

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“Το πολύγλωσσο Kamishibai ως εργαλείο για την ευαισθητοποίηση μαθητών/μαθητριών προσχολικής ηλικίας στην πολυγλωσσία/πολυγλωσσικότητα: Μια πειραματική έρευνα στο νηπιαγωγείο.”

ΕΥΤΥΧΙΑ ΣΟΦΙΑ ΔΑΜΑΣΚΟΥ

ΒΟΛΟΣ, 2025

1^η Επιβλέπουσα: Μότσιου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

2^η Επιβλέπουσα: Βίτσου Μαγδαληνή, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

3^{ος} Επιβλέπων: Μάγος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΒΑΘΜΟΣ	
ΟΛΟΓΡΑΦΩΣ	

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους και όσες με στήριξαν και συνέβαλαν καθοριστικά στην πορεία εκπόνησής της. Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου, κ. Ελένη Μότσιου, για την επιστημονική της καθοδήγηση και υποστήριξη, τις ουσιαστικές παρατηρήσεις και την αδιάκοπη διαθεσιμότητά της σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Ευχαριστώ θερμά και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Μαγδα Βίτσου και κ. Κώστα Μάγο, για τον χρόνο τους, τις γόνιμες παρατηρήσεις και την θερμή υποστήριξή τους.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στη Διεύθυνση του σχολείου που αποδέχτηκε με θέρμη την υλοποίηση της έρευνας, στις εκπαιδευτικούς, στους γονείς των παιδιών που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, αλλά και τα ίδια τα παιδιά που μοιράστηκαν μαζί μου τον χρόνο και τις εμπειρίες τους. Χωρίς τη δική τους πρόθυμη συμμετοχή, η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Ιδιαίτερη μνεία οφείλω στην αγαπημένη φίλη και συνάδελφο Αθανασία Ελευθερούλη, συνοδοιπόρο μου σε πολλά ταξίδια πολύγλωσσου Kamishibai, για τις πολύτιμες συμβουλές της, την αμέριστη αγάπη, τη στήριξη και την αστείρευτη έμπνευσή της που πάντα μοιράζει απλόχερα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στις συμφοιτήτριες και συμφοιτητές που σαν μια γροθιά σταθήκαμε ο ένας για τον άλλο καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας. Ευχαριστώ από καρδιάς τον σύντροφό μου για την αδιάκοπη στήριξη, την υπομονή και την ενθάρρυνση του καθ' όλη τη διάρκεια της διαδρομής μου. Τέλος, σε όλους όσους συνέβαλαν, άμεσα ή έμμεσα, στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας, εκφράζω την πιο ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	8
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Πολυγλωσσία και εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο	12
1.1 Η γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία	12
1.1.1 Οι γνωστικές διεργασίες	12
1.1.2 Η σημασία της πρώτης γλώσσας	13
1.1.3 Η μεταγλωσσική επίγνωση	14
1.1.4 Τα κίνητρα και οι συναισθηματικοί παράγοντες	14
1.1.5 Η σημασία των λέξεων	15
1.2 Η πολυγλωσσία και η πολυγλωσσικότητα στο νηπιαγωγείο	16
1.3 Οι στάσεις απέναντι στις γλώσσες	18
1.4 Οφέλη και προκλήσεις της πολυγλωσσίας στο νηπιαγωγείο	20
1.5 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού	22
1.6 Σύνοψη	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Το πολύγλωσσο Kamishibai ως παιδαγωγικό εργαλείο	26
2.1 Η σημασία των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων	26
2.2 Το Kamishibai	27
2.3 Το πολύγλωσσο kamishibai	29
2.3.1 Ορισμός	29
2.3.2 Τα παιδαγωγικά οφέλη	29
2.3.2.1 Τα γνωστικά οφέλη	30
2.3.2.2 Τα γλωσσικά οφέλη	30
2.3.2.3 Τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη	32
2.3.3 Τα στάδια δημιουργίας	33
2.3.4 Οι τρόποι αξιοποίησης	36
2.4 Σύνοψη	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η έρευνα	39

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	39
3.2 Η ταυτότητα της έρευνας	39
3.2.1 Το μεθοδολογικό παράδειγμα	40
3.2.2 Η διαδικασία	42
3.2.3 Η ταυτότητα της ερευνήτριας	45
3.3 Οι συμμετέχοντες/ουσες	46
3.3.1 Οι εκπαιδευτικοί	47
3.3.2 Οι μαθητές/τριες	47
3.4 Τα ερευνητικά εργαλεία	48
3.4.1 Η συνέντευξη	48
3.4.2 Η μαγνητοσκόπηση	50
3.4.3 Η ηχογράφηση	50
3.4.4 Η παρατήρηση	51
3.4.5 Η λήψη στιγμιότυπων	52
3.5 Η ανάλυση των δεδομένων	52
3.5.1 Τα στάδια της ανάλυσης	52
3.5.2 Η τριγωνοποίηση	53
3.5.3 Η θέση της ερευνήτριας	53
3.6 Η δεοντολογία της έρευνας	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Τα ευρήματα της έρευνας	55
4.1 Το διαγνωστικό στάδιο (Pre-test)	55
4.1.1 Οι αντιλήψεις για την πολυγλωσσία και την πολυγλωσσικότητα	57
4.1.2 Οι διδακτικές πρακτικές και προκλήσεις	63
4.1.3 Το πολύγλωσσο Kamishibai: οφέλη και προσδοκίες	69
4.1.4 Σύνοψη των ευρημάτων	86
4.2 Το στάδιο της παρέμβασης (Test)	87
4.2.1 Ενθουσιασμός και προθυμία ενασχόλησης με πολλές γλώσσες	87
4.2.2 Η αξιοποίηση προσωπικών γλωσσικών πόρων	91
4.2.3 Η πολυτροπική πρόσληψη γλωσσών	92
4.2.4 Η πολυγλωσσική επίγνωση	99
4.2.5 Το θετικό κλίμα της τάξης	103
4.2.6 Η διεύρυνση του λεξιλογικού ρεπερτορίου	104

4.2.7 Η διαθεματική προσέγγιση της πολυγλωσσίας	105
4.2.8 Σύνοψη των ευρημάτων	110
4.3 Το αξιολογικό στάδιο (Post-test)	111
4.3.1 Η ενεργός εμπλοκή των παιδιών	112
4.3.2 Η επαφή με τις γλώσσες	115
4.3.3 Η διαθεματική διάσταση	120
4.3.4 Η κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση	123
4.3.5 Οι προτεινόμενες βελτιώσεις	126
4.3.6 Σύνοψη των ευρημάτων	129
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση	131
5.1 Η πολυγλωσσία ως παιδαγωγική πρόκληση	131
5.2 Το πολύγλωσσο Kamishibai ως εργαλείο πολυσυναισθητηριακής μάθησης	132
5.3 Η ανάπτυξη γλωσσικής επίγνωσης	133
5.4 Οι κοινωνικο-συναισθηματικές διαστάσεις του πολύγλωσσου Kamishibai	135
5.5 Η διαθεματικότητα ως ενίσχυση του γνωστικού πλαισίου	137
5.6 Προκλήσεις και προτάσεις	139
5.7 Οι περιορισμοί της έρευνας	140
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα	141
6.1 Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο πολύγλωσσο Kamishibai	141
6.2 Η ανάδυση στάσεων και πολυγλωσσικής επίγνωσης στους/τις μαθητές/τριες	143
6.3 Πιθανές προεκτάσεις της έρευνας	144
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	164

Περίληψη

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι τάξεις του νηπιαγωγείου χαρακτηρίζονται από γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, γεγονός που καθιστά την πολυγλωσσία καθημερινή εμπειρία. Έρευνες αναδεικνύουν τη σημασία της για τη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και για την καλλιέργεια μεταγλωσσικής επίγνωσης, θετικών στάσεων απέναντι στην πολυγλωσσία. Ωστόσο, οι στάσεις των εκπαιδευτικών, αν και συχνά θετικές, δεν μεταφράζονται πάντα σε πρακτικές εφαρμογές λόγω θεσμικών περιορισμών, φόρτου εργασίας και έλλειψης κατάλληλης επιμόρφωσης, με αποτέλεσμα η αξιοποίηση πολυγλωσσικών προσεγγίσεων να παραμένει αποσπασματική και να εξαρτάται κυρίως από προσωπικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, το πολύγλωσσο Kamishibai, το παραδοσιακό ιαπωνικό «θέατρο από χαρτί», αναδεικνύεται διεθνώς ως καινοτόμο εργαλείο που συνδυάζει αφήγηση, εικόνα και πολυγλωσσικές πρακτικές, ενισχύοντας τη γλωσσική και διαπολιτισμική επίγνωση, τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Παρά τα τεκμηριωμένα οφέλη του, στον ελληνικό χώρο απουσιάζουν συστηματικές μελέτες για την εφαρμογή του στην προσχολική εκπαίδευση, γεγονός που καθιστά τη διερεύνησή του κρίσιμη. Έτσι, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διερευνά πώς η δημιουργία ενός πολύγλωσσου Kamishibai μπορεί να αξιοποιηθεί στην προσχολική εκπαίδευση ως εργαλείο παραγωγής γνώσης για τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και ενίσχυσης θετικών στάσεων απέναντι στην πολυγλωσσία και καλλιέργειας πολυγλωσσικής επίγνωσης για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μεθοδολογικά, η έρευνα ακολουθεί μικτή ποιοτική προσέγγιση σε αστικό νηπιαγωγείο, αξιοποιώντας τη συμμετοχή 10 εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση και μία τάξη νηπιαγωγείο με παιδιά ηλικίας 4–6 ετών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων, μαγνητοσκοπήσεων, παρατηρήσεων βάσει της κλείδας ECERS-R, ηχογραφήσεων, φωτογραφικών στιγμιότυπων και αναστοχαστικών συζητήσεων, ενώ η ανάλυση όλων των ευρημάτων πραγματοποιείται μέσω θεματικής ανάλυσης. Η μελέτη αναδεικνύει σημαντικές πτυχές της αξιοποίησης του πολύγλωσσου Kamishibai στην τάξη σε επίπεδο δραστηριοτήτων, οφελών, προκλήσεων, αξιών, στάσεων και γνώσεων.

Abstract

In the contemporary Greek educational reality, kindergarten classes are characterized by linguistic and cultural heterogeneity, making multilingualism an everyday experience. Research highlights its importance for nurturing metalinguistic awareness and positive orientations towards linguistic diversity. However, teachers' attitudes, though often positive, are not consistently translated into classroom practice due to institutional constraints, workload, and insufficient professional training. As a result, the adoption of multilingual approaches remains fragmented and largely dependent on individual teacher initiatives. Within this context, the multilingual Kamishibai, the traditional Japanese "paper theater", has been internationally recognized as an innovative pedagogical tool that combines storytelling, imagery, and multilingual practices, thereby enhancing linguistic and intercultural awareness, collaborative learning, and socio-emotional skills. Despite its documented benefits, systematic studies on its application in Greek early childhood education are lacking, making its exploration particularly critical. Thus, this dissertation explores how the use of a multilingual Kamishibai can be implemented in early childhood education both as a tool for teachers' knowledge creation and as a means of fostering positive attitudes towards multilingualism and cultivating multilingual awareness among young learners. Methodologically, the study adopts a mixed qualitative approach in an urban kindergarten, utilizing the participation of 10 preschool teachers and a kindergarten class with children aged 4–6. Data were collected through interviews, videotaping, classroom observations based on the ECERS-R scale, audio recordings, photographic documentation and reflective discussions, while all findings are analyzed using thematic analysis. The study sheds light on key aspects of integrating multilingual Kamishibai into classroom practice, highlighting its activities, benefits, challenges, values, attitudes, and the knowledge it generates for both educators and learners.

Ευρετήριο σχημάτων

Σχήμα 1. Τα στάδια υλοποίησης ενός πολύγλωσσου Kamishibai	33
Σχήμα 2. Τα στάδια υλοποίησης της έρευνας	43
Σχήμα 3. Τα ευρήματα κατά το διαγνωστικό στάδιο	56
Σχήμα 4. Οι θεματικοί άξονες των ευρημάτων της παρέμβασης	87
Σχήμα 5. Οι θεματικοί άξονες του αξιολογικού σταδίου	112

Ευρετήριο εικόνων

Εικόνα 1. Αποτύπωση λέξεων σε άλλες γλώσσες στην εικονογράφηση	96
Εικόνα 2. Σχηματισμός γραμμάτων με τη χρήση πλαστελίνης	97
Εικόνα 3. Σχηματισμός λέξεων με τελίτσες	98
Εικόνα 4. Η αποτύπωση της στενοχώριας στην εικονογράφηση	109
Εικόνα 5. Η αποτύπωση της αγωνίας των εντόμων να κρυφτούν από τη βροχή	109

Στη μνήμη της Βάλιας Μουσούρη και
στην ερευνητική ομάδα *Pluralités* που το όραμά τους για μια δημιουργική
πολυφωνία στις τάξεις έφερε το πολύγλωσσο *Kamishibai* στην Ελλάδα.

Εισαγωγή

Η ταυτότητα της σύγχρονης σχολικής τάξης στην Ελλάδα διαμορφώνεται από τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οποίοι/ες βρέθηκαν στη χώρα λόγω εκούσιας ή ακούσιας μετακίνησης. Αυτή η γλωσσική και πολιτισμική πολυχρωμία καθιστά επιτακτική την ανάγκη ενσωμάτωσης παιδαγωγικών προσεγγίσεων που να την αναγνωρίζουν, να τη σέβονται και να την αξιοποιούν ως εκπαιδευτικό πόρο. Μέσα σε αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο, η πολυγλωσσία δεν αποτελεί ένα απλό γλωσσικό φαινόμενο, αλλά θεμελιώδη παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία συνδέεται με την ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών/τριών, τη διαπολιτισμική κατανόηση και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, όπου θεμελιώνονται οι βάσεις της γλωσσικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλομορφία αποκτά ξεχωριστή σημασία. Η πρώιμη επαφή με ποικίλους γλωσσικούς κώδικες ενισχύει όχι μόνο την πολυγλωσσική επίγνωση και τον πρώιμο γραμματισμό, αλλά και την κοινωνική συνοχή της τάξης μέσω της αποδοχής της ετερότητας. Μάλιστα, οι στάσεις και οι πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό το κατά πόσο οι γλώσσες των παιδιών, αλλά και γενικότερα οποιαδήποτε γλώσσα, θα γίνουν αποδεκτές, ορατές και λειτουργικές μέσα στην τάξη, ή θα παραμείνουν στο περιθώριο της μαθησιακής διαδικασίας.

Στην προσπάθεια δημιουργίας ενός πλούσιου γλωσσικά και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αναζητούνται παιδαγωγικά εργαλεία και μέθοδοι που να συνδυάζουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και τη γλωσσική ευαισθητοποίηση. Ένα τέτοιο εργαλείο είναι το Kamishibai, το οποίο προέρχεται από την ιαπωνική παράδοση και συνδυάζει την αφήγηση με τη δύναμη της εικόνας μέσα από μια σειρά εικονογραφημένων καρτελών. Όταν αξιοποιείται πολυγλωσσικά, το Kamishibai προσφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα να ανακαλύψουν πολλές γλώσσες, να ενσωματώσουν τις γλωσσικές τους εμπειρίες στη μαθησιακή διαδικασία, και να γίνουν ενεργοί συνδημιουργοί του περιεχομένου.

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο ευρύτερο παιδαγωγικό και θεωρητικό πλαίσιο της πολυγλωσσίας στην προσχολική εκπαίδευση, εστιάζοντας στην αξιοποίηση του πολύγλωσσου Kamishibai ως εργαλείου για την ενίσχυση των γλωσσικών και κοινωνικών

δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και ως μέσου καλλιέργειας θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλομορφία.

Η εργασία δομείται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο της γλωσσικής ανάπτυξης και της πολυγλωσσίας στην προσχολική εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του πολύγλωσσου Kamishibai ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Στο τρίτο κεφάλαιο, ξεδιπλώνουμε την ταυτότητα της έρευνας που υλοποιήσαμε, παρουσιάζοντας τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τεκμηριώνοντας τις επιλογές μας ως προς το μεθοδολογικό παράδειγμα που υιοθετήσαμε, τη διαδικασία που ακολουθήσαμε, τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, και, τέλος, τη διαδικασία ανάλυσής τους. Στη συνέχεια, το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και την παρουσίαση των ευρημάτων. Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση, στην οποία συνδυάζουμε και ερμηνεύουμε τα ευρήματα που προέκυψαν από όλα τα στάδια της έρευνας, και, τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνά μας, επισημαίνοντας, ωστόσο, τους περιορισμούς της και προτείνοντας πιθανές προεκτάσεις για μελλοντικές εφαρμογές και ερευνητικές προσεγγίσεις.

Κεφάλαιο 1^ο

Πολυγλωσσία και εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας εστιάζουμε στην αποσαφήνιση των βασικών εννοιών της πολυγλωσσίας και της πολυγλωσσικότητας στην προσχολική εκπαίδευση. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζουμε τα βασικά αναπτυξιακά γλωσσικά χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας, τους τρόπους από τους οποίους εκδηλώνεται η πολυγλωσσία στην τάξη και τις στάσεις που αναδύονται, τα οφέλη και τις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν από την αξιοποίησή της, και, τέλος, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με όλα αυτά.

1.1 Η γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

Η εκμάθηση μιας μη μητρικής γλώσσας σε πρώιμη ηλικία αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία με συγκεκριμένα γνωστικά, γλωσσικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

1.1.1 Οι γνωστικές διεργασίες

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μικροί/ες μαθητές/τριες χαρακτηρίζονται από έναν ολιστικό και άμεσο μηχανισμό μάθησης, κατανοώντας νοήματα κυρίως μέσα από το μαθησιακό πλαίσιο, αλλά και τις εμπειρίες τους (Kirkgöz, 2019· Pinter, 2017). Πρόκειται, στην ουσία, για άρρητη και μη συνειδητή μάθηση (Oliver & Nguyen, 2018· Tellier & Roehr-Brackin, 2017), η οποία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε γλωσσικά στοιχεία που έχουν αναπτυχθεί έπειτα από εντατική και παρατεταμένη έκθεση, και τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, προκειμένου να καταλήξουν σε γλωσσικές παραγωγές (Ellis, 2008). Φαίνεται, μάλιστα, ότι η άρρητη διεργασία μάθησης σχετίζεται με τη βιολογική προδιάθεση των παιδιών να αντιλαμβάνονται με ευχέρεια φωνητικά, λεξιλογικά και γραμματικοσυντακτικά στοιχεία, με τα οποία αναπτύσσουν υποσυνείδητα ένα εσωτερικό γλωσσικό σύστημα, δημιουργώντας τη

δική τους κατανόηση, μέσω της έκθεσής τους σε μια γλώσσα που να έχει για αυτά κάποιο νόημα (Μότσιου, 2023· Oliver & Nguyen, 2018).

Η γνωστική ωριμότητα των μικρών μαθητών/τριών είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την προσέγγιση μιας άγνωστης γλώσσας. Ωστόσο, παρόλο που η ρητή σκέψη τους είναι ακόμα περιορισμένη, ήδη από την προσχολική ηλικία εμφανίζονται τα πρώτα σημάδια μεταγλωσσικής επίγνωσης (Bablon, 2004· Larkin, 2009· Pinter, 2011). Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία αξιοποιούν ήδη ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες στη μητρική τους γλώσσα, όπως η δημιουργική χρήση της γλώσσας και η αρχική μεταγλωσσική συνείδηση. Αυτές οι δεξιότητες τα βοηθούν να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ των γλωσσών και να μεταφέρουν στρατηγικές μάθησης (Cummins, 2000· Γαβριηλίδου, 2006). Η μεταφορά αυτή συχνά βασίζεται στην αντιπαραθετική ανάλυση (Cohen, 1998) και επηρεάζεται από τη γλωσσική απόσταση ανάμεσα στη μητρική και τη νέα γλώσσα (Bardel, 2015).

Η συσχέτιση αυτή οδηγεί στην εξέταση ενός ακόμη καθοριστικού παράγοντα: της μνήμης. Πράγματι, τα παιδιά ωφελούνται από ευκαιρίες οι οποίες εδραιώνουν τις αναμνήσεις από εμπειρίες (Seifert, 2013), και μάλιστα, η ηλικιακή περίοδος από τη γέννηση ενός παιδιού μέχρι τα 7 χρόνια χαρακτηρίζεται από μια ισχυρή μνήμη, ως αντιστάθμισμα στην έλλειψη ικανότητας διανοητικής ανάλυσης (Singleton & Pfenninger, 2019).

1.1.2. Η σημασία της πρώτης γλώσσας

Η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας που έχουν ήδη μάθει και χρησιμοποιούν τα παιδιά από την οικογένεια, αποτελεί σημαντική στρατηγική για την υποστήριξη και διευκόλυνση της εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας (Γαβριηλίδου, 2006· Turnbull & Daily-O’Cain, 2009). Πράγματι, όπως υποστηρίζουν οι Singleton και Pfenninger (2019) η παιδική ηλικία θεωρείται η καλύτερη στιγμή για να αρχίσει κανείς να μαθαίνει μια γλώσσα επειδή τα παιδιά είναι εξοπλισμένα με καλύτερους μηχανισμούς κατάκτησης μιας γλώσσας, καθώς πρόκειται για μια “δημιουργική κατάκτησή” της χάρη στην αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αναπτυχθεί στη γλώσσα ή στις γλώσσες που ήδη χρησιμοποιούν στη νέα ή στις νέες γλώσσες (De Angelis & Dewaele, 2011).

Η έκθεση σε δύο ή περισσότερες γλώσσες συνδέεται με την διαδοχική γλωσσική κατάκτηση, καθώς οι ίδιοι ψυχολinguιστικοί μηχανισμοί επεξεργασίας της γλώσσας που ισχύουν για τους/τις μικρούς/ες μαθητές/τριες σε φυσικά πλαίσια, ισχύουν και σε μια

σχολική τάξη (Cutler, 2012· Lightbown & Spada, 2013). Αυτό συμβαίνει διότι ένας νέος γλωσσικός κώδικας οδηγεί τα παιδιά σε συγκρίσεις με την πρώτη γλώσσα, βοηθώντας τα να κάνουν αναλύσεις και συσχετίσεις των δύο γλωσσών, αποκτώντας μεταγλωσσική συνείδηση (Paradis, 2009). Εξάλλου, τα παιδιά είναι ήδη καλοί ακροατές και επιδέξιοι χρήστες σε μία γλώσσας και μπορούν να κατανοήσουν πώς ένα νόημα μεταφέρεται μέσα από τους ήχους, τη δομή και τον επιτονισμό της γλώσσας που μαθαίνουν, κάτι που διευκολύνεται εν μέρει ανάλογα με την εγγύτητα των γλωσσών (Bonnet & Siemund, 2018).

1.1.3. Η μεταγλωσσική επίγνωση

Η πρώιμη αφύπνιση στη γλωσσική ποικιλομορφία σημαίνει ευαισθητοποίηση στη γλωσσική ή/και συναισθηματική κατανόηση ενός κειμένου, είτε αυτό είναι ένα τραγούδι, είτε μια λέξη σε κάποια άλλη γλώσσα. Τα γραφοφωνημικά στοιχεία (γνώσεις σχετικά με την αντιστοιχία ήχου και συμβόλου), τα σημασιολογικά στοιχεία (πρόσβαση στο νόημα με τη βοήθεια προηγούμενης γνώσης πάνω στο κείμενο) και, τέλος, τα γραμματικά στοιχεία (π.χ. μορφολογικά παραδείγματα, συντακτικές δομές), έχουν πρωταρχικό ρόλο στην κατασκευή του νοήματος (Shin & Crandall, 2019). Από τα πρώτα σχολικά χρόνια, τα παιδιά αρχίζουν να παρατηρούν τη γλώσσα, να τη σχολιάζουν και να τη χρησιμοποιούν για να την περιγράψουν, καλλιεργώντας σταδιακά μεταγλωσσική συνείδηση (Μότσιου, 2023). Αυτό εκδηλώνεται όχι μόνο ως γνώση της ίδιας της γλώσσας, αλλά και ως γνώση για τη γλώσσα (ό.π.). Ενδείξεις μεταγλωσσικής επίγνωσης εμφανίζονται ήδη από την ηλικία των 2 ετών (Jessner, 2017) και εκδηλώνεται ως συνειδητός πλέον αναστοχασμός πάνω στο γλωσσικό σύστημα, ο οποίος σχετίζεται στενά με την ανάπτυξη του γραμματισμού (Μπουτουλούση, 2001· Τζιβινίκου, 2015).

1.1.4 Τα κίνητρα και οι συναισθηματικοί παράγοντες

Τα παιδιά φαίνεται να αξιοποιούν την έμφυτη περιέργεια και τη φαντασία τους κατά τη προσέγγιση μιας νέας γλώσσας, στοιχεία που τους επιτρέπουν να κατασκευάζουν νόημα ακόμη και με περιορισμένους γλωσσικούς πόρους. Αυτή η έμφυτη περιέργεια, το ενδιαφέρον και η ανάγκη του να ανήκουν γλωσσικά σε μια ομάδα, διαμορφώνει εσωτερικά κίνητρα μάθησης γλωσσών (Elmiger & Bossart, 2006· Noels, 2001). Η βιωματική και

διασκεδαστική μάθηση συμβάλλουν στην ενίσχυση και διατήρηση αυτών των κινήτρων (Li et al., 2019), τα οποία διαμορφώνονται από το μαθησιακό περιβάλλον, την ποιότητα της διδασκαλίας, ακόμα και την εμπλοκή των γονέων (Butler, 2015· Cheung & Pomerantz, 2012· Tódor & Dégi, 2016). Στη διαμόρφωση των κινήτρων αυτών φαίνεται να επιδρά ένα πλέγμα παραγόντων, όπως οι συνθήκες μάθησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, το κλίμα της τάξης, οι ευκαιρίες μάθησης, το διδακτικό υλικό, η ποιότητα των μαθησιακών έργων, αλλά και οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές (Huang, 2011· Pinter, 2017· Ushioda, 2014). Αυτό συνεπάγεται την ενθάρρυνση υιοθέτησης επικοινωνιακών, παιγνιωδών και βιωματικών δραστηριοτήτων, με στόχο τη διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος (Brewster et al., 2002).

Ωστόσο, η εκμάθηση μιας γλώσσας δεν είναι μόνο ζήτημα μελέτης και εξάσκησης, αλλά και συναισθηματικής κατάστασης. Όπως τονίζουν οι Dewaele (2015) και Carucho (2008), η αυτοπεποίθηση, τα θετικά συναισθήματα, αλλά και η υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς συμβάλλουν καθοριστικά στην προσέγγιση μιας γλώσσας, ενώ ο φόβος απέναντι στο άγνωστο ή στην πολιτισμική διαφορετικότητα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες. Σε αυτήν την άποψη συγκλίνουν και οι Kiverstein και Miller (2015) και Zhou και συν. (2021), επισημαίνοντας ότι η σκέψη και το συναίσθημα αποτελούν αχώριστες διεργασίες στον εγκέφαλο, και ότι εφόσον οι γνωστικές και οι συναισθηματικές λειτουργίες αλληλεπιδρούν, είναι λογικό οι θετικές ή αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες να επηρεάζουν την ικανότητα των μαθητών/τριών να επεξεργαστούν, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν τη νέα γλώσσα.

1.1.5. Η σημασία των λέξεων

Ήδη από την εκμάθηση της πρώτης τους γλώσσας, τα παιδιά έχουν μία ενστικτώδη επίγνωση του ότι η γλώσσα που μαθαίνουν χωρίζεται σε λέξεις, οι οποίες έχουν συγκεκριμένη σειρά και διέπονται από γραμματικούς κανόνες (Browne, 2002). Μάλιστα, μια ενδιαφέρουσα διαπίστευση είναι ότι στα παιδιά αρέσει πολύ να μαθαίνουν νέες λέξεις σε μια ξένη γλώσσα (Nikolon, 2009), και, συγκεκριμένα, στο να μαθαίνουν ολοένα και περισσότερα ονόματα πραγμάτων. Οι λέξεις έχουν μια ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με μια ξένη γλώσσα, καθώς πρόκειται για μια αναγνωρίσιμη γλωσσική μονάδα για τα παιδιά ήδη στην πρώτη τους γλώσσα (Cameron,

2001). Αρχικά, μέχρι την ηλικία των 6 ετών μαθαίνουν και θυμούνται την προφορική μορφή των λέξεων και αποθηκεύουν τη φωνητική αναπαράσταση των λέξεων αυτών. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μαθαίνουν νέες λέξεις μόνο όταν ο ομιλητής κατονομάζει με σαφήνεια ένα αντικείμενο που τους ενδιαφέρει και όχι όταν η αναφορά γίνεται εκτός της ατομικής αλληλεπίδρασης (Weisberg et al., 2013). Στη ουσία, τα μικρά παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν μεταγλωσσική επίγνωση, κατανοώντας ότι οι λέξεις λειτουργούν ως ετικέτες για αντικείμενα ή έννοιες και ότι διαφορετικές γλώσσες χρησιμοποιούν διαφορετικές λέξεις για το ίδιο πράγμα (Roehr-Brackin, 2018).

Οι Parker και Valente (2019, 383) επεκτείνουν τη σημασία των λέξεων, υποστηρίζοντας ότι η γνώση του λεξιλογίου περιλαμβάνει πολλές πληροφορίες μορφολογικής, σημασιολογικής, πραγματολογικής και φωνολογικής φύσης. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας σύνθετης γνώσης σε σχέση με τη λέξη είναι μια σταδιακή διεργασία και επέρχεται με τον καιρό, όσο τα παιδιά ακούνε, βλέπουν και χρησιμοποιούν τις λέξεις. Επιπλέον, όπως επισημαίνει η Browne (2002, 30), κάποιες λέξεις είναι πιο εύκολες να απομνημονευθούν, όπως για παράδειγμα, οι λέξεις που υποδηλώνουν αντικείμενα με χαρακτηριστικό σχήμα, *το ποδήλατο*, λόγου χάρη, ή οι λέξεις που αφορούν σημαντικά πράγματα για τα παιδιά, όπως τα ονόματά τους ή αντικείμενα μεγάλου ενδιαφέροντος ή, ακόμα, πράγματα τα οποία τα παιδιά συναντούν συχνά, όπως η λέξη *δρόμος*.

1.2 Η πολυγλωσσία και η πολυγλωσσικότητα στο νηπιαγωγείο

Από τις αρχές του 21ου αιώνα, η παγκοσμιοποίηση και η πρόοδος της τεχνολογίας έχουν φέρει πιο κοντά ανθρώπους από διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες. Αυτή η επαφή οδήγησε σε μια στροφή του τρόπου θεώρησης της πολυγλωσσίας ως μιας πιο δυναμικής διαδικασίας (Ollerhead et al., 2018). Έτσι, η πολυγλωσσία, πλέον δεν αφορά απλά τη συνύπαρξη ή τη γνώση γλωσσών, αλλά ένα ενιαίο, πολυσύνθετο και δυναμικό "πολυγλωσσικό ρεπερτόριο" (Busch, 2012), το οποίο, εκτός από τη γλωσσική γνώση, συμπεριλαμβάνει τις κοινωνικές δεξιότητες, τις μεταγλωσσικές στρατηγικές και τις γνώσεις που προκύπτουν από τη χρήση πολλών γλωσσών (Saxena & Martin Jones, 2013).

Στη εκπαίδευση, η πολυγλωσσία και η πολυγλωσσικότητα ανάγονται σε πυλώνες προετοιμασίας των παιδιών για μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Πράγματι, η πολυγλωσσία ως ατομικό χαρακτηριστικό αφορά τη γνώση και τη χρήση περισσότερων της μιας γλώσσας

από τα παιδιά, ενώ ως κοινωνικό φαινόμενο εκφράζει την ανθρώπινη ανάγκη για επικοινωνία σε διάφορους γλωσσικούς χώρους (Χατζηδάκη, 2020). Η έννοια της πολυγλωσσικότητας διαφοροποιείται, ωστόσο, από αυτήν της πολυγλωσσίας, στο ότι περιγράφει τη συνδυαστική χρήση γλωσσικών στοιχείων από διαφορετικές γλώσσες, ακόμα και αν ο ομιλητής γνωρίζει ελάχιστα πράγματα για αυτές, σε αντίθεση με την πολυγλωσσία, η οποία προϋποθέτει ένα βασικό επίπεδο γνώσεων στη γλώσσα ή στις γλώσσες που χρησιμοποιούνται (Jørgensen et al., 2011).

Πολλοί είναι οι λόγοι που μπορούν να εξηγήσουν την πολυγλωσσία και πολυγλωσσικότητα των μικρών παιδιών. Όπως υποστηρίζουν οι Bland και Lütge (2013), τα παιδιά είναι δεκτικά στη γλώσσα και σε μικρή ηλικία μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Η έκθεση από το σπίτι σε περισσότερες από μία γλώσσες, αλλά και η γλωσσική ποικιλομορφία του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά αποτελούν δύο τέτοια πρώιμα γλωσσικά περιβάλλοντα που έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον κι άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα, η έκθεση στη γλωσσική ποικιλομορφία της κοινότητας φαίνεται ότι μπορεί να διαμορφώσει ένα είδος γλωσσικής επίγνωσης, αλλά και να επηρεάσει την κοινωνική μάθηση ακόμα και σε μικρά νήπια (Akhtar et al., 2012· Bailey & Osipova, 2016).

Επιπλέον, υπάρχουν ενδείξεις ότι τα μικρά παιδιά που γνωρίζουν μία γλώσσα από το σπίτι και ζουν σε γειτονιές που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλομορφία, εκδηλώνουν μεγαλύτερη ανοικτότητα στο να μιμούνται αυτές τις “ξένες” γλώσσες, συγκριτικά με μικρά παιδιά που ζουν σε περιοχές με περιορισμένη γλωσσική ποικιλομορφία (Howard et al., 2014). Όσον αφορά στην έκθεση σε δύο γλώσσες από το σπίτι, τα παιδιά που μιλούν δύο ή τρεις γλώσσες φαίνεται να αναπτύσσουν μεγαλύτερη ανοικτότητα στο να μιμούνται ομιλητές άλλων γλωσσών από τη δικιά τους, αλλά και μια πρώιμη κατανόηση και επίγνωση σε σχέση με το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο κάποιου άλλου (Byers-Heinlein et al., 2014). Μάλιστα, μέσα από τις σχέσεις τους με άλλα παιδιά που μιλούν διαφορετικές γλώσσες ή από τα διάφορα ακούσματά τους στο περιβάλλον όπου μεγαλώνουν, τα παιδιά εμπλουτίζουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο (Hofer, 2023).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, μιλώντας για τη σύγχρονη προσχολική τάξη, η πολυγλωσσία δεν είναι πλέον η εξαίρεση, αλλά η καθημερινή πραγματικότητα (Laakso et al., 2016· Pitzzi, 2018· Stavons & Lindgren, 2021), με τις γλώσσες των μαθητών/τριών όχι απλά να συνυπάρχουν, αλλά να αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους, είτε εσωτερικά μέσω ανάπτυξης μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και στρατηγικών, είτε εξωτερικά στο πλαίσιο της

καθημερινής επικοινωνίας. Αυτή η αλληλεπίδραση ευνοεί την αξιοποίηση του πολύγλωσσου ρεπερτορίου των μαθητών/τριών, ενώ, παράλληλα, μπορεί να καλλιεργήσει την επίγνωση για τις γλώσσες και να ενισχύσει την πολυγλωσσική ικανότητα των παιδιών (Safont & Partolés, 2015).

Στην ελληνική τάξη, η παρουσία μαθητών/τριών που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν πολλές γλώσσες αναγνωρίζεται ως πολύτιμο κεφάλαιο, αλλά και πηγή γνώσης που μεταμορφώνει τη σχολική τάξη σε μικρογραφία της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται σε ένα ασφαλές πολυγλωσσικό περιβάλλον που ενισχύει τη δημιουργικότητά τους, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020· Stergiou, 2019). Οι μικροί/ες μαθητές/τριες συνδιαλέγονται και εκφράζονται μέσα από ένα πολύγλωσσο πλέγμα, όπου η ελληνική γλώσσα του σχολείου συνυπάρχει με τις γλώσσες της οικογένειας και της κοινότητας, δημιουργώντας ένα ζωντανό, πολύχρωμο γλωσσικό μωσαϊκό.

Το νηπιαγωγείο, συγκεκριμένα, αποτελεί ένα από τα πρώτα στάδια διαμόρφωσης της γλωσσικής και εγγράμματης ταυτότητας των παιδιών, όπου ο στόχος αφορά τρία βασικά επίπεδα: την προφορική επικοινωνία, πρώτη επαφή με τα γραπτά σύμβολα και την πολύγλωσση επικοινωνία (Μανώλη & Στελλάκης, 2024). Σε αυτό το πλαίσιο, δίνεται έμφαση όχι μόνο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στην αξιοποίηση των γλωσσών που τα παιδιά ήδη γνωρίζουν. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση γίνεται χώρος αναγνώρισης και προαγωγής της πολυγλωσσίας ως θετικού και δυναμικού στοιχείου της σχολικής ζωής.

1.3 Οι στάσεις απέναντι στις γλώσσες

Στη σχολική τάξη, η χρήση γλωσσών από τα παιδιά αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο αλληλεπίδρασης, το οποίο επηρεάζεται καθοριστικά από τις στάσεις τους απέναντι στις ίδιες τις γλώσσες. Οι στάσεις αυτές δεν είναι απλώς προσωπικές απόψεις, αλλά ένα σύνθετο ψυχικό φαινόμενο που εκδηλώνεται με συγκεκριμένους τρόπους. Τι είναι, όμως, οι γλωσσικές στάσεις και πώς εκφράζονται; Κάθε φορά που κάποιος μιλάει, προκαλεί στον ακροατή ορισμένες ιδέες και σκέψεις για την ομάδα στην οποία ανήκει. Αυτές οι στάσεις, όπως εξηγεί ο Garrett (2010), δεν είναι άμεσα αντιληπτές, καθώς αποτελούν ένα «εσωτερικό στοιχείο της ψυχικής ζωής» που εκφράζεται έμμεσα μέσω στερεοτύπων, πεποιθήσεων, λεκτικών δηλώσεων, ιδεών και άλλων πτυχών της συμπεριφοράς.

Για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου, ο Ανδρουλάκης (2008) διακρίνει τις στάσεις απέναντι στις γλώσσες σε τρεις διαστάσεις, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: τη βιωματική, τη γνωστική και την προθετική. Η βιωματική περιλαμβάνει τη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου απέναντι σε μια γλώσσα. Αυτή η αντίδραση μπορεί να είναι θετική, όπως η χαρά και ο ενθουσιασμός για την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, ή αρνητική, όπως το άγχος ή η απέχθεια. Η γνωστική αναφέρεται στις σκέψεις και τις πεποιθήσεις του ατόμου για τη γλώσσα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να πιστεύει ότι τα αγγλικά είναι «χρήσιμα» για την επαγγελματική του πορεία, ενώ μια άλλη γλώσσα, όπως τα Ισπανικά, είναι «εύκολη» για να μάθει. Τέλος, η προθετική εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο είναι διατεθειμένο να δράσει σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό περιβάλλον ή περίσταση. Αυτή η διάσταση συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά, για παράδειγμα την επιλογή μιας γλώσσας έναντι μιας άλλης σε μια συνομιλία ή τη συμμετοχή σε μαθήματα ξένων γλωσσών.

Οι στάσεις απέναντι στις γλώσσες δεν είναι έμφυτες, αλλά διαμορφώνονται νωρίς στην παιδική ηλικία και επηρεάζονται καθοριστικά από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. Για το λόγο αυτό, η ηλικία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο (Baker, 1992· Garrett, 2010), καθώς οι μικροί/-ές μαθητές/-τριες, φαίνεται ότι υιοθετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των φίλων τους και γενικότερα της σχολικής τάξης (Falomir, 2015· Heinzmann, 2013).

Παράλληλα, οι στάσεις απέναντι στις γλώσσες επηρεάζουν καθοριστικά τόσο τη γλωσσική τους ανάπτυξη όσο και την πολιτισμική τους ευαισθητοποίηση (Dewaele, 2010· Garcia & Wei, 2015). Στις μικρές ηλικίες, οι στάσεις αυτές συχνά εκδηλώνονται μέσω της περιέργειας, της θετικής αλληλεπίδρασης και του παιχνιδιού, όταν το περιβάλλον είναι θετικό. Ωστόσο, μπορεί επίσης να εκδηλωθούν με αρνητικό τρόπο, όπως η άρνηση ή η απομάκρυνση, ανάλογα με την εκπαιδευτική εμπειρία και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Nikolon & Djigunovic, 2011).

Για την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες, παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση όπως αυτή της αφύπνισης στις γλώσσες έχουν ιδιαίτερη σημασία. Αυτές οι προσεγγίσεις προάγουν διευρυμένες αντιλήψεις για τη γλωσσική ποικιλομορφία, εστιάζοντας στην αναγνώριση και αξιοποίηση όλων των γλωσσικών ποικιλιών στο σχολικό περιβάλλον, όπως οι διάλεκτοι, οι γλώσσες των μεταναστών μαθητών/τριών, ή οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται στο σπίτι. Παράλληλα, ενισχύουν τη μεταγλωσσική γνώση (δηλαδή τη συνειδητοποίηση της δομής και λειτουργίας της γλώσσας) και τη γλωσσική αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, καθώς τους

ενθαρρύνουν να εξερευνήσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών, αλλά και τη φύση της ίδιας της ανθρώπινης γλώσσας (Candelier et al., 2012· Coste et al., 2009).

1.4 Οφέλη και προκλήσεις της πολυγλωσσίας στο νηπιαγωγείο

Η ενασχόληση με περισσότερες γλώσσες από μικρή ηλικία παρουσιάζει ένα εύρος από οφέλη και προκλήσεις. Όσον αφορά τα οφέλη, η παιδαγωγική αξιοποίηση της πολυγλωσσίας μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών, σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Σε γνωστικό επίπεδο, στην προσχολική εκπαίδευση επενδύεται πολύς χρόνος στην εργασία των μικρών μαθητών και μαθητριών πάνω στις γλώσσες, δημιουργώντας ένα πλαίσιο που ευνοεί τη γνωστική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών (Coelho et al., 2018). Πράγματι, η πρώιμη έκθεση σε πολλαπλές γλώσσες έχει συνδεθεί με σημαντικά γνωστικά οφέλη, όπως η ευελιξία της σκέψης, ο καλύτερος έλεγχος της προσοχής, καθώς η ταυτόχρονη επεξεργασία διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων θέτει υψηλές απαιτήσεις στο γνωστικό σύστημα, καλλιεργώντας, έτσι, προηγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και προσαρμοστικότητας (Fan et al., 2015· Kroll & Bialystok, 2013· Paap, 2019).

Επιπλέον, η έκθεση των παιδιών σε νέες γλώσσες μπορεί να ενθαρρύνει το ενδιαφέρον τους για τη γλωσσική ποικιλομορφία, ενώ οι συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών πάνω στις γλώσσες προάγουν τη γλωσσική ευαισθησία και ενισχύουν την πρώιμη μεταγλωσσική συνειδητοποίησή του, ενισχύοντας, μάλιστα, την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού (Alstad & Tkachenko, 2018). Όλες αυτές οι πρακτικές, επί της ουσίας, όχι μόνο προάγουν τη μεταγλωσσική σκέψη και τη μεταφορά γνώσης, αλλά ενισχύουν και τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και φιλόξενου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου καλλιεργείται η ισότητα και η αυτοεκτίμηση των μαθητών και μαθητριών (Castellotti & Moore, 2010· Cummins, 2021) και μειώνονται εκδηλώσεις ρατσισμού.

Ενδεικτικά, η πλουραλιστική προσέγγιση *Αφύπνιση* στις γλώσσες, μέσα από δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές/τριες σε μία εργασία πάνω σε πολλές γλώσσες ταυτόχρονα, έχει ως στόχο να αυξήσει τις γνώσεις των μαθητών/τριών για τον «κόσμο των γλωσσών» και να καλλιεργήσει την ικανότητα παρατήρησης και ανάλυσης, αναπτύσσοντας

γλωσσική και διαπολιτισμική επίγνωση (Candelier, 2017). Παράλληλα, η πρώιμη διδασκαλία γλωσσών όχι μόνο εξοπλίζει το παιδί με γλωσσικές δεξιότητες, αλλά προωθεί και την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων χρήσιμων και σε άλλα μαθήματα (Bablon, 2004).

Δραστηριότητες όπως τα *κείμενα ταυτότητας* ενθαρρύνουν τους μαθητές να επενδύουν ενεργά στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας παράλληλα έναν «θεραπευτικό χώρο» για την έκφραση συναισθημάτων (Cummins et al., 2011). Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με τη χρήση της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση, η οποία ενδυναμώνει την αίσθηση ταυτότητας και ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Leoni et al., 2011· Stille & Cummins, 2013). Ως αποτέλεσμα, οι πολύγλωσσοι/ες μαθητές/τριες όχι μόνο αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες σε διάφορες γλώσσες, αλλά και βιώνουν θετικά συναισθήματα απέναντι στην πολυγλωσσία και τη γλωσσική τους ποικιλία (Little & Kirwan, 2021· Nteloglou et al., 2014· Storto, 2024).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η αξιοποίηση της πολυγλωσσίας στην τάξη βασίζεται συνήθως σε αυτοσχέδια διδακτικά υλικά προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, τα οποία, μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις, ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και μειώνουν τον φόρτο εργασίας (Trané González & Pozuelos Estrada, 2017· Leoni et al., 2011· Bemporad & Chatelain, 2024).

Ωστόσο, η πολυγλωσσία στο νηπιαγωγείο, παρά τις πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες που μπορεί να προσφέρει, συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις σε οργανωτικό, διδακτικό και πολιτικό επίπεδο. Σε οργανωτικό και υλικό επίπεδο, οι μεγάλες τάξεις, οι περιορισμένοι χώροι και η έλλειψη χρόνου καθιστούν δύσκολη την εξατομικευμένη στήριξη των παιδιών (Barrett et al., 2015). Παράλληλα, η ανάγκη προσαρμογής δραστηριοτήτων σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια και η δημιουργία νέου, κατάλληλου υλικού για την ενίσχυση των γλωσσών των παιδιών απαιτεί σημαντικούς πόρους και επιπλέον προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς (Bemporad & Chatelain, 2024· Trané González & Pozuelos Estrada, 2017). Επίσης, η απουσία ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών εντείνει αυτές τις δυσκολίες, καθώς στερεί τη δυνατότητα αλληλοϋποστήριξης και ανταλλαγής καλών πρακτικών (Barrett et al., 2015).

Σε διδακτικό επίπεδο, προκύπτουν δυσκολίες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά ορισμένων γλωσσών. Γλώσσες όπως τα κινέζικα και τα αραβικά, με ιδιαίτερα συστήματα γραφής, δημιουργούν πρόσθετες απαιτήσεις σε σχέση με τις γλώσσες που χρησιμοποιούν αλφαβητικά συστήματα. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναστοχαστεί επαρκώς

πάνω στο πώς η πολυγλωσσία μπορεί να ενταχθεί αποτελεσματικά στη γλωσσική διδασκαλία (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2021). Μάλιστα, οι αντιλήψεις τους για τη διαχείριση των γλωσσικών υποβάθρων διαφέρουν σημαντικά: άλλοι/ες εκπαιδευτικοί προτείνουν αποκλειστική εστίαση στην κυρίαρχη γλώσσα, ενώ άλλοι/ες υποστηρίζουν την ενεργή αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των παιδιών, με αποτέλεσμα να επικρατεί ασυνέπεια στην πράξη (Duarte & Günther-van der Meij, 2022· Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2021).

Επίσης, η απουσία σαφούς και συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την πολυγλωσσία δημιουργεί κενά, αβεβαιότητα και φόβους. Οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς καθορίζουν το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας· ωστόσο, θετικές πεποιθήσεις για την αξία της πολυγλωσσίας δεν μεταφράζονται πάντοτε σε πρακτικές εφαρμογές, εξαιτίας περιορισμών, αντίστασης στην αλλαγή ή ελλειπών επιμόρφωσης (Borg, 2017· Haukås, 2015· Gorter & Arocena, 2020· Llurda & Lasagabaster, 2010). Η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης σε πολυγλωσσικές προσεγγίσεις αποτελεί και αυτή κομβικό ζήτημα και αυτό διότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν παιδαγωγικές επιλογές, συχνά δεν έχουν λάβει επαρκή κατάρτιση για τη δημιουργία διδακτικών πλαισίων που να αξιοποιούν διαγλωσσικές συνδέσεις σε πολλά γλωσσικά συστήματα (Candelier, 2017· Cummins & Early, 2011· Duarte & Günther-van der Meij, 2022).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται και κάποιοι προβληματισμοί τους σχετικά με την εφικτότητα της υιοθέτησης πρακτικών για την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας των μαθητών και μαθητριών τους. Συγκεκριμένα, οι Krulatz και συν. (2022, 13) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν τη μονογλωσσία και την πολυγλωσσία ωφέλιμες αλλά και απαιτητικές, και, ως εκ τούτου, να δυσκολεύονται να ερμηνεύουν τις διφορούμενες απόψεις τους για την πολυγλωσσία στις διδακτικές τους πρακτικές.

1.5 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Εκτός από την εφικτότητα της αξιοποίησης πολυγλωσσικών πρακτικών, εξίσου σημαντική είναι η διερεύνηση της θέλησης των ίδιων των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν την πολυγλωσσία των μαθητών/τριών τους. Οι Vikøy και Haukås (2023, 918) σε έρευνά τους επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πρόθυμοι/ες να υιοθετήσουν πολυγλωσσικές πρακτικές λόγω περιορισμένης γνώσης τους για το πώς μπορεί να εφαρμοστούν στην τάξη. Επίσης, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στη

διαμόρφωση ενός πολυγλωσσικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο προσφέρει ευκαιρίες εξοικείωσης με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς. Όπως επισημαίνουν οι Stathoroulou και Dassi (2020), στο πλαίσιο μιας πολύγλωσσης και ετερογενούς τάξης, οι εκπαιδευτικοί έρχονται πρώτα αντιμέτωποι/ες με τη γλωσσική ποικιλομορφία των μαθητών/τριών τους, η οποία σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να είναι αφανής. Οι έρευνες τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο δείχνουν ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά το «τι» και το «πώς» διδάσκουν (Llurda & Lasagabaster, 2010), χωρίς όμως οι θετικές πεποιθήσεις να μεταφέρονται πάντα σε ευνοϊκές για την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας πρακτικές στην τάξη (Haukås, 2015). Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τον Borg (2017) και τους Gorter & Arocena (2020, 9), σε περιορισμούς και εμπόδια που υπάρχουν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συνθηκών, αλλά και στην αντίσταση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες στον ελληνικό χώρο, πολλοί/ες εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική στάση απέναντι στην προώθηση της πολιτισμικής και γλωσσικής κληρονομιάς των μαθητών τους (Damaskou, 2024· Gorter & Arocena, 2020· Κουτούση & Γκαραβέλας, 2018· Magos & Simopoulos, 2020· Maligkoudi et al., 2018). Ωστόσο, πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι παρά τις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση της πολυγλωσσίας στην τάξη, οι πρακτικές τους συχνά δεν αντανακλούν αυτήν την προσέγγιση (Fotiadou et al., 2022· Simopoulos & Magos, 2021), λόγω είτε της δυσκολίας αντιμετώπισης μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Γαλάνη & Σταυρινίδης, 2020), είτε της έλλειψης κατάλληλης επιμόρφωσης (Magos & Margaroni, 2018).

Συνεπώς, στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης είναι κρίσιμη η δημιουργία ενός γλωσσικά πλούσιου περιβάλλοντος, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλώσσας, προσφέροντας πολλαπλές ευκαιρίες γλωσσικής έκθεσης και αλληλεπίδρασης, ακόμη και με γλώσσες που δεν διδάσκονται στο σχολείο (Coelho, 2015· Armand et al., 2008· Lourenço & Andrade, 2014). Παράλληλα, η ευημερία όλων των μαθητών πρέπει να διασφαλίζεται, ώστε να αισθάνονται ασφάλεια και να αξιοποιούνται όλες οι ικανότητες και γνώσεις τους (Stergiou, 2019). Η καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ενσυναίσθηση και η συνεργατικότητα αποτελεί θεμέλιο για μια υγιή κοινωνία (Hymel & Katz, 2019· Farmer et al., 2019).

Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα τέτοιο περιβάλλον, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να εντάσσει όλους τους μαθητές στις μαθησιακές δραστηριότητες, δίνοντας έμφαση στη χρήση των γλωσσών τους, όντας σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς τους (Wang, 2023· Le Cam,

2024). Σημαντικό είναι, επίσης, να διερευνηθεί το πώς η τάξη αντιδρά στην παρουσία μη οικείων ή αδίδακτων γλωσσών, ώστε η πολυγλωσσία να εντάσσεται ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η συνεργασία των μικρών μαθητών/τριών για τη μάθηση και οι συζητήσεις με συνομηλίκους προάγουν την πρώιμη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση και τη γλωσσική ευαισθησία (Alstad & Tkachenko, 2018).

1.6 Σύνοψη

Η εκμάθηση μη μητρικής γλώσσας στην προσχολική ηλικία αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μαθαίνουν άρρητα και μέσω βιωματικών εμπειριών, αναπτύσσοντας υποσυνείδητα ένα εσωτερικό γλωσσικό σύστημα. Η μνήμη τους παραμένει ιδιαίτερα ισχυρή μέχρι την ηλικία των επτά, γεγονός που ευνοεί την αφομοίωση νέων γλωσσικών ερεθισμάτων. Επιπλέον, η έκθεση σε περισσότερες από μία γλώσσες ενισχύει τη γλωσσική τους ανάπτυξη, καθώς μέσα από τη σύγκριση γλωσσών και την ανάλυση διαφορών και ομοιοτήτων επιτυγχάνεται πρώιμη και πολλαπλή γλωσσική κατάκτηση, καθώς και η ανάπτυξη μεταγλωσσικής επίγνωσης. Παράλληλα, τα παιδιά εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για την εκμάθηση νέων λέξεων, ιδίως όταν αυτές συνδέονται με οικεία αντικείμενα, καταστάσεις και εμπειρίες της καθημερινότητάς τους.

Η πραγματικότητα των σύγχρονων προσχολικών τάξεων αντανακλά αυτή τη δυναμική, καθώς η πολυγλωσσία δεν αποτελεί πλέον εξαίρεση, αλλά μία κανονικότητα για τις σύγχρονες σχολικές τάξεις. Οι γλώσσες αλληλεπιδρούν δημιουργικά μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, ενισχύοντας το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μεταγλωσσικών στρατηγικών. Η πολυγλωσσία αναγνωρίζεται, έτσι, ως ένα ενιαίο και πολυσύνθετο φαινόμενο που συνδυάζει γλωσσικές γνώσεις, κοινωνικές δεξιότητες και γνωστικές στρατηγικές. Παρά τα σημαντικά της οφέλη, η αξιοποίησή της στο νηπιαγωγείο εξακολουθεί να παρουσιάζει δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με την έλλειψη σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής, και την περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Καθοριστικής σημασίας σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού πολυγλωσσικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, παρόλο που συχνά εκφράζονται θετικές πεποιθήσεις σχετικά με την αξία της πολυγλωσσίας, αυτές δεν

αντικατοπτρίζονται πάντοτε στις διδακτικές πρακτικές, κυρίως λόγω θεσμικών περιορισμών, ανεπαρκούς υποστήριξης ή αντίστασης των ίδιων των εκπαιδευτικών στην αλλαγή. Η ενεργή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, σε συνδυασμό με τη χρήση διαφοροποιημένων και βιωματικών δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών, δύναται να ενισχύσει ουσιαστικά τα κίνητρα για μάθηση και να προάγει την ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης.

Συνολικά, η δημιουργία ενός γλωσσικά πλούσιου και πολιτισμικά ευαίσθητου μαθησιακού περιβάλλοντος στην προσχολική εκπαίδευση, το οποίο παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες γλωσσικής έκθεσης και αλληλεπίδρασης, συμβάλλει καθοριστικά όχι μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και στη συναισθηματική και κοινωνική ευημερία των μαθητών. Επιπλέον, η καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ενσυναίσθηση και η συνεργασία συνιστά θεμελιώδη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μιας υγιούς, δημοκρατικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Κεφάλαιο 2ο

Το πολύγλωσσο Kamishibai ως παιδαγωγικό εργαλείο

Στο κεφάλαιο αυτό επικεντρωνόμαστε στην παρουσίαση του πολύγλωσσου kamishibai ως παιδαγωγικού εργαλείου. Αρχικά, θα παρουσιάσουμε τη σημασία των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έπειτα, θα αναφερθούμε στην προέλευση του kamishibai και τα βασικά χαρακτηριστικά που το καθιστούν μοναδικό μέσο αφήγησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε την πολύγλωσση εκδοχή του, εξετάζοντας τα παιδαγωγικά του οφέλη σε γλωσσικό, γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, τα στάδια δημιουργίας του, ενώ ολοκληρώνουμε το κεφάλαιο με την παρουσίαση τρόπων αξιοποίησής του.

2.1 Η σημασία των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων

Οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο έχουν πολυδιάστατη παιδαγωγική αξία, καθώς συμβάλλουν ταυτόχρονα στη γλωσσική, κοινωνικο-συναισθηματική, γνωστική και αισθητική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, μέσα από τη δραματοποίηση, τα παιδιά καλλιεργούν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, βελτιώνουν την προφορά και τον επιτονισμό τους, διευρύνουν το λεξιλόγιο και αποκτούν ευχέρεια στον προφορικό και γραπτό λόγο (Λενακάκης & Λουλά, 2014· Mages, 2018). Παράλληλα, μαθαίνουν να συνθέτουν ιστορίες, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα συνεργασίας (Pitsou et al., 2025· Φανουράκη & Παρούση, 2021). Οι ενσώματες δραστηριότητες γραμματισμού ενισχύουν τη φωνημική επίγνωση και το λεξιλόγιο (Mages, 2018), παρέχοντας μαθησιακές εμπειρίες μέσω πολυσυναισθητηριακών και πολυτροπικών ερεθισμάτων (Aram & Mor, 2009· Λενακάκης & Λουλά, 2014).

Σε γνωστικό επίπεδο, το κουκλοθέατρο ενισχύει τη φαντασία, την εφευρετικότητα, τη μνήμη και την παρατηρητικότητα, ενώ προάγει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την οργάνωση σκέψεων και γνώσεων (Aram & Mor, 2009· Casadei, 2022· Ishiguro, 2017). Παράλληλα, συμβάλλει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς ανατρέπει στερεότυπα και

προκαταλήψεις, προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και υποστηρίζει την ένταξη όλων των μαθητών/τριών (Al-Jubeih & Vitsou, 2021· Pitsou et al., 2025). Σημαντικός είναι και ο ρόλος τους στην αισθητική καλλιέργεια, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν δημιουργικά με διάφορα υλικά και τεχνικές, να εκφραστούν με πολλαπλούς τρόπους και να αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη (Ishhiguro, 2017· Παρούση, 2010).

Τέλος, όσον αφορά την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις δημιουργούν ένα ασφαλές και χαλαρό περιβάλλον που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση (Ishiguro, 2017), μειώνει το άγχος και διευκολύνει τη διαχείριση των συναισθημάτων (Al-Jubeih & Vitsou, 2021· Βίτσου, 2019). Τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την αλληλοκατανόηση (Mages, 2018· Pitsou et al., 2025), ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η ομαδικότητα και η αίσθηση του «ανήκειν».

2.2 Το Kamishibai

Kamishibai (紙芝居) στα ιαπωνικά σημαίνει "θέατρο από χαρτί" και αφορά μια μορφή ιαπωνικής παραδοσιακής αφήγησης (Márques Ibañez, 2017), που συνδυάζει στοιχεία από τις ιαπωνικές θεατρικές και αφηγηματικές παραδόσεις με τεχνικές των πρώιμων κινηματογραφικών μέσων. Έχει πολλά κοινά στοιχεία με το παραδοσιακό θέατρο, καθώς διαθέτει χαρακτήρες και αφήγηση, ωστόσο, η βασική διαφορά έγκειται στο ότι η παρουσίαση πραγματοποιείται μέσω εικόνων, ερμηνείας, φωνής και ηχητικών εφέ που παράγονται είτε από τον αφηγητή είτε από μουσικά όργανα (Susilana et al., 2021). Οι ρίζες του kamishibai βρίσκονται στην περίοδο Edo (1603–1868), όταν το *etoki* (αφήγηση με εικόνες σε ρολά ή πίνακες) και άλλες οπτικές αφηγήσεις ήταν πολύ διαδεδομένες. Κατά την περίοδο 1920–1930, έλαβε τη σημερινή του μορφή, κυρίως ως λαϊκό θέαμα για παιδιά (Nash, 2009). Με την εμφάνιση της τηλεόρασης τη δεκαετία του 1950, γνώρισε παρακμή, για να επανέλθει, ωστόσο, κατά τη δεκαετία του 1970 σε εκπαιδευτικά και πολιτιστικά πλαίσια, χάρη στην αναγνωρισμένη του, πλέον, παιδαγωγική αξία (Orbaugh, 2018).

Στην πρωτότυπη μορφή του, το Kamishibai αποτελείται από έναν αφηγητή (*kamishibaiya*), μια ξύλινη κατασκευή που χρησιμεύει ως σκηνή (*butai*) και μια εικονογραφημένη ιστορία που αποτελείται από 10 έως 15 εικόνες σε ξεχωριστές κάρτες. Ο αφηγητής κάθεται ή

στέκεται δίπλα στο *butai* και αφηγείται την ιστορία. Υπάρχει μια σχισμή στο πλάι από την οποία ο αφηγητής τοποθετεί τις κάρτες (Orbaugh, 2018· Aerila et al., 2021). Το παραδοσιακό μέγεθος των καρτών με τις εικόνες είναι 38 εκ. χ 27 εκ. Και οι δύο πλευρές της κάρτας χρησιμοποιούνται, καθώς η μία πλευρά έχει μια έγχρωμη εικόνα που παρουσιάζεται στο κοινό, ενώ η άλλη πλευρά περιέχει το κείμενο που διαβάζει ο αφηγητής κατά την παρουσίαση. Στην πίσω πλευρά της κάρτας μπορεί να υπάρχει και ένα μικρό αντίγραφο της εικόνας της μπροστινής πλευράς. Οι εικόνες για τις κάρτες μπορούν να προέρχονται από διάφορες πηγές (Aerila et al., 2022). Ο αφηγητής εμπλουτίζει την αφήγηση με εκφραστικές χειρονομίες, ζωντανεύοντας την ιστορία με φωνητικές εναλλαγές, κινήσεις και δραματικό ρυθμό (Rocha & Faneca, 2022). Ο αφηγητής μπορεί να διακόψει την ιστορία, να ρωτήσει τους/τις μαθητές/τριες, να τους προκαλέσει να προβλέψουν την εξέλιξη, ενισχύοντας τη φαντασία, την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή (Lespinasse et al., 2021), ενώ ο συνδυασμός εικόνας και λόγου ενισχύει δεξιότητες κρίσιμες για τις εικαστικές τέχνες αλλά και για τη δημιουργική γραφή και τη λογοτεχνία (Casadei, 2022).

