



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΤΛΟ

**«Το κουκλοθέατρο στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο.
Μια έρευνα σε Νηπιαγωγεία της Μαγνησίας»**

ΖΑΧΑΡΑΚΗ ΕΛΕΝΗ

Α΄ Επιβλέπουσα: Μαγδαληνή Βίτσου Ε.Δι.Π., Π.Τ.Π.Ε. του Π.Θ.

Β΄ Επιβλέπουσα: Μάρθα Κατσαρίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε. του Π.Θ.

Γ΄ Επιβλέπουσα: Αναστασία Γκαϊνταρτζή, ΕΕΠ, ΤΓΔΣ. του Π.Θ.

Βαθμός	
Ολογράφως	

ΒΟΛΟΣ, 2025

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν μια κοπιώδης διαδικασία και θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους με στήριξαν και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της.. Ιδιαίτέρως, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Μαγδαληνή Βίτσου, μέλος Ε.ΔΙ.Π. του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την καθοδήγηση, τη συνεχιζόμενη υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Η υπομονή και η επιστημονική της αφοσίωση αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης και ενθάρρυνσης για εμένα. Επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ για τις ουσιαστικές τους επισημάνσεις οφείλω στην κα. Μάρθα Κατσαρίδου, Επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ως 2^η επιβλέπουσα, όπως και στην κα. Αναστασία Γκαϊνταρτζή, μέλος ΕΕΠ του ΤΓΔΣ, ως 3^η επιβλέπουσα της παρούσας διπλωματικής. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον/τις συναδέλφους νηπιαγωγούς και τους μικρούς μου μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα για την άριστη συνεργασία και την πολύτιμη βοήθειά τους. Τέλος, οφείλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου και στους γονείς μου για την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλη αυτή την προσπάθεια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Κουκλοθέατρο ως μία μορφή Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύτιμο μέσο που προάγει τη μάθηση κι έχει πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη για τα παιδιά. Με τη δημιουργικότητα, το χιούμορ και το μυστήριο που το περιβάλλει δημιουργεί τις κατάλληλες επικοινωνιακές συνθήκες μέσα στις οποίες οι μαθητές/τριες θα νοηματοδοτήσουν τη νέα γνώση και θα κινητοποιηθούν να επικοινωνήσουν σκέψεις και συναισθήματα. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η συμβολή του Κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως ξένης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για μια έρευνας δράσης με 13 κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν για παιδιά 5 Νηπιαγωγείων της ευρύτερης περιοχής του Αλμυρού Μαγνησίας. Οι παρεμβάσεις αυτές λαμβάνοντας υπόψιν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, βασίστηκαν στις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση και της Πολυγλωσσίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το Κουκλοθέατρο συνέβαλλε καθοριστικά στη δημιουργία ενός χαλαρού μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές./τριες κινητοποιήθηκαν να συμμετέχουν ενεργά και κατέκτησαν γλωσσικές δομές στην ξένη γλώσσα με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο. Επίσης, μέσω του κουκλοθεάτρου ενισχύθηκε η πολυγλωσσική ικανότητα των παιδιών, ιδιαιτέρως δε αυτών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Μακροπρόθεσμα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εφαρμογή της μεθόδου αυτής στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως ξένης, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές/τριες όλων των ηλικιών να κατακτήσουν την ξένη γλώσσα με βιωματικά και δημιουργικά.

Λέξεις Κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, κουκλοθέατρο, συναισθηματικό φίλτρο, ξένη γλώσσα, πολυγλωσσία

ABSTRACT

Puppetry as a form of Drama in Education is a valuable tool that promotes learning and offers multiple pedagogical benefits for children. With its creativity, humor, and the mystery that surrounds it, it creates the appropriate communicative conditions within which students can make sense of new knowledge and be motivated to express their thoughts and emotions. The purpose of this research was to study the contribution of Puppetry to the teaching of English as a foreign language to preschool children. This is an action research study with 13 puppet theatre interventions designed for children from 5 kindergartens in the broader area of Almyros, Magnesia. These interventions, taking into account contemporary educational methods on foreign language learning, were based on the principles of Drama in Education and Multilingualism. The results of the research showed that Puppetry contributed significantly to the creation of a relaxed learning environment, in which the young students were motivated to participate actively and acquired linguistic structures in the foreign language in a hands-on and playful way. Additionally, through Puppetry, children's multilingualism was enhanced, especially of those with different linguistic and cultural backgrounds. In the long term, the results of this research could contribute to the integration of this method into curricula regarding teaching English as a foreign language at all levels of education, providing an opportunity for students of all ages to acquire the foreign language in an experiential and creative manner.

Key Words: Drama in Education, puppetry, affective filter hypothesis, foreign language, multilingualism

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
Α' ΜΕΡΟΣ.....	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	12
1. ΠΡΩΙΜΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΓΛΩΣΣΩΝ	13
1.1 Η Σημασία της πρώιμης εισαγωγής ξένων γλωσσών στην Εκπαίδευση	13
1.2. Τα πλεονεκτήματα από την εισαγωγή της αγγλικής στο νηπιαγωγείο.....	14
1.3. Αναπτυξιακά Χαρακτηριστικά και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις για την Εισαγωγή Ξένης Γλώσσας στην Προσχολική Ηλικία	17
1.4. Η Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου του Krashen (Affective Filter Hypothesis) στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.	18
1.5. Θεωρίες και μέθοδοι απόκτησης ξένων γλωσσών για παιδιά μικρής ηλικίας	20
2. ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	26
2.1. Το Δράμα στην Εκπαίδευση	26
2.2.Ο ρόλος του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση.....	27
2.3. Τα πλεονεκτήματα του Κουκλοθεάτρου στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.....	30
3. ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	35
3.1. Η Πολυγλωσσία στην Εκπαίδευση.....	35
3.2. Διαγλωσσικότητα (Translanguaging)	40
3.3. Πολυγλωσσικές εφαρμογές στην εκπαίδευση.....	42
3.4. Οι Κούκλες στην πολύγλωσση Εκπαίδευση	44
Β' ΜΕΡΟΣ.....	48
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	48
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	49
4.1. Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	49
4.2 Ερευνητική Μέθοδος	49
4.3. Πλαίσιο της έρευνας	53
4.4. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	55
4.5. Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και Δεοντολογία.....	59
4.6. Ανάλυση Δεδομένων	60
Γ' ΜΕΡΟΣ.....	62
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	62
5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ	63
5.1 Α' Κύκλος της έρευνας	63
5.2. Β' Κύκλος της έρευνας	67

5.3. Γ' Κύκλος της έρευνας.....	72
6. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	76
6.1. Τα αποτελέσματα του Α' κύκλου δράσης	76
6.2. Τα αποτελέσματα του Β' κύκλου δράσης	84
6.3. Τα αποτελέσματα του Γ' κύκλου δράσης.....	92
6.4. Συνέντευξη με τα παιδιά (Focus groups)	100
6.5. Συνέντευξη με νηπιαγωγούς	103
Δ' ΜΕΡΟΣ.....	106
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	106
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	107
7.1. Συζήτηση-Συμπεράσματα	107
7.2. Περιορισμοί της έρευνας	116
7.3. Προοπτικές.....	117
Επίλογος	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	136
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	146

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα κρισιμότερα ζητήματα που απασχολεί τις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από έντονη κινητικότητα και αυξημένη μετανάστευση είναι αυτό της εκμάθησης γλωσσών. Όπως αναφέρει η Enever (2018) η παγκόσμια αυτή διασυνδεσιμότητα (interconnectedness) αποτελεί πλέον κυρίαρχο στοιχείο όλων των εκφάνσεων της καθημερινότητάς μας, με αποτέλεσμα η ανάγκη για εκμάθηση περισσότερων της μίας, ξένων γλωσσών να αυξάνει τα τελευταία χρόνια. Η επικοινωνία σήμερα θεωρείται ως μια από τις σημαντικότερες ικανότητες των πολιτών του 21^{ου} αιώνα και η εκμάθηση γλωσσών εκτός της μητρικής, συμβάλλει στην εξέλιξη των ατόμων (Πεντέρη, 2021).

Συγκεκριμένα, η αγγλική θεωρείται πλέον ως η γλώσσα που δίνει πρόσβαση στον κόσμο (Alexiou, 2020), καθώς αποτελεί την κοινή γλώσσα επικοινωνίας των ανθρώπων ανεξαρτήτως εθνικότητας και γλωσσικού υπόβαθρου. Αποτελεί επομένως μια ανάγκη και μια βασική δεξιότητα που θα πρέπει να καλλιεργείται από την πρώιμη παιδική ηλικία και όχι απλώς μια ξένη γλώσσα προς εκμάθηση ή «μόδα» (Alexiou, 2009). Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Επίτροπο για την Εκπαίδευση Ján Figel μας δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύπτουμε διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς προετοιμάζοντάς μας για μια μελλοντική επαγγελματική κινητικότητα (Figel, 2005), ενώ και η Arundhati Roy (2018, p.12) υποστηρίζει ότι η «γνώση» και η «μη γνώση» της αγγλικής γλώσσας παίζει μεγάλο ρόλο στη «διανομή του φωτός και του σκότους». Η σύγχρονη αυτή ανάγκη έχει ωθήσει τελευταία διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες να θεσμοθετήσουν την εισαγωγή της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση και αυτό συνάδει με τις αρχές της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας που υπάρχουν στις σχολικές τάξεις του 21ου αιώνα (European Commission, 2014; Baidak, et al., 2017). Επίσης, προγράμματα όπως το Early Childhood Education and Care (ECEC) συνέβαλαν ώστε διάφορες χώρες (π.χ Κύπρος, Πολωνία, Ισπανία, Νορβηγία, Αλβανία) να συμπεριλάβουν την ένταξη ξένων γλωσσών και κυρίως της αγγλικής, στην προσχολική εκπαίδευση (European Commission, 2014; Alexiou, 2020).

Η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση, καθώς τη σχολική χρονιά 2020-2021 τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα εισήχθησαν για πρώτη φορά στα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας, μέσω ενός πιλοτικού προγράμματος με στόχο τον εκμοντερνισμό της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την προσαρμογή του στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας για την απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν στην

πολυγλωσσική ικανότητα και την διαπολιτισμική επίγνωση που θα πρέπει να έχει ο σημερινός πολίτης (Alexiou, 2022). Την επόμενη σχολική χρονιά (2021-2022) η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας θεσμοθετήθηκε επίσημα στο πρόγραμμα όλων των δημόσιων Νηπιαγωγείων της χώρας μέσω του προγράμματος EAN («Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Για Την Εισαγωγή Της Αγγλικής Γλώσσας Στο Νηπιαγωγείο») (Alexiou, 2022).

Ο στόχος του EAN είναι να υποστηρίξει την εισαγωγή των Αγγλικών στα ελληνικά νηπιαγωγεία μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της παρακολούθησης της υλοποίησης του έργου και της ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού (Alexiou, 2022). Το υλικό αυτό αποτελείται από προτεινόμενα εκπαιδευτικά σενάρια που ακολουθούν τις νέες τάσεις στην πρώιμη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας και είναι σύμφωνες με το πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση (Penderi, Chlapana, Melliou, Philippidi, & Marinatou, 2021).

Η προσέγγιση που υιοθετείται από το EAN ως η πιο κατάλληλη για αυτή την ηλικιακή ομάδα είναι η CLIL (Ενοποιημένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας), σύμφωνα με την οποία ακολουθείται μια διεπιστημονική προσέγγιση, παρόμοια με εκείνη που εφαρμόζεται στην προσχολική εκπαίδευση (Alexiou, 2022). Όπως επισημαίνει η Ιωάννου-Γεωργίου (2012, σ. 496), «το CLIL θεωρείται μια συγχώνευση αρκετών θεωριών και προσεγγίσεων. Ουσιαστικά, είναι μια συγχώνευση όπου η καλύτερη γλωσσική εκπαίδευση συνδυάζεται με την καλύτερη γενική εκπαίδευση».

Τα εκπαιδευτικά σενάρια του EAN λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενσωματώνουν τις πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους για την εκμάθηση γλώσσας και αξιοποιούν τις προσχολικές παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς και τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία (Alexiou, 2022). Επιπλέον, δίνεται έμφαση σε κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως στις πολυαισθητηριακές και βιωματικές προσεγγίσεις, σε πρακτικές σταδιακής υποστήριξης (scaffolding), καθώς και στην ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων ή την επαναφορά γνώσεων που αποκτήθηκαν σε προηγούμενα σενάρια (Alexiou, 2022). Επίσης, τα σενάρια λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των παιδιών (πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, φύλο, ηλικία κ.λπ.) προωθώντας έτσι την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η μνήμη, οι επαγωγικές ικανότητες κ.ά. (Alexiou, 2009). Όσον αφορά στη γλώσσα, ο στόχος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας και η έκθεση των παιδιών σε λεξιλογικά σύνολα και φράσεις που

παρουσιάζονται με βάση τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους και όχι σε μεμονωμένο λεξιλόγιο. Ωστόσο, τονίζεται στα σενάρια, ότι είναι σημαντικό να μην ασκείται πίεση στα παιδιά να μιλούν Αγγλικά, γι' αυτό κι ενθαρρύνεται η χρήση της γλώσσας του σώματος και οι χειρονομίες ενώ και η χρήση διαγλωσσικής πρακτικής (translanguaging) είναι αναμενόμενη σε αυτό το επίπεδο (Alexiou, 2022).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κυρίαρχη θέση στα σενάρια του EAN έχει η χρήση της κούκλας (puppet) ή μασκότ (mascot) καθώς έχει αποδειχθεί μέσα από έρευνες η θετική επίδραση που έχει στη συμμετοχή των μικρών μαθητών/τριών (Alexiou, 2022). Έτσι λοιπόν, με γνώμονα τα πολλαπλά οφέλη που έχει η χρήση της κούκλας (puppet), το EAN έχει εντάξει στα σενάρια του την κούκλα ως έναν διαμεσολαβητή (mediator) μέσω του οποίου αποδίδεται νόημα και μια αίσθηση σκοπού, προκειμένου οι μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, μαθαίνοντας την ξένη γλώσσα μέσα από πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας (Alexiou, 2022).

Η δομή της παρούσας εργασίας αναπτύσσεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται τρία κεφάλαια που αναφέρονται στις θεωρητικές προϋποθέσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αφορά στην πρώιμη εκμάθηση ξένων γλωσσών, το δεύτερο στον ρόλο που παίζει το κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση και το τρίτο στην Πολυγλωσσία σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός και οι στόχοι της καθώς και η περιγραφή των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων και το πλαίσιο της έρευνας. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά οι τρεις κύκλοι δράσης, από τον σχεδιασμό τους έως τον αναστοχασμό και τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των μαθητών/τριών και των νηπιαγωγών. Τέλος, στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, γίνεται συζήτηση αυτών και αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ευελπιστούμε ότι η έρευνά μας θα αποτελέσει ερέθισμα και για άλλους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, που θα ήθελαν να πειραματιστούν με εναλλακτικές και πιο δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας και να εφαρμόσουν πρακτικές που στηρίζονται στο Κουκλοθέατρο, προκειμένου να δώσουν στους μαθητές/τριες τους κίνητρο για μια πιο ουσιαστική και δημιουργική κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας.

Α' ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΠΡΩΙΜΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΓΛΩΣΣΩΝ

1.1 Η Σημασία της πρώιμης εισαγωγής ξένων γλωσσών στην Εκπαίδευση

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών και συγκεκριμένα της αγγλικής, σε όλο και μικρότερες ηλικίες αποτελεί πλέον μια σύγχρονη τάση ανά τον κόσμο (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021). Σύμφωνα με την Enever (2014), η τάση αυτή έχει γίνει αποδεκτή ως μια σύγχρονη πραγματικότητα και η έρευνα σήμερα περισσότερο από ποτέ, εστιάζει στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πλαισίων μέσα στα οποία παιδιά πολύ μικρής ηλικίας μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Στόχος είναι η βελτίωση των μέχρι πρότινος παιδαγωγικών προσεγγίσεων, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες αλλά και οι εκπαιδευτικοί να έχουν ευχάριστες εμπειρίες εντός κι εκτός τάξης. Έτσι, τα τελευταία τουλάχιστον δέκα χρόνια έχουν γίνει πάρα πολλές μελέτες, που εξετάζουν τους τρόπους μέσω των οποίων μπορούν τα παιδιά μικρής ηλικίας να μαθαίνουν με φυσικό και αβίαστο τρόπο ξένες γλώσσες (Garton, Copland, 2019). Πιο συγκεκριμένα, η Enever (2018) εξετάζει τις παγκόσμιες πολιτικές για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μικρούς μαθητές και μικρές μαθήτριες. Ο Lopez-Gopar (2018) στρέφει την προσοχή του στο αναπτυσσόμενο πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής και διερευνά πώς αυτή συμβάλλει θετικά στη διδασκαλία πολύ μικρών μαθητών. Οι Copland et al. (2014) επικεντρώνονται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μικρών μαθητών και πώς αυτές ξεπερνιούνται. Επίσης, το ειδικό τεύχος του ELT Journal (2014) είναι αφιερωμένο στους μικρής ηλικίας μαθητές (Copland και Garton 2014), με άρθρα σχετικά με τη μάθηση εκτός τάξης (Sayer και Ban 2014), κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για πολύ μικρούς μαθητές (Mourão 2014, Mourão 2019) και τη συμβολή των παιχνιδιών gaming σε αυτές τις ηλικίες (Butler et al. 2014).

Δίνεται λοιπόν ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της κατάκτησης ξένων γλωσσών από παιδιά όλο και μικρότερης ηλικίας, με το ερώτημα ποια ηλικία θεωρείται ως καταλληλότερη, να απασχολεί πολλούς. Όπως επισημαίνει και ο Ellis (2013), ο όρος «μικροί μαθητές» όπως χρησιμοποιείται στην έρευνα καλύπτει μία μεγάλη γκάμα ηλικιών. Ωστόσο σε αυτή την εργασία, χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μαθητές ηλικίας 4-6 ετών. Σύμφωνα με την ευρέως γνωστή και διαδεδομένη Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (Critical Period Hypothesis, Lenneberg, 1967), τα παιδιά μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα καλύτερα από τους ενήλικες, γεγονός που συχνά χρησιμοποιείται ως έρεισμα για την εισαγωγή μιας δεύτερης γλώσσας σε τάξεις μαθητών μικρής ηλικίας (Alexiou,2005). Το επιχείρημα είναι ότι οι νεαροί μαθητές

μπορούν να κατακτήσουν καλύτερα μια δεύτερη γλώσσα, καθώς οι εγκέφαλοί τους είναι πολύ πιο ενεργοί και έτοιμοι λόγω της άμεσης ενεργοποίησης μηχανισμών που ήδη λειτουργούν για την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας (Alexiou, 2005). Ωστόσο, η υπόθεση αυτή δεν γίνεται ευρύτερα αποδεκτή σήμερα και δεν θεωρείται ότι οι μικροί μαθητές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα υπερέχουν από τους μεγαλύτερους σε ηλικία (Singleton & Ryan 2004). Παρόλ' αυτά, πλήθος μελετών έχουν αποδείξει ότι μακροπρόθεσμα οι μικρής ηλικίας μαθητές έχουν ένα προβάδισμα έναντι των μεγαλύτερων στην κατάκτηση της προφοράς, αλλά και των γραμματικών κανόνων μιας ξένης γλώσσας κι επομένως είναι και καλύτεροι χρήστες της γλώσσας αυτής (Ellis 2008; Long 2007). Επίσης, άλλος ένας σημαντικός λόγος υπέρ της πρώιμης έκθεσης σε μια ξένη γλώσσα ή και περισσότερων, είναι ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης δίνει μια μοναδική ευκαιρία στους μικρούς μαθητές να μάθουν τη γλώσσα με φυσικό τρόπο, καθώς έρχονται σε επαφή με αυτήν όχι μέσα από επίσημη και ρητή διδασκαλία, αλλά μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντά τους, κάτι το οποίο θα λειτουργήσει ενισχυτικά και στη μετέπειτα πορεία τους ως μαθητές γλωσσών (Kersten & Rohde, 2013). Επίσης, το Νηπιαγωγείο είναι ο χώρος όπου η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας γίνεται μέσω της δημιουργίας μιας επικοινωνιακής συνθήκης ώστε να υπάρχει λόγος τα παιδιά να επικοινωνήσουν σε άλλη γλώσσα, κάτι το οποίο δεν συναντάμε εκτός του χώρου αυτού (Αλεξίου, 2021). Η ηλικία επομένως έχει μεγάλη σημασία και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές αυτής της ηλικίας ποικίλα.

1.2. Τα πλεονεκτήματα από την εισαγωγή της αγγλικής στο νηπιαγωγείο

Η εισαγωγή μιας οποιασδήποτε επιπρόσθετης γλώσσας στην προσχολική ηλικία δεν αποτελεί μόνο μια γλωσσική ικανότητα, αλλά είναι κυρίως μια δημιουργική διαδικασία με θετική επιρροή στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Έρευνες καταγράφουν την ανάπτυξη γλωσσικών αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων της μνήμης, της διατήρησης προσοχής και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα σημειώνονται θετικά οφέλη και ως προς την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, με ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του κινήτρου καθώς και της καλλιέργειας θετικής στάσης ως προς τις ξένες γλώσσες, τον πολιτισμό άλλων χωρών και τη διαφορετικότητα (Alexiou, 2020). Έτσι λοιπόν θα λέγαμε ότι τα οφέλη αυτά διακρίνονται σε τέσσερις τομείς: τον γλωσσολογικό, τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό-πολιτισμικό τομέα, όπως προέκυψε και από την

ανάλυση των δεδομένων από την πιλοτική φάση της εισαγωγής της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στα Νηπιαγωγεία της Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 2020-2021 (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021).

Σε ό,τι αφορά τον γλωσσολογικό τομέα, τα παιδιά αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους μέσα από την έκθεσή τους σε συστάδες λέξεων και όχι μέσα από μεμονωμένο λεξιλόγιο, που αντανakλούν πάντα τα ενδιαφέροντά τους και έχουν σχέση με τον πραγματικό κόσμο και την καθημερινότητά τους (Alexiou, 2022). Αποκτούν δηλαδή στοιχειώδεις λεξιλογικό ρεπερτόριο που σχετίζεται με συγκεκριμένες καταστάσεις για την έκφραση βασικών καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών, ενώ κατακτούν και προτασιακές φόρμουλες σχετικές με τις καθημερινές ρουτίνες, τον εαυτό τους καθώς και για τον κόσμο που τους περιβάλλει και γνωρίζουν (Ματθαιουδάκη, 2021). Το γεγονός επίσης, ότι το λεξιλόγιο της ξένης γλώσσας εισάγεται, χρησιμοποιείται και ανακυκλώνεται μέσα από τραγούδια, παιχνίδια και διασκεδαστικές δραστηριότητες βοηθάει στην φυσική κατάκτησή του από τους μικρούς μαθητές, όπως επισημαίνει ο Lefever (2014) μετά από έρευνα που έκανε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ισλανδία που ήρθαν σε επαφή με τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Η ίδια έρευνα επίσης έδειξε ότι τα παιδιά μέσα από την έκθεσή τους στην ξένη γλώσσα απέκτησαν επίγνωση σχετικά με την ποικιλομορφία των διαφόρων γλωσσών και άρχισαν να κάνουν συσχετισμούς μεταξύ των δύο γλωσσών κάτι το οποίο είναι ιδιαιτέρως θετικό ως εμπειρία (Lefever, 2014). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Tkachenko (2014) μετά από έρευνα που έκανε σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε νηπιαγωγεία της Νορβηγίας, καθώς επισημαίνει ότι τα παιδιά κινητοποιήθηκαν μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες στα αγγλικά να παρατηρήσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη μορφή και στο περιεχόμενο των δύο γλωσσών κι επομένως να αποκτήσουν μεταγλωσσική επίγνωση.

Ταυτόχρονα, επωφελούνται και γνωστικά καθώς καλλιεργούν τη μνήμη τους, αναπτύσσουν επαγωγικές δεξιότητες και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Έχει ήδη αναφερθεί ότι στο Νηπιαγωγείο δεν γίνεται ρητή διδασκαλία, αλλά η μάθηση προκύπτει μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες με τη χρήση υλικών κι οπτικών ερεθισμάτων, όπως ρεάλια και φωτογραφίες. Τέτοιου είδους παιγνιώδεις δραστηριότητες σχεδιάστηκαν και στην έρευνα της Αλεξίου (2009) σε παιδιά ηλικίας 5-9 ετών σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, όπου μελετήθηκε η σχέση μεταξύ των γνωστικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και της εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, αυτό που προέκυψε ήταν ότι παιχνίδια

στην ξένη γλώσσα με τη χρήση εικόνων, όπως για παράδειγμα, «Kim's game», «Βρες τις Διαφορές», ή άλλα που απαιτούσαν αντιστοίχιση χρωμάτων ή αντικειμένων με εικόνες, βρέθηκε ότι επιδρούν θετικά στη βραχύχρονη μνήμη, στις ικανότητες συσχέτισης αντικειμένων και εικόνων, στις επαγωγικές τους ικανότητες, αλλά και στην οπτική και χωρική τους αντίληψη και τις αναλυτικές τους ικανότητες.

Παράλληλα, σημειώνονται θετικά οφέλη και ως προς την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του κινήτρου καθώς και της καλλιέργειας θετικής στάσης ως προς τις ξένες γλώσσες, τον πολιτισμό άλλων χωρών και τη διαφορετικότητα. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά, αρκετοί από τους/τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση του προγράμματος για την εισαγωγή της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στα Νηπιαγωγεία της Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 2020-2021, τα παιδιά επέδειξαν ένα αίσθημα υπερηφάνειας που μπορούσαν να μιλήσουν αγγλικά και σε πολλές περιπτώσεις τα χρησιμοποιούσαν και καθόλη τη διάρκεια της ημέρας (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021). Αντίστοιχα, ο Lefever (2014) παρατήρησε ότι τα παιδιά ήταν ιδιαιτέρως χαρούμενα που μάθαιναν μια καινούργια γλώσσα και περήφανα για το επίτευγμά τους. Επίσης, έδειξαν ενθουσιασμό και μια θετική στάση απέναντι στην ξένη γλώσσα, καθώς κι αρκετή αυτοπεποίθηση στη χρήση της ξένης γλώσσας και στο ελεύθερο παιχνίδι, αλλά και σε περιπτώσεις καλεσμένων στο σχολείο τους (Lefever, 2014). Τον ίδιο ενθουσιασμό, αλλά και το αίσθημα της επιτυχίας απέναντι στις προκλήσεις μιας νέας γλώσσας, υπογραμμίζει και η Tkachenko (2014), η οποία παρατήρησε ότι ακόμη και τα παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ομιλία στη μητρική τους γλώσσα, αντιμετώπισαν την νέα γλώσσα ως μια ευκαιρία για να κάνουν μια «νέα αρχή». Τέλος, το αίσθημα της επιτυχίας που βιώνουν οι μικροί μαθητές στην προσπάθειά τους να μάθουν αγγλικά στο Νηπιαγωγείο ενισχύεται και από το προαπαιτούμενο πλαίσιο συνεργασίας που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των δύο ειδικοτήτων, του/της νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού αγγλικών, καθώς μέσα και από τη δική τους συμμετοχή στις δραστηριότητες, λειτουργούν ως μοντέλα και προσφέρουν ασφάλεια κι ενθάρρυνση στα παιδιά (Lefever, 2014; Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021).

Τέλος, σε ό,τι αφορά τον κοινωνικο-πολιτισμικό τομέα, έχει ήδη αναφερθεί ότι η επαφή με μια οποιαδήποτε ξένη γλώσσα κινητοποιεί τους μικρούς μαθητές να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Ιδιαίτερα η αγγλική γλώσσα αποτελεί αφετηρία ή και γέφυρα για μοίρασμα εμπειριών, ενώ, παράλληλα, υποστηρίζει την πολυγλωσσία. Με κατάλληλους χειρισμούς τα παιδιά που είναι

αλλόγλωσσα ή/και έχουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα "βλέπουν τον εαυτό τους" στη συνθήκη αυτή, καθώς δημιουργείται το πλαίσιο για να αξιοποιήσουν το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους κεφάλαιο, ενώ ταυτόχρονα, αναπτύσσουν θετική στάση προς άλλες γλώσσες (Alexiou & Penderi, 2021). Έτσι λοιπόν, παιδιά που έρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα και δεν έχουν κοινή γλώσσα με τα υπόλοιπα παιδιά, μέσω της ξένης γλώσσας, εισέρχονται σε μια ενωτική κατάσταση. Η ξένη γλώσσα δηλαδή αποτελεί μια "αφετηρία" ή μια "γέφυρα", στην οποία αισθάνονται ίσοι οι μαθητές/τριες στο γλωσσικό επίπεδο και δημιουργείται ένα επιπρόσθετο όφελος στην επικοινωνία των παιδιών (Αλεξίου, 2020). Αυτό διαπιστώθηκε και σε νηπιαγωγεία αστικών κέντρων της Νορβηγίας με αυξημένο ποσοστό παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου μετά την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας τα παιδιά αυτά συμμετείχαν πιο ενεργά τόσο στις οργανωμένες δραστηριότητες όσο και στο ελεύθερο παιχνίδι τους (Tkachenko 2014; Romøren, Garmann & Tkachenko 2023).

1.3. Αναπτυξιακά Χαρακτηριστικά και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις για την Εισαγωγή Ξένης Γλώσσας στην Προσχολική Ηλικία

Η εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας σε μικρές ηλικίες, όπως για παράδειγμα αυτή των αγγλικών σε παιδιά νηπιαγωγείου, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που αν και θεωρείται εύκολη από πολλούς, είναι ιδιαίτερος απαιτητική και απαιτεί βαθιά επιστημονική γνώση και προσεκτικό σχεδιασμό (Zoghbor & Alexiou, 2020). Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών που δουλεύουν με παιδιά στην προσχολική ηλικία θα πρέπει να λαμβάνουν πρώτα απ' όλα υπ' όψιν τους τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας και να στοχεύουν κυρίως στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και όχι τόσο στην γλωσσική τους επίδοση (Alexiou, 2022). Όπως αναφέρουν οι Cameron & McKay (2013), τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι ενθουσιώδη και περίεργα για τον κόσμο γύρω τους, τους αρέσει να κινούνται στον χώρο και προτιμούν σύντομες δραστηριότητες λίγων λεπτών γιατί βαριούνται εύκολα και χάνουν το ενδιαφέρον τους γρήγορα λόγω περιορισμένου εύρους προσοχής. Επίσης, είναι εγωκεντρικά, λατρεύουν τον έπαινο και την ανταμοιβή, έχουν μεγάλη φαντασία και μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι, τη δράση και τις κατασκευές (Ματθαιουδάκη, 2021).

Επιπλέον, θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν διαφορές από τα μεγαλύτερα και ως προς τα γλωσσικά τους χαρακτηριστικά. Διαθέτουν πολύ καλή ακουστική αντίληψη και μπορούν να καταλάβουν το γενικό νόημα αυτού

που ακούν χωρίς, ωστόσο, να καταλαβαίνουν τη σημασία συγκεκριμένων λέξεων (Ματθαιουδάκη, 2021). Τέλος, μαθαίνουν ανακαλύπτοντας τη γνώση χωρίς να υπάρχει ρητή διδασκαλία, δεν ντρέπονται να μιλήσουν, ενώ τους αρέσει να επαναλαμβάνουν αυτά που ακούν και να μιμούνται ό,τι τους κάνει εντύπωση (Ματθαιουδάκη, 2021). Επομένως η έμφαση θα πρέπει να δίνεται στον προφορικό λόγο και όχι στον γραπτό, όπως ακριβώς συμβαίνει και κατά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας καθώς η έκθεση στον προφορικό λόγο αποτελεί την πλουσιότερη πηγή πληροφοριών σχετικά με τους μηχανισμούς που διέπουν μια γλώσσα (Richards, 2015). Η ουσιαστικότερη πηγή προφορικού λόγου μέσα στην προσχολική τάξη είναι αναμφισβήτητα η ομιλία του/της εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας και γι' αυτόν τον λόγο η ποιότητα του γλωσσικού εισερχομένου αφενός, αλλά και η ποσότητα αφετέρου, θα πρέπει να είναι στο καλύτερο δυνατό επίπεδο (Zoghbor & Alexiou, 2020). Ειδικά στην περίπτωση των μικρών παιδιών είναι πολύ σημαντικό η έκθεσή τους στην ξένη γλώσσα να γίνεται μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που είναι ενδιαφέρον και συναρπαστικό με όσο το δυνατόν πιο πλούσιο γλωσσικό εισερχόμενο (Flyman Mattsson & Norrby, 2013). Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση μέσα στην τάξη και άλλων πηγών προφορικού λόγου, όπως τα τραγούδια, οι ρίμες, τα κινούμενα σχέδια και οι ιστορίες, μέσω των οποίων γίνεται τόσο εισαγωγή νέου λεξιλογίου, όσο και ανακύκλωση παλαιότερου με αποτέλεσμα μέσα από την επανάληψη να μπορούν τα παιδιά να μάθουν το λεξιλόγιο που χρειάζονται για να παίζουν, να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν τις ανάγκες τους (Nordlund & Norberg, 2020; Ματθαιουδάκη, 2021). Επομένως, οι πλέον κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές και μέθοδοι στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι αυτές που προάγουν την ομαδοσυνεργατική, βιωματική και διαθεματική μάθηση και, φυσικά, τον παιγνιώδη τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν εξ ορισμού τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Ματθαιουδάκη, 2021).

1.4. Η Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου του Krashen (Affective Filter Hypothesis) στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Μία σημαντική παράμετρος που συμβάλλει στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα από παιδιά μικρής ηλικίας, είναι αυτή του «κλίματος» που διαμορφώνεται μέσα στη σχολική τάξη κι επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Βίτσου, 2019). Σε αυτό απαντά η Θεωρία του Εποπτικού Μηχανισμού (Monitor Theory) και συγκεκριμένα η μία εκ των πέντε υποθέσεων αυτής, η γνωστή και ως Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου που αναπτύχθηκε από τον Stephen

Krashen κι εξελίχθηκε σε μία γενικότερη θεωρία για την κατάκτηση της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Krashen(1982, 1985), ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι μαθητές/τριες βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, παθητικότητα κι έλλειψη κινήτρων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή κατάκτηση γνώσεων. Αντιθέτως, ένα «θετικό κλίμα», δηλαδή ένα περιβάλλον αποδοχής και μη ποινικοποίησης τους λάθους μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη συναισθηματική (affective) και τη γνωστική (cognitive) εξέλιξη ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας (Βίτσου, 2016). Ο Krashen (1985) στην υπόθεσή του για την επίδραση του συναισθηματικού φίλτρου, υποστηρίζει ότι κάθε μαθητής/τρια μπορεί να διαχειριστεί ένα συγκεκριμένο επίπεδο άγχους εντός της σχολικής τάξης και όταν αυτό είναι υπερβολικά υψηλό δεν μαθαίνει. Αυτό συμβαίνει γιατί τα αρνητικά συναισθήματα του άγχους, της έλλειψης κινήτρου ή της χαμηλής αυτοπεποίθησης που βιώνει ένας μαθητής λειτουργούν ως ένα νοητό φίλτρο, το οποίο δεν είναι διαπερατό και δεν επιτρέπει στην πληροφορία να «περάσει» στον μαθητή/τρια (Krashen,1985).

Επομένως, η συναισθηματική φόρτιση στη σχολική τάξη θα πρέπει να είναι χαμηλή, έτσι ώστε οι μαθητές να μην βιώνουν καθόλου άγχος κατά την διάρκεια του μαθήματος (Payne,2011). Γι' αυτόν τον σκοπό ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον άνετο και ασφαλές, με χαμηλό συναισθηματικό φίλτρο, με υιοθέτηση παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών που να ενισχύουν το κίνητρο και το ενδιαφέρον των παιδιών και όπου θα ενθαρρύνονται να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και θα βιώνουν το αίσθημα της επιτυχίας (Lin, 2008).

Σύμφωνα με τους Ammar, Lightbrown και Spada (2010) τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Καθώς η διαδικασία για να μάθει κανείς μιας ξένη γλώσσα είναι σύνθετη, μακροχρόνια κι εμπλέκει προσωπικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές έχει αποδειχθεί ότι προκαλεί άγχος και ανησυχία, ιδιαίτερα όταν γίνεται μέσα σε ένα πιεστικό περιβάλλον (Alnuzaili& Uddin, 2020).

Πρόσφατες έρευνες συνεχίζουν να δείχνουν τη στενή αυτή σχέση που υπάρχει μεταξύ της εκμάθησης μια ξένης γλώσσας κι ενός αρνητικού περιβάλλοντος, κάνοντας έτσι την υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου του Krashen να θεωρείται ακόμη σύγχρονη. Ο Chen (2022) σε έρευνά του διαπίστωσε ότι η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών/τριών που μαθαίνουν τα κινεζικά ως ξένη γλώσσα έχει μεγάλη σημασία στο πόσο καλά μαθαίνουν τη γλώσσα και προτείνει οι καθηγητές κινεζικών να υιοθετούν προσεγγίσεις που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την κινητροδότηση των

μαθητών/τριών. Επίσης, σε έρευνά της στην Ισπανία η Muñoz Galán (2024) παρατήρησε ότι παιδαγωγικές μέθοδοι όπως η CLIL και αυτή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, (Game-based Learning), που επιδρούν θετικά στα συναισθήματα των μαθητών και εστιάζουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του κινήτρου, αλλά και στη μείωση του άγχους, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας από τους μαθητές.

Οι μέθοδοι που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια έχουν τα χαρακτηριστικά αυτά που ενισχύουν τη συναισθηματική και γνωστική ανέλιξη ενός μαθητή και για τα οποία ήδη έγινε λόγος και αποτελούν τις πλέον κατάλληλες για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα από παιδιά μικρής ηλικίας.

1.5. Θεωρίες και μέθοδοι απόκτησης ξένων γλωσσών για παιδιά μικρής ηλικίας

➤ Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση (ΟΑΚΑ) /Total Physical Response (TPR)

Η ΟΑΚΑ αποτελεί μία μέθοδο που προτάθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο James Asher στα τέλη του 1960, μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες ακούν μια οδηγία ή προτροπή στην ξένη γλώσσα και αμέσως καλούνται να απαντήσουν σε αυτήν εκτελώντας την αντίστοιχη σωματική κίνηση και χωρίς να χρειάζεται να παράγουν προφορικό λόγο (Asher, 1972). Βασίζεται δηλαδή στην αρχή της ακουστικής αντίληψης και κατανόησης μέσα από παρατήρηση και μίμηση (Larsen-Freeman, 2000). Ο στόχος είναι οι μαθητές να κατακτήσουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα αυθόρμητα, ακολουθώντας το τρίπτυχο ακούω, βλέπω, κάνω (Cameron, 2001) και γι' αυτόν τον λόγο μας θυμίζει τον τρόπο που μαθαίνουμε τη μητρική μας γλώσσα (Asher, 1977), ενώ ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της ΟΑΚΑ είναι ότι χαμηλώνει το συναισθηματικό φίλτρο. Έτσι, μέσω αυτής της μεθόδου δημιουργείται εντός τάξης ένα διασκεδαστικό κι ενθαρρυντικό περιβάλλον για τους μαθητές οι οποίοι κινητοποιούνται να συμμετάσχουν με ενθουσιασμό στις οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά και με αυξημένη αυτοπεποίθηση, καθώς οι οδηγίες που παίρνουν είναι συνήθως απλές και κατανοητές (Xie, 2021). Το επίπεδο δυσκολίας του γλωσσικού εισερχόμενου σταδιακά μπορεί να αυξηθεί ή να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών και μπορεί άνετα να συνδυαστεί με τραγούδια και παιχνίδια που αγαπούν πολύ τα παιδιά μικρής ή και μεγαλύτερης ηλικίας (Ματθαιουδάκη, 2021).

➤ **Λεξική Προσέγγιση (Lexical Approach)**

Η έμφαση στη μέθοδο της Λεξικής προσέγγισης που εισήγαγε ο Lewis, δίνεται στη ίδια τη λέξη και τους συνδυασμούς της, δηλαδή τις φράσεις, τις συμφράσεις και τις προτασιακές φόρμουλες, παρά στους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας (Ματθαιουδάκη, 2021). Σύμφωνα με τον Hardwood (2002) στο επίκεντρο της μεθόδου αυτής βρίσκεται η ανάγκη να μάθουν οι μαθητές «πραγματικά» αγγλικά, δηλαδή να μάθουν τη γλώσσα όπως μιλούν οι άνθρωποι στην πραγματική ζωή και όχι όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα στα διάφορα σχολικά εγχειρίδια. Επομένως, ο απώτερος σκοπός είναι η ανάπτυξη ευχέρειας και άνεσης στη χρήση της γλώσσας για αποτελεσματική επικοινωνία.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επανάληψη και την ανακύκλωση, καθώς οι μαθητές μιας ξένης γλώσσας δεν περιβάλλονται στην καθημερινότητά τους από την ξένη γλώσσα, όπως οι φυσικοί ομιλητές που ακούν την μητρική τους συστηματικά και σε διάφορα περιβάλλοντα (Hardwood, 2002). Γι' αυτόν τον λόγο, προκειμένου να γίνει αποτελεσματική η πρακτική εφαρμογή της Λεξικής Προσέγγισης θα πρέπει το λεξιλόγιο προς εκμάθηση να εντάσσεται με τη μορφή λεξικών συστάδων στον καθημερινό λόγο μέσω επαναλήψεων, δηλαδή σε δραστηριότητες ρουτίνας (π.χ. καιρός, ημερομηνία, καθημερινοί χαιρετισμοί), στη συζήτηση στον κύκλο στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης ή σε παιχνίδια ρόλων που έχουν σχέση με καθημερινές επικοινωνιακές συνθήκες (π.χ. επίσκεψη στο μανάβικο κτλ.) (Ματθαιουδάκη, 2021).

➤ **Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση (Task-based Learning)**

Αυτή η μέθοδος εστιάζει στην εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτούς κι ενισχύει την αυθεντική χρήση της γλώσσας χωρίς να δίνει έμφαση στη δομή της γλώσσας (Willis, 1996).

Σύμφωνα με το πλαίσιο που όρισε η Willis και οι συνεργάτες της όταν ξεκίνησαν να πειραματίζονται με την προσέγγιση αυτή στις αρχές του 1980, το κύριο μέλημα των μαθητών είναι να ανταλλάξουν πληροφορίες, να συνεργαστούν για την διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας και να κατανοήσουν νοήματα, παρά να εξασκηθούν σε συγκεκριμένες δομές της γλώσσας, δίνοντας έτσι έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση αυτής της προσέγγισης. (Willis, 2004). Σύμφωνα με τη Willis (2004), αυτό επιτυγχάνεται μέσα από δραστηριότητες οι οποίες για παράδειγμα καλούν τους μαθητές σε ζευγάρια/ομάδες να συντάξουν μια λίστα με διαφορές, να ολοκληρώσουν

μια διαδρομή σε χάρτη ή σε μια εικόνα, να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να κάνουν μια ψηφοφορία για ένα θέμα που τους αφορά. Τέλος, το αποτέλεσμα παρουσιάζεται στην τάξη δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να εξασκήσουν επιπλέον και τις δεξιότητες που χρειάζονται για την παρουσίαση μιας εργασίας.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής, καθώς μειώνει τα επίπεδα στρες των μαθητών, ενώ ενισχύει και την αυτοπεποίθησή τους να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα (Subekti, 2020). Επίσης, μέσω των δραστηριοτήτων που πρέπει να ολοκληρώσουν οι μαθητές, αποκτούν κίνητρο να κάνουν αυθεντική χρήση της ξένης γλώσσας και ενισχύεται η φαντασία τους (Sholeh, Salija & Nur, 2020).

➤ **Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL)**

Η Ολιστική/Ολοκληρωμένη/Συνδυαστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL) είναι η ευρωπαϊκή εκδοχή της Εκπαίδευσης με βάση το περιεχόμενο (Content-based Education) και ξεκίνησε το 1994 για πρώτη φορά στην Ευρώπη (Mattheoudakis, 2019). Η Content-based Education είναι μία συνδυαστική προσέγγιση στη διδασκαλία και στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας όπου η γλώσσα και το περιεχόμενο αποτελούν ένα ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο (Ζάγκα, 2014). Κατά τον ίδιο τρόπο και το λεγόμενο CLIL είναι μία προσέγγιση με διπλό σημείο εστίασης, δηλαδή την ξένη γλώσσα και το γνωστικό αντικείμενο (Mattheoudakis, 2019). Αυτό σημαίνει ότι κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η έμφαση δεν δίνεται αποκλειστικά και μόνο στη γλώσσα, όπως θα συνέβαινε σε μια τάξη που διδάσκεται μια ξένη γλώσσα, αλλά ούτε και στο περιεχόμενο μόνο, όπως γίνεται στην περίπτωση διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, όπως για παράδειγμα η γεωγραφία. Το CLIL δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν για ένα αντικείμενο μέσα από την ξένη γλώσσα και παράλληλα να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα μέσα από τη μελέτη ενός διδακτικού αντικειμένου (Mattheoudakis et al., 2014). Έτσι, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας γίνεται με φυσικό τρόπο, όπως συμβαίνει και στην κατάκτηση της μητρικής μας γλώσσας (Berdiyeva, 2024).

