ριάνα, ήρθε στην Κύπρο το 2007. Φοίτησε στην προδημοτική και στην Α τάξη στην Κύπρο. Φέτος, φοιτά στη Β τάξη του δημοτικού σχολείου. Παίρνει ενίσχυση μαζί με τα άλλα παιδιά. Σύμφωνα με τη δασκάλα της διαβάζει ανάγνωση άνετα και κατανοεί. Οι δυσκολίες της εντοπίζονται στο γραπτό λόγο όπου παρουσιάζει ασυνταξίες, δυσκολίες στην τοποθέτηση του άρθρου μπροστά από τις λέξεις, ορθογραφικές ελλείψεις και ελλείψεις στη χρήση των ρημάτων.

Μελετώντας τις περιπτώσεις των παιδιών αυτών βρίσκει κανείς ότι οι απόψεις των δασκάλων τους συμβαδίζουν με τα διεθνή πορίσματα ερευνών που αναφέρουν ότι ο χειρισμός της γραμματικής και το χτίσιμο του λεξιλογίου έρχονται αργά, ενώ χρειάζονται περίπου 5-7 χρόνια για να μπορεί το παιδί να χειρίζεται ικανοποιητικά τη γλώσσα του σχολείου (Genessee, 2004).

Το δείγμα είναι σκόπιμο και όχι τυχαίο. Επιλέχθηκε γιατί τα παιδιά έχουν την ίδια χώρα καταγωγής. Επομένως μιλούν όλα την ίδια γλώσσα και φέρουν μαζί τους παρόμοιες πολιτισμικές καταβολές. Φοιτούν όλα στο ίδιο σχολείο και ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα ενίσχυσης στην ελληνική γλώσσα, έτσι έχουν παρόμοιες γλωσσικές εμπειρίες από τη μέχρι τώρα επαφή τους με την ελληνική γλώσσα. Στόχος στη συγκεκριμένη εργασία δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας για να γίνει αποτελεσματικότερη η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από αυτά τα παιδιά. Ωστόσο το μικρό μέγεθος του δείγματος, δεν αποκλείει κάποιο είδος γενίκευσης πέραν από το συγκεκριμένο περιβάλλον που μελετήθηκε. Μια μελέτη περίπτωσης, μπορεί να εκληφθεί ως ανάπτυξη μιας θεωρίας που βοηθά στην κατανόηση και άλλων περιπτώσεων (Robson, 2007).

Η έρευνα στηρίζεται σε πιλοτική εφαρμογή που πραγματοποιήθηκε το 2010 με ένα μαθητή Στ Δημοτικού με μητρική γλώσσα τη Ρωσική. Τ' αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή, έδειξαν ότι η επίδοση του μαθητή στη γλώσσα αυξανόταν κατά 32%

όταν γινόταν χρήση της μητρικής γλώσσας του μαθητή. Αν τ' αποτελέσματα επαληθευτούν και σ' αυτή την περίπτωση, τότε σημαίνει ότι τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής θα μπορούν να μας βοηθήσουν στην κατανόηση και άλλων περιπτώσεων και ίσως ακόμα στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής μεθόδου διδασκαλίας για τα δίγλωσσα παιδιά στην Κύπρο.

3.4 Διαδικασία

Η έρευνα αυτή αποτελεί ένα πειραματικό σχέδιο μεμονωμένης περίπτωσης αφού περιλαμβάνει έναν πειραματικό χειρισμό και εφαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο σχολείο με μια μικρή ομάδα μαθητών. Για να είναι αξιόπιστα τ' αποτελέσματα είναι σημαντικό ν' αποδειχθεί ότι όντως τα επιθυμητά αποτελέσματα οφείλονται αποκλειστικά στο χειρισμό και όχι σε άλλους παράγοντες (Robson, 2007). Γι' αυτό, για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής χρησιμοποιείται το σχέδιο μεμονωμένης περίπτωσης A_B_A_B. Σκοπός της έρευνας είναι μέσα από κατάλληλους χειρισμούς να επέλθει αλλαγή στην επίδοση των μαθητών στα ελληνικά .

Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει ότι υπάρχει μια γραμμή εκκίνησης. Φάση A. Κατά τη διεξαγωγή της φάσης A του σχεδίου θα διδαχτεί ένα παραμύθι στα ελληνικά. Η διδασκαλία μέσω παραμυθιών κρίθηκε στην περίπτωση της έρευνας αυτής ως η καταλληλότερη μέθοδος για διάφορους λόγους. Καταρχήν οι ιστορίες είναι ένας ευχάριστος τρόπος να εισάγεις καινούριο λεξιλόγιο, κάνοντάς το κατανοητό και πιο εύκολο για απομνημόνευση (Wasik και Bond, 2001·Wright, 2000). Επιπλέον μέσα από τις ιστορίες παρουσιάζονται γραμματικά φαινόμενα, δομές της γλώσσας μέσα από ένα περιεχόμενο που έχει νόημα και είναι δομημένο μέσα από την πλοκή της ιστορίας με τρόπο ευχάριστο (Koisawalia, 2005). Τέλος, οι ιστορίες περιέχουν και τους τέσσερις σημαντικούς παράγοντες που είναι κεντρικής σημασίας στη διδασκαλία ενός θέματος με την προσέγγιση CLIL που προαναφέρθηκε στο κεφ.2: Περιεχόμενο (Content), επικοινωνία (Communication), αντίληψη (Cognition), κουλτούρα (Culture) (Coyle, 2007).

Η διδασκαλία της ιστορίας στη φάση A, ακολουθεί την εξής πορεία:

1. Προ-αναγνωστικές δραστηριότητες για την προετοιμασία των παιδιών ν'ακούσουν την ιστορία. Μελέτη της εικόνας του εξωφύλλου, ενεργοποίηση βασικού λεξιλογίου,επεξήγηση του πλαισίου της ιστορίας κ.λ.π.

2. Ανάγνωση του παραμυθιού από το δάσκαλο με εμπλοκή των παιδιών ώστε να κρατιέται το ενδιαφέρον τους. Μαντεύουν τη συνέχεια, επαναλαμβάνουν κάποια λόγια κ.λ.π.

3. Δεύτερη ανάγνωση της ιστορίας μεγαλόφωνα από τα παιδιά.

4. Μετά-αναγνωστικές δραστηριότητες : Ερωτήσεις κατανόησης, δραματοποιήσεις,λεξιλογικές δραστηριότητες για εμπλουτισμό του λεξιλογίου, επεξεργασία γραμματικών μορφών της γλώσσας.

5. Χορήγηση γραπτού τεστ για μέτρηση της επίδοσης μετά από δύο μέρες.

6. Αναδιήγηση της ιστορίας από τα παιδιά μετά από δύο μέρες.

Στη φάση Β ακολουθείται ακριβώς ο ίδιος σχεδιασμός με την εξής διαφορά. Γίνεται πρώτα μια μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού από τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα και μια δεύτερη στην ελληνική. Στις μετααναγνωστικές δραστηριότητες προτρέπονται να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Επίσης στο γραπτό τεστ που χορηγείται, οι οδηγίες αναγράφονται και στη ρουμάνικη γλώσσα και δίνεται στους μαθητές το δικαίωμα να συζητήσουν μεταξύ τους πριν απαντήσουν την τελευταία ερώτηση που αφορά το γραπτό λόγο.

Με την πιο πάνω μέθοδο όλες οι μεταβλητές κρατούνται σταθερές πλην του γεγονότος ότι στη φάση Β παρεμβαίνει η σύνδεση με τη μητρική γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε πράγματι να τονώσουμε την εμπιστοσύνη μας ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν οφείλονται στο χειρισμό και ότι υπάρχει αιτιατή σχέση μεταξύ χειρισμού και αποτελέσματος.

Και στις δύο φάσεις υπάρχει πλαισιακή στήριξη (Scaffolding), δηλαδή χρήση εικόνων, επεξηγήσεων, δραματοποιήσεων, παιχνιδιών με στόχο την παροχή βοήθειας στα παιδιά για την κατανόηση ενός περιεχομένου που δύσκολα θα κατακτούσαν χωρίς πλαισιακή στήριξη. Η μοναδική διαφορά είναι ότι στη φάση Α, όλα γίνονται στην ελληνική γλώσσα, ενώ στη φάση Β χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα των παιδιών.

Οι ιστορίες που θα χρησιμοποιηθούν είναι οι εξής:

1. Αισώπου μύθοι, Ο τζίτζικας και το μυρμήγκι.
2. Αισώπου μύθοι, Ο ψεύτης βοσκός.
3. Μαντόνα, Ένα μήλο την ημέρα.
4. Ζωρζ Σαρρή, Ο Αρλεκίνος.

Οι ιστορίες επιλέγηκαν ώστε να έχουν : ξεκάθαρη πλοκή, εικονογράφηση που βοηθά την πλοκή, να δίνουν στο μαθητή ευκαιρίες για συμμετοχή και είναι σε επίπεδο που τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν σε αρκετά μεγάλο ποσοστό. Οι ιστορίες αυτές όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιήθηκαν σε πιλοτική εφαρμογή. Μόνο η 3^η ιστορία : Το συνέδριο των ποντικών», αντικαταστάθηκε με την ιστορία : «Ένα μήλο την ημέρα» για το λόγο ότι η ιστορία «Ένα μήλο την ημέρα» είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η γλώσσα στις ιστορίες 3 και 4 χρειάστηκε να απλοποιηθεί λίγο για να είναι πιο κατανοητή στον Δημήτρη, το εντεκάχρονο παιδί που είναι ακόμα σε αρχικό επίπεδο της ελληνικής, αλλά και στα πιο μικρά παιδιά.

3.5 Εργαλεία

Για την πραγματοποίηση της πιο πάνω διαδικασίας , εργαλεία μέτρησης θ' αποτελέσουν τα τέσσερα γραπτά τεστ που θα χορηγηθούν κατά τη διάρκεια του πειράματος μετά από το πέρας κάθε φάσης του σχεδίου. Επίσης η ανάλυση του προφορικού λόγου των μαθητών όπως θα καταγραφεί μέσα από τις προφορικές αναδιηγήσεις τους.

Η χορήγηση του τεστ έχει επιλεγεί ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών στο γραπτό λόγο γιατί παρέχει πολλά πλεονεκτήματα. Με το τεστ έχουμε στη διάθεσή μας ένα σύνολο δεδομένων αριθμητικού τύπου, τα οποία επιτρέπουν στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικές στατιστικές στην ανάλυση των

δεδομένων. Επιπλέον αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για το δάσκαλο αφού η επιτυχία σε συγκεκριμένους τομείς δείχνει ακριβώς τι έχει μάθει ένας μαθητής (Cohen κ.ά, 2008).

Η δημιουργία των τεστ που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη έρευνα στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στα παραμετρικά τεστ που χορηγούνται στην πολιτεία της Καλιφόρνια, στις ΗΠΑ για αξιολόγηση των μαθητών σε θέματα γλώσσας (CST). Χρησιμοποιήθηκαν ως πρότυπο επειδή θεωρούνται αντικειμενικά, έχουν δοθεί πιλοτικά και έχουν υποστεί βελτιώσεις, έχει ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά τους και είναι ξεκάθαρα και γρήγορα στη διαχείριση και στη βαθμολόγησή τους (Cohen κ.ά, 2008).

Παρόλ'αυτά επειδή τα τεστ αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί σε ένα περιβάλλον πολύ διαφορετικό πολιτισμικά, δεν έγινε πιστή μετάφραση των τεστ, αλλά χρησιμοποιήθηκε το στυλ των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται σ' αυτά. Οι αλλαγές επιβάλλεται να γίνουν. Η μετάφραση των γλωσσικών τεστ δεν είναι χρήσιμη. Υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές που καθιστούν το λεξιλόγιο ή τις γραμματικές δομές οι οποίες είναι κατάλληλες σε μια γλώσσα εντελώς ακατάλληλες σε μια άλλη. Επομένως η μετάφραση των τεστ θα έδινε λανθασμένα αποτελέσματα για τα δίγλωσσα παιδιά (Chin & Wigglesworth 2007· Cohen κ.ά, 2008· Genesse 2004). Πέραν από τους πιο πάνω λόγους, τα CST αποτελούνται μόνον από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών οι οποίες περιορίζουν τη σκέψη του μαθητή σε συγκεκριμένα πλαίσια και εμπεριέχουν τον κίνδυνο του να μαντέψει κανείς τη σωστή απάντηση (California Department of Education, 2004). Στα τεστ της έρευνας αυτής κρίθηκε σκόπιμη η προσθήκη ερωτήσεων σύντομης απάντησης και η προσθήκη στο τέλος μιας ερώτησης ανοικτού τύπου που αφήνει το μαθητή να επιδείξει μια βαθύτερη κατανόηση περιεχομένου και δείχνει την ικανότητα διαχείρισης του γραπτού λόγου.

3.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για εξασφάλιση αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων οι συνθήκες έχουν τυποποιηθεί. Έτσι και στα τέσσερα τεστ περιλαμβάνεται ακριβώς ο ίδιος αριθμός ερωτήσεων και οι ερωτήσεις είναι σε όλα της ίδιας μορφής. Όταν οι συνθήκες τυποποιούνται τότε τα

αποτελέσματα μπορούν αξιόπιστα να υπολογίσουν το ποσοστό της Ακαδημαϊκής προόδου του μαθητή (California Department of Education, 2004).

Όσον αφορά την ικανότητα ανάπτυξης προφορικού λόγου, αυτή θα αναλύθει μέσα από τις αναδιηγήσεις των μαθητών. Για την ανάλυση του προφορικού λόγου έχουν τεθεί συγκεκριμένα κριτήρια.

Πέραν από την τυποποίηση, το γεγονός ότι τα τεστ στηρίζονται σε όργανα μέτρησης που έχουν χρησιμοποιηθεί επι σειρά ετών, έχουν δοκιμαστεί και έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητά τους (California Department of Education, 2002), τους δίνει ένα μεγάλο βαθμό εγκυρότητας. Επίσης τα τεστ έχουν δοθεί και έχουν δοκιμαστεί σε πιλοτική εφαρμογή το 2010 με ένα μαθητή Στ Δημοτικού και έχουν υποστεί βελτιώσεις, γεγονός που αυξάνει την εγκυρότητά τους.

Για εξασφάλιση περισσότερης εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, έχει σταθμιστεί το τεστ έτσι ώστε η κάθε ερώτηση σε όλα τα τεστ να μετρά συγκεκριμένη γλωσσική δεξιότητα. (Βλέπε παράρτημα, Πίνακας 1.) Έτσι για παράδειγμα οι ερωτήσεις 7, 8, 9 και 10 σε όλα τα τεστ μετρούν την κατανόηση των παιδιών, ενώ οι ερωτήσεις 15, 16 και 17 σε όλα τα τεστ μετρούν την ορθογραφία.

Η αξιοπιστία των μετρήσεων των τεστ μετρήθηκε με το δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha και έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα για το κάθε τεστ.

	Cronbach's Alpha
Τεστ1	0.750
Τεστ2	0.580
Τεστ3	0.546
Τεστ4	0.346

Φαίνεται ότι ο δείκτης αξιοπιστίας είναι ισχυρός για το τεστ1 ενώ παρουσιάζει διακυμάνσεις για τα άλλα τρία τεστ. Παρόλ' αυτά ο δείκτης αξιοπιστίας αυξάνεται αν αφαιρεθούν κάποιες ερωτήσεις από το κάθε τεστ ως ακολούθως:

	Cronbach's Alpha
Τεστ1	0.750
Τεστ2	0.724 χωρίς τις ερωτήσεις 18, 19, 20
Τεστ3	0.705 χωρίς τις ερωτήσεις 6, 16
Τεστ4	0.711 χωρίς τις ερωτήσεις 18, 19, 20

Φαίνεται λοιπόν ότι στα τεστ 2 και 4 οι ερωτήσεις 18, 19, 20 δε δένουν πολύ με τις υπόλοιπες ενώ στο τεστ 3 οι ερωτήσεις 6 και 16. Το μικρό μέγεθος του δείγματος είναι βέβαια ένας παράγοντας που επηρεάζει τη σταθερότητα αυτών των μετρήσεων.

3.7 Ηθικά διλήμματα και περιορισμοί έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής στάλθηκε επιστολή, μεταφρασμένη στη μητρική γλώσσα των παιδιών με την οποία ζητήθηκε η εξασφάλιση άδειας από τους γονείς για συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Σε καμιά περίπτωση δεν αποκαλύπτονται τα στοιχεία των παιδιών αλλά ούτε και χρησιμοποιήθηκαν προσωπικά δεδομένα για οποιαδήποτε περίπτωση. Από την αρχή δόθηκε στο κάθε παιδί ένας κωδικός αριθμός και μόνο αυτός αναγράφηκε στο τεστ. Οι γονείς έχουν το δικαίωμα να ενημερωθούν για τ'αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν το παιδί τους και μόνον αυτό.

Τα παιδιά ενημερώθηκαν από πριν για όλη τη διαδικασία και τους λέχθηκε ότι είναι ελεύθερα ν' αποχωρήσουν αν νιώσουν άβολα. Επίσης είχαν το δικαίωμα να επιλέξουν να μην ηχογραφηθούν στο μαγνητόφωνο όταν αναδιηγούνταν την ιστορία αλλά εναλλακτικά να καταγράφονται οι απαντήσεις τους.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το δείγμα δεν είναι τυχαίο αλλά σκόπιμο. Αυτό εμποδίζει σε ένα βαθμό τα αποτελέσματα να είναι γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό. Παρόλο που έγινε προσπάθεια να τηρηθούν τα χρονοδιαγράμματα, ορισμένες τυχαίες συγκυρίες είχαν ως αποτέλεσμα τη μη τήρηση αυστηρώς των χρονοδιαγραμμάτων. Η απουσία του 6^{ου} παιδιού, της Ριάνας τη μέρα του μαθήματος είχε ως αποτέλεσμα να κάνει το τρίτο τεστ σε διαφορετικό χρόνο από τα άλλα παιδιά. Η απουσία όλων των παιδιών σε σχολική εκδρομή είχε ως αποτέλεσμα τη μεσολάβηση μεγαλύτερου διαστήματος ανάμεσα στη διδασκαλία της τέταρτης ιστορίας και του τέταρτου τεστ. Έτσι, ενώ τα άλλα τεστ

γίνονταν μετά την πάροδο 2 ημερών από τη διδασκαλία της ιστορίας, το τέταρτο τεστ έγινε μετά την πάροδο μιάμιση εβδομάδας, γεγονός που ίσως να επηρέασε σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα.

Ο Δαβίδ, το μεγαλύτερο από τα παιδιά αποχώρησε από την έρευνα μετά το δεύτερο τεστ, έτσι ενώ στα τεστ 1 και 2 έχουμε 6 συμμετέχοντες, στα τεστ 3 και 4 έχουμε 5. Έτσι τα αποτελέσματά του θα παρουσιαστούν μόνο ατομικά και δε θα περιληφθούν στο σύνολο των τεστ για να μην αλλοιώσουν τα αποτελέσματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω ηθικά διλήμματα και περιορισμούς έρευνας επιχειρήθηκε η πραγματοποίηση του πιο πάνω σχεδίου, με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού επίδρασης της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της ελληνικής, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο.

