



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

HIZKUNTZEN JABEKUNTZA,

BADATOR ALDAKUNTZA

GRADU AMAIERAKO LANA

Egilea: Olano Tapia, Izaro

Zuzendaria: Reguero Ugarte, Urtzi

2019

LABURPENA

Egun, ikastetxean ohiko deialdia baino beranduago integratzen diren ikasleak itsaso zabalean noraezean dabiltzan txalupak bailiran egoten dira ikastetxeko hizkuntzaren ozeano zabalean, euskararekin, hots, guztiz berria zaien hizkuntza batekin. Eurentzat inoiz zapaldu gabeko lurra da honakoa, esparru arrotza, euren ama-hizkuntzarekin inongo loturarik ez duena. Hau horrela, oro har, ikastetxeek honako rol edo papera hartzen dute: lehen momentutik gainontzeko hurrekin erabiltzen duten metodoa atxikitzea. Baina, zenbaterainoko eraginkortasuna du honek? Are gehiago, onuragarria al da ikasleentzat?

Horrela, bada, metodo honen inguruko hausnarketan datza nire lana. Era berean, egoera honen inguruko azterketa egin ostean, haurren errealitatera eta mailara ahalik eta ondoen egokitzen den proposamen teoriko berritzaile bat planteatuko da, xede nagusia, bigarren hizkuntzaren jabeakuntza arrakastatsua eta aberasgarria lortzea da. Honetarako, Ordiziako Jakintza Ikastolako bi ikasleren bigarren hizkuntzarekiko ahozko garapen prozesuei etengabeko behaketa egin zaie, aldi berean, Jakintza Ikastolarekin, Gasteizko Montessori ikastetxearekin eta Zamudioko Colegio Vizcaya ikastetxearekin harremanetan jarri eta bakoitzaren ahozko hizkuntzaren integrazio sistemak eta metodoak aztertu dira.

Hitz gakoak: hizkuntzaren didaktika; hizkuntzaren jabeakuntza; eleaniztasuna; kulturartekotasuna.

RESUMEN

En la actualidad, los alumnos los cuales se integran en la escuela después de la fecha habitual, suelen tener varias dificultades para adaptarse al idioma que se usa actualmente en la escuela, que en este caso es el euskera, teniendo en cuenta que éste es un idioma completamente nuevo para ellos. Ésta, es una tierra que nunca han pisado, un recinto desconocido, el cual no tiene ningún vínculo con su lengua materna. De este modo, los colegios, en general, actúan de la siguiente forma: implantar el método que utilizan con los demás niños. ¿Pero, cuanta eficacia tiene esto? ¿Es más, es beneficioso para los alumnos?

Así pues, mi trabajo se basa en la reflexión de este método. Después de realizar un análisis de la situación, se planteará una propuesta teórica innovadora que mejor se adapte tanto a la realidad como al nivel de los niños, teniendo como objetivo principal obtener una adquisición exitosa y enriquecedora de la lengua. Para esto, se ha llevado a cabo una observación continua del desarrollo oral de la segunda lengua de dos alumnos de Jakintza Ikastola. Asimismo, se ha contactado con Jakintza Ikastola de Ordizia, la escuela Montessori de Vitoria y Colegio Vizcaya de Zamudio, y se han analizado los sistemas y métodos de integración y enseñanza de las lenguas de cada centro.

Palabras clave: didáctica de la lengua; adquisición del lenguaje; plurilingüismo; interculturalidad.

ABSTRACT

Nowadays, the students that are integrated in the school later than the usual date, have several difficulties in order to adapt to the language that is currently used in the school, that in this case is the Basque, taking to account that this language is an utterly new language for them, it becomes even more complicated for these students. However, teachers attach them the same method that is used with other students. But, is this strategy efficient for these children? Furthermore, is beneficial for the them?

So, my work is based on the reflection of this method. After carrying out an análisis of the situation, an innovative theoretical proposal will be proposed that best adapts both to the reality and to the level of children. For this, has been carried out a continuous observation of the oral development of the second language of two students of Jakintza Ikastola. Moreover, once having contacted with Jakintza Ikastola of Ordizia, Montessori school of Vitoria and Colegio Vizcaya in Zamudio, their integration systems and methods for oral language have been analysed.

Key words: didactic of the language; acquisition of language; plurilingualism; interculturality.

AURKIBIDEA

1. Sarrera.....	1-3
2. Justifikazio pertsonala.....	3
3. Marko teorikoa.....	3-13
3.1. Gizakia eta hizkuntzaren sorrera.....	3-5
3.2. Ahozko hizkuntzaren garapena eta jabekuntza.....	6-7
3.3. Lehen eta bigarren hizkuntzaren arteko lotura.....	8-9
3.4. Bigarren hizkuntzaren jabekuntza prozesuko ohiko egoerak.....	9
3.5. Bigarren hizkuntzaren arrakasta.....	10-11
3.6. Elebakarrak eta elebidunak.....	11-13
4. Helburuak.....	14
5. Metodologia.....	14-15
6. Proposamen teorikoa.....	16-33
6.1. Nola ulertu hizkuntza.....	16
6.2. Haurraren egoera eta ama-hizkuntza.....	16-17
6.3. Bigarren hizkuntza eta egoera arrotzaren eragina.....	17-18
6.4. Jabekuntza maila eta aldamiaketa.....	18-20
6.5. Akatsak eta zuzenketak.....	20-22
6.6. Eskolaren zeregina eta esku-hartzea.....	23-33
6.6.1. Irakaslearen rola.....	24
6.6.2. Haurrarengana zuzentzerakoan ekoiztu beharreko hizketa...24-25	
6.6.3. Ahozko hizkuntza irakasteko moduak.....	25-31
6.6.4. Ikasgelan aurrera eramateko dinamikak, jarduerak eta espazioaren kudeaketa.....	31-33
7. Ondorioak.....	33-37
8. Bibliografia.....	38-40
9. Eranskinak.....	41-61

1.SARRERA

Nire izena Izaro Olano Tapia da eta Gasteizko Kirol eta Hezkuntza fakultatean Haur Hezkuntza graduko laugarren maila burutzen ari naiz. Jarraian, nire Gradu Amaierako Lanaren inguruko azalpen orokor bat emango dut. Hala, nire lana bigarren hizkuntzaren integrazioaren inguruko esku-hartze edota proposamen teoriko bat diseinatzean datza.

Hau horrela, 2018-2019 ikasturtean Ordiziako Jakintza Ikastolako bost urteko adin-tarteko haurrekin egin ditut praktikak, eta kasualitatez bost urteko gelan ikasturte honetan eskolaratu diren bi haur errumaniar nituen gelan. Honela bada, aukera paregabea iruditu zitzaidan berauei behaketa egitea, hau da, eurentzat bigarren hizkuntza denaren aurrean euren ikaskuntza prozesuaren jarraipen bat egitea. Gisa honetan, Jakintza Ikastolaren bigarren hizkuntzaren integrazioaren inguruko metodoa behatzeari eta aztertzeari ekin nion.

Bada, Jakintza ikastolan ikasgela bakoitzeko irakasle bat egoten da, ikasturte honetan, ordea, Konfiantzaren Pedagogia deritzon proiektuari ekin diote, hori dela eta adin bereko haur guztiak batera daude, horrela, gela bakoitzean bi irakasle izatera igaro dira, baina, jakina, ikasgela bakoitzeko haurren ratioa igo egin da, izan ere, lehen bananduta zeudenak, orain elkarrekin egotera igaro dira. Hala ere, aipatzekoa da, nahiz eta gehienetan elkarrekin egon, zenbait unetan, dinamika eta ekintza jakin batzuk burutzeko haurrak bi taldetan banatzen direla, hots, gela bitan banatzen da. **(5., 6. eta 7.**

ERANSKINAK)

Hizkuntzari dagokionez, bost urteko gelan zentratuz, bi tutoreek une oro euskaraz hitz egiten dute, jarraian, ingeleseko irakaslea dago, zeinak modu gidatu eta ez gidatuan lantzen duen ingelesa haurrekin. Azkenik, PT-a dago, zeinak hizkuntzarekin arazoak dituzten haurrei laguntza errefortzu bat ematen dien, multzo honetan sartzen dira eskolara ohiko deialdia baino beranduago integratzen diren ikasleak, zeinak eskolako hizkuntza ezagutzen ez duten, hau horrela, astean zenbait orduetan bere bulegora joaten dira haur hauek eta hizkuntza lantzeko ariketak egiten dituzte. **(5. ERANSKINA)**

Era berean, Gasteizko Montessori eta Zamudioko Colegio Vizcaya ikastetxeen gai honen inguruko metodologiaren inguruan informatzen, behatzen eta aztertzen hasi nintzen, izan ere, euskaraz gain, ingelesa eta gaztelania ere, hots, hiru hizkuntzak modu mailakatu eta parekidean irakasteko metodologia berritzaile eta aurrerakoi bat dute.

Gasteizko Montessori ikastetxeari dagokionez, lehenik eta behin, esan behar da, honakoa nazioarteko eskola bat dela, eta horrez gain, izenak dioen bezala Montessori hezkuntza proiektuan oinarritzen dela. Montessori metodoa, zirkulazio librea datza,

zeina errealitatearekin oso lotuta dagoen, hau da, hurrek egunerokotasunean aurkitzen dituzten txoko eta esparruak dituzte ikasgelan (etxe txokoa, liburutegi txokoa etab.), hori bai, bisualki errealitatean aurki daitezkeenaren oso antzekoak dira, oso errealak, baina, kasu honetan, haurren tamainara eta gaitasunetara egokituak. **(3. ERANSKINA)**

Hau horrela, haurrak nahi duten aldiro txoko ezberdinak probatu ditzakete, esperimentatuz eta norbere esperientziaren bidez ikasiz, era honetan, helburu nagusia, haurren autonomia garatzea da, haur bakoitzaren biologia eta garapen erritmoa errespetatuz, beraiek ezagutu behar dituzte euren gaitasunak eta mugak, beraien kabuz ikasi erronkei aurre egiten.

Gisa honetan, Haur Hezkuntza bi esparrutan banatzen da, batetik, Haurren Komunitatea deritzena dago, zeinetan 1-3 bitarteko bederatzi haur dauden, bestetik, Haurren etxea dago, zeinetan 3-6 bitarteko hamazazpi haur dauden, aipatzekoa da, ikasgela bakoitzean bi irakasle daudela, zeinak une oro egoten diren gelan.

Hizkuntzaren arloan sakonduz, azpimarragarria da irakasleetako batek une oro euskaraz hitz egiten diela, aldi berean bestea ingelesez mintzo zaie. Are gehiago, badago hirugarren irakasle bat, zeinak gaztelaniaz hitz egiten dien hurrei, bera, ordea, astean behin ordubetez baino ez da egoten hurrekin. Laburbilduz, erabiltzen duten metodologia hauxe da: hizkuntza bat, aurpegi bat.

Zamudioko Colegio Vizcaya ikastetxearen metodologiari erreferentzia eginez, aipatzekoa da zerikusi handia daukala aipatu berri den Gasteizko Montessori ikastetxearen metodologiarekin, izan ere, hau ere Montessori proiektuan oinarritzen da, eta horrez gain, hirueleduna da. Gisa berean, kasu honetan ere bi irakasle egoten dira une oro gelan, baina, Montessori ikastetxean ez bezala, ikas gelan modu iraunkorrean dauden bi irakasleak euskaraz mintzo dira hurrekin, are gehiago, hirugarren euskara irakasle bat ere egoten da noiz behinka gelan, zeinak euskara indartzeko laguntza eta sostengu gisara esku-hartzen duen bertan. Gaztelaniako eta ingeleseko irakasleak, berriz, txandakatu egiten dira. **(4. ERANSKINA)**

Amaitzeko, lanarekin hasi baino lehen eskerrak eman nahi nizkioke Gasteizko Kirol eta Hezkuntza fakultateari horrelako aukera eskaini izanagatik, eta nola ez, Jakintza, Montessori eta Colegio Vizcayari nire eskaera onartu izanagatik eta horren esku zabal hartzeagatik. Eskerrak eman nahi dizkiet bertako kideei, nire lanean gogotsu parte hartzearren eta une oro laguntzeko prest egotearren, eta jakina behatu ditudan bi hurrei, aukera bat eman izanagatik, prozesu guztian pazientzia izanagatik eta lehen momentutik nitaz fidatzeagatik eta konfiantza eskaintzeagatik. Izan ere, jakin badakit

helduontzat eta are gehiago haurrentzat, ez dela erraza ezezagun bati atea irekitzea. Amaitzeko, nire tutore izan den Urtziri, nire eskerrik beroenak.

2. JUSTIFIKAZIO PERTSONALA

Egun ikastetxeetan erabiltzen den ahozko hizkuntzaren integrazio sistema edo metodoa egokia al da? Benetan abiatzen al gara haurren errealitatetik? Aspaldidanik ari natzaio nire buruari honako galdera hauek egiten, izan ere, gai honen inguruan hainbat ikastetxetako errealitatea ezagutzeko aukera izan dut, hots, eskolako hizkuntza, zein eskolako hizkuntzarekiko ezberdinak diren beste hizkuntzen erabilera eta integrazioa, eta jabetu naiz, ikastetxe bakoitzaren errealitatea oso ezberdina izan arren, guztiak ahozko hizkuntzaren integrazioarako sistema ia berbera erabiltzen dutela, hots, guztiak D eredia izanik, ikastetxean ohiko deialdia baino beranduago sartzen diren ikasleei lehen momentutik euskaraz mintzatzea.

Hau horrela, metodo honek emaitza hau izaten du oro har: haurrak hein handi batean euskaraz mintzatzen eta entzuten dutena ulertzen ikasten dute, baina, ikasi duten hori esparru akademiko eta formalarekin lotzen dute, hori dela eta, egunerokotasunean eskolaz kanpo, zein etorkizunean, euskaraz mintzatzeari uzten diote, nolabait esateko euskara modu “behartu” eta “inposatu” batean irakatsi zaielako. Beraz, honakoa gerta ez dadin, haurren errealitatera gehiago hurbiltzen den integrazio prozesu eta sistema baten inguruko gogoeta eta planteamendua egiten hasi nintzen nire baitan.

Honela, bada, ahozko hizkuntzaren garapen prozesuaren eta integrazioaren inguruko datu bilketari ekin nion, honako gaia asko interesatzen baitzitzaidan eta gehiago informatzeko asmoz, esku-hartze edota metodo eraginkorrakoak bilatzeko eta ezagutzeko helburuarekin. Honi esker, jabetu nintzen orduan eta informazio gehiago bildu, orduan eta gehiago pizten zela gaiarekiko nuen interesa. Beraz, esan nion neure buruari, “zergatik ez?” Eta hala, honako arrazoi hau izan zen Gral hau gauzatzera eramanez ninduen.

3. MARKO TEORIKOA

3.1. Gizakia eta hizkuntzaren sorrera

Lehenik eta behin, abiapuntu gisan gizakiarengan, zehazkiago esanda, haurraren hizkuntzaren garapenaren sorreraren azalpen orokorra emango da. Hau horrela, gai honen inguruko teoriarik ezagunenetako bat da Vigotskirena, zeinak gizakia pixkanaka pixkana pentsamendua garatzen hasten dela azaltzen zuen, eta hori dela eta, ekintzak

guztiz gurariazkoak bihurtzen direla. Era berean, denboraren poderioz gizakia errepresentazio mentalak egiten hasten dela azpimarratzen zuen (Vigotski, 2010: 79-123).

Honen ildotik, nahiz eta haurrak oraindik hizkera garatu gabe izan, testuingurua, gertuko egoerak eta inguruan gertatzen diren gauzak ulertzeko gai da. Pixkanaka, ordea, haurra hizkeraren eta mintzairaren oinarri intelektuala garatzen hasten da. Urtebeteren buruan, haurra hizkuntzaren garapenaren etapa aurre-intelektualean kokatzen da, zeinetan, hizkuntzaren funtzio soziala garatzen den. Haurra bi urtetara iristen denean garapenaren bi kurbak bat egiten dute, pentsamendua eta hizkuntza, hain zuzen ere, zeinak une honetara arte bananduta egoten diren. Hori dela eta, haurraren hizkuntza konkistatzeko nahia, beharra eta gogoia areagotu eta indartu egiten da eta, hala, hitz egiteko lehen ahaleginak ematen hasten da (Vigotski, 2010: 79-123).

Haurra jabetzen da gauza orok bere izena duela; etapa honetan hasten da hizkuntza adimenari lagungarri izaten, hain zuzen ere. Gainera, haurraren sentimenduak aditzera ematen dira, zeinak haurrak hitzen inguruan sortutako kuriositate aktibo eta jarraiaren ondorioz jazotzen diren. Haurrak etengabe jarduten du bere inguruko hitzen, objektuen etab. inguruan galderak egiten, dena ezagutu nahi du, gertaeren, objektuen, hitzen etab. nondik norakoa ulertu, esanahia ulertu, gauza ororen existentzia ulertzeko beharra du (Vigotski, 2010: 79-123).

Hala, hasiera batean haurrak bere ingurunearekin erlazionatutako hitzak baino ez ditu ezagutzen, baina, aurrerago hitz gehiagoren ezagupena izateko beharra sentitzen hasten da. Orduan, galderen bidez objektuekin erlazionatutako keinuak ikasten hasten da haurra; honek hitzen funtzio sinbolikoaz ohartzera eramango du. Hori dela eta, hizkera, zeina lehen estadioan afektibo konatiboa zen, fase intelektualean murgiltzen da (Vigotski, 2010: 79-123).¹

Hori horrela, ahozko hizkuntza lantzeak berebiziko garrantzia du, batetik haurraren garapen kognitiboa sustatzeko, eta bestetik, haurrari gizartean eta mundu zabalean integratzen laguntzeko. Modu berean, Vigotskiren teoriarekin hertsiki lotuta, haurra pixkanaka-pixkanaka elkarrizketetan parte hartzen hasten den heinean, honakoa geroz eta hobeto ulertzen hasten da, bai eta munduak, zein hizkuntzak nola lan egiten duen ere. Haurrak gainontzeko pertsonak munduari nola ematen dioten zentzua ikasten dute,

¹ Hizkera afektibo konatiboa: hizkuntza erabat emozionala, hizkuntza ekoizpenak guztiz afektiboak dira, helburu nagusia ingurukoengan eragitea edota hauengan erreakzio bat sortzea da.

nola erabiltzen den hizkuntza kausa eta efektua arrazoitzeko, nola adierazten diren emozioak eta nortasunak, baita, nola lan egin taldean arazoak konpontzeko eta gauzak egiteko. Haurren hizkuntzarekiko ikaskuntzak lotura du egoera edo testuinguru sozial ezberdinetan pairatzen dituzten hizkuntzaren erabilerekin (Cambridge, 2018).

Inguruko elkarrizketen lekuko izanez, hauek entzunaz eta bertan parte hartuz, haurrak bere mundu sozialaren hizkuntza bereganatzen du, inguruko pertsonak eragina dutelarik beragan, baita berak inguruko pertsonengan ere. Hitz egiteko moduak pentsatzeko modua moldatzen du eta, alderantziz, pentsatzeko moduak hitz egiteko moduan islatzen eta adierazten du. Aitzitik, ordea, esperientzia linguistiko aberasgarri bat ukatzen zaion haurrari, ahozko gaitasunak gutxi garatuta dituenek, ikaskuntza prozesuan honek parte hartzeko duen probabilitatea asko gutxituko edo jaitsiko zaio (Cambridge, 2018).

Hizkuntzak forma ematen dio gizabanakoaren pentsamendu indibidualari eta, horrez gain, kolektiboki pentsatzeko norbanako ororen instrumentu nagusia ere bada. Horrela, bada, hizkuntza ez da soilik elkarri eragiteko erabiltzen, gauzen inguruan pentsatzeko ere erabiltzen da. Hala, norbanako orok bere pentsamenduak ozenki partekatzen ditu, eta hori dela eta, gainontzekoei eragiten diegu, haien hitzak gudan eragina duten bitartean, era honetan, elkar ulertze berri bat jazo daiteke prozesuan (Cambridge, 2018).