Το CLIL σήμερα θεωρείται σε πολιτικό επίπεδο ως η κύρια εκπαιδευτική στρατηγική για την ενίσχυση της πολυγλωσσίας στον Ευρωπαϊκό πληθυσμό και αυτό αποδεικνύεται και μέσα από την έκδοση πλήθους επίσημων εγγράφων τα τελευταία 15 χρόνια, καθώς και από τη χρηματοδότηση διαφόρων εργασιών (projects) CLIL από το

Συμβούλιο της Ευρώπης για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών , τη δημιουργία διδακτικού υλικού και την έρευνα (Mattheoudakis, Alexiou, 2017).

Ένας από τους λόγους της επιτυχίας και της απήχησης που έχει σήμερα το CLIL είναι ότι αποτελεί μια ευέλικτη διδακτική προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ,από την προσχολική μέχρι και την ανώτερη εκπαίδευση, αλλά και να προσαρμοστεί κατά τέτοιον τρόπο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου (Mattheoudaki, Alexiou, 2017). Παράλληλα, συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως είναι η γνωστική και πολιτισμική επίγνωση αλλά και γενικότερα η ακαδημαϊκή γνώση (Komiljonova, 2024). Ειδικά στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης η κατάκτηση της ξένης γλώσσας γίνεται μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής, μουσικής και εικαστικών, ενώ προτείνεται το μοντέλο που ονομάζεται Soft Clil όπου γίνεται διδασκαλία θεματικών από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην ξένη γλώσσα και οι μαθητές κάνουν δραστηριότητες ή σχέδια εργασίας (projects) (Ματθαιουδάκη, 2021). Συμπερασματικά, η Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας ενισχύει την συμμετοχή και το κίνητρο καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ζητήματα της καθημερινότητας και της φύσης που τα απασχολούν και χρησιμοποιούν ρεαλιστικά ή πραγματικά υλικά και αντικείμενα, κάτι που είναι πολύ σημαντικό σε αυτές τις ηλικίες (Berdiyeva, 2024).

➤ **Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Multiple Intelligences Theory)**

Σύμφωνα με τον Gardner (2011), η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι πολυδιάστατη και μπορούμε να διακρίνουμε 8 τύπους : τη Γλωσσική, Λογικο-μαθηματική, Οπτικο-χωρική, Μουσική-ακουστική, Σωματική-κιναισθητική, Διαπροσωπική, Ενδοπροσωπική και τέλος τη Φυσιοκρατική. Με βάση αυτή τη θεωρία, οι άνθρωποι βασίζονται σε αυτά τα είδη νοημοσύνης, μεμονωμένα ή συνδυαστικά, προκειμένου να παράγουν έργο ή να επιλύουν τα προβλήματά τους ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά στις κοινωνίες στις οποίες ζουν (Davis et al., 2011).

Η θεωρία αυτή που ανέπτυξε ο Gardner στα τέλη της δεκαετίας του 1970 - αρχές του 1980, βρήκε απήχηση στους εκπαιδευτικούς κύκλους, ενώ διεξήχθησαν και πολλά εκπαιδευτικά πειράματα, πολλά από τα οποία λέγεται ότι απέδειξαν την αποτελεσματική εφαρμογή της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης, σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα (Davis et al., 2011).

Ειδικότερα για την προσχολική εκπαίδευση, θα λέγαμε ότι ο χώρος του Νηπιαγωγείου αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή αυτής της θεωρίας μιας και στόχος είναι η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Penderi, Chlapana, Melliou, Philippidi, & Marinatou, 2021). Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει μέσω των δραστηριοτήτων που σχεδιάζει να αξιοποιήσει όλους τους τύπους νοημοσύνης, προκειμένου να δώσει την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις νοημοσύνες που διαθέτουν, αλλά κυρίως να αναπτύξουν αυτές που δεν έχουν (Ματθαιουδάκη, 2021). Μερικά παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων είναι το sudoku, τραγούδια που εμπεριέχουν κίνηση, σχέδια συνεργατικής έρευνας στα οποία οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν, εταιρικές και συνεργατικές δραστηριότητες, αλλά και τέτοιες που αφορούν σε αυτό-αξιολόγηση ή άλλες που απαιτούν κατηγοριοποίηση (Ματθαιουδάκη, 2021).

➤ Παιγνιώδης μάθηση

Οι παραπάνω μέθοδοι δεν πρέπει να θεωρηθούν ως ανεξάρτητες και αλληλοαποκλειόμενες επιλογές, καθώς μοιράζονται κοινά στοιχεία και φυσικά στόχους (Ματθαιουδάκη, 2021). Ένα από τα σημαντικότερα κοινά χαρακτηριστικά τους είναι ότι προάγουν την παιγνιώδη μάθηση, η οποία συντελείται μέσα από δραστηριότητες και διαδικασίες που οδηγούν στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας με έναν φυσικό και αβίαστο τρόπο παρόμοιο με αυτόν της κατάκτησης της μητρικής.

Το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά μια φυσική διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσουν κρίσιμες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. (Wood, 2014), ενώ σύμφωνα με τον Fikroni (2022), η ενσωμάτωση παιχνιδιών και βιωματικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία ενισχύει την κατανόηση και την απομνημόνευση πληροφοριών, δημιουργώντας ένα πιο ευχάριστο και εμπλεκόμενο μαθησιακό περιβάλλον. Παράλληλα, έρευνες όπως των Yang, et.al (2024), έχουν αποδείξει ότι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες εντός τάξης μειώνουν το στρες που προκαλείται από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Foreign Language Anxiety) και διευκολύνουν τη μάθηση.

Επίσης, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ειδικά όταν λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον όπου δεν μιλιέται ευρύτερα, αλλά γίνεται στα πλαίσια της επίσημης διδασκαλίας, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική αν δεν υπάρχει κίνητρο για τους μαθητές (Pinter, 2017). Στην περίπτωση φυσικά των μικρών μαθητών το κίνητρο δεν μπορεί να πηγάζει από πουθενά αλλού, παρά από διασκεδαστικές δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα σχεδιασμένες από τον /την εκπαιδευτικό ξένης γλώσσας (Pinter,

2017). Η μελέτη ELLiE (Early Language Learning in Europe) (Enever, 2011) που διεξήχθη από το 2006-2010 σε 7 χώρες της Ευρώπης κι εξέτασε την πρώιμη εισαγωγή διδασκαλίας ξένων γλωσσών, έδειξε θετικά αποτελέσματα ως προς το κίνητρο και τη συμμετοχή των 1400 περίπου μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα να μάθουν την αγγλική γλώσσα. Η έμφαση δόθηκε σε δραστηριότητες που είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα με τη χρήση υλικών όπως ρεάλια, παιχνίδια, ιστορίες, μουσική, βίντεο, ψηφιακά παιχνίδια, αλλά και τη χρήση κούκλας που αύξησαν το ενδιαφέρον των παιδιών να συμμετέχουν και νοηματοδότησαν την διαδικασία χρήσης της ξένης γλώσσας (Pinter, 2017).

Συνεπώς, η χρήση διαδραστικών μεθόδων από τον /την εκπαιδευτικό με τρόπο που «να μιλάει στο μυαλό των παιδιών και να αγγίζει την καρδιά τους» (Alexiou, 2015, σ.188) αποτελεί την πλέον κατάλληλη μεθοδολογία ειδικά σε μικρότερες ηλικίες. Μία από αυτές τις μεθόδους με την οποία ασχολείται η παρούσα εργασία και αποτέλεσε τον πυρήνα για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας είναι το κουκλοθέατρο, καθώς συμβάλλει στο να γίνει η μάθηση πιο αποτελεσματική και απολαυστική (Khasanah & Burhan, 2022), ενώ παράλληλα λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού και μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα περιβάλλοντα, από τη σχολική αίθουσα μέχρι κι ευρύτερα στην κοινωνία (Kalmi, 2015).

2. ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Το Δράμα στην Εκπαίδευση

Το Δράμα στην Εκπαίδευση αποτελεί μια ενεργητική προσέγγιση ως προς τη μάθηση, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες κινητοποιούνται να ταυτιστούν με ρόλους και καταστάσεις παίρνοντας μέρος σε μια δημιουργική διαδικασία μέσω της οποίας εξερευνούν κι ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους (Vitsou, Papadopoulou, 2020). Η Κατσαρίδου (2014, σ. 24) επίσης αναφέρει ότι η θεατροπαιδαγωγική αποτελεί «μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει». Μέσα σε αυτή τη διαδικασία, οι ρόλοι, το παιχνίδι και οι θεατρικές συμβάσεις προσφέρουν την ασφάλεια που χρειάζονται οι συμμετέχοντες, έτσι ώστε να ενισχυθούν και «να αναζητήσουν νόημα, να αναπτύξουν αξίες και στάσεις, να αναστοχαστούν και να επιχειρήσουν τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και του κόσμου» (Κατσαρίδου, 2019, σ. 143). Ο όρος «Δημιουργικό Δράμα» που έχει δοθεί από την Αμερικανική Εταιρεία Θεάτρου για τους Νέους αντικατοπτρίζει αυτή ακριβώς τη δυναμική του θεάτρου που δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα αλλά και που ωθεί τους συμμετέχοντες/ουσες να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να αυτοσχεδιάσουν (Korošec, Zorec, 2021). Η ελεύθερη έκφραση μέσω του αυτοσχεδιασμού και της ελευθερίας κινήσεων ενισχύεται μέσω του θεάτρου με παιδιά και αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των παιδιών (Κατσαρίδου, 2014). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να απελευθερώνονται και να μην περιορίζονται στα στενά όρια της σχολικής αίθουσας, ενώ παράλληλα τους δίνεται η ευκαιρία να αντλούν ιδέες από δικές τους εμπειρίες και να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους προκειμένου να κατακτούν τη γνώση (Vitsou, Papadopoulou, 2020).

Σύμφωνα με τη Van de Water (2021), τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος είναι πολλαπλά, καθώς μέσω της τέχνης του θεάτρου μπορούν να κινητοποιηθούν μαθητές/τριες που δεν δείχνουν ενδιαφέρον να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από άλλες παραδοσιακές μεθόδους που εφαρμόζονται συχνά στη σχολική τάξη. Επίσης, η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει ότι το Δράμα στην Εκπαίδευση συμβάλλει στη σύνδεση των μαθητών με τον εαυτό τους και με τους άλλους, μετασχηματίζει τη μαθησιακή διαδικασία κι επιπλέον αποτελεί ένα είδος πρόκλησης για τους παραδοσιακά «καλούς» μαθητές. Ένα άλλο στοιχείο που φαίνεται να έχει

ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η τέχνη του θεάτρου γενικότερα βασίζεται στο τρίπτυχο Νους, Σώμα, Καρδιά, κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό στην περίπτωση της εκπαίδευσης, όπου η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών δεν αποτελεί προτεραιότητα σε σύγκριση με τις «αντικειμενικές» δεξιότητες που αφορούν στη γλωσσική και στη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη (Van de Water, 2021). Αυτό έρχεται ωστόσο σε αντίθεση με τη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές Νοημοσύνες, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να ενισχύονται όλες οι νοημοσύνες των παιδιών (Ματθαιουδάκη, 2021).

Ένα ακόμη όφελος που έχει το θέατρο όταν εντάσσεται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με ιδιαίτερη σημασία στον 21ο αιώνα, είναι ότι προωθεί τη συμπερίληψη και την αποδοχή της διαφορετικότητας κι ενισχύει την καλλιέργεια της κοινωνικής επίγνωσης των μαθητών μέσα από την ενσώματη και πλαισιωμένη μάθηση που προσφέρει (Van de Water). Το αποτέλεσμα σύμφωνα και με τη Brédikyté (2000), είναι ότι το θέατρο με τις διάφορες μορφές, τις τεχνικές και τις μεθόδους του προάγει την πολυπολιτισμική επίγνωση των μαθητών, μια πολύτιμη δεξιότητα για τη σύγχρονη κοινωνία. Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας μεθόδου που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε διάφορα ριζοσπαστικά εκπαιδευτικά κινήματα, αποτελεί το Θέατρο των Καταπιεσμένων (Theatre of the Oppressed), ιδρυτής του οποίου είναι ο Βραζιλιάνος θεατρικός σκηνοθέτης Augusto Boal (Katsaridou, Vío, 2015). Μέσω αυτής της θεατρικής μεθόδου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε μια διαδικασία εύρεσης κι εντοπισμού ενός κοινωνικού ή προσωπικού/διαπροσωπικού προβλήματος και αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων (Katsaridou, Vío 2015), κάτι το οποίο θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ως δεξιότητα για τους μαθητές- αυριανούς πολιτών του 21ου αιώνα

2.2.Ο ρόλος του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση

Μία από τις βασικές μορφές του θεάτρου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά για την προσχολική ηλικία είναι το κουκλοθέατρο. Σύμφωνα με τις Φανουράκη και Παρούση (2021), το κουκλοθέατρο έχει πολλές εναλλακτικές «λειτουργίες» οι οποίες του επιτρέπουν να εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία άλλοτε ως αυτόνομη μορφή τέχνης κι εκπαίδευσης για την προσέγγιση επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και άλλοτε ως αποσπασματική δραστηριότητα ή διαρκή διδακτική μέθοδο, όπως στην περίπτωση της κούκλας-μασκότ που εμφανίζεται στην τάξη καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επιδιώκοντας ποικίλους διδακτικούς στόχους. Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τους Λενακάκη και Παρούση (2019, σσ. 63-64) το κουκλοθέατρο αποτελεί

μια «συνδυασμένη τέχνη παιχνιδιού, χειρισμού κι εμπύχωσης, κεντρικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι η ικανότητα του χειριστή-κουκλοπαίκτη (και της χειρίστριας κουκλοπαίκτριας) να ανακαλύψει έναν «άλλον εαυτό», να τον χωρέσει μέσα σ' ένα «άλλο αντικείμενο», να εφεύρει μια «άλλη γλώσσα» που να του/της ταιριάζει, να χτίσει έναν «άλλο κόσμο» όπου μπορεί να ζει και να απευθυνθεί στο κοινό του/της. Αυτή η δημιουργική ικανότητα [...] μετατρέπει ένα άψυχο αντικείμενο σε έμψυχο» Η διαδικασία αυτή είναι άκρως δημιουργική και δίνει το κίνητρο στους μικρούς μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά και να απολαμβάνουν τη μάθηση (Khasanah, Burhan 2022). Αυτό συμβαίνει γιατί μέσω του κουκλοθεάτρου ενισχύεται ο αυτοσχεδιασμός, ο οποίος αποτελεί «κλειδί» για την παραγωγή σεναρίων που μπορούν να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι του μαθήματος ή μιας συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής (Φανουράκη, Παρούση, 2021). Επίσης, μέσω της κούκλας ενισχύεται και η αναστοχαστική διαδικασία, καθώς έχει ανατροφοδοτικό ρόλο τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές οι οποίοι καλούνται να κατασκευάσουν τα δικά τους δημιουργήματα μέσα από το θέατρο των αντικειμένων, που μπορούν να είναι σχετικά με τη γνωστική περιοχή που μελετάται τη δεδομένη στιγμή (Φανουράκη, Παρούση, 2021).

Η εμπύχωση μιας κούκλας από τον/την εκπαιδευτικό ,αλλά και από τα ίδια τα παιδιά θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα επικοινωνιακές συνθήκες που προσομοιάζουν αυτές της καθημερινότητας των παιδιών κι ενισχύονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, ενώ παράλληλα οι μαθητές/τριες υποστηρίζονται κοινωνικο-συναισθηματικά και ψυχολογικά συμμετέχοντας στη δράση (Παπαδοπούλου, Βίτσου, & Γκανά, 2022). Σύμφωνα με την Ahlcrona (2012), μια κούκλα μπορεί να λειτουργήσει ως «εργαλείο διαμεσολάβησης» στην επικοινωνία ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες. Η ίδια συνεχίζει επισημαίνοντας ότι «τα παιδιά που αλληλεπιδρούν με τις κούκλες μεταφέρουν γνώσεις από διάφορες κοινωνικές πρακτικές και επαναπλαισιώνουν τις δικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις, αντλώντας από τον φανταστικό κόσμο της λογοτεχνίας» (σ. 180), με αποτέλεσμα να προκύπτουν απροσδόκητες συζητήσεις σε έναν ενδιάμεσο «χώρο» όπου οι «φωνές» των παιδιών χρησιμοποιούνται με ασυνήθιστους και απροσδόκητους τρόπους (Παπαδοπούλου, Βίτσου, & Γκανά, 2022).

Επίσης, σύμφωνα με τον Majaron (2012) η κούκλα παρέχει στο παιδί ένα είδος «καλύπτρου» πίσω από το οποίο μπορεί να κρυφτεί, με αποτέλεσμα το ντροπαλό παιδί να βρει το θάρρος να μιλήσει, να εκφράσει τα συναισθήματά του, να αποκαλύψει τα

μυστικά του στην κούκλα και κατ'επέκταση και στο κοινό του. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί ενισχύεται να επικοινωνήσει με τους συνομηλίκους του αλλά και με τους ενήλικες αυθόρμητα, χωρίς να καταβάλλεται από στρες ή φόβο (Majaron 2012). Οι Çağanağa και Kalmış (2015, σσ.7), σημειώνουν ότι τα παιδιά αισθάνονται πιο χαλαρά όταν μιλούν με μια κούκλα παρά απευθείας με τον εκπαιδευτικό και τονίζουν ότι «η ευχάριστη ατμόσφαιρα που δημιουργούν οι κούκλες διώχνουν τα εμπόδια μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών» Επίσης, τα παιδιά αισθάνονται χαλαρά κι έχουν έντονο ενδιαφέρον και κίνητρο να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία όταν γίνεται χρήση της κούκλας, καθώς το συναισθηματικό φίλτρο του Krashen το οποίο εμποδίζει τη μάθηση είναι χαμηλό (Brezigar, 2010; Βίτσου, 2019). Σύμφωνα με την Brezigar (2010), το κουκλοθέατρο ενισχύει τη μάθηση, αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες από μικρή ηλικία. Μέσα από την εμψύχωση της κούκλας τα παιδιά διαμεσολαβούν τον εσωτερικό τους κόσμο, αναπτύσσουν γνώση, ανταλλάσσουν εμπειρίες και δημιουργούν σχέσεις (Παπαδοπούλου, Βίτσου, & Γκανά, 2022). Συνεπώς, το κουκλοθέατρο «μαθαίνει» στα παιδιά να επικοινωνούν ελεύθερα, να συνεργάζονται και να είναι πρόθυμα και «ανοιχτά» να αλλάξουν αντιλήψεις και πεποιθήσεις για διάφορα ζητήματα (Remer, Tzuriel, 2015; Råde, 2021). Αυτό συμβαίνει γιατί όταν μια κούκλα μιλάει κι εξιστορεί προσωπικές εμπειρίες, τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναφερθούν και τα ίδια στις δικές τους, να τις συσχετίσουν και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση (Παπαδοπούλου, Βίτσου, & Γκανά, 2022).

Ειδικά στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης, το κουκλοθέατρο προσφέρει τη δημιουργικότητα που έχει ανάγκη το παιδί αυτής της ηλικίας για να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες και μια πρόθυμη κοινωνική συμπεριφορά εμπλουτίζοντας έτσι τον εσωτερικό του κόσμο (Korošec, Zorec, 2021). Αυτό θεωρείται ως ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του κουκλοθεάτρου, καθώς η επαφή των μικρών παιδιών με τις κούκλες διευκολύνει την επικοινωνία και την έκφραση έντονων συναισθημάτων με «αποδεκτό» τρόπο, συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και της προσωπικότητάς τους, βοηθάει στη δημιουργία υγιών προσωπικών σχέσεων, αλλά ενισχύει και το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα (Korošec, Zorec, 2021). Επίσης, το κουκλοθέατρο μέσα από την παράλληλη χρήση της μουσικής, της δραματοποίησης, ιστοριών και παραμυθιών δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους να καλύψουν τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών, να αποδώσουν νόημα στη μαθησιακή διαδικασία και να συμβάλλουν σε ευχάριστες μαθησιακές

εμπειρίες για τα παιδιά (Karaolis, 2023; Korošec, Zorec, 2021). Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνα της Karaolis (2023) στην Αυστραλία, το κουκλοθέατρο βοηθάει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής καθώς μέσω της «μαγικής» δύναμης που έχει η κούκλα μπορούν να κατανοήσουν τη μη λεκτική επικοινωνία των μαθητών τους που σε αυτές τις ηλικίες μπορεί να αποτελέσει σημαντική συνεισφορά.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική λειτουργία του κουκλοθεάτρου, η δύναμή του ως εκπαιδευτικού εργαλείου έγκειται στο γεγονός ότι η κούκλα αποτελεί μια τρισδιάστατη συμβολική μορφή που μιλάει και κινείται, λειτουργώντας ως ένα μέσον μετάδοσης γνώσεων μέσα από όλες τις αισθήσεις και δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές/τριες, να αλληλεπιδρούν και να αποκτούν κίνητρο για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Remer, Tzuriel, 2015).

2.3. Τα πλεονεκτήματα του Κουκλοθεάτρου στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Σύμφωνα με τον Vygotsky (2012) ο προφορικός λόγος και η αλληλεπίδραση μέσω αυτού είναι ζωτικής σημασίας για την κατάκτηση μιας γλώσσας αλλά και για τη μάθηση γενικότερα, καθώς προάγει τη δυναμική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και της κοινωνίας, συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου κι ενθαρρύνει τα παιδιά να μάθουν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συνομήλικους. Ταυτόχρονα, ο ίδιος επιστήμονας επισημαίνει ότι άλλες δραστηριότητες εξίσου σημαντικές είναι το παιχνίδι, η μίμηση, η παρατήρηση και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Το κουκλοθέατρο με έναν μοναδικό και δημιουργικό τρόπο συμπεριλαμβάνει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά και λειτουργεί ως μια πηγή μάθησης για τα παιδιά όλων των ηλικιών, ιδιαίτερα δε αυτών μικρής ηλικίας (Mogollon, 2024).

Το κουκλοθέατρο λοιπόν θεωρείται ως μία από τις πιο ελκυστικές δραστηριότητες για την κατάκτηση του λεξιλογίου και γλωσσικών δομών και παράλληλα δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε η εκμάθηση της γλώσσας να γίνεται χωρίς άγχος και με βιωματικό τρόπο ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση του μαθητή (Βίτσου, 2016). Ως μέσον βιωματικής μάθησης, το κουκλοθέατρο ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις που χρησιμοποιούμε για να προσλαμβάνουμε τις πληροφορίες που υπάρχουν γύρω μας και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την εκμάθηση και κατανόηση μιας γλώσσας μέσα σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες (Βίτσου, 2016). Αυτό συμβαίνει γιατί όταν ο μικρός μαθητής ή η μικρή μαθήτρια έχει την ευκαιρία να μάθει μέσα από κινήσεις, μουσική, δραματοποίηση και ρόλους μαθαίνει πιο γρήγορα και πιο φυσικά

μια γλώσσα, αλλά ταυτόχρονα αποκτά κίνητρο να μάθει τη γλώσσα με ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση (Bravo & Cisterna, 2020).

Το κουκλοθέατρο όχι μόνο εμπλέκει τα παιδιά σε δραστηριότητες που προάγουν τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, αλλά επίσης διευκολύνει την κατανόηση και την απομνημόνευση νέου λεξιλογίου μέσω της επανάληψης και της δραματοποίησης (Khasanah, Burhan 2022). Οι μικροί μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους στην κούκλα και δεν αντιλαμβάνονται ότι στην πραγματικότητα «διδάσκονται» μια ξένη γλώσσα (Bravo & Cisterna, 2020), με αποτέλεσμα η μάθηση να γίνεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο μέσα από παιχνίδι. Επιπλέον, η χρήση του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με ασφάλεια, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Fikroni, 2022). Όπως αναφέρει η Korosec (2002) στον Brezigar (2010), τα παιδιά εμπιστεύονται την κούκλα και πιστεύουν ότι κοιμάται, τρώει και παίζει όπως αυτά, επομένως ταυτίζονται με αυτή και εκφράζονται ελεύθερα χωρίς άγχος ή φόβο, με αποτέλεσμα την φυσική κατάκτηση της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας (Βίτσου, 2019; Bravo & Cisterna, 2020; Fikroni, 2022). Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα μέσα από το κουκλοθέατρο αισθάνονται ασφάλεια να εκφραστούν ελεύθερα και χωρίς τον φόβο μην κάνουν κάποιο γλωσσικό ή εκφραστικό λάθος καθώς «κρύβονται» πίσω από την κούκλα (Jurkowski & Francis, 2014). Το κουκλοθέατρο δηλαδή διαμορφώνει το κατάλληλο «κλίμα» μέσα στη σχολική τάξη το οποίο θα επιτρέψει την διαπερατότητα στο συναισθηματικό φίλτρο του Krashen (1981) και θα διευκολύνει τη γλωσσική διδασκαλία (Fikroni, 2022; Vitsou & Papadopoulou, 2023). Επίσης, η κούκλα μπορεί να δημιουργήσει καταστάσεις έντασης, περιέργειας ή ενθουσιασμού και να προκαλέσει τη μάθηση επαναλαμβάνοντας κάτι που έχει ειπωθεί σωστά για να το ακούσουν τα παιδιά ή ακόμη να το επαναλάβει λανθασμένα έτσι ώστε να τη διορθώσουν αυτά (Emiliasari, 2015).

Τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση του κουκλοθέατρου στην εκμάθηση μιας γλώσσας επισημαίνονται εδώ και χρόνια σε πολλές μελέτες (Ahlcrona, 2012, Brèdikytè, 2002, Korošec, 2012, 2013, Kroflin, 2012), οι οποίες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι μέσω των κουκλών βελτιώνεται η ομιλία των παιδιών στην τάξη, αυξάνεται η επικοινωνία καθώς αναπτύσσεται ένας εσωτερικός διάλογος με τον θεατή, διεγείρονται συναισθήματα και σκέψεις, αφομοιώνεται η νέα γνώση και βελτιώνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τις κούκλες το παιδί βρίσκει διάφορους τρόπους επικοινωνίας,

χρησιμοποιεί νέες λέξεις, φτιάχνει προτάσεις και διαλόγους τοποθετώντας διαφορετικές κούκλες σε συμβολικές συγκρούσεις και δημιουργεί παραφράσεις γνωστών ιστοριών ή επινοεί νέες καταστάσεις (Bredikyte, 2002). Μια κούκλα μπορεί να γνέφει, να μιλά δυνατά ξένες γλώσσες, διάλεκτο ή αργκό, να ανακαλύπτει λέξεις και εκφράσεις για συγκεκριμένα γεγονότα σε συζητήσεις κι ενώ το παιδί μπορεί να μην κατανοεί όλες τις λέξεις, κατασκευάζει νοήματα μέσω άλλων στοιχείων, μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας που δημιουργείται με τη διαμεσολάβηση της κούκλας (Gkaintartzi, Kostoulas, & Vitsou, 2023).

Οι Çağanağa και Kalmış (2015) σε έρευνά τους σε Νηπιαγωγεία της Κύπρου, διαπίστωσαν ότι η κούκλα δεν αποτελεί απλώς εργαλείο που βοηθάει τον/την εκπαιδευτικό, αλλά λειτουργεί η ίδια ως βοηθός εκπαιδευτικού πράγμα το οποίο διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μακριά από το παραδοσιακό που έχει μια δυναμική με θετικά αποτελέσματα στα παιδιά και προκύπτει μέσα από τη «συνεργασία» κούκλας κι εκπαιδευτικού. Παράλληλα η Βίτσου (2016) στην έρευνά της σχετικά με τη χρήση του κουκλοθέατρου ως εργαλείου διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε μαθήματα ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη διαπίστωσε ότι το κουκλοθέατρο βελτίωσε την επικοινωνία και την προφορική έκφραση των παιδιών, βοηθώντας τα να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, η έρευνα των Toledo και Hoit (2016) σε παιδιά της πρώτης τάξης του Δημοτικού στην Ισπανία, έδειξε ότι η χρήση κουκλών συνέβαλλε στην ενίσχυση της προφορικής δεξιότητας των μαθητών/τριών, καθώς τα παιδιά συμμετείχαν σε διαλόγους και συζητήσεις με τις κούκλες στην ξένη γλώσσα, εξασκήθηκαν σε καθημερινούς χαιρετισμούς κι εκφράσεις, ενώ παράλληλα ένιωσαν ασφάλεια να πειραματιστούν στην ξένη γλώσσα και να διασκεδάσουν μαθαίνοντάς την.

Σύμφωνα με την έρευνα των Βίτσου, Παπαδοπούλου και Γκανά (2020) σε παιδιά πρόσφυγες κατά την πρώτη περίοδο της σχολικής τους ζωής στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι το κουκλοθέατρο συνέβαλε καθοριστικά στην απόκτηση των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν όλο το γλωσσικό ρεπερτόριο που είχαν στη διάθεσή τους (μητρικές γλώσσες, δεύτερη/ξένη γλώσσα και μη λεκτική επικοινωνία) για να εκφραστούν, ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα προς τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους και ενεπλάκησαν σε νοηματοδοτημένες συζητήσεις στην δεύτερη/ξένη γλώσσα σε ένα περιβάλλον ευχάριστο και ασφαλές.

Οι Bravo και Cisterna (2020) διεξήγαγαν έρευνα σε παιδιά Δημοτικού στη Χιλή και συμπέραναν ότι η κούκλα που κατασκεύασε ο εκπαιδευτικός του μαθήματος της ξένης γλώσσας των αγγλικών βοήθησε τα παιδιά να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο στα αγγλικά. Η κούκλα που ονομάζονταν Simon είχε ενεργό ρόλο σε όλα τα μαθήματα των αγγλικών και αλληλεπιδρούσε συνεχώς με τα παιδιά, με αποτέλεσμα να νιώσουν άνετα να μιλήσουν στην ξένη γλώσσα, ενώ παράλληλα η κούκλα τους ενθάρρυνε και τους διευκόλυνε σε όλες τους τις προσπάθειες έκφρασης στα αγγλικά. Οι Fitriia και Farastiwī (2021) σε έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας που ήρθαν σε επαφή με τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα στην Ινδονησία, διαπίστωσαν βελτίωση στις προφορικές ικανότητες των μαθητών στην ξένη γλώσσα μέσω των γαντόκουκλων που χρησιμοποιήθηκαν. Στα παιδιά δόθηκε η ευκαιρία να εμψυχώσουν τις κούκλες κι έτσι να εξασκηθούν στην προφορά της ξένης γλώσσας μέσα από καθημερινές συζητήσεις που είχαν ακούσει ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τις κούκλες. Στην έρευνα δράσης των Khasanah και Burhan (2021) σε παιδιά Δημοτικού στην Ινδονησία που εστίασε στη μελέτη της επίδρασης του κουκλοθεάτρου στην εκμάθηση του λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα των αγγλικών διαπιστώθηκε ότι μέσα από τις κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις που σχεδίασαν οι ερευνητές οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν ενεργά στις λεξιλογικές δραστηριότητες στα αγγλικά με ενθουσιασμό κι έντονο ενδιαφέρον.

Στην έρευνα που έκανε η Condori (2023) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχολεία της Βολιβίας, μελετήθηκε η επίδραση κουκλών στην εισαγωγή της ξένης γλώσσας των αγγλικών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενισχύθηκαν οι ακουστικές και προφορικές δεξιότητες των παιδιών. Έως το τέλος της έρευνας τα παιδιά ήταν σε θέση να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο στόχο αρκετά ικανοποιητικά, να απαντούν κατάλληλα σε οδηγίες, ερωτήσεις και οπτικά ερεθίσματα σε επίπεδο λέξης, αλλά και να χρησιμοποιούν σύντομες προτάσεις με μικρή βοήθεια. Επίσης, η Mogollón (2024) αφού παρατήρησε σε μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας στο Μεξικό μειωμένη συμμετοχή στις προφορικές δραστηριότητες του «μαθήματος» της αγγλικής γλώσσας, αν και γινόταν χρήση τραγουδιών και παιχνιδιών, σχεδίασε μια σειρά από δραστηριότητες με τη χρήση κουκλών. Αρχικά οι κούκλες εισήχθησαν από την ίδια την ερευνήτρια, αλλά στην πορεία κατασκευάστηκαν και άλλες από τα παιδιά δίνοντάς τους χαρακτηριστικά που τα ίδια επέλεξαν και τις εμψύχωσαν τόσο σε σχεδιασμένες όσο και σε ελεύθερες δραστηριότητες. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι μετά την εφαρμογή αυτού του κουκλοθεατρικού προγράμματος αυξήθηκε η συμμετοχή των

παιδιών στις προφορικές δραστηριότητες και βελτιώθηκαν οι προφορικές τους ικανότητες στην ξένη γλώσσα.

Τέλος, σε διαδικτυακή έρευνα που διεξήχθη κατά την περίοδο της πανδημίας στην Ινδονησία, οι ερευνητές-εκπαιδευτικοί Siahhaan, Hidayati, Yon, Agustin, Edi, & Rusmiyati, (2022), χρησιμοποίησαν κούκλες στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης, προκειμένου να κάνουν το «μάθημα» των αγγλικών πιο ευχάριστο και λιγότερο μονότονο. Σχεδίασαν δραστηριότητες που αφορούσαν σε δραματοποίηση ιστοριών από τις κούκλες και συζητήσεις με τους μικρούς μαθητές/τριες σχετικά με αυτές και παρατήρησαν ότι ακόμη και παιδιά που γενικά ήταν διστακτικά να μιλήσουν στα αγγλικά, ενισχύθηκαν να συμμετέχουν ενεργά στις συζητήσεις με τις κούκλες, βελτιώνοντας την προφορά τους και την ευχέρεια στην ξένη γλώσσα.

Όπως διαφαίνεται και από τις παραπάνω έρευνες, το κουκλοθέατρο περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία που το καθιστούν την πλέον κατάλληλη μέθοδο για την έκθεση παιδιών μικρής ηλικίας σε μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα, με αξιοσημείωτα αποτελέσματα.

3. ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

3.1. Η Πολυγλωσσία στην Εκπαίδευση

Το ζήτημα της Πολυγλωσσίας έχει αναδυθεί τα τελευταία χρόνια έντονα και αποτελεί αναμφισβήτητη πραγματικότητα ανά τον κόσμο, εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της συνεχούς αλλαγής των δημογραφικών στοιχείων που έχουν συντελέσει στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Natsyuk & Osidak, 2023). Η πολυγλωσσία (multilingualism) και η πολλαπλογλωσσία (plurilingualism), που έχουν τις ρίζες τους στη θεωρία του πλουραλισμού, αποτελούν σχετικά πρόσφατα φαινόμενα, ωστόσο ιδιαίτερος σημαντικός και εντελώς αντίθετος ως προς μονογλωσσικές (monolingual) και μονοπολιτισμικές (monocultural) προσεγγίσεις (Galante & Cruz, 2021). Οι δύο αυτοί όροι της πολυγλωσσίας και της πολλαπλογλωσσίας δεν είναι εννοιολογικά ταυτόσημοι, αλλά αντιθέτως έχουν διαχωριστεί και οριοθετηθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). Όπως αναφέρει η Γκαϊνταρτζή (2023), η έννοια της πολυγλωσσίας αφορά στην παρουσία περισσότερων από μία γλωσσικών ποικιλιών (αναγνωρισμένων επίσημα ή μη γλωσσών) σε μία γεωγραφική περιοχή, δηλαδή σε κοινωνικό επίπεδο, ανεξάρτητα από το αν οι ομιλητές τις μιλούν, ενώ η έννοια της πολλαπλογλωσσίας αναφέρεται στη γνώση και τη χρήση περισσότερων από μία γλωσσών (και γλωσσικών ποικιλιών) από ένα άτομο, δηλαδή σε ατομικό επίπεδο, προσεγγίζοντας τις γλώσσες από τη σκοπιά των ομιλητών παρά ως γλωσσικά συστήματα αποκομμένα από τον χρήστη.

Σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και το ECML (European Centre for Modern Languages) (<https://carap.ecml.at>), προωθούν τις πολυγλωσσικές προσεγγίσεις οι οποίες στοχεύουν στην ένταξη και την αξιοποίηση ποικίλων γλωσσών στη γλωσσική διδασκαλία, με βάση την αρχή ότι «οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν και χρησιμοποιούν ποικίλους γλωσσικούς και πολιτισμικούς πόρους, οι οποίοι συνθέτουν τα ρεπερτόριά τους και αξιοποιούνται στη γλωσσική εκμάθηση», (Γκαϊνταρτζή, 2023, σσ. 135-136). Συγκεκριμένα, τα γλωσσικά αυτά ρεπερτόρια μπορεί να περιλαμβάνουν την κυρίαρχη ή επίσημη γλώσσα του σχολείου, τις περιφερειακές και μειονοτικές/μεταναστευτικές γλώσσες, τις σύγχρονες ή τις κλασικές γλώσσες, καθώς και τα πολιτισμικά τους στοιχεία (Γκαϊνταρτζή, 2023).

Η πολυγλωσσική (multilingual) ή πολλαπλογλωσσική (plurilingual) εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη και διεύρυνση των γλωσσικών ρεπερτορίων των μαθητών/τριών, αντιμετωπίζοντας τις γλώσσες όχι ως απομονωμένες ή διακριτές

οντότητες, αλλά ως μέρη ενός ενιαίου γλωσσικού και σημειωτικού συστήματος, ενώ το γλωσσικό και πολιτισμικό ρεπερτόριο περιλαμβάνει όλες τις γλωσσικές και πολιτισμικές δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες ενός ατόμου, ακόμα κι αν πρόκειται για πολύ μικρά κομμάτια από γλώσσες (bits of languages) (Γκαϊνταρτζή, 2023). Στα πλαίσια λοιπόν της πολύγλωσσης εκπαίδευσης αναδεικνύονται, εκτιμώνται κι αξιοποιούνται όλες οι γλώσσες, είτε είναι κυρίαρχες είτε μειονοτικές, μεταναστευτικές ή λιγότερο εμφανείς, μέσα από πρακτικές εφαρμογές σε διαφορετικά πλαίσια γλωσσικής διδασκαλίας (Γκαϊνταρτζή, 2023). Αυτές μπορεί να κυμαίνονται από «ήπιες» μορφές ενίσχυσης της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας (translanguaging) έως πιο «δυναμικές» και «κριτικές», οι οποίες εστιάζουν στην υπέρβαση των διαχωρισμών μεταξύ γλωσσών ως γλωσσικών και κοινωνικών κατασκευών, καθώς και στην αντιμετώπιση ανισοτήτων και γλωσσικών ιεραρχιών, όπως η «ηγεμονία» των οικονομικά ισχυρότερων γλωσσών (García, 2018). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η πολύγλωσση εκπαίδευση να προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και τη συμπερίληψη γλωσσών, καθώς λαμβάνει χώρα μέσα σε τάξεις όπου υπάρχει χώρος για όλες τις γλώσσες, παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά, αξιοποιούνται όλοι οι γλωσσικοί και πολιτισμικοί τους πόροι, οι μαθητές/τριες αποκτούν επίγνωση ως προς άλλες γλώσσες και πρακτικές γραμματισμού, αξιολογούνται επί ίσοις όροις και διαμορφώνονται προσδοκίες για επιτυχία κι εξέλιξη για όλα τα παιδιά (Chumak-Horbatsch, 2019).

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι η πολύγλωσση εκπαίδευση συμβάλλει στην αποτροπή της εξαφάνισης των γλωσσών, καθώς μέσα από την αποδοχή και την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων γλωσσικών πόρων, οι μαθητές/τριες που μιλούν διαφορετική γλώσσα από την επίσημη του σχολείου ενθαρρύνονται και κινητοποιούνται να συνεχίσουν να τη μαθαίνουν και να τη χρησιμοποιούν (Chumak-Horbatsch, 2019). Αυτό δε, έχει ιδιαίτερη σημασία αν σκεφτεί κανείς ότι σήμερα περίπου 3000 γλώσσες κινδυνεύουν να εξαφανιστούν, σύμφωνα με τον Άτλαντα για τις γλώσσες που έχει δημιουργήσει η UNESCO (UNESCO's Atlas of the World's Languages in Danger), ενός εργαλείου για την παρακολούθηση της κατάστασης που βρίσκονται οι υπό εξαφάνιση γλώσσες. Οι Pacini-Ketchabaw et al. (2001), με αφορμή την αποδεδειγμένη από μελέτες χαμηλή σχολική επίδοση μαθητών/τριών από τη Λατινική Αμερική που εγκαταστάθηκαν με τις οικογένειές τους στον Καναδά, διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή εξέλιξη παιδιών με λατινογενές υπόβαθρο και να εντοπίσουν πού οφείλεται αυτό το πρόβλημα. Μέσω της έρευνας δράσης που σχεδίασαν και από τις

συνεντεύξεις που είχαν με γονείς και εκπαιδευτικούς διαπίστωσαν ότι οι οικογένειες δέχθηκαν ισχυρές πιέσεις αφομοίωσης από το σχολικό περιβάλλον, καθώς έλαβαν αυστηρές συστάσεις από εκπαιδευτικούς να μην χρησιμοποιούν στο σπίτι τα ισπανικά που ήταν η μητρική γλώσσα των παιδιών, αλλά τα αγγλικά προκειμένου να τα βοηθήσουν να κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα στην οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην προφορά και στη σύνταξη. Ωστόσο πολλοί γονείς παρατήρησαν ότι τα παιδιά τους «έχαναν» τη μητρική τους γλώσσα σταδιακά, μιας και δεν είχαν κίνητρο να τη χρησιμοποιήσουν, με αποτέλεσμα να κινητοποιηθούν και να εφαρμόσουν διάφορες γλωσσικές πρακτικές για να το αποτρέψουν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας πάντως η πλειοψηφία των γονέων έδειξε να θεωρεί σημαντικό ότι η διγλωσσία θα πρέπει να προωθηθεί στο σχολείο καθώς τόσο η διατήρηση της μητρικής γλώσσας όσο και η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι απαραίτητες για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών τους.

Η προώθηση πολυγλωσσικών προσεγγίσεων στην Εκπαίδευση γίνεται τα τελευταία χρόνια με διάφορες μορφές, κυρίως όμως με την εισαγωγή ξένων γλωσσών, ιδιαιτέρως δε της αγγλικής, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με έμφαση τελευταία στην προσχολική εκπαίδευση (European Commission, 2014; Baidak, et al., 2017). Έτσι και στην Ελλάδα το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Penderi, Chlapana, Melliou, Philippidi, & Marinatou, 2021) ορίζει σαφώς την ενίσχυση της πολυγλωσσικής επικοινωνίας μέσω της «ενθάρρυνσης της χρήσης των γλωσσών κατά την κατανόηση και την παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων», (σ. 33). Ο στόχος είναι η καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο ανάπτυξης της πολυγλωσσικής επικοινωνίας, αλλά και θετικών στάσεων των νηπίων απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, διαφορετικές των δικών τους. Ο παρακάτω πίνακας περιγράφει αναλυτικά τα παραπάνω (Penderi, Chlapana, Melliou, Philippidi, & Marinatou, 2021, σ.σ 33-34):

Πίνακας 1. Ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στη γλώσσα στο πλαίσιο της πολυγλωσσικής επικοινωνίας

Γνώσεις	Δεξιότητες	Στάσεις
Να αναγνωρίζουν λέξεις και φράσεις στη μητρική και σε άλλες γλώσσες για βασικές λειτουργικές και εκπαιδευτικές ανάγκες	Να χρησιμοποιούν κώδικες από δυο ή/και περισσότερες γλώσσες για να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας στοιχεία λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας	Να επιδεικνύουν σεβασμό στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία
Να αναγνωρίζουν λέξεις σε άλλες γλώσσες που παρουσιάζουν σημασιολογική και φωνολογική ομοιότητα με την ελληνική	Να διηγούνται κείμενα της αφηγηματικής παράδοσης του πολιτισμού προέλευσης σε όποια γλώσσα επιθυμούν χρησιμοποιώντας στοιχεία λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας	Να εκτιμούν τη σημασία της γνώσης και της χρήσης των γλωσσών στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία
Να αναγνωρίζουν βασικά στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας που μπορεί να μεταβάλλονται σε σχέση με το πολιτισμικό πλαίσιο	Να παράγουν προφορικά διαφορετικά είδη κειμένων σε διαφορετικές γλώσσες για να ικανοποιήσουν επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες	Να απολαμβάνουν κείμενα της αφηγηματικής παράδοσης διαφόρων πολιτισμών
Να αναγνωρίζουν γραπτούς κώδικες των γλωσσών, καθώς και τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές	Να γράφουν, όπως μπορούν, στη μητρική γλώσσα και σε άλλες γλώσσες, χρησιμοποιώντας ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο, διάφορους σημειωτικούς τρόπους και είδη γραφής	Να επιδιώκουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία με κατάλληλες λεκτικές και μη λεκτικές πρακτικές Να νιώθουν περήφανοι/ες για τις γλωσσικές για πολιτισμικές τους καταβολές

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο επομένως, χαρακτηρίζεται από μια αλλαγή οπτικής κι έρχεται σε αντίθεση με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών (ΔΕΠΠΣ του 2003 και το αναθεωρημένο του 2014), καθώς προωθεί τη συμπερίληψη γλωσσών υπό την έννοια ότι όλες οι γλώσσες και οι ποικιλίες γλωσσών είναι ισότιμες και αποδεκτές (Μανώλη & Στελλάκης 2024). Πιο συγκεκριμένα υιοθετείται η άποψη ότι οι γλώσσες είναι αλληλένδετες και δεν αποτελούν αυτόνομα γλωσσικά συστήματα, ενώ προτείνεται πλέον μια διδακτική πρόταση που ξεπερνά τα στενά όρια μεταξύ των γλωσσών και ταυτόχρονα αναδεικνύει τα πολλαπλά γλωσσικά ρεπερτόρια και τις ταυτότητες των πολύγλωσσων μαθητών/τριών (Μανώλη & Στελλάκης 2024). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής ικανότητας (plurilingual competence) από τους μαθητές/τριες, η οποία ορίζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως «η ικανότητα χρήσης ενός ρεπερτορίου γλωσσικών και πολιτισμικών πόρων που τα άτομα έχουν αποκτήσει σε όλες τις γλώσσες που γνωρίζουν ή έχουν μάθει σε σχέση και με τις κουλτούρες αυτών των γλωσσών (γλώσσες του σχολείου, πλειονοτικές ή επίσης, περιφερειακές και μειονοτικές/μεταναστευτικές γλώσσες, σύγχρονες ή κλασικές)» (Γκαϊνταρτζή, 2023, σ.121). Το ρεπερτόριο των γλωσσών που προσδιορίζει κάθε άτομο (ατομικό ρεπερτόριο) περιλαμβάνει γλώσσες που έχουν αποκτηθεί με διαφορετικούς τρόπους, για τις οποίες οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες και σε διαφορετικά επίπεδα επάρκειας (Council of Europe, 2017). Αυτές οι γλώσσες μπορούν να έχουν συγκεκριμένες λειτουργίες, που μπορούν όμως να εκπληρωθούν από κοινού από πολλές γλώσσες, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις ή και τη χρονική στιγμή και την πάροδο του χρόνου (Μουτή, 2023). Έτσι, οι μαθητές/τριες ενισχύονται να αποκτήσουν πολυγλωσσική αντίληψη (awareness), καθώς μέσα από τη συμμετοχή τους στις διάφορες πολυγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές που προβλέπονται για την προσχολική εκπαίδευση και είναι σύμφωνες με τις δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν (βλ. πίνακα 1), έρχονται σε επαφή με νέες, συνθετικές και πολυγλωσσικές προσεγγίσεις, οι οποίες προσφέρουν ευκαιρίες για παρατήρηση και σύγκριση διαφόρων γλωσσικών κωδίκων, αλληλεπίδραση μέσω αυτών, αλλά και αξιοποίηση και ανάπτυξη των γλωσσικών ρεπερτορίων τους (Μανώλη & Στελλάκης 2024). Με το πλαίσιο του πολυγλωσσικού μοντέλου εκπαίδευσης που προωθείται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου συνάδει και η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, η οποία στοχεύει «στον εμπλουτισμό του προγράμματος του Νηπιαγωγείου - μεθοδολογικά και θεματικά - σε σχέση με τη γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων για την ενίσχυση της

πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία» (ΦΕΚ 3311/Β/26-7-2021, σ. 45058).