Όλη η μαγεία ενός *kamishibai* έγκειται στην απλότητά του. Μία ιστορία *kamishibai* έχει απλό κείμενο. Οι ήρωες που εμφανίζονται (άνθρωποι ή ζώα) είναι περιορισμένοι στον αριθμό. Το κείμενο είναι ξεκάθαρο και άμεσο, και βασίζεται σε διαλόγους, οι οποίοι η εκπληρώνονται μέσα από σύντομες φράσεις απαλλαγμένες από το οτιδήποτε δεν είναι αφήγηση όπως περιγραφές ή σκέψεις των ηρώων. Απλή είναι και η εικονογράφηση του, η οποία αντιστοιχεί απόλυτα με το κείμενο της αφήγησης, ενώ οι σκηνές αναδεικνύουν τους ήρωες, με τα χρώματα να προσαρμόζονται ανάλογα με τον τόνο της αφήγησης και τα συναισθήματά τους. Το μεγαλύτερο, ωστόσο, πλεονέκτημα του *kamishibai* φαίνεται να είναι ο συλλογικός του χαρακτήρας, καθώς τα παιδιά μαζεύονται γύρω από το *butai* και συμμετέχουν στην παράσταση, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους, τις υποθέσεις τους αλλά και τις σκέψεις τους πάνω στην ιστορία και το μήνυμα που μεταφέρει (Vernetto, 2018).

Η έμφαση στο *Kamishibai* δίνεται στην οπτικοποίηση και την απόδοση της ιστορίας (Márques Ibañez, 2017), ωστόσο, μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών απέναντι στη γλωσσική ποικιλομορφία, καθώς συνδυάζει τη δύναμη της αφήγησης με τη δυνατότητα ενσωμάτωσης πολλών γλωσσών σε μια ενιαία δραστηριότητα (Roche, 2015). Έτσι, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, κατά τη δημιουργία ενός *kamishibai*, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες, ενθαρρύνοντάς τους/τις να αξιοποιούν τους

πόρους της τάξης, είτε σε υλικό είτε σε γλωσσικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα οι γλώσσες του σχολείου οι γλώσσες του σπιτιού της ή της γειτονιάς (McGowan, 2015). Σε αυτήν την περίπτωση, μιλάμε για το πολύγλωσσο kamishibai.

2.3 Το πολύγλωσσο kamishibai

2.3.1 Ορισμός

Το πολύγλωσσο kamishibai είναι μία ιστορία η οποία δημιουργείται συλλογικά στο πλαίσιο μιας τάξης ή μιας ομάδας με τη μορφή ενός kamishibai, με τη διαφορά ότι περιλαμβάνει τουλάχιστον τέσσερις διαφορετικές γλώσσες ή/και διαλέκτους. Το κείμενο μπορεί να είναι πολύγλωσσο σε όλη του την έκταση ή να μεταφράζονται κάποια στοιχεία σε άλλη ή άλλες γλώσσες (Leleu-Galland & Samarine, 2023). Στο πολύγλωσσο Kamishibai, η ενσωμάτωση της πολυγλωσσίας δεν αποτελεί μια απλή εναλλαγή κωδίκων, αλλά έχει λειτουργική θέση στην εξέλιξη της πλοκής και των χαρακτήρων, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την ερμηνεία μέσα από συμφραζόμενα, τις επαναλήψεις και τα στοιχεία θεατρικότητας (McGowan, 2015). Η ένταξη των γλωσσών στην αφήγηση μπορεί να γίνει με δημιουργικούς τρόπους, μέσα από διαλόγους ανάμεσα σε χαρακτήρες με διαφορετικά γλωσσικά προφίλ, με τη χρήση λέξεων-κλειδιών που επαναλαμβάνονται και ενισχύουν τη συμμετοχή του κοινού, με την αξιοποίηση ομόηχων λέξεων σε διαφορετικές γλώσσες, διαφανών λέξεων ή γλωσσικών δανείων, αλλά και μέσα από γλωσσικά στοιχεία με πολιτισμικό φορτίο (Rocha & Faneca, 2022). Οι γλωσσικές επιλογές υποστηρίζονται από την εικονογράφηση και την προφορική απόδοση, επιτρέποντας την πρόσβαση στο νόημα ακόμα και όταν οι γλώσσες δεν είναι οικείες στους ακροατές (Denervaud et al., 2020).

2.3.2 Τα παιδαγωγικά οφέλη

Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει το πολύγλωσσο Kamishibai ως ένα πολύπλευρο και ευέλικτο παιδαγωγικό εργαλείο με πολλαπλά οφέλη που καλύπτουν γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές διαστάσεις.

2.3.2.1 Τα γνωστικά οφέλη

Το πολύγλωσσο Kamishibai ενισχύει τις γνωστικές δεξιότητες συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και δεξιοτήτων έρευνας (McGowan, 2015· Rocha & Faneca, 2022). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης και η προσέγγιση της γνώσης με προσανατολισμό τις τέχνες αποτελούν κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη δημιουργία ενός πολύγλωσσου Kamishibai. Συγκεκριμένα, η αφθονία των ερεθισμάτων που αξιοποιούνται κατά την κατασκευή του, όπως ήχοι, εικόνες και απτά υλικά προάγει την αισθησιοκινητική ανάπτυξη, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, ενώ παράλληλα συνεισφέρει στην ανάπτυξη νοητικών διεργασιών και δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού (Denervaud et al., 2020· Neumann et al., 2012· Solichah & Fardana, 2024). Πρόκειται, στην ουσία, για μια πολυαισθητηριακή πορεία προς την κατανόηση, χάρη στα ηχητικά εφέ των μουσικών οργάνων ή της μουσικής που μπορεί να το συνοδεύουν, ή της φωνής του ερμηνευτή, στη σωματική επαφή με τους θεατές και την οπτική επαφή με τις εικόνες.

Όσον αφορά την προσέγγιση της γνώσης με προσανατολισμό τις τέχνες, η συγκεκριμένη πρακτική μπορεί να αναδείξει τα βιώματα και την ταυτότητα των παιδιών (Hickey-Moody et al., 2021), εξασφαλίζοντας μια ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη γνωστική ανάπτυξη την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, ακόμη και την καλλιέργεια στάσεων (Aerila et al., 2019· Bagley & Castro-Salazar, 2017· Barton, 2015).

Το πολύγλωσσο kamishibai αποτελεί, επίσης, ένα διαθεματικό εκπαιδευτικό εργαλείο που ενισχύει διαθεματικές ικανότητες (π.χ. γραφικές, μουσικές, καλλιτεχνικές, δραματικές, τεχνολογικές, κοινωνικές), επιτρέποντας τη σύνδεση με διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, τη φυσική αγωγή, τη μουσική, την ιστορία και τη γεωγραφία, ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί και για την προσέγγιση κοινωνικών και περιβαλλοντικών θεμάτων, όπως η εξαφάνιση ζώων (Márques Ibañez, 2017).

2.3.2.2 Τα γλωσσικά οφέλη

Το πολύγλωσσο Kamishibai συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη πολυγλωσσικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Ενθαρρύνει τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με πολλές γλώσσες και πολιτισμούς σε επικοινωνιακές καταστάσεις (Rocha & Faneca, 2022),

ενισχύοντας την ευαισθητοποίηση στη γλωσσική ποικιλομορφία και την αναγνώριση των γλωσσών στο περιβάλλον του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας (Lespinasse et al., 2022· Soares & Martins, 2020). Επιπλέον, προωθεί την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στη μητρική γλώσσα και τις δεύτερες/ξένες γλώσσες (Castillo-Rodríguez et al., 2022), δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να ανακαλύπτουν νέες γλώσσες και να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι σε αυτές και την ετερότητα (Silva et al., 2022), ενώ επιτρέπει την παρουσίαση πολλών γλωσσών (τουλάχιστον τεσσάρων) στην αφήγηση, συμπεριλαμβανομένων και των γλωσσών κληρονομιάς (Rocha & Faneca, 2022). Η αξιοποίηση ιστοριών στο γλωσσικό μάθημα αποτελεί μια εξαιρετική πηγή συζήτησης, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να φέρουν τις εμπειρίες τους στην τάξη και να τις αξιοποιήσουν, ενώ η γλώσσα των εικόνων και της μουσικής βοηθά στην επικοινωνία (Reinders, 2011).

Εκτός από την ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών/τριων, η αξιοποίηση του πολύγλωσσου Kamishibai προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα υιοθέτησης καινοτόμων πρακτικών, κι αυτό διότι στην ουσία αποτελούν μια πύλη προς την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη πολυγλωσσικής επίγνωσης μέσω των τεχνών στο νηπιαγωγείο (Márques Ibañez, 2017· Gkaintartzi et al., 2023· Zaitseva et al., 2024). Τα παιδιά έρχονται επίσης σε επαφή με διαφορετικά γραφημικά και φωνημικά συστήματα (Leleu-Gaillard & Samarine, 2023), μέσα από την πολυαισθητηριακή σύνδεση λέξεων με αντικείμενα (Mason et al., 2019), όπως η σύνδεση της οπτικής ή απτικής εμπειρίας ενός αντικειμένου με το προφορικό του όνομα, που χρησιμοποιείται ως μέτρο της πρώιμης εκμάθησης λέξεων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να γίνουν ειδικοί πάνω στις γλώσσες και να συνεισφέρουν στην συλλογική κατανόησή της, συνεισφέροντας μέσα από τις γνώσεις τους οι οποίες μάλιστα ενίοτε έχουν κατακτηθεί εκτός σχολείου (Pedley & Stevanato, 2018).

Μιλώντας για ερευνητές γλωσσών, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στην άρρηκτη σχέση του πολύγλωσσου kamishibai με την προσέγγιση *Αφύπνιση στις γλώσσες* (Faneca et al., 2024· Pedley & Stevanato, 2018), η οποία αποτελεί μία δημιουργική διαγλωσσική προσέγγιση πολλών γλωσσών ταυτόχρονα, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων, γνώσεων και θετικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες (Candelier, 2003), μέσα από την ανάδειξη και αναγνώριση των διαφορετικών γλωσσικών ρεπερτορίων των παιδιών και των οικογενειών τους (Leroy & Mordojovich, 2023).

Στο πλαίσιο δημιουργίας ενός πολύγλωσσου Kamishibai χρησιμοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες ανάδειξης και ανακάλυψης των γλωσσών της τάξης, όπως οι «γλωσσικές βιογραφίες» ή «άνθη των γλωσσών». Αυτές επιτρέπουν στα παιδιά να ανακαλύψουν τις μητρικές και τις γλώσσες κληρονομιάς των συμμαθητών/τριών τους, καθώς και γλώσσες που δεν είχαν ακούσει ποτέ πριν (Faneca et al., 2024· Hélot & Stevanato, 2020· Pedley & Stevanato, 2018).

2.3.2.3 Τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη

Η χρήση του πολύγλωσσου Kamishibai συμβάλλει ουσιαστικά και στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, μέσα από τη συνεργασία και την ομαδική εργασία, τα παιδιά μαθαίνουν να κατανέμουν ρόλους, να λαμβάνουν αποφάσεις και να δημιουργούν συλλογικά, από τη συγγραφή έως την παρουσίαση της ιστορίας (Lespinasse et al., 2022· Faneca, 2019). Παράλληλα, ενθαρρύνεται η αυτοπεποίθηση και το ξεπέρασμα του φόβου κατά την προφορική έκφραση, καθώς το butaï λειτουργεί ως προστατευτικό μέσο (Zalba, 2019), συνδέοντάς την με θετικά συναισθήματα, όπως συμβαίνει και με άλλες τεχνικές (π.χ. κουκλοθέατρο, θέατρο) (Carreño, 2012), ενώ, παράλληλα, μέσω της εικονογράφησης και της δραματοποίησης καλλιεργείται η αισθητική ευαισθησία (Rocha & Faneca, 2022). Επίσης, το πολύγλωσσο Kamishibai μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολύγλωσσες παραστάσεις που ξεπερνούν τα γλωσσικά εμπόδια και προάγουν το «μοίρασμα συναισθημάτων» (kyokan), που μοιάζει με την ενσυναίσθηση, ενισχύει την κοινωνική συνοχή και την αμοιβαία ανταπόκριση, βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να βλέπουν τους άλλους χωρίς προκαταλήψεις και να ενώνονται για κοινούς σκοπούς (Lespinasse et al., 2022).

Σύμφωνα με τους Shanti και Jaafar (2020), οι δραστηριότητες που βασίζονται στις τέχνες, προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες έχουν σημαντική επίδραση στην προθυμία συμμετοχής των διστακτικών ή αδύναμων μαθητών. Η ένταξη σε μια ομάδα και η προετοιμασία για μια παράσταση κάνει τους/τις μαθητές/τριες να προσπαθούν περισσότερο και να κατανοούν ότι η ευχέρεια δεν αφορά μόνο την ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων, αλλά και την ικανότητα έκφρασης (Shanti & Jaafar, 2020· Aerila & Kauppinen, 2019).

Τέλος, το πολύγλωσσο kamishibai αυξάνει τη διαπολιτισμική προοπτική και λειτουργεί ως «ανοιχτό παράθυρο» στη γεωγραφία, ιστορία, πολιτισμό, παραδόσεις, αξίες και πεποιθήσεις διαφορετικών περιοχών (Vernetto, 2018). Συμβάλλει, έτσι, στην αποδοχή της διαφοράς και της πολυφωνίας, στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, και στην ανάπτυξη σεβασμού για τους συνανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, ενισχύει την κοινωνική συνοχή, την ενσυναίσθηση και την οικειότητα με άλλους πολιτισμούς.

2.3.3 Τα στάδια δημιουργίας

Η δημιουργία ενός πολύγλωσσου Kamishibai αποτελεί ένα εξαιρετικά ανοιχτό έργο, ενέχοντας ποικίλους βαθμούς αλληλεπίδρασης (Vermeir & Kelchtermans, 2020), απαιτώντας ομαδική εργασία και δεξιότητες διαπραγμάτευσης, πολλή οργάνωση και μία ιδιαίτερη προσπάθεια των δημιουργών να ακούν και να βοηθούν ο ένας τον άλλον (Phillips & Nguyen, 2022). Τα παιδιά αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους σε επίπεδο πρόσληψης, κατανόησης και παραγωγής της γλώσσας, όπως αυτός του αφηγητή, του θεατή, του ακροατή, του διαμεσολαβητή, του συγγραφέα, του εικονογράφου, του αναγνώστη.

Στο σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 1) αποτυπώνονται τα στάδια δημιουργίας ενός πολύγλωσσου kamishibai (Faneca et al., 2020).

Σχήμα 1. Τα στάδια υλοποίησης ενός πολύγλωσσου kamishibai



1ο στάδιο: Προετοιμασία και σχεδιασμός

Οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τη μορφή του Kamishibai μέσω της ανάγνωσης και της παρουσίασης έτοιμων ιστοριών, αναλύοντας τη δομή τους, αλλά και το ίδιο το εργαλείο. Εξασκούνται στην ανάγνωση kamishibai στο butaï, ενώ ο/η εκπαιδευτικός αναρτά στον τοίχο της τάξης μια αφίσα που δείχνει τα στάδια του αφηγηματικού σχήματος (αρχική κατάσταση, εκλυτικό στοιχείο, περιπέτειες, λύση, τελική κατάσταση).

2ο στάδιο: Σχεδιασμός

Ακολουθεί μία συλλογική σκέψη για ένα σενάριο, το οποίο θα πρέπει να διευκολύνει τη συγγραφή του κειμένου, την αλληλουχία της ιστορίας, τον αριθμό των καρτέλων και την εικονογράφηση. Παράλληλα, πραγματοποιείται μια "έρευνα γλωσσών" για τη συλλογή λέξεων σε άλλες γλώσσες που θα χρειαστούν στην ιστορία. Η διαδικασία αυτή αναπτύσσει την περιέργεια, τη δημιουργικότητα και την ικανότητα συλλογισμού των μαθητών. Επιλέγονται τουλάχιστον τέσσερις διαφορετικές γλώσσες οποιασδήποτε προέλευσης για την ιστορία, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας του σχολείου. Για την προφορά, είναι απαραίτητο να γίνει μεταγραφή των ενσωματωμένων γλωσσών στη βάση της καρτέλας ως υποσημείωση.

3ο στάδιο: Η συγγραφή της ιστορίας

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και λαμβάνουν ανακατεμένες τις καρτέλες ενός άγνωστου kamishibai χωρίς το εξώφυλλο, και τις ταξινομούν με βάση τα στάδια του αφηγηματικού σχήματος. Κάθε ομάδα μπορεί να επινοήσει τη δική της ιστορία. Οι μαθητές/τριες μπορούν να αναγνωρίζουν κοινές εκφράσεις ή λέξεις-κλειδιά για κάθε στάδιο ενός αφηγηματικού κειμένου (π.χ., "μια φορά κι έναν καιρό", "τότε", "ξαφνικά") και τις μεταφράζουν. Στη συνέχεια, συντάσσουν μια πολύ σύντομη ιστορία (με όριο 1 έως 10 γραμμές ανά καρτέλα), ακολουθώντας τα πέντε στάδια του αφηγηματικού σχήματος. Έπειτα, προσθέτουν μια πολύγλωσση πινελιά, ενσωματώνοντας τουλάχιστον τρεις επιλεγμένες γλώσσες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαλόγους, ρεφρέν ή στην αφήγηση. Η κατανόηση του πολυγλωσσικού κειμένου πρέπει να διατηρείται μέσω του συγκεκριμένου, των αναδιατυπώσεων, των επαναλήψεων και των εικονογραφήσεων. Μπορεί επίσης να προστεθεί η μετάφραση στο περιθώριο του κειμένου για τον αφηγητή. Για να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες, μπορεί να αξιοποιηθεί ένας χάρτης εξερεύνησης και ένα σχέδιο συγγραφής,

προκειμένου να οργανωθούν οι ιδέες, να επιλεγούν οι γλώσσες που θα υπάρχουν σε κάθε σανίδα και να σημειωθούν οι ιδέες για τις εικονογραφήσεις. Τέλος, οι καρτέλες ανατίθενται στους μαθητών και τις μαθήτριες που έχουν αναλάβει τον ρόλο του συγγραφέα, για τη σύνταξη του κειμένου. Τα πολύγλωσσα τμήματα της ιστορίας εξασφαλίζονται από πολυγλωσσικούς πόρους, όπως εθελοντές μαθητές και μαθήτριες, το προσωπικό σχολείου, τις οικογένειες ή ηλεκτρονικά εργαλεία και λεξικά.

4ο στάδιο: Αναθεώρηση και διόρθωση

Οι μαθητές/τριες σε αυτό το στάδιο αναθεωρούν το σχέδιο συγγραφής σε σχέση με το παραχθέν κείμενο. Συγκεκριμένα, ελέγχουν τη συμμόρφωση με τις τέσσερις δεσμεύσεις που τέθηκαν στην αρχή ως προς τα εξής κριτήρια:

1. Σεβασμός της έκτασης, δηλαδή 8-14 εικόνες (συμπεριλαμβανομένου ενός εξώφυλλου).
2. Σεβασμός των σταδίων του αφηγηματικού σχήματος.
3. Δημιουργία σύντομων κειμένων (μέγιστο 1 έως 10 γραμμές ανά εικόνα).
4. Ενσωμάτωση τουλάχιστον τεσσάρων γλωσσών, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας του σχολείου.

5ο στάδιο: Εικονογράφηση και συναρμολόγηση της ιστορίας

Οι μαθητές/τριες προετοιμάζουν τις καρτέλες οι οποίες θα πρέπει να είναι από σχετικά άκαμπτο υλικό για να μπορούν να στέκονται και να χωρούν στο butai και να γλιστρούν κατά την αφήγηση. Στη συνέχεια, εικονογραφούν τις καρτέλες, λαμβάνοντας υπόψη το στυλ, τα χρώματα και τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία ή χαρακτήρες. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες τεχνικές, όπως κολλάζ, σχέδιο, ζωγραφική, φωτογραφία ή ψηφιακά μέσα, ή να τις συνδυάσουν. Συνιστάται η δημιουργία ενός story-board το οποίο να περιλαμβάνει τη διαίρεση της γραπτής ιστορίας σε 8 έως 13 φάσεις, δίνοντας μια ακριβή ιδέα του τι θα αναπαρασταθεί σε κάθε καρτέλα. Τα κείμενα επικολλώνται στην πίσω όψη της προηγούμενης καρτέλας, όχι της τρέχουσας, ώστε να ταιριάζουν με τη λειτουργία του butai. Το κείμενο για την πρώτη σανίδα βρίσκεται στην πίσω όψη της τελευταίας σανίδας. Πρέπει να αποφεύγεται η υπερφόρτωση πληροφοριών στις εικονογραφήσεις, να προτιμάται σαφές και απλό περιεχόμενο και να είναι ευδιάκριτα τα βασικά στοιχεία. Τέλος, οι γλώσσες της ιστορίας μπορούν να ενσωματωθούν ως γραφικά στοιχεία στις εικονογραφήσεις.

2.3.4 Οι τρόποι αξιοποίησης

Το πολύγλωσσο Kamishibai εφαρμόζεται σε διάφορα πλαίσια, αξιοποιώντας τις δυνατότητές του για την ευαισθητοποίηση στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία και την ανάπτυξη πολυγλωσσικών δεξιοτήτων. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ με τίτλο “KAMILALA : Un projet créatif d'inclusion sociale par l'ouverture aux langues et aux cultures”, μελετούσε την αξιοποίηση της δημιουργίας ενός πολύγλωσσου Kamishibai ως εκπαιδευτικό εργαλείο δημιουργίας ιστοριών σε πολλές γλώσσες (Vernetto, 2018). Στην Ελλάδα, το πολύγλωσσο Kamishibai έγινε ευρέως γνωστό μέσα από τη διοργάνωση του ομώνυμου μαθητικού διαγωνισμού, ο οποίος θεσπίστηκε από τον Οργανισμό DULALA (Παρίσι) στο πλαίσιο του συγκεκριμένου ευρωπαϊκού προγράμματος, και διοργανώνεται μέχρι και σήμερα από την ερευνητική ομάδα Pluralités του Α.Π.Θ., ως εταίρος στο συγκεκριμένο πρόγραμμα (Faneca et al., 2021· Pedley & Stevanato, 2018).

Σε τυπικά πλαίσια μάθησης, καταγράφονται εφαρμογές του πολύγλωσσο kamishibai σε δίγλωσσα νηπιαγωγεία, όπως το German European School Singapore (GESS), όπου το δίγλωσσο kamishibai (Αγγλικά και Γερμανικά) χρησιμοποιείται επιτυχώς για την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες, ενώ χρησιμοποιείται και για την εισαγωγή στη γερμανική κουλτούρα μέσω παραδοσιακών ιστοριών όπως τα παραμύθια των Αδελφών Γκριμ (Lespinasse et al., 2022). Εφαρμόζεται, επίσης, σε σχολικές τάξεις στην Ιαπωνία, όπου παρά τους περιορισμούς στο πρόγραμμα σπουδών, γίνονται προσπάθειες για την ενσωμάτωση της αισθητικής και της ποίησης σε πολύγλωσσα μαθήματα. Ένα παράδειγμα είναι η εργασία με πολύγλωσση ποίηση (tanka), όπου τα παιδιά παίζουν με εικόνες και γραφή, σε οριζόντια και κάθετη διάταξη, και διαφορετικά συστήματα γραφής (όπως Katakana για αγγλικές δάνειες λέξεις) για να εξερευνήσουν το νόημα των λέξεων και τη φωνητική τους (Moore et al., 2022). Σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα έργο στο Πανεπιστήμιο της Μάλαγα περιλάμβανε φοιτητές/τριες που σχεδίασαν και παρουσίασαν kamishibai για μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που θεωρήθηκε πολύτιμος εκπαιδευτικός πόρος για την ενίσχυση διαθεματικών ικανοτήτων και την προώθηση της δημιουργικότητας (Castillo-Rodríguez et al. 2022).

Αλλα πλαίσια εφαρμογής περιλαμβάνουν μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία περιλαμβάνουν εργαστήρια («oficina “Kamishibai Plurilingue”») και δραστηριότητες που

στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη ικανοτήτων (Silva et al., 2022). Επίσης, η Διεθνής Ένωση Kamishibai της Ιαπωνίας (IKAJA) προωθεί την τέχνη του kamishibai παγκοσμίως, διοργανώνοντας σεμινάρια σε διάφορες χώρες, γιορτάζοντας, μάλιστα, την Παγκόσμια Ημέρα Kamishibai στις 7 Δεκεμβρίου με πολύγλωσσες παραστάσεις για την προώθηση της ειρήνης και της ενσυναίσθησης (Lespinasse et al., 2022). Τέλος, το OpenBook στην Καμπότζη, ένα δίκτυο βιβλιοθηκών κοινότητας, χρησιμοποιεί το kamishibai για αφηγήσεις, προωθώντας την αγάπη για πρωτότυπα έργα, και προσφέροντας πολύγλωσσες μεταφράσεις, όπως στη γλώσσα χμερ (Lespinasse et al., 2022).

2.4 Σύνοψη

Όπως επισημάνθηκε στη βιβλιογραφία, η πολυγλωσσία στις σύγχρονες τάξεις του νηπιαγωγείου δεν αποτελεί εξαίρεση, αλλά καθημερινή πραγματικότητα, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά για την καλλιέργεια μεταγλωσσικής επίγνωσης, θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα και ενίσχυσης της δημιουργικότητας. Παράλληλα, αναφερθήκαμε στον καθοριστικό ρόλο των στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς, αν και εκφράζουν συχνά θετικές αντιλήψεις για την αξία της πολυγλωσσίας, αυτές δεν μεταφράζονται πάντα σε διδακτικές πρακτικές, εξαιτίας θεσμικών περιορισμών, έλλειψης κατάλληλης επιμόρφωσης και φόρτου εργασίας. Τονίσαμε, τέλος, την πολύπλευρη σημασία των θεατροπαιδαγωγικών προσεγγίσεων στο νηπιαγωγείο, καθώς επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευτικούς να χτίζουν επικοινωνιακά πλαίσια, προσφέρουν χαρά, γνώση και κίνητρα για ενεργή συμμετοχή, δημιουργώντας μια πλούσια και μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία.

Σε αυτό το πλαίσιο, το πολύγλωσσο Kamishibai προτείνεται διεθνώς ως ένα καινοτόμο παιδαγωγικό εργαλείο που συνδυάζει αφήγηση, εικόνα και πολυγλωσσικές πρακτικές. Ο συλλογικός του χαρακτήρας ενισχύει τη γλωσσική και διαπολιτισμική επίγνωση, συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα δίνει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να μοιράζονται τις γλωσσικές και πολιτισμικές τους εμπειρίες, μετατρέποντας την τάξη σε πολυγλωσσικό και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Ωστόσο, παρά τα τεκμηριωμένα παιδαγωγικά του οφέλη, στον ελληνικό χώρο, δεν υπάρχουν συστηματικές μελέτες που να διερευνούν την εφαρμογή του πολύγλωσσου kamishibai στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, τόσο ως προς τις απόψεις και στάσεις των

νηπιαγωγών για την αξιοποίησή του, όσο και ως προς τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και πολυγλωσσικής επίγνωσης στους μαθητές/τριες. Η διερεύνηση αυτού του κενού θεωρείται κρίσιμη για το ελληνικό πλαίσιο, όπου η παρουσία γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενών τάξεων αποτελεί πλέον σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά η αξιοποίηση πολυγλωσσικών προσεγγίσεων παραμένει αποσπασματική και σε μεγάλο βαθμό εξαρτώμενη από την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η μελέτη της συμβολής της δημιουργίας ενός πολύγλωσσου Kamishibai μπορεί να αναδείξει τόσο τις δυνατότητές του ως εργαλείο καλλιέργειας θετικών γλωσσικών στάσεων και πολυγλωσσικής επίγνωσης για τους/τις μαθητές/τριες, όσο και τη σημασία του ως μέσου ανάπτυξης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και δημιουργίας νέας γνώσης για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 3ο

Η έρευνα

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τη συνεισφορά της διαδικασίας κατασκευής ενός πολύγλωσσου Kamishibai στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και στη δημιουργία συνθηκών επίγνωσης της πολυγλωσσίας για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και στην ανάδειξή του ως εργαλείου μεθοδολογίας και δημιουργίας νέας γνώσης για τους/τις εκπαιδευτικούς. Η έρευνά μας ανήκει στις περιγραφικές εκπαιδευτικές έρευνες, καθώς αποσκοπεί στη συλλογή πραγματικών ή συστηματικών πληροφοριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά ή τα στοιχεία ενός προβλήματος ή ζητήματος, με στόχο να αποτυπωθεί μια σαφής εικόνα του τι συμβαίνει, με τα ερευνητικά ερωτήματα να ξεκινούν, συνήθως, με το «τι» ή το «πώς» (Needham, 2016). Έτσι, τα ερωτήματα στα οποία η έρευνά μας στοχεύει να δώσει απάντηση διατυπώνονται ως εξής:

1. Πώς διαμορφώνονται οι απόψεις και οι στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με το πολύγλωσσο Kamishibai ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο μάθησης και δημιουργίας νέας (γλωσσικής, πολιτισμικής, κοινωνικής, επιστημονικής) γνώσης;
2. Τι αποτελέσματα έχει στους μαθητές και στις μαθήτριες η δημιουργία ενός Kamishibai όσον αφορά την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην πολυγλωσσία και στην ανάπτυξη πολυγλωσσικής επίγνωσης;

3.2 Η ταυτότητα της έρευνας

Η μελέτη ενός φαινομένου που εκτυλίσσεται σε μια σχολική τάξη είναι περίπλοκη, καθώς τα σχολεία, τα παιδιά και οι αίθουσες διδασκαλίας είναι ήδη από τη φύση τους πολυδιάστατα (Taber, 2013). Έτσι, προκειμένου να δώσουμε απάντηση στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, θα ακολουθήσουμε μια μικτή ερευνητική προσέγγιση, μέσα από τη συνδυασμένη εφαρμογή δύο ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, της έρευνας πεδίου και της έρευνας στην τάξη (στα αγγλικά αποδίδεται με τον όρο classroom-based approach).

3.2.1 Το μεθοδολογικό παράδειγμα

Ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε τον συνδυασμό ερευνητικών μεθόδων είναι για να εξασφαλίσουμε υψηλότερο επίπεδο ακρίβειας και εγκυρότητας στα ευρήματα μέσα από τη σύνθεση διαφορετικών φωνών (Alexander et al., 2016). Πράγματι, η μικτή ερευνητική μέθοδος παρέχει μια πληρέστερη κατανόηση των ερευνητικών ζητημάτων, καθώς μια μοναδική πηγή δεδομένων συχνά δεν επαρκεί για την εξαγωγή ολοκληρωμένων συμπερασμάτων (Meyer & Schutz, 2020· Mulisa, 2022). Παράλληλα, η μικτή μέθοδος συνδέεται άμεσα με την έννοια της τριγωνποίησης, η οποία αναφέρεται στον συνδυασμό και τη διασταύρωση ευρημάτων από διαφορετικές μεθόδους, με σκοπό την ενίσχυση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων (Johnson & Christensen, 2020· Kelle et al., 2019).

Συγκεκριμένα, το πλαίσιο της έρευνάς μας εντάσσεται μεθοδολογικά στην έρευνα πεδίου, αντλώντας στοιχεία από την έρευνα στην τάξη. Έτσι, όπως κάθε έρευνα πεδίου, στοχεύει στην καταγραφή όσων συμβαίνουν, παρατηρούνται και ακούγονται στο φυσικό περιβάλλον μιας τάξης νηπιαγωγείου, συμπεριλαμβανομένων απρόβλεπτων αντιδράσεων ή διαφοροποιήσεων, χωρίς οι συμμετέχοντες/ουσες να απομακρυνθούν από το φυσικό τους πλαίσιο (Bailey, 2018). Η έρευνά μας, εστιάζει, επίσης, στη συλλογή πληροφοριών για τις στάσεις, τις αλληλεπιδράσεις, τις αντιλήψεις και τα χαρακτηριστικά μαθητών/τριών νηπιακής ηλικίας αλλά και εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στις απόψεις των τελευταίων για την ανάπτυξη νέας γνώσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσω της δημιουργίας ενός πολύγλωσσου *Kamishibai*, αλλά και τα γνωστικά αποτελέσματα αυτής της δημιουργίας στους μαθητές και τις μαθήτριες. Επίσης, μέσω συνεντεύξεων, και παρατήρησης, όπως θα δούμε παρακάτω, η παρούσα μελέτη επιδιώκει τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων, με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων, των αλληλεπιδράσεων, των αντιλήψεων και των χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών και των παιδιών (Agrawal, 2024).

Συνοψίζοντας, τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας πεδίου που υιοθετεί η έρευνά μας είναι τα εξής:

- πραγματοποιήθηκε σε μικρής κλίμακας χώρο και σε συγκεκριμένο περιορισμένο δείγμα (Guest et al., 2013).

- η ερευνήτρια παρατηρούσε συμπεριφορές, πράξεις και δραστηριότητες υπό φυσικές συνθήκες, προκειμένου να εμβαθύνει στο χώρο και να διεξάγει συμπεράσματα μέσα από τη σκοπιά των υπό μελέτη ατόμων που λειτουργούν μέσα στον χώρο αυτό (Bernard, 2005).
- η παρουσία της δεν ήταν παθητική και αμέτοχη, αλλά συμμετοχική στον τρόπο λειτουργίας των υποκειμένων στο χώρο (Burgess, 2003). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνήτρια πέρασε αρκετές ώρες μαζί με τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά στην κατασκευή του πολύγλωσσου Kamishibai, και παράλληλα με την παρατήρηση, βοηθούσε στα στάδια της δημιουργίας, αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά, με τρόπο που να τους βοηθά να ξεδιπλώνουν τη σκέψη τους, τις ιδέες, τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους για τις γλώσσες.
- τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν με τρόπο που να επιτρέπει την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Burgess, 2003).

Η έρευνά μας αντλεί ποιοτικά μεθοδολογικά στοιχεία και από την έρευνα στην τάξη, μία ερευνητική μέθοδο η οποία αποτελεί ένα ουσιαστικό εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς, που τους/τις επιτρέπει να διερευνήσουν και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών/τριών (Kostoulas & Lämmerer, 2015). Συγκεκριμένα, αποτελεί μια διαδικασία που διεξάγεται από εκπαιδευτικούς, συχνά σε συνεργασία με μαθητές και ακαδημαϊκούς, με σκοπό τη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης. Αν και παραδοσιακά θεωρούνταν ότι η διδασκαλία και η έρευνα είναι ξεχωριστές δραστηριότητες, τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της γνώσης για τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών (Kostoulas, 2025).

Η έρευνα αυτή συνδέεται με την προσέγγιση της έρευνας-παρέμβασης (*Classroom-based intervention*), η οποία συνδυάζει την παραγωγή νέας γνώσης με την ανάπτυξη πρακτικών λύσεων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί, επί της ουσίας, ένα “προϊόν” συνοδευόμενο από ένα “για να” ως απάντηση σε μια εκπαιδευτική ανάγκη (Marcel, 2016). Ενισχύει, επίσης, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών, αυξάνοντας την πιθανότητα άμεσης εφαρμογής των αποτελεσμάτων στη διδασκαλία, ενώ παράλληλα

συμβάλλει στην ανάπτυξη εμπειρικά τεκμηριωμένων παιδαγωγικών πρακτικών (Stylianides & Childs, 2019).

Τα ποιοτικά μεθοδολογικά χαρακτηριστικά που αντλεί η έρευνά μας από το συγκεκριμένο τύπο είναι τα εξής (ό.π.):

- βασίστηκε εξολοκλήρου σε εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση στην τάξη, χωρίς να διαταράσσεται η καθημερινή μαθησιακή διαδικασία, καταγράφοντας τις αντιδράσεις και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια κατασκευής του πολύγλωσσου *Kamishibai*.
- περιέλαβε τη συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων μέσω παρατηρήσεων, συνεντεύξεων και άλλων μεθόδων, όπως η ανάλυση των έργων των παιδιών.
- έλαβε ερμηνευτικό χαρακτήρα, εστιάζοντας στην κατανόηση του πώς το *Kamishibai* επηρεάζει την παιδαγωγική πρακτική και πώς η διδασκαλία και η μάθηση προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις αντιδράσεις των παιδιών.

Επιπλέον, από τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο, η παρούσα έρευνα θα υιοθετήσει τα στάδια της διαδικασίας υλοποίησής της, το οποία είναι τα ακόλουθα (Kostoulas & Lämmerer, ό.π.):

1. Εντοπισμός του προβλήματος
2. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων
3. Συλλογή δεδομένων
4. Ανάλυση δεδομένων
5. Εξαγωγή συμπερασμάτων και εφαρμογή ευρημάτων

3.2.2 Η διαδικασία

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας έγκειται στις ενέργειες και στάδια που συνοψίζονται στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 2):

Σχήμα 2. Τα στάδια υλοποίησης της έρευνας



Το στάδιο προετοιμασίας της έρευνας ξεκίνησε με τη δημιουργία επαφής με τον χώρο της έρευνας. Πραγματοποιήθηκε μία πρώτη επίσκεψη στο νηπιαγωγείο όπου κατά βάση, έγινε χαρτογράφηση του πεδίου, εξοικείωση με τον χώρο και γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν στην έρευνα (Lochmiller & Lester, 2017). Η ερευνήτρια, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό του τμήματος, κατέγραψαν τις γλώσσες σπιτιού των παιδιών που υπήρχαν στην τάξη, καθώς και τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου και της σχολικής αίθουσας, όπως γραφική ύλη, είδη χειροτεχνίας, τεχνολογικό εξοπλισμό και έπιπλα της τάξης.

Στη συνέχεια, εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των συμμετεχόντων/ουσών. Αρχικά, υποβλήθηκε αίτημα χορήγησης άδειας εισόδου για την υλοποίηση της έρευνας και ενημερωτικό έγγραφο στη διεύθυνση του σχολείου, συνοδευόμενα από την έγκριση της επιτροπής ηθικής και δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας), σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας (Creswell, 2013). Μετά τη διασφάλιση της σύμφωνης γνώμης της διεύθυνσης και του διδακτικού προσωπικού, η ερευνήτρια προχώρησε στην ενημέρωση των γονέων. Συγκεκριμένα, διανεμήθηκε σε κάθε γονέα το έντυπο συγκατάθεσης που περιλαμβανόταν στο παράρτημα, μέσω του οποίου έδωσαν ενυπόγραφα την άδειά τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, προϋπόθεση απαραίτητη νομικά (Kuchah & Pinter, 2021). Τα έντυπα συγκατάθεσης ήταν συνταγμένα σε απλή και κατανοητή γλώσσα (Creswell, 2013), ώστε να διασφαλιστεί πλήρης κατανόηση από τους γονείς. Στο έντυπο, οι γονείς πληροφορούνταν για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας και στη συνέχεια καλούνταν να υπογράψουν (Klykken, 2022),

έχοντας τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας με την ερευνήτρια σε περίπτωση ερωτημάτων. Έντυπα συναίνεσης συμμετοχής στην έρευνα διανεμήθηκαν και στις εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να λάβουν μέρος στο κάθε στάδιο της έρευνας. Έπειτα, κατόπιν συνεννόησης με τη διεύθυνση του σχολείου και τις εκπαιδευτικούς, πραγματοποιήσαμε μια πρώτη επίσκεψη στην τάξη όπου διεξήχθη η έρευνα, προκειμένου να γνωριστούμε με τα παιδιά και να τα ενημερώσουμε για τη συμμετοχή τους, καθώς και για να συνεννοηθούμε με τις εκπαιδευτικούς της τάξης για τις βολικές ημέρες και ώρες για τη διεξαγωγή της παρέμβασης.

Το διαγνωστικό στάδιο της έρευνας ξεκίνησε με την ολοκλήρωση της συγκέντρωσης των εντύπων συναίνεσης. Κατά το συγκεκριμένο στάδιο υλοποιήσαμε τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου όπου κάναμε την παρέμβαση. Από το συγκεκριμένο σχολείο στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 4 εκπαιδευτικοί. Προκειμένου να εξασφαλίσουμε επαρκή δεδομένα όσον αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση του πολύγλωσσου Kamishibai, κρίναμε απαραίτητη την επέκταση του δείγματος και σε άλλες εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε άλλα νηπιαγωγεία. Τέτοιου είδους μεθοδολογικές προσαρμογές, προβλέπονται σε μια ποιοτική έρευνα, ανάλογα με τις επιλογές του/της ερευνητή/τριας (Silverman, 2010).

Κατά το στάδιο της παρέμβασης, η δημιουργία του πολύγλωσσου Kamishibai από τους/τις μαθητές/τριες που έχουν αποδεχθεί να συμμετέχουν στην έρευνα, υλοποιήθηκε στην συνηθισμένη αίθουσα του τμήματος. Στο σύνολο, η παρέμβασή μας διήρκεσε 12 διδακτικές ώρες (μισάωρα). Σε κάθε μας επίσκεψη εγκαθιστούσαμε την κάμερα σε μία γωνία της τάξης για να έχουμε μία γενική κάτοψη της αίθουσας και να είναι μακριά από τα παιδιά (Robson, 2011). Ενεργοποιούσαμε, παράλληλα, το μικρόφωνο της ηχογράφησης και μοιράζαμε ένα καθαρό αντίγραφο της κλείδας παρατήρησης για τα άτομα που εμπλέκονταν στην παρατήρηση, στα ελληνικά για τις νηπιαγωγούς της τάξης και μεταφρασμένο στα γαλλικά για τις δύο φοιτήτριες. Επίσης, κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων λαμβάναμε μέσω κινητού τηλεφώνου φωτογραφικά στιγμιότυπα από τις δημιουργίες των παιδιών. Τέλος, ανάμεσα στις παρεμβάσεις πραγματοποιούσαμε ατομικές ανατροφοδοτικές συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς της τάξης.

Τα βήματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης που ακολουθήσαμε ταυτίζονταν με αυτά της κατασκευής ενός πολύγλωσσου Kamishibai και ήταν τα εξής:

- 1) παρουσίαση στα παιδιά μιας προηγούμενης ιστορίας Kamishibai που είχε πραγματοποιήσει εκπαιδευτικός των γαλλικών με μία τάξη στο συστεγαζόμενο δημοτικό.

2) συλλογική συζήτηση με τα παιδιά για το θέμα της ιστορίας του ήρωες και τις γλώσσες που θα χρησιμοποιηθούν.

3) δημιουργία της πλοκής.

4) διαχωρισμός της ιστορίας σε storyboards.

5) εικονογράφηση και

6) αναπαράσταση της ιστορίας.

Κατά το αναστοχαστικό στάδιο, πραγματοποιήσαμε συζητήσεις με τη μορφή ημι-δομημένων ομαδικών συνεντεύξεων με τις εκπαιδευτικούς του σχολείου που είχαν συμμετοχή στην έρευνα (είτε στην υλοποίηση της κατασκευής, είτε επικουρικά, είτε ως απλοί παρατηρητές), αλλά και με τα παιδιά. Οι συγκεκριμένες συζητήσεις αποτελούν κρίσιμο στοιχείο της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς επιτρέπουν την αξιολόγηση και αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μέσα από αυτές, οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους, φωτίζοντας τόσο τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις όσο και τις προκλήσεις της διαδικασίας.

3.2.3 Η ταυτότητα της ερευνήτριας

Η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον ρόλο και την ταυτότητα της ερευνήτριας. Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή είναι κεντρική, καθώς τα βιώματα, οι απόψεις και οι προσδοκίες του επηρεάζουν τη διαδικασία. Στην παρούσα έρευνα, η ταυτότητά μας ως ερευνήτρια διαμορφώθηκε από μια σειρά εμπειριών και προβληματισμών που συνδέονται άμεσα με το ερευνητικό πεδίο.

Ανακαλύψαμε το πολύγλωσσο kamishibai μέσα από τη γνωριμία μου με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας Pluralités του Α.Π.Θ., η οποία συμμετείχε ως εταίρος στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ “KAMILALA : Un projet créatif d'inclusion sociale par l'ouverture aux langues et aux cultures”. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος είχαμε την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε εντατικό επιμορφωτικό σεμινάριο δια ζώσης στην Αόστα της Ιταλίας, και εξ αποστάσεως σε πλατφόρμα του Α.Π.Θ. Στη συνέχεια, ως εκπαιδευτικός γαλλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξοικειωθήκαμε με τη δημιουργία Kamishibai στο πλαίσιο υλοποίησης ομίλων και της συμμετοχής στον ομώνυμο μαθητικό διαγωνισμό. Η

επιλογή, ωστόσο, του νηπιαγωγείου ως πεδίου έρευνας αποτέλεσε μια σημαντική πρόκληση. Η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας διδασκαλίας σε αυτή την ηλικιακή ομάδα δημιούργησε ένα έντονο αίσθημα ανασφάλειας, με αποτέλεσμα να μας απασχολούν συνεχώς ερωτήματα όπως: Θα ανταποκριθούμε στις ανάγκες των παιδιών; Θα γίνουμε αποδεκτή από αυτά; Τι θα συμβεί αν το πολύγλωσσο Kamishibai δεν τους αρέσει και απογοητευτούν;

Το στοιχείο-κλειδί που μας βοήθησε να ξεπεράσουμε τους αρχικούς ενδοιασμούς ήταν η συνεργασία με την εκπαιδευτικό του νηπιαγωγείου, την οποία γνωρίζαμε ήδη. Η σχέση εμπιστοσύνης που είχαμε συνέβαλε καθοριστικά στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Ενώ η εμπειρία μας στη δευτεροβάθμια μάς παρείχε τις τεχνικές γνώσεις για τη δημιουργία του υλικού, η εμπειρία της εκπαιδευτικού στην τάξη και η καθοδήγησή της ήταν ανεκτίμητη. Η τριβή μας με τη βιβλιογραφία και οι συζητήσεις με συναδέλφους της πρωτοβάθμιας επίσης συνέβαλαν στην ωρίμανση της οπτικής μας. Έτσι, με αποσκευές τις θεωρητικές γνώσεις και την αρκετά μεγάλη εμπειρία, έστω και σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης, ξεκινήσαμε αυτήν την έρευνα.

3.3 Οι συμμετέχοντες/ουσες

Για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών, ακολουθήσαμε το πνεύμα που ισχύει στις ποιοτικές έρευνες, όπου οι ερευνητές εντοπίζουν και αξιοποιούν τις "πλούσιες σε πληροφορίες" περιπτώσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015), δηλαδή άτομα από τα οποία θα μπορούσαμε να αντλήσουμε πολλά και σημαντικά στοιχεία για τον σκοπό της έρευνας μας. Έτσι, επιλέξαμε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μέσα από έναν συνδυασμό σκόπιμης και βολικής επιλογής: σκόπιμης διότι γνωρίζαμε ότι οι εκπαιδευτικοί στις οποίες απευθυνθήκαμε θα ήταν πρόθυμες να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες βάσει της εμπειρίας τους (Hennick et al., 2011), αλλά και να τις παρατηρήσουμε να εφαρμόζουν το πολύγλωσσο kamishibai σε πραγματικές συνθήκες (Creswell & Poth, 2018). Η επιλογή τους ήταν επίσης βολική λόγω της εύκολης πρόσβασης, καθώς και της σχετικότητάς του με το πολύγλωσσο kamishibai (Boudah, 2019· Mertler, 2019). Η επιλογή του νηπιαγωγείου βασίστηκε σε κριτήρια βολικής δειγματοληψίας και συγκεκριμένα στην προσβασιμότητά του και τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και στη γνωριμία μας με τις εκπαιδευτικούς και τη διευθύντρια (Johnson & Christensen, 2012· Saumure & Given, 2008). Συγκεκριμένα, το σχολείο στο οποίο απευθυνθήκαμε για την υλοποίηση της έρευνας είναι ένα νηπιαγωγείο

της πόλης του Βόλου, στο οποίο γνωρίζαμε ότι φοιτούν μαθητές και μαθήτριες με πολλά γλωσσικά ερεθίσματα, και του οποίου η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πρόθυμοι να ανοίξουν την τάξη τους σε αυτό το καινοτόμο εργαλείο και να συμμετέχουν και οι ίδιοι στην έρευνα μας. Το σχολείο διέθετε σύγχρονες εκπαιδευτικές υποδομές, επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό και χώρους κατάλληλους για δημιουργικές και συνεργατικές δραστηριότητες, στοιχεία που διευκολύνουν την εφαρμογή του Kamishibai.

3.3.1 Οι εκπαιδευτικοί

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 10 γυναίκες εν ενεργεία εκπαιδευτικοί: επτά νηπιαγωγοί της γενικής αγωγής, μία νηπιαγωγός της ειδικής αγωγής, μία εκπαιδευτικός αγγλικών και μία εκπαιδευτικός γαλλικών. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων μαζί με δύο από τις νηπιαγωγούς της γενικής ανήκαν στο νηπιαγωγείο όπου έγινε η εφαρμογή του πολύγλωσσου Kamishibai. Η εκπαιδευτικός των γαλλικών από το συστεγαζόμενο δημοτικό σχολείο, έχοντας εμπειρία και γνώσεις πάνω στη δημιουργία πολύγλωσσου kamishibai μέσα από σχετικές επιμορφώσεις, δέχτηκε να είναι εκείνη η οποία σε συνεργασία με την ερευνήτρια θα υλοποιούσε το πολύγλωσσο kamishibai στην τάξη. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί είχαν πολλά χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση (από 20 έως 30). Στην έρευνα συμμετείχαν, επίσης, ως παρατηρήτριες οι δύο φοιτήτριες από τη Γαλλία, οι οποίες έτυχε να είναι παρούσες στο σχολείο στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος. Από τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς, οι πέντε εργάζονταν σε άλλο νηπιαγωγείο και ήταν εξοικειωμένες με το συγκεκριμένο εργαλείο διότι συμμετείχαν σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα μαζί με άλλες χώρες με θέμα το πολύγλωσσο kamishibai, ενώ η έκτη νηπιαγωγός, της ειδικής αγωγής, ασχολούνταν ενεργά με την αφήγηση παραμυθιών. Κατά το αξιολογικό στάδιο, δέχθηκε να λάβει μέρος και η βοηθός νηπιαγωγού, η οποία βρισκόταν στην τάξη στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης.

3.3.2 Οι μαθητές/τριες

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου με 18 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 4 έως 5 ετών. Στην τάξη υπήρχε ένας μαθητής με καταγωγή από την Ελβετία, και ένας μαθητής με καταγωγή από την Κίνα. Οι μαθητές/τριες διδάσκονταν την αγγλική γλώσσα, ενώ είχαν άμεση επαφή και με γαλλική. Πολύ σημαντικό στοιχείο για την έρευνά μας είναι ότι τα

συγκεκριμένα παιδιά γνωρίζουν τι είναι το Kamishibai, μέσα από τις δράσεις και εκδηλώσεις του συστεγαζόμενου δημοτικού σχολείου.

3.4 Τα ερευνητικά εργαλεία

Στις ποιοτικές έρευνες, η επιλογή και ο συνδυασμός διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων επιτρέπει τη διασταύρωση των δεδομένων, διασφαλίζοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν πολλαπλά εργαλεία συλλογής δεδομένων, όπως η συνέντευξη, η μαγνητοσκόπηση, η ηχογράφηση, η παρατήρηση και η λήψη στιγμιότυπων, ώστε να καταγραφούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πληρότητα οι εμπειρίες και οι αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Η χρήση επαναλαμβανόμενων επαφών και ποικίλων μεθόδων στη συλλογή δεδομένων μπορεί να ενισχύσει τη σχέση και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στους ερευνητές και στους συμμετέχοντες, καθώς και να αυξήσει το εύρος και το βάθος των δεδομένων που συλλέγονται (Chamberlain, 2022).

3.4.1 Η συνέντευξη

Ένα από τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνάς μας ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Επιλέξαμε αυτό το εργαλείο λόγω της διαδραστικότητας και προσαρμοστικότητάς του, καθώς επιτρέπει διαφοροποίηση των ερωτήσεων προκειμένου να εμπλέξει πιο ενεργά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (Galletta & Cross, 2013), δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία για περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις (Harding, 2019). Επίσης, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δημιουργούν χώρο, προκειμένου να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους, ενώ παράλληλα η ευέλικτη δομή επιτρέπει την ανάδυση νέων ιδεών (Wilson, 2009).

Χρησιμοποιήσαμε το συγκεκριμένο εργαλείο και στα τρία στάδια της έρευνας. Συγκεκριμένα, κατά το διαγνωστικό στάδιο, μέσα από τις συνεντεύξεις προσπαθήσαμε να σκιαγραφήσουμε το πώς αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί την πολυγλωσσία στις τάξεις τους, μέσα από τις πρακτικές τους και τις ενδεχόμενες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Συλλέξαμε, παράλληλα, πληροφορίες για τις απόψεις τους σχετικά με την αξιοποίηση του πολύγλωσσου kamishibai, τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να υλοποιηθεί στο νηπιαγωγείο και την αναγκαία παιδεία σε επίπεδο πόρων ή κατάρτισης. Κατά το στάδιο

της παρέμβασης, μέσα από τις αναστοχαστικές συνεντεύξεις ζητήσαμε από τις νηπιαγωγούς της τάξης που παρακολουθούσαν την παρέμβαση να μοιραστούν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τις γνώσεις, τις αντιδράσεις και τις δυσκολίες των παιδιών κατά τη χρήση διαφορετικών γλωσσών, καθώς και τον τρόπο συνεργασίας τους. Ζητήσαμε, επίσης, τις προτάσεις τους για ενδεχόμενες βελτιώσεις επί της διαδικασίας.

Στο ανατροφοδοτικό στάδιο, επιλέξαμε να πραγματοποιήσουμε ομαδικές συνεντεύξεις με τα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς και τη βοηθό που συμμετείχαν στο στάδιο της παρέμβασης, προκειμένου να αξιοποιήσουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, και να καταγράψουμε δεδομένα και ιδέες τα οποία δύσκολα θα αναδύονταν μέσα από μια ατομική συνέντευξη (Atkinson, 2002). Παράλληλα, εκτός από την ανάδειξη πολλαπλών προοπτικών, οι ομαδικές συνεντεύξεις αποτέλεσαν και μια πιο οικονομική από άποψη χρόνου σε σχέση με τις ατομικές (Gibbs, 2021). Οι συνεντεύξεις αυτές είχαν περισσότερο ανατροφοδοτικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα, πρωταρχικό στοιχείο για τις ποιοτικές έρευνες, όπως τονίσαμε στην ενότητα 3.2.1., στο πλαίσιο των οποίων μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις παιδιά και εκπαιδευτικοί αποκάλυψαν το πώς βίωσαν το πλαίσιο της παρέμβασης (Brinkmann & Kvale, 2015). Στην ανατροφοδοτική συνέντευξη τα παιδιά ρωτήθηκαν αρχικά για τις γλώσσες που άκουσαν, ποιες λέξεις τους άρεσαν και πόσο εύκολες ή δύσκολες τις βρήκαν. Στη συνέχεια μίλησαν για τη συνεργασία με τους φίλους τους, αν βοήθησαν ή βοηθήθηκαν και πώς ένιωσαν. Ακολούθησαν ερωτήσεις για το τι τους έκανε εντύπωση και τι τους άρεσε περισσότερο στη δραστηριότητα. Τα παιδιά εξέφρασαν αν θα ήθελαν να μάθουν περισσότερες λέξεις, ποια γλώσσα ξεχώρισαν και αν η εμπειρία συνδέθηκε με τα Αγγλικά, αλλά και πώς θα μπορούσε να γίνει η δραστηριότητα πιο ευχάριστη. Η ανατροφοδοτική συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε βάσει των ερωτήσεων-οδηγού και της τελικής αναφοράς του προγράμματος Ευρωπαϊκού προγράμματος KAMILALA (Faneca et al., 2020· Leroy et al., 2024). Συγκεκριμένα, συζητήθηκαν τα βήματα για τη δημιουργία των ιστοριών, οι προτάσεις σχετικά με την εικονογράφηση (τεχνικές, υλικά και τρόπος εργασίας), καθώς και τεχνικές ενίσχυσης γλωσσικών και πολυγλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η μίμηση συστημάτων γραφής με διάφορα υλικά. Τέλος, καταγράφηκαν προτάσεις για την καλύτερη οργάνωση του χώρου και του χρόνου, με στόχο την πιο αποτελεσματική υλοποίηση αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

3.4.2 Η μαγνητοσκόπηση

Επιλέξαμε τη μαγνητοσκόπηση καθώς εξυπηρετεί την ανάγκη για πλήρη καταγραφή της επικοινωνίας των παιδιών, δεδομένου ότι το βίντεο προσφέρει πρόσβαση στο συνολικό πλαίσιο του μαθήματος, καταγράφοντας γεγονότα, αλληλεπιδράσεις και αιτιακές σχέσεις. Παράλληλα, επιτρέπει την ανάλυση τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής επικοινωνίας, προσφέροντας στον ερευνητή σαφέστερη εικόνα και δυνατότητα ερμηνείας (Merriam & Tisdell, 2016· Speldewinde & Campbell, 2024· Wilson, 2009). Επίσης, η μαγνητοσκόπηση αποτελεί οικονομική και αξιόπιστη τεχνολογία που επιτρέπει την καταγραφή δραστηριοτήτων στο φυσικό τους περιβάλλον (Heath et al., 2010), χρησιμεύοντας, έτσι, στην παρακολούθηση των λεπτομερειών, διευκολύνοντας την αναφορά σε αυτά κατά τη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων (Mirhosseini, 2020), επιτρέποντας επανειλημμένη ανάλυση και πρόσβαση σε πολύ συγκεκριμένες λεπτομέρειες της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων (Gibbs, 2018).

3.4.3 Η ηχογράφηση

Η ηχογράφηση αποτελεί ένα εξίσου πολύτιμο εργαλείο συλλογής δεδομένων με τη μαγνητοσκόπηση, όσον αφορά την καταγραφή λεπτομερειών κατά την καταγραφή παραγόμενου λόγου (Mirhosseini, 2020), καθώς καμία ανθρώπινη μνήμη δεν μπορεί να συγκρατήσει με απόλυτη λεπτομέρεια τα δεδομένα με την ταχύτητα που παράγονται. Η ηχογράφηση, ως ένα λιγότερο παρεμβατικό μέσο, έχει τη δυνατότητα να παρακάμψει ορισμένα από αυτά τα προβλήματα (Bergman, 2015). Ακόμη, η χρήση ψηφιακών αρχείων διασφαλίζει τη διατήρηση της ακεραιότητας των δεδομένων, καθώς αυτά δεν φθείρονται με την πάροδο του χρόνου, ενώ η καταγραφή και αποθήκευση σε ψηφιακά μέσα επιτρέπει απεριόριστες επαναλήψεις της ακρόασης, διευκολύνοντας την ανάλυση των δεδομένων (Tessier, 2012). Έτσι, η ηχογράφηση συμβάλλει στην ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας, διασφαλίζοντας ότι οι εκφράσεις έχουν καταγραφεί ακριβώς όπως ειπώθηκαν, γεγονός που αναδεικνύει τη στενή σχέση μεταξύ της συλλογής και της παραγωγής δεδομένων (Purkarthofer, 2019).

3.4.4 Η παρατήρηση

Η επιλογή της άμεσης παρατήρησης βασίστηκε στην ανάγκη συμπλήρωσης της οπτικής που παρείχε η κάμερα, καθώς ενώ η βιντεοσκόπηση καταγράφει από μία συγκεκριμένη γωνία, οι παρατηρήτριες θα είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν σε πραγματικό χρόνο το σύνολο της τάξης και να σημειώνουν λεπτομέρειες που μπορεί να διαφύγουν από τον φακό (Wilson, 2009). Συγκεκριμένα, η παρατήρηση βασίστηκε σε μια κλείδα (βλ. παράρτημα) που σχεδιάσαμε προσαρμόζοντας την κλείδα Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (στο εξής ECERS-R) στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας. Η ECERS-R είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της ποιότητας των περιβαλλόντων προσχολικής εκπαίδευσης. Αποτελείται από επτά υποκλίμακες, καθεμία από τις οποίες εξετάζει διαφορετικές πτυχές του εκπαιδευτικού χώρου και της παιδαγωγικής πρακτικής (Nabuco & Prates, 2003· Palaiologou, 2019). Στην κλείδα παρατήρησης των μαγνητοσκοπήσεων υπήρχαν οι εξής υποκλίμακες:

1. Χώρος και Εξοπλισμός

- Διαρρύθμιση εσωτερικών και εξωτερικών χώρων.
- Έπιπλα για παιχνίδι και μάθηση.

2. Γλωσσική Ανάπτυξη και Λογική

- Ενθάρρυνση της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.
- Χρήση της γλώσσας για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

3. Δραστηριότητες

- Δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας (π.χ. κατασκευές, σχέδιο).
- Καλλιτεχνική έκφραση (μουσική, ζωγραφική, θεατρικό παιχνίδι).
- Μαθηματικές έννοιες και επιστημονική εξερεύνηση.
- Παιχνίδι με φυσικά υλικά (άμμος, νερό, φυσικές επιστήμες).
- Χρήση τεχνολογίας (τηλεόραση, υπολογιστής).
- Ενσωμάτωση της πολυπολιτισμικότητας και αποδοχή της διαφορετικότητας.

4. Αλληλεπιδράσεις

- Αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και προσωπικού.
- Υποστήριξη της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών.

5. Δομή Προγράμματος

- Ισορροπία μεταξύ ελεύθερου και δομημένου παιχνιδιού.