]

4.Αποτελέσματα

Στα πλαίσια της έρευνας επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσον η χρήση της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία είχε θετική επίδραση στην εκμάθηση της ελληνικής. Μελετήθηκε ο προφορικός λόγος των παιδιών μέσα από μαγνητοφώνησή τους καθώς αναδιηγούνταν ιστορίες που είχαν διδαχτεί σε προηγούμενο μάθημα. Επίσης μελετήθηκε ο γραπτός λόγος μέσα από τέσσερα γραπτά τεστ αξιολόγησης (βλέπε παράρτημα), ενώ κρατήθηκαν παράλληλα σημειώσεις ημερολογίου.

4.1Αποτελέσματα στον προφορικό λόγο

Πριν τη χορήγηση κάθε γραπτού τεστ στα παιδιά, γινόταν ξανά μια ανάγνωση του κειμένου στα ελληνικά και τους ζητιόταν να αναδιηγηθούν την ιστορία που είχαν διδαχτεί. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), η αναδιήγηση ιστορίας είναι μια εργασία που εμπεριέχει ανώτερες νοητικές δεξιότητες και είναι προς όφελος των αλλόγλωσσων μαθητών να εμπλέκονται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών μαγνητοφωνούνταν. Τέθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια για αξιολόγηση του προφορικού λόγου των παιδιών.

1. Προτάσεις με νόημα, σχετικές με το θέμα.
2. Περίληψη όλων των βασικών στοιχείων της ιστορίας.
3. Εσωτερική συνοχή και λογική αλληλουχία των προτάσεων .
4. Ορθότητα εκφοράς του λόγου-Συντακτικά ορθές προτάσεις .
5. Συνεχόμενος λόγος (Χωρίς πολλά σταματήματα και παρεμβάσεις ή ερωτήσεις από το δάσκαλο).

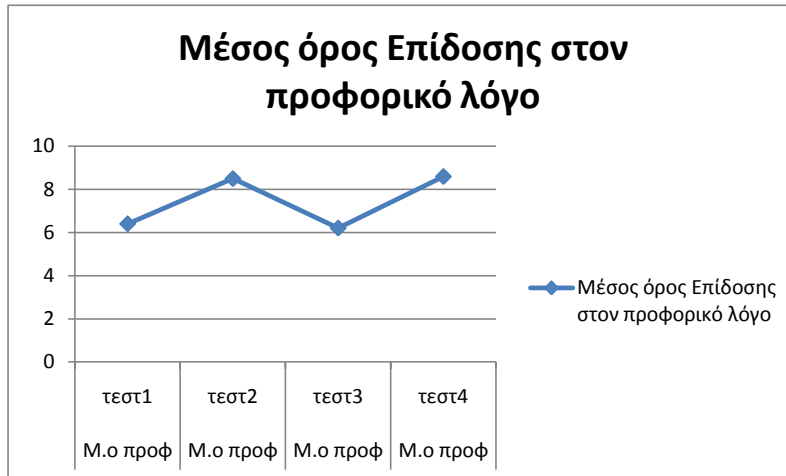
Για κάθε κριτήριο που πληρούσαν οι αναδιηγήσεις των μαθητών έπαιρναν 2 μονάδες.

Έτσι η ανώτατη βαθμολογία που μπορούσε να συγκεντρώσει κάποιος ήταν το 10.

Το διάγραμμα 1 παρουσιάζει το μέσο όρο της επίδοσης των παιδιών ανά τεστ.

Διάγραμμα 1

Μέσος όρος επίδοσης των παιδιών στον προφορικό λόγο.



Όπως φαίνεται από το διάγραμμα ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών ξεκινά στις 6.4 μονάδες στο πρώτο τεστ, ανεβαίνει στις 8.5 μονάδες μετά την παρέμβαση στο 2^ο τεστ, πέφτει και πάλι στις 6.2 μονάδες όταν αφαιρεθεί η παρέμβαση και ανεβαίνει και πάλι στις 8.4 μονάδες μετά τη δεύτερη παρέμβαση στο 4^ο τεστ. Η αύξηση της επίδοσης μετά την παρέμβαση είναι γύρω στο 21-23%. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα και με την πιλοτική εφαρμογή που έγινε το 2010 και έδειξε αύξηση της επίδοσης στον προφορικό λόγο κατά 25 % όταν παρεμβαλλόταν η παρέμβαση.

Ο πίνακας 1 που ακολουθεί παρουσιάζει τη σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών ανάμεσα στην Α και Β φάση του πειράματος με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ συσχετισμένων δειγμάτων Wilcoxon test.

Πίνακας1

Σύγκριση των μέσων όρων των παιδιών στον προφορικό λόγο μεταξύ A και B φάσης του πειράματος

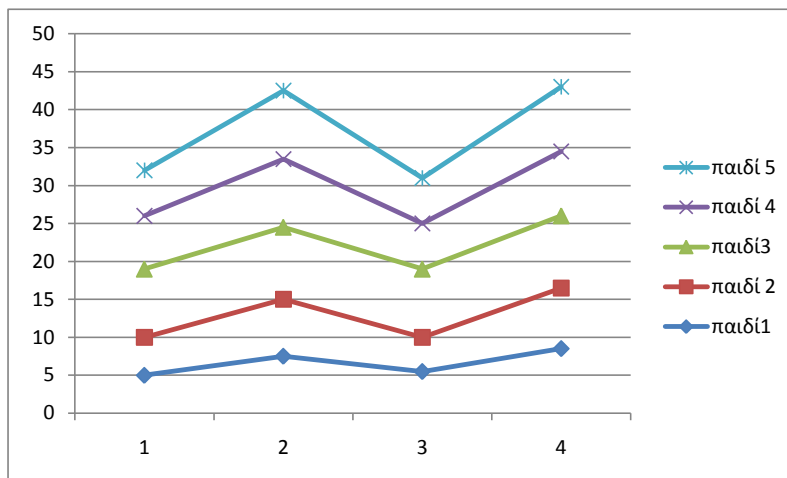
A	B		N	sig	z	Mean rank	Sum of ranks
Φάση 1 - Φάση 2	Positive		5			Positive 3	Positive 15
	Negative		0	0.042	-2.032	Negative 0	Negative 0
Φάση 3- Φάση 4	Positive		5	0.042	-2.032	Positive 3	Positive 15
	Negative		0			Negative 0	Negative 0

Όπως φαίνεται από τον πίνακα2 υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της φάσης 1 και των μέσων όρων της φάσης 2 με τους μέσους όρους της δεύτερης φάσης να είναι υψηλότεροι από την πρώτη $Z=-2.032$ και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική($sig<0.05$).Επίσης υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της φάσης 3 και της φάσης 4 με τους μέσους όρους της φάσης 4 να είναι υψηλότεροι από την 3($Z=-2.032$), και πάλι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική($sig<0.05$). Φαίνεται λοιπόν να υπήρχε επίδραση στην επίδοση των παιδιών στις φάσεις 3 και 4 η οποία οφείλεται στην παρέμβαση.

Το διάγραμμα 2 παρουσιάζει τις επιδόσεις του κάθε παιδιού στην προφορική αναδιήγηση ιστορίας.

Διάγραμμα 2

Επιδόσεις όλων των παιδιών στην προφορική αναδιήγηση ιστορίας.



Όπως φαίνεται από το διάγραμμα όλα τα παιδιά παρουσιάζουν παρόμοια εικόνα στον προφορικό λόγο με τις επιδόσεις τους ν' αυξάνονται κάθε φορά μετά την παρέμβαση και να πέφτουν όταν αυτή αφαιρείται.

Τα παραδείγματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά της προόδου των παιδιών:

Παιδί 1(Ντίνο),φάση1: Αναδιήγηση ιστορίας –Ο Τζίτζικας και το μυρμήγκι.

Παιδί:Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα μυρμήγκι.... (σταμάτημα)

Δάσκαλος: Τι έκανε το μυρμήγκι;

Παιδί: Τραγουδούσε.

Δάσκαλος: Ο τζίτζικας τι έκανε;

Παιδί: Τραγουδούσε.

Δάσκαλος: Και το μυρμήγκι τραγουδούσε;

Παιδί: Όι,δούλενε...

Δάσκαλος: Τι έγινε μετά;

Έρτε χιόνι... και ο τζίτζικας κρύωσε... πεινούσε... και το μυρμήγκι..... του είπε....

«εσύ εν δούλευες και τραγουδούσες όταν εγώ δούλευα».

Στο τέλος το μυρμήγκι τον κάλεσε σπίτι του και.... του έδωσε να φάει.

Όπως γίνεται εμφανές από το πιο πάνω απόσπασμα το παιδί δυσκολεύεται πολύ να αναδιηγηθεί την ιστορία. Υπάρχουν συνέχεια διακοπές στο λόγο του, ενώ στην αρχή υπάρχει και ένα μπέρδεμα στην ιστορία που δείχνει ότι δεν έχει κατανοήσει ακριβώς τι έγινε. Το παιδί μπόρεσε να πει την ιστορία μέσα μόνο από τις ερωτήσεις που του υποβλήθηκαν. Επίσης βλέπουμε και έναν επηρεασμό από τη χρήση της Κυπριακής διαλέκτου.

Παιδί 1 (Ντίνος): Φάση 2. Αναδιήγηση της ιστορίας « ο ψεύτης βοσκός».

Παιδί: Ήταν ένα παιδί που δεν είχε τι να κάνει και κοροϊδεψε τους χωρικούς ότι ήταν ένας λύκος. Οι χωρικοί έτρεξαν γρήγορα να τον σώσουν και... δεν ήταν κανένας λύκος εκεί. Και είπεν του να μην το ξανακάνει.

Δάσκαλος: Το ξαναέκανε;

Παιδί: Το ξαναέκανε ακόμα μια φορά. Μετά ήρτε ο πραγματικός λύκος και το παιδί φώναξε αλλά δεν ήρτε κανένας. Και ο λύκος έφαγε όλα τα πρόβατα.

Όπως φαίνεται από την πιο πάνω αναδιήγηση του ίδιου παιδιού ο λόγος είναι συνεχής, ενώ το παιδί μπορεί να αναδιηγηθεί την ιστορία χωρίς πολλές ερωτήσεις-παρεμβάσεις από το δάσκαλο. Υπάρχουν ακόμα ασυνταξίες και επηρεασμός από την κυπριακή διάλεκτο αλλά η έκφραση του παιδιού είναι πολύ βελτιωμένη ενώ δεν έχει παρανοήσεις στην κατανόηση της ιστορίας.

Παιδί 2 (Δημήτρης): Φάση 1. Αναδιήγηση της ιστορίας « Ο τζίτζικας και το μυρμήγκι».

Παιδί: Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας τζίτζικας... που έκανε... τραγούδι... και ήταν και ο μυρμήγκι και αυτός μόνο ντουλεύει.

Δάσκαλος: Τι έγινε μετά;

Παιδί: Μετά... ήρθε ο χειμώνας και ο τζίτζικας ήταν κρυωμένος και δεν έχει... φαγητό και... ήρθε ο μυρμήγκι και... έπιασε τον τζίτζικα.

Όπως φαίνεται από το πιο πάνω απόσπασμα, ο λόγος του παιδιού έχει πολλές ασυνταξίες, ενώ υπάρχουν αρκετές διακοπές στη ροή της ιστορίας. Επίσης υπάρχουν φωνολογικές δυσκολίες και το λεξιλόγιο δεν είναι πάντοτε το κατάλληλο.

Παιδί 2(Δημήτρης): Φάση 4. Αναδιήγηση της ιστορίας: «Ο Αρλεκίνος»

Ήταν ένα αγόρι. Όνομά του ήταν Αρλεκίνος. Αυτός ήταν φτωχός και ο παπάς του πέθανε και η μαμά του δεν είχε λεφτά και κάθε μέρα ο Αρλεκίνος έκλαιγε επειδή θέλει κι αυτός να πάει στο καρναβάλι. Και η μαμά του τον είδε ότι έκλαιγε και του έκανε ένα στολή. Ένωσε πολλά κομματάκια έκανε ένα.....πολύχρωμο πανί και του έκανε ένα στολή. Πήγε στο καρναβάλι και τα παιδιά δεν ήξερε ποιος είναι μέχρι ένα κορίτσι του τράβηξε τη μάσκα. Τα παιδιά είδε ότι είναι Αρλεκίνος και του άρεσε το στολή του. Ο Αρλεκίνος χόρευε όλη τη νύχτα. Όταν πήγε στο σπίτι του έδωσε στη μαμά του σοκολάτες και γλυκές.

Όπως βλέπουμε και απ' το πιο πάνω απόσπασμα παρά το γεγονός ότι εξακολουθούν να Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω παραδείγματα παρά τα συντακτικά λάθη, η πρόοδος των παιδιών είναι μεγάλη.

4.2 Αποτελέσματα από τη μελέτη του γραπτού λόγου

Για τη μελέτη του γραπτού λόγου, δόθηκαν στα παιδιά τέσσερα τεστ αξιολόγησης που μετρούσαν συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες. Τα τέσσερα διαγνωστικά δοκίμια βαθμολογήθηκαν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και στις ερωτήσεις σύντομης απάντησης για κάθε σωστή απάντηση οι μαθητές έπαιρναν μία μονάδα. Η ερώτηση 20 αφορούσε το γραπτό λόγο των παιδιών και για τη μέτρησή του τέθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια:

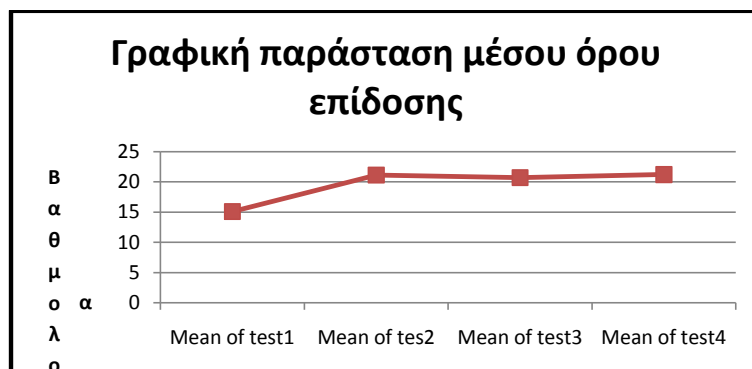
- Ολοκληρωμένες προτάσεις με νόημα (1 μονάδα)
- Σχετικό με το περιεχόμενο του θέματος(1 μονάδα)
- Ορθότητα της σύνταξης του λόγου(1 μονάδα)
- Ορθογραφία(1 μονάδα)
- Κατάλληλο λεξιλόγιο-πλούτος λεξιλογίου(1 μονάδα)

Η ανώτερη βαθμολογία που μπορούσε να συγκεντρώσει ο μαθητής επιλύοντας ορθά το κάθε δοκίμιο ήταν 29 μονάδες.

Το διάγραμμα 3 παρουσιάζει τους μέσους όρους της επίδοσης των μαθητών .

Διάγραμμα 3

Μέσοι όροι της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών στα γραπτά δοκίμια



Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 3 υπάρχει μια σημαντική αύξηση της συνολικής επίδοσης των παιδιών από το πρώτο στο δεύτερο τεστ από 15.1 μονάδες σε 21.1 μονάδες, ποσοστό της τάξης του 28.68%. Υπάρχει ελάχιστη μείωση της επίδοσης στο τρίτο τεστ κατά 0.4 μονάδες, ποσοστό 1.3% . Τέλος υπάρχει μικρή αύξηση της επίδοσης στο τέταρτο τεστ από 20.7 στο τρίτο τεστ σε 21.2 στο τέταρτο, δηλαδή κατά 0.5 μονάδες, ποσοστό 1.7%. Γενικά, η συνολική επίδοση των μαθητών αυξήθηκε από την αρχή μέχρι το τέλος του πειράματος κατά 30.4%. Το ποσοστό αυτό είναι παρόμοιο με τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής του σχεδίου αυτού το 2010 με ένα δίγλωσσο μαθητή, που έδειξε αύξηση της επίδοσης του μαθητή κατά 32.4%.

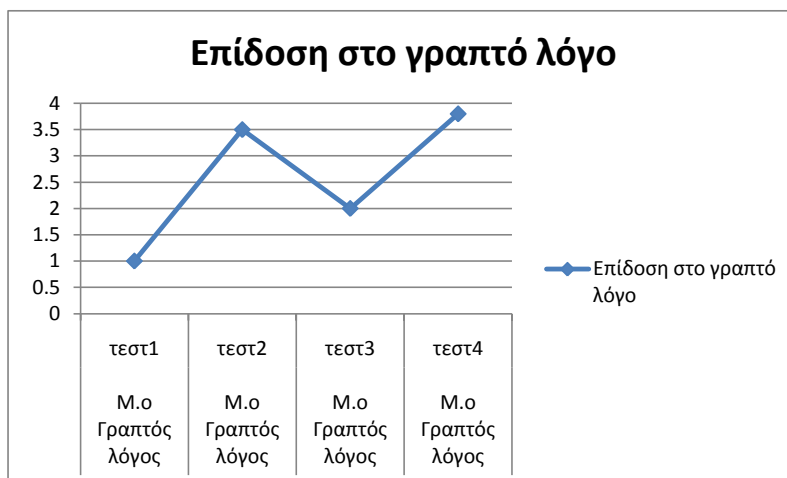
Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους των μαθητών ανά γλωσσικό τομέα.

<i>Πίνακας 2</i>				
<i>Μέσοι όροι βαθμολογιών των μαθητών ανά γλωσσικό τομέα</i>				
	Τεστ1	Τεστ 2	Τεστ 3	Τεστ4
Λεξιλόγιο- παραγωγή λέξεων	4.2	4.8	6.2	5.8
Κατανόηση κειμένου	3.8	3.4	3	3.7
Χρήση άρθρου	1.2	1.2	1.8	1.2
Σύνταξη του λόγου	0.7	1.3	1.4	1.2
Ορθογραφία	0.6	2	2.2	1
Ενικός- πληθυντικός	3.8	5.2	5.2	4.8
Γραπτή έκφραση	1	3.5	2	3.8

Η μεγαλύτερη επίδραση της παρέμβασης φαίνεται να υπάρχει στο γραπτό λόγο των παιδιών όπου από 0.8 μονάδες στο πρώτο τεστ, ανεβαίνει στις 3.5 μονάδες στο δεύτερο τεστ , πέφτει στις 2 μονάδες στο τρίτο τεστ και ανεβαίνει ακόμα περισσότερο στις 4.2 στο τέταρτο τεστ,όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 2.

Διάγραμμα4

Επίδοση των παιδιών στο γραπτό λόγο.



Η αύξηση της επίδοσης στο γραπτό λόγο από την αρχή(Τεστ1) μέχρι το τέλος του πειράματος(Τεστ4) είναι της τάξης του 56%. Η πορεία που ακολουθεί η επίδοση στο γραπτό λόγο είναι παρόμοια με την πορεία που ακολουθεί η πορεία της επίδοσης στον προφορικό λόγο. Δηλαδή υπάρχει αύξηση κάθε φορά μετά την παρέμβαση και μείωση όταν αυτή αφαιρείται.

Τα ακόλουθα παραδείγματα αφορούν την άσκηση 20 στο τεστ αξιολόγησης και είναι ενδεικτικά της προόδου των μαθητών στη γραπτή έκφραση.

Τεστ1:Γράψε σε 2-3 προτάσεις τι νομίζεις ότι είπε ο τζιτζικας στο μυρμήγκι για να τον ευχαριστήσει που τον βοήθησε.