3.2. Διαγλωσσικότητα (Translanguaging)

Η Διαγλωσσικότητα (Translanguaging) είναι μια έννοια που απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με τη διδασκαλία γλωσσών και αντικατοπτρίζει τη μετατόπιση από μονογλωσσικές προς πολυγλωσσικές ιδεολογίες και προς πιο δυναμικές μορφές της πολυγλωσσίας γενικότερα στην πολύγλωσση εκπαίδευση (Cenoz & Gorter, 2020). Σύμφωνα με τους Otheguy et al., (2015), η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στη χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών/ριών χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις ονοματισμένες γλώσσες, δηλαδή τις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες. Ο όρος translanguaging πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Ουαλό εκπαιδευτικό Cen Williams, ο οποίος τη δεκαετία του 1980 χρησιμοποίησε συστηματικά και βάσει σχεδίου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τη χρήση δύο γλωσσών (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Ο Williams υποστήριξε ότι η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της οποίας η χρήση μιας γλώσσας ενισχύει την άλλη, με στόχο την ανάπτυξη κατανόησης, ώστε να εξελιχθούν οι ικανότητες των μαθητών/ριών και στις δύο γλώσσες τους (Williams 2002).

Η διαγλωσσικότητα (translanguaging) είναι κάτι παραπάνω από μια απλή εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, καθώς αντικατοπτρίζει τη χρήση αυθεντικών, σύνθετων και συσχετισμένων μεταξύ τους διαλογικών πρακτικών εκ μέρους των ομιλητών (García & Li Wei, 2014). Αποτελεί δηλαδή μια δυναμική χρήση όλων των γλωσσικών ρεπερτορίων που διαθέτουν οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι ομιλητές και σύμφωνα με τις García και Kleifgen (2020), προσδιορίζεται ως μια «πολιτική πράξη» που εστιάζει στην ερμηνεία της γλώσσας εκ νέου, ως μιας διαδικασίας αποαποικισμού (decolonizing) και απελευθέρωσης των γλωσσικών πρακτικών των δίγλωσσων μειονοτικών πληθυσμών. Σύμφωνα με τις ίδιες ερευνήτριες, ο όρος translanguaging στρέφει το σημείο ενδιαφέροντος προς τους δίγλωσσους ομιλητές μειονοτικών γλωσσών, κυρίως στον σχολικό χώρο και δίνει τη δυνατότητα αλλαγής των δομικών ανισοτήτων που διαιωνίζονται στα σχολεία, όπου αυτοί οι μαθητές./τριες χαρακτηρίζονται ως «αμαθείς» (non-learners) με βάση τη φυλή, την τάξη (class) ή τις γλωσσικές διαφορές

που έχουν σε σχέση με τους άλλους (McDermott, 2015). Επιπλέον, η διαγλωσσικότητα, όπως έχει συλληφθεί και αναπτυχθεί από την Garcia (2009), αφορά στην πρόκληση, στην αντίσταση και στην αποδόμηση των γλωσσικών ιεραρχιών και της ηγεμονίας των κυρίαρχων, ονοματισμένων γλωσσών και ως προσέγγιση για την εκπαίδευση, μπορεί να τοποθετηθεί στις πιο κριτικές προσεγγίσεις απέναντι στηνπολυγλωσσία/πολλαπλογλωσσία (Γκαϊνταρτζή, 2023).

Στο πλαίσιο λοιπόν της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στην ίδια τη γλωσσική διαδικασία, κατά την οποία οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες εκτελούν τις λεκτικές πράξεις που αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, τη διαλογική συζήτηση, τα νεύματα κ.λπ. υπερβαίνοντας τα όρια μεμονωμένων γλωσσών (Garcia 2011), αποτελώντας έτσι μία εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική που συμβάλλει στη γλωσσική δημιουργικότητα μέσα από τη σύνθεση γλωσσικών και πολιτισμικών πολυτροπικών στοιχείων (Tsokalidou 2016). Αυτή η οπτική αντιμετωπίζει τις γλώσσες ως αλληλένδετες, ενισχύοντας η μία την άλλη και συμβάλλοντας στη δημιουργία νέων στοιχείων μέσω μετασχηματισμών, με αποτέλεσμα να προκύπτουν νέες γραμματικές δομές και νοήματα (Pesch, 2021).

Τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές/τριες μέσα από διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές είναι τόσο γνωστικά όσο και γλωσσικά (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Συγκεκριμένα, ενισχύονται να δώσουν νόημα στη διαδικασία της γλωσσικής τους εκπαίδευσης και να χρησιμοποιήσουν όλα τα βιωματικά και γλωσσικά τους αποθέματα για να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες και την κριτική τους σκέψη (Velasco & Garcia 2014). Η διαγλωσσικότητα λειτουργεί δηλαδή ως σκαλωσιά για την αποτελεσματική παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Velasco & Garcia 2014), ενώ ταυτόχρονα τους βοηθάει να εσωτερικεύσουν τις νέες έννοιες, να δομήσουν τη δική τους κατανόηση και να χρησιμοποιήσουν όλη αυτή τη γνώση ταυτόχρονα στις γλώσσες τους (Baker et al.2012). Πρόκειται λοιπόν για μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες, όπου οι μαθητές/τριες αυξάνουν, αναπτύσσουν και ουσιαστικά δομούν και δίνουν νόημα στις γνώσεις τους (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015).

Οι Hornberger και Link, (2012) παρουσιάζουν την περίπτωση ενός μικρού κοριτσιού που μετακόμισε με την οικογένειά της από το Μεξικό στη Φιλαδέλφεια και χρησιμοποιούσε πρακτικές διαγλωσσικότητας τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος με επίσημη γλώσσα τα αγγλικά, όσο και εκτός (σπίτι, γειτονιά) προκειμένου να επικοινωνήσει με συμμαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, φίλους και

γονείς. Το κορίτσι αυτό παρουσιάζεται να διαβάζει κείμενα στα αγγλικά κι έπειτα να τα συζητάει με τους/τις ομόγλωσσους συμμαθητές/τριες στα ισπανικά, να ακούει ιστορίες στα αγγλικά κι έπειτα να συζητάει το διδασκόμενο λεξιλόγιο στα ισπανικά και στα αγγλικά, αλλά και να μαθαίνει στους/στις αγγλόφωνους/νες φίλες /φίλους λέξεις στα ισπανικά. Έπειτα στο σπίτι της να συζητάει με τη μητέρα της στα ισπανικά και να κάνει τις σχολικές εργασίες με τα αδέρφια της χρησιμοποιώντας και τις δύο γλώσσες. Η άνετη χρήση και των δύο γλωσσών από το κορίτσι, του επιτρέπει να νοσηματοδοτεί και να επικοινωνεί διάφορες καταστάσεις που την αφορούν και παράλληλα να μαθαίνει τις διαθέσιμες γλώσσες δημιουργικά.

3.3. Πολυγλωσσικές εφαρμογές στην εκπαίδευση

Οι πολυγλωσσικές εφαρμογές στην εκπαίδευση αυξάνονται σε αριθμό τα τελευταία χρόνια και μπορούν να πάρουν πολλές μορφές. Ορισμένα παραδείγματα που παρατίθενται αναλυτικά στα (Βίτσου & Γκαϊνταρτζή, 2020; Γκαϊνταρτζή, 2023), αποτελούν τα κείμενα ταυτότητας (δημιουργικές εργασίες των παιδιών μέσα στον παιδαγωγικό χώρο που αντανakλούν τις ταυτότητες των μαθητών/τριών με θετικό τρόπο), τα γλωσσικά πορτρέτα (δημιουργικές παραγωγές, όπου τα άτομα οπτικοποιούν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια χρησιμοποιώντας το σχεδιάγραμμα μιας ανθρώπινης φιγούρας), η Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική (ΓΚΠ) (παιδαγωγική προσέγγιση για την παιδαγωγική υποστήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο, με έμφαση στις μικρές τάξεις του δημοτικού και κυρίως στο νηπιαγωγείο), οι γλωσσικές βιογραφίες (αφηγηματικά κείμενα των διαδρομών της εκμάθησης και της κατάκτησης γλωσσών) κ.α. Στο πλαίσιο των οπτικών (visual) αναπαραστάσεων της πολυγλωσσίας, η Leung (2019) ερεύνησε την ανάδυση της διαγλωσσικότητας μέσα από καλλιτεχνήματα πολύγλωσσων /δίγλωσσων παιδιών σε Νηπιαγωγείο του Hong Kong και διαπίστωσε ότι η διαγλωσσικότητα δεν υφίσταται μόνο στον προφορικό λόγο αλλά υπάρχει και στις οπτικές αναπαραστάσεις (visual language).

Επίσης, τα δίγλωσσα βιβλία αποτελούν μία αποτελεσματική εφαρμογή που προάγει την πολύγλωσση εκπαίδευση. Οι Γκαϊνταρτζή και Τριάντου (2023) διεξήγαγαν έρευνα δράσης σε έξι παιδιά προσχολικής ηλικίας, ελληνικής καταγωγής με εξαίρεση έναν δίγλωσσο μαθητή (αγγλικά-ελληνικά) προκειμένου να διερευνήσουν αν η χρήση πολύγλωσσων/δίγλωσσων εικονοβιβλίων βοηθάει στην ανάπτυξη πολυγλωσσικής και διαγλωσσικής επίγνωσης, καθώς και στην ενίσχυση της κατανόησης και της δημιουργίας θετικής στάσης απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ενεπλάκησαν με ενδιαφέρον στις διάφορες δραστηριότητες της έρευνας, παρατήρησαν ομοιότητες ανάμεσα στις διάφορες γλώσσες των βιβλίων κι έφτιαξαν τις δικές τους κούκλες που ονόμασαν με ονόματα διαφόρων γλωσσών και τις εμψύχωσαν.

Ένα ακόμη εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την προώθηση της πολύγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην προσχολική εκπαίδευση είναι το “English in the Kindergarten: Towards Multilingual Education” (Gkaintartzi, Kostoulas & Vitsou, 2023). Το πρόγραμμα αυτό είχε ως στόχο να εκπαιδεύσει νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς αγγλικών της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή πολύγλωσσων πρακτικών στην τάξη με την παράλληλη χρήση των αγγλικών ως «γλώσσας-γέφυρα» μεταξύ μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Η οπτική που υιοθετήθηκε ήταν αυτή της συμπερίληψης, της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας και τα αγγλικά χρησιμοποιήθηκαν ως η γλώσσα που θα δημιουργούσε ένα ασφαλές περιβάλλον εντός τάξης μέσω της οποίας θα επικοινωνούσαν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξάρτητα του γλωσσικού τους υποβάθρου. Με αυτό τον τρόπο και σύμφωνα με τις αρχές της πολυγλωσσίας επετεύχθη μια πρόκληση απέναντι στην «κυρίαρχη» γλώσσα (ελληνική), ενώ παράλληλα οι μητρικές γλώσσες των παιδιών έγιναν πιο εμφανείς καθώς δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και στην πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging). Συγκεκριμένα, προωθήθηκε η ιδέα της διασύνδεσης των γλωσσών και πώς μέσα από αυτή επιτυγχάνεται η πολλαπλογλωσσική επίγνωση, αφού προωθήθηκε η χρήση περισσότερων της μιας γλώσσας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η αξιοποίηση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου μαθητών/τριών κι εκπαιδευτικών. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ποικίλες (π.χ kamishibai, παιχνίδι ρόλων), ενώ η αγγλική γλώσσα ως Multilingua Franca χρησιμοποιήθηκε παράλληλα με όλες τις διαθέσιμες γλώσσες (ονοματισμένες ή μειονοτικές) για την απόδοση νοήματος της νέας γνώσης, αλλά και της επικοινωνίας. Η Prasad (2015) διεξήγαγε μια συγκριτική εθνογραφική έρευνα δράσης σε τέσσερα σχολεία στον Καναδά και σε ένα σχολείο στο Μονπελιέ της Γαλλίας, όπου τα παιδιά ενεπλάκησαν στη δημιουργία πολύγλωσσων πολυτροπικών βιβλίων με σκοπό να διερευνηθούν οι πολυγλωσσικές πρακτικές και οι πολυπολιτισμικές τους εμπειρίες. Οι μαθητές/τριες που στην πλειοψηφία τους προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες από την αγγλική και γαλλική που ήταν οι επίσημες γλώσσες του σχολείου, λειτούργησαν ως συνερευνητές, δίνοντας έτσι μια

οπτική σχετικά με την κατάκτηση μιας γλώσσας , που προερχόταν από παιδιά και όχι από ενήλικες. Κατασκευάστηκαν λοιπόν στο κάθε ένα από τα πέντε σχολεία που συμμετείχαν, πέντε διαφορετικά πολύγλωσσα και πολυτροπικά βιβλία με τη μορφή «κειμένων ταυτότητας», τα οποία ουσιαστικά αποτέλεσαν ένα «μωσαϊκό» από δημιουργικές αναπαραστάσεις των παιδιών (ζωγραφιές, πορτραίτα, κολλάζ, φωτογραφίες κτλ.), που τους επέτρεψαν να οπτικοποιήσουν τις σύνθετες εσωτερικές αντιλήψεις που έχουν σχετικά με την πολυγλωσσία που βιώνουν στη ζωή τους. Έπειτα ακολούθησαν συνεντεύξεις και συζητήσεις μεταξύ της ερευνήτριας, των μαθητών/τριων, των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων σχετικά με τα δημιουργήματα των παιδιών. Από τη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχθηκαν 5 βασικά ζητήματα που αφορούν στην πολυγλωσση εκπαίδευση: (1) η αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να εξελιχθούν σε πολύγλωσσους ομιλητές, (2) η αποδοχή και η συμπερίληψη όλου του επικοινωνιακού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών, (3) η συνεργασία εκπαιδευτικών μαθητών/τριών, οικογενειών και κοινωνίας, (4) η ύπαρξη διαθέσιμου χώρου και χρόνου για δημιουργική έκφραση μέσω ακαδημαϊκής γνώσης και (5) η εξασφάλιση μιας διερευνητικής προσέγγισης ως προς τη διδασκαλία γλωσσών έτσι ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται να παρατηρούν τις διασυνδέσεις μεταξύ των διαφόρων γλωσσών και να αποκτούν μεταγλωσσική επίγνωση. Συμπερασματικά η έρευνα της Prasad (2015) επιβεβαιώνει ότι σε μια εποχή που η κινητικότητα των ανθρώπων είναι μεγάλη και δημιουργεί πολυπολιτισμικές κοινωνίες και τάξεις με μαθητές/τριες που μιλάνε στο σπίτι διαφορετικές γλώσσες από αυτή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιούν όλο το γλωσσικό και πολιτισμικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών τους προκειμένου να δημιουργούν συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα, όπου όλοι οι διαθέσιμοι πολιτισμικοί και γλωσσικοί πόροι θα βοηθούν τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν μεγαλύτερη μεταγλωσσική επίγνωση και θα προάγουν μια θετική στάση προς άλλες γλώσσες και πολιτισμούς.

3.4. Οι Κούκλες στην πολυγλωσση Εκπαίδευση

Η θετική επίδραση που έχει το κουκλοθέατρο πάνω στα παιδιά και αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο το καθιστά ως ένα ιδιαιτέρως χρήσιμο εκπαιδευτικό μέσο για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όλες οι κούκλες ασκούν μια αδιαμφισβήτητη επιρροή στον παιδικό ψυχισμό, ειδικά όμως η χρήση της Persona Doll, είναι πολύ διαδεδομένη στην εκπαίδευση εξαιτίας της δύναμης που έχει να ενεργοποιεί τη φαντασία των παιδιών, να τους δίνει κίνητρο να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις

τους, τα συναισθήματά τους, τους φόβους τους και να γεφυρώνει τις όποιες φυλετικές ή πολιτισμικές διαφορές υπάρχουν μεταξύ τους (Al-Jubeh & Vitsou, 2021).

Η προσέγγιση της διαφορετικότητας και της ισότητας μέσω της Persona Doll γίνεται με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που είναι αντίθετες σε οποιεσδήποτε διακρίσεις (φυλετικές, πολιτισμικές κ.α.) και βασίζονται στην πεποίθηση ότι η «κακία» στους ανθρώπους δεν έχει σχέση με τον πολιτισμό ή τη φυλή (Al-Jubeh & Vitsou, 2021). Οι κούκλες «επισκέπτονται» τα παιδιά και μοιράζονται τις προσωπικές τους ιστορίες, παρουσιάζοντας έτσι κοινωνικά ζητήματα που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα, στον ρατσισμό, σε φυλετικές διακρίσεις, στη φτώχεια, σε σωματικές διαφορές και ασθένειες και μέσα από αυτές τα παιδιά ταυτίζονται κι ενισχύονται να μιλήσουν κι αυτά για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην κοινωνία τους, το σχολείο τους ή τη γειτονιά τους (Al-Jubeh & Vitsou, 2021).

Επίσης, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι είναι πάρα πολλά τα προγράμματα που έχουν υιοθετήσει το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό μέσο για την υποστήριξη παιδιών με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία, καθώς είναι ένα μέσο που μειώνει το άγχος, παρέχοντας παράλληλα τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τα «τραύματά» τους (Παπαδοπούλου, Βίτσου, & Γκανά, 2022). Ωστόσο, εκτός από τα σημαντικά ψυχολογικά και κοινωνικά οφέλη που έχει το κουκλοθέατρο μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει και γλωσσικά τα οποία συμβάλλουν αναμφισβήτητα τόσο στην ψυχολογία των παιδιών όσο και στην κοινωνική συνοχή.

Οι Al-Jubeh & Vitsou (2021) διεξήγαγαν έρευνα σε παιδιά δημοτικού, με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, που έκαναν μαθήματα αραβικών μια φορά την εβδομάδα προκειμένου να διερευνήσουν την επιρροή που μπορεί να έχει η Persona Doll σχετικά με τις στάσεις τους, τις αντιλήψεις τους και τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κούκλα άσκησε μεγάλη επιρροή στα παιδιά και τα βοήθησε να αναπτύξουν συναισθήματα ενσυναίσθησης και να σταθούν κριτικά απέναντι σε ζητήματα βίας, ανισοτήτων και διακρίσεων. Ωστόσο, η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά μέσω της κούκλας αποκόμισαν και πολλά γλωσσικά οφέλη. Μέσα από τις συζητήσεις με την Persona Doll εξάσκησαν τις προφορικές τους δεξιότητες τόσο στα αραβικά όσο και στα ελληνικά, χρησιμοποίησαν την τεχνική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, ενώ έμαθαν και πολλές καινούργιες λέξεις και στις δύο γλώσσες.

Οι Seltzer et al. (2020), παρουσιάζουν παραδείγματα από το πρόγραμμα CUNY-NYSIEB (City University of New York—New York State Initiative on Emergent Bilinguals) που διενεργήθηκε στη Νέα Υόρκη από το 2011-2018 με σκοπό την ενίσχυση της πολύγλωσσης εκπαίδευσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Στο πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε ανάμεσα σε άλλες πολύγλωσσες πρακτικές και αυτή της διαγλωσσικότητας (translanguaging) μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, μεταξύ των οποίων και κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, αφού διάβασαν την ιστορία «Η Χρυσομαλλούσα και οι 3 Αρκούδες» στα αγγλικά και στα Ισπανικά, έπειτα ανέβασαν μια παράσταση με κούκλες. Τα παιδιά δεν χρησιμοποίησαν απλώς όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο κατά την επαφή τους με τις κούκλες, αλλά επιδόθηκαν σε άκρως δημιουργικούς διαλόγους κατά τη διάρκεια της παράστασης και ξέφυγαν από το πρωτότυπο κείμενο κάνοντας χρήση όλων των γλωσσών που ήξεραν και βασιζόμενα στις προσωπικές -πολιτισμικές τους εμπειρίες αποκάλυψαν πως η πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) τους επέτρεψε να εκφραστούν με ελευθερία και αποτελεσματικότητα και να φτιάξουν κάτι νέο και δικό τους.

Άλλη μία σχετική έρευνα είναι αυτή της Czajka (2024), η οποία εφάρμοσε πιλοτικά την τεχνική του Δημιουργικού Κουκλοθεάτρου (Creative Puppetry) στις πρώτες δύο τάξεις δύο δημοτικών σχολείων στη Σκοτία στο μάθημα των γαλλικών. Η ερευνήτρια βασίστηκε στη θεωρία του Dewey σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν ως διευκολυντές που σχεδιάζοντας και φτιάχνοντας κούκλες μαζί με τους μαθητές/τριές τους, παρέχουν ευκαιρίες έτσι ώστε οι τελευταίοι να γίνουν ενεργοί και ανεξάρτητοι ως προς την κατάκτηση της γνώσης. Αυτό που έκανε ήταν να εμπλέξει τρεις εκπαιδευτικούς στη διαδικασία εφαρμογής του Δημιουργικού Κουκλοθεάτρου κατά τη διδασκαλία των γαλλικών προκειμένου να εντοπίσει και να αναλύσει τυχόν διαφορές από τη διδασκαλία της γλώσσας χωρίς τη χρήση κούκλας. Τα στάδια της έρευνας ήταν τα εξής: στην πρώτη συνάντηση οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ένα δίγλωσσο βιβλίο, γραμμένο για μαθητές/τριες που δεν γνώριζαν γαλλικά, αφηγούμενοι ωστόσο την ιστορία στα γαλλικά, στη δεύτερη συνάντηση κατασκεύασαν όλοι μαζί σε ομάδες τρισδιάστατες κούκλες, στην τρίτη συνάντηση δραματοποίησαν την ιστορία και στην τέταρτη συνάντηση οι μαθητές/τριες δώσανε μια κουκλοθεατρική παράσταση σε δύο καλεσμένους, ενώ στο τέλος τους δόθηκε η ευκαιρία να εντάξουν τις κούκλες στο ελεύθερο παιχνίδι τους για κάποιες ημέρες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μέσω του κουκλοθεάτρου οι μαθητές/τριες κινητοποιήθηκαν να κάνουν

συσχετισμούς ανάμεσα στις δύο γλώσσες και να παρατηρήσουν ομοιότητες στην προφορά διάφορων λέξεων (π.χ. ο αριθμός ‘ένα’ στα γαλλικά είναι ‘une’ και στα αγγλικά ‘one’), ενώ παράλληλα το δίγλωσσο βιβλίο που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί υποστήριξε τις πρακτικές του «διαγλωσσικού γραμματισμού» που χρησιμοποιούσαν.

Το πρόγραμμα “English in the Kindergarten: Towards Multilingual Education” (Gkaintartzi, Kostoulas & Vitsou, 2023), για το οποίο ήδη έγινε λόγος παραπάνω συμπεριέλαβε τεχνικές του Δράματος, όπως το κουκλοθέατρο, το Διαλογικό Δράμα με Κούκλες και η εμπύχωση προκειμένου να εκπαιδεύσει τις/τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή πρακτικών, ικανών να κάνουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τα μικρά παιδιά πιο διασκεδαστική και να τα ενθαρρύνει να επικοινωνήσουν μέσα από πολύγλωσσες δραστηριότητες. Το κουκλοθέατρο επιλέχθηκε ως τεχνική επειδή είναι ικανό να ενισχύει τις πολυγλωσσικές ταυτότητες των παιδιών και τα βοηθάει να ξεπερνούν γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια καθώς μέσω αυτού αλληλεπιδρούν με πολλούς και διάφορους τρόπους αποκτώντας επίγνωση του εαυτού τους και των άλλων (Vitsou et al. 2020). Το γεγονός ότι οι ίδιες οι κούκλες που μιλούν διάφορες γλώσσες, διαλέκτους και αργκό χρησιμοποιούν τεχνικές διαγλωσσικότητας (translanguaging) χρησιμοποιήθηκε ως πρόταση στο πρόγραμμα για την ενθάρρυνση και των ίδιων των παιδιών να κάνουν το ίδιο προκειμένου να επικοινωνήσουν και να επεκτείνουν το δικό τους γλωσσικό ρεπερτόριο (Gkaintartzi, Kostoulas & Vitsou, 2023).

Επομένως, το κουκλοθέατρο, ως μια δυναμική προσέγγιση στη μάθηση, βρίσκει πρόσφορο έδαφος στις σχολικές τάξεις του 21ου αιώνα οι οποίες χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία, για να δημιουργήσει μια ενωτική κατάσταση ανάμεσα σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα και δεν έχουν κοινή γλώσσα μεταξύ τους (Vitsou&Papadopoulou, 2023). Μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση οι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι μαθητές απελευθερώνονται από τα στενά πλαίσια της συμβατικής τάξης κι ενεργοποιούνται να χρησιμοποιήσουν όλο το ρεπερτόριο γλωσσών που ξέρουν για να επικοινωνήσουν, καθώς βασίζονται στις εμπειρίες τους και τη φαντασία τους. (Vitsou et al., 2020). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζεται η ευκαιρία να δοθεί έμφαση στις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μεταξύ των γλωσσών, με σκοπό την καλλιέργεια πολυγλωσσικής ικανότητας στα παιδιά μέσα σε τάξεις όπου δεν υπάρχουν γλωσσικά όρια και κυρίαρχες ή μειονοτικές γλώσσες (Gkaintartzi, Kostoulas, Vitsou, 2023).

Β' ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο διατυπώνονται τα ερωτήματα της προκείμενης έρευνας που προέκυψαν μετά την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια αναλύεται η μέθοδος που επιλέχθηκε προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά, τα ερευνητικά εργαλεία, καθώς και το πλαίσιο υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας.

4.1. Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του δυναμικού ρόλου της κούκλας στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας ήταν:

1. Να αναπτύξουν τα παιδιά συγκινησιακό δεσμό με τις κούκλες, ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση και παραγωγή προφορικού λόγου, τόσο κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων στην ώρα του μαθήματος αγγλικής γλώσσας, όσο και στις ελεύθερες δραστηριότητες μετά το τέλος του μαθήματος αγγλικών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας.
2. Να καταφέρουν μέσω του κουκλοθεάτρου να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα σε διάφορα επικοινωνιακά συμβάντα, χρησιμοποιώντας παράλληλα με την αγγλική γλώσσα, όλα τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια.

Προς επίτευξη του παραπάνω σκοπού και των ειδικότερων στόχων διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς επιδρά το κουκλοθέατρο κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα της αγγλικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;
2. Πώς επιδρά το κουκλοθέατρο στο κίνητρο, τη δημιουργικότητα των παιδιών και στην ενεργό συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που σχεδιάζει ο/η εκπαιδευτικός Αγγλικών;
3. Ποιος είναι ο ρόλος που μπορεί να παίξει το κουκλοθέατρο ως προς την ενίσχυση της πολυγλωσσικής ικανότητας των παιδιών αυτής της ηλικίας;

4.2 Ερευνητική Μέθοδος

Η παρούσα εργασία αφορά σε μια ποιοτική έρευνα με τη μορφή έρευνας δράσης, που διεξήχθη σε 5 Νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής του Αλμυρού. Έγινε σχεδιασμός δράσεων σε τρεις κύκλους σύμφωνα με το μοντέλο του Kemmis (1980) και χρησιμοποιήθηκαν διάφορα είδη κούκλας με σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών της

εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για την εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας από παιδιά προσχολικής ηλικίας..

Επελέγη το συγκεκριμένο είδος έρευνας διότι αποτελεί έναν τύπο έρευνας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να βελτιώσει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί στη τάξη του/της (McNiff, Lomax, Whitehead, 1996). Σύμφωνα με τον ορισμό των Kemmis και McTaggart (όπως αναφέρεται στο McNiff, Lomax, Whitehead, 1996) ο συνδυασμός των όρων δράση και έρευνα αντικατοπτρίζει την ουσία αυτής της μεθόδου, που είναι η δοκιμή και η εφαρμογή ιδεών στην πράξη ως μέσο βελτίωσης και αύξησης της γνώσης. Μέσω του συγκεκριμένου ορισμού δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της δράσης καθώς αυτή είναι που καθοδηγεί την έρευνα και είναι η κινητήριος δύναμη (McNiff, Lomax, Whitehead, 1996). Επίσης, αντικείμενο της έρευνας δράσης είναι η κοινωνική πρακτική όπως άλλωστε και η Εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνική πρακτική και στις περισσότερες περιπτώσεις συνεπάγεται την άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Kember,2000). Επομένως, εάν η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική πρακτική, τότε θα πρέπει να στραφεί προς μορφές έρευνας που προέρχονται από μια ανθρωπιστική σκοπιά, κατά την ευρεία έννοια του όρου (Kember,2000), όπως δηλαδή η έρευνα δράσης.

Ειδικότερα, στην περίπτωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών (EFL), οι αλλαγές οι οποίες συμβαίνουν τα τελευταία χρόνια, λόγω της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης των πληθυσμών και των τεχνολογικών εξελίξεων δημιουργούν πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στην προσπάθειά τους να διδάξουν αποτελεσματικά μια ξένη γλώσσα (Pardede, 2019). Ένας τρόπος για να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να αυξήσουν τις γνώσεις τους για τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη τάξη τους είναι να διεξάγουν έρευνα δράσης προκειμένου να ανακαλύψουν στρατηγικές που θα έχουν νόημα για τη δική τους τάξη (Pardede, 2019). Η έρευνα δράσης συνεπώς αποτελεί μια εφικτή και πρακτική ερευνητική μέθοδο, με την οποία ο/η εκπαιδευτικός εντοπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη του/της μέσα από παρατήρηση και σχεδιάζει παρεμβάσεις σε κύκλους δράσης, οι οποίες μετά από στοχασμό θα αποτελέσουν το υπόβαθρο για τον επανασχεδιασμό νέων, προκειμένου να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές του/της πρακτικές (Kemmis, 1980). Έτσι και στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε το μοντέλο του St. Kemmis (1980), σύμφωνα με το οποίο μια έρευνα δράσης αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις: τη φάση του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης, και του στοχασμού που θα οδηγήσει στον επανασχεδιασμό, την ανάπτυξη και την παρατήρηση

μιας νέας δράσης βάσει ενός αναθεωρημένου σχεδίου. Έτσι λοιπόν πρόκειται για μια ανοικτή, κυκλική και σπειροειδή διαδικασία (εικ.1), όπου κάθε κύκλος οδηγεί σε έναν επόμενο και με αφετηρία μικρές αλλαγές ή παρεμβάσεις οδηγεί σε αλλαγές για να καταλήξει σε γενικότερες μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών (Magos,2007)

Παγκοσμίως, υπάρχουν πολλά παραδείγματα εφαρμογής προγραμμάτων που βασίζονται στην έρευνα δράσης και έχουν σχέση με τη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών στη διδασκαλία γλωσσών μέσω του κουκλοθεάτρου, κάτι το οποίο πραγματεύεται και η παρούσα εργασία. Οι Wati και Fikni το 2014-2015 διεξήγαγαν μια έρευνα δράσης σύμφωνα με το μοντέλο των Kemmis και McTaggart και αφορούσε στη χρήση κουκλών κατά τη διήγηση ιστοριών (storytelling) με σκοπό τη βελτίωση των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά και απέδειξαν ότι το κουκλοθέατρο βοήθησε τους μαθητές/τριες να εκφραστούν στην ξένη γλώσσα με μεγαλύτερη άνεση και ακρίβεια. Άλλο ένα αντίστοιχο παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Khasanah και Burhan (2022) οι οποίοι θέλησαν να δουν πώς το κουκλοθέατρο μπορεί να κινητοποιήσει τους μικρούς τους μαθητές και τις μικρές μαθήτριες που διδάσκονταν την αγγλική ως ξένη γλώσσα να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που στόχευαν την κατάκτηση λεξιλογίου στα αγγλικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κούκλες έδωσαν κίνητρο στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες που σχεδίασαν οι ερευνητές ενώ παράλληλα έμαθαν με διασκεδαστικό τρόπο το λεξιλόγιο στόχο. Οι Kurniatun et al. (2020), επέλεξαν την έρευνα δράσης χρησιμοποιώντας κούκλες και παιχνίδι ρόλων (role playing) προκειμένου να βελτιώσουν τις προφορικές δεξιότητες μαθητών/τριών σε δημοτικό σχολείο της Ινδονησίας με τα αποτελέσματα της έρευνας να δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες βελτιώθηκαν ως προς την προφορά και την προφορική ευχέρεια να κάνουν διαλόγους σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες.

➤ **Ο/Η Εκπαιδευτικός ως ερευνητής/τρια**

Κύριο χαρακτηριστικό της έρευνας-δράσης είναι το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του ερευνητή/τριας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού είναι ο/η ίδιος/α που ενεργεί, μελετά και αναζητά λύσεις σχετικά με τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στην παιδαγωγική διαδικασία (Βίτσου, 2016). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγείται σε βελτίωση των πρακτικών του και στη γενικότερη εξέλιξή του ως επαγγελματίας με άμεσα θετικά αποτελέσματα τόσο στην εκπαιδευτική

διαδικασία όσο και στους μαθητές του (McNiff et al.1996). Έτσι λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός μέσω της έρευνας-δράσης συμβάλλει στην αντιμετώπιση αληθινών προβλημάτων και ζητημάτων που εμφανίζονται στο σχολείο και την τάξη και αποβλέπει στην αλλαγή μέσα από βελτιωτικές τροποποιήσεις (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Μία άρρηκτα συνδεδεμένη έννοια με αυτή τη διαδικασία είναι αυτή του αναστοχασμού του/της εκπαιδευτικού. Άλλωστε τα τελευταία χρόνια άρχισε να επανέρχεται το ενδιαφέρον για τον αναστοχασμό και τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό φέρνοντας προς συζήτηση αρκετά ζητήματα (Βίτσου, 2016). Σύμφωνα με τη Μαμούρα (2023, σ.20) δύο εύλογα ερωτήματα είναι τα εξής: «Πόσο εύκολος είναι ο κριτικός αναστοχασμός των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο;» «Πόσο εύκολο είναι να μάθουν οι εκπαιδευτικοί [...] να αναστοχάζονται, ιδιαίτερα αν δεν εννοούμε μόνο τον εργαλειακό αναστοχασμό για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους πρακτικών, αλλά έναν βαθύτερο και πιο κριτικό αναστοχασμό που αφορά την κοινωνική διάσταση της γνώσης και συνδέει τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους με κοινωνικά ζητήματα;». Η έρευνα δράσης είναι ένα ερευνητικό είδος που επιτρέπει στις/στους εκπαιδευτικούς να μπουν σε μια διαδικασία αναστοχαστική, να κατανοήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην οποία δρουν, να ερμηνεύσουν τυχόν δυσλειτουργίες της και να αναζητήσουν τρόπους επίλυσης και βελτίωσής της (Βίτσου, 2016).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές/τριες αναπτύσσουν τη δυνατότητα να «αναψηλαφούν τις πρακτικές τους και να διερωτώνται για όσο τις θεμελιώνουν, να αναθεωρούν προηγούμενες βεβαιότητές τους και να διαμορφώνουν σταδιακά μια πιο εμπλουτισμένη, ανοιχτή και συνεχώς εξελίξιμη ταυτότητα στην υπηρεσία του συλλογικού αγαθού» (Μαμούρα,2023, σ.21).

➤ Ο ρόλος του «κριτικού φίλου»

Ο ρόλος του κριτικού φίλου, όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία, συνδέεται στενά με την έρευνα δράσης (Μπαγάκης, 2005, Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Κατσαρού, 2016). Ο όρος αναφέρεται σε έναν συνεργάτη που ο ερευνητής καλεί να συμμετάσχει, προσφέροντας μια κριτική και εποικοδομητική οπτική στην έρευνα (Stenhouse, 1975). Παρόλο που στόχος του είναι κυρίως η υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού-ερευνητή/τριας στη βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, συχνά συμβάλλει παράλληλα και στην πρόοδο της ίδιας της έρευνας (Κοσμίδου, Αβλάμη, Κωστούδη & Σφυρόερα, 2021. Οι κριτικοί φίλοι είναι συνήθως άτομα που εμπιστεύεται ο ερευνητής

και διαθέτουν αξιόλογη γνώση και εμπειρία στο πεδίο που εξετάζεται (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στην έρευνα δράσης, ο κριτικός φίλος συμμετέχει στη διαδικασία του αναστοχασμού, προσφέροντας τη δική του οπτική και συμβάλλοντας στην ανατροφοδότηση των δράσεων του ερευνητή (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται η αυθεντικότητα της έρευνας και ενισχύεται η εγκυρότητά της (McNiff, 2002). Ο ρόλος του κριτικού φίλου δεν είναι να συμφωνεί απλώς με τον ερευνητή ή να επιβεβαιώνει τα συμπεράσματά του, αλλά να θέτει υπό αμφισβήτηση, να προσθέτει νέα στοιχεία και να προτείνει εναλλακτικές οπτικές, διευρύνοντας έτσι την κατανόηση του ερευνητή (Κατσαρού, 2016, McNiff, 2002). Με λίγα λόγια, ο κριτικός φίλος, αξιοποιώντας τις γνώσεις και την εμπειρία του, καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στην κριτική και τη φιλική διάθεση, επιτυγχάνοντας έναν συνδυασμό που προάγει τη σκέψη και την ανάπτυξη (Κατσαρού, 2016, Swaffield, 2002).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ως κριτικοί φίλοι λειτούργησαν οι νηπιαγωγοί των 5 σχολείων που διεξήχθη η έρευνα, καθώς ως έμπιστοι συνεργάτες συμμετείχαν σε συζητήσεις με την ερευνήτρια σε όλη την πορεία της έρευνας με την οπτική του εσωτερικού συνεργάτη. Φυσικά ήταν αναμενόμενο ότι οι νηπιαγωγοί των σχολείων θα αναλάμβαναν τον ρόλο των κριτικών φίλων μιας και επειδή η συνεργασία μεταξύ των δύο ειδικοτήτων, αυτής του/της νηπιαγωγού και του/της εκπαιδευτικού αγγλικών ορίζεται ρητά στην απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Φ.80378/ΓΔ4, 2021) βρίσκονταν παρόντες σε όλες τις παρεμβάσεις της έρευνας. Επίσης, το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν πολύ καλά το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του νηπιαγωγείου αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την επιλογή τους ως κριτικών φίλων.

4.3. Πλαίσιο της έρευνας

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας η ερευνήτρια και εκπαιδευτικός ήταν διορισμένη ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός αγγλικών (ΠΕ06) σε 5 Νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής του Αλμυρού Μαγνησίας για το Σχολικό Έτος 2023-2024.

Υπό αυτή την έννοια, έχοντας τον ρόλο της εκπαιδευτικού στα συγκεκριμένα σχολεία, η είσοδος στο πεδίο της έρευνας ήταν μια απλή διαδικασία μιας και ο χώρος της έρευνας ήταν και ο χώρος εργασίας. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έμπαινε για δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα, σε κάθε τμήμα του πρωινού υποχρεωτικού

προγράμματος των Νηπιαγωγείων, σε πλαίσιο συνεργασίας με τον/τη νηπιαγωγό του τμήματος.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το Σχ. Έτος 2023-2024 και συγκεκριμένα από τις 4/3/24-30/5/24 και αφορούσε σε 3 κύκλους δράσεων που περιλάμβαναν συνολικά 13 παρεμβάσεις, ο πυρήνας των οποίων ήταν η χρήση διαφόρων τύπων κούκλας για τη διαμόρφωση ενός μοντέλου διδασκαλίας/μάθησης της ξένης γλώσσας μέσω κουκλοθεάτρου.

➤ **Το δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 28 παιδιά νήπια-προνήπια (14 κορίτσια και 14 αγόρια), 5 μονοθέσιων Νηπιαγωγείων και προέρχονταν από διάφορα πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Στο πρώτο Νηπιαγωγείο φοιτούσαν 4 παιδιά (3 κορίτσια και 1 αγόρι) και ήταν όλα νήπια κι ελληνικής καταγωγής στο σύνολό τους. Στο δεύτερο Νηπιαγωγείο φοιτούσαν 5 παιδιά (2 κορίτσια και 3 αγόρια), 2 προνήπια και 3 νήπια, με ένα κορίτσι να είναι αλβανικής καταγωγής, ένα ελληνικής, ένα αγόρι ουκρανικής καταγωγής και δύο αγόρια ελληνικής.. Στο τρίτο Νηπιαγωγείο φοιτούσαν 6 παιδιά (1 κορίτσι και 5 αγόρια), 3 νήπια και 3 προνήπια, με 2 από τα αγόρια να είναι αλβανικής καταγωγής και τα υπόλοιπα παιδιά ελληνικής. Στο τέταρτο Νηπιαγωγείο φοιτούσαν 4 παιδιά (1 κορίτσι και 3 αγόρια), ένα νήπιο και τρία προνήπια, με το κορίτσι να είναι ρουμανικής καταγωγής και τα αγόρια το ένα να είναι αλβανικής καταγωγής, το άλλο γαλλικής και το τρίτο πολωνικής. Στο πέμπτο Νηπιαγωγείο φοιτούσαν 9 παιδιά (7 κορίτσια και 2 αγόρια), ένα νήπιο και 8 προνήπια, ενώ τα 4 κορίτσια ήταν αλβανικής καταγωγής, τα υπόλοιπα 3 ελληνικής, 1 αγόρι βουλγαρικής και 1 ελληνικής καταγωγής.

Πίνακας 1

Δημογραφικά Στοιχεία Παιδιών ανά Νηπιαγωγείο

Νηπιαγωγείο	Φύλο (Κορίτσια/Αγόρια)	Ηλικία (Νήπια/Προνήπια)	Καταγωγή	Σύνολο παιδιών
A	3/1	4/0	Ελληνική: 4	4
B	2/3	3/2	Ελληνική: 3, Πολωνική: 1, Αλβανική: 1	5
Γ	1/5	3/3	Ελληνική: 4, Αλβανική: 2	6
Δ	1/3	3/1	Αλβανική: 1, Ρουμανική: 1, Γαλλική: 1, Ουκρανική: 1	4
E	7/2	3/6	Ελληνική: 4, Αλβανική: 4, Βουλγαρική: 1	9

Σημείωση. N = πλήθος παιδιών.

4.4. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα μεθοδολογικά εργαλεία: η συστηματική συμμετοχική παρατήρηση, το ερευνητικό ημερολόγιο, το ημερολόγιο των κριτικών φίλων, φωτογραφικό υλικό και ηχογραφήσεις από το παραγόμενο υλικό των μαθητών, ενώ μετά το τέλος των παρεμβάσεων έγιναν συνεντεύξεις στους/στις νηπιαγωγούς των συγκεκριμένων σχολείων με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σχετικά με τη συνολική πορεία της έρευνας καθώς και συζητήσεις σε ομάδες εστίασης (focus groups) με τους μαθητές προκειμένου να φωτίσουν κι αυτοί με τη δική τους οπτική κι εμπειρία σημαντικά σημεία της έρευνας.