- Πρόγραμμα δραστηριοτήτων και ευκαιρίες για πρωτοβουλία από τα παιδιά.
- Προσαρμογές για παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες.

Η κλείδα λειτούργησε και ως ευέλικτη κατευθυντήρια γραμμή για τη συλλογή δεδομένων, παρέχοντας χώρο για την παράθεση ενδιαφερόντων θεμάτων αλλά και την καταγραφή σημειώσεων σχετικά με νέα θέματα που προκύπτουν κατά την παρατήρηση (Given, 2008· Larkin, 2009).

3.4.5 Η λήψη στιγμιότυπων

Επιλέξαμε τη λήψη φωτογραφικών στιγμιότυπων για να εστιάσουμε σε έργα τα οποία βρίσκονται μακριά από την κάμερα, και συγκεκριμένα, στις εικονογραφήσεις των παιδιών. Επίσης, επιλέξαμε τα στιγμιότυπα καθώς επιτρέπουν την τεκμηρίωση των δημιουργικών διαδικασιών, εξασφαλίζοντας παράλληλα τον σεβασμό στην ιδιωτικότητα των παιδιών (Robson, 2011), και συμβάλλοντας στην ακριβή αποτύπωση των αντικειμένων μελέτης (Marvasti, 2014), επιτρέποντας την καταγραφή λεπτομερειών που δύσκολα ή και αδύνατον να μεταφέρονται με σαφήνεια μέσω των σημειώσεων πεδίου, όπως η ατμόσφαιρα ή η υφή (Allen, 2020). Με αυτόν τον τρόπο, ο αφηρημένος λόγος αποκτά ζωντάνια και βιωματική διάσταση (Becker, 2002).

3.5 Η ανάλυση των δεδομένων

3.5.1 Τα στάδια της ανάλυσης

Όσον αφορά την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέξαμε, όλες οι συνεντεύξεις, οι παρεμβάσεις, οι κλείδες παρατήρησης και οι αναστοχαστικές συζητήσεις μεταγράφηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, μέσα από την οποία εντοπίσαμε, οργανώσαμε και κατανοήσαμε την εμφάνιση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος (Braun & Clarke, 2012), τα οποία ενέπιπταν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Σ'ένα πρώτο στάδιο, σημειώσαμε κάποιες αρχικές σκέψεις και ιδέες για το τι είδους δεδομένο θα μας ήταν χρήσιμο (Riessman, 1993). Σε δεύτερο στάδιο, έχοντας ως βάση αυτές τις σημειώσεις και ιδέες, προχωρήσαμε στην εμβάπτιση στα δεδομένα (Terry et al., 2017), προκειμένου να

εντοπίσουμε χαρακτηριστικά των δεδομένων που θα ήταν συναφή με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Η ανάλυση κάθε μεταγραφής οδήγησε σε ένα πλαίσιο κωδικοποίησης, από το οποίο προέκυψαν οι θεματικοί άξονες, τους οποίους παρουσιάζουμε αναλυτικά στο κεφάλαιο 4. Μετά την ολοκλήρωση της θεματικής ανάλυσης, συγκρίναμε τους θεματικούς άξονες που προέκυψαν από όλα τα δώματα δεδομένων, και των τριών σταδίων, για να εντοπίσουμε τα σημεία σύγκλισης και τυχόν αποκλίσεις.

3.5.2 Η τριγωνοποίηση

Όπως ήδη επισημάνθηκε στην ενότητα 3.4, η πολυδιάστατη προσέγγιση στη συλλογή των δεδομένων μας οδήγησε σε ευρήματα που αντανakλούν μια σαφή εικόνα της πραγματικότητας που μελετά η έρευνά μας (Mertler, 2019). Αυτή η διαδικασία της τριγωνοποίησης που επιτυγχάνεται μέσα από τη συσχέτιση τουλάχιστον δύο διαφορετικών πηγών δεδομένων διασφαλίζει όχι μόνο την ακρίβεια και μία πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία ευρημάτων, αλλά και την εγκυρότητα τους (Frey, 2018· Flick, 2014). Προκειμένου να διασφαλίσουμε την τριγωνοποίηση των ευρημάτων, θα συσχετίσουμε τους κωδικούς που θα προκύψουν κατά τη θεματική ανάλυση των μεταγραφών, εντοπίζοντας σημεία σύγκλισης και απόκλισης. Ο συσχετισμός αυτός διασφαλίζει τη συνέπεια (consistency) των ευρημάτων, αυξάνοντας την αξιοπιστία τους και μειώνοντας την πιθανότητα μεροληψίας που θα μπορούσε να προκύψει από τη χρήση μιας μόνο πηγής δεδομένων (Cohen et al., 2017· Gibson, 2017).

3.5.3 Η θέση της ερευνήτριας

Η θεσιακότητα του/της ερευνητή/τριας στις ποιοτικές έρευνες αφορά την τοποθέτησή του/της έναντι διαφορετικών ερευνητικών παραδόσεων η οποία διαμορφώνεται μέσα από τις οντολογικές και επιστημολογικές του παραδοχές, καθώς και τις αντιλήψεις του/της για την ανθρώπινη φύση και δράση. Συνεπώς, η θεσιακότητα δεν είναι ουδέτερη αλλά συγκροτεί τον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής κατανοεί, ερμηνεύει και συν-παράγει την ερευνητική γνώση (Holmes, 2020· Lin, 2015).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, η έλλειψη προηγούμενης εκπαιδευτικής εμπειρίας μας σε νηπιαγωγείο επηρέασε την ερμηνεία των ευρημάτων, καθώς θα έπρεπε να υιοθετήσουμε μια κριτική οπτική, προκειμένου να ξεχωρίζουμε τις απόψεις από την εμπειρία των νηπιαγωγών από την αξιοποίηση του πολύγλωσσου Kamishibai. Επιπλέον, η προηγούμενη ερευνητική εμπειρία σε σχέση με τις γλωσσικές στάσεις αλλά και την πολυγλωσσική επίγνωση σε νεαρή ηλικία (Damaskou, 2022· Damaskou & Androulakis, 2021), μας επέτρεψε να διακρίνουμε με σχετική ευκολία πώς η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην πολυγλωσσία και η ανάπτυξη πολυγλωσσικής επίγνωσης εκδηλώνονται στους/στις μικρούς/ες μαθητές/τριες. Η διττή μας θέση, ως έμπειρη εκπαιδευτικός σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά νεοεισερχόμενη στο νηπιαγωγείο, ενίσχυσε την κριτική και εμπλουτισμένη ανάλυση, δίνοντας βαρύτητα τόσο στις τοπικές ιδιαίτερες απόψεις όσο και στις βαθύτερες πολυγλωσσικές διαστάσεις που ενεργοποιεί το Kamishibai.

3.6 Η δεοντολογία της έρευνας

Η διεξαγωγή έρευνας με μικρά παιδιά έχει το δικό της σύνολο ηθικών αρχών που θα έπρεπε να λάβουμε υπόψη. Σε γενικές γραμμές, οι Thorsen και Storken (2010) εφιστούν την προσοχή των ερευνητών στη δύναμη και την εξουσία που έχουν στα παιδιά τη στιγμή της έρευνας. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη, επίσης, με απόλυτο σεβασμό στις δεοντολογικές αρχές και στους κανόνες που περιγράφει ο κανονισμός του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εξασφαλίζοντας τις παρακάτω δεοντολογικές υποχρεώσεις:

- Λάβαμε εγγράφως τη συναίνεση των γονέων των παιδιών και όλων των συμμετεχουσών, μέσω ενημερωτικού εντύπου για τους στόχους, τις διαδικασίες και τους ενδεχόμενους κινδύνους της έρευνας.
- Ενημερώσαμε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για τα δικαιώματά τους σχετικά με την επεξεργασία των δεδομένων τους ή των παιδιών τους, αλλά και τη δυνατότητα να αποσύρουν τη συγκατάθεσή τους οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς συνέπειες.
- Διασφαλίσαμε την ίση μεταχείριση όλων των συμμετεχόντων/ουσών.
- Καταγράψαμε και αποθηκεύσαμε τα προσωπικά δεδομένα σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR), με ασφάλεια και ανώνυμα.
- Δημοσιοποιούμε τα αποτελέσματα με αντικειμενικό και αξιόπιστο τρόπο.
- Παρουσιάζουμε ανώνυμα και κωδικοποιημένα δεδομένα.

Κεφάλαιο 4ο

Τα ευρήματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τα ευρήματα από τη θεματική ανάλυση των μεταγραφών και των κλειδών παρατήρησης που τηρήθηκαν από τις παρατηρήτριες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα ευρήματα κατά το διαγνωστικό στάδιο, η δεύτερη τα ευρήματα από το στάδιο της παρέμβασης και η τρίτη από το αξιολογικό στάδιο. Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης των ευρημάτων, χρησιμοποιούμε τις τετράγωνες παρενθέσεις για να δώσουμε διευκρινίσεις επί του πλαισίου, όπως διακοπές, παρεμβάσεις, συμπεριφορές, και απλές παρενθέσεις για να δώσουμε σημαντικά εξωγλωσσικά ή παραγλωσσικά στοιχεία, όπως επιτονισμό, ύφος, κλπ. Παράλληλα, για λόγους δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων/ουσών, έχουμε κωδικοποιήσουμε τα ονόματα των εκπαιδευτικών ως εξής:

- για τις επτά νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, χρησιμοποιούμε τα αρχικά ΝΗΠ και έναν αύξοντα αριθμό από το ένα έως το επτά
- για τις δύο εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, χρησιμοποιούμε τα αρχικά ΕΚΠ και έναν αύξοντα αριθμό
- για τη νηπιαγωγό ειδικής αγωγής, χρησιμοποιούμε τα αρχικά ΝΗΠΕΙΔ
- για τη βοηθό, χρησιμοποιούμε τα [ΒΟΗΘ] και
- για τις δύο φοιτήτριες, χρησιμοποιούμε τα αρχικά ΦΟΙΤ και έναν αύξοντα αριθμό.

4.1 Το διαγνωστικό στάδιο

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς. Οι θεματικοί άξονες στους οποίους καταλήξαμε είναι οι εξής:

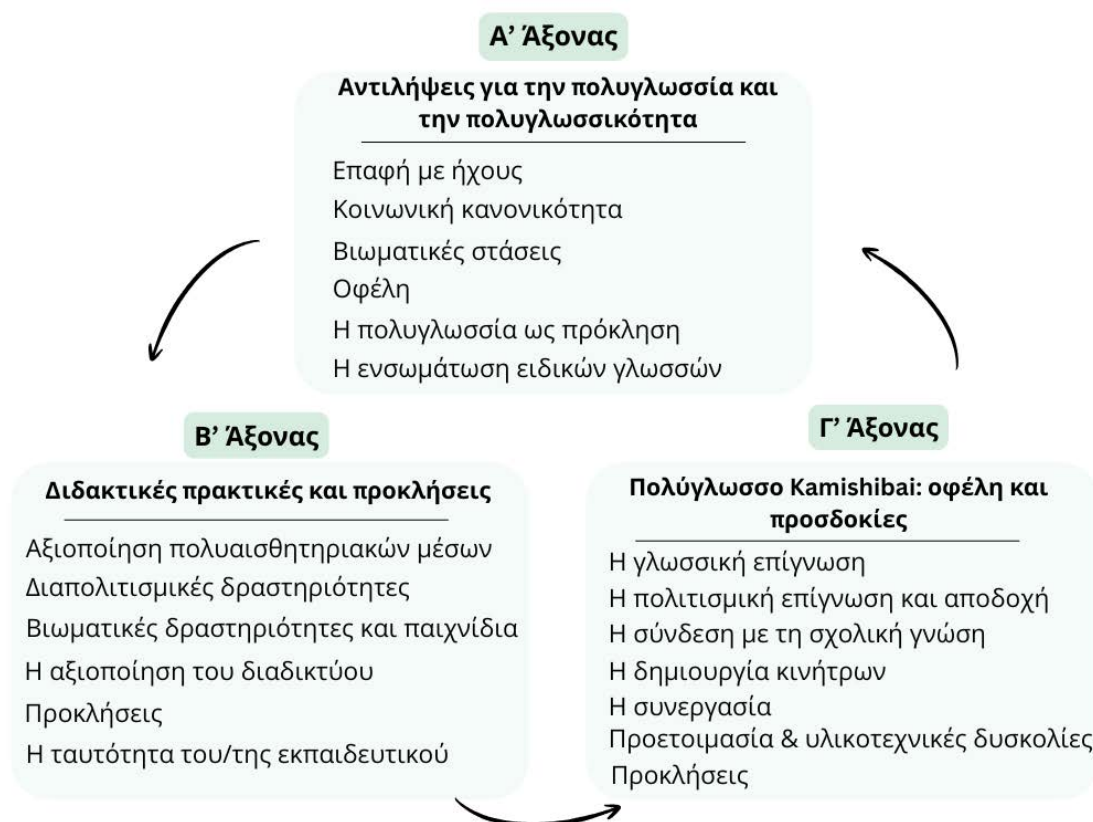
- Ο άξονας “Αντιλήψεις για την πολυγλωσσία και την πολυγλωσσικότητα στο νηπιαγωγείο” παρουσιάζει το αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της πολυγλωσσίας και της πολυγλωσσικότητας στο νηπιαγωγείο ως πλεονέκτημα ή πρόκληση, εστιάζοντας και στις αντιδράσεις των παιδιών στη χρήση διαφορετικών γλωσσών στην τάξη.

- Ο άξονας “Διδακτικές πρακτικές και προκλήσεις για την ενσωμάτωσης της πολυγλωσσίας” επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τις διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών/τριών στην καθημερινή τους πρακτική, θίγοντας, παράλληλα, το θέμα της κατάλληλης κατάρτισης για την ενσωμάτωση πολυγλωσσικών πρακτικών στην τάξη.

- Ο άξονας “Πολύγλωσσο Kamishibai: οφέλη και προσδοκίες” εστιάζει στη γνώση των εκπαιδευτικών για το πολύγλωσσο Kamishibai, παρουσιάζοντας, παράλληλα, τις απόψεις τους το πώς μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής και πολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών, ποιες προκλήσεις μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του, καθώς και ποια θα ήταν η απαραίτητη υποστήριξη για την επιτυχή εφαρμογή του στην τάξη.

Στο σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 3) αποτυπώνονται οι θεματικοί άξονες μαζί με τα κύρια θέματα:

Σχήμα 3. Τα ευρήματα κατά το διαγνωστικό στάδιο



4.1.1 Οι αντιλήψεις για την πολυγλωσσία και την πολυγλωσσικότητα

Η επαφή με άλλους ήχους

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολυγλωσσία και την πολυγλωσσικότητα στο νηπιαγωγείο ποικίλουν και αντικατοπτρίζουν όχι μόνο ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις. Μία πρώτη αντίληψη αφορά την επαφή των μικρών παιδιών με διαφορετικούς ήχους και γλώσσες. Συγκεκριμένα, η ΝΗΠ4 επισημαίνει την επαφή των παιδιών με άλλες γλώσσες μέσα στην τάξη αλλά και από το διαδίκτυο:

Τα περισσότερα παιδιά έχουν ούτως ή άλλως την αγγλική γλώσσα σαν ερέθισμα, ήδη από αυτή την ηλικία, κάνουν και στο νηπιαγωγείο αγγλικά, και εκτός αυτού υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών τα οποία έχουν έναν από τους δύο γονείς που είναι από άλλη χώρα και μιλάνε άλλη γλώσσα στο σπίτι, κάποια γιαγιά..

Και η ΕΚΠ1 εστιάζει στην επαφή με άλλους ήχους, επισημαίνοντας ότι η επαφή τους με άλλους ήχους μέσα από τραγούδια και παιδικά προγράμματα συμβάλλει στην εξοικείωσή τους με διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, καθώς και στην πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και τη γνωριμία τους με διαφορετικούς πολιτισμούς:

Τα παιδιά, γενικώς, βομβαρδίζονται καθημερινά από ξένες γλώσσες και ειδικά από τα αγγλικά, [...] ακούνε πολλά τραγούδια, βλέπουν παιδικά, βλέπουν πολλή οθόνη. Και δεν βλέπουν μόνο, ακούνε. Οπότε, έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς ήχους γλώσσας, άλλους από τους ελληνικούς.

Ενδιαφέρον έχει και η επισήμανσή της ΕΚΠ1 ότι η επαφή με άλλες γλώσσες μπορεί να προέρχεται και από την εναλλαγή γλωσσικών κωδικών με τους συμμαθητές τους:

Ανταλλάσουν γλωσσικούς κώδικες, θέλουνε, μαθαίνουνε, τους αρέσει σε αυτήν την ηλικία, όπως και στο δημοτικό, αλλά ακόμα περισσότερο στα νήπια και στα προνήπια να είναι δάσκαλοι, δηλαδή τους αρέσει να μαθαίνουν στον άλλον όπως και να μαθαίνουν και εκείνοι, και να ανακαλύπτουν.

Η πολυγλωσσία ως κοινωνική κανονικότητα

Αρκετές από τις εκπαιδευτικούς βλέπουν την πολυγλωσσία ως μια κανονικότητα που περιβάλλει τα παιδιά. Συγκεκριμένα, η ΕΚΠ2 περιγράφει την πολυγλωσσία ως την ικανότητα

ενός ατόμου να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί περισσότερες γλώσσες, ενώ την πολυγλωσσικότητα ως την ύπαρξη και χρήση πολλών γλωσσών σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, όπως το νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά “εκτίθενται και στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα συγκεκριμένα και αυτό φυσικά ενισχύει τη γλωσσική ποικιλομορφία”. Η ΝΗΠ2, όπως φαίνεται στο απόσπασμα που ακολουθεί, θεωρεί την πολυγλωσσία ως μέρος της διαφορετικότητας που δουλεύεται από την αρχή στο νηπιαγωγείο, αξιοποιώντας το ενδιαφέρον των παιδιών για τις γλώσσες στο πλαίσιο ενός πρώιμου πολυγραμματισμού:

Είμαστε διαφορετικοί άνθρωποι, που ερχόμαστε από διαφορετικά περιβάλλοντα, ακόμα και εμείς που είμαστε ημεδαποί, γιατί έχουμε και αλλοδαπούς, τέλος πάντων, και είμαστε ο καθένας που λέμε, μοναδικοί και διαφορετικοί, τους αρέσει πολύ γιατί ακούνε διάφορες γλώσσες, τους αρέσει να ακούνε την ίδια λέξη ότι ακούγεται το ίδιο νόημα το ακούνε αλλιώς. Τους αρέσει να γράφουν την ίδια λέξη με άλλα γράμματα, τους αρέσει πάρα πολύ. Έχουμε μάθει πάρα πολλές λέξεις σε άλλες γλώσσες.

Η ΝΗΠ2 αναφέρθηκε και στις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις που παρατηρεί στο νηπιαγωγείο, όπου παιδιά που μιλούν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα εκφράζουν την περιέργειά τους όταν ακούν τους συμμαθητές τους με καταγωγή από άλλη χώρα να μιλούν διαφορετικά, κάνοντας συχνά ερωτήσεις. Η ίδια αναφέρει ένα χαρακτηριστικό περιστατικό όπου δυσκολεύτηκε να καταλάβει μία λέξη που είπε κάποιο παιδί, ενώ ένα άλλο παιδί παρενέβη για να της εξηγήσει ακριβώς τι είχε ειπωθεί, δείχνοντας έτσι τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποκωδικοποιούν και μεταφέρουν πληροφορίες μεταξύ τους. Το απόσπασμα που ακολουθεί αναδεικνύει την περιέργεια και την ικανότητα προσαρμογής των παιδιών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον:

Τα παιδιά, τα ελληνόπουλα, άμα ακούσουν κάτι διαφορετικό, τα αλβανάκια που λένε, μου τα λένε, γιατί λέω “Τι είπε τώρα αυτό;” και ξέρουνε και μου το εξηγούν, γιατί έχουν γειτονιά που μένουνε και έχουν μάθει και κάποιες λέξεις και μου έκανε και εντύπωση γιατί στην αρχή που με έλεγε αυτό το παιδάκι καλημέρα για πες το μου ξανά γιατί δεν το πολύ καταλάβαινα γιατί έχουν μία παράξενη δεν ξέρω γω, δεν μπορούσα να αρθρώσω κίολα, και το άλλο μου έλεγε, “Κυρία το είπε έτσι!

Η ΝΗΠΕΙΔ λόγω ειδικότητας, πάει ένα βήμα παραπέρα και αντιλαμβάνεται την πολυγλωσσία ως την εμφάνιση διαφορετικών γλωσσών στο νηπιαγωγείο, πέραν της Ελληνικής, συμπεριλαμβανομένης της νοηματικής και της Braille. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι

ουσιαστικά μπορούν τα παιδιά “να χρησιμοποιούν στο χώρο του νηπιαγωγείου διαφορετικές γλώσσες πέραν από την ελληνική, και αυτή μπορεί να είναι ακόμα και η νοηματική αν υπάρχει κάποιο παιδί”.

Οι βιωματικές στάσεις

Η εμφάνιση ή η αφάνεια των ιδιαίτερων γλωσσών των μαθητών/τριών μιας τάξης κρύβουν ένα ιδιαίτερο συναισθηματικό υπόβαθρο, το οποίο έχει να κάνει με το πώς τα ίδια τα παιδιά αισθάνονται απέναντι στις γλώσσες που (δεν) γνωρίζουν ή (δεν) χρησιμοποιούν. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί σε αρκετά σημεία επεσήμαναν συναισθηματικές συμπεριφορές απέναντι σε γλώσσες, οι οποίες, όπως ήδη είδαμε στην υποενότητα 1.3, θεωρούνται βιωματικές στάσεις. Έτσι, η ΝΗΠ1 επεσήμανε ότι κάποια παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σπιτιού τους με ομόγλωσσους συμμαθητές/τριες, ενώ κάποια άλλα δεν τη χρησιμοποιούν στην τάξη ή στο διάλειμμα, ενδεχομένως λόγω άγνοιας ή φόβου, τονίζοντας, ωστόσο, ότι η ίδια δεν έχει παρατηρήσει κάποιοι είδος χλευασμού από τα υπόλοιπα παιδιά απέναντι στη χρήση των ιδιαίτερων γλωσσών των συμμαθητών τους.

Η ΝΗΠ6, μέσα από την πολυετή εμπειρία της, έχει δει παιδιά από διάφορες χώρες να έχουν εκτεθεί σε ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα, τα οποία ναι μεν συγκρατούν, αλλά χρειάζονται, ωστόσο, ανατροφοδότηση. Σημειώνει ότι κάποια παιδιά κρύβουν τη γνώση γλωσσών, τονίζοντας την ανάγκη κατανόησης όταν παιδιά δεν μιλούν ελληνικά, καθώς δεν υπάρχουν τάξεις υποδοχής:

Θέλει μία ανατροφοδότηση, μια επανεκκίνηση να το πω για να αναδυθεί αυτό [...] το κάθε παιδάκι που είναι από γονείς έτσι αλλοδαπούς κλπ., και τους παρακινούμε κιόλας να το βγάλουνε αυτό το πολιτιστικό απόθεμα και να νιώθουν και άνετα, γιατί μερικοί ενώ ξέρουν γλώσσες δεν λένε ότι ξέρουν.

Η ΝΗΠ3 αναφέρει ότι παλαιότερα οι άνθρωποι που έφταναν στην Ελλάδα από άλλες χώρες έκρυβαν τη γλώσσα τους λόγω φόβου για τη συμπεριφορά των ντόπιων, ωστόσο, μέσα από κίνητρα που θα δώσει ο/η εκπαιδευτικός, τα παιδιά φέρνουν τις γλώσσες τους με χαρά:

Όταν εμείς δώσουμε κίνητρο, τότε με πολλή χαρά φέρνουν τα γλωσσικά τους κομμάτια. Υπάρχουν όμως και τα παιδάκια που δεν μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα, που φέρνουν ούτως ή άλλως την αλβανική τους γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν γιατί είναι η γλώσσα που γνωρίζουν άρα θα πρέπει να είμαστε όλοι σε μία ομάδα αποδοχής και αλληλοεπικοινωνίας με διάφορους τρόπους.

Η ΝΗΠ2 και η ΝΗΠ3 σημειώνουν ότι τα ελληνόφωνα παιδιά δεν αντιδρούν αρνητικά σε άλλες γλώσσες, αλλά ότι τους αρέσει να μαθαίνουν, να μιμούνται και να ανταλλάσσουν γλωσσικούς κώδικες, ειδικά λόγω της εξοικείωσης με τα αγγλικά:

Δεν έχουνε θέμα! Τα λένε όλα, και τους άρεσε πάρα πολύ να μιλάνε άλλες γλώσσες. [ΝΗΠ2]

Δεν νομίζω ότι αντιδρούν με αρνητικό τρόπο, νομίζω ότι οι ξένες γλώσσες είναι πολύ πιο αποδεκτές από ό,τι τα παλιότερα χρόνια, έχει βοηθήσει πολύ η αγγλική που μπήκε στα σχολεία, πολλά παιδάκια είναι δίγλωσσα στο σπίτι τους όπου και οι φίλοι τους είναι δίγλωσσοι, και θεωρώ ότι έτσι όπως το έχω βιώσει μπορεί να τους κάνει εντύπωση μία λεξούλα που δεν γνωρίζουν, αλλά θα βρούμε να παίξουμε να βρούμε έναν τρόπο να την βάλουμε στην τάξη μας. [ΝΗΠ3]

Τέλος, η ΝΗΠ4 επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη γλωσσική διαφορετικότητα, αλλά την ξεπερνούν εύκολα, καθώς στην προσχολική ηλικία εστιάζουν περισσότερο στο παιχνίδι παρά στη γλωσσική επικοινωνία:

Ερευνήτρια: Σχολιάζουν αυτά αρνητικά θετικά ουδέτερα πως πιστεύεις; ΝΗΠ4: Νομίζω σε αυτή την ηλικία απλά τους δυσκολεύει κάποιες φορές αλλά νομίζω ότι είναι ένα εμπόδιο το οποίο εύκολα ξεπερνούν γιατί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εστιάζουν πιο πολύ στο παιχνίδι, και όχι τόσο στη γλωσσική επικοινωνία.

Τα οφέλη

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν ομόφωνα στο ότι η πολυγλωσσία είναι ταυτόχρονα πλεονέκτημα και πρόκληση, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η ΝΗΠ2 αναφέρει ότι η ενασχόληση με πολλές γλώσσες ανοίγει το μυαλό, μαθαίνει κανείς την κουλτούρα και την αποδοχή της διαφορετικότητας, διευρύνοντας τους ορίζοντες και βοηθώντας στη γλωσσική ανάπτυξη και τον γραμματισμό:

Γνωστικό πλεονεκτήματα μπορώ να δω, γιατί και το μυαλό σου ανοίγει στην κουλτούρα του αλλοινού, μαθαίνεις την αποδοχή, αυτή τη διαφορετικότητα που υπάρχει στον κόσμο, υπάρχουν πολλά καινούργια πράγματα που πρέπει να μάθεις και ανοίγεις λίγο τους ορίζοντές σου.

Η ΝΗΠ4 και η ΕΚΠ2 συμφωνούν ότι η πολυγλωσσία καλλιεργεί τη διαπολιτισμική συνείδηση και τη συνολική αντίληψη για τον κόσμο, αντιλαμβανόμενοι τη διαφορετικότητα ως θεμιτή και ωφέλιμη:

[Η πολυγλωσσία ωφελεί τα παιδιά] στη συνολική αντίληψη που έχουν για τον κόσμο ότι η διαφορετικότητα και στη γλώσσα είναι ακόμα ένα πράγμα το οποίο είναι ευκαιρία να το επεξεργαστούμε στην τάξη και να κατανοήσουμε ότι η διαφορετικότητα είναι κάτι θεμιτό. [ΝΗΠ4]

Καταρχήν, καλλιεργεί τη διαπολιτισμική συνείδηση στα παιδιά γιατί τα παιδιά εκτίθενται στην ξένη γλώσσα, επομένως αυτό βοηθάει στη γνωστική και τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Σίγουρα είναι πάρα πολύ καλό γιατί θα βοηθάει, επίσης, και να καλλιεργήσουν κάποιες δεξιότητες όσον αφορά στην επίλυση κάποιων προβλημάτων, στη σκέψη τους, στην επικοινωνία τους. [ΕΚΠ2]

Από την πλευρά της, η ΝΗΠ6 επισημαίνει ότι η αξιοποίηση των γλωσσών της τάξης δημιουργεί αίσθημα αποδοχής και αγάπης, και απομακρύνει το αίσθημα της απομόνωσης:

Υπάρχει το αίσθημα της αποδοχής, ότι είμαι αγαπητός φίλος είμαι διαφορετικός αλλά έχουμε τις ίδιες ανάγκες τις ίδιες επιθυμίες και ότι είμαι σε ένα περιβάλλον που με αγκαλιάζουν και με αγαπούν και μπορούν να με βοηθήσουνε και δεν νιώθω μόνος, αβοήθητος, απομονωμένος, αυτό.

Η ΝΗΠ6 αναδεικνύει την τεράστια σημασία της αποδοχής και της ένταξης. Είναι η αίσθηση ότι είσαι σε έναν κύκλο ανθρώπων που σε αγκαλιάζουν, σε αγαπούν και είναι εκεί για να σε βοηθήσουν. Η παρουσία αυτού του περιβάλλοντος καταργεί το αίσθημα της μοναξιάς, της αδυναμίας και της απομόνωσης.

Η πολυγλωσσία ως πρόκληση

Η ΝΗΠΕΙΔ υποστηρίζει ότι η πολυγλωσσία ανοίγει μια "τεράστια πόρτα" στον κόσμο και τον πολιτισμό, επιτρέποντας τη σύγκριση γλωσσών, αλλά και το να εντρυφούν περισσότερο στην ελληνική. Βοηθάει τον τρόπο σκέψης, τη δημιουργικότητα, την αντίληψη και την κριτική ικανότητα:

Σου ανοίγει μια τεράστια πόρτα στον κόσμο και στον πολιτισμό γενικότερα, οπότε μπορείς να φέρεις στην τάξη πάρα πολλούς πολιτισμούς μέσα από αυτήν τη διαδικασία. Ουσιαστικά, σου ανοίγει ένα κουτάκι, έτσι ώστε να μπορέσεις να φέρεις τον πολιτισμό στο νηπιαγωγείο, να ασχοληθείς με άλλες χώρες, με άλλους πολιτισμούς, με άλλες γλώσσες και βέβαια να εντρυφήσεις και καλύτερα στην ελληνική μέσα από τις άλλες γλώσσες, να συγκρίνεις, να παίζεις, να δημιουργήσεις.

Η ΝΗΠ7 παρατηρεί ότι παιδιά με πολύ περιορισμένη τη γνώση της ελληνικής δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν, ενώ παράλληλα, τα άλλα παιδιά βαριούνται τις μεταφράσεις:

Την προηγούμενη χρονιά που είχαμε ένα παιδί που μιλάει και αγγλικά και γαλλικά ήταν μεγάλη πρόκληση γιατί γνώριζε ελάχιστες λέξεις στα ελληνικά, οπότε ακόμα και τα παραμύθια που διάβαζα στα παιδιά επειδή δεν μπορούσε να παρακολουθήσει έκανα λίγο μετάφραση ταυτόχρονα. Έτυχε κάποια παιδιά να μου πουν “Μην το λες τώρα στα αγγλικά, να προχωρήσουμε να πούμε την ιστορία”. Οι άλλοι λίγο βαριόντουσαν.

Η πολυγλωσσία δημιουργεί και μια κοινωνική πρόκληση μέσα στην ομάδα. Ενώ ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει το ένα παιδί, οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες μπορεί να χάνουν το ενδιαφέρον τους ή να βαριούνται, καθώς δεν κατανοούν ή δεν βρίσκουν ενδιαφέρουσα τη διαδικασία της μετάφρασης. Συνεπώς, η πολυγλωσσία δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως μια τεχνική δυσκολία, αλλά ως μια σύνθετη κατάσταση που απαιτεί ισορροπία μεταξύ της κάλυψης των αναγκών των παιδιών με ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες και της διατήρησης της προσοχής και της συμμετοχής όλης της ομάδας.

Η ΝΗΠ5 σκέφτεται την πιθανότητα τα παιδιά να "σοκαριστούν" ή να φοβηθούν ότι δεν θα μπορέσουν να συνεννοηθούν με συμμαθητές που μιλούν άλλη γλώσσα:

Είναι νομίζω [πρόκληση], γιατί είναι σαν ένα σοκ, λίγο. “Α, αυτή η γλώσσα τώρα δεν είναι σαν τη δικιά μας! Μπορώ εγώ να μιλήσω με εκείνον να συνεννοηθώ;” Θεωρώ, δηλαδή, ότι λόγω της ηλικίας, επειδή είναι μικτό τμήμα ας πούμε το πιο μικρό, το προνήπιο, θα με ρωτήσει εγώ μπορώ να μιλήσω;

Ο λόγος που η ΝΗΠ5 θεωρεί την πολυγλωσσία ως πρόκληση είναι ότι τα μικρά παιδιά, μόλις συνειδητοποιήσουν ότι κάποιος/α συμμαθητής/τρια τους μιλάει μια διαφορετική γλώσσα, μπορεί να σοκαριστούν και να αναρωτηθούν αν θα μπορέσουν να επικοινωνήσουν μαζί του/της. Τονίζει ότι η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς τα μικρότερα παιδιά μπορεί να φοβηθούν ή να αμφισβητήσουν την ικανότητά τους να επικοινωνήσουν με τον/τη συμμαθητή/τρια τους που μιλάει άλλη γλώσσα. Συνεπώς, η πολυγλωσσία δεν αποτελεί μόνο ευκαιρία για εξερεύνηση, αλλά και μια κατάσταση που μπορεί να δημιουργήσει αμηχανία και ανασφάλεια στα παιδιά, επηρεάζοντας την κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

Η ενσωμάτωση ειδικών γλωσσών

Η ΝΗΠ1, προερχόμενη από την ειδική αγωγή, έχει χρησιμοποιήσει τη νοηματική και τη Braille ως γλώσσες, αξιοποιώντας τις για την ευαισθητοποίηση και των άλλων παιδιών:

Η νοηματική είναι αναγνωρισμένη ως επίσημη γλώσσα, άρα τη δεχόμαστε και από το νόμο. Ερευνήτρια: Οπότε μπορούμε να την αξιοποιήσουμε και για τα άλλα τα παιδιά; ΝΗΠ1: Ε, εννοείται! Ερευνήτρια: Να γίνει ας πούμε μία ευαισθητοποίηση και στην Braille, στις τελίτσες, ας πούμε, τι είναι αυτές οι τελίτσες και στην νοηματική; ΝΗΠ1: Ως γλώσσα που τη χρησιμοποιούν ως κώδικα επικοινωνίας.

Και η ΝΗΠΕΙΔ ανέφερε ότι έχει δουλέψει με παιδιά με προβλήματα όρασης, εισάγοντας τη Braille και στην υπόλοιπη τάξη για κοινά παιχνίδια:

Εγώ δούλευα με παιδί τυφλό, κάναμε Braille, που είναι εξίσου μία άλλη γλώσσα, και την είχαμε εισάγει και στην υπόλοιπη τάξη, δηλαδή κάποια γράμματα που έκανε ο δικός μου μαθητής τα περνούσαμε και στους άλλους, και παίζαμε όλοι μαζί για να να μπορούμε να έχουμε κοινά παιχνίδια.

4.1.2 Οι διδακτικές πρακτικές και προκλήσεις

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ποικίλες δραστηριότητες για την προώθηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας, βασιζόμενες κυρίως στο παιχνίδι, την τέχνη και τις βιωματικές προσεγγίσεις.

Η αξιοποίηση πολυαισθητηριακών μέσων

Η ΕΚΠ1 δουλεύει πολύ με τραγούδια, τα οποία συνδέει με χορό και ζωγραφική, καθώς βοηθούν στην αποτύπωση και αφομοίωση της γλώσσας. Επίσης, χρησιμοποιεί βίντεο και παραμύθια, όπου τα παιδιά ακούν λέξεις σε ξένες γλώσσες και τις αναγνωρίζουν. Επιβεβαιώνει ότι μπορεί να γίνει με πολλές γλώσσες ταυτόχρονα, ειδικά αν το θέμα είναι κοινό. Ωστόσο, θεωρεί την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας ως πρόκληση, ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθεί:

Πρέπει να βρεις τρόπους ευφάνταστους, έξυπνους, γρήγορους. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία, όσο περνάνε τα χρόνια βλέπουμε ότι δεν θέλουν στατική μάθηση. Θέλουν γρήγορη μάθηση, ευφάνταστη μάθηση, θέλουν να εμπλέκεις πολλά πράγματα, να τους κεντρίξεις το ενδιαφέρον. Ερευνήτρια: Πολλά πράγματα, τι εννοείς; ΕΚΠ1: Πολυαισθητηριακά.

Και η ΝΗΠ5 χρησιμοποιεί τραγούδια και παραμύθια στα αγγλικά και γαλλικά, τα οποία είναι ιδιαίτερα δημοφιλή σε σχέση με τα ελληνικά και εύκολα στην απομνημόνευση:

Ακούμε τραγούδια και παραμύθια στα αγγλικά και στα γαλλικά. Ερευνήτρια: Και πώς τους φαίνεται αυτό; ΝΗΠ5: Τους αρέσει! Περισσότερο και από τα ελληνικά, δηλαδή γαλλικά τραγούδια ζητάνε όλη την ώρα.

Η ΝΗΠ6 αναφέρει ότι στο πλαίσιο δημιουργίας πολύγλωσσου Kamishibai σε συνεργασία με σχολεία από άλλες χώρες έμαθαν τραγούδια από Ουγγαρία, Αλβανία, Γερμανία, Νορβηγία:

Τραγούδια από Ουγγαρία, μάθαμε το Boci Boci Tarka, μια πολύχρονη αγελάδα.. έπαθαν την πλάκα τους, βέβαια, οι άνθρωποι (εν. οι γονείς) γιατί δεν το περίμεναν, και γερμανικά και νορβηγικά, το τραγούδι κεφάλι και ώμοι στα νορβηγικά...

Η ΝΗΠ2 ενσωματώνει τις ταυτότητες μέσω ιστοριών/παραμυθιών, όπως το Kamishibai, εντάσσοντας λέξεις από διάφορες γλώσσες και μαθαίνοντας για χώρες, ήθη, έθιμα και κουλτούρα:

Μόνο με ιστορίες, όπως κάναμε τώρα με το Kamishibai. Με μία ιστορία, σαν παραμύθι, δηλαδή. Να κάνεις διάφορες ιστορίες και βάζοντας μέσα διάφορες λέξεις, όπως κάναμε εμείς φέτος. Δηλαδή, λέγαμε ιστορίες και λέγαμε, ξέρω εγώ, οι φίλοι μας mes amis, στα γαλλικά. Ή ξέρω εγώ φωνάζανε, βοήθεια, Apri! Apri!, στα εσθονικά, δηλαδή να βάλουν διάφορες λεξούλες, που τις ξέραμε και τις λέγανε κι αυτές. Κάπως έτσι, να το εντάξεις μέσα, να βάλεις μέσα διάφορες λεξούλες. Ή να μάθεις ξέρω γω για τη χώρα αυτή. Να δεις πού είναι αυτή η χώρα, ήθη και έθιμα αυτής της χώρας. Να μάθεις διάφορα τη νοοτροπία, την κουλτούρα αυτής της χώρας.

Οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες

Η ΝΗΠ2 εφαρμόζει δραστηριότητες με τη διαφορετικότητα, μαθαίνοντας χαιρετισμούς, τραγούδια, ήθη και έθιμα άλλων χωρών (γιορτές, γλυκά), αξιοποιώντας παγκόσμιες ημέρες. Τα παιδιά το βλέπουν ως μοίρασμα και παιχνίδι:

Κοίταξε, με τη γλώσσα από την αρχή πάντα κάνω με τη διαφορετικότητα. Λέμε ότι μαθαίνουμε διάφορους χαιρετισμούς στις διάφορες ξένες γλώσσες ή ξέρω γω τα Χριστούγεννα μαθαίνουμε σε ξένες γλώσσες τραγουδάκια, ήθη και έθιμα χωρών, τι γλυκά κάνουν και πώς λέγονται τα γλυκά στις γλώσσες τους, τα έθιμα

που έχουν στις γιορτές τις μεγάλες... το συνδέω με κάποια αφόρμηση γιορτών. Γιατί πάντα ξεκινάω, πάντα στο πρώτο μου θέμα, είναι πώς με λένε, η τάξη μου, φίλος μου... Γιατί πρέπει να γνωριστώ, να σε αποδεχτώ, να με αποδεχτείς, να μάθω την τάξη μου, να γνωριστούμε, έτσι δεν είναι;

Η ΝΗΠ6 ανέφερε το πρόγραμμα "Γενεαλογικό μας δέντρο", που σχεδίασε η ίδια, όπου μέσα από συζητήσεις στην παρεούλα, ανακάλυψαν τις καταβολές των παιδιών, κάλεσαν μέλη της οικογένειας στο σχολείο για να αφηγηθούν τις ιστορίες τους:

Μαζευόμαστε στην παρεούλα μας και συζητάμε. Ερευνήτρια: Έτσι ξεκινάει το μάθημα; ΝΗΠ6: Όχι μαζευόμαστε και λέμε τα νέα μας, τα ονόματά μας, συστηνόμαστε, γινόμαστε σιγά-σιγά ομάδα, γνωριζόμαστε... υπάρχει αλληλεπίδραση, μοιραζόμαστε μετά στις γωνιές, παίζουμε, όλα αυτά. Και από κει ξεκίνησε το ιστορικό των παιδιών και βλέπουμε τις καταβολές, άρχισα σιγά σιγά να καλώ τους γονείς, τη γιαγιά από την Ουγγαρία, και έτσι σιγά σιγά ένα πρόγραμμα που πήρε σάρκα και οστά μέσα στην τάξη που λεγόταν "Το γενεαλογικό μας δέντρο". Ερευνήτρια: Άρα, η πολυγλωσσία σε αυτή τη δραστηριότητα είχε να κάνει με τα ονόματα. ΝΗΠ6: Με τα ονόματα, με το "καλημέρα", να χαιρετήσουμε στη γλώσσα.

Βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, η ΝΗΠ6 υπογραμμίζει τον βιωματικό και κιναισθητικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων που υλοποιεί με τα παιδιά, με αφορμή τον εορτασμό της Ευρωπαϊκής Ημέρας Γλωσσών. Μέσα από παιχνίδια που περιλαμβάνουν κίνηση, όπως οι χαιρετισμοί σε διαφορετικές γλώσσες ή η χρήση αντικειμένων σε συνδυασμό με γραπτές λέξεις, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και με το σώμα τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η σωματική διάσταση λειτουργεί ως μέσο σύνδεσης με τη γλωσσική ποικιλία, καθιστώντας τη μάθηση πιο βιωματική, παιγνιώδη και προσιτή:

Κοίταξε, βοηθάνε και οι παγκόσμιες ημέρες όπου κάνουμε την ημέρα των γλωσσών, πάλι με ένα δέντρο που κάθε κλαδί έχει μία άλλη χώρα που έχει μια σημαία, μια άλλη γλώσσα, τα δουλεύουμε αυτά με τα παιδιά, με κινητικά παιχνίδια, μπορούμε να χαιρετηθούμε σε διάφορες γλώσσες.

Η ΝΗΠ3 χρησιμοποιεί την κούκλα Persona Doll ως αφηγητή σε ιστορίες που αλλάζουν γλώσσες, καθώς και ως μέσο παρέμβασης σε ομαδικές δημιουργίες:

Ερευνήτρια: Αυτή η persona doll, για την πολυγλωσσία, ας πούμε, τι θα μπορούσε να κάνει; ΝΗΠ3: Θα μπορούσε να είναι αφηγητής σε μία ιστορία, και

να μιλάει η ίδια και να παρεμβάλλεται και να αλλάζει τις γλώσσες. Ερευνήτρια: Αυτό πώς θα μπορούσε να γίνει; Το κάνει η νηπιαγωγός; ΝΗΠ3: Το κάνει η νηπιαγωγός αλλά όταν έχουμε δουλέψει πολύ καλά κάποια πράγματα. Χωρίζουμε σε ομάδες, ο επικεφαλής κάθε φορά από την ομάδα αναλαμβάνει να μιλήσει για μία εικόνα, να περιγράψει μία εικόνα για να φτιάξουμε μία ιστορία και η νηπιαγωγός μπορεί να παρεμβάλλεται με την κούκλα και η κούκλα να μπαίνει ενδιάμεσα και να μιλάει στις γλώσσες αυτές που θέλουμε να παρεμβάλουμε. Ερευνήτρια: Το χεις κάνει αυτό, ε; ΝΗΠ3: Πολύ συχνά και πάει πάρα πολύ καλά!

Η ΝΗΠ2 χρησιμοποιεί εκτός από την Persona Doll, τη ζωγραφική, το θεατρικό παιχνίδι, τις μαριονέτες, ενώ οι αποφάσεις για την ιστορία λαμβάνονται ομαδικά και δημοκρατικά. Συνδυάζει ήχο, εικόνα και γραφή για την εκμάθηση λέξεων, καθώς τα παιδιά αφομοιώνουν εύκολα με επανάληψη:

Γιατί στα νήπια, μόνο έτσι θα μπορούσαν. Μέσω ιστορίας ή μέσω ζωγραφικής, ή μέσω ενός θεατρικού παιχνιδιού. [...] Όλα θα μπορούσαν να μπουν. Όλα. Και το παιδί το ίδιο μπορεί να το πει. Και μια Persona doll να το πει, μια μαριονέτα. Αναλόγως πώς θα έβγαινε εκείνη την ώρα, και πώς τα παιδιά θα επέλεγαν. Γιατί πάντα τα παιδιά θα επιλέξουν, δηλαδή, μέσα στην τάξη, μέσα στο κύκλο όλοι αποφασίζουμε πώς θα βγει αυτή η ιστορία.

Η ΝΗΠ3 αναφέρει ότι δουλεύει σε ομάδες και αξιοποιεί παιχνίδια ρόλων στις ελεύθερες δραστηριότητες, προτείνοντας το "περίπτερο των γλωσσών" για αγορά αντικειμένων σε άλλη γλώσσα με αντιστοίχιση σημαίας-αντικειμένου:

ΝΗΠ3: Το περίπτερο των γλωσσών. Ερευνήτρια: Που θα μπορούσε να πάει κάποιος και να αγοράσει κάτι σε μία άλλη γλώσσα. Κάνει σε αυτή την ηλικία, έτσι; ΝΗΠ3: Ναι, πολύ καλά και μπορούμε για παράδειγμα να δούμε τι παιδάκια έχουμε στην τάξη μας. Έχουμε από τη Ρουμανία, από την Αλβανία, από την Τσεχία, από την Ελλάδα, σαν πρώτο αναγνωριστικό μπορούμε να έχουμε πάνω στα αντικείμενα και την αντίστοιχη σημαϊούλα, να ξέρουμε ότι αυτή η γλώσσα, αυτή η λεξούλα είναι από αυτή τη γλώσσα.

Η ΝΗΠ4 εφαρμόζει θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια που ξεκινούν με σωματική έκφραση και οδηγούν σε γλωσσική επικοινωνία, και οργανώνει βιωματικά παιχνίδια "επίσκεψης" άλλων χωρών, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές στις γλώσσες και τους πολιτισμούς, ενώ χρησιμοποιεί και τραγούδια:

Έχω κάνει στο παρελθόν κάτι αντίστοιχο με θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια που θεωρώ ότι βοήθησε πάρα πολύ τα παιδιά, γιατί πρώτα άρχισαν να εκφράζονται με το σώμα τους και στη συνέχεια πήγαμε στη γλωσσική ας πούμε επικοινωνία. [...] Δηλαδή με ένα βιωματικό παιχνίδι θα επισκεφτείς μια άλλη χώρα, θα δεις τα αξιοθέατα αυτής της χώρας, θα γνωρίσεις κάποιο παιδί από άλλη χώρα και πώς θα μπορέσεις να επικοινωνήσεις μαζί του, και στη συνέχεια θα αποτυπωθούν κάποιες λέξεις από αυτή τη γλώσσα ας πούμε που έχει κάποιο παιδί, και θα μπορέσεις να δεις ομοιότητες διαφορές.

Η αξιοποίηση του διαδικτύου

Η ΝΗΠ4 επισημαίνει τη χρήση του διαδικτύου, μέσα από την αξιοποίηση εκπαιδευτικών βίντεο από το YouTube, όπου παρουσιάζονται παιδιά που μιλούν άλλες γλώσσες, τα παιδιά εκτίθενται σε ποικιλία γλωσσικών εκφράσεων με οπτικοακουστικά μέσα. Το υλικό έρχεται από το σπίτι, καθιστώντας την ψηφιακή διάσταση της δραστηριότητας άμεση και οικεία. Επιπλέον, ο συνδυασμός με τη δημιουργία συνεργατικής αφίσας ενσωματώνει αυτά τα ψηφιακά ακούσματα σε ένα κοινό φυσικό έργο, αναδεικνύοντας τη συνέργεια ανάμεσα στο ψηφιακό και το αναλογικό πλαίσιο μάθησης: “Επίσης, ακούμε διάφορα βιντεάκια που υπάρχουν στο youtube εκπαιδευτικά με παιδιά που μιλούν άλλες γλώσσες, και κάνουμε συνήθως κάποια συνεργατική αφίσα.”

Για την ΝΗΠ5, μέσα από τη χρήση εργαλείων όπως η ρομποτική μέλισσα Bee-Bot, τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες που συνδυάζουν κίνηση, πειραματισμό και ψηφιακή διάδραση, γεγονός που ενισχύει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους. Παράλληλα, ο διαδραστικός πίνακας και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια στον υπολογιστή προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και μάθησης, διαφοροποιημένους από τις παραδοσιακές μεθόδους γραφής με το μολύβι. Η τεχνολογία, επομένως, λειτουργεί ως ελκυστικό και πολυτροπικό εργαλείο, που συνδέει τη βιωματική μάθηση με σύγχρονες μορφές ψηφιακής αλληλεπίδρασης:

Σίγουρα θα παίξει ρόλο αν υπάρχει και κάποιο εργαλείο τεχνολογίας, εντάξει μία beebot τους τραβάει πάρα πολύ το ενδιαφέρον τους, είναι μια μέλισσα, πατάς τα κουμπιά για να μετακινηθεί και είναι ξετρελαμένα. Επειδή, δόξα τω Θεώ, λόγω του υπολογιστή μπορείς να δημιουργήσεις παιχνίδια και στον διαδραστικό πίνακα, μπορείς να πατάς και να κάνεις ό,τι τους αρέσει, το θεωρούν διαφορετικό τρόπο από το να πάρουν το μολύβι και να το γράψουν και να κάνουν κάτι τέτοιο.

Προκλήσεις

Η ΝΗΠ2 αναφέρει ως κυριότερη δυσκολία τον μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη (20-25) σε συνδυασμό με την παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες (αυτισμός, παράλληλη στήριξη), αλλά και πολλών ενηλίκων, που οδηγεί σε αποσυντονισμό και απώλεια χρόνου:

Κοίτα, η δυσκολία σε μας είναι ότι έχουμε πολλά παιδιά στην τάξη. Είναι πρακτικό το θέμα. Δυσκολία άλλη δεν υπάρχει. Δηλαδή σε μας θα δούλευε μία ομάδα, ένα σύνολο 15 παιδιών. Μία νηπιαγωγός με 20 και 25 παιδιά, γιατί 25 είμαστε στο τμήμα, δεν μπορεί να δουλέψει, γιατί στα 25 υπάρχει παράλληλη στήριξη στα παιδιά. Υπάρχουνε παιδιά με ζητήματα ένταξης με αυτισμούς, με κοινωνικό-συναισθηματικές...

Η ΕΚΠ2 επισημαίνει τις πρακτικές δυσκολίες στην εφαρμογή της πολυγλωσσικής διδασκαλίας, όπως η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας και οι απαιτήσεις σε διδακτικές ώρες. Τονίζει επίσης τη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς, οι οποίοι μπορούν να συνεισφέρουν, για παράδειγμα, με τη συγγραφή κειμένων σε άλλες γλώσσες:

Χρειάζεται μία επιπλέον υποστήριξη για την κατανόηση του περιεχομένου, να υπάρχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, δηλαδή να μπορέσεις να βρεις τέσσερις ιστορίες ο χρόνος προετοιμασίας σίγουρα απαιτούνται πολλές διδακτικές ώρες για αυτό δεν μπορείς να το κάνεις έτσι και πρέπει πολλές φορές να συνδυάσεις διάφορα πράγματα και το κάναμε και στο παρελθόν αυτό και χρειαζόμαστε πολλές φορές και της συμμετοχής των γονέων για να γράψουνε κάτι σε κάποια άλλη γλώσσα, ναι, χρειάζεται αυτό.

Η ΝΗΠ5 αναδεικνύει τη σημασία των τακτικών διαλείμμάτων ως μέσο ξεκούρασης και ανανέωσης της προσοχής των παιδιών. Μέσα από μικρές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική ή η αφήγηση παραμυθιού, τα παιδιά εκτονώνουν την ενέργειά τους και επιστρέφουν πιο συγκεντρωμένα στη μαθησιακή διαδικασία:

Νομίζω το κουμπί είναι τα τακτικά διαλείμματα, αν υπάρχουν διαλείμματα ενδιάμεσα, για να ασχοληθούν με κάτι που τους ξεκουράζει. Μπορεί να είναι η ζωγραφική, μπορεί να είναι ένα παραμύθι, οτιδήποτε. Μπορεί να λειτουργήσουν πολύ καλύτερα μετά γιατί δεν βαριούνται. Είναι η ηλικία που έχουν πολύ περισσότερη ενέργεια, οπότε δεν έχουν θέμα να κάνουν οτιδήποτε, αλλά θέλουν αυτό λίγο το διάλειμμα το θεωρούν ότι είναι λίγη ξεκούραση από τη δικιά τους πλευρά, όμως.

Η ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί έχουν διάφορες απόψεις σχετικά με τις προσωπικές επαγγελματικές επιλογές, την επάρκεια της κατάρτισής τους και τις ανάγκες υποστήριξης. Η ΕΚΠ1 και η ΝΗΠ2 εστιάζουν στη σημασία της προσωπικής στάσης και διάθεσης απέναντι στην επιμόρφωση και την ένταξη της πολυγλωσσίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η επιμόρφωση θεωρείται ουσιαστική όταν συνοδεύεται από αλληλεπίδραση και εσωτερικό κίνητρο, ενώ επισημαίνεται ότι η προσαρμογή στις αλλαγές και η συμμετοχή σε επιμορφώσεις εξαρτάται από την προσωπική επιλογή και επαγγελματική συνείδηση του/της κάθε νηπιαγωγού:

Είναι και προσωπικό το πόσο ο καθένας θέλει να εντάξει μέσα στο πρόγραμμά του το κομμάτι της πολυγλωσσίας. Ερευνήτρια: Αρα αποκτά σημασία μια επιμόρφωση, εφόσον θες και εσύ ο ίδιος να το κάνεις. ΕΚΠ1: Ακριβώς. Μία επιμόρφωση είναι σημαντική όταν υπάρχει αλληλεπίδραση. Το να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο απλώς και μόνο να πω ότι το παρακολούθησα γιατί μέ ανάγκασε ο φορέας στον οποίο εργάζομαι να το κάνω, όχι δεν έχει νόημα. [ΕΚΠ1]

Κοίταξε, αυτό επαφίεται στην κάθε νηπιαγωγό, στο πόσο μπορεί να δεχτεί τις αλλαγές που υπάρχουν στην επαγγελματική της σταδιοδρομία, πόσο μπορεί να δέχεται τις αλλαγές που μπαίνουν κάθε χρόνο στο επάγγελμά μας και να κάνει τις διάφορες επιμορφώσεις που πρέπει. Επαφίεται στον κάθε εκπαιδευτικό, εντάξει εγώ επειδή μου αρέσει κάνω διάφορα, αλλά και πάλι λέω ότι επαφίεται στον καθέναν και πόσο θα το προχωρήσει ο καθένας, είναι στις δικές του τις απαιτήσεις, από τον εαυτό του συνειδησιακά τι θέλει να προσφέρει στην υπηρεσία του και στο σχολείο που υπηρετεί. [ΝΗΠ2]

4.1.3 Το πολύγλωσσο Kamishibai: οφέλη και προσδοκίες

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε μια ποικιλία εμπειριών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχέση με το πολύγλωσσο Kamishibai, φωτίζοντας διαφορετικά επίπεδα εξοικείωσης και τρόπους αξιοποίησης του εργαλείου στην εκπαιδευτική πράξη. Ορισμένες, όπως η ΕΚΠ1, γνωρίζουν σε βάθος το συγκεκριμένο εργαλείο και το θεωρούν πολύτιμο παιδαγωγικό μέσο που συνδυάζει τέχνη, αφήγηση και πολυγλωσσία, δημιουργώντας ευκαιρίες για όλα τα παιδιά να εκφραστούν και να αναδείξουν τα ταλέντα τους. Άλλες, όπως οι ΝΗΠ1, ΝΗΠ2, ΝΗΠ3, ΝΗΠ4 και ΝΗΠ6, το γνώρισαν στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning. Παράλληλα, η ΕΚΠ1 και η ΝΗΠ4 είχαν ήδη πειραματιστεί με το

εργαλείο σε σχετικό μαθητικό διαγωνισμό, δημιουργώντας πολύγλωσσες ιστορίες και εμπλέκοντας τα παιδιά σε δημιουργικές διαδικασίες που αγκαλιάστηκαν με ενθουσιασμό. Η ΕΚΠ2 δεν είχε προηγούμενη ατομική εμπειρία, αλλά γνώριζε το συγκεκριμένο παιδαγωγικό εργαλείο από την ΕΚΠ1 με την οποία εργάζονται στο ίδιο σχολείο. Υπήρξαν επίσης περιπτώσεις περιορισμένης ή μηδενικής χρήσης, όπως της ΝΗΠΕΙΔ, της ΝΗΠ5 και της ΝΗΠ7, που γνώρισαν το εργαλείο θεωρητικά, χωρίς να το έχουν ακόμη εφαρμόσει στην πράξη.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγάλη αισιοδοξία για τη συμβολή του πολύγλωσσου Kamishibai, τονίζοντας τον βιωματικό, δημιουργικό και συμπεριληπτικό του χαρακτήρα.

Διευκόλυνση εκμάθησης και αφομοίωσης

Στις ενότητες 1.1.1 και 1.2 αναφερθήκαμε στην ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αφομοιώνουν πολύ εύκολα νέες λέξεις και ήχους. Η επανάληψη λέξεων σε διαφορετικές γλώσσες μέσω του Kamishibai, ειδικά όταν συνοδεύεται από εικόνες και ήχο, και όταν οργανώνονται θεματικά, τα βοηθάει να τις κατανοήσουν και να τις θυμούνται. Η σύνδεση λεξιλογίου με τραγούδι και αφήγηση ενισχύει τη μνήμη και τον ενθουσιασμό, ενώ η επαναλαμβανόμενη χρήση γνωρίμων λέξεων σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα διευκολύνει την κατανόηση. Η έμφαση στην «πλαισίωση» δείχνει τη σημασία της θεματοκεντρικής οργάνωσης για να κατευθυνθεί η προσοχή των παιδιών και να ενισχυθεί η μάθηση.

ΕΚΠ1: Είχαμε δουλέψει το λεξιλόγιο του καιρού βροχή, la pluie, le soleil, le nuage, le tonnerre, είχαμε κάνει και ένα τραγουδάκι μόνοι μας "la pluie et la neige" το οποίο το κάναμε και στα ελληνικά και στα γαλλικά, και μετά ακούσαμε την ιστορία στα γαλλικά και τους λέω μέσα στην ιστορία αυτή που ακούσατε ακούσατε τις λέξεις που ξέρουμε; Ερευνήτρια: Α, οκ! Αυτό μπορεί να γίνει και σε περισσότερες γλώσσες, ταυτόχρονα; ΕΚΠ1: Ναι, ναι! Ερευνήτρια: Ακόμα και στο νηπιαγωγείο; ΕΚΠ1: Ναι, ναι! Μπορεί να γίνει (με βεβαιότητα). Τα παιδιά έχουνε την ευελιξία να το κάνουνε. Όπως είπα, και αφομοιώνουν εύκολα, και μαθαίνουν εύκολα, και ενθουσιάζονται εύκολα. Ερευνήτρια: Υπάρχει κάποια προϋπόθεση σε αυτό; Δηλαδή, να είναι το ίδιο θέμα; Να είναι λέξεις που να μοιάζουν; ΕΚΠ1: Καλύτερα να είναι το ίδιο θέμα. Ερευνήτρια: Και να είναι λέξεις που να μοιάζουν; ΕΚΠ1: Δεν έχει σημασία, όχι. Αλλά στη θεματολογία βοηθάει γιατί το μυαλό τους επικεντρώνεται.. Γενικώς πρέπει να υπάρχει μία πλαισίωση, ότι τώρα ασχολούμαστε με αυτό.

Και η ΝΗΠΕΙΔ συμπληρώνει ότι τα παιδιά ταυτίζονται εύκολα μέσα από μουσική, παιχνίδι, τραγούδι και ιστορία, αρκεί να υπάρχει επανάληψη και σαφήνεια:

Ειδικά όταν κάτι τους το περνάς μέσα από τη μουσική, το παιχνίδι, το τραγούδι, την ιστορία πάρα πολύ εύκολα ταυτίζονται και το κάνουν δικό τους. Σου λένε “Αυτό το ξέρω, όλα καλά!” Οπότε, πιστεύω ότι αν το περάσεις και μέσα από την ιστορία που είναι και έτσι ένας τρόπος πιο παιχνιδιάρικος μέσα από παιχνίδι, τους μένει και το συνειδητοποιούν κιόλας, αρκεί εσύ να το επαναλάβεις και να εστιάσεις σε αυτό και να τους δώσεις ξεκάθαρα να καταλάβουν ποιο είναι το μήνυμα.

Η γλωσσική επίγνωση

Το πολύγλωσσο Kamishibai σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι ευνοεί την επαφή των παιδιών με διαφορετικούς ήχους και γλώσσες, η οποία παρουσιάζεται ως μια πηγή χαράς, ενθουσιασμού και δημιουργικότητας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη φυσική ευκολία με την οποία τα παιδιά μιμούνται και αναπαράγουν νέες λέξεις χωρίς άγχος ή δισταγμό:

ΝΗΠ6: Τα παιδιά τους κάνει εντύπωση να ακούνε και μία άλλη γλώσσα, και τώρα τα παιδιά έχουν τόσα ερεθίσματα, τα αγγλικά είναι η γλώσσα που μαθαίνουν ήδη από το νηπιαγωγείο, για να είναι πολίτες του κόσμου και της τεχνολογίας, οπότε τα παιδιά είναι πολύ πιο μπροστά από εμάς.