Παιδί 1(Ντίνος): Εφαιριστο που με βοιφισες.

Παιδί 2: (Δημήτρης)---

Παιδί 4:(Ελίνα) Εφχαριστο που με βοιτισες και αν ημουν τεμπελις και σε κοροιδεβα. Τιν άλλοι φορα τα δουλεβο σκληρα σαν εσενα και δεν τα τεμπελιαζο κατε μερα.

Παιδί 5(Αντώνης): Εφαριστο πολι το αλο καλοκαιρι θα τουλεθο και εκο. Εστασι το μα ασαφαμε σουπα.

Παιδί 6:(Ριάνα).----

Τεστ2: Τι νομίζεις ότι είπαν οι χωρικοί στο μικρό αγόρι μετά που ο λύκος του έφαγε τα πρόβατα;

Παιδί1(Ντίνος):«Καλά να πάθις», είπαι οι χορικι στο πεδι.

«Να μιν κσαναπισ ψεματα».

Παιδί 2(Δημήτρης): «Δύο φορές είπες ψέματα και μας κοροιδέψες. Μετα ίρθε ο λύκος και σου έφαγε όλα τα πρόβατα. Άρα καλά να πάθης».

Παιδί 4(Ελίνα): «Καλά να πάθις», ίπαν οι χορικοί. «Αφού έλεγες πάντα ψέματα καλά να πάθις.

Παιδί5(Αντώνης): « Ήδες οπιος λει ψέματα τι παθενει; Κανένας δεν τον πιστεβει.»

Παρόλο που δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στην ποσότητα του λόγου, εντούτοις στο τεστ 2 υπάρχουν λιγότερα συντακτικά και φωνολογικά λάθη. Οι προτάσεις είναι όλες με νόημα, τα παιδιά βάζουν τόνους και κάνουν κάποια προσπάθεια βελτίωσης της ορθογραφίας τους.

Τεστ 3: Γράψε τι νομίζεις έγινε μετά. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις και τις πιο κάτω λέξεις: Έφυγε, φίλους, έκλεψε, λάθος, μήλο κάποιιοι , έμαθαν , ποτέ.

Παιδί 2 (Δημήτρης) Ο Τόμι έφυγε από το γιπεδο. Ο Τόμι έφυγε να τους πει σε ολου ότι ο κίριος Πίποντι δεν είναι κλεφτεις.

Παιδί 5 (Αντόνιο): Ο Τομι εφυγε που του σπιτι του κιριου Πίποντι. Και του είρτε στο κιπετο το Τομι μαζί με το μαψιρακι του ειπε και εφι μαζί του ελα το ψαριδι, κοψε το μαψιρακι.

Παιδί 6 (Ριάνα): Ο Τόμις πιγε να πι σε ολο τον κοσμο οτι δεν ιταν κλεφτις. Και μάζεψε όλα τα πούπουλα αλλά έμινε 5 γιατι οχι ολος ο κοσμος μονο 5 δεν ακουσαν.

Τεστ 4' Γράψε μια παράγραφο με τις λέξεις: Βενετία, γόνδολες, καρναβάλια, μασκαράδες, ντύνονται, πλατεία, χορεύουν.

Παιδί 2 (Δημήτρης): Στην Βενετία έχουν πολλές γόνδολες. Όταν είναι καρναβάλια τα παιδιά χορεύουν και ντύνονται μασκαράδες. Πιγαίνουν στην πλατσία του αγίου Μάρκου, χορεύουν και διασκεδάζουν.

Παιδί 5 (Αντόνιο): Μια φορα κι ένα κερο στιν Βενετία τιν πολι με τις γονδολες ήταν καρναβάλια. Τα παιδιά ντύνονται μασκαράδες. Τα παιδιά επίαν στην πλατεία του Αγίου Μάρκου και χορεύουν όλοι μαζί.

Παιδί 6 (Ριάννα): Η Βενετία είναι μια πόλι όμορφι. Εκί εχουν πολλά όμορφα κουστούμια για μασκαράδες και γόνδολες αντί για αυτοκίνητα. Τα καρναβάλια όλοι οι άνθρωποι χορέβουν στη Βενετία.

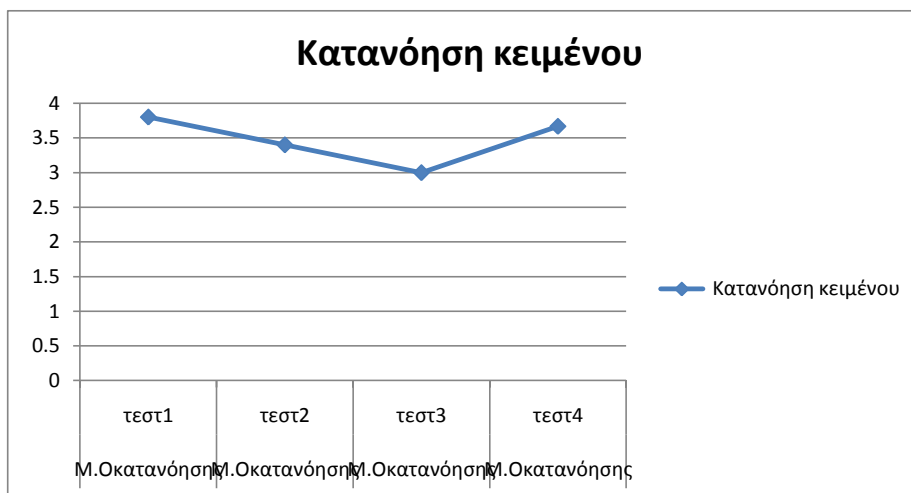
Τόσο στο τρίτο όσο και στο τέταρτο τεστ δόθηκε παρόμοια άσκηση με δοσμένες λέξεις για να φτιάξουν παράγραφο. Εντούτοις μελετώντας τα πιο πάνω αποσπάσματα φαίνεται πως μετά την παρέμβαση στο τέταρτο τεστ βελτιώθηκε τόσο η σύνταξη του λόγου, όσο και η λογική αλληλουχία των προτάσεων. Στο τέταρτο τεστ γίνεται παραγωγή λόγου με νόημα κάτι που δεν ισχύει για όλα τα παιδιά στο τρίτο τεστ. Τα συντακτικά λάθη που προκύπτουν είναι ενδεικτικά του γεγονότος ότι τα παιδιά κάνουν υποθέσεις για το πως λειτουργεί η γλώσσα.

Στους υπόλοιπους τομείς υπάρχει επίσης αύξηση της επίδοσης από το πρώτο στο δεύτερο τεστ και μικρή αύξηση και στο τρίτο τεστ, εκτός από τον τομέα της κατανόησης κειμένου και της χρήσης του άρθρου. Στο τέταρτο τεστ σε αντίθεση με τις υποθέσεις μας υπάρχει μικρή μείωση της επίδοσης σε όλους τους τομείς εκτός από την κατανόηση κειμένου και τη γραπτή έκφραση. Βέβαια όλες αυτές οι αυξομειώσεις ίσως να οφείλονται και στο μικρό μέγεθος του δείγματος.

Το διάγραμμα 5 παρουσιάζει την πορεία που παρουσιάζει η επίδοση των παιδιών στην κατανόηση κειμένου.

Διάγραμμα5

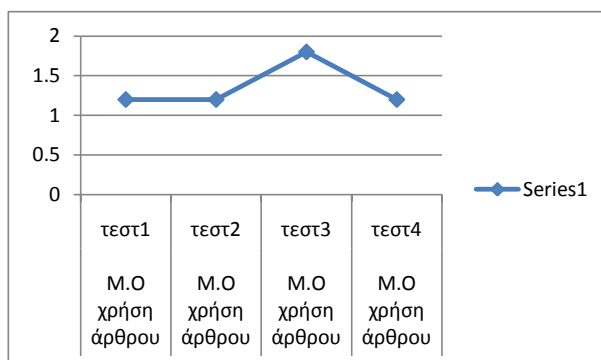
Επίδοση των παιδιών στην κατανόηση κειμένου



Ξεκινά με μια υψηλή επίδοση στο 3.8 και ακολουθεί μια πτωτική πορεία στο δεύτερο και τρίτο τεστ που φτάνει τις 3 μονάδες, ενώ ξανανεβαίνει στις 3.7 μονάδες στο τέταρτο τεστ. Το διάγραμμα 6 παρουσιάζει την επίδοση των παιδιών στη χρήση του άρθρου. Φαίνεται πως αυτή είναι σταθερά χαμηλή στο 1.2 με μια μικρή αύξηση στο τρίτο τεστ στις 1.8 μονάδες.

Διάγραμμα6

Επίδοση των παιδιών στον τομέα της χρήσης του άρθρου.



Η σύγκριση των μέσων όρων των παιδιών σε κάθε τεστ με το μη παραμετρικό Wilcoxon Signed Rank test έδειξε τα ακόλουθα αποτελέσματα όπως φαίνονται στον πίνακα 2.

Πίνακας3

Σύγκριση των μέσων όρων των παιδιών μεταξύ Α και Β φάσης του πειράματος

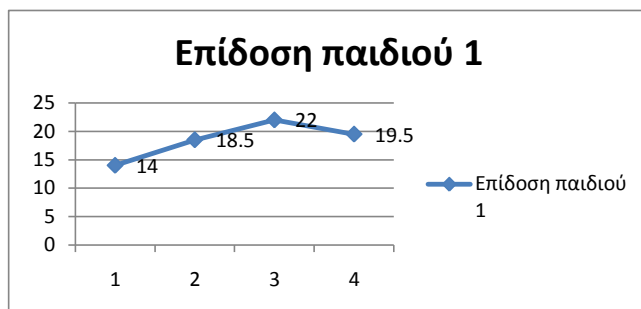
		N	sig	z	Mean rank	Sum of ranks
Τεστ1-τεστ2	Positive	5			Positive 3	Positive 15
	Negative	0	0.043	-2.023	Negative 0	Negative 0
Τεστ3-τεστ4	Positive	4	0.5	-6.74	Positive 2.5	Positive 10
	Negative	1			Negative 5	Negative 5

Όπως φαίνεται από τον πίνακα3 υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων του τεστ 1 και των μέσων όρων του τεστ 2 με τους μέσους όρους του δεύτερου τεστ να είναι υψηλότεροι από το πρώτο τεστ $Z=-2.023$ και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική($sig<0.05$).Επίσης υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων του τεστ 3 και τεστ4, με τους μέσους όρους του τεστ 4 να είναι υψηλότεροι από το τεστ3($Z=-6.740$), αλλά η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική($sig>0.05$). Φαίνεται λοιπόν να υπήρχε επίδραση στην επίδοση των παιδιών στο τεστ2 η οποία οφείλεται στην παρέμβαση,ενώ υπήρχε μικρή επίδραση και στο τέταρτο τεστ με όχι όμως με τόσο σημαντική διαφορά όπως στην περίπτωση του 2^{ου} τεστ.

Τα διαγράμματα 7 έως 12 παρουσιάζουν την ατομική επίδοση του κάθε παιδιού στα γραπτά τεστ αξιολόγησης.

Διάγραμμα 7

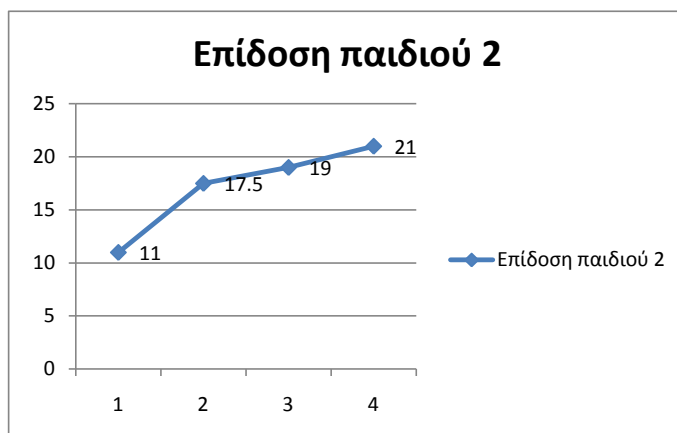
Επίδοση παιδιού με αριθμό 1(Ντίνος) στα τεστ αξιολόγησης



Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 5 η επίδοση του παιδιού αυτού παρουσιάζει συνεχόμενη αύξηση από το τεστ1 μέχρι το τεστ 3 με μικρή κάμψη της επίδοσης στο τέταρτο τεστ. Η επίδοση του συγκεκριμένου παιδιού δεν ακολουθεί απόλυτα τις προβλέψεις μας. Παρ'όλ' αυτά είναι αξιοπρόσεχτο το μεγάλο άλμα των 4.5 μονάδων που κάνει το παιδί από το πρώτο στο δεύτερο τεστ. Ο Ντίνος έπαιρνε ενίσχυση τα τελευταία δύο χρόνια , εντούτοις η επίδοση του πριν την παρέμβαση ήταν μόλις στις 14 από τις 29 μονάδες, δηλαδή γύρω στο 48.2%. Και μετά από μια μόνο παρέμβαση αυξήθηκε στις 18.5 από τις 29 μονάδες, δηλαδή γύρω στο 63.7%.

Διάγραμμα 8.

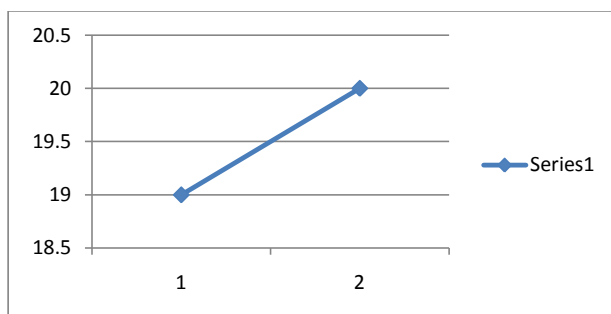
Επίδοση παιδιού με αριθμό 2 (Δημήτης)



Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 8 το παιδί με αριθμό 2 κάνει επίσης ένα πολύ μεγάλο άλμα από την πολύ χαμηλή επίδοση των 11 μονάδων στις 17.5 μονάδες, δηλαδή μια αύξηση των 6.5 μονάδων ενώ ακολουθεί αυξητική πορεία και στα επόμενα τεστ με μικρότερη όμως ένταση. Πρόκειται για το παιδί με τη μικρότερη εμπειρία στη χρήση της ελληνικής γλώσσας αφού ήρθε στην Κύπρο πολύ πρόσφατα, 7 μήνες πριν την παρέμβαση. Ο Δημήτρης δεχόταν ενίσχυση όλους αυτούς τους μήνες και είχε μια πολύ χαμηλή επίδοση 11 από τις 29 μονάδες ή 37.93%. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι η επίδοσή του με μια μόνο παρέμβαση αυξήθηκε στο 17.5 από τα 29 ή 60.3%, ενώ τελικά ξεπέρασε ακόμα και τον Ντίνο που δεχόταν ενίσχυση τα τελευταία 2 χρόνια και έφτασε στις 21 μονάδες ή 72.4%.

Διάγραμμα 9

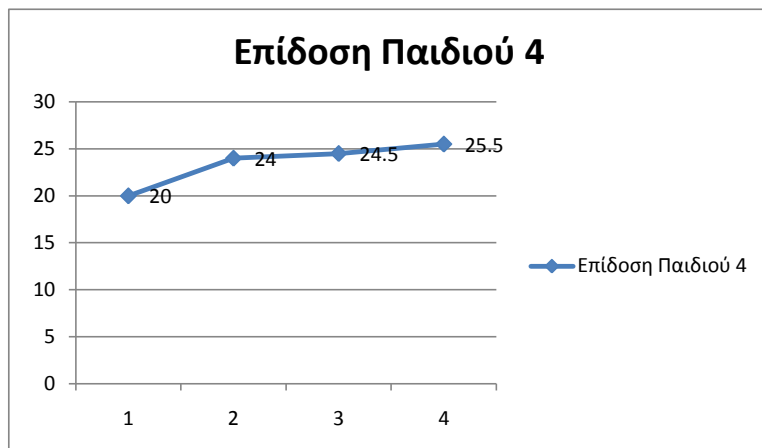
Επίδοση παιδιού με τον αριθμό 3 (Δαβίδ-παιδί που αποχώρησε)



Το τρίτο παιδί, ο Δαβίδ ήταν το μεγαλύτερο σε ηλικία και μιλούσε καλύτερα απ' όλους τη μητρική του γλώσσα. Είχε μια από τις ψηλότερες επιδόσεις στο τεστ με μια αύξηση της μιας μονάδας μετά την παρέμβαση. Ενοχλούσε όμως συνέχεια τα άλλα παιδιά, έδειχνε ξεκάθαρα ότι βαριόταν και γενικά είχε μια στάση απαξίωσης απέναντι στο σχολείο. Τελικά αποχώρησε γιατί βαριόταν να συμπληρώνει τα τεστ και δεν ήθελε να χάνει τη γυμναστική του.

Διάγραμμα 10

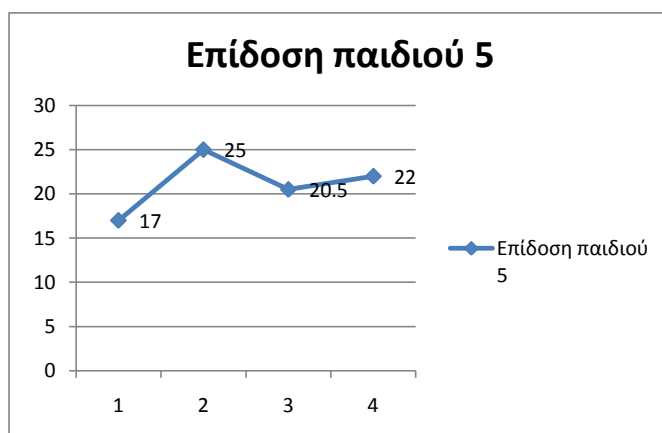
Επίδοση παιδιού με τον αριθμό 4 (Ελίνα)



Είναι το παιδί που είχε τις ψηλότερες επιδόσεις από την αρχή του πειράματος. Η Ελίνα είναι τρίγλωσση αφού εκτός από τη μητρική της γλώσσα μιλά και αγγλικά. Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 10 η επίδοσή της αυξάνεται επίσης πολύ μετά την πρώτη παρέμβαση και με μικρότερη ένταση μετά τη δεύτερη παρέμβαση ενώ από τις 20 μονάδες ή 68.9 % που ήταν πριν την παρέμβαση και μετά από δύο χρόνια ενίσχυσης ανεβαίνει στις 24 μονάδες ή 82.75% μετά την πρώτη παρέμβαση και φτάνει τις 25.5 μονάδες ή 87.93% , μια πολύ υψηλή βαθμολογία μετά και τη δεύτερη παρέμβαση.