➤ Συμμετοχική Παρατήρηση

Η πρώτη τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση. Εφαρμόστηκε σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, με την ερευνήτρια να παίρνει τον ρόλο του συμμετέχοντος που μπορεί να παρατηρεί και να αποκτά πρόσβαση στα νοήματα και στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων (Μάγος, 2005). Η συγκεκριμένη τεχνική επιλέχθηκε διότι σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκός, (2016) η συμμετοχική παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να παρατηρεί τις σχέσεις και την επικοινωνία των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίες καθορίζουν την ερευνητική έκβαση σε μεγάλο βαθμό και δίνουν πλούσια ποιοτικά δεδομένα. Καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας πεδίου, όπως στην περίπτωση μιας έρευνας δράσης σαν τη δική μας, ο/η /ερευνητής/τρια που συμμετέχει, παίρνει μέρος στη συλλογική ζωή των υποκειμένων που παρατηρεί, ακούγοντας, συζητώντας και συλλέγοντας πολύτιμες πληροφορίες που θα τον/την βοηθήσουν να δώσει σαφείς απαντήσεις στα ερευνητικά του/της ερωτήματα (Πανταζή & Πανταζή-Φρισύρα, 2011).

➤ Ερευνητικό Ημερολόγιο

Η έρευνα δράσης είναι μια κατεξοχήν σπειροειδής αναστοχαστική διαδικασία που απαιτεί συστηματικότητα ως προς τη συλλογή δεδομένων, προκειμένου να μπορεί ο/η ερευνητής/τρια να έχει πρόσβαση σε αυτά όποια στιγμή θέλει για να αξιολογεί τη δράση του και να ανασχεδιάζει (McNiff et al.1996). Το ερευνητικό ημερολόγιο είναι ένα μεθοδολογικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης, το οποίο περιλαμβάνει γραπτά τεκμήρια που συλλέγει ο/η ερευνητής/τρια κατά τη διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων και του /της επιτρέπει να συλλέγει πλούσια δεδομένα που προκύπτουν από την παρατήρηση των υποκειμένων της έρευνας (Ίσαρη και Πουρκός, 2016).

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η ερευνήτρια κατέγραφε στο ερευνητικό της ημερολόγιο τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν, τις παρατηρήσεις της σχετικά με αυτές, καθώς και το στοχασμό που ανέπτυξε ακολουθώντας με αυτόν τον τρόπο την χρονική εξέλιξη των κύκλων της έρευνας δράσης (Αυγητίδου, 2011). Το ερευνητικό ημερολόγιο ήταν ένα σημειωματάριο, που ανήκε στην εκπαιδευτικό, όπου μετά τις παρεμβάσεις καταγράφονταν τα σημαντικά γεγονότα που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε άλλη χρονική στιγμή το ημερολόγιο εμπλουτίζονταν στο πλαίσιο του αναστοχασμού, με διάφορα σχόλια, αναδεικνύοντας έτσι διακριτά σε μια χρονολογική σειρά τις δυσκολίες, αλλά και τις επιτυχίες, τις ιδέες και της ερμηνείες σχετικά με τις εκπαιδευτικές δράσεις (Ίσαρη και Πουρκός, 2016).

Ένα βασικό ερώτημα που αντιμετώπισε η ερευνήτρια σχετικά με το ερευνητικό ημερολόγιο ήταν τί θα καταγράφεται και πότε (Ισαρη και Πουρκός, 2016). Αποφασίστηκε να γίνεται καταγραφή αμέσως μετά το τέλος του μαθήματος, παρατηρώντας την αλληλεπίδραση των παιδιών με τις κούκλες στο ελεύθερο παιχνίδι κι έπειτα ακολουθούσε η καταγραφή για τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τις κούκλες στις οργανωμένες δραστηριότητες που είχαν προηγηθεί. Αποφασίστηκε επίσης ο αριθμός των καταγραφών να είναι κατά μέσο όρο 3-4 καταγραφές από το ελεύθερο παιχνίδι και 3-4 καταγραφές από τις οργανωμένες δραστηριότητες, εξασφαλίζοντας έτσι πλούσια και ποιοτικά δεδομένα. Η ανάλυση αυτών γινόταν σε δεύτερο χρόνο χρησιμοποιώντας τεχνικές κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης ανά σχολείο. Η γλώσσα που χρησιμοποιούσε ήταν απλή και ο σκοπός της κωδικοποίησης ήταν να συνοψίσει όσο πιο πολλά σημαντικά συμβάντα παρατηρούσε και είχαν σχέση με τα ερευνητικά της ερωτήματα. Καθώς οι καταγραφές συνεχίζονταν, τα ζητήματα που απασχολούσαν την ερευνήτρια αποσαφηνίζονταν με αποτέλεσμα να λαμβάνει απαντήσεις που της έδιναν τη δυνατότητα να αξιολογεί τα δεδομένα της και να οδηγείται σε συμπεράσματα, να αναδιαμορφώνει τις δράσεις της και να οδηγείται σε νέα ερωτήματα που εξέλιξαν την έρευνα, επιβεβαιώνοντας έτσι την αναστοχαστική φύση της έρευνας δράσης (Kember,2000).

➤ **Ημερολόγιο Κριτικών Φίλων**

Επίσης, σημαντικό ρόλο στη συλλογή δεδομένων έπαιξαν και οι κριτικοί φίλοι, δηλαδή οι νηπιαγωγοί των 5 σχολείων που διεξήχθη η έρευνα, καθώς ως έμπιστοι συνεργάτες διατηρούσαν κι αυτοί το δικό τους ερευνητικό ημερολόγιο καταγράφοντας τις δικές τους παρατηρήσεις κι ερμηνείες που προκύπταν από τη δική τους παρατήρηση όσων συνέβαιναν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Το ημερολόγιο αυτό το κρατούσαν οι ίδιοι καθ'όλη τη διάρκεια του κάθε ερευνητικού κύκλου και μπορούσαν να καταγράφουν όποια στιγμή ήθελαν σημαντικά ζητήματα που αφορούσαν την έρευνα, όπως για παράδειγμα αντιδράσεις που προκύπταν από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά το ελεύθερο παιχνίδι ή ακόμη και το διάλλειμα, όταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια απουσίαζε από το σχολείο. Επίσης, συζητούσαν με την ερευνήτρια για την πορεία της έρευνας με την οπτική του εσωτερικού συνεργάτη (Βίτσου, 2016), ενώ στο τέλος κάθε κύκλου το ημερολόγιο των κριτικών φίλων διαβάζονταν από την ερευνήτρια προκειμένου να συλλέξει επιπλέον δεδομένα με βάση την οπτική των κριτικών φίλων, που τη βοηθούσαν στον σχεδιασμό του επόμενου κύκλου.

➤ Portfolio παιδιών

Επιπροσθέτως, έγινε συλλογή από φωτογραφικό υλικό και ηχογραφήσεις από το παραγόμενο υλικό των μαθητών/τριών, οι οποίοι κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αυθόρμητα, αλλά και μεθοδευμένα κλήθηκαν να δημιουργήσουν με διάφορα υλικά κούκλες, αλλά και να απεικονίσουν εικαστικά στιγμιότυπα από την αλληλεπίδραση με αυτές. Το υλικό αυτό πρόσφερε με τη σειρά του επιπλέον δεδομένα καθώς το portfolio των μαθητών αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να καταλάβουν καλύτερα πώς αναπτύσσονται και μαθαίνουν τα παιδιά (Seitz & Bartholomew, 2008). Επίσης, έγινε χρήση βιντεοσκόπησης και μαγνητοφώνησης, καθώς με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα παρακολούθησης των παρεμβάσεων με τρόπο που επέτρεψε πολλές φορές τον εντοπισμό σημαντικών γεγονότων που δεν μπορούν να εντοπιστούν με την άμεση παρατήρηση.

➤ Συνεντεύξεις

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων η ερευνήτρια έκανε συνεντεύξεις στους/στις νηπιαγωγούς των σχολείων με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σχετικά με τη συνολική πορεία της έρευνας. Η ποιοτική συνέντευξη έχει πολλά πλεονεκτήματα. Επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να διερευνήσει σε βάθος αντιλήψεις, πεποιθήσεις και αξίες, να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, να «δει» το υπό μελέτη φαινόμενο με τα «μάτια» των ερωτώμενων, να επικοινωνήσει διαδραστικά με τους συμμετέχοντες και να τροποποιήσει ακόμη τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, αν αυτό κριθεί αναγκαίο (Ισαρη και Πουρκός, 2016).

Επίσης έγιναν συζητήσεις σε ομάδες εστίασης (focus groups) με τους μαθητές προκειμένου να φωτίσουν κι αυτοί με τη δική τους οπτική κι εμπειρία σημαντικά σημεία της έρευνας. Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, που προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων σε ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από στρες και πίεση και δίνουν πρόσβαση στους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται οι άνθρωποι, με αποτέλεσμα οι ερευνητές να «μαθαίνουν» από τα υποκείμενα που μελετούν (Ισαρη και Πουρκός, 2016). Οι ερωτήσεις προς τους μαθητές ήταν ανοιχτού τύπου και διεξήχθησαν σε ένα χαλαρό και φιλικό περιβάλλον και αφορούσαν ουσιαστικά στην επιρροή που δέχθηκαν από τις κούκλες κατά τη διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων (Παράρτημα).

4.5. Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και Δεοντολογία

Υπάρχουν διάφορες ποιοτικές ερευνητικές πρακτικές που μπορούν να λειτουργήσουν ως κριτήρια για να επιτευχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία σε μια έρευνα. Μία εξ' αυτών είναι και η λεγόμενη τριγωνοποίηση, ή τριμερής διασταύρωση των πηγών, των μεθόδων, των ερευνητών και των θεωριών και αφορά στην αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης, έτσι ώστε ο ερευνητής ή η ερευνήτρια να μπορεί αρχικά να κατανοήσει το υπό εξέταση ζήτημα και στη συνέχεια να το περιγράψει πληρέστερα (Ισαρη και Πουρκός, 2016).

Στην παρούσα εργασία, έγινε συλλογή στοιχείων με τη χρήση πολλών και διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, όπως η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, το ερευνητικό ημερολόγιο με καταγραφές για τις δράσεις και τον στοχασμό γι' αυτές, το ημερολόγιο των κριτικών φίλων με τις δικές τους καταγραφές για όσα συνέβαιναν στις παρεμβάσεις, τα portfolio των παιδιών με εικαστικό υλικό από τις αλληλεπιδράσεις τους με τις κούκλες και οι συνεντεύξεις παιδιών και νηπιαγωγών που ακολούθησαν τις παρεμβάσεις. Συνεπώς με τη μέθοδο αυτή και τη σύγκριση διαφορετικών οπτικών αποφεύχθηκαν παρερμηνείες στα αποτελέσματα της έρευνας κι εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία της.

Μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος που λήφθηκε επίσης υπόψιν για τον ερευνητικό σχεδιασμό της παρούσας εργασίας είναι και αυτή της δεοντολογίας. Κατ' αρχήν, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες αντιμετωπίστηκαν ως πρόσωπα στην ολότητά τους και δεν έγιναν αντιληπτά σαν «αντικείμενα» από τα οποία με κατάλληλες τεχνικές συλλέξαμε χρήσιμα δεδομένα (Ισαρη και Πουρκός, 2016). Επίσης, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των ατόμων και η προστασία της ταυτότητάς τους μέσω της κωδικοποίησης των ονομάτων, όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και μετά το πέρας αυτής, κατά την ανάλυση των ευρημάτων και της αξιοποίησης αυτών (Ισαρη και Πουρκός, 2016). Έτσι τα κορίτσια αναφέρονται ως Κ. 1,2,3 κτλ, τα αγόρια ως Α 1,2,3 κτλ, αλλά και οι νηπιαγωγοί ως Ν. 1,2,3, κτλ.

Τέλος, η ερευνήτρια τήρησε μια έντιμη στάση και συμπεριφορά απέναντι στα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, με σκοπό τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης που τους επέτρεψε να εκφραστούν ελεύθερα και αυθεντικά (Ισαρη και Πουρκός, 2016).

4.6. Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση, τις καταγραφές των ημερολογίων και τις συνεντεύξεις με τις/τους νηπιαγωγούς και τους μαθητές/τριες χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Η επιλογή αυτής της μεθόδου έγινε γιατί αποτελεί μια ιδιαίτερα εύχρηστη μέθοδο, ειδικά για νέους ερευνητές, γιατί τους επιτρέπει να εντοπίσουν, να περιγράψουν και να κατηγοριοποιήσουν επαναλαμβανόμενα ζητήματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Ισαρη και Πουρκός, 2016). Επίσης, η «ευελιξία» που τη χαρακτηρίζει, δίνει την ελευθερία στον/στην ερευνητή/τρια να προσδιορίσει ο/η ίδιος/α επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του με βάση τα ερευνητικά του/της ερωτήματα χωρίς να δεσμεύεται από συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις (Ισαρη και Πουρκός, 2016).

Έτσι, στην παρούσα έρευνα έγινε συλλογή στοιχείων, που προέκυψαν από τη χρήση των προαναφερθέντων εργαλείων, μέσω ενός συστήματος αρχειοθέτησης και κωδικοποίησης με στόχο τη δημιουργία ενός πλαισίου που θα περιλάμβανε γενικές εννοιολογικές κατηγορίες ώστε να υπάρχει δυνατότητα διασύνδεσης και επεξήγησης των δεδομένων. Αυτό μας έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουμε διαφορετικές πλευρές του επικοινωνιακού περιεχομένου και να οδηγηθούμε σε αμερόληπτη και συστηματική περιγραφή του με σκοπό την αποτελεσματική ερμηνεία του (Thomas, 2000).

Μετά την καταγραφή, επεξεργασία και ανάλυση των συμβάντων, αναδείχθηκαν οι ακόλουθοι άξονες με συγκεκριμένες υποκατηγορίες:

A) Παραγωγή Λόγου

- Διάλογοι που προέκυψαν στις οργανωμένες δραστηριότητες
- Διάλογοι που προέκυψαν στις ελεύθερες δραστηριότητες

B) Συναισθηματική σχέση παιδιών με κούκλες

- Αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών με κούκλες
- Συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών σε σχέση με την παρουσία των κούκλών

Γ) Πολυγλωσσία

- Επίδραση κούκλών σχετικά με την ενίσχυση της πολυγλωσσικής ικανότητας

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΡΑΣΗΣ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

5.1 Α' Κύκλος της έρευνας

Κατά τον πρώτο κύκλο της έρευνας παρουσιάστηκε η κούκλα στα παιδιά, η οποία αποτέλεσε μία σταθερή κούκλα στο μάθημα των Αγγλικών που βρισκόταν μαζί μας σε όλες τις παρεμβάσεις μέχρι το τέλος της έρευνας. Η κούκλα αυτή δεν παρέμενε στην τάξη, αλλά ερχότανε μαζί με την εκπαιδευτικό αγγλικών σε κάθε μάθημα.

Ο βασικός στόχος αυτού του κύκλου ως προς το κουκλοθέατρο ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά την κούκλα της τάξης και να δημιουργηθεί συναισθηματικός δεσμός μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά παροτρύνθηκαν να παρατηρήσουν τα χαρακτηριστικά της, να δουν τα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένη, να την αγκαλιάσουν και να την εντάξουν στην ομάδα τους, σαν να είναι κι αυτή μέλος της τάξης τους.

Ως προς τη γλώσσα, ο στόχος ήταν να αποκτήσουν τα παιδιά κίνητρο έτσι ώστε να κάνουν προσπάθεια παραγωγής αβίαστου, φυσικού προφορικού λόγου στη γλώσσα των αγγλικών προκειμένου να επικοινωνήσουν με την κούκλα που μιλάει μόνο τη συγκεκριμένη γλώσσα.

Στη συνέχεια ακολουθεί ο αναλυτικός σχεδιασμός των 4 παρεμβάσεων του πρώτου κύκλου.

➤ Οι παρεμβάσεις του κύκλου

1η παρέμβαση: Η κούκλα ήρθε για πρώτη φορά στην τάξη μαζί με την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, τα παιδιά είχαν ενημερωθεί από την προηγούμενη εβδομάδα από την εκπαιδευτικό αγγλικών σε συνεργασία με τον/τη νηπιαγωγό για την άφιξή της. Η κούκλα τους είχε στείλει ένα καρτ ποστάλ όταν ακόμη ήταν στο Λονδίνο και τους ανακοίνωσε ότι θα επισκεφτεί το σχολείο τους σύντομα. Ο λόγος ήταν πως έμαθε ότι τα παιδιά στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας κάνουν ωραίες δραστηριότητες στο σχολείο τους και ήθελε να τις δει από κοντά. Με αφορμή αυτό το καρτ ποστάλ η εκπαιδευτικός Αγγλικών πρότεινε στα παιδιά να κάνουν διαδικτυακή έρευνα για το Λονδίνο για να γνωρίσουν κάποια βασικά πράγματα για τη χώρα του Ηνωμένου Βασιλείου και να τα αποτυπώσουν όπως μπορούν στο χαρτί με ζωγραφική. Με αυτό τον τρόπο έγινε ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για την «έλευση» της κούκλας. Κατά την παρέμβαση αυτή, η κούκλα συστήθηκε στα παιδιά στα αγγλικά χρησιμοποιώντας ενδεικτικά φράσεις όπως για παράδειγμα, «Hello», « My name is Tina», « I live in London with mum, dad and my brother», « My favourite hobby is tennis». Έπειτα, χαιρέτησε την εκπαιδευτικό και ένα ένα τα παιδιά με χειραψία και τους έκανε απλές

και σύντομες ερωτήσεις για να γνωριστούν («What's your name?», «Nice to meet you»). Αρχικά, στις ερωτήσεις της κούκλας απάντησε η εκπαιδευτικός αγγλικών-ερευνήτρια προκειμένου να λειτουργήσει ως μοντέλο για τα παιδιά κι έπειτα ενθαρρύνθηκαν να συστηθούν τα ίδια σε όποια γλώσσα επιθυμούσαν. Στη συνέχεια η κούκλα τους ζήτησε να την ξαναγίνουν στην τάξη τους. Πέρασαν από τις διάφορες «γωνιές» δραστηριοτήτων ρωτώντας τους κάθε φορά «What's this?», καλώντας τα παιδιά να ονομάσουν το συγκεκριμένο κέντρο μάθησης στα ελληνικά, ενώ η εκπαιδευτικός αγγλικών επαναλάμβανε στα αγγλικά «it's the doll's house, library, arts and crafts, supermarket, puppet show». Αναλόγως πού βρίσκονταν κάθε φορά η κούκλα ρωτούσε «What do we do here?» και η εκπαιδευτικός αγγλικών απαντούσε «we draw here, we play with dolls, we read stories», ενώ ενθάρρυνε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν και εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, όπως παντομίμα για να επεξηγήσουν τη λειτουργία του χώρου. Έπειτα η ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι προκειμένου να βοηθήσουν την κούκλα να γνωρίσει καλύτερα τις «γωνιές» της τάξης. Η κούκλα ρωτούσε «Where is the doll's house/ the library/the puppet show?» και τα παιδιά έπρεπε να την πάρουν από το χέρι και να πάνε στην αντίστοιχη «γωνιά». Στόχος ήταν μέσα από τη βιωματική μάθηση και συγκεκριμένα μέσω «συνέντευξης» με την κούκλα, να κινητοποιηθούν τα παιδιά να την παρατηρήσουν και να χρησιμοποιήσουν βασικές προτάσεις γνωριμίας στην αγγλική γλώσσα («Hello!, Hi!, What's your name?, I'm..., Nice to meet you!, How are you?, I'm fine, thank you»). Όσα παιδιά δίσταζαν να χρησιμοποιήσουν αγγλικό λεξιλόγιο, ενθαρρύνονταν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που επιθυμούσαν και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, π.χ χειρονομίες. Επίσης, μέσα από το παιχνίδι και την παντομίμα τα παιδιά ενισχύθηκαν να χρησιμοποιήσουν βασικό λεξιλόγιο σχετικά με τους χώρους της τάξης τους (it's the doll's house, library, supermarket) και να συνεργαστούν για να βοηθήσουν την κούκλα να εξοικειωθεί με τον χώρο του σχολείου. Κλείνοντας, η κούκλα πρότεινε στα παιδιά να φέρουν όλοι τους στο επόμενο μάθημα αγαπημένα τους αντικείμενα για να γνωριστούν καλύτερα.

2η παρέμβαση: Η κούκλα έφερε τα αγαπημένα της παιχνίδια και φωτογραφίες από το σπίτι της και την πόλη της για να γνωρίσουν τα παιδιά την καθημερινότητά της. Αρχικά έγινε ένας σύντομος διάλογος μεταξύ της κούκλας και της εκπαιδευτικού αγγλικών για κάποια από τα αντικείμενα αυτά με την εκπαιδευτικό να ρωτάει «What's this?» και την κούκλα να απαντάει «It's a(n)....». Έπειτα η εκπαιδευτικός αγγλικών ενθάρρυνε τα παιδιά να ρωτήσουν τα ίδια για τα αντικείμενα της κούκλας. Στη συνέχεια, η κούκλα

ρώτησε ένα ένα τα παιδιά για τα αγαπημένα αντικείμενα/παιχνίδια που είχαν φέρει : «What's this?» και η εκπαιδευτικός αγγλικών τα ενθάρρυνε να απαντήσουν «It's a(n)....». Έπειτα η κούκλα πρότεινε να παίξουν το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού με τα αγαπημένα τους αντικείμενα. Παιδιά και κούκλα χωρίστηκαν σε δυο ομάδες τραβώντας τυχαία μέσα από ένα καπέλο ένα χρώμα (π.χ μπλε και κόκκινο)κι έπαιξαν το παιχνίδι σε δύο γύρους. Στον πρώτο γύρο η κόκκινη ομάδα έκρυψε τα αντικείμενα και η μπλε ομάδα έπρεπε να ψάξει να τα βρει και να τα συγκεντρώσει σε ένα καλάθι. Στον δεύτερο γύρο αντιστράφηκαν οι ομάδες έτσι ώστε και οι δύο να έχουν κρύψει και να έχουν αναζητήσει αντικείμενα. Σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού η εκπαιδευτικός αγγλικών-ερευνήτρια λειτουργούσε ενθαρρυντικά προς τις δύο ομάδες. Στόχος ήταν μέσα από παιχνίδι να ενσωματώσουν τα παιδιά την κούκλα στην ομάδα και να μπουν στη διαδικασία επικοινωνίας με αυτήν μέσα από απλή χρήση λεξιλογίου στα αγγλικά. Ενδεικτικές φράσεις που επεδίωξε η εκπαιδευτικός να αναπαραχθούν από τα παιδιά ήταν «Let's look for....., Look! A....., Yes, we made it!»

3η παρέμβαση: Η κούκλα μπήκε στην τάξη προτείνοντας να μάθει στα παιδιά ένα αγαπημένο της τραγούδι από το σχολείο της (If you're happy and you know it, clap your hands) , όπως επίσης κι ένα παιχνίδι που της άρεσε πολύ (Simon Says...). Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια του τραγουδιού η κούκλα έκανε και τις αντίστοιχες χειρονομίες για διευκόλυνση του νοήματος. Όσον αφορά στο τραγούδι, το αντίστοιχο ελληνικό είναι το «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά» και η εκπαιδευτικός με αυτήν την επιλογή τραγουδιού θέλησε να διερευνήσει αν κάποια παιδιά το γνώριζαν προκειμένου να εκμαιεύσει από τα παιδιά τη σύνδεση ανάμεσα στις δύο κουλτούρες. Όσον αφορά στο παιχνίδι, οι φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν ως εντολές του Simon προήλθαν από το τραγούδι για καλύτερη εμπέδωση. Δεν υπάρχει αντίστοιχο ελληνικό παιχνίδι, αλλά τα παιδιά το γνώριζαν αφού το είχαν παίξει σε προηγούμενα μαθήματα με την εκπαιδευτικό αγγλικών. Συγκεκριμένα, στη θεματική του χειμώνα για τα χειμωνιάτικα ρούχα η εκπαιδευτικός αγγλικών είχε χρησιμοποιήσει μια κούκλα μαρότ με το όνομα Simon όπου μέσα από το ομώνυμο παιχνίδι τα παιδιά μάθανε τα ρούχα του χειμώνα στα αγγλικά. Στόχος ήταν μέσα από τη μουσική να αναπαράγουν τραγούδι στην αγγλική γλώσσα, μέσα από παιχνίδι να επαναλάβουν το λεξιλόγιο του τραγουδιού (π.χ «Clap your hands, happy, feet») και να αναρωτηθούν για κοινά σημεία ή διαφορές σε τραγούδια και παιχνίδια που γνωρίζουν και παίζουν στη δική τους γλώσσα.

4η παρέμβαση: Α. Η κούκλα έφερε στην τάξη το αγαπημένο της παραμύθι (Pip and Posy: The Big Balloon) και το διάβασε στα παιδιά. Έπειτα όλοι μαζί ξεφύλλισαν το βιβλίο και με τη βοήθεια των εικόνων ενθαρρύνθηκαν τα παιδιά μέσα από ερωτήσεις της κούκλας (« What's his/her name? What colour is the balloon?, Is it big or small? Is it round? Is Pip happy? Is Pip sad? Why? Is Posy a good friend? Why?») να κάνουν αναδιήγηση της ιστορίας. Σε όλη τη διάρκεια των ερωτήσεων της κούκλας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια βοηθούσε στα ελληνικά ή με χειρονομίες, αλλά το συγκεκριμένο λεξιλόγιο ήταν ήδη γνωστό στα παιδιά καθώς είχαν δουλέψει με την εκπαιδευτικό αγγλικών τα χρώματα, τα συναισθήματα, τα σχήματα. Αρκετά παιδιά απαντούσαν μονολεκτικά στα αγγλικά, ενώ ενθαρρύνονταν όλα από την εκπαιδευτικό να εκφραστούν στα ελληνικά ή στη μητρική τους γλώσσα. Η κούκλα πρότεινε στα παιδιά στην επόμενη συνάντησή τους να φτιάξουν γαντόκουκλες από τσόχα με τους ήρωες του παραμυθιού και να εμψυχώσουν τη σκηνή του παραμυθιού που τους έκανε εντύπωση. Στόχος ήταν να ενισχυθεί η ακουστική αντίληψη των παιδιών μέσω της αφήγησης στην ξένη γλώσσα, να αναγνωρίσουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να προσπαθήσουν να κάνουν αναδιήγηση της ιστορίας στα αγγλικά με λεξιλόγιο που θυμόντουσαν από την αφήγηση, όπως για παράδειγμα : « Look, a red balloon! It's big! Pip is happy! Oh no, the balloon is gone! Pip is sad. Posy has got a good idea! Pip is happy now! ».

5.2. Β' Κύκλος της έρευνας

Κατά τον Α' κύκλο της έρευνας τα παιδιά γνώρισαν την κούκλα που επισκέφτηκε το σχολείο τους μαζί και την ιστορία της, τη χώρα από την οποία προήλθε, την παρατήρησαν, έπαιζαν μαζί της, τραγούδησαν αγαπημένα τραγούδια και απόλαυσαν την αφήγηση μιας αγαπημένης της ιστορίας. Στον πρώτο λοιπόν κύκλο της έρευνας τα παιδιά βίωσαν αρχικά με έκπληξη κι έπειτα με ενδιαφέρον το ζωντάνεμα της κούκλας τόσο από την εκπαιδευτικό αγγλικών όσο και από τους ίδιους τους εαυτούς και τους γεννήθηκε η επιθυμία να φτιάξουν κι αυτά κούκλες με αφορμή τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν στις πρώτες τέσσερις παρεμβάσεις.

Κατά τον Β' κύκλο της έρευνας, ο στόχος ως προς το κουκλοθέατρο ήταν να κατασκευάσουν τα παιδιά τις δικές τους κούκλες από διάφορα υλικά όπως, τσόχα, πλαστικά μπουκάλια, μπάλες από φελιζόλ και μέσω της οικειοποίησης της δικής τους κατασκευής να μπουν στη διαδικασία να τις εμψυχώσουν τόσο στις οργανωμένες δραστηριότητες όσο και στο ελεύθερο παιχνίδι τους,

Ως προς τη γλώσσα, στόχος ήταν να εκτεθούν τα παιδιά σε καθημερινό λεξιλόγιο σχετικά με την άνοιξη, τη φύση και τις δραστηριότητες που κάνουμε αυτή την εποχή και να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιήσουν αυθόρμητα λέξεις και φράσεις της καθημερινότητας σε όποια γλώσσα επιθυμούν ή εναλλάσσοντας γλωσσικούς κώδικες μαζί με στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας.

➤ Οι παρεμβάσεις του κύκλου

5η παρέμβαση: Η κούκλα κατέφθασε στην τάξη με τις δικές της γαντόκουκλες, και θύμισε στα παιδιά ότι θα τα βοηθούσε να φτιάξουν τον αγαπημένο τους ήρωα από την ιστορία που τους είχε αφηγηθεί στην 4η παρέμβαση, με τσόχα διαφόρων χρωμάτων, χρησιμοποιώντας φράσεις όπως : «Let's make puppets! Let's make Pip and Posy! We can play with our puppets!». Στη συνέχεια, η κούκλα εμψύχωσε τις γαντόκουκλες προκειμένου να διαπιστώσει ότι τα παιδιά θυμόντουσαν την ιστορία που αφηγήθηκε στο προηγούμενο μάθημα, λέγοντας «Hello Posy, I'm sad today! Why are you sad, Pip? I lost my balloon!». Μέσα στην τάξη είχαν αφεθεί κόκκινα μπαλόνια για να τα αναζητήσουν τα παιδιά και να γίνει η σύνδεση με την ιστορία. Έπειτα ξεκίνησε η κατασκευή των κουκλών με στόχο την εμψύχωσή τους από τα παιδιά στο τέλος. Σε όλη τη διάρκεια της κατασκευής των κουκλών από τα παιδιά κούκλα και εκπαιδευτικός αγγλικών ενίσχυαν και υποστήριζαν αυτή την κοπιώδη διαδικασία, ενώ παράλληλα έδιναν τις οδηγίες και ονόμαζαν τα υλικά που χρησιμοποιούσαν για την κατασκευή των

κουκλών στα αγγλικά και στα ελληνικά. Παράλληλα, ενθαρρύνθηκαν τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους και την κούκλα πως λένε τις λέξεις αυτές στη γλώσσα τους, αν τις γνωρίζουν. Ωστόσο, η ανταπόκρισή τους δεν ήταν θετική σε αυτή τη φάση ακόμη. Στο τέλος, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο κι εμψύχωσαν στο κουκλοθέατρο της τάξης την αγαπημένη τους σκηνή από την ιστορία σε όποιο γλωσσικό κώδικα επιθυμούσαν, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν την αυτοσχέδια παράσταση μαζί με την κούκλα. Στόχος ήταν τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από την κατασκευή κουκλών, να θυμηθούν γνωστό λεξιλόγιο μέσα από την εκτέλεση εντολών κατά τη διαδικασία της κατασκευής, π.χ «Get the scissors. Let's stick now! Use your glue» και να γίνει προσπάθεια αναπαραγωγής βασικού λεξιλογίου σχετικού με την ιστορία (π.χ. «It's a sunny day! A red balloon, it's big, Let's go to the park! Oh no!, I'm happy, I'm sad, Poor Pip») κατά τη διάρκεια της εμψύχωσης των κουκλών. Οι γαντόκουκλες παρέμειναν στην τάξη μέχρι το τέλος της έρευνας και τα παιδιά είχαν πρόσβαση σε αυτές όποτε επιθυμούσαν.

6η παρέμβαση: Η κούκλα μπήκε στην τάξη και αφού χαιρέτησε τα παιδιά τους είπε ότι πήγε την προηγούμενη μέρα στο πάρκο βόλτα, όπως ο Pip και η Posy από την ιστορία που διαβάσανε και παρατήρησε πως η φύση είχε ανθίσει με πολλά λουλούδια με όμορφα χρώματα. Ρώτησε τα παιδιά αν είχαν παρατηρήσει κι αυτά αλλαγές στα χρώματα της φύσης και τα προέτρεψε να βγουν στην αυλή του σχολείου μαζί με τις γαντόκουκλες που κατασκεύασαν στο προηγούμενο μάθημα και να παρατηρήσουν όλοι μαζί τα χρώματα από τα φυτά, τα λουλούδια και τα δέντρα που βρίσκονταν εκεί. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν από την εκπαιδευτικό αγγλικών-ερευνήτρια να ξεναγήσουν την κούκλα στην αυλή του σχολείου και να κάνουν αυτοσχέδιους διαλόγους με τις κούκλες κατά την ξενάγηση κάνοντας χρήση του γλωσσικού κώδικα που επιθυμούν. Κάποιες από τις φράσεις που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός αγγλικών και η κούκλα της τάξης ως μοντέλα για τους διαλόγους των παιδιών ήταν «What can you see? Look at the trees! What colour are the leaves on the trees? Look! Flowers! What colour are the flowers?». Έπειτα, η κούκλα ξεκίνησε και τραγούδησε ένα τραγούδι σχετικό με την άνοιξη με τίτλο «Spring is here» προτρέποντας τα παιδιά να το τραγουδήσουν μαζί, συμπεριλαμβανομένων και των γαντόκουκλων καθώς απολάμβαναν τη φύση. Επίσης, επιδιώχθηκε από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια να γίνει μια σύντομη συζήτηση για το τι χρειάζονται τα φυτά για να μεγαλώσουν με στόχο λεξιλόγιο του τύπου «sun, wind, water, earth/love», ενώ έπαιζαν κι ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι όπου τα παιδιά παρίσταναν τα λουλούδια από τη στιγμή που είναι σποράκια στο έδαφος μέχρι τη

στιγμή που μεγαλώνουν και γίνονται όμορφα λουλούδια καθώς η κούκλα της τάξης τα πότιζε και τα φρόντιζε. Στο τέλος, μάζεψαν όλοι μαζί λουλούδια και φυτά που βρήκαν στην αυλή του σχολείου για να διακοσμήσουν την τάξη τους. Αφού μπήκαν στην τάξη η εκπαιδευτικός αγγλικών σε συνεργασία με τον/την νηπιαγωγό ρώτησε τα παιδιά και την κούκλα αν γνωρίζουν παροιμίες με θέμα την Άνοιξη στη μητρική τους γλώσσα (π.χ. Ένας κούκος δε φέρνει την Άνοιξη. Με ένα λουλούδι Άνοιξη δεν έρχεται. One swallow doesn't make the spring/summer. No matter how long the winter, spring is sure to follow). Στόχος ήταν μέσα από τη βιωματική μάθηση να κινητοποιηθούν τα παιδιά να παρατηρήσουν τη φύση και τις αλλαγές στα χρώματά της, να αγγίζουν και να μυρίσουν άνθη και φυτά και να αισθανθούν κι αυτά κομμάτι της φύσης . Επίσης, μέσα από αυτή τη διαδικασία η εκπαιδευτικός είχε ως στόχο να θυμηθούν τα παιδιά τα χρώματα που είχαν δουλέψει παλαιότερα στα αγγλικά, (« Touch something red/ green/yellow. Look at the tree! The leaves are green!») αλλά και να μάθουν και νέα (π.χ purple) και μέσα από τραγούδι να χρησιμοποιήσουν φράσεις όπως Flowers are everywhere! I'm happy! Spring is here! Flowers everywhere! ». Επίσης μέσα από τις παροιμίες, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές σχετικά με τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια από τα οποία προέρχονταν τα παιδιά, κάτι όμως που περιορίστηκε στην κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, τα ελληνικά και την ξένη, τα αγγλικά. Οι άλλες μητρικές σε αυτή τη φάση δεν είναι ακόμη εμφανείς, γεγονός που προβλημάτισε την ερευνήτρια και αποτέλεσε αφορμή για νέα στοχοθεσία στον σχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεων.

7η παρέμβαση: Η κούκλα έφερε στην τάξη εικόνες από τα αγαπημένα της λουλούδια και τις έδειξε στα παιδιά. Έπειτα μέσα από το τραγούδι « I love flowers in the spring!», ονόμασε τα αγαπημένα της λουλούδια στα αγγλικά και πρότεινε στα παιδιά να παίζουν ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι τραγουδώντας το συγκεκριμένο τραγούδι. Παιδιά και κούκλα χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο -τριών παιδιών και η κάθε ομάδα πήρε από μία εικόνα παριστάνοντας ένα λουλούδι. Τραγούδησαν το τραγούδι και προσποιήθηκαν την κίνηση των λουλουδιών όταν φυσά ελαφρύς αέρας. Κάθε φορά που ακουγόταν ένα λουλούδι η αντίστοιχη ομάδα σήκωνε ψηλά την εικόνα του λουλουδιού που παρίστανε και φώναζε δυνατά το όνομά του στα αγγλικά. Έπειτα, η κούκλα ρώτησε τα παιδιά ποιο είναι το δικό τους αγαπημένο λουλούδι και η εκπαιδευτικός αγγλικών πρότεινε να κάνουν ψηφοφορία για να αναδείξουν το δημοφιλέστερο λουλούδι στην τάξη τους καταγράφοντας τις ψήφους σε πίνακα διπλής εισόδου. Στο σημείο αυτό και αφού τα παιδιά μέσω του τραγουδιού είχαν έρθει σε επαφή με το σχετικό λεξιλόγιο για τα

λουλούδια στα αγγλικά, η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τα παιδιά να διερευνήσουν την σημασιολογική και φωνολογική ομοιότητα που έχουν κάποιες από τις λέξεις των λουλουδιών του τραγουδιού με την ελληνική ή πιθανώς και με άλλες γλώσσες που μιλούσαν τα παιδιά (π.χ tulip (αγγλικά) τουλίπα(ελληνικά), tulipani (αλβανικά). Στο τέλος, η κούκλα μοιράστηκε μαζί με τα παιδιά μια σκέψη που είχε. Τους πρότεινε την επόμενη φορά που θα συναντιόντουσαν να κατασκευάσουν τρισδιάστατα λουλούδια για να φέρουν την άνοιξη μέσα στην τάξη τους. Στόχος ήταν μέσα από τη μέθοδο CLIL τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά με αφορμή τη θεματική της άνοιξης και των λουλουδιών χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απέκτησαν γνώσεις για διάφορα είδη λουλουδιών σχετικά με το χρώμα τους, το σχήμα από τα πέταλά τους και γενικά τη μορφή τους, αλλά και εξασκήθηκαν στην καταμέτρηση. Επίσης, χρησιμοποίησαν λεξιλόγιο στα αγγλικά σχετικά με τις προτιμήσεις τους στα διάφορα λουλούδια, όπως για παράδειγμα « My favourite flower is.... I like daisies and roses. What's your favourite flower? How many flowers are there? What a nice flower! » αλλά και να παρατηρήσουν τις διαφορές τους, « Look, daisies are different from roses. Daisies are white! Roses are red! ». Τέλος, μέσα από την παρατήρηση της ομοιότητας λέξεων σε διαφορετικές γλώσσες που εντόπισαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, ενισχύθηκε η μεταγλωσσική τους επίγνωση.

8η παρέμβαση: Η κούκλα έφτασε στην τάξη κρατώντας ένα λουλούδι που της είχε χαρίσει μια καινούργια φίλη που είχε γνώρισε και ενθουσιασμένη από αυτό το ιδιαίτερο δώρο πρότεινε στα παιδιά να κατασκευάσουν όλοι μαζί λουλούδια για να διακοσμήσουν την τάξη τους λέγοντας «Let's make flowers!». Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το πάνω μέρος ενός πλαστικού μπουκαλιού, τέμπερες και πινέλα, μικρά μπαλάκια από φελιζόλ και ξυλάκι από σουβλάκια ενώ δώσανε χαρακτηριστικά προσώπου στα λουλούδια όπως μάτια, μύτη, στόμα. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής η κούκλα ονόμαζε τα υλικά στα αγγλικά κι έλεγε πόσο όμορφα πράγματα μπορούν να γίνουν από καθημερινά αντικείμενα που έχουμε όλοι στα σπίτια μας και στο σχολείο μας. Στο τέλος της κατασκευής η κούκλα εμψύχωσε το δικό της λουλούδι και ρώτησε ένα ένα τα παιδιά τι λουλούδι φτιάξανε, τι χρώμα είχε, πόσα πέταλα είχε (« Hello, I'm a lily! What about you! What is your colour? How many petals have you got?») προκειμένου να τα παροτρύνει να κάνουν κι αυτά το ίδιο και να ξεκινήσουν σε ζευγάρια ένα παιχνίδι ρόλων στην ξένη γλώσσα ή χρησιμοποιώντας μικτό γλωσσικό κώδικα εμψυχώνοντας τα ίδια τα λουλούδια τους. Τα λουλούδια-

κούκλες παρέμειναν στην τάξη ως διακόσμηση, αλλά και για να είναι διαθέσιμα στα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Στόχος ήταν, τα παιδιά μέσα από την κατασκευή των λουλουδιών να πειραματιστούν με τη χρήση διάφορων και ίσως μη αναμενόμενων υλικών (πλαστικό μπουκάλι) και να εκφραστούν δημιουργικά. Επίσης, μέσω της εμψύχωσης των λουλουδιών ανακάλεσαν και χρησιμοποίησαν αυθόρμητα λέξεις και φράσεις που είχαν ακούσει κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και είχαν χρησιμοποιήσει και σε προηγούμενες παρεμβάσεις, όπως για παράδειγμα «I'm a red rose! I'm a white daisy! I'm a happy lily! Look! Flowers everywhere! Spring is here!».

5.3. Γ' Κύκλος της έρευνας

Κατά τον Β' κύκλο της έρευνας τα παιδιά κατασκεύασαν κούκλες από διάφορα υλικά και τις εμπύχωσαν στο κουκλοθέατρο της τάξης με μεγάλο ενθουσιασμό κάνοντας αυτοσχέδιους διαλόγους, οι οποίοι περιείχαν κυρίως λεξιλόγιο που είχε παρουσιαστεί κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων από την αρχή της έρευνας. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δεν κατάφεραν να αναπτύξουν έναν συγκινησιακό δεσμό με τις κούκλες αυτές που έφεραν ήδη μια ταυτότητα, ούτε ενεργοποιήθηκαν ιδιαίτερα για την παραγωγή αυθόρμητου φυσικού λόγου χρησιμοποιώντας μικτό γλωσσικό κώδικα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα από αυτή των ελληνικών, στη συντριπτική τους πλειονότητα δεν μιλούσαν τη γλώσσα τους στο σχολείο και στις προσπάθειες για την ενθάρρυνσή τους να το κάνουν, κατά τις παρεμβάσεις των προηγούμενων κύκλων της έρευνας ήταν ιδιαίτερα διστακτικά ή ακόμη και αρνητικά. Με αφορμή αυτή τη στάση, αλλά κι ενός τυχαίου περιστατικού, που έπεσε στην αντίληψη μου ως εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, με δύο παιδιά αλβανικής καταγωγής που μιλούσαν χαμηλόφωνα κι εμπιστευτικά τη γλώσσα τους στο ελεύθερο παιχνίδι, έγινε συζήτηση με τον/τις νηπιαγωγούς για το συγκεκριμένο θέμα και συγκεκριμένα για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των παιδιών προκειμένου να έχω μια γενικότερη εικόνα που θα βοηθούσε στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων αυτού του κύκλου. Συνεπώς ο επόμενος γ' κύκλος της έρευνας σχεδιάζεται έτσι ώστε τα παιδιά να κατασκευάσουν τη δική τους κούκλα κουκλοθεάτρου, γαντόκουκλα (από κάλτσα), με έμφαση στην εμπύχωσή της μέσα από αυτοσχεδιασμούς σε διάφορα επικοινωνιακά συμβάντα και με στόχο να χρησιμοποιήσουν και άλλες γλώσσες που γνωρίζουν ή μίξη γλωσσών (translanguaging).

Κατά τον Γ' κύκλο της έρευνας, στόχος ως προς το κουκλοθέατρο ήταν να κατασκευάσουν τα παιδιά τη δική τους κούκλα κουκλοθεάτρου στην οποία έδωσαν τα χαρακτηριστικά που τα ίδια επέλεξαν, όπως επίσης και μία ταυτότητα που τα παρότρυνε να την εμπυχώσουν σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες εκφράζοντας συναισθήματα και προτιμήσεις μέσω της κίνησης της κούκλας.

Ως προς τη γλώσσα, ο στόχος ήταν να καταφέρουν τα παιδιά μέσω της ταύτισης με την κούκλα τους να εκφραστούν ελεύθερα, φυσικά και αυθόρμητα μέσα από αυτοσχεδιασμούς με τις κούκλες σε διάφορα επικοινωνιακά συμβάντα χρησιμοποιώντας παράλληλα με την ξένη γλώσσα των αγγλικών, τη μητρική τους ή και άλλες γλώσσες που πιθανώς γνωρίζουν προκειμένου να επικοινωνήσουν.

