

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА



SOFIA UNIVERSITY
ST. KLIMENT OHRIDSKI

FACULTY OF
EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КАТЕДРА ПО ПРЕДУЧИЛИЩНА И МЕДИЙНА ПЕДАГОГИКА

Автореферат

на дисертационен труд на тема:

“Модел за ранно развитие на грамотността при деца
билингви - гръцкият език като втори език в
мултикултурната детска градина“

за присъждане на образователна и научна степен „Доктор“

Докторант:

Ставрула-Елисавет Апостолос
Каллиондзи

Научен ръководител:

доц. д-р Лора Спиридонова

София, 2025

Съдържание

Въведение	3
Глава 1. Изясняване на основните термини	3
1.1. Език. Ранно езиково обучение	3
1.1.1. Езикови умения.....	3
1.1.2. Език и култура	4
1.2. Майчин език / първи език / втори език / чужд език	4
1.3. Билингвизъм	5
Глава 2. Изучаване на втори/чужд език и неговите специфики в предучилищна възраст	6
2.1. Теории и хипотези.....	6
2.2. Фактори, свързани с изучаването на втори/чужд език	6
2.3. Стратегии за учене на втори/чужд език	7
2.4. Обучение по втори/чужд език в предучилищна възраст	7
Глава 3. Индивидуални различия в усвояването на втори език	8
3.1. Екипна динамика.....	8
3.2. Отношение към учителя и учебния материал	8
3.3. Възрастта като фактор	9
3.4. Лингвистично развитие	9
3.5. Анализ на грешките	9
Глава 4: „Неудостовереният билингвизъм“ в Гърция: „имигрантски“ езици – езиците на имигрантите.....	10
4.1. Структурните особености на гръцкия език като проблем при неговото преподаване като втори/чужд език.....	10
4.2. Статистически данни	11
4.3. Родни езици.....	12
4.4. Преподаване на родни езици.....	12
4.5. Участие на родителите	13
4.6. Преподаването на гръцки като втори език	13
4.7. Майчин език, родители имигранти и деца.....	14
4.8. Постижения в училище, отпадане от училище	14
4.9. Учителите и учениците, изучаващи чужд език	15
Глава 5. Гръцкият език като втори език и като чужд език в диаспората – образователни действия и нови данни за ранното езиково обучение	15
5.1. Общо описание на програмите	15
5.2. Обучението по гръцки език в диаспората - диаспора и имиграция	16
5.3. Институции и форми на обучение.....	17
5.4. Ученически потенциал и целеви групи – гръцки език като втори и чужд език....	17
5.5. Учебни програми и образователни материали според целевите групи.....	18
5.6. Срещата на интеркултурността и бикултурализма в учебните материали	18
5.7. Проблеми с грамотността.....	18
Глава 6. Методологическа рамка.....	18
6.1. Цели и задачи.....	18
6.2. Хипотези	19
6.3. Изследователски подход и методи	19
6.4. Извадка	20
6.5. Процедури за оценка.....	20
6.6. Модел за пробуждане на езика за деца на възраст от 5 до 7 години.....	20

Глава 7. Резултати.....	32
7.1. Количествени резултати	32
7.2. Качествени резултати	39
Изводи.....	48
ПУБЛИКАЦИИ.....	50

Въведение

В центъра на нашия интерес е управлението на езиковото многообразие в предучилищна мултикултурна образователна среда във връзка с овладяването от децата на втори език, който е гръцкия език. С други думи, ние правим опит да хвърлим светлина върху научните предпоставки зад обучението по гръцки като втори език на конкретни целеви групи. Структурата на дисертационния труд, с цел да отговори на нашата цел, е следната: Първо, анализират се и се класифицират понятия, свързани с езика, езиковите умения, културата, билингвизма, езиковото развитие, анализира се понятието грешка, извеждат се характеристики на гръцкия език като втори език и на спецификите на ранното езиково обучение. Също така в теоретичната част се предоставя възможно най-пълна картина на езиковото многообразие в Гърция. Във втората, експериментална част, е описана образователната интервенция, проведена в мултикултурна среда. Анализират се резултатите от интервенцията и обратната връзка, предоставена от учителите, като същевременно се предлагат препоръки за подобряване на педагогическото взаимодействие, както и се очертават перспективи за бъдещи изследвания.

Глава 1. Изясняване на основните термини

1.1. Език. Ранно езиково обучение

Разбирането на понятието „език“, този многопластов, комплексен и сложен човешки феномен, е амбициозен и почти невъзможен процес. Въпреки това е уместно да се приведат някои дефиниции, формулирани през различни времена, всяка от които идентифицира определени ключови характеристики и свойства на езика. Например Saussure през 1916 г. определя езика като „система от знаци, които изразяват идеи...“ (ор. Cit. Charalampakis, 1992: 18), „... и поради тази причина може да бъде сравнен с писмеността, азбуката на глухонемите, със символичните ритуали, с формите на изразяване на благородство, с военните отличия и т.н. Само че той е най-важната от тези системи.“ (ор. cit. Tokatlidou, 2004: 32-33).

1.1.1. Езикови умения

Езиковите умения обикновено се отнасят до много специфични, наблюдаеми и ясно идентифицируеми компоненти, които обхващат две измерения:

възприемане/разбиране и производство, тоест устна и писмена реч. По-конкретно, езиковите умения се разграничават на слушане, говорене, четене и писане (Baker, 2001: 47-48; Oxford, 1990: 5-6).

Важно е обаче да се отбележи, че езиковите умения се категоризират на по-конкретни под-умения, като например произношение, обхват на речника, граматическа правилност и предаване на смисъл, в зависимост от комуникационните обстоятелства и използвания стил. Поради тази причина те се считат за многопластови и се развиват с различно темпо при всяко дете (Baker, 2001: 49).

1.1.2. Език и култура

Fishman (1996) идентифицира връзката между езика и културата чрез три основни аспекта: 1) езикът като знак на културата, 2) езикът като символ на културата и 3) езикът като част от културата. Чрез тази връзка между език и култура се подчертава тяхната двупосочна взаимозависимост. От една страна, езикът се превръща в най-добрия начин за изразяване на съответната култура, тъй като те са се развивали заедно и се намират в пълна хармония. От друга страна, културата се ражда чрез езика. Песните, различните приказки, идеите и монументите на словото се съхраняват в езика, предават се устно, представлявайки спомени и традиции на членовете на една култура.

Освен това езикът символизира своята култура и обратното. С други думи, езикът върви ръка за ръка с културата.

1.2. Майчин език / първи език / втори език / чужд език

Майчиният език може да бъде определен като езикът, който човек научава от своята майка, първият език, който усвоява изобщо, или този, който е най-силно доминиращ в различни периоди от живота му (Baker, 2001: 61-62). Skutnabb-Kangas (1981: 14-18) класифицира значението на майчиния език по различни критерии, описвайки всички измерения и проявления, които формират този термин. Първият критерий е произходът на езика, който се свързва с езика, който човек първо научава. Вторият критерий се отнася до способността/компетентността на говорещия, тоест този, който говори или познава своя майчин език. Третият критерий е функцията/употребата на езика, тоест този, който най-често се използва от дадено лице. Четвъртият критерий, отношението към езика, е идентификацията на самия говорещ със своя език (вътрешна идентификация) или идентификацията, която други хора приписват на говорещия и

неговия съответен език (външна идентификация). Освен това, петият критерий е светогледът или автоматизмът, който се използва за дефиницията на майчиния език. Това се отнася до езика, на който човек мисли, мечтае, изразява мисли, смята, пише поезия и други. Затова майчиният език се счита за езика на семейството и предците, на връзките и идентичностите, на принадлежността и историята (Abatzoglou, 2001: 100), натоварен със сходни емоции или положителни нагласи към него (Sella-Mazi, 2001: 29).

По отношение на термина "майчин език" в литературата може да се използва и терминът "първи език" (C1 / L1), тъй като това е езикът, който говорещият усвоява „през първите години от живота си от непосредствената среда, в която живее“ (Triarch-Herrmann, 2000: 54) или „комуникационният код, използван в средата на детето, с който то, докато расте, влиза в постоянен контакт“ (Mitsis & Mitsi, 2007: 83). Въпреки това може основателно да се каже, че терминът „първи език“ е заменил в международната литература термина „майчин език“, тъй като майчиният език може да е един, а първият език, който детето усвоява, да е друг, като те не съвпадат помежду си (Triarch-Herrmann, 2000: 53 -54). Терминът „втори език“ често се използва за обозначаване на всеки друг език, различен от първия, след като говорещият вече е усвоил неговите механизми (Mitsis & Mitsi, 2007: 84). Усвояването на втори език може да се случи както поради семейни обстоятелства (родители с различна етническа принадлежност), така и поради социални обстоятелства. И в двата случая това играе важна роля за задоволяване на непосредствените и основни нужди на индивида в настоящето. Освен това се препоръчва разграничаване на концептуалните дефиниции на втори език и чужд език. За разлика от първия и втория език, изучаването на чужд език (XG/FL), според Triarch-Herrmann (2000: 55), не цели задоволяване на непосредствените и основни нужди в ежедневието на човека, а е израз на стремеж чрез него да се отговори на бъдещи потребности.

1.3. Билингвизъм

Според Varlokosta & Triantaphyllidou (2003: 17-19) човек усвоява първия си език естествено и без много усилия, за разлика от втория език, чийто процес е сложен, определен от множество параметри и изисква значителни усилия в съчетание със систематично обучение. По-конкретно, процесът на усвояване/изучаване на втори език се изследва чрез лингвистични, социолингвистични и психологически или когнитивни подходи. Това включва: (а) езиковия механизъм на индивида, (б) отношението към изучавания език и културата, която той представлява, като по този начин се оформят

мотивацията и резултатите от ученето, и (в) когнитивната зрялост на говорещия по време на процеса на усвояване на първи и втори език, както и природата и взаимодействието на когнитивните механизми, участващи в разбирането, съхраняването и възпроизвеждането на езика.

Глава 2. Изучаване на втори/чужд език и неговите специфики в предучилищна възраст

2.1. Теории и хипотези

През последните десетилетия са разработени различни теории за усвояването на втори/чужд език, много от които съвпадат с тези, които се отнасят до усвояването на първи език. Някои от тях се фокусират върху това как се овладява вторият език (C2), описвайки етапите на неговото развитие и сравнението на този процес с овладяването на първия език. Лесно можем да разберем, че формулирането на обща теория за усвояването на C2 е изключително трудна задача, тъй като езиковото усвояване трябва да се интерпретира въз основа на специфични условия и характеристики, но също така трябва да се вземат предвид допълнителни фактори, свързани с детето, като пол, възраст, индивидуалност, мотивация, предпочитания, възприятия и т.н. Представянето на следващите теории и хипотези е основано на механизмите, които са общи за всички деца, изучаващи втори език. Но преди да се направи задълбочен анализ на тях, е препоръчително да се дефинира терминът „интерезик“ — систематичното езиково поведение на детето във втория език, или по друг начин казано, езикът на детето. Този термин за първи път е използван от Selinker през 1972 г., за да опише уникална езикова система, която изгражда всяко дете и която включва елементи от първия му език, но в същото време се различава както от него, така и от целевия език (Ellis, 2003: 33). С други думи, става въпрос за система, състояща се от абстрактни правила, които детето само създава, като част от тях съвпадат с правилата на втория език, част с правилата на първия език, а някои то е създадо само (Gass & Selinker, 2008: 14). Различните езикови подсистеми и „специфични“ правила, които детето изобретява, се изменят в зависимост от етапа на овладяване, на който се намира, както и от вътрешни фактори, като когнитивни процеси, или външни фактори, като социалната среда (Bella, 2011: 23, 59).

2.2. Фактори, свързани с изучаването на втори/чужд език

Децата, които учат втори/чужд език, значително се различават както по начин на учене и ритъм, така и по степента на овладяване на езика. Това показва, че изучаването на втори език е процес, чийто резултат се влияе и определя от различни фактори, свързани както с индивидуални различия, така и с външни влияния. Според Triach-Nertmann (2000: 181-182) тези фактори могат да бъдат разделени на: индивидуални, лингвистични и социални. Друго разграничение предлага Mitsis (1998: 57-79), който посочва параметрите, които влияят на изучаването на втория комуникационен код, като: (а) психологически фактори и (б) социокултурни фактори. Несъмнено двамата учени достигат до подобни възгледи и заключения, като в дисертацията са детайлно характеризирани индивидуалните, лингвистичните и социокултурните фактори.

2.3. Стратегии за учене на втори/чужд език

Тази глава прави опит да представи и някои определения на стратегиите за учене, типологии и модели, придружени от наблюдения относно тяхната необходимост и приложение в образователния процес. В международната литература съществуват много термини като стратегии (strategies), стратегии за учене (learning strategies и learner strategies), стратегии за използване на езика (language use strategies), като всеки от тях е използван отделно, за да се определи позицията (Ypsilantis & Mouti, 2015: 96). Обобщени и подробно характеризирани са класификацията на Stern, типологията на Rubin и типологията на Wenden.