Διάγραμμα 11

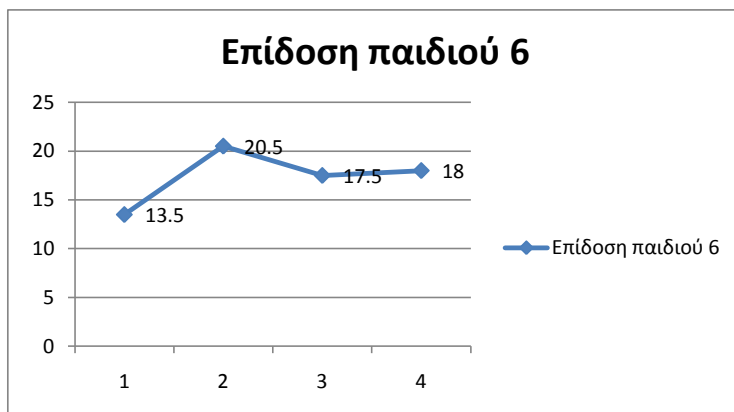
Επίδοση παιδιού με αριθμό5 (Αντόνιο)



Η επίδοση του πέμπτου παιδιού κάνει επίσης μια αλματώδη αύξηση μετά την πρώτη παρέμβαση από 17 σε 25 μονάδες δηλαδή από 58.62% σε 86.25% μετά την πρώτη παρέμβαση, πέφτει στο τρίτο τεστ και αυξάνεται και πάλι στο τέταρτο, σύμφωνα με τις προβλέψεις μας. Βέβαια θα ανέμενε κανείς περισσότερη αύξηση στο τέταρτο τεστ , αλλά αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι μεσολάβησε μεγαλύτερο διάστημα μεταξύ τρίτης και τέταρτης παρέμβασης παρά μεταξύ πρώτης και δεύτερης.

Διάγραμμα 12

Επίδοση παιδιού με τον αριθμό 6 (Ριάνα)



Όπως φαίνεται από το διαγραμμα η επίδοση του έκτου παιδιού κάνει επίσης μια αλματώδη αύξηση μετά την πρώτη παρέμβαση από 13.5 μονάδες σε 20.5 μονάδες, δηλαδή από 46.55% σε 70.68%. Πέφτει στο τρίτο τεστ και ανεβαίνει λίγο στο τέταρτο σύμφωνα με τις προβλέψεις μας. Και πάλι εδώ αναμετόταν ίσως μεγαλύτερη αύξηση στο τέταρτο τεστ αλλά το γεγονός ότι μεσολάβησε μεγαλύτερο διάστημα μεταξύ διδασκαλίας και παρέμβασης ίσως να έπαιξε το ρόλο του. Τα παιδιά 5 και 6 είναι τα μικρότερα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Φοιτούν στη Β τάξη του Δημοτικού Σχολείου και είναι τα μόνα παιδιά που δεν ξέρουν να διαβάζουν στη Ρουμάνικη γλώσσα. Επίσης τα παιδιά αυτά δυσκολεύονταν σε κάποιες περιπτώσεις να βρουν την αντίστοιχη ρουμάνικη λέξη όταν τους δινόταν μια ελληνική.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι τα πιο πάνω διαγράμματα παρουσιάζουν μια μεγάλη αύξηση της επίδοσης των παιδιών μετά την πρώτη παρέμβαση μεχρι και 7

μονάδες. Στα μικρότερα παιδιά που δε μπορούν να διαβάσουν στα ρουμανικά και στο παιδί που πρόσφατα έχει έρθει στην Κύπρο, παρουσιάζεται η μεγαλύτερη αύξηση. Τέλος σ' αυτά τα παιδιά παρατηρείται μια πτώση στο τρίτο τεστ όταν αφαιρεθεί η παρέμβαση και μια μικρή αύξηση και πάλι μετά τη δεύτερη παρέμβαση, στο τέταρτο τεστ. Στα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζεται μια αύξηση επίσης μετά την πρώτη παρέμβαση, ενώ η αυξητική πορεία της επίδοσής τους συνεχίζεται με μικρότερους όμως ρυθμούς και στα υπόλοιπα τεστ. Είναι επίσης σημαντικό το γεγονός ότι μετά από 2 χρόνια ενίσχυσης τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μια πολύ χαμηλή αρχική επίδοση στα ελληνικά ή οποία αυξάνεται σημαντικά μετά από σωστή παρέμβαση.

5.Ερμηνεία αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα-Εισηγήσεις

5.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Το πρόβλημα που διαπραγματεύεται η έρευνα αυτή είναι πώς διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών όταν εντάσσεται η μητρική γλώσσα στη διδασκαλία. Με τη διερεύνηση λοιπόν αυτή εξετάζεται κατά πόσον η μάθηση που επιτυγχάνεται όταν χρησιμοποιηθεί μόνο η ελληνική γλώσσα στη διδασκαλία, διαφοροποιείται και σε ποιο βαθμό όταν χρησιμοποιηθεί η μητρική γλώσσα. Έγινε προσπάθεια να μελετηθεί ο προφορικός και γραπτός λόγος των δίγλωσσων παιδιών υπό την επίδραση της χρήσης της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε μία μεγάλη αύξηση της γενικής επίδοσης των μαθητών από το πρώτο στο δεύτερο τεστ όταν παρεμβλήθηκε ο χειρισμός, μια μικρή μείωση στο τρίτο τεστ όταν αφαιρέθηκε και μια μικρή αύξηση στο τέταρτο τεστ όταν και πάλι παρεμβλήθηκε ο χειρισμός. Είναι αξιοπρόσεκτο ότι στο τρίτο τεστ δεν υπήρχε μεγάλη πτώση της γενικής επίδοσης των μαθητών, όπως ίσως θα ανέμενε κανείς. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε δύο παράγοντες την επίδραση των οργάνων μέτρησης και την ωρίμανση των υποκειμένων (Παπαναστασίου& Παπανασίου, 2005). Δηλαδή το γεγονός ότι τα παιδιά είχαν ήδη λύσει 2 προηγούμενα παρόμοια τεστ και είχαν εξοικειωθεί με τον τρόπο λύσης είναι ένας παράγοντας που συντέλεσε ώστε να μην πέσει πολύ η επίδοση όταν αφαιρέθηκε η παρέμβαση. Επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία σκαλωσιάς (Scaffolding), όπως ακριβώς περιγράφηκε στο κεφάλαιο 2.4 τους παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα από το οποίο οι μικρές επιτυχίες τους σταδιακά θ'αρχίσουν ν' αποφέρουν επιθυμητά μετρήσιμα αποτελέσματα (Ariza, 2004). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η πιλοτική εφαρμογή του ίδιου σχεδίου το 2010 με έναν αλλόγλωσσο μαθητή.

Είναι αξιοπρόσεκτο ότι όλα αυτά τα παιδιά παρά τα δύο χρόνια ενίσχυσης και τριβής με την ελληνική γλώσσα ξεκινούν με μια πολύ χαμηλή επίδοση. Είναι επίσης εντυπωσιακό ότι όλων των παιδιών η επίδοσή τους αυξάνεται κατακόρυφα μετά την πρώτη παρέμβαση. Αυτό ενισχύει δύο πράγματα. Πρώτον, αυτό που αναφέρει η θεωρία ότι δε

σημαίνει ότι όσο περισσότερο εκτίθενται τα παιδιά στη γλώσσα στόχο, τόσο καλύτερα θα είναι τα αποτελέσματα . Αντίθετα η ποιότητα και όχι η ποσότητα είναι που μετράνε (Blackledge, 1994· Genessee, 2004·Skourtou, 2001). Δεύτερον ενισχύεται ο ισχυρισμός του Cummins ότι χρειάζονται 5-7 χρόνια τριβής με τη γλώσσα για να μπορεί το παιδί να χειρίζεται αποτελεσματικά την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου.

Αύξηση στην επίδοση των μαθητών υπήρχε και στο τέταρτο τεστ, αλλά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε δύο λόγους. Πρώτον στο γεγονός ότι το διάστημα που μεσολάβησε από την παρέμβαση μέχρι τη διεξαγωγή του τεστ ήταν μεγαλύτερο από τις άλλες φορές. Εννιά αντί δύο ημέρες λόγω σχολικής εκδρομής. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη λήθη από μέρους των μαθητών και ως εκ τούτου οδήγησε σε χαμηλότερα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα. Και δεύτερον η επίδοση των μαθητών ενώ έκανε μια αλματώδη αύξηση από 15.1 μονάδες (ποσοστό 52%) στις 21.2 μονάδες (ποσοστό 73%) με την πρώτη παρέμβαση είναι δυσκολότερο να υπάρξει τέτοιος ρυθμός αύξησης μεταξύ τρίτου και τέταρτου τεστ γιατί σε υψηλότερη βαθμίδα οι απαιτήσεις είναι περισσότερες και χρειάζεται μεγαλύτερη τριβή με τη γλώσσα. Πιθανόν αν η παρέμβαση συνεχιζόταν να παρατηρούσαμε μικρές μικρές αλλαγές στην επίδοση των μαθητών προς το καλύτερο κάθε φορά.

Οι τομείς στους οποίους φαίνεται πιο ξεκάθαρα ότι η αύξηση της επίδοσης οφείλεται στο χειρισμό είναι η προφορική αναδιήγηση ιστορίας και η γραπτή έκφραση. Έτσι στον προφορικό λόγο βλέπουμε ότι υπάρχει μια αύξηση 21-23% όταν παρεμβάλεται ο χειρισμός ενώ στο γραπτό λόγο υπάρχει μια αύξηση 50-56% όταν παρεμβάλεται ο χειρισμός. Αντίθετα όταν αφαιρείται, η επίδοση των μαθητών πέφτει στα αρχικά επίπεδα.

Στην περίπτωση της κατανόησης κειμένου, αυτή φαίνεται ότι είχε υψηλή επίδοση από την αρχή, γεγονός που ίσως να επηρεάστηκε από την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών. Σ' αυτό ίσως έπαιξε ρόλο η επιλογή του πρώτου κειμένου. Στο πρώτο τεστ χρησιμοποιήθηκε ένας πολύ γνωστός μύθος του Αισώπου, ο τζιτζίκας και το μυρμήγκι, τον οποίο τα παιδιά δήλωσαν πως ήδη γνώριζαν. Αυτό πιθανόν να οδήγησε σε αυξημένη επίδοση της κατανόησης στο πρώτο τεστ. Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας αυτής

θα έπρεπε η επίδοση του μαθητή να πέφτει στο τρίτο τεστ με την αφαίρεση της παρέμβασης και ν' αυξάνεται στο τέταρτο τεστ. Όντως αυτό φάνηκε να συμβαίνει στην κατανόηση κειμένου, όπου η επίδοση έπεσε στις 3 μονάδες στο τρίτο τεστ και αυξήθηκε στις 3.7 στο τέταρτο τεστ δηλαδή αυξήθηκε κατά 17%, αγγίζοντας σχεδόν το τέλειο τις 4 μονάδες. Με βάση τα δεδομένα μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε σωστή την υπόθεσή μας σε ότι αφορά την κατανόηση κειμένου. Ότι όντως η κατανόηση κειμένου βελτιώνεται όταν χρησιμοποιηθεί η μητρική γλώσσα στη διδασκαλία.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα είναι σύμφωνα με την έρευνα των Tong κ.ά (2008), όπου η εφαρμογή ενός τρίχρονου προγράμματος δίγλωσσης εκπαίδευσης στο Τέξας έδειξε ότι τα παιδιά είχαν θετικές επιδόσεις στον προφορικό λόγο, στην κατανόηση κειμένου και στις αρχικές δεξιότητες στο γραπτό λόγο. Επίσης οι Moreno και Wedin (2010), αναφέρουν ότι η εισαγωγή της δίγλωσσης εκπαίδευσης στο διαμέρισμα του Σαν Μάρκο στη Γουατεμάλα είχε θετικά αποτελέσματα τόσο στον τομέα της μάθησης όσο και της αύξησης της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ακόμα είναι σύμφωνα με τ'αποτελέσματα της έρευνας της Fu (2008), όπου η επίδοση των παιδιών στο γραπτό λόγο ήταν κοντά στην επίδοση των γηγενών παιδιών όταν τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γράψουν και στη μητρική τους γλώσσα. Στην έρευνα βέβαια αυτή δεν έγραφαν τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα, αλλά είχαν την ευκαιρία όταν γινόταν η παρέμβαση να συζητήσουν τις ιδέες τους στη μητρική τους γλώσσα.

Τα παιδιά που ωφελήθηκαν περισσότερο από την παρέμβαση φαίνεται να ήταν τα μικρότερα παιδιά καθώς και το παιδί που πρόσφατα ήρθε στην Κύπρο και τα ελληνικά του βρίσκονται σε πολύ αρχικό στάδιο. Το αξιοπερίεργο είναι ότι τα μικρότερα παιδιά ήταν τα μόνα τα οποία δε μπορούσαν να διαβάσουν στα Ρουμάνικα και άκουγαν την ανάγνωση της ιστορίας από τα μεγαλύτερα παιδιά. Αντίθετα τα παιδιά που ξεκίνησαν με ψηλές επιδόσεις από το πρώτο τεστ ήταν τα μεγαλύτερα παιδιά τα οποία μπορούσαν να διαβάσουν πολύ άνετα και τα κείμενα στη Ρουμάνικη γλώσσα. Αυτό επαληθεύει τη θεωρία του Cummins ότι όσο καλύτερα γνωρίζει κανείς τη μητρική του γλώσσα, τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα στην εκμάθηση της ξένης (Σκούρτου, 2001). Τη ψηλότερη δε επίδοση είχε το κοριτσάκι που πέραν από τη μητρική της γλώσσα γνώριζε

και αγγλικά. Αυτό ενισχύει ακόμη περισσότερο την υπόθεση των Kormi-Nouri et al(2003), ότι τα παιδιά που είναι δίγλωσσα μαθαίνουν ευκολότερα και μια τρίτη γλώσσα.

Τ' αποτελέσματα της έρευνας αυτής επαληθεύουν επίσης την αρχή αλληλεξάρτησης των γλωσσών που εισηγείται ο Cummins (2005), σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες δεν μαθαίνονται ως ανεξάρτητες μονάδες, αλλά ως σχέση: Ό,τι μαθαίνεται μέσω της μίας αξιοποιείται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο μέσω της άλλης. Έτσι οι δίγλωσσοι μαθητές όταν αντιμετωπίζονται μόνο ως μαθητές της ελληνικής χωρίς το συνολικό γλωσσικό τους ρεπερτόριο είναι σαν αυτό που μαθαίνουν να αναπτύσσεται στο κενό (Σκούρτου, 2004). Στην παρέμβαση αυτό φάνηκε ξεκάθαρα, αφού μετά την πρώτη παρέμβαση όπου χρησιμοποιήθηκε η μητρική γλώσσα στη διδασκαλία, η επίδοση των παιδιών αυξήθηκε κατακόρυφα. Επίσης τα συντακτικά λάθη που έκαναν οι μαθητές επιβεβαιώνουν την αρχή αυτή, αφού φαινόταν η προσπάθεια που έκαναν να μεταφέρουν στοιχεία της γλώσσας τους στα κείμενά τους στα ελληνικά.

Ο τομείς στους οποίους φαίνεται να μην επέδρασε η παρέμβαση είναι η χρήση του άρθρου, ένας τομέας που δυσκόλευε πολύ τα παιδιά τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Ίσως το γεγονός ότι στη ρουμάνικη γλώσσα δεν υπάρχουν άρθρα να είναι ο σημαντικότερος λόγος που αυτό δυσκολεύει περισσότερο τα παιδιά. Επίσης η ορθογραφία δε φαίνεται να επηρεάζεται πολύ από την παρέμβαση. Η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας είναι ένας τομέας στον οποίο ακόμα και τα γηγενή παιδιά δυσκολεύονται ιδιαίτερα, επομένως χρειάζεται συνεχής τριβή με τη γλώσσα και εσωτερίκευση των κανόνων, γεγονός που δεν μπορεί να γίνει μέσα στο λίγο χρόνο της παρέμβασης.

Μέσα από τις σημειώσεις ημερολογίου αναδυκνούνται πέραν της επίδοσης των παιδιών και δύο άλλα σοβαρά ζητήματα. Το πρώτο αφορά το παιδί που αποχώρησε στο τρίτο τεστ. Το παιδί αυτό ήταν το μεγαλύτερο από τα υπόλοιπα Είναι 13 χρονών και θα έπρεπε να φοιτά στο γυμνάσιο. Σωματικά είναι πολύ ψηλότερος από τα άλλα παιδιά και από την αρχή ενοχλούσε τα άλλα παιδιά με διάφορους τρόπους και τα έβριζε. Μιλούσε τα καλύτερα ελληνικά από όλους και η επίδοσή του ήταν σχετικά ψηλή από την αρχή. Η

συμπεριφορά του πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι βρίσκεται ακόμα στο δημοτικό ενώ θα έπρεπε να είναι στο γυμνάσιο. Έδώ αναδύκνείται το θέμα του κατα πόσον είναι προς όφελος των παιδιών αυτών να τοποθετούνται σε μικρότερες τάξεις ενώ είναι μεγαλύτερα σε ηλικία επειδή δε γνωρίζουν τη γλώσσα ή αν είναι τελικά επιβλαβές. Το δεύτερο ζήτημα αφορά τα παιδιά τα οποία ήρθαν στην Κύπρο αλλά δεν γνώριζαν να διαβάζουν και να γράφουν στη ρουμάνικη γλώσσα. Αυτά τα παιδιά σε μερικές περιπτώσεις με δυσκολία ανέσυραν ρουμάνικες λέξεις από το λεξιλόγιό τους όταν χρειαζόταν να τις αντιστοιχίσουν με τις ελληνικές και τους βοηθούσαν τα μεγαλύτερα παιδιά. Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε με σχετική βεβαιότητα ότι τα παιδιά αυτά οδηγούνται σταθερά προς τη μονογλωσσία.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η παρέμβαση είχε αποτέλεσμα αφού η επίδοση των παιδιών στο σύνολό της ανέβαινε όταν γινόταν η παρέμβαση. Οι τομείς στους οποίους τα παιδιά ωφελήθηκαν περισσότερο είναι ο προφορικός λόγος και η γραπτή έκφραση.

5.2 Εισηγήσεις με βάση τα αποτελέσματα.

Α)Σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας

Η πολύ χαμηλή μέση επίδοση των παιδιών στην αρχή του πειράματος (15,1 μονάδες ή 51%) και η εντυπωσιακή αύξησή της στο τέλος (21,2 μονάδες ή 73%) μας κάνει να υποθέσουμε ότι η παροχή και μόνον ενισχυτικής διδασκαλίας σ' αυτά τα παιδιά δεν ήταν μέχρι στιγμής ικανοποιητική. Σύμφωνα με τον Cummins (2008), η σχολική αποτυχία οποιουδήποτε μέρους του πληθυσμού συνεπάγεται οικονομικά κόστα. Στοιχεία από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, σύμφωνα πάντα με τον Cummins (2008), δείχνουν ότι 1% αύξηση στα επίπεδα γραμματισμού των ενηλίκων συνεπάγεται 1,5% αύξηση του εθνικού προϊόντος μιας χώρας. Εάν λοιπόν τα παιδιά των μεταναστών αποτυγχάνουν στο σχολικό μας σύστημα, χάνεται ανθρώπινο κεφάλαιο και το οικονομικό κόστος θα είναι επίσης σημαντικό. Λαμβάνοντας υπόψην τόσο τις ψυχολογικές όσο και τις οικονομικές απώλειες της αποτυχίας, ίσως να ήταν καλό το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού να ξανασκεφτεί την πολιτική που ακολουθεί σε

σχέση με τη διδασκαλία των παιδιών αυτών. Σύμφωνα με τους Vrasidas κ.ά (2010), τα παρόντα προγράμματα προετοιμασίας των δασκάλων αποτυγχάνουν να ετοιμάσουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς για να αναμειχθούν με το δύσκολο έργο της διδασκαλίας των μεταναστών μαθητών. Αυτό λοιπόν από πλευράς Υπουργείου Παιδείας προϋποθέτει δύο πράγματα. Πρώτον την εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών ώστε να γνωρίζουν τις μεθόδους με τις οποίες διδάσκουμε αυτά τα παιδιά και δεύτερον την ετοιμασία κατάλληλου δίγλωσσου υλικού, τουλάχιστον για τις γλώσσες της πλειοψηφίας των μεταναστών.