➤ Οι παρεμβάσεις του κύκλου

9η Παρέμβαση: Η κούκλα έφτασε στην τάξη μαζί με έναν φίλο της, γαντόκουκλα από κάλτσα, ο οποίος μιλούσε πολλές γλώσσες και του άρεσε να μαθαίνει συνεχώς νέες. Η κούκλα τον σύστησε στα παιδιά μιλώντας αγγλικά κι εκείνος χαιρέτησε τα παιδιά λέγοντας «γεια/καλημέρα» στα αγγλικά, στα ελληνικά, στα αλβανικά, στα βουλγάρικά, στα πολωνικά και στα γαλλικά (αναλόγως το σχολείο και τις μητρικές γλώσσες που μιλούσανε τα παιδιά). Έπειτα, η εκπαιδευτικός /ερευνήτρια άφησε τα παιδιά να παρατηρήσουν τη γαντόκουκλα, για να καταλάβουν από τι υλικά είχε φτιαχτεί και να αντιληφθούν την κίνησή της σε σχέση με τις άλλες κούκλες που είχαν φτιάξει. Έπειτα, τα κάλεσε μαζί με την κούκλα της τάξης να κατασκευάσουν τις δικές τους κούκλες από κάλτσες και όποια άλλα υλικά ήθελαν, όπως κουμπιά, κλωστές, καπάκια, πομ πομ και τους έδωσαν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενώ στη συνέχεια παροτρύνθηκαν να σκεφτούν έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα για την κούκλα τους. Στη συνέχεια παρουσίασαν τις κούκλες τους στην τάξη μέσω συνέντευξης. Η πολύγλωσση γαντόκουκλα ανέλαβε ρόλο συνεντεύκτη κι έκανε ερωτήσεις σε κάθε μία από τις γαντόκουκλες των παιδιών προκειμένου να μάθει πληροφορίες γι' αυτές (όνομα, διαμονή οικογένεια, ενδιαφέροντα). Κατά τη διαδικασία αυτή, η γαντόκουκλα συνεντεύκτης χρησιμοποίησε μικτό γλωσσικό κώδικα με κάποιες απλές λέξεις γνωριμίας στη μητρική γλώσσα του κάθε παιδιού (π.χ «Γειά σου, Πώς σε λένε?»), και τα ενθάρρυνε να εμψυχώσουν την κούκλα τους χρησιμοποιώντας τις γλώσσες που γνώριζαν, αν και ακόμη διακατέχονταν από έκπληξη και συστολή. Αφού έγινε η γνωριμία, η παρέμβαση έκλεισε με τα παιδιά και τις κούκλες να τραγουδούν και να χορεύουν διάφορα παιδικά τραγούδια που είναι κοινά στις μητρικές γλώσσες των παιδιών, στην αγγλική και στην ελληνική. Ένα παράδειγμα είναι το «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπάω» που τα παιδιά είχαν τραγουδήσει στα αγγλικά και στα ελληνικά στον πρώτο κύκλο της έρευνας και υπάρχει και στα αλβανικά και στα γαλλικά και τα πολωνικά. Στόχος ήταν, μέσα από την κατασκευή της δικής τους κούκλας να γίνει ταύτιση με αυτή και να νιώσουν άνετα ώστε να εκφραστούν αυθόρμητα σε όποια γλώσσα επιθυμούσαν. Η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν στόχευε στην παρουσίαση συγκεκριμένου λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα όπως οι προηγούμενες παρεμβάσεις, αλλά αποτέλεσε ένα πρώτο στάδιο για την δημιουργία συγκινησιακού δεσμού των παιδιών με τις κούκλες τους. Μέσω αυτού του δεσμού, τα παιδιά κινητοποιήθηκαν να

επιχειρήσουν αβίαστα αυτοσχέδιους διαλόγους κάνοντας χρήση μικτού γλωσσικού κώδικα σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια στις επόμενες παρεμβάσεις.

10η Παρέμβαση: Η κούκλα της τάξης μαζί με τον φίλο της, τη γαντόκουκλα μπήκαν στην τάξη μαζί και όπως και στην προηγούμενη παρέμβαση χαιρέτισαν τα παιδιά σε διάφορες γλώσσες. Έπειτα, η κούκλα της τάξης είπε στον φίλο της τη γαντόκουκλα, ότι ήταν άρρωστη κι έκαναν έναν σύντομο διάλογο προκειμένου να παρουσιαστεί το λεξιλόγιο στόχος στην αγγλική γλώσσα. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός που είχε εκτυπώσει κάρτες που απεικόνιζαν διάφορα συμπτώματα ασθένειας πρότεινε στα παιδιά να πάρουν τις γαντόκουκλές τους και να παίξουν ένα παιχνίδι για εμπέδωση του λεξιλογίου και για εξάσκηση των παιδιών στη χρήση των γαντόκουκλων. Η εκπαιδευτικός σήκωσε ψηλά μια κάρτα με ένα σύμπτωμα και τα παιδιά εμψυχώνοντας τις κούκλες τους και με τη βοήθεια της κούκλας της τάξης απαντούσαν δυνατά τι έχουν. Σε δεύτερη φάση, έγινε ένας σύντομος διάλογος σε ζευγάρια με την κούκλα της τάξης να δίνει μία κάρτα με ένα σύμπτωμα σε ένα παιδί, να ρωτάει «What's wrong?» και το παιδί εμψυχώνοντας την κούκλα του απαντούσε τι είχε(π.χ «I have a headache»). Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας τα παιδιά ενθαρρύνονταν να χρησιμοποιούν και τη γλώσσα του σώματος προκειμένου να δείξουν τι σύμπτωμα είχαν. Αφού τελείωσε το παιχνίδι, τα παιδιά κλήθηκαν να εμψυχώσουν τις γαντόκουκλές τους και να αυτοσχεδιάσουν σε ζευγάρια παίρνοντας τους ρόλους του ασθενή και του γιατρού. Σε αυτή τη φάση, ενθαρρύνθηκαν από την εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που επιθυμούσαν καθώς και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, π.χ χειρονομίες. Στόχος ήταν μέσα από το κουκλοθέατρο να έρθουν σε επαφή με λεξιλόγιο σχετικό με ασθένειες στην ξένη γλώσσα («What's wrong?», «I have a/an headache, stomachache, cold», «Take some medicine»)και μέσα από το παιχνίδι ρόλων και την εμψύχωση των κουκλών τους να χρησιμοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους γύρω από διάφορα οικεία ιατρικά θέματα και να επικοινωνήσουν αυθόρμητα με όποιο τρόπο μπορούν και σε όποια γλώσσα επιθυμούν.

11η Παρέμβαση: Η κούκλα της τάξης με τη γαντόκουκλα μπήκαν στην τάξη και έφεραν μαζί τους το παραμύθι «The Very Hungry Caterpillar» (by Eric Carle). Η κούκλα της τάξης το διάβασε και η γαντόκουκλα εμβόλιμα επαναλάμβανε τα φρούτα σε διάφορες γλώσσες ανάλογα με τις γλώσσες που γνώριζαν τα παιδιά στο κάθε σχολείο. Η εκπαιδευτικός μέσα από ερωτήσεις (π.χ. «What's the weather like in the story?», «Is the caterpillar hungry?», «What food does it eat?», «what is healthy? What isn't?», «What happens next?») επεδίωξε να γίνει αναδιήγηση από τα παιδιά στην ξένη

γλώσσα. Έπειτα, η κούκλα της τάξης προέτρεψε τα παιδιά να πάρουν τις γαντόκουκλές τους και τα ρώτησε «What's your favourite fruit?» κάνοντας έτσι μικρούς διαλόγους σε ζευγάρια εμψυχώνοντας τις γαντόκουκλες. Στη συνέχεια, η κούκλα της τάξης με τον φίλο της τη γαντόκουκλα, πρότειναν στα παιδιά να πάνε στο μανάβικο της τάξης και να παίξουν ανά δύο με τις κούκλες τους ρόλους του πωλητή και του πελάτη. Πρώτο ζευγάρι ήταν η κούκλα της τάξης και η γαντόκουκλα, έτσι ώστε να παρουσιάσουν το λεξιλόγιο στόχο στην αγγλική γλώσσα («I'd like two apples/oranges/bananas please» «here you are», «Thank you», « You're welcome»), αλλά και να χρησιμοποιήσουν μικτό γλωσσικό κώδικα. Έπειτα, προσκάλεσαν τα παιδιά σε ζευγάρια να αυτοσχεδιάσουν ενθαρρύνοντάς τα να εκφραστούν με όποιον τρόπο μπορούν λεκτικά και μη. Στόχος ήταν μέσα από την αφήγηση του παραμυθιού τα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους σχετικά με διάφορα τρόφιμα και να θυμηθούν ήδη γνωστό λεξιλόγιο στην αγγλική γλώσσα, ενώ μέσα από το παιχνίδι ρόλων να εστιάσουν στην εμψύχωση και να αυτοσχεδιάσουν στη δεδομένη επικοινωνιακή συνθήκη.

12η Παρέμβαση: Στην παρέμβαση αυτή κάναμε όλοι μαζί με τις κούκλες μας έναν περίπατο στην κοντινή παιδική χαρά και τα παιδιά αυτοσχεδίασαν με τις κούκλες τους διαλόγους σχετικούς με την επικοινωνιακή αυτή συνθήκη. Ήταν μια μέρα που περάσαμε εκτός τάξης, παίζοντας και εμψυχώνοντας τις κούκλες σε εξωτερικό χώρο χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο στην αγγλική γλώσσα («Let's play outside!», «Let's go to the swings/slides», «Let's play hopscotch/ball/hide and seek», «What fun we have!»), αλλά και σε όποια γλώσσα επιθυμούσαν τα παιδιά. Στόχος ήταν μέσα από τη βιωματική μάθηση να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να εμψυχώσουν τις κούκλες τους και να χρησιμοποιήσουν μικτό γλωσσικό κώδικα σε μια καθημερινή συνθήκη, ιδιαίτερα οικεία σε αυτά.

13η Παρέμβαση: Ο γ' κύκλος ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των κουκλών που έφτιαζαν τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της έρευνας στους γονείς τους κατά τη διάρκεια της γιορτής του σχολείου που έγινε με τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Τα παιδιά τραγούδησαν με τις κούκλες τους ένα απλό τραγούδι χρησιμοποιώντας, μικτό γλωσσικό κώδικα, βγήκαν επίσης μία αναμνηστική φωτογραφία όλοι μαζί και πήραν όλες τις κούκλες που είχαν φτιάξει κατά τη διάρκεια της έρευνας στο σπίτι τους.

6. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Τα αποτελέσματα του Α' κύκλου δράσης

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τον πρώτο αλλά και από τους επόμενους κύκλους της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, τις αναγνώσεις του ημερολογίου της ερευνήτριας, αλλά και αυτών των κριτικών φίλων και οι διάλογοι αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οργανώθηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια μέσα από τους διαλόγους μεταξύ των παιδιών και της εκπαιδευτικού- ερευνήτριας.

- **Διάλογοι που προέκυψαν στις οργανωμένες δραστηριότητες**

Από την πρώτη εμφάνιση της κούκλας κι εντοπίζοντας αμέσως ότι κουνάει το στόμα της και «μιλάει», υπήρξε έντονο ενδιαφέρον εκ μέρους των παιδιών να την παρατηρήσουν και να την πιάσουν. Όπως ήταν αναμενόμενο, αρχικά ξαφνιαστήκαν που ήταν κούκλα και όχι πραγματικό κορίτσι καθώς η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός δεν τους είχε διευκρινίσει κατά το στάδιο της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος (ανάγνωση του καρτ ποστάλ που είχε στείλει η κούκλα) ότι πρόκειται για κούκλα. Έτσι, τα σχόλια ήταν πολλά ενώ κάποια από αυτά έδειχναν και μια μικρή απογοήτευση. Αυτό είναι εμφανές στα λεγόμενα των παιδιών που παρατίθενται παρακάτω:

-«Δεν είναι αληθινή, είναι κούκλα»

-«Μας είπατε ψέμματα, Miss Helen»

-«Είναι ψεύτικη, αλλά καλή»

-«Πώς είναι έτσι? Γιατί φοράει καπέλο?»

-«Πως κουνάει το στόμα της?»

-«Κυρία, θα μας δείξετε πως μιλάει?»

Πολύ γρήγορα όμως και μετά από την ερώτηση της εκπαιδευτικού -ερευνήτριας αν τους πειράζει που δεν είναι αληθινή, ήρθε η αποδοχή. Ήδη από την πρώτη παρέμβαση και μετά από την αρχική έκπληξη όπως σκιαγραφήθηκε παραπάνω, τα παιδιά κινητοποιήθηκαν να «γνωρίσουν» την κούκλα κι επιδόθηκαν σε ερωτήσεις απευθυνόμενα τόσο στην εκπαιδευτικό, αλλά και άμεσα στην ίδια την κούκλα.

-«Τίνα, ποια χώρα είσαι?»

-«Μένεις London?»

-«Miss Helen, να την πάρω λίγο?»

Αντίστοιχα, στις ερωτήσεις γνωριμίας που έκανε η κούκλα στα παιδιά απαντούσαν τα ίδια με ενθουσιασμό κάνοντας προσπάθεια να μιλήσουν στα αγγλικά ακόμη και παιδιά

που συνήθως ήταν λιγομίλητα και ντροπαλά. Στο ημερολόγιό της, η εκπαιδευτικός σημειώνει:

[Κορίτσι 1(K1) και Αγόρι 1 (A1): Απίστευτο! Είπαν το όνομα τους στην κούκλα ψιθυριστά, ενώ μέχρι τότε όταν τους απηύθυνα εγώ το λόγο δεν μιλούσαν καθόλου. Είναι πολύ ντροπαλά κι εσωστρεφή, αλλά φαίνονται πιο άνετα απέναντι στην κούκλα]. Μετά την πρώτη γνωριμία με την κούκλα, τα παιδιά έπρεπε να την ξεναγήσουν στην τάξη τους και κατά τη διάρκεια αυτής της οργανωμένης δραστηριότητας συμμετείχαν στο σύνολό τους ενεργά απευθυνόμενα στην κούκλα κοιτάζοντάς την. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κούκλας ήταν κυρίως στην ελληνική γλώσσα, αλλά υπήρξαν και αρκετά παιδιά, ίσως περισσότερα του αναμενόμενου που μιλούσαν στην κούκλα στα αγγλικά. Πάντως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όταν τα παιδιά κατείχαν το λεξιλόγιο στην ξένη γλώσσα, υπήρχε ενδιαφέρον να επικοινωνήσουν στην αγγλική γλώσσα ή έστω κάνοντας χρήση μικτού γλωσσικού κώδικα, ελληνικών και αγγλικών.

-«Τίνα, pigs, cows»

-«Look! Πρόβατο, ελέφαντας»

-«Apple, orange, banana»

Κατά τις επόμενες παρεμβάσεις, τα παιδιά μόλις έβλεπαν την κούκλα να μπαίνει στην τάξη με την εκπαιδευτικό έδειχναν ιδιαίτερο ενθουσιασμό και προθυμία να την πάρουν και να την εμψυχώσουν. Η εκπαιδευτικός ικανοποιώντας αυτήν τους την ανάγκη και μέχρι να ετοιμαστεί για τη δραστηριότητα, έδινε στα παιδιά λίγο χρόνο αλληλεπίδρασης με την κούκλα προκειμένου να ενισχυθεί το συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ τους. Επίσης, η κούκλα συμμετείχε και στις ρουτίνες του ημερολογίου και του καιρού ως κανονική μαθήτρια, ενώ τα παιδιά της έμαθαν και το «Hello song» που τραγουδούσαν με την εκπαιδευτικό στην αρχή κάθε μαθήματος με την κούκλα να εμψυχώνεται κάθε φορά από διαφορετικά παιδιά. Αυτές οι δύο τακτικές είχαν θετικά αποτελέσματα γιατί σιγά σιγά τα παιδιά άρχισαν να τη θεωρούν ισότιμο μέλος της ομάδας τους και να αλληλεπιδρούν μαζί της στις οργανωμένες δραστηριότητες. Έτσι, στη δεύτερη παρέμβαση έδειξαν ενδιαφέρον να δουν ποια είναι τα αγαπημένα αντικείμενα της κούκλας κάνοντας σχόλια του τύπου:

-«Και μένα μ'αρέσουν οι δεινόσαυροι, Τίνα»

-«Ball! Παίζουμε μπάλα?»

-«School! House!»

-«Πάει και η Τίνα σχολειό, κυρία?»

Αντίστοιχα και στην τρίτη παρέμβαση, άκουσαν με ενδιαφέρον το αγαπημένο της τραγούδι, αναγνώρισαν την αντίστοιχη ελληνική εκδοχή του και θέλησαν να το μάθουν στην κούκλα. Επίσης, όταν ήρθε η ώρα να παίξουν το παιχνίδι «Simon says», ανακοίνωσαν με χαρά στην κούκλα ότι το γνώριζαν ήδη αφού το είχαν παίξει με την εκπαιδευτικό σε προηγούμενα μαθήματα και θυμήθηκαν τον Simon, την κούκλα μαρότ που είχε χρησιμοποιήσει τότε η εκπαιδευτικός κι εντελώς αυθόρμητα πρότειναν να κατασκευάσουν τις δικές τους κούκλες Simon και να τις συστήσουν στην κούκλα. Σημειώνει χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός στο ερευνητικό ημερολόγιο :[Οι επιλογές μου αυτές ήταν τελικά στοχευμένες. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι έχουν κοινά βιώματα κι εμπειρίες με την κούκλα, αν και προέρχονται από διαφορετικές χώρες και μιλούν διαφορετική γλώσσα]. Έτσι, μετά την κατασκευή των δικών τους Simons εμπύχωσαν τις κούκλες τους αλλά και την κούκλα της τάξης προκειμένου να γνωριστούν μεταξύ τους. Οι διάλογοι που προέκυψαν ήταν αυθόρμητοι κι ελεύθεροι χωρίς παρεμβάσεις και εξέπληξαν ευχάριστα.

«Κυρία, να φτιάξουμε κι εμείς δικό μας Simon να παίζουμε Simon says?»

«Να τους γνωρίσουμε στην Τίνα και να παίζουμε το παιχνίδι»

«Hello, what's your name?»

«My name is Simon»

«My name is Tina»

Οι κούκλες αυτές και όλες οι επόμενες που κατασκευάστηκαν από τα παιδιά παρέμειναν στην τάξη σε προσβάσιμο σημείο μέχρι και το τέλος της έρευνας προκειμένου να παρατηρηθεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, αλλά και από την/τον νηπιαγωγό αν τις εντάσσουν ή τις εμπυχώνουν στο ελεύθερο παιχνίδι τους.

Ο πρώτος κύκλος έκλεισε με την τέταρτη παρέμβαση και την ανάγνωση του αγαπημένου παραμυθιού της κούκλας και αυτό που παρατηρήθηκε και αξίζει να σημειωθεί είναι ότι τα παιδιά, εντελώς αυθόρμητα κι εξαιτίας της ανάγκης τους για επικοινωνία με την κούκλα, προσπαθούσαν να μιλήσουν στα αγγλικά κατά τη φάση της αναδιήγησης του παραμυθιού, ενώ όταν δεν γνώριζαν πώς να πουν κάτι στην ξένη γλώσσα προσάρμοζαν την ελληνική στην αγγλική, έκαναν δηλαδή εναλλαγή κωδίκων. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατασκεύασαν τις δικές τους «αγγλικές» λέξεις, όπως για παράδειγμα «μωρ»[μωρό], «κρέμμυδ»[κρεμμύδι], «φουσκ» [φούσκες], «σαλίγκ» [σαλιγκάρι]. Τέλος, δύο μόνο παιδιά που ήταν δίγλωσσα χρησιμοποίησαν αυθόρμητα κάποιες λέξεις στη μητρική τους γλώσσα, όπως «bukë»

[ψωμί στα Αλβανικά], « bretkocë» [βάτραχος στα Αλβανικά], ωστόσο αποτελούν μεμονωμένα παραδείγματα.

- **Διάλογοι που προέκυψαν στις ελεύθερες δραστηριότητες**

Σε όλους τους κύκλους της έρευνας ως ελεύθερες δραστηριότητες θεωρούνται αυτές που έλαβαν χώρα αμέσως μετά τις παρεμβάσεις κατά τις οποίες η ίδια η εκπαιδευτικός αγγλικών-ερευνήτρια έκανε παρατήρηση, αλλά και αυτές που προβλέπονται από το ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και παρατηρούνταν από τις/τους νηπιαγωγούς-κριτικούς φίλους.

Το ενδιαφέρον που προκάλεσε η κούκλα στις οργανωμένες δραστηριότητες θα λέγαμε ότι επεκτάθηκε και στις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών αμέσως μετά τις περισσότερες παρεμβάσεις. Ιδιαίτερα μετά την πρώτη εμφάνιση της κούκλας κατά την πρώτη παρέμβαση τα παιδιά ανυπομονούσαν να πιάσουν την κούκλα και να την εμψυχώσουν κι αυτά ψάχνοντας να βρουν πώς ανοιγοκλείνει το στόμα της.

«..την πιάνει από το λαιμό και μιλάει.»

«πίσω από το κεφάλι βάζει το χέρι της»

«το βρήκα!»

Επίσης, πολύ γρήγορα άρχισαν να εκφράζονται με θετικά συναισθήματα απέναντι στην κούκλα και να είναι ιδιαίτερα τρυφερά μαζί της καθώς τα περισσότερα θέλανε να την αγκαλιάσουν και να την φιλήσουν. Επιπλέον, αρκετά παιδιά ήταν τόσο προστατευτικά που έκαναν παρατηρήσεις σε όποιον την κρατούσε άγαρμπα,

-«Να της κάνουμε πλεξούδες»

-«Να χαϊδέψουμε τα μαλλάκια της»

-«Φτιάχνουμε δωράκια για την Τίνα;»

-«Κυρία να την κάνω ντέι-ντέι;»

-«I want to give her a hug» (μτφ. Θέλω να την πάρω αγκαλιά)

-«Μην την κρατάς έτσι την Τίνα»

-«Την κάνατε χάλια, προσέξτε!»

Αυτό ήταν κάτι που εντυπωσίασε και σημειώθηκε στο ερευνητικό ημερολόγιο:[είναι πράγματι απίστευτο πώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπαίνουν τόσο εύκολα στη συνθήκη αυτή και «πιστεύουν» και αποδέχονται μια κούκλα ως αληθινό άτομο].

Ενώ και όταν έχαναν το ενδιαφέρον τους για την κούκλα και θέλανε να την αφήσουν, τα τρυφερά συναισθήματα απέναντί της συνέχιζαν να διατηρούνται καθώς αντί να την εγκαταλείψουν σε μια γωνιά, της έφτιαχναν ένα κρεβάτι και την έβαζαν για ύπνο.

«Κουράστηκε η Τίνα, θα κοιμηθεί λίγο»

«Σςςςς η Τίνα κοιμάται.»

«Θέλει να κοιμηθεί η Τίνα και την άφησα»

«Να την βάλουμε να ξαπλώσει γιατί κουράστηκε»

Σε άλλες πάλι περιπτώσεις την έβαζαν να παρατηρεί το παιχνίδι τους χωρίς να τη συμπεριλάβουν σε αυτό κάνοντας σχόλια του τύπου:

« Η Τίνα θα βλέπει το παιχνίδι»

«Εγώ θα ζωγραφίζω και η Τίνα θα κοιτάζει».

Κάτι που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι με την εμφάνιση της κούκλας, αρκετά από τα παιδιά ξεκίνησαν να εντάσσουν στο ελεύθερο παιχνίδι τους και άλλες κούκλες που υπήρχαν στην τάξη και για τις οποίες μέχρι τότε δεν είχαν δείξει ενδιαφέρον, όπως επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενα μιας κριτικής φίλης: [Πού την θυμήθηκαν αυτή; έχουν πολύ καιρό να την πάρουν. Η κούκλα από το Λονδίνο ενεργοποίησε τον ενδιαφέρον τους για την εισαγωγή και άλλων κουκλών]. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι εμψύχωναν τις κούκλες προκειμένου να τις συστήσουν μεταξύ τους κάνοντας προσπάθεια να μιλήσουν στην ξένη γλώσσα ή χρησιμοποιώντας μικτό γλωσσικό κώδικα και εξωλεκτικά στοιχεία, όπως χειρονομίες. Κάποιοι διάλογοι που προέκυψαν είναι οι παρακάτω:

«Hello, my name is princess»

«What's your name?»

«Η Τίνα είναι sick»

«Nice to meet you»

«Goodbye Tina»

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά εμψύχωναν την κούκλα σε διάφορες καθημερινές καταστάσεις παίζοντας στις διάφορες «γωνιές» της τάξης τους και σκηνοθετώντας μια συγκεκριμένη συνθήκη.

«Τίνα, έτοιμη για το πικ νικ;»

«It's banana»

«Τίνα, να κάνουμε πιτζάμα πάρτυ;»

Φυσικά θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι τα παιδιά κατάφεραν να εντάξουν συστηματικά την κούκλα σε όλες τις ελεύθερες δραστηριότητες. Συνήθως το

ενδιαφέρον υπήρχε στην αρχή του ελεύθερου παιχνιδιού τους ως συνέχεια της οργανωμένης παρέμβασης και στη συνέχεια μειώνονταν με αποτέλεσμα να ξεχνούν την κούκλα, κάτι που θεωρήθηκε απογοητευτικό πολλές φορές και αποτέλεσε πηγή προβληματισμού για τον σχεδιασμό του επόμενου κύκλου της έρευνας. Αυτό καταδεικνύεται και από τα παρακάτω σχόλια κάποιων παιδιών:

«Δεν τη θέλουμε γιατί είναι ψεύτικη»

«Θα την αφήσω τώρα»

«Τίνα, τώρα τελειώσαμε το παιχνίδι»,

Ενώ και στο ημερολόγιό της η ερευνήτρια καταγράφει: [Αναρωτιέμαι αν πρέπει και πώς να επέμβω προκειμένου να ενσωματώσουν την κούκλα στο παιχνίδι τους. Μήπως αν συμμετέχω κι εγώ εμπνέοντας την κούκλα βοηθήσω σε αυτή την κατεύθυνση; Ωστόσο, στο ελεύθερο παιχνίδι θα πρέπει να δώσω χώρο και χρόνο να εκφραστούν όπως επιθυμούν τα ίδια τα παιδιά].

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τις περισσότερες φορές δεν την εμπνέονταν, αλλά απλώς απευθύνονταν σε αυτήν σαν να ήταν μια φίλη τους, όπως συνήθως κάνουν με ένα παιχνίδι. Επίσης, η γλώσσα που επέλεγαν κυρίως να χρησιμοποιήσουν στο ελεύθερο παιχνίδι τους ήταν η ελληνική, ενώ στα αγγλικά επαναλάμβαναν κυρίως φράσεις γνωριμίας που είχαν ήδη κατακτήσει. Οι δε μητρικές γλώσσες των παιδιών απουσιάζουν σε αυτή τη φάση της έρευνας. Αυτές οι σκέψεις λειτούργησαν αναστοχαστικά για τον σχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεων ως προς τη στοχοθεσία.

➤ Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του Α' κύκλου

Ο α' κύκλος της έρευνας εξελίχθηκε ικανοποιητικά σε γενικές γραμμές, με τα παιδιά να αποκτούν συναισθηματικό δέσιμο με την κούκλα και να την εντάσσουν τελικά στην ομάδα τους. Αρχικά, όπως αναφέρεται και παραπάνω υπήρξε το συναίσθημα της έκπληξης: «Δεν είναι αληθινή», «είναι πλάκα», «δεν ανοιγοκλείνει τα μάτια της και γι' αυτό είναι ψεύτικη». Ωστόσο, εντυπωσιάστηκαν που «μιλούσε» και τα περισσότερα κατέκλυσαν την εκπαιδευτικό αγγλικών με ερωτήσεις του τύπου, «Κοιτάξτε, ανοιγοκλείνει το στόμα της», «Πως μιλάει;», «Miss Helen, θα μας δείξετε κι εμάς πως ανοιγοκλείνει το στόμα της;», «Να την κάνω κι εγώ να μιλήσει;». Αυτό αποτέλεσε το κίνητρο για θέληση να την γνωρίσουν και δέχθηκαν πολύ γρήγορα το γεγονός ότι δεν ήταν αληθινή, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν φράσεις γνωριμίας του τύπου «Hello! What's your name? I'm ...» με προθυμία και περιέργεια.

Τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να έχουν σωματική επαφή με την κούκλα, ήθελαν να την αγκαλιάζουν και να τη φιλάνε και ήταν ιδιαίτερα τρυφερά και προστατευτικά μαζί της και όταν έβλεπαν ότι κάποιο παιδί της «φερόταν» απότομα του έκαναν παρατήρηση. Κάτι επίσης ενδιαφέρον είναι ότι αν και η κούκλα είχε τη μορφή κοριτσιού την αποδέχθηκαν αμέσως και τα αγόρια. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρατήρησε ήδη από την πρώτη παρέμβαση το γεγονός ότι παιδιά που από τη φύση τους ήταν ντροπαλά και γενικά μέχρι τότε δεν συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα κινητοποιήθηκαν και χρησιμοποίησαν σε ικανοποιητικό βαθμό την ξένη γλώσσα για να επικοινωνήσουν με την κούκλα, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει και τη βιβλιογραφία. Ωστόσο, η ερευνήτρια επιθυμούσε το δέσιμο της κούκλας με την ομάδα να είναι ουσιαστικό από την αρχή και να μην βασιστεί μόνο στην περιέργεια της πρώτης συνάντησης κι έτσι ήδη από την δεύτερη παρέμβαση αντιμετώπισε την κούκλα σαν μια μαθήτρια της τάξης στην οποία έπρεπε τα ίδια τα παιδιά να μάθουν τις ρουτίνες που ακολουθούμε κάθε φορά. Σε αυτό τη βοήθησε και η στάση των παιδιών, όπως καταγράφεται και στο ερευνητικό ημερολόγιο: [Τα παιδιά μου ζητούν να εμψυχώνουν την κούκλα και να λένε τον καιρό με αυτήν και να τραγουδούν. Θα ήταν πολύ καλή ιδέα αν βάζαμε και το όνομά της δίπλα σε αυτό των παιδιών και συμμετείχε σε όλες μας τις ρουτίνες κανονικά]. Έτσι λοιπόν, στην αρχή κάθε παρέμβασης η κούκλα εμψυχώνονταν με προθυμία από διαφορετικά παιδιά συμμετέχοντας στις ρουτίνες του ημερολογίου και του καιρού , ενώ τραγουδούσε με τα παιδιά το εισαγωγικό τραγούδι που τραγουδούσαμε σε κάθε μάθημα. Τέλος, η εκπαιδευτικός κόλλησε στον πίνακα μαζί με τα ονόματα των παιδιών και το όνομα της κούκλας έτσι ώστε να δημιουργήσει το αίσθημα ότι είναι κι αυτή ισότιμο μέλος της ομάδας και πραγματικά αυτό βοήθησε. Συνεπώς, θα λέγαμε ότι ο στόχος σχετικά με το συναισθηματικό δέσιμο κούκλας και παιδιών επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, όσον αφορά στον γλωσσικό στόχο που είχαμε θέσει για παραγωγή αυθόρμητου προφορικού λόγου από τα παιδιά για επικοινωνία με την κούκλα δεν θεωρούμε ότι επετεύχθη σε σημαντικό βαθμό. Στις οργανωμένες δραστηριότητες η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρειάστηκε αρκετές φορές να παροτρύνει τα παιδιά για να μιλήσουν στα αγγλικά και να μην νιώθει η κούκλα μοναξιά μιας και δεν γνωρίζει άλλη γλώσσα πλην της αγγλικής, προσπαθώντας έτσι να ενδυναμώσει το αίσθημα της ενσυναίσθησης στα παιδιά που θα τα κινητοποιούσε να χρησιμοποιήσουν στον βαθμό που μπορούν την γλώσσα στόχο. Στις ελεύθερες δραστηριότητες δε, η παραγωγή προφορικού λόγου στην αγγλική γλώσσα ήταν ακόμη πιο περιορισμένη μιας και η εκπαιδευτικός δεν παρενέβη καθόλου. Αυτό αποτέλεσε

μια αρνητική εξέλιξη πλην αναμενόμενη και αποτέλεσε την αφορμή για προβληματισμό και τον σχεδιασμό του επόμενου κύκλου της έρευνας, όπου στόχος σχετικά με τη γλώσσα θα ήταν να εμπλακούν τα παιδιά μαζί με την κούκλα σε πραγματικές συνθήκες της καθημερινότητας και να συνομιλήσουν για πράγματα και καταστάσεις που τα αφορούν στην καθημερινή τους ζωή. Οι μητρικές γλώσσες των παιδιών μάλιστα απουσίαζαν σε αυτόν τον κύκλο, καθώς η ενίσχυσή τους δεν αποτέλεσε προτεραιότητα, κάτι που προβληματίσε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια προσωπικά και θα το λάβει υπόψιν της πιο συστηματικά στους επόμενους κύκλους της έρευνας, όπως θα φανεί στην πορεία. Η συγκεκριμένη καταγραφή είναι ενδεικτική του στοχασμού της: [Φανταζόμουν ότι τα παιδιά με άλλη γλώσσα θα ήθελαν να μιλήσουν στη γλώσσα τους στην κούκλα. Δεν περίμενα ότι θα εστίαζαν κι αυτά μόνο στα ελληνικά. Πρέπει να σχεδιάσω δραστηριότητες στον επόμενο κύκλο που να τα κινητοποιήσουν να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα].

6.2. Τα αποτελέσματα του Β' κύκλου δράσης

• Διάλογοι που προέκυψαν στις οργανωμένες δραστηριότητες

Ο δεύτερος κύκλος ξεκίνησε με την κατασκευή κουκλών (γαντόκουκλες από τσόχα) από τα ίδια τα παιδιά με σκοπό να τις εμψυχώσουν στο κουκλοθέατρο και να παίξουν την δική τους ιστορία, εμπνευσμένη από το παραμύθι που τους διάβασε η κούκλα της τάξης. Η διαδικασία αυτή, παρότι κοπιαστική κυρίως για τα προνήπια που δεν ήταν εξοικειωμένα με τη χρήση του ψαλιδιού, ήταν ιδιαίτερα απολαυστική για τα παιδιά τα οποία σχεδόν στο σύνολό τους, συμμετείχαν ενεργά και με αυξημένο ενδιαφέρον προκειμένου να φτιάξουν τον αγαπημένο τους ήρωα και να τον εμψυχώσουν. Αυτό επισημαίνεται και από τους κριτικούς φίλους με έναν από αυτούς να σημειώνει στο ημερολόγιό του: «Τα παιδιά το απόλαυσαν πολύ σήμερα! Ήθελαν να φτιάξουν όσο πιο όμορφα γίνονταν τα λουλούδια τους!».

Σε όλη τη διάρκεια της κατασκευής των κουκλών, απευθύνονταν και στην κούκλα της τάξης, την οποία είχαν τοποθετήσει σε καρεκλάκι δίπλα τους για να βλέπει και για να της δείχνουν πώς φτιάχνουν τις κούκλες τους. Δεν ήταν δε, λίγες οι φορές που τα παιδιά, αντί να ζητήσουν βοήθεια από την εκπαιδευτικό αγγλικών και τον/την νηπιαγωγό, ζητούσαν από την κούκλα της τάξης μιας και αυτή ήταν που πρότεινε την ιδέα. Η κινητροδότηση αυτή των παιδιών αποδεικνύεται και από τα λεγόμενά τους, τα οποία αποτελούνται όπως μπορεί να παρατηρηθεί από μίξη της κυρίαρχης γλώσσας της τάξης (ελληνικά) και την ξένη γλώσσα στόχο, δηλαδή την αγγλική:

«Τίνα, φτιάχνω καλά τον Posy;»

«Θέλω να είναι pink η δική μου κούκλα»

«Miss Helen, θα με βοηθήσει η Tina να κάνω τον Pip»

«Tina, θέλω big eyes και small mouth για την κούκλα μου»

«Κι εγώ θέλω τα μαλλιά του red».

Ωστόσο, κατά τη διαδικασία της κατασκευής, αν και υπήρξε παρότρυνση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια προς τα παιδιά με διαφορετικές μητρικές να μοιραστούν με την ομάδα πώς ονομάζονται τα διάφορα υλικά στη δική τους γλώσσα, δεν υπήρξε ανταπόκριση, πράγμα το οποίο προβλημάτισε και σημειώθηκε στο ερευνητικό ημερολόγιο: [Ίσως να μην γνωρίζουν αυτές τις λέξεις στη γλώσσα τους, φαίνεται όμως πιο πιθανό να μην θέλουν να το μοιραστούν μαζί μας, γιατί γενικότερα δεν μιλάνε τη γλώσσα τους στο σχολείο. Θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν αυτό στο σχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεων προκειμένου να ενισχυθεί το κίνητρό τους].

Αμέσως μετά την κατασκευή των κουκλών, τα παιδιά μπήκαν σε ζευγάρια των δύο-τριών στο κουκλοθέατρο της τάξης και εμψύχωσαν τις γαντόκουκλές τους με μεγάλη χαρά κι ενθουσιασμό, ενώ οι υπόλοιποι μαζί με την κούκλα της τάξης και τους/τις εκπαιδευτικούς παρακολουθούσαν την παράσταση, η οποία σε μεγάλο βαθμό ήταν διαδραστική με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών. Η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε ήταν κυρίως φράσεις στα αγγλικά που τα παιδιά είχαν ακούσει κατά την αφήγηση του παραμυθιού και θυμόντουσαν. Αυτό ήταν κάτι που εξέπληξε ευχάριστα, αλλά κι επιβεβαίωσε το γεγονός ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας μαθαίνουν πιο εύκολα μέσα από παραμύθια και ιστορίες καθώς αυτά διευκολύνουν την απομνημόνευση και την επανάληψη, ενώ προωθούν την πολυαισθητηριακή προσέγγιση αφού συνδυάζονται με χειροτεχνίες, κατασκευές, παιχνίδια και τραγούδια (Hsu, 2014, Bland, 2015a, 2018). Κάποιοι διάλογοι των παιδιών που προέκυψαν κατά την εμψύχωση των κουκλών είναι οι ακόλουθοι:

«Hello, Posy»

«Γεια, Pip»

«Red balloon»

«Oh, no!»

«Τρέξε»

«Να το φουσκώσουμε»

«Balloon is red»

«...and big»

«I'm purple»

«I'm blue»

«Τί ωραίο balloon!»

Επίσης, μετά τη δραματοποίηση κι εντελώς αυθόρμητα κάποια παιδιά θέλησαν να ζωγραφίσουν τους ήρωες του παραμυθιού και στο τέλος τους έκαναν κούκλες μαρότ, εμψυχώνοντάς τες εκ νέου και χρησιμοποιώντας φράσεις γνωριμίας, όπως «Hello, What's your name?» «I'm Pip». Παρατηρείται ωστόσο, ότι οι φράσεις αυτές είναι ακόμη σύντομες και δεν εμπλουτίζονται και από άλλες που τα παιδιά έχουν ήδη ακούσει σε προηγούμενα μαθήματα, κάτι το οποίο όμως αλλάζει στην πορεία και θα φανεί σε επόμενες δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια της 6ης παρέμβασης τα παιδιά κλήθηκαν από την κούκλα της τάξης να βγουν στην αυλή του σχολείου μαζί με τις γαντόκουκλες που κατασκεύασαν στην προηγούμενη παρέμβαση και να παρατηρήσουν τις αλλαγές στη φύση λόγω του

ερχομού της Άνοιξης. Η πρόταση αυτή της κούκλας ήταν κάτι που ενθουσίασε τα παιδιά, τα οποία ήθελαν να ξεναγήσουν τις κούκλες στην αυλή του σχολείου και να τους δείξουν όσα περισσότερα πράγματα μπορούσαν. Χαρακτηριστική είναι η καταγραφή στο ημερολόγιό της μιας νηπιαγωγού-κριτικής φίλης ενός εκ των πέντε νηπιαγωγείων που διεξήχθη η έρευνα: [Άρεσε πολύ στα παιδιά η εξερεύνηση στην αυλή με την Tina και τους φίλους της. Απόλαυσαν τα παιχνίδια που παίζανε μαζί με τις κούκλες και κατά την εμψύχωσή τους επαναλάμβαναν λέξεις στα αγγλικά καθώς και το τραγούδι για την Άνοιξη που τους έμαθε η κούκλα της τάξης]. Τα λεγόμενα των παιδιών που παρατίθενται παρακάτω επιβεβαιώνουν και αυτά τον ενθουσιασμό τους:

«Posy, come here!»

«Look! Tree!»

«Flowers! Λουλούδια!»

«Red, yellow, green»

«Play a game!»

«It's so fun!»

«Flowers are everywhere!»

Η επόμενη παρέμβαση είχε κι αυτή ως στόχο να εκτεθούν τα παιδιά σε καθημερινό λεξιλόγιο σχετικά με την άνοιξη και την φύση, αλλά και να αυτοσχεδιάσουν διαλόγους σε όποια γλώσσα επιθυμούν ή εναλλάσσοντας γλωσσικούς κώδικες μαζί με στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας και λειτούργησε προπαρασκευαστικά για την εμψύωση των λουλουδιών που κατασκεύασαν τα παιδιά στην επόμενη και τελευταία παρέμβαση του δεύτερου κύκλου της έρευνας. Για ακόμη μία φορά, τα παιδιά απόλαυσαν την διαδικασία της κατασκευής των δικών τους λουλουδιών-κουκλών από ανακυκλώσιμα υλικά, αντάλλαξαν ιδέες σχετικά με τα ονόματα που θα τους έδιναν, ενώ επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν ιδιαίτερα δημιουργικά και ως προς τη διακόσμηση και τον χρωματισμό αυτών. Αμέσως μετά την κατασκευή τους, ενθαρρύνθηκαν από την κούκλα της τάξης και την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να τα εμψυχώσουν κάνοντας αυτοσχέδιους διαλόγους, οι οποίοι σε αυτό το στάδιο ήταν πιο μεγάλοι κι εμπλουτισμένοι, καθώς περιείχαν και λεξιλόγιο στο οποίο είχαν εκτεθεί σε όλες τις παρεμβάσεις του κύκλου αυτού. Μερικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Hi μαργαρίτα, what do you do?»

«Hi , my friend»

«How are you, flower?»

«I'm fine, you?»

«I'm flower blue»

«Εγώ η toulip blue, έχω τρία διαφορετικά μέρη (πιθανώς εννοεί φίλους), rose, το άλλο είναι violet και το άλλο daisy»

«what a great flower!»

«Γεια σου flower»

«It smells so great!»

«Thank you»

Η πρόοδος αυτή στον προφορικό λόγο των παιδιών παρατηρήθηκε αμέσως από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η οποία σημειώνει στο ημερολόγιό της; [Έχουν μια απρόσμενη βελτίωση στον προφορικό τους λόγο καθώς βλέπω ότι χρησιμοποιούν πλέον φράσεις και προτασιακές φόρμουλες στις οποίες εκτίθενται σε όλες μας τις συναντήσεις και όχι μεμονωμένες λέξεις ,όπως στην αρχή]. Αυτό χαροποίησε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, καθώς αντιλήφθηκε ότι με την προσθήκη διαφόρων τύπων κούκλας σε συνδυασμό με τη μουσική, τον χορό και το παιχνίδι βελτιώθηκαν οι πρακτικές της με θετικά αποτελέσματα ως προς την κατάκτηση γλωσσικών δομών της ξένης γλώσσας. Αυτό επισημάνθηκε και από τους/τις κριτικούς φίλους που σημείωσαν στο ημερολόγιό τους :[Νηπιαγωγός 1: Έχουν μεγάλη πρόοδο στον προφορικό τους λόγο σε σχέση με τις πρώτες παρεμβάσεις, για να μην αναφερθώ στα μαθήματα προ κούκλας], [Νηπιαγωγός 3: Πραγματικά έχω εντυπωσιαστεί πόσο γρήγορα κατάφεραν κι έμαθαν τόσα πράγματα στα αγγλικά!].

- **Διάλογοι που προέκυψαν στις ελεύθερες δραστηριότητες**

Το διαφορετικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τις ελεύθερες δραστηριότητες αυτού του κύκλου είναι το γεγονός ότι τα παιδιά είχαν στη διάθεση τους τις τρεις κούκλες που κατασκεύασαν τα ίδια (μαρότ, τσόχινες γαντόκουκλες και λουλούδια), καθώς και την κούκλα της τάξης. Συνεπώς, αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι σε συνέχεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων τα παιδιά συνέχιζαν να εμψυχώνουν τις κούκλες τους στις διάφορες περιοχές μάθησης του νηπιαγωγείου.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα δύο παιδιών που πήραν τις γαντόκουκλες και τα λουλούδια και πήγαν στο «μαγαζάκι», το οποίο μετέτρεψαν σε ανθοπωλείο και παίζανε ένα παιχνίδι ρόλων εμψυχώνοντας τις κούκλες τους. Μερικοί διάλογοι που καταγράφηκαν είναι οι ακόλουθοι:

«Hello! I want flowers»

«I want this!»

«I'm a lily»

«Hello, lily»

«Φύτρωσαν τα λουλούδια, θέλει κάποιος να πάρει;»

«Θέλει η Tina»

«I want flower red,yellow,blue» [Αγόρι 2 (A2) εμψυχώνει την κούκλα της τάξης]

Παράλληλα, με αφορμή αυτούς τους διαλόγους η ερευνήτρια σημειώνει στο ημερολόγιό της :[Υπάρχει αυθόρμητος λόγος, βλεμματική επαφή με τις κούκλες και αλλαγή στην φωνή τους κάθε φορά που εμψυχώνουν μια διαφορετική κούκλα. Έχουν μπει για τα καλά στο «πετσί» του ρόλου].

Αξιίζει να σημειωθεί επίσης, ότι στο ελεύθερο παιχνίδι τους τα παιδιά ενσωμάτωσαν τη νέα γνώση που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων μέσω της μεθόδου Clil σχετικά με το πεδίο των θετικών επιστημών και συγκεκριμένα με τη θεματική της Άνοιξης και την ανάπτυξη των λουλουδιών. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ενός παιδιού που εμψυχώνοντας την κούκλα-λουλούδι λέει : «Ένα σποράκι! Water, sunny και χώμα!» Φεύγει το σποράκι και βγαίνει flower!»

Παρομοίως, κάποια άλλα παιδιά εμψύχωναν τις κούκλες τους τραγουδώντας τα τραγούδια που είχαν μάθει στις παρεμβάσεις, ή λέγοντας τη ρουτίνα του καιρού. «Spring is here! Flowers everywhere! It's sunny!»