Aurreko paragrafoan aipatzen denarekin bat, Nussbaum eta Tusónek (1996) hizkuntza hainbat esparrutan sailkatu, izendatu eta definitzen dute: batetik, hizkuntza ezagutzaren transmisiorako, eraikuntzarako eta errepresentaziorako tresna dela azaleratzen dute; bestetik, hizkuntza norberak ikasi duen hori gainontzekoei erakutsi eta adierazteko tresna dela diote, eta hori dela eta ebaluazio objektuaren parte dela; azkenik, hizkuntza-identitate pertsonala eta aldi berean kolektiboa duen gainontzeko banakoen artean erlazionatzeko eta espresatzeko tresna da.

Lehenago esan bezala, haurra ez da jaiotzen jada programatutako hizkuntza bat barneraturik duelarik, baina, bai ordea, hizkuntza bat ikasteko gaitasunarekin. Gainontzeko giza erremintak bezala, haurrak esperientziaren bitartez ikasi behar du hizkuntza modu eraginkorrean erabiltzen. Hori dela eta, eskolara sartu berri den haurraren hein handi batean ordura arte esperimintatu duenaren menpe dago (Cambridge, 2018).

3.2. Ahozko hizkuntzaren garapena eta jabekuntza

Lehenen, “hitz bakarreko aroa” dator, zeinetan haurrek banan-banan erabiltzen dituzten hitzak. Jarraian “hitz biko aroa” iristen da, zeinetan haurrak jada bi hitzetako ekoizpenak egiten hasten diren. Handik gutxira, haurraren hitzeko ekoizpenean sintaxia ezaugarriak eta morfologia markak agertzen hasten dira, denborarekin hizkera konplexutasun sendoa izango duelarik. Honela, bost urteko adin-tartean zentratuz, adin honetan teorian haurrak guztiz garatuta izan beharko lukeela ahozko hizkuntza, bai eta berezko gramatikaren hezurdura eta oinarria ere (Barreña eta Garcia, 2009: 607-608).

Bost urteko haurren hizkeran gehiago sakonduz, Bigas eta Correigek (2008: 39), lengoia akzioaren aurretik ipintzen dela diote, eta gainontzekoekin koordinatzeko balio duela. Adin honetan, haurrak gainontzeko umeeekin jolastu nahi dutela diote, eta kasu honetan, hizkuntzak ez diela soilik zertara jolastu nahi duten erabakitze balio, baizik eta are gehiago, joko sinbolikoari dagokionez, hizkuntzak rolak banatzeko eta gidoia asmatu eta antolatze balio diela. Gainera, ez dute arazorik espresatzeko eta esan nahi duten hori adierazi eta azaltzeko, ez eta gainontzekoak esaten dutena ulertzeko ere. Are gehiago, Bigas eta Correig-ek azpimarratzen dute, jada asmatuak dauden istorioak kontatzeko edota iraganen jazotako gertaerak antolatze balio, trataera edo prozesamendu logiko bat eman eta arau linguistikoak errespetatuz azaltzeko gai direla.

Horrez gain, euren ama hizkuntzako fonemak ondo ahoskatzen dituzte, eta mintzairaren sekuentzia fonikoaren analisiaren berri izateko jakin-mina pizten zaie. Autoreek adin honetan haurrak lexiko aberats, zehatz eta oparoa duela gehitzen dute, nahiz eta, kosta egiten zaion erreferentzia zehatzik ez duten hitzak ulertzea. Honekin batera, Bigas eta Correigek (2008: 38) diote, haurrak zailtasunak dituela metaforak eta analogiak interpretatzeko. Ildo beretik, autoreek azaleratzen dute, haurrak bost urterekin, perpaus konposatuak, koordinatuak eta mendekoak erabiltzen dituela normalean, nahiz eta, noiz edo noiz akatsak egiten dituen. Amaitzeko, adin honetan haurrek forma konbentzionalak erabiltzen dituztela gehitzen dute.

Ahozko hizkuntzaren jabekuntzan gehiago sakonduz, hau zenbait gaitasunetan oinarritzen da: psikologikoa, linguistikoa, kognitiboa eta, azkenik, soziala eta emozionala. Psikologikoari erreferentzia eginez, bi esparru behatzen dira, ahotsa, zeinetan, diskurtsoaren jariakortasuna eta maiztasuna, tonu aldaketa, ahoskeraren argitasuna eta zehaztasuna, eta azkenik, ahotsaren proiektzioa hartzen diren kontutan. Bigarren esparrua, berriz, gorputz hizkuntza da, zeinetan, keinuak eta postura, aurpegi

bidezko adierazpen eta espresioak eta begiradaren arteko kontaktua hartzen diren kontutan (Cambridge, 2018).

Gaitasun linguistikoari dagokionez, lau esparruri erreparatzen zaie: hiztegia, hizkuntza aldakuntza edo bariazioa, egitura eta teknika erretorikoak. Hiztegia dela eta, komeni da hiztegi egokia erabiltzea. Hizkuntza aldakuntza edo bariatoriori dagokionez, erregistroa eta gramatika behatzen dira. Egituraren esparruan, berriz, diskurtsoaren egitura eta antolaketa hartzen dira kontutan. Azkenik, teknika erretorikoei dagokienez, metaforen, umorearen, ironiaren eta imitazioaren erabilera behatzen dira (Cambridge, 2018).

Gaitasun kognitiboari erreferentzia eginez, edukia, zehaztasuna eta laburtze gaitasuna, autoerregulazioa, arrazonamendua, eta audientziaz jabetzea aztertzen dira. Edukiari dagokionez, esan nahi dena eta intentzioa adierazteko edukiaren aukeraketa eta besteen ikuspuntuak kontutan hartzea diskurtsoaren edukiaren aukeraketa egiterako orduan. Zehaztasun eta laburtze gaitasunean, honako puntu hauek hartzen dira kontutan: galderez baliatzea informazioa eta argibideak lortzeko eta laburpenak egiten jakitea (Cambridge, 2018).

Autoerregulazioaren esparruan egin beharretan zentratzea eta denbora ondo kudeatzen jakitea hartzen dira kontutan. Arrazonamenduari dagokionez, berriz, norbere ikuspuntua eta diskurtsoari eusten jakitea, arrazoiak emanez, eta kritikotasuna behatzen dira. Audientziari erreferentzia eginez, audientziaren ulertze gaitasuna kontutan hartzea behatzen da, horrela, diskurtsoa hauen egoerara eta errealitatera ahalik eta gehien egokitzeke (Cambridge, 2018).

Gaitasun soziala eta emozionalari dagokionez, hiru esparru hartzen dira kontutan: kooperazioa edota beste banako batzuekin lan egitea, entzuten eta erantzuten jakitea, eta hitz egiterako orduan norberak konfiantza izatea bere buruarengan. Kooperazioari erreferentzia eginez, interakzioak gidatzeko edo maneiatzeko gaitasuna eta txandak errespetatzen jakitea hartzen dira kontutan. Entzuten eta erantzuten jakiteari dagokionez, entzule aktiboa izatea eta modu egokian erantzuten jakiteari erreparatzen zaie. Azkenik, hitz egiterako orduan, auto-konfiantza izatea (Cambridge, 2018).

3.3. Lehen eta bigarren hizkuntzaren arteko lotura

Bigarren hizkuntzako hitzunik jatorrizko hitzunen jabetze-sekuentziak edo jabetze prozesu antzekoa pairatzen dute (Ruiz, 2009). Hariarekin jarraituz, Ituro eta Caslak (2017: 57-61), azpimarratzen dute lehenengo hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan ematen diren pauso berberak eman behar direla bigarren hizkuntza baten irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan ere. Kasu honetan, haurrak entzunez eta ikusiz, helduek esaten duten hori interpretatzen ikasten du, esate baterako, esaten duten hori noiz esaten duten, zer errepikatzen den, nork esaten duen etab. Haurrak hizkeraren soinuak segmentatzen ditu.

Honetaz gain, ohikoa izaten da bigarren hizkuntza ikasterakoan, haurrak bere ama-hizkuntzaz jabetzerakoan erabilitako estrategiez eta teknikez baliatzea, hots, hizkuntza-prozesua eta prozesu kognitiboa oso antzekoak izaten dira. Honek ordea, gehienetan onurak baino zailtasunak eta arazoak ekartzen dizkio haurrari, izan ere, hizkuntza batetik bestera arauak aldatu egiten dira (Ruiz, 2009).

Arestian aipatzen denaren harira, Siguanek (2001) haur batek bere inguruan hizkuntza bat baino gehiago entzuten eta jasotzen baditu lehen etapan, hizkuntza batetik bestera hitzak, esaldiak, espresioak etab. txandakatzea edota aldizkatzea ohikoa izaten dela gehitzen du.

Ildo beretik, Cumminsek elkarmenpeketasuna izeneko teoria azalatu zuen, zeinaren arabera, lehenengo hizkuntzako gaitasunek eragina duten bigarren hizkuntza ikasterako orduan. Beraz, nahiz eta hizkuntzak oso ezberdinak izan elkarrekiko, elementu komunak dituzte, prozesu komunak. Hau horrela, elementu komun hauen presentzia nabarmena da hizkuntza berri baten jabetze-prozesuan, izan ere, hizkuntza batean lortutako gaitasunak bestera transferitzen dira, horregatik beharrezkoa da eskolan bi hizkuntza horiek behar bezala lantzea (Cummins in Guasch, 2008: 24).

Aurreko paragrafoan aipatzen denaren gehigarri, kontrastatze analisia deritzon hipotesia atera zen. Honen arabera, bi hizkuntzen egiturak bat egiten ez duten eremuetan erabiltzaileak edota kasu honetan haurrak, lehenengo hizkuntzarenak diren jokoerak erabili eta ezarriko dizkio bigarren hizkuntzari, hots, hizkuntza batetik bestera interferentziak sortu eta ekoiztuko dira. Aldiz, bi hizkuntzak bat egiten duten eremuetan, transferentzia positiboa sortu eta emango da, horrela hizkuntza berriaren ikaskuntza

erraztuz, izan ere, lehen hizkuntzan barneratutako ezagutzen egiturak antzekoak eta erabilgarriak dira bigarren hizkuntzarekiko (Guasch, 2008: 26).

3.4. Bigarren hizkuntzaren jabekuntza prozesuko ohiko egoerak

Era berean, “tarte-hizkuntza” deritzon terminoa dago, zeinak bigarren hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan lehenengo hizkuntzaren arauak aplikatzeari egiten dion erreferentzia, hots, ikasleak berria zaion hizkuntza baino lehenago landu eta barneratu duen hizkuntza-sistematik abiatuta eraikitzen eta sortzen duen hizkuntza-sistema. Kasu honetan ordea, hizkuntza berriaren arauak eta datuak, bere lehen hizkuntzarekin bat etortzen ez direnez, oro har, tarte-hizkuntza une oro aldatzen da. Halaber, “forma askatasun jakin bat tarte-hizkuntza fase batean fosilduta geratzen denean, fosilduta dagoela esan ohi da” (Ruiz, 2009: 77). Akatsa fosildua bada, barneratuta eta mekanizatuta geratutako akatsa da, horrela, nahiz eta hiztunaren diskurtsoa, hitz egiteko modua aldatzen joan, akatsak bere horretan jarraituko du.

Hari beretik, oso ohikoa izaten da “pidgin” deritzona jazotzea, hizkuntza ezberdinak hitz egiten dituzten banako edo giza taldeen artean. “Pidginak hizkuntza bera ez dutenen artean garatutako komunikazio-sistemak dira.” (Ruiz, 2009: 77). Hauen hiztegia pobrea eta mugatua da, gramatika-egitura ere halako modukoa, eta jatorrizko hizkuntzek baino funtzio multzo edo sorta txikiagoa edo estuagoa.

Arestian aipatzen denaren ildotik, hizkuntza bat ikasteko orduan, “arreta fokalizatua” eta “arreta periferikoa” deritzenak agertzen dira, norbanako bakoitzaren hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan. Hala, “arreta fokalizatua formetan zentratzen da” eta “forma horiek bereziki behatzen ditu” (Ruiz, 2009: 96). Orobat, arreta mota hau intentzionala da, eta jakintza esplizitu bihurtzen da. Arreta periferikoa, berriz, ustekabekoa da, kasu honetan ere aintzakotzat hartzen dira hizkuntzaren formak, baina, aurreko ereduan ez bezala, eredu mota honetan, forma ez da arretaren edo atentzioaren gune nagusia. Honenbestez, oro har, “haurrek 2H ikasten dutenean, arreta periferikoa jartzen diete hizkuntzaren formei, hasieran kontrola erabiliz eta gero, pixkanaka, automatizatuz”. “Helduen kasuan, berriz, alderantziz jazotzen da prozesua” (Ruiz, 2009: 97).

3.5. Bigarren hizkuntzaren arrakasta

Ostera ere bigarren hizkuntzan zentratuz, honen jabeakuntzaren arrakasta ezaugarri pertsonaletan, input ulergarrian eta outputaren maiztasunean datza. Hasteko, ezaugarri pertsonalei dagokienez, adina, gaitasunak, motibazioak, adimen orokorrak, nortasunak, gizarte-integrazio motak, irakurtze-idazteak menderatzeak eta estilo kognitiboak, dute eragina. Hau horrela, haur batetik bestera faktore hauek aldatu egiten direnez, ikaskuntza prozesua ezberdin garatuko dute (Ruiz, 2009).

Bigarrenik, inputa ulergarria izateak berebiziko garrantzia dauka, izan ere, horren arabera inputa intake izatera pasatzen da, hots, ikasleak barneratzen dituen ezagutza eta ezaupideen hautaketa, zeinak ikasleen interes, nahi eta premien arabera den. Hori bai, inputa intake bihurtzen da, baldin eta ezagutza kontziente bihurtzen bada, hots, kontzientziarik gabe ez dago ikasketarik. Beranduago, hizkuntzaren ikasketa prozesuan zehar ezagutza kontzientea automatizatu egin ohi da (Ruiz, 2009).

Modu honetan, hizkuntza bat ezagutzeari eta ikasteari ekiten diogunean, prozesu oro kontrolatua da, baina, ezagutzak bereganatuz, egiturak eginez, honakoak deseraikiz eta ezagutzak berregituratuz, denboraren poderioz prozesu kontrolatuak zirenak, automatiko bihurtzen dira. Hau da, aurretiko prozesu kontrolatuak behin eta berriro errepikatuz, automatiko ateratzen dira, eta pixkanaka-pixkanaka errutina horietan ezagutza edo unitate berriak gehitzen dira, horrela, ikasten goazen heinean aurretiko egiturak, deseraikiz eta berreraikiz doaz (Ruiz, 2009).

Gurasoen rolari erreferentzia eginez, autoreek diote garrantzitsua dela gurasoak seme-alabei irakatsi eta transmitituko dien bigarren hizkuntza horretan hitz egiten eta komunikatzen gustura sentitzea, hots, naturalki ateratzea. Hori dela eta, azpimarratzen dute, oso garrantzitsua dela bigarren hizkuntza bat irakasteko orduan, egoerari, testuinguruari, haurrarekin kontaktuan egongo diren pertsonen etab. erreparatzea. Izan ere, haurra gustura sentitu behar da bigarren hizkuntza hori ikasten, are gehiago, ez bada gustura sentitzen eta behartuta sentitzen bada, kontrako ondorioak ekar ditzake, esaterako, haurrak bigarren hizkuntza gorrotatzea edo honakoa ikasteari uztea (Ituero eta Casla, 2017: 57-61).

Motibazioari dagokionez, bi motibazio mota bereizten dira, alde batetik integratzailea, zeina, hizkuntza bera, zein hizkuntza hori hitz egiten duen gizataldea ezagutzeko interesarekin lotuta dagoena, hots, integrazioarekin lotura zuzena duena. Bestetik,

motibazio instrumentala dago, zeina hizkuntza erabiltzeko beharrarekin lotuta dagoena, funtzio jakin batekin du lotura. Gauzak horrela, frogatu da hizkuntza bat menderatzeko ezinbestekoa dela hizkuntza horrekiko epe luzerako motibazioa, baita bi motibazio motak elkartuta edo konbinatuta aberasgarriagoa dela motibazio bat edo beste izatea baino, emaitza onenak lortzen direla (Ruiz, 2009).

3.6. Elebakarrak eta elebidunak

Haur elebidunen kasuan, Barreñak eta Garciak (2009) egindako ikerketari dagokionez, frogatu dute haur elebidunak txikitatik identifikatzen dituztela bi hizkuntzak. Honen ildotik, nahiz eta haurrak hasiera batean edozein soinu ekoizteko gai diren, pixkanaka hilabete gutxirekin inguruan entzuten dituzten, hots, gertukoak zaizkien hizkuntza-hotsak erabiltzen eta ekoizten hasten dira. Hala, denboraren poderioz hitzak ekoizten hasten dira, hori bai, hasiera batean haurrek hitz gehiago ulertzen dituzte esaten dituztenak baino.

Aurreko paragrafoaren ildotik, lehen aipatu den bezala, elebakarrei eta elebidunei erreferentzia eginez, badirudi haurrak txiki-txikitatik bi hizkuntza entzuten eta jasotzen baditu, kasu honetan euskara eta gaztelania, gai dela bi hizkuntzak lehen hizkuntza bailiran garatzeko eta barneratzeko. Edonola ere, horretarako, hau da, haur elebidunen hizkuntzaren garapena eta jabekuntzaren erritmoa haur elebakarrena adina edo antzekoa izan dadin, haur elebidunek zenbait baldintza bete behar dituzte; batetik, bi hizkuntzak jai bezain pronto entzutea edota txikitatik entzutea eta, bestetik, bi hizkuntzen inputa modu berezian entzun eta jasotzea (Barreña eta Garcia, 2009).

Hala ere, esan beharra dago, bi hizkuntza garatzen eta barneratzen ari den haurrak, nahiz eta elebakarren adina kontzeptu bereganatu, izan ditzakeela haur elebakarrak baino hitz gutxiago hizkuntza bakoitzean. Honekin batera, gehitu behar da ikerlariek frogatu dutela haur elebidunek zenbat eta gehiago entzun hizkuntza bakoitza, orduan eta hiztegi handiagoa dutela bakoitzean eta, noski, alderantziz (Barreña eta Garcia, 2009).

Arestian aipatzen denaren harira, aldi berean bi hizkuntzen jabekuntzaren ikaskuntza-prozesua eta hizkuntza bakarraren jabekuntzaren ikaskuntza-prozesua oso antzekoak direla frogatu da. Hori bai, oro har haur elebidunek sintaxia, gramatika eta hiztegi aldetik ezagutza eta teknika gehiago barneratzen dituzte (Fantini, 1982).

Ildo beretik, esan, Barreñak eta Garciak (2009) burututako ikerketatik elebidun eta elebazarrei dagokienez, euskara egunerokotasunean gehiago entzuten duten haurrek, orokorrean azkarrago garatzen dituztela, bai hiztegia, zein gramatika ere.

Era berean, azken ikerketen arabera, elebidun hazteak desabantailak baino gehiago, abantaila kognitiboak dakartza. Badirudi, kontrolatzeko eta aukeraketarako gaitasuna hobetu egiten dela hizkuntza ezberdinen arteko aukeraketa linguistikoak tartekatuz, landuz eta praktikan jarritz. Hala, ematen duenez abantaila mota hau elebidun ororen bizitzan zehar mantentzen da (Cambridge, 2018).

Hala ere, elebitasuna aztertzen duten hainbat ikerlarik ahozko zenbait gaitasun zehazki ez direla hizkuntzarenak diote. Hizlari baten hiztegi eta gramatika domeinuaren helmenak, euren jariakortasuna eta ulergarritasun maila mugatu ditzake edozein hizkuntzatan. Hala eta guztiz ere, elkarrizketa batean entzulearen ezagutzak eta ikuspuntua kontutan hartzeak duen garrantziaz jabetzen diren horiek, eta honakoa egiten ikasten duten horiek, edota entzulegoari informazioa modu limurtzaile batean helarazteko zenbait estrategia erretoriko ikasi dituzten horiek, hizkuntza bat baino gehiagotan erabiltzeko gai izan behar dira ezagutza hauek. Halaber, gainontzekoek esaten dutena arretaz entzuten duten horiek, eta taldean lan egiteko hizketa eraginkorra burutzeko oinarrizko gizarte arauak ikasi dituzten horiek, gai izan behar dira ikasi duten hori hizkuntza ezberdinetan testuinguru desberdinetan erabiltzeko (Cambridge, 2018).