2.4. Обучение по втори/чужд език в предучилищна възраст

Образователният модел на педагогическо взаимодействие за ранно учене на чужд език в мултикултурна среда трябва да бъде базиран на принципите на комуникативност, последователност, интерактивност и основни знания, които осигуряват придобиването на умения при децата да мислят, комуникират и откриват. Това може да бъде постигнато чрез възприятие чрез асоциация, слушане и комуникация, песни и движения, ротация на дейности и игри, уважение към личността на детето и даване на свобода на учителя при прилагането на педагогически технологии. В центъра на тази система е детето с неговите интереси и потребности.

Играта в предучилищна възраст създава среда за открития и свободно самоизразяване. Едно от основните предизвикателства при прилагането на играта като метод за ранна грамотност в мултикултурната детска градина е да се осигурят игри,

които да не оставят на децата повърхностни или стереотипни възприятия за културното и етническо разнообразие. Децата учат чрез дейностите, в които участват, чрез материалите, инструментите и реквизита, които използват, като така разбират, че има различни възможности за тяхното реализиране и използване. Фокусът е върху насърчаване на самоосъзнаването, идентичността и уважението, както и приемането на широк спектър от индивидуални различия чрез кооперативна игра, в която децата откриват своите уникални характеристики, докато учат за другите (Swadener, Jackson, 1988).

Играта в малки и големи групи в мултикултурна среда има потенциала да осигури на децата изключително ангажиращ и значим контекст за усвояване на основни концепции и умения за ранна грамотност. Потенциалът съществува, защото, теоретично, ролевите игри и грамотността споделят висши когнитивни процеси като символично мислене и решаване на проблеми. Изследователският интерес към връзката между играта и грамотността не е нов, но в днешно време става все по-релевантен.

Глава 3. Индивидуални различия в усвояването на втори език

3.1. Екипна динамика

Груповата динамика се определя като важна за създаването на позитивна атмосфера в игрово-образователната среда в класната стая, тъй като тук е възможно да се проявяват стрес, тревожност или конкурентност. Според изследвания, някои ученици открито правят сравнения между себе си и свои връстници (натиск от страна на връстници), докато в други класни стаи фокусът е върху напредъка спрямо първоначалните стремежи.

3.2. Отношение към учителя и учебния материал

Мненията на учениците относно учителя обикновено се различават. Според Ellis (1985), някои предпочитат учители, които „дават пространство“ на учениците да открият своя собствен път на учене, докато други предпочитат тези, които строго структурират езиковите дейности. „Albumists“ (тези, които обичат да водят албум) предпочитат първия тип учители, тъй като това увеличава тяхното собствено участие и позволява и насърчава тяхната собствена учебна програма. Напротив, тези, които имат проблеми с присъствието или които са свикнали с учебни среди, фокусирани върху учителя, искат учител, който има ясен учебен план, който могат да следват.

3.3. Възрастта като фактор

Един от ключовите фактори, който често се обсъжда от учители и родители, е подходящата възраст, на която детето да започне изучаването на втори език и да напредва адекватно в своето обучение. Хипотезата тук е, че вероятно не възрастта е факторът, който влияе на когнитивния процес, а по-скоро обратното – образователната програма и излагането на нейното влияние както по отношение на количеството, така и на качеството, тоест вербалното взаимодействие със социалната среда, но и качеството на това взаимодействие.

3.4. Лингвистично развитие

Първите наблюдения на изследователите върху усвояването на езика, първоначално свързани с първия език (C1), подчертават специфични характеристики, които ги довеждат до предположението, че процесът на усвояване е систематичен и непрекъснат. Ситуацията на детето, което овладява втори език, се представя като постоянно променяща се междинна езикова фаза между двата езика, която винаги се различава от C1, който е началната точка, и C2, който е крайната цел. В този смисъл усилията на изследователите, работещи в тази област на лингвистиката, са насочени към документиране на етапите и промените на езиковото развитие в C2, през които детето преминава в усилието си да придобие комуникативна компетентност.

3.5. Анализ на грешките

Веднага след „тихия период“, през който детето асимилира, слушайки (мълчаливо) и евентуално опитвайки се да комуникира чрез паралингвистични когнитивни съобщения с мимики или жестове, без продуктивно да тества първоначалните си предположения за езиковата система, която се опитва да овладее, идват първите опити да изрази собствените си желания. В това начинание то несъмнено ще прави грешки. Под грешки се разбират всякакви изразни отклонения или различия от приетата норма. Анализът на грешките като изследователска област в приложната лингвистика има дълга традиция, макар че първоначално се е състоял изключително от впечатляващи записи и колекции на „чести грешки“ в езика на ученика (Ellis 1997: 15), които обикновено са били записвани според типа на грешката.

Глава 4: „Неудостовереният билингвизъм“ в Гърция: „имигрантски“ езици – езиците на имигрантите

Присъствието на голям брой имигранти и техните езици на гръцка територия и в гръцката образователна действителност отново изважда на преден план въпроса за определянето на стойността на един език, на всички езици в света, като благо на човечеството. Може би сме считали, че от лингвистична гледна точка тези въпроси са решени. Но когато езиците се превърнат в част от проблем – по-конкретно политически или по-общо държавен проблем – възниква нуждата да се напомни, а не да се преосмисли, фактът, че езиците, всички езици в света, са глобално общо благо. Универсалното приемане на тази позиция обаче съвсем не е очевидно. Понятието „език“ е исторически свързано с понятието „нация“, етническа и национална идентичност (Sella-Mazi, 2001/2006). Всеки опит за „разчупване“ на тази недвусмислена връзка чрез обогатяването ѝ с езици, различни от единствения пръв език, се сблъсква с трудно преодолими стереотипи и изглежда сякаш поставя под въпрос авторитета на доминиращата езикова група. Успешният подход към възникващите проблеми предполага напомняне на езиковите права на всеки индивид, т.е. на основите на изключително сложен социален договор.

В контекста на отношенията между обществото и езика, и по-специално в контекста на отношенията между „мнозинствения“ (или „доминиращия“) език на „доминиращото“ общество и „малцинствения“ (или „слабия“) език на „малцинствения“ имигрант, отговорът на въпросите: „Към коя социална група принадлежи имигрантът въз основа на нивото на владение на езика на приемащата страна?“ и „Какви възможности и какви препятствия създава за него недостатъчното или частичното познаване на конкретния език?“ (Zolota, 2010) е разумен, но проблемите, които произтичат от самия отговор, са трудни за разрешаване.

4.1. Структурните особености на гръцкия език като проблем при неговото преподаване като втори/чужд език

Гръцкият език се характеризира с разнообразие и хетерогенност, като специфични фактори, свързани с историческото му развитие, разширяват обхвата на езиковото разнообразие (Kakridi-Ferrari & Cheila-Markopoulou, 1996: 18). При преподаването на гръцкия като втори/чужд език (C2/XG), трудностите, с които се сблъскват децата, се считат за очаквани, поради особеностите на тази езикова система.

Например, важна област, която трябва да се вземе предвид, е лексиката. Лексикалното богатство на гръцкия език е значително и е резултат от комбинацията на думи и народна традиция (Mitsis, 1998: 191). Гръцките думи често съдържат голям брой срички, а съкращенията се използват рядко. Това затруднява децата, чийто първи език включва думи с по-малък брой срички (Anastasiadis-Symeonidis, 1996: 143).

Ето защо преподаването на лексика трябва да се третира като отделен компонент. Усвояването ѝ като процес е предизвикателно за деца с различен езиков код. Самата дума е сложен феномен, който лингвистично се простира в три аспекта: форма, значение и употреба (Paradia, 2012: 33).

4.2. Статистически данни

По данни на ELSTAT от преброяването през 2011 г. от общо 10 815 197 души - 911 929 нямат гръцко гражданство (8,4% от всички преброени). Според преброяването 199 101 са граждани на страни от ЕС (включително България и Румъния), а 708 003 имат гражданство на трети страни. Най-големият процент (52,7%) от чужденците, пребиваващи в Гърция, имат албанско гражданство, 8,3% българско, 5,1% румънско, 3,7% пакистанско, 3% грузинско, 1,9% украинско 1,7% английско (Великобритания) 1,7% кипърско 1,6% полско 1,5% руско 1,2% индийско 1,2% бангладешко 1,2% немско, 1,1% египетско, 1,1% молдовско и 1,1% филипинско. 86 11,9% идват от други страни или са без гражданство или неуточнени (последната група се състои от 4825 души).

Числеността на учениците с имигрантски произход в училищата нараства с времето. По точно, през учебната 1995-96 година процентът на чуждестранните ученици в цялото училищно население е 0,6%, през 1998-99 година процентът на чужденците е 2,5% от общия брой ученици, през 2002-03 година, от общия брой ученици в цялото училищно население (1,460,464), 98,241 са чуждестранни ученици (6,7%), през учебната 2004-05 година, от общия брой ученици (1,449,032), 113,463 са чуждестранни ученици (7,8%), през 2006-07 година, от общо 1,301,595 ученици, 109,482 са чуждестранни ученици (7,8%) (Lianos et al., 2008), през учебната 2008-09 година, разпределението на чуждестранните ученици е следното: в началното образование, от общо 792,433 ученици, 68,718 са чуждестранни (8,6%), в средното образование, от общо 688,155 ученици, процентът на чуждестранните ученици е 7,5%, където разпределението е следното: в гимназията 31 163 са чужденци (процент 4,5%), докато в гимназията има 10 839 чужденци (процент 1,5%), а в техническото и професионалното образование има 10 863 чужденци (процент 1,5%) (ELSTAT, 2009-10, 196-203) и през учебната 2011-12 г. в

основното образование 12,27% от учениците са чужденци и завърнали се лица, от които 78,5% идват от Албания, а в средното образование процентът на чужденци и завърнали се лица възлиза на 8,74%, от които 78,4% идват от Албания (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015).

4.3. Родни езици

Учениците с имигрантски произход имат различни родни езици. Според данни на Министерството на образованието, изследванията и религиозните въпроси, през учебната 2010-11 година са отчетени тридесет и три (33) различни "основни" родни езика, както и други, които не са именувани, появяващи се в съответните таблици като "други" или "неизвестни". Тридесет и трите "основни" посочени родни езици са: английски, етиопски, албански, арабски, арменски, вьетнамски, български, френски, немски, датски, хебрейски, индонезийски, испански, италиански, китайски, курдски, нигерийски, унгарски, холандски, украински, урду, персийски, полски, португалски, румънски, руски, сръбско-хърватски, шведски, турски, чешки, филипински, фински, фламандски (10,865 ученици в началните класове говорят "други" езици).

Ясно отсъстващи от този списък са езици, разновидности и диалекти, които се очаква да бъдат видени според страните на произход на имигрантите, като грузински, хинди, бенгалски, пушу, дари, пенджаби, сомалийски, суахили, фарси и други. Очевидно това е свързано с добре известните проблеми в социолингвистиката, които възникват, когато хората са помолени да заявят майчиния си език, концепция така или иначе „многозначна“, тъй като се определя от различни фактори като произход, степента на владееене, функцията, отношението – идентифициране или не – на говорещите към него и др. (Sella, 2006). От гореизброените езици и съчетавайки ги с посочените по-горе данни, албански, български, румънски, пакистански, урду, пенджаби и пушу и грузински би трябвало да имат най-голям брой носители.

4.4. Преподаване на родни езици

Единствено чрез личната инициатива на учители от всички нива, учени, изследователи и усилията на родителите се правят опити за преподаване на майчиния език на децата-имигранти. Почти изцяло, пропуските на гръцката държава в областта на преподаването на майчиния език на чуждестранните ученици се запълват чрез: а) програмите на ESrA, които се реализират от гръцки университети, като изключително наситената с дейности програма „Образование на чуждестранни и завърнали се ученици“ (2010-2013) на Университета в Атина, с научна отговорност на А. Anastasiadis

(Education of Foreign and Returning Students, 2023), в рамките на която, 5-та дейност цели да укрепи майчиния език на учениците, като се наблегне на рускоговорящите и албаноговорящите ученици, програма, която обаче е завършена през 2013 г. и от тогава нейното функциониране не е било удължавано, или б) самият родител-имигрант, който, или със собствени средства, или чрез създаване на културни клубове и преподаване на майчиния език в тях, се опитва не само да запази ежедневната употреба на майчиния си език, но и да насърчи грамотността на децата си в академичните знания на своя език (Skourtou, 2011).

4.5. Участие на родителите

Очевидно участието на родителите в поддържането на родния език на децата им чрез изучаването му в „контролирана и напътстваща“ среда е от изключителна важност, като се има предвид, че, както отбелязва Skourtou (2011), проучванията в Гърция, изследващи употребата на езика сред имигранти, и по-специално на албанския език, стигат до заключението, че този език се използва основно в компанията на сънародници и с леко предпочитание към следобедните часове по роден език (Maligkoudi, 2009), докато в семейството се използва предимно гръцкия език (Hatzidaki & Maligkoudi, 2012). Следователно е необходимо да се изградят отношения на доверие между родители и учители, което ще бъде постигнато, след като на практика бъде преодоляна сдържаността, наблюдавана и от двете страни.