ΝΗΠ2: Και ιδιαίτερα με το kamishibai και τις γλώσσες που μάθαμε και που βάζαμε και στην ιστορία μας το αισθάνονται δηλαδή ως χαρά τους. Οπότε, συνήθως τους αρέσει να υπάρχει ένα οπτικό ερέθισμα μέσα στην τάξη, παραδείγματος χάρη υπάρχουν καρτέλες που έχουμε το καλημέρα σε διάφορες γλώσσες το γεια σε διάφορες γλώσσες, ακόμα και την νοηματική προσεγγίζουμε σε σαν μία διαφορετική γλώσσα και πόσο μάλλον με το Kamishibai.

Στα παραπάνω αποσπάσματα, η ευκολία αναπαραγωγής μια ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία συνδέεται με την έννοια του “πολίτη του κόσμου” και με τις ανάγκες της τεχνολογικής εποχής. Μέσα από αυτή τη σκοπιά, η εκμάθηση γλωσσών αποκτά όχι μόνο γνωστικό αλλά και κοινωνικό χαρακτήρα, αφού προετοιμάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες για μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Παράλληλα, η αξιοποίηση πολυτροπικών και βιωματικών εργαλείων ή οπτικών ερεθισμάτων (καρτέλες με χαιρετισμούς σε πολλές γλώσσες, ακόμα και τη νοηματική) και οι πολυγλωσσικές παρουσιάσεις, φαίνεται να ενισχύουν τη συμμετοχή και την ευχαρίστηση από τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η επόμενη μαρτυρία, σύμφωνα με την οποία, η εμπλοκή σε προγράμματα συνεργασίας με σχολεία άλλων χωρών ενδυναμώνει αυτή τη διάσταση, καθώς δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να ακούσουν, να συγκρίνουν και να βιώσουν τη διαφορετικότητα μέσα από ζωντανά και συγκεκριμένα παραδείγματα:

ΝΗΠ1: Τα ίδια είναι μίμοι και ό,τι και να τους λες, θα το πουν και σωστά και δεν προβληματίζονται, δεν έχουν θέμα. Μας δόθηκε και μέσα στο πρόγραμμα η ευκαιρία να μιλήσουμε και για τις γλώσσες του κόσμου, είχαμε και ένα ολόκληρο πρόγραμμα για τις γλώσσες του κόσμου και παρουσίαση ολόκληρη, την είχα ετοιμάσει εγώ συγκεκριμένα με μια άλλη συνάδελφο του σχολείου μας και με μία άλλη από την Πορτογαλία και τη Λετονία, οι τέσσερις μας ήμασταν, και εκεί μας δόθηκε η ευκαιρία να παρουσιάζουμε τις τέσσερις αυτές γλώσσες: αγγλικά, ελληνικά, πορτογαλικά και λετονικά σε βασικό λεξιλόγιο, είπαμε τα φρούτα, είπαμε τα χρώματα, είπαμε καλωσορίσματα "γεια σου", "καλημέρα", χαιρετισμοί, ακούσαμε ακούσματα πολλά σε άλλες γλώσσες και τους άρεσαν και πάρα πολύ τα ακούσματα από αυτές τις τέσσερις γλώσσες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση της ΝΗΠ3 με αφορμή την αξιοποίηση του πολύγλωσσου Kamishibai, για τη δημιουργία μιας "μουσικής βιβλιοθήκης" η οποία λειτουργεί ως χώρος όπου οι ήχοι και οι λέξεις που παράγουν τα παιδιά καταγράφονται, αναπαράγονται και επαναλαμβάνονται, μετατρέποντας τη μάθηση σε μία βιωματική και παιγνιώδη διαδικασία. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα ενισχύεται όχι μόνο η γλωσσική έκφραση, αλλά και η αφήγηση και η δημιουργία ιστοριών. Πρόκειται, στην ουσία, για μια προσέγγιση που δίνει φωνή στα ίδια τα παιδιά, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και μετατρέπει τη μάθηση σε συμμετοχική εμπειρία:

Ερευνήτρια: Θα βοηθήσει το να βάλω έναν ήχο, παράδειγμα κάτι που να έχει πολλά τ για να δουλέψω εγώ το "τ"; ΝΗΠ3: Βοηθάει. Και να φτιάξω μια γωνιά μουσικής βιβλιοθήκης. Ερευνήτρια: Τι είναι αυτό; ΝΗΠ3: Μουσική βιβλιοθήκη είναι έχω σε μια μεριά της βιβλιοθήκης, μπορεί να έχω εκεί ένα cd να μαγνητοφωνώ από τα παιδιά ήχους και λεξούλες και να τις βάζουμε, να τις αναπαράγουμε και να τις επαναλαμβάνουμε είναι μία μουσική γωνιά βιβλιοθήκης. Γιατί μας φτιάχνει ιστορίες.

Το πολύγλωσσο Kamishibai φαίνεται να λειτουργεί ως εργαλείο που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και το νόημα. Μέσα από τη χρήση διαφορετικών γλωσσών και γραφών, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα ίδια πράγματα μπορούν να εκφραστούν διαφορετικά στον ήχο και στη γραφή, χωρίς να χάνεται η ουσία τους. Αυτή η εμπειρία ενισχύει την αντίληψη της πολυγλωσσίας και της διαπολιτισμικής

επικοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί την ευελιξία στη σκέψη και την ικανότητα να συσχετίζουν μορφή και σημασία. Η ΝΗΠ2 πιστεύει ότι το Kamishibai βοηθάει τα παιδιά να μάθουν ότι τα ίδια πράγματα λέγονται, ακούγονται και γράφονται διαφορετικά, αλλά έχουν το ίδιο νόημα:

ΝΗΠ2: [Το πολύγλωσσο Kamishibai συμβάλλει] στο να μάθουν ότι τα ίδια πράγματα τα λένε κάπως αλλιώς τα ακούς με άλλο τρόπο ενώ το ίδιο πράγμα σημαίνει, ακούγεται στα αυτιά σου διαφορετικά, το βλέπεις διαφορετικά αλλά ουσιαστικά σημαίνει το ίδιο πράγμα. Ερευνήτρια: Το βλέπεις εννοείς γραπτά. ΝΗΠ2: Το βλέπεις, γραπτά, με άλλα γράμματα. Το ακούς κάπως διαφορετικά το ίδιο πράγμα όμως σημαίνει.

Επαφή με διαφορετικά συστήματα γραφής

Το πολύγλωσσο Kamishibai φέρνει τους μικρούς μαθητές και μαθήτριες σε επαφή με διαφορετικά συστήματα γραφής (π.χ. ιαπωνικά, αραβικά, κινέζικα). Συγκεκριμένα, τα παιδιά μαθαίνουν να εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες στη γραφή, ακόμα και αν δεν ξέρουν ακόμα να γράφουν, βλέποντας τα γράμματα ως «ζωγραφική» ή «σχήματα»:

ΝΗΠ2: Έχουμε μάθει πάρα πολλές λέξεις σε άλλες γλώσσες, δηλαδή και στην ιστορία μας μέσα λέγαμε κι άλλες λέξεις, και τους έχουν μείνει και τώρα, δηλαδή κάποιες λέξεις, το βοήθεια, το φίλος στα γαλλικά στα εσθονικά, δηλαδή και κάτι... όχι με λέξεις που τις ακούμε καθημερινά όπως τα αγγλικά, π.χ. εσθονικά, τώρα, πορτογαλικά λιθουανικά, δηλαδή κάποιες γλώσσες που δεν είναι καθημερινής χρήσης. Βοηθάει πάρα πολύ. Δηλαδή η πολυγλωσσία τους αρέσει πάρα πολύ! Και στην ακουστική, και στο να βλέπουν τις λέξεις, και στο γράψιμο, να εξοικειωθούν στα καινούργια, ή όταν κάναμε στην ιαπωνική γραφή που ήταν ιαπωνικό το θέατρο, μάθανε για την Ιαπωνία για τα ήθη τα έθιμα τη γραφή, τους άρεσε πάρα πολύ γιατί το είδανε σαν ζωγραφική. Ταιριάζανε τα γράμματα με τη ζωγραφική. Ότι είναι σαν να ζωγραφίζουν οι Ιάπωνες, δεν είναι σαν να γράφουν! Κι εμείς είμαστε πολύ με τη ζωγραφική!

Το απόσπασμα αναδεικνύει τη σημασία που έχει για τα παιδιά η γνωριμία με ποικίλες γλώσσες, ιδιαίτερα όταν αυτή περιλαμβάνει και διαφορετικά συστήματα γραφής. Η εμπειρία της ιαπωνικής γραφής εντυπωσίασε τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς τη συνέδεσαν με τη ζωγραφική, βλέποντας τα γράμματα ως καλλιτεχνικές μορφές και όχι απλώς ως σύμβολα επικοινωνίας. Μέσα από το πολύγλωσσο Kamishibai η πολυγλωσσία δεν περιορίζεται στη λέξη ή στον ήχο, αλλά γίνεται αφορμή να ανακαλύψουν τα παιδιά νέους τρόπους έκφρασης, συνδέοντας τη γλώσσα με την τέχνη και τη δημιουργικότητα.

Η ΕΚΠ1 πιστεύει ότι όλοι μπορούν να αναπτύξουν επίγνωση, ακόμη και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες έκφρασης, υπερβαίνοντας μαθησιακά εμπόδια και αμφιβολίες. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αυτοπεποίθηση, τη διάθεση συμμετοχής και τη θέληση να εκτεθούν δημιουργικά, παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν:

Όλοι μπορούν να αναπτύξουν αυτή την επίγνωση. Θα πάμε στο κομμάτι της γλώσσας που θεωρώ ότι αυτό είναι ένα πολύ δύσκολο κομμάτι, γιατί μπορεί να μην ξέρουν καλά ελληνικά, γιατί παίζει κι αυτό είτε για τα παιδιά τα οποία δεν μπορούν να εκφραστούν καλά στα ελληνικά, είτε για τα παιδιά τα οποία έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Από την εργασία που γίνεται, τα παιδιά ανακαλύπτουν και πράγματα τα οποία μπορεί να μην ξέρουν ότι μπορούν να καταφέρουν, δηλαδή ένα παιδί το οποίο έχει μαθησιακές κρύβεται και πίσω από τις μαθησιακές του λέει ότι εγώ δεν μπορώ δεν μπορώ να γράψω, δεν μπορώ να εκφραστώ δεν είμαι καλός στην ορθογραφία και επαναπαύεται αλλά και κρύβεται, δε θέλει να εκτεθεί και δεν θέλει να μεγιστοποιήσεις ίσως το θέμα του. [ΕΚΠ1]

Επίσης, η "ιερή ώρα" του Kamishibai ενθαρρύνει την έκφραση και αποτελεί μαγική διαπολιτισμική προσέγγιση, επιτρέποντας νοερά "ταξίδια" σε άλλους πολιτισμούς μέσω του ήχου. Βλέπει το Kamishibai ως όχημα για τη φαντασία και την ευαισθητοποίηση, βοηθώντας τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν και να εκφράσουν πράγματα:

Η διαπολιτισμική αυτή προσέγγιση που προσφέρει το Kamishibai, πάλι θα το πω ότι είναι μαγική, είναι ένας τελείως διαφορετικός τρόπος να έρθεις κοντά με άλλους πολιτισμούς χωρίς να χρειαστεί να ταξιδέψεις στη Γαλλία ή να χρειαστεί να ταξιδέψει στην Κίνα. Χωρίς να να δεις κάτι, έστω μόνο και μόνο με το άκουσμα, μπορεί ακόμα και το άκουσμα να σε οδηγήσει εκεί να σε κάνει νοερά να ταξιδέψεις, να βγάλει δηλαδή εσύ το πώς αισθάνεσαι. Νομίζω ότι στα μικρά είναι ακόμα πιο έντονη έκφραση, δηλαδή είναι τρομερό τα μικρά παιδιά είναι τρομερό το πως καταλαβαίνουν ας πούμε θα ακούσουν οι κινέζικα που δεν έχουν ακούσει ποτέ, ή ας αφήσω τα κινέζικα, ας πάρω κάτι άλλο... άκουσμα, έτσι; Όχι οπτικό. Ας βάλουμε αραβικά μπορεί γιατί το λέω μπορεί γιατί με τα αραβικά δεν το χω κάνει αλλά είναι μια ευκαιρία να το δοκιμάσω μπορεί δηλαδή να δεις κάποιο παιδί δεν μιλάμε όλα να φορέσει κάτι στο κεφάλι μια ζακέτα ένα μπουφάν και να κάνουν να το παίζει άραβας. [ΕΚΠ1]

Η ΕΚΠ2 τονίζει ότι το πολύγλωσσο Kamishibai βοηθάει πολύπλευρα στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς είναι πρακτικό και ενδιαφέρει τα παιδιά. Είναι συμπεριληπτικό, όλοι συμμετέχουν με τις δεξιότητές τους (ζωγραφική, γραφή, έκφραση, διάβασμα), δημιουργώντας μια υπέροχη ατμόσφαιρα συνεργασίας. Τα παιδιά εντοπίζουν διαφορές σε

γραφές με καθοδήγηση και το βιωματικό και πρακτικό τους μένει, ειδικά με τον ήχο. Η επαφή με παιδιά που δείχνουν το αλφάβητο και την κουλτούρα τους προκαλεί δέος:

Νομίζω ότι είναι πολύπλευρο όλο αυτό. Το πρώτο και το βασικότερο είναι ότι βοηθάει στη γλωσσική ανάπτυξη και επειδή είναι κάτι πρακτικό είναι κάτι που ενδιαφέρει απόλυτα τα παιδιά. Είναι κάτι που τα τραβάει, είναι κάτι το οποίο είναι συμπεριληπτικό, συμμετέχουν όλοι, όλοι συμβάλλουν με τις δεξιότητες τους ο καθένας σε διαφορετικό τρόπο δηλαδή άλλος να ζωγραφίσει, άλλος να γράψει, άλλος να εκφραστεί, άλλος να το διαβάσει... όλο αυτό όμως δημιουργεί μία υπέροχη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη συνεργασίας, και το αποτέλεσμα είναι κάτι το οποίο καταπλήσσει τους πάντες δηλαδή ξέρουν ότι είναι στην ουσία το δικό τους γέννημα, το γέννημά τους. Είναι απίθανο. Και θεωρώ ότι υπάρχουν μέσα στην τάξη πάρα πολλές διαφορετικές δεξιότητες δηλαδή το άλλο το παιδί έχει τη δεξιότητα του να εκφράζεται ωραία, άλλο παιδί να ζωγραφίζει και όλα αυτά αισθάνονται ότι δημιουργούν μια πραγματικά πολύ όμορφη ατμόσφαιρα.

Η ΝΗΠ7 είναι σίγουρη ότι θα βοηθήσει γλωσσικά (καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι "σφουγγάρια") και διαπολιτισμικά, κερδίζοντας το ενδιαφέρον τους λόγω του εξοπλισμού και του βιωματικού, πρακτικού χαρακτήρα:

Σίγουρα γλωσσικά θα βοηθήσει γιατί και είναι και η ηλικία αυτή που είναι σφουγγάρια, οπότε ανάλογα το κάθε παιδί. Αλλά όλα τα παιδιά είναι σφουγγάρια σε αυτή την ηλικία και είμαι σίγουρη ότι θα βοηθήσει στο γλωσσικό κομμάτι [...] υπάρχει και ένας εξοπλισμός που δεν έχουν ξαναδεί είναι σίγουρα σημαντικό αυτό αλλά και στο γλωσσικό κομμάτι 100% δεν το συζητάμε και ότι θα γίνει κάτι που θα το βιώσουν θα είναι πρακτικό με τα χέρια τους, δεν είναι κάτι που απλά θα ακούσουν και θα είναι απλοί θεατές.

Η ΝΗΠΕΙΔ πιστεύει ότι το Kamishibai, μέσα από τη γλώσσα και την παραστατική αφήγηση και τους ήρωες με χαρακτηριστικά, φέρνει τον πολιτισμό κοντά. Η παράλληλη παρουσίαση γλωσσών στην αφήγηση βοηθάει πολύ:

Ας πούμε θέλεις να πεις το ευχαριστώ στα γιαπωνέζικα, και λες αριγκάτο οπότε εισάγεις το αριγκάτο κάθε φορά που εσύ, ο ήρωας σου κάνει κάτι ευχάριστο και έχει λάβει κάποια βοήθεια, να λέει ας πούμε αριγκάτο και κάποιος να λέει και ευχαριστώ. Δηλαδή να αντιπαραθέτεις και να παρουσιάζεις τις γλώσσες παράλληλα στην αφήγηση.. Πιστεύω ότι βοηθάει πάρα πολύ. Τα παιδιά τα πιάνουν αμέσως για παράδειγμα ας πούμε μπορεί να ακουστούν στο

νηπιαγωγείο ένα τραγούδι αγγλικό και μετά ξεκινούν, το τραγουδάν όλο τέλεια, με τέλεια προφορά έχουν καταλάβει και τι σημαίνει

Η πολιτισμική επίγνωση και αποδοχή

Μία άλλη παράμετρος της αξιοποίησης του πολύγλωσσου Kamishibai σχετίζεται με την ανάδειξη της πολιτισμικής επίγνωσης και της αποδοχής. Η εισαγωγή λέξεων σε πολλές γλώσσες, παραμυθιών, ιστοριών, γιορτών και τραγουδιών από διαφορετικές χώρες δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν ποικίλες κουλτούρες. Παράλληλα, η ενεργή συμμετοχή τους μέσω της παρουσίασης αντικειμένων ή εμπειριών από τον δικό τους πολιτισμό ενισχύει τη διαπολιτισμική μάθηση και καλλιεργεί στάσεις σεβασμού, αποδοχής και ενδιαφέροντος για τη διαφορετικότητα. Ενδεικτικά, η ΕΚΠ2 αναφέρει:

Τα παιδιά μπορούν να φέρουν αντικείμενα από τον πολιτισμό τους σίγουρα αυτό που είπα με τις πολυγλωσσικές λέξεις και φράσεις που μαθαίνουν και χρησιμοποιούν στον καθημερινό μας λόγο με παραμύθια και ιστορίες από διαφορετικές χώρες εγώ βέβαια αντίστοιχα θα μιλήσω για κάποιες ιστορίες από την Αγγλία, από την μερική αντίστοιχα καθηγήτρια των γαλλικών από τη γαλλία σίγουρα θα είναι αυτά στην πρώτη γραμμή αλλά ακολουθούνε και μετέπειτα διάφορες ιστορίες γιορτές παραδόσεις και από άλλες χώρες και από τα παιδιά ή και όχι και σίγουρα υποστηρίζουμε και την πολυπολιτισμική παράδοση και τα τραγούδι που δίνεις τα τη δυνατότητα στα παιδιά να ακούσουν και να καταλάβουν τη διαφορετική κουλτούρα στην άλλη γλώσσα.

Η ΝΗΠ4 αναφέρει ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν την ύπαρξη πολλών χωρών και άρχισαν να αντιλαμβάνονται την πολυγλωσσικότητα μέσω περιέργειας, ρωτώντας για παιχνίδια, ρούχα και εντοπίζοντας ομοιότητες/διαφορές:

Καταρχάς, τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι δεν είναι μόνο η Ελλάδα που ζούμε εδώ, ασχολήθηκαν πάρα πολύ με την υδρόγειο σφαίρα, τους άρεσε πάρα πολύ και άρχισαν να κάνουν νοηματική με τα παιδιά καταλάβαιναν ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν όταν κάναμε βιντεοκλήσεις, οπότε χρησιμοποιούσαν τη νοηματική. Άρχισαν να λένε “Κυρία, πώς το λένε αυτό στα πορτογαλικά;”, να στέλνουμε ηχητικά μηνύματα ο ένας με τον άλλον, λέγαμε “καλημέρα”, και αυτοί μας έστελναν στα πορτογαλικά το “καλημέρα” και ακούγαμε τις γλώσσες. Ας πούμε, με ρωτούσαν συνέχεια τα παιδιά εκεί έχουν αυτά τα παιχνίδια έχουν εκείνο έχουν το άλλο, μετά άρχισαν γενικότερα μέσω της περιέργειας να αντιλαμβάνονται την πολυγλωσσικότητα που υπάρχει. Ερευνήτρια: Ζητούσαν δηλαδή και το όνομα του παιχνιδιού; ΝΗΠ4: Ναι! Πως το λένε τα παιδιά στη χώρα τους τα ρούχα τους... σε όλα εντόπιζαν ομοιότητες και διαφορές.

Η ΝΗΠ1 από τη δική της εμπειρία, βλέπει το πολύγλωσσο Kamishibai ως αφόρμηση για επαφή με άλλους πολιτισμούς και ευρωπαϊκές χώρες. Παρόλο που η επιλογή λέξεων ήταν δύσκολη για τα νήπια, όταν το διάβασαν, πρόφεραν τις λέξεις εύκολα και μιμήθηκαν τον ήχο. Η επαφή με βασικό λεξιλόγιο (φρούτα, χρώματα, χαιρετισμοί) και η εύρεση ομοιοτήτων ήταν πολύ ενδιαφέρουσα:

Ναι, η διαδικασία που καταλήξαμε στο να βγει το πολύγλωσσο kamishibai ήταν και η επαφή μας με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ναι αυτό βοήθησε στο πρόγραμμά μας η επαφή με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Το ίδιο το εργαλείο... Ερευνήτρια: Σαν διαδικασία το ότι θα πρέπει να φτιάξω την εικονογράφηση την ιστορία στην οποία να βάλω μέσα λεξιούλες... ΝΗΠ1: Ήταν λίγο δύσκολο για τα νήπια. Η επιλογή των λέξεων σε άλλη γλώσσα δεν έγινε από τα νήπια. Ερευνήτρια: Αυτό γιατί; Δεν είχατε παιδιά που να ταιριάζουν με τις γλώσσες.. ΝΗΠ1: Γιατί ούτε εγώ δεν τα' ξερα! Έπρεπε να αναζητήσουμε τη λέξη "φίλος" πώς είναι στα ρουμανικά, πώς είναι στα γιαπωνέζικα Για να μπορέσεις να φτιάξεις κείμενο και να εντάξεις μέσα σε αυτό διάφορες γλώσσες, πρέπει να είσαι και γνώστης των γλωσσών αυτών, να ψάξεις να τις βρεις. Ο μαθητής τώρα που είναι νήπιο δεν μπορεί να κάνει κάτι τέτοιο, ωστόσο, όταν το διάβαζαν γιατί εκείνη ήταν οι αναγνώσεις του παραμυθιού σαν τους δόθηκε η ευκαιρία να προφέρουν τη λέξη άνιμάις, που είναι ο φίλος σε.. τι γλώσσα ήτανε, ήρθαν σε επαφή μία ξένη γλώσσα.

Επίσης, μέσα από τη δημιουργία ενός πολύγλωσσου Kamishibai, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία, όχι μόνο να μάθουν πού βρίσκεται μια χώρα, αλλά, όπως υποστηρίζει η ΝΗΠ2, να μάθουν και να ονοματίσουν τα ήθη και έθιμα, τη νοοτροπία, την κουλτούρα και πώς θα μπορούσαν να ζήσουν εκεί: "Ή να μάθεις ξέρω γω για τη χώρα αυτή. Να δεις πού είναι αυτή η χώρα, ήθη και έθιμα αυτής της χώρας. Να μάθεις διάφορα, τη νοοτροπία, την κουλτούρα αυτής της χώρας.

Μιλώντας για τη γνωριμία με τα στοιχεία του πολιτισμού μιας χώρας, μέσα στις ιστορίες και τις δραστηριότητες, τα παιδιά μαθαίνουν διαφορετικούς χαιρετισμούς, τραγουδάκια, ήθη και έθιμα χωρών, καθώς και γλυκά και μεγάλες γιορτές, συνδέοντας τις γλώσσες με τα στοιχεία αυτά. Προσεγγίσεις όπως η πολυπολιτισμική προσέγγιση των εθίμων του Δεκεμβρίου αντί μιας αμιγώς χριστουγεννιάτικης γιορτής, δείχνουν την ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Η ΝΗΠ7 περιγράφει μια τέτοια περίπτωση:

Ουσιαστικά, όταν κάνουμε για τις χώρες του κόσμου που είναι μέσα στις θεματικές που κάνουμε στο νηπιαγωγείο, φροντίζω σίγουρα να την κάνω κάθε δεύτερη χρονιά αν και ουσιαστικά την κάνω κάθε χρόνια αλλά, επίσης, κάθε

χρόνο κάνουμε και κάτι διαφορετικό, για κάποιον άλλο πολιτισμό. Ουσιαστικά, είναι κάτι που γίνεται με πολλούς τρόπους, για παράδειγμα, να φτιάξουμε, να δούμε πώς γίνεται μία πίτσα από την Ιταλία, να μάθουμε πώς λέμε διάφορες λέξεις σε διάφορες χώρες, να μάθουμε τα έθιμα που έχουν τα Χριστούγεννα, έθιμα που έχουνε το Πάσχα σε κάποιες τέτοιες μέρες είναι μια ευκαιρία, ακόμα κι αν δεν κάνω ακριβώς τη θεματική χώρες του κόσμου σε κάποια σημαντικές μέρες μπαίνουν αυτά τα στοιχεία.

Το πολύγλωσσο Kamishibai μπορεί να συνδέεται με πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως ρούχα και πρόσωπα που παραπέμπουν σε Ιάπωνες, και την εκμάθηση λέξεων όπως το "arigato" (ευχαριστώ στα ιαπωνικά), παρουσιάζοντας τις γλώσσες παράλληλα στην αφήγηση. Ενδεικτικά, η ΝΗΠΕΙΔ αναφέρει:

Ναι, γενικά νομίζω ότι το κουκλοθέατρο και αυτού του τύπου η τέχνη, όπως το Kamishibai, όπως το χουμε περιγράψει που είναι έτσι παραστατικά και φέρνουν κάπως τον πολιτισμό τον μακρινό την τάξη, σου δίνουν τη δυνατότητα, πιο πολύ λίγο ίσως το Kamishibai και το κουκλοθέατρο επειδή υπάρχει και μία κούκλα που έχει χαρακτηριστικά, δηλαδή μπορεί αυτός να μοιάζει με ιάπωνα και ξέρεις ότι τα ρούχα του και το πρόσωπο του παραπέμπουν με τη μία σε αυτόν τον πολιτισμό.

Η σύνδεση με τη σχολική γνώση

Το πολύγλωσσο Kamishibai δεν περιορίζεται στην εκμάθηση γλωσσών, αλλά δρα ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο που ενσωματώνει και ενισχύει πολλαπλούς τομείς της μάθησης, προσφέροντας μια πλούσια και διαδραστική εμπειρία στους μαθητές και στις μαθήτριες του νηπιαγωγείου. Μια πολύ σημαντική παράμετρος της αξιοποίησης του πολύγλωσσου Kamishibai είναι ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης, της αντίληψης και της κριτικής ικανότητας των παιδιών, ενώ ανοίγει τους ορίζοντές τους. Η πολυαισθητηριακή του φύση και η ενσωμάτωση των τεχνών φαίνεται ότι επιτρέπουν την ανάδυση νέας γνώσης σε πολλαπλά επίπεδα, πέραν την γλωσσικής και πολιτισμικής που είδαμε ήδη, όπως η επιστημονική. Ως προς τη διευκόλυνση της ανάδυσης της γνώσης, σύμφωνα με την ΝΗΠΕΙΔ, "Το να έρχονται σε επαφή με οποιαδήποτε γλώσσα, όπως και να χει βοηθάει τον τρόπο σκέψης, την αντίληψη, την κριτική ικανότητα των πραγμάτων."

Παράλληλα, "η εξάσκηση η τριβή με πάρα πολλά αντικείμενα, η πολυμορφικότητα της σκέψης" [ΝΗΠ3], ενώ "η πληροφορία στα παιδιά που είναι πάρα πολύ σημαντικό το πως το Kamishibai μπορεί να τους καθοδηγήσει σε αυτή την πληροφορία που έχουν στο κεφάλι τους" [ΕΚΠ1]. Επίσης, το πολύγλωσσο Kamishibai λειτουργεί ως "όχημα για την ανάδυση της

φαντασίας", η οποία σύμφωνα με την ΕΚΠ1 βοηθά στη σύνδεση πληροφοριών, ενισχύοντας τη δημιουργική σκέψη:

Δηλαδή, την ώρα που φτιάχνουν την ιστορία μπορείς να πούμε για παράδειγμα να τους βάλεις να ακούσουν είτε μια ιστορία Kamishibai, είτε κάποιο άλλο ερέθισμα για να του σκαλίσουν λίγο τη φαντασία, δηλαδή στην ουσία εγώ το καταλαβαίνω έτσι όπως μου το λες σαν ένα όχημα σε μία ευκαιρία για να αναδυθούν για να αναδυθεί η φαντασία, αυτό εννοείς; ΕΚΠ1: Ναι!

Το πολύγλωσσο Kamishibai μπορεί να συνδεθεί, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς και με τις φυσικές επιστήμες και το περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η ΝΗΠ6 μας ανέφερε με αφορμή ένα πρόγραμμα που κάνει για να αναδείξει τις διάφορες καταγωγές των μαθητών/τριών της, και έχει τίτλο "Το γενεαλογικό μας δέντρο", προτείνει μια πιθανή ιστορία με τη μορφή ενός πολύγλωσσου Kamishibai με θέμα την κληρονομικότητα:

Θα μπορούσε να είναι ένας σπόρος που ταξιδεύει. Θα μπορούσε να γίνει μία τέτοια ιστορία: ένας σπόρος που μεγάλωσε έγινε μικρό γλαστράκι αλλά η συνθήκες δεν ευνοούσαν και έπρεπε αυτός ο σπόρος να μεταφυτευτεί κάπου αλλού και να βάλουμε και λεξούλες μέσα από τα διάφορα περιβάλλοντα των μαθητών από τις χώρες τους και να γίνει μια πολύγλωσση ιστορία. Έχω αγάπη με τη φύση πολλή!

Το πολύγλωσσο Kamishibai μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προσέγγιση θεμάτων όπως η ανακύκλωση, δημιουργώντας ιστορίες και καρτέλες για το θέμα. Η ΝΗΠ3 επιβεβαιώνει ότι ακόμα και τέτοια θέματα μπορούν να προσεγγιστούν και μάλιστα με μεγάλη επιτυχία, λόγω του δημιουργικού ομαδικού μέρους του:

Ερευνήτρια: Μπορείς να το δουλέψεις ως πούμε για παράδειγμα θέλεις να κάνεις την ανακύκλωση, μέσα από το Kamishibai, να φτιάξεις... ΝΗΠ3: Βεβαίως, και νομίζω ότι είναι πάρα πολύ καλό ως εμπειρία, γιατί συμμετέχουν όλα τα παιδιά, αυτό το ομαδικό να φτιάξω μία καρτέλα ή για να φτιάξω την ιστορία είναι πάρα πολύ σπουδαίο δεν είναι ατομικό είναι ομαδικό. Όπου δουλεύει η ομάδα μου δίνει κίνητρο για να κατανοήσω περισσότερα πράγματα γνωστικά. Οτιδήποτε. Όπως λέμε για την κούκλα είναι και για το kamishibai είναι ένα μέσο.

Μια αγαπημένη θεματική των μικρών παιδιών, τα ζώα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης μέσα από ένα πολύγλωσσο Kamishibai. Η Ημέρα Φιλοζωίας μπορεί να αξιοποιηθεί για να μιλήσουν τα παιδιά για τα ζώα στη γλώσσα τους, ενισχύοντας τη γλωσσική ποικιλομορφία. Η ΝΗΠ6 προτείνει ότι "με αφορμή την Ημέρα Φιλοζωίας, θα μπορούσε να

ήταν πάλι τα ζωάκια που είναι διαφορετικά το καθένα να πει στη γλώσσα του". Η εκμάθηση για ζωά, όπως η "Perra το γουρουνάκι" σε πολλές γλώσσες, γίνεται μέσω τραγουδιών και ακουστικών ερεθισμάτων:

Και όποτε δινόταν η ευκαιρία, το συνδύαζα ανάλογα με το μάθημα που είχα και θα βλέπαμε κάτι όταν κάναμε τα ζωά το χαρακτηριστικό είναι η Πέππα το γουρουνάκι, μπορούμε να βρούμε σε πάρα πολλές γλώσσες, και ακόμα και στο τραγούδι το βάζαμε και ακούγαμε.. Ερευνήτρια: Και στα κινέζικα;; ΕΚΠ1: Και στα κινέζικα!

Η δημιουργία κινήτρων

Το πολύγλωσσο kamishibai διευκολύνει την κατανόηση και τη συμμετοχή των παιδιών, λόγω της απλότητας των χαρακτήρων και της ιστορίας. Η δημιουργική συνέχεια (ζωγραφική, αναπαράσταση των ηρώων) ενισχύει τη μάθηση μέσω παιχνιδιού και ενεργητικής συμμετοχής. Η ΝΗΠ3 τονίζει ότι το Kamishibai είναι ένα ομαδικό μέσο που δίνει κίνητρο για γνωστική κατανόηση, ενώ η δραματοποίηση είναι φυσική προέκταση:

Τα παιδιά θέλουν πάρα πολύ μετά το kamishibai να παίξουν την ιστορία, οι ήρωες επειδή είναι σταθεροί και δεν εναλλάσσονται πάρα πολλά πρόσωπα, είναι λίγο πιο ξεκάθαρα τα νοήματα. Οπότε, θέλουν μετά να τη ζωγραφίσουν την ιστορία. Άπαξ και τη ζωγραφίζουν την ιστορία τα παιδιά, μπορούμε να την κόψουμε και να υποδυθούμε τους ήρωες της ιστορίας και να την παίξουν.

Η ΝΗΠ5 θεωρεί ότι κάθε καινούργιο μάθημα έχει αρχικές δυσκολίες, αλλά με τη σταθερή επανάληψη και τη δημιουργία ρουτίνας, τα παιδιά το αποδέχονται και το απολαμβάνουν. Ενδιαφέρον είναι ότι συνδέει τη διαδικασία μάθησης με δημιουργική έκφραση (εικονογράφηση/θέατρο σκιών), ενισχύοντας τη θετική εμπειρία:

Απλά επειδή είναι κάτι καινούργιο σίγουρα θα υπάρξει μία δυσκολία στην αρχή. Πάντα σε κάτι καινούργιο υπάρχει αυτή η δυσκολία. Εάν αυτό όμως υπάρχει και σαν μάθημα ας πούμε υπάρχει δηλαδή μία διαδικασία η οποία γίνεται μία φορά την εβδομάδα, θα το συνηθίσουν και θα τους αρέσει ακόμα περισσότερο. Ερευνήτρια: Αρα, αυτό θα πρέπει να γίνει κάτι σαν ρουτίνα δηλαδή από ό,τι καταλαβαίνω. ΝΗΠ5: Ναι! Ερευνήτρια: Και αυτό που μπορεί να είναι λίγο δύσκολο στην αρχή από ό,τι καταλαβαίνω με τη συνεχόμενη επαφή και τριβή θα τους αρέσει. Δεν θα τους απωθήσει. ΝΗΠ5: Θεωρώ κιόλας ότι το συγκεκριμένο θα το δουν σαν δημιουργία, σαν εικονογράφηση ενός παραμυθιού θα το δουν και σε θέατρο σκιών.

Η ΝΗΠ2 αναφέρει ότι η εφαρμογή του πολύγλωσσου Kamishibai οδήγησε μόνο σε καλές προκλήσεις, καθώς τα παιδιά άρχισαν να δουλεύουν πιο πολύ το θέατρο και να δημιουργούν δικά τους θεατρικά και διαλόγους στο ελεύθερο παιχνίδι:

ΝΗΠ2: Τους άρεσε πάρα πολύ, άρχισαν μετά και δούλευαν ακόμα πιο πολύ θέατρο, έκαναν μετά και στο ελεύθερο παιχνίδι κάνανε και μόνοι τους διάφορα θεατρικά. Ερευνήτρια: Μιμούνταν καθόλου σκηνές από αυτά που είχατε πει; ΝΗΠ2: Διαλόγους θεατρικούς... ακόμα και στο ελεύθερο παιχνίδι, Ερευνήτρια: Όχι από το kamishibai απαραίτητα... ΝΗΠ2: Όσοχι, γενικά. Κάνανε διάφορους. Ερευνήτρια: Ενώ πριν δεν το είχαν τόσο αυτό; ΝΗΠ2: Όχι τόσο. Μετά δηλαδή τους μπήκε και πιο πολύ ο θεατρικός διάλογος και να κάνουν ιστορίες και μου διηγούνταν ξέρω γω να σου πω μία ιστορία που τη σκέφτηκα και την έκαναν.. Τους μπήκε δηλαδή πιο πολύ να κάνουν οι ιστορίες μετά, να διηγούνται.

Η συνεργασία

Η συνεργασία των νηπίων σε ομαδικές δραστηριότητες αποτελεί μια από τις πιο απαιτητικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρά το ενδιαφέρον των παιδιών για συμμετοχή, συχνά προκύπτουν δυσκολίες που σχετίζονται με τη δυναμική της ομάδας, τη διαχείριση ρόλων και την ψυχοσυναισθηματική τους ετοιμότητα. Οι μαρτυρίες των νηπιαγωγών αναδεικνύουν διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές οπτικές για το τι συνιστά πρόκληση και πώς μπορεί να υποστηριχθεί η ομαδική μάθηση. Μέσα από αυτές, φωτίζονται οι πραγματικές ανάγκες που απαιτούν παιδαγωγικό σχεδιασμό και ευελιξία.

Συγκεκριμένα, η ΕΚΠ1 θεωρεί ότι η κυριότερη πρόκληση είναι η συνεργασία των νηπίων, υπογραμμίζοντας την ανάγκη να έχει δουλευτεί καλά η έννοια της ομάδας. Πιστεύει ότι οι γλώσσες δεν αποτελούν τροχοπέδη, αλλά η οργάνωση και η συνεργασία:

Στα μικρά παιδιά περισσότερο είναι το θέμα της συνεργασίας, πώς θα συνεργαστούν. Εκεί είναι η πρόκληση στα νήπια. Φαντάσου ότι είναι δύσκολο και χρειάζεται πλαisiώση στο δημοτικό, πόσο μάλλον στα νήπια. Αυτή είναι και η δυσκολία και για αυτό θα πρέπει πρώτα να έχει δουλευτεί πάρα πολύ καλά η έννοια της ομάδας, η έννοια της συνεργασίας για να μπορέσεις να το εντάξεις στο πρόγραμμά σου.

Η εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη συνεργασία ως τον πιο δύσκολο παράγοντα σε αυτή την ηλικία. Δεν θεωρεί ότι η πολυγλωσσία αποτελεί εμπόδιο, αλλά, αντιθέτως, υπογραμμίζει πως η πραγματική δυσκολία βρίσκεται στο πώς τα παιδιά θα καταφέρουν να λειτουργήσουν συλλογικά. Θεωρεί, έτσι, απαραίτητο να έχει καλλιεργηθεί σε βάθος η έννοια της ομάδας και

της συνεργασίας, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά σε ένα κοινό πρόγραμμα.

Η ΝΗΠ7 αναφέρει τη διεκδίκηση από τα παιδιά (σειρά, υλικό) ως πρόκληση σε κάθε ομαδική εργασία, απαιτώντας συγκεκριμένο καταμερισμό και μικρές ομάδες:

Περισσότερο σε αυτό το κομμάτι της διεκδίκησης είναι ότι πρέπει να περιμένουν τη σειρά τους για κάποια πράγματα, δηλαδή όπως κάθε ομαδική εργασία που κάνουμε δεν έχει να κάνει μόνο με το πολύγλωσσο Kamishibai, είναι γενικά όταν είναι σε μία ομάδα και να προσπαθήσουν να φτιάξουν κάτι όλοι μαζί, εκεί υπάρχει δυσκολία, δηλαδή πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένος ο καταμερισμός και στο τέλος να ενώνουν τα διαφορετικά κομμάτια τους, και κυρίως μικρές ομαδούλες και στο φινάλε να τα ενώσουμε όλα.

Η εκπαιδευτικός, στη συγκεκριμένη περίπτωση, επικεντρώνεται στη διάσταση της διεκδίκησης μέσα στην ομάδα, καθώς τα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους ή να μοιραστούν υλικά. Εξηγεί ότι σε κάθε ομαδική δραστηριότητα –όχι μόνο στο πολύγλωσσο Kamishibai– απαιτείται σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων και προτιμά τη δημιουργία μικρών ομάδων, ώστε στο τέλος να συντίθενται τα επιμέρους κομμάτια σε ένα ενιαίο αποτέλεσμα.

Η ΝΗΠ5 τονίζει ότι τα παιδιά είναι "με τις μέρες τους" και χρειάζεται κατάλληλη ώρα (π.χ., πρωινές ώρες για ζωγραφική και συζήτηση) για να είναι πιο αποδοτικά:

Η αλήθεια είναι ότι τα συγκεκριμένα παιδιά είναι με τις μέρες τους. Με όλα θα ασχοληθούν και όλα θα το κάνουν ή απλά πρέπει να είναι η κατάλληλη ώρα. Ας πούμε επειδή έχει να κάνει με ζωγραφική όχι προς το τέλος όσο πιο αρχή γίνει τόσο περισσότερα πράγματα θα δώσουν.

Η ΝΗΠ5, τέλος, φωτίζει μια άλλη πτυχή, αυτή της διάθεσης και της χρονικής συγκυρίας. Παρατηρεί ότι τα παιδιά δεν έχουν πάντα σταθερή απόδοση, αλλά επηρεάζονται από τη στιγμή και το πλαίσιο. Για παράδειγμα, θεωρεί πιο παραγωγικές τις πρωινές ώρες για δραστηριότητες όπως η ζωγραφική ή η συζήτηση, ενώ στο τέλος της ημέρας η αποτελεσματικότητα μειώνεται.

Συνολικά, οι τρεις οπτικές συμπληρώνουν η μία την άλλη, αναδεικνύοντας ότι οι δυσκολίες δεν συνδέονται τόσο με το περιεχόμενο (π.χ. το πολύγλωσσο στοιχείο), αλλά κυρίως με τις δυναμικές της ομάδας, τη διαχείριση των ρόλων, τη συναισθηματική ετοιμότητα των παιδιών και τον κατάλληλο συγχρονισμό της δραστηριότητας.

Προετοιμασία και υλικοτεχνικές δυσκολίες

Η ΝΗΠΕΙΔ υποστηρίζει ότι ο/η εκπαιδευτικός που θα αξιοποιήσει το πολύγλωσσο Kamishibai δεν θα πρέπει απλώς να εισάγει στοιχεία ενός πολιτισμού, αλλά να είναι ξεκάθαρος/η στο γιατί το κάνει. Η επιλογή του περιεχομένου πρέπει να είναι έγκυρη και να με συγκεκριμένη στοχοθεσία, ώστε να μην καταλήξει σε μια τυχαία και επιφανειακή παρουσίαση. Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αιτιολογήσει κάθε του/της επιλογή, βάσει ενός αληθινού, έγκυρου περιεχομένου που να κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών. Αυτό είναι απαραίτητο για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών:

ΝΗΠΕΙΔ: Εντάξει, σίγουρα όλο αυτό σαν ιδέα και υλοποίηση θέλει πολλή δουλειά, θέλει μελέτη από τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να το κάνουν. Καταρχήν, για τον πολιτισμό που θα φέρεις να είσαι ξεκάθαρος στο τι στοιχεία εισάγεις και γιατί; Γιατί δεν μπορείς απλώς να φέρεις κάποια πράγματα χωρίς να υπάρχει βασικός λόγος. Δηλαδή ωραία το κάνεις αυτό, αλλά ποιος είναι ο στόχος σου; Είναι απλά το να φέρω ένα παιδί σε επαφή με ξένη γλώσσα και δεν με ενδιαφέρει τι θα μάθουν; Ή μέσα από αυτό στοχεύω και στην φιλία και στην εκπαίδευση στον πολιτισμό και στη διαπολιτισμικότητα και στο να είμαι ανοιχτός δηλαδή κάπως όλο αυτό; Να πατάει καταρχήν σε αληθινά στοιχεία, δηλαδή δεν μπορείς να λες εσύ, αλλά θα πρέπει να είναι και έγκυρα και να είναι και του ενδιαφέροντος των παιδιών για να μπορέσεις να τα κρατήσεις και να συμμετέχουν σε αυτό.

Ένα ακόμη βασικό σημείο της δημιουργίας ενός πολύγλωσσου Kamishibai είναι, για την ΝΗΠ3 η προεργασία. Η επιτυχία της δραστηριότητας δεν έρχεται από μια απλή, αιφνιδιαστική παρουσίαση του kamishibai, αλλά μέσα από μια προσεκτικά δομημένη πορεία που περιλαμβάνει τη δημιουργία ερεθισμάτων, όπως η ζωγραφική, η ακρόαση και το παιχνίδι, τα οποία προετοιμάζουν τα παιδιά πνευματικά και συναισθηματικά. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα «ταξίδι στη χώρα του kamishibai», όπου τα παιδιά μαθαίνουν για αυτό και το προσεγγίζουν σταδιακά. Όσο πιο καλή είναι η προεργασία, τόσο πιο ευχάριστη θα είναι η εμπειρία για τα παιδιά. Η δυσκολία βρίσκεται στο γλωσσικό κομμάτι (συνδυασμός γλωσσών) και στην προσέγγιση των παιδιών:

ΝΗΠ3: Εντάξει, το γλωσσικό κομμάτι θέλει πάρα πολλή δουλειά η γλώσσα, ο συνδυασμός όλων αυτών των γλωσσών, θέλει έναν προγραμματισμό καλό προγραμματισμό και θέλει βέβαια να μπορείς να προσεγγίσεις τα παιδιά. Τα παιδιά δεν είναι ίδια κάθε μέρα. Μπορεί εγώ να ξεκίνησα και να έχω προγραμματίσει σήμερα που είναι Τετάρτη να δουλέψουμε το Kamishibai και

ξαφνικά τα παιδιά να μη θέλουν να δουλέψουν το Kamishibai αυτό είναι μεγάλη δυσκολία, δυσκολία που είναι καθημερινή στο νηπιαγωγείο δεν έχει να κάνει με το Kamishibai αλλά έχει να κάνει με το πως λειτουργεί αναπτυξιακά το παιδί. Δυσκολία για το Kamishibai θα μπορούσε να είναι το ότι θέλει λίγο χρόνο παραπάνω για να εξηγήσω γιατί έχει να κάνει με πολλά κομμάτια γλωσσικά που είναι επικοινωνιακά. Άρα, για να το προσεγγίσω, θα πρέπει πρώτα πριν φτάσω στη γλώσσα, να κάνω άλλα πράγματα. Να παίξω, να ζωγραφίσω, ν' ακούσω, να δώσω ερεθίσματα, να κάνω ένα ταξίδι στη χώρα του Kamishibai, να μάθω για το Kamishibai, να το προσεγγίσω, δεν μπορώ να φέρω ένα θεατράκι χάρτινο και να πω γειά σας ήρθε το Kamishibai. Άρα, πρέπει μια μεγάλη προεργασία όσο πιο καλή είναι η προεργασία πιο ωραία θα περάσουν τα παιδιά και θα το δεχτούν.

Η ΝΗΠ7 προσθέτει ότι χρειάζεται εξοπλισμός και υλικά που θα παρέχονται, για να μη χρειάζεται να επιβαρύνεται ο εκπαιδευτικός με πολλές ώρες φτιάξιμο:

Για να το κάνουμε αυτό χρειάζεται και κάποιος εξοπλισμός κάποια υλικά που θα έπρεπε να παρέχονται για να μου δώσει εμένα το κίνητρο ότι θα μπορώ να το κάνω χωρίς να χρειαστεί να επιβαρυνθώ με πάρα πολλές ώρες γιατί ήδη κάνουμε πολλά πράγματα που θέλουν φτιάξιμο στο νηπιαγωγείο και είμαστε συνέχεια με τα ψαλίδια.

Η ΝΗΠ6 θα ήθελε ένα "ατομικό λεξικό" και δωρεάν υλικό/χρηματοδότηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί χρηματοδοτούν πολλά μόνοι τους:

Εγώ θα ήθελα να έχω ένα ατομικό λεξικό να το πω. Δηλαδή από ποιες χώρες παίρνουμε παιδιά; Θα ρθούν παιδιά από Ρωσία, Ουκρανία, Ιράν, ξέρω γω, λέω εγώ τώρα τυχαίες επιλογές, Αλβανία που έχουμε ήδη; Δώστε μας λίγο κάποιες κομβικές ας πούμε να ξέρουμε και εμείς να είμαστε πολύγλωσσοι. Και μέσα από παιχνίδια και εμείς παίζοντας και με την τριβή μαθαίνεις αυτό όσο πιο πολύ ασχολείσαι εμένα θα μου άρεσε κάτι τέτοιο να έχω μία πρώτη εικόνα μπορώ να πιάνω έτσι κάποιους κώδικες. Δηλαδή, ωραία είναι τα σεμινάρια που μας κάνουν, ας μας κάνουν έτσι και μερικά σεμινάρια γλωσσικά, να πάρουμε λεξιλόγιο. Γιατί ένας εκπαιδευτικός κάποια πράγματα χρηματοδοτεί και μόνος του. Εγώ θα ήθελα να έχω κάτι που να με εξυπηρετεί να το χω έτοιμο και να μου δοθεί δωρεάν γιατί πολύ θέλουν να κάνουν πράγματα αλλά δεν είναι δωρεάν και πρέπει να τα χρηματοδοτούμε μόνοι μας και αυτό είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας.

Προκλήσεις

Η ΝΗΠ1 αναφέρει ως δυσκολία τη σύνταξη του κειμένου και την εύρεση των λέξεων σε άλλες γλώσσες από τους εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένη δυσκολία δεν εντοπίσαμε μόνο αυτό το ότι στη σύνταξη του κειμένου έπρεπε να βρούμε τις λέξεις. Τα παιδιά δεν θα μπορούσαν και δεν ξέρω κι αν θα μπορούσαν και παιδιά.. Ίσως πέμπτης έκτης δημοτικού.

Η ΝΗΠ6 δεν έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες, αλλά θεωρεί την έρευνα και τη μάθηση για πολιτιστικά στοιχεία ως προκλητική:

Εγώ μέχρι στιγμής δεν έχω αντιμετωπίσει κάτι τέτοιο, κάποια δυσκολία.. Συνεργασία.. εντάξει. Όλα καλά. Ερευνήτρια: Κάτι που να είναι προκλητικό με την έννοια του ότι... ΝΗΠ6: Η έρευνα είναι προκλητική, το να μάθεις πράγματα είναι προκλητικά, το να μάθω ας πούμε πως ένα πολιτισμικό στοιχείο, ένα έθιμο, μια παράδοση για μένα λειτουργεί προκλητικά, όσο ασχολείσαι τόσο μαθαίνεις. Κι εγώ φέτος που ασχολήθηκα, έμαθα πράγματα που δεν τα ήξερα. Έχουμε το κομμάτι της έρευνας, το διερευνητικό.

Η ΝΗΠ7 επισημαίνει ότι η διαχείριση παιδιών με δυσκολίες (διεκδικητικότητα, αναπτυξιακές διαγνώσεις) απαιτεί κινητικές δραστηριότητες και την παρουσία εκπαιδευτικού δίπλα τους σε μικρές ομάδες:

Υπάρχουν κάποια παιδιά που θα δυσκολευτούν σίγουρα έχω δηλαδή στο μυαλό μου έναν που θα διεκδικήσει πολύ θα φωνάξει και αν αδικηθεί δηλαδή έχει μια δυσκολία στην αρχή της χρονιάς μέχρι να εμπιστευτεί να αγαπήσει την νηπιαγωγό αρχικά οπότε οποιοδήποτε όχι ήταν "είσαι κακιά!". Οπότε όταν αναπτύχθηκε αυτή η αγάπη και λοιπά ακόμα και όταν υπάρχει μία πρόκληση και δεν γίνεται ακριβώς αυτό που θέλει το δέχεται πολύ πιο εύκολα οπότε πιστεύω τώρα θα είναι λίγο καλύτερα και μία δυσκολία σε έναν μαθητή που υπάρχει κάποια διάγνωση αναπτυξιακά. Εκεί θα υπάρχει μια δυσκολία και στο να κάνουμε δηλαδή να μην μπορέσουμε να καθίσουμε να κινηθούμε στην τάξη να βγούμε τέτοιου είδους πράγματα από δω από κει. Αυτό μπορεί να λυθεί με κάτι κινητικό και με κάποια εκπαιδευτικό που μπορεί να ασχοληθεί περισσότερο εκεί, γιατί κάπως έτσι το έχουμε μοιράσει και μέσα στην αίθουσα όταν είμαστε και για την υπόλοιπη μέρα χρειάζεται δηλαδή να είναι και με κάποιο παιδί δίπλα να κάνουμε πολλή παρέα και να είναι και μία εκπαιδευτικός εκεί δίπλα σε εκείνη τη μικρή ομαδούλα.

Η ΝΗΠ5 θεωρεί σημαντική την παρουσία δασκάλων ξένων γλωσσών στην τάξη, καθώς προσφέρουν ασφάλεια στα παιδιά:

Εντάξει σίγουρα η δασκάλες ξένων γλωσσών είναι σημαντικό να υπάρχουν και σαν πρόσωπα θα βοηθήσουν τα παιδιά να είναι πιο άνετα ντρέπονται αλλά για

τις ξένες γλώσσες σίγουρα θα κοιτάζουν προς τα εκεί να αισθανθούν την ασφάλεια να πούνε μια σωστή λέξη.

4.1.4 Σύνοψη των ευρημάτων

Τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς για το πολύγλωσσο Kamishibai αποκαλύπτουν μια σύνθετη εικόνα γύρω από την πολυγλωσσία και την ενσωμάτωσή της στο νηπιαγωγείο. Οι βασικοί άξονες της ανάλυσης είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την πολυγλωσσία ως ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο, καθώς τα παιδιά εκτίθενται καθημερινά σε ξένες γλώσσες μέσω των μέσων ενημέρωσης και των συμμαθητών τους. Αυτή η έκθεση θεωρείται πλεονέκτημα, καθώς διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών, καλλιεργεί τη διαπολιτισμική συνείδηση και ενισχύει την κοινωνική αποδοχή. Για την ενσωμάτωση της πολυγλωσσίας, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν βιωματικές και πολυαισθητηριακές μεθόδους, όπως τραγούδια, παιχνίδια και παραμύθια. Τονίζεται η σημασία της ενσωμάτωσης της γνώσης για τον πολιτισμό άλλων χωρών. Οι κύριες προκλήσεις είναι η ανάγκη για συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η εύρεση δημιουργικών τρόπων διδασκαλίας για να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Η χρήση του στην αφήγηση ιστοριών επιτρέπει στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με άλλες γλώσσες με φυσικό και διασκεδαστικό τρόπο. Τέλος, ένα ακόμα σημαντικό εύρημα είναι η δυνατότητα διεύρυνσης της σκέψης των παιδιών, μέσα από τη σύνδεση του με πολλαπλά γνωστικά αντικείμενα, επιτρέποντας μια διαθεματική προσέγγιση της νέας γνώσης.

Συνολικά, το κεφάλαιο αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πολυγλωσσία ως μια ευκαιρία και χρησιμοποιούν δημιουργικές μεθόδους για να την εντάξουν στην καθημερινή πρακτική τους, ξεπερνώντας τις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν.

4.2 Το στάδιο της παρέμβασης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε τα ευρήματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του πολύγλωσσου Kamishibai στην τάξη, και συγκεκριμένα από τη θεματική ανάλυση των μαγνητοσκοπήσεων των δραστηριοτήτων, των συμπληρωμένων κλειδών παρατήρησης από

τις φοιτήτριες και τις εκπαιδευτικούς, τις ανατροφοδοτικές συνεντεύξεις με τη νηπιαγωγό που ήταν παρούσα και τα φωτογραφικά στιγμιότυπα. Στο σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 4) αποτυπώνονται συνοπτικά οι θεματικοί άξονες των ευρημάτων της παρέμβασης.

Σχήμα 4. Οι θεματικοί άξονες των ευρημάτων της παρέμβασης



4.2.1 Ενθουσιασμός και προθυμία ενασχόλησης με πολλές γλώσσες

Οι στάσεις απέναντι στις γλώσσες

Από την ανάλυση των μαγνητοσκοπήσεων φαίνεται πως οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν υψηλό ενδιαφέρον και χαρά να προτείνουν και να ενσωματώσουν πολλές γλώσσες στην ιστορία. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των παιδιών εκφράζει την επιθυμία να συμπεριληφθούν πολλές γλώσσες στην ιστορία του Kamishibai, ακόμη και γλώσσες που δεν γνωρίζουν άμεσα. Μάλιστα, αναγνωρίζουν την ισοτιμία των γλωσσών ως προς τη χρήση τους στην αφήγηση μιας ιστορίας, ενώ το γεγονός ότι προτείνουν αυθόρμητα μια πληθώρα γλωσσών όπως Γαλλικά, Αγγλικά, Ιταλικά, Κινέζικα, Ισπανικά, Γιαπωνέζικα, Κογκολέζικα, Γερμανικά, Ρωσικά και Σουηδικά, υποδηλώνει μια ενθουσιώδη και ανοιχτή στάση απέναντι στη γλωσσική πολυμορφία. Αυτός ο ενθουσιασμός λειτουργεί ως δείκτης θετικής στάσης απέναντι στην πολυγλωσσία: τα παιδιά δεν «φοβούνται» τις γλώσσες· αντιθέτως, επιζητούν την παρουσία τους στην κοινή δημιουργία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι διαδικασία δημιουργίας και

αφήγησης ενός Kamishibai καλλιεργεί μια ιδιαίτερα θετική και ανοιχτή στάση των μαθητών/τριών απέναντι σε διάφορες γλώσσες. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν αναδεικνύεται αυτός ο ενθουσιώδης αυθορμητισμός για την επικείμενη ενασχόληση με πολλές γλώσσες:

Ερευνήτρια: Όταν θέλουμε να διηγηθούμε μία ιστορία, σε ποια γλώσσα τη λέμε; Μαθήτρια: Στα γαλλικά. Μαθητής: Στα ελληνικά. Ερευνήτρια: Ωραία! Μαθητής [πετάγεται ενθουσιασμένος]: Στα αγγλικά! Ερευνήτρια: Πες μου και εσύ σε ποια γλώσσα; Μαθητής [που πετάχτηκε προηγουμένως ξαναπετάγεται]: Στα ιταλικά! [Αρχίζουν να πετάγονται κι άλλοι και να λένε γλώσσες] Μαθήτρια: Στα κινέζικα! Μαθητής: Στα ισπανικά! Μαθητής: Στα γιαπωνέζικα! Μαθητής: Στα κογκολέζικα! Ερευνήτρια: Πολύ ωραία! Αυτές εδώ τις έχουμε δει ποτέ τις έχουμε ακούσει ποτέ; [Οι μαθητές/τριες πετάγονται και ο καθένας θέλει να μιλήσει για τον εαυτό του/της.]

Μαθήτρια: Ιθπανικά! Ερευνήτρια! Ωραία! Τα λες με προφορά ιθπανική. Μαθητής: Γαλλικά (με ενθουσιασμό)! Ερευνήτρια: Τόσην ώρα μία λέξη περιμένω να μου πείτε! Γαλλικά είπαμε. Μαθήτρια: Αγγλικά! Ερευνήτρια: Ωραία. Να ρωτήσω κάτι, θα βάλουμε καθόλου ρωσικά που είπατε την άλλη φορά; Μαθητές/τριες πετάγονται: Ναι!! Ερευνήτρια: Σας αρέσουν τα ρωσικά; [Κάποιοι μαθητές και μαθήτριες λένε όχι και κάποιοι λένε ναι] Ερευνήτρια: Έχετε ακούσει ποτέ να μιλάνε ρωσικά; [Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες λένε όχι] Μαθήτρια: Εγώ έχω ακούσει!

Μια ιδιαίτερη διαπίστωση είναι ότι παρά την αρχική "τρομαγμένη" αντίδραση ορισμένων μαθητών στην ιδέα των Κινέζικων, η πλειοψηφία ανταποκρίνεται θετικά στην πρόταση να συμπεριληφθούν, δείχνοντας προθυμία να αγκαλιάσουν και πιο ιδιαίτερες γλώσσες σε σχέση με αυτές με τις οποίες έχουν ήδη έρθει σε επαφή:

Ερευνήτρια: Θέλετε οι υπόλοιποι να βάλουμε τα κινέζικα που μιλάει ο Μ. που τα μαθαίνει στο σπίτι και τα μιλάει με τους γονείς του; [Κάποιοι μαθητές και μαθήτριες λένε όχι λίγο τρομαγμένοι, αλλά οι περισσότεροι ακούγονται να λένε ναι.] Ερευνήτρια: Θα βάλουμε και τα κινέζικα! Ωραία!

Ένα ακόμα στοιχείο που σχετίζεται με την ανάδυση στάσεων, είναι το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην επανάληψη και μίμηση λέξεων και φράσεων που εισάγει η εκπαιδευτικός. Ακολουθεί ένα εκτενές χαρακτηριστικό απόσπασμα, το οποίο αναλύουμε στη συνέχεια:

[Η εκπαιδευτικός ξεκινάει αργά το τραγούδι για την πασχαλίτσα στα γαλλικά]: *Coccinelle, demoiselle, Bête à bon Dieu, Coccinelle, demoiselle, Vole jusqu'aux cieux..* [Οι μαθητές κάνουν όλοι ησυχία προσπαθούν να μιμηθούν τα λόγια και ακολουθούν μιμούμενη τις κινήσεις της εκπαιδευτικού ως προς τα χέρια που μιμείται το πέταγμα της πασχαλίτσας.] ΕΚΠ1: Αυτό το τραγουδάκι το τραγουδάμε στην coccinelle, για να πετάξει μακριά. Για να το πούμε όλοι μαζί; [Οι μαθητές και οι μαθήτριες ακολουθούν με προσοχή την εκπαιδευτικό στο τραγούδι, μιμούμενοι τον ήχο των λέξεων και τη μελωδία. Κάποιοι μαθητές και μαθήτριες κουνάνε τα χέρια τους μιμούμενοι το πέταγμα της πασχαλίτσας. Κάποιοι έχουν σηκωθεί και από τη θέση τους και έχουν αρχίσει να κυκλοφορούν μέσα στην τάξη "πετώντας".] ΕΚΠ1: Πάρα πολύ ωραία. Και τώρα έτσι όπως είμαστε θέλω να λύσουμε τι η σημερινή μας συνάντηση με τους πρωταγωνιστές της ιστορίας που είναι les fleurs, να πούμε όλοι μαζί: "Λε φλεγ" [ανταποκρίνονται όλα τα παιδιά]. ΕΚΠ1: Les insectes, (Μερικοί μαθητές επαναλαμβάνουν): Λες ανσέκτ. (Ξεχωρίζει στο άκουσμα ο μαθητής που με καταγωγή από την Ελβετία που γνωρίζει τα γαλλικά ως μητρική γλώσσα να το επαναλαμβάνει με προφορά.) Εκπαιδευτικός: Les nuages! Μαθητές: Λε νουάζ! ΕΚΠ1: Et le soleil! Μαθητές: Λε σολέιγ! ΕΚΠ1: Tres bien, les enfants! Bravo, bravo, bravo!