Elebitasunaren gaiarekin jarraituz, gehitu behar da, honakoa ezagutza eta erabilerarekin lotuta dagoela, hots, norbanako bakoitzaren bi hizkuntzekiko erabilera indibidualarekin. Era berean, faktore askok dute eragina, hala nola esparru linguistikoak, soziologikoak eta psikologikoak. Hau horrela, orain arte esparru linguistikoari garrantzi gehien eman zaio, baina egun, egoera edota esparru sozialak eragin handia duela jabetu dira; batetik, haurraren inguruneak, hots, haurrak bere bizitzan esku-hartzen duen ororekin duen harremanak eta hauen haurrarenaganako hizkuntzarekiko inputak eragin handia duelako honen ahozko ekoizpenean (Fantini, 1982).

Alabaina, garrantzitsua da haurrak hizkuntza testuinguru kultural jakin batzuetan erabiliz hazi daitezen aitortzea, onartzea eta kontutan hartzea, baita egoera sozial bakoitzaren aurrean hitz egiteko modua aldatu egiten dela kultura batetik bestera (Cambridge, 2018). Hau horrela, hizkuntza komunitate eta gizarte ororen kultura eta izaeraren isla eta adierazpena da (Siguan, 2001).

Izan ere, esaldi edo eta hitz bakoitzak esanahi sozial bat dauka, baita hitz egiterakoan erabiltzen ditugun ahozko hizkuntza erregistroek ere, izan ere, testuinguruaren edota egoeraren arabera aldatu edo egokitzen dugu gure diskurtsoa eta diskurtsoa kanporatzeko modua edo forma (Fantini, 1982).

Zehatzago esanda, testuinguru, esparru, gune komun bakoitza kultura ezberdinen errepresentazio xume eta txikia da, nolabait esateko; hala, parkean, eskolan, etxean etab. ohitura eta jarrera ezberdinak daude. Hori horrela, pertsona bakoitzaren papera eta rola aldatu egiten da ingurugiroaren eta egoeraren arabera, gauza bera jazotzen da hizkuntzarekin ere, esparru batetik bestera hizkuntza kodea aldatu egiten da (Nussbaum eta Tusón, 1996).

Azken horri erreferentzia eginez, elebakarrak hizkuntza batean estiloa alda dezakeen bezala, elebidunak kodeak alda ditzake; are gehiago, hizkuntza bat hitz egiten duenarekin alderatuta, elebidunak aukera gehiago ditu, estiloz aldatzeaz gain, hizkuntza batetik bestera aldatu daiteke (Fantini, 1982).

Hau horrela delarik, haur elebakarrek zein elebidunek estilo ezberdinak erabiliz euren ahozko diskurtsoa aldatzen dute hitz egiterakoan momentuko egoera sozialaren arabera. Honekin lotura zuzena du hitz egiteko behar sozialak eta ulertua izateko haurraren beharrak. Era berean, elebidunen kasuan, bi sistema linguistikoren erabilerak, metahizkuntza erabiltzea baimentzen dio, hots, hizkuntza bakoitza indibidualki erabiliz, baita bien artean esploratu eta adierazpen berbalak ikasteko aukera eman ere. Honen bidez, haurra pixkanaka-pixkanaka gauza bat adierazteko ahozko zein hitzezko modu asko daudela ohartzen da (Fantini, 1982).

lido beretik, hizkuntzen erabilera haurraren behar sozialekin lotuta dago, hau da, orduan eta behar txikiagoa izan haurrak hizkuntza bat erabiltzeko, erabilera gutxitu egiten da eta honek emaitzek beherantz egitea dakar, baita, hizkuntza batekin kontaktua gutxitzen bada edota ia kontakturik ez badago, eta alderantziz (Fantini, 1982).

4. HELBURUAK

Helburu nagusia:

- Ikastetxeko hizkuntza ezagutzen ez duten, eta eskolan ohiko deialdia baino beranduago integratzen diren ikasleei zuzendutako bigarren hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan oinarritutako metodologia eraginkor bat diseinatzea eta proposatzea.

Azpi helburuak:

- Ikasleen perfil eta egoera ezberdinak ezagutaraztea
- Ikasleen jarrera ezberdinak azaleratzea, behatzea, aztertzea eta hauen zergatia, nondik norakoa egiaztatzea, ondorioztatzea
- Irakasleen eta hezitzaileen rola behatu, birplanteatu eta zehaztea
- Eskola ezberdinen metodologia behatu, alderatu, egokitzapenak egin eta hein batean, planteamendu guztiak elkar lotuz eta amankomunean jarriz, proposamen berri bat eraiki eta sortzea

5. METODOLOGIA

Nire lana aurrera eramateko, hainbat metodologia erabili ditut: batetik, bi haurrei behaketa egin diet, hots, bigarren hizkuntzarekiko euren ikaskuntza eta jabeakuntza prozesuari jarraipena egin diot. Horretarako haurrekin interakzio ezberdinak gauzatu ditut, modu honetan, eurekin hizkuntza lantzeko mota ezberdinetako elkarrizketa sinple bezain laburrak integratu ditut, gorputzaren bidezko mugimenduak, keinuak areagotu egin ditut, ahotsaren erritmo eta tonu mantsoagoa, lasaiago eta leunagoa erabiliz, baita ahoskera argiagoa, zehatzagoa eta markatuagoa ere. Era berean, egunerokotasunean euren jarrerak eta hizkuntza ekoizpenei erreparatu diet. **(1. eta 2. ERANSKINAK)**

Honakoa, ohiko prozedura edota metodoa da ikerketa kualitatiboetan; izan ere, denbora errealean jazotzen diren esperientzia eta gertaerak gertutasunez eta hurbiltasunez ikusteko, parte hartzeko eta aztertzeko bide ematen du (Rodríguez, Gil eta García, 1996).

Era berean, errealitate eta egoera bati behaketa egitea ez da soilik begiratzea, baizik eta ikerketa gisara planteatzen den zerbait da, helburu eta intentzionalitate bat du, zeina errealitate hori sakonago aztertzea den. Horrela, datuen bilketan oinarritutako teknika honek testuingurua egiaztatzen eta modu argiagoan ulertzen laguntzen du (Martinez, 2007). Hala, nire kasuan behaketa haurren egoera, errealitatea, jarrera eta erreakzioen

nondik norakoak era garbiagoan ikusteko eta, aldi berean, hobeto ulertzeko oso lagungarria izan zait.

Hau horrela, behaketa parte-hartzailea, zein ez parte-hartzaileaz baliatu naiz. Lehenengo ereduari dagokionez, ikerlariak egoera eta ekintza ezberdinetan parte hartuz eta esperimintatuz jasotzen ditu datuak; bigarren eredu, berriz, egoera eta jarrerak aztertu eta oharrak hartzean datza, baina, zuzenean ekintzetan inplikatu gabe (Larsen eta Long, 1994).

Behaketarekin hertsiki lotuta, eguneroko bat idatzi eta osatu dut bi hurrekin izan dudan kontaktu eta topaketetan jazo diren gertaerak biltzeko asmoz, hizkuntzarekiko euren jarrerak eta ekoizpenak jasoz. Izan ere, egunerokoa akzioa modu kontziente eta esplizitu batean deskribatu, baloratu eta aztertzeko bide ematen duen oinarrizko tresna profesional arrunt bezain sinple bat da egun hezkuntzan. Beste era batera esanda, gertaera eta egoeren deskribapen eta hausnarketa idatzia da, zeina lanean zehar agertu eta sartuko den zatika, zein osorik (Porlán, 2008). **(1. eta 2. ERANSKINAK)**

Era berean, metodologia hau soilik pentsatze hutsean baino era idatzian burutzea eraginkorragoa da, pentsamendu ez idatzia aldakorra eta zehaztasunik gabea baita, gainera denborarekin ahaztu egin daiteke jazoakoa. Aitzitik, unean uneko akzioak, joerak eta pentsamenduak idazteak doitasun eta zehaztasun bat eskatzen eta eskaintzen du. Ildo beretik, egunerokoa baliabide fisiko eta objektiboa izanik, idatzi duguna behin eta berriz irakurtzeko aukera ematen digu, aldi berean hausnarketa ezberdinak egiteko eta ondorio ezberdinak ateratzeko bide emanez. Hau horrela, testu idatziak pentsamendua gehiago aktibatzen du, produktiboago bihurtzen, ideia berdinen arteko interakzio eta lotura ezberdinak egitera eramanez (Porlán, 2008).

Azkenik, inkesten edo galdetegien teknika erabili dut. Horretarako, Jakintza ikastolako Haur Hezkuntzako irakasleei, zein koordinatzaileari eta Montessori eta Colegio Vizcayako Haur Hezkuntzako bi irakasleei galdetegi bat pasatu nien, zeinetan galdera irekiak eta itxiak ageri ziren. Azken hau, ikerketa zientifikoetan ohikoa izaten den teknika da, zeinak ikerketa kuantitatiboarekin lotura zuzena duen. Honako metodoak, datuak eta informazioa modu azkarrean biltzeko aukera ematen du; are gehiago, datuen zehaztasuna norberak erregulatzeko bide ematen du, horrela, eskuratu nahi den informazioa ahalik eta gehien gerturatuz norberak jakin edo eskuratu nahi duen horretara (Rodríguez, Gil y García, 1996). **(3., 4. eta 5. ERANSKINAK)**

6. PROPOSAMEN TEORIKOA

Hau guztia kontuan hartu, ikastetxeko euskararen integrazio prozesua aztertu, irakasle eta tutorearen metodologia, dinamika eta jarrera aztertu eta, nola ez, bi hurrei behaketa egin ostean, euren garapen prozesua, mugak eta gaitasunak ezagututa, bigarren hizkuntzaren integrazioaren esku-hartze orokor eta teoriko bat proposatuko da jarraian, honetarako zenbait oinarri teoriko erabiliz, ideiak elkartrukatuz eta honakoak haurraren eta ikastetxearen egoerarekin alderatuz eta hauetara egokituz.

6.1. Nola ulertu hizkuntza

Orokorrean hizkuntza, dela lehen hizkuntza edota bigarrena, ez da ikasketa objektu bat bezala hartu behar, baizik eta komunikazio tresna bailitzan, hau da, norbanako orok naturaltasunez eta espontaneoki ulertua izateko erabiltzen duen tresna. Hezitzaileen edota helduen kasuan, hizkuntza hurrekin harremanetan jartzeko eta elkar ulertzeko tresna da, hurrekin jolasteko tresna, arauak birplanteatzeko tresna, ongi etorriak eta agurrak ahalbidetzeko tresna, kantatzea eta kontatzea ahalbidetzen duena, lan egiteko eta jolasteko erabiltzen dena, etab. Horregatik, hizkuntza berria ez da objektu bat soilik bailitzan planteatu behar, ez eta testuingurutik kanpo landu behar (Cambridge, 2018).

Gaur egun, geroz eta ikerlari eta hezitzaile gehiagok argudiatzen dute eskolak haurrari bigarren aukera bat eman behar diola, zeina erabakigarria den ahozko hizkuntzaren gaitasunak bereganatzeko, non agian haurrak ez dituen jaso etxean. Gaitasun hauek haurrari aukera hezigarriak aprobetxatzen lagunduko dio, bai eta euren norakoa eraldatzen ere. Hau jazoetzeko, beraz, ahozkoasuna eskolako curriculumaren parte izan behar da (Cambridge, 2018).

6.2. Haurraren egoera eta ama-hizkuntza

Beharrezkoa da etorkinen familietatik ohi baino beranduago eskolaratzen diren haurren, zein hauen familien egoeraz kontzientziatuta egotea. Hala, lehen momentutik aplikatzen edo integratzen zaie ikastetxeko hizkuntza, honek hizkuntzaren inongo ezagutza eta ezagupenik ez duenean, eta alderantziz, ikastetxeko inork euren hizkuntzaren berri eta jakintzarik ez duenean (Paniagua eta Palacios, 2005).

Beraz, ezinbestekoa da hori kontutan hartzea haurrari bigarren hizkuntza baten integrazioa egiterako orduan, ezinbestekoa da honen egoera eta hizkuntza berriarekiko duen arrotasuna behatzea eta kontutan hartzea. Hori dela eta, lehen momentutik haurrari une oro bigarren hizkuntzan hitz egitea bortitza izan daiteke honentzat, alde

batetik, ezinezkoa izango zaiolako ezer ulertzea eta bestetik komunikatzerako garaian ere arazoak izan ditzakeelako; izan ere, berarentzat berria den hizkuntza ez badu kontrolatzen edota oinarrizkoena menperatzen, oso zaila izango zaio klase kideekin eta irakaslearekin komunikatzea, are gehiago, hauek haurraren ama-hizkuntza ulertzen ez badute (Ruiz, 2009).

6.3. Bigarren hizkuntza eta egoera arrotzaren eragina

Gainera, kultura, testuingurua, ingurunea eta egoera ezezagunak izango zaizkio haurrari, beraz, komenigarria da honen ama-hizkuntza, edota ezaguna zaion hizkuntza kontuan hartzea, eta noizbehinka honen integrazio txikiak egitea haurrarekin komunikatzen saiatzen garenetan, horrela haurrak ekintza, egoera, kontzeptua ulertzeaz gain, arrotzasun, ezin ulertu eta bakardade sentimendutik atera dadin, hizkuntza baten ikaskuntza prozesuan, ezagutzak eta gaitasunak adina garrantzi baitu esparru emozionalak eta afektibitateak, ezinbestekoa da haurra lehen momentutik integratua sentitzea komunitate, kultura, testuinguru berrian. **(1. ERANSKINA: hamargarren astea)**

Hau horrela izan ezean, behaketa egin zaion bigarren haurrari jazo zaiona gerta daiteke, kurtsu guztian euskaraz hitz bakar bat ere ez esatea, are gehiago bere ama-hizkuntzan ere ez mintzatzea, hitz egiteari uztea. Hauxe bera azpimarratzen dute Ituerok eta Caslak (2017), gerta daitekeela hizkuntza bat baino gehiago jasotzen dituzten haurrak ohi baino beranduago hastea hitz egiten, bai eta mututasun etapa bat pasa ere. Modu honetan, hitz egiteari uzten diote, eta beste era batean komunikatzeari ekiten diote, zeinu bidez, soinuak igorritik etab. **(2. ERANSKINA)**

Hala ere, hitz egiteari uzteak ez du esan nahi hizkuntzari erreparatzeari eta ikasteari uzten diotenik, baizik eta alderantziz, etengabeko behaketan dihardute, espresio, soinu, hitz, esaldi etab. berriak aztertuz, hausnartuz, barneratuz eta ikasiz. Gainera, honakoa denboraldi baterako kontua izaten da, ostera ere haurra hitz egiten hasten da bere burua prest ikusten duenean, prozesu honek ez du inongo eraginik izaten etorkizunean, ez eta hizkuntzarekin lotutako atzerapen edota galerarik ere, esan daiteke, hizkuntza bat barneratzeko eta ikasteko beste prozesu bat dela (Ituero eta Casla, 2017: 53).

Horrenbestez, aipatu dugun lez aspektu emozionalak berebiziko garrantzia du, haurra edozein hizkuntzetan mintzo dela ere, hezitzaileak hori ulertzen saiatu behar du. Era berean, hizkuntza berri bat erabiltzeko eta praktikan jartzeko gonbidapenak erakargarriak eta ludikoak izan behar dira, zeinak gozamenen oinarrizko diren eta ez

inposizioan eta exijentzian (Paniagua eta Palacios, 2005). **(1. ERANSKINA: bederatzigarren astea, 3. Eta 4. ERANSKINAK)**

Arestian aipatzen denaren harira, nahiz eta haur bat oso argia izan komunikatzeko gaitasun urriak edo arazoak izan ditzakeela arrazoitzen du Del Riok (1993: 37), eta alderantziz. Hori dela eta, berak dio, edozein dela ere ikasleen maila intelektuala, euren komunikatzeko konpetentziak hobetu daitezkeela, beti ere, euren gaitasunetara egokitzen diren ahozko hizkuntza praktiko eta erabilgarrien programa hezigarrietan parte hartzen badute.

Hori horrela, hizkuntzaren integrazio prozesua egokia, eraginkorra, aberasgarria eta produktiboa izan dadin, zenbait baldintza bete behar dira. Lehenik eta behin, kontziente izan behar da hizkuntza bat ikastea ez dela soilik hitz batzuk baino ezagutzea, aitzitik honen egitura fonologikoak, gramatikalak, morfologikoak eta sintaktikoak eta, nola ez, hiztegia ezagutzea eta barneratzea, hauek ahalbidetzen dute komunikazioa (Paniagua eta Palacios, 2005).

6.4. Jabekuntza maila eta aldamiaketa

Ama-hizkuntza ikasterakoan bezala, haurrak bigarren hizkuntza ikasterakoan ekoizten dituen lehen hitzak honen egunerokotasunarekin eta errutinekin lotuta egoten dira. Lehen haurraren kasuan horrelaxe jazo zen, honek ikasi eta barneratu zituen euskarazko lehen hitzak: “bai”, “ez”, “kaixo”, “agur”, “jo”, “ura” etab. izan ziren, zeinak ikasgelan eta oro har ikastetxean askotan errepikatzen diren honakoak, hots, oinarrizkoak direla esan daiteke (Paniagua eta Palacios, 2005). Lehenago aipatu den moduan, Barreñak eta Garciak (2009) “hitz bakarreko aroa” deitzen diote hizkuntzaren etapa honi. **(1. ERANSKINA: bederatzigarren astea)**

Gauzak horrela, hezitzaileak gutxinaka-gutxinaka esaldi konplexuagoak integratuko ditu, horrela haurra perpausa eta esaldi osoagoak eta garatuagoak ekoizten hasiko da, aldi berean, galderak eta baieztapenak elkarrengandik bereiziz. Modu honetan, hezitzaileak aldamiatze edo kontingentzia erregela erabiliz, hau da, haurrak orduan eta konpetentzia gehiago izan laguntza gutxiago eta exigentzia gehiago eskatzea, horrela haur bakoitzaren exekuzio gaitasuna estimulatuz, bai eta errealitatearekiko eta hizkuntzarekiko autonomia landuz (Paniagua eta Palacios, 2005).

Ildo beretik, Ruizek (2009) ikasleen pentsamendua landu eta adierazteko gaitasuna sustatu behar direla gehitzen du, eta hori dela eta, azaleratzen du, besteak beste, eta, irakasleak arreta jarri behar duela ikasleek esaten duten horretan, interesa erakutsi behar duela, motibatu egin behar dituela, eta nola ez pazientzia izan behar duela.

Bestalde, autoreak berbaldia eta norberaren ekoizpena garatzeko eta hobetzeko hizkuntzaren barne-legeak eta formak kontuan izateak berebiziko garrantzia duela azpimarratzen du.

Gisa berean, Ruizek (2009) ikasleak ez direla euren kabuz berbaldi-generoak menderatzera iristen azpimarratzen du, eta horregatik, beharrezkoa da haurra, ekoiztu nahi duen horren eta ekoizteko moduaren inguruko barne-hausnarketa bat egitera bultzatzea, bai eta aldamiatzea ere. Bigarren hizkuntzari erreferentzia eginez, ikaslea bera bigarren hizkuntzan duen ekoizpenaz ohartzea beharrezkoa dela, azaleratzen du. Honekin batera, irakasleak feedback teknika erabiltzea baliagarria dela, aipatzen du autoreak, bai eta irakasteko modua ikasleen premietara egokitzea ere.

Arestian aipatu den ideia gehiago sakonduz, Cumminsek, bigarren hizkuntza bat ikastea, jabeakuntza prozesu bat bezala ulertzen eta interpretatzen du, zeina etapa eta maila ezberdinak igaroz eskuratzen den. Hau horrela, modelo bat proposatu zuen, zeina lau esparrutan banatzen den, hala, bere esanetan haurra esparru hauetatik igarotzen da, eta honako esku-hartzea egitea komeni da: lehen esparruari dagokionez, haurra bigarren hizkuntza ikasten hasten denean kognitiboki malguak izatea proposatzen zuen, eta aldi berean, andamiaje handia eskeintzea haurrari, izan ere, hasiera batean haurrak ez du inongo ezagutzarik hizkuntzarekiko (Cummins in Lasagabaster eta Sierra, 2005).