4.6. Преподаването на гръцки като втори език

Предлагането на уроци по гръцки за родители представлява акт на сближаване на училището (и посредством училището – с държавата) към тях. Поради тази причина, родителите, могат да се възползват от програмите за преподаване на гръцки език за възрастни, като например „Одисей“ (Education of immigrants in the Greek language, Greek history and Greek culture) на Генералния секретариат за учене през целия живот, осъществявана от Фондацията на младежта и ученето през целия живот, която функционира вече почти десетилетие. В нейния контекст около 20,000 имигранти са преминали през курсове по гръцки език, като най-високото ниво на езиково владение в програмата към момента е B1. Също така, както гръцките университети, в контекста на функционирането на преподавателски курсове или работилници, така и общини, Центровете за професионално обучение и неправителствените организации предлагат курсове по гръцки език за възрастни имигранти, от които курсове, родителите могат да се възползват в общ план, като се има предвид, че "адекватното владение на гръцкия език

и познанията по елементи на гръцката история и култура" се считат по закон за необходимото условие за предоставяне на разрешение за дългосрочно пребиваване на гражданин на трета страна (Vamvakari, 2011).

4.7. Майчин език, родители имигранти и деца

Връзката между родителите имигранти и училището ни отвежда към езиковата връзка, която се развива между родителите и децата (Hatzidaki & Maligoudi, 2012). В проучванията за езиковите предпочитания на децата се потвърждава използването на майчиния език у дома, но в същото време се подчертава предпочитаното използване на доминиращия език (гръцкия) сред представителите на второто поколение имигранти. Изследвания за използването на езици у дома и сред приятели с албански произход на имигрантски деца в Йерапетра, Крит (Chatzidaki & Xenikaki, 2012), показват използването на албанския език както у дома, особено с възрастни говорещи на албански, като например баби и дядовци, така и с по-големите братя и сестри, както и сред приятели. Но споменатото използване е продукт на „принуда“ поради обстоятелствата на всяка комуникация (със събеседници, които не знаят гръцки език или го знаят недостатъчно). Трябва да се отбележи, че повечето изследвания стигат до заключението, че (албанските) родители подхождат с „реализъм“ към езиковото развитие на децата си, като насърчават „доброто“ усвояване на гръцкия език, както и на други „полезни“ езици, докато съответното усвояване на майчиния език (албанския) не се подкрепя със същия ентузиазъм. Този факт неизбежно води до езиково пренасочване в полза на гръцкия език (Hatzidaki & Maligoudi, 2012).

4.8. Постижения в училище, отпадане от училище

Връзката на децата имигранти с училището се допълва от въпросите за постиженията в училище, отпадането от училище и отношенията, които те развиват както със своята билингвалност, така и с учителите. Най-високите проценти на отпадане се наблюдават при прехода от начално към средно образование, като процентът на отпадащите момчета е по-голям от този на момичетата (44.9% отпадане според данни от 2011 г.), което доказва, че гръцкото училище не успява да предложи подходящо съдържание и образователна среда (Markou, 2012). Според изследвания (Prosociality Sport Club, 2011) учителите посочват като основни причини за ранното отпадане от училище ниския социално-икономически статус на семействата, съчетан с липса на мотивация за образование. Въпреки това, също толкова основна причина за отпадането

от училище е неуспехът в училище, който засяга както местни, така и имигрантски ученици (Nikolaou & Papadia, 2012).

4.9. Учителите и учениците, изучаващи чужд език

И така стигаме до ролята на учителите, които заедно с учениците и техните родители са стълбовете, които, съчетани с целенасочени действия от страна на държавата, могат да осигурят възможно най-добри резултати за образованието на децата-имигранти. Позитивното или негативното възприятие на учителите относно билингвизма на техните ученици и познанията за използване на два езика, подходящата, не само теоретична, подготовка, която да им позволи да се справят със сложната задача в условията на не само билингвална, но и мултиезична и мултикултурна класна стая, концепцията за взаимозависимостта на езиците в процеса на придобиване/усвояване на език, както и разграничаването между всекидневния и академичния език, са най-важните въпроси, които вълнуват учителите на билингвални ученици (Skourtou, 2011).

Глава 5. Гръцкият език като втори език и като чужд език в диаспората – образователни действия и нови данни за ранното езиково обучение

През юни 1996 г. в Университета на Крит е основана Лаборатория за интеркултурни и миграционни изследвания (Intercultural and Migration Studies Laboratory EDIAMME), разположена в Педагогическия факултет по начално образование, по инициатива на професор Michalis Damanakis. Основните му цели са да проучва и популяризира проблемите на образованието и обучението на гърците в диаспората и особено на гърците емигранти във връзка с тяхното социално-икономическо и културно положение в страните, в които живеят, и с културните условия в тези държави, да проучват и насърчават образователните въпроси на завръщащите се гърци и чужденци в Гърция, във връзка със социално-икономическите, политическите, културните и образователните условия в Гърция, да обучават и образоват учители, които са призвани да преподават гръцки като втори език на гръцки и негръцки ученици от произход в чужбина, на завърнали се гръцки ученици и на чуждестранни ученици в Гърция и да изготвят учебни материали за преподаването на гръцки като втори език и за преподаване на гръцката култура към горепосочените категории ученици.

5.1. Общо описание на програмите

Проектът "Homogeneous Education" е реализиран от EDIAMME в сътрудничество с други образователни институции в Гърция и чужбина през периода 1997-2008. Основните му цели са да допринесат за запазването, култивирането и популяризирането на гръцкия език и култура - и по-специално в гръцката диаспора - чрез подобряване на предучилищното, основното и средното образование и обучението по гръцки език, предоставяно на ученици от същата националност, както и на чужденци, които учат гръцки и стават част от гръцката култура. Крайната цел е да се развие социално-културна идентичност, която да съответства на условията на социализация на децата.

5.2. Обучението по гръцки език в диаспората - диаспора и имиграция

В контекста на проекта "Homogeneous Education", Damanakis (2007) дефинира диаспората във връзка с процеса на социализация и изграждане на идентичност на индивидите, които живеят в имигрантски среди или, по-общо казано, в условия на среща на култури. Той я дефинира по следния начин: "Под термина диаспора се разбира географската дисперсия на етнически групи, които са отделени, но не непременно отчуждени, от своята група на произход или етническо ядро, живеят като етнически групи или като етнически малцинства в контекста на културно различно общество, преминавайки между две референтни групи и между две културни системи, и поради това тяхната идентичност се формира при специални условия." (р. 45).

В случая на Гърция, може да се различат, поради специфичните исторически, културни и социално-икономически обстоятелства, формирането на историческата диаспора от една страна и имигрантската диаспора от друга страна (Damanakis, 2007). Модерната гръцка диаспора започва с движенията на гърците след падането на Константинопол през 1453 г. и създаването на поселения, търговски станции и т.н. в различни части на Западна, Централно-Източна и Югоизточна Европа. Движенията понякога са били причинени от политики на потисничество и преследване, като тези, които довеждат до преместването на кримските гърци на бреговете на Азовско море, в днешния Мариупол, Украйна, през 1768-1770 г. Съответно, след създаването на гръцката държава през 1830 г. и до Втората световна война, е имало движения на население, било то доброволни (имиграция в САЩ) или под принуда (големи гръцки популации се преместили между 1917 и 1920 г. от Понт в Транскавказ основно в Грузия, поради възхода на турския национализъм). Накрая, след 1950 г. има организирана трудова миграция на гърци в чужбина (Австралия, САЩ, Канада), но и към европейски държави (Белгия, Германия, Швеция, Холандия), която поставя основите на

съвременните имигрантски общности. Те се различават от днешните останали общности, които произхождат от историческата диаспора (гърците от Южна Русия, Украйна, Грузия, Армения, Узбекистан и др.), които не само че преживяват първоначално преследване от родната си земя, но и по-късно страдат от жестоко преследване от сталинисткия режим поради тяхната етно-културна идентичност (Damanakis, 2007). Диференциацията на двата типа диаспора може да се намери в следните основни измерения (Damanakis, 2007): историческият контекст на движението и заселването, причините за движението, целите на движението, статусът и организацията в страните на пребиваване, връзката с националния център (Гърция), в историческата колективна памет и във формирането на идентичността.

5.3. Институции и форми на обучение

Образователните доставчици на гръцки език в диаспората могат да бъдат разделени на три основни категории:

1. образователни услуги на държавата, в която се намира/живее дадения индивид,
2. образователни услуги на държавата на произход и
3. образователни услуги на енорията – включително Църквата.

Кой е органът, организиращ някаква форма на обучение по гръцки език, както и каква форма на обучение е най-разпространена, зависи от редица фактори, като: специфичните условия, които преобладават във всяка страна, образователната политика на всяка страна на пребиваване към етническите групи на нейната територия, историческото развитие на присъствието на гърците в съответната страна и текущата образователна политика на гръцката държава.

5.4. Ученически потенциал и целеви групи – гръцки език като втори и чужд език

В контекста на „Homogeneous Education“, е необходимо да се дефинират категории ученици по гръцки език в чужбина, за да се изготвят подходящи учебни програми и подходящо образователно съдържание за всяка група. Въз основа на редица критерии (възраст, тип училище, социални/културни/географски условия и характеристики и др.) се формират следните три групи ученици: 1. сънародници, които говорят гръцки език, 2. сънародници без познания по гръцки език и 3. неговорещи гръцки език.

Въз основа на горната категоризация и разграничаване на групите според възраст и институционални критерии, първата група е разделена на ученици от начално и средно

училище, като се достига до четири целеви групи, за които са изготвени учебни програми и съответно образователно съдържание (Damanakis, 2004, 2007).

5.5. Учебни програми и образователни материали според целевите групи

От гледна точка на целта, обучението по гръцки език в диаспората, осъществявано чрез проектите „Homogenous education“ и „Greek language education in the diaspora“, има двойна цел – педагогическа и социополитическа (Damanakis, 2007).

5.6. Срещата на интеркултурността и бикултурализма в учебните материали

Общият подход на образователните интервенции, реализирани в рамките на проектите "Education of Homogeneous" и "Greek Language Education in the Diaspora", се характеризира с ясна интеркултурна насоченост, която съзнателно се дистанцира от етноцентрична, ориентирана към Гърция логика. Според този подход, който е изключително насочен към детето по своята същност, изходната точка е детето от диаспората и неговите собствени социално-културни характеристики: многобройните смесени бракове, отдалечеността от първото поколение имигранти, социализацията и, накрая, бъдещият живот на детето в мултикултурна среда, налагат необходимостта да се предложи гръцка идентичност, която няма да се стреми към хегемонна роля, а ще бъде в творческо взаимодействие с другата идентичност на детето с цел културно обогатяване на личността.

5.7. Проблеми с грамотността

В теоретичните текстове на авторите на учебни материали за преподаване на езика от началото на 2000-те години (които също участват в изготвянето на учебните програми за преподаване на гръцки като втори и чужд език) липсва директно споменаване на понятието „грамотност“. Въпреки това, техните позиции могат да се предположат чрез свързани препратки. Например, в Учебната програма за преподаване на гръцки като втори език, авторите споменават усвояването на „грамотност“ на първото ниво на изучаване на гръцкия език.

Глава 6. Методологическа рамка

6.1. Цели и задачи

Целта на това изследване е да се проучи ефективността на модел за развитие на ранна грамотност при деца-билингви в детската градина. По-специално, е разработена интервенция, която изследва неговото влияние върху система от езикови умения - разбирането и подготовката на умения за писане, уменията за слушане, ключовите концепции и лексикалните умения, говорните умения и цялостната оценка на постиженията при овладяване на гръцки език.

6.2. Хипотези

Формулирана е следната хипотеза: Предполага се, че прилагането на експериментален модел, базиран на процедури и дейности за „езиково пробуждане“ (“language awakening”) в съответствие с трите етапа на педагогическо взаимодействие – възприемане, изпробване и изразяване – оказва положително влияние върху развитието на система от езикови умения в предучилищна възраст.

От тази хипотеза се извеждат други, взаимосвързани и по-конкретни хипотези:

1. Моделът за развитие на ранна грамотност оказва положително влияние върху *говорните умения* на децата - билингви в детската градина.
2. Моделът за развитие на ранна грамотност оказва положително влияние върху *уменията за слушане* на децата – билингви.
3. Моделът за развитие на ранна грамотност оказва положително влияние върху *подготовката умения за писане* на децата – билингви.
4. Моделът за развитие на ранна грамотност оказва положително влияние върху *уменията за разбиране* на децата – билингви.
5. Моделът за развитие на ранна грамотност оказва положително влияние върху *изграждането на лексикални умения* на децата – билингви.
6. Моделът за развитие на ранна грамотност оказва положително влияние върху *цялостната оценка на постиженията* на децата – билингви в детската градина при овладяването на гръцки език.

6.3. Изследователски подход и методи

Методите, използвани в изследването за събиране на данни, включват наблюдение и анкета с учители. Наблюдението на дейностите и резултатите на децата по време на осемте процедури за езиково пробуждане е извършено от трима експерти –

двама учители и автора на дисертационния труд. Диагностичните процедури преди и след интервенцията също са проведени от тези експерти, а анкетата е създадена и администрирана от автора на дисертационния труд.

Изследването е проведено през февруари, март, април и май 2023 г.

Първият етап на изследването включва провеждане на диагностична процедура за регистриране на уменията на децата на входно (първоначално) ниво (февруари 2023 г.).

Вторият етап представлява интервенцията – прилагане на експерименталния модел на автора (март, април и май 2023 г.).

Третият етап включва повторно провеждане на диагностичните процедури за регистриране на промените в системата от езикови умения на децата (май 2023 г.).