Πέραν όμως από το ζήτημα της γλώσσας αναδύονται και άλλα ζητήματα πολύ σημαντικά. Καθ'όλη τη διάρκεια της παρέμβασης υπήρχε ανάρμοστη συμπεριφορά από ένα παιδί, ο οποίος παρέσερνε με τη συμπεριφορά του και το μικρότερο αδερφό του και το ξέδερφό του, ως τη στιγμή που αποχώρησε από την έρευνα. Η ανάρμοστη συμπεριφορά κάποιων παιδιών μεταναστών ή η αδιαφορία τους ίσως να είναι κάτι που πρέπει να προβληματίσει τους αρμόδιους. Μήπως το αφομοιωτικό μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ακολουθούμε μέχρι σήμερα χρειάζεται αναθεώρηση; Η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Αναδόμησης το 2004 γνωμοδότησε ότι τα μέτρα που λαμβάνονται και οι πολιτικές που ακολουθούνται είναι ανεπαρκείς αφού αγνοούνται σοβαρά ζητήματα, όπως ο ρατσισμός, ο εθνικισμός και η μισαλλοδοξία (Zembylas & Iasonos, 2010). Ίσως να ήρθε ο καιρός, το κράτος να επανεξετάσει τις πολιτικές του τόσο σε φιλοσοφικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο γύρω από το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μόνο όταν οι μετανάστες αντιμετωπιστούν ως πιθανοί πολίτες του κράτους με ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες θα αισθάνονται ότι ανήκουν εδώ και θα δουλεύουν για το κοινό καλό (Vrasidas & al, 2009). Ειδικά το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού θα ήταν καλό να επανεξετάσει τις αρχές του σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να δώσει σημασία και σε άλλους τομείς πέραν της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Είναι εξίσου σημαντικό να δοθεί έμφαση και στις απαραίτητες συνθήκες μέσα από τις οποίες τα μη γηγενή παιδιά θα ενταχθούν ομαλά στην τοπική κοινωνία, αυξάνοντας τη γνώση και κατανόηση όλων των μαθητών γύρω από διαφορετικές πολιτισμικές, εθνικές ή θρησκευτικές ταυτότητες (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007).

B) Σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σε πολλές περιπτώσεις, όπως και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας τα δίγλωσσα παιδιά τοποθετούνται από τη διεύθυνση του σχολείου σε τάξεις μικρότερες από την ηλικία τους, λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας, χωρίς να δοθεί καθόλου σημασία στο ψυχολογικό κόστος που αυτό συνεπάγεται για το παιδί, αλλά και τη μετέπειτα πορεία του στην εκπαίδευση. Η λανθασμένη αυτή αντιμετώπιση του μαθητή, τον κάνει να αισθάνεται ότι οι μέχρι τώρα γνώσεις του είναι άχρηστες, ότι η κουλτούρα του και το γνωσιολογικό του υπόβαθρο δεν εκτιμούνται από τα δάσκαλο. Αυτό εμπεριέχει κινδύνους. Ένας τέτοιος κίνδυνος είναι το παιδί ν' απογοητευτεί, να αισθανθεί ότι οι γνώσεις του, η εξυπνάδα του και η κουλτούρα του δεν αναγνωρίζονται και δεν εκτιμούνται και τελικά και ν' αποσυρθεί από τη μάθηση (Σκούρτου, 2004). Είναι λοιπόν σημαντικό οι διευθυντές των σχολείων να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε ποια τάξη θα τοποθετηθούν τα παιδιά. Ή θα μπορούσε το θέμα αυτό να καθορίζεται με εγκύκλιο από το Υπουργείο Παιδείας η οποία να ορίζει με ευδιάκριτο τρόπο τις τάξεις που πρέπει να τοποθετούνται τα παιδιά και αυτό να μην ανήκει στη διακριτική ευχέρεια της διεύθυνσης του σχολείου.

Όπως αναφέρουν οι Zembylas & Iasonos (2010), πολλοί διευθυντές περηφανεύονται για το γεγονός ότι χειρίζονται όλα τα παιδιά το ίδιο, αγνοώντας το γεγονός ότι οι διαφορές είναι υπαρκτές και η ίση μεταχείριση δε συνεπάγεται και ίσα αποτελέσματα. Επομένως η παροχή και μόνον ενισχυτικής διδασκαλίας με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά δε σημαίνει ότι θ' αποφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Για να υπάρξει πραγματική ισότητα ευκαιριών είναι σημαντικό το σχολείο να θέσει την ισότητα στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων του, εξετάζοντας με ποιους τρόπους τα προγράμματα ή κάποιες πρακτικές αποκλείουν κάποια παιδιά. Ένα από τα πράγματα που πρέπει να προσεχθούν είναι και το θέμα της γλώσσας. Ίσως είναι καιρός τα σχολεία να σταματήσουν να βλέπουν τη διγλωσσία των παιδιών ως μειονέκτημα, αλλά ως πλεονέκτημα και να βρουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν ν' αξιοποιήσουν το γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο που φέρουν μαζί τους αυτά τα παιδιά.

Γ)Σε επίπεδο τάξης - δασκάλου

Ο αρχικός προβληματισμός σε αυτή την εργασία ήταν πώς μπορεί ένας μονόγλωσσος δάσκαλος να βοηθήσει αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά. Πώς υιοθετούμε ένα αναλυτικό γραμμένο για ένα σχετικά ομοιογενές μαθητικό πληθυσμό στις ανάγκες διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών; Η απάντηση δεν είναι ούτε απλή ούτε εύκολη υπόθεση. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας δύο από τα κείμενα μεταφράστηκαν στη ρουμανική γλώσσα. Αυτό βέβαια δεν είναι εφικτό να γίνεται κάθε φορά. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν μπορεί να ζητήσει από τους γονείς των παιδιών να φέρουν από το σπίτι τους βιβλία στη γλώσσα των παιδιών ή να τοποθετεί τα παιδιά σε γκρουπ με άλλα αλλόγλωσσα παιδιά της ίδιας καταγωγής και να ενθαρρύνει τη συζήτηση μεταξύ τους στη γλώσσα τους ή να τους ζητήσει να διεξάγουν έρευνα για κάποιο θέμα στο διαδίκτυο στη μητρική τους γλώσσα (Cummins, 2008). Ακόμα μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να γράψουν κάτι στη μητρική τους γλώσσα και να το μεταφράσουν στα ελληνικά με τη βοήθεια των συμμαθητών τους. Ένα δίγλωσσο βιβλίο ή ημερολόγιο για παράδειγμα.

Η πολύ χαμηλή επίδοση των παιδιών αποδουκνεί ότι η διδασκαλία απλά γλωσσικών δεξιοτήτων στη ξένη γλώσσα (ελληνική) δεν είναι αρκετή. Επομένως είναι σημαντικό να δίνεται ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες γενικά και οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν εγγραμματοσύνη (Literacy) αντί απλά τη γλώσσα. Αυτό πρακτικά σημαίνει να δίνεται η ευκαιρία στα δίγλωσσα παιδιά τα οποία έρχονται με ήδη αναπτυγμένη εγγραμματοσύνη, στα αρχικά στάδια που δε γνωρίζουν ακόμα καλά τα ελληνικά, να διαβάζουν και να γράφουν στη δική τους γλώσσα. Αυτό θα τους βοηθήσει να μεταφέρουν γνώσεις και δεξιότητες και στη γλώσσα του σχολείου (Cummins, 2008).

Είναι εύκολο να υποτιμηθεί από το δάσκαλο η ικανότητα των παιδιών αυτών επειδή δεν μπορούν να εκφραστούν μέσω της γλώσσας τους. Γι' αυτό είναι σημαντικό ο δάσκαλος να βρει τρόπους ώστε τα παιδιά αυτά να επιβεβαιώνουν την ταυτότητά τους, το ποιοι πραγματικά είναι και τι μπορούν να κάνουν, μέσα στην τάξη (Cummins, 2008). Προς επίτευξη του σκοπού αυτού είναι χρήσιμη η πλαισιακή στήριξη που ο εκπαιδευτικός θα

προσφέρει στους μαθητές, έτσι ώστε να καταστήσει προσβάσιμο ένα περιεχόμενο που αλλιώς δύσκολα θα γινόταν κατανοητό στους μαθητές (Scaffolding meaning). Χρήση πολυμέσων, δραματοποιήσεις, επεξήγηση λέξεων και δομών της γλώσσας, ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να ολοκληρώσουν μια ομαδική δραστηριότητα μπορεί ν' αποφέρει μεγαλύτερη επίδοση στη δεύτερη γλώσσα (Swain & Lapkin, 2005). Το σχεδιάγραμμα με τα τεταρτημόρια του Cummins, όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο 2 είναι πολύ ενδεικτικό για το πώς η πλαισιακή στήριξη μπορεί να λειτουργήσει και πού πρέπει να στοχεύει ο εκπαιδευτικός με τη διδασκαλία του.

Τέλος είναι σημαντικό η διδασκαλία της γλώσσας να μην αντιμετωπίζεται μόνο ως ευθύνη του εκπαιδευτικού που διδάσκει τη γλώσσα μέσα από το γλωσσικό μάθημα. Αν η γλώσσα αντιμετωπίζεται αποσπασματικά, τότε η μάθηση δεν είναι ολοκληρωμένη. Αντιθέτως αν όλοι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τη γλώσσα στο πλαίσιο του περιεχομένου του μαθήματος που διδάσκουν- Προσέγγιση CLIL, τότε νέες ορολογίες και εξειδικευμένο λεξιλόγιο κατακτώνται και εμπαιδώνονται ευκολότερα από τους μαθητές, δίγλωσσους και μη (Cummins, 2008· Doyle, 2007).

5.3 Εισηγήσεις για περεταίρω έρευνα.

Η έρευνα αυτή ασχολήθηκε με το θέμα της επίδρασης της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία της ελληνικής, μέσα από ένα σχέδιο της μορφής ABAB όπου Α η αρχική φάση και Β η φάση της παρέμβασης. Θα ήταν ενδιαφέρον να γίνουν έρευνες που να παρακολουθούν διαχρονικά την πορεία κάποιων αλλόγλωσσων παιδιών που διδάσκονται με αυτή τη μέθοδο σε αντιπαραβολή με παιδιά που ακολουθούν μόνο πρόγραμμα ενίσχυσης στην ελληνική γλώσσα. Έτσι θα μπορούσαν να διερευνηθούν διαχρονικά κάποιοι παράγοντες που ίσως να επηρεάζουν τ' αποτελέσματα και να φανεί και πόσο μόνιμα είναι τ' αποτελέσματα της παρέμβασης.

Για ν' αποκλειστεί το ενδεχόμενο η αύξηση της επίδοσης να οφείλεται στην ωρίμανση των υποκειμένων θα ήταν ενδιαφέρον να ξαναγίνει η ίδια παρέμβαση με διαφορετικό

σχεδιασμό. Δηλαδή να διδάσκονται τα παιδιά με ενισχυτική διδασκαλία για τρεις συνεχόμενες φορές, μετά να γίνει η παρέμβαση με χρήση της μητρικής γλώσσας και μετά ν' αφαιρεθεί και πάλι για τις επόμενες τρεις φορές. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να βεβαιωθούμε ότι η αύξηση της επίδοσης σχετίζεται με την παρέμβαση και όχι με άλλους παράγοντες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στην έρευνα αυτή δε μελετήθηκαν άλλοι παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την απόδοση των παιδιών, όπως βασικές γλωσσικές δεξιότητες που υποστηρίζουν την αποκωδικοποίηση καθώς και το θέμα της αυτοεκτίμησης ή της αρνητικής συμπεριφοράς των παιδιών και των αιτιών που την προκαλούν. Θα ήταν καλό να ερευνηθούν τέτοια θέματα, τα οποία επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, αλλά και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία του σχολείου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν:

1. Αίσωπος (2005), Ο Τζιτζικας και ο μύρμηγκας, εκδόσεις άγκυρα.
2. Αίσωπος(2003), Ο ψεύτης βοσκός , εκδόσεις Μίνωας.
3. Μαντόνα(2003), Ένα μήλο την ημέρα, εκδόσεις ψυχογιός.
4. Ζώρζ Σαρρή(2001), Ο Αρλεκίνος, εκδόσεις Πατάκης.

Παρατίθενται τα κείμενα 3 και 4 όπως αυτά απλοποιήθηκαν και δόθηκαν στους μαθητές. Επίσης παρατίθενται οι μεταφράσεις των κειμένων 2 και 4.

Ο ψεύτης βοσκός-Ciobanul mincinos

Odată ca niciodată, un cioban micuț își ducea în fiecare zi oile la păscut pe pajiștile satului său. De multe ori le urca pe un deal îndepărtat cu iarbă din belșug, ca să mănînce pe săturate. În fiecare zi însă era singur și simțea din ce în ce mai mult singurătatea.

« Ce păcat!» se gîndea. «Nu este nici un copil în apropiere ca să ne jucăm! M-am săturat!»

Într-o zi, ca să-i treacă timpul s-a hotărît să facă o glumă sătenilor săi.

«Ajutor! Ajutor!». A început să strige cu toată puterea. «Veniți să mă salvați! Lupul! Lupul! O să-mi mănînce oile și pe mine odată cu ele!»

Strigătele lui s-au auzit pînă în sat și imediat țărani, cu lopeți și bețe în mîini, au alergat cît de repede ca să-l salveze pe micul băiat.

«Ha, ha, ha! În glumă am strigat! Nu este nici un lup aici!»le-a spus micul cioban de îndată ce au ajuns la el tulburați. «M-am gîndit să vă fac și pe voi să rîdeți așa ca să treacă timpul!»

«Ai mare grijă micuțule! Să nu îndrăznești să mai faci așa ceva fără nici un motiv!» I-au spus țărani furioși și s-au întors în satul lor.

Au trecut destule zile și micul cioban a început iar să se plictisească deoarece nu avea ce face cît timp oile pășteau. Acum însă învățase bine trucul!

«Αλergați! Αjutor! Un lup negru, foarte negru este gata să mă mănînce! Vă spun adevărul.»

Țăranii au mai alergat încă o dată ca să-l salveze dar au descoperit că iar le-a spus minciuni. De data aceasta au plecat foarte furioși fără să-i spună nimic .

Au mai trecut cîteva zile și dintr-o dată, la prînz, în timp ce micul cioban își păștea oile pe deal, a apărut în fața lui un lup! Un lup adevărat! Băiatul a început să strige cu toată puterea:

«Lupul! Lupul! Αjutor! Αlergați ca să mă salvați! O să mă mănînce!»

Strigătele și urletele lui s-au auzit iar pîină în sat dar nimeni nu le-a dat importanță. Erau toți siguri că și de această dată micul cioban spunea minciuni. De ce să-și lase lucrul și să alerge ca să-l salveze fără nici un motiv.

Micul cioban a început să alerge cu toată puterea cît mai departe de deal în timp ce lupul a înghițit una cite una toate oile. Cînd a ajuns însă înlăcrimat în sat, nimănui nu i-a fost milă de el..... Și de atunci micul băiat nu a mai spus niciodată, chiar niciodată în viață, minciuni.

Ένα μήλο την ημέρα

Στην πόλη του Χάπβιλ, που ήταν μια μικρή πόλη, ο Κύριος Πίποντι έδινε συγχαρητήρια στην ομάδα του μετά το παιχνίδι. Δεν είχαν νικήσει, αλλά είχαν περάσει ωραία παίζοντας.

Ο κύριος Πίποντι ήταν ο δάσκαλος της ιστορίας στο σχολείο της πόλης. Τα καλοκαίρια μάζευε κάθε Σάββατο τα παιδιά του σχολείου κι έπαιζαν μπέιζμπολ με τις ομάδες των άλλων σχολείων. Ο Μπίλι Λιτλ ήταν ένας από τους μαθητές του. Λάτρευε το μπέιζμπολ , αλλά και το δάσκαλό του. Ο κύριος Πίποντι έβαζε τον Μπίλι να μαζεύει τα μπαστούνια και τις μπάλες μετά από κάθε παιχνίδι κι ύστερα του έλεγε:

« Σ'ευχαριστώ πολύ , Μπίλι. Είσαι σπουδαίος. Θα τα ξαναπούμε το άλλο Σάββατο.»

Μετά, ο κύριος Πίποντι ξεκινούσε για το σπίτι του. Στο δρόμο χαιρετούσε όσους ήξερε. Κι αυτοί με τη σειρά τους τον χαιρετούσαν. Στο μανάβικο του κύριου Φουκαντέλι ο κύριος Πίποντι πάντα σταματούσε. Στεκότανε λίγο, κοίταζε τα φρέσκα κατακόκκινα μήλα, διάλεγε το πιο λαχταριστό, τ'όβριζε στο σακιδιό του και συνέχιζε το δρόμο του.

Μια μέρα όμως, ένας μαθητής του, Ο Τόμι, στεκόταν στο απέναντι πεζοδρόμιο. Και είδε τον κύριο Πίποντι να παίρνει το μήλο.

« Πολύ παράξενο αυτό,» σκέφτηκε ο Τόμι. « Ο κύριος Πίποντι δεν το πλήρωσε το μήλο.» Και έτρεξε με το πατίνι του να το πει στους φίλους του.

Το άλλο Σάββατο, η ομάδα του κύριου Πίποντι έπαιξε ξανά και ξανά κι έχασε. Στο τέλος ο Μπίλι μάζεψε τις μπάλες και τα μπαστούνια κι ο κύριος Πίποντι ξεκίνησε για το σπίτι του. Στο δρόμο χαιρετούσε όσους γνώριζε κι αυτοί με τη σειρά τους τον χαιρετούσαν. Έξω από το μανάβικο του κύριου Φουκαντέλι σταμάτησε πάλι, διάλεξε το πιο λαχταριστό μήλο, το 'ριξε στο σακίδιό του και συνέχισε το δρόμο του.

Ο Τόμι και οι φίλοι του παρακολουθούσαν. Και τα'χασαν με αυτό που είδαν: Ο κύριος Πίποντι δεν τό'χε πληρώσει το μήλο. Αμέσως τρέξαν να το πούνε σ' όλους τους φίλους τους, που το 'πανε στους γονείς τους, που το 'πανε στους γείτονες.

Το επόμενο Σάββατο ο κύριος Πίποντι πήγε στο γήπεδο του μπέιζμπολ, αλλά δεν είδε κανέναν. Σε λίγο ήρθε ο Μπίλι, μόνο που ήταν πολύ λυπημένος.

« Γεια σου, Μπίλι. Πολύ χαίρομαι που σε βλέπω, μα πού είναι όλοι οι άλλοι;» ρώτησε ο κύριος Πίποντι. Ο Μπίλι έσκυψε το κεφάλι του χωρίς να μιλήσει.

« Τι έγινε Μπίλι;» ρώτησε ξανά ο κύριος Πίποντι.

Ο Μπίλι έσκυψε το κεφάλι του.

« Όλος ο κόσμος λέει ότι είστε κλέφτης, κύριε», είπε με το βλέμμα του καρφωμένο στο χώμα.