Bigarren esparruari erreferentzia eginez, maila honetara ailegatzen denerako, gaitasun eta konpetentzia batzuk garatuak izango ditu jada, beraz, kasu honetan, autoreak, kognitiboki zorrotzagoak izatea gomendatzen du, baina, oraindik ere andamiaie handia eskainiz. Hirugarren esparruari dagokionez, kognitiboki malguak eta aldiz, andamiaie murriztua eskaintzea proposatzen du. Laugarren esparrura ailegatzean, jada haurrak ezagutza eta gaitasun maila handiagoa izango duenez, kognitiboki zorrotzak izaten mantentzea gomendatzen du, eta aurreko esparruetan ez bezala, hemen andamiaie murriztua eskaintzea. Laburbilduz, haurra mailaz igotzen den heinean, andamiaie murriztea edota gutxitzea (Coelho in Lasagabaster eta Sierra, 2005).

Beranduago, Coelhok (in Lasagabaster eta Sierra, 2005) Cumminsen modelo birplanteatu eta hobekuntza batzuk gehitu zizkion. Hau horrela, bere estadioak bere horretan uzten ditu, baina, bi kontzeptu, edo ideia integratzen ditu: Pertsonarteko Oinarrizko Komunikatzeko Trebetasunak, eta Hizkuntza Akademikoaren Menperatze Kognitiboa. Modu honetan, Coelhok (in Lasagabaster eta Sierra, 2005) Cumminsen lehen esparrua bere horretan uzten du, baina, etapa honen formakuntza Pertsonarteko Oinarrizko Komunikatzeko Trebetasunen garapenean oinarritzen dela ghitzen du.

Bigarren esparruan ere berdin, baina, Pertsonarteko Oinarrizko Komunikatzeko Trebetasunak lantzeaz gain, etapa honetan haurrak Hizkuntza Akademikoaren Menperatze Kognitiboa garatzen hasten direla azaleratzen du. Hirugarren esparruari dagokionez, berriz, Coelhok (in Lasagabaster eta Sierra, 2005) dio etapa honetan haurrari eskaintzen zaion formakuntzak, ez diola bereziki Pertsonarteko Oinarrizko Komunikatzeko Trebetasunak, ez eta Hizkuntza Akademikoaren Menperatze Kognitiboa sustatzen eta sakontzen laguntzen. Azkenik, haurrak azken esparrura iristen direnean, jada Hizkuntza Akademikoaren Menperatze Kognitiboan, lehen hizkuntzako haurren maila berera iristen direla adierazten du Coelhok (in Lasagabaster eta Sierra, 2005).

6.5. Akatsak eta zuzenketak

Oso ohikoa da haurra bigarren hizkuntzan lehen ekoizpenak egiten hasten denean zenbait akats egitea, lehen hizkuntza erreferentzia gisa hartu eta erabiltzearen ondorioz. Esate baterako lehen haurra euskarazko lehen ekoizpenak egiten hasi zenean horrelako akatsak egiten zituen: “tiburua” (Ruiz, 2009: 66). Hau horrela, hezitzaileok, kasu honetan tutoreak, ez du haurra zuzendu behar, aitzitik, baieztapen batekin oker esan duen hori ondo esatea komeni da, “bai, marrazoa”, izan ere, tutorearen funtzioa eta helburua ez da haurra zuzentzea, akatsetatik ateratzea, baizik eta haurra bere kabuz akatsez jabetzen eta hauek zuzentzen joan dadin, pixkanaka-pixkanaka bigarren hizkuntza ikasteko zenbait kode eta giltza eskaintzea, horrela haurra apurka hizkuntzaren arlo eta esparru ezberdinen inguruko ikuspuntu konplexu eta zehatzagoa eraikitzen joan dadin (Paniagua eta Palacios, 2005). **(1. ERANSKINA: bosgarren astea)**

Hari beretik, zuzenketari dagokionez, Ruizek (2009) tarte-hizkuntza deritzon kontzeptua azaleratzen du, hots, haurrak aldeztatik jaso eta izan duen hizkuntza ereduaz baliatuz sortzen duen hizkuntza era, zeina ezagutza eta datu berrien integrazio eta bilketa dela eta, une oro aldatzen doan. Modu honetan, tarte-hizkuntzan aurrera egiteko zuzentasuna beharrezkoa dela azpimarratzen du, hau horrela, helduak haurraren hitzak berresan behar dituela gomendatzen du, hau da, haurrak zerbait oker esaten badu, zuzendu, ordez, modu egokian berresan.

Gisa berean, haurrak ereduak errepikatzen animatu behar direla azaleratzen du autoreak, baina, beti ere, behartu gabe. Irakaslearen rolari dagokionez, azpimarratzen du, oso garrantzitsua dela irakasleak isilik egoten jakitea, ikaslea hitz egitera animatu eta honakoa hitz egiten ari denean entzule aktibo izatea, hau da, ikasleari hitz egiten uztea eta arretaz entzutea esatean duena (Ruiz, 2009).

Alabaina, (Ruiz, 2009: 82) azpimarratzen duen moduan kontuan hartzekoa da akats oro ezberdina dela, batzuek beste batzuek baino garrantzi handiagoa dutela, hau horrela, zuzenketa akatsaren larritasunaren mende dago. Akatsak, berriz, maila ezberdinetan sailkatzen dira, batetik, hitzaren forma edo egitura zertxobait aldatzea, esaterako, “hilda” esan ordez, “hilita” esatea. Kasu honetan, hitz berbera esaldi batean sartu dezakegu, hau modu egokian esanda, edota, ez dago zertan akatsa zuzendu, izan ere, halako erako akatsekin, haurrak euren kabuz jabetzen dira oker esandakoaz eta denborarekin akatsa euren kabuz zuzentzen ikasten dute.

Bestetik, dagozkien esanahietatik ezberdinak diren hitzak esatearen akatsa dago, hau da, “aulkia” esan ordez, “mahaia” esatea. Akats honen larritasuna, ordea, asko aldatzen da adinaren arabera, izan ere, oso ohikoa izaten da hitz egiten ikasten ari diren haur txikien kasuan hitz solteak ikasi ahala, generalizazioak egitea, hau da, hitz berbera erabiltzea gauza ezberdinak definitzerako orduan, edota erreferentzia egiterako orduan. Hau, oso normala izaten da, oso jarrera logikoa da, haurrak, ezaugarri antzekoak dituzten gauzak zaku berean sartzen ditu, nolabait esateko. Akats hau, ordea, ezabatu egingo da haurraren hiztegia zabaldu ahala.

Aitzitik, akats berbera hizkuntza jada guztiz barneratua duen haur batek, hau da, konpetentzia eta gaitasun linguistikoak garatuta dituen haur batek egitea, larria da, izan ere, behin maila honetara iritsita, hitz, zein adierazpen bakoitzaren esanahia ulertzeko gai dira. Hori dela eta, egoera honetan, akatsa zuzendu egin behar da, beti ere, haurraren modu afektibo eta goxoan zuzenduz.

Gisa berean, une ezberdinak daude akatsak zuzentzeko, hau horrela, batzuetan haurrak akatsa egin duen unea gerta daiteke egokiena ez izatea hura zuzentzeko. Demagun, haur bat beste haur batekin sesioan ari dela eta hizketan akats bat egin duela, bada, kasu horretan akatsa zuzentzeak haurra are gehiago haserra lezake, irakaslea berarekin ere haserretu egin daiteke eta maila batean hizkuntzari gorrotoa hartu, hori dela eta, halako kasuetan lehenik egin beharreko zeregina bi haurrak baretzea da, eta denbora pixka bat pasa ondoren, haurra lasai dagoenean oker esan duen hitza modu zuzenean esan honakoa haurrari egiteko galdera batean integratuz, edota galdera ordez, esaldi batean zuzenki integratuz, eta honakoa haurrari igorritz.

Hirugarren aukera bat ere badago, zeina akatsa bere horretan uztea den, eta haurrak beste uneraren batean akats berbera egiten badu, eta momentua egokia bada, ahalik eta modu egokienean zuzendu, bera akatsaz jabetu dadin eta lehenago aipatu bezala honakoa fosildu ez dakion.

Honez gain, irakasleak haurra zuzendu, edota honek oker esan duena zuzen esateko laguntza gehiago eskaini diezazkioke, esate baterako: oker esan duena aztertu eta berriro esateko eskatuz, araua birgogoraraziz edo berriro azalduz, esplizituki edota inplizituki zuzenduz haurrak oker adierazi duen hori, bai eta oker esan duena konpontzeko zenbait aukera edo erantzun posible eman ere (Ruiz, 2009: 83).

Hala ere, akatsak egitea hizkuntza bat ikasterakoan beharrezko eta igaro beharreko etapa bat da, izan ere, akatsek haurrak garapen gramatikala esperimentatzen eta ezagutzen ari direla adierazten du, hizkuntza sakonago aztertzen ari direla, pixkanaka ikasten eta forma okerrak erabiliz, forma egokiak barneratzen. Honela bada, laburbilduz, akatsak egitea seinale ona da, haurra hizkuntzari erabilera eta praktikotasuna ematen ari zaion adibide garbia baita (Ituero eta Casla, 2017).

Ildo beretik Ruizek (2009: 82) gehitzen du oso garrantzitsua dela haurrak egiten dituen adierazpen zuzenen aurrean, honek irakasleengandiko erantzun positiboa jasotzea, bai afektiboki, zein kognitiboki ere. Hau horrela, oso garrantzitsua da haurrak zuzen egiten dituen adierazpen oro goraiapatzea, bai eta akats egiten duenean animatu eta adorea ematea ere.

Honekin batera, haurrek gustuko dituzten eta interesatzen zaizkien gaiak solasgai bezala ipintzea garrantzitsua dela azpimarratzen du Ruizek (2009), horrela hauek hitz egiteko gogo gehiago izango dute, motibatuago egongo dira eta konfiantza handiagoa sentituko dute euren buruarengan. Era berean, (Ruiz, 2009: 81) haurra esaten ari denari arreta jartzea nahitaezkoa dela gehitzen du, interesa erakustea, horrela haurrak ikus dezan kontutan hartzen dutela, izan ere, hau egin ezean berriz hitz egiteko gogoia ken diezaiokegu haurrari, isiltzera bultza dezakegu, ez baita baloratua sentituko, eta honek motibazioaren jaitsiera ere ekar lezake hizkuntza berriari dagokionez.

Horrelako egoeretan haurrak espero ez duen hizkuntza-errealitate batekin egiten du topo, hortaz, honen aurrean eta arestian aipatu den bezala hezitzaileak lagunduta eta bideratuta, haurra bere kabuz bigarren hizkuntzaren eta lehenengo hizkuntzaren arteko ezberdintasunez jabetze hasiko da, bi hizkuntzen arauak eta datuak berrikusiz eta aztertuz, eta honen ostean hipotesi berriak sortuz (Ruiz, 2009: 66). Hala, funtsezkoa da ikasleak berak bere ikaskuntza prozesua eta garapenari erreparatzea, horrela bigarren hizkuntzako ikaskuntza prozesuan modu autonomoan aurrera egiteko (Ruiz, 2009).

6.6. Eskolaren zeregina eta esku-hartzea

Eskolako esparruari dagokionez, beharrezkoa da, batetik: proiektu eleaniztunen oinarri eta erreferentzia teorikoez hornituta egotea, oinarrizko kontzeptuak ezartzea, eleaniztasunean oinarritutako hezkuntza plangintzarako erremintak izatea, irakasleei ikasgela batean hizkuntza eta kultura ezberdinak izatearen errealitatea hobeto ezagutzeko eta aurre egiteko estrategia pedagogikoak eskaintzea; bestetik, ikasle atzerritarrei hezkuntza integrazioan eta integrazio sozialean laguntzeko prozedura eta esku-hartzeak aurkeztea (Lasagabaster eta Sierra, 2005).

Era berean, haurren hizkuntza berriaren integrazioan arduradun diren hezitzaileek hizkuntza osotasunean menperatzea, batez ere ahozotasuna, kasu honetan. Garrantzi handikoa da haurrak ahozko hizketakide onak izatea, zeinak hizkuntza erraztasun osoz menperatzen duten, eta nola ez, haur hezkuntzako hurrekin, hots adin-tarte ororekin, era egokian komunikatzeko eta erlazionatzeko jakintza eta ahalmena izatea (Paniagua eta Palacios, 2005).

Orobat, "murgiltze-programa" deritzona aplikatu daiteke, honako hau eskolaratzen diren haurrek, ikastetxeko hizkuntza ezagutzen ez duten hurrekin jartzen da martxan, inongo ezagutza hori da abiapuntua, hain zuzen ere. Funtsean, programa honen helburua hizkuntza ekitearen bidez barneratzea da, hau horrela, irakasleek ikasleekin eragintzura burutzen ditu, etengabeko interbentzioak, haurren gustukoak diren jarduerak ludiko, entretenigarri eta motibatzaileen bidez, xede nagusia ikasle horrek bigarren hizkuntzan ahalik eta gehien eragitea, parte hartzea eta erabiltzea delarik (Ruiz, 2009: 30).

Aurreko paragrafoaren ildotik, egun murgiltze-programa berri bat ari da integratzen eskoletan, zeina, aipatu berri dudan murgiltze-programaren metodo berean oinarritzen den, baina, kasu honetan, eskolako hizkuntzaz gain, haurrak hizkuntza bat baino gehiago ikastea da helburua. Modu honetan, haurren ama-hizkuntzatik abiatuta, funtsean euskaraz, baina, era berean, jarduerak batzuetan ingelesez eta gaztelaniaren integrazio txikiak egitean datzan sekuentzia didaktiko eleaniztuna, eraginkorra izan daitekeela haurrak hiru hizkuntzak ikas dituzan, frogatu dute (Manterola, 2014).

Haatik, aipatu behar da murgiltze-programan irakasleei haurren ama-hizkuntzak ezagutzea eta erabiltzeko gai izatea eskatzen zaiela, horrela haurrak bere ama-hizkuntzan daraman garapena eta bere gaitasunak ahalik eta hobekien aztertuz, ondoren hizkuntza berriaren integrazioa ahalik eta modu eraginkorrena izan dadin, eta nola ez, haurra integratua, onartua eta baloratua sentitu dadin. Hala, esan daiteke, murgiltze-

programa hau, ama-hizkuntza gizarteko hizkuntza nagusia duten, kasu honetan euskara eta gaztelania, ikasleentzako diseinatuta dagoela. Hori dela eta, irakasleek badakite umearen ama-hizkuntza eta ondorioz, ez legoke arazorik bi hizkuntzak hitz egiteko (Ruiz, 2009: 31).

Aldiz, haur atzerritarren kasuan, oso zaila da programa hau bere horretan ezartzea edota aplikatzea, baina, egokitzapen bat egin daitekeela jabetu naiz. Modu honetan, afektuzko eta hurrei ezagun zaizkien hitz solteak ikas ditzake euren ama-hizkuntzan, horrela haurra urduri, atsekabetuta, larrituta, galduta etab. Sentitzen denean haurraren gana joan eta goxo-goxo ondora joanda honakoak esan diezazkioke, haurra lasaitu eta integratua sentitu dadin, ezaguna zaion testuinguruan sentituz (Ruiz, 2009: 31).

6.6.1. Irakaslearen rola

Haurrak, ikastetxean tutorearen bidez jasotzen duen inputa ugaria eta kalitatezkoa, zein ulergarria izatea ezinbestekoa da, honela, bada, alde batetik, lehenago azaldu den bezala, garrantzi handikoa da irakasleak hizkuntza bere osotasunean ezagutzea eta menperatzea, eta bestetik, hurrekin komunikatzeko gaitasunak eta estrategiak ezagutzea eta praktikan ipintzen jakitea (Ruiz, 2009: 72).

Honekin harremanetan zera diote Paniaguak eta Palaciossek (2005) haurrak jasotzen duen bigarren hizkuntzaren ereduak, hots, inputak oparoa, askotarikoa, aberatsa, sintaktikoki eta morfologikoki zuzena, haurraren prozesuaren arabera konplexua, eta haurraren ulermen gaitasunetara egokituta, baina, beti maila bat gorago egon behar dela. Era berean, beharrezkoa da hiztun zaharrei ez bezala, hiztun berriei helarazten zaien mintzaira edo eta hizketan hainbat ezaugarri edo pautak jarraitzea (Ruiz, 2009: 72).

6.6.2. Haurraren gana zuzentzerakoan ekoiztu beharreko hizketa

Fonetika eta fonologiaren esparruari dagokionez, komenigarria da hitz egiterako orduan ahoskera ahalik eta argiena izatea, bai eta erritmo lasai eta mantsoan ere, horrela hartzaileak denbora izan dezan informazioa prozesatzeko. Aldi berean, azentuak eta pausak esajeratzea, nabarmentzea, komenigarria da, halaber, intonazioaren esajerazioa, eta nola ez, kontrakzioak ekiditea (Ruiz, 2009: 72).

Morfologia eta sintaxiari erreparatuz, esaldi laburrak eta konplexutasun maila baxukoak ekoizten saiatzea garrantzitsua da, bai eta esaldi bakoitzean agertzen diren hitzen arteko gramatika-erlazioak azaltzen eta argitzen dituzten marka gehiago integratzea, eta erregulartasuna kontutan hartzea. Aditzei dagokienez, komenigarria da hasi berriekin

orainaldia ahalik eta gehien erabiltzea, unean unekoa, horrela hiztun berriei errazago egingo baitzaie esaldia interpretatzea eta ulertzea. Honekin hertsiki lotuta, proforma eta elipsien erabilera aharik eta gehien gutxitzea, eta era berean, hiztun berriak sintaxi eta semantikaren arteko erlazioak errazago ulertzeko, ezagutzeko eta ikasteko lokailu eta markatzaile gehiago integratzea. Ildo beretik, oso garrantzitsua da galderez baliatzea, hizkuntza ikasten ari denari aharik eta galdera gehien egitea, interakzioa, parte hartzea eta praktikotasuna sustatuz eta landuz (Ruiz, 2009: 72).

Semantikari dagokionez, berriz, esaldietan izen eta aditzen erabilera eta integrazio gehiago egitea beharrezkoa da, aldiz, lexikoa gutxitu, baina honakoa maiztasun handiz erabiltzea. Orobat, esamolde berezien integrazioa gutxitu eta aldi berean, hiztun berriari interpretatzeko, ulertzeko eta hitz egiteko errazak zaizkion gaiak erabiltzea, hots, gai sinpleak (Ruiz, 2009: 72).

Hiru esparru hauez gain, helburu nagusia hizkuntza ikasten ari den horrekin ahalik eta komunikazio gehien egotea da, edozein egoerari etekina ateraz elkarrizketa bat burutzeko, honetarako kontaktua funtsezkoa delarik. Era berean interakzio-egitura malgua izateak berebiziko garrantzia du, eta noski, kontutan hartu beharrezkoa da inputaren kantitateak adina munta duela kalitateak, ondorioz, funtsezkoa da haurrekin izaten dugun interakziorik txikienean ere inputaren kalitatea gorena izatea, irakaslearen rolak paper garrantzitsua eta erabakigarria du prozesu honetan, honek bitartekaritza eta gidaritza lanak modu egokian egitea ezinbestekoa da (Ruiz, 2009: 73).

6.6.3. Ahozko hizkuntza irakasteko moduak

Del Riok (1993) egun hezkuntza sisteman ahozko hizkuntza irakasteko bi pentsamendu ezberdin nagusitu direla azaltzen du, batetik, profesional eta autore batzuk diote ahozko hizkuntza irakatsi eta ikasteko modurik egokienak edozein materia edo gaietako jardura arruntak direla, zeinari ikuspegi inplizitua deritzon. Beste batzuek, ordea, ahozko hizkuntza esparru jakin batean eman behar dela diote, zeina lengoaiaren klase eta ordutegiarekin lotuta egongo den, honakoa ikuspegi esplizitu gisa izendatzen dute.

Lehenengoari dagokionez, irakasle orok har dezake parte ahozko hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan, aldiz, bigarrean hizkuntza irakasten duen irakasleak hartzen du esplizituki ikasleei ahozko hizkuntza irakasteko ardura. Del Rioren (1993) esanetan, ahozko hizkuntzaren irakaskuntza prozesurako, eskolak aldi berean bi ideia aplikatzea izango litzatekeela idealena, hots, eraginkorrena azpimarratzen du, bada, proposamen honetan, bat egiten dut ideia horrekin, izan ere,

modu honetan, haurrak hizkuntza maizago eta gehiago jorratzeaz gain, esparru ezberdinetan erabiltzen ikasten dute.