6.4. Извадка

Общо 40 деца в предучилищна възраст (от 5 до 7 години) участват в изследването. От тях 20 деца са билингви и съставляват експерименталната група, а останалите 20 са монолингвинални и формират контролната група.

6.5. Процедури за оценка

Диагностичните процедури включват 13 дейности, които обхващат: Дейности за разбиране и подготовка за писане (оценка от 0 до 25 точки), Дейности за слушане (оценка от 0 до 25 точки), Дейности за ключови концепции и лексика (оценка от 0 до 25 точки), Говорни дейности (оценка от 0 до 25 точки).

6.6. Модел за пробуждане на езика за деца на възраст от 5 до 7 години

Експерименталният модел се базира на ежедневната употреба на гръцкия език, на дейности и активности на децата, материали, които те сами изработват, и разнообразие от игри.

Целите на модела са концентрирани върху функционалните компоненти, като въвеждат децата в непрекъснато взаимодействие, при което те се чувстват сигурни да изразяват себе си. Целите са комуникативни и ориентирани към децата. Основен акцент е обучението чрез активност и игра – поставените цели се постигат чрез постоянна

динамика, при която децата не само слушат и говорят, но също така са постоянно ангажирани в практически дейности и игри.

Моделът е разработен в две части:

Първата част е сърцевината на модела, наречена „Процедура за езиково пробуждане“. Тази процедура се провежда в началото на всяка стъпка и осигурява потапяне в гръцкия език. Съдържанието ѝ се обогатява с всяка стъпка, включвайки основните умения, които децата са усвоили на предишната. Процедурите са пряко свързани с опита на децата и ежедневието им живот в детската градина, което им позволява да практикуват езиковите си умения в нови ситуации.

Втората част е съдържанието на модела, което включва 8 стъпки за неговото изпълнение. Употребата на гръцкия език е интегрирана във всяка стъпка. Всяка стъпка включва 3 дейности за деца със следните цели:

- Употреба на гръцкия език (говорене, слушане и разбиране).
- Развитие на речника
- Езиково развитие
- Подготовка за писане

Тези три дейности са разработени въз основа на трите етапа на педагогическо взаимодействие – възприемане, изпробване и изразяване.

Дейността за възприемане включва новата информация, която се споделя с децата по интерактивен начин, използвайки илюстрации, видеа и презентации.

Дейността за изпробване включва практически дейности – децата изработват материали, рисуват и оцветяват, които продукти впоследствие използват в игри по време на третата дейност.

Дейността за изразяване се продължава в процедурата за езиково пробуждане през следващата седмица.

Продължителността на всяка стъпка е една седмица, включително процедурите за езиково пробуждане. Целият експериментален модел се прилага в рамките на 8 седмици.

Моделът се основава на следните принципи, свързани с интеркултурното образование:

- Развитие на усещането за групова и лична отговорност.
- Осигуряване на подкрепа: лична (не си сам в проблема си), инструментална (ще ти помогнем да се справиш), утвърждаваща (бъдещо развитие).

- Осъзнаване на групата на децата като място за взаимодействие на равнопоставени индивиди.
- Провокиране на усещане за свобода на изразяване – баланс между свободата и ненакърнимостта на индивидуалността на детето.
- Оценяване на положителните страни на връстниците.
- Провокиране на усещане за доверие и взаимност в детската група.
- Изучаване на различията като обогатяване.
- Създаване на неосъдителна атмосфера – изразяване на чувства и предположения, без даване на оценки и етикети.
- Създаване на атмосфера на емпатия и сътрудничество.
- Осъзнаване на необходимостта от сътрудничество и съвместни усилия за постигане на обща цел.

СТРУКТУРА НА МОДЕЛА

Седмица 1.
Процедура за езиково пробуждане 1: Поздравяване, броене, дни от седмицата.
Първа стъпка: Азбука.
Седмица 2
Процедура за езиково пробуждане 2: Азбука.
Втора стъпка: Прилагателни и антоними.
Седмица 3
Процедура за езиково пробуждане 3: Прилагателни и антоними.
Трета стъпка: Сравнителни прилагателни.
Седмица 4
Процедура за езиково пробуждане 4: Сравнителни прилагателни.
Четвърта стъпка: Транспорт.
Седмица 5
Процедура за езиково пробуждане 5: Транспорт.
Пета стъпка: Великден.
Седмица 6
Процедура за езиково пробуждане 6: Великден.
Шеста стъпка: Части на тялото.

Седмица 7
Процедура за езиково пробуждане 7: Части на тялото.
Седма стъпка: Числа.
Седмица 8
Процедура за езиково пробуждане 8: Числа.
Осма стъпка: Лято.

ПРОЦЕДУРИ ЗА ПРОБУЖДАНЕ НА ЕЗИКА

1. ДЕЙНОСТИ ЗА ПРОБУЖДАНЕ НА ЕЗИКА: ПОЗДРАВ, БРОЕНЕ, ДНИ ОТ СЕДМИЦАТА				
Цели	Материали, направени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Употреба на гръцки език	Календари с дните от седмицата за всеки месец с основните събития в групата (празници, тържества).	Децата се поздравяват в началото на ситуацията, според времето на деня (καλημέρα, καλησπέρα, καληνύχτα-добро утро, добър вечер, лека нощ). Те използват вербални и невербални варианти за поздрав, които представляват спецификата на гръцката култура – гърците обикновено се поздравяват с ръкостискане, прегръдка или целувка по бузата.	Децата броят общо колко момчета и колко момичета има. След това едно момиче брои колко момичета има в групата, а едно момче - колко момчета има в групата. Едно момче/момиче отново брои всички деца в групата.	Децата откриват деня от седмицата, който отговаря на календара и го произнасят (Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή, Σάββατο, Κυριακή-понеделник, вторник, сряда, четвъртък, петък, събота, неделя)
2. ДЕЙНОСТИ ЗА ПРОБУЖДАНЕ НА ЕЗИКА: АЗБУКА				
Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване

Употреба на гръцки език	Плакат с гръцката азбука за украса на класната стая.	Децата създават плакат с гръцката азбука, използвайки различни малки илюстрации, чиито обекти (Ανανάς, Αρκούδα, Αεροπλάνο, Βιολί, Βάρκα, Βάτραχος-ананас, мечка, самолет, цигулка, лодка, жаба) започват с буквите в тях.	Всяко дете огражда първата буква от името си на плаката с азбуката. Децата подреждат имената си и имената на родителите си, като използват карти с букви. Децата пишат имената си, като използват подредените карти като модели.	Игра 1: Децата казват цветовете на дрехите си. След това се опитват да кажат цветовете на дрехите на приятеля си със затворени очи. Накрая намират първите букви от цветовете в плаката с гръцката азбука. Игра 2: Децата се подреждат в редица според първите букви от имената си.
3. ДЕЙНОСТИ ЗА ПРОБУЖДАНЕ НА ЕЗИКА: ПРИЛАГАТЕЛНИ И АНТОНИМИ				
Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Употреба на гръцки език	Карти с предмети: сладолед, свещ, слънце, сок, кафе, огън, чай, кубчета лед	Дискусия: „Щастлив съм, защото...“	Децата ограждат всичко, което не е горещо/студено според времето навън (сладолед, свещ, слънце, сок, кафе, огън, чай, кубчета лед)	Игра. Децата класифицират предмети в класната си стая (големи-малки; дълги-къси), като играят в отбори.
4. ДЕЙНОСТИ ЗА ПРОБУЖДАНЕ НА ЕЗИКА: СРАВНИТЕЛНИ ПРИЛАГАТЕЛНИ				
Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Употреба на гръцки език	Плодова салата	Децата подреждат илюстрации на един и същи предмет (триъгълници, квадрати и т.н.) в различни размери от най-	Децата се подреждат от най-високото към най-ниското дете и след това – обратно. Децата сравняват	Игра. Децата подреждат природни обекти (плодове, зеленчуци, пръчки), като започват от най-големите или най-

		малкия към най-големия.	цветовете на кожата и косата си от най-светлия до най-тъмния.	малките и след това обратно.
5. ДЕЙНОСТИ ЗА ПРОБУЖДАНЕ НА ЕЗИКА: ТРАНСПОРТ				
Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Употреба на гръцки език	Колаж	Дискусия: „Как идваш на училище?“	Децата правят колажи от въображаеми превозни средства, използвайки различни части от реални превозни средства. Когато са готови те стават част от украсата на класната стая.	Игра. Децата влизат в ролите на шофьори на автобуси, шофьори на автомобили, велосипедисти и др. Те се движат из стаята според правилата за движение.
6. ДЕЙНОСТИ ЗА ЕЗИКОВО ПРОБУЖДАНЕ: ВЕЛИКДЕН				
Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Употреба на гръцки език	Великденска декорация	Дискусия: „Как празнува семейството ми?“	Децата правят украса за Великден (великденски яйца, зайчета, фенери). Ако има деца от други религии, те правят същото (напр. мюсюлмански Ейд ал-Адха, кози, луни и т.н.).	Игра. Децата представят великденска практика (песента на Лазар) или от тяхната религия (напр. Ейд ал-Адха, раздаване на благотворителност на бедните).
7. ДЕЙНОСТИ ЗА ПРОБУЖДАНЕ НА ЕЗИКА: ЧАСТИ НА ТЯЛОТО				
Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Употреба на гръцки език	Карти с автопортрети	Дискусия: „Коя част от тялото ми се нуждае от това?“ Учителят	Децата оцветяват карти с контура на тялото с	Игра на открито. Децата очертават контурите на телата си с

		показва на децата различни дрехи и аксесоари, децата казват съответната част от тялото, където е мястото на дрехата или аксесоара	цветовете на дрехите си и рисуват аксесоарите си (очила и др.).	тебешир, след което ги оцветяват.
8. ДЕЙНОСТИ ЗА ПРОБУЖДАНЕ НА ЕЗИКА: ЧИСЛА				
Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Практика	Трета дейност. Изразяване
Употреба на гръцки език	Лично ръководство за сладолед	Песен или клип, номера на гръцки	Фотокопия на сладоледи (10 сладоледа), които са номерирани - децата подчертават номера и оцветяват сладоледа според вкуса, който харесват. Παγωτό σοκολάτα-Καφέ χρώμα/ Шоколадов сладолед-Кафяв цвят, Παγωτό βανίλια -Λευκό χρώμα ώτα/ Ванилов сладолед-Бял цвят, Παγωτό φράουλα-Rοζ χρώμα/ Ягодово-розов сладолед, Παγωτό μπανάνα-Κίτρινο χρώμα/ Бананов сладолед-жълт цвят, Παγωτό φιστίκι-Ράσινο	1. Децата трябва да познаят на кого принадлежи всяко от фотокопията със сладоледите. 2. Игра за отгатване. Децата броят различни предмети в класната стая и ги отгатват в отбори: „Виждам нещо в стаята, имаме 5 от него.“

			χρώμαα/ сладолед с фъстъци фъстъчено- зелен цвят Παγωτό φιστίκι- Πράσινο χρώμα/	
9. ДЕЙНОСТИ ЗА ПРОБУЖДАНЕ НА ЕЗИКА: ЛЯТО				
Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Употреба на гръцки език	Летни снимки	Лятна дискусия „Какво обичам да правя през лятото?“. Детето, което говори, държи „говорещата пръчка“, след което дава думата (чрез пръчката) на следващото дете.	Децата рисуват любимите си летни занимания.	Игра. Учителят поставя дълго въже на пода. Учителят започва да изброява различни летни дейности. Детето, което харесва дейността, минава през въжето, детето, което не харесва дейността, остава на мястото си.

СЪДЪРЖАНИЕ НА МОДЕЛА

ПЪРВА СΤΥΠΚΑ

Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Езиково развитие, използване на гръцки език, подготовка за писане	Карти с различни предмети (Ανανάς, Αρκούδα, Αεροπλάνο, Βιολί, Βάρκα, Βάτραχος- ананас, мечка, самолет, цигулка, лодка, жаба) и букви.	Видеоклипове с музика – Видеоклиповете са от поредицата „Една буква една история“. Детето се запознава с буквите и звуците на езика чрез 24 хумористични, сюрреалистични истории, които съчетават педагогика с приказен и	Децата подреждат гръцката азбука, като използват карти с букви. Децата оцветяват букви, написани на карти, според първата буква на обект, който учителят казва.	Децата казват първите букви на обектите в класната стая и се опитват да ги намерят на плаката с азбуката.