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα εντοπίζουμε γλωσσικές στάσεις, κυρίως βιωματικές και προθετικές, τις οποίες αναλύσαμε στην ενότητα 1.3, οι οποίες φαίνεται να συνυπάρχουν και να αναδύονται σταδιακά μέσα από τη ροή της αφήγησης της εκπαιδευτικού, υποστηρίζοντας τη μάθηση των παιδιών με έναν δυναμικό τρόπο. Οι βιωματικές στάσεις, συγκεκριμένα, φαίνονται μέσα από τον τρόπο που η εκπαιδευτικός και οι μαθητές εμπλέκονται σε μια ενεργή, σωματική και συναισθηματική μαθησιακή αλληλεπίδραση. Όταν, για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες σηκώνουν τα χέρια τους και μιμούνται τα χαρούμενα λουλούδια ή το πέταγμα της πασχαλίτσας, η γλώσσα σταματά να είναι μόνο λόγος και γίνεται συλλογικό βίωμα μέσα από την κίνηση, τη μίμηση και τη συλλογική συμμετοχή των παιδιών. Ομοίως, η χρήση του παιδικού τραγουδιού στα γαλλικά, όπου τα παιδιά ακολουθούν τις κινήσεις και προσπαθούν να μιμηθούν τους ήχους, ενισχύει αυτή την πολυαισθητηριακή εμπειρία. Η συναισθηματική διάσταση αναδύεται και όταν οι μαθητές καλούνται να δείξουν αν είναι χαρούμενοι ή στεναχωρημένοι μέσα από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται η πασχαλίτσα, δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα όπου η γλώσσα συνδέεται με συναισθήματα και εμπλέκει τον ψυχισμό των μαθητών, μετατρέποντας τη γλωσσική εμπειρία σε ένα πολυαισθητηριακό βίωμα.

Το απόσπασμα που ακολουθεί προέρχεται από την ανατροφοδότηση της ΝΗΠ7, η οποία επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά εκδηλώνουν ενδιαφέρον και περιέργεια για τη γλώσσα, αλλά με διαφορετικούς τρόπους. Εξηγεί ότι κάποια παιδιά φαίνεται να προτιμούν να ακούν και να μιμούνται ήχους και λέξεις σε διαφορετικές γλώσσες, γεγονός που υποδηλώνει ότι η γλωσσική επίγνωση καλλιεργείται μέσα από την ακουστική εμπειρία και τη φωνολογική μίμηση.

Ερευνήτρια: Γενικά, πάντως, εκφράστηκε κάποια περιέργεια να θέλουν να δουν κάποιες γλώσσες τις γλώσσες αυτές ή πιστεύεις ότι εστιάζουν πιο πολύ στο κομμάτι της εικονογράφησης; ΝΗΠ7: Το κομμάτι της γλώσσας τους αρέσει και προσπαθούν πολλές φορές να κάνουν να μιμηθούν τον ήχο των γραμμάτων όπως με τον butterfly.

Με αυτή τη διαπίστωση συμφωνούν και οι φοιτήτριες, οι οποίες επισημαίνουν στις κλείδες τους ότι «οι μαθητές προσπαθούν να πουν τις λέξεις σε ξένες γλώσσες. Δεν διστάζουν να συμμετέχουν» [ΦΟΙΤ1] και ότι «δείχνουν να διασκεδάζουν όταν μιμούνται λέξεις προκειμένου να τις καταλάβουν» [ΦΟΙΤ2].

Σε άλλο σημείο των ανατροφοδοτικών της συνεντεύξεων, μια σημαντική επισήμανση της ΝΗΠ7 για τις στάσεις αφορά ότι τα παιδιά ελκύονται από γλωσσικά παιχνίδια και "όταν βλέπουν και κάτι που δεν μπορούν να το αναγνωρίσουν τους αρέσει ακόμα περισσότερο", το βλέπουν ως ένα "περίεργο σχήμα" και προσπαθούν να το συνδέσουν με κάτι γνωστό:

ΝΗΠ7: Γενικά τους αρέσει και τα γλωσσικά παιχνίδια είναι κάτι που το συγκεκριμένο τμήμα το ελκύει γενικότερα και όταν βλέπουν και κάτι που δεν μπορούν να το αναγνωρίσουν τους αρέσει ακόμα περισσότερο το βλέπουν σαν ένα περίεργο σχήμα και προσπαθούν να το συνδέσουν με κάτι από αυτά που ξέρουν. Και νομίζω ότι προσέχουν και περισσότερο, θέλουν να βρουν κάτι.

Οι δυσκολίες

Παρά τον γενικό ενθουσιασμό που επικρατεί κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, από τις κλείδες παρατήρησης καταγράψαμε και κάποιες δυσκολίες που αφορούν, κυρίως, την προσοχή των παιδιών. Συγκεκριμένα, όπως επεσήμαναν οι δύο φοιτήτριες, «κάποια παιδιά μιλούσαν μεταξύ τους, δημιουργώντας θόρυβο, εμποδίζοντας τους υπόλοιπους μαθητές να

συγκεντρωθούν» [ΦΟΙΤ1], ενώ «κάποια άλλα παιδιά παίζουν μεταξύ τους, συνεπώς ούτε ακούν, ούτε συμμετέχουν» [ΦΟΙΤ2].

4.2.2 Η αξιοποίηση προσωπικών γλωσσικών πόρων

Οι μαθητές/τριες συνδέουν προσωπικές εμπειρίες με διαφορετικές γλώσσες, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση του προσωπικού δεσμού με την πολυγλωσσία. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται η μαθήτρια που θέλει να συμπεριληφθούν τα Σουηδικά επειδή ο πατέρας της "Σπούδασε στη Σουηδία". Αυτές οι αναφορές υπογραμμίζουν ότι η πολυγλωσσία αποτελεί μέρος της προσωπικής τους ταυτότητας και εμπειρίας, καλλιεργώντας θετική στάση. Οι μαθητές/τριες αναφέρουν γλώσσες που γνωρίζουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον (π.χ. κινέζικα από την οικογένεια στην Κίνα, σουηδικά από τον πατέρα που σπούδασε στη Σουηδία) και επιμένουν στην ενσωμάτωσή τους. Υπάρχει επίσης μαθητής από Ελβετία που γνωρίζει γαλλικά ως μητρική γλώσσα, ο οποίος δεν εκδηλώνει αντίστοιχη προτίμηση, φαίνεται, ωστόσο από την προφορά των λέξεων ότι κατέχει πολύ καλά τη γλώσσα. Ενδεικτικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

Ερευνήτρια: Κάποια άλλη γλώσσα που θα θέλατε να βάλουμε; [Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθουσιάζονται και αρχίζουν να σηκώνονται χεράκια για να πουν τις προτιμήσεις τους] Μαθητής [πετάγεται]: Γερμανικά και αγγλικά! Ερευνήτρια: Δεν πεταγόμαστε, σηκώνουμε χεράκι. Μαθητής: Ιταλικά (είχε αναφερθεί και προηγουμένως σε αυτή τη γλώσσα). Ερευνήτρια: Ιταλικά, ωραία. Το σημειώνουμε. Μαθήτρια: Τα ισπανικά! Μαθητής: Αγγλικά. Εκπαιδευτικός γαλλικών: Για πες, Α. Μαθήτρια: Τα σουηδικά. Ερευνήτρια: Για πες, τα σουηδικά γιατί; Τα έχεις ακούσει; Μαθήτρια: Ναι! Ερευνήτρια: Πού τα έχεις ακούσει; Μαθήτρια: Από τον μπαμπά μου. Ερευνήτρια: Από τον μπαμπά σου, γιατί; Πάει στη Σουηδία; Μαθήτρια: Σπούδασε στη Σουηδία.. Ερευνήτρια: Τι έκανε; [Παρεμβαίνει η εκπαιδευτικός των γαλλικών] Σπούδαζε στη Σουηδία.

Τα παιδιά φέρνουν στο προσκήνιο τους δικούς τους γλωσσικούς πόρους, οι οποίοι όχι μόνο γίνονται αποδεκτοί, αλλά και ενσωματώνονται στην ιστορία, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας τη γλωσσική/πολιτισμική κληρονομιά που φέρνουν τα παιδιά, ενδυναμώνοντας την αυτοεκτίμηση και την ορατότητα των γλωσσών τους και ενισχύοντας το αίσθημα του "ανήκειν". Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που καταγράψαμε αφορά τη μετατόπιση της αρχικής αμφιθυμίας, από δισταγμό σε αποδοχή για την αξιοποίηση στην

ιστορία του πολύγλωσσου kamishibai της ιδιαίτερης γλώσσας ενός συμμαθητή τους. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται δισταγμοί που μετασχηματίζονται σε αποδοχή. Ειδικότερα, για τα κινέζικα: «Κάποιοι λένε “όχι” λίγο τρομαγμένοι, αλλά οι περισσότεροι λένε “ναι”... – Θα βάλουμε και τα κινέζικα!». Στο πλαίσιο του παιχνιδιού/δημιουργίας μετατοπίζουν την αρχική επιφύλαξη προς συμμετοχική αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας.

Η διαδικασία επιλογής των γλωσσών που θα ενταχθούν στην ιστορία του Kamishibai προσφέρει μια πλούσια εικόνα των γλωσσικών προτιμήσεων και ενδιαφερόντων των παιδιών. Η συμμετοχή τους χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμό και δημιουργικότητα, καθώς δεν περιορίζονται μόνο στις γλώσσες που διδάσκονται ή ακούγονται συχνότερα γύρω τους, αλλά ανοίγονται σε ένα πολύχρωμο μωσαϊκό γλωσσικών αναφορών. Οι προτάσεις τους αντανακλούν προσωπικές εμπειρίες, ακουστικά ερεθίσματα, αλλά και τη φαντασία τους, φανερώνοντας έτσι μια έμφυτη περιέργεια για τη γλωσσική ποικιλία και μια στάση αποδοχής απέναντι στην πολυγλωσσία. Οι προτάσεις των μαθητών/τριών αφορούν τις εξής γλώσσες: τα ελληνικά, τα γαλλικά, τα οποία αναφέρονται με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και επιμονή, και με τα οποία έχουν έρθει σε επαφή οι μαθητές, τα αγγλικά, τα οποία ήδη διδάσκονται στο σχολείο, τα ιταλικά, που είναι μια γλώσσα που κάποιοι μαθητές έχουν ακούσει, τα κινεζικά, τα οποία εμφανίζονται ως ισχυρή επιθυμία για συμπερίληψή τους στην ιστορία λόγω του ότι είναι η γλώσσα ενός συμμαθητή του, τα ισπανικά, λόγω προηγούμενης επαφής κάποιου μαθητή, ο οποίος τα αναφέρει σταθερά και με "ισπανική προφορά", τα ιαπωνικά, διότι κάποιοι μαθητές έχουν ακούσει ή έχουν προσωπική εμπειρία, τα σουηδικά, λόγω οικογενειακής εμπειρίας μαθήτριας, και τα ρωσικά, τα οποία παρόλο που κάποιοι δεν τα έχουν ακούσει, η πρόταση γίνεται δεκτή με ενθουσιασμό από άλλους.

4.2.3 Η πολυτροπική πρόσληψη των γλωσσών

Η αξιοποίηση του τραγουδιού

Το τραγούδι αξιοποιήθηκε σε αρκετές φάσεις της παρέμβασης ως αποτελεσματικό μέσο εκμάθησης. Η ΕΚΠ1 στο πλαίσιο της εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τους ήρωες και τον ρόλο τους στην πλοκή της ιστορίας, φέρνει στην τάξη ένα γαλλικό παιδικό τραγούδι για την πασχαλίτσα. Το τραγούδι εισάγεται σταδιακά, αφού πρώτα η ΕΚΠ1 επιχειρήσει να αφυπνίσει συναισθηματικά τα παιδιά. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο απόσπασμα που ακολουθεί, η

ΕΚΠ1 επιχειρεί να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση των παιδιών απέναντι στους ήρωες, βάζοντας στο προσκήνιο τα συναισθήματα της πασχαλίτσας απέναντι στο γεγονός ότι είναι στεναχωρημένη που λόγω της βροχής δεν μπορεί να πετάξει:

ΕΚΠ1: Τα λουλούδια είναι χαμογελαστά και τότε παιδιά, ξαφνικά έρχεται μία .. coccinelle (η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα αινιγματικό, μυστηριώδες ύφος για να τραβήξει την προσοχή των παιδιών). Η οποία coccinelle είναι πάρα πολύ στεναχωρημένη (η εκπαιδευτικός μιμείται με τον τόνο της φωνής του πασχαλίτσας αν είναι έτοιμη να κλάψει) Oh, la, la, la, la.. Και λέει η marguerite, Pourquoι?? Και λέει η coccinelle: Je ne peux pas voler!! (η εκπαιδευτικός μιμείται ένα στεναχωρημένο ύφος ενώ ταυτόχρονα κουνάει τα χέρια της σαν να πετάει) Τι δεν μπορεί να κάνει η coccinelle; για να κάνουμε όλοι μαζί τι δεν μπορεί να κάνει η coccinelle; [Οι μαθητές κουνάν κι αυτοί τα χέρια τους ένα πέταγμα.] Μαθητές: Να πετάξει!!!

Στη συνέχεια, η ΕΚΠ1 προτείνει στα παιδιά ένα γαλλικό παιδικό τραγούδι για την πασχαλίτσα :

ΕΚΠ1: Να πούμε το τραγουδάκι της coccinelle; Μαθητές (με ενθουσιασμό): Ναι!!! Η εκπαιδευτικός ξεκινάει αργά το νανούρισμα για την πασχαλίτσα στα γαλλικά: *Coccinelle, demoiselle, Bête à bon Dieu, Coccinelle, demoiselle, Vole jusqu'aux cieux* [Οι μαθητές και οι μαθήτριες κάνουν όλοι ησυχία προσπαθώντας να μιμηθούν τα λόγια και ακολουθούν μιμούμενοι τις κινήσεις της εκπαιδευτικού ως προς τα χέρια που μιμείται το πέταγμα της πασχαλίτσας.]

Σε γλωσσικό επίπεδο, το τραγούδι επιτρέπει στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με μια καινούργια γλώσσα μέσα σε αυθεντικό, πολιτισμικά φορτισμένο συμφραζόμενο. Η μελωδία και η επανάληψη διευκολύνουν την πρόσληψη της φωνολογίας και της προσωδίας της γλώσσας, χωρίς απαραίτητα οι μαθητές/τριες να κατανοούν τα λόγια. Τέλος, το γεγονός ότι τα παιδιά τραγουδούν με ενθουσιασμό και μιμούνται τις λέξεις, αλλά και η χρήση αινιγματικού ή μυστηριώδους ύφους από την εκπαιδευτικό για να τραβήξει την προσοχή των παιδιών πριν ανακοινώσει μια γαλλική λέξη (π.χ. "coccinelle"), δείχνουν αυξημένη ακουστική πρόσληψη και εμπλοκή, καθώς και θετική στάση απέναντι στη γλώσσα.

Η μελωδία, ο ρυθμός και η επανάληψη του τραγουδιού ενισχύουν τη μνήμη και τη συγκέντρωση των παιδιών, ενεργοποιώντας, παράλληλα διαφορετικά γνωστικά κανάλια που διευκολύνουν την κατανόηση και την επεξεργασία νέων πληροφοριών. Η σύνδεση της κίνησης με το νόημα των στίχων του τραγουδιού (π.χ. μίμηση του πετάγματος της πασχαλίτσας με τα χέρια) συμβάλλει στη δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα στο περιεχόμενο

της πλοκής και σε βιωματικά στοιχεία (μουσική, κίνηση, παιχνίδι), καθώς και στη δημιουργία θετικού συναισθηματικού κλίματος.

Δραματοποίηση και μίμηση

Το απόσπασμα που ακολουθεί αποτυπώνει μια δυναμική και βιωματική όψη της διαδικασίας δημιουργίας ενός πολύγλωσσου Kamishibai, με στόχο την ενεργοποίηση των παιδιών. Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη δραματοποίηση και τις μιμήσεις, ώστε να δημιουργήσει ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, όπου η γλώσσα δεν παρουσιάζεται ως στατικό σύστημα, αλλά ως ζωντανό εργαλείο επικοινωνίας. Οι μαθητές μιμούνται με το σώμα τους τις κινήσεις των λουλουδιών που ανεμίζουν, τον ήχο της βροχής, χτυπώντας τα γόνατά τους με τις παλάμες, το πέταγμα της πασχαλίσσας, της μέλισσας ("Zzzzzzz"), ή της πεταλούδας. Επίσης, υποδύονται ρόλους όπως το τζιτζίκι που παίζει κιθάρα και κάνουν ότι κοιμούνται. Αυτή η σωματική έκφραση συνδέεται άμεσα με τις έννοιες και τις λέξεις στις διάφορες γλώσσες, ενισχύοντας τη μνήμη και την κατανόηση μέσω της βιωματικής μάθησης:

ΕΚΠ1: Είμαστε άνοιξη, τα λουλούδια, τα έντομα, ο ήλιος που είναι λαμπερός! Ζεσταινόμαστε, ο ουρανός, τα σύννεφα είναι και η ... [Η εκπαιδευτικός αρχίζει και χτυπάει με τις παλάμες το πάνω μέρος των μύρων για να μιμηθεί τον ήχο της βροχής.] Μαθητής [πετάγεται]: η pluie (βροχή στα γαλλικά). ΕΚΠ1: Η pluie, μπράβο! Πάρα πολύ ωραία! Για πάμε να δούμε τώρα πώς ξεκινάει η ιστορία μας. Για να κάνουμε πώς κάνουν τα λουλουδάκια όταν βλέπουν τον ήλιο; [Η εκπαιδευτικός κουνάει ρυθμικά τα χέρια της μιμούμενη την κίνηση των λουλουδιών. Οι μαθητές αρχίζουν να ακολουθούν την κίνησή της κουνώντας και αυτοί τα χέρια τους.] Κουνιούνται! Δεν βλέπω όλα τα παιδιά να κουνιούνται.. πάρα πολύ ωραία κουνιούνται τα λουλουδάκια μας. Καταπληκτικά! Ο ουρανός είναι χαρούμενος; Μαθητές: Ναι!! ΕΚΠ1: Και εκείνη την ώρα έρχεται ο billy, το μελισσάκι! Zzzzzzzzzzz [Η εκπαιδευτικός μιμείται τον ήχο της μέλισσας και τριγυρίζει ανάμεσα στα παιδιά. Οι μαθητές αρχίζουν και αυτοί να μιμούνται τον ήχο της μέλισσας.]

Στην ουσία, αυτές οι δραστηριότητες ενισχύουν την έκφραση μέσω του σώματος, της φωνής και της φαντασίας. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι κατά την ανατροφοδότηση, η νηπιαγωγός αναγνώρισε ότι η δραματοποίηση "δουλεύει σε όλα τα παιδιά", αν και μπορεί να είναι "ριψοκίνδυνη" ως προς την υπέρμετρη κίνηση ή ένταση, υπογραμμίζοντας την εκπαιδευτική της αξία για τη δέσμευση των μαθητών/τριών:

Ερευνήτρια: Η δραματοποίηση πώς σας φάνηκε; ΝΗΠ7: Η δραματοποίηση γενικά δουλεύει σε όλα τα παιδιά αλλά είναι λίγο ριψοκίνδυνη πολλές φορές για να ξεφύγουν κάποια παιδιά για να κάνουν υπερβολή ως προς την κίνηση.

Η συνεισφορά της εικονογράφησης

Η οπτική διάσταση της δημιουργίας ενός πολύγλωσσου Kamishibai παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ως προς την ανάδυση γνώσεων, αλλά και στάσεων. Ως προς την εικονογράφηση, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τις δικές τους ζωγραφιές για μια νέα, πολύγλωσση ιστορία. Οι εικόνες λειτουργούν ως οπτικά στηρίγματα που επιτρέπουν την κατανόηση της ιστορίας και των γλωσσικών εννοιών, ακόμα και αν το κείμενο είναι σε άγνωστη γλώσσα. Συγκεκριμένα, στην ανατροφοδότησή της, η ΝΗΠ7 επεσήμανε το εξής:

ΝΗΠ7: Είναι κάποια συγκεκριμένα παιδιά που τους αρέσει και τους ενδιαφέρει, οπότε αυτά τα παιδιά σίγουρα θα τα συγκρατήσουν και τους αρέσει να ακούνε, απλά είναι κάποια παιδιά που τους αρέσει περισσότερο η ζωγραφική όπως και την προηγούμενη φορά που έγινε λίγο η δραματοποίηση.

Στο δεύτερο απόσπασμα η ΝΗΠ7 τονίζει τη σημασία της ισορροπίας ανάμεσα στη γλωσσική μάθηση και την εικαστική δημιουργία. Η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι δραστηριότητες όπως η πλαστελίνη ή η αντιγραφή γραμμάτων με τελίτσες μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή εμπλοκή, καθώς παρέχουν χειροπρακτική υποστήριξη στη γραφή, ακόμα και για παιδιά που δυσκολεύονται. Αυτό δείχνει ότι η γλωσσική μάθηση μπορεί να συνδυαστεί με δημιουργικές και οπτικοκινητικές δραστηριότητες ώστε να είναι πιο προσβάσιμη και ελκυστική.

Σε άλλο σημείο της ανατροφοδότησης, η συζήτηση για τα διαφορετικά αλφάβητα (ρωσικά, αραβικά, κινέζικα) αναδεικνύει τη σημασία της διαγλωσσικής ευαισθητοποίησης, καθώς τα παιδιά εκτίθενται σε ποικίλα συστήματα γραφής και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν βασικές δομές μέσα από τη μίμηση, τις τελίτσες ή την αντιγραφή. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της ζωγραφικής και της πλαστελίνης ως παράλληλων δραστηριοτήτων διασφαλίζει ότι η μαθησιακή εμπειρία παραμένει διασκεδαστική και προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά, ενισχύοντας την προσοχή, τη συγκέντρωση και την ενεργητική συμμετοχή.

Η συζήτηση δείχνει ότι η εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τη δυσκολία της δραστηριότητας στα αναπτυξιακά επίπεδα των παιδιών, ώστε να καλλιεργηθεί η γλωσσική επίγνωση χωρίς να μειώνεται η ευχαρίστηση και η δημιουργικότητα. Συγκεκριμένα, η

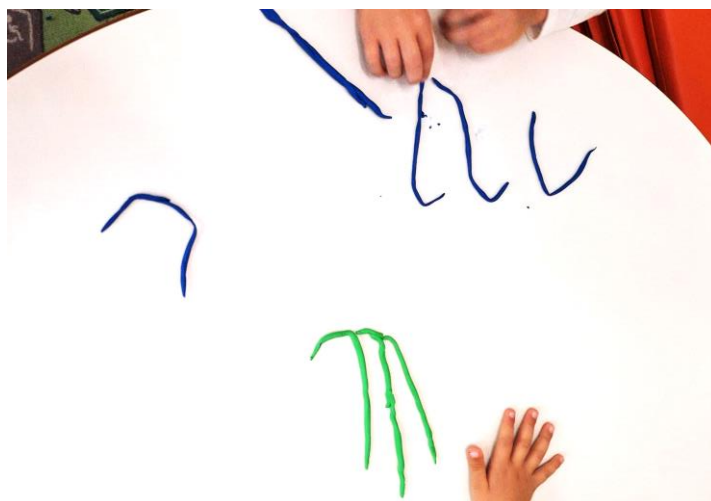
νηπιαγωγός προτείνει τη χρήση πλαστελίνης για τη δημιουργία γραμμάτων και την αντιγραφή λέξεων (κυρίως κεφαλαίων), ιδίως με τελίτσες για τις πιο δύσκολες γλώσσες (αραβικά, κινέζικα), ώστε να είναι προσβάσιμη τόσο για νήπια όσο και για προνήπια (Εικόνες 1 και 2). Αναπτυξιακά, ωστόσο, υπάρχουν παιδιά τα οποία μπορούν οπτικά να αναγνωρίσουν κεφαλαία γράμματα σε λέξεις και να τις αντιγράψουν (Εικόνα 3):

ΝΗΠ7: Και η πλαστελίνη δουλεύει για να φτιάξουν τα γράμματα αλλά και στο γράψιμο οι περισσότεροι όχι όλοι ειδικά αν τα γραμματάκια μπούνε και τελίτσες ή αν είναι ακριβώς από πάνω η λέξη και προσπαθήσουν από κάτω να την αντιγράψουν αυτό μπορούν να το κάνουν κυρίως κεφαλαία όπως είπαμε ήδη γιατί είναι λίγο πιο εύκολα. Ερευνήτρια: Είτε βάλω εγώ τα ρωσικά είτε.. ΝΗΠ7: Αυτό ήθελα να πω, ανάλογα βέβαια. Κάποια δύσκολα καλό θα είναι να είναι με τελίτσες δηλαδή το αραβικό, να το ενώσουν με τελίτσες. Κάποια μπορεί να το καταφέρουν γιατί τώρα μιλάμε ταυτόχρονα ότι είναι στην τάξη και νήπια και προνήπια, οπότε προσπαθώ να βρω κάτι στη μέση. Θα το έκανα πολύ άνετα. Ερευνήτρια: Οκ. Και το κινέζικο λες να είναι έτσι; ΝΗΠ7: Ανάλογα τα παιδιά, δηλαδή κάποια παιδιά θα δυσκολευτούν και θα χρειαστούν τις τελίτσες οπότε μπορούμε να το μοιράσουμε και να δώσουμε τα πιο εύκολα πράγματα σε κάποια παιδιά που είναι λίγο πιο πίσω τα αγγλικά τα γαλλικά που είναι εύκολα σχήματα να τα πάρουν κάποια προνήπια που δυσκολεύονται στο γράψιμο αλλά ακόμα και νήπια δυσκολεύονται στο γράψιμο.

Εικόνα 1. Αποτύπωση λέξεων σε άλλες γλώσσες στην εικονογράφηση



Εικόνα 2. Σχηματισμός γραμμάτων με τη χρήση πλαστελίνης



Εικόνα 3. Σχηματισμός λέξεων με τελίτσες



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σε αυτό το σημείο, παρουσιάζουν οι επισημάνσεις των δύο φοιτητριών σε σχέση με τη σημασία της εικονογράφησης, σύμφωνα με τις οποίες «Η ζωγραφική ηρέμησε τα παιδιά» [ΦΟΙΤ1] και ότι «τα παιδιά φαίνεται ότι είναι πιο κινητοποιημένα στο κομμάτι της εικονογράφησης, απ' ό,τι στις γλώσσες» [ΦΟΙΤ2], ενώ η αξιοποίηση της πλαστελίνης «έκανε όλη την τάξη να συμμετέχει» [ΦΟΙΤ1].

Η αξιοποίηση του βίντεο

Τα παιδιά παρακολουθούν ένα βίντεο ("Le Nuage Bleu") που είναι εξ ολοκλήρου στα γαλλικά. Η κατανόηση της ιστορίας επιτυγχάνεται κυρίως μέσω των εικόνων που συνοδεύουν την αφήγηση, αποδεικνύοντας την ικανότητα των παιδιών να αντλούν νόημα από οπτικά στοιχεία:

ΕΚΠ1: Πάμε τώρα με πολλή προσοχή να δούμε κάτι. [Η εκπαιδευτικός ανοίγει τον προτζέκτορα για να προβάλει στο διαδραστικό πίνακα ένα βιντεάκι.] Είναι η ιστορία από το μπλε σύννεφο "Le nuage bleu". Για πάμε να δούμε το Nuage bleu που ήτανε μικρούλης και άρχισε να παχαίνει, να παχαίνει, να παχαίνει... [Ξεκινάει το βίντεο για το μπλε σύννεφο. Παρόλο που είναι όλο στα γαλλικά, τα παιδιά ακούν με προσοχή και παρατηρούν τις εικόνες που συνοδεύουν την αφήγηση.] ΕΚΠ1: Για να δούμε, λοιπόν. Ήταν το Nuage bleu. Και ήταν και τα nuages gris. Τα nuages gris κοροϊδεύαν το nuage bleu, γιατί δεν ήθελε να τους ακολουθήσει ήταν χαρούμενος μόνος του και δεν ήθελε. Και το nuage bleu παχαине πάχαине πάχαине... Για να δούμε τι θα γίνει. Ερευνήτρια: Μέχρι στιγμής για να δούμε ποια χρώματα είδαμε στα γαλλικά; Πώς λέμε το μπλε; Μαθητές: Bleu! Ερευνήτρια: Πώς λέμε το γκρι; Μαθητής: Gris. Ερευνήτρια: Και τι άλλο έχουμε; ΕΚΠ1: Έχουμε και το blanc μας είπε ο Μ. Μαθήτρια: Και rouge! Ερευνήτρια: Ωραιο! ΕΚΠ1: Το σύννεφο διέσχισε montagnes και είδε και gratte-ciels! Όλοι τον αγαπούσαν τόσο πολύ που έγινε της μόδας, είχαν κάνει φωτιστικά, δηλαδή ήταν τρομερό! ΕΚΠ1: Κοιτάξτε τι έγινε παιδιά! Μία πόλη καίγεται! Κοιτάξτε! Μαθητής: Έπρεπε να βρέξει! ΕΚΠ1: Τι κάνει τώρα το nuage; Τι ρίχνει; Μαθητές: Pluie! ΕΚΠ1: Και τι έκανε αυτή η pluie που έριξε το nuage; Μαθητής: Έσβησε τη φωτιά! ΕΚΠ1: Μπράβο, Θ. έσβησε τη φωτιά. Και χάθηκε παιδιά. Το nuage χάθηκε! Γιατί άδειασε! Μαθήτρια: Κυρία, βρέχει το nuage! [Δείχνοντας προς το ανοιχτό παράθυρο που έχει ξεκινήσει η βροχή, και χαμογελάει που το είπε και ταίριαξε τη γαλλική λέξη.] Έριξε το νεράκι του το nuage και τι συνέβη; έπαψαν να υπάρχουν διαφορετικά χρώματα όλοι μπλε. Και κοιτάξτε πως είπαν αυτή την πόλη; Bleu-ville! Γιατί; Μαθητής: Γιατί έγιναν όλοι μπλε! ΕΚΠ1: Από ποιον έγιναν όλοι μπλε; Μαθητής (ενθουσιασμένος): Από το σύννεφο!! Ερευνήτρια: Πώς είπαμε ότι είναι το σύννεφο στα γαλλικά; Μαθητές: Nuage! ΕΚΠ1: Αυτή λοιπόν ήταν η ιστορία του Nuage bleu, η οποία παιδιά τι μας μαθαίνει αυτή η ιστορία; Μαθήτρια: Δεν πρέπει όταν κάποιος κοιμάται και δεν μιλάει και έχει συμβεί κάτι και δεν το διορθώνει, δεν είναι σωστό. Μαθητής: Εγώ θα έλεγα ότι είχε πάρα πολύ ήλιο και έτσι κάηκε. Ερευνήτρια: Να το βάλουμε το σύννεφο στην ιστορία; Μαθητές: ναι!!!

Η παρουσίαση μιας αφήγησης σε άλλη γλώσσα, με τη στήριξη εικόνων, μουσικής και σχολίων της εκπαιδευτικού, δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη διαφορετικότητα του γλωσσικού κώδικα και να κατανοήσουν ότι η κατανόηση μιας γλώσσας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη συστηματική της διδασκαλία, αλλά μπορεί να προκύψει μέσα από τα συμφραζόμενα, τις εικόνες και τη συζήτηση. Στο συγκεκριμένο

απόσπασμα, δεν παρατηρούνται άμεσες αρνητικές γλωσσικές στάσεις από τα παιδιά, αντιθέτως φαίνεται μια στάση περιέργειας και αποδοχής, καθώς δείχνουν ενδιαφέρον να μάθουν πώς αποδίδονται απλές έννοιες, όπως τα χρώματα, στη γαλλική γλώσσα. Η τεχνική εναρμονίζεται με την ιδέα της «Αφύπνισης στις γλώσσες», εφόσον ενθαρρύνει την ανοιχτότητα απέναντι στη γλωσσική ετερότητα και δημιουργεί συνθήκες θετικής στάσης προς τη γαλλική, ακόμη κι αν τα παιδιά δεν την γνωρίζουν.

Η συλλογική συζήτηση που ακολουθεί ενισχύει περαιτέρω τη γλωσσική επίγνωση, καθώς οι μαθητές μοιράζονται παρατηρήσεις και απαντούν σε ερωτήσεις που απαιτούν αναστοχασμό πάνω στη γλωσσική εμπειρία. Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή διαμορφώνεται ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου η πολυγλωσσία λειτουργεί ως πεδίο συνεργασίας και όχι ως εμπόδιο. Οι διαφορετικές γλωσσικές συνεισφορές των παιδιών αναγνωρίζονται ως ισότιμες, γεγονός που ενισχύει και την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα και τον πολιτισμό του άλλου. Η διατύπωση υποθέσεων εκ μέρους των παιδιών αποτελεί επιπλέον ένδειξη της καλλιέργειας μεταγλωσσικής σκέψης. Οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν το νόημα των νέων λέξεων και να εντάξουν την ιστορία σε δικά τους ερμηνευτικά σχήματα, προβλέποντας την εξέλιξη της αφήγησης ή συνδέοντας την έννοια του *nuage* με τα καιρικά φαινόμενα που παρατηρούν έξω από την τάξη. Οι υποθέσεις τους δείχνουν ότι η γλώσσα δεν γίνεται αντιληπτή ως απομονωμένο αντικείμενο μάθησης, αλλά ως εργαλείο κατανόησης του κόσμου.

4.2.4 Η πολυγλωσσική επίγνωση

Η αφύπνιση στις γλώσσες

Σε μία από τις δραστηριότητες της παρέμβασης σχετικά με την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα γλωσσικά στοιχεία στις επιλεγμένες γλώσσες, η ερευνήτρια εστιάζει πάνω στην οπτική αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων. Η ερευνήτρια γράφει λέξεις στον πίνακα σε διάφορες γλώσσες (ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά, ρωσικά, κινέζικα, αραβικά), ενώ οι μαθητές/τριες παρατηρούν, αναγνωρίζουν γράμματα και προσπαθούν να συλλαβίσουν:

[Η ερευνήτρια ξεκινάει να γράφει τη γαλλική λέξη *marguerite*] Μαθητής: Το ίδιο γράφεις; Ερευνήτρια: Όχι, δεν γράφω το ίδιο! Καλή παρατήρηση! Μαθητής: Στα μικρά θα το γράψεις; Μαθητής [προσπαθεί να μαντέψει]: Μικρός πρίγκιπας! Ερευνήτρια: Πάμε πάλι! Μαθητές: Το μμμμ, αααα, Ερευνήτρια: Αυτό; Μαθητές: το ιι.. Ερευνήτρια: Αυτό; ττττ, εεεε. Ερευνήτρια:

Ωραία! Να ρωτήσω τώρα. Αυτό, το ξέρουμε; Μαθητής: Το αγγλικό ρού!
 Ερευνήτρια: Είναι το αγγλικό ρου. Ωραία! Αυτό, το ξέρουμε; Μαθητής: Είναι το αγγλικό του. Ερευνήτρια: Πού το ξέρετε βρε παιδιά! Μαθήτρια: Μας το έκανε η κυρία! Ερευνήτρια: Αυτό επομένως για να το πούμε όλοι μαζί. Μαθητής φωνάζει: Ντι!!! Ερευνήτρια: Όχι το ντι, βρε! Όλο το όνομα είναι Mar-gue-ri-t. Ποια είναι η μαργκερίτ; Μαθητές: Η μαργαρίτα!!! Ερευνήτρια: Ωραία! Ένα ακόμα. Πάμε ένα πολύ δύσκολο. Μαθητής: Όλα θα τα καταλάβουμε! [Η ερευνήτρια ξεκινάει να σχηματίζει τη λέξη στον πίνακα, ενώ αρκετοί μαθητές προσέχουν και προσπαθούν να συλλαβίσουν ή να μαντέψουν τι γράφει.] Μαθητής: Αυτό είναι δύσκολο. Ερευνήτρια: Για να δούμε εδώ! Μαθητής [συλλαβίζει]: Μου, Βου, ε ... Ερευνήτρια: Λοιπόν, λοιπόν, λοιπόν.. Βου.. αυτό είναι; Μαθητές: Το ε, Ερευνήτρια: Αυτό τι είναι; Μαθητές: Ττου, Οοοο... Ερευνήτρια: και;; Μαθητές: Κουυ. Ερευνήτρια: Ωραία! Αυτό είναι ένα γράμμα, το ξέρουμε; Μαθητής: Είναι curcake! Ερευνήτρια: Αυτό που μοιάζει με curcake δεν είναι ελληνικά, μοιάζουνε... είναι.. [Διακόπτει μαθητής] Αράβικα! Ερευνήτρια: Δεν είναι αράβικα.. [Πετάγεται άλλος μαθητής] Κινέζικα!! Ερευνήτρια [απευθυνόμενη σε μαθήτρια]: Ποια γλώσσα μας είπες ότι θέλεις να δούμε; Ποια είπες θυμάσαι; [Η μαθήτρια γνέφει αρνητικά το κεφάλι χαμογελώντας] Ποιες είπαμε βρε παιδιά; Αρχίζει από ρό. Μαθητής: Κινέζικα!! Μαθήτρια: Ρώσικα!! [Πετάγεται και άλλος μαθητής ενθουσιασμένος] Ρωσικά!!! Ερευνήτρια: Μπράβο!!! Πάμε να δούμε κι ένα πιο δύσκολο;; Να δω πώς θα το γράψω τώρα αυτό! Πάμε να το δούμε [Με το που ξεκινάει οι ερευνήτρια να σχηματίζει τη λέξη 花朵 [=λουλούδια στα κινέζικα] πετάγεται ένας μαθητής ενθουσιασμένος.] Κινέζικα!!! Ερευνήτρια: Βλέπει αυτός. Να μην βλέπεις! [εννοώντας ότι είδε τη λέξη που κρατούσε στα χέρια της ερευνήτρια πριν τη γράψει στον πίνακα] Μην πεταχτείτε! [Οι μαθητές αρχίζουν ο ένας μετά τον άλλον] Κινέζικα! Κινέζικα! Κινέζικα! Ερευνήτρια: Τι ξέρουμε ότι είναι αυτό; Μαθήτρια: Ένα! Ερευνήτρια: Αυτό μοιάζει με το ένα, αλλά όλο αυτό μαζί τι είναι; Τι γλώσσα είναι αυτό; Μαθήτρια: Κινέζικα! Ερευνήτρια: Ποιοι συμφωνείτε ότι είναι κινέζικα; [Η μισή τάξη σηκώνει το χέρι.] Ερευνήτρια: Ωραία! Πάμε να δούμε άλλο ένα και μετά να πάμε στις κατασκευές. [Ακούγεται μαθητής να χασμουριέται και να αναστενάζει] Ωωωχ... [Η ερευνήτρια ξεκινάει να γράφει τη λέξη نحل που σημαίνει μέλισσα στα αραβικά] Μαθητής: Πανδύσκολο! Ερευνήτρια: Αυτό είναι ελληνικά; [Οι μαθητές κουνούν αρνητικά το κεφάλι, κάποιοι απαντούν χωρίς να σηκώσουν το χέρι.] Όχι!!! Ερευνήτρια: Τι μπορεί να είναι; Μαθητής: Γιαπωνέζικα! Ερευνήτρια: Γιαπωνέζικα;; Μαθητής: Δεν το έχουμε μάθει αυτό... Ερευνήτρια: Δεν πειράζει! Θέλουμε να μαντέψουμε τώρα! Μαθητής: Γιαπωνέζικα! Ερευνήτρια: Μπορεί να είναι γιαπωνέζικα! Άλλος; Μαντεύουμε τώρα! Μαθήτρια: Αγγλικά! Μαθητής: Ρώσικα! Ερευνήτρια: Να ρωτήσω λίγο κάτι; Έτσι όπως τ'άχω γράψει, μοιάζει με αυτό ή με αυτό; [Η ερευνήτρια δείχνει τη λέξη και τους καλεί να την παρατηρήσουν και να τη συγκρίνουν με την προηγούμενη λέξη που είχε γράψει στα κινέζικα, στα αραβικά και στα γαλλικά] Μαθητές: Όχι! Ερευνήτρια: Άρα δεν είναι κινέζικα! μαθητής: Γιαπωνέζικα! Ερευνήτρια: Δεν είναι ιαπωνικά! Τι άλλο;

Μαθητής: Σουηδικά! Μαθήτρια: Αγγλικά! Μαθητής: Ισπανικά! Ερευνήτρια: Να το πάρει το ποτάμι; Παρεμβαίνει η νηπιαγωγός: περιμένετε να ακούσετε τι μπορεί να είναι! Ερευνήτρια: να το πάρει το ποτάμι; Μαθητές: Ναι!! Ερευνήτρια: Αυτά εδώ είναι αραβικά! Και γράφονται από εδώ προς τα εδώ. Όχι από εδώ προς τα εδώ. Εντάξει; Μαθητής [πετάγεται] Τα ξέρω! Ερευνήτρια: Ωραία! Πάμε να κάνουμε τώρα τις κατασκευές; Μαθήτρια: κατασκευές!! Για να ξεκινήσουμε, θα πρέπει να κάτσουμε και να κάνουμε από μία... για να δω.. [Απευθύνεται στην νηπιαγωγό. Η ερευνήτρια έχει βγάλει το πακέτο με τα φύλλα χαρτιού πάνω στο οποίο θα γίνει εικονογράφηση.] Πώς δουλεύουμε; Δουλεύουν ομαδικά; Να δώσω ένα στο καθένα; Νηπιαγωγός: Τι ακριβώς πρέπει να κάνουν; Ερευνήτρια: Εμείς θα πρέπει να εικονογραφήσουμε την ιστορία. Η ιστορία που έχουμε είναι ότι τα λουλούδια υπάρχουν τα έντομα μια βροχή τα έντομα και τρέχουν από δω και από κει.

Η δραστηριότητα εντάσσεται στο πλαίσιο της προσέγγισης «Αφύπνιση στις γλώσσες», το οποίο παρουσιάσαμε στην ενότητα 1.3, και έχει ως στόχο την καλλιέργεια μεταγλωσσικής επίγνωσης, μέσα από τη γνωριμία με ποικίλες γλωσσικές δομές, συστήματα γραφής και εκφραστικούς τρόπους. Η δραστηριότητα φαίνεται πως ανέδειξε και στάσεις απέναντι στις γλώσσες, καθώς οι μαθητές/τριες διατυπώνουν και ρητούς συλλογισμούς σε σχέση με τη γραφημική απόδοση των λέξεων στον πίνακα (“Αυτό είναι δύσκολο!!”), καθώς το κλίμα ασφάλειας που παρέχει η εξέλιξη των ερωταπαντήσεων, με τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά και να προσφέρουν σωστές απαντήσεις, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και διατηρεί το κίνητρο συμμετοχής των παιδιών. Η συζήτηση δεν έχει χαρακτήρα απλής ερώτησης και απάντησης αλλά λειτουργεί ως διερευνητική διαδικασία στην οποία η εκπαιδευτικός συντονίζει, υποστηρίζει και δίνει χώρο στις φωνές των μαθητών.

Συγκεκριμένα, η διαγλωσσική δραστηριότητα βασίζεται στη σύγκριση γραμμάτων και λέξεων, μέσα από την οποία τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες που γνωρίζουν ή που τους παρουσιάζονται στην τάξη. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να δουν πώς αποτυπώνεται ο ίδιος ήχος σε διαφορετικά αλφάβητα, πώς μια λέξη μπορεί να έχει κοινή ρίζα σε διαφορετικές γλώσσες ή πώς τα συστήματα γραφής ακολουθούν διαφορετικούς κανόνες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δεν μαθαίνουν απλώς νέες λέξεις, αλλά αποκτούν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η γλώσσα ως σύστημα και να αναπτύξουν δεξιότητες μεταφοράς γνώσης από τη μία γλώσσα στην άλλη. Στην ουσία, μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά γίνονται μικροί ερευνητές της γλώσσας, ενεργοποιούν τη φαντασία τους,

αναπτύσσουν κριτική σκέψη και, ακόμη κι όταν οι υποθέσεις τους δεν είναι απολύτως ορθές, αποκτούν εμπειρία στη διαδικασία της γλωσσικής παρατήρησης και ανακάλυψης.

Η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτή τη δραστηριότητα φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα θετική, καθώς νιώθουν ότι οι γλωσσικές τους γνώσεις και εμπειρίες αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται μέσα στην τάξη. Δημιουργείται έτσι ένα περιβάλλον μάθησης ζωντανό και συμμετοχικό, όπου η πολυγλωσσία δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο αλλά ως αφορμή για συνεργασία, ανακάλυψη και καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία.

Η σύνδεση με γλωσσικές εμπειρίες

Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει τη διαδικασία της σύνδεσης των παιδιών με γλωσσικές εμπειρίες μέσα στην τάξη και τον τρόπο με τον οποίο η ερευνήτρια ενθαρρύνει την αναγνώριση και την έκφραση των εμπειριών αυτών. Παρατηρούμε ότι ορισμένα παιδιά μπορεί να μην έχουν αντιληφθεί ή να μην θυμούνται προηγούμενες εκθέσεις σε άλλες γλώσσες, όπως φαίνεται από τον μαθητή που δηλώνει ότι «δεν έχω ακούσει καμία». Παράλληλα, άλλα παιδιά αναγνωρίζουν και ονομάζουν γλώσσες που έχουν ακούσει, όπως τα κινέζικα, τα γιαπωνέζικα ή τα ιταλικά, γεγονός που υποδηλώνει ότι η γλωσσική επίγνωση αναπτύσσεται μέσω της εμπειρίας και της προσοχής στα διαφορετικά ηχητικά πρότυπα των γλωσσών:

[Η ερευνήτρια απευθύνεται σε μαθητή που θέλει να πάρει το λόγο] Ποια γλώσσα έχεις ακούσει; Μαθητής (με παράπονο): Δεν έχω ακούσει καμία.
Ερευνήτρια: Δεν πειράζει! [Η ερευνήτρια απευθύνεται σε μία μαθήτρια που έχει σηκώσει το χέρι της] Πες μου εσύ ποια γλώσσα έχεις ακούσει; Μαθητής: Έχω ακούσει... Έχω ακούσει... Έχω ακούσει... Κινέζικα και γιαπωνέζικα!
Ερευνήτρια: Αλήθεια μου λες τώρα! Αυτό είναι πάρα πολύ σπάνιο! Μαθητής [πετάγεται]: Εγώ έχω ακούσει ιταλικά!

Διάκριση γλωσσών και προφοράς

Ένα σημαντικό στοιχείο της πολυγλωσσικής επίγνωσης είναι η ικανότητα διάκρισης των γλωσσών μεταξύ τους, αλλά και η προσοχή στη σωστή προφορά. Όταν ένας μαθητής προφέρει τη φράση *Les insectes* με αυθεντικό τρόπο, η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει. Αυτό αναδεικνύει ότι τα παιδιά όχι μόνο ακούν, αλλά και κατανοούν ότι κάθε γλώσσα έχει ιδιαίτερη μουσικότητα και ρυθμό. Επίσης, η αναφορά της ερευνήτριας στην «εξαιρετική

προφορά» μιας μαθήτριας στην αγγλική λέξη *butterfly* δείχνει ότι τα παιδιά μπορούν να παρατηρούν τις διαφορές στην άρθρωση και να τις αναπαράγουν με ακρίβεια. Οι ίδιοι οι μαθητές σχολιάζουν τις διαφορές στις γλώσσες: «Ιθπανικά! ... Τα λες με προφορά ιθπανική», επισημαίνοντας τη σημασία της προφοράς ακόμη και με παιγνιώδη διάθεση. Αυτό φανερώνει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν μια μεταγλωσσική στάση – αρχίζουν να συγκρίνουν, να παρατηρούν και να σχολιάζουν όχι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και τη μορφή της γλώσσας. Σε κάποιες άλλες στιγμές της παρέμβασης, τα παιδιά προχωρούν και σε πιο σύνθετες συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων. Στο ερώτημα «Ξέρετε πώς γράφονται τα κινέζικα; Μοιάζουν με τα ελληνικά;» απαντούν άμεσα "Όχι!", δείχνοντας ότι αντιλαμβάνονται την ύπαρξη διαφορετικών συστημάτων γραφής. Επίσης, φαίνεται ότι αναγνωρίζουν ότι κάποιες γλώσσες έχουν πιο "εύκολα" ή πιο "δύσκολα" σχήματα γραμμάτων, κάτι που συνδέεται με την εμπειρία τους από το γράψιμο.

4.2.5 Το θετικό κλίμα τάξης

Η συνεργατική οικοδόμηση της ιστορίας και η συλλογική διαπραγμάτευση των στοιχείων που θα τη συνθέσουν αναδεικνύουν το θετικό κλίμα που κυριαρχεί στην τάξη και το οποίο αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται ατομικά, αλλά μέσα από έναν ανοιχτό διάλογο όπου οι φωνές των παιδιών έχουν αξία και μπορούν να καθορίσουν την πορεία της δραστηριότητας. Όταν ένα παιδί προτείνει να προστεθούν μέλισσες στην ιστορία και η πρόταση γίνεται αμέσως αποδεκτή με τη φράση «και βέβαια θα βάλουμε και μέλισσες», αποτυπώνεται με σαφήνεια η ατμόσφαιρα ένταξης και σεβασμού. Οι ιδέες των μαθητών/τριών δεν απορρίπτονται ούτε περιθωριοποιούνται, αλλά αξιοποιούνται προκειμένου να εμπλουτιστεί η συλλογική αφήγηση.

Χαρακτηριστική είναι και η συζήτηση γύρω από τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για την εικονογράφηση. Η επιλογή των υλικών δεν γίνεται αποκλειστικά από την εκπαιδευτικό ή την ερευνήτρια, αλλά μέσα από τις επιλογές των ίδιων των παιδιών: «Όχι μαρκαδόρους! Ξυλομπογιές! Κυρία, κηρομπογιές!». Το θετικό κλίμα της τάξης εκδηλώνεται επίσης μέσα από τη μέριμνα για την καθολική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών. Όταν ένα παιδί παραπονιέται ότι δεν βλέπει καλά, η ερευνήτρια παρεμβαίνει άμεσα διορθώνοντας τη θέση

του butai, ώστε να έχουν όλοι ορατότητα. Η μικρή αυτή παρέμβαση υπογραμμίζει ότι οι ανάγκες των παιδιών αναγνωρίζονται και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Η έμπρακτη αυτή διασφάλιση της καθολικής συμμετοχής ενισχύει το αίσθημα δικαιοσύνης και ασφάλειας που είναι απαραίτητο για να αναπτυχθεί θετική στάση απέναντι στη μάθηση και, ειδικότερα, απέναντι στην πολυγλωσσία.

Το θετικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη τονίζεται ιδιαίτερα από τις φοιτήτριες που ήταν παρούσες, αλλά και τις νηπιαγωγούς που κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους από τις παρεμβάσεις στην κλείδα παρατήρησης που τους είχαμε διαμοιράσει. Τα σχόλια που έχουν σημειώσει αφορούν τα εξής σημεία:

- τη διαρκή διάδραση μεταξύ των παιδιών: «Υπάρχει πολλή διάδραση μεταξύ των μαθητών, κάτι που δείχνει ότι αυτό που κάνουν τους είναι ενδιαφέρον» [ΦΟΙΤ1], «οι μαθητές δείχνουν προσηλωμένοι στην ιστορία που τους διηγείται η εκπαιδευτικός και εμπλέκονται σε αυτήν» [ΦΟΙΤ2], «Πετάγονται, θέλουν να συμμετέχουν, δείχνουν πολύ χαρούμενα, γελούν!» [ΝΗΠ5], «Κάποια δείχνουν να αναπολούν, έχουν κλειστά τα μάτια και δείχνουν να σκέφτονται την ιστορία που ακούν» [ΝΗΠ5]
- η αλληλοβοήθεια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων: «οι μαθητές αλληλοβοηθούνται για τις λέξεις στις διάφορες γλώσσες, βασιζόμενοι στο αλφάβητο» [ΦΟΙΤ2], «Υπήρξαν παιδιά που επειδή μπορούσαν να ζωγραφίσουν καλύτερα κάποια αντικείμενα (π.χ. λουλούδια) ανέφεραν ότι όποιος χρειαστεί βοήθεια, να τα φωνάξει» [ΝΗΠ5].

4.2.6 Η διεύρυνση του λεξιλογικού ρεπερτορίου

Η υλοποίηση του πολυγλωσσικού Kamishibai προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να συνδέσουν νέες λέξεις με έννοιες και αφηγηματικά πλαίσια. Η εισαγωγή και η χρήση ξένων όρων δεν γίνεται αποκομμένα, αλλά μέσα σε ζωντανές δραστηριότητες όπου η σημασία τους είναι άμεσα συνδεδεμένη με εικόνες, ήχους και κινήσεις. Ένα πρώτο παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία των χρωμάτων στη γαλλική γλώσσα μέσα από την ιστορία του *Nuage bleu*. Η ερευνήτρια και η εκπαιδευτικός γαλλικών ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανακαλέσουν και να προφέρουν τις νέες λέξεις, γεγονός που δείχνει σαφή κατανόηση και αποδοχή του γλωσσικού υλικού:

Ερευνήτρια: Μέχρι στιγμής για να δούμε ποια χρώματα είδαμε στα γαλλικά; πώς λέμε το μπλε; Μαθητές: Bleu! Ερευνήτρια: Πως λέμε το γκρι; Μαθητής: Gris. Ερευνήτρια: Και τι άλλο έχουμε; ΕΚΠ1: Έχουμε και το blanc μας είπε ο Μ. Μαθήτρια: Και rouge!.

Παράλληλα, εμπλουτίζεται και το λεξιλόγιο που αφορά τα ζώα και τα έντομα. Μέσα από τη φυσική ροή της αφήγησης, οι ελληνικές ονομασίες συνδέονται με τις αντίστοιχες γαλλικές, δημιουργώντας έτσι διαγλωσσικές γέφυρες:

ΕΚΠ1: Μήπως θυμόμαστε στα γαλλικά πώς είναι τα σαλιγκάρια; Les esc.... Μαθητής: Escargot! Εκπαιδευτικός: Les escargots! Μπράβο!.

«Μαθητής: Papillon! ... Μαθήτρια [με εξαιρετική προφορά στα αγγλικά]: butterfly! Ερευνήτρια: Butterfly, oh yeah! ... ΕΚΠ1: Για να ακούσω άλλο, επίσης, πώς είναι η μέλισσα γαλλικά; ... Μαθήτρια: Αμπέ. ΕΚΠ1: Abeille».

Η λεξιλογική ανάπτυξη επεκτείνεται και σε θεματικά πεδία όπως τα καιρικά φαινόμενα. Τα παιδιά εντάσσουν ενεργά στο λόγο τους τη λέξη *pluie* (βροχή), όχι απλώς ως μεμονωμένο όρο αλλά ως στοιχείο που κινεί την πλοκή της ιστορίας:

ΕΚΠ1: Τι κάνει τώρα το nuage; Τι ρίχνει; Μαθητές: Pluie! Εκπαιδευτικός: Και τι έκανε αυτή η pluie που έριξε το nuage; Μαθητής: Έσβησε τη φωτιά!.

Τα παραπάνω αποσπάσματα αποδεικνύουν ότι η λεξιλογική μάθηση στο πλαίσιο του Kamishibai δεν αφορά μόνο την απλή απομνημόνευση νέων λέξεων, αλλά την ενεργή ενσωμάτωσή τους σε βιωματικές συνθήκες. Τα παιδιά τις χρησιμοποιούν σε ποικίλες περιστάσεις, αναγνωρίζουν τη σημασία τους και τις εντάσσουν στο προσωπικό τους λεξιλόγιο, διευρύνοντας έτσι το γλωσσικό τους ρεπερτόριο και καλλιεργώντας παράλληλα πολυγλωσσική επίγνωση.

4.2.7 Η διαθεματική προσέγγιση της πολυγλωσσίας

Στην υποενότητα 2.2.2, αναφέραμε ότι το πολύγλωσσο Kamishibai δεν είναι απλώς ένα εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά μια ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδέει τη γλώσσα με άλλα γνωστικές περιοχές. Από την παρέμβαση προκύπτει ότι το πολύγλωσσο

Kamishibai μπορεί να αναδείξει την πολυγλωσσία μέσα από την κοινωνική, που είδαμε στην υποενότητα 4.2.5, αλλά και επιστημονική γνώση, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών.

Η επιστημονική γνώση και η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Παραθέτουμε ένα πολύ χαρακτηριστικό εκτενές στιγμιότυπο από το στάδιο του σχεδιασμού της ιστορίας το οποίο αντανακλά σε ένα μεγάλο εύρος τα ανοίγματα που προσφέρει το πολύγλωσσο Kamishibai προς διάφορες θεματικές ενότητες του νηπιαγωγείου. Το απόσπασμα αναφέρεται στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την πλοκή της ιστορίας, αλλά και τη συναισθηματική εμπλοκή τους σε αυτή. Προσφέρει, παράλληλα, μια επένδυση, αλλά και ενίσχυση των γνώσεων που ήδη έχουν κατακτήσει τις προηγούμενες ημέρες με τη νηπιαγωγό, στο κανονικό τους πρόγραμμα, γύρω από τι θέμα της Άνοιξης:

ΕΚΠ1: Η ιστορία μας. Είμαστε άνοιξη, τα λουλούδια, τα έντομα, ο ήλιος που είναι λαμπερός, ζεσταινόμαστε ο ουρανός είναι τα σύννεφα είναι και η ... [Η εκπαιδευτικός των γαλλικό αρχίζει και χτυπάει με τις παλάμες το πάνω μέρος των μύρων για να μιμηθεί τον ήχο της βροχής] Μαθητής [πετάγεται]: η pluie (βροχή στα γαλλικά). ΕΚΠ1: Η pluie, μπράβο! Πάρα πολύ ωραία για πάμε να δούμε τώρα πως ξεκινάει η ιστορία μας. Τα λουλούδια, εντάξει; Τα λουλούδια πως κάνουν όταν βλέπουν τον ήλιο; Για να κάνουμε πώς κάνουν τα λουλουδάκια όταν βλέπουν τον ήλιο; [Η εκπαιδευτικός των γαλλικών κουνάει ρυθμικά τα χέρια της μιμούμενη την κίνηση των λουλουδιών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αρχίζουν να ακολουθούν την κίνησή της κουνώντας και αυτή τα χέρια τους.] Κουνιούνται! Ο ουρανός είναι χαρούμενος; Μαθητές: Ναι!! ΕΚΠ1: Και εκείνη την ώρα έρχεται ο Billy το μελισσάκι! Zzzzzzzzzz [Η εκπαιδευτικός μιμείται τον ήχο της μέλισσας και τριγυρίζει ανάμεσα στα παιδιά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αρχίζουν και αυτοί να μιμούνται τον ήχο της μέλισσας.] Zzzzzzzz παπ [σταματάει στο κεφάλι ενός μαθητή]! Τι ωραίο λουλουδάκι, ας πάρω λίγο νέκταρ! Ω, δεν μπορώ να πάρω πολύ νέκταρ! Να πάω σε ένα άλλο. Πάμε όλοι μαζί να τραβήξουμε νέκταρ! [Οι μαθητές μιμούνται ξανά τον ήχο της μέλισσας.] Πολύ ωραία! Τώρα να γίνουμε όλοι μαζί μελισσάκια και να κάνουμε zzzzzzz. Για να σηκωθούμε και να κάνουμε όλοι zzzzzzz... [Όλοι οι μαθητές σηκώνονται από τα καρεκλάκια τους και γυρίζουν στην τάξη κάνοντας τις μέλισσες.] Ξαφνικά όμως έρχεται μία mouche (γαλλικά), μία μύγα. Πετάει [η εκπαιδευτικός μιμείται χέρια της ότι πετάει, κάνοντας τη μύγα, και δημιουργεί έναν διάλογο ανάμεσα στη μέλισσα και τη μύγα.] Τι κάνεις καλέ εσύ εδώ; Μαζεύω νέκταρ! Δεν το έχεις καταλάβει; Πρέπει να φτιάξω μέλι το οποίο θα το πάρουν οι άνθρωποι και θα γίνουνε πάρα πολύ δυνατοί. Και ξαφνικά παιδιά όλα καλά κι όλα ωραία, έρχονται κι άλλα έντομα. Έρχεται και ένα τζιτζίκι κιθάρα του [η

εκπαιδευτικός μιμείται ότι παίζει μουσικό όργανο και ότι τραγουδάει κάνοντας το τζίτζικι. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δείχνουν να διασκεδάζουν και να γελούν από τις μιμήσεις της εκπαιδευτικού] "Τι ωραία, τι καλά! Τραγουδάω στα παιδιά τι ωραία τι καλά τραγουδάω στα παιδιά" [τα παιδιά μιμούνται και αυτά ότι παίζουν κιθάρα και ότι κάνουν το τζίτζικα], "Εσύ, με αυτό το μυαλό να κοιμάσαι! Από το πρωί μέχρι το βράδυ όλο τραγούδι λες και τίποτα δεν κάνεις τίποτα, μα τίποτα!" "Ναι, αλλά εγώ είμαι χαρούμενος! Τι ωραία τι καλά τραγουδάω στα παιδιά". Λέει τότε η μαργαρίτα "Νομίζω ότι κάποια στιγμή πρέπει να σου πει δυο κουβεντούλες η σοφή κουκουβάγια!" Μαθητής [σηκώνεται από τη θέση του και λέει στην εκπαιδευτικό]: Εγώ είμαι τριαντάφυλλο. Εκπαιδευτικός γαλλικών: Ο καθένας θα είναι ένα διαφορετικό λουλούδι. Και μετά τελείωσε η μέρα, ο τζίτζικας με την κιθάρα του κουράστηκε, πόσο να τραγουδήσει; Και τώρα θα πάμε να κοιμηθούμε να χαλαρώσουμε λιγάκι. *Allez, on fait dodo* (γαλλικά - πάμε για ύπνο.) [...] ΕΚΠ1: Όλοι κοιμούνται, αλλά ο ήλιος ξεπροβάλλει να ξυπνήσουμε όλοι, να τεντωθούμε λίγο! Για να ανοίξουμε τα πέταλα μας τον ήλιο για να ανοίξουμε τα πέταλά μας τον ήλιο! Τέλεια! [Οι μαθητές μιμούνται ότι ξυπνούν και ανοίγουν τα χέρια για να τεντωθούν.] Ξαφνικά, ο ουρανός διαπιστώνει τα λουλούδια άρχισαν να χάνουν το χρώμα τους και λέει μα τι πρέπει να κάνω τι συνέβη τώρα γιατί τα λουλούδια γίνονται έτσι; Διψάμε! Διψάμε πολύ! Πρέπει να πω νερό, δεν μπορώ άλλο! Διψάω, διψάω! Λέει ο ουρανός, κάτι πρέπει να κάνω, πρέπει να τα βοηθήσω. Ηλιε, ζεσταίνεις πάρα πολύ, και πρέπει κάτι να κάνουμε. Θα σαπίσουν τα λουλούδια. Κοίταξε τα, θα μαραζώσουν τελείως! Λοιπόν θα φωνάξω τους βοηθούς μου: Σύννεφα!!! Σύννεφα!!! [Αρχίζουν και τα παιδιά να καλούν τα σύννεφα, και να φωνάζουν μαζί με την εκπαιδευτικό.] ερευνήτρια: Τι θα κάνουν τα σύννεφα; Μαθητής: Θα βρέξουν, να δροσιστούν! Ερευνήτρια: Και γιατί θα βρέξουν; Μαθήτρια: Γιατί έχουν μαραθεί! Ερευνήτρια: Αμάν!! ΕΚΠ1: Και συγκεντρώνονται τα σύννεφα και τι συμβαίνει τότε; [Τα παιδιά αρχίζουν και κάνουν το θόρυβο της βροχής όπως τον είχαν κάνει και προηγουμένως χτυπώντας με τις παλάμες τους το πάνω μέρος των μηρών τους.] [Η ΕΚΠ1 ξεκινάει ακόμα ένα γαλλικό παιδικό τραγούδι. Τα παιδιά της συνοδεύουν τραγουδώντας και αυτά και μιμούνται μαζί της την κίνηση των λουλουδιών που υποδέχονται τις σταγόνες της βροχής.] "*Pluie, pluie et parapluie*" Πάρα πολύ ωραία! και τότε έπεσε αληθινό νερό πάνω στα λουλουδάκια. Τώρα ήταν όλοι χαρούμενοι; [Μαθητές και μαθήτριες όλοι μαζί] Όχι!!! Μαθητής: Όχι, γιατί η πεταλούδα στεναχωριόταν επειδή έβρεχε και δεν μπορούσε να πετάξει. ΕΚΠ1: Πάρα πολύ ωραία. Το *parillon*, τι έκανε το *parillon*; [Η εκπαιδευτικός μιμείται με τα δάχτυλα της το πέταγμα της πεταλούδας.] Τι έκανε το *parillon*; Πήγε και... Μαθητής: Κρύφτηκε!! [Οι μαθητές κρύβονται και αυτοι κάτω από το θρανίο τους μιμούμενοι την πεταλούδα] Μαθητής: Και η αράχνη κρύφτηκε μέσα στο σωλήνα! ΕΚΠ1: Και ξαφνικά παιδιά ξεπροβάλλει ο ήλιος! *Le soleil!* Για να βγούμε όλοι έξω και να είμαστε χαρούμενοι [Τα παιδιά σηκώνονται από την κρυψώνα τους και χοροπηδούν με τα χέρια ανοιχτά.] *Super! Super!*

Η ιστορία ξεκινά με την άνοιξη, τα λουλούδια, τον ήλιο, τα σύννεφα. Τα παιδιά κατανοούν τη σύνδεση των φυσικών στοιχείων με την εναλλαγή των εποχών και με τις συνθήκες ζωής (ζέστη, βροχή, άνθηση). Η αφήγηση γίνεται από τα ίδια τα έντομα, τα οποία προσωποποιούνται και εμφανίζονται να έχουν συναισθήματα. Μέσα από τη βιωματική αφήγηση, τα παιδιά μαθαίνουν ότι ο ήλιος, η βροχή, τα σύννεφα, τα λουλούδια και τα ζώα είναι αλληλένδετα στοιχεία. Καλλιεργείται έτσι μια οικολογική σκέψη, ότι η φύση λειτουργεί ως σύστημα αλληλεξαρτώμενων παραγόντων. Έτσι, λουλούδια κουνιούνται όταν βλέπουν τον ήλιο και μαραίνονται όταν δεν έχουν νερό. Αυτό εισάγει τη βασική γνώση ότι τα φυτά χρειάζονται φως και νερό για να ζήσουν, στοιχείο που σχετίζεται με τη φωτοσύνθεση και τον κύκλο του νερού.