Hala ere, honakoa Haur Hezkuntzarako baino Lehen Hezkuntzarako planteatuago dagoela jabetu naiz, izan ere, Haur Hezkuntzan gehienez ere bi tutore eta tutore bat eta laguntzaile bat egoten dira ikasgelan dena beraiek kudeatzen dutelarik, ez daude arlo guztiak batera burutzen dira, irakasle berberaren eskutik, ez da Lehen Hezkuntzan bezala, irakasle bat, arlo bat. Hau horrela, hizkuntzari erreferentzia eginez ere, Haur Hezkuntzan ez dago espresuki euskara irakasten duen irakaslerik, ez euskara bera gai edo arlo gisa.

Hala ere, Del Riok (1993) aipatzen duenari zenbait egokitzapen eginda, bi pentsamendu edota teoria horiek Haur Hezkuntzan erabilgarriak eta eraginkorrak izan daitezke. Kasu honetan, ordea, gaiak arloka sailkatzen ez direla kontuan izanez, eta soilik hezitzaile bat edo bi daudela kontuan hartuta, arlo bakoitzeko irakaslearen papera eta egin beharra, tutorearen esku gelditzean datza.

Modu honetan, alde batetik, honek, ikasgelako egoera oro hizkuntza lantzeko erabiltzea beharrezkoa da, are gehiago ikastetxeko hizkuntza ikasten ari direnen kasuan. Era honetan, tutoreak haurren jolasean interakzio txikiak egin ditzake, hizkuntza eta oro har mintzaira lantzeko jolas eta ekintza txikiak hasi ditzake ikasleekin, hala nola momentuko interpretazioa, antzerkia, edota jolas sinbolikoa, bai eta ikasgelako objektu edo jostailuei ahotsa jarriz eta egoera bat ipiniz, askotariko elkarrizketak lantzea.

Esaterako, lehen haurrak oso gustuko zuen piratetan jolastea, hau horrela, ikasgelan mozerro gunea zegoen, bertan mozerrotu eta elkarrekin jolasten ginen piratetara. Hala, piraten inguruko hiztegia sartzen nuen jolasean eta esaldi simple, ondo eraikiak eta ulergarriak integratzen saiatzen nintzen, adibidez: “kontuz kanoiak!”, “hartu ezpata”, “borroka dezagun”, “non dago altxorra?”, “partxea jantziko dut” etab. hau guzti hau noski, gorputzaren eta keinuen erabileraz burutzen nuen, haurrari errazagoa egin zekion esanahia ulertzea, egoera ulertzea. (1. **ERANSKINA: seigarren astea**)

Aurreko paragrafoan azalatu diren ideiekin harremanetan, Millánek (2005) arlo ezberdinetako irakasleen artean koordinazioa egotearen garrantzia azpimarratzen du, horrela, ikasgelan lantzen diren arlo eta gai ezberdinak amankomunean jarriz, izan ere, arlo bakoitzak hizkuntza modu ezberdinetan kanporatzeko eta adierazteko, zein hizkuntzaren kode eta estilo ezberdinak jorratzeko bide ematen dio ikasleari. Honenbestez, arlo ezberdinen artean interrelazioak ezartzeak hizkuntza errealitate ezberdinetan ezagutzeko eta probatzeko aukera ematen dio honi eta, era berean, hizkuntzaren ikaskuntzako esparru eta etapa ezberdinen arteko lotura egiten lagunduko

dio, zeinak prozesu hau errazago ulertzen eta barneratzen lagunduko dion (Halbach, 2008). **(3. ERANSKINA)**

Hizkuntza modu ez gidatu edota ireki batean, eta alderantziz, modu gidatuan lantzeari erreferentzia eginez, batetik, beharrezkoa da haurrak hizkuntzarekin libreki esperimentatzeko eta probatzeko denbora izatea, baina aldi berean, modu gidatu eta errepikakor batean ere landuz, hots, txandakatuz, horrela haurrak ezagutzak pixkanaka barneratu ditzan, eta honekin batera, hauen inguruko hausnarketa eta esperimentazio pertsonalak egin ditzan.

Honen ildotik, haur bakoitzak bere buruarekiko bakarkako esplorazioa egiteak garrantzi handia du, bertan haurrak hizkuntzarekiko, hizkuntzaren bere gaitasunekiko, ezintasunekiko etab. Inguruan hausnarketa egiteko etab. Izan ere, nahiz eta testuinguruak eragin handia izan, ez baita ahaztu behar hizkuntza berri baten jabeak ez dela guztiz jazoko norberak ez badu prozesu horretan bere hazia jartzen, hots, kontzientzia maila eta ardura jakin bat hartzen (Paniagua eta Palacios, 2005).

Modu gidatuari dagokionez, esaterako, egunero tutoreak berak tartetxo bat hartu dezake zuzenean ahozko hizkuntzaren esparru ezberdinak lantzeko, hots, gramatika, sintaxia etab. Hau horrela, asteko egun bakoitzean arlo bat landu dezake, alde batetik dinamika orokor bat aurrera eramanez, zeinetan ikasle guztiak zirkulu batean egonda, eta bestetik, ikasleak talde txikitik ipinita, horrela, astero arlo berberak jorratuz.

Honek, denboraren poderioz, ikasleak ahaldunduta sentiaraziko ditu; izan ere, errepikapen eta praktikotasunaren bidez, denbora gutxiren buruan arauak barneratuak izango dituzte eta erraz egin ahal izango dute dinamika. Behin haurrak arauak barneratuak dituztelarik eta honakoak praktikotasunera eramateko erraztasuna dutelarik, komenigarria da, askotan aipatu bezala, konplexutasun maila pixkanaka igotzea, beti ere, haurrari eskuratu duen segurtasun horretatik aldendu gabe, izan ere, dinamikak asko zailtzen badira bat-batean, haurrak frustrazioa senti dezake, galduta sentitu daiteke, eta ondorioz, bere buruaganako konfiantza galtzera irits daiteke, baita hizkuntza ikasteko motibazioa galdu eta honi gorrotoa hartu ere.

Honekin hertsiki lotuta, Ruizek (2009), ikasgeletan egunero era askotako berbaldi-arietak egitea garrantzi handikoa dela aipatzen du, eta era berean, denbora eta espazioa modu egokian banatu eta kudeatzearen garrantzia azpimarratzen du, horrela, bigarren hizkuntzaren jabeak modu mailakatu, sistematiko eta argiagoan barneratu dezaten. Esperimentazioari ere berebiziko garrantzia ematen dio, hala, haurrari bere kabuz hizkuntzarekin jolasteko eta esperimentatzeko denbora eta aukera ematea funtsezkoa dela, adierazten du.

Era berean, garrantzitsua da bigarren hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan haurrarekin “erabilera-testuinguruak” sortzea, horretarako, egoera ezberdinez baliatuz mintzaira praktikatzeko, baina, beti haurren ama-hizkuntza onartuz eta inoiz ez ukatuz. Ildo beretik, haurrak ekoizten eta adierazten hasi aurretik ulertze prozesu bat igarotzen du, hori dela eta, nahiz eta bigarren hizkuntza ulertu ohikoa da lehenik bere ama-hizkuntzan hitz egitea, eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntza prozesuan aurrera joan ahala, eta ulergarritasuna geroz eta landuagoa eta garatuagoa denean, gutxinaka bigarren hizkuntzaren mintzaira ekoizpenak egiten hasiko da, denboraren poderioz, ekoizpen horiek garatuagoak izango direlarik (Ruiz, 2009: 31).

Bada, beharrezkoa da haurrari hizkuntza berrira egokitzeko behar adina denbora ematea, eta egokitzapen horretan errazte-prozesuen bidez laguntzea, haurra pixkanaka hizkuntza gaitasunak bereganatzen joan dadin, eta nola ez, inoiz ez behartzea. Kasu honetan, hasiera batean lehen haurrarekin izaten nituen elkarrizketa txikietan, edo eta hobeto esanda, euskaraz eta keinuen bidez helarazten nizkion galdera sinpleak gaztelaniaz erantzuten zituen, baina, jakina, honakoa aldeztatik bigarren hizkuntzan egin zitzaien galdera ulertu zuela esan nahi zuen, baina, oraindik ez zela gai bigarren hizkuntzan erantzuna ekoizteko (Ruiz, 2009: 31).

Ildo honetatik “Hanan metodoa” deritzona aplikatzea lagungarria izan daiteke bigarren hizkuntza ikasten ari den haurrarekin. Hau horrela, lehenik eta behin, haurrari gauzak egiteko inizatiba utzi behar zaio hezitzailearekin edo tutorearekin komunikatzen saiatzen den aldiro, honek arreta ipintzea beharrezkoa da, arretaz eta kontu handiz entzun behar dio haurrari honek berarekin komunikatu nahi duenean, haurrak esan nahi duena ulertzen saiatu, honakoa interpretatzen, bai eta umearen aurpegiko eta gorputzeko espresioei erreparatu eta arreta zerk deitzen dion erreparatu (Paniagua eta Palacios, 2005: 79).

Orobat, Ruizek (2009) berbaldi-trebetasunak garatzeko lau estrategia aipatzen ditu: orientazio-estrategiak, errazteko edo laguntzeko estrategiak, informazio-estrategiak, eta amaitzeko, sostengu-estrategiak. Orientazio-estrategiei dagokienez, hitzak berak esaten duen bezala haurrak orientatzeko, hots, testuinguru batean kokatzeko, egokitzeko eta hura ulertzeko estrategia da honakoa, hala, estrategia hau, haurrei ezagun zaizkien gaiak, hots, gai sinpleak proposatzean datza, edota galdera irekiak egitean, zeinak erantzuteko modua markatzen edota iragartzen duten, beraz, haurrari errazagoa izango zaio erantzutea, hori bai, erantzun aukera handia izatea beharrezkoa da, horrela haurrak laguntza edo gida bat bai, baina, autonomia ere izan dezan.

Errazteko edo laguntzeko estrategiari erreferentzia eginez, honen funtsa haurra esan duenaz ohartzea da, honek, bere hitzen inguruko gogoeta eta hausnarketa egitea. Hau horrela, zerbait jazo bada eta haurrak egin berri duen ekintzaren inguruko adierazpena edo arrazoa kontatzen badu, era honetako galderak egin dakizkioke: “eta hori zergatik?, ez dut ondo ulertzen, berriro esplika zeniezadake?” etab. (Ruiz, 2009: 181).

Informazio-estrategiak, berriz, hitzak berak esaten duen moduan hurrekin izaten diren elkarrizketetan datu eta informazio gehiago integratzean, edo eta gehitzean datza. Ildo beretik, datu berrien bilketarekin, hauen arteko kontrasteak, konparaketak etab. landu daitezke, horrela haurren pentsamendu kritikoa eta arrazonamendua praktikan jarriz eta landuz (Ruiz, 2009:181).

Sostengu-estrategiei dagokienez, onarpen eta baieztapen adierazpenez, ikasleek esan duten hori modu beretsuan berresatean datza (Ruiz, 2009: 181).

Estrategia hauez gain, (Ruiz, 2009: 91) estrategia-kognitiboak, oroimen-estrategiak, konpentsazio estrategiak, estrategia sozialak eta afektiboak erabiltzea lagungarriak izan daitezkeela haurrentzat gehitzen du.

Halaber, Ruizek (2009) adierazten duen bezala, ahoz adierazteari dagokionez, informazioa partekatzeko, esanahia negoziatzeko eta eragin-trukean parte hartzeko eta sustatzeko jarduerak lantzea beharrezkoa da (Ruiz, 2009: 83). Horrela haurrari egoera hauek eskainiz, irakaslea solas-doiketak egiten ditzake.

Bigarrenik, lehenago askotan errepikatu dudan lez, oso garrantzitsua da haurrarekin ahalik eta kontaktu fisiko gehien edukitzea, hau horrela, hezitzailea haurrarekin komunikatzen saiatzen den aldiro komenigarria da biak aurrez aurre ipintzea, begietara begira, horrela kontaktua inoiz baino zuzenagoa eta eraginkorragoa baita (Paniagua eta Palacios, 2005).

Era berean, eraginkorra izan daiteke, nolabait esateko, hurrekin jolas moduko bat hastea, esaterako, haurraren mugimenduak, keinuak, soinuak etab. errepikatzea honek egiten dituen aldi berean, honek haurrarekin harremana estutzen lagundu dezake, haurrari hezitzailearekin komunikatzeko konfiantza emanaz eta lasaiago sentituz. Ildo beretik, unean uneko egoerei etekina atera dakieke hauek haurrarekin burutzeko elkarrizketetan aplikatuz, jazozen ari denaren, edo inguruan dagoen zerbaiten inguruko galdera sinpleak eginez, beti ere, bere mailara egokituz, eta nola ez, ezinbestekoa da haurraren egoera emozionala kontutan hartzea, bai eta enpatikoak izatea ere (Paniagua eta Palacios, 2005).

Bestetik, hezitzailea haurrari mintzo zaionean keinu eta aurpegi bidezko adierazpenak erabiltzeak lagundu egiten dio haurrari mezua interpretatzen eta ulertzen. Gisa berean,

askotan errepikatu den lez, hezitzailearen esku-hartzea haurraren maila baino gorago egotea komeni da, horrela haurrak pixkanaka-pixkanaka mailaz igotzen joan dadin, hau horrela, komenigarria da haurrak zerbait esaten digunean, guk esaldi berbera errepikatzea, eta honekin batera hitz bat gehiago atxikitzea honi, hau da, haurrak egin eta esaten duena areagotzea (Paniagua eta Palacios, 2005).

Idea honekin hertsiki lotuta “i+1” deritzon kontzeptua sortu zen inputa deskribatzeko. Modu honetan, “i”-k haurraren hizkuntza mailari egiten dio erreferentzia, hori dela eta, hipotesi edota teoria hau, inputak haurrak duen hizkuntza maila baino “zailtasun-gradu bat gehiago” izan behar duela adierazten du, beti ere, haurrari ulergarria zaion artean. (Krash in Ruiz, 2009: 94) **(1. ERANSKINA: zortzigarren astea)**

Halaber, garrantzitsua da errutina bat jarraitzea, hots, egunero haurrarekin ekintza, eta ekintzekin batera espresio, hitz, esaldi eta hasiera batean keinu eta mugimendu berberak erabiltzea, horrela haurrak ekintza eta egoera bakoitza dagokien hitzekin eta espresioekin lotzen ikasi dezan (Paniagua eta Palacios, 2005).

Honakoa egiten nuen nik bi hurrekin, hain zuzen ere, esaterako goizero-goizero egun onak eman eta ea ondo zeuden galdetzeko soilik hitz bat eta keinu bat erabiltzen nituen, hitza galdera moduan igortzen nien: “ondo?”, honekin batera, esku bat luzatu eta hatz lodia tente ipintzen nuen, gainontzeko hatzekin ukabil bat eginez. Era berean, baiezkoa eta ezezkoa adierazteko, burua eta eskua erabiltzen nituen, hitzen esanahia errazago ulertzeko, berdina egiten nuen emozio bakoitza dagokion hitzarekin adierazteko, triste nengoela erakutsi nahi banien, aurpegi goibela ipintzen nuen jarraian “triste” hitza soilik esanda, eta horrela emozio guztiekin. **(1. ERANSKINA: lehen, bigarren eta laugarren astea)**

Hori bai, hasiera batean soilik hitz bat erabiltzen nuen edozer adierazteko, eta ulertze-maila geroz eta altuagoa zela jabetzen nintzen heinean, hitz gehiago integratzen joan nintzen, baina, gorputz adierazpenak, mugimenduak eta keinuak berberak izaten jarraitzen zuten, hots, erreferentzia bisuala ez nuen aldatu, horrela, nahiz eta hitz berriak sartu testuingurua jada ezaguna egiten zitzairen. **(1. ERANSKINA: lehen, bigarren eta laugarren astea)**

Era berean, komenigarria da tutoreak gelan egiten duen ekintza oro, edota, behintzat hizkuntza ikasten ari den haurrarekin, edozein ekintza aurrera eramaten duela ere ozenki adieraztea egiten edo eta egingo duen gauza bakoitza. Demagun marrazki bat egiten ari dela haurrarekin, eta pertsona baten gorputza margotzen ari dela: “tira, orain hankak margotuko dizkiot, eta orain galtza batzuk”, behin galtzak margotu dituenean, “galtzak pintatzeko urdin kolorea erabiliko dut” eta eskuaz margo urdina hartu. Era

honetan, haurrak objektu eta ekintza bakoitzaren esanahia errazago ulertzeaz gain, haurraren pentsatzeko modua eta arrazonamendua lantzen dira, bai eta egoera ezberdinak aukera anitzen bidez modu erreflexibo batean ebazten ikasi ere (Paniagua eta Palacios, 2005).

6.6.4. Ikasgelan aurrera eramateko dinamikak, jarduerak eta espazioaren kudeaketa

Honez gain, ikasleek talde handian, talde txikian eta bakarka lan egiteko moduak sustatu behar direla azaltzen du Ruizek (2009), eta hauek, modu sistematikoan segurtatu eta antolatu behar direla. Hau horrela, haurra jolasten ari delarik tutorea bere jolasean sartu daiteke hizkuntza interakzio txikiak eginez, bai eta korroan, talde handian dinamika bat aurrera eramaten ari direnean etab. (Ruiz, 2009: 72).

Arestian aipatzen denaren gehigarri, eztabaidatzean dautzan dinamikak funtsezkoak eta eraginkorrak dira, horrela ikuspegi kritikoa, barne hausnarketa eta autonomia lantzen eta garatzen baitute. Izan ere, eztabaida esplorazioan eta ezagutzen lanketan datzan elkarrizketatzeko egitura edo modua da. Gisa berean, mota ezberdinetako diskurtsoen lanketa egitea eta praktikan jartzea beharrezkoa da, hala nola: argudiaketa, narrazioa, azalpena eta deskribapena (Zenbait autore, 2005).

Honen ildotik, hurrekin esperimentazioa, manipulazio eta eraldatzea sustatu behar dira, izan ere, esperientzia fisikoa eta erreala, hizkuntzaren oinarria edota euskarria da. Ildo beretik, Gasteizko Montessori eskolan garrantzi handia ematen zaie objektu errealei, bai eta egoera errealei ere, haurren egunerokotasunarekin eta ezagun zaizkien egoera errealei, jakina, hauek asko laguntzen baitiete hurrei hizkuntza bat ikasterako orduan. Errealitatearekin orduan eta lotura handiagoa egin, orduan eta errazagoa zaie hurrei testuingurua ulertzea, hizkuntza ulertzea, modu logikoagoan eta arrazionalagoan ikusten eta ikasten baitute hizkuntzaren errealitatea (Ruiz, 2009).

Era berean, Paniagua eta Palaciosek (2005), oro har bizitzan, bai eta hizkuntza berri bat ikasterakoan ere, ikusizko objektu, egoera eta esperientzia anitzez eta erlazio ezberdinez osatutako ingurune aberatsa eskaini behar dela, azpimarratzen dute.

Orobat, Ruizek (2009) errutinak eta errepikapenak oso lagungarriak direla dio. Gainera, gehitzen du, hurrei hasiera batean irudi, objektu eta sinboloetan oinarritzeko bidea ematea komenigarria dela, aurrera begira erreferentzia bisual hauek lagungarriak izan daitezkeelako hitzez eta hitzen esanahiez oroitzeko. Ikasgelako jarduerari dagokionez,

autoreak, jatorrizko hiztunen eta bigarren hiztunen arteko eragin-trukeak sartzea interesgarria ikusten du. Ildo beretik, azpimarratzen du, ezinbestekoa dela ikasgelan “alaitasun eta umore-giroan” egotea (Ruiz, 2009: 195).

Arestian aipatzen denaren harira, oso garrantzitsua da hurrei bakarkako akzioak burutzeko aukerak ematea, autonomia ematea. Halaber, rolen jolasei etekin handia atera dakieke, bai eta jolas sinbolikoari ere, izan ere, haurrak ikusten duten hori imitatzen dute, bertan entzuten dutena ekoiztuz, beraz, haurrak jolas mota hauetan jolasten darabilten bitartean aberasgarria eta eraginkorra izan daiteke irakasleak esku-hartze eta integrazio txikiak egitea hizkuntzari dagokionez, eta nola ez, haurren hizkuntza gaitasunei erreparatzea (Paniagua eta Palacios, 2005).