		телевизионен език (напр. Η Αχτένιστη Αγελάδα (Α)- Несресаната крава (Α), Η Ντροπαλή Ντομάτα (Ν)- Срамежливият домат (Ν).		
--	--	--	--	--

ВТОРА СΤΥΠΚΑ

Цели	Ματєриали, създадени от децата	Πρєва дейност. Възприеманє	Втора дейност. Изпробванє	Трєта дейност. Изразяванє
Развитие на речниковия запас, използване на гръцки, езиково развитие	Καρτι с различни обєкти (δέντρα, σημαίες, σπίτια, αυτοκίνητα- дървета, знамена, къщи, коли)	Ориентиране в смисъла на прилагателни и антоними чрез видеоклипове с музика и театър.	На децата се дават карти с 2 дървета, едно голямо и едно малко, и те трябва да поставят T ≠ S върху снимките с двойките. 1 знамена 2 дървета 2 стълби 2 килера 2 чаши 2 елхи 2 къщи 2 свещи. голям -μεγάλο≠ малък-μικρό / нагоре -πάνω≠ надолу-κάτω / висок-ψηλός ≠ къс-κοντός / горещ-ζεστό ≠ студен-κρύο; слон -ελέφαντας≠ пеперуда- πεταλούδα / жираф- καμηλοπάρδαλη ≠ прасе-γουρούνι / кафе-καφές ≠ сладолед-παγωτό	Пантомима. Децата трябва да обяснят думата с мимика и жест, без да говорят Голям-малък/Μεγάλο-μικρό Весел-тъжен/Χαρούμενο-λυπημένο Нагоре-надолу/Πάνω-κάτω Висок/дълъг-нисък/Ψηλό-κοντό Топло-студено/Ζεστό-κρύο

ТРЕТА СΤΥΠΚΑ

Цели	Ματериали, създадени от децата	Πρва дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Езиково развитие, използване на гръцки език, подготовка за писане	Καρти с различни предмети (костенурка, ракета, камион, патица)	Κартинки със сравнителни прилагателни (голям – по-голям най-голям.../μεγάλο-μεγαλύτερο). Примери с: костенурка, ракета, камион, пате, в които трябва да оградят или оцветят най-голямото и най-малкото.	Децата рисуват картина с различни предмети според инструкциите на учителя. Децата трябва да подредят картите с предмети в различни комбинации: положителни, сравнителни, превъзходни прилагателни според инструкциите на учителя – (ωραίο, ωραιότερο, ωραιότατο/ хубав, по-хубав, най-хубав /πιο ωραίο, πολύ ωραίο/ по-хубав, много хубав)	Децата вдигат ръце, когато чуят съществително в превъзходна степен, κлякат, когато чуят положително прилагателно и стоят неподвижни, когато чуят сравнително прилагателно (ωραίο, ωραιότερο, ωραιότατο/ хубав, по-хубав, най-хубав/ πιο ωραίο, πολύ ωραίο/ по-хубав, много хубав)

ЧЕТВЪРТА СΤΥΠΚΑ

Цели	Ματериали, създадени от децата	Πρва дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Използване на гръцки език; развитие на речника	Πлакати с природни местности; карти с различен транспорт (велосипед / лодка / кола /	Βидео с музика за транспортните средства чрез снимки и изображения на транспортни средства	Децата подреждат карти с различен транспорт според средата, през която пътуват:	Децата създават плакати с местност, включваща море, река, пътища и планини. Те поставят различни видове

	автобус / хеликоптер / кораб / скутер / ван / влак / ферибот / ποδήλατο / βάρκα / αυτοκίνητο / λεωφορείο / ελικόπτερο / πλοίο / σκούτερ / βαν / τρένο / πορθμείο/	(велосипед / лодка / кола / автобус / хеликоптер / кораб / скутер / ван / влак / ферибот / - ποδήλατο / βάρκα / αυτοκίνητο / λεωφορείο / ελικόπτερο / πλοίο / σκούτερ / βαν / τρένο / πορθμείο/). Видеоклипове с музика и анимация	земя, вода и въздух.	транспортни играчки на правилните места и създават история с тях.
--	--	--	-------------------------	---

ПЕТА СΤΥΠΚΑ

Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Подготовка за писане, използване на гръцки език, развитие на речника	Поздравителни картички с надпис Честит Великден.	В последната ситуация преди Великден: видеоклипове за живота на Исус (група деца заедно с робот пътуват назад във времето до времето на Исус) Страстната седмица, Исус, съботата на Лазар и чудесата на Исус.	Разказване на събитията от Страстната седмица до Възкресението с прости думи: Страсти, Разпятие, Възкресение/Πάθη, Σταύρωση, Ανάσταση. Изработка: Кошница с форма на кутия - вътре е сложено яйце от стиропор, което децата оцветяват с червени темперни бои и слагат трева.	Учителят крие няколко боядисани яйца, които децата трябва да намерят.

ШЕСТА СΤΥΠΚΑ

Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Развитие на речника, подготовка за писане, използване	Карти с различни части на тялото (глава, ръка, шия, гръб, лакът,	Постер на човешкото тяло: децата го оцветяват и изписват части от	Песен: (Колелата на автобуса) с карти – докато децата слушат песента, те взимат картите с	Пантомима: части от тялото чрез песен и движения (ръка, ший, гръб, лакът, подмишница,

на гръцки език	подмишница, корем, крак, талия, прасец, пета) /κεφάλι, χέρι, λαιμός, πλάτη, αγκώνας, μασχάλη, κοιλιά, πόδι, μέση, γάμπα, φτέρνα/	тялото на специални места.	предметите, които чуват.	корем, крак, талия, прасец, пета) /κεφάλι, χέρι, λαιμός, πλάτη, αγκώνας, μασχάλη, κοιλιά, πόδι, μέση, γάμπα, φτέρνα/
----------------	--	----------------------------	--------------------------	--

СЕДМА СΤΥΠΚΑ

Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Подготовка за писане, развитие на речника, използване на гръцки език	Книжки с предмети и числа.	Видео с музика: изучаване на числата – история с музика и анимация, показваща числата Децата слушат кратка песен: едно, две, три, четири, пет. История с музика и анимация, показваща реда на числата с различни предмети (една котка, две кучета, три чинии и т.н.)	Книжка с различни предмети като: шалове, круши, гъби, кошници. Децата броят всеки път колко са, като заграждат правилното число. Оцветяват квадратите според съответното число в кутията калинки Паяци = 4 Пчели = 5 Червеи = 5 Пеперуда = 5 Скакалец = 3 Πασχαλίτσες Αράχνης = 4 Μέλισσες = 5 Σκουλήκια = 5 Πεταλούδα = 5 Ακρίδα = 3	Децата стоят в кръг и броят до 10 – всяко дете казва число според мястото си в кръга. По пътя те сменят някои числа с названия на предмети.

ОСМА СΤΥΠΚΑ

Цели	Материали, създадени от децата	Първа дейност. Възприемане	Втора дейност. Изпробване	Трета дейност. Изразяване
Използване на гръцки език,	Плакат с животни и карти със	Видео „Обичам лятото“ – Αγαλώ το καλοκαίρι	Карти с предмети от лято, есен, зима (слънце, плаж,	Състезателна игра. Децата са разделени на

развитие на речника	слънце, плаж, сладолед, лимонада, сандали, слънчеви очила, зима, есен, дъжд, чадър, палто, сняг/ ήλιος, παραλία, παγωτό, λεμονάδα, σανδάλια, γυαλιά ηλίου, χειμώνας, φθινόπωρο, βροχή, ομπρέλα, παλτό, χιόνι/	Плакат с животни: децата научават животните, които живеят в океана и техните форми за множество число Октопод → Октоподи Делфин → Делфини Калмар → Калмари Морска звезда → Морски звезди Рак → Раци	сладолед, лимонада, сандали, слънчеви очила, зима, есен, дъжд, чадър, палто, сняг/ ήλιος, παραλία, παγωτό, λεμονάδα, σανδάλια, γυαλιά ηλίου, χειμώνας, φθινόπωρο, βροχή, ομπρέλα, παλτό, χιόνι/ Децата ги подкрепят според сезона и обясняват как се използват.	отбори, които подкрепят предмети според сезона, с който са съвместими.
---------------------	---	--	--	--

Глава 7. Резултати

7.1. Количествени резултати

В тази глава са представени резултатите на децата - билингви (N = 20) и монолингвалните/гръцки (N = 20) деца в десет измервания (едно преди интервенцията и девет след) по отношение на дейностите за разбиране и подготовка за писане, за слушане, ключови понятия и речникови дейности, говорни дейности и цялостна оценка на постиженията по гръцки език.

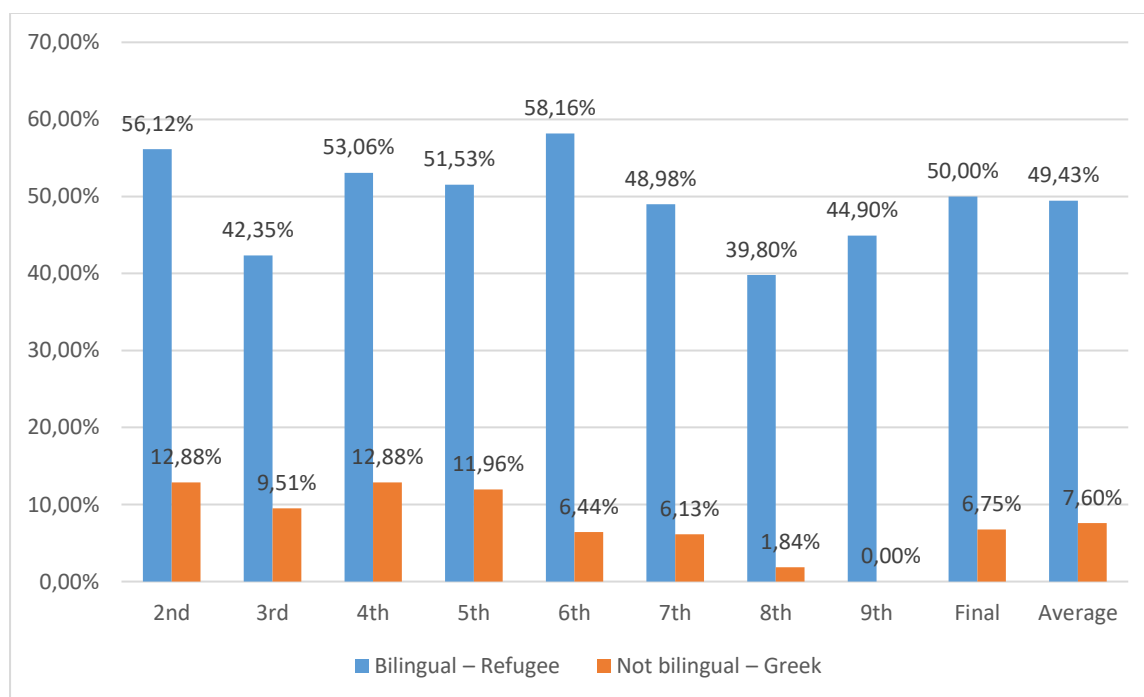
Таблица № 1. Резултати при дейностите по разбиране и подготовка за писане на билингвални и монолингвални деца по десетте измервания

	Bilingual – Refugee		Not bilingual – Greek		Percentage change in comparison with the initial measurement	
	M	SD	M	SD	Bilingual – Refugee	Not bilingual – Greek
Measurements						
Initial	9.80	5.21	16.30	2.87		
2 nd	15.30	3.25	18.40	2.72	56.12%	12.88%
3 rd	13.95	3.47	17.85	1.98	42.35%	9.51%
4 th	15.00	3.21	18.40	2.58	53.06%	12.88%

5 th	14.85	3.62	18.25	2.27	51.53%	11.96%
6 th	15.50	3.35	17.35	3.82	58.16%	6.44%
7 th	14.60	2.35	17.30	2.77	48.98%	6.13%
8 th	13.70	3.23	16.60	2.98	39.80%	1.84%
9 th	14.20	3.41	16.30	3.11	44.90%	0.00%
Final	14.70	3.13	17.40	2.60	50.00%	6.75%
				Average	49.43%	7.60%

Note: M = mean, SD = standard deviation

В таблица № 1 може да се види, че билингвалните деца са подобрили постиженията си в дейностите по разбиране и подготовка за писане (обхватът на скалата е 0 – 25) с 49,43% средно след интервенцията, докато монолингвалните деца са подобрили своите с 7,60% средно. Този резултат се обяснява с първоначалните постижения на децата, които при децата-билингви са средно 9,80, а при гръцките деца - 16,30.



Фигура № 1. Резултати при дейностите по разбиране и подготовка за писане на деца билингви и монолингвални деца в десетте измервания

По отношение на дейностите по разбиране и подготовка за писане, резултатите на децата - билингви са над 50% в процедурите за пробуждане 1, 3, 4 и 5. Според тези резултати можем да заключим, че стъпки 2, 3 и 4 от модела за пробуждане на езика имат най-силно положително влияние върху развитието на уменията на децата в тази област.