Κάτι ακόμη που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι μετά την ενθάρρυνση της ερευνήτριας στην 7η παρέμβαση να διερευνήσουν μαζί με τα παιδιά την σημασιολογική και φωνολογική ομοιότητα των ονομάτων των λουλουδιών μεταξύ της ελληνικής, της αγγλικής αλλά και της μητρικής κάποιων παιδιών, τα παιδιά συνέχισαν να ενδιαφέρονται γι'αυτή την σχέση και στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Μία νηπιαγωγός-κριτική φίλη σημειώνει στο ημερολόγιό της κάποια λόγια παιδιών που εμψυχώνουν τις κούκλες τους:[«Μοιάζουν η Βιολέτα με τη Violet;» «Ναι, είναι και οι δύο από 'B' (εννοώντας τον ήχο από τον οποίο αρχίζουν οι δύο λέξεις)]. Παρομοίως, ένα άλλο παιδί αλβανικής καταγωγής εμψυχώνει την κούκλα του και μονολογεί : «Hello! I'm lule (μτφ. λουλούδι στα αλβανικά). Είμαι blue λουλούδι». Στο άκουσμα αυτό η ερευνήτρια ρώτησε το παιδί τί σημαίνει lule για να επισημάνει τη φωνολογική και σημασιολογική ομοιότητα των λέξεων στις δύο γλώσσες και το παρότρυνε να σκεφτεί κι άλλες σχετικές λέξεις για τις μάθουν και στην υπόλοιπη ομάδα και στις κούκλες. Το παιδί δεν κατάφερε να θυμηθεί άλλες, αλλά είπε ότι θα ρωτούσε τη μαμά του. Η καταγραφή που ακολούθησε στο ερευνητικό ημερολόγιο είναι ιδιαίτερα αισιόδοξη:[Φαίνεται ότι κάτι πάει να γίνει! Χρειάζεται συστηματικότητα κι επιμονή στον σχεδιασμό με στόχο την

ενίσχυση των αλλόγλωσσων παιδιών να «φέρουν» τις γλώσσες τους στην τάξη. Με την αποδοχή της γλώσσας τους εκ μέρους μας θα νιώσουν κι αυτά ασφαλή να μιλήσουν]. Τέλος, κάτι το οποίο εξέπληξε ευχάριστα την εκπαιδευτικό ερευνήτρια σ' αυτόν τον κύκλο ήταν το γεγονός ότι όλοι οι νηπιαγωγοί-κριτικοί φίλοι της μετέφεραν ότι τα παιδιά σχεδόν καθημερινά στο ελεύθερο παιχνίδι τους εμπνύχωναν τις κούκλες που κατασκεύασαν στις οργανωμένες δραστηριότητες στο μάθημα των αγγλικών. Οι διάλογοι που κάνανε ήταν κυρίως στα ελληνικά αλλά έκαναν και χρήση από προτασιακές φόρμουλες και λεξικές συστάδες της αγγλικής γλώσσας, στις οποίες είχαν εκτεθεί κατά τις παρεμβάσεις. Κάποια λόγια που έχουν σημειώσει στα ημερολόγιά τους είναι τα ακόλουθα: [Νηπιαγωγός-κριτικός φίλος 1: Τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι τους παίρνουν τον Simon (κούκλα μαρότ), του συστήνονται τότε στα ελληνικά, τότε στα αγγλικά, τον χαιρετούν και παίζουν μαζί του.], [Νηπιαγωγός-κριτικός φίλος 2: Τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί αρκετά με την κούκλα και δείχνουν ενδιαφέρον απέναντί της. Τη θεωρούν ισότιμο μέλος της παρέας και την εμπνύχωνουν στο παιχνίδι τους το πρωί που έρχονται στο σχολείο], [Νηπιαγωγός-κριτικός φίλος 3: Τα παιδιά παίζουν κάθε μέρα το πρωί στις ελεύθερες δραστηριότητες με τις κούκλες τους. Τις χρησιμοποιούν σε όλες τις γωνιές και προσπαθούν να τις εντάξουν και σε άλλες δραστηριότητες.].

➤ Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του Β' κύκλου

Ο Β' κύκλος της έρευνας θα μπορούσαμε να πούμε ότι εξελίχθηκε ομαλά και σε μεγάλο βαθμό κατακτήθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχή του. Συγκεκριμένα, ο στόχος σχετικά με το κουκλοθέατρο ήταν να εμπλακούν τα παιδιά στην κατασκευή κουκλών από διάφορα υλικά, να πειραματιστούν με την εμπνύχωσή τους κάνοντας κινήσεις και αλλάζοντας τη φωνή τους και μπορούμε να πούμε ότι η όλη διαδικασία ήταν ιδιαίτερα απολαυστική και δημιουργική εκ μέρους των παιδιών. Χαρακτηριστικά, σημειώνει η ερευνήτρια στο ημερολόγιό της: [Πίστευα ότι θα δυσκολεύονταν να κόψουν την τσόχα και τα πλαστικά μπουκάλια και ότι ίσως αυτό τα αποθάρρυνε να ολοκληρώσουν την κατασκευή τους, αλλά τελικά ήταν κάτι που έκαναν με χαρά και αφοσίωση].

Επίσης, αυτό που παρατηρήθηκε ως προς την εμπνύχωση των κουκλών ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά νιώθανε μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και αυτοπεποίθηση όταν βρισκόντουσαν μέσα στο κουκλοθέατρο παρά σε κάποιον άλλον χώρο του Νηπιαγωγείου. Αυτό ήταν κάτι που εντυπωσίασε όλη την ερευνητική ομάδα και προωθήθηκε σαν ιδέα σε περιπτώσεις παιδιών που ήταν πιο διστακτικά από άλλα να εμπνύχουν τις κούκλες τους στην «παρεούλα» ή στην αυλή του σχολείου. Η

ακόλουθη καταγραφή στο ημερολόγιο της ερευνήτριας είναι χαρακτηριστική: [Όταν μπαίνουν στο κουκλοθέατρο, είναι σαν να μεταμορφώνονται, σαν μια μαγική δύναμη να τα βοηθάει να «λuthούν» και να ξεδιπλώσουν όλο το ρεπερτόριο της φαντασίας και των δεξιοτήτων τους].

Μία ακόμη ευχάριστη εξέλιξη σε σχέση με το κουκλοθέατρο ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά επέλεξαν να εντάξουν τις κούκλες στο ελεύθερο παιχνίδι τους για περισσότερη ώρα σε σχέση με τον Α' κύκλο. Αυτό επιβεβαιώθηκε από όλους/όλες τις νηπιαγωγούς-κριτικούς φίλους και παρατηρήθηκε και από την ερευνήτρια.

Το μόνο που προβληματίσε όμως, ήταν το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκε η δημιουργία ισχυρού συγκινησιακού δεσμού των παιδιών με τις κούκλες που κατασκεύασαν ώστε να εμψυχωθούν με έναν απελευθερωτικό τρόπο και να κινητοποιήσουν τα παιδιά να ταυτιστούν μαζί τους φέρνοντας στην επιφάνεια προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια καταγράφει στο ημερολόγιό της: [Παρατηρώ ότι η ταυτότητα των κουκλών που είναι ήδη προδιαγεγραμμένη και «χτισμένη» αναλόγως των δραστηριοτήτων δεν δίνει την ελευθερία στα παιδιά να εκφράσουν προσωπικές τους ιδέες και πληροφορίες που πιθανώς έχουν σχέση με ένα διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο που έχουν κάποια από αυτά. Ίσως θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να κατασκευάσουν κούκλες με χαρακτηριστικά και στοιχεία που θα επιλέξουν τα ίδια. Μπορεί με αυτόν τον τρόπο να δούμε κούκλες που θα είναι χαρακτηριστικές των πολιτισμών και των χωρών από τις οποίες προέρχονται κάποια παιδιά].

Από την άλλη, σχετικά με τους γλωσσικούς στόχους θα λέγαμε ότι και αυτοί επετεύχθησαν σε μεγάλο βαθμό. Τα παιδιά εκτέθηκαν σε καθημερινό λεξιλόγιο σχετικά με τη θεματική της Άνοιξης και τα περισσότερα ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν πολλές από τις φράσεις που άκουσαν κατά τις παρεμβάσεις χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν εκτός από αυτές τις φράσεις στα αγγλικά ήταν κυρίως τα ελληνικά, αλλά και μίξη μεταξύ αυτών των δύο γλωσσών. Αυτό που παρατηρήθηκε ωστόσο ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, πλην των ελληνικών, δεν χρησιμοποίησαν τις γλώσσες αυτές ούτε στις ελεύθερες αλλά ούτε και στις οργανωμένες δραστηριότητες παρότι υπήρξε ανάλογος σχεδιασμός, αλλά και προτροπή κατά τις παρεμβάσεις. Μοναδική εξαίρεση το παράδειγμα που αναφέρθηκε παραπάνω, στην παράγραφο με τους διαλόγους στις ελεύθερες δραστηριότητες, με το παιδί αλβανικής καταγωγής που χρησιμοποίησε τη λέξη 'λουλούδι' στα αλβανικά. Αυτή η εξέλιξη αποτέλεσε αφορμή για προβληματισμό από την ερευνήτρια σχετικά με

τον σχεδιασμό του επόμενου κύκλου δράσης με στόχο την περεταίρω ενθάρρυνση των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο να «φέρουν» στο σχολείο τις μητρικές τους ή πιθανώς και άλλες γλώσσες που γνωρίζουν για να επικοινωνήσουν. Η καταγραφή στο ερευνητικό ημερολόγιο που ακολουθεί είναι χαρακτηριστική: [Σίγουρα οι πρακτικές που εφαρμόσαμε σε αυτόν τον κύκλο ήταν σαφώς πιο αποτελεσματικές από αυτές του πρώτου που βασίζονταν σε απλή ενθάρρυνση. Υπήρξαν συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών που εκφράστηκαν αυθόρμητα έστω και μονολεκτικά στη γλώσσα τους. Ωστόσο πρέπει στον επόμενο κύκλο να είναι πιο διευρυμένες και πιο στοχευμένες οι προσπάθειές μας. Δεν περίμενα πάντως να υπάρχει τόσο μεγάλος δισταγμός εκ μέρους τους, γι' αυτό πρέπει να τα ενισχύσουμε πιο ουσιαστικά]. Άλλωστε, η πολυγλωσσική επικοινωνία ορίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση του 2022 (ΙΕΠ, 2021) σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά αυτής της ηλικίας θα πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν όλο το ρεπερτόριο γλωσσών που γνωρίζουν για να επικοινωνήσουν, καθώς επίσης να σέβονται τη πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και να νιώθουν περήφανοι/ες για τις πολιτισμικές και γλωσσικές τους καταβολές.

6.3. Τα αποτελέσματα του Γ' κύκλου δράσης

- Διάλογοι που προέκυψαν στις οργανωμένες δραστηριότητες

Ο Γ' κύκλος της έρευνας, που ήταν και ο τελευταίος, ξεκίνησε με την εισαγωγή μιας πολύγλωσσης κούκλας και με κύριο στόχο την ενίσχυση της πολυγλωσσικής ικανότητας των παιδιών μέσα από την ταύτιση και την εμπύχωση των δικών τους κουκλών σε διάφορα καθημερινά επικοινωνιακά συμβάντα..

Η πρώτη παρέμβαση αυτού του κύκλου (9η) ήταν και η πιο σημαντική καθώς αποτέλεσε το πρώτο βήμα για την ταύτιση των μαθητών με τη συγκεκριμένη κούκλα και την ενεργοποίησή τους για να αρχίσουν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα μαζί με τα ελληνικά και τα αγγλικά. Η πρώτη αντίδραση των μαθητών ήταν ιδιαίτερα θετική καθώς αρχικά ξαφνιάστηκαν που άκουσαν την κούκλα να μιλάει σε διάφορες γλώσσες και κυρίως στη μητρική τους, ενώ στη συνέχεια έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό για αλληλεπίδραση μαζί της και προθυμία να την εμπυχώσουν και οι ίδιοι. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι δόθηκε χρόνος στα παιδιά να περιεργαστούν την κούκλα, η οποία διέφερε στη μορφή της από τις προηγούμενες, όπως επίσης και στην κίνησή της, ενώ αυτό που εντυπωσίασε είναι ότι ανοιγόκλεινε το στόμα της. Οι παρακάτω διάλογοι είναι ενδεικτικοί:

«Πώς μιλάει έτσι;»

«Τι γλώσσα μιλάει;»

«Ανοιγόκλεινει το στόμα της, κοιτάζτε!»

«Ξέρει κι ελληνικά και αγγλικά;»

«Αυτά που λέει είναι αλβανικά!», λέει εντυπωσιασμένο το αγόρι 4 (A4) στο αγόρι 5 (A5) με καταγωγή από την Αλβανία και μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού να απαντήσουν στην κούκλα ανταποκρίθηκαν, αν και κάπως διστακτικά αρχικά. Έτσι, έκανα τον παρακάτω διάλογο με την κούκλα στα αλβανικά: «Si je?» (μτφ. Τι κάνεις?), «Mirë» (μτφ. Είμαι καλά). Στην πορεία ωστόσο, ένιωσαν πιο άνετα και θέλησαν να μάθουν και στους υπόλοιπους της ομάδας που δεν γνωρίζαμε τα αλβανικά, κάποιες λέξεις. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα: «buke είναι το ψωμί» είπε το αγόρι 4 (A4) και η κούκλα την οποία εμπύχωσε η ερευνήτρια κάνοντας σκόπιμη χρήση μικτού γλωσσικού κώδικα απάντησε : «Yummy! I like buke» και ρώτησε τα παιδιά « Do you like buke?». Το αγόρι 5(A5) απάντησε « Yes! Τρώω buke κάθε μέρα» και το αγόρι 4 (A4) συνέχισε λέγοντας « Κι εγώ! Buke φέτα με μαρμελάδα!».

Ένα κορίτσι (K3) με καταγωγή από τη Ρουμανία μόλις άκουσε την κούκλα να χαιρετάει στα ρουμάνικα, είπε: «Miss Helen, και η γιαγιά μου λέει 'buna ziua' (μτφ.

καλημέρα/γεια στα ρουμάνικα).Ξέρεις...η γιαγιά και η μαμά έχουν γεννηθεί σε άλλο μέρος! Ξέρω κι ένα τραγούδι που λέμε με τη γιαγιά», αλλά στη δεδομένη στιγμή δεν μπόρεσε να το θυμηθεί μιας και το παιδί δεν ήξερε να μιλάει καλά τα ρουμάνικα σύμφωνα με τον νηπιαγωγό, ενώ υποσχέθηκε σε όλους ότι στην επόμενη συνάντησή μας θα το θυμόταν γιατί θα το τραγουδούσε πρώτα με τη γιαγιά στο σπίτι και πράγματι την επόμενη φορά μας το τραγούδησε μαζί με την κούκλα της με υπερηφάνεια.

Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο από αυτό των ελληνικών, στο άκουσμα της μητρικής τους γλώσσας χαμογελούσαν και κοιτάζονταν στα μάτια με τους συμμαθητές τους που είχαν την ίδια μητρική. Αυτή τους η αντίδραση ήταν καθοριστικής σημασίας για την ερευνήτρια, η οποία καταγράφει στο ημερολόγιό της την συγκεκριμένη χρονική στιγμή: [...ήταν σαν να χτύπησε μια ευαίσθητη χορδή τους στο άκουσμα οικείων λέξεων της μητρικής τους γλώσσας. Το χαμόγελό τους και η χαρά στα μάτια τους ήταν εμφανής. Διαφαίνεται ένα πρώτο συναισθηματικό δέσιμο με την κούκλα που σίγουρα θα εξελιχθεί στην πορεία].

Φυσικά, δεν ήταν έκπληξη το γεγονός ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους ζήτησαν να κατασκευάσουν τις δικές τους κούκλες από κάλτσα που θα μιλούσαν κι αυτές πολλές γλώσσες. Η διαδικασία της κατασκευής των κουκλών ήταν ιδιαίτερα απολαυστική, αλλά και δημιουργική καθώς τα παιδιά με γνώμονα τη φαντασία τους έφτιαξαν ευφάνταστες και πολύ διαφορετικές μεταξύ τους κούκλες από παλιές κάλτσες που είχαμε φέρει όλοι από το σπίτι μας. Αυτό που τους φάνηκε ιδιαίτερος ενδιαφέρον ήταν η κατασκευή του στόματος των κουκλών, ενώ ανυπομονούσαν σε όλη τη διάρκεια να τις εμψυχώσουν και να τις γνωρίσουν μεταξύ τους. Ακολουθούν κάποιοι διάλογοι:

«Hello!»

«Γεια σου! Μιλάς αγγλικά;»

«Ναι! Και ελληνικά και αλβανικά! Ç'kemi! (μτφ. γεια/τι γίνεται;)»

«Buna Ziua!» (μτφ. γεια!)

«Τι κάνεις; How are you?»

«I'm good!»

«I'm great!»

«What's your name?»

«Unë quhem...» (μτφ. Με λένε....στα αλβανικά).

Ως απάντηση τα περισσότερα παιδιά λέγανε το όνομά τους και με αυτόν τον τρόπο φαίνεται και η ταύτιση που έγινε με τις κούκλες.

Χαρακτηριστική ήταν επίσης η στιγμή που ένα παιδί φόρεσε την κούκλα που κατασκεύασε στο χέρι της κούκλας της τάξης για να την εμψυχώσει αυτή κάτι το οποίο έπεσε στην αντίληψη της Νηπιαγωγού και της ερευνήτριας που σημειώνει στο ημερολόγιό της: [Είναι φανερό ότι τα παιδιά έχουν εντάξει το κουκλοθέατρο και τη δραματοποίηση στην καθημερινότητά τους στο σχολείο. Η σύνδεση με τις κάθε είδους κούκλες είναι εμφανής και φαίνεται ότι έχει δημιουργηθεί μια κουλτούρα τάξης σε ό,τι αφορά το κουκλοθέατρο].

Στο δεύτερο μέρος της 9ης παρέμβασης τα παιδιά κλήθηκαν από την πολύγλωσση κούκλα και την κούκλα της τάξης να ακούσουν και να χορέψουν μαζί με τις κούκλες τους παιδικά τραγούδια που συναντώνται σε διάφορες γλώσσες και να αναγνωρίσουν ποιο είναι. Αυτή η δραστηριότητα ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένη καθώς τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και με ενθουσιασμό τραγουδώντας και χορεύοντας, ενώ προσπαθούσαν κάθε φορά να καταλάβουν ποιο τραγούδι ήταν αυτό που ακουγόταν σε μια άλλη, ξένη γλώσσα. Ένα χαρακτηριστικό στιγμιότυπο που αξίζει να σημειωθεί είναι η περίπτωση ενός κοριτσιού (Κ9) με αλβανική καταγωγή, το οποίο στο άκουσμα του τραγουδιού «Χαρωπά τα δυο μου χέρια» στα αλβανικά πλησίασε το ηχείο με περιέργεια και είπε : « Miss, αυτά που λέει το τραγούδι μοιάζουν με αυτά που λένε η μαμά και ο μπαμπάς στο σπίτι». Η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια τότε εμψυχώνοντας τις κούκλες είπε ενθαρρυντικά « Let's sing along!» και την προέτρεψε να εμψυχώσει την κούκλα της που ήξερε αλβανικά, όπως μας είχε πει νωρίτερα, ενώ την παρατηρούσε να σιγοτραγουδάει κάποιους στίχους. Ένα άλλο αντίστοιχο παράδειγμα είναι αυτό ενός αγοριού (Α11) με μητρική γλώσσα τα γαλλικά, το οποίο ακούγοντας το παιδικό τραγούδι Frère Jacques, είπε, «Το ξέρω αυτό το τραγούδι», αλλά δεν το τραγούδησε, κάτι άλλωστε που ήταν αναμενόμενο γιατί το συγκεκριμένο παιδί από την αρχή των παρεμβάσεων έδειχνε έναν δισταγμό και μια συστολή να μιλήσει γαλλικά στην τάξη. Ωστόσο, όπως θα φανεί και στις επόμενες παρεμβάσεις, με την μεθοδικότητα των σχεδιασμών μας θα φανεί ότι υπήρξαν στιγμές που το συγκεκριμένο αγόρι ένιωθε άνετα και μίλησε στα γαλλικά.

Στις επόμενες παρεμβάσεις 10η-12η τα παιδιά κινητοποιήθηκαν μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν να εμψυχώσουν τις κούκλες τους χρησιμοποιώντας μικτό γλωσσικό κώδικα, ωστόσο κυρίως ελληνικά και αγγλικά και λιγότερο τις μητρικές τους γλώσσες. Έτσι, προέκυψαν αυτοσχέδιοι διάλογοι , όπως οι παρακάτω:

10η παρέμβαση/ επικοινωνιακή συνθήκη: ιατρείο και παιχνίδι ρόλων γιατρού-ασθενή

«Hello doctori (μτφ. γιατρός στα αλβανικά), sick!»

«Πάρε φάρμακο!»

«Doctor, πονάει δόντι»

«Eνα minutë (μτφ. λεπτό στα αλβανικά)»

11η παρέμβαση/ επικοινωνιακή συνθήκη : μαγαζάκι και παιχνίδι ρόλων πωλητή-πελάτη

«What θέλεις:»

«Two apples, please»

«Lemons?»

«No, I like bananas and δαμάσκηνα και plums»

«Ten euro»

«Thank you»

«Παρακαλώ!»

12η παρέμβαση/επικοινωνιακή συνθήκη: παιδική χαρά

«Που είναι playground?»

«Ας παίζουμε ball!»

«Να κάνουμε skipping»

«Let's play κουτσό!»

«I want to play lëkundjet (μτφ. κούνιες στα αλβανικά)»

«Hop,hop»

«Let's play cache-cache (μτφ. κρυφτό στα γαλλικά). My favourite game! Un, Deux, Trois, Quatre.....(μτφ. ένα, δύο τρία, τέσσερα... στα γαλλικά), είπε το αγόρι (A11) νιώθοντας πλέον πιο άνετα να μιλήσει στη μητρική του γλώσσα.

Η τελευταία παρέμβαση αφορούσε στη γνωριμία των κουκλών που κατασκευάσαμε σε όλη την πορεία της έρευνας, στους γονείς τους μέσα από ένα τραγούδι γνωριμίας σε απλούς πολύγλωσσους στίχους στο πλαίσιο της γιορτής για την λήξη της σχολικής χρονιάς. Τα παιδιά εμφανίστηκαν μπροστά στους γονείς τους με χαρά και περηφάνια εμψυχώνοντας τις κούκλες τους και συστήνοντάς τες μέσα από το τραγούδι, οι στίχοι του οποίου παρατίθενται στη συνέχεια.

Hello, hello!

Γειά σου!

Përshëndetje! (μτφ. γεια στα αλβανικά)

Buna Ziua! (μτφ. στα ρουμάνικα)

Здравей ("Zdravey") (μτφ. γεια σταβουλγάρικα)

Bonjour (μτφ. καλημέρα στα γαλλικά)

Let's be friends, let's be friends!

- **Διάλογοι που προέκυψαν στις ελεύθερες δραστηριότητες**

Κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά πλέον είχαν στη διάθεσή τους τέσσερις κούκλες κατασκευασμένες από τα ίδια κι επιπλέον την κούκλα της τάξης, αλλά και άλλες κούκλες που υπήρχαν στην τάξη και παρατηρήθηκε ότι κάθε φορά ενέπλεκαν αρκετές από αυτές στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Έτσι λοιπόν, μετά το τέλος των οργανωμένων δραστηριοτήτων χωρίζονταν αυθόρμητα σε ζευγάρια ή μικρές ομαδούλες και εμψύχωναν τις κούκλες τους αυτοσχεδιάζοντας στις διάφορες θεματικές περιοχές της τάξης. Μερικά παραδείγματα αποτελούν οι παρακάτω διάλογοι:

«Πονάει το κεφάλι μου!»

«What do you have?»

«Πονάει η κοιλιά της Τίνας»

Στο σημείο αυτό παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έστησαν ένα χειρουργείο για να βοηθήσουν την κούκλα να γεννήσει το μωρό.

«Θέλουμε ένα ψαλίδι!»

«Water! Water!»

«Baby! Bebe!» (μτφ. μωρό στα αλβανικά)

«I'm doctor! Θα εξετάσω το μωρό!»

Εδώ παρατηρείται πως τα παιδιά αξιοποίησαν τα αποθέματα γνώσης που είχαν γύρω από το θέμα της εγκυμοσύνης και της γέννας και μέσω της εμψύχωσης των κουκλών ανέλαβαν το ρόλο του γιατρού στο παιχνίδι τους. Σύμφωνα με τη νηπιαγωγό της συγκεκριμένης τάξης, τα παιδιά πιθανώς ήταν επηρεασμένα από τα ζώα τα οποία εξέτρεφαν οι γονείς τους γιατί είχαν παραστεί κι αυτά πολλές φορές σε γέννες.

Άλλοι διάλογοι που προέκυψαν μετά την 11η παρέμβαση είναι οι ακόλουθοι:

«It's apple»

«No, it's banana»

«It's green πιπεριά»

«It's dardhë» (μτφ. αχλάδι στα αλβανικά)

«Yummy! It's so good!»

«I want an apple»

«No have»

«carrots»

«να, carrots»

«Δώσε μου είκοσι ευρώ»

« ro» (μτφ. ναι στα αλβανικά)

«thank you»

«παρακαλώ!»

«Κι εγώ θέλω ένα μπανάνα. Πεινάει τόσο πολύ το puppet μου!»

Όπως παρατηρείται και σε αυτόν τον αυτοσχεδιασμό κυριαρχούν τα ελληνικά και τα αγγλικά ενώ σαφώς μικρότερη είναι η συχνότητα της εμφάνισης της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Ωστόσο συγκριτικά με τους προηγούμενους κύκλους όπου απουσίαζε πλήρως, εδώ υπάρχει μια μικρή παρουσία που οφείλεται ξεκάθαρα στην επιρροή από την πολύγλωσση κούκλα. Είναι χαρακτηριστική η καταγραφή στο ερευνητικό ημερολόγιο:[Η ιδέα της πολύγλωσσης κούκλας ήταν καθοριστική. Πιστεύω ότι αν υπήρχε χρόνος να χρησιμοποιηθεί συστηματικά από δω κι έπειτα και να ενταχθεί στην καθημερινότητα της τάξης τα αποτελέσματα θα ήταν σίγουρα θετικά. Θα αποτελέσει σαφώς επιλογή μου μελλοντικά ως εκπαιδευτικός].

Τέλος, μετά την 12η παρέμβαση προέκυψαν οι ακόλουθοι διάλογοι:

«Come to me my friend! Εδώ! Τσουλήθρα!»

«No! πάμε στο κουτσό!»

« Είμαστε London! Μίλα αγγλικά!»

«Ok! Hop, hop, hop!»

«One, two, three...»

«Yes!!!»

Εδώ η ερευνήτρια καθώς παρατηρούσε τα παιδιά είδε ότι σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού οι κούκλες είναι οι πρωταγωνίστριες. Το αγόρι 6 (Α6) απευθύνεται στην πολύγλωσση κούκλα κ λέει « Πάρε την πέτρα Billy!», Έπειτα, έβαλε στο στόμα της κούκλας την πέτρα για να την πετάξει και να παίξει κουτσό ,όπως δηλαδή παίζεται κανονικά αυτό το παιχνίδι. Συνεπώς, οι κούκλες ήταν πραγματικοί συμμετέχοντες, και ακολουθούσαν τους ίδιους κανόνες με τα παιδιά. Έπειτα θέλησαν τα παιδιά να μάθουν στις κούκλες να πετάνε ψηλά την μπάλα:

«Let's play ball!»

«Catch!»

«Πρέπει να τις μάθουμε να πετάνε τη μπάλα πιο ψηλά!»

Τέλος, σκέφτηκαν ότι η κούκλα της τάξης μιλάει μόνο αγγλικά, ενώ όλοι οι υπόλοιποι της ομάδας ξέρουν κι άλλες γλώσσες, μερικές από τις οποίες τους έμαθε και η πολύγλωσση κούκλα και προθυμοποιήθηκαν να της μάθουν να μετράει στα ελληνικά.

«Η Τίνα δεν ξέρει τα νούμερα!»

«Να της μάθουμε!»

«One, ένα, two, δύο....»

➤ Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του Γ' κύκλου

Συμπερασματικά ο Γ' κύκλος της έρευνας είχε μια ομαλή έκβαση και εισήγαγε πιο μεθοδευμένα στην έρευνα την παράμετρο σχετικά με την ενίσχυση της πολυγλωσσικής ικανότητας των παιδιών μέσα από την εμπύχωση μιας πολύγλωσσης κούκλας. Η παράμετρος αυτή ενισχύθηκε στην πορεία της έρευνας καθώς η ερευνήτρια διαπίστωσε μετά και το πέρας του β' κύκλου ότι οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν κατά τους δύο προηγούμενους κύκλους σχετικά με την κινητοποίηση των παιδιών να μιλήσουν και στη μητρική τους γλώσσα δεν είχαν ιδιαίτερη επιτυχία καθώς τα περισσότερα παιδιά που προέρχονταν από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο διακατέχονταν από μια συστολή, αλλά και άρνηση κάποιες φορές να μιλήσουν τη γλώσσα τους μέσα στην τάξη. Αυτό προβλημάτισε την ερευνήτρια και μετά από συζητήσεις που έκανε, με την ερευνητική ομάδα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μόνο αν η κούκλα μιλούσε τη μητρική τους γλώσσα θα κινητοποιούνταν και τα ίδια τα παιδιά να αισθανθούν άνεση και ασφάλεια να εκφραστούν. Έτσι λοιπόν γεννήθηκε η ιδέα της πολυγλωσσης κούκλας που αποτέλεσε μια καθοριστική παράμετρο και συντέλεσε στην βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών της ερευνήτριας, όπως άλλωστε ήταν και ο αρχικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας δράσης..

Ως προς το κουκλοθέατρο, ο στόχος που είχε τεθεί στην αρχή αυτού του κύκλου να ταυτιστούν τα παιδιά με αυτή τη νέα κούκλα έτσι ώστε να αισθανθούν ελεύθερα και να εκφραστούν αυθόρμητα χρησιμοποιώντας όλο το γλωσσικό ρεπερτόριο που είχαν στη διάθεσή τους επετεύχθη έως ένα βαθμό συγκριτικά και με τους προηγούμενους. Όπως φαίνεται από τους διαλόγους που προέκυψαν μετά τις οργανωμένες δραστηριότητες και κατά το ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά ταυτίστηκαν με την πολυγλωσση κούκλα και τις κούκλες που κατασκεύασαν τα ίδια και αυτό επιβεβαιώθηκε και από τα χαρούμενα βλέμματα στο άκουσμα λέξεων στη μητρική τους γλώσσα. Επίσης, και οι νηπιαγωγοί-κριτικοί φίλοι επισήμαναν αυτή τη σύνδεση με το νέο τύπο κούκλας, όπως φαίνεται και από τις καταγραφές στα ημερολόγια τους : [Νηπιαγωγός-κριτικός φίλος 5: Γελούν και χαίρονται που η νέα κούκλα μιλάει πολλές γλώσσες. Νηπιαγωγός-κριτικός φίλος 1 :Τα παιδιά χαμογέλασαν και κοιτάχτηκαν με περιέργεια μόλις άκουσαν την κούκλα να μιλάει τη γλώσσα τους. Νηπιαγωγός-κριτικός φίλος 3: Ο Α. και ο Γ. (παιδιά με

αλβανική καταγωγή) χάρηκαν πολύ που άκουσαν την κούκλα να τους χαιρετάει στα αλβανικά και αμέσως ζήτησαν από την εκπαιδευτικό αγγλικών να την πάρουν στα χέρια τους και να την εμψυχώσουν].

Ως προς τους γλωσσικούς στόχους παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά όντως κινητοποιήθηκαν να επικοινωνήσουν με όποιον τρόπο μπορούσαν και η μίξη γλωσσών ήταν η πρώτη τους επιλογή. Μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς τους στις διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες που σχεδιάστηκαν σε αυτόν τον κύκλο παρατηρήθηκε ότι προσπάθησαν να εκφραστούν με πολλούς τρόπους λεκτικούς και μη, χρησιμοποιώντας ωστόσο κυρίως τα ελληνικά και τα αγγλικά και πολύ λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, θα λέγαμε ότι ακόμη και αυτή η μικρή συχνότητα εμφάνισης της μητρικής τους γλώσσας αποτελεί μια σημαντική εξέλιξη στην πορεία της έρευνας καθώς έγινε ξεκάθαρο ότι η κούκλα αποτέλεσε ένα αποτελεσματικό μέσον προκειμένου να απελευθερωθούν τα παιδιά που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και να νιώσουν ότι μπορούν να μιλήσουν τη γλώσσα τους και στο σχολείο.

Καταλήγοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι στον Γ' και τελευταίο κύκλο της έρευνας η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισε η ερευνήτρια ήταν ότι έπρεπε να κάνει προσωπική έρευνα για την εκμάθηση λέξεων στις διάφορες γλώσσες των παιδιών, οι οποίες ωστόσο δεν ήταν πάντα κατανοητές από τα παιδιά καθώς πολλά από αυτά μιλούσαν διαφορετική διάλεκτο από την επίσημη γλώσσα. Ένα παράδειγμα είναι η περίπτωση της αλβανικής γλώσσας που δεν ήταν από όλους κατανοητή η λέξη «Përshëndetje! (μτφ. γεια στα αλβανικά) και χρησιμοποιούσαν αντί αυτής, τη φράση «ciao ciao» Ωστόσο, πολλές φορές το γεγονός αυτό είχε και θετικό χαρακτήρα καθώς τα ίδια παιδιά έβρισκαν την ευκαιρία να μάθουν στις κούκλες τη σωστή λέξη με αποτέλεσμα να ενισχύονται και να ξεπερνούν την όποια συστολή ένιωθαν και να επικοινωνούν με διάφορους λεκτικούς και μη τρόπους.

6.4. Συνέντευξη με τα παιδιά (Focus groups)

Μετά το τέλος όλων των παρεμβάσεων δράσης της έρευνας η ερευνήτρια προχώρησε στη διεξαγωγή συνέντευξης στα παιδιά σε ομάδες εστίασης (focus groups) προκειμένου να συλλέξει επιπλέον δεδομένα για την έκβαση της έρευνας που θα προέρχονταν από την οπτική των παιδιών με βάση όσων βίωσαν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τις κούκλες. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η μέθοδος αυτή είναι διότι η συνέντευξη σε ομάδες εστίασης αποτελεί ουσιαστικά μια διαδραστική «συζήτηση» με τους συμμετέχοντες/ουσες, σε φιλικό κλίμα, που επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να εστιάσει σε συγκεκριμένα θέματα και να αποκτήσει βαθύτερη γνώση προερχόμενη από τις απόψεις των συμμετεχόντων που θα φωτίσουν περεταίρω την έρευνα (Hennink, 2013). Συνεπώς, θεωρήθηκε και στη δική μας περίπτωση που αφορά σε μικρά παιδιά ότι αποτελεί την πλέον κατάλληλη μέθοδο εκμαίευσης πολύτιμων δεδομένων. Έτσι, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα προερχόμενα από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια μέσα σε ένα χαλαρό και φιλικό κλίμα. Οι ερωτήσεις αυτές (παράρτημα 2) αφορούσαν σε τρεις άξονες;

A. Διασκέδαση-Συναισθηματική εμπλοκή μέσω κουκλοθεάτρου

B. Κίνητρο για έκφραση στην ξένη γλώσσα

Γ. Πολυγλωσσία

A. Διασκέδαση-Συναισθηματική εμπλοκή μέσω κουκλοθεάτρου

Σε ό,τι αφορά τον πρώτο άξονα της συναισθηματικής εμπλοκής μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τις κούκλες οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν ότι τα ίδια απόλαυσαν τα μαθήματα περισσότερο από την έλευση των κουκλών και μετά. Οι κούκλες τους τράβηξαν το ενδιαφέρον να συμμετέχουν στις διάφορες δραστηριότητες και τους προκαλούσαν συναισθήματα συμπάθειας και χαράς κάθε φορά που παίζανε ένα παιχνίδι μαζί τους ή τραγουδούσαν με αυτές.. Στην ερώτηση «Αν γράφαμε ένα γράμμα στην Τίνα και της το στέλναμε στο Λονδίνο τι θα θέλατε να της γράψουμε;» απάντησαν στην πλειοψηφία τους «Να ξανάρθει!», ενώ ένα παιδί απάντησε: «Να της ζωγραφίσουμε μια καρδιά!», γεγονός που επιβεβαιώνει τα παραπάνω. Γενικά, στην πλειοψηφία τους οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν ότι δημιουργήθηκε ένας αρκετά ισχυρός δεσμός με τις κούκλες που τα έκανε να αισθάνονται χαλαρά και να διασκεδάζουν με την επαφή τους με αυτές. Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες αυτούσιες απαντήσεις των παιδιών.

-«Μου άρεσε που ήρθε η Τίνα γιατί κουνούσε το στόμα της και μου έμαθε να λέω Hi!»

- «Μου άρεσε γιατί μου μάθαινε ωραία πράγματα»
- «Love Tina! Ήθελα κι εγώ να της μάθω ελληνικά!»
- «Να της γράψουμε γράμμα μαζί με τα άλλα puppets και τον Billy και να τη ρωτήσουμε αν τρώει apple και να της πούμε : How are you, Tina? Περνάς καλά;»
- «Εμένα μ 'άρεσε και ο Posy που φτιάξαμε γιατί παίζαμε με το μπαλόνι! Big balloon!»
- «Κυρία, θα ξανάρθει η Τίνα; Θέλω να ξανάρθει!»

B. Κίνητρο για έκφραση στην ξένη γλώσσα

Οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το αν κινητοποιήθηκαν να εκφραστούν στην ξένη γλώσσα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικές καθώς στην πλειοψηφία τους έδειξαν ότι υπήρξε θετική ανταπόκριση ως προς αυτό το ζητούμενο. Σε ερώτηση που αφορούσε στην κατανόηση των λεγομένων της κούκλας στην ξένη γλώσσα από τα παιδιά, οι απαντήσεις στην πλειοψηφία τους ήταν θετικές. Τα παιδιά με φυσικότητα απάντησαν ότι καταλάβαιναν την κούκλα όταν τους διηγούνταν μια ιστορία στα αγγλικά και ανακάλεσαν στη μνήμη τους αρκετές λέξεις στα αγγλικά που τους είχαν παρουσιαστεί στην σχετική παρέμβαση. Σε επόμενη ερώτηση η ερευνήτρια τα ρώτησε αν τους άρεσε να μιλάνε με τις κούκλες και τί τους άρεσε να λένε και τότε θυμήθηκαν ακόμη περισσότερες αγγλικές λέξεις αλλά και φράσεις που είχαν μάθει από τις παρεμβάσεις με τις κούκλες. Τα παιδιά δε που ήταν κάπως διστακτικά στην αρχή να πουν λέξεις που θυμόντουσαν, βοηθήθηκαν από τους συμμαθητές τους και ενισχύθηκαν να μοιραστούν κι αυτά δικές τους αναμνήσεις λέξεων και φράσεων στα αγγλικά. Ορισμένες απαντήσεις είναι οι παρακάτω:

- «Η Τίνα μου έμαθε πως είναι το τρακτέρ και το πρόβατο στα αγγλικά. Tractor! Sheep!»
- «Το αγαπημένο της παιχνίδι ήταν το dinosaur! Κι εμένα μου αρέσουν οι disoaur!»
- «Θυμάμαι που η Tina είπε: I' m sick! Είχε headache, toothache....Ήταν άρρωστη, θυμάστε;»
- «Μερικές φορές δεν ήξερα όλες τις λέξεις που έλεγε , αλλά δεν πειράζει γιατί τελικά καταλάβαινα τι έλεγε»

Γ. Πολυγλωσσία

Αναφορικά με το ζήτημα της πολυγλωσσίας οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν ότι από τη στιγμή που εισήχθη η πολύγλωσση κούκλα στην τάξη αυτά ενισχύθηκαν να «φέρουν» τις μητρικές ή άλλες γλώσσες που ήξεραν στην τάξη. Οι μικροί μαθητές/τριες στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι αυτή ήταν οι αγαπημένη τους κούκλα γιατί ανοιγόκλεινε το στόμα της και μιλούσε πολλές γλώσσες. Αρκετά δε

παιδιά αναφέρθηκαν σ αυτές τις γλώσσες που μιλούσε η κούκλα ως «μαγικές», φανερώνοντας έτσι ότι τους κέντρισε το ενδιαφέρον και τη φαντασία για κόσμους άγνωστους που πιθανώς θα ήθελαν να ανακαλύψουν. Μερικά από αυτά είπαν ότι δεν καταλάβαιναν πάντα τί έλεγε η κούκλα, αλλά τους φαινόταν αστείες κάποιες λέξεις ή ο τρόπος που τις έλεγε και ανακαλούσαν λέξεις, όπως «Bonjour! Buna Ziua!». Αρκετά παιδιά με αλβανική καταγωγή είπαν ότι χάρηκαν όταν άκουσαν την κούκλα να μιλάει αλβανικά και άρχισαν να μαθαίνουν στους συμμαθητές τους που δεν ήξεραν αλβανικά ορισμένες λέξεις που μοιάζουν στις δύο γλώσσες. Ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα:

-« ... mollë είναι μήλο στα αλβανικά και lule λουλούδι»

-«Εμείς λέμε στα αλβανικά ciao ciao»

-« Ο Billy ήξερε πολλά αλβανικά! Ça bën? (μτφ. Τι κάνεις;), Mirë (μτφ. Είμαι καλά).»

-«Ο Billy καταλάβαινε όταν του έλεγα Hajde këtu (μτφ. Έλα εδώ)»

Από τις απαντήσεις των παιδιών λοιπόν φαίνεται ξεκάθαρα ότι η επιρροή των κουκλών ήταν καταλυτικής σημασίας σχετικά με τους άξονες των ερωτήσεων που τους απευθύνθηκαν κι επιβεβαιώνουν με αυτόν τον τρόπο τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων από τη συμμετοχική παρατήρηση των παρεμβάσεων.

Στο τέλος, ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτυπώσουν μέσα από τη ζωγραφική μια εικόνα από την αγαπημένη τους δραστηριότητα/στιγμή/εμπειρία με τις κούκλες, να την περιγράψουν και να εξηγήσουν γιατί την ζωγράφησαν. Επίσης, ρωτήθηκαν ποια λέξη (αγγλική ή άλλη) τους έρχεται στο μυαλό κοιτώντας την εικόνα που ζωγράφησαν. Στο παράρτημα παρατίθενται κάποιες από αυτές τις ζωγραφιές.

6.5. Συνέντευξη με νηπιαγωγούς

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων και τη συνέντευξη με τα παιδιά ακολούθησαν και ατομικές συνεντεύξεις με τους/τις νηπιαγωγούς για να διαφωτίσουν κι αυτοί με τη σειρά τους διάφορες πτυχές της έρευνας που ίσως δεν έγιναν ορατές μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας. Οι ερωτήσεις-ενδεικτικές απαντήσεις παρατίθενται στο Παράρτημα 2.

Οι άξονες βάσει των οποίων διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- A. Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος/κινητοποίηση μαθητών για συμμετοχή
- B. Χρήση κουκλών/κουκλοθεάτρου εκτός του μαθήματος των Αγγλικών
- Γ. Πολυγλωσσία

A. Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος/κινητοποίηση μαθητών για συμμετοχή

Σχετικά με την κινητοποίηση των μαθητών/τριών για την ενεργό συμμετοχή τους στις σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι κούκλες έδρασαν ιδιαίτερος θετικά σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι νηπιαγωγοί. Μπορεί αρχικά να υπήρχε κάποιος δισταγμός αλλά ταυτόχρονα τα παιδιά ήταν περίεργα να γνωρίσουν την κούκλα που παρουσιάστηκε στον α' κύκλο της έρευνας και γρήγορα ήρθε η αποδοχή και ο ενθουσιασμός να αλληλεπιδράσουν μαζί της. Η αύξηση του ενδιαφέροντος ήταν δεδομένη και αναμενόμενη σύμφωνα με τους/τις νηπιαγωγούς, ενώ παρατήρησαν όπως δήλωσαν, ότι τα παιδιά ήταν πάντα σε εγρήγορση και περισσότερο ανοιχτά από πριν να παίρνουν μέρος στις διάφορες δραστηριότητες των παρεμβάσεων, ειδικά κατά την αφήγηση ενός παραμυθιού ή μιας δραματοποίησης. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών επίσης, συγκλίνουν στο ότι αγαπημένη κούκλα των παιδιών ήταν ξεκάθαρα η πολύγλωσση καλτσόκουκλα την οποία σύμφωνα με τη Νηπιαγωγό 1 «δεν έχαναν ευκαιρία να την εμψυχώνουν στο ελεύθερο παιχνίδι τους σχεδόν καθημερινά στο κουκλοθέατρο». Τέλος, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι σαφώς και αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση και το κίνητρο των παιδιών να μιλήσουν στην ξένη γλώσσα καθώς μέσω του κουκλοθεάτρου τους ήταν πιο οικείο και πιο εύκολο και με την παρότρυνση της κούκλας και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας να πούνε κάτι στα αγγλικά. Κάποιες από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών είναι οι παρακάτω:

- «Τα παιδιά έδειξαν μεγάλη περιέργεια κι ενδιαφέρον με την εισαγωγή της κούκλας»
- «Η αύξηση του ενδιαφέροντος κλιμακώθηκε κι αυξανόταν σε κάθε δραστηριότητα που γινότανε»
- «Η χρήση της κούκλας ως εισηγητή στις δράσεις έκανε πιο ανοιχτά τα παιδιά»

-«Όταν κρατούσαν τις δικές τους κούκλες ήθελαν όλα με όποιον τρόπο μπορούσαν να εκφράσουν αυτό που ήθελαν να πουν»

-«Τους άρεσαν πολύ οι δραστηριότητες που είχαν ενεργό εμπλοκή τα ίδια, όπως αυτές της δραματοποίησης μέσω της κούκλας.»