Η αφήγηση, πράγματι, αναδεικνύει τον κύκλο του νερού, σε συνδυασμό με τα καιρικά φαινόμενα, το οποίο επί της ουσίας κινεί και την πλοκή της ιστορίας. Βλέπουμε ότι τα σύννεφα «καλούνται» να φέρουν τη βροχή, ώστε να σωθούν τα λουλούδια. Εδώ εισάγεται η ιδέα της βροχής ως αναγκαίου στοιχείου για την επιβίωση των φυτών, άρα και για τη διατήρηση της ισορροπίας στο οικοσύστημα. Τα παιδιά συνδέουν την έλλειψη νερού με το μαράζωμα των λουλουδιών και αντιλαμβάνονται την αλληλουχία αιτίας–αποτελέσματος. Αναδεικνύεται ότι τα ζώα έχουν ανάγκη να προσαρμόζονται στις καιρικές αλλαγές, εισάγοντας έτσι τη λογική της οικολογικής ισορροπίας. Για παράδειγμα, η πασχαλίτσα και η πεταλούδα δεν μπορούν να πετάξουν στη βροχή και πρέπει να κρυφτούν, ενώ η αράχνη κρύβεται στον σωλήνα. Επισημαίνεται η ανάγκη για ισορροπία στη φύση και η ιδέα της φιλίας μεταξύ φυτών και εντόμων, αντί για διαμάχη. Επίσης, επισημαίνεται και ο ρόλος τους στο οικοσύστημα. Έτσι, εμφανίζεται η μέλισσα (Billy) που μαζεύει νέκταρ για να φτιάξει μέλι, στοιχείο που δείχνει τη σχέση των εντόμων με τα φυτά και τον ρόλο τους στην τροφική αλυσίδα και στην παραγωγή προϊόντων για τον άνθρωπο. Παράλληλα, αναδύεται ο ρόλος της μύγας και του τζιτζικιού, με διαφορετικές «λειτουργίες» (παραγωγικότητα, αεργία, τραγούδι), που ανοίγει δρόμο για συζήτηση πάνω στη βιοποικιλότητα και στους διαφορετικούς ρόλους των ζώων. Τα παιδιά μαθαίνουν για τη σχέση ανθρώπου – φύσης, με τη μέλισσα να δηλώνει ότι το μέλι «θα το πάρουν οι άνθρωποι και θα γίνουν πολύ δυνατοί». Αυτό δείχνει στα παιδιά ότι τα φυσικά προϊόντα συνδέονται με την ανθρώπινη διατροφή και υγεία.

Στις εικόνες 4 και 5 έχουμε την αποτύπωση των συναισθημάτων των ηρώων της ιστορίας στην εικονογράφηση, μέσα από τη χρήση πιο σκούρων χρωμάτων, και λυπημένης έκφρασης

στα προσωποποιημένα λουλούδια.

Εικόνα 4. Η αποτύπωση της στενοχώριας στην εικονογράφηση



Η ιδέα ότι ο καιρός (βροχή, ήλιος) μπορεί να είναι σύμμαχος ή εχθρός για τα λουλούδια και τα έντομα, οδηγεί στην αναζήτηση μιας ισορροπίας. Η σαύρα, αρχικά προταθείσα ως "κακός", μετατρέπεται σε "σούπερ ήρωα" που προστατεύει τον κόσμο, δείχνοντας τη δυναμική δημιουργία πλοκής. Η συζήτηση για το αν τα έντομα και τα φυτά πρέπει να είναι "φίλοι" και να μην μαλώνουν, προωθεί την ιδέα της αρμονικής συνύπαρξης και ισορροπίας σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Εικόνα 5. Η αποτύπωση της αγωνίας των εντόμων να κρυφτούν από τη βροχή



4.2.8 Σύνοψη των ευρημάτων

Η εφαρμογή του πολύγλωσσου Kamishibai στην τάξη ανέδειξε έναν ενθουσιασμό και προθυμία των μαθητών να συμμετέχουν με πολλές γλώσσες στην αφήγηση, εκφράζοντας ανοιχτή και θετική στάση απέναντι στη γλωσσική πολυμορφία. Τα παιδιά πρότειναν και ενσωμάτωσαν διάφορες γλώσσες, ακόμη και αυτές που δεν γνώριζαν άμεσα, αναγνωρίζοντας την ισοτιμία τους στην ιστορία. Οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν προσωπικούς γλωσσικούς πόρους, συνδέοντας την πολυγλωσσία με την προσωπική τους ταυτότητα και εμπειρίες, όπως οικογενειακές γλώσσες ή γλώσσες που έχουν ακούσει. Η διαδικασία ενίσχυσε την αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας, με δισταγμούς που μετατράπηκαν σε αποδοχή, ιδιαίτερα για πιο ασυνήθιστες γλώσσες όπως τα κινέζικα. Η μάθηση επιτεύχθηκε μέσα από πολυτροπικές εμπειρίες, όπως τραγούδια, δραματοποίηση, μίμηση, οπτικά ερεθίσματα και βίντεο, που καλλιέργησαν γλωσσική επίγνωση και μεταγλωσσική σκέψη. Η χρήση παιδικών τραγουδιών σε ξένη γλώσσα και η σύνδεσή τους με κινήσεις και συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών ενίσχυσαν την ακουστική πρόσληψη και το θετικό κλίμα μάθησης. Η δραματοποίηση και οι μιμήσεις ενθάρρυναν την έκφραση μέσω σώματος και φωνής, ενώ τα οπτικά μέσα ενίσχυσαν την εμπλοκή των μαθητών/τριών, και βοήθησαν την κατανόηση σε άγνωστες γλώσσες. Η τάξη χαρακτηριζόταν σε γενικές γραμμές από ένα ευχάριστο κλίμα, παρά κάποιες περιπτώσεις μη προσοχής, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονταν ομαδικά και οι ιδέες των παιδιών γίνονταν αποδεκτές και αξιοποιούνταν δημιουργικά, προάγοντας το αίσθημα δικαιοσύνης και ασφάλειας. Τα παιδιά εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, μαθαίνοντας νέες λέξεις μέσα από ζωντανές δραστηριότητες που συνδύαζαν εικόνες, ήχους και κίνηση, όπως γαλλικά χρώματα, ονόματα ζώων και έντομα. Η διαδικασία αυτή δεν περιορίστηκε σε απλή απομνημόνευση, αλλά προώθησε τη σύνδεση λέξεων με εμπειρίες και την καλλιέργεια πολυγλωσσικής επίγνωσης. Οι μαθητές/τριες έμαθαν να συγκρίνουν και να κατανοούν διαφορετικά γλωσσικά συστήματα γραφής όπως τα ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά, ρωσικά, κινέζικα και αραβικά, αναπτύσσοντας κριτική και μεταγλωσσική σκέψη. Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον να μάθουν πώς οι ίδιες έννοιες αποδίδονται σε διαφορετικές γλώσσες, ενισχύοντας τη γλωσσική συνεργασία και αποδοχή. Επιπλέον, παρακολούθησαν βίντεο στα γαλλικά και μέσω των εικόνων κατάφεραν να κατανοήσουν την πλοκή, επιδεικνύοντας ικανότητα ανάγνωσης οπτικού νοήματος. Η διαθεματική προσέγγιση του Kamishibai συνδύασε τη γλωσσική μάθηση με επιστημονικά θέματα, ενισχύοντας γνωστικές και

κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η κατανόηση του κύκλου του νερού, ο ρόλος των εντόμων και η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Μέσα από βιωματικές αφηγήσεις, τα παιδιά έμαθαν για τη λειτουργία της φύσης ως ισορροπημένο σύστημα, με έννοιες όπως η φωτοσύνθεση, η σημασία του νερού και η προσαρμογή των ζώων στις καιρικές συνθήκες. Τέλος, η ενεργή συμμετοχή και η συλλογική δημιουργία ιστοριών ευνόησαν την καλλιέργεια της φαντασίας, ενισχύοντας τη θετική στάση απέναντι στην πολυγλωσσία και τη συνεργασία μέσα στην τάξη.

4.3 Το αξιολογικό στάδιο

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε τα ευρήματα από την ανατροφοδοτική ομαδική συνέντευξη με τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρέμβαση, τις ανατροφοδοτικές ομαδικές συνεντεύξεις με τα παιδιά και την ανατροφοδοτική συνέντευξη με τη βοηθό. Οι ερωτήσεις που θέσαμε σε αυτό το στάδιο παρατίθενται στο παράρτημα. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την αναστοχαστική συζήτηση βασίστηκε στις τελικές εκθέσεις του ευρωπαϊκού προγράμματος KAMILALA (Faneca et al., 2020· Leroy et al., 2024), καθώς και σε ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με παιδαγωγικές θεωρίες που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός πολύγλωσσου Kamishibai στο νηπιαγωγείο, όπως η πολυαισθητηριακή μάθηση (Denervaud et al., 2020· Neumann et al., 2012· Solichah & Fardana, 2024) και η μάθηση βασισμένη στις τέχνες (Aerila et al., 2019· Barton, 2015· Bagley & Castro-Salazar, 2019). Η δομή του υλικού περιλάμβανε: 1) τα μέρη ενός Kamishibai, 2) τη συνδρομή της πολυαισθητηριακής μάθησης και της μάθησης βασισμένης στις τέχνες για την ανάδυση γνώσης, 3) τα στάδια δημιουργίας και, τέλος, 4) την παρουσίαση του Kamishibai.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε πέντε θεματικούς άξονες, οι οποίοι αποτυπώνονται στο σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 5), και οι οποίοι περιγράφουν, στην ουσία, τις εμπειρίες και τα αποτελέσματα της εφαρμογής του πολύγλωσσου Kamishibai κατά το στάδιο της παρέμβασης.

Σχήμα 5. Οι θεματικοί άξονες του αξιολογικού σταδίου



4.3.1 Η ενεργός εμπλοκή των παιδιών

Η πολυαισθητηριακή μάθηση και μάθηση μέσω τεχνών

Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η πολυαισθητηριακή προσέγγιση βασίστηκε σε πληθώρα ερεθισμάτων (ήχοι, εικόνες, υλικά). Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά, ενεργοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις:

ΕΚΠ1: Γενικώς, η κίνηση, χορός, τραγούδι είναι κάτι το οποίο τα εξιτάρει. Είδες με τη βροχή, όταν κάναμε έτσι (χτυπάει τα χέρια πάνω στα πόδια για να μιμηθεί τον ήχο της βροχής), όταν κουνιόταν οι μαργαρίτες και τα λουλούδια... ΝΗΠ7: Και η πλαστελίνη πάρα πολύ! ΕΚΠ2: Πλαστελίνη πάρα πολύ τρελαίνονται. ΕΚΠ1: Όπως επίσης τους αρέσει πάρα πολύ ότι έχεις σχέση να βουτάνε τα χέρια τους σε χρώματα δαχτυλομπογιές και όλα αυτά εδώ.. ΕΚΠ2: Και μην ξεχνάμε ότι έχουμε να κάνουμε μία μικρή ηλικία και τα παιδιά αυτό χρειάζονται σε αυτή την ηλικία δηλαδή τους ενεργοποιείς τα πάντα στο σώμα τους, στα μάτια τους, τη μύτη τους, το πώς θα κινηθούν... δεν υπάρχει καλύτερο πράγμα από αυτό. ΕΚΠ1: Και για αυτό και τους αρέσει ιδέες όταν τελειώσαμε με τις πλαστελίνες μετά πιάστηκαν και κάνανε άλλα πράγματα..

Μιλώντας για τα υλικά, τέθηκε το ζήτημα της ισορροπίας στην ποσότητα των υλικών (π.χ., κουμπιά, πλαστελίνη) η οποία είναι σημαντική για την πρόληψη και διαχείριση συγκρούσεων στην προσχολική ηλικία:

ΕΚΠ1: Τι γίνεται συνήθως με τα μικρά αντικείμενα, τα μπαλάκια, όλα αυτά εδώ γενικώς τα ρομ ρομ, τι γίνεται; Ή θα πρέπει να το έχουμε φροντίσει έτσι ώστε να υπάρχουν στην ίδια ποσότητα, κατάλαβες; Το ίδιο, διότι εδώ σε αυτή την ηλικία παίζει και αυτό, γιατί η ευτυχία έχει τρία κουμπιά και εγώ έχω δύο; Η ατομικότητα δηλαδή πάρα πολύ. ΝΗΠ7: Σε κάθε τραπέζι, σε κάθε ομάδα πρέπει να είναι όλα ίδια. Ερευνήτρια: Αυτό θυμάμαι που μου το είπατε και με την πλαστελίνη, θα κόψεις τόσο, όχι το χρώμα όσο η ποσότητα. ΕΚΠ1: Η ποσότητα πρέπει να είναι ίδια.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, επίσης, τον πολυδιάστατο ρόλο της τέχνης, όπου η δημιουργία (ζωγραφική, πλαστελίνη, κατασκευές) δεν περιορίζεται μόνο στο εικαστικό κομμάτι, αλλά λειτουργεί ως αφετηρία για αφήγηση και ιστορίες. Η τέχνη γίνεται αφόρμηση για έκφραση, δημιουργικότητα και φαντασία των παιδιών, εμπλουτίζοντας έτσι τη μαθησιακή εμπειρία. Ως προς τη μάθηση μέσω τεχνών, αναγνωρίστηκε η ζωγραφική και η πλαστελίνη ως μορφές τέχνης:

ΝΗΠ7: Τέχνη, ακόμα και η ζωγραφική που έκαναν, αυτό είναι ουσιαστικά ακόμα και η πλαστελίνη... Γενικά, ότι φτιάχνουν με τα χέρια τους... Ερευνήτρια: Κατασκευή δηλαδή, ε; ΝΗΠ7: Ναι, εντάξει, όχι ακριβώς το κατασκευαστικό, κατασκευαστικό, αλλά όλα αυτά τέχνη θεωρούνται. Σίγουρα μπορεί να γίνει σύνδεση και με κάποιο έργο τέχνης και να ξεκινήσει.. Ερευνήτρια: Σαν ερέθισμα; ΕΚΠ1: Σαν αφόρμηση. Ερευνήτρια: Α, σαν αφόρμηση για την ιστορία. Και να συνδυαστεί ένας πίνακας... ΝΗΠ7: Ακόμα και από ποίημα μπορεί να γίνει δηλαδή όχι μόνο το κομμάτι το εικαστικό, ακόμα και από πίνει ποίημα μπορεί να ξεκινήσει. Ερευνήτρια: Κάνετε ποιήματα στο νηπιαγωγείο; ΝΗΠ7: Η άνοιξη, ας πούμε ήταν "Την Άνοιξη αν δεν τη βρεις, τη φτιάχνεις".. ΕΚΠ1: Μετά, η αφόρμηση είναι επίσης και από βιβλία από ιστορίες που διαβάζουν τα παιδιά και μπορούν να αποτυπώσουν.

Το απόσπασμα που ακολουθεί συνδέεται άμεσα με τον πρώιμο γραμματισμό, καθώς δείχνει πώς η δημιουργική δραστηριότητα (πλαστελίνη, σχέδιο) λειτουργεί ως μέσο προσέγγισης της γραφής. Η προσπάθεια των παιδιών να αποτυπώσουν γράμματα και να τα "ζωντανέψουν" με μάτια ή πόδια αποκαλύπτει μια παιγνιώδη αλλά ουσιαστική σχέση με τον γραπτό λόγο. Μέσα από το παιχνίδι και την τέχνη, τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν τα γράμματα όχι μόνο ως σύμβολα επικοινωνίας, αλλά και ως αντικείμενα δημιουργικής έκφρασης — μια βασική διάσταση του πρώιμου γραμματισμού:

ΝΗΠ7: Το κομμάτι της πλαστελίνης μπορεί να θεωρηθεί και γλυπτική γιατί ουσιαστικά είναι σαν πηλός. Η επίσης κάτι που και αυτό είναι τέχνης πάρα πολύ

σημαντική το γεγονός ότι πήραν το μαρκαδόρο δεν ήταν ζωγραφική αλλά γράψανε στον πίνακα ή έγραψαν σε χαρτί ξεκινώντας θέλοντας μάλλον να αποτυπώσουν ένα γράμμα και αυτό εδώ το γράμμα το πήρανε και το κάνανε το βάλανε μάτια μπορεί να του βάλανε πόδια ή οτιδήποτε.

Η παρουσίαση της ιστορίας μπορεί να συνδυαστεί με χορό, τραγούδι και κίνηση, μετατρέποντας το πολύγλωσσο Kamishibai σε ένα θεατρικό δρώμενο. Αυτό ενεργοποιεί τα παιδιά, τα εξιτάρει και τους επιτρέπει να εκφραστούν σωματικά, όπως φάνηκε από την αντίδραση στη μίμηση του ήχου της βροχής. Η κίνηση και ο χορός μπορούν να αξιοποιηθούν ακόμη και για παιδιά που δεν έχουν εκφραστική ικανότητα μέσω του λόγου. Η ΝΗΠ5, μάλιστα, πρότεινε μια παραλλαγή:

ΝΗΠ5: Τα παιδιά δημιουργούν ήχους για την ιστορία με τα μουσικά όργανα με το σώμα τους κάναμε τη βροχή αν υπάρχει υπολογιστής ή διαδραστικός μπορούν να ζωγραφίσουν ψηφιακά ή να φτιάξουν με εικόνες στην ιστορία, αυτά που αυτά που κάνουμε και μέσα στη χρονιά για άλλες δραστηριότητες να κολλήσουν, τι μπορεί να γίνει, δηλαδή.. Μαλλί, γούνα ύφασμα φύλλα, ιστορία σε μορφή κολάζ, ηχητικό κουτί kamishibai: τα παιδιά φτιάχνουν αυτοσχέδια όργανα ηχητικά εφέ για την ιστορία τους τα χρησιμοποιούν συγχρόνως με την αφήγηση.

Η ανάληψη ρόλων

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της διαφοροποιημένης συμμετοχής, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ενεργό ρόλο στην παρουσίαση της ιστορίας. Η κατανομή συγκεκριμένων και εύκολων κομματιών της ιστορίας ή η αξιοποίηση διαφορετικών μορφών έκφρασης (λόγος, κίνηση, τραγούδι, χορός) επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές ή εκφραστικές τους δεξιότητες. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται η συνεργασία, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και προωθείται η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα κι αν είναι δύσκολο για τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία να αφηγηθούν μια ολόκληρη την ιστορία, κάποια μπορούν να έχουν μια μικρή, τυπική συμμετοχή ή να αναλάβουν συγκεκριμένα, εύκολα κομμάτια:

ΝΗΠ7: Όλα δεν θα μπορούσαν, αλλά μια μικρή τυπική συμμετοχή θα μπορούσαν να έχουν όλα. Ερευνήτρια: Να μοιράσουμε ρόλους, δηλαδή, ή εννοείς ας πούμε να τα βάλουμε να πούνε συγκεκριμένο κομμάτι που θα τους ήταν εύκολο να γίνει μία προσαρμογή; ΝΗΠ7: Συγκεκριμένο κομμάτι μπορούνε όλα. ΕΚΠ1: Εγώ θα έλεγα το εξής ότι θα μπορούσαμε εφόσον θα είναι μία

τελική παρουσίαση στους γονείς τα παιδιά τα οποία δεν μπορούν δεν έχουν δηλαδή την ευχέρεια να παρουσιάσουν, υπάρχουν παιδιά τα οποία είναι πάρα πολύ καλά στην κίνηση δηλαδή θα μπορούσε να γίνει μία παρουσίαση της ιστορίας με χορό, με τραγούδι, με κίνηση και ταυτόχρονα να είναι και ένας τρόπος για να ανοίξει το *butai*; έτσι ώστε να παρουσιαστεί ιστορία από τα παιδιά που το χουν με το λόγο.

4.3.2 Η επαφή με τις γλώσσες

Ανάπτυξη γλωσσικής επίγνωσης

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά θα θυμούνταν εύκολα τις ξένες λέξεις μέσα στη ροή της αφήγησης, ειδικά με συχνή επανάληψη και προηγούμενη επεξεργασία του λεξιλογίου:

Ερευνήτρια: Επειδή έχουμε τη γλώσσα αναφοράς, έχουμε τη γλώσσα τη *standard*, της αφήγησης, που είναι τα ελληνικά τώρα έτσι; Και τα κομμάτια που βάλαμε τις ξένες τις λεξούλες, τις άλλες γλώσσες. Και αυτά ακόμα πιστεύετε ότι θα τα θυμόντουσαν; ΕΚΠ1: Ναι! ΝΗΠ7: Ναι, ναι! ΕΚΠ2: Εγώ νομίζω το ίδιο εύκολα. Ερευνήτρια: Μέσα στη ροή της αφήγησης, ε; ΕΚΠ1: Μέσα στη ροή της αφήγησης, σίγουρα θα μπορούσαν. ΝΗΠ7: Ναι, σίγουρα μπορούν! ΕΚΠ2: Στο κάτω κάτω μπορείς να το δουλέψεις και το λεξιλόγιο εκ των προτέρων και να ξέρουν πάνω κάτω το θέμα.

Οι ήχοι των γλωσσών βοήθησαν στην ιστορία, δημιουργώντας μια ευχάριστη αποδοχή των ξένων γλωσσών, ειδικά όταν συνδυάζονταν με ήχους που ακούγονται αστείοι στα παιδιά ή με λέξεις που τους θυμίζουν κάτι (π.χ., "Tulpe" ([τούλπα], στα γερμανικά με τουλίπα). Το απόσπασμα που ακολουθεί αναδεικνύει πώς οι ήχοι και τα λεκτικά παιχνίδια λειτουργούν ως γέφυρα για την αποδοχή και κατανόηση μιας ξένης γλώσσας. Μέσα από την ηχητική μίμηση (π.χ. «μπιι» για τη μέλισσα) και την παιχνιδιάρικη παραλλαγή λέξεων («τούλπα»–«τουλίπα»), τα παιδιά όχι μόνο διασκέδασαν, αλλά και αποτύπωσαν πιο εύκολα τις νέες λέξεις στη μνήμη τους. Η θετική διάθεση, το γέλιο και η διάδραση μεταξύ τους ενίσχυαν την εμπλοκή τους και καλλιέργησαν μια θετική βιωματική στάση στο πλαίσιο μιας χαρούμενης και βιωματικής μαθησιακής εμπειρίας:

ΕΚΠ1: Στο συγκεκριμένο θεωρώ ότι ηχητικά βοήθησε στην ιστορία, διότι ας πούμε η μέλισσα που το θυμήθηκαν από μόνα να τους το *bee*, και κάναμε *μπιιιι* για να καταλάβουν τι είναι, και υπήρχε αυτό εδώ.. Δημιούργησε μια ευχάριστη.... Ερευνήτρια: Άρα η ήχοι των γλωσσών... ΕΚΠ1: Η ήχοι των γλωσσών στην ουσία βοήθησαν στον αν δημιουργήσουν και μία πιο εύκολη

αποδοχή της ξένης γλώσσας μέσα στην ιστορία για τι μπορεί να λέγανε ότι που κολλάει η λέξη μέσα στην ιστορία μας. Με το “τούλπα” είχε πολλή πλάκα, γιατί λέγανε Ααα, κυρία το τούλπα, τούλπα, τούυυυυλπα και κυνηγιόντουσαν. Το θυμάμαι εδώ πέρα που λέγανε τούλπα, τούλπα, τούλπα.. Ερευνήτρια: Άρα, εδώ πέρα μπορούμε να το βάλουμε σαν διάδραση μεταξύ τους.. ΕΚΠ1: Σα διάδραση μεταξύ τους.. ακριβώς, ναι! Ερευνήτρια: Κάτι αστείο δηλαδή που το ακούω εγώ και μου κάνει μια ευχάριστη... ΕΚΠ2: Να σου αποτυπωθεί, αυτό! ΕΚΠ1: Ναι τους αποτυπώθηκε, δηλαδή τους έμειναν λέξεις ακριβώς γιατί το συνδυάζουν ηχητικά με κάτι άλλο και αυτό δεν αποτέλεσε τροχοπέδη στη χρήση των γλωσσών μέσα στην ιστορία. Ερευνήτρια: Είναι μια ευχάριστη αποδοχή για να μπουν αυτά τα γλωσσικά στοιχεία. ΕΚΠ1: Ακριβώς, ναι!

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν, επίσης, ότι το μοίρασμα προσωπικών γλωσσικών εμπειριών καλλιεργεί θετικές στάσεις απέναντι στις γλώσσες. Τα παιδιά, μέσα από τις αφηγήσεις για τους γονείς τους και τα βιώματά τους, συνειδητοποιούν με φυσικό τρόπο τη σημασία της πολυγλωσσίας. Η διαδικασία αυτή όχι μόνο ενισχύει την αίσθηση ταυτότητας και υπερηφάνειας, αλλά και καλλιεργεί σεβασμό και αποδοχή για τη διαφορετικότητα, προετοιμάζοντάς τα να δουν τις ξένες γλώσσες ως κάτι θετικό και χρήσιμο σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία:

ΝΗΠ7: Ήταν πολύ ωραίο στην αρχή όταν ρωτούσαμε ποιες γλώσσες ξέρεις που άρχισαν όλα μα όλα και έλεγαν εμένα ο μπαμπάς μου μιλάει αυτό, εμένα ο μπαμπάς μου σπούδασε εκεί, δηλαδή όλα θέλουν να πούνε την προσωπική τους ιστορία και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό γιατί καταλαβαίνουν χωρίς να το καταλάβουν ότι οι ξένες γλώσσες είναι σημαντικές γιατί ο μπαμπάς μου... ΕΚΠ2: Και μετά μην ξεχνάτε ότι μιλάμε για μία κοινωνία παγκόσμια που είναι όλα ταξιδεμένα τα περισσότερα έχουν ταξιδέψει επομένως υπάρχει μία διαφορετικότητα μια πολυπολιτισμικότητα στο κομμάτι αυτό.

Από την ανατροφοδοτική συζήτηση με τα παιδιά, προέκυψε ότι μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών γραφημικών κωδικών (σουηδικά – κινέζικα), αναπτύσσουν μια πρώιμη γλωσσική επίγνωση. Η παρατήρηση ότι οι γλώσσες δεν γράφονται με τον ίδιο τρόπο και η διάκριση ανάμεσα σε γράμματα και ζωγραφιές δείχνει ότι μπορούν να κατανοούν την ποικιλία των συστημάτων γραφής. Η συγκεκριμένη διαδικασία φαίνεται να ενισχύει την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται ότι κάθε γλώσσα έχει δικά της χαρακτηριστικά, κάτι που αποτελεί βασικό βήμα για την καλλιέργεια μεταγλωσσικής σκέψης και θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία. Ενδεικτικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

Ερευνήτρια: Θυμάστε καμία λέξη στα σουηδικά και στα κινέζικα; Μαθητής: Όχι!
 Ερευνήτρια: Θυμάστε αν γράφονται αυτά το ίδιο; Μαθητής: Όχι (ενν. δεν γράφονται με τον ίδιο τρόπο). Ερευνήτρια: Μοιάζουν με ζωγραφιές τα κινέζικα ή τα σουηδικά; Μαθητής: Τα σουηδικά. Ερευνήτρια: Που δείξαμε όταν παίξαμε το τηλεπαιχνίδι; Που είναι η γλώσσα που μιλάει ο Μ. μοιάζουν με ζωγραφιές ή με γράμματα αυτά; Μαθήτρια: Με γράμματα Ερευνήτρια: Τα κινέζικα; Μαθήτρια: Με ζωγραφιές. Μαθητής: Με ζωγραφιές.

Κατά την ανατροφοδοτική συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες, προέκυψε, επίσης, το ότι είχαν συγκρατήσει λέξεις όπως "papillon" (πεταλούδα), "pluie" (βροχή), "Billy" (το όνομα που δόθηκε στο μελισσάκι, έναν από τους ήρωες της ιστορίας), "marguerite" (μαργαρίτα), "soleil" (ήλιος):

Ερευνήτρια: Τι άλλο κάναμε που ήρθε και η μαντάμ και μας βοήθησε λένε αυτή τη γλώσσα; Pluie που λέγαμε... Μαθήτρια: Γαλλικά!!! Ερευνήτρια: Γαλλικά είναι, βεβαίως! Μαθήτρια: Ξέρει η μαμά μου γαλλικά!! Ερευνήτρια: Ποιες λέξεις σας αρέσει είναι πιο πολύ από αυτές που χρησιμοποιήσαμε; Μαθήτρια: Εμένα τα κινέζικα! Μαθητής: Hello! Ερευνήτρια: Τι άλλο; Από αυτά τα έντομα που τα είπαμε; Μαθητής: Ο Billy! Ερευνήτρια: Ο Billy Μαθήτρια: το papillon, η πεταλούδα! Μαθητής: Bee, όχι ο Billy! Ερευνήτρια: Papillon, η πεταλούδα. Άλλο; Μαθητής: Butterfly

Η εκδήλωση γλωσσικών στάσεων

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εκδηλώθηκαν ποικίλες και θετικές γλωσσικές στάσεις από τα παιδιά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά έδειξαν έντονο ενδιαφέρον και χαρά όταν ήρθαν σε επαφή με διάφορες γλώσσες, όπως τα ρωσικά, γερμανικά, ιταλικά, κινέζικα, σουηδικά, αγγλικά και γαλλικά. Ο ενθουσιασμός τους συνδεόταν με το στοιχείο της διαφορετικότητας που είχαν οι γλώσσες αυτές, κάτι που τα έκανε να τις θυμούνται και να τις αναφέρουν αυθόρμητα στη συζήτηση. Μάλιστα, κάποια παιδιά εξέφρασαν προτιμήσεις για συγκεκριμένες γλώσσες (π.χ. αγγλικά, ελληνικά, αραβικά), δείχνοντας προσωπική ταύτιση και επιλογή:

ΒΟΗΘ: Τους φάνηκε κάτι πολύ διαφορετικό, κάτι πολύ ενδιαφέρον δηλαδή ως πούμε τα ρωσικά, τα γερμανικά στα ιταλικά σαν πρώτη φορά με την έννοια ότι ενθουσιάστηκαν.

Ερευνήτρια: Να ρωτήσω λίγο κάτι.. Εμείς που δουλέψαμε το Kamishibai, ποιες γλώσσες ακούσαμε; Τι ακούσαμε; Μαθητής: Ρωσικά. Μαθήτρια: Ισπανικά.

Ερευνήτρια: Ισπανικά δεν τα είπαμε, είπαμε ρωσικά, τι άλλο; Μαθήτρια και μαθητής (ταυτόχρονα): Κινέζικα!! Μαθήτρια: Αγγλικά! Μαθητής: Σουηδικά! Μαθητής: Γαλλικά! Ερευνήτρια: Γαλλικά βρε παιδιά, εννοείται! και τι άλλο είπαμε; Μαθητής: Ελληνικά!! Ερευνήτρια: Ελληνικά! Μαθητής (με παράπονο): Και αγγλικά και αγγλικά! Ερευνήτρια: Ωραία! Να σας πω εσάς ποιες λέξεις σας άρεσαν πιο πολύ; Μαθητής: Εεε, το kamishibai! Ερευνήτρια: Το kamishibai είναι αυτό που φτιάξαμε! Αλλά ποια γλώσσα σας άρεσε πιο πολύ; Μαθητής: Εμένα μ άρεσε η αραβική Μαθήτρια: Εμένα η αγγλική και η ελληνική.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, επίσης, τη μεγάλη προθυμία και ενθουσιασμό των παιδιών να μοιραστούν τις γλωσσικές τους εμπειρίες, και ειδικά όσες αφορούν την οικογένειά τους (π.χ. γονείς που μιλούν ξένες γλώσσες, σπουδές ή ταξίδια στο εξωτερικό) αποτέλεσε αφορμή για τα παιδιά να αφηγηθούν προσωπικές ιστορίες. Αυτό ενίσχυσε την αίσθηση ότι οι γλώσσες έχουν πρακτική αξία και συνδέονται με την καθημερινότητα και την ταυτότητά τους. Παράλληλα, τα ίδια τα παιδιά αντιλήφθηκαν –έστω και άτυπα– τη σημασία της πολυγλωσσίας σε μια παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία:

ΝΗΠ7: Ήταν πολύ ωραίο στην αρχή όταν ρωτούσαμε ποιες γλώσσες ξέρεις που άρχισαν όλα μα όλα και έλεγαν “Εμένα ο μπαμπάς μου μιλάει αυτό”, ε”Εμένα ο μπαμπάς μου σπούδασε εκεί”, δηλαδή όλα θέλουν να πούνε την προσωπική τους ιστορία και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό γιατί καταλαβαίνουν ότι οι ξένες γλώσσες είναι σημαντικές... ΕΚΠ2: Και μετά μην ξεχνάτε ότι μιλάμε για μία κοινωνία παγκόσμια που είναι όλα ταξιδεμένα τα περισσότερα έχουν ταξιδέψει, επομένως υπάρχει μία διαφορετικότητα, μια πολυπολιτισμικότητα στο κομμάτι αυτό.

Επίσης, η σύνδεση νέων γλωσσικών στοιχείων με ήδη γνωστές έννοιες και εμπειρίες αποτέλεσε έναν καθοριστικό παράγοντα κατανόησης και απομνημόνευσης. Το παράδειγμα της λέξης *soleil* (ήλιος) και η σύνδεσή της με το παρασόλι που χρησιμοποιούν οι γιαγιάδες στην παραλία καταδεικνύει πώς η μνήμη και η πολιτισμική εμπειρία λειτουργούν ως γέφυρα για την αφομοίωση νέων λέξεων. Μέσα από τέτοιες συνδέσεις, τα παιδιά ενεργοποίησαν τις προσωπικές τους εμπειρίες και έκαναν πιο οικεία και κατανοητή τη γλωσσική πληροφορία:

ΕΚΠ1: Ας πούμε το *soleil* τώρα γιατί προσπαθώ να θυμηθώ λέξεις το *soleil* θυμάμαι που τους είπα το παρασόλι με τις γιαγιάδες που έχουν το παρασόλι στην παραλία έχει ακούσει τη λέξη παρασόλι; Ναι! Παρασόλι, παρασόλι! ΕΚΠ2: Ξέρουν τα μικρά τη λέξη παρασόλι; ΕΚΠ1: Ναι! ΕΚΠ2: Εγώ δεν την ξέρω! Δεν την έχω ακούσει ποτέ. ΕΚΠ1: Και συγκεκριμένα η Α.. Ερευνήτρια: Εεεε, ΕΚΠ1: Η Α., ναι, " κυρία μου το έχει πει η γιαγιά μου."

Η προϋπάρχουσα γνώση δεν είναι μόνο εργαλείο διευκόλυνσης, αλλά και στοιχείο που προσδίδει προσωπικό νόημα στη μάθηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν τη νέα γλώσσα ως κάτι αποκομμένο ή ξένο, αλλά ως προέκταση όσων ήδη γνωρίζουν, ενισχύοντας έτσι τη γλωσσική τους επίγνωση και το κίνητρο για περαιτέρω μάθηση.

Η ήδη υπάρχουσα γλωσσική γνώση (π.χ. αγγλικά, γαλλικά) λειτουργεί ως γλώσσα αναφοράς, αλλά και εφελκυστικό για την προσέγγιση νέων λέξεων, ενισχύοντας τη γλωσσική αυτοπεποίθηση των παιδιών. Η αναφορά των νηπίων στο ότι οι “εύκολες” γλώσσες είναι αυτές που ακούν συχνά, δείχνει τη σημασία της επανάληψης και της καθημερινής έκθεσης για την αφομοίωση. Παράλληλα, η διαφορετική στάση των μαθητών/τριών καταδεικνύει ότι οι εμπειρίες με τις ξένες γλώσσες δεν είναι ομοιόμορφες· όμως η θετική διάθεση των περισσότερων δείχνει πως η πολυγλωσσική εμπλοκή καλλιεργεί κίνητρο, ενδιαφέρον και θετική στάση απέναντι στη γλωσσική μάθηση:

Ερευνήτρια: Τώρα που ξέρατε κάποια αγγλικά, σας βοήθησε αυτό λίγο στην αρχή τις λέξεις; Μαθήτρια (νήπιο): Εμένα με βοηθάει αν ακούω μία γλώσσα εύκολη με βοηθάει να τη μάθω. Ερευνήτρια: Όταν λες εύκολη, τι εννοείς; Μαθήτρια (νήπιο): Δηλαδή να το πω πώς είναι τα γαλλικά και τα αγγλικά.. Ερευνήτρια: Α, επειδή τα ξέρεις.. Μαθήτρια (νήπιο): Ναι! Έτσι μαθαίνω περισσότερες λέξεις. Ερευνήτρια: Επειδή τα λέτε συνέχεια και τα ακούς πολλές φορές είναι εύκολη; Μαθήτρια (νήπιο): Ναι, ναι! Ναι, μου θυμίζουνε πολλά πράγματα θέλω να τα ακούσω και στα ελληνικά και στα γαλλικά. Ερευνήτρια: Όταν ξεκινήσαμε που λέγαμε τα αγγλικά και τα γαλλικά αυτό σας βοήθησε εσάς, όταν τα ψάχναμε; Μαθητής (πετάγεται ενθουσιασμένος): Ναι!! Μαθήτρια (νήπιο): Εμένα με βοήθησε πάρα πολύ, γιατί έτσι μαθαίνω λέξεις. Ερευνήτρια: Μπράβο! Θα θέλατε να ξανακάνουμε κάτι τέτοιο; Μαθητής: Όχι! Μαθήτρια (νήπιο): Ναι εγώ θα ήθελα θέλω πολύ!

Οι δυσκολίες

Η δυσκολία των παιδιών εντοπίζεται κυρίως στη διάκριση και εναλλαγή μεταξύ διαφορετικών γλωσσών. Τα παιδιά, όντας σε προσχολική ηλικία, μπερδεύονται όταν μετακινούνται από μια γνωστή γλώσσα (όπως τα γαλλικά) σε μια εντελώς διαφορετική (όπως τα ρωσικά). Η σύγχυση αφορά τόσο στο φωνητικό επίπεδο (ήχοι που είναι ξένοι και δύσκολα αναπαράγονται), όσο και στο γραφικό επίπεδο (διαφορετικά αλφάβητα, π.χ. λατινικό και κυριλλικό). Επιπλέον, παρατηρείται ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν την αλλαγή αυτή, κάτι που δείχνει ότι η γνωστική τους επεξεργασία βρίσκεται ακόμη σε

πρώιμο στάδιο, καθώς δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τη μεταγλωσσική τους επίγνωση ώστε να αντιλαμβάνονται με ευκολία ότι πρόκειται για διαφορετικά συστήματα:

Ερευνήτρια: Εντόπισες κάποια σημεία τα οποία δυσκόλεψαν ιδιαίτερα τα παιδιά ως προς τις γλώσσες; ΒΟΗΘ: Ναι, και κυρίως είναι επειδή μπερδεύονται γιατί σε αυτήν την ηλικία πιστεύω προσωπικά ότι δεν είναι και πολύ εύκολο ένα παιδί ας πούμε από τα γαλλικά να το γυρίσει στα ρωσικά. Ερευνήτρια: Εννοείς σε επίπεδο γραφής; Σε επίπεδο ήχου; Βοηθός: Ε και ήχου και γραφής. Ερευνήτρια: Οκ, και γενικά, κάποια άλλη δυσκολία ξέρω γω ως προς το κομμάτι της διαχείρισης της τάξης του υλικού κάτι που να τους δυσκόλεψε... Βοηθός: Τους πήρε λίγο χρόνο να καταλάβουν τι ακριβώς συνέβη με τις γλώσσες παρατήρησα πολύ προσεκτικά κυρίως σε δυο-τρία παιδιά οπότε τώρα είναι προνήπια και τους πήρα αρκετό χρόνο δηλαδή να καταλάβουν.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, ενώ οι μαθητές/τριες αναφέρουν ότι μπορούν να αναγνωρίσουν και να προφέρουν λέξεις από διάφορες γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά, κινέζικα, σουηδικά, αραβικά), δυσκολεύονται να τις αναπαραγάγουν γραπτά, εκφράζοντας μάλιστα παράπονο ότι μπορούν να γράψουν μόνο ελληνικά. Αυτό δείχνει ότι η γραφή σε άγνωστα αλφάβητα ή συστήματα (ιδεογραφικό ή κυριλλικό) δημιουργεί ένα αίσθημα ανεπάρκειας, με το βάρος να πέφτει όχι στην κατανόηση της γλωσσικής ποικιλίας, αλλά στη δεξιότητα χειρισμού διαφορετικών γραφικών συστημάτων, κάτι που είναι αναμενόμενα δύσκολο σε αυτή την ηλικία.

Ερευνήτρια: Τα ξέρατε αυτά πριν τα χρησιμοποιήσουμε; Μαθητής: Ναι εγώ ήξερα το butterfly. Ερευνήτρια: Το soleil το είχατε πει πριν το χρησιμοποιήσουμε; Μαθητής: Ναι! Ερευνήτρια: Αυτά τα καινούργια που κάναμε τα σουηδικά θυμάστε που κάναμε και αραβικά Μαθήτρια: Και κινέζικα! Ερευνήτρια: Και κινέζικα! Αυτά ήταν δύσκολα; Σας φάνηκαν εύκολα; Μαθήτρια (με παράπονο): Εγώ μπορώ να γράψω μόνο ελληνικά.. Ερευνήτρια: Εσύ μπορείς να γράψεις μόνο ελληνικά. Εσύ; Μαθητής: Εγώ μόνο ελληνικά! Ερευνήτρια: Σας δυσκόλεψαν δηλαδή στη γραφή ε; Μαθήτρια: Ναι γιατί αυτά δεν μπορούμε να τα γράψουμε.

4.3.3 Η διαθεματική διάσταση

Το πολυγλωσσικό Kamishibai μπορεί να ενσωματωθεί και να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά σε μια πληθώρα μαθημάτων και θεματικών περιοχών εκτός από τη διδασκαλία της γλώσσας, λειτουργώντας ως ένα πολύπλευρο εκπαιδευτικό εργαλείο. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν

ότι αποτελεί ένα παιγνιώδες και βιωματικό μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διδάξει "οτιδήποτε", καθώς τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκονται ενεργά και το βιώνουν. Η ευελιξία του επιτρέπει τη σύνδεση της γλώσσας με διάφορα θέματα, καθιστώντας το ένα ισχυρό εργαλείο για ολιστική μάθηση. Ας δούμε πώς συνδυάζεται με τις επιστήμες, τη μουσική, τα μαθηματικά και τη γεωγραφία.

Η ΝΗΠ7, επι τούτου, υποστηρίζει ότι το πολυγλωσσο kamishibai μπορεί να συνδεθεί με τη μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος (ζώα, φυτά, εποχές), αναγνωρίζοντας ότι το εργαλείο να ενισχύει την κατανόηση και τη μνήμη μέσα από ιστορίες που σχετίζονται με τις θεματικές ενότητες του νηπιαγωγείου, μέσα από την επανάληψη και τη διαφοροποίηση των τεχνικών:

Ερευνήτρια: Αυτό, έτσι όπως το βλέπεις, πώς θα μπορούσε να είναι σαν εργαλείο για να φτιάξουν μία νέα γνώση; Δηλαδή έμαθαν κάτι καινούργιο σε αυτά που τους είπαμε με τη βροχή που έρχεται το νερό και σβήνει τη φωτιά, με το σύννεφο, είναι κάτι καινούργιο για αυτά είναι κάτι σαν επανάληψη; ΝΗΠ7: Κάθε καινούργια ιστορία πρέπει να είναι και το ίδιο πράγμα. Την επόμενη μέρα, το κάνουμε με λίγο διαφορετικό τρόπο, χρειάζεται ξανά και ξανά για να καταλάβουν κάτι. Για παράδειγμα, κάνουμε αυτή την εβδομάδα λίγο την ανακύκλωση, τα ανακυκλώσιμα υλικά, ξεκινάμε και τα λέμε από τη δεύτερα και κάθε μέρα θα ξαναλέμε τα ίδια τα υλικά με διαφορετικό τρόπο. Με τον ίδιο τρόπο και η άνοιξη. Δηλαδή με έναν διαφορετικό τρόπο. Με παιχνίδι, μετά με τραγούδι Χρειάζεται η επανάληψη.

Το πολυγλωσσο Kamishibai μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για την εκμάθηση βασικών μαθηματικών εννοιών με διασκεδαστικό και οπτικοακουστικό τρόπο. Μέσα από τις ιστορίες, τα παιδιά μπορούν να εξοικειωθούν με τους αριθμούς και τα γεωμετρικά σχήματα. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα, η συζήτηση για τα λουλούδια και τα ζωάκια μπορεί να οδηγήσει στην αναγνώριση του κύκλου ως σχήμα σε μια μαργαρίτα:

ΕΚΠ1: Πιστεύω ότι αν το εντάξουμε μέσα στο πρόγραμμά μας από την αρχή της χρονιάς και το δομήσουμε, όπως κάναμε φέτος με τα λουλούδια, με τα ζωάκια και με αυτά, κάνουμε τα σχήματα. Παίρνουμε τον κύκλο, λέμε κάνουμε φυτά και σχήματα μαζί, κατάλαβες; ή ξεκινάμε τα σχήματα η μαργαρίτα τι σχήμα έχει; έχει κύκλο. Και κάνουμε και τα υπόλοιπα. Γιατί το βάζουμε μέσα στο πρόγραμμα. ΝΗΠ7: Τέτοια κάνουμε ούτως ή άλλως στην καθημερινότητά τους. ΕΛΠ1: Και αυτό διανθίζεται!

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν, επίσης, ότι η ιστορία του πολυγλωσσου Kamishibai μπορεί να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση των παιδιών με στοιχεία της φύσης:

Ερευνήτρια: Για παράδειγμα για τα συναισθήματα.. δεν ξέρω, στα φυτά το είδαμε ας πούμε ότι υπήρξε μία ενσυναίσθηση με τα φυτά τα μαραμμένα; Αυτό πώς αποτυπώνεται: ΕΚΠ1: Ναι, γιατί στεναχωρήθηκαν. Είπαμε "Ωπα, τι κάνουν τα φυτά;" Αν θυμάσαι εκεί που ήταν χαρούμενα, εκεί ωωωπ μαράθηκαν... ΕΚΠ2: Εγώ θέλω να τονίσω λίγο εδώ το θέμα της αφήγησης που είναι κάτι πάρα πολύ δύσκολο, διότι οι περισσότεροι μαθητές σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής τους πορείας έχουν μία ιδιαίτερη δυσκολία στο να αφηγηθούν, στο να εκφραστούν. Άρα αν δουλευτεί αυτό από τη μικρή ηλικία δηλαδή να ανιχνεύουν το πως να μιλάνε, να βάζουν τονικότητα στη φωνή τους αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό.

Από το απόσπασμα προκύπτει ότι τα παιδιά αναγνώρισαν και βίωσαν συναισθήματα βλέποντας τα μαραμμένα λουλούδια στην ιστορία, αναπτύσσοντας συναισθηματική σύνδεση, γεγονός που δείχνει πώς η αφήγηση συμβάλλει στη συναισθηματική αγωγή και στην καλλιέργεια ευαισθησίας απέναντι στο περιβάλλον. Ωστόσο, τονίζεται η σημασία της αφήγησης ως δεξιότητας έκφρασης.

Το πολύγλωσσο Kamishibai μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διδάξει τις εποχές, το κλίμα και τα ζώα που συνδέονται με αυτές, ενσωματώνοντας παράλληλα γεωγραφικά στοιχεία. Για παράδειγμα, η Ρωσία μπορεί να συνδεθεί με το κρύο, τα σύννεφα, τη βροχή, τα φύλλα, και τις εποχές του φθινοπώρου και του χειμώνα:

Βοηθός: Προσωπικά δουλέψαμε ε με δύο τρία παιδιά τον άνεμο τη βροχή και το σύννεφο που λέμε τώρα που να έχει περισσότερη βροχή σύννεφα... Ερευνήτρια: Να έχει μια λογική στην ιστορία; Να υπάρχει ένας ρόλος που έχουν αυτές οι λέξεις μέσα στην ιστορία; Βοηθός: Ναι! Είπαμε εμείς με τα παιδιά η χώρα που έχει το περισσότερο κρύο είναι η Ρωσία οπότε θα φανταστείτε κρύο, σύννεφα, βροχή φύλλα τι εποχές μας φέρνει φθινόπωρο και χειμώνα οπότε μπορούμε να βάλουμε τα ρωσικά.

Τα παιδιά δημιούργησαν ήχους για την ιστορία χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα (π.χ., τύμπανο, ξυλόφωνο) ή ακόμα και το ίδιο τους το σώμα, μιμούμενα τον ήχο της βροχής. Η δημιουργία αυτοσχέδιων οργάνων και ηχητικών εφέ, τα οποία χρησιμοποιούνται συγχρόνως με την αφήγηση, αξιοποιεί την ενσώματη εμπειρία στη μάθηση και μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός "κιτ Kamishibai" που εμπλουτίζεται κάθε χρόνο.

ΕΚΠ2: Αυτό το θεατρικό δρώμενο που είπαμε όμως ήδη το εμπλουτίζει αυτό το οποίο δεν έγινε και το οποίο θα εντάξει θεατρικά με παιδιά που μπορούν. ΕΚΠ1: Γενικώς η κίνηση, ο χορός, το τραγούδι είναι κάτι το οποίο τα εξιτάρει

είδες με τη βροχή όταν κάναμε έτσι (πάει τα χέρια πάνω στα πόδια για να μιμηθεί τον ήχο της βροχής), όταν κουνιόταν οι μαργαρίτες και τα λουλούδια...

Το απόσπασμα που ακολουθεί δείχνει με σαφήνεια ότι η εικονογράφηση και το παραμύθι λειτούργησαν ως διευκολυντές για την κατανόηση τόσο των γλωσσών όσο και του ίδιου του διδακτικού αντικειμένου:

ΒΟΗΘ: Το ξεπέρασαν λόγω παραμυθιού γιατί μέσα στη ζωγραφική εφόσον αναφέρθηκε ότι θα βάλουμε ας πούμε γερμανία γαλλία και αγγλία ξεκίνησαν σιγά σιγά να το δουλεύουνε ότι τώρα θα φτιάξουμε ένα παραμύθι που θα έχει διαφορετικές γλώσσες και θα πρέπει να το κολλήσουμε μαζί με αυτό μαζί με το παραμύθι. Ερευνήτρια: Αυτό πιστεύεις δηλαδή ότι επειδή ήταν ας πούμε τους ενδιαφέρει το παραμύθι; Βοηθός: Ναι κάπως έτσι ξεκίνησαν να συνειδητοποιούν ότι τελικά υπάρχουν οι γλώσσες που μπορούν και να είναι διαφορετικές. Ερευνήτρια: Και η ιστορία πως πιστεύεις ότι το χτίσιμο του παραμυθιού ότι τα βοήθησε; ΒΟΗΘ: Προσωπικά δουλέψαμε με δύο τρία παιδιά τον άνεμο τη βροχή και το σύννεφο που λέμε τώρα που να έχει περισσότερη βροχή, σύννεφα... Ερευνήτρια: Να έχει μια λογική στην ιστορία; Να υπάρχει ένας ρόλος που έχουν αυτές οι λέξεις μέσα στην ιστορία; ΒΟΗΘ: Ναι! Είπαμε εμείς με τα παιδιά η χώρα που έχει το περισσότερο κρύο είναι η ρωσία οπότε θα φανταστείτε κρύο σύννεφα βροχή φύλλα τι εποχές μας φέρνει φθινόπωρο και χειμώνα οπότε μπορούμε να βάλουμε τα ρωσικά.

Η εικονογράφηση έδωσε στα παιδιά οπτικά ερείσματα που τα βοήθησαν να συνδέσουν τις ξένες λέξεις με έννοιες οικείες (π.χ. σύννεφα, βροχή, φύλλα). Έτσι, η γλώσσα δεν παρουσιάστηκε ως αφηρημένο σύστημα, αλλά εντάχθηκε σε μια αφήγηση με εικόνες που μπορούσαν να κατανοήσουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η πολυγλωσσία δεν έγινε αντιληπτή ως εμπόδιο, αλλά ως μέρος της αφήγησης, κάτι που τα παιδιά μπορούσαν να «κολλήσουν» πάνω στην ιστορία και να το νοηματοδοτήσουν. Επιπλέον, το στοιχείο της αφήγησης και της ζωγραφικής κίνησε το ενδιαφέρον και το συναίσθημα των παιδιών· αυτό τα έκανε πιο δεκτικά, πρόθυμα να συμμετέχουν και να ξεπεράσουν τις αρχικές δυσκολίες κατανόησης.

4.3.4 Η κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση

Η χρήση ήχων και παιχνιδιού με τις λέξεις (π.χ. «μπιιι» για το bee, «τούλπα» για την τουλίπα) λειτούργησε ως γλωσσικό στήριγμα που έκανε την ξένη γλώσσα πιο προσιτή και

διασκεδαστική. Οι ήχοι μετέτρεψαν την εκμάθηση λέξεων σε εμπειρία παιχνιδιού, ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και διευκόλυναν την αποτύπωση των νέων λέξεων στη μνήμη. Έτσι, η ξένη γλώσσα δεν έγινε εμπόδιο αλλά αντίθετα μια ευχάριστη εμπειρία που ενθάρρυνε τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση:

ΕΚΠ1: Οι ήχοι των γλωσσών στην ουσία βοήθησαν στον αν δημιουργήσουμε και μία πιο εύκολη αποδοχή της ξένης γλώσσας μέσα στην ιστορία για τι μπορεί να λέγανε ότι που κολλάει η λέξη μέσα στην ιστορία μας. Με το τούλπα είχε πολύ πλάκα γιατί το τούλπα ήταν με την τουλίπα και λέγανε Α, κυρία το τούλπα, τούλπα, τούυυυλπα και κυνηγιόντουσαν. Το θυμάμαι εδώ πέρα που λέγανε τούλπα, τούλπα, τούλπα.. Ερευνήτρια: Άρα, εδώ πέρα μπορούμε να το βάλουμε σαν διάδραση μεταξύ τους.. ΕΚΠ1: Σα διάδραση μεταξύ τους.. ακριβώς, ναι! Ερευνήτρια: Κάτι αστείο δηλαδή που το ακούω εγώ και μου κάνει μια ευχάριστη... ΕΚΠ2: Να σου αποτυπωθεί, αυτό! ΕΚΠ1: Ναι τους αποτυπώθηκε, δηλαδή τους έμειναν λέξεις ακριβώς γιατί το συνδυάζουν ηχητικά με κάτι άλλο και αυτό δεν αποτέλεσε τροχοπέδη στη χρήση των γλωσσών μέσα στην ιστορία.

Η ανάγκη για καθοδήγηση

Η συνεργασία των παιδιών σε ομαδοσυνεργατικά πλαίσια, όπως η εφαρμογή του *Kamishibai*, δεν είναι μια αυτονόητη ή εύκολη διαδικασία, αλλά, όπως διαπιστώνουμε από το απόσπασμα που ακολουθεί, απαιτεί καθοδήγηση, σαφές πλαίσιο και ισορροπημένες ομάδες:

Ερευνήτρια: Πώς πήγε η συνεργασία; (Γέλια από όλες) ΝΗΠ7: Και πάλι, επειδή ήταν σε μικρές ομάδες, κάποιες λειτούργησαν καλύτερα, κάποιες λιγότερο καλά. Μαζί θα γινόταν χαμός. Οπότε και η συνεργασία υπό κάποιες προϋποθέσεις με καθοδήγηση, μικρές ομάδες.. ΕΚΠ2: Νομίζω, να πω και κάτι άλλο. Εξ ορισμού θα πρέπει όλα αυτά τα πράγματα να είναι μέσα σε ένα πλαίσιο και σε όρια. Εδώ πας στα πιο μεγάλα, 5-6 χρόνια πιο μεγάλα, και πάλι εσύ το οριοθετείς, πόσο μάλλον στην ηλικία των 4 και των 5. ΕΚΠ1: Είναι πολύ λίγα τα παιδιά που έχουν την ενσυναίσθηση θα έλεγα, από μόνα του στην οργάνωση την υπομονή τη διάθεση, το να βάλουν όρια είναι ελάχιστα αυτά τα παιδιά οπότε πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο πολύ συγκεκριμένο.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η συνεργασία, ειδικά σε μικρές ηλικίες (4–5 ετών), προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένων ορίων και πλαισίου. Η αυθόρμητη συνεργασία είναι σπάνια, καθώς τα παιδιά δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πλήρως δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η υπομονή και η αυτόνομη οργάνωση. Έτσι, χωρίς καθοδήγηση, η διαδικασία μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε σύγχυση ή φασαρία. Για τη δημιουργία

ισορροπημένων ομάδων, δίνεται έμφαση στην ανίχνευση δεξιοτήτων από την αρχή, αλλά και στην αποφυγή μονομερών συνθέσεων (π.χ. μόνο “καλλιτέχνες” ή μόνο “ήσυχα παιδιά”):

Ερευνήτρια: Πώς θα γίνουν οι ομάδες; ΕΚΠ1: Γίνονται.. ΕΚΠ2: Πρέπει να ταιριάξουμε ταλέντα, διάφορες δεξιότητες, κάπως να εξισορροπήσουν οι ομάδες.. ΕΚΠ1: Θα πρέπει σε κάθε ομάδα να υπάρχει μια ισορροπία, δηλαδή δεν μπορεί μια ομάδα να έχει μόνο τους καλλιτέχνες, ή η άλλη μόνο τα “καλά παιδιά”, δεν υπάρχει καλός και κακός, δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία δυνάμεων στις ομάδες έτσι ώστε να μπορεί να δουλευτεί κατά τον ίδιο τρόπο. Για αυτό η ανίχνευση είναι πολύ σημαντική και είναι πρώτο, πάντα το πρώτο.