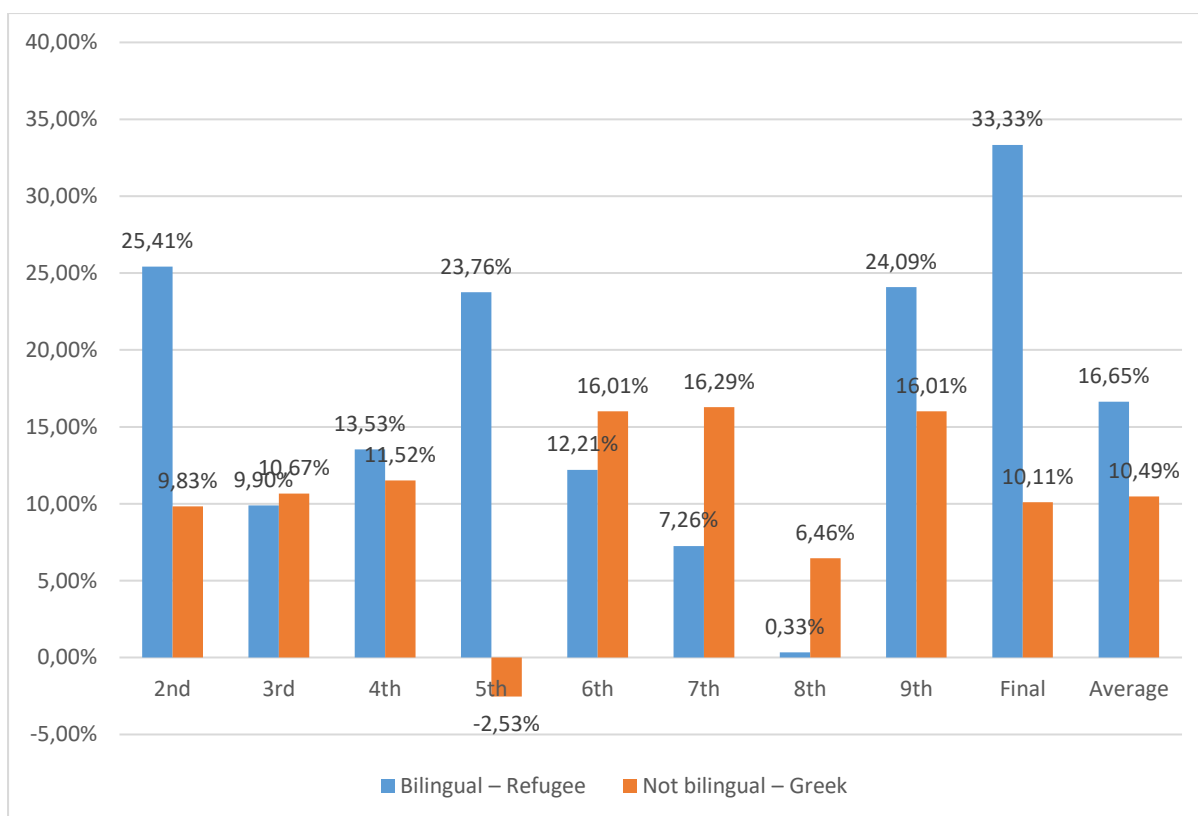
Специфичните теми са прилагателни и антоними, сравнителни прилагателни и транспорт. Първата процедура за пробуждане е „Поздрав, броене и дни от седмицата“. Обяснението на високите резултати на децата в нея е свързано с уводния ѝ характер и тяхната предварителна ориентация в съдържанието ѝ.

Таблица № 2. Резултати при дейностите по слушане на билингвални и монолингвални деца в десетте измервания

Measurements	Group Bilingual – Refugee		Not bilingual – Greek		Percentage change in comparison with the initial measurement	
	M	SD	M	SD	Bilingual – Refugee	Not bilingual – Greek
Initial	15.15	4.90	17.80	5.07		
2 nd	19.00	5.02	19.55	3.97	25.41%	9.83%
3 rd	16.65	5.99	19.70	4.34	9.90%	10.67%
4 th	17.20	6.20	19.85	3.67	13.53%	11.52%
5 th	18.75	5.95	17.35	4.52	23.76%	-2.53%
6 th	17.00	5.64	20.65	3.12	12.21%	16.01%
7 th	16.25	5.78	20.70	4.32	7.26%	16.29%
8 th	15.20	6.53	18.95	4.52	0.33%	6.46%
9 th	18.80	5.65	20.65	3.44	24.09%	16.01%
Final	20.20	5.60	19.60	3.14	33.33%	10.11%
			Average		16.65%	10.49%

Note: M = mean, SD = standard deviation

В таблица № 2 може да се види, че билингвалните деца са подобрили своите резултати в дейностите по слушане (диапазонът на скалата е 0 – 25) средно с 16,65% след интервенцията, докато монолингвалните/гръцки деца са ги подобрили средно с 10,49%. Този резултат се обяснява с първоначалните резултати на децата, тъй като представянето на децата - билингви първоначално е средно 15,15, а монолингвалните деца имат представяне 17,80.



Фигура № 2. Резултати при дейностите по слушане на билингвални и монолингвални /гръцки деца в десетте измервания

По отношение на дейностите по слушане, резултатите на децата - билингви са над 20% в процедури за пробуждане 1, 4 и 8. Според тези резултати можем да заключим, че стъпки 3 и 7 от модела за пробуждане на езика имат най-силно положително влияние върху развитието на уменията на децата в тази област. Специфичните теми са сравнителни прилагателни и числа. Първата процедура за пробуждане е „Поздрав, броене и дни от седмицата“. Обяснението на високите резултати на децата в нея е свързано с уводния ѝ характер и сравнително честата употреба на нейното тематично съдържание в ежедневието.

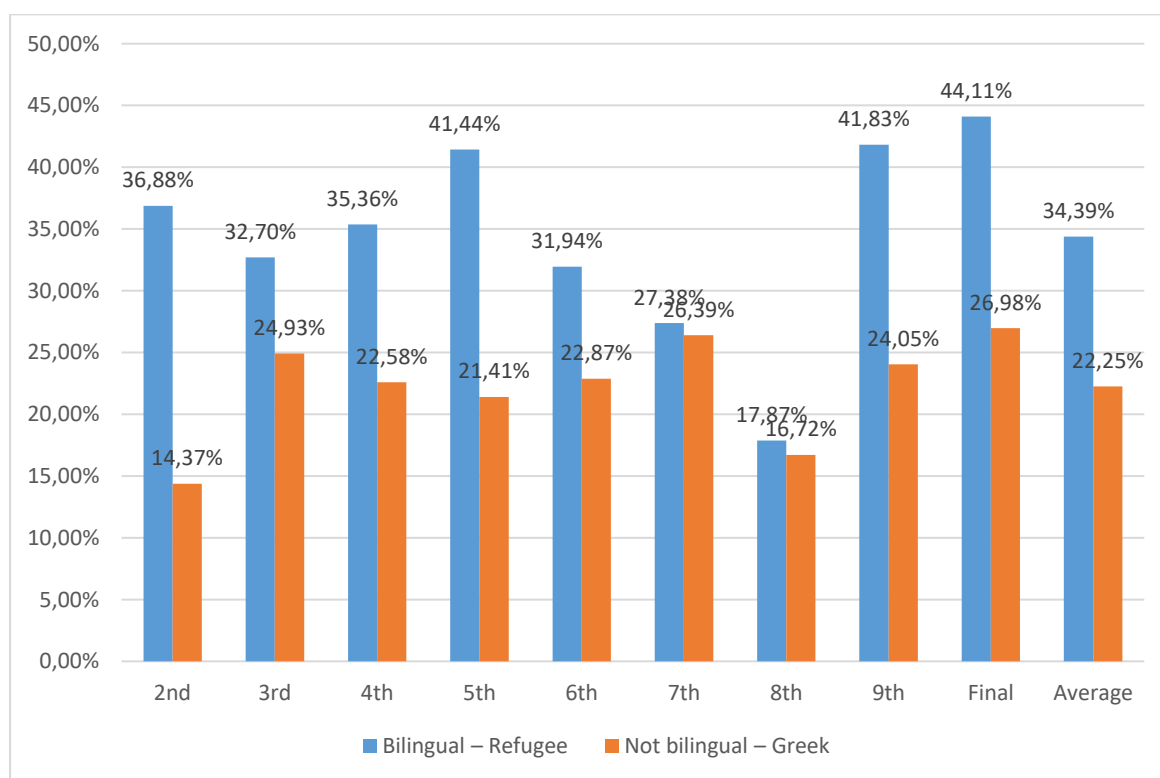
Таблица № 3. Резултати по отношение на ключовите понятия и речника на билингвални и монолингвални/гръцки деца по десетте измервания

Measurements	Group				Percentage change in comparison with the initial measurement	
	Bilingual – Refugee		Not bilingual – Greek		Bilingual – Refugee	Not bilingual – Greek
Initial	M	SD	M	SD		
2 nd	13.15	6.91	17.05	5.34		
3 rd	18.00	5.37	19.50	3.58	36.88%	14.37%
4 th	17.45	5.10	21.30	3.40	32.70%	24.93%
5 th	17.80	5.66	20.90	2.57	35.36%	22.58%
6 th	18.60	4.51	20.70	3.23	41.44%	21.41%
	17.35	5.57	20.95	2.70	31.94%	22.87%

7 th	16.75	5.26	21.55	2.44	27.38%	26.39%
8 th	15.50	5.06	19.90	3.43	17.87%	16.72%
9 th	18.65	5.35	21.15	2.78	41.83%	24.05%
Final	18.95	5.25	21.65	2.91	44.11%	26.98%
				Average	34.39%	22.25%

Note: M = mean, SD = standard deviation

В таблица № 3 може да се види, че билингвалните деца са подобрили своите резултати в дейностите, свързани с ключови понятия и речник (диапазонът на скалата е 0 – 25) с 34,39% средно след интервенцията, докато монолингвалните/гръцки деца са ги подобрили с 22,25% средно. Този резултат отново се обяснява с първоначалните резултати на двете групи деца, тъй като представянето на билингвалните деца първоначално е средно 13,15, а гръцките деца имат представяне 17,05.



Фигура № 3. Развитие на ключовите понятия и речника на билингвални и монолингвални/гръцки деца в десетте измервания

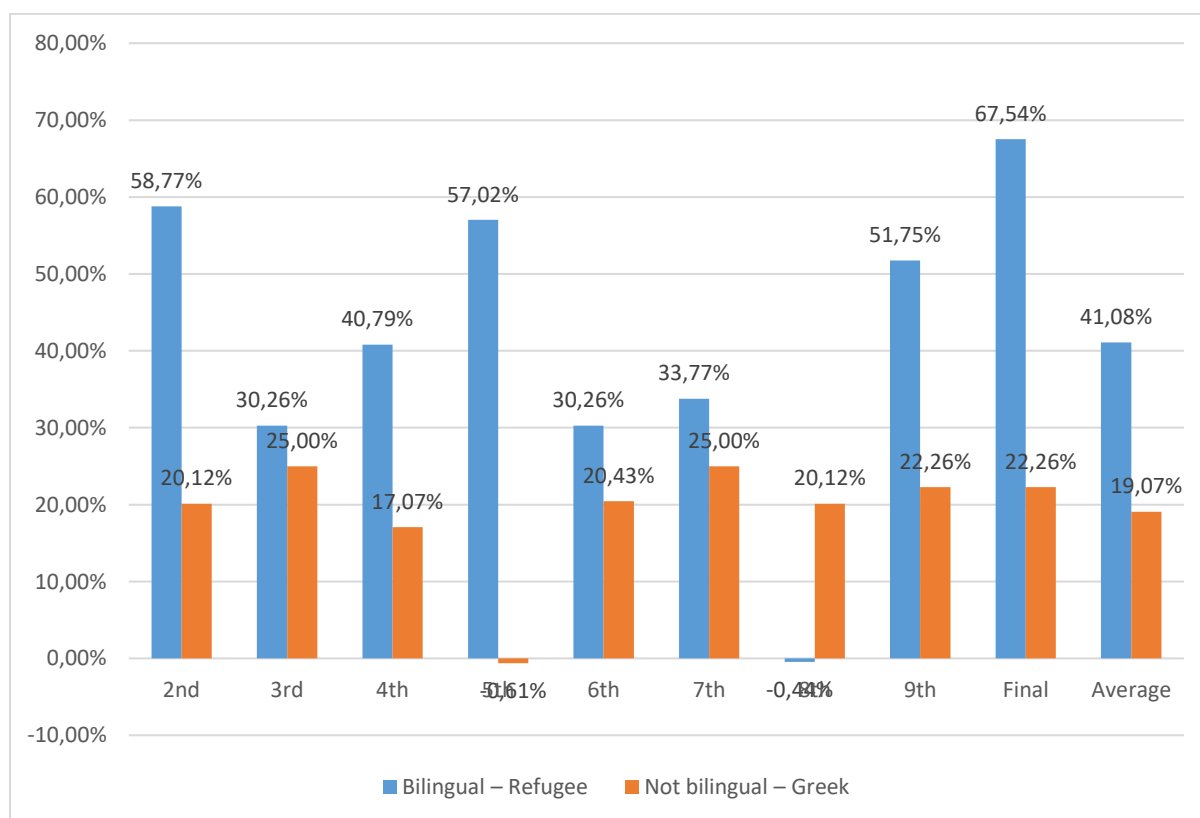
По отношение на дейностите за развитие на речника, резултатите на децата - билингви са над 40% в процедури за пробуждане 4 и 8. Според тези резултати можем да заключим, че стъпки 3 и 7 от модела за пробуждане на езика имат най-силно положително влияние върху развитието на уменията на децата в тази област. Специфичните теми са сравнителни прилагателни и числа.

Таблица № 4. Развитие на уменията за говорене на билингвални и монолингвални /гръцки деца по десетте измервания

Measurements	Group				Percentage change in comparison with the initial measurement	
	Bilingual – Refugee		Not bilingual – Greek		Bilingual – Refugee	Not bilingual – Greek
	M	SD	M	SD		
Initial	11.40	8.51	16.40	5.60		
2 nd	18.10	7.03	19.70	5.27	58.77%	20.12%
3 rd	14.85	8.26	20.50	5.04	30.26%	25.00%
4 th	16.05	7.41	19.20	4.62	40.79%	17.07%
5 th	17.90	7.03	16.30	5.41	57.02%	-0.61%
6 th	14.85	7.15	19.75	5.16	30.26%	20.43%
7 th	15.25	7.43	20.50	5.55	33.77%	25.00%
8 th	11.35	8.25	19.70	6.10	-0.44%	20.12%
9 th	17.30	6.91	20.05	5.02	51.75%	22.26%
Final	19.10	7.09	20.05	4.64	67.54%	22.26%
			Average		41.08%	19.07%

Note: M = mean, SD = standard deviation

В таблица № 4 може да се види, че билингвалните деца са подобрили своите резултати в дейностите за развитие на уменията за говорене (диапазонът на скалата е 0 – 25) с 41,08% средно след интервенцията, докато монолингвалните/гръцки деца са ги подобрили средно с 19,07%. Представянето на двуезичните деца първоначално е средно 11,40, а гръцките деца имат представяне 16,40.