Era berean, Del Riok (1993) azaleratzen duen moduan, ikasgelan espazio integratzaileak sortzea komenigarria da. Horixe bera azpimarratzen du Ruizek (2009: 188), espazioak eta denborak banatzea, horrela ikasleei testuinguruak argiago eta zehatzago eskainiz, bai eta bigarren hizkuntza sistematikoki ulertzeko, eta nola ez, hizkuntzarekin modu ezberdinetan esperimintatzeko bide emanez. **(3. eta 4. ERANSKINAK)**

Esate baterako, ekintza edo eta dinamika ezberdinak aurrera eramateko txokoak eta materialak bereizi: irakurketa txokoa, interpretazio txokoa, hitzak eta irudiak batzeko txokoa etab. kasu honetan ezagun zaizkien irudiak dagokion hitzarekin batu beharko dituzte, honakoak puzzle baten fitxen itxura izango dutelarik, honek lotura egiten lagunduko die, izan ere, fitxa bakoitzaren forma ikusirik errazagoa izango zaie bakoitzarekin bat datorren fitxa aurkitzea. **(3. eta 4. ERANSKINAK)**

Honen gehigarri, ikasleek talde handian, talde txikian eta bakarka lan egiteko moduak sustatu behar direla azaltzen du Ruizek (2009), eta hauek, modu sistematikoan segurtatu eta antolatu behar direla. Esaterako, haurra jolasten ari delarik tutorea bere jolasean sartu daiteke hizkuntza interakzio txikiak eginez, bai eta korroan, talde handian dinamika bat aurrera eramaten ari direnean etab. (Ruiz, 2009: 72). **(3. eta 4. ERANSKINAK)**

Hala nola ikasle guztiak borobilean ipini eta dinamika ezberdinak burutu, edo eta ikasleak zenbait talde heterogeneotan banatu eta ikasgelako espazio jakin batean ipini dinamika jakin bat burutzen, zeinetan besteak beste mintzaira lantzea den helburu nagusia. Hau horrela, dinamika batzuk talde handian burutuko dira eta beste batzuk, berriz talde txikitan, kasu honetan garrantzi handia du talde txikitan aurrera eramaten diren ekintzak edo eta jarduerak, kide gutxiago izanik, talde bakoitzeko kideen parte

hartzea eta entzule aktiboaren rola hobeto garatzen baitira. Horrela, bigarren hizkuntza ikasten ari diren hurrei modu errazagoan eta argiagoan entzun eta ulertuko dute euren ikaskideen mintzaira. Ildo beretik, oso eraginkorra eta aberasgarria da haurrak talde txikitik ipintzerakoan orduan jatorrizko hiztunak direnak hiztun berrieekin nahastea.

Talde handian burutzeko dinamika eta jardueri dagokienez, berriz, literatura oso lagungarria izan daiteke, hots, ipuin-kontaketak, poesia, bertsoak etab. zeinetan hizkuntzaren esparru ezberdinak lantzen diren, esaterako: adjektiboak, mailakatzailleak, adberbioak, ahokorapiloak, lokailuak etab. Literaturari etekin handia atera dakioke, izan ere, fonologia eta morfologia ezagutzen laguntzen du, lexikoa ezagutzen eta osatzen, morfosintaxia erabiltzen etab. Era berean memoria lantzeko ariketak jorratu daitezke, poemak, errituak, abestiak, testu laburrak, bertsoak etab. Bai eta hizkuntzaren formari buruzko ahozko ariketak, morfologia eta sintaxi ariketak, gramatikaren inguruko gogoetak, esanahiari eta funtzioari buruzko ariketak landu ere (Ruiz, 2009: 83).

Gisa berean, talde handiko dinamikekin jarraituz, aipatu berri den bezala, bi motatako kontaketak landu daitezke, batetik, irakasleri dagozkionak, poemak, ipuin-kontaketak, bertsoak etab. eta, bestetik, hurrek egiten dituztenak, norberak jazotako edo asmatutako pasadizo edo gertaera bat kontatzea klasekideen aurrean, egunerokoa etab. Are gehiago, fusio bat ere egin daiteke, esaterako, istorio eta ipuin-kontaketa asmatu bat denen artean (Bilbatua, 2000).

Gainera, era honetako ariketak oso lagungarriak dira denboraren nozioaz jabetzeko, hau da, aditzaren denboraz, bai eta entzule aktiboa izaten ikasteko ere, izan ere, batetik, kontakizun edo eta istorioak denbora eta espazio batean eraiki eta jazotzen dira, eta bestetik, taldeko kide guztien artean istorio bat asmatzen aritzeak, albokoari esaten duena arretaz entzutea eskatzen dizu, horrela, zuk ahalik eta jarraipen egokiena egiteko (Bilbatua, 2000).

Honen harira, haur guztiekin bilduta hizkuntzaren arauak eta formak errepasatu ostean, honakoak horma-irudi edo karteletan ipini, eta jarraian hauek ikas gelako horman itsatsi, kasu honetan lagungarria da ahalik eta modu bisualenean egotea, horrela hurrek begirada bertan ardaztu dezaten, honek arauak eta hizkuntza bera ere arinago ikasten lagunduko die (Ruiz, 2009: 183).

7. ONDORIOAK

Egungo eskola ezberdinen errealitatea, hizkuntzekiko metodoa eta autore ezberdinen proposamen eta teoria ezberdinak aztertu eta alderatu ostean, hainbat ondorio atera daitezke.

Hasteko, jabetu naiz zenbait faktore erabakigarriak direla hizkuntza berri bat ikasterako orduan, hau da, haur bakoitzaren jabekuntza prozesua baldintzatzen dutela. Hauek dira faktore horiek: testuinguru soziala, esperientzia soziala, lehen hizkuntzako pertsonetikiko harremana, adina, gaitasun pertsonala, motibazioa eta, jasotako irakaskuntza eta heziketa (Saville eta Barto, 2017).

Hala, haurren hizkuntza berriarekiko jabekuntza prozesua aztertu ostean, ikus daiteke, bi haurretatik batek, nahiz eta gaitasun batzuk eskuratu dituen ahozko hizkuntzari dagokionez, behar zituzkeenak gutxiago eskuratu dituela. Izan ere, nahiz eta ulergarritasun maila on bat izan, oraindik oinarrizko ekoizpen sinpleak baino ez ditu egiten. Hori dela eta, ikaskuntza edota jabekuntza prozesu hau aberasgarriagoa eta oparoagoa izango zatekeen irakasleak bere jarrera, inputa, esku-hartzea zertxobait gehiago egokitu izan balitu haurren errealitatera, honen ezagutza eta ulergarritasun mailara. **(1. ERANSKINA: zazpigarren eta hamaikagarren astea)**

Hau horrela, irakasleak ez zuen haurarentzat berria zen hizkuntzan, hots, euskara, hizketa sinpletzen, argiago hitz egiten, haurarentzat ulertterazago zen eran mintzatzen, are gehiago, haurrak zerbait ulertzen ez bazuen, euskarazko diskurtsoa beste era batera egokitu beharrean, inongo saiakerarik egin gabe, gaztelaniaz ematen zion azalpena. Bada, kasu honetan, egokiagoa izango zatekeen irakaslearen hizketa sinplea, laburra eta garbia izatea, eta haurrak zerbait ulertu ezean, euskaraz gauza bera beste modu batean adierazi eta esatea, era berean, keinu eta gorputz mugimenduak areagotuz, azkenik, horrela ere ulertu ezean, bi hizkuntzen arteko lotura egin beharko zatekeen, hau da, ezezaguna zaion hizkuntzan esandakoa, ezagun zaion hizkuntzara itzultzea. **(1. ERANSKINA: hirugarren astea)**

Gisa berean, ikasgelako hurrei halako formakuntza moduko bat egitea ere komenigarria izan liteke, alegia, hizkuntza ezagutzen ez duen haur berriari zuzentzerakoan erabili beharreko hizketaren inguruko formakuntza txiki bat, horrela, behatu dudan egoeran gertatu dena, hots, haurrak eskolaratu berriari gaztelaniaz hitz egitea, jazo ez dadin. **(1. ERANSKINA: bigarren astea)**

Bigarrenik, bada hizkuntza berri bat ikasterako orduan, eta oro har bizitzan edozein egoeraren aurrean, funtsezkoa den instrumentu bat, zeina, giro ona den. Bada, ezinbestekoa da haur bat bigarren hizkuntzaren jabekuntza prozesuan dagoelarik, giro ona, konfiantzazkoa eta naturala egotea. Gisa berean, oso garrantzitsua da haurra hizkuntza erabiltzera motibatuta, eta akats egitearen naturaltasuna lantzea. Honi esker, ziurtasun ezaren sentimendua eta akats egiteko beldurra alde batean utzi, eta haurra ikasten ari den hori plazaratzeko, proban jartzeko, esperimendatzeko eta gehiago

ikasteko gogotsu egongo da. Gisa berean, haurrentzat desatseginak eta behartuak diren egoerak ekiditea funtsezkoa da, hau egin ezean, kontrako erantzuna lor daitekeelako (Varela, 2005). **(1. ERANSKINA: bederatzigarren astea, 3. eta 4. ERANSKINAK)**

Ilido beretik, garrantzi handikoa da, gelan dagoen hizkuntza eta kultura oro kontutan hartu, errespetatu eta gelan integratzea, horrela atzerritik etorritako haurrak euren burua, euren hizkuntza eta kultura komunitate berrian integratuta eta baloratuta daudela senti dezaten. Izan ere, hurreko paragrafoaren ideiari hertsiki lotuta, ezinbestekoa da haurra errealitate eta ingurune berrian gustura, eroso, konfiantzazko gune batean dagoela sentitzea, baita komunitateko partaide dela ere.

Modu berean, haurrari, zein gainontzeko hurrei garbi utzi behar zaie, nahiz eta, ikastetxeko hizkuntza sartu berri den haurraren hizkuntzagandik ezberdina izan, ikastetxeko hizkuntza ez dela haurraren ama-hizkuntza baino garrantzitsuagoa, soilik gizartean eta inguruan hizkuntza hori dagoela eta beraz, komenigarria zaiola hizkuntza ikastea, komunitate berriko errealitatea, kultura eta jendea hobeto ezagutzeko. Beraz, ezinbestekoa da haurraren ama-hizkuntzaganako arreta eta interesa erakustea, horrela, haurrak ere bere ama-hizkuntza baloratua dela sentitu dezan, baita haurrak berak ere ama-hizkuntza baloratu dezan.

Era berean, hurrek aurretik ezagutzen eta barneratuak dituzten hizkuntzetatik garatuak dituzten gaitasunei eta konpetentziei uste baino etekin handiagoa atera dakieke, hizkuntza berri baten irakas-ikaskuntza prozesuari eta jabeakuntza prozesuari dagokionez, izan ere, hizkuntza batean ikaskuntza eta jabeakuntzan garatzen diren zenbait ezagutza transferigarriak dira (Cummins in Guasch, 2008: 24).

Orobat, oso eraginkorra da haurrari hizkuntza berriak erakusterako orduan, lehen momentutik haurrarekin kontaktuan egongo den irakasle edota pertsona bakoitzari hizkuntza bat atxikitzea, horrela, hau haurrarekin kontaktuan dagoen denbora guztian, edota haurra presente dagoenetan, hizkuntza horretan mintzatzea. Metodo honen bidez, haurrak, hizkuntza eta pertsonaren arteko lotura egiten ikasten du, eta denboraren poderioz, pertsona bakoitzarengana zuzenduko den aldiro, automatikoki egokitu eta aldatuko du berbaldia, dagokion erregistrora. Sistematikoa eta sinplea bezain efizientea da metodo hau. **(3. eta 4. ERANSKINAK)**

Arestian aipatzen denaren gehigarri, hizkuntza bat ikasterako orduan erreferentzia bisualak oso lagungarriak dira, esaterako irudiak. Izan ere, hizkuntza bat ikasten hasten garenean, edozein dela ere hizkuntza, hizkuntza testuinguratu batetik abiatzen gara, hala, hizkuntza batean lortutako konpetentzia eta gaitasunak, bigarren hizkuntza

baterako ere transferigarriak dira (Bigas eta Correig, 2008). **(1. ERANSKINA: hamaikagarren astea)**

Hau horrela, haurrak hitz baten esanahia ulertzen ez duenean, hitz berbera bere ama-hizkuntzan edota ezagun zaion hizkuntzan itzultzeko ohitura dago, bada, hau baino eraginkorragoa izan daiteke ezjakintasun edo ez ulertu hori argitzeko irudi soil bat erabiltzea, hitzari irudia jartzea. Izan ere, nahiz eta, hizkuntza oro ezberdina izan, bada denek komunean duten zerbait, globala den zerbait, zeina erreferentzia bisuala den, alegia, sinboloak, objektuak, irudiak etab. Esanahi bera dute hizkuntza guztietan, baina, noski, beti ere, hauek kulturaren parte badira, ezagunak badira. Gisa berean, erreferentzia bisualik eraginkorrenak, objektu, irudi, egoera eta esperientzia errealak dira. **(3. ERANSKINA)**

Aitzitik, egun badira zenbait esparru, ideologia eta pentsamendu hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntza prozesua arrakastatsua izatea oztopatzen dutenak. Horrela bada, egungo hezkuntza-sistema faktore nabarmenetako bat da, eskola pribatu eta eskola publiko edota kontzertatuen arteko sistema eta kudeaketaren artean izugarritzko aldea dago. Ikasgela bakoitzeko haurren ratioak eta ikasgela bakoitzeko irakasle kopurua oso ezberdina da errealitate batetik bestera. Hau horrela, ikastetxe publiko eta kontzertatuetan gelako haurren kopurua askoz handiagoa da, eskola pribatuetan dagoena baino, gainera, lehenengo ereduari, irakasle iraunkor bakarria egoten da gela bakoitzeko, aldiz, bigarren adibidean, gutxienez bi irakasle iraunkor egoten dira.

Gauzak horrela, bistakoa da errealitate batetik bestera dagoen ezberdintasuna; izan ere, gela batean orduan eta haur gehiago egon, eta are gehiago, irakasle baten gain orduan eta ikasle gehiago egon, orduan eta zailagoa da edozein arlo edo gairen irakasle-ikaskuntza prozesua, edozein dinamika aurrera eramatea, eta alderantziz. Modu honetan, hizkuntza modu eraginkor eta aberasgarrian lantzeko ezinbestekoa da ikasle kopuru txikia izatea (Del Río, 1993).

Are zailagoa egiten du egoera, ikastetxe edota gela batean atzerritar asko egoteak, zeinen hizkuntzak ez dituen ezagutzen irakasleak. Beraz, etorkizunari begira bidezkoena eta lagungarriena, ikastetxe guztiak modu heterogeneo eta parekide batean banatzea da, atzerritarrak maila berean sailkatzea eta integratzea, horrela, ghettoak ekidinez, eta nola ez, denek baldintza, eskubide eta laguntza berberak izatea eta jasotzea.

Halaber, errotik aldatu behar da orain arte hizkuntzen ikaskuntza eta jabeakuntzarekiko pentsamendua, ikuspuntua, eta honekin batera, hizkuntza irakasteko modua. Oraindaino, hizkuntza berriak ikastea jakintzarekin lotu izan da, orduan eta hizkuntza

gehiago jakin, orduan eta jakintsuago. Gaur egun, ordea, ikuskera hau aldatzen ari da, honela, egun hizkuntza berri bati ateak irekitzeak, kultura bati ateak irekitzea esan nahi du, hau da, orduan eta hizkuntza gehiago ikasi, orduan eta gaitasun gehiago garatzen dira, errazago kudeatzen da hizkuntza eta kultura ezberdinen arteko aniztasuna, horrela, hizkuntza eta kultura bakoitzaren errealitatea sakonago ezagutzuz, aztertuz eta baloratuz (Noguerol, 2008: 19) (Al-Momani eta Jáimez, 2003).

Azkenik, ondorio orokor gisa, etorkizunera begira, nazioarteko eskola eleaniztunen proiektua gehiago zabalduko nuke, edota gutxienez ikastetxe guztietan proiektu honen sustraiak tinkatu. Horrela, haurrak, zeinak etorkizuneko mundutar eta hiritar izango diren, gizarte kosmopolita batean bizitzera moldatu eta egokitu daitezzen (Siguan, 2001).

Bada, horretarako, oinarrizkoa da eskolan dauden hizkuntzak, eta era berean, hurbileko gizartean eta inguruan dauden hizkuntzak amankomunean jartzea. Horrela, funtsezkoa da hizkuntza bakoitzak gizartean duen pisua eta hurbileko inguruan hizkuntza bakoitzaz egiten den erabilera aztertu, eta horren arabera, ikastetxean era mailakatu eta parekidean integratzea. Hemendik aurrera, komunitate bakoitzaren esku geratuko da erabakia, horrela, norberak bere errealitatearen arabera sortu eta eraikiko du gainontzekoa, gisa honetan, ikastetxe bakoitzak kutsu pertsonala emanaz, proiektua guztiz eta osotasunean loratzera iritsiko delarik noizbait (Noguerol, 2008: 19). **(3. Eta 4.**

ERANSKINAK)

8. BIBLIOGRAFIA

- Al-Momani, R. & R. Jáimez. (2003). "La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe" in Pérez, M. eta Coloma, J. *El español lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Madrid: ASELE.
- Barreña, A. & I. Garcia. (2009). Lehenengo hitzak eta morfologia-markak haur euskaldunengan: elebarraren eta elebidunengan. *Euskera* 54, 2-I. zatia. 603-638.
- Bigas, M. & M. Correig. (2008). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: SÍNTESIS.
- Bilbatua, M. (2000). Euskara irakasteko metodologiaren bilakaera. *Ikastaria*, 11, 161-173.
- Cambridge (2018). The development of Oracy skills in school-aged learners. *Cambridge papers in ELT*. Berreskuratua:
https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersInELT_Oracy_2018.pdf
- Coelho, E. (2005). "La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación", in Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (koord.), (2005), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Cummins, J. (2005). "La utilización de la tecnología en aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües", in Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (koord.), (2005), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Del Río, M. J. (1993). "Capítulo 2. Algunas cuestiones e ideas previas sobre la enseñanza de la lengua oral comunicativa", in *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Fantini, A.E. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Barcelona: HERDER.

- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos*, 47. 20-32.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de educación*, 346, 455-466.
- Ituero, B. & M. Casla. (2017). *¿Cómo empieza el lenguaje?*. Barcelona: GRAO.
- Larsen, D. & M. H. Long. (1991 [1994]). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. [itzul. Molina, I. eta Benítez P.]. Madrid: GREDOS.
- Lasagabaster, D. & J. M. Sierra. (2005). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Manterola, I. (2014). "Bilingual education searching for promising didactic proposals". *Frontiers in Psychology*, 5:1359.
- Martinez, L. A. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Berreskuratua:
<https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicion-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Millán, R. (2005). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua. *Actas ASELE XVI*, 481-485. Berreskuratua:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0481.pdf
- Noguerol, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *Textos*, 47. 10-19.
- Nussbaum, L. & A. Tusón. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14/21.
- Paniagua, G. & J. Palacios. (2005¹). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Porlán, R. (2008). El diario de clase y el análisis de práctica. *Averroes. Red Temática Educativa de Andalucía*. Berreskuratua:

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/25448/EI%20Diario%20de%20clase%20y%20el%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20pr%C3%A1ctica..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, G., Gil, J. & E. García. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: ALJIBE.

Ruiz, U. (2009). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntza*. Bilbo: UPV/EHU.

Saville, M. & K. Barto. (2005 [2017³]). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.

Varela, R. (2005). Las ayudas visuales en clase de español para fines específicos. *Actas ASELE XVI*, 836-845. Berreskuratua:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0836.pdf

Vigotski, L. (1934 [2010]). *Pensamiento y lenguaje*. Bartzelona: Paidós.

Zenbait autore. (2005). *Hablar en clase cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Bartzelona: GRAO.