Η δυσκολία στη συνεργασία

Από την ανάλυση των ευρημάτων διαπιστώθηκε ότι ειδικά ανάμεσα σε προνήπια, δεν υπήρχε διάθεση συνεργασίας. Η εκπαιδευτικός έπρεπε να επέμβαινε βάζοντας παιδιά μεταξύ τους ώστε να ξεκινήσει μια ελάχιστη συνεργατική διαδικασία. Συγκεκριμένα, όπως διαπιστώνουμε στο παρακάτω απόσπασμα, παρατηρήθηκε ότι σε μικτές ομάδες (νήπια–προνήπια), τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούσαν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικοί παράγοντες, δίνοντας ιδέες και καθοδηγώντας τους μικρότερους:

ΒΟΗΘ: Εγώ πιστεύω ότι δεν είναι θέμα ανταγωνισμού, απλά επειδή τώρα τα παιδιά το βλέπουν σαν έναν αγώνα, ότι θέλω να βγω πρώτος εγώ με την ομάδα μου. Ερευνήτρια: Καθόλου, έτσι, με τον αυθορμητισμό; Τους αρέσει να πετάγονται; Ενθουσιάζονται παραπάνω; Το είδες αυτό καθόλου; ΒΟΗΘ: Ναι, το βλέπω συνέχεια!

Ωστόσο, παρά το ότι δεν εκφράστηκε έντονος ανταγωνισμός, τα παιδιά πολλές φορές λειτουργούσαν με αυθορμητισμό και διάθεση να “βγουν πρώτα”. Αυτό, αν και δείχνει ενθουσιασμό, μπορεί να παρεμποδίζει τη συστηματική συνεργασία:

Ερευνήτρια: επειδή μου είπες πριν ότι δυσκολεύτηκαν σε κάποια σημεία βοηθούσε καθόλου το ένα το άλλο; ΒΟΗΘ: Βοηθιόντουσαν, συγκεκριμένα σε μία ομάδα που βρισκόμουν και εγώ εκείνη την ώρα, οπότε ήξερα ότι χρειάζονται βοήθεια γιατί ήταν και μικρά εκεί, έβλεπα ότι δεν υπάρχει πολλή θέληση αλλά υπήρχαν δύο παιδιά τα οποία δεν είναι πολύ κολλημένα οπότε με κάποιο τρόπο θα έπρεπε εγώ να τους κολλήσω για να ξεκινήσει η συνεργασία. Ερευνήτρια: Άρα σε αυτές τις περιπτώσεις δεν είδες να βοηθάει κάποιο σε σχέση με τη λέξη. ΒΟΗΘ: Όχι (κατηγορηματικά)! Βοηθούσε μόνο ένα παιδάκι όπου είναι νήπιο αυτό βοηθούσε τα δύο τα προνήπια δεν συνεργάζονταν πολύ. Ας πούμε το νήπιο έδινε ιδέες συνέχεια.

Η ενσυναίσθηση

Η εκδήλωση ενσυναίσθησης από τα παιδιά μέσα από την προσωποποίηση αντικειμένων, όπως τα φυτά, αποτελεί σημαντική ένδειξη του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και συνδέονται με τον κόσμο γύρω τους. Στο απόσπασμα αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Ερευνήτρια: Στα φυτά το είδαμε ας πούμε ότι υπήρξε μία ενσυναίσθηση με τα φυτά τα μαραμένα... Είπαμε "Ωπα, τι κάνουν τα φυτά;" ΕΚΠ1: Αν θυμάσαι εκεί που ήταν χαρούμενα, εκεί ωωωπ μαράθηκαν...» ενώ στη συνέχεια τονίζεται ότι «το λουλούδι δεν είναι λουλούδι, του δίνουν μία ανθρώπινη διάσταση· το λουλούδι θα μιλήσει, θα εκφραστεί, θα στεναχωρηθεί, θα έχει φίλους».

Μέσα από τέτοιες αναφορές γίνεται φανερό ότι τα παιδιά δεν μένουν σε μια κυριολεκτική αντίληψη του περιβάλλοντος, αλλά προβάλλουν πάνω σε αυτό τα δικά τους συναισθήματα, δίνοντάς του φωνή και ζωή. Η προσωποποίηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, καθώς τα βοηθά να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να εκφράσουν συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη φαντασία και τις αφηγηματικές τους δεξιότητες. Έτσι, η ενσυναίσθηση γίνεται μέσο μάθησης και δημιουργικής έκφρασης, που επιτρέπει στα παιδιά να οικοδομούν πιο ουσιαστικές σχέσεις με τον κόσμο γύρω τους.

4.3.5 Οι προτεινόμενες βελτιώσεις

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την ένταξη του πολύγλωσσου Kamishibai στο πρόγραμμα από την αρχή της χρονιάς, με αποτέλεσμα να παρουσιαστεί στους γονείς στο τέλος της χρονιάς, ίσως ως μέρος της τελικής γιορτής:

ΝΗΠ4: Να μπαίνει μια φορά την εβδομάδα... Ερευνήτρια: Συστηματικά, δηλαδή; ΕΚΠ1- ΝΗΠ7: Ναι, ναι, ναι! ΕΚΠ1: Αυτό θα ήταν πάρα πολύ καλό να το δουλέψουμε και του χρόνου πέρα από οτιδήποτε άλλο, δηλαδή να το εντάξουμε μέσα στο πρόγραμμά μας και να έχουμε ένα αποτέλεσμα στο τέλος της χρονιάς, το οποίο θα παρουσιάσουμε και στους γονείς για να το δουν ως μέρος της παραγωγής. ΕΚΠ2: Ως μέρος της τελικής γιορτής.

Για την προετοιμασία, προτάθηκε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά με μικρή τυπική συμμετοχή, μοιράζοντας ρόλους ή αναθέτοντας συγκεκριμένα εύκολα κομμάτια. Για παιδιά που δυσκολεύονται στην αφηγηματική έκφραση, προτάθηκε να αξιοποιηθούν σε ρόλους

όπως χορός, το τραγούδι ή η κίνηση για τη δημιουργία ατμόσφαιρας, συνδυάζοντας το πολύγλωσσο Kamishibai με ένα θεατρικό δρώμενο:

ΝΗΠ7: Όλα δεν θα μπορούσαν, αλλά μια μικρή τυπική συμμετοχή θα μπορούσαν να έχουν όλα. Ερευνήτρια: Να μοιράσουμε ρόλους, δηλαδή, ή εννοείς ας πούμε να τα βάλουμε να πούνε συγκεκριμένο κομμάτι που θα τους ήταν εύκολο να γίνει μία προσαρμογή; ΝΗΠ7: Συγκεκριμένο κομμάτι μπορούν όλα. ΕΚΠ1: Εγώ θα έλεγα ότι θα μπορούσαμε εφόσον θα είναι μία τελική παρουσίαση στους γονείς, τα παιδιά τα οποία δεν μπορούν δεν έχουν δηλαδή την ευχέρεια να παρουσιάσουν υπάρχουν παιδιά τα οποία είναι πάρα πολύ καλά στην κίνηση δηλαδή θα μπορούσε να γίνει μία παρουσίαση της ιστορίας με χορό με τραγούδι με κίνηση και ταυτόχρονα να είναι και ένας τρόπος για να ανοίξει το butai. ΕΚΠ2: Άρα είναι συνδυασμός του Kamishibai και ενός θεατρικού δρώμενου.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι κάποια παιδιά νηπίου και προνηπίου θα μπορούσαν να αφηγηθούν την ιστορία, αρκεί να υπήρχε περισσότερο διαθέσιμος χρόνος για να εμπεδώσουν τα μέρη της ιστορίας και να κατανοήσουν τη σύνδεση εικόνας και λόγου: *«ΕΚΠ1: Κάποια παιδιά σίγουρα θα τα λέγανε, ναι! Του νηπίου ναι, ίσως και προνήπιο... εάν είχαμε το χρόνο να εμπεδώσουν την ιστορία, δηλαδή να ξέρουν ότι αυτό το κομμάτι αφηγείται αυτή την εικόνα, δεν θα είχαν κανένα θέμα».*

Η ένταξη θεατρικών δρώμενων όπως χορός, τραγούδι και κίνηση επιτρέπει τη συμμετοχή παιδιών με διαφορετικές εκφραστικές δεξιότητες, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου όλα τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν και να αναδείξουν τις ικανότητές τους, δημιουργώντας μια κατάλληλη ατμόσφαιρα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη δημιουργία υποστηρικτικού υλικού, όπως ένα ένθετο εικονογραφημένο λεξικό για τις λέξεις των χρησιμοποιούμενων γλωσσών που εμπλουτίζεται κάθε χρόνο με θεματικές, εικόνες, ηχητικά εφέ και δραστηριότητες:

ΕΚΠ1: Επειδή είχαμε δουλέψει ένα άλλο πρόγραμμα με την Ε. με ένα γαλλικό βιβλίο και το είχαμε προσεγγίσει και για παιδιά με δυσλεξία, το αποτέλεσμα ήταν εικονογραφημένο λεξικό στα ελληνικά και στα γαλλικά, το τυπώσαμε και το πήραν τα παιδιά. ΕΚΠ2: Picture dictionary! ΕΚΠ1: Ακριβώς!! Ερευνήτρια: Ααα!! ΕΚΠ1: Θα μπορούσαμε, κατά τον ίδιο τρόπο μαζί με το Kamishibai να βάλουμε ένα ένθετο στο τέλος, τις λέξεις και εικονογραφημένο αλλά και με τις λεξούλες στις γλώσσες τις οποίες έχουμε χρησιμοποιήσει. ΕΛΠ2: Πολύ ωραίο! Εξαιρετικό! ΝΗΠ7: Πάντα στο τέλος των βιβλίων υπάρχει ένα παράρτημα.

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν, τέλος, τη δημιουργία ενός «kit Kamishibai» που θα ενσωματώνει πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, όπως αυτοσχέδια μουσικά όργανα, ηχητικά εφέ, ζωγραφική λέξεων στα αγγλικά, κολάζ και ψηφιακές εικόνες, ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην αφήγηση και να συνδέουν τη γλώσσα με τη δημιουργική έκφραση. Το kit θα είναι δυναμικό, εμπλουτιζόμενο κάθε χρόνο με νέα στοιχεία, όπως θεματικές γλωσσικές λέξεις και ήχους, ενισχύοντας τη συνεργασία, τη φαντασία και την εμπάθυνση στη γλωσσική και αφηγηματική ικανότητα των παιδιών. Αναλυτικά, η περιγραφή του προτεινόμενου kit αποτυπώνεται στο απόσπασμα που ακολουθεί:

ΝΗΠ5: τα παιδιά φτιάχνουν αυτοσχέδια όργανα, ηχητικά εφέ για την ιστορία τους τα χρησιμοποιούν συγχρόνως με την αφήγηση, Kamishibai vocabulary parade, όπου κάθε παιδί ζωγραφίζει μία λέξη της ιστορίας στα αγγλικά και την παρουσιάζει στο τέλος της αφήγησης. ΕΚΠ1: Όπως η guirlande.. Ερευνήτρια: Α, η guirlande μάλιστα οπότε βάζεις διάφορες λέξεις και τις βάζεις δίπλα δίπλα; ΕΚΠ1: Αυτό θα μπορούσε να είναι και ένα kit, δηλαδή θα μπορούσε να φτιάξει η τάξη των σχολείο ένα kit kamishibai το οποίο να διανθίζεται και να εμπλουτίζεται κάθε χρόνο δηλαδή να υπάρχει φέτος ας πούμε δουλέψαμε τη θεματολογία τα ζώα εντάξει οπότε στο τέλος έχουμε την guirlande αυτή εδώ με τα ζώα έχουμε το κουτί με τα bruitage, το οποίο το φτιάχνουμε και μπορούμε κάθε χρόνο να προσθέτουμε και κάτι. Ερευνήτρια: Κάτι που να παράγει έναν ήχο; ΕΚΠ1: Ακριβώς! Και να είναι το υλικό του kamishibai το οποίο θα εμπλουτίζεται κάθε χρόνο.

Η δημιουργία του kit Kamishibai, όπως περιγράφεται στο απόσπασμα, θα αποτελούσε για τον/την εκπαιδευτικό ένα ευέλικτο και πολυδιάστατο εργαλείο μάθησης, συνδυάζοντας αφήγηση, ήχο, εικόνα, κίνηση και τεχνολογία. Θα του/της επέτρεπε τη δυνατότητα για διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεχή ανανέωση και επικαιροποίηση του υλικού και συλλογική δημιουργία των παιδιών, ενισχύοντας, έτσι, τη συμμετοχή, τη φαντασία και τη συνεργασία τους. Παράλληλα, το kit θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τις γλώσσες και την πολυγλωσσική επίγνωση, καθώς τα παιδιά όχι μόνο εκτίθενται σε νέες λέξεις και γλωσσικά στοιχεία, αλλά θα τις αναπαριστούσαν δημιουργικά (μέσα από ζωγραφική, κολάζ ή ήχο) και συνεργατικά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναπτύσσουν σεβασμό και εκτίμηση για τη διαφορετικότητα των γλωσσών, συνδέοντας τη μάθηση της γλώσσας με βιωματικές και δημιουργικές εμπειρίες.

4.3.6 Σύνοψη των ευρημάτων

Στην ενότητα παρουσιάσαμε τα ευρήματα από την ανατροφοδοτική φάση της παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αποτελεσματικότητα της πολυαισθητηριακής μάθησης και των τεχνών για την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων των παιδιών, δίνοντας έμφαση στη χρήση υλικών όπως πλαστελίνη, ζωγραφική και μουσικά όργανα. Η συμμετοχή των παιδιών χαρακτηρίζεται από ποικιλόμορφη ανάληψη ρόλων, ανάλογα με τις ικανότητές τους. Η επαφή με τις γλώσσες μέσω του πολύγλωσσου Kamishibai ενθαρρύνει τη γλωσσική επίγνωση, καθώς τα παιδιά απομνημονεύουν εύκολα λέξεις μέσα από την αφήγηση, δημιουργούν θετικές γλωσσικές στάσεις και κατανοούν διαφορές ανάμεσα στα συστήματα γραφής. Η σύνδεση της νέας γνώσης με προϋπάρχουσες γλωσσικές εμπειρίες ενισχύει την κατανόηση και το κίνητρο μάθησης. Επίσης, παρά τις δυσκολίες λόγω της διαφοράς ανάμεσα στους ήχους και τον τρόπο γραφής άγνωστων για τα παιδιά γλωσσών, φαίνεται ότι προσαρμόζονται και εκδηλώνουν ενθουσιασμό για τη μάθηση νέων γλωσσικών στοιχείων. Επίσης, το πολύγλωσσο Kamishibai, ως εργαλείο διαθεματικής μάθησης, αξιοποιείται σε πλήθος θεμάτων, όπως η φύση, η γεωγραφία, τα μαθηματικά, οι εποχές και τα συναισθήματα, ενισχύοντας τη μνήμη, την κατανόηση και την ενσυναίσθηση των παιδιών. Η αφήγηση μιας ιστορίας και η εικονογράφηση λειτουργούν ως δίαυλοι σύνδεσης γλώσσας και εννοιών, βοηθώντας τα παιδιά να δουν τη γλωσσική πολυμορφία ως αναπόσπαστο και δημιουργικό κομμάτι της μάθησης.

Σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, τονίζεται η σημασία της σύνδεσης παιχνιδιών με ήχους και λέξεις, κάτι που συνεισφέρει στη δημιουργία θετικών γλωσσικών εμπειριών, καθώς και στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, η συνεργασία μεταξύ των παιδιών απαιτεί σαφή καθοδήγηση και συγκεκριμένο πλαίσιο, δεδομένου ότι στις μικρές ηλικίες τα παιδιά δεν κατέχουν πλήρως τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες. Η διαχείριση των ομάδων, ο συνδυασμός των δεξιοτήτων και η αντιμετώπιση συμπεριφορικών δυσκολιών αναδεικνύονται ως κρίσιμες παράμετροι για επιτυχημένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Τέλος, προτείνεται η ενσωμάτωση του πολύγλωσσου Kamishibai στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από την αρχή της σχολικής χρονιάς, με συστηματική χρήση και παρουσίαση στους γονείς στο τέλος του έτους. Επισημαίνεται, επίσης, η ανάγκη υποστηρικτικού υλικού, όπως εικονογραφημένα λεξικά και κιτ πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων, ώστε να υποστηρίζεται η συνεχής ανανέωση και εμπλουτισμός της μάθησης. Συνολικά, τα ευρήματα

του συγκεκριμένου σταδίου δείχνουν ότι το πολύγλωσσο Kamishibai αποτελεί ένα βιωματικό, συμπεριληπτικό και ελκυστικό παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη, τη διαθεματική μάθηση και την πολιτισμική ευαισθητοποίηση των παιδιών σε προσχολική ηλικία.

Κεφάλαιο 5ο

Συζήτηση

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις απόψεις και τις στάσεις τους απέναντι στο πολύγλωσσο Kamishibai ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο μάθησης και δημιουργίας νέας γνώσης στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, η εργασία επιδίωξε να ερευνήσει τις επιδράσεις της δημιουργίας ενός πολύγλωσσου Kamishibai στους μαθητές και τις μαθήτριες, όσον αφορά την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην πολυγλωσσία. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην καλλιέργεια πολυγλωσσικής επίγνωσης, αλλά και στη δημιουργία νέας γλωσσικής, ακαδημαϊκής και κοινωνικής γνώσης. Στο κεφάλαιο αυτό συνδέουμε τα ευρήματα των τριών σταδίων της έρευνας με αυτά προηγούμενων ερευνών, προκειμένου να καταλήξουμε σε σαφή και αξιόπιστα συμπεράσματα και να δώσουμε, έτσι, απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

5.1 Η πολυγλωσσία ως παιδαγωγική πρόκληση

Σύμφωνα με τα ευρήματα, η πολυγλωσσία εκλαμβάνεται από τις εκπαιδευτικούς ως μια σύγχρονη κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Οι συμμετέχουσες επεσήμαναν ότι τα παιδιά εκτίθενται καθημερινά σε ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, γεγονός που αντιστοιχεί σε διεθνείς τάσεις που καταγράφουν την αύξηση της γλωσσικής ποικιλίας σε αστικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Akhtar et al., 2012· Bailey & Osipova, 2016· Garcia & Wei, 2015· Hofer, 2023). Η προοπτική που υποστηρίζεται είναι εκείνη της επίγνωσης της πολυγλωσσίας ως πλεονεκτήματος και ευκαιρίας για γνώση. Όπως αναφέραμε στην ενότητα 1.5, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν συχνά θετικές αντιλήψεις για την πολυγλωσσία και την αξία της. Ωστόσο, αυτές οι θετικές πεποιθήσεις δεν μεταφράζονται πάντοτε σε πρακτικές εφαρμογές στην τάξη, λόγω διαφόρων περιορισμών (Fotiadou et al., 2022; Simopoulos & Magos, 2021). Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας συγκλίνουν προς αυτήν την άμεση ανάγκη για συγκεκριμένη κατάρτιση, αναφέρουν, ωστόσο, τη σημασία της

ταυτότητας του εκπαιδευτικού και της δικής του θέλησης να αξιοποιήσει δημιουργικά την πολυγλωσσία στην τάξη. Στην πράξη, αυτό που πρέπει να αναφέρουμε είναι ότι η εκπαιδευτικός που είχε παρακολουθήσει σχετική κατάρτιση πάνω στη δημιουργία ήταν αυτή που δέχτηκε να δημιουργήσει εξ αρχής ένα πολύγλωσσο Kamishibai για τις ανάγκες της έρευνας.

5.2 Το πολύγλωσσο Kamishibai ως εργαλείο πολυαισθητηριακής μάθησης

Μία από τις κυρίαρχες διαστάσεις της παρούσας έρευνας είναι η πολυαισθητηριακή διάσταση του Kamishibai, που συνδυάζει εικόνες, ήχο, αφήγηση, κίνηση και δημιουργική έκφραση. Η βιωματική και «συμμετοχική» φύση της μεθόδου φαίνεται να ενθουσιάζει τα νήπια και να διευκολύνει τη νέα γνώση να εδραιωθεί μέσα από πολλαπλά κανάλια αισθητηριακής επαφής.

Σημαντικά είναι τα ευρήματα σε σχέση με την αξία των πολυαισθητηριακών μέσων, ως προς τη δημιουργία της πλοκής της ιστορίας, αλλά και την ένταξη των γλωσσών μέσα στην αφήγηση. Τόσο κατά τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς, όσο και κατά την παρέμβαση, αναδείχθηκε ο ρόλος του τραγουδιού και του παραμυθιού, τα οποία χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με την κίνηση και τη ζωγραφική, για την αποτύπωση και αφομοίωση λέξεων και ήχων σε ξένες γλώσσες. Τα παιδιά φαίνεται ότι αφομοιώνουν εύκολα νέες λέξεις και ήχους μέσω της επανάληψης, ειδικά όταν συνοδεύονται από εικόνες και ήχο και είναι θεματικά οργανωμένα. Το θεατρικό παιχνίδι και η μίμηση ήχων και κινήσεων, όπως ο ήχος βροχής ή το πέταγμα των εντόμων, ενεργοποιούν τα παιδιά και τους επιτρέπουν να εκφραστούν σωματικά, ενισχύοντας τη μνήμη και την κατανόηση μέσω της βιωματικής μάθησης, με τη δραματοποίηση να "δουλεύει σε όλα τα παιδιά". Η ζωγραφική, η χρήση της πλαστελίνης και οι κατασκευές εξασφαλίζουν τη σύνδεση ανάμεσα στη γλωσσική μάθηση και τη δημιουργική έκφραση. Πράγματι, η αξιοποίηση τραγουδιών, δραματοποιήσεων, μιμήσεων ήχων και κινητικών εκφράσεων υποστηρίζει αποτελεσματικά την προσέγγιση νέων γλωσσών με παιγνιώδη τρόπο, εναρμονισμένη με θεωρίες μάθησης που επισημαίνουν τη σημασία της

εμπλοκής του σώματος και των αισθήσεων για την καλύτερη αποτύπωση της γνώσης (Vygotsky, 1978· Denervaud et al., 2020) και την ανάδειξη της συναισθηματικής μάθησης.

Παράλληλα, όπως τόνισαν οι εκπαιδευτικοί στο διαγνωστικό στάδιο, το πολύγλωσσο Kamishibai αναγνωρίζεται ως ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο παιδαγωγικό εργαλείο με σημαντικά οφέλη σε γνωστικό, γλωσσικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, τα οποία επιβεβαιώνονται και έμπρακτα μέσα από τα αποσπάσματα της παρέμβασης που αναλύσαμε στο κεφάλαιο 4. Συγκεκριμένα, και από τα δύο στάδια, προκύπτει ότι σε γνωστικό επίπεδο, το πολύγλωσσο Kamishibai ενισχύει την κριτική σκέψη, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τις δεξιότητες έρευνας, ως προς την ανακάλυψη καινούργιων γλωσσικών κωδικών και στοιχείων, ή την εξέλιξη της πλοκής. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση προάγει την αισθησιοκινητική ανάπτυξη και τον πρώιμο γραμματισμό, ενισχύοντας τη συμμετοχή των παιδιών. Παράλληλα, η προσέγγιση μέσω των τεχνών (ζωγραφική, πλαστελίνη, κατασκευές) αναδεικνύει τα βιώματα και την ταυτότητα των παιδιών, βελτιώνει τις λεπτές κινητικές δεξιότητες, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Επίσης, λειτουργεί ως αφορμή για αφήγηση και ιστορίες.

Σημαντικό εύρημα είναι και η σημασία της αξιοποίησης του διαδικτύου και της τεχνολογίας. Η χρήση εκπαιδευτικών βίντεο από το YouTube που παρουσιάζουν παιδιά να μιλούν άλλες γλώσσες, καθώς και η ρομποτική μέλισσα Bee-Bot και ο διαδραστικός πίνακας, ενισχύουν το ενδιαφέρον και προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και μάθησης. Η παρακολούθηση βίντεο σε άλλη γλώσσα (π.χ., "Le Nuage Bleu" στα γαλλικά) επιτρέπει την κατανόηση της ιστορίας μέσω των εικόνων, αναπτύσσοντας τη γλωσσική επίγνωση και την περιέργεια των παιδιών.

5.3 Η ανάπτυξη γλωσσικής και μεταγλωσσικής επίγνωσης

Η παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται στο πλαίσιο δημιουργίας του πολύγλωσσου Kamishibai φαίνεται να διευκολύνει την ανάδυση γλωσσικής επίγνωσης, καθώς οι μικροί μαθητές και μαθήτριες έρχονται σε επαφή με ποικίλα νέα συστήματα γραφής και φωνητικά πρότυπα. Η παρατήρηση των διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες επιτρέπει την ανάπτυξη μιας πρώιμης μεταγλωσσικής σκέψης (Cummins, 2000· Γαβριηλίδου, 2006). Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν και να

αναπαράγουν μια ξένη γλώσσα σε μικρή ηλικία συνδέεται στενά με την καλλιέργεια της αντίληψης του «πολίτη του κόσμου», αλλά και με τις απαιτήσεις που θέτει η σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Έτσι, η εκμάθηση γλωσσών δεν περιορίζεται στη σφαίρα της γνωστικής ανάπτυξης· αποκτά και κοινωνική διάσταση, καθώς προετοιμάζει τα παιδιά να ζήσουν και να επικοινωνήσουν μέσα σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και ποικιλία γλωσσικών εμπειριών. Σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η αξιοποίηση πολυτροπικών και βιωματικών εργαλείων, καθώς μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία γίνεται πιο ενεργή, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται το ενδιαφέρον και η χαρά που αντλούν από αυτήν. Τα εργαλεία αυτά λειτουργούν, στην ουσία, ως γέφυρες που βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και στο νόημα. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν, επίσης, ότι όταν τα παιδιά εκτίθενται σε διαφορετικές γλώσσες και γραφικά συστήματα, αντιλαμβάνονται ότι το ίδιο περιεχόμενο μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικούς ήχους και διαφορετικά σύμβολα, χωρίς όμως να αλλοιώνεται η ουσία του. Αυτή η εμπειρία τα οδηγεί να αναγνωρίσουν την αξία της πολυγλωσσίας και να αναπτύξουν δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Παράλληλα, καλλιεργείται η ευελιξία της σκέψης τους, αφού μαθαίνουν να συνδέουν μορφή και σημασία με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους, ενισχύοντας έτσι την ικανότητά τους να προσαρμόζονται και να προσεγγίζουν τη γνώση με ανοιχτό και δημιουργικό πνεύμα.

Επιπλέον, η αναγνώριση και η διάκριση των συστημάτων γραφής ως διαφορετικών εικόνων ή ζωγραφιών αντανακλά την παιδική αντίληψη και δημιουργεί θετικό πλαίσιο για την αποδοχή της γλωσσικής ποικιλομορφίας. Η σύνδεση νέων λέξεων με εμπειρίες, ήχους και παιγνιώδη στοιχεία ενισχύει τη μνήμη και την προφορά, ενώ παράλληλα δίνει νόημα στη μάθηση. Παράλληλα, η θετική διάθεση και ο ενθουσιασμός που απορρέουν από τη βιωματική επαφή με τις ξένες γλώσσες, σε συνδυασμό με την αναγνώριση και αξιοποίηση των προσωπικών γλωσσικών πόρων των παιδιών, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών γλωσσικών στάσεων (Cummins, 2000).

Τα ευρήματα από την παρέμβαση συγκλίνουν στο ότι οι βιωματικές και πολυαισθητηριακές δραστηριότητες που προτείνονται κατά την προετοιμασία ενός πολύγλωσσου Kamishibai, ενισχύουν την επαφή με διαφορετικά γραφημικά και φωνημικά συστήματα, την ανάπτυξη πολυγλωσσικής επίγνωσης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν ότι τα ίδια πράγματα μπορούν να εκφραστούν διαφορετικά στον ήχο και στη γραφή, χωρίς να χάνεται

η ουσία τους. Οι μαθητές/τριες γίνονται "ειδικοί" στις γλώσσες, συνεισφέροντας με τις δικές τους γνώσεις, ακόμη και αυτές που έχουν αποκτήσει εκτός σχολείου.

Επιπλέον, οι μικροί μαθητές και μαθήτριες χαρακτηρίζονται από ολιστικό και άμεσο μηχανισμό μάθησης, κατανοώντας νοήματα από το πλαίσιο και τις εμπειρίες, παρά μέσω συνειδητής ανάλυσης γραμματικών κανόνων. Πρόκειται για άρρητη και μη συνειδητή μάθηση, που βασίζεται στην πλαστικότητα του παιδικού εγκεφάλου και την έκθεση σε γλώσσα με νόημα (Μότσιου, 2023· Pinter, 2017). Η έμφυτη περιέργεια και η φαντασία των παιδιών, καθώς και η ανάγκη τους να ανήκουν γλωσσικά σε μια ομάδα, διαμορφώνουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Bland, 2015· Li et al., 2019). Παράλληλα, η βιωματική και παιγνιώδης μάθηση, σε συνδυασμό με ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, ενισχύουν αυτά τα κίνητρα, καθορίζοντας σημαντικά την εκδήλωση θετικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες.

Το πολύγλωσσο Kamishibai συνδέεται στενά με την προσέγγιση «Αφύπνιση στις Γλώσσες» (Éveil aux langues), η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλομορφία. Σε δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες εκτίθενται σε διάφορα συστήματα γραφής (Ελληνικά, Αγγλικά, Γαλλικά, Ρωσικά, Κινέζικα, Αραβικά), παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές, και προσπαθούν να συλλαβίσουν και να μαντέψουν λέξεις. Αυτό τους βοηθά να αναπτύξουν μεταγλωσσική συνείδηση, κατανοώντας πώς λειτουργεί η γλώσσα ως σύστημα και πώς οι λέξεις λειτουργούν ως ετικέτες για αντικείμενα ή έννοιες. Οι δραστηριότητες αυτές δημιουργούν ένα ασφαλές και ζωντανό περιβάλλον μάθησης όπου η πολυγλωσσία λειτουργεί ως αφορμή για συνεργασία και ανακάλυψη (Candelier, 2003).

5.4 Οι κοινωνικο-συναισθηματικές διαστάσεις του πολύγλωσσου Kamishibai

Όπως ήδη αναφέραμε στην υποενότητα 2.2.2.3, μέσα από δραστηριότητες που βασίζονται στην εικονογράφηση και στη δραματοποίηση, αναπτύσσεται στα παιδιά η αισθητική καλλιέργεια και η καλλιτεχνική τους ευαισθησία (Rocha & Faneca, 2022). Παράλληλα, το πολύγλωσσο Kamishibai προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας παραστάσεων σε πολλές γλώσσες, οι οποίες ξεπερνούν τα γλωσσικά εμπόδια και

δημιουργούν συνθήκες κοινής μαθησιακής εμπειρίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προάγεται το μοίρασμα συναισθημάτων (kyogan), μια έννοια που προσεγγίζει εκείνη της ενσυναίσθησης και ενθαρρύνει την αμοιβαία ανταπόκριση μεταξύ των συμμετεχόντων. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την ικανότητα να βλέπουν και να αποδέχονται τους άλλους, μαθαίνοντας παράλληλα να συνεργάζονται γύρω από κοινούς στόχους και αξίες (Lespinasse et al., 2022).

Η αποδοχή και η συμπερίληψη είναι ένα σημείο που τονίστηκε και από τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Συγκεκριμένα, επεσήμαναν τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα της δημιουργίας του πολύγλωσσου Kamishibai, όπου όλοι συμμετέχουν με τις δεξιότητές τους (ζωγραφική, γραφή, έκφραση, διάβασμα), δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα συνεργασίας. Μάλιστα, η επιλογή ενσωμάτωσης ειδικών γλωσσών, όπως η νοηματική και η Braille θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ευαισθητοποίηση των παιδιών, ενισχύοντας τη συμπερίληψη. Σε γενικές γραμμές, πάντως, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, η συνεργασία των νηπίων σε ομαδικές δραστηριότητες αποτελεί μία από τις πιο απαιτητικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης. Αν και τα παιδιά δείχνουν διάθεση συμμετοχής, συχνά εμφανίζονται δυσκολίες που σχετίζονται με τη δυναμική της ομάδας, τη διαχείριση ρόλων αλλά και την ψυχοσυναισθηματική τους ετοιμότητα.

Από αυτές τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι παιδαγωγικές ανάγκες που απαιτούν ευέλικτο σχεδιασμό και κατάλληλη υποστήριξη. Ένα από τα βασικά ζητήματα, μάλιστα, που επεσήμαναν, είναι ότι το δυσκολότερο στοιχείο για τα νήπια δεν είναι η γλώσσα, αλλά η ίδια η συνεργασία. Για να μπορέσουν τα παιδιά να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε κοινές δραστηριότητες, θεωρείται απαραίτητο να έχει προηγηθεί συστηματική καλλιέργεια της έννοιας της ομάδας αλλά και της συλλογικής δουλειάς. Παράλληλα, αναδεικνύεται η δυσκολία που προκύπτει από τη διεκδίκηση υλικών και σειράς, η οποία συναντάται σχεδόν σε κάθε μορφή ομαδικής εργασίας. Για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης, προτείνεται ο σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων και η συγκρότηση μικρών ομάδων, ώστε να διευκολύνεται η συνεργασία και στο τέλος να ενώνονται όλες οι δημιουργίες σε ένα ενιαίο αποτέλεσμα. Τόνισαν, ακόμα, ότι η διάθεση και απόδοση των παιδιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη χρονική στιγμή και τη διάθεσή τους. Ορισμένες δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική ή η συζήτηση, αποδίδουν καλύτερα τις πρωινές ώρες, όταν τα παιδιά έχουν περισσότερη ενέργεια και συγκέντρωση, ενώ προς το τέλος της ημέρας η διάθεση συμμετοχής και η απόδοσή τους τείνουν να εξασθενούν.

Δεν θα μπορούσαμε, ασφαλώς, να μην αναφερθούμε σε ένα πολύ σημαντικό εύρημα που αφορά τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού σε όλη αυτή τη διαδικασία, καθώς όπως οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση ενός πολυγλωσσικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, συχνά οι θετικές πεποιθήσεις δεν μεταφράζονται σε πρακτικές εφαρμογές λόγω θεσμικών περιορισμών, αντίστασης στην αλλαγή ή ελλιπούς επιμόρφωσης. Επίσης, τονίστηκε ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να εντάσσει όλους τους μαθητές, δίνοντας έμφαση στη χρήση των γλωσσών τους ως στοιχείο της ταυτότητάς τους, και να διερευνά τις αντιδράσεις της τάξης σε μη οικείες γλώσσες, ενώ, παράλληλα, η συνεργασία με τους γονείς είναι σημαντική για την υποστήριξη της πολυγλωσσίας.

Στην πράξη, φάνηκε πως η χρήση του πολύγλωσσου Kamishibai λειτουργεί και ως φορέας κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, καθώς η ομαδική δράση ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση και την αλληλοκατανόηση των παιδιών, όπως είδαμε να αποτυπώνεται μέσα από την προσωποποίηση των φυτών και των εντόμων, αλλά και μέσα από τις διαδραστικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Επιπλέον, οι παιδαγωγικές πρακτικές ενισχύουν την αίσθηση της συνεργατικότητας, παρά τις όποιες προκλήσεις οργάνωσης. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ανάγκη ύπαρξης σαφών ορίων και καθοδήγησης, δεδομένου ότι, όπως ήδη τονίσαμε, η αυτονομία και η ενσυναίσθηση βρίσκονται ακόμη σε πρώιμο στάδιο στα νήπια (Denham et al., 2003). Η βιωματική χρήση γλωσσικών παιχνιδιών και ηχομιμήσεων ενισχύουν τη συναισθηματική εμπλοκή στη γλωσσική μάθηση, μετατρέποντάς τη σε ένα παιχνίδι και μία ευχάριστη εμπειρία. Οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν υψηλό ενδιαφέρον και χαρά να ενσωματώσουν πολλές γλώσσες στην ιστορία του Kamishibai, ακόμη και γλώσσες που δεν γνωρίζουν άμεσα, αναγνωρίζοντας την ισοτιμία τους. Ακόμη και αρχικές "τρομαγμένες" αντιδράσεις σε γλώσσες όπως τα κινέζικα, μετατρέπονται σε θετική ανταπόκριση και επιθυμία για συμπερίληψη.

5.5 Η διαθεματικότητα ως ενίσχυση του γνωστικού πλαισίου

Το πολύγλωσσο Kamishibai λειτουργεί και ως διαθεματικό διδακτικό εργαλείο, καθώς καλλιεργεί ποικίλες δεξιότητες, όπως γραφικές, κινητικές, μουσικές, καλλιτεχνικές και

κοινωνικές. Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα διασύνδεσης με διαφορετικά γνωστικά πεδία, μεταξύ των οποίων τα μαθηματικά, η μελέτη του περιβάλλοντος και η γεωγραφία. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί για την προσέγγιση κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων, όπως για παράδειγμα η εξαφάνιση ζώων (Márques Ibañez, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν αυτή τη λειτουργία του πολύγλωσσου Kamishibai, αναφέροντας ότι λειτουργεί ως εργαλείο που ξεπερνά τη διδασκαλία γλωσσών και συνδέεται με πολλά γνωστικά αντικείμενα. Στη γεωγραφία, για παράδειγμα, τα παιδιά μελετούν την υδρόγειο σφαίρα, μαθαίνουν πού βρίσκονται διάφορες χώρες και ανταλλάσσουν χαιρετισμούς σε πολλές γλώσσες, όπως ελληνικά, πορτογαλικά ή νοηματική. Παράλληλα, μέσα από τις ιστορίες γνωρίζουν ήθη και έθιμα, όπως γιορτές και τραγούδια σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Στη μουσική, μπορούν να μάθουν τραγουδάκια άλλων χωρών, ενώ στη φυσική αγωγή εντάσσονται κινητικές δραστηριότητες που συνοδεύουν την αφήγηση. Η ζωγραφική και οι κατασκευές συνδέουν την τέχνη με το περιεχόμενο των ιστοριών, ενώ η δραματοποίηση καλλιεργεί τη φαντασία και τη συνεργασία. Με αυτόν τον τρόπο, το πολύγλωσσο Kamishibai γίνεται μέσο ολιστικής μάθησης, όπου οι γλώσσες συναντούν τη γνώση, την τέχνη και την πολιτισμική κατανόηση.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από την παρέμβαση, καθώς είδαμε το πολύγλωσσο Kamishibai να συνδέεται με τη γεωγραφία, καθώς και με κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα (π.χ. τα χαρακτηριστικά των ζώων, η φιλία, ο κύκλος της φύσης). Για παράδειγμα, η συζήτηση για τα λουλούδια μπορεί να οδηγήσει στην αναγνώριση του κύκλου ως σχήμα σε μια μαργαρίτα. Ανάμεσα στα αξιοσημείωτα ευρήματα είναι η διεπιστημονική διάσταση του πολύγλωσσου Kamishibai που εκτείνεται πέρα από την απλή εκμάθηση γλωσσών. Η σύνδεση της γλωσσικής μάθησης με το περιβάλλον, τις φυσικές επιστήμες, τα ζώα, τις εποχές και τη γεωγραφία επιβεβαιώνει τη δυνατότητα εφαρμογής της μεθόδου σε ευρύτερα γνωστικά πεδία, ενεργοποιώντας την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών. Η προβολή των θεμάτων σε διαθεματικό πλαίσιο βοηθά τα παιδιά να δουν τη γλώσσα ως εργαλείο για να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους. Η θεμελίωση της αφήγησης σε γνωστικές εμπειρίες, όπως η φωτοσύνθεση ή ο κύκλος του νερού, και η προσαρμογή της σε γλωσσικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα ενισχύουν ουσιαστικά τη σύνδεση ανάμεσα σε γνώσεις και γλώσσα.

5.6 Προκλήσεις και προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμογής

Παρά τα σημαντικά οφέλη, τα ευρήματα ανέδειξαν και αρκετές προκλήσεις, κυρίως οργανωτικού, διαχειριστικού, γλωσσικού και κοινωνικο-συναισθηματικού χαρακτήρα. Σε πρακτικό και οργανωτικό επίπεδο, οι προκλήσεις αφορούν τον μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη (20-25) σε συνδυασμό με την παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες (αυτισμός, παράλληλη στήριξη) αποτελεί κυριότερη δυσκολία. Παράλληλα, η ανάγκη για κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, η διαχείριση μεγάλων τάξεων με ποικιλία αναγκών, καθώς και ο χρόνος προετοιμασίας και υλοποίησης αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Η σύνθεση γλωσσικών στοιχείων από διάφορες γλώσσες απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και γνώσεις, γεγονός που καθιστά την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σημαντική. Επιπλέον, η ύπαρξη εξοπλισμού, υλικών και οργανωμένων kit με πολυαισθητηριακά εργαλεία και υλικό φαίνεται απαραίτητη για τη βιωσιμότητα και αποδοτικότητα της μεθόδου. Η έρευνα καταδεικνύει, επίσης, ότι η διαρκής επιμόρφωση γεφυρώνει τη θεωρία με την πράξη, επισημαίνοντας, ωστόσο, τη σημασία της προσωπικής στάσης των εκπαιδευτικών, της διάθεσης για συνεχή μάθηση και της εσωτερικής κινητοποίησης ως προϋποθέσεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της πολυγλωσσίας στην εκπαιδευτική πρακτική.

Σε γλωσσικό επίπεδο, η σύνταξη κειμένου και η εύρεση λέξεων σε άλλες γλώσσες από τους εκπαιδευτικούς είναι, επίσης, μια δυσκολία, η οποία εντοπίζεται στη διάκριση και εναλλαγή μεταξύ διαφορετικών γλωσσών, ειδικά σε επίπεδο ήχου και γραφής (π.χ., γαλλικά-ρωσικά). Η παραγωγή γραφής σε ξένα συστήματα, όπως τα κινέζικα ή τα αραβικά, δημιουργεί ένα αίσθημα ανεπάρκειας στα παιδιά.

Τέλος, σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, τα μικρότερα παιδιά μπορεί να σοκαριστούν ή να φοβηθούν ότι δεν θα μπορέσουν να συνεννοηθούν με συμμαθητές που μιλούν άλλη γλώσσα. Η συνεργασία των παιδιών, ειδικά σε μικρές ηλικίες (4-5 ετών), απαιτεί καθοδήγηση, σαφές πλαίσιο και ισορροπημένες ομάδες, καθώς δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πλήρως δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η υπομονή και η αυτόνομη οργάνωση. Η ανάγκη για τακτικά διαλείμματα τονίζεται ως μέσο ξεκούρασης των παιδιών και διατήρησης της προσοχής τους.

5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, έτσι και η παρούσα μελέτη χαρακτηρίζεται από ορισμένους περιορισμούς αναφορικά με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος αποτελεί σημαντικό περιοριστικό παράγοντα, καθώς η συμμετοχή περιορίστηκε σε ένα μόνο νηπιαγωγείο, το οποίο επελέγη με κριτήρια βολικής δειγματοληψίας. Το γεγονός αυτό δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, αν υπήρχε η δυνατότητα πρόσβασης σε νηπιαγωγείο με περισσότερους μαθητές και με μεγαλύτερη ποικιλομορφία ως προς το γλωσσικό τους υπόβαθρο, θα ήταν πιθανό να προκύψουν περισσότερα και ενδεχομένως περισσότερα ευρήματα σχετικά με την πολυγλωσσική επίγνωση και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στις γλώσσες. Επίσης, η εφαρμογή της μεθόδου παρουσίασε χρονικούς περιορισμούς, καθώς η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών για το στάδιο της παρέμβασης αφορούσε συγκεκριμένο διάστημα.

Κεφάλαιο 6ο

Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται η πορεία αυτής της εργασίας με την παρουσίαση των συμπερασμάτων, όπως αυτά προκύπτουν από τον συνδυασμό των ευρημάτων που προέκυψαν σε όλα τα στάδια της έρευνας. Τα συμπεράσματα οργανώνονται βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.

6.1 Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο πολύγλωσσο Kamishibai

Οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στο πολύγλωσσο Kamishibai προκύπτουν από την πρακτική εμπειρία, την αισθητηριακή αξία του, καθώς και την προοπτική πολυγλωσσικής/πολιτισμικής διεύρυνσης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι θετικές απόψεις συνοδεύονται, ωστόσο, από ρεαλιστικές απαιτήσεις, όπως ο χρόνος, η οργάνωση, η συνεργασία με γονείς και άλλους συναδέλφους, και, τέλος, σχετική επιμόρφωση. Όταν αυτές οι προϋποθέσεις διασφαλίζονται, το πολύγλωσσο Kamishibai θεωρείται όχι μόνο ως μέσο δημιουργικής αφήγησης αλλά μηχανισμός παραγωγής νέας γνώσης — γλωσσικής (λεξιλόγιο, μεταγλωσσική επίγνωση), πολιτισμικής (γνωριμία με άλλους πολιτισμούς), κοινωνικής (συνεργασία, ρόλοι, συμπερίληψη) και γνωστικής/επιστημονικής (παρατήρηση, ταξινόμηση, θεματικές εξερευνήσεις). Οι νηπιαγωγοί θεωρούν το πολύγλωσσο Kamishibai ένα ιδιαίτερα θετικό και καινοτόμο εργαλείο, καθώς ξεφεύγει από την παραδοσιακή "στείρα" μάθηση και εντάσσει τη γνώση σε ένα βιωματικό πλαίσιο. Η θετική αυτή διάθεση προέρχεται από το γεγονός ότι είναι κάτι "διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει", καθώς συνδυάζει την αφήγηση με τη δημιουργία μιας ιστορίας που εξάπτει τη φαντασία των παιδιών.

Ένας ακόμη κεντρικός θεματικός άξονας είναι η αναγνώριση του πολυαισθητηριακού χαρακτήρα του Kamishibai και της σύνδεσής του με τη μάθηση μέσω των τεχνών. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το εργαλείο προσφέρει πληθώρα ερεθισμάτων, όπως ήχους, εικόνες και υλικά που ενεργοποιούν τις αισθήσεις των παιδιών κατά την κατασκευή. Θεωρούν την κατασκευή, τη ζωγραφική, την πλαστελίνη, ακόμα και τη γλυπτική, ως μορφές τέχνης που εμπλέκουν τα παιδιά ενεργά.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη συμβολή του πολύγλωσσου Kamishibai και στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, ειδικά της αφήγησης, η οποία δυσκολεύει αρκετά τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/τριες. Επισημαίνουν ότι η συχνή επανάληψη μέσα στη ροή της αφήγησης βοηθά τα παιδιά να θυμούνται τις ξένες λέξεις. Επίσης, αναδεικνύεται η αφύπνιση των παιδιών στις γλώσσες, καθώς μέσω του Kamishibai, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις προσωπικές τους ιστορίες και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των ξένων γλωσσών.

Το πολύγλωσσο Kamishibai θεωρείται εργαλείο για την ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η συνεργασία λειτουργεί καλύτερα σε μικρές ομάδες, οι οποίες πρέπει να είναι ισορροπημένες ως προς τις δεξιότητες των παιδιών. Παράλληλα, αναφέρεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της έκφρασης συναισθημάτων, μέσα από την ανθρώπινη διάσταση που δίνουν τα παιδιά στα λουλούδια και τα έντομα (προσωποποίηση), εκφράζοντας τα συναισθήματά τους για αυτά που βιώνουν.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι για την επιτυχή εφαρμογή του πολύγλωσσου Kamishibai απαιτείται χρόνος και συστηματική δουλειά. Επιπλέον, τονίζουν την ανάγκη για προσεκτική επιλογή της ιστορίας και την ύπαρξη ενός πολύ συγκεκριμένου πλαισίου και ορίων για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Προτείνουν μεγαλύτερη χρονική έκταση, συστηματική ενασχόληση, κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών και των γονέων και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και με τους γονείς. Προτείνουν, επίσης, ενδιαφέροντες τρόπους ενίσχυσης της δημιουργίας ενός πολύγλωσσου Kamishibai, μέσα από την καθιέρωση ενός kit Kamishibai, ενός εικονογραφημένου λεξικού και μιας μουσικής βιβλιοθήκης, τα οποία χρησιμεύουν στο να συγκεντρώνει και να αποθηκεύει ο/η εκπαιδευτικός γλωσσικούς, οτικούς και ηχητικούς πόρους για τις ιστορίες.

6.2 Η ανάδυση στάσεων και πολυγλωσσικής επίγνωσης στους/στις μαθητές/τριες

Οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας ενός πολύγλωσσου Kamishibai εκδηλώνουν θετικές γλωσσικές στάσεις τόσο απέναντι στη μητρική τους γλώσσα όσο και στις ξένες γλώσσες. Οι στάσεις αυτές είναι εμφανείς από τα ακόλουθα σημεία. Ο αυθόρμητος ενθουσιασμός είναι μία πολύ συχνή εκδήλωση θετικής στάσης απέναντι στις γλώσσες. Τα παιδιά αντιδρούν με χαρά και ενθουσιασμό στην εισαγωγή ξένων λέξεων όπως "coccinelle" και "papillons". Αυτός ο ενθουσιασμός δεν είναι απλώς παθητική αντίδραση, αλλά ενεργή συμμετοχή, όπως φαίνεται από την αυθόρμητη επανάληψη και την προσπάθεια μίμησης της προφοράς. Η στάση αυτή υποδηλώνει ότι αντιλαμβάνονται τη μάθηση της ξένης γλώσσας ως μια ευχάριστη και διασκεδαστική δραστηριότητα.

Ένα άλλο στοιχείο που φανερώνει θετική στάση απέναντι στις γλώσσες είναι η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, η προθυμία τους να τραγουδήσουν τραγούδια σε άλλη γλώσσα, να συμμετέχουν με το σώμα τους, ακόμα και να σηκώσουν το χέρι τους για να μιλήσουν, υπογραμμίζει την ενεργό τους εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό δηλώνει ότι τα παιδιά δεν περιορίζονται στο ρόλο του παθητικού δέκτη πληροφοριών, αλλά είναι συμμετέχοντες στη δημιουργία ενός πολυγλωσσικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Παράλληλα, σε αρκετές στιγμές καταγράφεται θετική σύνδεση με το βίωμα. Η σύνδεση της λέξης "papillon" με την πεταλούδα και της "coccinelle" με την πασχαλίτσα δείχνει ότι τα παιδιά συνδέουν τη νέα γνώση με το ήδη υπάρχον γνωστικό και βιωματικό τους πλαίσιο. Αυτό τους βοηθά να οικειοποιηθούν τη νέα γλώσσα και να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντί της, καθώς την εντάσσουν οργανικά στον κόσμο τους.

Όσον αφορά την πολυγλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών, δεν είναι απλώς μια γνώση, αλλά μια ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται τη γλώσσα σε ένα ευρύτερο, πολύγλωσσο πλαίσιο. Αυτή η επίγνωση γίνεται ορατή μέσα από τα ακόλουθα στοιχεία. Αρχικά, μέσα από την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλομορφίας. Ενδεικτικά, είδαμε τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά την επιλογή των γλωσσών της αφήγησης να μην περιορίζονται σε γνωστές γλώσσες κύρους όπως τα αγγλικά ή τα γαλλικά, αλλά εκφράζουν την επιθυμία να ασχοληθούν μια μεγάλη ποικιλία γλωσσών (ιταλικά, κινέζικα, ισπανικά,

αραβικά, σουηδικά και ρωσικά). Αυτή η ικανότητα κατονομασίας και αναγνώρισης διαφορετικών γλωσσών αποτελεί ένα θεμελιώδες στοιχείο της πολυγλωσσικής επίγνωσης.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε σύνδεση με τη γλωσσική ταυτότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα, η αναφορά των μαθητών/τριών σε προσωπικές εμπειρίες με άλλες γλώσσες (π.χ. "έχω ακούσει Ιταλικά", "μιλάω Κινέζικα στο σπίτι") δείχνει ότι η γλώσσα δεν είναι για αυτούς μια αφηρημένη έννοια, αλλά συνδέεται άμεσα με την προσωπική τους ταυτότητα και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτή η σύνδεση είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη βαθύτερης γλωσσικής επίγνωσης.

Πολλές ήταν και οι στιγμές στις οποίες καταγράψαμε ενεργοποίηση διαγλωσσικών μηχανισμών, όπως στην περίπτωση της πασχαλίτσα, όπου η ικανότητα των παιδιών να συνδέουν τη γαλλική λέξη "coccinelle" με την αντίστοιχη ελληνική "πασχαλίτσα" αποκαλύπτει ότι ενεργοποιούνται οι διαγλωσσικοί τους μηχανισμοί. Οι μαθητές/τριες, ουσιαστικά, χρησιμοποιούν τη γνώση που έχουν στη μητρική τους γλώσσα για να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν τη νέα, ξένη γλώσσα, κάτι που αποτελεί βασική πτυχή της πολυγλωσσικής επίγνωσης.

Παράλληλα, η γλώσσα ήδη από τη συγκεκριμένη ηλικία αναγνωρίζεται ως αντικείμενο διδασκαλίας. Η αναφορά των παιδιών στη δασκάλα τους ("Η Madame A. μας τα έμαθε!") δείχνει ότι αναγνωρίζουν τη γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας. Αυτή η συνειδητοποίηση, σε συνδυασμό με την ικανότητά τους να μιμούνται σωστά την προφορά (π.χ. "insectes"), αποδεικνύει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν επίγνωση της γλώσσας ως συστήματος με κανόνες και όχι απλώς ως μέσο επικοινωνίας.

Συνολικά, η ανάλυση του κειμένου υποδεικνύει ότι η εφαρμογή βιωματικών και πολυγλωσσικών πρακτικών στο νηπιαγωγείο ενισχύει τις θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη γλώσσα και καλλιεργεί τα πρώιμα στάδια της πολυγλωσσικής επίγνωσης, θέτοντας τις βάσεις για μια επιτυχημένη γλωσσική ανάπτυξη στο μέλλον.

6.3 Πιθανές προεκτάσεις της έρευνας

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη συμβολή του πολύγλωσσου Kamishibai στην καλλιέργεια πολυγλωσσικής επίγνωσης και στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να

αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω ερευνητικές διερευνήσεις. Μια πρώτη προέκταση θα μπορούσε να αφορά τη μελέτη των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων της χρήσης του Kamishibai. Ενώ η παρούσα έρευνα εστιάζει κυρίως σε βραχυπρόθεσμες παρατηρήσεις, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να διερευνήσουν κατά πόσο η συστηματική εφαρμογή του εργαλείου συμβάλλει σε πιο διαρκείς αλλαγές στη γλωσσική ανάπτυξη και στη διαπολιτισμική στάση των παιδιών. Επιπλέον, αξίζει να διερευνηθεί η επίδρασή του σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης ως προς τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Ακόμη μια σημαντική διάσταση αφορά τη συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν πώς η εμπλοκή των οικογενειών (μέσα από αφηγήσεις, εισαγωγή λέξεων στις μητρικές τους γλώσσες, κοινές δημιουργίες) θα μπορούσε να ενισχύσει το παιδαγωγικό αποτέλεσμα και συμβάλλει στην ενδυνάμωση των δεσμών σχολείου–κοινότητας. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να εξεταστεί η ψηφιακή εκδοχή του πολύγλωσσου Kamishibai και να μελετηθούν οι δυνατότητες που προσφέρει για την καλλιέργεια πολυγλωσσικών και πολυτροπικών δεξιοτήτων, αξιοποιώντας τη σύγχρονη τάση για μικτή μάθηση. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της συμβολής του στην ειδική αγωγή. Η χρήση πολυτροπικών μέσων (εικόνες, αφήγηση, ήχος) μπορεί να υποστηρίξει μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ ή γλωσσικές δυσκολίες, γεγονός που καθιστά το *Kamishibai* εργαλείο με πιθανή συμπεριληπτική αξία.

Βιβλιογραφία

- Aerila, J. A., & Kauppinen, M. (2019). *Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. [Spark the Reading. Pedagogical Approaches to Reading Engagement]. PS-kustannus.
- Aerila, J. A., Lähteelä, J., Kauppinen, M., & Siipola, M. (2021). Holistic literature education as an effective tool for social-emotional learning. In J. Tussey & L. Haas (Eds.), *Handbook of Research on Supporting Social-Emotional Learning Through Literacy Education* (pp. 26–49). IGI-Global.
- Aerila, J. A., Siipola, M., Kauppinen, M., & Lähteelä, J. (2022). Finnish children's perceptive to Kamishibai: a multisensory storytelling method for arts-based literature and language education. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 10(2), 11-26
- Agrawal, A. (2024). *Field Study: Insights, Techniques and Case Studies*. Bluerose Publishers.
- Alexander, V., Thomas, H., Cronin, A., Fielding, J. & Moran Ellis, J. (2016). Mixed methods. In N. Gilbert & P. Stoneman (Ed.) *Researching Social Life. 4th Edition* (pp. 119-139). SAGE Publications.
- Al-Jubeh, D., & Vitsou, M. (2021). Empowering refugee children with the use of Persona Doll. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 210-227.
- Allen, L. (2020). Schools in focus: photo methods in educational research. In M. Ward & S. Delamont (Eds.) *Handbook of Qualitative Research in Education. 2nd Edition* (pp. 248-256). Edward Elgar Publishing.
- Alstad, G. T., & Tkachenko, E. (2018). Teachers' beliefs and practices in creating multilingual spaces: The case of English teaching in Norwegian early childhood education. In M. Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education* (pp. 245–282). Springer International Publishing.
- Aram, D. & Mor, S. (2009) Theatre for a young audience: how can we better prepare kindergartners for the experience?, *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(3), 391-409.
- Armand, F., Dagenais, D. & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44–64.

- Atkinson, R. (2002). The life story interview. In J. F. Gubrium & I. S. Holstein (Eds.), *Handbook view research: Context and method* (pp. 121-140). Sage.
- Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Hachette.
- Bagley, C., & Castro-Salazar, R. (2019). Critical Arts–Based Research: A Performance of Provocation. *Qualitative Inquiry*, 25(9-10), 945-955.
- Bailey, A. & Osipova, A. (2016). *Children's Multilingual Development and Education Fostering Linguistic Resources in Home and School Contexts*. Cambridge University Press.
- Bailey, C. (2018). *A Guide to Qualitative Field Research. 3rd Edition*. SAGE Publications.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Languages*. Multilingual Matters.
- Bardel, C. (2015). Lexical cross-linguistic influence in third language development. In H. Peukert (Ed.), *Transfer Effects in Multilingual Language Development* (pp. 111-128). John Benjamins.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and environment*, 89, 118-133.
- Barton, G. (2015). Arts-based educational research in the early years. *International Research in Early Childhood Education*, 6(1), 62-78.
- Becker, H. (2002). Visual evidence: a Seventh Man, the Specified generalization, and the work of the reader. *Visual Studies*, 17(1), 3-11.
- Bemporad, C., & Chatelain, S. (2024). *Enjeux et défis de l'interdisciplinarité entre didactiques des langues et de la musique*. 6ème Colloque international de l'ARCD – 27-30 juin 2023 – Genève.
- Bergman, D. (2015). Comparing the effects of classroom audio-recording and video-recording on preservice teachers' reflection of practice. *The Teacher Educator*, 50(2), 127-144.
- Bernard, H. R. (2005). *Research methods in anthropology - Qualitative and quantitative approaches. 4th ed*. AltaMira Press.
- Bland, J. (2015). Drama with young learners, in Bland, J. (ed.), 2015. Teaching English to Young Learners. In J. Bland (Ed), *Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds* (pp. 219-238). Bloomsbury Academic Publishing.
- Bland, J. & Lütge, C. (2013). *Children's Literature in Second Language Education*. A&C Black.
- Bonnet, A. & Siemund, P. (2018). *Foreign language Education in Multilingual Classrooms*. John Benjamins Publishing.

- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. In P. Garrett & J. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness*, (pp. 75-91). Routledge.
- Boudah, D. (2019). *Conducting educational research: guide to completing a major project. Second Edition*. SAGE Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012) Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin English.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Browne, A. (2002). *Developing Language and Literacy 3-8*. Paul Chapman Publishing.
- Bruce, T., (2011). *Early Childhood Education, 4th edition*. Hodder Education.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523.
- Butler, Y. G. (2015). Parental factors in children's motivation for learning English: a case in China. *Research Papers in Education*, 30(2), 164-191.
- Byers-Heinlein, K., Chen, K. H., & Xu, F. (2014). Surmounting the tower of babel: Monolingual and bilingual 2-year-olds' understanding of the nature of foreign language words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 87–100.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P., & Schröder-Sura, A. (2012). The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: A complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competence. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 243-257.
- Candelier, M. (2017). "Awakening to languages" and educational language policy. In J. Ceñoz, D. Gorter & S. May (Eds.) *Language awareness and multilingualism* (pp. 161-172). Springer.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck – Duclot.
- Capucho, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? *Pratiques*, 139-140, 238-250.
- Carreño, L. (2012). Desarrollo del lenguaje y uso del kamishibai. *Cuaderno de Educación*, 44, 1–7.

- Casadei, R. (2022). Kamishibai: "touching" narrative and expressive art. *GRAPHOS*, 2(2), 115-127.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2010). *Capitalizing on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration*. Council of Europe.
- Castillo-Rodriguez, C., Cremades, R., & López-Fernández, I. (2022). Storytelling and teamwork in the bilingual classroom at university: Impressions and satisfaction from pre-service teachers in the Kamishibai project. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101098.
- Ceñoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics*, 33, 3-18.
- Chamberlain, K. (2022). Pluralisms in qualitative research design. In U. Flick (Ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design* (pp. 573-585). SAGE Publications.
- Cheung, C. S.-S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820–832.
- Coelho, D., Andrade, A. I. & Portugal, G. (2018). The 'Awakening to Languages' approach at preschool: developing children's communicative competence. *Language Awareness*, 27(3), 197-221.
- Coelho, D. (2015). *Brincar com a diversidade linguística: potencialidades comunicativas no jardim de infância* [Playing with language diversity: Communicative potentialities in the kindergarten.](doctoral thesis). Universidade de Aveiro.
- Cohen, A., (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education. 6th Edition*. Routledge.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Language and Languages: A Policy Perspective*. Council of Europe.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches. 3rd Edition*. SAGE Publications.
- Creswell, J. & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches. 4th Edition*. SAGE Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters.