Фигура № 4. Резултати по отношение на говорните дейности на билингвални и монолингвални /гръцки деца по десетте измервания

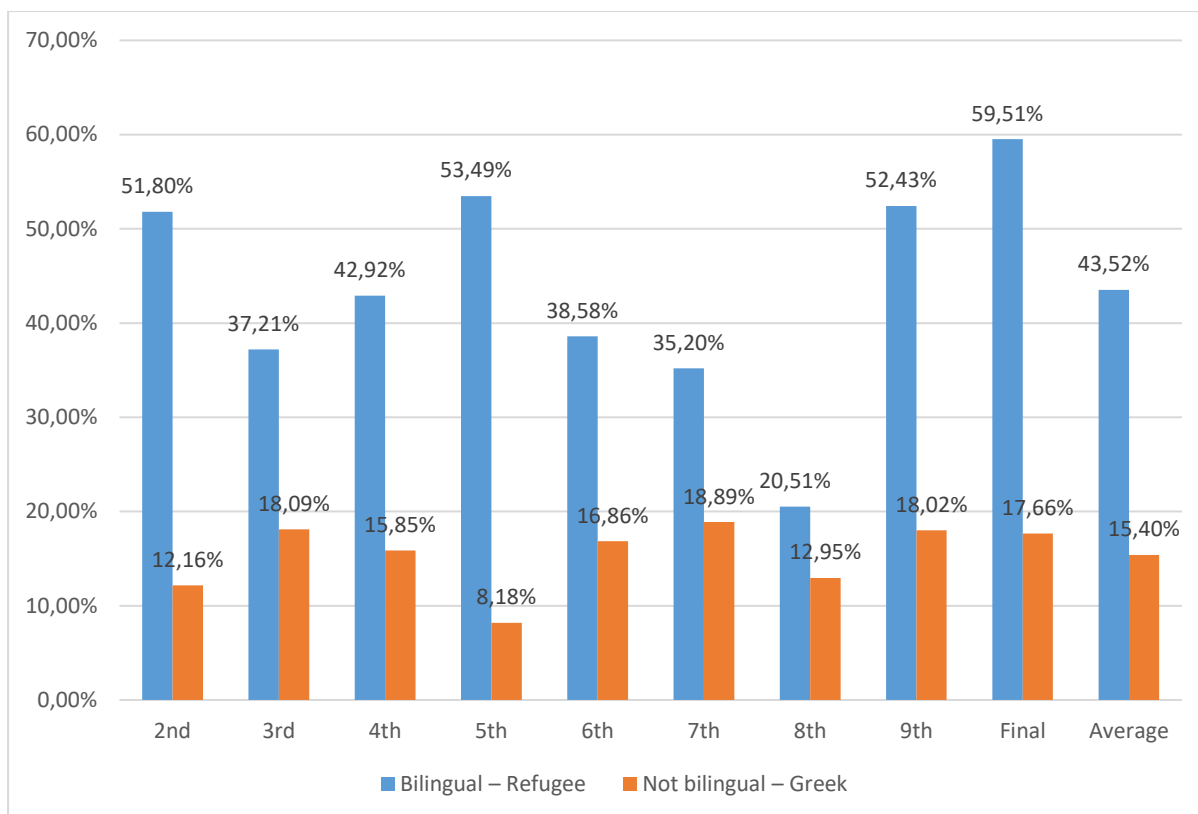
Що се отнася до дейностите за развитие на уменията за говорене, резултатите на децата - билингви са над 50% в процедури за пробуждане 1, 4 и 8. Според тези резултати можем да заключим, че стъпки 3 и 7 от модела за пробуждане на езика имат най-силно положително влияние върху развитието на уменията на децата в тази област. Специфичните теми са сравнителни прилагателни и числа.

Таблица № 5. Развитие на общата оценка на постиженията по гръцки език на билингвални деца и монолингвални / гръцки деца по десетте измервания

Measurements	Group				Percentage change in comparison with the initial measurement	
	Bilingual – Refugee		Not bilingual – Greek		Bilingual – Refugee	Not bilingual – Greek
	M	SD	M	SD		
Initial	47.30	30.48	69.10	14.90		
2 nd	71.80	19.26	77.50	11.83	51.80%	12.16%
3 rd	64.90	22.28	81.60	11.29	37.21%	18.09%
4 th	67.60	22.74	80.05	10.21	42.92%	15.85%
5 th	72.60	19.40	74.75	11.72	53.49%	8.18%
6 th	65.55	20.84	80.75	9.80	38.58%	16.86%
7 th	63.95	20.84	82.15	11.02	35.20%	18.89%
8 th	57.00	22.90	78.05	12.66	20.51%	12.95%
9 th	72.10	21.87	81.55	10.08	52.43%	18.02%
Final	75.45	20.34	81.30	10.23	59.51%	17.66%
					43.52%	15.40%

Бележка: M = средно, SD =стандартно отклонение

В таблица № 5 се вижда, че децата - билингви подобряват общата оценка на постиженията си в гръцки език (диапазонът на скалата е от 0 до 100) с 43,52% средно след интервенцията, докато монолингвалните/гръцки деца подобряват резултата си със 15,40% средно. Този резултат е обясним, тъй като представянето на децата - билингви първоначално е средно 47,30, докато представянето на гръцките деца е 69,10.



Фигура № 5. Развитие на общата оценка на постиженията по гръцки език на билингвални деца и монолингвални /гръцки деца през десетте измервания

Що се отнася до общата оценка на постиженията на децата по гръцки език, резултатите на децата - билингви са над 50% в процедури за събуждане 1, 4 и 8. Според тези резултати можем да заключим, че стъпки 3 и 7 от модела за събуждане на езика имат най-силно положително влияние върху развитието на уменията на децата в тази област. Конкретните теми са сравнителни прилагателни и числа.

7.2. Качествени резултати

Използвана е анкета за оценка на експерименталния модел. Въпросите могат да бъдат видени в Таблица 6, а анализът на резултатите - в Таблица 7. Анкетата е проведена през септември 2023 г. с учителите в училището - общо 28 участници.

Таблица 6. Въпросник

№	Въпрос
1	Колко деца от Вашия клас имат различен произход от гръцкия?
2	Колко деца билингви има във Вашия клас?
3	Какви езици се говорят във Вашия клас?
4	Имате ли компетентности, необходими за преподаване на деца - билингви?
5	Какви са трудностите при преподаването на деца - билингви?

6	Според Вас отговаря ли моделът за ранно развитие на грамотност на нуждите на децата във Вашия клас?
7	Забелязвате ли промени след прилагането на интервенцията при децата и ако да, какви?
8	При кои деца забелязахте повече промени, монолингвалните или билингвалните, и какви са те?
9	Смятате ли, че тази интервенция подобри процеса на развитие на грамотността при монолингвалните деца и ако да, по какъв начин? Какви промени забелязахте, които не бяха налице преди интервенцията?
10	Смятате ли, че тази интервенция подобри процеса на развитие на грамотността при децата - билингви и ако да, по какъв начин? Какви промени забелязахте, които не бяха налице преди интервенцията?
11	Смятате ли, че интервенцията е задоволителна или смятате, че могат да се добавят други дейности? Ако да, какво бихте добавили към интервенцията?
12	Срещнахте ли трудности при прилагането на интервенцията и ако да, какви? Имате ли предложения за промени?
13	Как бихте определили въздействието на интервенцията върху монолингвалните деца? Положително или отрицателно?
14	Как бихте определили въздействието на интервенцията върху децата - билингви? Положително или отрицателно?
15	Смятате ли, че моделът е съвместим с гръцката учебна програма?
16	Смятате ли, че моделът влияе на нагласите, представите и интересите на децата - билингви?
17	Смятате ли, че моделът за ранно развитие на грамотност, базиран на подхода за пробуждане на езици, мотивира децата - билингви да поддържат своя билингвизъм?
18	Смятате ли, че моделът за ранно развитие на грамотност, базиран на подхода за пробуждане на езици, е ефективен при изучаването на гръцки език?

Таблица 7. Качествен анализ на резултатите

По отношение на Първи въпрос, повечето учители споделят, че имат деца с различен културен произход в своя клас, на които преподават гръцки език.	В моя клас има 5 деца с различен културен произход. (1) Имам само едно дете с различен културен произход в класа тази година. (2) Десет деца. (3) Две деца. (9) Четири деца. (13)
Същото важи и за учениците - билингви в класната стая, което означава, че учителите са компетентни по английския език и следователно	В моя клас има 5 деца, които са билингвални. (1) Имам едно билингвално дете в моя клас. (2) Осем деца. (3) Две деца. (5)

могат да го използват в преподаването си (Втори въпрос).	Четири деца. (13)
Учениците - билингви в класната стая нямат един и същи майчин език, което предполага, че не могат да бъдат обучавани на тези езици, тъй като учителите не могат да бъдат запознати с всички тях (Трети въпрос).	В класната стая говорят гръцки по всички предмети и английски по време на часа по английски. Майчиният език на 5 билингвални ученици е турски, украински, руски. (1) Гръцки и турски. Разбира се, всички те учат английски, а някои от тях и френски, а други - немски. (2) Гръцки, руски, арабски, български. (3) Говорят турски език. (4) Гръцки и турски (помежду си). (5) Албански, английски, руски. (6) Турски и гръцки. (7)
По отношение на Четвърти въпрос, можем да заключим, че учителите имат самоувереност при обучението на децата - билингви. Според преобладаващото мнение те притежават необходимата компетентност за преподаване на деца - билингви.	Няма предоставено съответно обучение или специализация. Затова, като учител, аз самият се опитвам да се справя с предизвикателствата на този тип преподаване. (1) Притежавам магистърска степен в областта на преподаване в мултикултурни среди и също така съм участвал в някои семинари за билингвализъм. (2) Да. (12) Частично. (6) Трябва да изготвям учебните си материали и планове за занятия, тъй като няма професионално обучение за подобни ситуации. (7)
Учителите съобщават за различни затруднения при обучението на децата - билингви. Те могат да бъдат обобщени в следните основни аспекти: трудности при използването на абстрактни концепции; трудности, породени от езиковата интерференция; липса на инструменти, ресурси и професионално обучение; невъзможност на учителя да разбере майчиния език на децата (Пети въпрос).	Най-голямото затруднение е комуникацията. Тъй като няма общ канал за комуникация, абстрактни концепции не могат да бъдат лесно преподавани. (1) Децата - билингви, които растат с повече от един език, срещат уникални предизвикателства в развитието на езика. Някои от тези трудности включват: Забавяне на езиковата реч – могат да се наблюдават по-бавни темпове на развитие на речта при децата - билингви, но това забавяне често е временно. Често смесват езици. Често започват изречение на един език и го завършват на друг. Те често срещат трудности с уменията за четене и писане. Някои може да имат

	първоначални проблеми с буквите и звуковете или граматическите разлики между езиките. И накрая, те могат да бъдат пасивни билингвали. Някои деца - билингви разбират добре и двата езика, но може да не говорят активно единия от тях. (2) Трябва да се преподава основен речник през цялото време. Да се приема, че нищо не е известно. Урокът по език, когато става въпрос за разбиране на текст, е постоянно усилие. Дори преподаването на математика може да бъде трудно, когато става въпрос за стратегии за решаване на задачи. (3) Затрудненията се състоят в липсата на инструменти и ресурси. (4) Деца - билингви трябва да учат първия език едновременно, за да могат да научат и втория. Тези деца имат трудности в разбирането на основни концепции на гръцки език. (5) Учителите не са сигурни какво разбират децата и дали разбират това, което им казват. (6) Трудности: няма професионално обучение, няма материали и ресурси, средата на всяко дете не винаги е благоприятна, не се познава гръцкия език. (7)
Повечето учители смятат, че експерименталният модел за ранно развитие на грамотността е ефективен, въпреки че подчертават, че той не е достатъчен сам по себе си и действа като помощно средство. Те високо оценяват възможностите за индивидуализация, които моделът предлага, както и неговата интеркултурна чувствителност. Според тях моделът е ориентиран към детето и дейностите ангажират въображението на децата, което стимулира ученето. Някои от участниците изразяват мнение, че им е необходимо обучение за използването на експерименталния модел (Шести въпрос).	Не, не отговаря изобщо. В образователна система с разнообразен езиков фон, вярвам, че помощта на преводач е съществена на този начален етап. (1) Според мен моделът за ранно развитие на грамотността трябва да бъде в тясно съответствие със специфичните нужди на децата в класа. Всяко дете има уникални стилове на учене, способности и предизвикателства. Вярвам, че индивидуализацията и интеркултурната чувствителност на модела са много привлекателни за децата. (2) Да, отговаря. Въпреки това, фонологичната осъзнатост е наистина трудна в някои случаи. (3) Да. Това е привлекателен, ориентиран към детето модел, който помага да се ангажира въображението на децата и стимулира ученето. (4) Определено помага. (5)