9. ERANSKINAK

1. ERANSKINA

1. HAURRA (Behaketa)

Lehen astea: lehen astea izanik, haurrak oraindik ez du konfiantza hartu nirekin, berarengana gerturatzeko saiatu nahizenean ez dit jaramon handiegirik egin eta aurpegi arraroaz begiratu dit. Era berean, lehen egunetik berarengana joan naiz egun onak ematera eta ea zer moduz zegoen galdetzera, horretarako, “ondo?” esan eta hatz lodia tente jarrita “ok” esanahia errepresentatzen duen keinua egin dut, horrela errazagoa egin zekion ulertzea esaten ari nintzena, baina, oraingoz ez dut lortu haurrak esaten diodana ulertzea. Hau horrela, euskaraz hitza esan ostean, gaztelaniaz errepikatzen diot hitz berbera, honek ulertu dezan esaten ari natzaiola, eta bide batez zerbait erantzun diezadan. Kasu honetan, ordea, bere hizkuntza esanda jakin badakit ulertzen didala, baina oraindik konfiantza hartu ez duenez, ez bere hizkuntzan eta are gutxiago euskaraz, ez dit erantzunik eman.

Jabetu naiz oraindik euskaraz ez duela ia ezertxo ere ulertzen eta are gutxiago hitzen bat euskaraz esan, hala ere, gainontzeko haurrekin arazorik gabe komunikatzen da, baina, noski, komunikatzeko era bere ama-hizkuntzan da, hots, gaztelaniaz. Gisa berean, tutoreari ere gaztelera zuzentzen zaio.

Bigarren astea: aste honetan ere, eguneroko errutina jarraitu dut, egunero-egunero haurrengana gerturatu naiz egun onak ematera eta ea zer moduz zegoen galdetzera, hau euskaraz noski, eta keinuen bidez lagunduz. Zorionez, jada haurra elkarrizketa saiakera hau interpretatu eta ulertzeko gai dela jabetzen ari naiz, izan ere, nahiz eta ez bere ama-hizkuntzan, ez eta euskaraz ere, erantzunik eman ez arren, buruaz baiezkoa eginez erantzun dio nire galderari.

Honez gain, gainontzeko haurrek berarekin komunikatzerako orduan zer hizkuntza erabiltzen duten erreparatu diot eta konturatu naiz gainontzeko haur gehienek gaztelaniaz zuzentzen zaizkiola, izan ere, haurrak bestela ez diela ulertzen jabetzen dira, hau da, euskaraz eginda ez diela ulertzen. Hori dela eta, beste modu bateko komunikazioa, edo eta euskaraz modu sinplean eta errazean, hau da hitz solteen bidez komunikatu ordez, gaztelaniaz mintzatzen zaizkio. Modu honetan, honek arazorik gabe ulertzen die eta hitz egiten bere ikaskideei. Beraz, aipatu haur honentzat hizkuntza ez dela traba bat gainontzeko haurrekin erlazionatzerako orduan, aitzitik, ez du arazorik lagunak egiteko eta integratzeko.

Hirugarren astea: aste honetan haurrekiko eta hizkuntzarekiko irakasleak duen jarrerari erreparatu diot. Honela, bada, jabetu naiz ez diola haurrari laguntza indibidual handiegirik ematen, besteak beste haur asko dituelako gelan eta ez delako iristen. Baina, horretaz gain, haur guztiei zuzentzerako orduan euskaraz hitz egiten du, baina ahoskerari, erritmoari eta esaten dituen hitzei erreparatu gabe, hau horrela nabaria da haurrak ez duela modu honetan esaten duen ezer ulertzen, aldiz mantsoago eta hitz gutxiago erabiltzen dituenean, badirudi zerbait ulertzen diola. Hala ere, horrelako kasuetan, hau da, taldean zerbait esan ostean, haur honengana gerturatzen da eta bi hizkuntzen arteko lotura egiten saiatu ordez, horrela haurrak hitzen esanahia ulertu dezan, bai eta hitzak bere ama-hizkuntzatik euskarara pasatzen ikasi, zuzenean gaztelelaniaz mintzatzen zaio, ahokotasunari eta ekoizpenari bi aldiz erreparatu gabe.

Laugarren astea: egunero lez, egun onak ematera joan natzaio eta ea ondo zegoen galdetzeraz, jada euskaraz erantzun dit: “ondo?” galde egin diodanetan, berak: “bai” erantzun dit. Hau ikusirik, baiezkoa eta ezezkoa eskatzen duten erantzunekin lotutako galderak egiten hastea pentsatu dut astean zehar, edozein egoera, momentu eta ekintza aprobeztatuz. Hala, triste badago, aurpegi zurbila jarritz “triste?” esaten diot, berak “bai” batekin erantzuten dit, edo eta alderantziz “pozik?” eta berak: “bai”. Hau guzti hau, keinu eta mugimenduen laguntzaz, noski, izan ere, haurrari hitz bat esaterako orduan gorputzaz hitzaren esanahia adierazteak asko errazten diola hitzaren esanahia ulertzen, egiaztatu dut.

Bosgarren astea: aste honetan ere, hitz solteak erabiliz galderen estrategiaz baliatu naiz, eta haurrak euskaraz erantzun dizkit egin dizkiodan galdera guztiak, kasu honetan ere baiezko eta ezezkoekin erantzunez. Horrez gain, ordea, piratetan jolasten ari ginela, haurra onomatopeiak eta soinuak ekoizten ari zela, tartean gaztelelaniaz hitz eginez, halako batean, “tiburoia” ohiukatu du. Honen aurrean, honakoa erantzun dut: “bai, marrazoa, kontuz!”. Era honetan, zuzendu beharrean, hitza modu zuzenean berresan dut, eta era berean, hitz bat gehiago gehitu dut. Horrela, hitz solteak pixkanaka elkarlotuz haurra hitzen esanahiaz eta hauen arteko loturaz jabetzen has dadin.

Seigarren astea: aste honetan ere, betiko dinamika lez baiezko eta ezezko galderekin jardun dut berarekin, jabetzen naiz geroz eta ulergarritasun maila

handiagoa eskuratzen ari dela pixkanaka. Hau horrela, haurraren jolasean sartzen naizenero, unean uneko eta testuingurura egokitutako hitzen integrazioak eta hitzen arteko loturak egiten ditut. Esaterako, azken aste hauetan piraten gaia lantzen egon gara gelan, hori dela eta haurra ahal zenero piratetara jolasten zen, askotan ni ere bere jolasean sartzen nintzen. Hala, piratetara jolasten ginenetan “kontuz, kainoiak”; “hartu ezpata”; “borroka dezagun”; “non dago altxorra”; “partxea jantziko dut”; “abordatzeraz”; “zabaldu belak” etab. Moduko esaldiak integratzen nituen, horrela haurrak hitz bakoitzaren esanahia eta hitzen arteko lotura uler zitzan eta, pixkanaka hiztegia zabaltzen joan zedin.

Zazpigarren astea: aste honetan ere, betiko dinamika lez baiezko eta ezezko galderekin jardun dut berarekin. Era berean, jabetzen ari naiz bere ulertze maila eta gaitasuna hobetzen ari dela, jada hitz solteak bakarrik ez, bi hitzetako esaldiak ere ulertzeko gai dela. Are gehiago, psikomotrizitate gelan geunden batean, “ura mesdez” esan zidan, honen aurrean, berak bazekien esan zuenaren esanahia, eta esateko modua ere zuzena izan zen.

Zortzigarren astea: aste honetan haurrarekin hitz bakarraz edo gehienez bi hitzez komunikatzea alde batera utzi, eta esaldi eta galdera garatuagoak integratzeari ekin diot haurraren interpretatze eta ulertze mailari erreparatzeko. Hau horrela, jada “ondo?” soilik esan ordez, “ondo zaude Aitor?” esan diot, eta berak “bai” erantzun dit. Modu honetan, nahiz eta haurra oraindik gauza gutxi ekoizteko gai den euskaraz, ulergarritasun maila aurrerago doakiola ikusi dut, ekoizteko gai dena baino gehiago ulertzen duela.

Bederatzigarren astea: haurra jada gelan askotan errepikatzen diren hitzak eta esaldiak errepikatzeko gai da, egunerokotasunarekin eta errutinekin lotura dutenak: kaixo, agur, miña, pixa... Horrez gain, dagoeneko nirekin konfiantza handia hartu du eta nabari da nirekin komunikatzen saiatzen denean euskaraz hitz egiten saiatzen dela, eta tratatzen bada bere ama-hizkuntzara pasatzen da, baina nirekin harremantzeko eta gauzak kontatzeko gogoia erakusten du, horrek asko pozten nau, izan ere, haurra eta nire artean lotura bat dagoela esan nahi du horrek, afektua, haurra seguru sentitzen dela nirekin, eta hori dela eta mintzo nattaion hizkuntzan hitz egiten saiatzen dela nirekin.

Hamargarren astea: aste honetan, haurra gaixo egon da eta soilik egun baten etorri da, nabaria zen etxean, familiarekin denbora asko igaro duela, izan ere, ama joan denean negarrez hasi da eta nahiz eta haurra lasaitzen saiatu ez zen lasaitzen, euskaraz ez zuen ezer esaten soilik “quiero irme con mami”, gu, hasiera batean euskaraz mintzo gatzaizkio, baina ikusita haurra ez zela lasaitzen, afektuzko zenbait hitz eta esaldi esan dizkiogu gazteleraz, eta honekin bai, haurra lasaitu egin da. Honekin, jabetu naiz zer nolako garrantzia duen haurraren ama-hizkuntzak kontutan hartzeak, bai eta honakoak zer indarra duen.

Hamaikagarren astea: gutxi gora behera bi hilabete eta erdiren ostean, eskolara itzuli naiz aste honetan, eta ikusi dut haurrak ez duela behar adinako aurrerapenik eman. Izan ere, ni praktiketan nengoenean ez zuen inorrek inorrek halako harreman esturik egin, baina osterara ere ikastetxera itzuli naizenean, jabetu naiz bi haurrekin harreman estua egin duela. Kasu honetan, ordea, bi hurrek gaztelaniaz hitz egiten zioten, beraz, hau eurekin gaztelaniaz hitz egiten ohitu da eta, horrek, euskararen ikaskuntza prozesua moztu dio hein handi batean.

Era berean irudiek eta objektu errealek hitzak ikasteko eta hauen esanahia ulertzeko oso lagungarriak zaizkiola jabetu naiz. Izan ere, objektu edota irudi bati erreferentzia egin eta, oro har, jada ikasi du bakoitzaren izena, hori bai, objektu eta irudiak haurraren egunerokotasunarekin harremana badute, esaterako: mahaia, armairua, arkatza, marrazkia etab. Era berean, landu dituzten gaien inguruko hiztegia ere menperatzen du jada eta gai da gaiekin lotutako irudiei dagokien hitza jartzeko, esaterako; orain azoka gaia lantzen ari dira, bada, tomate baten irudia erakutsi eta gai da hitza eta irudiaren arteko lotura egiteko.

Gainera, oro har esaten zaion guztia ulertzen duela ikusi dut, galdera sinple zein garatuagoak ulertzeko gai dela. Hori bai, oso modu sinplean erantzuten ditu oraindik:

+ : Zer da hori? - : Etxe bat

+ : Zertan ari zarete jolasten? Nik ere jolastu nahi dut - : Dinosaurioak

+ : Zenbat geratzen zaizkizu, hiru? - : Ez, bi.

2. ERANSKINA

2. HAURRA (Behaketa)

Haur honekin igaro dudan denbora guztian zehar ez dut lortu ez euskaraz ez gaztelaniaz, bere ama-hizkuntza, hitz egiterik, era guztietara saiatu naiz, keinuen bidez, hitzen ahoskera argiagotuz etab. Baina alferrik, haurrak aurpegira begiratu bai, baina ez zuen inongo erreakzio ez erantzunik ematen. Are gehiago, bere ama-hizkuntzan hitz eginda ere, nahiz eta ulertu esaten niona, ez zidan ezer erantzuten. Honen aurrean, tutorearekin hitz egin nuen haurraren jarreraren inguruan eta berak ere inoiz ez zuela haurrak hitz egin zezan lortu esan zidan, ez eta hitz bakar bat ere.

Gisa berean, bere ikaskideekin harremantzen zenean ea hitz egiten zuen aztertu nuen, baina, hemen ere ezer ez, jolasteko arazorik ez zuen, baina ez gazteleraz ez eta euskaraz ere, ez zuen hitz bakar bat ere esaten. Aldiz, gainontzeko haurrak, beste haurraren kasuan bezala, honi ere gazteleraz zuzentzen zitzaizkion.

Ildo beretik, ea lehenengo kasuko haurrarekin hitz egiten zuen behatu nuen, izan ere, eskolaz kanpo ordu asko igarotzen zituzten batera eta horrez gain, euren ama-hizkuntza berdina zen, baina, beste kasuetan bezala, egoera honetan ere ez zuen hitz bakar bat ere esaten, ez euskaraz ez eta bere ama-hizkuntzan. Aldiz, beste haurrak gazteleraz hitz egiten zion zerbait esan nahi zion aldiro.

3. ERANSKINA

Galdetegia:

Zenbat haur dituzue Haur Hezkuntzan? Horietako zenbat dira atzerritarrak?

Horietatik zenbat dira elebidunak eta zenbat elebakarrak?

Elebidunak edo eta hizkuntza bat baino gehiago ezagutzen dituzten umeak, nola menperatzen dute beraien ama hizkuntza eta nola euskara, bigarren hizkuntza?

Elebidunak edo eta hizkuntza bat baino gehiago ezagutzen dituzten umeak, nola menperatzen dute beraien ama hizkuntza eta nola euskara, bigarren hizkuntza?

MONTESSORI (GASTEIZ)

- Eskola internazionala eta Montessori proiektuan oinarritzen dena.

- Haur hezkuntzan 2 gela, Haurren komunitatea: 1-3 adina (2 pertsona 9 umerekin). Haurren etxea: 3-6 (2 pertsona 17rekin). 1-3 bitarteko haurren artean, elebidunak 4 (euskara-castellano, euskara-ruso, hau ama hizkuntza, euskara-ingles, gaztelania-katalana, haurren joera gaztelania). elebakarrak 5. 3-6 urte bitarteko haurren artean, elebidunak 2 (euskara-gaztelania/ ingelesa-gaztelania, galiziera (bi gurasoak), haurrak hiru hizkuntzak ulertu) gainontzekoak elebakarrak.
- Eskolan dauden haur atzerritarrak hemen, Euskal Herrian (ama hizkuntza gaztelera) edo Katalunian jaioko dira.
- Haur batzuen gurasoak kanpotarrak dira, baina, haur gehienek etxean gaztelera jasotzen dute. Bada haur bat, ordea, zienaren ama ingelesa eta aita, berriz, euskalduna diren, baina, bere ama hizkuntza ingelesa da, horrez gain, hiru hizkuntzak oso ondo menperatzen ditu.
- Beste haur baten ama Katalana da, eta aita berriz, Gasteizkoa. Amak katalanez hitz egiten dio, eta aitak, berriz, gaztelelaniaz. Haurrak 3 urte eta erdi ditu eta gaztelera hitz egiteko joera gehiago du, horrez gain haur honek elkarrizketa maila altu bat du.
- Bada 2 urte eta erdiko haur bat, zeinaren ama ingelesa den, haur honek erreakzioak ingelesez ekoizten ditu, berez ateratzen zaio ingelera.
- Euskara eta gaztelania asko entzuten dira, nahiz eta gurasoen ama hizkuntza gaztelera izan, haurrei batzuetan euskaraz egiten saiatzen dira, baina askotan gaztelera pasatzen dira, beraz haurren ama hizkuntza, edo joera, gaztelera da.
- Bi irakasle egoten dira modu iraunkorrean gelan, bat euskaraz eta bestea ingelesez mintzo delarik une oro, bakoitzak dagokion hizkuntzan ekintza berberak errepikatzen dituzte haurrekin. Beti irakasle bakoitza bere hizkuntzan mantetzen saiatzen da, eta gaztelera egin behar bada, noiz edo noiz haur zaharragoi eskatzen diete azalpena gaztelera emateko, horrela irakasle bakoitzaren bakoitzaren identitatea mantendu dadin.

- Dinamika: aurpegi bat, hizkuntza bat. Testuinguru batean ohitzen bazara pertsona batekin, jada joera hartzen duzu hizkuntza horretara jotzeko berarekin.
- Oro har gauza arruntak hiru hizkuntzetan gehienek menperatzen dituzte. Haurren etxean, hizkuntzak oro har ulertu bai, baina hitz egin gutxi.
- Irakasleetako bat beti euskeraz eta bestea ingelesez. Montessori, beti hasi behar da ama-hizkuntzatik. Hirugarrengo pertsona bat sartzen da gelan astean behin ordubetez jasotzen dute gaztelera, euren ama-hizkuntza, pertsona horrekin normalean lengoia egiten dute (liburuak, abestiak...). Lehenengo ahozkotasuna lantzen du eta gero idazkera, idazketako azken pausoa gramatika hastea. Ahozkoan gramatika lehenago lantzen da. Hiztegia lantzen dute batez ere, euren ama hizkuntzan. Hiztegia ahalik eta zabalena eta zehatzena (hizkuntza guztietan). Lehen kontaktua ama-hizkuntzan, baina metodoa bera da hiru hizkuntzetan (berak jarritako ikus adibidea).
- Afektibitatea hizkuntzarekin oso lotuta. Irakasle eta haurren artean emozinalki dagoen afektuak garrantzi handia dauka. Hala, batzuetan badago lotura irakasle eta ikaslearen artean, baina ez dago komunikazioa. Garratzitsua da hurrekin hizkuntza lantzeko, lehendabizi lotura bilatzea. Irakaslearekin oso gustura badaude haurrak ahalegin handiagoa egiten dute irakaslearekin bere hitzkuntzan hitz egitko (emozioak eta afektuak eragina).
- Adaptazioa oso erraza, oso azkarra, baina batenbat gaizki pasatzen ari bada, bere ama-hizkuntza sartzen dute lasaitzeko asmoz, baina gerora jada ez dute behar.
- Egunerokotasunaren garrantzia, erabilpena, haurra hizkuntza barneratzen joateko.
- Material eta objektu errealen garrantzia.
- Lehenengo entzunez ezagutzen dituzte gauzak, gero idazten, hasieran ahozkotasuna etengabea da.

- Oso jarrera lojikoak dituzte 1-3 adinean. Adin honetan edozer xurgatzeko eta ikasteko prest daude, bai eta geroago ere, baina, hizkuntzaren kasuan konsziente dira ze hizkuntza egiten zaien errazagoa ulertzeko, zein mintzatzeko ere. Adin tarte honetan akzio, erreakzio bidez jokatzen dute haurrek.
- 3-6an ulergarritasuna bai, baina ahozkoa pasatzeko arriskuak. 3-6 adin tartean berriz, azalpenak ingelesez eta euskaraz egin eta nor edo nor ez badu ulertzen, azalpena gazteleraz ematen zaie. Batzutan ez badituzte oinarrizkoak diren hitzak ulertzen, hots, teoriarik ez zaizkienak, haurren ama-hizkuntzan itzultzen dituzte hitzak irakasleek. Adin tarte honetan, haurrak gazteleraz hitz egiteko joera dute oro har.
- Esaldiak gaizki esan ezker, zuzendu ordez, modu egokian berresan, baina haurrak akats egin duela nabaritu gabe. Haien gaztelan egiten badute, euskeraz hitz egiten duen irakasleak euskaraz erantzun, edo euskaraz berresan esaldi berdina.
- Haur batek ama-hizkuntza gehiago landu behar badu input handiagoa, baina beti metodo berdina erabiliz, hots, haur horrekin denbora gehiago egon.
- Haurren etxean, adjektiboak, sustantiboak eta artikulak lantzen hasten dira. Hitz bakoitzaren funtzioak zertarako balio duten ulertzen hasten dira, bakoitzak zer helburu duen, zertarako erabiltzen diren.
- Ratioak eragin handia du.

4. ERANSKINA

Galdetegia:

Zenbat haur dituzue Haur Hezkuntzan? Horietako zenbat dira atzerritarrak?

Horietatik zenbat dira elebidunak eta zenbat elebakarrak?

Elebidunak edo eta hizkuntza bat baino gehiago ezagutzen dituzten umeak, nola menperatzen dute beraien ama hizkuntza eta nola euskara, bigarren hizkuntza?

Elebidunak edo eta hizkuntza bat baino gehiago ezagutzen dituzten umeak, nola menperatzen dute beraien ama hizkuntza eta nola euskara, bigarren hizkuntza?