Ο κύριος Πίποντι τα'χασε. « Ποιος τό'πε ότι είμαι κλέφτης Μπίλι; Και τι έκλεψα;» ρώτησε.

« Ο Τόμι και οι φίλοι του λένε πως σας είδαν να παίρνετε ένα μήλο από το μανάβικο του κύριου Φουκαντέλι, δυο φορές. Και ότι δεν το πληρώσατε», απάντησε ο Μπίλι.

«Α, μάλιστα,» είπε ο κύριος Πίποντι και ξανάβαλε το καπέλο του. Δεν πάμε καλύτερα να το κουβεντιάσουμε με τον κύριο Φουκαντέλι;» είπε.

Έτσι κι έκαναν. Στο δρόμο ο κύριος Πίποντι χαιρετούσε όλους όσους γνώριζε, μόνο που τούτη τη φορά δεν τον χαιρετούσαν όλοι. Μερικοί μάλιστα έκαναν πως δεν τον είδαν. Έφτασαν στο μανάβικο του κύριου Φουκαντέλι. Ο μανάβης βγήκε έξω στην πόρτα ξαφνιασμένος.

« Τι έγινε κύριε Πίποντι, γιατί δεν είστε στο γήπεδο;» ρώτησε.

« Δεν παίξαμε σήμερα, απάντησε εκείνος. Μπορώ να πάρω το μήλο μου λίγο νωρίτερα;»

«Και βέβαια. Γιατί όχι; Αφού μου το πληρώνετε κάθε Σάββατο μαζί με το γάλα σας, μπορείτε να το πάρετε όποτε θέλετε! Σας αρέσει αυτό το μεγάλο κύριε Πίποντι;»

Εκείνος χαμογέλασε, πήρε το μήλο και το έδωσε στον Μπίλι.

« Θα το έπαιρνα με χαρά είπε ο Μπίλι. Μα πρέπει να βρω τον Τόμι και να του εξηγήσω».

« Όταν τον βρεις, πες του να περάσει κι από το σπίτι μου. Έχω κι εγώ δυο λόγια να του πω», απάντησε ο κύριος Πίποντι.

Λίγο αργότερα ο Τόμι πήγε τρέχοντας στο σπίτι του κύριου Πίποντι.

« Αχ, κύριε Πίποντι,είπε ο Τόμι. « Δεν έπερεπε να πω αυτά που είπα. Αλλά όταν σας είδα, νόμισα ότι πήρατε τα μήλα χωρίς να τα πληρώσετε».

« Το τι νόμισες δεν έχει σημασία. Σημασία έχει η αλήθεια.»

«Χίλια συγγνώμη κύριε», είπε . «Τι μπορώ να κάνω για να διορθώσω το λάθος μου;»

« Κάτι σκέφτηκα Τόμι. Έλα να με βρεις στο γήπεδο σε καμιά ώρα. Φέρε μαζί σου κι ένα πουπουλένιο μαξιλάρι».

« Εντάξει». Απάντησε ο Τόμι και έτρεξε στο σπίτι του να πάρει το μαξιλάρι.

Μια ώρα αργότερα ο Τόμι συνάντησε τον κύριο Πίποντι στο γήπεδο του μπέιζμπολ. «Γεια σου, Τόμι,» , τον χαιρέτησε ο δάσκαλος και άρχισε να ανεβαίνει τις κερκίδες. Πάρε το μαξιλάρι σου κι έλα μαζί μου».

Ο Τόμι τον ακολούθησε μέχρι την πιο ψηλή κερκίδα.

« Φυσάει ε;» είπε ο κύριος Πίποντι όταν έφτασαν πάνω πάνω. « Έχω εδώ ένα ψαλίδι. Θέλω να το πάρεις, να κόψεις το μαξιλάρι στα δύο και να τινάξεις έξω τα πούπουλα.»

Ο Τόμι ξαφνιάστηκε, αλλά δεν είπε τίποτα. Πήρε το ψαλίδι και έκοψε το μαξιλάρι. Σε μια στιγμή τα πούπουλα σκόρπισαν στον ουρανό. Ο Τόμι τα κοίταξε που έφευγαν και χάνονταν. Ύστερα γύρισε στον κύριο Πίποντι. « Αυτό ήταν όλο; Αυτό έπρεπε να κάνω για να διορθώσω το λάθος μου;»

«Όχι. Αυτή ήταν η μισή δουλειά. Τώρα πρέπει να κάνεις και κάτι ακόμα: να πας και να μαζέψεις ξανά όλα τα πούπουλα ένα ένα!»

Ο Τόμι κοίταξε ξαφνιασμένος τον κύριο Πίποντι. « Δε θα τα καταφέρω να μαζέψω όλα τα πούπουλα, είπε.

« Ε, το ίδιο δύσκολο είναι και να διορθώσεις το λάθος που έκανες», απάντησε ο κύριος Πίποντι. « Κάθε πούπουλο είναι και ένας άνθρωπος στην πόλη μας. Και συ πήγες και είπες σε όλο τον κόσμο ότι είμαι κλέφτης».

Ο Τόμι έσκυψε το κεφάλι του.

«Πρέπει να φύγω είπε. Έχω πολλή δουλειά μπροστά μου».

«Κι εγώ έτσι νομίζω», απάντησε ο κύριος Πίποντι.

Η ιστορία του Αρλεκίνου

Μια φορά κι έναν καιρό στην πόλη με τις γόνδολες, τη Βανετία, ζούσε ένα φτωχό παιδάκι, ο Αρλεκίνος. Τις μέρες της Αποκριάς, στη Βενετία γιορτάζουν το καρναβάλι με παρελάσεις και γιορτές. Όλοι ντύνονται μασκαράδες και γλεντάνε μέχρι το πρωί.

Ο μικρός Αρλεκίνος, κάθε απόγευμα, καθόταν στο παράθυρο, έβλεπε τους γελαστούς μασκαράδες που περνούσαν κάτω από το σπίτι του και ένα δάκρυ κυλούσε στο μαγουλάκι του. Γιατί δεν πήγαινε κι αυτός να χορέψει με τους άλλους μασκαράδες; Ήταν τιμωρημένος; Όχι, ο Αρλεκίνος δεν ήταν τιμωρημένος. Αλλά ήταν πολύ φτωχός. Ο πατέρας του είχε πεθάνει και η καημένη η μητέρα του με δυσκολία κατάφερνε να πληρώνει τα έξοδά τους. Σκούπιζε λοιπόν το δάκρυ

του και χαιρετούσε τους γελαστούς μασκαράδες που του φώναζαν να κατεβεί μαζί τους στο γλέντι.

Η μαμά του είδε το κρυφό δάκρυ του Αρλεκίνου. Τότε τον πήρε από το χέρι και ανέβηκε στη σοφίτα αποφασισμένη να βρει κάτι, έστω κι ένα παλιό ρούχο να μασκαρέψει το λυπημένο παιδί της. Βρήκε κάτι μικρά κουρελάκια από υφάσματα. Τα μάζεψε όλα και τα έραψε όλα μαζί. Έραβε όλη μέρα. Ένωσε τα μικρά κομματάκια, έκανε ένα μεγάλο πολύχρωμο πανί και μ' αυτό έραψε μια φανταχτερή στολή, που άλλη δεν είχε ξαναγίνει.

Φώναζε χαρούμενη τον Αρλεκίνο και τον έντυσε με τη στολή. Φούντωσε τα μαλλάκια του παιδιού και στο τέλος πήρε μια μαύρη βελούδινη λωρίδα, άνοιξε δυο τρύπες με το ψαλίδι της και την έδεσε στα μάτια του παιδιού για μάσκα. Το αποτέλεσμα ήταν θαυμάσιο!

Ευτυχισμένος ο Αρλεκίνος, έδωσε ένα φιλί στη μανούλα του και έτρεξε στην πλατεία.

Τα πυροτεχνήματα έλαμπαν στον ουρανό και τα παιδιά μάζευαν καραμέλες και σοκολάτες που πετούσαν οι άρχοντες από τα μπαλκόνια. Όταν έφτασε στην πλατεία ο Αρλεκίνος, όλοι θαύμαζαν τη φορεσιά του.

- Ποιος είσαι; Τον ρωτούσαν πολλοί. Είσαι από τη Βενετία; Πού αγόρασες αυτή τη θαυμάσια στολή;

Ο Αρλεκίνος χαμογελούσε αλλά δεν έλεγε σε κανέναν ποιος ήταν, ώσπου μια κοπέλα του άρπαξε τη μάσκα.

- Είναι ο Αρλεκίνος! Φώναζαν όλοι.
- Αυτός είναι ο βασιλιάς του καρνάβαλου, φώναζαν όλοι μαζί και του πρόσφεραν φρούτα και γλυκά χορεύοντας χαρούμενοι γύρω του.

Ο Αρλεκίνος χόρεψε ξέφρενα όλη τη νύχτα με μια μπαλαρίνα τη Λίζα και το πρωί γύρισε στο σπίτι του φορτωμένος με γλυκά.

Ένας χρόνος πέρασε. Την επόμενη χρονιά, μόλις πλησίαζε η Αποκριά, όλοι έτρεξαν στη μητέρα του Αρλεκίνου και πλήρωναν πολλά χρήματα, για να ράψουν μια πολύχρωμη φορεσιά αρλεκίνου!

Povestea Arlechinului

Odată ca niciodată în orașul cu gondole, în Veneția, trăia un copilăș sărac, Arlechinul. În zilele dinaintea postului de Paști, în Veneția sărbătorească carnavalul cu parade și sărbători. Toți se maschează și petrec pînă dimineața.

Micul Arlechin, în fiecare după-amiază, așezat pe fereastră, privea zîmbitoarele măști care treceau pe sub casa lui și o lacrimă se scurse pe obrazul său. De ce

nu mergea și el să danseze cu ceilalți mascați? Era pedepsit? Nu, Arlechinul nu era pedepsit. Dar era foarte sărac. Tatăl său murise și săraca mama lui cu foarte multe eforturi reușea să plătească cheltuielile lor. Și-a șters în sfârșit lacrima și saluta zîmbitoarele măști care îl strigau să meargă împreună la petrecere.

Mama lui a văzut lacrima ascunsă a Arlechinului. Atunci l-a luat de mîină și a urcat în sofită hotărîită să găsească ceva acolo, chiar și o haină veche, ca să-l mascheze pe bietul său copil. A găsit cîteva cîrpe mici. Le-a adunat pe toate și le-a cusut. A cusut toată ziua. A unit toate cîrpele, a făcut o pînză mare și colorată și a cusut din ea un costum fantastic, cum nu mai făcuse înainte.

L-a strigat bucuroasă pe Arlechin și l-a îmbrăcat cu costumul. l-a zburlit părul copilului și la urmă a luat o fișie de catifea neagră, a făcut două găuri cu foarfeca și i-a legat-o la ochi ca o mască. Rezultatul a fost uimitor!

Fericit, Arlechinul i-a dat mamei lui un sărut și a fugit în piață.

Focurile de artificii străluceau pe cer și copiii adunau dulciurile și ciocolata pe care le aruncau conducătorii de la balcoane. Cînd a ajuns Arlechinul, toți i-au admirat costumul.

- Cine ești? L-au întrebat foarte mulți. Ești din Veneția? De unde ai cumpărat acest minunat costum?

Arlechinul zîmbise dar nu spusese nimănui cine este pînă cînd o fată i-a luat masca.

- Este Arlechinul! Au strigat cu toții.
- Acesta este regele carnavalului, au strigat cu toții și i-au oferit fructe și dulciuri dansînd bucuroși în jurul lui.
-

Arlechinul toată noaptea a dansat nebunește cu balerina Liza și dimineață s-a întors acasă încărcat cu dulciuri.

A trecut un an. În următorul an, cînd se apropia Carnavalul, toți fugeau la mama Arlechinului și plăteau bani mulți pentru a le coase un costum colorat de arlechin!

Ερευνητικά εργαλεία

Ο Τζίτζικας και το μυρμήγκι

1. Διάβασε την ακόλουθη φράση από το κείμενο

Εκεί κοντά ένας Τζίτζικας τραγουδούσε αδιάκοπα και δεν είχε το νου του στη δουλειά.

Τι σημαίνει η λέξη αδιάκοπα μέσα σ' αυτή την πρόταση;

- A) κουρασμένα
- B) ασταμάτητα
- Γ) δυνατά
- Δ) Σιγανά

Εκεί κοντά ένας Τζίτζικας τραγουδούσε αδιάκοπα και δεν είχε το νου του στη δουλειά.

2. Πώς είναι ο Τζίτζικας σ' αυτή την ιστορία;

- A) εργατικός
- B) έξυπνος
- Γ) τεμπέλης
- Δ) χαζός

3. Τόσο το μυρμήγκι όσο και ο τζίτζικας ανήκουν στα:

- A) έντομα
- B) Ζώα
- Γ) Ερπετά
- Δ) πουλιά

4. Ποια λέξη δεν βγαίνει από το ρήμα « παγώνω »;

- A) Παγωνιά
- B) παγωμένος
- Γ) ξεπάγωτο
- Δ) πέλαγος

5.

Βλέπεις τι παθαίνει όποιος διασκεδάζει συνέχεια χωρίς ποτέ να δουλεύει;

Ποια λέξη βγαίνει από το ρήμα διασκεδάζει;

- A) διασκευή

- B) διασκέδαση
- Γ) διασκελισμός
- Δ) διακοπή

6.

Ο τζίτζικας κοίταζε κοροϊδευτικά το εργατικό μυρμήγκι και συνέχιζε το τραγούδι του.

Τι

σημαίνει η λέξη

- κοροϊδευτικά;
- A) Με αγάπη
- B) λυπημένα
- Γ) περιπαιχτικά
- Δ) θυμωμένα

7. Τι μάζευε το μυρμήγκι στην ιστορία;

- A) Φύλλα από τα δέντρα.
- B) Ψίχουλα, σποράκια και άλλα φαγώσιμα.
- Γ) Ρούχα και παπούτσια.
- Δ) Λουλούδια από το δάσος.

8. Ποιο είναι το πρόβλημα του τζίτζικα σ' αυτή την ιστορία;

- A) Δεν έχει φίλους.
- B) Βρίσκεται σε κίνδυνο.
- Γ) Σκέφτεται πολύ αργά.
- Δ) Κρυώνει και πεινά.

9. Πώς λύθηκε το πρόβλημα του τζίτζικα σ' αυτή την ιστορία;

- A) Τον βοήθησε το μυρμήγκι.
- B) Πέθανε μέσα στο χιόνι.
- Γ) Έκτισε ένα δικό του σπίτι.
- Δ) Έφυγε σε άλλη χώρα.

10. Νομίζω ότι το επόμενο καλοκαίρι

- A) Ο Τζίτζικας θα τραγουδά πάλι με την κιθάρα του όλη τη μέρα.
- B) Ο Τζίτζικας θ' αρχίσει να δουλεύει.
- Γ) Ο τζίτζικας θα κοροϊδεύει πάλι το μυρμήγκι.
- Δ) Το μυρμήγκι θα κοροϊδεύει τον τζίτζικα.

11). Ποιο άρθρο ταιριάζει μπροστά από τη λέξη «Πείνα»;

- A) η
- B) ο
- Γ) το

Δ) τα

12. Ποιο άρθρο ταιριάζει μπροστά από τη λέξη δουλειά;

A) χτες πήγα στη δουλειά με τα πόδια.

B) Χτες πήγα την δουλειά με τα πόδια.

Γ) Χτες πήγα στο δουλειά με τα πόδια.

Δ) Χτες πήγα της δουλειά με τα πόδια.

13.) Ποια από τις πιο κάτω προτάσεις είναι η σωστή;

A) Τζιτζίκας κρύωνε και δεν έβρισκε τίποτα να φάει.

B) Ο τζιτζίκας κρύωνε και δεν έβρισκε τίποτα φάει.

Γ) Ο τζιτζίκας κρύωνε και δεν έβρισκε τίποτα να φάει.

Δ) Το τζιτζίκας κρύωνε και δεν έβρισκε τίποτα να φάει.

14. Βάλε τις λέξεις στη σωστή σειρά για να φτιάξεις την πρόταση:

έτρεμε , κρύο, πείνα, και, την , τζιτζίκας , Ο από, το

15. Ποια είναι η σωστή ορθογραφία της λέξης;

A)Κρυόνο

B) κρυώνω

Γ) κρυώνο

Δ) κριώνω

16.

Επειδή τον λυπήθηκε τον πήγε στο σπίτι του....

Ποια λέξη είναι

γραμμένη λάθος;

A) ληπημένος

B) λύπη

Γ) λυπάμαι

Δ) αλύπητα

17. Ποιο γράμμα λείπει για να είναι σωστή η λέξη;

Δ__σκολίες

A)η

B)ι

Γ)υ

Δ)ει

18. Βάλε τα πιο κάτω ρήματα στον πληθυντικό αριθμό

Αυτός έδωσε Αυτοί _____

Αυτός συνέχιζε Αυτοί _____

Εσύ βλέπεις Εσείς _____

Εγώ διασκεδάζω Εμείς _____

19. Βάλε τις πιο κάτω λέξεις στον πληθυντικό αριθμό

Ο χειμώνας _____

Το καλοκαίρι _____

Η φωλιά _____

20. Γράψε σε 2-3 προτάσεις τι νομίζεις ότι είπε ο τζίτζικας στο μυρμήγκι για να τον ευχαριστήσει που τον βοήθησε.

Ο Ψεύτης βοσκός

1. Διάβασε το πιο κάτω απόσπασμα:

Citește următorul pasaj din text:

Κάπου –κάπου τα ανέβαζε σ' ένα μακρινό λόφο με άφθονο χορτάρι, για να χορτάσουν.

«Αφθονο» σημαίνει:

Cuvîntul „îmbelșugat” înseamnă:

- A) Λίγο
- B) πάρα πολύ
- Γ) ψηλό
- Δ) πράσινο

2. Διάβασε το πιο κάτω απόσπασμα:

Citește următorul pasaj din text:

Οι φωνές του αούστηκαν μέχρι το χωριό και αμέσως οι χωρικοί με τσουγκράνες και ξύλα στα χέρια έτρεξαν να σώσουν το μικρό αγόρι από τον κακό το λύκο.

Οι τσουγκράνες είναι:

Furcile sînt:

- A) Όπλα
- B) Εργαλεία για τα χωράφια
- Γ) Μαχαίρια
- Δ) Τίποτε από τα πιο πάνω

3. Ο λύκος ανήκει στα:

Lupul face parte din:

- A) Ερπετά
- B) Πτηνά
- Γ) άγρια ζώα
- Δ) κατοικίδια ζώα

4.

Ελάτε να με **σώσετε!** Λύκος Λύκος!

Τι σημαίνει η λέξη σώσετε;

Care cuvînt ar putea înlocui cuvîntul „salvați”?

- A) πάρετε
- B) δείτε
- Γ) βοηθήσετε
- Δ) χαιρετήσετε

5. Ποια από τις πιο κάτω λέξεις δε βγαίνει από το ρήμα “φωνάζω”.

Care din următoarele cuvinte nu provin din verbul „a striga”
(φωνάζω)?

- A) φωνή
- B) φωνακλάς
- Γ) ραδιόφωνο
- Δ) φως

6. Από ποιο ρήμα βγαίνει η λέξη «αναστατωμένοι»;

Din ce verb provine cuvîntul „tulburați” (αναστατωμένοι)?