-«Η κούκλα ενίσχυσε το αίσθημα της ενσυναίσθησης στα παιδιά, με αποτέλεσμα να προσπαθούν να τη συμπεριλάβουν στους διαλόγους τους κάνοντας προσπάθεια να μιλάνε στα αγγλικά»

B. Χρήση κουκλών/κουκλοθεάτρου εκτός του μαθήματος των Αγγλικών

Στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι η χρήση κούκλας αποτελεί μια χρήσιμη πρακτική και οι περισσότεροι τη χρησιμοποιούν ανάλογα με τη δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα κατά τη δραματοποίηση μύθων και παραμυθιών. Επίσης, αυτό που παρατήρησαν, ήταν ότι τα παιδιά συνήθως εμψύχωναν τις κούκλες που κατασκεύασαν κατά τη διάρκεια της έρευνας στο ελεύθερο παιχνίδι τους και όχι τόσο κατά τη διάρκεια άλλων διδακτικών ορών. Ωστόσο, σημειώθηκε από αρκετούς ότι μετά την εισαγωγή της κούκλας στον πρώτο κύκλο της έρευνας τα παιδιά συμπεριέλαβαν στο ελεύθερο παιχνίδι τους κι άλλες κούκλες που υπήρχαν στην τάξη, ενώ κάποια από αυτά κατασκεύασαν και δικές τους αυτοσχέδιες κούκλες στο σπίτι τους και τις έφεραν στο μάθημα. Αναφορικά με την γλώσσα προτίμησης κατά την εμψύχωση των κουκλών εκτός του μαθήματος των αγγλικών ήταν κυρίως τα ελληνικά, ενώ κάποια παιδιά χρησιμοποιούσαν και κάποιες λίγες λέξεις στα αγγλικά και στα αλβανικά. Στη συνέχεια παρατίθενται κάποιες απαντήσεις των νηπιαγωγών:

-«Αγαπημένο κέντρο μάθησης καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς αποτελεί το κουκλοθέατρο»

-«Υπήρξαν πολλές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση των παιδιών με τις κούκλες του κουκλοθεάτρου»

-«Τα παιδιά σε καθημερινή σχεδόν βάση στις ελεύθερες δραστηριότητες επέλεξαν να παίξουν και να εμψυχώσουν διάφορες κούκλες που υπήρχαν στην τάξη μετά την εισαγωγή της κούκλας στο μάθημα των αγγλικών»

-«Η προτιμώμενη γλώσσα ήταν κυρίως η ελληνική, ωστόσο παρατηρήθηκαν κάποιες στιγμές που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν και τα αγγλικά διάσπαρτα στον λόγο τους»

Γ. Πολυγλωσσία

Οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους δήλωσαν ότι η ενίσχυση των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να μιλήσουν τις γλώσσες που γνωρίζουν εντός του σχολικού χώρου αποτελεί σημαντικότατο παράγοντα και προτεραιότητα στο

διδακτικό τους έργο. Επίσης, δήλωσαν ότι ειδικά στα Νηπιαγωγεία που είναι η πρώτη επαφή των παιδιών εκτός σπιτιού είναι απαραίτητο να καλλιεργείται η αποδοχή της διαφορετικής κουλτούρας, προκειμένου να αισθανθούν άνετα και να εκφραστούν ελεύθερα. Το κουκλοθέατρο, η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι ανέφεραν ότι παίζει ιδιαίτερος σημαντικό ρόλο ως προς την πολυγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών καθώς η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και οι διάλογοι με τις κούκλες τα βοηθούν να «ανοιχτούν» και να χρησιμοποιήσουν όλο το διαθέσιμο γλωσσικό ρεπερτόριο που κατέχουν. Τέλος, ανέφεραν ότι μετά την εισαγωγή της πολύγλωσσης καλτσόκουκλας που έγινε από την ερευνήτρια στον γ' κύκλο της έρευνας παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που μιλούσαν μεταναστευτικές γλώσσες ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν σε αυτές και να χρησιμοποιούν την γλώσσα τους με περηφάνια. Ενώ άλλα να προσποιούνται με φυσικότητα ότι μιλάνε ξένες γλώσσες που στην πραγματικότητα δεν γνώριζαν κατασκευάζοντας ουσιαστικά φανταστικές λέξεις. Όσο για κάποιες αδυναμίες / δυσκολίες που εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή των κουκλοθεατρικών παρεμβάσεων της έρευνας, αυτές δεν είχαν σχέση με το κουκλοθέατρο αλλά με άλλους παράγοντες κυρίως πρακτικούς, συμπεριφοράς ή συστολής ορισμένων παιδιών λόγω της ιδιοσυγκρασίας τους. Κάποιες από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών είναι οι παρακάτω:

- «Μέσω της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού καλλιεργείται αναμφισβήτητα ένα κλίμα αποδοχής και αλληλοσεβασμού»
- «Στα πλαίσια του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων ζήτησα από τα παιδιά να φέρουν πράγματα από τη χώρα τους και παρατήρησα την Α. (κορίτσι 2) να λέει με περηφάνια ότι είναι από την Αλβανία. Μάλλον από την εισαγωγή της πολύγλωσσης κούκλας της έρευνας και μετά»
- «Αρκετά συχνά εμψύχωναν τις κούκλες τους και έκαναν χρήση των χαιρετισμών που είχαν μάθει σε διάφορες γλώσσες»
- «Με την αποδοχή που αισθάνθηκαν τα παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες μέσω της κούκλας, ήταν πιο εύκολο να εκφράζονται ποικιλοτρόπως»

Δ' ΜΕΡΟΣ
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο αποδεικνύεται ότι το κουκλοθέατρο επιδρά καταλυτικά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν στα 5 Νηπιαγωγεία που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα είχαν θετική επίδραση ως προς την εκμάθηση της ξένης γλώσσας των αγγλικών, την αύξηση του κινήτρου και του ενδιαφέροντος των παιδιών απέναντι στις σχεδιασμένες δραστηριότητες των ερευνητικών δράσεων, ενώ συνέβαλαν θετικά και ως προς την ενίσχυση της πολυγλωσσικής τους ικανότητας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας λοιπόν επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση, όπως αυτή διαμορφώθηκε από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, σχετικά με τον σημαντικό ρόλο του κουκλοθέατρου στην εκμάθηση γλωσσών. Επίσης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας συμφωνούν απόλυτα με τα επιμέρους συμπεράσματα διαφόρων ερευνών που έχουν γίνει παγκοσμίως σχετικά με την επίδραση του κουκλοθέατρου στην εκμάθηση της ξένης/δεύτερης γλώσσας και στην ενίσχυση της πολυγλωσσίας.

Το πρώτο ερώτημα που διερευνήθηκε αφορούσε στην επίδραση του κουκλοθέατρου κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα της αγγλικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πολλές είναι οι έρευνες ανά τον κόσμο που έχουν επιβεβαιώσει την μεγάλη επιρροή του Κουκλοθέατρου στην εκμάθηση γλωσσών. Η Mogollón (2024) σε κουκλοθεατρικό πρόγραμμα που εφάρμοσε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Μεξικό, διαπίστωσε αύξηση στη συμμετοχή τους σε προφορικές δραστηριότητες και βελτίωση στον προφορικό τους λόγο στην ξένη γλώσσα, μετά την εισαγωγή των κουκλών. Επίσης, στην έρευνα που έκανε η Condori (2023) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχολεία της Βολιβίας, διαπίστωσε ότι η εμψύχωση κουκλών βοήθησε τα παιδιά να μάθουν να χρησιμοποιούν βασικό λεξιλόγιο σε επίπεδο λέξης στην ξένη γλώσσα αρκετά ικανοποιητικά, να απαντούν κατάλληλα σε οδηγίες, ερωτήσεις και οπτικά ερεθίσματα αλλά και να χρησιμοποιούν σύντομες προτάσεις με μικρή βοήθεια. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Siahaan, Hidayati, Yon, Agustin, Edi, & Rusmiyati, (2022), που διεξήχθη κατά την περίοδο της πανδημίας στην Ινδονησία και έδειξε ότι οι κούκλες που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της

τηλεκπαίδευσης, έκαναν το μάθημα των αγγλικών πιο ευχάριστο και λιγότερο μονότονο, με αποτέλεσμα την αυξημένη συμμετοχή των μαθητών/τριών, ακόμη και αυτών που θεωρούνταν «ντροπαλών» σε προφορικές δραστηριότητες. Επίσης, διάφορες έρευνες όπως αυτή των Khasanah και Burhan (2021) σε παιδιά Δημοτικού στην Ινδονησία, επιβεβαιώνουν ότι μέσα από κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε λεξιλογικές δραστηριότητες στην ξένη γλώσσα με ενθουσιασμό κι έντονο ενδιαφέρον.

Αντίστοιχα και στη δική μας έρευνα, παρατηρήθηκε από την αρχή των παρεμβάσεων και σταδιακά μέχρι το τέλος της, ότι τα παιδιά βελτίωσαν κατά πολύ τις ακουστικές και προφορικές τους δεξιότητες. Κατανοούσαν σχεδόν στο σύνολό τους τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού και της κούκλας, που μιλούσαν στα αγγλικά και η επικοινωνία μεταξύ τους ήταν αποτελεσματική. Μπορεί να μην γνώριζαν όλες τις λέξεις που άκουγαν στην ξένη γλώσσα, ωστόσο ήταν ικανά να κατανοήσουν το νόημα αυτών και να αλληλεπιδράσουν με επιτυχία. Αυτό σχολιάστηκε θετικά και από τους/τις νηπιαγωγούς- κριτικούς φίλους, ως κάτι που τους εξέπληξε ευχάριστα. Χαρακτηριστικά αναφέρει η Νηπιαγωγός 3: «Μου κάνει εντύπωση που τα παιδιά κατανοούν σχεδόν τα πάντα από αυτά που λένε οι κούκλες στα αγγλικά και απαντούν στοχευμένα πότε στα ελληνικά και πότε στα αγγλικά!». Αυτό συνέβη διότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας διαθέτουν πολύ καλή ακουστική αντίληψη και μπορούν να καταλάβουν το γενικό νόημα αυτού που ακούν χωρίς, ωστόσο, να καταλαβαίνουν τη σημασία συγκεκριμένων λέξεων (Ματθαιουδάκη, 2021).

Η κούκλα που εισήχθη κατά τον πρώτο κύκλο της παρούσας έρευνας και είχε σταθερή παρουσία σε όλη τη διάρκειά της, συμμετέχοντας σε όλες τις δραστηριότητες και τις ρουτίνες ως ισότιμο μέλος της ομάδας, συνέβαλλε σε μεγάλο βαθμό στην αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με νέο λεξιλόγιο μέσα από τραγούδια, αφηγήσεις και παιχνίδια με την κούκλα και έμαθαν πολλές καινούργιες λέξεις που αντανάκλασαν πάντα τα ενδιαφέροντά τους και είχαν σχέση με τον πραγματικό κόσμο και την καθημερινότητά τους (Alexiou, 2022). Στον α' κύκλο κινητοποιήθηκαν να συστηθούν στην κούκλα χρησιμοποιώντας βασικούς χαιρετισμούς στην ξένη γλώσσα, ενώ επίσης χρησιμοποίησαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και της κούκλας λεξιλόγιο που είχε σχέση με τα αγαπημένα τους παιχνίδια και τραγούδια, και έμαθαν λέξεις σχετικές με τις θεματικές περιοχές και τις δραστηριότητες που έκαναν στην τάξη τους. Στον β' κύκλο ήρθαν σε επαφή με λεξιλόγιο που αφορούσε τη θεματική της Άνοιξης που επεξεργάζονταν τη δεδομένη χρονική στιγμή και οι

νηπιαγωγοί και εξασκήθηκαν σε πιο διευρυμένες δομές και έννοιες στην ξένη γλώσσα που έφταναν ακόμη και σε επίπεδο φράσεων ή μικρών προτάσεων μέσα από τραγούδια και παιχνίδια (π.χ. «Flowers are everywhere!», «Spring is here!») και που ορισμένα χρησιμοποίησαν αυθόρμητα στο ελεύθερο παιχνίδι τους με τις κούκλες. Απέκτησαν δηλαδή λεξιλογικό ρεπερτόριο που είχε σχέση με συγκεκριμένες καταστάσεις για την έκφραση βασικών καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών, ενώ κατέκτησαν και προτασιακές φόρμουλες σχετικές με τις καθημερινές ρουτίνες, τον εαυτό τους καθώς και για τον κόσμο γύρω τους. (Ματθαιουδάκη, 2021). Κατά τον γ' κύκλο δε, που οι δραστηριότητες ήταν σχεδιασμένες με τρόπο που να ενισχύεται η πολυγλωσσική ικανότητα των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές που γνώριζαν περισσότερες της μιας γλώσσας κινητοποιήθηκαν να χρησιμοποιήσουν όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο μέσα από πρακτικές διαγλωσσικότητας τη χρήση δηλαδή αυθεντικών, σύνθετων και συσχετισμένων μεταξύ τους διαλογικών πρακτικών (García & Li Wei, 2014). Έτσι, ενεπλάκησαν σε επικοινωνιακούς διαλόγους που αφορούσαν σε συγκεκριμένες συνθήκες καθημερινότητας (π.χ επίσκεψη στον γιατρό, βόλτα στην παιδική χαρά) και χρησιμοποίησαν τη διαγλωσσικότητα ως σκαλωσιά για την αποτελεσματική παραγωγή προφορικού (Velasco & Garcia 2014). Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«I'm doctor! Θα εξετάσω το μωρό!»

«Που είναι playground?»

«Ας παίζουμε ball!»

«Να κάνουμε skipping»

«Let's play κουτσό!»

«I want to play lëkundjet (μτφ. κούνιες στα αλβανικά)»

«Hop, hop»

Παρατηρήθηκε ακόμα, ότι και η προφορά των παιδιών βελτιώθηκε σταδιακά στους κύκλους της έρευνας μέσω του πλούσιου γλωσσικού εισερχομένου που υπήρχε στον «λόγο» των κουκλών, σε συνδυασμό με τα τραγούδια και τις αφηγήσεις ιστοριών. Τα παιδιά δηλαδή, μέσω της εμψύχωσης των κουκλών από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ήρθαν σε επαφή με φυσικό, καθημερινό προφορικό λόγο, όπως ακριβώς συμβαίνει και κατά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να κατακτήσουν κι αυτά αβίαστα έως ένα βαθμό τους ήχους της ξένης γλώσσας. Η βελτίωση της προφοράς στην ξένη γλώσσα μέσω του κουκλοθεάτρου επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες, όπως αυτή των Bravo και Cisterna (2020), οι οποίοι τονίζουν ότι η κούκλα ενθαρρύνει και

διευκολύνει τους μικρούς μαθητές/τριες σε όλες τους τις προσπάθειες έκφρασης σε μια ξένη/δεύτερη γλώσσα και αυτή της Emiliyasi (2015) που επισημαίνει ότι η κούκλα μπορεί να προκαλέσει τη μάθηση επαναλαμβάνοντας κάτι που έχει ειπωθεί σωστά για να το ακούσουν τα παιδιά ή ακόμη να το επαναλάβει λανθασμένα έτσι ώστε να τη διορθώσουν αυτά.

Το δεύτερο ερώτημα που διερευνήθηκε αφορούσε στην επίδραση του κουκλοθεάτρου στο κίνητρο, στη δημιουργικότητα των παιδιών και στην ενεργό συμμετοχή τους στις σχεδιασμένες δραστηριότητες των παρεμβάσεων. Θελήσαμε λοιπόν να το διερευνήσουμε μετά από ενδελεχή επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Ο ρόλος που μπορεί να παίζει το Δράμα στην Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερος σημαντικός καθώς, αποτελεί μια ενεργητική προσέγγιση ως προς τη μάθηση, όπου οι συμμετέχοντες κινητοποιούνται να ταυτιστούν με ρόλους και καταστάσεις και παίρνουν μέρος σε μια δημιουργική διαδικασία μέσω της οποίας εξερευνούν κι ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους (Vitsou, Papadopoulou, 2020). Η Κατσαρίδου (2014, σ. 24) επίσης αναφέρει ότι η θεατροπαιδαγωγική αποτελεί «μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει». Μέσα σε αυτή τη διαδικασία, οι ρόλοι, το παιχνίδι και οι θεατρικές συμβάσεις προσφέρουν την ασφάλεια που χρειάζονται οι συμμετέχοντες, έτσι ώστε να ενισχυθούν και «να αναζητήσουν νόημα, να αναπτύξουν αξίες και στάσεις, να αναστοχαστούν και να επιχειρήσουν τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και του κόσμου» (Κατσαρίδου, 2019, σ. 143).

Αν μεταφέρουμε τις λειτουργίες του Εκπαιδευτικού Δράματος στο πεδίο της εκμάθησης γλωσσών, βλέπουμε ότι η δυναμική τους είναι άξια λόγου. Σύμφωνα με την Αλεξίου (2021), μία από τις βασικές αρχές για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο είναι η δημιουργία επικοινωνιακής συνθήκης ώστε να υπάρχει λόγος τα παιδιά να επικοινωνήσουν σε άλλη γλώσσα. Σε αυτή την κατεύθυνση βοηθάει αναμφισβήτητα το κουκλοθέατρο, ως μορφή δραματικής τέχνης, καθώς η εμφύχωση μιας κούκλας τόσο από τον/την εκπαιδευτικό όσο και από τα ίδια τα παιδιά, θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα επικοινωνιακές συνθήκες που προσομοιάζουν αυτές της καθημερινότητας των παιδιών κι ενισχύονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Παπαδοπούλου, Βίτσου, & Γκανά, 2022).

Έτσι λοιπόν και στην έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι από την εισαγωγή της πρώτης κούκλας και μετά, τα παιδιά απέκτησαν κίνητρο να συμμετέχουν στις οργανωμένες

δραστηριότητες των παρεμβάσεων καθώς η διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας απέκτησε νόημα γι'αυτά. Εξασφαλίστηκε συνεπώς η ενεργή συμμετοχή τους σε πραγματικές και σε προσομοιωμένες επικοινωνιακές συνθήκες, όπως ακριβώς συνέβη και στις έρευνες της Βίτσου (2016) και της Mogollón (2024). Παράλληλα, τα παιδιά θεώρησαν ότι οι διάφορες κούκλες που χρησιμοποιήθηκαν στις παρεμβάσεις ήταν μέλη της ομάδας, «φίλοι» τους θα μπορούσαμε να πούμε, τους οποίους συμπεριέλαβαν ακόμη και στο ελεύθερο παιχνίδι τους, σταδιακά κατά την πορεία της έρευνας. Παρατηρήθηκε λοιπόν, ότι ενώ τα παιδιά αρχικά ήταν διστακτικά στο να ανοιχτούν στην κούκλα (2 πρώτες παρεμβάσεις α' κύκλου), σιγά σιγά ένιωσαν πιο άνετα μέσα από κάποιες πρακτικές που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια (π.χ. συμμετοχή κούκλας στις ρουτίνες, προσθήκη του ονόματός της δίπλα στα ονόματα των παιδιών). Έτσι, από το τέλος του α' κύκλου και κυρίως κατά τον β' και γ' κύκλο απέκτησαν βλεμματική επαφή με τις κούκλες όταν τους απευθύνονταν, ήταν τρυφερά μαζί τους όταν τις έπαιρναν στα χέρια τους να τις εμψυχώσουν, τους έκαναν δώρα, άλλαζαν τη φωνή τους όταν τις εμψύχωναν, τις έβαζαν να κάθονται δίπλα τους στα τραπεζάκια όταν κάνανε κατασκευές, ενώ όταν πια δεν ήθελαν να ασχοληθούν άλλο με αυτές, τις έβαζαν για ύπνο. Επομένως, τα παιδιά εμπιστεύθηκαν την κούκλα και πίστεψαν ότι κοιμάται, τρώει και παίζει όπως αυτά (Korosec, 2002). Ταυτίστηκαν μαζί της και εκφράστηκαν ελεύθερα χωρίς άγχος ή φόβο, με αποτέλεσμα να κατακτήσουν τις δομές της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας που τους παρουσιάστηκαν με φυσικό και αβίαστο τρόπο (Βίτσου, 2019, Bravo & Cicsterna, 2020; Fikroni, 2022).

Επιπλέον, το γεγονός ότι το κουκλοθέατρο δημιουργεί ένα κατάλληλο πλαίσιο μάθησης μέσα στο οποίο τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια να εκφραστούν ελεύθερα και χωρίς τον φόβο μην κάνουν κάποιο γλωσσικό ή εκφραστικό λάθος (Jurkowski & Francis, 2014; Mogollón, 2024), συνέβαλε ώστε το φίλτρο συναισθηματικής επίδρασης, όπως αναλύεται από τον Krashen (1982), να είναι χαμηλό σε όλες τις σχεδιασμένες δραστηριότητες της έρευνας. Τα παιδιά επομένως, αισθάνονταν χαλαρά, ενώ παράλληλα είχαν έντονο ενδιαφέρον και κίνητρο να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν απαλλαγμένα από το άγχος του «λάθους» με αποτέλεσμα να λειτουργούν και να εκφράζονται φυσικά και αυθόρμητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να απολαμβάνουν τις σχεδιασμένες δραστηριότητες των παρεμβάσεων, να ενθουσιάζονται κάθε φορά που οι κούκλες τους πρότειναν ένα νέο παιχνίδι και να απολαμβάνουν τη διαδικασία κατασκευής των δικών τους κουκλών ανυπομονώντας να τις εμψυχώσουν και να τις συστήσουν μεταξύ τους. Ασφαλώς, θα

πρέπει να επισημάνουμε ότι η έκφραση των παιδιών γινότανε μέσω της χρήσης μικτού γλωσσικού κώδικα, κυρίως στα ελληνικά και με μεμονωμένες λέξεις ή σύντομες προτάσεις στα αγγλικά, αλλά και με χειρονομίες και γενικά τη γλώσσα του σώματος. Άλλωστε σε αυτή την ηλικία ενθαρρύνουμε όλους τους τρόπους επικοινωνίας, τόσο λεκτικούς όσο και εξωλεκτικούς (Αλεξίου, 2021).

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η κούκλα προσφέρει ασφάλεια στα παιδιά, καθώς λειτουργεί ως «κάλυπτρο» πίσω από το οποίο μπορούν να κρυφτούν, με αποτέλεσμα το ντροπαλό παιδί να βρει το θάρρος να μιλήσει και να εκφράσει τα συναισθήματά του ελεύθερα, χωρίς φόβο ή άγχος (Majaron, 2012; Remer & Tzurriel, 2015). Αυτό διαπιστώθηκε και στη δική μας έρευνα, αφού υπήρξαν παιδιά που ενώ ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηρίζονταν από μια συστολή που δεν τους επέτρεπε να εκφραστούν με άνεση, από την εισαγωγή των κουκλών και μετά «λύθηκαν», ένιωσαν ασφάλεια και ενισχύθηκαν μέσα από την εμπύχωσή τους και τους αυτοσχεδιασμούς που έκαναν με αυτές, και κατάφεραν να ενσωματωθούν στην ομάδα και να επικοινωνήσουν σκέψεις και συναισθήματα. Αυτό επισημαίνουν και οι Korošec και Zorec (2021) τονίζοντας ότι το κουκλοθέατρο προσφέρει τη δημιουργικότητα που έχει ανάγκη το παιδί αυτής της ηλικίας για να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες και μια πρώιμη κοινωνική συμπεριφορά, ενώ ενισχύει και το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα. Έτσι, κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας, παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση ενθαρρύνθηκαν μέσω της κούκλας να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να συνεργαστούν πιο πρόθυμα απ' ό,τι συνήθως με τους συμμαθητές τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς. Το κουκλοθέατρο αύξησε την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών και τους παρήχε την ευκαιρία να αποκτήσουν ή να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες επικοινωνιακές τους δεξιότητες όπως έχει αποδειχθεί και από πολλούς ερευνητές παγκοσμίως (Βίτσου, 2016; Βίτσου, Παπαδοπούλου και Γκανά, 2020; Bravo & Cisterna, 2020; Khasanah & Burhan (2021); Toledo & Hoit, 2016).

Εκτός όμως από τα «ντροπαλά» παιδιά, ενισχύθηκαν ως προς την αυτοπεποίθησή τους και τη δυναμική τους για δημιουργική έκφραση όλοι οι μαθητές/.τριες. Άλλωστε η ελεύθερη έκφραση μέσω του αυτοσχεδιασμού και της ελευθερίας κινήσεων που ενισχύεται μέσω του παιδικού θεάτρου αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των παιδιών (Κατσαρίδου, 2014). Αυτό δε που παρατηρήθηκε σε όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν ότι κάθε φορά που τα παιδιά επέλεγαν στο ελεύθερο παιχνίδι τους να εμπυχώσουν τις κούκλες τους στο κουκλοθέατρο και όχι σε κάποιο άλλο μέρος της τάξης, ταυτίζονταν με αυτές και «μαγικά» θα λέγαμε

«μπαίνανε» μέσα στο ρόλο και αυτοσχεδίαζαν διαλόγους χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα με μεγαλύτερη άνεση απ' ότι συνήθως. Η όλη διαδικασία φαινόταν να είναι ιδιαίτερα απολαυστική γι'αυτά, καθώς μετέφεραν καταστάσεις της καθημερινότητας στις κουκλοθεατρικές τους εμψυχώσεις και χρησιμοποιούσαν λεξιλόγιο στα αγγλικά που είχαν μάθει από τις παρεμβάσεις και ήταν σχετικό με την επικοινωνιακή συνθήκη που επινοούσαν. Οι νηπιαγωγοί/κριτικοί φίλοι έρχονται να επιβεβαιώσουν τα παραπάνω καθώς δεν ήταν λίγες οι φορές που έχουν καταγράψει στο ημερολόγιό τους την πρόθεση αυτή των παιδιών να επιλέγουν το κουκλοθέατρο στο ελεύθερο παιχνίδι τους και να εμψυχώνουν τις κούκλες τους τότε στα αγγλικά τότε στα ελληνικά, και λιγότερες φορές σε μια άλλη γλώσσα που γνώριζαν, όπως η μητρική τους.

Το τρίτο και τελευταίο ερώτημα που διερευνήθηκε στην παρούσα εργασία αφορούσε στον ρόλο που μπορεί να παίζει το κουκλοθέατρο ως προς την ενίσχυση της πολυγλωσσικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η πολυγλωσσική επικοινωνία είναι μια δεξιότητα άκρως απαραίτητη στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και πρέπει να ενισχύεται με κάθε τρόπο, ιδιαιτέρως δε σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (European Commission, 2014, Baidak, et al., 2017). Το κουκλοθέατρο από την πλευρά του, ως μια δυναμική προσέγγιση στη μάθηση, βρίσκει πρόσφορο έδαφος στις σχολικές τάξεις του 21ου αιώνα οι οποίες χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία, για να δημιουργήσει μια ενωτική κατάσταση ανάμεσα σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και δεν έχουν κοινή γλώσσα μεταξύ τους (Vitsou & Papadopoulou, 2023).

Αυτό είναι κάτι που διαπιστώσαμε κι εμείς σε διάφορα στάδια στην έρευνά μας. Αρχικά, ήδη από τον α' κύκλο της έρευνας σχεδιάσαμε δραστηριότητες που στόχευαν στην καλλιέργεια και στην ενίσχυση της πολυγλωσσικής επίγνωσης στα παιδιά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά άκουσαν τραγούδια που είναι κοινά σε πολλές γλώσσες, όπως το «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπάω», τα αναγνώρισαν και προσπάθησαν να τα τραγουδήσουν (α' κύκλος έρευνας), μπήκαν στη διαδικασία να παρατηρήσουν και να διαπιστώσουν τη σημασιολογική και φωνολογική ομοιότητα που έχουν κάποιες λέξεις λουλουδιών στα ελληνικά με άλλες γλώσσες που μιλούσαν τα παιδιά (π.χ tulip (αγγλικά) τουλίπα(ελληνικά), tulipani (αλβανικά) (β' κύκλος έρευνας), ενώ στον γ' κύκλο της έρευνας γνώρισαν την πολύγλωσση κούκλα της ερευνήτριας και μίλησαν μαζί της χρησιμοποιώντας όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο.

Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ενισχύθηκαν να αποκτήσουν μεταγλωσσική επίγνωση, να κάνουν συσχετισμούς ανάμεσα σε διάφορες γλώσσες και να εμπλακούν σε πρακτικές διαγλωσσικότητας (translanguaging). Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα που αποδεικνύει ότι η χρήση κούκλας βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση. Κατά την αφήγηση της ιστορίας «Pip and Posy: The Big Balloon» από την κούκλα στα αγγλικά (α' κύκλος), κάποια παιδιά «κατασκεύασαν» τις δικές τους αγγλικές λέξεις προκειμένου να επικοινωνήσουν με την κούκλα. Έτσι, καταγράψαμε «λέξεις», όπως «μωρ»[μωρό], «κρέμμυδ»[κρεμμύδι], «φουσκ» [φούσκες], «σαλίγκ» [σαλιγκάρι], ενώ λίγα παιδιά που ήταν δίγλωσσα χρησιμοποίησαν αυθόρμητα κάποιες λέξεις στη μητρική τους γλώσσα, όπως «bukë» [ψωμί στα Αλβανικά] και «bretkocë» [βάτραχος στα Αλβανικά]. Η γλωσσική αυτή δημιουργικότητα δείχνει ότι οι γλώσσες είναι αλληλένδετες κι ενισχύουν η μία την άλλη, συμβάλλοντας στη δημιουργία νέων στοιχείων μέσω μετασχηματισμών, με αποτέλεσμα να προκύπτουν νέες γλωσσικές δομές και νοήματα (Pesch, 2021).

Η κλιμάκωση αυτής της προσπάθειας έγινε ασφαλώς στον γ' κύκλο της έρευνας μέσω της πολύγλωσσης κούκλας. Η κούκλα αυτή παρουσιάστηκε στα παιδιά να μιλάει πολλές και διαφορετικές γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων των μητρικών των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο κι αμέσως τους κέντρισε το ενδιαφέρον να αλληλεπιδράσουν μαζί της με όποιον τρόπο μπορούσαν. Η αντίδραση αυτή ήταν φυσικά αναμενόμενη, καθώς μια κούκλα μπορεί να γνέφει, να μιλά δυνατά ξένες γλώσσες, διάλεκτο ή αργκό, να ανακαλύπτει λέξεις και εκφράσεις για συγκεκριμένα γεγονότα σε συζητήσεις κι ενώ το παιδί μπορεί να μην κατανοεί όλες τις λέξεις, κατασκευάζει νοήματα μέσω άλλων στοιχείων, μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας που δημιουργείται με τη διαμεσολάβηση της κούκλας (Gkaintartzi, Kostoulas, & Vitsou, 2023).

Μία από τις σημαντικότερες διαπιστώσεις που κάναμε σε αυτή τη φάση της έρευνας είναι ότι τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή της ελληνικής, ήδη από την πρώτη τους επαφή με τη συγκεκριμένη κούκλα, αισθάνθηκαν ιδιαίτερη οικειότητα και αν και αρχικά ξαφνιάστηκαν που την άκουσαν να μιλάει αλβανικά, βουλγάρικα, ρουμάνικα και άλλες μεταναστευτικές γλώσσες χαιρόντουσαν πολύ κάθε φορά που η κούκλα μιλούσε στη γλώσσα τους. Με αυτό τον τρόπο, έγινε μια προσπάθεια πρόκλησης απέναντι στην «κυρίαρχη» γλώσσα (ελληνική), ενώ παράλληλα οι μητρικές γλώσσες των παιδιών έγιναν πιο εμφανείς καθώς δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και στην πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) (García & Kleifgen, 2020). Η θετική αυτή

στάση των παιδιών απέναντι στη συγκεκριμένη κούκλα τα έκανε να θέλουν κι αυτά να κατασκευάσουν τη δική τους πολύγλωσση κούκλα που θα μιλούσε όποια γλώσσα ήθελε. Έτσι λοιπόν, είδαμε παιδιά αλβανικής καταγωγής να λένε με περηφάνια ότι είναι από την Αλβανία και να εμψυχώνουν τις κούκλες τους στα αλβανικά, παιδιά ρουμανικής καταγωγής να συστήνουν την κούκλα τους στα ρουμάνικα και να της δίνουν ρουμάνικο όνομα, ένα παιδί με μητρική γλώσσα τα γαλλικά, που μέχρι τότε είχε άρνηση να μιλήσει σε αυτή τη γλώσσα, να μετρά από το 1 έως το 10 και να τραγουδά γαλλικά τραγούδια μέσω της κούκλας του. Αυτό εξηγεί και το γιατί στην ερώτηση «Ποια ήταν η αγαπημένη σας κούκλα;», που τέθηκε στα παιδιά στη συνέντευξη σε ομάδες εστίασης μετά τις παρεμβάσεις, στην πλειοψηφία τους επέλεξαν την πολύγλωσση κούκλα, ενώ και οι νηπιαγωγοί το επιβεβαίωσαν, απαντώντας στην αντίστοιχη ερώτηση που αφορούσε στην προτίμηση των παιδιών. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα της Βίτσου (2016), όπου τα παιδιά μέσω των κουκλών καλλιέργησαν μια θετική αυτοεικόνα για τις γλώσσες που μιλούν (ελληνικά-σουηδικά), «αγκάλιασαν» τη διττή τους πολιτισμική ταυτότητα, ενώ παράλληλα βελτίωσαν τον προφορικό τους λόγο στην ελληνική (δεύτερη) γλώσσα. Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Κατσαρίδου (2019), η αναζήτηση, η γνώση και η διαφύλαξη της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός ανθρώπου, αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενδυνάμωσης της προσωπικότητάς του.

Διαπιστώνεται επομένως, ότι το πρόγραμμα των παρεμβάσεων που εφαρμόσαμε πρόσφερε μια νέα διάσταση στη μεθοδολογία διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε ποικιλία επικοινωνιακών συνθηκών, που δημιουργήθηκαν μέσα σε ένα παιγνιώδες δραματικό περιβάλλον, ενισχύθηκαν να κατανοήσουν αλλά και να παράγουν προφορικό λόγο αβίαστα, φυσικά και αυθόρμητα.

7.2. Περιορισμοί της έρευνας

Μετά από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πρέπει να επισημανθούν ορισμένα στοιχεία που αφορούν στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

Ο πρώτος ανασταλτικός παράγοντας που επηρέασε την έρευνά μας εξ'αρχής ήταν η συχνή απουσία μαθητών/τριών λόγω ασθενειών και ιώσεων που είναι συχνό φαινόμενο σε αυτές τις ηλικίες, με αποτέλεσμα κάποια παιδιά να μην έχουν παρακολουθήσει όλες τις δραστηριότητες. Επίσης, το ίδιο πρόβλημα σε συνδυασμό με τον έτσι κι αλλιώς μικρό αριθμό μαθητών/τριών στα συγκεκριμένα μονοθέσια σχολεία, μας ανάγκασε πολλές φορές να αλλάζουμε το χρονοδιάγραμμα των παρεμβάσεων προκειμένου να εξασφαλίζουμε έναν ικανοποιητικό αριθμό συμμετεχόντων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να χρειάζεται μια εισαγωγική συζήτηση-υπενθύμιση όσων είχαν διεξαχθεί στην τελευταία παρέμβαση κι έπειτα να προχωράμε σε νέα, κάτι το οποίο δημιούργησε πίεση χρόνου στην ερευνήτρια για να προλάβει να ολοκληρώσει την έρευνα πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Μία επιπλέον δυσκολία που αντιμετωπίσαμε κυρίως κατά τον τρίτο κύκλο της έρευνας με την εισαγωγή της πολύγλωσσης κούκλας, ήταν το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν μιλούσε τις μητρικές γλώσσες των παιδιών, με αποτέλεσμα να πρέπει να μελετά κάθε φορά και να κάνει έρευνα προκειμένου να μάθει βασικό λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιούσε στην τάξη μέσα από την εμπύχωση της κούκλας. Ιδιαίτερα δε σε ό,τι αφορά την αλβανική γλώσσα που έχει πολλές διαλέκτους ανάλογα την περιοχή, αντιμετώπισε πολλές φορές το πρόβλημα να μην καταλαβαίνουν τα παιδιά τις λέξεις που είχε μάθει γιατί αυτά μιλούσαν κάποια άλλη διάλεκτο, οπότε χρειαζότανε περαιτέρω έρευνα μέσω διαδικτύου αλλά και μέσω συζητήσεων με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας για να μπορέσει να ανταπεξέλθει.

Μία ακόμη δυσκολία ήταν αυτή που αφορούσε στη συμμετοχική έρευνα. Ο/Η εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει ρόλο ερευνητή σε μια έρευνα δράσης παίζει έναν ενεργό ρόλο μέσα στο χώρο που θέλει να μελετήσει πολύ πριν ξεκινήσει η έρευνα του, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποφύγει κάποιες φορές τη συναισθηματική του εμπλοκή, με κίνδυνο να αλλοιωθούν τα αποτελέσματα της έρευνας (Πανταζή & Πανταζή-Φρισύρα, 2011). Έτσι και στην παρούσα έρευνα, η ίδια που είχα τον διπλό ρόλο της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού βρέθηκα πολλές φορές να έχω έντονη συναισθηματική εμπλοκή κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, κάτι το οποίο φαίνεται και από τις καταγραφές στο ερευνητικό ημερολόγιο, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η παρατήρηση που έκανα. Με άλλα λόγια, αρκετές φορές προσπάθησα αρκετά ώστε να

μην γίνω «αυτόχθονας» (Lapassade, 2006: 13-32), κατά τη συμμετοχική παρατήρηση, στην προσπάθειά μου να μελετήσω τα υπό διερεύνηση ερωτήματα που είχαν τεθεί, αλλά να διατηρήσω την απαραίτητη αποστασιοποίηση για να εξασφαλίσω την αντικειμενικότητα που χρειάζεται μια έρευνα.

Τέλος, ένας περιορισμός για τον οποίο είχαμε εξ'αρχής επίγνωση, αφορά στον μικρό αριθμό συμμετεχόντων (δείγμα) της έρευνας. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των συμπερασμάτων, ωστόσο σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκός (2016) στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση ο στόχος δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό, όπως στην ποσοτική. Αντίθετα, η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί κυρίως στον εντοπισμό περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες (information-rich cases), περιπτώσεων δηλαδή που «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας» (Patton, 2002, p. 230, όπως αναφέρεται στο Ίσαρη και Πουρκός, 2016, σ. 81).

7.3. Προοπτικές

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι το Κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Θέτει το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά βρίσκουν νόημα και κίνητρο να μάθουν μια ξένη γλώσσα (Παπαδοπούλου, Βίτσου και Γκανά, 2022), ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και το ενδιαφέρον για ενεργό συμμετοχή (Brezigar, 2010; Korošec, Zorec, 2021), χαμηλώνει το συναισθηματικό φίλτρο με αποτέλεσμα να είναι απαλλαγμένα από αρνητικά συναισθήματα (Βίτσου, 2019), ενώ συμβάλλει και στην προώθηση της πολυγλωσσίας (Vitsou & Papadopoulou, 2023).

Συνοψίζοντας, προτείνεται η επέκταση της εφαρμογής της μεθόδου αυτής στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως ξένης, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές/τριες όλων των ηλικιών να κατακτήσουν την ξένη γλώσσα με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο. Οι μαθητές/τριες μέσω της κούκλας έχουν την ευκαιρία να νοηματοδοτήσουν τη νέα γνώση, να ανακαλύψουν τις δομές, τους ήχους και τις λειτουργίες της νέας γλώσσας φυσικά και αβίαστα, απαλλαγμένοι από συναισθήματα φόβου, άγχους ή ντροπής, όπως συμβαίνει κατά τη ρητή διδασκαλία κι έτσι να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στις ξένες γλώσσες. Αυτό κατά συνέπεια θα

βοηθήσει και στην ενίσχυση της πολυγλωσσίας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς η κούκλα ως ένα επικοινωνιακό εργαλείο προάγει τις αξίες της αποδοχής του διαφορετικού και της συμπερίληψης με αποτέλεσμα οι μαθητές./τριες να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχουν «ανώτερες» ή «κατώτερες» γλώσσες.

Προτείνεται λοιπόν να επεκταθεί η μέθοδος του κουκλοθεάτρου σε συνδυασμό και με άλλες μορφές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και σε μεγαλύτερες βαθμίδες, όπως στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο αλλά και στο Λύκειο που εφαρμόζονται συνήθως πιο παραδοσιακές και συμβατικές μέθοδοι ρητής διδασκαλίας. Ο λόγος είναι γιατί πιστεύουμε ότι οι μαθητές/τριες όλων των ηλικιών μπορούν να αποκτήσουν βαθιά και ολοκληρωμένη γνώση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών μέσω της κούκλας, καθώς έτσι δίνεται μια εναλλακτική οπτική στη διδασκαλία των γλωσσών που δεν έχει καμία σχέση με αντικειμενικά κριτήρια επίδοσης κι εξετάσεις, αλλά αντίθετα με ουσιαστικούς λόγους επικοινωνίας για την αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων στην σύγχρονη κοινωνία.

Επίλογος

Μετά από ενδελεχή μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, ερευνών και θεωριών που αφορούν στην πρώιμη εκμάθηση ξένων γλωσσών, στην συμβολή του Κουκλοθεάτρου στην Εκπαίδευση και στην προώθηση της Πολυγλωσσίας στην Εκπαίδευση συμπεράναμε τα εξής: Το Κουκλοθέατρο αποτελεί ένα μοναδικό επικοινωνιακό εργαλείο που διευκολύνει κι ενισχύει τους μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με μια ξένη γλώσσα από μικρή ηλικία μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες που μοιάζουν με αυτές που υπάρχουν κατά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Το Κουκλοθέατρο αυξάνει το κίνητρο, το ενδιαφέρον, την περιέργεια και την αυτοπεποίθηση των παιδιών να ανακαλύψουν και να μάθουν την καινούργια γλώσσα χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι διδάσκονται εκείνη τη στιγμή (Bravo & Cisterna, 2020). Τέλος, το Κουκλοθέατρο καλλιεργεί μια θετική στάση απέναντι στις ξένες γλώσσες, αλλά και στο γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο που τις περιβάλλει και συμβάλλει στη δημιουργία εν-δυνάμει πολύγλωσσων μαθητών/τριών.

Αποδείχθηκε λοιπόν ότι η διδασκαλία με τη χρήση του κουκλοθεάτρου μετασχηματίστηκε σε μια ενδιαφέρουσα κι άκρως δημιουργική διαδικασία που στόχευε στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση των υποκειμένων της έρευνας μέσα σε επικοινωνιακές συνθήκες καθημερινότητας. Τα παιδιά επικεντρώθηκαν στην κούκλα, την εμπιστεύθηκαν, ταύτιστηκαν μαζί της και πίστεψαν ότι κοιμάται, τρώει και παίζει όπως αυτά (Korosec, 2002), ενώ έμαθαν να τραγουδούν στα αγγλικά, να παίζουν χρησιμοποιώντας καθημερινό αγγλικό λεξιλόγιο, άκουσαν ιστορίες στα αγγλικά, αλλά και μίλησαν στην ξένη γλώσσα με σκοπό την αυθόρμητη επικοινωνία για πράγματα που τους αφορούσαν. Με αυτόν τον τρόπο παρατηρήσαμε ότι άλλαξε η στάση τους απέναντι στην ξένη γλώσσα καθώς ήταν πιο ενθουσιώδη και είχαν πλέον κίνητρο να μιλήσουν σε αυτή για να επικοινωνήσουν με τις κούκλες. Τέλος, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή και με άλλες γλώσσες που για κάποια ήταν ξένες και θέλησαν με ενδιαφέρον και περιέργεια να μάθουν γι' αυτές, ενώ για άλλα ήταν οι μητρικές τους κι ένιωσαν χαρά και περηφάνια που αυτές ήρθαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της τάξης και θέλησαν να τις «διδάξουν» και στους συμμαθητές/τριές τους.