	Да. (6) Да, помага, но изисква повече време и обучение. (7)
По отношение на Въпроси 7 и 8, учителите идентифицират няколко промени след прилагането на интервенцията, основно в развитието на речника и използването на гръцки език, и смятат, че тя може да бъде също толкова ефективна за монолингвалните деца.	Има подобрение и също така по-голямо усвояване на езика от по-голямата част от учениците с различен езиков фон. (1) Малките деца учат чрез игра. Моделът включва игрови дейности за грамотност, които насърчават езиковите умения, въображението и креативността, така че да, забелязвам положителни и окуражаващи промени. (2) Да, така е. Те могат да отговорят на отворени въпроси по-ефективно, както и да преглеждат илюстрации за основна идея и специфична информация. (3) Да, учениците започват да участват в клас по-лесно. (4) Деца започват да използват всички нови думи, особено тези, които намират за по-интересни. (7) Промените се отнасят основно за монолингвалните ученици и са свързани с по-добра изразителна способност, по-богат речник и подобрение в писмената реч. (1) Промени са забелязани както при монолингвални, така и при билингвални ученици. (2) При монолингвалните отговорите до някаква степен са резултат от естествения процес. Основно при билингвалите - промените са по-очевидни, тъй като те са по-способни да отговорят на въпроси по-ефективно. (3) Промени са забелязани и при монолингвални, и при билингвални ученици, в зависимост от нивото им на грамотност. (4) Главно при монолингвалните, които разпознават буквите на гръцката азбука, сричките и четат думи. (5) И при двата типа ученици. (6) Деца - билингви имат по-добра речева езикова компетентност. (7)
По отношение на Въпроси 9 и 10, учителите смятат, че интервенцията подобри процеса на	Да, беше наблюдавано подобрение при монолингвалните ученици, в разбирането на

развитие на грамотността както при монолингвалните, така и при билингвалните деца.	концепции, в развитието на устната и писмената реч, и е възможно тези промени да се дължат на разнообразието в преподаването при развитието на ранната грамотност. (1) Според мен интервенцията има положителен ефект върху развитието на грамотността при монолингвални деца. Интервенцията включваше ангажиращи дейности, които привлякоха интереса на децата. Активното участие и удоволствието от дейностите подобряват ученето. Излагането на богат език и разнообразни текстове разширява речника на монолингвалните деца. Интервенцията отбелязваше постиженията и предоставяше положителна подкрепа, което допринесе за самооценката на децата. (2) Да, те също извлякоха най-много от нея. И тяхната писмена работа, и устната им реч станаха по-конкретни, специфични и структурирани. (3) Тя насърчава активно участие. Учениците се наслаждават на участието в урока и развиват умения за сътрудничество. (4) Повече интерес към говоренето и комуникацията. (6) Разбира се, това се случи. (7) Възможно е неефективността да се дължи на трудността на многоезичните ученици да усвоят основни концепции и инструкции. Комбинирането на интервенцията с помощ от човек, който да действа като връзка за комуникация, би довело до отлични резултати. (1) Според мен интервенцията вероятно има положително въздействие върху развитието на грамотността при децата - билингви. Интервенцията подчертаваше и двата езика еднакво. Децата - билингви се възползват от излагането на богат речник и опит в грамотността на двата езика, което води до езикова гъвкавост и когнитивни ползи. (2) Да, така е. Те усвоиха основен речник и свързаната с темата лексика. Те са в състояние да се изразяват и да
---	--

	бъдат по-влиятелни на втория език, който е целевият език в класната стая. (3) Учениците - билингви участват в урока и обикновено показват голям напредък в грамотността. (4) Това определено помага на децата - билингви, особено в комуникацията им с връстниците и в овладяването на речта. (5) По същия начин, както при монолингвалните деца. (6) Да, така беше. (7)
По отношение на Въпроси 11 и 12, участниците намират интервенцията за задоволителна, макар и да виждат някои трудности. Като цяло те подчертават значението на игровите дейности в модела и подходящите електронни приложения. Те препоръчват повече аудио и визуални ресурси, игрови инструменти и по-подробни инструкции за учителите.	Дейности в игрова форма, подходящи електронни приложения, биха помогнали за запълване на пропуските и подобряване на учебните резултати. (1) Мисля, че интервенцията е задоволителна. Бих предложил използването на повече инструменти за наблюдение. (2) Интервенцията е задоволителна. Могат да се предоставят повече аудио и визуални инструменти и ресурси на училищата, например игри, пъзели, флаш карти, плакати и т.н. (4) Намирам я за задоволителна. (5) Не съм мислил за това. (6) Интервенцията е задоволителна, но би било по-добре, ако учителят има повече време за повече дейности. (7) Има трудности поради незадоволителното обучение на педагогическия персонал. Семинари, допълнителни курсове и работилници са необходими. (1) Единствената трудност, с която се сблъсках, беше липсата на ресурси, с които се сблъскват гръцките училища. (2) Намерих трудности, като времето, необходимо за подготовка на урок. (4) Не, не срещнах трудности. (5) Не. (6) Да, срещнах. Липсата на материали и дейности беше проблем. (7)

По отношение на Въпроси 13 и 14, учителите характеризират интервенцията като положителна, като същото важи и за ефекта, който тя е имала.	Бих я описал като положителна при определени условия и с възможност за подобрене. (1) Без съмнение, положителна. (2) Считам я за положителна интервенция. (5) Положителна. (23) Много положителна. (7) Определено потенциално положителна, но в настоящата ситуация по-скоро негативна, тъй като трудностите все още не са преодолени. (1) Положителна, надминаваща очакванията ми. (2) Въздействието върху двете групи деца е положително. (4) Положителна, тъй като изглежда по-лесно за децата - билингви. (7)
По отношение на Въпрос 15, участниците намират модела за съвместим с гръцките учебни програми.	Да, така е. Определено бих го описал като съвместим и достъпен. (1) Разбира се, той е съвместим. (2) Със сигурност е. (3) Моделът е конкурентен на гръцките учебни програми. (4) Да, така е. (5) Да. (6) Опитваме се да го направим съвместим. (7)
По отношение на Въпрос 16, учителите вярват, че моделът влияе върху отношението, представите и интересите на децата - билингви.	Това ги засяга частично, но не може да ги обхване изцяло. (1) Разбира се, и бих казал, че моделът значително влияе върху всички тях. Моделът оформя начина, по който децата – билингви възприемат своите езици, като изборът на литература, герои и теми пряко влияе върху представите, с които се сблъскват децата. Освен това, съдържанието на модела може да провокира или да намали интересите на децата. (2) Да, така е. (9) Да. Учениците се запознават със звуковете и езика, докато се наслаждават на дейностите. Интервенцията развива социалните и междуличностните умения на учениците. Положителната и подкрепяща учебна среда може да помогне на учениците да се развиват

	успешно не само академично, но и психически и социално. (4) Мисля, че е така. (5) Да, така е, затова учениците - билингви се справят по-добре от монолингвалните при определени задачи. (7)
По отношение на Въпрос 17, учителите смятат, че моделът за ранно развитие на грамотността, базиран на подхода за езиково пробуждане, мотивира децата - билингви да запазят билингвизъма си, главно благодарение на положителните асоциации с изучаването на езици, радостните групови преживявания, които създават трайни спомени, и усещането за общност.	В тази област можем да се съгласим с твърдението веднага. Моделът помага и насърчава децата - билингви да го запазят, но също така да преодолеят усещането за различие заради езика. (1) Според мен моделът за ранно развитие на грамотността, който набляга на езиково пробуждане, наистина може да мотивира децата - билингви да запазят билингвизъма си. Първо, културно утвърждаване: когато моделът отбелязва и двата езика и култури, той утвърждава идентичността на децата - билингви. Чувството, че са приети и ценени, ги насърчава да прегърнат своето езиково наследство. Освен това, насърчава положителни асоциации: ако моделът създава положителни асоциации с изучаването на езици, децата е по-вероятно да се включват доброволно. Радостните преживявания със истории, песни и езикови игри създават трайни спомени. Свързване с общността: моделът може да свърже децата - билингви с връстници, които споделят техния езиков произход. Груповите дейности и съвместните проекти насърчават усещането за общност. (2) Да, така е. (9) Децата - билингви се срещат с гръцкия език от много ранна възраст, без да са специално мотивирани. (5) Учениците - билингви усвояват определени умения за предварително четене по-бързо от своите монолингвални съученици. Те са по-добри в уменията за извършване на различни дейности едновременно, креативност и работна памет. (7)
По отношение на Въпрос 18, учителите смятат, че моделът за ранно развитие на грамотността,	Можем да твърдим, че моделът насърчава по-задълбоченото изучаване на гръцкия език. Той

базиран на подхода за езиково пробуждане, е ефективен за изучаването на гръцкия език.	развива езиковите умения на всички нива и насърчава повече учене и практика. (1) Определено да! (2) Да, така е. (9) Смятам, че е ефективен както за монолингвални, така и за учениците - билингви. (5) Да, така е. Ученици, за които гръцкият не е майчин език, започнаха много бързо да разбират и говорят езика. (7)
---	---

Изводи

1. По отношение на дейностите за разбиране и подготовка за писане, резултатите на децата - билингви са над 50% в четири процедури за езиково пробуждане. По отношение на дейностите за слушане, резултатите на децата - билингви са над 20% в три процедури за езиково пробуждане. По отношение на дейностите за лексика, резултатите на децата - билингви са над 40% в две процедури за езиково пробуждане. По отношение на дейностите за говорене, резултатите на децата - билингви са над 50% в три процедури за езиково пробуждане. По отношение на общата оценка за постиженията по гръцки език, резултатите на децата - билингви са над 50% в три процедури за езиково пробуждане. Можем да заключим, че експерименталният модел оказва най-силно положително влияние върху уменията за слушане и подготовка за писане, говорните умения и общите постижения по гръцки език.

2. По отношение на уменията за разбиране и подготовка за писане, билингвалните деца са подобрили резултатите си средно с 49.43% след интервенцията, докато монолингвалните – гръцки деца са ги подобрили средно със 7.60%. По отношение на уменията за слушане, билингвалните деца са подобрили резултатите си средно с 16.65% след интервенцията, докато монолингвалните – гръцки деца са ги подобрили средно с 10.49%. По отношение на уменията за ключови концепции и лексика, билингвалните деца са подобрили резултатите си средно с 34.39% след интервенцията, докато монолингвалните – гръцки деца са ги подобрили средно с 22.25%. По отношение на говорните умения, билингвалните деца са подобрили резултатите си средно с 41.08% след интервенцията, докато монолингвалните – гръцки деца са ги подобрили средно с 19.07%. По отношение на общите постижения по гръцки език, билингвалните деца са подобрили резултатите си средно с 43.52% след интервенцията, докато

монолингвалните – гръцки деца са ги подобрили средно с 15.40%. Този резултат отново показва, че моделът за езиково пробуждане има най-силно положително влияние върху разбирането, подготовката за писане, говорните умения, както и върху общите постижения по гръцки език. В бъдещото развитие на модела е необходимо да бъдат включени повече дейности за слушане и изграждане на лексика.

3. Моделът има положително влияние както върху монолингвалните, така и върху децата - билингви и е съвместим с гръцките учебни програми.

Приноси от дисертационния труд

Изследването допринася за теорията и практиката на образованието, конкретно за областта на интеркултурното образование в предучилищна възраст, в следните аспекти:

- Систематизиране и анализиране на теории и концепции, свързани с изучаването на втори/чужд език, факторите, стратегиите и специфичните особености на този процес в предучилищна възраст.
- Систематизиране и анализиране на теории и концепции относно индивидуалните различия в усвояването на втори език и анализа на грешките.
- Систематизиране на особености, педагогически мерки и съвременни данни относно преподаването на гръцки език като втори език.
- Създаване на модел за езиково пробуждане за ранно развитие на грамотността при деца - билингви, чието съдържание се основава на трите етапа на педагогическо взаимодействие – система от дейности за възприемане, изпробване и изразяване. Чрез този модел детето учи с "глава, ръце и сърце".
- Прилагане на модела на практика и отчитане на положителното му влияние в мултикултурна детска градина с деца от различен културен произход.

ПУБЛИКАЦИИ

1. Kalliontzit, Stavroula, The role of language multilingualism and Greek language as a second language. - Образование и изкуства: традиции и перспективи, Трета научно-практическа конференция, ФНОИ, 10-11 ноември, 2022, ISSN 2738-8999, 263-271 https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2022/11/Sbornik_Obrazovanie_Izkustva_2022_web_Optimized.pdf
2. Kalliontzit, Stavroula, Intercultural education and the learning environment. - Образование и изкуства: традиции и перспективи, Трета научно-практическа конференция, ФНОИ, 10-11 ноември, 2022, ISSN 2738-8999, 263-271 https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2022/11/Sbornik_Obrazovanie_Izkustva_2022_web_Optimized.pdf
3. Kalliontzit, Stavroula, Teachers' Views on Literacy, Linguistic and Cultural Diversity of Children. – Педагогически и социални изследвания, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“, кн. 1, 2023 https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/educational_social_studies/issue/view/28/17