- A) ανακατεύω
- B) ανακατασκευάζω
- Γ) αναστατώνω
- Δ) ανασκαλεύω

7. Ποιο είναι το πρόβλημα του μικρού βοσκού στην ιστορία;

Care era problema micului cioban la începutul povestirii?

- A) Δεν είχε κανένα παιδί για να παίζει και ένωθε μοναξιά
- B) Δεν αγαπούσε τα πρόβατά του
- Γ) Ήθελε να πάει σχολείο
- Δ) Ερχόταν ένας λύκος να του φάει τα πρόβατα

8. Τι έκαναν οι χωρικοί μόλις άκουσαν τις φωνές του;

Țăranii când au auzit pentru prima dată strigătele ciobanului:

- A) Έτρεξαν να τον βοηθήσουν
- B) Έτρεξαν να του θυμώσουν
- Γ) Φοβήθηκαν και μπήκαν στα σπίτια τους
- Δ) Τίποτε από τα πιο πάνω.

9. Γιατί οι χωρικοί δεν πήγαν να τον βοηθήσουν την Τρίτη φορά που άκουσαν τις φωνές του;

De ce țăranii se înfuriau de fiecare dată când mergeau să-l ajute?

- A) Επειδή ο λύκος έφευγε ώσπου να πάνε.
- B) Επειδή τους έλεγε ψέματα .
- Γ) Επειδή δεν ήθελαν να τους ενοχλούν.
- Δ) Επειδή δεν τους άρεσαν τα αστεία.

10. Νομίζω ότι τώρα ο μικρός βασκός:

Cred că acum micul cioban:

- A) Θα ξαναπεί ψέματα
- B) Θα πάει να αγοράσει όπλο για να σκοτώσει τον λύκο.
- Γ) Θα αλλάξει δουλειά.
- Δ) Δε θα ξαναπεί ψέματα.

11. Ποιο άρθρο ταιριάζει μπροστά από τη λέξη λιβάδι;

Care articol se potrivește în fața cuvîntului “λιβάδι” (livadă)?

- A) Ο
- B) Η
- Γ) Το
- Δ) οι

12. Ποιο άρθρο ταιριάζει μπροστά από τη λέξη «χωριό»;

Care articol se potrivește în fața cuvîntului “χωριό” (sat)?

- A) Οι θυμωμένοι χωρικοί επέστρεψαν στο χωριό τους.
- B) Οι θυμωμένοι χωρικοί επέστρεψαν το χωριό τους.
- Γ) Οι θυμωμένοι χωρικοί επέστρεψαν στην χωριό τους.

Δ) Οι θυμωμένοι χωρικοί επέστρεψαν χωριό τους.

13. Ποια πρόταση είναι η σωστή;

Care din următoarele propoziții este corectă?

Α) Οι χωρικοί έφυγαν πολύ θυμωμένος με το μικρό αγόρι.

Β) Οι Χωρικοί έφυγαν πολύ θυμωμένοι με μικρό αγόρι.

Γ) Χωρικοί έφυγαν πολύ θυμωμένοι με το μικρό αγόρι.

Δ) . Οι Χωρικοί έφυγαν πολύ θυμωμένοι με το μικρό αγόρι.

14. Βάλε τις λέξεις στη σωστή σειρά για να φτιάξεις την πρόταση.

Pune următoarele cuvinte în ordinea corectă pentru a construi propoziția:

λύκος, Ο, καταβρόχθιζε, τα, πρόβατά, του, όλα

15. Ποια λέξη είναι λάθος;

Care cuvânt este scris greșit?

Α) τρέχει

Β) είπε

Γ) φωνάζει

Δ) ανέβαζαι

16.

Έφυγαν πολύ θυμωμένοι μαζί του...

Ποια είναι η σωστή ορθογραφία της λέξης;

Care este ortografia corectă a cuvântului?

Α) θημώνω

Β) θυμώνω

Γ) Θυμόνω

Δ) θυμώνο

17. Ποιο γράμμα λείπει για να γίνει η λέξη "εμφανίστηκε";

Care literă lipsește din cuvîntul εμφανίστ__κε (s-a prezentat)?

- A) η
- B) ι
- Γ) ει
- Δ) υ

18. Βάλε τα πιο κάτω ρήματα στο ενικό αριθμό:

Pune următoarele verbe la singular:

Π.χ Εσείς παίζετε Εσύ παίζεις

Αυτοί έτρεξαν _____

Εσείς ελάτε _____

Αυτές ακούστηκαν _____

19. Βάλε τις πιο κάτω λέξεις στον πληθυντικό.

Pune următoarele cuvinte la plural:

π.χ ο καλός φίλος Οι καλοί φίλοι

Το μικρό αγόρι _____

Η ώρα _____

Ο χωρικός _____

Η δύναμη _____

20. Τι νομίζετε είπαν οι χωρικοί στο μικρό βοσκό μετά που ο λύκος του έφαγε τα πρόβατα;

Ce crezi că i-au spus țăranii micului băiat după ce lupul i-a mîncat oile?

Ένα μήλο την ημέρα

1. Διάβασε το πιο κάτω απόσπασμα:

Ο Μπίλι Λιτλ ήταν ένας από τους μαθητές του. Λάτρευε το μπέιζμπολ αλλά και το δάσκαλό του .

Η λέξη λάτρευε σημαίνει:

- A) Μισούσε
- B) Αγαπούσε πολύ
- Γ) Θύμωνε
- Δ) Του άρεσε λίγο

2. Διάβασε το πιο κάτω απόσπασμα:

Στο μανάβικο του κύριου Φουκαντέλι ο κύριος Πίποντι πάντα σταματούσε.

Το μανάβικο είναι

- A) Το σούπερμάρκετ
- B) Το περίπτερο
- Γ) Το μπακάλικο
- Δ) Ο φούρνος

3. Το μπέιζμπολ είναι:

- A) Ηλεκτρονικό παιχνίδι
- B) Επιτραπέζιο παιχνίδι
- Γ) Παραδοσιακό παιχνίδι
- Δ) Άθλημα

4. Διάβασε το πιο κάτω απόσπασμα:

...Κοίταξε τα φρέσκα κατακόκκινα μήλα, διάλεγε το πιο λαχταριστό, το 'βαζε στο σακιδιό του και συνέχιζε το δρόμο του.

Ποια λέξη θα μπορούσε να μπει στη θέση της λέξης «λαχταριστό»;

- A) Νόστιμο
- B) κόκκινο

- Γ) μεγάλο
- Δ) όμορφο

5. Ποια από τις πιο κάτω λέξεις **δε βγαίνει από το ρήμα πληρώνω;**

- A) Πληρωμή
- B) Απλήρωτος
- Γ) Πληρωμένος
- Δ) πλυμένο

6. Από ποιο ρήμα βγαίνει η λέξη «ξαφνιασμένος»;

- A) Ξαφνιάζομαι
- B) Ξαφρίζω
- Γ) Ξεκινώ
- Δ) Ξαναμαζεύω

7. Δε μιλούσε κανένας στον κύριο Πίποντι γιατί

- A) Δεν τους χαιρετούσε.
- B) Όλοι βιάζονταν να πάνε στη δουλειά.
- Γ) Νόμιζαν ότι ήταν κλέφτης.
- Δ) Δεν τον ήξεραν

8. Ο κύριος Πίποντι θύμωσε που ο Τόμι είπε πως ήταν κλέφτης και γι' αυτό

- A) Έβαλε τις φωνές στον Τόμι.
- B) Έδειρε τον Τόμι.
- Γ) Ζήτησε από τον Τόμι να σκορπίσει ένα μαξιλάρι πούπουλα.
- Δ) Ζήτησε από τον Τόμι να πληρώνει εκείνος το μήλο του.

9. Ο Τόμι για να διορθώσει το λάθος του έπρεπε να:

- A) Καθαρίσει όλο το γήπεδο από τα πούπουλα
- B) Να πάει να πει σε όλους ότι έκανε λάθος και ο κύριος Πίποντι δεν είναι κλέφτης
- Γ) Να ζητήσει συγγνώμη
- Δ) Να μαζεύει τα μπαστούνια του Μπέιζμπολ κάθε Σάββατο.

10. Πιστεύω ότι τώρα ο Τόμι:

- A) Θα πληρώνει εκείνος τα μήλα του κύριου Πίποντι.
- B) Θα συνεχίσει να λέει κακά λόγια για τον κύριο Πίποντι.
- Γ) Δε θα ξαναπεί κάτι κακό για κάποιον.
- Δ) Θα καθαρίζει το γήπεδο κάθε Σάββατο.

11. Ποιο άρθρο ταιριάζει μπροστά από τη λέξη «φίλοι»;

- A) Η
- B) Οι
- Γ) Τα
- Δ) Το

12. Ποιο άρθρο ταιριάζει μπροστά από τη λέξη «Κύριο»;

- A) Ο Τόμι κοίταξε ξαφνιασμένος **στον** κύριο Πίπonti.
- B) Ο Τόμι κοίταξε ξαφνιασμένος **τον** κύριο Πίπonti.
- Γ) Ο Τόμι κοίταξε ξαφνιασμένος **των** κύριο Πίπonti.
- Δ) Ο Τόμι κοίταξε ξαφνιασμένος **του** κύριο Πίπonti.

13. Ποια από τις πιο κάτω προτάσεις είναι η σωστή;

- A) Νόμισα ότι μήλα πήρατε χωρίς να πληρώσετε.
- B) Νόμισα ότι πήρατε τα μήλα χωρίς να πληρώσετε.
- Γ) Νόμισα ότι πήρατε τα μήλα χωρίς πληρώσετε.
- Δ) Νόμισα πήρατε μήλα χωρίς να πληρώσετε.

14. Βάλε τις λέξεις στη σειρά για να φτιάξεις την πρόταση:

μανάβης, πόρτα, Ο , βγήκε , στην , ξαφνιασμένος

15. Ποια λέξη είναι γραμμένη λάθος;

- A) διορθώνω
- B) Πληρώνω
- Γ) Είδε
- Δ) καρφωμένω

16) Διάβασε το πιο κάτω απόσπασμα

Μια ώρα αργότερα ο Τόμι
συνάντησε τον κύριο Πίπonti.

Ποια λέξη είναι η σωστή;

- A) Συνάντηση
- B) Συνάντησι
- Γ) Σηνάντηση
- Δ) Συνάντιση

17. Ποιο γράμμα λείπει από τη λέξη Πλ_ρώνετε;

A)υ

B)η

Γ)ι

Δ)ει

18. Βάλε τα ρήματα στον ενικό αριθμό

Π.χ Εμείς διορθώνουμε Εγώ διορθώνω

Αυτοί χαιρετούσαν Αυτός.....

Αυτοί τρέξανε Αυτός

Εσείς είστε Εσύ

Εσείς πληρώνετε Εσύ.....

19. Βάλε τις λέξεις στον πληθυντικό αριθμό

Π.χ οι κυνηγοί ο κυνηγός

Ο κλέφτης

Το γήπεδο

Η Κερκίδα

20. Γράψε τι νομίζεις έγινε μετά. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις και τις πιο κάτω λέξεις:

Έφυγε, πόλη, φίλους, έκλεψε, λάθος, μήλο, Κάποιοι, έμαθαν, ποτέ, Τόμι

Η ιστορία του Αρλεκίνου

Ερωτήσεις:

1. Διάβασε το πιο κάτω απόσπασμα:

Citește următorul pasaj din text:

Όλοι ντύνονται μασκαράδες και κρυμμένοι πίσω από τις μάσκες τους γλεντάνε μέχρι το πρωί.

Τι σημαίνει η λέξη γλεντάνε;

Ce înseamnă cuvîntul „petrec”?

- A) Τρώνε
- B) Πίνουν
- Γ) Διασκεδάζουν
- Δ) Τραγουδούν

2. « Ο Αρλεκίνος χόρεψε ξέφρενα όλη τη νύχτα και το πρωί γύρισε στο σπίτι του φορτωμένος με γλυκά.»

Care din următoarele cuvinte ar putea lua locul cuvîntului „nebunește” (ξέφρενα)?

- A) λίγο
- B) πολύ
- Γ) Τρελά
- Δ) ωραία

3. « Μια φορά κι έναν καιρό στην πόλη με τις γόνδολες. Τη Βενετία....

Gondola este:

- A) Είδος βάρκας
- B) Κάτι που το τρως
- Γ) Αυτοκίνητο

Δ)Κάτι που το φοράς

4. Citește următorul pasaj din text:

Μια φορά στην πόλη με τις γόνδολες τη Βενετία ζούσε ένα φτωχό παιδάκι, ο Αρλεκίνος.

Ποια λέξη είναι το αντίθετο της λέξης "φτωχό";

Care cuvînt este opusul cuvîntului „sărac” (φτωχό)?

A) καλό

B) κακό

Γ) έξυπνο

Δ) πλούσιο

5. Ποια λέξη δε βγαίνει από το ρήμα φοράω;

Ce cuvînt nu provine din verbul „a purta” (φορώ)?

A) φόρος

B) φορεσιά

Γ) φορεμένο

Δ) αφόρετο

6. Ο Αρλεκίνος χαμογελούσε και κρατούσε καλά φυλαγμένο το μυστικό του...

Από ποιο ρήμα βγαίνει η λέξη φυλαγμένο;

Din ce verb provine cuvîntul „răzit” (φυλαγμένο)?

A) φυλακίζω

B) φυλάγω

Γ) Φιλώ

Δ)φιλεύω

7. Τι έκανε ο Αρλεκίνος όταν έβλεπε τους μασκαράδες από το παράθυρο;

Ce a făcut Arlechinul cînd i-a vazut de la fereastră pe cei mascați?

- A) Τους έλεγε ότι δεν μπορεί να πάει μαζί τους στο γλέντι.
- B) Έκλαιγε δυνατά για να τον ακούσει η μαμά του.
- Γ) Πήγαινε στη μαμά του και της έλεγε ότι ήθελε λεφτά ν' αγοράσει στολή.
- Δ) Έκλαιγε κρυφά για να μην τον δει η μαμά του.

8. Ποιο είναι το πρόβλημα του Αρλεκίνου σ' αυτή την ιστορία;

Care este problema Arlechinului în această poveste?

- A) Δεν έχει λεφτά ν' αγοράσει μια στολή να πάει στα καρναβάλια.
- B) Δεν έχει φίλους για να παίζει.
- Γ) Δεν του αρέσουν τα καρναβάλια.
- Δ) Δεν του αρέσει η στολή που του έφτιαξε η μαμά του.

9. Όταν ο Αρλεκίνος έφτασε στην πλατεία.

Cînd Arlechinul a ajuns în piață:

- A) Όλοι κατάλαβαν πως ήταν ο Αρλεκίνος.
- B) Κανένας δεν του μιλούσε .
- Γ) Έβγαλε τη μάσκα για να δουν ότι ήταν ο Αρλεκίνος.
- Δ) Όλοι θαύμαζαν τη στολή του και τον ρωτούσαν ποιος είναι.

10. Νομίζω ότι την επόμενη χρονιά:

Cred că în anul următor:

- A) Η μητέρα του Αρλεκίνου πήρε πολλά λεφτά από τις στολές Αρλεκίνου που έραψε.
- B) Η μητέρα του Αρλεκίνου δεν μπόρεσε να τους ράψει στολές.
- Γ) Ο Αρλεκίνος δεν ξαναπήγε στο καρναβάλι.
- Δ) Η μητέρα του Αρλεκίνου αρρώστησε.

11. Ποιο άρθρο ταιριάζει μπροστά από τη λέξη:
Μασκαράδες;
Care articol se potrivește în fața cuvîntului „mascați”
(μασκαράδες)?

- A) Η
- B) Οι
- Γ) Τα
- Δ) Ο

12. Ποιο άρθρο ταιριάζει μπροστά από τη λέξη γλέντι;
Care articol se potrivește în fața cuvîntului „petrecere”
(γλέντι)?

- A) Οι μασκαράδες του φώναζαν να κατεβεί μαζί τους στη γλέντι.
- B) Οι μασκαράδες του φώναζαν να κατεβεί μαζί τους στο γλέντι.
- Γ) Οι μασκαράδες του φώναζαν να κατεβεί μαζί τους το γλέντι.
- Δ) Οι μασκαράδες του φώναζαν να κατεβεί μαζί τους στον γλέντι.

13. Ποια από τις προτάσεις είναι η σωστή;
Care din următoarele propoziții este corectă?

- A) Ο Αρλεκίνος θυμόταν ντυνόταν μασκαράς μαζί με τον πατέρα και τη μητέρα του.
- B) Ο Αρλεκίνος θυμόταν που ντύνεται μασκαράς μαζί με τον πατέρα και τη μητέρα του.
- Γ) Ο Αρλεκίνος θυμόταν που ντυνόταν μασκαράς μαζί με πατέρα και μητέρα του.
- Δ) Αρλεκίνος θυμόταν που ντυνόταν μασκαράς μαζί με τον πατέρα και τη μητέρα του.

14. Βάλε τις λέξεις στη σωστή σειρά για να φτιάξεις την πρόταση.
Pune următoarele cuvinte în ordinea corectă pentru a
construi propoziția?

κομματάκια , Ένωσε , τα , και , πανί , πολύχρωμο , έφτιαξε, ένα

15. Ποια λέξη είναι γραμμένη λάθος;
Care cuvînt este scris greșit?

- A) Κρύβομε
- B) Μάζευαν
- Γ) Φούντωσε
- Δ) Πληρώνει

16..

Φούντωσε τα κατσαρά μαλλάκια του παιδιού.

Ποια λέξη είναι η σωστή;

Care este ortografia corectă a cuvîntului:

- A) Φουντοτός
- B) Φουντωτός
- Γ) Φουντοτώς
- Δ) Φουτωτός

17. Βάλε το γράμμα που λείπει από τη λέξη παρελάσ_ς.
Pune litera care lipsește din cuvîntul "παρελάσ__ς":

- A) η
- B) οι
- Γ) ει
- Δ) ι

18. Βάλε τα ρήματα στον πληθυντικό.

Pune următoarele verbe la plural?

π.χ εγώ ντύνομαι εμείς ντυνόμαστε

Εγώ μαζεύω	Εμείς _____
Αυτή κατάφερνε	Αυτές _____
Εσύ ντύνεσαι	Εσείς _____
Αυτός φανερώνει	Αυτοί _____

19. Βάλε τις λέξεις στον πληθυντικό αριθμό.

Pune următoarele cuvinte la plural?

Π.χ το λιβάδι τα λιβάδια

Το μαγουλάκι _____

Η βόλτα _____

Ο γελαστός μασκαράς _____

20. Γράψε μια παράγραφο με τις λέξεις.

Scrie un text cu următoarele cuvinte:

Βενετία, γόνδολες, καρναβάλια, μασκαράδες, ντύνονται, πλατεία, χορεύουν.

Σχέδια μαθημάτων για τις τέσσερις ιστορίες που διδάχτηκαν.

Ημερήσιο σχέδιο μαθήματος 1

Θέμα: Ο Τζιτζίκας και το μυρμήγκι

Στόχοι:

1. Τα παιδιά να είναι σε θέση να αναδιηγούνται την ιστορία
2. Να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
3. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με τις λέξεις: αδιάκοπα, έντομα, κουβαλώ, διασκαδάζω και λέξεις της οικογένειας : Παγώνω.
4. Να μεταφέρουν λέξεις του κειμένου από τον ενικό στον πληθυντικό και αντίθετα.
5. Να γράφουν μικρό κειμενάκι με θέμα την έκφραση ευγνωμοσύνης. Ευχαριστώ που..