Διαπιστώσαμε επομένως ότι το Κουκλοθέατρο λειτούργησε ενισχυτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπλέον, έδωσε τη δυνατότητα σε μένα την ίδια ως εκπαιδευτικό αγγλικών να βελτιώσω τις πρακτικές μου μέσα στην τάξη, αλλά κυρίως να αλλάξω ολόκληρη την οπτική και την προσέγγιση που είχα μέχρι τότε, απέναντι στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας,

υιοθετώντας πεποιθήσεις που αφορούν σε μια πιο ελεύθερη, δημιουργική και παιγνιώδη μεθοδολογία, όπως αυτή του Κουκλοθεάτρου και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση γενικότερα, γιατί όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Remer και Tzuriel (2015:356) «Διδάσκω καλύτερα με την Κούκλα».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahlcróna, F. M. (2012). The puppet's communicative potential as a mediating tool in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 44, 171–184.
<https://doi.org/10.1007/s13158-012-0060-3>
- Alexiou, T. (2005). *Cognitive development, aptitude, and language learning in Greek young learners* (Unpublished PhD thesis). Swansea University.
<https://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa42407>
- Alexiou, T. (2009). Young learners' cognitive skills and their role in foreign language vocabulary learning. In M. Nikolov (Ed.), *Second language acquisition: Early learning of modern foreign languages. Processes and outcomes* (pp. 46-61). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691477-006>
- Alexiou, T. (2015). Vocabulary uptake from Peppa Pig: A case study of preschool EFL learners in Greece. In C. Gitsaki & T. Alexiou (Eds.), *Current issues in second/foreign language teaching and teacher education: Research and practice* (pp. 285–301). Cambridge Scholars Publishing.
https://www.researchgate.net/publication/320310858_VOCABULARY_UPTAKE_FROM_PEPPIA_PIG_A_CASE_STUDY_OF_PRESCHOOL_EFL_LEARNERS_IN_GREECE_THOMAI_ALEXIOU
- Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in preschools: Facts and fictions. In *Advancing English language education* (pp. 61-74).
https://www.researchgate.net/publication/342570599_Introducing_EFL_in_Preschools_Facts_and_Fictions
- Alexiou, T. (2022). Developing educational scenarios for EFL preschool learners through the EAN project. In *Addressing future challenges in early language learning and multilingual education* (pp. 231-240). Dykinson.
<https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2023/03/4.Pub-Madrid.pdf>
- Alexiou, T., & Penderi, E. (2021). Capturing the viewpoints of educators, coordinators of education, and parents regarding the pilot introduction of English in kindergarten. In *One day seminar for the dissemination of pilot implementation of the introduction of English in pre-primary schools titled 'English in pre-primary school'* (Vol. 11, No. 6, p. 2021). Greek Institute of Educational Policy.
- Alexiou, T., Penderi, E., & Serafeim, M. (2021). The pilot phase of the introduction of English in Greek state pre-primary schools: Portraying stakeholders'

- perceptions. *Journal of Applied Linguistics*, 34, 2-24.
<https://ejournals.lib.auth.gr/jal/article/view/8517>
- Al-Jubeh, D., & Vitsou, M. (2021). Empowering refugee children with the use of Persona Doll. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 210–227.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.349.12>
- Alnuzaili, E. S., & Uddin, N. (2020). Dealing with anxiety in foreign language learning classrooms. *Journal of Language Teaching & Research*, 11(2), 365–373.
<https://doi.org/10.17507/jltr.1102.20>
- Ammar, A., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: Does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129–146.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2010.486222>
- Asher, J. J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *The Modern Language Journal*, 56(3), 133–139. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1972.tb00927.x>
- Asher, J. J. (1977). Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook (Vol. 1). *Adult Education*, 127-129.
- Αλεξίου, Θ. (2021). Φιλοσοφία και ταυτότητα του προγράμματος EAN. *Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (EAN)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.* <https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2023/03/3.Pub-342790.pdf>
- Baidak, N., Balcon, M. P., & Motiejunaite, A. (2017). Key data on teaching languages at school in Europe (2017 ed., p. 55). Eurydice Report. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*, European Commission.
- Baker, J., Jones, B., & Lewis, G. (2012). Translanguaging origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.723004>
- Berdiyeva, S. (2024). Teaching young learners through the use of CLIL method. *Modern Science and Research*, 3(2), 473–480.
<https://inlibrary.uz/index.php/science-research/article/view/29383>

- Bravo, P. V., & Cicsterna, C. (2020). Young learners' English speaking skill development and motivation through the use of a puppet. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 265–280. <https://doi.org/10.46827/ejes.v7i8.3324>
- Brédikytė, M. (2000). *Dialogical drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal creativity*. Vilnius Pedagogical University.
- Brédikytė, M. (2002). Dialogical drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal creativity. In *The puppet—What a miracle* (pp. 33–60). <https://eric.ed.gov/?id=ED447906>
- Brezigar, B. (2010). *How does the introduction of an English speaking puppet influence the use of English in group speaking activities*. (Unpublished master's thesis). University of York. www.scirp.org/journal/oalibj
- Butler, Y. G., Someya, Y., & Fukuhara, E. (2014). Online games for young learners' foreign language learning. *ELT Journal*, 68(3), 265–275. <https://doi.org/10.1093/elt/cct083>
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Μία μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών). <https://doi.org/10.12681/eadd/37137>
- Βίτσου, Μ. (2019, October). *Το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης του Krashen και η χρήση του κουκλοθεάτρου*. Paper presented at the *Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις Πρακτικά Συνεδρίου 5α Τζαρτζάνεια, Τύρναβος, Ελλάδα*. https://www.researchgate.net/publication/336305851_To-synaisthematiko-philtro-epidrases-tou-Krashen-kai-e-chrese-tou-kouklotheatrou
- Βίτσου, Μ., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2020). Κείμενα ταυτότητας: Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην πολυπολιτισμική τάξη. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 2^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις»* (σς. 646-660) tinyurl.com/yfbgrbws

- Çağanağa, Ç., & Kalmış, A. (2015). The role of puppets in kindergarten education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2, 1–9. <https://doi.org/10.4236/oalib.1101880>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cameron, L., & McKay, P. (2013). *Bringing creative teaching into the young learner classroom: BRINGING CLASSROOM*. Oxford University Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12439>
- Czajka, T. (2024). *The exploration of a play and creative puppetry based approach to teach Modern Languages at Early Years primary level*. *Scottish Languages Review*, 37, 1–8. <https://scilt.org.uk/Portals/24/Library/slr/issues/37/37-01%20Czajka%20PH%2011%20March%202024%20references%20updated.pdf>
- Chen, Y. (2022). Analysing the impact of the affective filter hypothesis on teaching spoken Chinese as a foreign language. *The Educational Review*, USA, 6(9), 516–518. <https://doi.org/10.26855/er.2022.09.516>
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using linguistically appropriate practice: A guide for teaching in multilingual classrooms*. Multilingual Matters.
- Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*.
- Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: *Global perspectives and local realities*. *TESOL Quarterly*, 48(4), 738–762. <https://doi.org/10.1002/tesq.159>
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, and assessment. *Language Policy Division*. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2017). Linguistic support for adult refugees: *Council of Europe toolkit*. Strasbourg: *Language Policy Programme*. www.coe.int/lang-refugees
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2023). Πολυγλωσσία και η Αγγλική ως Lingua Franca. Στο Μουτή, Α., Μαλιγκούδη, Χ., Γογωνάς, Ν., & Γκαϊνταρτζή, Α. *Πολυγλωσσία και Ειδικά Θέματα Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας* (σσ.115-130) [Προπτυχιακό εγχειρίδιο].

- Γκαϊνταρτζή, Α. (2023). Πολυγλωσσικές Εφαρμογές στη Γλωσσική Εκπαίδευση. Στο Μουτή, Α., Μαλιγκούδη, Χ., Γογωνάς, Ν., & Γκαϊνταρτζή, Α. *Πολυγλωσσία και Ειδικά Θέματα Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας* (σσ.135-162) [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-189>
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbook of intelligence* (pp. 485–503). Cambridge University Press.
- Ellis, G. (2013). ‘Young learners’: *Clarifying our terms*. *ELT Journal*, 65(1), 75–78. <https://doi.org/10.1093/elt/cct062>
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Emiliasari, R. N. (2015). Teaching English to young learners using puppet: A case study in one of primary schools in Sumedang region. *Journal Education*, 1(1), 1–10. <https://core.ac.uk/download/pdf/228883078.pdf>
- Enever, J. (2011). *ELLie: Early language learning in Europe: Evidence from the ELLie study*. British Council.
- Enever, J. (2018). *Policy and politics in global primary English*. Oxford University Press.
- Enever, J., Lindgren, E., & Ivanov, S. (2014). *Conference proceedings from Early language learning: Theory and practice 2014*. In *Early language learning: Theory and practice 2014, Umeå, June 12-14, 2014*. Department of Language Studies, Umeå University.
- European Commission. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 edition (Eurydice report)*. Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/sites/eurydice/files/ec0319375enn_0.pdf
- Φανουράκη, Κ & Παρούση, Α (2021). Κουκλοθέατρο και θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση Στο Παρούση, Α. & Λενακάκης, Α. *Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό*

- κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις του κουκλοθέατρου (σσ. 426–442). ΕΚΠΑ.
- Figel, J. (2005). *Language teaching: 50% of young Europeans learn a foreign language from primary school onwards* [Press release]. European Commission. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_05_163
- Fikroni, M. R. (2022). English language teaching at kindergarten: What happens in the classroom. *GENIUS: Indonesian Journal of Early Childhood Education*, 3(1), 9–22. <https://doi.org/10.31258/genius.3.1.9-22>
- Fitria, N., & Farastiwi, A. (2021). Efforts to improve English speaking ability of five to six-year-old bilingual school students through hand puppet media. *Al-Athfaal: Journal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(1), 47–59. <https://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/al-athfaal/article/view/8340>
- Flyman Mattsson, A., & Norrby, C. (2013). Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts. *Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund*, 52. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/5329199/4075031.pdf>
- Galante, A., & Cruz, J. W. N. D. (2021). Plurilingual and pluricultural as the new normal: An examination of language use and identity in the multilingual city of Montreal. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1931244>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2011). Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), 133–153. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.540936>
- García, O., & Kleifgen, J. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners (2nd ed.)*. Teachers College Press.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553–571. <https://doi.org/10.1002/rrq.308>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Garton, S., & Copland, F. (Eds.). (2019). *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 172–192). Routledge.

- Gkaintartzi, A., & Triantou, G. (2023). Activating diversity: The use of dual language books for critical plurilingual education. *Journal of Applied Linguistics*, 36, 30–56. <https://doi.org/10.1177/01427237221138503>
- Gkaintartzi, A., Kostoulas, A., & Vitsou, M. (2023). English in the kindergarten: Towards multilingual education: Good practices from a teacher training program in Greece. In *Handbook of Research on Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools* (pp. 67–89). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0129-4.ch004>
- Harwood, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: Principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 139–155. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00014>
- Hennink, M. M. (2013). Focus group discussions. Oxford University Press.
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens. *Theory into Practice*, 51(4), 239–247. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.725197>
- Ioannou Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495–504. https://www.researchgate.net/publication/273370436_Reviewing_the_puzzle_of_CLIL
- Jimenez Condori, B. X. (2023). *The use of puppets as a pedagogical tool for English language teaching at pre-elementary level addressed to 4-5-year-old children at “Risas y Sonrisas” kindergarten of La Paz city* (Doctoral dissertation).
- Jurkowski, H., & Francis, P. (2014). *Aspects of puppet theatre*. Bloomsbury Publishing.
- Kalmi, A. (2015). The role of puppets in kindergarten education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2(7), 1–9. <https://doi.org/10.4236/oalib.1101889>
- Karaolis, O. (2023). Being with a puppet: Literacy through experiencing puppetry and drama with young children. *Education Sciences*, 13(3), 291. <https://doi.org/10.3390/educsci13030291>
- Katsaridou, M., & Vio, K. (2015). Theatre of the oppressed as a tool of educational and social intervention: The case of forum theatre. In G. Georgios, A. Liampas, & P. Pavlidis (Eds.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Critical Education: Critical education in the era of crisis* (pp. 334–356). https://www.researchgate.net/publication/332866084_Theatre_of_the_Oppress

ed as a tool of educational and social intervention the case of Forum Theatre

- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος: Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Σταμούλη.
- Κατσαρίδου, Μ. (2019β). Θέατρο, διαπολιτισμικότητα, πολιτισμική κληρονομιά και βυζαντινός πολιτισμός: Οι μάγοι από την Ανατολή. Στο Ε. Φουρλίγκα, Ρ. Βεροπουλίδου, & Η. Κατσαρίδου (Επιμ.), *Πρακτικά ημερίδας στη μνήμη της Ιουλίας Γαβριηλίδου: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή εκπαίδευση* (σσ. 1–10). ΥΠΠΟΑ-Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού. https://www.mbp.gr/wp-content/uploads/2022/12/Diepistimonikes_Prosegiseis_Low.pdf
- Kersten, K., & Rohde, A. (2013). Teaching English to young learners: Language acquisition and use in multilingual contexts. *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts*, 107. <https://lup.lub.lu.se/search/files/5329199/4075031.pdf#page=108>
- Khasanah, R. M., & Burhan, A. (2022). From drawings to puppet shows: Practical ways in teaching vocabulary to primary school EFL learners. *Erudita: Journal of English Language Teaching*, 2(1), 50–62. <https://doi.org/10.31940/erudita.v2i1.1101>
- Komiljonova, M. A. (2024). Content and language integrated learning (CLIL) method and how it is changing the foreign language learning landscape. *O'zbekistonda Fanlararo Innovatsiyalar va Ilmiy Tadqiqotlar Jurnali*, 2(26), 26–33.
- Korosec, H. (2013). Evaluating study of using puppets as a teaching medium in Slovenian schools. *Journal for Pedagogical & Educational Matters/Školski Vjesnik*, 62(4). <https://hrcak.srce.hr/file/165899>
- Korošec, H. (2012). Playing with puppets in class: Teaching and learning with pleasure. *In The power of the puppet* (p. 29).
- Korošec, H., & Zorec, M. B. (2021). Impact of creative drama and puppetry on prosocial behaviour in preschool. *Pedagoška obzorja*, 36(1), 19–32. <https://doi.org/10.32890/pedagozk.36.1.2>
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19–39.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kroflin, L. (2012). The role of the puppet in language teaching. In *The power of the puppet* (pp. 46–62). https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/The_Power_of_the_Puppet.pdf
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lefever, S. (2014). Connecting with English: Teaching English to preschool children in Iceland. In *Conference proceedings from early language learning: Theory and practice 2014* (p. 80).
- Lenneberg EH (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leung, S. K. (2019). Translanguaging through visual arts in early childhood: A case study in a Hong Kong kindergarten. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(1), 47–67. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2019.13.1.47>
- Lin, G. H. C. (2008). *Pedagogies proving Krashen's theory of affective filter*. Online submission.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Lawrence Erlbaum.
- López-Gopar, M. E. (2016). *Decolonizing primary English language teaching: Linguistic diversity and language rights*. Multilingual Matters.
- López-Gopar, M. E. (2018). Critical pedagogy and teaching English to children. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 234–246). Routledge.
- Λενακάκης, Α., & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Majaron, E. (2012). Art as a pathway to the child. In *The power of the puppet* (pp. 11–18).
- Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or not to CLIL? The case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. In *Major trends in theoretical and applied linguistics (Vol. 3, pp. 215–234)*. Versita. <https://ikee.lib.auth.gr/record/270004/files/Mattheoudakis%2C%20Alexiou%20%26%20Laskaridou.pdf>
- Mattheoudakis, M., & Alexiou, T. (2017). Sketching the profile of the CLIL instructor in Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(1), 1–10. <http://rpltl.eap.gr>

- Mattheoudakis, M. (2019). *Content and language integrated learning in Greece: It's here to stay*. In M. Mattheoudakis & I. Ziaka (Eds.), *CLILprime: A transnational dialogue to calibrate CLIL implementation. Promoting CLIL implementation in Europe* (pp. 7–28). Erasmus+. <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi66/0048364.pdf#page=6>
- McDermott, R. P. (2015). Does “learning” exist? *WORD*, 61(4), 335–349. <https://doi.org/10.1080/00437956.2015.1112956>
- Mogollon, J. T. G. (2024). Revisiting puppets to teach English to children: Model activities to foster classroom oral interaction using puppets. *European Journal of English Language Teaching*, 9(4). <https://doi.org/10.46827/ejelt.v9i4.5313>
- Mourão, S. (2014). Taking play seriously in the pre-primary English classroom. *ELT Journal*, 68(3), 254–264. <https://doi.org/10.1093/elt/cct084>
- Mourão, S. (2019). *Integrating and emulating: Early English initiatives in Portugal*. In A. Pavlenko & M. J. P. C. M. T. (Eds.), *Early instructed second language acquisition: Psycholinguistic and sociocultural aspects*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922517-005>
- Muñoz Galán, N. (2024). *The impact of content and language integrated learning and game-based learning on the affective filter in the bilingual context*. [Unpublished manuscript]. <https://hdl.handle.net/10115/36125>
- Μανώλη, Π., & Στελλάκης, Ν. (2024). *Πολυγλωσσική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο: Δυνατότητες και περιορισμοί του Νέου Προγράμματος Σπουδών*. Selected papers on theoretical and applied linguistics, 25, 113–125. <https://doi.org/10.26262/istal.v25i0.10325>
- Ματθαίουδάκη, Μ. (2021). Μεθοδολογία και κατάλληλες τεχνικές στην προσχολική ηλικία. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563. <https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2023/03/3.Pub-342790.pdf>
- Μουτή Α. (2023). Πολυγλωσσία, Απόκτηση Δεύτερης Γλώσσας, και Γλωσσική Εκπαίδευση. Στο Μουτή, Α., Μαλιγκούδη, Χ., Γογωνάς, Ν., & Γκαϊνταρτζή, Α. *Πολυγλωσσία και Ειδικά Θέματα Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας* (σσ.23-40)

- [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-189>
- Μπιρμπίλη & Κ. Α. Χατζοπούλου (επίμ.) (2021). *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις* (pp. 646–660). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. https://press.uth.gr/wp-content/uploads/2020/08/ebook_praktika-2.pdf
- Natsyuk, M., & Osidak, V. (2023). Multilingualism in the society and educational space of Ukraine. *Ars Linguodidacticae*, 11, 4–15. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.1.01>
- Nordlund, M., & Norberg, C. (2020). Vocabulary in EFL teaching materials for young learners. *International Journal of Language Studies*. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1385144&dswid=4934>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0009>
- Pacini-Ketchabaw, V., Bernhard, J. K., & Freire, M. (2001). Struggling to preserve home language: The experiences of Latino students and families in the Canadian school system. *Bilingual Research Journal*, 25(1–2), 115–145. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162513>
- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L., & Strzykala, J. (2020). *Inclusion, education and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education?* Springer Nature. https://www.researchgate.net/publication/343694996_Inclusion_Education_and_Translanguaging_How_to_Promote_Social_Justice_in_Teacher_Education_How_to_Promote_Social_Justice_in_Teacher_Education
- Παπαδοπούλου, Μ., Βίτσου, Μ., & Γκανά, Ε. (2022). Ο χειρισμός της κούκλας για τη δημιουργία νοήματος: Ένα πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με προσφυγική εμπειρία. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 4–19. https://www.researchgate.net/publication/358747422_O_cheirismos_tes_kouklas_gia_te_demiourgia_noematos_ena_plaisio_analyses_polytropikon_allegepidraseon_paidion_me_prosphygike_empeiria

- Payne, M. (2011). Exploring Stephen Krashen's 'i+1' acquisition model in the classroom. *Linguistics and Education*, 22(4), 419–429. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.07.001>
- Pesch, A. M. (2021). "They call me anneanne!" Translanguaging as a theoretical and pedagogical challenge and opportunity in the kindergarten context in Norway. *Acta Borealia*, 38(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/08003831.2021.1919261>
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Prasad, G. (2015). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: Exploring the creation of plurilingual 'identity texts' in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), 497–514. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1097239>
- Πεντέρη, Ε. (2021). Η Φιλοσοφία και το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου Ι «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563 <https://blogs.sch.gr/2niprys/files/2022/05>
- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). "I teach better with the puppet"—Use of puppet as a mediating tool in Kindergarten Education—An evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356–365. <https://doi.org/10.12691/education-3-3-13>
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Romøren, A. S. H., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2023). Present but silent? The use of languages other than Norwegian in mainstream ECEC. *Nordisk barnehageforskning*, 20(1). <https://doi.org/10.16993/nbf.7360>
- Roy, A. (2018, July 25). *What is the morally appropriate language in which to think and write?* Literary Hub <https://lithub.com/what-is-the-morally-appropriate-language-in-which-to-think-and-write/3/>
- Råde, A. (2021). The use of puppets as a pedagogical tool for young children: A literature review. *International Research in Early Childhood Education*, 11(3), 22–40. <https://doi.org/10.28945/4739>
- Sayer, P., & Ban, R. (2014). Young EFL students' engagements with English outside the classroom. *ELT Journal*, 68(3), 321–329. <https://doi.org/10.1093/elt/cct085>

- Seltzer, K., Ascenzi-Moreno, L., & Aponte, G. Y. (2020). Translanguaging and early childhood education in the USA: Insights from the CUNY-NYSIEB Project. Inclusion, education and translanguaging: *How to promote social justice in (teacher) education?*, 23-39. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/41724/2020_Book_InclusionEducationAndTranslang.pdf?sequence=1#page=29
- Sholeh, M. B., Salija, K., & Nur, S. (2020). Task-Based Learning (TBL) in EFL classroom: From theory to practice. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 3(4), 138–143. <https://doi.org/10.35629/7728-0304138143>
- Siahaan, L. H., Hidayati, D., Yon, A. E., Agustin, I., Edi, S., & Rusmiyati, Y. (2022). The use of hand puppets in discussion in learning English speaking online for class students at Sentosa School, West Jakarta. *Journal Pengabdian Masyarakat Formosa*, 1(5), 407–418. <https://doi.org/10.29138/jpmf.v1i5.2839>
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Multilingual Matters.
- Subekti, A. S. (2020). Alleviating anxiety, boosting confidence: A proposed model of Willis' Task-Based Learning. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(1), 131–144. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v5i1.191>
- Tkachenko, E. (2014). Introducing English in Norwegian pre-schools. In *Conference proceedings from early language learning: Theory and practice 2014* (p. 125).
- Tsokolidou, R. (2016). *Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context*. In C. E. Wilson (Ed.), *Bilingualism: Cultural influences, global perspectives and advantages/disadvantages* (pp. 108–118). Nova Science Publishers. https://www.researchgate.net/publication/308163994_Beyond_language_borders_to_translanguaging_within_and_outside_the_educational_context
- Τσοκαλίδου, P., & Κουτούλης, K. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Education Sciences*, 2015(4), 161–181. <https://doi.org/10.3390/educsci4010161>
- UNESCO *Atlas of the World's Languages in Danger*. (n.d.). UNESCO. <http://www.unesco.org/languagesatlas/index.php>
- Van de Water, M. (2021). Drama in education: Why drama is necessary. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 98, p. 02009). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009>

- Velasco, P., & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6–23. <https://doi.org/10.1080/23276665.2014.880602>
- Vitsou, M., & Papadopoulou, M. (2023). "At first it was like a bridge closed from both sides": Pre-service teachers participate in a drama-based project with refugee children. In A. W. Wiseman & L. Damaschke-Deitrick (Eds.), *Education for refugees and forced (im)migrants across time and context* (Vol. 45, pp. 273–286). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920230000045015>
- Vitsou, M., & Papadopoulou, M. (2020). Getting them back to class: A project to engage refugee children in school using drama pedagogy. In *Proceedings of the International Conference on Education and Innovation* (pp. 67–80). https://www.researchgate.net/publication/348582337_Getting_them_back_to_class_A_project_to_engage_refugee_children_in_school_using_drama_pedagogy
- Vitsou, M. (2019). *Το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης του Krashen και η χρήση του κουκλοθεάτρου. Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις Πρακτικά Συνεδρίου 5α Τζαρτζάνεια. Τύρναβος.* https://www.researchgate.net/publication/336305851_To-synaisthematiko-philtro-epidrases-tou-Krashen-kai-e-chrese-tou-kouklotheatrou
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. MIT Press. Retrieved from <https://mitpress.mit.edu/9780262720014/thought-and-language/>
- Williams, C. (2002). *A language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age*. Bangor: School of Education. https://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language_Gained%20.pdf
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In *Challenge and change in language teaching* (pp. 52–62).
- Willis, J. (2004). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Springer.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.874512>

- Xie, R. (2021). The effectiveness of total physical response (TPR) on teaching English to young learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 293–303. <https://doi.org/10.17507/jltr.1202.17>
- Yang, Y. F., Hsieh, W. M., Wong, W. K., Hong, Y. C., & Lai, S. C. (2024). Reducing students' foreign language anxiety to improve English vocabulary learning in an online simulation game. *Computer Assisted Language Learning*, 37(3), 410–432. <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2176695>
- Ζάγκας, Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Εκδόσεις Βάνιας.
- Zoghbor, W., & Alexiou, T. (Eds.). (2020). *Advancing English language education*. Zayed University Press.
https://www.researchgate.net/publication/344082646_Advancing_English_Language_Education

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11



Εικόνα 12



Εικόνα 13



Εικόνα 14



Εικόνα 15



Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18



Εικόνα 19



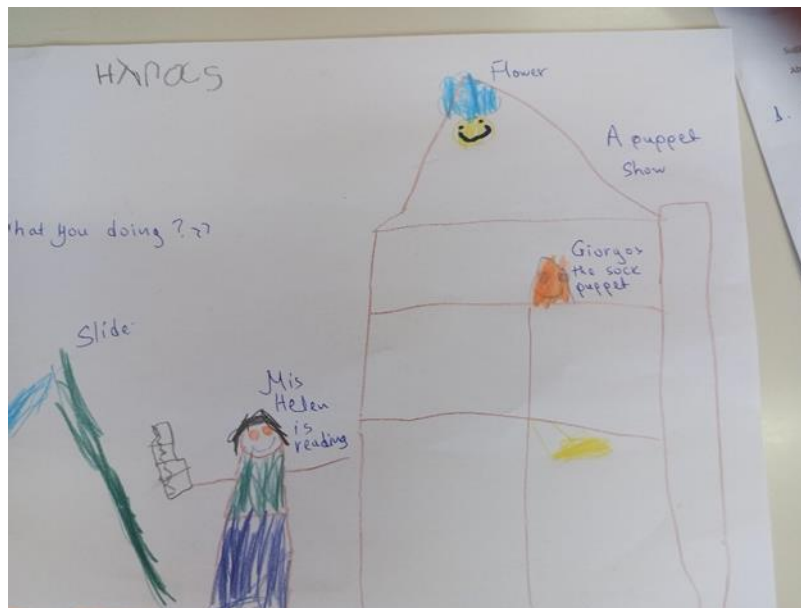
Εικόνα 20



Εικόνα 21



Εικόνα 22



Εικόνα 23



Εικόνα 24



Εικόνα 25



Εικόνα 26



Εικόνα 27



Εικόνα 28

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ερωτήσεις-Απαντήσεις Συνεντεύξεων Νηπιαγωγών

Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος/κινητοποίηση μαθητών για συμμετοχή

E1. Από τις παρατηρήσεις που κάνατε, ποια ήταν η αντίδραση των παιδιών με την εισαγωγή της κούκλας της τάξης στο μάθημα των Αγγλικών?

A. Νηπιαγωγός 1: Η πρώτη αντίδραση ήταν περιέργεια ως προς το άγνωστο. Υπήρχαν και κάποιες ενστάσεις από την Ε. αρχικά, αλλά στο τέλος δικαιώθηκε, ενώ διαπίστωσα και θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στο συγκεκριμένο παιδί.

A. Νηπιαγωγός 5: Τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό όταν είδαν την κούκλα. Πήγαιναν όλα κοντά της για να την αγγίξουν και άρχισαν τις ερωτήσεις με το που την είδαν. Αλλά και κάθε φορά που ερχόταν η κούκλα στην τάξη θέλανε όλα να την πάρουν να παίξουν και να μιλήσουν μαζί της.

A. Νηπιαγωγός 3: Τα παιδιά έδειξαν μεγάλη περιέργεια κι ενδιαφέρον με την εισαγωγή της κούκλας.

E2. Παρατηρήσατε κάποια αύξηση στο ενδιαφέρον των παιδιών για συμμετοχή στις δραστηριότητες που βασίζονταν στη χρήση της κούκλας σε σχέση με άλλες μεθόδους που είχαν χρησιμοποιηθεί από την εκπαιδευτικό αγγλικών προηγουμένως?

A. Νηπιαγωγός 4: Σαφώς! Η χρήση της κούκλας ως εισηγητής στις δράσεις έκανε πιο ανοιχτά τα παιδιά.

A. Νηπιαγωγός 2: Ναι, σίγουρα! Απέκτησαν μια πιο θετική στάση στο μάθημα των αγγλικών.

A. Νηπιαγωγός 1: Η αύξηση του ενδιαφέροντος κλιμακώθηκε κι αυξανόταν σε κάθε δραστηριότητα που γινότανε

E. 3. Μπορείτε να σκεφτείτε συγκεκριμένα παραδείγματα που να δείχνουν πώς οι κούκλες τράβηξαν την προσοχή των παιδιών και τα κινητοποίησαν να συμμετέχουν?

A. Νηπιαγωγός 3: Όταν κρατούσαν τις δικές τους κούκλες ήθελαν όλα με όποιον τρόπο μπορούσαν να εκφράσουν αυτό που ήθελαν να πουν.

A. Νηπιαγωγός 5: Θυμάμαι ότι η πολύγλωσση κούκλα από κάλτσες ήταν αυτή που τους τράβηξε περισσότερο την προσοχή και λειτούργησε ως κίνητρο να λυθούν περισσότερο.

A. Νηπιαγωγός 2: Τους άρεσαν πολύ οι δραστηριότητες που είχαν ενεργό εμπλοκή τα ίδια, όπως αυτές της δραματοποίησης μέσω της κούκλας.

E4. Υπήρξαν συγκεκριμένες κούκλες ή διδακτικά σενάρια/δραστηριότητες με αυτές που φάνηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στα παιδιά?

A. Νηπιαγωγός 3. Θεωρώ πως οι καλτσόκουκλες τους άρεσαν πολύ!

Νηπιαγωγός 4: Σίγουρα οι πολύγλωσσες καλτσόκουκλες.

A. Νηπιαγωγός 5: Νομίζω οι καλτσόκουκλες που μιλούσαν σε πολλές γλώσσες ήταν οι αγαπημένες τους.

E5. Παρατηρήσατε κάποια αλλαγή ως προς την προθυμία ή την αυτοπεποίθηση των μαθητών να μιλήσουν στα αγγλικά από την εισαγωγή των κουκλών και μετά?

A. Νηπιαγωγός 2. : Ναι σίγουρα! Τους ήταν πιο εύκολο να πούνε κάτι στα αγγλικά μετά την «επίσκεψη» της κούκλας. Τα περισσότερα παιδιά «πετούσαν» διάφορες λέξεις στα αγγλικά σε ανύποπτο χρόνο.

A. Νηπιαγωγός 1: Η κούκλα ενίσχυσε το αίσθημα της ενσυναίσθησης στα παιδιά, με αποτέλεσμα να προσπαθούν να τη συμπεριλάβουν στους διαλόγους τους κάνοντας προσπάθεια να μιλάνε στα αγγλικά

Χρήση κουκλών/κουκλοθεάτρου εκτός του μαθήματος των Αγγλικών

E1. Εσείς χρησιμοποιείτε το κουκλοθέατρο στο μάθημά σας? Αν ναι, ποια είναι η στάση των παιδιών?

A. Νηπιαγωγός 1: Το κουκλοθέατρο είναι αγαπημένο κέντρο μάθησης σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Υπήρξαν πολλές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση των παιδιών με κούκλες του κουκλοθεάτρου. Τα παιδιά σε καθημερινή βάση στις ελεύθερες δραστηριότητες επέλεξαν να παίζουν στο κουκλοθέατρο ιδιαίτερα μετά την εισαγωγή της κούκλας στο μάθημα των αγγλικών.

E2. Παρατηρήσατε αν τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον να εμψυχώσουν κούκλες στις δικές σας ώρες μαθήματος?

A. Νηπιαγωγός 1 : Ναι φυσικά! Στα πλαίσια μιας θεματικής ενότητας για τους Μεγάλους Ποητές είχα φέρει μια κούκλα με τη μορφή της Φρίντα Κάλο και αμέσως θέλησαν να της γνωρίσουν τις γαντόκουκλες από το μάθημα των αγγλικών.

A. Νηπιαγωγός 5: Ναι βέβαια! Κάποια παιδιά έφτιαχναν αυτοσχέδιες κούκλες στο σπίτι τους και τις έφερναν στο σχολείο και τις γνώριζαν με τις κούκλες από το μάθημα των αγγλικών.

E.3. Παρατηρήσατε στιγμές που τα παιδιά ενσωμάτωσαν τις κούκλες από το μάθημα των αγγλικών ή και άλλες στο ελεύθερο παιχνίδι τους?

A. Νηπιαγωγός 2: Ναι, και αυτές που φτιάξατε στο μάθημα των αγγλικών και άλλες ξύλινες που φτιάξαμε μαζί. Τις παίρνουν και παίζουν στο διάλειμμα.

A. Νηπιαγωγός 4: Ναι, πάρα πολλές φορές. Παίρνουν τις καλτσόκουκλες και τις ξύλινες μαριονέτες και παίζουν.

E.4. Μπορείτε να θυμηθείτε συγκεκριμένα παραδείγματα που τα παιδιά εμπύχωσαν κούκλες στο ελεύθερο παιχνίδι τους? Τι γλωσσικό κώδικα χρησιμοποιούσαν συνήθως?

A. Νηπιαγωγός 1: Στο κουκλοθέατρο συνήθως. Χρησιμοποιούν κυρίως ελληνικά, αλλά αρκετές στιγμές παρατηρήθηκαν και λέξεις στα αγγλικά, διάσπαρτα μέσα στο λόγο τους.

A. Νηπιαγωγός 3: Δεν θυμάμαι συγκεκριμένα παραδείγματα, αλλά θυμάμαι ότι συνήθως χρησιμοποιούσαν ελληνικά και 1-2 κάποιες φορές μερικές λέξεις στα αγγλικά ή στα αλβανικά.

A. 4: Παίζουν στη βιβλιοθήκη, με πλαστελίνες, στο οικοδομικό υλικό. Συνήθως στα ελληνικά και γελάνε όταν κάνουν τους ξένους χαιρετισμούς.

Πολυγλωσσία

E. 1. Αποτελεί για εσάς σημαντικό παράγοντα η ενίσχυση της χρήσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο στην τάξη? Αν ναι, ποιες μεθόδους /στρατηγικές εφαρμόζετε για να το πετύχετε?

A. Νηπιαγωγός 2: Φυσικά, τη φετινή σχολική χρονιά, στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, ζήτησα από τα παιδιά φέρουν πράγματα από τη χώρα τους. Στο τέλος παρατήρησα την Α. να λέει με περηφάνεια ότι ήταν από Αλβανία. Μάλλον, από τον Billy (πολύγλωσση καλτσόκουκλα) και μετά.

A. Νηπιαγωγός 4: Βέβαια. Μέσω της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού ενισχύεται ο προφορικός λόγος με αποτέλεσμα τα παιδιά να αισθάνονται πιο ελεύθερα να μιλήσουν στη γλώσσα τους. Έτσι καλλιεργείται κλίμα αποδοχής και

αλληλοσεβασμού στην τάξη. Φυσικά πρέπει να υπάρχει και συνεργασία με τις οικογένειες.

E. 2. Πιστεύετε ότι το κουκλοθέατρο στο μάθημα των αγγλικών λειτούργησε υποστηρικτικά προς τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο? Πώς?

A. Νηπιαγωγός 3: Ναι σίγουρα, γιατί είχαν ένα κίνητρο παραπάνω να εκφραστούν πιο ελεύθερα στη δική τους γλώσσα.

A. Νηπιαγωγός 5: Ναι, βέβαια. Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο αποδοχής κι έκφρασης του διαφορετικού γλωσσικού υπόβαθρου των μαθητών.

E. 3. Παρατηρήσατε στιγμές που οι μαθητές χρησιμοποίησαν μικτό γλωσσικό κώδικα στις οργανωμένες δραστηριότητες με τις κούκλες?

A. Νηπιαγωγός 1: Ναι, πάρα πολλές φορές. Αυτό καταγράφηκε και συζητήθηκε άλλωστε. Ο βαθμός κατανόησης που ανέπτυξαν τα παιδιά στον προφορικό λόγο της εκπαιδευτικού και της κούκλας τα βοήθησε να απαντούν κατευθείαν. Τις περισσότερες φορές βέβαια στα ελληνικά, ωστόσο είναι άξιο λόγου ότι κατανοούσαν σχεδόν τα πάντα στα αγγλικά και αρκετές φορές απαντούσαν κι αυτά στην ξένη γλώσσα.

A. Νηπιαγωγός 4: Μετά την αποδοχή που αισθάνθηκαν ήταν πιο εύκολο για αυτά να εκφράζονται ποικιλοτρόπως.

E. 4. Παρατηρήσατε αν η εμπύχωση κουκλών από τα ίδια τα παιδιά τα κινητοποίησε να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα σε συνδυασμό με τα αγγλικά ή την γλώσσα του σχολείου?

A. Νηπιαγωγός 2: Ναι κάποιες φορές ήταν πιο έντονο, κάποιες άλλες λιγότερο.

A. Νηπιαγωγός 3: Κυρίως έκαναν χρήση των χαιρετισμών που είχαν μάθει σε διάφορες γλώσσες.

E. 5. Πόσο αποτελεσματική κρίνετε ότι ήταν η χρήση του κουκλοθεάτρου στην ενίσχυση των μαθητών να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα παράλληλα με τα αγγλικά και την γλώσσα του σχολείου?

A. Νηπιαγωγός 3: Θεωρώ ότι το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό γιατί βοήθησε τα παιδιά να εκφραστούν πιο εύκολα στη μητρική τους γλώσσα όταν το επιθυμούσαν.

A. Νηπιαγωγός 5: Η επικοινωνία και οι διάλογοι με τις κούκλες τα βοήθησε να «ανοιχτούν» περισσότερο.

Ε. 6. Τι αδυναμίες προβλήματα εντοπίσατε στην εφαρμογή του κουκλοθεάτρου ως μεθόδου για την ενεργοποίηση /κινητοποίηση των μαθητών να εκφραστούν αυθόρμητα στην ξένη γλώσσα(αγγλική) ή στη χρήση μικτού γλωσσικού κώδικα συμπεριλαμβανομένης της μητρικής τους?

A. Νηπιαγωγός 1: Παρατήρησα μια διαφοροποίηση ως προς την κινητοποίηση των παιδιών να μιλήσουν στα αγγλικά εντός του κέντρου μάθησης του κουκλοθεάτρου και σε άλλους χώρους του σχολείου. Ήταν ξεκάθαρα μεγαλύτερη η άνεσή τους εντός του κουκλοθεάτρου.

A. Νηπιαγωγός 3: Δεν εντόπισα κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες παρά μόνο τη συστολή κάποιων παιδιών λόγω του χαρακτήρα τους.

A. Νηπιαγωγός 4: Εντοπίστηκαν αδυναμίες και δυσκολίες οι οποίες όμως δεν πήγάζαν από την εφαρμογή του κουκλοθεάτρου, αλλά από πρακτικά ζητήματα, όπως π.χ ο χρόνος.

Ερωτήσεις-Απαντήσεις Συνεντεύξεων Παιδιών

Διασκέδαση-Συναισθηματική εμπλοκή μέσω κουκλοθεάτρου

E. 1. Πως νιώθετε που η Τίνα διάλεξε να έρθει στο σχολείο μας και μας γνώρισε και κάναμε διάφορα πράγματα όλοι μαζί;

A. Αγόρι 3: Μου άρεσε που ήρθε η Τίνα γιατί είχαμε παρέα.

A. Αγόρι 2: Μου άρεσε γιατί μου μάθαινε πράγματα.

A. Κορίτσι 7: Την πρώτη μέρα δεν μου άρεσε, αλλά μετά παίζαμε και ήταν ωραία.

A. Κορίτσι 3: Ήταν πιο ωραία που ήρθε η Τίνα.

A. Κορίτσι 12: Μου άρεσε που ήρθε η Τίνα γιατί κουνούσε το στόμα της και μου έμαθε να λέω Hi

A. Κορίτσι 5: Love Tina! Ήθελα κι εγώ να της μάθω ελληνικά!

A. Αγόρι 10: Κυρία, θα ξανάρθει η Τίνα; Θέλω να ξανάρθει!»

E. 2. Ποια ήταν η αγαπημένη σας δραστηριότητα με την Τίνα; Γιατί;

A. Κορίτσι 2 : Μου άρεσε που έφερε τα αγαπημένα της πράγματα

A. Κορίτσι 5: Εεε... που κάναμε πολλές χειροτεχνίες και παίζαμε.

A. Κορίτσι 10: Εμένα που έφερε την μικρή παιδική χαρά και παίζαμε.

A. Αγόρι 7: Μου άρεσε που έμαθα να ανοίγω το στόμα της και να την κάνω να μιλάει.

A. Αγόρι 12: Εμένα μ' άρεσε και ο Posy που φτιάξαμε γιατί παίζαμε με το μπαλόνι! Big balloon!

A. Κορίτσι 4: Μου άρεσε που παίζαμε στο κουκλοθέατρο!

E. 3. Αν της γράφαμε ένα γράμμα και της το στέλναμε στο Λονδίνο τι θα θέλατε να της γράψουμε;

A. Αγόρι 5: Να ξανάρθει!

A. Αγόρι 12: Να ήταν πιο κόκκινα τα χείλια της.

A. Κορίτσι 9: Να της γράψουμε γράμμα μαζί με τα άλλα puppets και τον Billy και να τη ρωτήσουμε αν τρώει apple και να της πούμε : How are you, Tina? Περνάς καλά εκεί;

A. Αγόρι 14: Να της ζωγραφίσουμε μια καρδιά.

A. Αγόρι 2: Το αγαπημένο της παιχνίδι ήταν το dinosaur! Κι εμένα μου αρέσουν οι dinosaur! Αυτό να γράψουμε!

E. 4. Ποια κούκλα (puppet) από αυτές που φτιάξαμε ήταν η αγαπημένη σας? Γιατί?

A. Αγόρι 11: Μου άρεσε που ο Billy μιλούσε ξένες λέξεις

A. Αγόρι 5: Ο Billy! Γιατί μιλούσε αλβανικά! Έλεγε ... mollë, αυτό είναι μήλο στα αλβανικά και lule λουλούδι.

A. Κορίτσι 14: Και η Τίνα γιατί ήταν ωραία.

A. Κορίτσι 7: Ο Billy ήταν so good! Μου άρεσαν τα μαλλιά του!

A. Κορίτσι 2: Ο Posy γιατί είχε το μπαλόνι!

A. Αγόρι 3: Ο Billy! Μου άρεσε το στόμα του! Μιλούσε κι έλεγε μαγικές λέξεις.

Κορίτσι 7: Κι μένα ο Billy γιατί ήταν αστείος!

E. 5. Με ποια κούκλα σας άρεσε να παίζετε και να την κάνετε να μιλάει? Γιατί?

A. Κορίτσι 13: Ο Posy και ο Pip! Έλεγαν: A red balloon!

A. Αγόρι 7: Με όλες! Ξ. πάρε τον δικό σου Billy να μιλήσουν με τον δικό μου:

-Hello, what's your name?

-My name is Billy! Nice to meet you!

-I do mess! Όλα είναι down!

- Clean!

Κίνητρο για έκφραση στην ξένη γλώσσα (Αγγλική)

E.1. Σας βοήθησε η Τίνα και οι κούκλες που φτιάξαμε να μάθετε λέξεις στα αγγλικά?

Μπορείτε να θυμηθείτε λέξεις στα αγγλικά που σας έμαθαν οι κούκλες?

A. Αγόρι 5: Μου έμαθε πως λέγεται το φαγητό! Food!

A. Αγόρι 2: Εμένα πως είναι το τρακτέρ και τα πρόβατα!..... Tractor.....sheep

A. Κορίτσι 4: Θυμάμαι που η Tina είπε: I'm sick! Είχε headache, toothache....Ήταν άρρωστη, θυμάστε;

E. 2. Καταλαβαίνετε τις ιστορίες που μας διάβασε η Τίνα στα αγγλικά? Θυμάστε κάποιες λέξεις από τις ιστορίες αυτές?.

A. Κορίτσι 9: Μερικές φορές δεν ήξερα όλες τις λέξεις που έλεγε , αλλά δεν πειράζει γιατί τελικά καταλάβαινα τι έλεγε.

A. Αγόρι 8: Ναι! Έλεγε : A red balloon! I'm hungry! Apple! Αυτά θυμάμαι!

A. Κορίτσι 3: Εγώ δεν θυμάμαι!

A. Αγόρι 5: Δε θυμάσαι που έλεγε : I'm Pip, I'm Posy! Look! Let's play!

A. Κορίτσι 3: A red balloon. Ναι, μου άρεσε η ιστορία και μετα που φτιάξαμε τα puppets και παίζαμε στο κουκλοθέατρο.

E. 3. Σας άρεσε να μιλάτε με τις κούκλες στα αγγλικά? Τί τους λέγατε συνήθως?

A. Αγόρι 14: Εγώ δεν ξέρω να μιλάω πολλά αγγλικά. Λίγα αγγλικά και πιο πολλά ελληνικά!

A. Κορίτσι7: Hi guys! I'm Tina!

A. Αγόρι 5: Ήθελα να μιλάω στον Billy. Να του λέω: Ça bën? (μτφ. Τι κάνεις;), Mirë (μτφ. Είμαι καλά).»

Πολυγλωσσία

E. 1. Πως σας φαινότανε που ο Billy (puppet που μιλούσε πολλές γλώσσες) μιλούσε κι άλλες γλώσσες εκτός από ελληνικά και αγγλικά?

A. Αγόρι 4: Ο Billy ήξερε πολλά αλβανικά! Ça bën? (μτφ. Τι κάνεις;), Mirë (μτφ. Είμαι καλά).

A. Αγόρι 5: Μου άρεσε που ο Billy μιλούσε αλβανικά!(ο Billy) καταλάβαινε όταν του έλεγα Hajde këtu (μτφ. Έλα εδώ).

A. Κορίτσι 5: Μερικά που έλεγε ο Billy τα λέει και η μαμά στο σπίτι.

E. 2. Θυμάστε μερικές λέξεις που έλεγε ο Billy?

A. Αγόρι 10: Έλεγε ciao ciao. Εμείς λέμε ciao ciao στα αλβανικά!

A. Αγόρι 11: Έλεγε Bonjour! Bonjour! Μετρούσε κιόλας ...un, deux, trois

A. Κορίτσι 3: Έλεγε Buna Ziua! Έτσι λέει και η γιαγιά μου!

A. Αγόρι13: Здравей ("Zdravey"), κι εγώ με τη γιαγιά λέω έτσι. Έτσι έλεγε Billy!

E. 3. Οι δικές σας κούκλες (sock puppets) τι λέγανε στον Billy όταν μιλούσαν μαζί του?

A. Αγόρι 11: Και δική μου κούκλα έλεγε Bonjour Billy!

A. Κορίτσι 3: Buna Ziua Billy!

A. Κορίτσι 5: Let's be friends Billy!

A. Αγόρι 5: Ça bën? (μτφ. Τι κάνεις;), Mirë (μτφ. Είμαι καλά). Hajde këtu (μτφ. Έλα εδώ).

A. Αγόρι 7: Ήθελα ο Billy να μάθει στην Τίνα ελληνικά, ιταλικά, κινέζικα. Της έμαθε «γεια σου, τι κάνεις;»

A. Αγόρι 3: Αυτή (η κούκλα) μιλάει τούρκικα. Αλλά εγώ δεν ξέρω τούρκικα.