- Cummins, J., & Early, M. (2011). Introduction. In J. Cummins and M. Early (Eds.), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools* (pp. 3-19). Trentham Books.
- Cummins, J., Early, M., & Stille, S. (2011). Frames of reference: Identity texts in perspective. In J. Cummins and M. Early (Eds.), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools* (pp. 21-44). Trentham Books.
- Cutler, A., (2012). *Native Listening: Language Experience and the Recognition of Spoken Words*. MIT Press.
- Damaskou, E. (2022). Promoting Multilingual Metalinguistic Awareness within Young Foreign Language Learners. In P. Bayona & E. García-Martín (Eds.) *Second Language and Heritage Learners in Mixed Classrooms* (pp. 202-223). Multilingual Matters.
- Damaskou, E. & Androulakis, G. (2021). The teacher's role in shaping firstschoolers' attitudes towards the languages of the classroom and their multilingual classmates. 9ème Congrès International de l'Association EDILIC Approches plurielles, compétences plurilingues, appropriations langagières : l'apprenant.e au centre des réalités éducatives, 6-9 juillet 2021, Online.
- De Angelis, G. & Dewaele, J.-M. (2011). *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Multilingual Matters.
- Denervaud, S., Gentaz, E., Matusz, P. J., & Murray, M. M. (2020). Multisensory gains in simple detection predict global cognition in schoolchildren. *Scientific Reports*, 10(1), 1394
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2015). On emotions in Foreign Language Learning and Use. *The Language Teacher*, 39(3), 13-15.
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2022). 'Just accept each other, while the rest of the world doesn't'—teachers' reflections on multilingual education. *Language and Education*, 36(5), 451-466.
- D'warte, J. (2014). Linguistic repertoires: Teachers and students explore their everyday language worlds. *Language Arts*, 91(5), 352-362.
- Ellis, M. (2019). Introduction. In J-R, Jaśkow, and M. Ellis (Eds), *Early Instructed Second Language Acquisition: Pathways to Competence* (pp. 51-53). Multilingual Matters.
- Elmiger, D., & Bossart, M.-N. (2006). *Deux langues à l'école primaire: un défi pour l'école romande*. IRDP.

- Falomir, L. P. (2015). *Multilingualism and very young learners: An analysis of pragmatic awareness and language attitudes*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Fan, S., Liberman, Z., Keysar, B. & Kinzler, K. (2015). The Exposure Advantage: Early Exposure to a Multilingual Environment Promotes Effective Communication. *Psychological Science*, 26(7), 1090-1097.
- Faneca, R., Leroy, D., Moussouri, E., Stevanato, A., Vernetto, G. Peretti Ndiaye, M., Jaccond, M., Peel, J., Araújo E Sá, M. (2020). *Kamishibai plurilingue : de la création à la mise en oeuvre Guide d'accompagnement- Livret pédagogique*. Erasmus+.
- Faneca, R. M., Leroy, D., Martins, F., & Vernetto, G. (2024). Les kamishibais plurilingues en contextes éducatifs pluriels: retours, enjeux et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 22-2.
- Faneca, R. M. (2019). Porquê trabalhar com kamishibais plurilingues numa educação orientada para a diversidade linguística e cultural? In A. Neto Mendes & G. Portugal (Eds.), *Educação, cultura e cidadania das crianças: Livro de atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp. 361–376). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/27138>
- Farmer, T., Hamm, J., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: teacher attunement and social dynamics Management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286-305.
- Flick, U. (2014). Mapping the field. In U. Flick (Ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 3-18). SAGE.
- Fotiadou, G., Prentza, A., Maligkoudi, C., Michalopoulou, S., & Mattheoudakis, M. (2022). Investigating teacher beliefs, attitudes & practices as regards the inclusion of refugee and immigrant children in Greek state schools. *Journal of Applied Linguistics*, 35, 36-58.
- Frey, B. (Ed.) (2018). *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. SAGE Publications.
- Galletta, A. & Cross, W. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York University Press.
- García, O. & Wei. L. (2015). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.

- Gibbs, A. (2021). Focus Group and Group Interviews. In R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges, L. Ashley (Eds.) *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 240-247). SAGE.
- Gibbs, G., (2018). *Analyzing Qualitative Data. 2nd Edition*. SAGE Publications.
- Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications.
- Gkaintartzi, A., Kostoulas, A., & Vitsou, M. (2023). "English in the Kindergarten: Towards Multilingual Education": Good Practices From a Teacher Training Program in Greece. In J. Chichón F F. Martínez (Eds). *Handbook of Research on Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools* (pp. 67-89). IGI Global.
- Gorter, D., & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 102272.
- Guest, G., Namey, E. & Mitchell, M. (2013). *Collecting Qualitative Data. A Field Manual for Applied Research*. SAGE Publications.
- Harding, J. (2019). *Qualitative Data Analysis: From Start to Finish. 2nd Edition*. SAGE Publications.
- Haukås, V. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research Analyzing Social Interaction in Everyday Life*. SAGE Publications.
- Heinzmann, S. (2013). *Young Language Learners' Motivation and Attitudes: Longitudinal, comparative, and explanatory perspectives*. A & C Black.
- Hélot, C., & Stevanato, A. (2020). Dulala: une association engagée pour une école multilingue. *Enfances & psy*, 86(2), 63-74.
- Hennick, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. SAGE.
- Hickey-Moody, A., Horn, C., Willcox, M. & Florence, E. (2021). *Arts-Based Methods for Research with Children*. Palgrave Macmillan.
- Hofer, B. (2023). *A Multilingual Development Framework for Young Learners. Early Multi-competence in South Tyrol*. De Gruyter Mouton.
- Holmes, A. G. D. (2020). Researcher Positionality--A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research--A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1-10.

- Howard, N., (2014). Language Awareness and Second Language development. In C. James, P. Garrett and C. Candlin (Eds.) *Language Awareness in the Classroom* (pp. 78-96). Routledge.
- Huang, K.-M. (2011). Motivating lessons. A classroom-oriented investigation of the effects of content-based instruction on EFL young learners' motivational behaviors and classroom verbal interaction. *System*, 39, 186-201.
- Hymel, S. & Katz, J. (2019). Designing Classrooms for Diversity: Fostering Social Inclusion. *Educational Psychologist*, 54(4), 331-339.
- Ishiguro, H. (2022). Revisiting Japanese multimodal drama performance as child-centred performance ethnography: Picture-mediated reflection on 'Kamishibai'. In T. Chemi & X. Du (Eds.) *Arts-based methods in education around the world* (pp. 89-105). River Publishers.
- Jessner, U. (2017). Language Awareness in Multilinguals. Theoretical trends. In J. Ceñoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 19-30). Springer.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (7th ed.)*. SAGE Publications.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23–37. <https://doi.org/10.58002/qzt0-sk80>
- Kanno, Y., Rios-Aguilar, C., & Bunch, G. C. (2024). English learners? Emergent bilinguals? Multilingual learners?: Goals, contexts, and consequences in labeling students. *TESOL Journal*, 15(3), e797.
- Kelle, U., Kühberger, C. & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, 16(1), 5–23. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>
- Kiverstein, J., & Miller, M. (2015). The embodied brain: towards a radical embodied cognitive neuroscience. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 237. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00237>
- Klykken, F. H. (2022). Implementing continuous consent in qualitative research. *Qualitative Research*, 22(5), 795-810.
- Kostoulas, A., & Lämmerer, A. (2015). Classroom-based research. Materials created for ELT Connect.
- Kostoulas, A. (2025). Classroom-based research in language education. In H. Nesi & P. Milin (Eds.), *International Encyclopedia of Language and Linguistics (3rd Ed.)*. Elsevier.

- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of cognitive psychology*, 25(5), 497-514.
- Krulatz, A., Christison, M., Lorenz, E., & Sevinç, Y. (2022). The impact of teacher professional development on teacher cognition and multilingual teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 21(2), 711-727.
- Kuchah, K. & Pinter, A. (2021). Researching Young Language Learners in School Contexts: Setting the Scene. In A. Pinter & K. Kuchah (Eds), *Ethical and Methodological Issues in Researching Young Language Learners in School Contexts* (pp. 1-23). Multilingual Matters.
- Kirkgöz, Y. (2019). Fostering young learners' listening and speaking skills. In S. Garton, S. & F. Copland, (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 171-187). Routledge.
- Laakso, J., Sarhimaa, A., Spiliopoulou Åkermark, S. & Toivanen, R. (2016). *Towards Openly Multilingual Policies and Practices. Assessing Minority Language Maintenance Across Europe*. Multilingual Matters.
- Larkin, S. (2009). *Metacognition in Young Children*. Routledge.
- Le Cam, J.-L. (Dir.). *L'école et les langues dans les espaces en situation de partage linguistique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Leleu-Galland, E. & Samarine, F. (2023). *Comment l'enfant entre dans les apprentissages*. Nathan.
- Leoni, L., Cohen, S., Cummins, J., Bismilla, V., Bajwa, M., Hanif, S., Khalid, K., & Shahar, T. (2011). 'I'm not just a coloring person': Teacher and student perspectives on identity text construction. In J. Cummins and M. Early (Eds.), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools* (pp. 45-57). Trentham Books.
- Leroy, D., & Mordojovich, M. I. (2023). Écrire pour s'ancrer dans un monde transculturel: du kamishibai plurilingue en milieu éducatif à la pratique littéraire de l'interlangues. *Polygraphe(s): approches métissées des actes graphiques*, 1(5), 30-40.
- Leroy, D., Faneca, R., Martins, F. & Vernetto, G. (2024). Les kamishibais plurilingues en contextes éducatifs pluriels : retours, enjeux et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 22(2), 1-18. <https://journals.openedition.org/rdlc/13920>
- Lespinasse, K., Matsui, E., & Nozaka, E. (2022). The Pedagogical Uses of Kamishibai, the Paper Theatre, in Asia. In S. P. Phillips & T. Nguyen (Eds.) *Storytelling Pedagogy in Australia & Asia* (pp. 75-102). Springer Singapore.

- Lewis- Beck, M., Bryman, A. & Futing Liao, T. (eds) (2004). *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods. Volume 3*. SAGE.
- Li, Y., Han, Y., & Gao, X. (2019). Young learners' motivation for learning English. In S. Garton and F. Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 58-71). Routledge.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How Language and Learned. 4th Edition*. Oxford University Press.
- Lin, A. M. (2015). Researcher positionality. In F. Hult & D. Cassels Johnson (Eds) *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (pp. 21-32). Wiley Blackwell.
- Little, D., & Kirwan, D. (2021). A plurilingual approach to language education at primary level: An example from Ireland. In U. Lanvers, A. S. Thompson & M. East (Eds.) *Language Learning in Anglophone Countries: Challenges, Practices, Ways Forward* (pp. 405-423). Palgrave Macmillan.
- Llurda, E., & D. Lasagabaster (2010). Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(3), 327-353.
- Lochmiller, C. & Lester, J. (2017). *An Introduction to Educational Research. Connecting Methods to Practice*. SAGE Publications.
- Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2014). Promoting phonological awareness in pre-primary education: Possibilities of the awakening to languages approach. *Language Awareness*, 23(4), 304-318.
- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development?: The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination. *Early childhood research quarterly*, 45, 224-237.
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review*, 7(4), 59-73.
- Magos, K. & Margaroni M. (2018). The importance of educating refugees. Editorial. *Global Education Review*, 5(4), 1-6.
- Maligkoudi, C., & Mavrommatis, G. (2025). Exploring teachers' language attitudes in the context of a bilingual primary educational system: The case of the Greek-Turkish minority schools in Thrace, Greece. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 19(1), 1-13.

- Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 4, 95--107.
- Márques Ibañez, A. (2017). Kamishibai: An intangible cultural heritage of Japanese culture and its application in Infant Education. *KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT: TRAINING AND PRACTICE*, 15(1-2), 25-44.
- Marvasti, A. (2014). Analysing Observations. In U. Flick (Ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 354-366). SAGE Publications.
- Mason, G. M., Goldstein, M. H., & Schwade, J. A. (2019). The role of multisensory development in early language learning. *Journal of experimental child psychology*, 183, 48-64.
- McGowan, T. (2015). *Performing Kamishibai. An Emerging New Literacy for a Global Audience*. Routledge.
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2016) *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. 4th Edition*. John Wiley & Sons.
- Mertler, C. (2019). *Introduction to Educational Research. Second Edition*. SAGE Publications.
- Meyer, D. K., & Schutz, P. A. (2020). Why talk about qualitative and mixed methods in educational psychology? Introduction to a special issue. *Educational Psychologist*, 55(4), 193–196. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1796671>
- Mirhosseini, S.A. (2020). *Doing Qualitative Research in Language Education*. Palgrave Macmillan.
- Moore, D., Oyama, M., Pearce, D. R. & Kitano, Y. (2022). Quand l'Éveil aux langues rejoint la poésie plurilingue : Explorations esthétiques à l'école élémentaire au Japon. *Forumlecture suisse* 2022(1), 1–17.
- Mulisa, F. (2022). When Does a Researcher Choose a Quantitative, Qualitative, or Mixed Research Approach?. *Interchange*, 53, 113–131.
- Nabuco, M. & Prates, S. (2003). Improving the quality of early childhood education from within. In L. Ferre L. & H. Ludo (Eds), *Involvement of Children and Teacher Style: Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 43-60). Leuven University Press.
- Nash, E. P. (2009). *Manga kamishibai: The art of Japanese paper theater*. Abrams ComicArts.
- Needham, D. (2016). The purpose of research: Why do we do it ? In I. Palaiologou, D. Needham & T. Male (Eds.) *Doing Research in Education. Theory and Practice* (pp. 1-17). SAGE.

- Neumann, M. M., Hyde, M. B., Neumann, D. L., Hood, M., & Ford, R. M. (2012). Multisensory methods for early literacy learning. In G. Andrews & D. Neumann (Eds.), *Beyond the lab: Applications of cognitive research in memory and learning* (pp. 197–216). Nova Science Publishers.
- Nikolov, M., (2009). *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and outcomes*. Multilingual Matters.
- Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2011). All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95-119.
- Noels, K. (2001). New Orientations in Second Language Learning Motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 43 – 68). Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Ntelioglou, B. Y., Fannin, J., Montanera, M., & Cummins, J. (2014). A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: A collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in psychology*, 5, 533.
- Oliver, R. & Nguyen, B., (2018). *Teaching Young Second Language Learners: Practices in Different Classroom Contexts*. Routledge.
- Ollerhead, S., Choi, J. & French Mei (2018). Introduction. In J. Choi & S.e Ollerhead (Eds), *Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across contexts* (pp. 1-18). Routledge.
- Orbaugh, S. (2018). Play, education, or indoctrination? Kamishibai in 1930s Japan. *Mechademia: Second Arc*, 11(1), 65–91. <https://doi.org/10.5749/mech.11.1.0065>
- Paap, K. R. (2019). The bilingual advantage debate: Quantity and quality of the evidence. In R. R. Heredia & J. Altarriba (Eds.), *Foundations of Bilingual Memory* (pp. 15-52). Springer.
- Palaiologou, I. (2019). *Child Observation. A Guide for Students of Early Childhood. 4th Edition*. SAGE Publications.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamins Publishing.
- Parker, V. & Valente, D. (2019). Syllabus development in early English language teaching . In Garton, S. & Copland, F. (eds.) *The Routledge Handbook of teaching English to Young Learners* (pp. 356-373). Routledge

- Pawlak, M., Bielak, J., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2013). *Classroom-oriented research*. Springer.
- Pedley, M. & Stevanato, A. (2018). Le concours Kamishibai plurilingue: Un outil innovant pour diffuser l'éveil aux langues. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 45, 43-56.
- Phillips, L. & Nguyen, T. (2022). *Storytelling Pedagogy in Australia and Asia*. Springer Nature.
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages: Research and Practice in applied linguistics*. Palgrave Macmillan.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners, 2nd edition*. Oxford University Press.
- Pitkänen-Huhta, A., & Mäntylä, K. (2021). Teachers negotiating multilingualism in the EFL classroom. *European Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 283-306.
- Pitsou, C., Pouta, A. & Karanikola, Z. (2025). The persona dolls approach for cultural diversity in educational settings. *European Journal of Education Studies*, 12(8), 170-185.
- Pitzi, M-L. (2018). *Creativity in English as a Lingua Franca. Idiom and Metaphor*. De Gruyter Mouton.
- Purkarthofer, J. (2019). Using mobile phones: Recording as a social and spatial practice in multilingualism and family research. *Forum qualitative Sozialforschung*, 20(1), 20.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the language classroom. *ELTWO Journal*, 3, 1–9.
- Riessman C. K. (1993). *Narrative analysis*. SAGE Publications.
- Robson, C. (2011). *Real Word Research*. Willey.
- Rocha, F., & Faneca, R. M. (2022). The plurilingual Kamishibai: its potential in education for cultural diversity. *Revista Lusófona de Estudos Culturais/Lusophone Journal of Cultural Studies*, 9(1), 31-49.
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks: A Guide for Primary and Early Years Students and Teachers*. Routledge.
- Roehr, K., (2012). The springboard to languages evaluation project: A summary report. In A. Tellier (ed.) *Esperanto as a starter language for child second-language learners in the Primary School* (pp. 23-34). Esperanto UK.
- Roehr, K. (2008). Linguistic and metalinguistic categories in second language learning. *Cognitive Linguistics*, 19, 67-106.
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. Routledge.

- Safont, M. P. & Partolés, L. (2015). Introduction. Learning and Using Multiple Languages In P. Safont Jordà & L. Partolés Falomir (Eds.) *Learning and Using Multiple Languages. Current Findings from Research on Multilingualism* (pp. viii-xv). Cambridge Scholars Publishing.
- Saumure, K., & Given, L. (2008). Convenient Sample. In L. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 124-125). SAGE Publications.
- Saxena, M., & Martin-Jones, M. (2013). Multilingual resources in classroom interaction: Ethnographic and discourse analytic perspectives. *Language and Education*, 27(4), 285-297.
- Schneuwly, B. (2020). Le détour par la «pédagogie du détour». Réflexions sur l'apport de la théorie de Vygotski à l'éveil aux langues. Dans A.-C. Blanc & V. Capt (Eds.) *La tête et le texte* (pp. 179-190). Peter Lang.
- Seifert, K., (2013). Cognitive Development and the Education of Young Children. In O. Saracho & B. Spodek (Eds), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 19-32).Routledge.
- Shanti, A., & Jaafar, F. (2020). Readers theatre something old but still an assiduous tool to acquire English Language. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 8(1), 32– 42
- Shin, J. K., & Crandall, J. (2019). Teaching reading and writing to young learners. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 171- 187). Routledge.
- Silva, M. J., Martins, F., & Faneca, R. M. (2022). Sensibilização à Diversidade Linguística: Que Potencialidades do Kamishibai Plurilingue em Contextos de Aprendizagem Não Formal?. *Sisyphus—Journal of Education*, 10(1), 49-72.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research. Third Edition*. SAGE Publications.
- Simopoulos, G., & Magos, K. (2021). Approaching the education of young refugees. Teachers' perceptions and students' voices. In A. Chatzidaki & R. Tsokolidou (Eds.), *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The Case of Greece* (pp. 37–56). Cambridge Scholars Publishing.
- Simopoulos, G. & Magos, K. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review*, 7(4), 59-73.

- Singleton, D. & Pfenninger, S. (2019). The age debate. A critical overview. In S., Garton and F. Copland (eds), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 30-43). Routledge.
- Soares, A. F., & Martins, F. (2020). Sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º CEB: Estratégias de inserção curricular. *Indagatio Didactica*, 12(3), 341-362.
- Solichah, N. & Fardana, N. (2024). Exploring multisensory programs as early literacy interventions: a scoping review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(5), 3411-3418.
- Speldewinde, C. & Campbell, C. (2024). Invisible and fluid walls in early childhood nature learning: collecting data through video. *Educational Research*, 66(4), 365-380.
- Stathopoulou, M. & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1). 60-82.
- Stavans, A. & Lindgren, E. (2021). Building the multilingual Literacy Bridge. In E. O. Breuer, E. Lindgren, A. Stavans & E. Van Steendam (Eds.), *Multilingual Literacy* (pp. 260-286). Multilingual Matters.
- Stergiou, A. (2019). The Contribution of the University of Ioannina to Refugee Education. In K. Plakitsi, Kolokouri, E., & Kornelaki, A.-C. (Eds) *ISCAR 2019 Crisis in Contexts, E-proceedings*, (pp. 173- 186). University of Ioannina.
- Stille, S., & Cummins, J. (2013). Foundation for learning: Engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom. *Tesol Quarterly*, 47(3), 630-638.
- Stockmal, V., Muljani, D., & Bond, Z. (1994). Can children identify samples of foreign languages as same or different?. *Language Sciences*, 16(2), 237-252.
- Storto, A. (2024). 'To be multilingual means ... ': exploring a participatory approach to multilingual identity with schoolchildren. *International Journal of Multilingualism*, 21(2), 607-627. DOI: 10.1080/14790718.2022.2082441
- Stylianides, G. & Childs, A. (2019). *Classroom-based Interventions Across Subject Areas: Research to Understand What Works in Education*. Routledge.
- Susilana, R., Dewi, R., Rullyana, G., Ardiansah, Kodama, Y., & Rachman, I. (2021). Instilling environmental literacy using Kamishibai cards in kindergartens. *Earth and Environmental Science*, 802, 012013.

- Taber, K. (2013). *Classroom-based Research and Evidence-based Practice. An Introduction*. SAGE Publications.
- Tellier, A. & Roehr- Brackin, K. (2017). Raising Children's Metalinguistic Awareness to enhance Classroom Second Language. In M. Del Pilar, M. and G. Mayo (Eds.) *Learning foreign languages in Primary School. Research insights*, 22-48. Multilingual Matters.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In C. Willig & W. Stainton Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology. 2nd Edition* (pp. 17-37). SAGE Publications.
- Tessier, S., (2012). From Field Notes, to Transcripts, to Tape Recordings: Evolution or Combination?. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 446-460.
- Thorsen, A. & Størksen, I. (2010). Ethical, Methodological, and Practical Reflections When Using Q Methodology in Research with Young Children. *Operant Subjectivity*, 33(1/2), 3–25.
- Tódor, E.-M. & Dégi, Z. (2016). Language Attitudes, Language Learning Experiences and Individual Strategies What Does School Offer and What Does It Lack?. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(2), 123–137.
- Travé González, G., & Pozuelos Estrada, F. J. (2017). How teachers design and implement instructional materials to improve classroom practice. *Intangible Capital*, 13(5), 967-1043.
- Turnbull, M., & Daily-O' Cain, J. (2009). First language Use in Second and Foreign Language Learning. Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2014). Motivational perspectives on the self in SLA : a developmental view. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA. Second language acquisition* (pp. 127-141). Multilingual Matters.
- Vermeir, K., & Kelchtermans, G. (2020). Innovative Practice as Interpretative Negotiation. A Case Study on the Kamishibai in Kindergarten. *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 248–263.
- Vernetto, G. (2018). Le kamishibai ou théâtre d'images: mode d'emploi. *Éducation et sociétés plurilingues*, 44, 9-21.
- Vikøy, A., & Haukås, Å. (2023). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 912-931.
- Wagner, C. J. (2020). Multilingualism and reading identities in prekindergarten: Young children connecting reading, language, and the self. *Journal of Language, Identity & Education*, 21(6), 1–16.

- Wang, A. (2023). *Understanding Bilingualism, Bilinguality, and Bilingual Education in an Era of Globalisation*. IGI Global.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Wilson, E. (2009). *School-based research. A guide for education students*. SAGE Publications.
- Zaitseva, E., Goncharova, N. & Daineko, L. (2024). Storytelling in Higher Education: A Literature Review. In D. Bylieva & A. Nordmann (Eds), *Scenarios, Fictions, and Imagined Possibilities in Science, Engineering, and Education* (pp.3-31). Springer.
- Zalba, V. M., et al. (2019). Lectura con Kamishibai: En busca de los narradores perdidos. In O. Chauvi'e, et al. (Eds.), *VI jornadas de investigaci' on en humanidades homenaje a cecilia borel* (pp. 460–471). EDIUNS.
- Zhou, P., Critchley, H., Garfinkel, S., & Gao, Y. (2021). The conceptualization of emotions across cultures: a model based on interoceptive neuroscience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 125, 314-327.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Οι γλώσσες και το σχολείο. Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μια ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Gutenberg.
- Βίτσου, Μ. (2019). Το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης του Krashen και η χρήση του κουκλοθεάτρου ως παράγοντες σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης της Στοκχόλμης. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Καλμπένη, & Ρ. Κίτσιου (Επιμ.), *Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία. Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις. Πρακτικά Συνεδρίου Τζαρτζάνεια 2015* (σσ. 111-127). (Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015).
- Γαβριηλίδου, Ζ., (2006). Το δικαίωμα χρήσης της μητρικής γλώσσας ως προϋπόθεση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Λουμάκου & Λ. Μπεζέ, (επιμ.) *Το παιδί και τα δικαιώματά του* (σ. 179 -188). Ελληνικά Γράμματα.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ.
- Κουτούση, Α. & Γκαραβέλας, Κ. (2018). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη δίγλωσσων παιδιών στα σχολεία της Αττικής. *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, 31, 45-58.

- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας (σσ. 1069-1081). ΕΕΑΔ.
- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22-34.
- 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.
- Μότσιου, Ε. (2023). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας. 3η αναθεωρημένη έκδοση*. UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση. Στο Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ. σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδοροπούλου) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σ. 223-229). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παρούση, Α. (2010). Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 11, 54-62.
- Τζιβινίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Φανουράκη, Κ. & Παρούση, Α. (2021). Κουκλοθέατρο και θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση. Στο Α. Παρούση & Α. Λεναράκης (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης* (σ. 159-175). Εκδόσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Χρυσικού, Β., Βίτσου, Μ., & Μητροπούλου, Κ. (2025). “Αυτός είμαι εγώ”: Η χρήση της κούκλας στη διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο—Μια πολιτισμικά ανταποκρινόμενη προσέγγιση. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, (18 & 19), 93-113.

Παράρτημα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος, τηλ.-fax: 24210-74861

Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας

Βόλος, 18/3/2025

Αριθμ. Πρωτ.: 285/27-2-2025

Αίτηση Εξέτασης της πρότασης για διεξαγωγή έρευνας με τίτλο: «Το πολύγλωσσο Kamishibai ως εργαλείο για την ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας στην πολυγλωσσία/πολυγλωσσικότητα: Μια πειραματική έρευνα στο νηπιαγωγείο»

Επιβλέπουσα: Ελένη Μότσιου

Ιδιότητα: Επικ. Καθηγήτρια

Τμήμα: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κύρια ερευνήτρια: Ευτυχία Δαμάσκου

Πρόγραμμα Σπουδών: Μεταπτυχιακές Σπουδές

Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τμήμα: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Η προτεινόμενη έρευνα θα είναι: (βάλτε το γράμμα X δίπλα από το είδος της έρευνας)

Ερευνητικό πρόγραμμα ☐ Διδακτορική διατριβή ☐ Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία ☒

Πτυχιακή εργασία ☐ Ανεξάρτητη έρευνα ☐

Τηλ. επικοινωνίας:

Email επικοινωνίας:

Η Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στη συνεδρίασή της στις 18/3/2025 εγκρίνει τη διεξαγωγή της προτεινόμενης έρευνας.

Εκ μέρους της Εσωτερικής Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας

FILIPPOS TENTOLOURIS
18/03/2025 19:26

Φίλιππος Τεντολούρης
Επικουρος Καθηγητής

Σημειώνεται ότι η ευθύνη για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας με βάση την ερευνητική πρόταση που έχει κατατεθεί, έγκειται αποκλειστικά στον/στην ερευνητή/τρια. Σε περίπτωση που γίνουν αλλαγές στην ερευνητική πρόταση, χρειάζεται να κατατεθεί εκ νέου αίτηση προς την Επιτροπή, προκειμένου να δοθεί συμπληρωματική έγκριση.

Έντυπα συναίνεσης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης για έρευνα με παιδιά

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας:

“Το πολύγλωσσο Kamishibai ως εργαλείο για την ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας στην πολυγλωσσία/πολυγλωσσικότητα: Μια πειραματική έρευνα στο νηπιαγωγείο.”

Επιστημονική Υπεύθυνη: Μότσιου Ελένη, email: emotsiou@uth.gr
τηλ.: 24210 06361.

Ερευνήτρια: Δαμάσκου Ευτυχία Σοφία (email:..... τηλ:)

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει πώς η δημιουργία ενός πολύγλωσσου Kamishibai, μιας ιστορίας με εικόνες σε πολλές γλώσσες, βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία, να αποκτούν γενικές και γλωσσικές γνώσεις, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Παράλληλα, η έρευνα μελετά πώς το Kamishibai μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως ένα καινοτόμο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση και στη δημιουργία νέας γνώσης.

Διαδικασία

Η έρευνα βασίζεται στην υλοποίηση μιας σειράς δραστηριοτήτων για τη δημιουργία της πολύγλωσσης ιστορίας που θα υλοποιηθούν από την νηπιαγωγό, παρουσία της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια θα παρατηρεί τα παιδιά και τη νηπιαγωγό, θα κρατάει σημειώσεις, θα λαμβάνει φωτογραφικά στιγμιότυπα εστιασμένα στις ομαδικές εικονογραφήσεις, χωρίς την παρουσία προσώπων των παιδιών, και θα βοηθάει τη νηπιαγωγό και τα παιδιά στο να

συνεργαστούν και να εκφράσουν δημιουργικά τις ιδέες και τις γνώσεις τους. Για την εξασφάλιση αξιόπιστων δεδομένων, η υλοποίηση των δραστηριοτήτων θα μαγνητοσκοπηθεί και θα ηχογραφηθεί.

Επίσης, η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα περιλαμβάνει το να πάρει μέρος σε μία σύντομη συνέντευξη 3-4 λεπτών, μετά το τέλος των συναντήσεων, η οποία θα γίνεται από την ερευνήτρια με κάθε παιδί ατομικά, παρουσία της νηπιαγωγού και η οποία θα ηχογραφηθεί, προκειμένου να καταγραφούν με ακρίβεια οι πληροφορίες που θα δώσει. Κατά τη διάρκεια αυτής της συνέντευξης, το παιδί σας θα κληθεί να εκφράσει τις εντυπώσεις και τις γνώσεις του από την ανακάλυψη νέων γλωσσών, γραμμάτων, λέξεων, τη συμμετοχή του στη δημιουργία ιστορίας και εικονογραφήσεων και τη συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά. Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί στη σχολική αίθουσα που κάνουν μάθημα τα παιδιά και η παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη θα διαρκεί τρία διδακτικά μονώωρα ανά εβδομάδα για 1,5 με 2 μήνες το πολύ.

Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Από τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα δεν προβλέπονται συγκεκριμένοι κίνδυνοι ή αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά.

Προσδοκώμενες ωφέλειες

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα δεν περιλαμβάνει κάποιο συγκεκριμένο προσωπικό υλικό όφελος, πέραν της συμμετοχής σε δραστηριότητες που ενισχύουν την αξιοποίηση της φαντασίας του, της δημιουργικότητάς του, των γλωσσικών του δεξιοτήτων μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, αλλά και της της συμβολής του στη συγκέντρωση επιστημονικής γνώσης για το υπό μελέτη φαινόμενο.

Διαχείριση / φύλαξη δεδομένων και δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες (ή με χρήση ψευδωνύμων ώστε να αποκλείεται η ταυτοποίηση του παιδιού σας) και εμπιστευτικές και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των παιδιών. Ενδέχεται η συλλογή δεδομένων να συμπεριλαμβάνει ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα (π.χ., φύλο), για την προστασία των οποίων ακολουθούμε το Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (GDPR, για πληροφορίες βλ., <https://www.uth.gr/panepistimio/axiologisi->

proiotita/prosopika-dedomena). Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα του παιδιού σας να μην φαίνεται πουθενά και θα αποθηκευτούν με ασφάλεια με τρόπο και σε χώρο που θα έχει πρόσβαση μόνο ο/η ερευνητής/τρια.

Συγκεκριμένα, τα ηχητικά αρχεία, τα αρχεία της μαγνητοσκόπησης και τα μετεγγραμμένα κείμενα θα αποθηκευτούν ψηφιακά με κωδικό προστασίας που θα γνωρίζει μόνο η ερευνήτρια. Μόλις ολοκληρωθεί η ανάλυση και η δημοσίευση των αποτελεσμάτων, τα αρχεία με τη συλλογή των δεδομένων θα διαγραφούν με ασφαλή τρόπο μετά το πέρας 7 ετών. Επίσης, όλα τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών που μπορεί να αναφέρονται στις συνεντεύξεις θα τροποποιηθούν ώστε να μην είναι δυνατή η ταυτοποίησή τους.

Πληροφορίες

Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση για το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας, πριν υπογράψετε, ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις. Μπορείτε να απευθυνθείτε απευθείας στην ερευνήτρια, κ. Ευτυχία Δαμάσκου (στο email και στο τηλ. επικοινωνίας), ή στην Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης μέσω της Γραμματείας του Τμήματος (g-ece@uth.gr).

Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος/η να μην συναινέσετε για τη συμμετοχή του ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε το επιθυμείτε. Έχετε τη δυνατότητα να μελετήσετε το παρόν έντυπο και, εφόσον συναινείτε, σας παρακαλούμε να το υπογράψετε και να το επιστρέψετε στο σχολείο μέσα σε 10 μέρες. Οι μαθητές/τριες που δεν θα λάβουν μέρος στην έρευνα θα παραμείνουν εντός της σχολικής αίθουσας, θα τοποθετηθούν στην ίδια ομάδα εργασίας, η οποία θα βρίσκεται εκτός του εύρους της μαγνητοσκόπησης, και θα απασχοληθούν την ώρα των συναντήσεων από τη νηπιαγωγό με τις ίδιες δραστηριότητες, παράλληλα με τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς να ληφθεί από αυτά κανένα ηχητικό δεδομένο ή στιγμιότυπο. Μπορείτε επίσης να αποσύρετε οποιαδήποτε στιγμή τα δεδομένα/πληροφορίες που έχει δώσει, το παιδί σας, εφόσον δεν έχει παρέλθει ο χρόνος καταστροφής τους.

Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική διαδικασία, όπως αυτή περιγράφεται παραπάνω.

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
γονεα/κηδεμόνα

Υπογραφή ερευνήτριας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης συμμετέχοντα/ουσας σε ερευνητική διαδικασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας:

“Το πολύγλωσσο Kamishibai ως εργαλείο για την ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας στην πολυγλωσσία/πολυγλωσσικότητα: Μια πειραματική έρευνα στο νηπιαγωγείο.”

Επιστημονική Υπεύθυνη: Μότσιου Ελένη, email: emotsiou@uth.gr
τηλ.: 24210 06361.

Ερευνήτρια: Δαμάσκου Ευτυχία Σοφία (email: τηλ:)

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει πώς η δημιουργία ενός πολύγλωσσου Kamishibai, μιας ιστορίας με εικόνες σε πολλές γλώσσες, βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία, να αποκτούν γενικές και γλωσσικές γνώσεις, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Παράλληλα, η έρευνα μελετά πώς το Kamishibai μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως ένα καινοτόμο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση και στη δημιουργία νέας γνώσης.

Διαδικασία

Η συμμετοχή σας στην έρευνα περιλαμβάνει το να πάρετε μέρος σε μία ατομική συνέντευξη από την ερευνήτρια πριν την υλοποίηση των δραστηριοτήτων για τη δημιουργία του πολύγλωσσου Kamishibai με την τάξη σας, και σε μια ομαδική αναστοχαστική συνέντευξη μετά. Οι συνεντεύξεις θα διεξαχθούν στο χώρο του σχολείου, εκτός του μαθήματος σε βολική ώρα και μέρα για εσάς και το σχολείο. Η διάρκεια της αρχικής συνέντευξης θα διαρκέσει 15-20 λεπτά, ενώ κάθε αναστοχαστική ομαδική συνέντευξης μετά από κάθε παρέμβαση υπολογίζεται περίπου στα 10 λεπτά. Οι συνεντεύξεις θα ηχογραφηθούν προκειμένου να καταγραφούν με ακρίβεια οι πληροφορίες που θα δώσετε. Κατά τη διάρκεια της αρχικής συνέντευξης θα κληθείτε να συζητήσετε σχετικά με θέματα όπως το γνωστικό, γλωσσικό, μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ παιδιών νηπιακής ηλικίας, αλλά και κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για μαθητές/τριες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Κατά τις αναστοχαστικές συνεντεύξεις, θα εκφράσετε τη γνώμη σας επί της διαδικασίας υλοποίησης του πολύγλωσσου Kamishibai, παρέχοντας ανατροφοδότηση για θετικά σημεία ή προτάσεις για βελτίωση.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα περιλαμβάνει και την παρακολούθηση εισαγωγικού επιμορφωτικού εργαστηρίου (workshop) πάνω στη δημιουργία ενός πολύγλωσσου Kamishibai από την ίδια την ερευνήτρια, το οποίο θα υλοποιηθεί μετά τις αρχικές συνεντεύξεις και πριν την υλοποίηση του πολύγλωσσου Kamishibai στην τάξη. Η όλη διαδικασία θα βασίζεται σε έναν επιμορφωτικό οδηγό σχεδιασμένο από την ίδια την ερευνήτρια που θα περιλαμβάνει τις εξής 4 επιμορφωτικές ενότητες, καθεμία εκ των οποίων θα διαρκέσει μια ώρα: 1) τα βήματα για τη δημιουργία των ιστοριών, 2) τεχνικές ενίσχυσης γλωσσικών και πολυγλωσσικών δεξιοτήτων (ενδεικτικά, καταγραφή λέξεων και φράσεων σε διάφορες χώρες, μίμηση διαφορετικών συστημάτων γραφής με διάφορα υλικά, κ.α.), 3) προτάσεις για τη δημιουργία των εικονογραφήσεων (τεχνικές, υλικά, τρόπος εργασίας). Κατά τη διάρκεια του workshop θα χρειαστεί να εκφράζετε φωναχτά τη σκέψη σας, τους προβληματισμούς και τις ιδέες σας, τα οποία θα ηχογραφηθούν. Η επιμόρφωση θα διαρκέσει περίπου 4 ώρες και θα χωριστεί σε δύο ξεχωριστά δώρα και θα υλοποιηθεί διαζώσης, σε ελεύθερη αίθουσα στο χώρο του σχολείου, σε μέρα και ώρα ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου.

Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Από τη συμμετοχή σας στην έρευνα δεν προβλέπονται συγκεκριμένοι κίνδυνοι ή αρνητικές συνέπειες για εσάς.

Προσδοκώμενες ωφέλειες

Η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν περιλαμβάνει κάποια συγκεκριμένη προσωπική ωφέλεια για εσάς πέραν της εξοικείωσης με ένα δημιουργικό εκπαιδευτικό εργαλείο, και της ικανοποίησης που προκύπτει από τη συμβολή σας στη συγκέντρωση επιστημονικής γνώσης για το υπό μελέτη φαινόμενο.

Διαχείριση / φύλαξη δεδομένων και δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες (ή με χρήση ψευδωνύμων ώστε να αποκλείεται η ταυτοποίηση) και εμπιστευτικές και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων/ουσών. Ενδέχεται η συλλογή δεδομένων να συμπεριλαμβάνει ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα (π.χ., φύλο), για την προστασία των οποίων ακολουθούμε το Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (GDPR, για πληροφορίες βλ., <https://www.uth.gr/panepistimio/axiologisi-poiotita/prosopika-dedomena>). Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σας να μην φαίνεται πουθενά και θα αποθηκευτούν με ασφάλεια με τρόπο και σε χώρο που θα έχει πρόσβαση μόνο ο/η ερευνητής/τρια. Συγκεκριμένα, τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων όπως και τα μετεγγραμμένα κείμενα θα αποθηκευτούν ψηφιακά με κωδικό προστασίας που θα γνωρίζει μόνο η ερευνήτρια και θα καταστραφούν μετά από χρονικό διάστημα 7 ετών αφού ολοκληρωθεί η έρευνα. Όλα τα προσωπικά στοιχεία που μπορεί να αναφέρονται στις συνεντεύξεις θα τροποποιηθούν ώστε να μην είναι δυνατή η ταυτοποίησή τους.

Πληροφορίες

Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση για το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας, πριν υπογράψετε, ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις. Μπορείτε να απευθυνθείτε απευθείας στην ερευνήτρια, κ. Ευτυχία Δαμάσκου (στο email και στο τηλ. επικοινωνίας

.....), ή στην Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης μέσω της Γραμματείας του Τμήματος (g-ece@uth.gr).

Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος/η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε. Μπορείτε επίσης να αποσύρετε οποιαδήποτε στιγμή τα δεδομένα/πληροφορίες που έχετε δώσει, εφόσον δεν έχει παρέλθει ο χρόνος καταστροφής τους. Έχετε τη δυνατότητα να μελετήσετε το παρόν έντυπο και, εφόσον συναινείτε, σας παρακαλούμε να το επιστρέψετε στο σχολείο μέσα σε 10 μέρες.

Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική διαδικασία, όπως αυτή περιγράφεται παραπάνω.

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
συμμετέχοντος/ουσας

Υπογραφή ερευνήτριας

Βόλος, / /2025

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ/ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΓΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητέ κ. Διευθυντά/ αγαπητή κ. Διευθύντρια,

Σκοπός της επικοινωνίας μας είναι να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή μαθητών/τριων και εκπαιδευτικών του σχολείου σας στην έρευνα με τίτλο: «Το πολύγλωσσο Kamishibai ως εργαλείο για την ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας στην πολυγλωσσία/πολυγλωσσικότητα: Μια πειραματική έρευνα στο νηπιαγωγείο.» Η εν λόγω έρευνα έχει εγκριθεί από την Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, αντίγραφο της οποίας σας επισυνάπτουμε. Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι βάσει του άρθρου 46, παρ. 3 του Ν. 4589/2019 (ΦΕΚ13/Α/29-1-2019) και του άρθρου 212, παρ. 3 του Ν. 4610/2019 (ΦΕΚ 70/Α/7-5-2019), αναφορικά με τη χορήγηση άδειας για τη διεξαγωγή

έρευνας σε σχολικές μονάδες αρμοδιότητας του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., ισχύει το εξής: «Για έρευνα που διεξάγεται από μέλος του προσωπικού ή φοιτητή Α.Ε.Ι. δεν απαιτείται η εισήγηση ή η γνώμη της αρμόδιας υπηρεσίας εφόσον το σχετικό αίτημα συνοδεύεται από εισήγηση της Επιτροπής Δεοντολογίας του οικείου Α.Ε.Ι. ή του Διοικητικού Συμβουλίου του Τμήματος, όταν πρόκειται για Παιδαγωγικό Τμήμα, την οποία προσκομίζει στην αρμόδια υπηρεσία που καταθέτει το αίτημα».

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μέρος της διπλωματικής εργασίας της μεταπτυχιακής φοιτήτριας κ. Ευτυχίας-Σοφίας Δαμάσκου, εκπαιδευτικού γαλλικής γλώσσας, η οποία υλοποιείται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι», του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, υπό την επίβλεψη της Επίκουρης Καθηγήτριας κ. Ελένης Μότσιου.

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει πώς η δημιουργία ενός πολύγλωσσου Kamishibai, μιας ιστορίας με εικόνες σε πολλές γλώσσες, βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία, να αποκτούν γενικές και γλωσσικές γνώσεις, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Παράλληλα, η έρευνα μελετά πώς το Kamishibai μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως ένα καινοτόμο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση και στη δημιουργία νέας γνώσης. Για την έρευνά μας θα χρειαστούμε ένα τμήμα του νηπιαγωγείου και τους/τις εκπαιδευτικούς (εν ενεργεία ή φοιτητές/τριες σε πρακτική) που εμπλέκονται με αυτό. Για τη συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών θα σταλεί ενημερωτικό έντυπο συναίνεσης συμμετοχής στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί εντός του σχολικού ωραρίου και της σχολικής μονάδας από την ερευνήτρια.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συλλογή δεδομένων από τις εκπαιδευτικούς, θα πραγματοποιηθεί μια αρχική ομαδική συνέντευξη μαζί τους εντός τους σχολικού χώρου, σε ώρα και μέρα ανάλογα με τη δική τους διαθεσιμότητα αλλά και του σχολείου, και μια αναστοχαστική ομαδική συνέντευξη 10' μετά από κάθε συνάντηση. Κατά τη διάρκεια της αρχικής συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί θα παρέχουν πληροφορίες για τα γνωστικά και κοινωνικά γνωρίσματα της νηπιακής ηλικίας αλλά και τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Κατά τις αναστοχαστικές συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί θα παρέχουν ανατροφοδότηση επί της υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Μετά την αρχική συνέντευξη και πριν τη δημιουργία του πολύγλωσσου Kamishibai, οι εκπαιδευτικοί θα παρακολουθήσουν

ένα τετράωρη εισαγωγική επιμόρφωση τύπου workshop, το οποίο θα αφορά τα στάδια υλοποίησής του και θα υλοποιηθεί σε δύο δίωρα στο χώρο του σχολείου σε ώρα και μέρα που βολεύει τους συμμετέχοντες.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών, η έρευνα βασίζεται στην υλοποίηση μιας σειράς δραστηριοτήτων για τη δημιουργία ενός πολύγλωσσου Kamishibai από τη νηπιαγωγό της τάξης, παρουσία της ερευνήτριας, η οποία θα παρατηρεί τα παιδιά και τη νηπιαγωγό, θα κρατάει σημειώσεις, θα λαμβάνει φωτογραφικό υλικό εστιασμένο στις ομαδικές εικονογραφήσεις, χωρίς την παρουσία των προσώπων των παιδιών και θα βοηθάει τη νηπιαγωγό και τα παιδιά στο να συνεργαστούν και να εκφράσουν δημιουργικά τις ιδέες και τις γνώσεις τους. Στο τέλος, των συναντήσεων τα παιδιά θα μιλούν ατομικά για τις εντυπώσεις και τις νέες γνώσεις τους κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων σε μια ολιγόλεπτη συνέντευξη 3-4' με την ερευνήτρια, παρουσία της νηπιαγωγού. Προκειμένου να καταγραφούν με ακρίβεια οι πληροφορίες που θα δώσει το κάθε παιδί, οι συνεντεύξεις αυτές θα ηχογραφηθούν. Η παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη αφορά τρία διδακτικά μονώρα ανά εβδομάδα για 1,5 έως 2 μήνες το πολύ.

Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Από τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα δεν προβλέπονται συγκεκριμένοι κίνδυνοι ή αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά, ούτε και για τις εκπαιδευτικούς.

Προσδοκώμενες ωφέλειες

Η συμμετοχή παιδιών και εκπαιδευτικών στην έρευνα δεν περιλαμβάνει κάποιο συγκεκριμένο προσωπικό όφελος, πέραν της συμμετοχής σε δραστηριότητες που ενισχύουν την αξιοποίηση της φαντασίας του, της δημιουργικότητάς του, των γλωσσικών του δεξιοτήτων μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, αλλά και της της συμβολής του στη συγκέντρωση επιστημονικής γνώσης για το υπό μελέτη φαινόμενο.

Διαχείριση / φύλαξη δεδομένων και δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων θα τηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία των συμμετεχόντων με τη χρήση κωδικών αντί για ονομάτων. Σας επισημαίνουμε ότι όλα τα

στοιχεία που θα συλλεχθούν θεωρούνται προσωπικά δεδομένα και παραμένουν απόρρητα. Ενδέχεται, ωστόσο, η συλλογή δεδομένων να συμπεριλαμβάνει ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα (π.χ., φύλο), για την προστασία των οποίων ακολουθούμε το Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (GDPR, για πληροφορίες βλ., <https://www.uth.gr/panepistimio/axiologisi-poiotita/prosopika-dedomena>). Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα του παιδιού σας να μην φαίνεται πουθενά και θα αποθηκευτούν με ασφάλεια με τρόπο και σε χώρο που θα έχει πρόσβαση μόνο ο/η ερευνητής/τρια.

Συγκεκριμένα, τα ηχητικά αρχεία και τα αρχεία βίντεο όπως και τα μετεγγραμμένα κείμενα θα αποθηκευτούν ψηφιακά με κωδικό προστασίας που θα γνωρίζει μόνο η ερευνήτρια και θα καταστραφούν από χρονικό διάστημα 7 ετών αφού ολοκληρωθεί η έρευνα. Όλα τα προσωπικά στοιχεία που μπορεί να αναφέρονται στις συνεντεύξεις θα τροποποιηθούν ώστε να μην είναι δυνατή η ταυτοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών.

Πληροφορίες

Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση για το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας, πριν υπογράψετε, ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις. Μπορείτε να απευθυνθείτε απευθείας στην ερευνήτρια, κ. Ευτυχία Δαμάσκου (στο email..... και στο τηλ. επικοινωνίας), ή στην Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης μέσω της Γραμματείας του Τμήματος (g-ecce@uth.gr).

Η δική σας συνεργασία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για την υλοποίηση του παρόντος ερευνητικού έργου και για την οποία σας ευχαριστούμε πολύ.

Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας στο σχολείο. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική διαδικασία, όπως αυτή περιγράφεται παραπάνω.

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
Διευθυντή/ντριας

Υπογραφή ερευνήτριας

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΟΥ KAMISHIBAI

Σχολή: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
 Ερευνητικό Πλαίσιο: Μελέτη της εφαρμογής του πολύγλωσσου Kamishibai ως εργαλείου πολυγλωσσικής ευαισθητοποίησης
 Ερευνήτρια: Ευτυχία-Σοφία Δαμάσκου

Υπόμνημα Κλίμακας Αξιολόγησης

- 5: Συμφωνώ απόλυτα
 4: Συμφωνώ αρκετά
 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
 2: Διαφωνώ λίγο
 1: Διαφωνώ απόλυτα

Στοιχεία Ομάδας:

- Α' ομάδα - Θέση (π.χ. πίσω αριστερά)
- Β' ομάδα - Θέση
- Γ' ομάδα - Θέση
- Δ' ομάδα - Θέση

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ - ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

1. Γλωσσική Ανάπτυξη και Πολυγλωσσική Επίγνωση (ΓΑ)
2. Αλληλεπίδραση και Συνεργασία (ΑΣ)
3. Στάσεις και Συναισθήματα απέναντι στις Γλώσσες (ΣΣ)
4. Δημιουργικότητα και Συμμετοχή στην Αφήγηση του Kamishibai (ΔΣ)
5. Χρήση και Κατανόηση Διαφορετικών Γλωσσών (ΧΓ)

ΚΩΔ.	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
ΓΑ-1	Οι μαθητές προσπαθούν να προφέρουν λέξεις σε διάφορες γλώσσες.	☐	☐	☐	☐	☐	
ΓΑ-2	Χρησιμοποιούν μη λεκτικές εκφράσεις για να επικοινωνήσουν νοήματα.	☐	☐	☐	☐	☐	
ΓΑ-3	Προσπαθούν να αναγνωρίσουν γλωσσικά μοτίβα στις διαφορετικές γλώσσες.	☐	☐	☐	☐	☐	

- ΓΑ-4 Δείχνουν ενδιαφέρον για τη γραφή και τους ήχους άλλων γλωσσών. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΑΣ-1 Συνεργάζονται μεταξύ τους για την αφήγηση της ιστορίας. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΑΣ-2 Ενθαρρύνουν και βοηθούν άλλα μέλη της ομάδας. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΑΣ-3 Παίζουν διαφορετικούς ρόλους κατά την παρουσίαση του Kamishibai. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΣΣ-1 Δείχνουν ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια της πολυγλωσσικής αφήγησης. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΣΣ-2 Αντιδρούν θετικά όταν ακούν άγνωστες γλώσσες. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΣΣ-3 Εκφράζουν δυσφορία ή αδιαφορία όταν έρχονται σε επαφή με μια νέα γλώσσα. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΣΣ-4 Ενθαρρύνουν άλλους να συμμετάσχουν στην πολυγλωσσική εμπειρία. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΔΣ-1 Συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία και στην εικονογράφηση του Kamishibai. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΔΣ-2 Χρησιμοποιούν δημιουργικές λύσεις για να ξεπεράσουν γλωσσικές δυσκολίες. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΔΣ-3 Αυτοσχεδιάζουν και προσθέτουν στοιχεία στην αφήγηση. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΧΓ-1 Προσπαθούν να μεταφράσουν λέξεις και φράσεις από τη μητρική τους γλώσσα. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΧΓ-2 Χρησιμοποιούν εκφράσεις από διαφορετικές γλώσσες αυθόρμητα. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ΧΓ-3 Κατανοούν το νόημα της ιστορίας παρόλο που χρησιμοποιούνται διαφορετικές γλώσσες. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- ΧΓ-4 Προσπαθούν να μιμηθούν προφορικά ή γραπτά ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
στοιχεία από διαφορετικές γλώσσες.

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

- Γλωσσικές επιλογές των παιδιών κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας
- Τρόποι με τους οποίους εκφράζουν προτίμηση ή ενδιαφέρον για μια συγκεκριμένη γλώσσα
- Τυχόν δυσκολίες που παρατηρούνται στη συμμετοχή των παιδιών
- Επίδραση της αφήγησης στη συνολική στάση των παιδιών απέναντι στην πολυγλωσσία

Οδηγός συνέντευξης με εκπαιδευτικούς (διαγνωστικό στάδιο)

A. Αντιλήψεις για την πολυγλωσσία στο νηπιαγωγείο

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της πολυγλωσσίας και της πολυγλωσσικότητας στο νηπιαγωγείο;
2. Πιστεύετε ότι η πολυγλωσσία αποτελεί πλεονέκτημα ή πρόκληση για τη μάθηση και τη διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση; Γιατί;
3. Έχετε εφαρμόσει στο παρελθόν κάποια δραστηριότητα που να προάγει τη γλωσσική ποικιλομορφία στην τάξη σας; Αν ναι, ποια ήταν η εμπειρία σας;
4. Ποια είναι η στάση των γονέων απέναντι στην εισαγωγή γλωσσών πέρα από την ελληνική στην τάξη;

B. Διδακτικές πρακτικές και προκλήσεις

5. Πώς ενσωματώνετε τις διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών στην καθημερινή σας πρακτική;
6. Ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που συναντάτε όταν έχετε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;
7. Θεωρείτε ότι έχετε επαρκή κατάρτιση για την ενσωμάτωση πολυγλωσσικών πρακτικών στην τάξη; Αν όχι, τι είδους υποστήριξη ή επιμόρφωση θα σας φαινόταν χρήσιμη;

Γ. Γνώση και προσδοκίες από το πολύγλωσσο Kamishibai

8. Γνωρίζετε το Kamishibai; Αν ναι, έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ αυτή τη μέθοδο στην τάξη σας;
9. Πώς πιστεύετε ότι το πολύγλωσσο Kamishibai μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής και πολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών;
10. Ποιες προκλήσεις φαντάζεστε ότι μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή του στην τάξη;
11. Τι υποστήριξη θα θεωρούσατε απαραίτητη για την επιτυχή εφαρμογή του πολύγλωσσου Kamishibai στην τάξη σας;

Οδηγός ανατροφοδοτικής συνέντευξης για εκπαιδευτικούς (Στάδιο παρέμβασης)

1. Προηγούμενες γνώσεις και γλωσσική επίγνωση των παιδιών

- Πώς εκτιμάτε ότι ανταποκρίθηκαν τα παιδιά στις γλώσσες εργασίας;
- Είχαν προηγούμενες γνώσεις ή εμπειρίες σε κάποια από αυτές τις γλώσσες;

2. Δυσκολίες και προκλήσεις

- Ποια ήταν τα κύρια σημεία δυσκολίας για τα παιδιά στη χρήση των διαφορετικών γλωσσών;
- Υπήρξαν στρατηγικές που υιοθέτησαν τα παιδιά για να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες;

3. Συνεργασία και αλληλεπίδραση

- Πώς παρατηρήσατε ότι συνεργάζονταν τα παιδιά μεταξύ τους;
- Υπήρχαν στιγμές που υποστήριξαν ο ένας τον άλλον στη χρήση των γλωσσών εργασίας;
- Εντοπίσατε σημάδια επικοινωνιακής στρατηγικής μεταξύ των παιδιών;

4. Αντιδράσεις και εντυπώσεις

- Ποιες ήταν οι πιο ενδιαφέρουσες αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στις γλώσσες εργασίας;
- Πώς εκφράστηκε η περιέργεια ή η αμηχανία τους σε σχέση με τις γλώσσες;

5. Κίνητρα για μάθηση και γλωσσική επίδραση

- Πιστεύετε ότι η δραστηριότητα επηρέασε θετικά τη στάση των παιδιών απέναντι στη γλωσσομάθεια;
- Υπήρχαν παιδιά που έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερες λέξεις ή εκφράσεις σε κάποια από τις γλώσσες εργασίας;

6. Συσχέτιση με το μάθημα των Αγγλικών

- Διακρίνατε κάποια σύνδεση ανάμεσα στη δραστηριότητα και τις δεξιότητες που καλλιεργούνται στο μάθημα των Αγγλικών;
- Πιστεύετε ότι η δραστηριότητα συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας στα Αγγλικά ή άλλες γλώσσες;

7. Ανατροφοδότηση και προτάσεις βελτίωσης

- Τι θεωρείτε ότι λειτούργησε καλά σε αυτή τη δραστηριότητα;
- Τι θα προτείνατε να αλλάξει ή να προστεθεί σε μια μελλοντική εφαρμογή;
- Πιστεύετε ότι μια παρόμοια προσέγγιση θα μπορούσε να ενταχθεί πιο συστηματικά στη διδακτική πρακτική;

Οδηγός ομαδικής συνέντευξης με Νήπια (αξιολογικό στάδιο)

1. Γλώσσες που χρησιμοποιήσαμε

Ποιες γλώσσες άκουσες σήμερα;

Ποιες λέξεις σου άρεσαν πιο πολύ;

Σου θύμησαν λέξεις που ξέρεις;

Ήταν εύκολο ή δύσκολο να καταλάβεις τις γλώσσες; Γιατί;

2. Δουλεύοντας μαζί

Πώς ήταν να δουλεύεις με τους φίλους σου;

Σε βοήθησε κάποιος; Βοήθησες εσύ κάποιον;

Πώς ένιωσες όταν συνεργαζόσασταν;

3. Τι σου έκανε εντύπωση

Τι σου άρεσε πιο πολύ στη δραστηριότητα;

Υπήρχε κάτι που σου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον ή περίεργο;

4. Μαθαίνοντας νέες γλώσσες

Θα ήθελες να μάθεις περισσότερες λέξεις σε αυτές τις γλώσσες;

Ποια γλώσσα σου άρεσε πιο πολύ; Γιατί;

5. Σύνδεση με το μάθημα των Αγγλικών

Μάθαμε κάτι που σου θυμίζει τα Αγγλικά που κάνουμε στο σχολείο;

Βοήθησε αυτή η δραστηριότητα να καταλάβεις κάτι καλύτερα στα Αγγλικά;

6. Πώς θα το κάναμε ακόμα καλύτερο

Θα ήθελες να ξανακάνουμε κάτι τέτοιο;

Τι θα άλλαζες για να είναι ακόμα πιο διασκεδαστικό;

Το πολύγλωσσο Kamishibai

Βροχή, ήλιος και μυγάκι, βροχή ήλιος και μυγάκι! Χορεύουν με την bee μαζί, χορεύουν με την bee μαζί! Οεοεοεοε! Και μία tulpe νηστική, και μία tulpe νηστική, μίλαγε με τη rose, μαζί, μίλαγε με τη rose μαζί, οε-οε-οε-οε!

Οι κάτοικοι του λιβαδιού και η μελωδία της βροχής

Μια φορά κι έναν καιρό, σε ένα πολύχρωμο λιβάδι γεμάτο λουλούδια, ζούσαν η μαργαρίτα η χαμογελαστή, ο Billy το μελισσάκι η Λίλη, η πασχαλίτσα, και φυσικά ο άνεμος ο παιχνιδιάρης.



Κάθε πρωί ο ήλιος ξυπνούσε νωρίς "Ααααααχ!" και έστελνε τις ζεστές του αχτίδες για να χαιρετήσει τα λουλούδια.



Η μαργαρίτα και όλα τα λουλούδια μαζί άνοιγαν τα πέταλά τους και τραγουδούσαν:
"Καλημέρα ήλιε λαμπερέ! Καλημέρα ήλιε λαμπερέ! Ζεσταίνεις το λιβάδι! Με τις αχτίδες τις χρυσές φέρνεις παντού και πάντα το χάδι."

Ο Billy πετούσε από λουλούδι σε λουλούδι ψάχνοντας γλυκό νέκταρ, ενώ η Λίλη, έπαιζε κρυφτό, όπως πάντα φυσικά, κάτω από τα φύλλα.



Τα λουλούδια, όμως, άρχισαν να μην νιώθουν καλά. Το χρώμα τους άλλαζε, και τα πέταλά τους έγερναν στεναχωρημένα.



"Αχ! Δεν είμαι καλά! Κάτι μας συμβαίνει! Νιώθω ότι θα πέσουν τα πέταλά μου!" Δεν αντέχω άλλο, ζεσταίνομαι πάρα πολύ! Ο ουρανός, κατάλαβε τι συνέβαινε, και γέμισε με συννεφα!



Άρχισε να φυσάει δυνατά, Φουουουουου, και να καλεί τα σύννεφα σε βοήθεια! "Έτοιμα τα σύννεφα; Un, deux, trois.. partez Πάμε!!" "Είμαστε έτοιμα, άνεμε!! Ας αφήσουμε τη βροχή να πέσει για να βοηθήσουμε τη γη! Pluie, pluie, parapluie!!! Τα λουλούδια, άνοιξαν τα πέταλά τους, για να δεχτούν το δώρο. Η βροχή έπεσε απαλά και πότισε το χώμα!



Τα έντομα, όμως, με αρχηγό τον Billy, πολύ ζωηρός αυτός ο Billy πια, κρύφτηκαν σε μια κουφάλα δέντρου! Ο άνεμος χόρευε πάνω από το λιβάδι, τραγουδώντας κι αυτός! “Εγώ είμαι ο άνεμος, εγώ είμαι ο άνεμος! Φύση δυνατή! Φέρνω τη βροχούλα, για τη διψασμένη γη!”



Όταν τελείωσε η βροχή, ο ήλιος ξαναφάνηκε, και έφτιαξε ένα μεγάλο, ένα τεράστιο ουράνιο τόξο! Όλοι βγήκαν και χόρεψαν μαζί, ευχαριστώντας τον καιρό που τους φρόντισε πολύ.



Ο soleil ήρθε με χαρά, ο soleil ήρθε με χαρά, μα ήταν τόσο πια ζεστά, μα ήταν τόσο πια ζεστά, οε-οε-οε-οε! Και τότε ήρθε και η pluie, και τότε ήρθε και η pluie, και ήταν ό-ο-ολα μαγικά και ήταν ό-ο-ολα μαγικά, οε-οε-οε-οε.