Μέσα-υλικά: Παραμύθι, εικόνες με : Ψίχουλα, μυρμήγκι, σπόρους, τέσσερις εποχές, τζιτζικά, πεταλούδα, φωλιά, αποθήκη.

Δραστηριότητες:

1. Αφόρμηση από το εξώφυλλο με παρουσίαση των ηρώων και των ιδιοτήτων τους.
Τζιτζίκας: τεμπέλης
Μυρμήγκι: εργατικό
2. Αφήγηση του παραμυθιού μέσα από τις εικόνες του. Ερώτηση πριν το τέλος:
Νομίζετε ότι το μυρμήγκι πήρε σπίτι του τον τζιτζικά ή όχι;
3. Ανάγνωση του παραμυθιού από το δάσκαλο και απάντηση στην ερώτηση,
4. Δεύτερη ανάγνωση από τα παιδιά.
5. Ερωτήσεις κατανόησης:
 - Τι μάζευε το μυρμήγκι; Με την απάντηση των παιδιών ο δάσκαλος δείχνει ταυτόχρονα και εικόνα με ψίχουλα και σποράκια.
 - Πού τα έπαιρνε; -Εικόνα με τη λέξη αποθήκη.
 - Ο Τζιτζίκας τι έκανε όλο το καλοκαίρι; -Εικόνα με λέξη καλοκαίρι.

- Ποια εποχή ήρθε μετά το καλοκαίρι; -Εικόνα φθινοπώρου.
 - Τι έκανε το Φθινόπωρο ο τζίτζικας;
 - Τι έγινε το χειμώνα; -Εικόνα του χειμώνα.
 - Τι έγινε στο τέλος;
6. Λεξιλογική επεξεργασία του κειμένου:
- Εντοπισμός λέξεων στο κείμενο και επεξήγησή τους: Αδιάκοπα, κουβαλάει, παγωνιά, διασκεδάζει. Λένε δικές τους προτάσεις προφορικά με αυτές τις λέξεις.
 - Παιχνίδια με τις λέξεις των εικόνων που παρουσιάστηκαν προηγουμένως.
 - A) Ο δάσκαλος κολλά τις εικόνες σε διάφορα σημεία στην τάξη. Λέει μια λέξη και τα παιδιά τρέχουν και πιάνουν την εικόνα.
 - B) Τρίλιζα με λέξεις. Ο δάσκαλος φτιάχνει ένα ορθογώνιο στον πίνακα χωρισμένο σε 9 κουτάκια. Σε κάθε κουτάκι κολλά ανάποδα μια εικόνα. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και ένα παιδί από κάθε ομάδα, επιλέγει μία λέξη, τη γυρίζει και λέει τη λέξη. Αν δεν μπορεί να τη βρει τότε τον βοηθά η ομάδα του. Όταν βρουν τη λέξη βάζουν X ή O. Η ομάδα που θα φτιάξει πρώτη μια γραμμή ή στήλη με τρία X ή τρία O είναι η νικήτρια.
 - Ο δάσκαλος τοποθετεί τις εικόνες του τζίτζικα, του μυρμηγκιού και της πεταλούδας στον πίνακα και προβληματίζει τα παιδιά για το τι είναι αυτά. Γράφει στον πίνακα τη λέξη έντομα και ζητά να του πουν και άλλα έντομα που ξέρουν.
 - Φτιάχνουν στον πίνακα την οικογένεια της λέξης παγώνω.
 - Μετατροπή λέξεων από ενικό σε πληθυντικό και αντίστροφα.
7. Δραματοποίηση του κειμένου. Εξέφραση ευχαριστιών προς το μυρμήγκι προφορικά.

.Ημερήσιο σχέδιο μαθήματος 2

Θέμα: Ο ψεύτης βοσκός

Στόχοι:

1. Τα παιδιά να είναι σε θέση να αναδιηγούνται την ιστορία
2. Να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
3. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με τις λέξεις: άφθονο, τσουγκράνες, λόφος, χορτάρι, κλαμένος, λιβάδι, θυμωμένος, καταβροχθίζω.
4. Να βρίσκουν παράγωγα λέεων που τους δίνονται.
5. Να γράφουν μικρό κειμενάκι με θέμα: Τι είπαν οι χωρικοί στο αγόρι μετά που ο λύκος του έφαγε τα πρόβατα.

Μέσα- υλικά: Παραμύθι, εικόνες με λέξεις

Δραστηριότητες:

1. Αφόρμηση: Μέσα από το εξώφυλλο παρουσιάζεται ο ήρωας. Λένε την αντίστοιχη λέξη βοσκός στα ρουμάνικα.
2. Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στα Ρουμάνικα.
3. Μεγαλόφωνη ανάγνωση της ιστορίας στα ελληνικά από το δάσκαλο .
4. Ερωτήσεις κατανόησης

- Πού έπαιρνε τα πρόβατά του ο βοσκός για να χορτάσουν; Εικόνα και λένε τη λέξη λόφος και στη Ρουμάνικη γλώσσα.
- Γιατί τα έπαιρνε εκεί; Τι είχε; Αντιστοίχιση της λέξης άφθονο χορτάρι με τη Ρουμάνικη.
- Τι έκανε μια μέρα που βαριόταν;
- Τι φώναζε; Το λένε και ελληνικά και ρουμάνικα.
- Γιατί έλεγε ψέματα;
- Τι έκαναν οι χωρικοί μόλις άκουσαν τις φωνές του;
- Τι κρατούσαν στα χέρια τους; Εικόνα και αντίστοιχη ρουμάνικη.
- Τι του είπαν;

- Πόσες φορές ο βοσκός κοροϊδεψε τους χωρικούς;
- Τι έγινε στο τέλος;
- Νομίζετε ότι του άξιζε αυτό που έπαθε; Τι θα του είπαν οι χωρικοί;

Λεξιλογική επεξεργασία:

- Εντοπισμός λέξεων στο κείμενο, αντίστοιχες ρουμάνικες.
- Παιχνίδια με τις λέξεις. Τα ίδια με την προηγούμενη φορά αλλά με τις λέξεις: χωρικοί, τσουγκράνες, λόφος, χορτάρι, θυμωμένος, λύκος, λιβάδι, κλαμένος, πρόβατα.
- Οικογένειες λέξεων με τη λέξη φωνή και θυμός.
- Σχηματισμός πρότασης με δοσμένες λέξεις.
- Τοποθέτηση άρθρου μπροστά από δοσμένες λέξεις.
- Σχηματισμός ενικού πληθυντικού.

6. Δραματοποίηση. Στη δραματοποίηση δίνεται η ελευθερία στα παιδιά να το κάνουν στα ρουμάνικα και οι χωρικοί να συμβουλέψουν το βοσκό στα ρουμάνικα.

Ημερήσιο Σχέδιο Μαθήματος 3

Θέμα: Ένα μήλο την ημέρα.

Στόχοι: . Τα παιδιά να είναι σε θέση

1. Να αναδιηγούνται την ιστορία
2. Να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου
3. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με τις λέξεις: λάτρευε, μανάβικο, λαχταριστό, ξαφνιασμένος, πληρώνω και τα παράγωγά του, γήπεδο, πούπουλα, σκορπίζω, μαζεύω.
4. Να γράφουν μικρό κειμενάκι με δοσμένες λέξεις

Μέσα-υλικά: ένα μήλο, εικόνες με λέξεις, παραμύθι.

Δραστηριότητες.

1. Αφόρμηση: Με ένα κόκκινο, ζουμερό μήλο. Το δείχνω στα παιδιά και τα ρωτώ αν θα ήθελαν να το φάνε. Με τη βοήθειά μου βγαίνουν οι λέξεις νόστιμο, ζουμερό, λαχταριστό και αναγράφονται στον πίνακα.
2. Ανάγνωση της ιστορίας με σταμάτημα για να προβλέπουν τα παιδιά τη συνέχεια.
3. Μεγαλόφωνη ανάγνωση από τα παιδιά.
4. Ερωτήσεις κατανόησης
 - Ποιοι παίρνουν μέρος στην ιστορία;
 - Πού γίνεται αυτή η ιστορία;
 - Τι κάνει κάθε Σάββατο ο κύριος Πίποντι με τα παιδιά;
 - Τι κάνει μετά που φεύγει από το γήπεδο;
 - Τι έγινε μια μέρα; Ποιος τον είδε και τι νόμισε;
 - Γιατί οι άνθρωποι στο Χάπβιλ σταμάτησαν να χαιρετούν τον κύριο Πίποντι;
 - Τι έγινε το άλλο Σάββατο;
 - Τι ζήτησε ο κύριος Πίποντι από τον Τόμι να κάνει για να τον συγχωρέσει;
 - Γιατί δεν ήταν εύκολη δουλειά;
 - Νομίζετε ότι τα κατάφερε; Και γιατί;
 - Αν ήσουν εσύ ο κύριος Πίποντι τι θα έκανες;

5. Λεξιλογική και γραμματική επεξεργασία του κειμένου.
 - Παιχνίδια λεξιλογικά όπως και τις άλλες φορές.
 - Οικογένειες λέξεων με τη λέξη πληρώνω και ξαφνιάζομαι.
 - Ασκήσεις για τα άρθρα.
 - Φτιάξιμο προτάσεων με δοσμένες λέξεις.
 - Μετατροπή ενικού στον πληθυντικό και αντίστροφα.
6. Δραματοποίηση της σκηνής που ο Τόμι και οι φίλοι του είδαν τον κύριο Πίποντι να παίρνει το μήλο.

Ημερήσιο σχέδιο μαθήματος 4

Θέμα: Ο Αρλεκίνος

Στόχοι:

1. Να μπορούν να αναδιηγούνται την ιστορία με δικά τους λόγια.
2. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με τις λέξεις
Γλεντώ, ξέφρενα, γόνδολες, φορώ και τα παράγωγά του, φυλάγω και τα παράγωγά του, μασκαράδες, στολή, παρέλαση, δακρύζω.
3. Να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου.
4. Να γράφουν μικρό κειμενάκι με δοσμένες λέξεις.

Μέσα-υλικά: Βιντεάκι στο Youtube για τα καρναβάλια στη Βενετία, εικόνες με τις λέξεις γόνδολες, στολή, μασκαράδες, παρέλαση, δακρύζω, γλέντι, παραμύθι.

Δραστηριότητες:

1. Αφόρμηση: Μιλούν για δικές τους εμπειρίες από τα καρναβάλια στη Ρουμανία και βλέπουμε το βίντεο με τη Βενετία όπου επισημαίνονται οι λέξεις: γόνδολες, μασκαράδες, φορεσιές. Λέμε τις αντίστοιχες λέξεις και στα Ρουμάνικα.
2. Μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου στα ρουμάνικα από τα παιδιά.
3. Μεγαλόφωνη ανάγνωση στα ελληνικά από το δάσκαλο.
4. Ερωτήσεις κατανόησης:
 - Πού γίνεται αυτή η ιστορία; Ποιοι παίρνουν μέρος;
 - Ποιο πρόβλημα είχε ο Αρλεκίνος;
 - Γιατί δεν μπορούσε να πάει στα καρναβάλια;
 - Τι έκανε όταν έβλεπε τους μασκαράδες;
 - Τι σκέφτηκε η μαμά του για να τον βοηθήσει;
 - Τι έκαναν οι άλλοι μασκαράδες όταν έφτασε στην πλατεία; Τι έλεγαν;(το λένε και στα Ρουμάνικα).
 - Τι έκανε μια κοπέλα;
 - Τι νομίζετε έγινε την επόμενη χρονιά;

5. Λεξιλογική- Γραμματική επεξεργασία
 - Παιχνίδια με τις λέξεις
 - Εντοπισμός λέξεων στο κείμενο και αντίστοιχες ρουμάνικες.
 - Οικογένειες λέξεων με τις λέξεις φυλάγω και φορώ;
 - Σχηματισμός προτάσεων με δοσμένες λέξεις
 - Ασκήσεις για το άρθρο
 - Σχηματισμός ενικού –Πληθυντικού.

6. Δραματοποίηση της σκηνής στην πλατεία. Μπορούν να το κάνουν και στις δύο γλώσσες.

Πίνακας1: Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων με βάση τη γλωσσική δεξιότητα που μετρούν

	Αριθμός ερώτησης στο τεστ
Λεξιλόγιο-Παραγωγή λέξεων	1, 2, 3, 4, 5, 6
Κατανόηση κειμένου	7,8,9,10
Χρήση του άρθρου	11,12
Σύνταξη του λόγου	13,14
Ορθογραφία	15,16,17
Ενικός-πληθυντικός	18-19
Γραπτή έκφραση	20

Βιβλιογραφικές αναφορές
Ελληνική βιβλιογραφία

Baker,C.(2001) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Cummins,J(2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg

Κανάρης ,Α. (2007) *Πολιτική του ΥΠΠ σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (παρουσίαση PowerPoint)*. Από την ιστοσελίδα: www.proodeftiki.info/pdfs/presentation3.ppt

Νικολάου, Γ.(2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα*, 2 σς65-78.

Παπαναστασίου,Κ&Παπαναστασίου,Ε(2005).*Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.

Σκούρτου,Ε (2001). Δίγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας. Στο Ρήγα,Β (Επιμ.) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. (σελ.167-264). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Σκούρτου, Ε, Βρατσάλης, Κ & Γκόβαρης, Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Εμπειρογνωμοσύνη. ΙΜΕΠΟ

Cohen, L, Manion, L & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg

ΥΠΠ911(2007). *Ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά όλων των τάξεων και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Β' μέχρι Στ. Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας*.

ΥΠΠ1328(2008). *Ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά όλων των τάξεων και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Β' μέχρι Στ. Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας*.

ΥΠΠ1717(2009). *Ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά όλων των τάξεων και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Β' μέχρι Στ. Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας*.

ΥΠΠ2705, 2011). *Ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά όλων των τάξεων και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Β' μέχρι Στ. Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας*.

ΥΠΠ, (2010) Ετήσια έκθεση στις 15/5/2011 από: http://www.moec.gov.cy/etisia-ekthesi/pdf/Annual_report_2010.pdf

ΥΠΠ, Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης στις (07/01/2011) Από:
www.moec.gov.cy/dde/index.html

ΥΠΠ, (2010). *Νέα αναλυτικά Προγράμματα 2010-2011*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αγγλική βιβλιογραφία

Agirdag,O(2010).Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools.*British Journal of sociology of education*, 31: 3, 307 — 321

Angelides,P, Stylianou,T& Leigh,J(2004). Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation? *Intercultural Education*,Vol. 15, No. 3

Barrat-Pugh,C&Rohl,M(2001). Learning in two Languages: A bilingual Program in Western Australia. *The Reading Teacher*, 54, No 7.

Blackledge, A(1994).*Teaching Bilingual Children*. Trentham Books

California Department of Education(2002). *Introduction to theThree-Year Plan for the DevelopmentOf California's Assessment System*.

California Department of Education (2004). *Key Elements of Testing*. Downloaded from : www.sad@cde.ca.gov

Canavagh S, (2006).Study offers Ways to Better European Education. *Education Week*,25(19)p.7-7,3/4p.

Carter, M(2007). *Bilingualism in International schools. A model for enriching language education*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.

Chin & Wigglesworth,(2007). *Bilingualism an advanced resource book*. London& New York: *Routledge Applied Linguistics*

Coyle, D.(2007) Content and Language Integrated Learning: Towards a connected Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal Of Bilingual Education and Bilingualism*.10,(5).p.543-559.

Cumming, P.W& al.(2003). Scaffolding and Bilingual Shared Reading Experiences:: Promoting primary school students learning and development. *Australian Journal of languages and Litteracy*,26(2),pp.54-68.

Cummins, J(2000)*Language, power and pedagogy: Bilingual Children in the crossfire*.Clevendon: Multilingual Matters.

Cummins, J(2008). Essay Review. Where Immigrant Students Succeed: A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. *Curriculum Inquiry* 38:4.

Cummins,J (2008). Language and Literacy Teaching for Immigrant Students: A Pedagogical Framework. *International Journal of Experimental Research in Education,XLV.1* pp.167-188.

Francis, D.(2005)Language of Instruction. PDF document. Downloaded from [Http://www.scholar.google.com](http://www.scholar.google.com)

FU, D. (2008). Transitions in English Language Learners' Writing Development. *International Journal of Experimental Research in Education, XLV.1* pp. 190-213.

Genesee, F(2004) *Dual Language Development & Disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.

Herrera, M. & and Wedin,A.(2010). Bilingualism and bilingual education in a complex context. *Language, Culture and Curriculum.Vol. 23, No. 3, November 2010, 235–249*

Koisawalia, H.(2005). Teaching vocabulary through rhythmic refrains. *Cats- the YLSIG Newsletter*, Spring.

Kormi-N,& al(2008). The effect of childhood bilingualism on episodic and semantic memory tasks. *Scandinavian Journal of Psychology, 49,pp. 93–109*.

Martin, D.(1999).Bilingualism and Literacies in Primary school: Implications for professional development. *Educational review,51(1,)pp67-79*.

Molyneux, P.(2009).Education for biliteracy: Maximising the linguistic potential of diverse learners in Australia's primary schools. *Australian Journal of Language and Litteracy,32(2)pp97-117*.

Panayiotopoylos,C & Nicolaidou,M(2007). At a crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study.*Intercultural Education, Vol. 18, No. 1, pp. 65–79*.

Papapavlou, A.(1999). Academic Achievement, Language Proficiency and Socialisation of Bilingual Children in a Monolingual Greek Cypriot-speaking School Environment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism Vol. 2, No. 4, 1999*.

Pavlou,P & Christodoulou,N(2001). Bidialectalism in Cyprus and its impact on the teaching of Greek as a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 1

Sears, C(1998).*Second Language Students in Mainstream Classrooms: a handbook for teachers in international schools*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters.

Skourtou, E(2008). Linguistic Diversity and Language Learning and Teaching: an Example from Greece. *International Journal of Experimental Research in Education*, XLV.1 pp. 214-237.

Sook, Lee(2008). Learning in Two Languages: Interactional Spaces for Becoming Bilingual Speakers. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. vol 11,1

Tiedt,P&Tiedt,I(1995). *Multicultural Teaching*, Allyn & Bakon.

Tong, F & al.(2008)English and Spanish Acquisition by Hispanic Second Graders in Developmental Bilingual Programs. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 30(4)p.500-529.

Vrasidas,C,Themistokleous,S&Zembylas,M(2009).Immigration & Intercultural education. *Social Watch*, pp.52-53.

Wasik,B.A & Bond,M.A, (2001). Beyond the pages of a book: Interactive reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology* 93, pp. 243-250.

Wright, A.(2000). Stories and their importance in language teaching. *Humanizing Language Teaching* 2(5),pp. 1-6.

Zembylas, M (2010α). 'Teachers' emotional experiences of growing diversity and Multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort', *Teachers and Teaching*, 16: 6, 703 — 716

Zembylas, M (2010β). Greek-Cypriot teachers' constructions of Turkish-speaking children's identities: critical race theory and education in a conflict-ridden society', *Ethnic and Racial Studies*, 33: 8, 1372 — 1391.

Zembylas, M (2010γ). Critical Discourse Analysis of Multiculturalism and Intercultural Education Policies in the Republic of Cyprus. *Cyprus Review*, 22:1.

Zembylas, M & Iasonos,S (2010).Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13: 2, 163 — 183.