COLEGIO VIZCAYA (ZAMUDIO)

- Eskola hiruelebiduna da eta Montessori proiektua du.
- Montessori proiektuan helduak ez du inoiz haurra zuzentzen, materialak autozuzentzaileak dira, haurrak bere kabuz bere burua zuzentzen ikasi behar du. Hau horrela, zuzenketari dagokionez, haurrak esaldiren bat oker esan ezkeru, irakasleak esaldia era egokian berresaten du, horrela frustrazioa ekidinez.
- Lehen zikloan, 0-3, 100 haur; bigarren zikloan, berriz, 3-6, 310. Eskolan dauden atzerritarrak hein handi batean Txinatarrak dira. Hau horrela, ikas gelan elkarrengandik bananduta egon ohi dira eta orokorrean beraien hizkuntza hitz egiten dutenekin ez bada, ez dute gainontzeko ikasleekin hitz egiten. Baina, patioan, berriz, Txinatar asko elkartu egiten dira eta euren hizkuntzan mintzatzen dira.
- Metodologia: hiruelebitasunean oinarritzen da, euskara, gaztelania eta ingelesa direlarik hizkuntza nagusiak. Hiru hizkuntzen arteko lotura eta hartu-emanak etengabea da. Helburua, hiru hizkuntzetan konpetentzia linguistiko ona eskuratzea da. Horretarako, hiru hizkuntzak etengabe errepikatzen dira, akzio berdinak, baina hizkuntza ezberdinak.
- 8 gela daude eta gela bakoitzean 40 haur. Gela bakoitzean 2 tutore daude, biak euskaraz mintzo direnak, hauek irakurkorak dira, gainera, haurrei euskaraz mintzo zaien laguntzaile bat ere badago, zeina noiz behinka gelan egoten den. Ingelerako eta gaztelaniako irakasle bat ere integratzen dira gela bakoitzean, zeinak elkarren artean txandakatzen diren.
- 3,4,5 urteko haurrak batera daude, zeinak internibelean dauden. Irakasleak keinuen erabilpena azpimarratzen dute, horrez gain, irakasle bakoitza dagokion hizkuntzan hitz egiten saiatzen da une oro, eta ez aldatzen ahal bada. Horrez gain, haurrak zerbait ulertu ezean honi gaztelaniaz, hots, bere ama-hizkuntzaz hitz egin beharrean, haurra modu fisikoan gidatzen saiatzen dira, honek azalpena ulertu dezan, horrela haurra seguru sentitu dadin.

- Helburua euskara indartzea eta sustatzea da, bai eta ulermen eta adierazpen maila ona eskuratzea ere.
- Lotura emozionalak berebiziko garrantzia du, emozionalki konektatzea ezinbestekotzat jotzen dute. Hau horrela, hizkuntza bakoitzean heziketa emozionala lantzen dute, horretarako hiru hizkuntzak sailkatuz, hala, enpatia, haur bakoitzak bere emozioen ezagutzaren berri izateko etab.
- Dinamikak: ahozko hizkuntza lantzea ipuinen bidez, oinarrizko egitura errazak landuz, talde txikian eta handian ekintza ezberdinak burutu, eta bat-bateko ahozko komunikazioa lantzeko jarduera ezberdinak egitea.
- Dinamikak: esku-hartze eta laguntza indibidualari garrantzi handia ematen diote, irakaskuntza ikaskuntza prozesu indibidualizatua, bakarkako lana lantzen eta sustatzen dute material eta arlo zehatz batzuk jorratzerako orduan. Hasieran, haurren errealitatetik eta egunerokotik abiatuz, eta geroago esparrua zabalduz eta kategoria zailduz. Ildo berean, egoerak, ekintzak ahalik eta modu naturalenean burutzen saiatzen dira. Horrez gain, talde heterogeneotan banatzen dituzte haurrak.
- Dinamikak: soinuen jolasak, kontzientzia fonologikoa lantzeko jarduerak, horrela, soinua hitzarekin deskodifikatzen hasi daitezen, honakoa, hasieran talde txikitan burutzen eta lantzen hasten dira eta ezagutzak eta gaitasunak eskuratzen joan ahala, talde handian egitera igarotzen dira.
- Dinamikak: elkarrizketak, antzerkia, grazia eta kortesia, barkamena eskatzen ikastea, mesdez etab. Elkarbizitzarako oinarrizko hitzak. Horrez gain, haurrak arazoak euren kabuz eta taldean ikasteko jarduerak lantzea.

5. ERANSKINA

Jakintzako irakasleek betetako inkestak

MIRIAM

HAUR HEZKUNTZAKO IRAKASLEAK 3 URTEKO GELA (21 haur)

1. Zein eta zenbat hizkuntza jasotzen ditu haur bakoitzak etxean?
2. Ba ahal dago ikasle atzerritarrik edo atzerritarren seme-alabarik? Zein da beraien ama hizkuntza?
3. Gelan dauden ikasle atzerritarrak zer garaitan sartu dira ikastetxera eta zenbat urteko gelara?
4. Zein hizkuntza daude gelan?
5. Ondo menperatzen ahal dute haurrek euren ama-hizkuntza?
6. Orokorrean, zer ezagutza eta abilezia dute haur elebidunek euskararekiko?
7. Elebidunak edo eta hizkuntza bat baino gehiago ezagutzen dituzten umeak, nola menperatzen dute beraien ama hizkuntza eta nola euskara, bigarren hizkuntza?
8. Zein, edo eta nolakoa da euskararekiko integrazioa eta irakas-ikaskuntza prozesua?

1. Orokorrean gehienak Euskara. Beste taldeko batean, gaztelera eta euskara. 7 haur gaztelera, Errumaniera

2. eta Ingelera.

3. 7 haur gaztelera, Errumaniera eta ingelera.

4. Bata 3 urteko gelan eta beste bata 4. urtean.

5. Euskara, gaztelera, Errumaniera eta ingelera (Nigeriarra)

6. Adin honetan batzuk bai eta beste batzuk ez. Nalusketa ere izaten dute.

7. Txikiatik ikasten dutenak, errotasunez jasotzen dute. Gero kasuak daude, etxean beste ama hizkuntza nahi dutenak, baina gehiago izatea beste hizkuntzarekiko. Errumaniarrek dira abilezi gehien erakusten dutenak hizkuntza ikasterakoan.

8. Ama hizkuntza beti aurretik, baina hori hauraren sartan dago. Hizkuntza 3 urteko gelan, oraindik erdipurdi menperatzen duten haurrek, bat izan zein beste, berdinean erabiltzen dute, diseplini. Baina indar gehiago du beraien ama hizkuntzak. Etxeko hizkuntza eta ingurunean nahi dutenak, beti indar gehiago.

8. Ikastolara etortzen dituzten gurassaren baitan ere badago integratio eplua edo diseplua izan dadin. Gurassaren, interesen, gippon ... dago eustoraren erabilpena errezago eta uoizap erabiltearena. Kasualk badaude, gurassak euskara ikasten hasten direnalk edo berariel erabilten et dutela eta, lajun, giro eta infunune euskaldunetan iuplikatzen dituztenak beraien seme-alabak.

Geroz eta txikiaplatik hasi ikasten, orduan eta lehenago eta errezago izaten da irakas-ikaskuntza prozesua. Dena dela, gehienek, kaupoko erreprentua (gure kasuan Maniasun orientatua leorena) behar eta jasaten dute.

4 B JUANI '11

HAUR HEZKUNTZAKO IRAKASLEAK

1. Zein eta zenbat hizkuntza jasotzen ditu haur bakoitzak etxean?
2. Ba ahal dago ikasle atzerritarrik edo atzerritarren seme-alabarik? Zein da beraien ama hizkuntza?
3. Gelan dauden ikasle atzerritarrek zer garaitan sartu dira ikastetxera eta zenbat urteko gelara?
4. Zein hizkuntza daude gelan?
5. Ondo menperatzen ahal dute hurrek euren ama-hizkuntza?
6. Orokorrean, zer ezagutza eta abilezia dute haur elebidunek euskararekiko?
7. Elebidunak edo eta hizkuntza bat baino gehiago ezagutzen dituzten umeak, nola menperatzen dute beraien ama hizkuntza eta nola euskara, bigarren hizkuntza?
8. Zein, edo eta nolakoa da euskararekiko integrazioa eta irakas-ikaskuntza prozesua?

① - Gurasoak →
— 15 bikote, euskaldunak dira.
— 6 bikote mixtoak, elebidunak (euskara, atzerriko hizkuntza bat)

- EUSKAL HERRIA - VIETNAM
- EUSKAL HERRIA - PERU
- EUSKAL HERRIA - FRANTZIA
- EUSKAL HERRIA - NIGERIA
- EUSKAL HERRIA - GRANADA
- EUSKAL HERRIA - EUSKAL HERRIA (NAFARROA) GAZTELERA

— 6 bikote atzeritar

- ARGELIKOAK
- NIKARAGUAKOAK
- SAHARAKOAK

3. ERRUMANIARRAK

• AMA HIZKUNTZA

- ARABIARRA
- GAZTELERA
- SAHARAUIA
- ERRUMANIERA

② →

- Euskaldunak, euskara jasotzen dute.
- Bikote mixtoak, bien hizkuntzak jasotzen dute etxean.
- Atzeritanak → Beraien hizkuntza erabiltzen dute etxean, eta gaztelera ere perbat.

③ Gehienak 2 urteko gelan hasi ziren. Nikaraguakoak adibidez aurtan hasi da.

- ④ - Gelan ez dute ia ama hizkuntza erabiltzen. EUSKARA eta gaztelera bakarrik erabiltzen da. Gaztelera gutxi, beraien artean piskat.
- ⑤ - Baietz esango nuke (etxeetan)
- ⑥ - Gehienetan, etxeetan garrantzi handia ematen da euskarari, beraz, nahiko ondo moldatzen dira euskaraz.
- ⑦ - Ondo. Ikastolak kriston garrantzia du kasu hauetan.
- ⑧ - Normalean ikasle etelbidunak ez dute behar izaten laguntza berezirik euskara ikasteko baina guraso atzeritarak dituztenak bai.
Momentu honetan 7 hauek ateratzen dira gelatik orientatzailearekin euskara ikasteko saio pare batez (ahizko hizkuntza, hitzpegi xinglea, jarduerak onokorrak...)
Honek, maila polit bat lortu ahal da.
Gelan berriak, hasieran goxo goxo, betarria ezaten dizkiogu gauzak (ulerterren duen hizkuntzan, edo euskaraz baina xingle xingle ulertzen joateko).
Taldea handian beti euskaraz aritzen gara eta honek poliki poliki ulermena hobetzen dute eta berro hitzpekiten hasten dira.
Gurasoak aholkatzen diegu, etxeetatik Telebistako materialak ikusteko, gure CDak erabiltzeko (TANTU, TXIRITX, XANGO, ARGITXO...), Ikastolatik kanpo, ahaztutenean lagun euskaldunekin erlazionatzeko, anaien artean euskaraz hitzpekitzeko ----

HAUR HEZKUNTZAKO IRAKASLEAK

1. Zein eta zenbat hizkuntza jasotzen ditu haur bakoitzak etxean?
2. Ba ahal dago ikasle atzerritarrik edo atzerritarren seme-alabarik? Zein da beraien ama hizkuntza?
3. Gelan dauden ikasle atzerritarrek zer garaitan sartu dira ikastetxera eta zenbat urteko gelara?
4. Zein hizkuntza daude gelan?
5. Ondo menperatzen ahal dute hurrek euren ama-hizkuntza?
6. Orokorrean, zer ezagutza eta abilezia dute haur elebidunek euskararekiko?
7. Elebidunak edo eta hizkuntza bat baino gehiago ezagutzen dituzten umeak, nola menperatzen dute beraien ama hizkuntza eta nola euskara, bigarren hizkuntza?
8. Zein, edo eta nolakoa da euskararekiko integrazioa eta irakas-ikaskuntza prozesua?

1) 21 haur daude 3A gunean. Honietatik 5 atzerritarak
2 Errumaniar - etxean 1
2 hego amerikar - etxean 1
1 Palistandarra. - etxean 1

- Gaineratzeke 16etatik, erdera hitsean etxean haur batek hitz egin du.
- Beste batek etxean gaztelera/euskara.
- Junek etxean portugesa eta Euskara.

2) Gaztelera, Errumaniara, Palistianiera eta Gaztelera.

3) 4 haur 2 urteko gelan hasi ziren, beste bat aurretik 3 urteko gelan.

4) Gelan, euskara eta gaztelera

5) Bai.

6) 2 urteko gelan hasi zirenak, ulertu omena egiten dute, hitz egin, palistandarrak oso ondo, besteak hasi dira esaldiak egiten baina hiztegi falta dute nahiz dutena adierazteko.

7) Ama hizkuntza oso ondo, euskara zailtasun gehiagorekin.



7) Ikastolan euskeraz bizi dugu, eta es dute arazirik
ulertzen dute eta pixkanaka hiz egteraluan
erretorikun gelineu dute.

Gelieku kostatzen da ~~erretorikun~~, etxean euskeraz eta
gastelera hiz egiten dute ~~erretorikun~~, ikastolan duna erretorikun
egiten dute. Aua hizkuntza gastelera dala.



Scanned with
CamScanner

HAUR HEZKUNTZAKO IRAKASLEAK

1. Zein eta zenbat hizkuntza jasotzen ditu haur bakoitzak etxean?
2. Ba ahal dago ikasle atzerritarrik edo atzerritarren seme-alabarik? Zein da beraien ama hizkuntza?
3. Gelan dauden ikasle atzerritarrek zer garaitan sartu dira ikastetxera eta zenbat urteko gelara?
4. Zein hizkuntza daude gelan?
5. Ondo menperatzen ahal dute hurrek euren ama-hizkuntza?
6. Orokorrean, zer ezagutza eta abilezia dute haur elebidunek euskararekiko?
7. Elebidunak edo eta hizkuntza bat baino gehiago ezagutzen dituzten umeak, nola menperatzen dute beraien ama hizkuntza eta nola euskara, bigarren hizkuntza?
8. Zein, edo eta nolakoa da euskararekiko integrazioa eta irakas-ikaskuntza prozesua?

1. Gelaneko euskara jasotzen dute etxean.

1. HAURRA → Erdela

2. HAURRA → Pakistan

3. HAURRA → Erdela

4. HAURRA → Emuak

5. HAURRA → Emuak

2. Bai. Irakasleak beste hizkuntza jakiten dituztenak da
Felipe eta gazteak (Arrestatutakoak). Katalana eta
Andaluzeraz emuak.

3. 3. HAURRA → bertakoak

4. HAURRA → 2 " "

2. HAURRA → 1 " "

5. HAURRA → bertakoak berriz.

4. Euskara, Gazteak, Emuak, pakistandak.



Scanned with
CamScanner

5. Bai ardo enperatzen dutela esanpo kuite

6. 5 urtekoan kaxuan eustara etosten kostatzen ari

zaie. 2. HAURRAK ardo enperatzen du eta S. HAURRA
koxi boria de baina geroztetikoz kostatzen ari zaie

4. HAURRA kaxuan etxer telesista boste kuitente

botueta etxer du. 3. HAURRA beriz zailtasunak

ditu baina arto hobatu du, kalit eta opretrone

etan frankan seti etan ze eta 3 urteko rebon

hoxi ze.

7. Berau ardo kuitente etxer epeneotatzena,

erabiliz enperatzen dute. Berara kuitente

atostan, obsata, xpeivat, errepitonen bidet.

Etxer reanosti berridenet eustara etxer

guredaten zaie

8. Etapa honetan ardo. kalit eta seo eta ~~er~~

erdera guredaten eustara du.



Scanned with
CamScanner

2URTEKO GELA

HAUR HEZKUNTZAKO IRAKASLEAK

1. Zein eta zenbat hizkuntza jasotzen ditu haur bakoitzak etxean?
2. Ba ahal dago ikasle atzerritarrik edo atzerritarren seme-alabarik? Zein da beraien ama hizkuntza?
3. Gelan dauden ikasle atzerritarrek zer garaitan sartu dira ikastetxera eta zenbat urteko gelara?
4. Zein hizkuntza daude gelan?
5. Ondo menperatzen ahal dute haurrek euren ama-hizkuntza?
6. Orokorrean, zer ezagutza eta abilezia dute haur elebidunek euskararekiko?
7. Elebidunak edo eta hizkuntza bat baino gehiago ezagutzen dituzten umeak, nola menperatzen dute beraien ama hizkuntza eta nola euskara, bigarren hizkuntza?
8. Zein, edo eta nolakoa da euskararekiko integrazioa eta irakas-ikaskuntza prozesua?

2) Bai

- ① → ama erromaniarre aita euskealduna (erderet hitzegin) } erdera erromaniarre
- ② : gurasok erromaniarrek baino urte batzuk beren } erromaniarre
- ③ : gurasok } erdera

3) Irailan sartu ziren 2 urteko gelara.

4) Euskeraz bakarrik hitz egiten diote.

Haurren artean dauden hizkuntzak

- euskeare
- erdera
- erromaniarre
- ingelera

5) Batzuk bai beste batzuk berrit oraindik hitz gutxi edo ez dute hitz egiten.

6) Haurreren artean dauden zenbat denbora pasatzen duten ikastetxean laguntzeko.

7) Normalean ama hizkuntza hobetuzko erabiltzen dute.

8) Haur txikiak izanik emarengoa da prozesua, dena den ikastetxetik kanpo ingur euskealdun batean ibiltzen diren chalkotien zai.



Scanned with
CamScanner

6. ERANSKINA

Planak eta proiektuak

Haur Hezkuntzako planei dagokienez, aurten Konfiantzaren Pedagogia jarri dute martxan, hori dela eta, atak adinka bota dituzte, hots, bi urteko haur guztiak batera daude, bai hiru, lau eta bost urtekoak ere. Horrela, lehen bi urteko hiru gela zeuden bezala, orain dena bat da, eta berdin gainontzeko gelek ere.

Proiektuei dagokienez, honakoak dira Haur Hezkuntzako proiektuak: Urtxintxa Proiektua, Bizikidetzaren proiektua, IKT proiektua eta Hizkuntz Proiektua.

7. ERANSKINA

Ikastetxearen helburua

Jakintza ikastetxeko helburuei dagokienez, alde batetik, ikasleei erreferentzia eginez, hauen autonomia sustatu nahi dute, horretarako, ikasle bakoitzak beharrezkoa duen gaitasun intelektual eta afektiboak garatuz. Honez gain, hauek bizitzari era arduratsuan, errespetuz eta erantzukizunez aurre egin diezaioten lortu nahi dute. Amaitzeko, Euskal kultura eta gizartean errotutako eleaniztunak sortu nahi dituzte.

Beste alde batetik, eskolari erreparaturik, euren hezkuntza-erakundea euskalduna eta eraginkorra izatea dute xede. Zeinak proiektu sendoa eta eguneratua izango duen, bai eta euren hezkuntza-proiektuarekin bat egiten duten erakunde, talde eta gizarte-eragileekin lan egingo duen.

Gizarteari begira, Euskal Herriko gizartearen etengabeko eraikuntzan eta hobekuntzan parte hartzen jarraitu nahi dute, eta, horretarako, lehenik eta behin, auzoarekin geroz eta harreman estuagoa izaten ahalegintzen dira.

Aipatutako helburuez gain, ikastetxe honek, baditu beste helburu nagusi batzuk ere, ala nola, ikasleen heziketa inklusiboa bultzatzea, euskalduntzea eta euskal kulturaren murgiltzea, gaur egun gure gizartean ematen ari diren aldaketa sozio kulturaletara egokitzea, teknologia berriak geletara eramatea, eta amaitzeko, eleaniztasunerantz bidea jorratzea.

Honez gain, badira zenbait balore, zeinak ikastetxeak ikasleek jorratzea nahi duen, esaterako: jokaera autonomoa garatzea; tolerante eta solidarioak izaten

ikastea; beren burua eta bestena baloratzen ikastea; beren buruarekiko konfiantza maila egokia izatea; sexu, arraza eta izaeragatik inor baztertu gabe erlazionatzen ikastea; behatze hausnartze eta kritika bidez, ondorioak eta ideia sortzaileak eskaintzea; kontzientzia demokratikoa garatzeko oinarrizko jarreraz jabetzea; euskara eta gaztelania era egokian eta edozein egoeratan erabiltzea, eta aldi berean, ingelesa egoera kontestualizatu, ezagun eta erraz batean erabiltzea; ikasleek ahalegina eta gainditzea arrakasta bezala baloratzen ikastea.